

Valfrihet och anti-segregerande åtgärder

När skolpolitik och integrationspolitik möts i det socialt, etniskt och symboliskt polariserade urbana rummet

Nihad Bunar

The aim of this article is to describe and discuss how elementary schools, where the majority of pupils are of immigrant origin, and which are located in socially deprived urban neighbourhoods, are being affected by two somehow contradictory policies. On the one hand there is a school policy and one of its basic instruments, freedom of choice, promoting competition and integration by allowing pupils to leave their socially and ethnically segregated schools. On the other hand there is an integration policy and one of its basic instruments, the Urban Renewal Program (URP) that invested about 155 million SEK in schools in the five most disadvantaged areas of Stockholm between 2000 and 2004. The URP has the same goals, but its main approach is, by improving schools, to get pupils to use freedom of choice as little as possible. I show what the outcomes of this “meeting” between school and integration policy are and I also argue that the outcomes have to be analyzed and understood in the light of current segregation processes in the city.

Inledning¹

Överlag tycker jag att vi har bra skolor. Sen har vi ett bekymmer. Vårt problem skulle jag vilja säga, det är inte ... skolorna, vad de får för utbildning där, för de får ju bra utbildning, det kan jag gå i god för. Vårt bekymmer är ju *trovärdigheten*, tycker allmänheten det. Det är vårt bekymmer. I alla dokument som skrivs, i alla planer som skrivs, i alla de uppdrag

som vi skall ha, så står det att speciellt skolan och förskolan skall jobba för att öka integrationen, det är ett slags hederskodex och jag funderar jättemycket på det där. Vad är det vi skall göra egentligen? Det vi kan göra, vi kan inte rå över vilka som bor här, för ofta när man säger att vi skall öka integrationen så innebär det att man skall blanda upp med mer svenskar. Vi skulle kunna säga att vi har 73 olika språk hos oss. Vi har en fantastisk integration. En helt otrolig integration skulle jag vilja säga om man tycker att den är nånting värd. Men det är inte så många svenskar. Och om det är det som är normaliserande så har vi inte det, för det beror ju på vilka det är som bor här och det känner jag att vi inte kan rå över Vi kan inte säga, ”vad synd att du kom hit till den här skolan för nu blir det lite knepigt eller vad synd att ni skall flytta, sorry!” (Skolchefen i en mångkulturell stadsdel i södra Stockholm, intervjuad i Bunar & Kallstenius 2005, s 87).

Det socialt, etniskt och symboliskt polariserade urbana rummet speglas i och bryts genom prisma av de lokala skolornas sociala och etniska sammansättning samt genom deras status och rykten. I vissa skolor i Stockholm, Göteborg och Malmö är andelen elever med ett annat modersmål än svenska så gott som hundra procentig, så att vi här kan tala om ett slags, i sina praktiska konsekvenser inte helt oproblematiskt, ”minoriteternas mångkulturalism”. Den ovan citerade skolchefen menade att denna elevsammansättning inte inverkar så mycket på skolornas pedagogiska *kvalitet* (”Vi har bra skolor”),² men desto mer på skolornas *trovärdighet* (”Tycker allmänhet att vi är bra”). Spänningen mellan kvalitet och trovärdighet är ett tema som ytterligare har aktualiserats i de mångkulturella områdenas skolor efter valfrihetens införande. Valfrihetsreformen³, vars målsättning är att konkurrens är bra för kvalitet och integration, har öppnat för möjligheten att välja en annan skola (antingen kommunal eller fristående) än den som ligger närmast hemmet, vilket haft djupgående konsekvenser för många skolor i mångkulturella områden. Elevutflytningen har i sig urholkat skolornas ekonomi, men de utflyttade elevernas socioekonomiska bakgrund och betygsprestationer har också berövat de kvarvarande eleverna den så viktiga sammansättningseffekten eller ”peer-effekten” (Eriksson & Jonsson 1994, Skolverket 1996, 2003, 2004, Bunar & Kallstenius 2005). För dem som väljer andra skolor innebär å andra sidan valfrihetens utnyttjande en möjlighet att lämna den segregerade och stigmatiserade (”invandrartäta”) skolmiljön. Om dessa orsaker är valfrihetens starkaste drivkrafter då är frågan om skolor med en mångkulturell elevsammansättning överhuvudtaget kan konkurrera på en marknad där deras främsta pro-

dukt, pedagogiken, inte står i fokus för bedömningen. De externa förutsättningarna, som elevstatusen ”hur många svenska elever finns det” och områdesstatusen ”vilket rykte har området”, kommer oftast före eller bakas in i bedömningen av om en skola är bra att stanna kvar i eller inte.

Mångkulturella storstadsområden, deras institutioner och invånare har under många år varit föremål för en rad statliga och kommunala åtgärder tänkta att komma till rätta med ”den sociala, etniska och diskriminerande segregationen och dess effekter” (Prop 1997/98:165). I Stockholm har de kommunala projekten Ytterstadssatsningen, Stadsdelsförnyelsen och Kompetensfonden⁴ samt de statliga Blommanpengarna och Storstadssatsningen⁵ tillfört en hel del nya resurser till områdenas grundskolor. Myndigheten för skolutveckling har arbetet med ”skolor i segregerade områden” som en av sina främsta uppgifter och skolministern kungjorde i slutet av 2004 att 225 miljoner kronor skulle anslås för att förbättra inlärningsförutsättningarna på dessa skolor (Prop 2004/05:1, Utbildningsdepartementet, U2005/2937/S). Alla dessa externa insatser och åtgärder, genomförda med varierande framgång, syftar bland annat till att stoppa den åderlåtning av elever som många skolor i förorter brottas med (Axelsson, Rosander & Sellgren 2002, 2005, Parszyk 2002, Sahlén 2002, Blob 2003).

Skolpolitiken och integrationspolitiken möts således i ett antal skolor i storstädernas mångkulturella områden, i en kontext präglad av det socialt, etniskt och symboliskt polariserade urbana rummet – skolpolitiken genom valfriheten och integrationspolitiken genom antisegregerande åtgärder. Båda politikerna går ut på att höja skolornas kvalitet och befrämja integration i samhället som helhet. Men de skiljer sig och går faktiskt mot varandra i frågan om hur målen skall uppnås. Skolpolitikens grundläggande idé är att eleverna skall få lämna sin skola till förmån för någon annan, vilket förutsätter att eleverna väljer bättre skolor eller skolor som av någon anledning attraherar dem. Ju fler som lämnar en skola desto större blir trycket på skolpersonalen och lokalpolitikerna att förbättra verksamheten. Integrationspolitikens grundläggande idé är att göra de lokala skolorna så bra som möjligt så att eleverna inte skall behöva byta av kvalitetsskäl. Idén är alltså att få eleverna att utnyttja den skolpolitiska valmöjligheten i så liten utsträckning som möjligt, eftersom de högrepresterande eleverna om de stannar, på ett positivt sätt kommer att påverka såväl den sociala som den pedagogiska skolmiljön.

I fokus för denna artikel står några aspekter av detta möte mellan valfrihet och antisegregerande åtgärder i skolor i mångkulturella storstadsområden. För att kunna förstå mötets aspekter och utfall måste

det hela tiden betraktas, beskrivas och analyseras mot bakgrund av det urbana rummets sociala, etniska och symboliska polarisering.⁶ En segregerad stad och dito skolor, två politiker och två instrument, som båda vill dra åt samma håll, men motverkar varandra redan på idéstadiet. Hur går det ihop? Vad händer i praktiken?

Valfrihet och skolor i mångkulturella områden

I Skolverkets undersökningar (Skolverket 1996, 2003) har det bland annat framkommit att valfriheten på grundskolenivå leder till en ökad social, etnisk och prestationsmässig segregation, men också att valfriheten har ett stort stöd bland föräldrarna, att den befrämjar den pedagogiska mångfalden och fördjupar demokratin. Var femte grundskoleelev i Stockholm använde sig av valfrihetsinstrumentet år 2004 genom att byta skola. Den största delen av eleverna gick till kommunala skolor i de andra stadsdelarna, men en hel del valde att gå till det ökande antalet fristående skolor. Av de fem stadsdelar som i anslutning till regeringens proposition *Utveckling och rättvisa – en politik för storstaden för 2000-talet* (Prop 1997/98:165) pekades ut som ”socialt utsatta och invandrartäta” har jag närmare granskat valfrihetens utnyttjande i fyra av dem: Kista, Rinkeby, Spånga-Tensta och Skärholmen (Bunar & Kallstenius 2005).⁷

Cirka 20 procent av grundskoleeleverna boende i Kista lämnar stadsdelens kommunala skolor. De flesta går till fristående skolor i den egna eller andra stadsdelar (varav många till den muslimska friskolan Al-Azhar i Bromma). De som går till kommunala skolor väljer i första hand innerstadsområdena Kungsholmen och Vasastan. Rinkeby tappar lika många elever som Kista, i första hand till fristående skolor. Kistas, Kungsholmens och Spångas kommunala skolor ”tar” också en hel del av Rinkebys elever. Av de elever som bor i Skärholmen men som valt en kommunal grundskola i en annan stadsdel, söker sig en tydlig majoritet till skolor belägna i Maria-Gamla stan och Liljeholmen. Förhållandevis många söker sig även till skolor belägna i Älvsjö respektive Norrmalm och Östermalm. När det gäller de elever som söker sig till fristående skolalternativ i en annan stadsdel söker sig de flesta till skolor belägna i Älvsjö, Hägersten, Östermalm och Maria-Gamla stan. Sammanlagt är det cirka en tredjedel av eleverna som lämnar den egna stadsdelens grundskolor. Lika många lämnar de kommunala grundskolorna i Spånga-Tensta. Det intressanta är att de flesta går till skolor belägna i Rinkeby, där den profileringsstarka

Rinkebyskolan lockar – därefter kommer Norrmalm och Kungsholmen. Förhållandevis många söker sig även till skolorna i Kista och Bromma. När det gäller de elever som söker sig till fristående skolalternativ i en annan stadsdel söker sig de flesta till skolor i Kista och Bromma, men förhållandevis många söker sig även till friskolor på Kungsholmen. Det finns också en intressant elevrörelse mellan skolorna inom Spånga-Tensta och då främst från Tensta och mot det mer välbärgade Spånga.

Beträffande bakgrundskaraktäristika för de elever som byter från dessa fyra stadsdelar är mönstret tämligen klart: ju högre upp i åldrarna desto större elevutflöde; fler tjejer än killar väljer att byta; fler med högutbildade föräldrar och föräldrar med jobb väljer att byta, fler med föräldrarna födda i Sverige, övriga Norden och EU byter liksom fler högrepresterande elever. Det skall dock påpekas att alla elevkategorier utnyttjar valfriheten, men att den statistiska trenden väger över för de ovan uppräknade kategorierna.

Det finns sammanfattningsvis fyra intressanta slutsatser att lyfta fram beträffande hur det skolpolitiska instrumentet, valfriheten, utnyttjas i de mångkulturella områdenas grundskolor. Det första är att instrumentet utnyttjas av i genomsnitt cirka 25 procent av samtliga grundskoleelever boende i stadsdelarna, vilket är något högre än stadens genomsnitt. Det andra är att de som byter skola i genomsnitt oftare kommer från hemmiljöer med starkare kulturellt och ekonomiskt (och vi får även förmoda socialt) kapital (Bourdieu 1977) samt i större utsträckning utgörs av tjejer. Det tredje är att många byter till friskolor, varav en stor del går till muslimska friskolor. Det fjärde är att av dem som går till kommunala skolor kan två grupper urskiljas. Den ena går till skolor i de närliggande stadsdelarna (elevutbyte pågår särskilt livligt mellan de tre stadsdelarna på Järvafältet: Rinkeby, Kista och Spånga-Tensta). Den andra gruppen går till de kommunala innerstadsskolor som ligger längs den blåa (för de norra förorterna) respektive den röda (för de södra förorterna) tunnelbanelinjen, det vill säga skolor på överkomligt pendlingsavstånd. Medan vi kan förmoda att friskolornas pedagogiska profilerings- och profileringar som vissa skolor på Järvafältet har byggt upp under de senaste åren (inte minst tack vare det integrationspolitiska instrumentet) samt att den geografiska närheten lockar elever, är frågan vad det är som eleverna lockas av i innerstaden? Är det, för att uttrycka sig krasst, pedagogisk kvalitet eller är det antalet ”svenskar”? Nedan skall jag ta upp och diskutera denna fråga.

Varför går eleverna till innerstaden?

Tre faktorer, som får eleverna att lämna ”sin” skola i de mångkulturella områdena till förmån för kommunala skolor i innerstaden, skulle kunna urskiljas: stigmatisering, sämre och ofullständiga betyg samt svaga sociala nätverk och situationsbunden kompetens (se Bunar & Kallstenius 2005, Kallstenius 2005).

Stigmatisering

Stigmatisering innebär tillskrivning av negativa egenskaper till ett bostadsområde, en skola, etnisk eller religiös grupp – genom massmedia eller genom informella kanaler (ryktesspridning). Eleverna på en skola drabbas av ett generellt stigma eller ett slags territoriell skam som förknippas med bostadsområdet och dess invånare (Ristilammi 1994, Molina 1997). Stigmatiseringen eller det dåliga ryktet inverkar på elevernas självförtroende, i vissa fall på framtidsplaner och ofta även på hur omgivningen förhåller sig till dem (Hertzberg 2003). Att lämna den stigmatiserade skolan torde därför innebära att göra sig av med åtminstone ett stigmatiserande element, men att bo i förorten och vara ”invandrare” är två andra potentiellt stigmatiserande kvarvarande element (jfr Wacquant 1996). Frågan är följaktligen hur den av eleverna upplevda stigmatiseringen påverkas av det faktum att de har bytt till en kommunal skola som ligger i ett välbärgat innerstadsområde? I intervjuer med elever som gjort denna resa (Bunar & Kallstenius 2005, s 72–75) kan det också märkas, vid sidan av en stark vilja att bestrida de stigmatiserande representationerna, en frustration över att fördomarna fortsätter att existera även i de nya miljöerna. Stigmatiseringen har gjorts synligare och mer påtaglig för de skolbytande eleverna, givet närheten till den majoritet som representerandes ”normaliteten” som fortfarande kan stämpla de pendlare eleverna som ett ”annorlunda” och ”avvikande” kollektiv.

Sämre och ofullständiga betyg

En negativ konsekvens av att gå i ”invandrartäta” skolor verkar vara elevernas sämre betygsprestationer (Skolverket 2004). Det är kanske inte direkt en förvånande slutsats när det gäller elever som har invandrat i skolåldern och precis börjat den svenska skolan och det dessutom finns ganska många nyanlända flyktingbarn på dessa skolor. Men betygsnivåerna är i genomsnitt sämre även för dem som är födda och uppvuxna i Sverige, har gått hela skolan här och även för

dem som har svenska föräldrar.⁸ I en undersökning från Skolverket om *Elever med utländsk bakgrund* (2004) sägs det att:

- Elever som går i skolor med hög andel elever med utländsk bakgrund tenderar att uppnå lägre resultat än elever i övriga skolor.
- Det beror dock inte på "invandrartätheten" i sig utan på att utbildningsnivån, sysselsättningsgraden och disponibla inkomster bland föräldrar är lägre för elever som går i "invandrartäta" skolor.
- Undantaget är elever i skolor där det finns mer än 80 procent elever med utländsk bakgrund. På dessa skolor minskar den sociala bakgrundens betydelse för betygsutfallet och den etniska sammansättningen blir den enskilt viktigaste faktorn.

En slutsats som framgår av Skolverkets undersökning är att den externa skolsegregationen (Bunar 2001) blir ett problem först när den absoluta majoriteten av eleverna på en skola inte har svenska som modersmål. Det går alltså inte att uppnå likvärdighet med en totalt mångkulturell elevsammansättning. En lösning på detta problem skulle kunna vara att genom politiska beslut helt enkelt se till att skolor aldrig har mer än 80 procent elever med utländsk bakgrund och därmed se till att den så kallade sammansättningseffekten aldrig kan uppstå.

En intressant infallsvinkel i frågan om prestationer och betyg ger de skolbytande eleverna (alltså de som bor i ett mångkulturellt förortsområde och dagligen pendlar till en kommunal innerstadsskola) som intervjuas i en av mina studier (Bunar & Kallstenius 2005, s 84). Eleverna menade att deras egna och deras kompisars betyg har sjunkit sedan de bytte skola. Här uppstår en paradox. Eleverna flyr skolor i mångkulturella områden bland annat därför att de samlade betygsprestationerna där är bland de lägsta i landet, samtidigt som deras egna betyg fortsätter sjunka i den nya miljön. Men paradoxen är bara skenbar. Eleverna hävdar också att de å andra sidan har fått bättre ämneskunskaper och i synnerhet förbättrat sina kunskaper i svenska. Alltihop rustar dem väl inför fortsatta studier. Enligt deras uppfattning "kunde man få fullpott varje gång i den gamla skolan, utan att plugga" och "lärarna satte snälla betyg".⁹ Kraven för att få bra betyg i den nya skolan är enligt eleverna mycket högre, men mer varaktiga kunskaper som inte bäddar för en tidig utslagning i gymnasiet uppfattas som en vinst.

Svaga sociala nätverk och situationsbunden kompetens

De flesta nyckelaktörer i och omkring skolorna i de mångkulturella områdena (skolchefer, rektorer, lärare, föräldrar, elever) som jag varit i kontakt med under mina undersökningar (Bunar 2001, 2003, 2004, Bunar & Kallstenius 2005) svarade på frågan om varför eleverna överger de lokala skolorna att ”det är många invandrare på skolan och därför vill eleverna byta”. Vad är det då som finns i fenomenet ”många invandrare” som får eleverna att lämna sådana skolor? Två aspekter går att urskilja här. Den första förutsätter att ”invandrarna” i Sverige som ett kollektiv har tillgång till färre kapitalformer (ekonomiskt, symboliskt och kulturellt) än ”svenskarna” och att miljöer där ”invandrarna” är överrepresenterade följaktligen inte förmår erbjuda lika starka sociala nätverk jämfört med miljöer där ”svenskarna” är i majoritet. Vilken betydelse de nätverk som grundläggs på skolnivån kan ha för individernas fortsatta karriär är väl belagt i litteraturen (Bourdieu & Passeron 1977, Arnman & Jonsson 1985, 1987, Bunar & Trondman 2001, Hertzberg 2003). En av Skolverkets (2004) undersökningar pekar också på att den så kallade kontexteffekten (eller peer-effekten, alltså den betydelse som andra elever i klassrummet har för den enskilde eleven) till och med kan kompensera för elevens (för utbildningsresultatets vidkommande) mindre fördelaktiga sociala bakgrund. Med andra ord, elever som går i skolor där föräldrarnas samlade utbildningsnivå är hög tenderar att prestera högre, oavsett de egna föräldrarnas utbildningsbakgrund.

Den andra aspekten i fenomenet ”många invandrare” som får föräldrar att flytta sina barn till skolor där ”svenska” elever är i majoritet är föräldrarnas rädsla för de subkulturella former som eleverna utvecklar sinsemellan i mångkulturella skolor. I första hand handlar det om värderingar, synen på könsrelationer, synen på sina egna framtida möjligheter och inte minst hur det svenska språket används. Margaretha Herman och Hans-Erik Hermansson beskriver i sin artikel ”Ungdomar, vardagen och den mångkulturella praktiken” (2003) hur ungdomarna i en multikulturell skola i Trollhättan utvecklar något de kallar för *situationsbunden kompetens*:

Eleverna tycks utveckla språklig och kulturell kompetens för att handla, konferera och växa i sin skolmiljö. Men hur utvecklas kompetensen till det omkringliggande samhället? Blir ungdomarna förberedda för det liv som väntar dem utanför skolan, får de kunskaper som gör att de kan hävda sig i konkurrensen eller har tillvaron i skolan kommit att domineras av möten i rummet där den situationsbundna kompetensen har tagit överhanden (s 268)?

Eleverna utvecklar en kompetens som förlämnar dem hög status och "insider"-position på det lokala fältet. Det är en kompetens som ger ungdomarna redskap att kunna navigera i förortens multikulturella vardag. Etnologen Åsa Andersson (2001) beskriver en liknande process efter att ha studerat hur några tonårstjejer i en multikulturell förort till Göteborg formerar sin identitet i relation till oskuldstemat, den övergripande könsordningen och den lokala kontexten:

Ett sätt att försöka förstå tjejernas upptagenhet av att vara oskuld, betydelsen av och stoltheten över att vara det, är att se hur fenomenet följer en *kulturell logik*, där oskuldstemat används som en statusmarkör i en kontext där inte mycken annan status erbjuds eller står att finna ... För tjejerna blir oskuldssatusen ett alternativt kapital med könslig och etnisk laddning. Samma status kommer att stå som en sammanfattande symbol för både de etniska och könsmässiga ordningarna liksom en moralisk överlägsenhet ... De tjejer jag mötte i denna studie gör jämnåriga svenska tjejer till den sociala distansens "dom". Genom ett hävdande av den egna oskuldssatusen blir invandrartjejernas "vi" överlägset de svenska tjejernas "dom" vad gäller önskvärt kvinnligt beteende (s 275–277).

Att vara oskuld och att bygga sin identitet kring detta ger visserligen ett visst rykte och position i den lokala kontexten. Men i samhället som helhet uppfattas inte detta vara ett kapital som ger några fördelar på arbetsmarknaden eller inom utbildningssystemet. Genom avståndstagandet gentemot "dom andra", de "dåliga svenska flickorna", accentueras gränsdragningen mellan minoriteterna och majoriteten baserad på föreställningar om hur en "duktig flicka" skall vara. Alltihop genomsyras, som Andersson påminner om, av en social, etnisk och könsmaktordning. Liknande processer har kunnat identifieras hos pojkar i multikulturella miljöer som i stället har lyft fram sin maskulinitet som en statusmarkör (Lindberg 2001). De lokala varianterna av svenska språket, i forskningen och medierna kallade för "Rinkebysvenska" (Kotsinas 1988) eller "Hjälbosvenska" (Nordenstam & Wallin 2002) är kanske bland de främsta aspekterna av denna situationsbundna kompetens som kan vara till ungdomarnas nackdel när den skall omsättas i praktiken utanför sin lokala kontext. Detta är ett välbelagt fenomen också i den internationella forskningen (Cummins 1996, Wilson 1997).

Elever som dagligen pendlar mellan olika miljöer tvingas också förhålla sig till de olika kulturella former (Willis 1978) som existerar där och som på ett effektivt sätt strukturerar vardagen. Under intervjuerna med de skolbytande eleverna i en av mina studier (Bunar &

Kallstenius 2005, s 75–81) framkom det att de vid mötet med den nya miljön blir varse om den gamla respektive den nya miljöns kulturella former och den specifika situationsbundna kompetens de besitter respektive måste utveckla för att ”passa in” i det nya. Men eleverna blir också varse sin egen annorlundahet (jfr Ristilammi 1994) i relation till den nya miljön respektive den begynnande annorlundaheten i relation till den gamla miljön, vilket de dessutom ständigt påminns om av kompisar från bostadsområdet. De skolbytande eleverna hamnar således i ett slags övergångsposition eller, som den engelske sociologen Les Back (1996, se även Arantes 1996) uttrycker det när han skriver om relationer mellan ungdomar i Londons multikulturella områden; de hamnar i ett slags liminal¹⁰ position. Det betyder

the alternative public sphere occupied by black and white young people (s 244).

Här växer nya gemenskaper och nya etniciteter fram. Här sker nödvändigtvis en uppluckring och nedbrytning av de inre polariseringarna. I denna liminala position förhandlar de skolbytande eleverna dagligen villkoren för sitt deltagande i de olika nätverken, graden av sin annorlundahet och stigmatiseringens grunder, villkoren för sin identitet och i slutändan villkoren för en position som möjliggör tillgodogörandet av de olika kapitalformer – social, kulturell, symbolisk – som existerar i den gamla och den nya miljön.

Ytterligare en fråga är om det för närvarande rådande omflyttningstempot överhuvudtaget kan skapa förutsättningar för att nya nätverk skall etableras? Elever som bor i vissa av innerstadsskolornas upptagningsområden flyttar till andra kommunala, men framförallt till fristående skolor. Deras tomma platser fylls med elever från de mångkulturella förorterna. Givet omfattningen på dessa elevströmmar har det gamla nätverket börjat replikeras i de nya miljöerna. Går vi en situation till mötes där vi kommer att få ”invandrantäta” innerstadsskolor, befolkade med elever från förorterna, medan de som bor i skolornas upptagningsområden söker sig till fristående skolor enligt den kulturella reproduktionens logik (Bourdieu & Passeron 1977)?¹¹

Antisegregerande åtgärder och skolor i mångkulturella områden¹²

För att utveckla skolor och befrämja språkinläring i Stockholms mångkulturella områden avsatte den så kallade Storstadssatsningen cirka 155 miljoner kronor mellan 2000 och 2004. Mest pengar satsa-

des i Rinkeby – cirka 50 miljoner, därefter i Tensta – cirka 45 miljoner, Rågsved – cirka 24 miljoner, Skärholmen – cirka 19 miljoner och Husby – cirka 16 miljoner (Bunar 2004).¹³ Pengarna räckte till ett hundratal projekt. Många avslutades när pengarna tog slut, ”men erfarenheterna och insikterna finns kvar” som det oftast står att läsa i olika utvärderingar från storstadsområdena (Sahlén 2002, Norén 2002, Axelsson m fl 2002, 2005, Parszyk 2002, Bak, Gunnarsson, Lassbo & Ljungvall 2004). Vissa projekt kom dock så småningom att implementeras i den reguljära verksamheten och enligt utvärderingarna lyckades de i viss mån positivt påverka undervisningen av minoritetsleverna och lärarnas inställning till modersmålet samt samverkan med föräldrarna och med andra aktörer i samhället.

Samtliga skol- och språkutvecklingsrelaterade projekt inom ramen för Storstadssatsningen skulle kunna kategoriseras under tre punkter. Den första var de projekt som hade med skolans *organisation* att göra. Här ingår personalens kompetensutveckling genom en rad kurser om tvåspråkighet och kulturell mångfald, nyanställningar (modersmålspedagoger, språkpedagoger, klassmorfar, kamratstödare etcetera) och profileringar (oftast idrott och IT). Den andra var *pedagogiska* utvecklingsprojekt, vilka i första hand gick ut på att arbeta fram olika metoder för undervisning i svenska språket, även om lärarna i andra ämnen också fick en del av projektmedlen. Satsningar på svenska var dock en allöverskuggande verksamhet. Den tredje projektkategori som Storstadssatsningen finansierade i de mångkulturella områdenas skolor gick ut på att hantera *relationer* i och omkring skolorna. Det handlade om samverkansprojekt med organisationer och föreningar från det omgivande samhället samt med näringsliv och högskolor. Särskild tyngd lades vid samarbete med föräldrar. I olika utvärderingar har mer eller mindre samtliga projekt granskats, ömsom berömts och ömsom kritiserats (Axelsson m fl 2002, 2005, Bunar 2003, 2004, Sjöo 2003). Det finns inget utrymme och det är heller inte min avsikt att i denna korta artikel göra en genomgång av projektens upplägg, genomförande och effekter. Likväl är det viktigt att betona, vilket jag också har lyft fram i olika sammanhang (Bunar 2003, 2004, 2005), att Storstadssatsningen har haft många positiva effekter för skolor i de mångkulturella områdena. Här vill jag dock bara ta upp en för denna artikels vidkommande intressant aspekt av vad som händer när integrationspolitikens antisegregerande åtgärder, understödda med ganska mycket pengar, möter skolpolitikens valfrihetsinstrument i det socialt, etniskt och symboliskt polariserade urbana rummet.

När integrationspolitiken möter skolpolitiken

Valfriheten tvingar ut skolorna på en utbildningsmarknad i en socialt, etniskt och symboliskt polariserad urban miljö där deras främsta produkt, pedagogiken, hamnar i skymundan till förmån för svår-fångade symboliska värden (status, rykten etcetera), konstaterade jag tidigare i denna artikel. Skolorna tvingas ta upp konkurrensen om eleverna med friskolor och andra kommunala skolor som lockar med olika erbjudanden, från islamisk profil till ”många svenskar”. Vad kan skolor i de mångkulturella områdena erbjuda? Tvåspråkighet, kulturell mångfald, interkulturell pedagogik, ”den globala byn”? Inget av dessa värden står sig särskilt starkt på utbildningsmarknaden i dag, därför att samtliga indikerar att det rör sig om ”en invandrar-skola” med alla de stigmatiserade och fördomsfulla konnotationer det begreppet väcker. De ”hårda” värdena som betyg och elevunderlagets stabilitet talar också mot skolorna givet de genomsnittligt låga **betygen** och den stora elevomflyttningen. Skolor i de mångkulturella områdena är de stora förlorarna på marknaden, inte därför att deras personal är sämre lärare och deras elever mindre begåvade, utan för att de drabbas av det socialt, etniskt och symboliskt polariserade urbana rummets effekter (Bourdieu, red 1999). Dessa måste hanteras på något sätt, annars är risken att skolorna läggs ned. Det är i detta läge som Storstadssatsningen kommer in med mycket pengar, några övergripande målsättningar och obefintliga krav på uppföljning.¹⁴ Här öppnas ett ekonomiskt utrymme för att genom pragmatiska positioneringar på utbildningsmarknaden ta upp kampen om eleverna, något som dittills varit svårt givet den ansträngda ekonomiska situationen på skolorna.

En första pragmatisk positionering handlade om skolornas relation till Storstadssatsningen i sig. Lokala tjänstemän och politiker som fördelade pengarna verkar ha haft stor förståelse för skolans önskan om att kapa åt sig en stor del av Storstadssatsningens resurser. Men för att kunna vara med i striden om anslagen var rektorerna tvungna att inför de lokala politikerna prata ned sin skola. Därmed inte sagt att rektorerna utövade ett slags ”kamikaze-självkritik” där hela verksamheten eller till och med existensen ifrågasattes, men många valde medvetet att lyfta fram en problemdiskurs och tala om behov, dålig svenska, dåliga betyg och ”tickande bomb”. Konkurrensen och marknadsorienteringen tvingade dock skolorna att tala väl om sin verksamhet och produkt inför nuvarande och presumtiva kunder, föräldrar och inför förmedlarna, journalister, forskare och utvärderare.

Skolorna pratades upp och representationen byggde på en positiv diskurs om språkutveckling, trivsel, stabil lärarkår, tillräckliga resurser och profiler. Denna pragmatiska positionering skapar ofta förvirring i den offentliga debatten om vad skolornas problem egentligen är och hur möjligheterna skall tas till vara.

En annan pragmatisk positionering bygger på smarta profileringar, med hjälp av externa medel. Vissa skolor har följaktligen använt mycket pengar från Storstadssatsningen på profileringar, införande av amerikanska pedagogiska modeller och inköp av dyr utrustning. Rektorn för Hjulstaskolan i stadsdelen Spånga-Tensta berättar följande om vad de gjorde med sina pengar (se Bunar 2004, s 75).

Det övergripande målet var Magnetskolor, att vi genom att ha skolor med attraktiva erbjudanden skulle locka till oss elever och att våra egna skulle välja det. Och då utgick vi ifrån saker och ting som man hade t ex den här NO-profilen, den var på högstadiet. Då började vi bygga nedåt i stället, vi anställde en lärare på storstadspengar som var modersmåls-lärare här, men egentligen utbildad NO-lärare. Och då började hon jobba med det för små barn på ett laborativt arbets-sätt. Fantastiskt bra, med en helt annan förståelse för ämnena om man arbetar på det sättet, det är ett exempel.

På Husbyskolan i stadsdelen Kista användes en stor del av pengarna, efter de inledande trevandena, till inköp av dyr IT-utrustning, anställning av en IT-konsult och upprustning av biblioteket, även här med målet att stoppa elevutflyttningen och locka till sig nya elever.

Det vi använde pengarna till första året, det var ju till en form av projekt, vi hade 10 olika processer i gång här, det blev ju lite, man kastade sig huvudstupa utan att tänka efter riktigt vad man gav sig in på. Det handlade om hälsoprofilen, man köpte in väldigt mycket böcker. Vi ville ha en språkutvecklingsdel och där ingick mycket inköp av skönlitteratur. Sen hade vi ett skrivprojekt, ett NO projekt och det gick mycket ut på att köpa prylar. Plus att ganska mycket pengar gick till våra förberedelseklasser. Sen hade vi ett projekt som handlade om nazism, rasism och förintelsen. Jag tror att några gjorde ett studiebesök i Polen. Det var egentligen det första året med de här 700 000, men sen tyckte jag att det inte fanns någon röd tråd riktigt i vad som gjordes. Det var då som vi började samarbete med Multimediaföreningen¹⁵ och jag såg ju en viktig del i det här och det var att vi skulle göra en samling kring biblioteket och det var alltså att biblioteket skulle ha öppet Vi har använt en hel del av pengarna till

löner egentligen ... (verksamhetschefen på Husbyskolan, intervjuad i Bunar 2004, s 100).

Men att ivern att hitta smarta profileringar som tilltalar tonåringar och deras föräldrar lätt kan gå till överdrift vittnar stadsdelsdirektören från Spånga-Tensta:

Jag har ett tydligt exempel. Jag vet inte om jag skall avslöja, men vi försökte tidigt att få Kämpingeskolan att starta en fotbollsklass. Vi märkte att vi förlorade ett tiotal killar till Rinkebyskolan för att de hade fotbollsklasser. Och vi försökte på alla sätt att få dem att ha två nischer. Den ena multimedia och en fotbollsklass. Men vi fick alltså inte de anställda med, utan det blev i stället en multimediaklass och en som heter hälsa och friskvård. Det är väl ingen som går i sjätte klass som väljer hälsa och friskvård. Men det här måste man alltså förstå, att skapa de linjer som de som är 12, 13 år tilltalas av. Det är en lång process, inte det som man själv tycker är roligt att jobba med. Hjulstaskolan fattade det här. De har en fotbollsklass som är välfylld (Bunar 2004, s 75).

Profileringarnas främsta drivkraft verkar ha varit att bekämpa det skolpolitiska instrumentet, valfrihet, vilket i sig kan leda till vissa oavsiktliga konsekvenser. Driftiga rektorer med förmågan att dra in en hel del pengar till sin skola och dessutom massmedialt uppmärksammade kunde med hjälp av de externa resurserna och uppmärksamheten spetsa till en del av verksamheten för att locka så många som möjligt av de egna eleverna att stanna kvar, men också för att locka över elever från andra skolor. Och eftersom få elever kommer från andra stadsdelar till skolor belägna i ”invandrartäta” områden, med undantag av ”elevutbyte” mellan stadsdelarna på Järvafältet, innebär det att konkurrensen om de återstående eleverna hårdnar mellan förortsskolorna. Följaktligen – om en skola tappar elever till friskolor eller till kommunala skolor med ”svenska” elever i majoritet i andra områden – då har den skolan i stort enbart en möjlig källa till att fylla sina skolbänkar med elever och det är grannskolorna. En oavsiktlig konsekvens av Storstadssatsningen och liknande insatser på skolområdet kan således vara att bidra till skapandet av ”illojal” konkurrens (eller orättvisa villkor) mellan de olika skolorna, något som så gott som samtliga rektorer, skolchefer och lärare jag har varit i kontakt med har vittnat om (Bunar 2003, 2004, Bunar & Kallstenius 2005). Effekterna av de externa satsningarna kunde således gå stick i stäv med Storstadssatsningens övergripande målsättningar som talade om samverkan och helhetssyn på de mångkulturella områdenas utveckling.

Den ambivalenta valfriheten

Det finns en paradox inbyggd i själva instrumentet *valfrihet*. Valfriheten uppfattas av de flesta föräldrar (Skolverket 1996, 2003) och även av politiska partier vara bra *i sig*. Den ger föräldrarna möjlighet att välja mellan olika alternativ, vilket uppfattas vara bra för demokratin och skolorna måste bli bättre på att attrahera och behålla "sina" elever, vilket uppfattas vara bra för den pedagogiska kvaliteten och elevernas inlärningsvillkor. Så långt är det få som har invändningar. Men det som inte uppfattas vara bra är valfrihetens negativa *effekter*, när den väl har börjat utnyttjas, och dessa är mer social, etnisk och prestationsmässig segregation. Hur kan de goda effekterna förenas med de onda?

Det kan inte göras inom ramen för själva instrumentet. Alla diskussioner om begränsningar eller utvidgningar av valfriheten för att komma åt de segregerade effekterna är en återvändsgränd, därför att valfrihetens oönskade effekter inte i första hand är *dess* effekter. Valfrihetens utnyttjande har nämligen i de mångkulturella skolorna i mindre utsträckning sammanstrålat med reformens ursprungliga intentioner i form av den pedagogiska verksamhetens utveckling som en konsekvens av skolkonkurrensen. Valfriheten har här i stället i första hand sammanstrålat med det socialt, etniskt och symboliskt polariserade urbana rummets effekter, i meningen växande klyftor, statustänkande mellan olika bostadsområden och skolornas rykten. Konsekvenserna är välbekanta, eleverna flyr inte fallfärdiga byggnader, otillräckliga resurser och utbildade pedagoger. De flyr i första hand stigmatiseringen, svaga sociala nätverk och deras påverkan på bland annat betyg, den situationsbundna kompetensen och den språkliga miljön.

Kan integrationspolitiska ingripanden, likt Storstadssatsningen, kompensera för skolornas sämre utgångsläge på utbildningsmarknaden, givet det polariserade rummets effekter? Till viss del kan de lyckas genom satsningar på skolornas organisatoriska förutsättningar, pedagogiken och omvärldsrelationer. Välutbildade lärare med god känedom om såväl de didaktiska som sociokulturella utmaningar som mångkulturella skolor innebär samt med goda relationer med det omgivande samhället är en förutsättning för ett återupprättande av den urholkade trovärdigheten. Och detta tar tid. Givet den rådande konkurrensen och elevutflödets omfattning uppfattar många skolor att denna tid helt enkelt inte finns och de satsar följaktligen de externa resurserna i stor utsträckning på kortsiktiga projekt. Pragmatiska profileringar kring fotboll och IT kommer kanske att medföra en tillfällig återhämtning och starkare position på utbildningsmarknaden, men frågan är om detta är en i längden hållbar lösning? Dessutom har

mötet mellan integrationspolitiken och skolpolitiken i de mångkulturella förorterna också inneburit en snedvriden skolkonkurrens där de redan mest utsatta skolorna har fått ännu mer problem. Innebär detta då att valfriheten skall avskaffas eller att vi skall sluta satsa extra resurser på de mångkulturella områdena?

Diskussionen om huruvida valfriheten är bra eller inte och om antisegregerande åtgärder är bra eller inte är missvisande. Problemets kärna ligger inte där. Den ökande skolsegregationen och den snedvridna konkurrensen uppstår inte för att valfriheten i sig är fel konstruerad eller för att Storstadssatsningen var feltänkt från början och en katastrof i genomförandet. Nog finns det utrymme för justeringar inom vart och ett av dessa instrument och det krävs en bättre samordning mellan skolpolitiken och integrationspolitiken i de mångkulturella områdena. Men blickarna måste i första hand vändas mot hur det socialt, etniskt och symboliskt polariserade rummet påverkar de mångkulturella skolornas arbetsförutsättningar. Analysens udd måste vändas mot hur rummets effekter tvingar de lokala skolaktörerna till pragmatiska ställningstaganden, vilka snarare befäster och återskapar än försöker förändra de strukturer som tvingar fram de pragmatiska ställningstagandena. Det krävs med andra ord ett teoretiskt, ideologiskt och praktiskt paradigmskifte från instrument till kontext, från individuella inlärningssvårigheter till de bakomliggande sociala strukturerna och från *enbart konkurrens* till *samverkan också* i såväl skol- som i integrationspolitiken.

Noter

1. Föreliggande artikel bygger på material och insikter dels från min forskning om valfrihetens mekanismer och effekter i Stockholms stad (se Bunar & Kallstenius 2005) dels från min forskning om och utvärdering av hur integrationspolitikens anti-segregerande åtgärder har implementerats i de socialt mest utsatta bostadsområdena i Stockholm (Bunar 2003, 2004, 2005).
2. Efter att ha genomfört en nationell inspektion på drygt 800 skolor hävdar Skolverket (2005) att skolor i socialt utsatta områden med många elever med utländsk bakgrund generellt sett lider av följande brister: mindre andel behöriga lärare, dålig uppföljning av resultaten på nationella prov och betyg, låg status och kvalitet för ämnet Svenska som andra språk och bristfällig undervisning i modersmålet. De sämre betygen förklaras med elevernas socioekonomiska bakgrund.
3. Valfriheten på grundskolenivån innebär att eleven har rätt att välja en friskola eller en annan kommunal skola än den som ligger närmast hemmet om det finns plats där och om det inte skapar för stora ekonomiska bekymmer för hemkommunen (Prop 1991/92:25). På gymnasienivån ser det något annorlunda ut. Även här har eleverna möjlighet att välja mellan kommunala och fristående gymnasieskolor. Antagningen till de kommunala gymnasiesko-

lorna är olika organiserad i kommunerna. I Stockholm sker exempelvis antagningen sedan 2001 enligt den så kallade betygsprincipen, vilket innebär att eleverna rankas efter sina betygsprestationer vid antagningen. Detta system ersatte den tidigare närhetsprincipen som stipulerade att eleverna likt på grundskolenivån i första hand skulle skriva in sig vid den närmast liggande gymnasieskolan och då var de också garanterade en plats där (se också Skolverket 1996, 2003, Englund 1996, Kjellman 2001, Björklund, Edin, Fredriksson & Krueger 2003, Arnman, Järnek & Lindskog 2004, Bunar & Kallstenius 2005).

4. *Ytterstadssatsningen* och *Stadsdelsförnyelsen* finansierades med kommunala medel med syftet att fysiskt och socialt ”lyfta” ett antal bostadsområden i Stockholm. Tio stadsdelar har fått ta del av pengarna. *Kompetensfonden* är också en kommunal satsning, men pengarna går inte till några speciellt utvalda bostadsområden, utan till kompetensutveckling av stadens personal. Budgeten för denna satsning är på 2 miljarder kronor under en treårsperiod och den har kommit skolorna till del genom lärarnas kompetensutveckling och stöd till särskilda projekt på skolorna.
5. *Blommanpengarnas* 128 miljoner kronor (uppkallade efter den före detta integrationsministern Leif Blomberg) satsades på ett antal bostadsområden i hela landet som hade definierats som segregerade och ”invandrartäta”. *Storstadssatsningen* (kallas också Lokala utvecklingsavtal eller LUA) lanserades 1999 som en del av den nya storstadspolitiken. Målet var att komma till rätta med den sociala, etniska och diskriminerande segregationen i storstadsregionerna och att bidra till storstädernas utveckling. Cirka 2 miljarder kronor avsattes under perioden 1999–2004 för insatser i de 24 mest utsatta bostadsområdena i sju kommuner: Stockholm, Haninge, Huddinge, Södertälje, Botkyrka, Göteborg och Malmö. Merparten av pengarna gick till arbetsmarknadsinsatser och till skolan. Brottsförebyggande arbete, hälsofrämjande insatser, demokratisk delaktighet och det lokala kulturlivets utveckling var ytterligare några målområden som fick ta del av Storstadssatsningens pengar.
6. Givet det begränsade utrymmet är mina beskrivningar, empiriska nedslag och analyser komprimerade och syftar i första hand till att exemplifiera mitt övergripande resonemang. I den empiriska diskussionen avgränsar jag mig vidare endast till Stockholm där jag under många år har bedrivit forskning om skola, segregation och integration (Bunar 2001, 2003, 2004, 2005, Bunar & Kallstenius 2005).
7. De nedanstående uppgifterna kommer från USK (Utrednings- och Statistikkontoret i Stockholm), Stadsledningskontoret och från SCB som har gjort en special-bearbetning på mitt uppdrag. För en detaljerad sammanställning se Bunar & Kallstenius (2005, s 26–52).
8. Elever med svensk bakgrund i till exempel Tenstas grundskolor ligger hela 13,6 procentenheter efter elever med svensk bakgrund i hela Stockholms stad. Medan många pekar på bristande kunskaper i svenska språket och för kort tid tillbringad inom den svenska skolan (på grund av invandringskäl) som den viktigaste orsaken till att nära hälften av eleverna med utländsk bakgrund saknar betyg i kärnämnena, kan dessa skäl rimligtvis inte gälla elever med svenska som modersmål och elever som har tillbringat hela sitt liv i Sverige. Här krävs en analytisk djupdykning för att förklara varför betygsutfallet är som det är, men en del ligger förmodligen i de svenska familjernas socioekonomiska status (se Bunar 2004).

9. Detta bekräftas också av några rektorer och skolchefer i de mångkulturella områdena. Rektorn för Rinkebyskolan till exempel säger följande:

Vi har ju Bredbyskolan här som är en konkurrent. De hade ju väldigt höga betyg ett tag, men vi hängde inte med i den svängen. Jag sa, vi skall följa de kriterier som gäller och den inre kvaliteten skall vara vinnande i längden. Jag sa att vi skall diskutera olika sätt att få bedömar-överensstämmelser när vi ger betyg. Så jag höll medvetet tillbaks och vi gav inte alls lika höga betyg som Bredby. Det visade sig att när de kom till gymnasiet att våra elever klarade sig galant, men inte Bredbys. Det har du sett i den här undersökningen att Bredby var de som klarade sig sämst, fast det stod mest om dem i tidningarna.

Skolchefen i Skärholmen säger följande om hur det kom sig att en av de lokala skolorna hade högre betyg än genomsnittet i Stockholm:

Det finns flera aspekter om jag skall vara riktigt ärlig. En aspekt är helt enkelt att man satte för snälla betyg. Gränsen till godkänt, vad är godkänt det ena eller det andra, man var säkert lite för, vad ska vi säga, tillmötesgående, för man trodde kanske att man hjälper barnet eller eleven in på gymnasiet på ett nationellt program. Men det är inte hela sanningen naturligtvis, utan det finns saker och vi vet ju också och därför har vi satt igång arbete i hela Stockholms stad om det där med bedömar-överensstämmelser. T o m lärarna i samma skola har olika bedömningssystem och det är apropå rättsäkerheten, hur får jag rätt betyg. Men nu är det en ny rektor där sedan ett par år tillbaks. Hon har ju tittat på det här och sagt att det här behöver man fundera lite på hur man sätter betyg. Nu toppar de inte längre betygsstatistiken, nu har de börjat sätta lite mer realistiska betyg (se Bunar & Kallstenius 2005, s 85).

10. Ordet "liminalitet" härstammar från grekiska *limen* och betyder tröskel. Socialantropologer (van Gennep 1960 och Turner 1969) introducerade begreppet i början på 1960-talet som beteckning för ett tillstånd som uppstår under *rites de passage*-processen, varvid – i de stamkulturer de studerade – ungdomar upptas i vuxenvärlden. Enligt van Gennep kännetecknas dessa riter av tre faser. Den *första* innebär gruppens eller individens separation antingen från en tidigare fast punkt i den sociala strukturen, från en uppsättning kulturella koder och normer eller från bägge två. Den *andra*, övergångsperioden eller det liminala tillståndet, medför kulturell oklarhet och även förvirring, därför att tillståndets kulturella orienteringsmarkörer starkt begränsar identifieringens och igenkännandets möjligheter. Den *tredje* fasen inbegriper resenärens reinkorporering i den dominerande strukturella ordningen. Resenären förväntas då uppföra sig enligt gällande etiska normer och normalitetsuppfattning samt inta en viss social position i systemet av sådana positioner.
11. Under återkommande seminarier jag och en kollega hållit med samtliga lärare på tre kommunala innerstadsskolor som är stora mottagare av elever boende i förorterna, har många lärare hävdad att det är precis denna utveckling som är på gång.
12. Jag exemplifierar de externa insatserna endast med några empiriska nedslag i den senaste och största antisegregationsåtgärd Sverige någonsin haft, kallad Storstadssatsningen eller Lokala utvecklingsavtal (se fotnot 5 i denna artikel).

13. Siffrorna kan vara något missvisande i Husbys fall där en hel del medel till skolan fördelades till andra målområden, som satsningar på barn och ungdomar eller lokal kultur.
14. Det är viktigt att i detta sammanhang göra skillnad mellan uppföljning och utvärdering. Storstadssatsningen har utvärderats och utforskats på längden och tvären. Rapporterna har ofta presenterats efter att pengarna tagit slut och projekten avslutats. Uppföljningen från de statliga myndigheterna (som bekostade satsningen) och de kommunala (som samordnade) var obefintlig. Med andra ord, stadsdelarna och projektledarna kunde misslyckas hur många gånger som helst och slösa bort hundratals miljoner utan att någon ställdes till svars.
15. Det huvudsakliga målet med verksamheten är att utbilda elever och lärare på skolan i multimedia och digitalteknik (Kista sdf, Oktoberrapporten 2001, s 22).

Referenser

- Andersson, Roger (1998): *Segregering, segmentering och socio-ekonomisk polarisering*. Umeå: Partnerskap för Multietnisk Integration, rapport 2.
- Andersson, Roger & Bråmås, Åsa (2002): *Selective migration in Swedish distressed neighbourhoods*. Artikeln presenterad vid IMER-konferensen i Norrköping 20–22 november 2002.
- Andersson, Åsa (2001): ”Man ska ju leva livet innan man gifter sig egentligen”, erfarenheter och föreställningar hos unga tjejer i en multietnisk stadsdel. I Nihad Bunar & Mats Trondman: *Varken ung eller vuxen*, s 267–288. Stockholm: Atlas.
- Arantes, Antonio (1996): Symbolic boundaries and liminalities in urban space. *Theory, Culture & Society* (SAGE) 13(4): s 81–92.
- Arnman, Göran & Jönsson, Ingrid (1985): *Segregation och svensk skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Arnman, Göran & Jönsson, Ingrid, red (1987): *Barns villkor – samhällets spegel*. Lund: Studentlitteratur.
- Arnman, Göran; Järnek, Martin & Lindskog, Erik (2004): *Valfrihet – fiktion och verklighet*. STEP, Research Reports 4. Uppsala: Uppsala universitet.
- Axelsson, Monica; Rosander, Carin & Sellgren, Marianne (2002): *Den röda tråden*. Stockholm: Språkforskningsinstitutet.
- Axelsson, Monica; Rosander, Carin & Sellgren, Marianne (2005): *Stärkta trådar – flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap*. Stockholm: Språkforskningsinstitutet.
- Back, Les (1996): *New Ethnicities and Urban Culture*. London: UCL Press.

- Bak, Maren; Gunnarsson, Lars; Lassbo Göran & Ljungvall, Bibbi (2004): *Samtal pågår – språkutveckling och studieresultat*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Björklund, Anders; Edin, Per-Anders; Fredriksson, Peter & Krueger, Alan (2003): *Den svenska skolan – effektiv och jämlik?* Stockholm: SNS Förlag.
- Blob, Mattias (2003): *Krokäcksskolans studieverkstad*. Malmö stad.
- Borevi, Karin (2003): *Välfärdsstaten i det mångkulturella samhället*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Bourdieu, Pierre (1977): *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1977): *Reproduction in Education, Society and Culture*. Beverly Hills: SAGE Publications.
- Bourdieu, Pierre, red (1999): *The Weight of the World*. Cambridge: Polity Press.
- Bunar, Nihad (2001): *Skolan mitt i förorten*. Stockholm: Symposion.
- Bunar, Nihad (2003): *Det händer saker*. Huddinge: Södertörns högskola.
- Bunar, Nihad (2004): "Det går bra, men det ser fortsatt dåligt ut". Slutrapport, utvärderingen av Storstadssatsningen. Lund: Arkiv.
- Bunar, Nihad (2005): Den etnifierade urbana fattigdomen och välfärdsstatens reaktioner. *Sociologisk forskning* 4/2005, s 57–78.
- Bunar, Nihad & Kallstenius, Jenny (2005): *I min gamla skola lärde jag mig fel svenska – en studie om skolvalfriheten i det poalriserade urbana rummet*. Norrköping: Integrationsverket (under utgivning).
- Bunar, Nihad & Trondman, Mats (2001): *Varken ung eller vuxen*. Stockholm: Atlas.
- Cummins, Jim (1996): *Negotiating Identities*. Ontario: California Association for Bilingual Education.
- Englund, Tomas, red (1996): *Utbildningspolitiskt systemskifte?* Stockholm: HLS Förlag.
- Englund, Tomas (2003): Skolan och demokratin. I Britta Jonsson & Klas Roth: *Demokrati och lärande*, s 49–73. Lund: Studentlitteratur.
- Eriksson, Robert & Jonsson, Jan (1993): *Ursprung och utbildning: social snedrekrytering till högre studier*. SOU 1993:85. Utbildningsdepartementet. Stockholm: Norstedts.
- Herrman, Margaretha & Hermansson, Hans-Erik (2003): Ungdomar, vardagen och den mångkulturella praktiken. I Britta Jonsson & Klas Roth: *Demokrati och lärande*, s 265–303. Lund: Studentlitteratur.
- Hertzberg, Fredrik (2003): *Gräsbyråkrater och normativ svenskhet*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet, 2003:7.

- Hosseini-Kaladjahi, Hassan (2003): *Stora fiskar äter fortfarande små fiskar*. Utvärdering av Storstadssatsningen i Botkyrka kommun. Botkyrka: Mångkulturellt centrum.
- Johansson, Thomas m fl (2004): *Man måste väl ibland tro att det som görs blir bra också – om demokrati och delaktighet*. Göteborgs stad och Centrum för kulturstudier, Göteborgs universitet.
- Jonsson, Jan (1988): *Utbildning, social reproduktion och social skiktning*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Kallstenius, Jenny (2005): *Tagna på sängen – en studie om valfrihet och segregation i grundskolan*. Stockholms stad: Kompetensfonden.
- Kista stadsdelsförvaltningen (2001): *Oktoberrapport 2001*.
- Kjellman, Ann-Christin (2001): *Hurra för valfriheten! – Men vad ska vi välja?* Stockholm: HLS Förlag.
- Kotsinas, Ulla-Britt (1988): Rinkebysvenska – en dialekt? I *Svenskans beskrivning 16, volym 1*, s 264– 278. Linköping: Linköpings universitet, Tema Kommunikation.
- Lindberg, Hans (2001): Ibland gör det ont och ibland tror man att allt går. I Nihad Bunar & Mats Trondman, red: *Varken ung eller vuxen*, s 359–380. Stockholm: Atlas.
- Molina, Irene (1997): *Stadens rasifiering*. Uppsala: Geografiska regionstudier nr 32.
- Nordenstam, Kerstin & Wallin, Ingrid (2002): *Osynliga flickor – synliga pojkar*. Lund. Studentlitteratur.
- Norén, Ylva (2002): *Språkbygge på bräcklig grund*. Botkyrka: Mångkulturellt centrum.
- O'Connor, Alice; Tilly, Chris & Bobo, Lawrence, red (2001): *Urban Inequality, Evidence from Four Cities*. NewYork: Rusell Sage Foundation.
- Parszyk, Ing-Marie (1999): *En skola för andra*. Stockholm: HLS Förlag, Studies in Educational Sciences, 17.
- Parszyk, Ing-Marie (2002): *Utvärdering av Södertäljes språkinsatser för barn med annat modersmål än svenska*. Stockholm: Lärarhögskolan.
- Prop 1991/92:25. *Valfrihet och fristående skolor*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Prop 1997/98:165. *Utveckling och rättvisa – en politik för storstaden för 2000-talet*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Prop 2004/05:1. *Förslag till statsbudget för 2004/2005*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Ristilammi, Per-Markku (1994): *Rosengård och den svarta poesin*. Stockholm: Symposion.

- Runfors, Ann (2003): *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar*. Stockholm: Prisma.
- Sahlén, Patrick (2002): *Kampen mellan resurser och visioner. Utvärdering tema utbildning, språk och skolan*. Botkyrka: Mångkulturellt centrum.
- Sjöo, Sofia (2003): *Ungdomsinsatser i Storstadssatsningens Stockholm*. Huddinge: Södertörns högskola.
- Skolverket (1996): *Att välja skola – effekter av valmöjligheter i grundskolan*. Skolverkets rapport nr 109.
- Skolverket (2003): *Valfrihet och dess effekter inom skolområdet*. Rapport 230. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2004): *Elever med utländsk bakgrund*. Rapport till regeringen (Dnr 75–2004:545).
- Skolverket (2005): *Rapport utbildningsinspektion 2004*. Stockholm: Fritzes.
- Stigendal, Mikael (1999): *Sociala värden i olika sociala världar*. Lund: Studentlitteratur.
- Stigendal, Mikael (2004): *Framgångsalternativ*. Lund: Studentlitteratur.
- Trondman, Mats (1994): *Bilden av en klassresa*. Stockholm: Carlssons.
- Turner, Viktor (1969): *The Ritual Process*. Chicago: Aldine.
- Utbildningsdepartementet (U2005/2937/S): *Uppdrag om förstärkta satsningar på skolor i segregerade områden*. Stencil.
- Van Gennep, Arnold (1960): *The Rites of Passage*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Wacquant, Loic (1996): Red belt, black belt: racial division, class inequality and the state in the French urban periphery and the American ghetto. I Enzo Mingone, red: *Urban Poverty and the Underclass*, s 235–273. London: Blackwell.
- Willis, Paul (1981): *Fostran till lönearbete*. Göteborg: Röda bokförlaget.
- Wilson, Wiliam Julius (1997): *When Work Disappears*. Chicago: Vintage.