

# Den ”goda” mångfalden

## Fabrikation av mångfald i skolans policy och praktik

*Åsa Möller*

DIVERSITY AS A ”GOOD” THING. THE FABRICATION OF DIVERSITY IN EDUCATIONAL POLICY AND PRACTICE. This article deals with educational policy and the fabrication of social and cultural diversity in schooling as a ”good thing”. In recent years policies and practices have adapted to including multiculturalism in response to concerns regarding ethnic and linguistic diversity. Here, the main focus is not on the discrepancy or dissonance between policy and practice, but rather on the discrepancy between policy and the implementation of an intercultural pedagogy that deals with diversity and difference in a non-critical manner. It is argued that affirmation of social and cultural diversity is inadequate without the recognition of how differences (of class, language, and ethnicity) are socially constructed and closely tied to norms regarding ”Swedishness”.

Keywords: critical social theory, diversity, education policy, intercultural pedagogy.

Denna artikel handlar om en central aspekt inom svensk utbildningspolitik: relationen mellan social och kulturell mångfald i skolan i policy och i praxis. Den bygger på forskning som har bedrivits i en skola i en mångkulturell stadsdel i utkanten av en svensk storstad. Men artikelns fokus är inte, som är vanlig inom pedagogisk forskning, skillnaden eller dissonans mellan politik och praktik, utan snarare genomförandet av en specifik form av interkulturell pedagogik. Artikeln hävdar att denna pedagogik att social och kulturell mångfald är viktig men otillräcklig för att kunna göra skillnad utan ett erkännande av hur differenser

---

*Åsa Möller* är doktorand vid Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande vid Göteborgs universitet, Box 300, 405 30 Göteborg. E-post: asa.moller@ped.gu.se

mellan elever (klass, språk och etnicitet) är socialt konstruerade och nära knutna till normer om ”svenskhets”. Dagens policy verkar genom denna pedagogik i praktiken leda till en ”feel-good”-strategi för mångfaldshantering som saknar andra viktigare effekter.

Ovanstående inledning utgör en ram för följande fråga. ”Är mångfald ett hinder eller en resurs för lärande?” Denna fråga fick jag av en lärare under en intervju då jag gjorde mina fältstudier på Bergsskolan i Bergsgärdet<sup>1</sup> våren 2009. Intervjun handlade om lärarnas strategier och förhållningssätt till social och kulturell mångfald i skolan. Frågeställningen formar en bakgrund till föreliggande artikel som behandlar mångfald och lärande sett som kunskapskonstruktioner och kommunikationsprocesser (Bruner 1996) i ett multietniskt och socialt segregerat område. Syftet är dels att problematisera ”den goda mångfalden” så som detta begrepp konstrueras i policydokument, dels problematisera paradoxen mellan mångfald i policy och mångfald i praktik. Här utreder jag konflikten i mötet mellan ”den goda mångfalden” och det faktiska sociala och kulturella utanförskapet<sup>2</sup> det vill säga en avskildhet från det så kallade ”svenska” majoritetssamhällets välstånd.

I artikeln diskuteras följande tre temata: 1) Bergsskolans internationella profil, 2) kopplingen mellan profilen, interkulturell pedagogik och flerspråkighet, och 3) interkulturell pedagogik och dominerande normer. Dessa tre teman är hämtade från Bergsskolans skolutvecklingsplan<sup>3</sup>. Skolutvecklingsplanen beskriver en pedagogisk strategi för att möta och hantera etnisk och språklig mångfald. Denna strategi är en del av den nationella så kallade ”storstadssatsningen” (se Borelius i denna volym). Ett led i storstadssatsningen var att utarbeta en interkulturell profil för skolan. Denna betonade ”aktiv flerspråkighet” och ”dubbel kulturell identitet”. Vidare var avsikten att skolans så kallade internationella profil skulle bidra med utökade kunskaper om elevers hemländer och kontakter med skolor i och utanför Europa. Denna artikel problematiserar hur de olika profilerna har fallit ut på plats.

## Studien om Bergsskolan

Bergsskolan ligger i ett förortsområde med låg status, geografiskt och socialt avskilt från majoritetssamhället. Bergsskolan byggdes 1982. Skolåret 2008–2009 hade skolan 356 elever i åldrarna 6–15 år. Elevantalet har minskat successivt sedan friskolereformen beslutades under tidiga 90-talet. Antalet personal inklusive service och administration på skolan uppgick till 55 stycken. Skolan har två avdelningar, en för elever år 0–5 och en för elever år 6–9. En stor majoritet av eleverna, cirka 96 procent<sup>4</sup> har utländsk bakgrund, det vill säga är födda eller

har föräldrar födda utomlands. Av alla elever i år 1–9 är 62 procent i behov av särskilt stöd, det vill säga har eller kommer att få ett åtgärdsprogram upprättat<sup>5</sup>. 256 elever var inskrivna i modersmålsundervisning i 25 olika språk år 2009<sup>6</sup>. En analys av skolans förhållningssätt till de unga och närsamhället är viktig i artikeln och bygger på empiri från en etnografisk studie.

I denna artikel fokuserar jag främst på data som producerades i huvudsak under 2008 och 2009. Jag har genomfört semistrukturerade intervjuer med skolans båda rektorer, liksom med två skolutvecklingsledare var och en för sig och ett informellt samtal med en specialpedagog. Vidare har jag samlat dokument om skolans policy från internet och haft informella samtal med fyra elever i år 9 vid olika tillfällen; en elev i klass 9E (2008) och tre elever i klass 9F (2009). Dessutom har jag genomfört en fokusgruppsintervju med tre lärare från arbetslaget 9F och gjort deltagande observationer i skolans miljö. Jag har även deltagit i lektioner i musik och naturkunskap. Alla intervjuer, samtal, dokument och deltagande observationer finns antecknade i en logg och i fältanteckningar. Intervjuerna är inspelade digitalt och transkriberade. Utöver detta tillkommer ett dokument om skolan från skolinspektionen hösten 2009.

## Teoretisk ram

Analysen i artikeln tillämpar begrepp och teorier från två olika teoretiska utgångspunkter. Dels hämtas teorier från kritisk social teori representerad av Zeus Leonardo, dels från Stephen Balls kritisk policy sociologi. Denna ansats kallar Ball för ”policy criticism” (2006). På svenska heter ansatsen policykritik.

Den kritiska sociala teorins förespråkare är intresserade av pedagogiska processer som kan utveckla lärande från kunskapsöverföring till kunskapsproduktion och social förändring (Leonardo 2009, s 13). Kortfattat vill således kritisk social teori betona kunskap och utbildningars emancipatoriska och transformativa möjligheter för olika marginaliserade sociala och kulturella grupper. Framför allt analyserar den kritiska sociala teorin hur förtryckande skillnader skapas och upprätthålls, och vem som drar nytta av privilegierande normer (Bromseth & Wildow 2007, s 35).

Policykritik används i analysen av olika policyfunktioner. Här använder jag den för att undersöka policyskapande i relation till elevernas sociala förhållanden. Med utgångspunkt i denna teori ställer jag frågor som: i vems intresse konstrueras dagens policydiskurs<sup>7</sup> om mångfald? Och vad menas egentligen med lärande i denna poli-

cydiskurs? Andra intressen är hur har dessa begrepp kommit till och vad fyller de för funktion samt finns det möjligen någon aspekt av den sociala verkligheten som döljs genom denna mångfaldsideologi?

Policy som diskurs innebär enligt Ball, att de i verksamheten ingående personerna medverkar i ett upprätthållande av policyn. En diskurs fungerar således inte fristående från de aktörer som är inbegripna i den, utan policydiskursen existerar snarare genom spelet mellan maktrelationer och subjekspositioner. Utifrån denna förståelse av policy som diskurs vill jag undersöka den fabricering av språklig och interkulturell utveckling som skolan beskriver i sina policytexter, liksom hur detta omsätts till social handling i praktiken<sup>8</sup>. Leder en sådan praktik till sociala handlingar som bryter stereotyper och annanhet eller upprätthåller den privilegierade normer?

## Den internationella profilen, utbyten och utanförskap

Genom storstadssatsningen har Bergsskolan profilerat sig som den *internationella skolan* i Bergsgärdet. Bergsskolans skolutvecklingsdokument refererar till den internationella profilen som följer:

Bergsgärdets profilering innebär att internationella frågor och kontakter får extra stort utrymme. Vid valet av kontakter utomlands inriktar vi oss först och främst på skolor i elevernas ursprungsländer. Med detta vill vi ge eleverna ökad stolthet över sin bakgrund och därmed stärkt självförtroende, samtidigt som det ökar förståelsen för kamraternas bakgrund. (Insamlat dokument, skolutvecklingsdokument, s 17).

Enskilda lärare har på eget initiativ tagit kontakt och besökt verksamheter med barn och ungdomar i mellanöstern, Europa, och två afrikanska länder. Allt som allt har sex olika lärare varit i kontakt med nio olika länder. I fyra fall har elever från Bergsgärdet också varit engagerade. Fortfarande hålls aktiva kontakter med ett flyktingläger i mellanöstern och en skola i södra Afrika. Senast hösten 2008 hade skolan besök av ungdomar och ledare från ett flyktingläger i Jordanien. Dokumentation med bilder och text fanns utställda i en stor monter i skolans centrala del (Allén) där alla brukar samlas.

I över 10 år har Bergsskolan haft kontakt med ungdomscentret. Tre gånger har vi gjort resor dit ner. [...] Den 12–20 september 2008 fick vi besök av 7 ungdomar och 2 ledare. Föräldraföreningen ordnade en välkomst fest med god mat och

dansuppvisning av våra elever. Gruppen från Jordanien arbetade tillsammans med flera klasser och gjorde olika studiebesök och utflykter. De bodde hemma hos några av Bergsskolans elever. Veckan avslutades med en stor dansuppvisning. (Fältanteckningar 2008–11–10).

En tredje skola skall ingå i projektet eftersom ledarna från ungdomscentret i Jordanien har bett om att få träffa ”svenska” familjer. Med anledning av detta säger utvecklingsledaren Jan:

När man åker utomlands vill man inte möta andra landsmän med samma språk och kultur. Om man åker till exempel till Sydafrika vill man inte besöka svenska skolan där, då vill man till en sydafrikansk skola. (Fältanteckningar, 2008–12–10, informellt samtal med Jan, skolutvecklingsledare).

Att bo hos arabisktalande familjer i Bergsgärdet ansågs vara för hemlikt. Skolutvecklingsledarna skulle därför utöka utbytesprojektet genom att eventuellt samarbeta med en skola i en annan del av staden. Skolutvecklingsledarna tog kontakt och presenterade projektet för en annan skola som sågs som representativ för vad som är ”svenskhet” och ”svenskar”.

En av skolutvecklingsledarna berättar att ungdomscentrat i Jordanien problematiserar de ungas villkor genom att framhäva att barnen där är flyktingar. Bergsskolan däremot undviker att prata om den sociala och etniska segregation eleverna och skolan verkar i.

Det kan bli lite kulturkrockar för att här försöker man tona ned utanförskapet. Man pratar inte om det sociala utanförskapet som finns här. (Fältanteckningar, 2008–12–10, informellt samtal med Jan, skolutvecklingsledare).

Utanförskapet diskuteras således inte för att det anses vara kontraproduktivt för elevernas egen självbild. Istället ska elevernas uppfattning om sig själva som ”medborgare” bejakas:

Man vill inte dra ned eleverna om de är här uppe [visar med ena handen upphöjt till ansiktet, parallellt med golvet]. Eleverna har en bra självuppfattning. De är mycket starkare än vad jag trodde. De ser sig själva som medborgare, som människor och har en stark självbild. [...]De vill inte bli svenskar, de vet att de är medborgare och att de har rättigheter. [...] Man vill inte drar ned dem. De är här uppe i sin självuppfattning och har inget behov av att bli svenskar. (Fältanteckningar, 2008–12–10, informellt samtal med Jan, skolutvecklingsledare).

Trots att elevernas medborgarskap bejakas är eleverna positionerade som icke-svenska av lärarna och även av besökarna från flyktinglägret. Det som är intressant är att utanförskapet inte diskuteras i termer av etnicitet. Eleverna anser själva att de är en del av kategorin icke-svenskar. Lärarna anser att utanförskap är en ”felaktig identitet”. Skolutvecklingsledaren påstår att eleverna aktivt väljer en annan identitet än att vara ”svenskar”<sup>9</sup>. I citatet ovan till exempel påstår Jan att eleverna ”har inget behov av att bli svenskar”. Men frågan är om detta val är ett fritt val. Väljer eleverna sin kulturella identitet eller är identiteten *icke-svensk* i realiteten påbjuden? En flicka i klass 9F förklarar hur sin etniska identitet är omväxlande beroende på plats:

När jag är i Europa så är jag från Sverige, men när jag är i Sverige så är jag kurd. [...] Med den här facet kan man typ inte säga, ”Jag är svensk” utan ”Jag är kurd”. Om jag hade typ blont hår så kanske jag skulle bli svensk. (Fältanteckningar, 2009–02–04, informellt samtal med Tabitha, flicka, 15 år).

Tabitha, flickan i citatet ovan, berättar att hon aktivt väljer en etnisk identifikation som kurd i Sverige eftersom hon anser att vithet spelar roll i identifikation som ”svensk”. Hennes valmöjlighet att inta en subjekt-position begränsas av rasialiserade normer kring svenskhet. Elevernas utanförskap i Bergsgärdet uppmärksammas inte av skolan. Ändå är det påtagligt att eleverna i Bergsgärdet inte tillhör eller ses som en del av det ”svenska” samhället, bland annat på grund av sitt utseende. Men det är just utanförskapet, den sociala och etniska segregationen, som de olika projekten och den internationella profilen är tänkta att motverka. Det som Zeus Leonardo kallar för *motdiskurs* är ett sätt för icke-vita, etniska minoriteter och invandrare att definiera sig själva genom att skapa alternativa diskurser om ’ras’ och etnicitet. Leonardo skriver:

They know too well that their sanity and development, both as individuals and a collective, depend on alternative (unofficial) knowledge of the racial formation (2009, s 83).

Alltså, det är inte bristen på socialt och kulturellt kapital som ligger till grund för utsatthet, marginalisering, exploatering och förtryck, utan det är nedvärderingen och stigmatiseringen av människor som inte omfattas av de bärande kulturella normerna för svenskhet.

En viktig fråga att ställa här är om det är så att eleverna genomskådar den normativitet som döljer sig bakom skolans retorik om ”den goda mångkulturen”. Och som svar på denna fråga kan man säga att det är uppenbart att eleverna (som Tabitha ovan) har en medvetenhet om sin annanhet<sup>10</sup>, om sin skilda bakgrund, som inte

öppet diskuteras som en grund för exkluderingen från ”svenskheten”. Detta kan innebära att den sociala utsattheten som är karaktäristisk för området orsakas inte av socioessentiella<sup>11</sup> brister och avsaknad av kulturellt kapital. Dessa individer är också i besittning av socialt och kulturellt kapital, men på grund av de operativa normerna kan inte dessa kapitalformer lösas in i en rådande valuta (jämför Yosso 2005). Social klass är relevant här inte bara kulturell bakgrund. Pernilla, en av utvecklingsledarna bekräftar detta:

[...] det är svårare när det är klassmässiga. Det är det allmänna samhällsklimatet också. Att det är lättare att prata om olika kulturer och etniciteter. Men ändå ibland så skymtar det fram med klassmässiga skillnader. Men man pratar inte om det, man pratar om föräldrarnas utbildningsbakgrund. [...] Vi har pratat väldigt många gånger om det här att vi behöver möta etniska svenska skolor också. [Men] det har inte satt sig riktigt. Det har mera varit enstaka försök. Till exempel vi svarade på Skolor mot rasism. De ville ha en skola i en förort och en i ett lite mer bördigt område, eller mer svenskt var de nog ut efter. [...] Det var en av våra elever som sa, ”Jag fattar inte varför vi ska ha ett utbyte med dem rikemansbarn. Vi har inget gemensamt med dem.” Där var det så stora skillnader. Det blev det att våra elever kände sig i underläge och skulle kompensera sig genom att vara tuffa. Det var en erfarenhet. (Transkribering, intervju 2008–10–16 med Pernilla, skolutvecklare).

Trots lärarnas ovilja att öppet diskutera sociala skillnader med eleverna finns det inga hinder för eleverna att bli medvetna om klasskillnaderna och var de själv befinner sig klasshierarkin. En elev skulle, enligt Pernilla lätt kunna se skillnaderna mellan eleverna i Bergsgärdet och ”rikemansbarnen” i ett mera ”bördigt” och ”svenskt” område. Men klass har flera synliga dimensioner. Till exempel, på grund av klassklyftor har utbyte och kontakter med andra lokala skolor lagts ned trots att lärarna anser att det finns ett behov av att utveckla kontakter med ”svenska” skolor. Detta kan vara en aspekt av ”utanförskapets utanförskapsskola” det vill säga friskolesystemet åderlåtning på elever med gångbart socialt och kulturellt kapital (Gustafsson i denna volym). Tara Yosso (2005) hävdar att socialt och kulturell kapital är begrepp som har vit, medelklasskultur som standard.

I samtalet med arbetslaget 9F<sup>12</sup> ansåg lärarna att eleverna skulle behöva mer kontakt med omvärlden utanför Bergsgärdet, men att det behövs mer resurser om man skulle ordna till exempel utflykter in till staden eller andra områden. Talet om att ”komma ut” blev tydligt. Eleverna ansågs både rädda och i vissa fall motvilliga till att

åka utanför närområdet. Denna rädsla grundade sig i en osäkerhet och underlägsenhet inför ”svennar” och samhället utanför Bergsgärdet hävdade lärarna. En av rektorerna, Inga, bekräftade också detta:

Jag: Det är ofta tal om elevernas behov att komma ut, att de behöver komma ut ur Bergsgärdet. Att det är väldigt viktigt. Det är ett indirekt sätt att säga, ”Det finns ingen framtid här och att det inte finns mycket anledning att stanna”. De behöver komma ut i majoritetssamhälle.

Inga: Du kan se det så, men jag tolkar det inte på det sättet. Jag skulle också kunna se det så med den inställning jag har men jag tolkar det inte så. Jag har sett på denna skola, under den tiden jag har varit här, att det finns många av våra studenter som är oerhört okunniga om livet utanför Bergsgärdet och att de är väldigt osäkra och rädda. De behöver större trygghet om de inte går med sina föräldrar och nätverk utanför Bergsgärdet och upplever andra situationer som är nödvändiga att leva i det svenska samhället. De är dåligt förberedda för livet i det svenska samhället utanför den svenska skolan. De har ett starkt behov av detta men det är inte lätt att hitta rätt form för detta.

(Intervju, 2009-01-14, Inga, rektor, digital inspelning, transkribering).

Rektorn förnekar att kontakter och utbyten utanför Bergsgärdet handlar om en direkt nedvärdering av området och de boende där. Men det framkommer att eleverna har stora brister i sitt sociala och kulturella kapital, något som skolan bör kompensera för. Att hitta ”rätt form” för denna typ av kompensation är svår, anser rektorn. Intresset att ta emot elever och lärare från Bergsgärdet är svagt. Klasser utifrån vill komma till Bergsgärdet, men i gengäld har de inte lika mycket intresse att ta emot elever från Bergsgärdet. Lärarna berättar om ett misslyckat utbyte med elever från ett välbärgat medelklassområde. Det var planerat att klasserna skulle träffas på neutral mark. Men skillnaderna mellan eleverna ansågs ändå för stora att överbrygga och det ”positiva” utbytet uteblev. Att skapa en ”positiv” kontakt innebär att lära känna ”svenska” elever, minimera rädsla och reducera oviljan att åka utanför området.

Ett positivt möte skulle ske om elevernas känslor av underlägsenhet inte blev ett hinder och känslan av jämbördighet fanns. Utanförskapet, alienation från det övriga majoritetssamhället, synliggjordes också genom de skolkontakterna inom Sverige.

Med utgångspunkt i ovanstående och med återkoppling till den internationella profilen, frågade jag vad man kan göra för att motverka



segregeringen och dess negativa konsekvenser. En av lärarna, Rosita, ansåg att skolan inte kan bekämpa segregationen. Däremot kan man arbeta på en daglig basis med att skapa självförtroende i eleverna: ”Du duger! Jag duger. Vi är en del av samhället båda två. Du har lika mycket rätt att vara här som jag” är det budskapet Rosita försöker förmedla till eleverna.

Lärarna anser alltså att eleverna behöver komma utanför området och träffa ”svenskar”. Detta görs dock inte i direkt syfte att påpeka eller bryta social och etnisk segregation. Istället anses eleverna vara i behov av kontakt med majoritetsbefolkningen. Denna typ av interkulturell hållning är vad kritisk pedagogisk forskare benämner som ett ”Human Relations approach”. Christine E. Sleeter och Carl A. Grant (2007) skrev:

The Human Relations approach is directed toward helping students communicate with, accept, and get along with people who are different from themselves; reduce or eliminate stereotypes that students have about people; and helping students feel good about themselves and about groups of which they are members, without putting others down in the process. This approach is aimed mainly at the affective level – at attitudes and feelings people have about themselves and others. (Sleeter & Grant 2007, s 78).

Denna pedagogiska strategi som ligger till grund för mångfaldskursen avser inte att i realiteten förändra sakförhållandena, utan att få eleverna att acceptera sin situation och må bra. Det undviker att problematisera strukturella hinder för integration. Den problematiserar inte heller varför olika typ av socialt och kulturellt kapital värderas olika. ”It asks people to get along within the status quo rather than educating them to change the status quo”, (2007, s 106). Sociala och kulturella skillnader diskuteras men det görs med betoning på *acceptans* av skillnader. ”Du duger”, det vill säga utan att kritiskt granska hur skillnader kan ha uppstått eller vilken funktion dessa har för den rådande ordningen. Därigenom blir allt tal om ”den goda mångfalden”, som hyllar social och kulturell mångfald, till intet förpliktigande retorik.

Ball (2006) hävdar att policydokument är fabrikationer som döljer lika mycket som de avslöjar. Den internationella profilen kan ses som en fabrikation som är skapad för att producera konsensus kring social och kulturell mångfald. ”Den goda mångfalden” ger en förenklad tolkning av kultur och identitet som betonar mångfalden av sociala och kulturella skillnader men samtidigt försöker släta över sociala orättvisor och ojämlikheter. Klass och etnicitet eller ”ras” är två problematiska aspekter av ”den goda mångfalden”. I mötet med flyktinglägret och svenska medelklasskolor blev utanförskapet i form

av klasskillnad och ”icke-svensk” etnicitet snarare bekräftade än upplöst, men det föranledde inte skolan att problematisera dessa aspekter på ett sätt som kunde ge eleverna klarhet.

## Otydlig koppling mellan profilen, interkulturell pedagogik och flerspråkighet

Skolans internationella profil kom ursprungligen till genom storstads-satsningen. Olika projekt på Bergsskolan var inriktade mot språkliga aspekter, så som flerspråks undervisning, extra studiestöd, anställning av flerspråkiga lärare och utbildning av lärare i svenska som andra språk. Det är de här insatserna som till stor del kan betraktas som skolans *interkulturella hållning* i den pedagogiska praktiken. Men den internationella profilen har bara en svag eller otydlig koppling till den interkulturella pedagogiken och satsningen på flerspråkighet.

Trots dessa projekt och en väl utvecklad policy, som betonar språkutveckling och elevernas dubbla kulturella identitet, är det ändå skolans internationella utbyten och kontakter som bland lärarna anses vara det som kännetecknar skolans profil mest. I en fokusgruppsintervju berättar en lärare:

Jag frågade när jag kom hit för att söka jobb. Jag frågade rektorn som skulle intervjua mig varför skolan ser sig som ”Internationella skolan”. Om jag kom ihåg rätt så sa hon att det heter så på grund av samarbete med andra länder i bland annat mellanöstern och Afrika. Utbyte av studenter sa hon till mig. Nu är jag inne på mitt fjärde år och har inte haft så mycket kontakt med andra skolor faktiskt. Ungdomscentret [från Jordanien] har varit här på besök en gång sedan jag började jobba här. Det har varit några som har rest till Afrika. Rektorn och tre andra lärare. (Fokusgruppsintervju 2008–10–23, Mona, lärare).

Bland lärarna finns bara en svag eller otydlig koppling mellan en interkulturell pedagogik och den internationella profilen. Vid samma intervjutillfälle bekräftade de övriga lärare i arbetslaget detta.

Jag: För ett och ett halvt år sedan hade ni en studiedag om skolans profil. Jag ville prata med er om den, hur det har etablerats och var man är nu. Det finns enligt detta papper [PowerPoint presentationen från studiedagen] i stort sett tre olika förhållningssätt: mono-, mång- och interkulturellt förhållningssätt. Frågan är: Hur väl förankrat är den här profilen?

Carina: Vilken profil menar du? Den internationella?

Jag: Det mångkulturella eller interkulturella.

Carina: Profilen är internationellt inte interkulturellt eller mångkulturellt. Internationellt står profilen för.

Jag: Hur tänker du då?

Carina: Vårt uppdrag vi har fått från nämnden när vi skulle profilera oss var att vi skulle vara en internationell skola. Om inte jag minns helt fel.

Rosita: Jo, det heter så.

Carina: Ja.

Rosita: Man kan säga så här. Min åsikt är att det här samtalet som vi för just nu avspeglar den otydlighet vad vi har för vår profil. Det känns att "har vi det eller har vi det". Det är inte så inarbetat. Sedan att det faktum att vi har en mångkulturell skola på grund av elevunderlaget det håller vi på att jobba med. Men den här profilen är inte så uttalad. När du säger så här "er profil är" så känner jag "ja, vilken profil har vi" [tvekan röst]. Så himla förankrat känner jag inte att det är i mig i alla fall. Våra utvecklingsledare Jan och Pernilla kanske har mer av en plan och funderingar kring det. Men det är inte förankrat hos mig att det är det här vi håller på att jobba emot med detta. Vi har andra saker som vi håller på att jobba med väldigt mycket som jag känner är mer tydliga för mig.

(Fokusgruppsintervju med arbetslaget för år nio, 2008–10–23, Rosita, Mona, och Carina, lärare).

Utdragen ovan lyfter frågan om den interkulturella pedagogiken saknar en tydlig förankring bland lärarna och en tydlig relation till skolans internationella profil. En anledning till den otydliga kopplingen mellan interkulturell pedagogik och den internationella profilen bland lärarna kan vara betoningen på flerspråkighet. En övervägande del av den interkulturella hållningen i texter, tal och praktik handlar om elevernas språkutveckling och Bergsskolans skolutvecklingsdokument poängterar bland annat utveckling av flerspråkighet i samband med den internationella profilen.

Det ska vara en självklarhet att tillvarata och bidra till utvecklingen av elevernas naturliga möjlighet att bli flerspråkiga särskilt mot bakgrund av [Bergsskolans] internationella profil. (Insamlat dokument från skolan, skolutvecklingsdokument, s 4).

Flerspråkighet är enligt skolutvecklingsdokumentet en tillgång för eleven och elevens dubbelkulturella tillhörighet. Skolan har med hjälp av projektpengar anställt tvåspråkiga lärare i ämnesundervisningen och tillhandahållit tvåspråkig studiehandledning för eleverna. Tidigare har alla lärarna också fått vidareutbildning i svenska som andraspråk. De nya besparingarna och den avslutade projektfinsieringen har inneburit att några flerspråkiga lärare slutat, därigenom har studiehandledningsmöjligheterna reducerats drastiskt. Det har också framkommit, i ett dokument från skolinspektionen, att skolan inte erbjuder studiehandledning i den utsträckning som eleverna behöver. Tillgång till studiehandledning är en politisk fråga som måste åtgärdas av kommunpolitikerna. Det ligger inte på skolan enligt skolinspektionens beslut. En specialpedagog på skolan förklarar:

Nyanlända elever får en timmas studiehandledning per vecka. De är berättigade 5 timmar per vecka men det skulle motsvara hela skolans budget. Skall vi ha studiehandledning eller ska vi ha en skola? Eleverna får stödundervisning men det har skärts ned. Nästan all tvåspråkigundervisning är borta. Eleverna är i stort behov av hjälp men denna hjälp kan se väldigt olika ut. Eleverna är inte i behov av samma sorts hjälp. Motiverade och omotiverade elever är i behov av olika former av stöd i relation till deras förmåga och sociala omständigheter. De 25 % av elever som uppnår godkänd nivå i alla ämnen är en minoritet. Majoriteten av eleverna behöver hjälp och stöd med motivationen och förmågan [...]. Det är en politisk fråga. Eleverna behöver hjälp, men hur kan vi ge dem hjälp när vi inte har resurser. (Anteckningar från informellt samtal, Sandra, specialpedagog, 2009-03-23).

2006 anställdes, med hjälp av så kallade "Baylanpengar"<sup>13</sup>, två lärare med flerspråkig och flerkulturell kompetens. Detta för att eleverna skulle utveckla sitt modersmål samtidigt som de lärde sig ämnesstoffet, främst matematik och naturvetenskap, på somaliska, arabiska eller kurdiska parallellt med svenska. Dessa pengar var avsedda för att utveckla elevernas modersmål och kunskaper parallellt med inläringen av det svenska språket i ämnesundervisningen. Men redan i början av 2009 försvann "Baylanpengarna" och anställningarna sades upp. Detta hände i samband med stora neddragningar i hela kommunen och den pågående ekonomiska krisen.

Skolan har fortfarande en övervägande del elever med ett annat modersmål än svenska och ett stort behov av lärare med kompetens i svenska som andraspråk och tvåspråkiga lärare<sup>14</sup>. Enligt senaste skolinspektionen är undervisningen i svenska som andraspråk inte i tillräcklig utsträckning kopplad till undervisningen i övriga ämnen<sup>15</sup>.

Nyanlända elever som börjar på skolan anser att undervisningen är ensidigt inriktad på svenska som andraspråk och att deras tidigare ämneskunskaper går förlorade. De får inte den stimulans de behöver.

Undervisning för nyanlända elever vid [Bergsskolan] varierar beroende av vilken organisatorisk lösning de placeras i, [Projektklassen eller Verkstaden]. I begränsad utsträckning erbjuds individuellt anpassad utbildning. Detta erbjuds, till exempel då elever som har haft engelska som skolspråk läser engelska i reguljär klass tillvaratas ändå inte deras kompetens utan deras bristande kunskaper i svenska språket får genomslag. Elevernas kunskaper i andra ämnen än svenska, matematik och engelska kartläggs sällan och de har begränsad tillgång till skolans ämnen. De kunskaper eleverna har med sig från tidigare skolgång tas därmed inte tillvara fullt ut. (Insamlat dokument, Skolinspektionen 2009, s 13).

Skolinspektionen har bedömt att undervisning av de nyanlända eleverna ”inte tar sin utgångspunkt i elevernas samlade kunskaper, behov, förutsättningar och erfarenheter” (Insamlat dokument, Skolinspektionen 2009, s 13). Detta, menar lärarna, är en fråga om resursfördelning.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att skolan har en internationell profil som är otydligt kopplat till en opreciserad interkulturell pedagogik. I praktiken är den interkulturella pedagogiken förankrad i ett språkutvecklingsarbete som har stött på stora hinder. Ett, lärarna är i behov av kompetensutveckling, främst svenska som andraspråk. Två, tvåspråkig undervisning har uteblivit på grund av indragna resurser till flerspråkiga lärare. Och tre, resurserna på skolan räcker inte till för att tillhandahålla studiestöd till alla nyanlända i den omfattning de har rätt till.

## Interkulturell pedagogik och dominerande normer

Vad är då den interkulturella pedagogiken i praktiken? Vad säger skolans policy och hur förhåller sig lärarna till det?

Skolutvecklingsdokumentet framhäver ett inkluderande synsätt på språklig mångfald i undervisningen. Flerspråkighet framhävs här som en resurs, främst på individnivå.

Det är en stor tillgång för ett barn att få växa upp till en flerspråkig individ. Varje nytt språk öppnar vägen till nya kulturella världar. Barn och föräldrar behöver ett gemensamt språk. Särskilt viktigt är naturligtvis detta i de familjer där föräldrarna har begränsade kunskaper i svenska... Att inte få utveckla sitt modersmål, innebär inte bara en identitetsförlust

för barnet, utan också att bli berövad möjligheten att välja att bevara kontakten med sitt ursprung. (Skolutvecklingsplan för Bergsskolan 2004, s 6, reviderad januari 2009).

Här framhåller skolutvecklingsdokumentet vikten av flerspråkighet för individens kommunikation inom familjen och ett verktyg eller nyckel till ”nya kulturella världar”. Det är individen som ska dra nytta av att behärska fler språk än ett. Detta bör synas, inte bara ideologiskt på en diskursiv nivå, utan även finnas med i den dagliga undervisningspraktiken. Skolutvecklingsdokumentet anger pedagogiska strategier för en interkulturell hållning:

Bejaka och stödja barnens flerspråkiga och flerkulturella utveckling. Lyfta fram och bygga på barnets erfarenheter, kunskaper, behov och intressen samt fokusera på det som barnet *kan* och stärka och stödja en positiv självbild. Den fysiska miljön, material och läromedel skall spegla den kulturella och etniska mångfalden och ge möjlighet till positiv identifikation. Möta barn och föräldrar i första hand som individer med olika personligheter, värderingar och erfarenheter och inte enbart som representanter för en kultur. Den språkliga och kulturella mångfalden skall vara utgångspunkten i det pedagogiska arbete. (Skolutvecklingsplan, s 9, kursiv i original).

Språklig mångfald är en grundbult i skolutvecklingsdokumentet där modersmålet skall få möjlighet att utvecklas parallellt med svenskan. Skolans interkulturella pedagogiska hållning skall stödja individens aktiva flerspråkighet och flerkulturella identitetsutveckling av all personal på skolan.

Men i den reguljära ämnesundervisningen är det svenska som gäller som undervisningsspråk. Eleverna är medvetna om denna oskrivna regel och bryter emot den då och då. Det är när eleverna överskrider denna gräns, ”här talar vi svenska regeln”, som den blir synlig. Svenska som norm blir synligt i undervisningssituationer framför allt vid genomgångar där läraren har ordet och elevernas fokus är riktad mot läraren och den information som förmedlas. Ett exempel kommer från NO-undervisningen.

Läraren Linda demonstrerar hur hon kopplar transformatorn till PID avläsaren. Hon tar fram en liten gastub och kopplar upp det. Jamal viskar till sin kompis på arabiska.

Linda: Du få prata svenska. Jag är nyfiken. Jag vill också veta.

Jamal: Jag säger att jag ska till staden ikväll.

Linda: Det har inte med detta att göra.

(Fältanteckningar, deltagande observation, 2008–05–27, Jamal (elev), Linda (lärare)).

Lärarens nyfikenhet används för att tillkalla elevernas uppmärksamhet på genomgången. Det är också ett indirekt sätt att poängtera att undervisningsspråket är svenska. Vid ett annat observationstillfälle i musikundervisningen observerades en mer direkt tillsägelse av en arabisktalande flicka.

Läraren Julia går igenom vilka musik instrument eleverna har klarat av enligt kriterierna och vad de har kvar att lära sig. Efter läraren har sagt till var och en vad de ska träna på så gå eleverna och hämtar sina instrument och övar.

Julia: Vi ska se vart vi är. Ava kan du ta ned dina fötter. Då har vi Diyana du håller på med trummorna/.../ Lakecia du håller på med alla ackord på gitarr. Sabiya är inte här. Kan du låta bli att prata och speciellt arabiska för att jag inte förstår vad du säger.

Roro: Ok.

(Fältanteckningar, deltagande observation, 2008–11–17, Julia (lärare), Roro, flicka, 15 år)).

I detta exempel håller läraren på att läsa, tänka högt och dela ut individuella uppgifter för flickorna i klass 9F att arbeta med. Hon är irriterad på Roro som pratar samtidigt och ber henne att vara tyst, men gör dessutom tillägget att hon inte ska tala arabiska. Flickorna fogar sig efter lärarens begäran resten av lektionen och anpassar sitt språkbruk efter lärarens förhållningssätt. Detta sker ofta. Vid de observerade tillfällena, då läraren ber eleverna att inte tala modersmålet, brukar eleverna avstå utan motstånd. Trots att skolutvecklingsplanen rekommenderar att all personal ska stödja elevernas flerspråkighet är det tydligt att lärarna har olika grader av tolerans för användning av modersmålet på lektionerna beroende på sammanhanget. En somalisktalande flicka i 9E förklarar:

- Jag: Har ni samma modersmål?
- Saadia: Ja, vi talar somaliska allihop. At home I speak Swedish 24/7.
- Jag: Få ni lov att tala ert modersmål på lektionerna?
- Saadia: Ja, så länge vi inte stör någon.
- Jag: Jag hörde er prata på bild, men ni talade svenska med varandra.
- Saadia: Bara nyfikna lärare säger till oss att tala svenska. De som vill veta vad vi säger ber oss att prata svenska.

(Informellt samtal, 2008–05–22, Saadia, flicka, 15 år).

Det är inte enbart på grund av prat eller surrande som eleverna blir tillsagda, utan elevernas modersmål blir också objekt för tillrättavisningar. Men där det finns en maktutövning av denna sort finns det även, i alla fall i teorin, möjlighet till motstånd. Eleverna är medvetna om detta och motsätter sig regeln om tystnad och användningen av modersmålet. En dag under mina fältstudier frågade jag två somalisktalande flickor om detta:

Två flickor sitter vid ett bord i den stora korridoren som kallas för Allén. Flickorna pratar om musik och annat med varandra på somaliska. Jag avbryter samtalet med frågan, ”Får ni prata somaliska på lektionerna?” Fadelah säger att de inte får prata sitt modersmål på lektionerna. Bara på raster och i korridoren får man prata sitt modersmål. Hon berättar, ”Man ska vara helt tyst. Bara om man har grupparbete eller diskussion men annars ska man inte prata alls.” ”Vi får inte men vi pratar [vårt modersmål] ändå”, säger Aisha. (Fältanteckningar, informellt samtal, 2009–03–09, Fadelah och Aisha, flickor, 15 år).

Som det framgår från exemplet ovan finns det spänningar mellan att upprätthålla flerspråkig undervisning och samtidigt bevara den sociala ordningen i klassrummet. Pratiga elever och klassrums ”surrande” motverkas genom tillsägelser. Eleverna motsätter sig ordningsregler om tystnad och förbudet att tala sitt modersmål. Ändå anpassar eleverna sitt språkbruk efter lärarnas önskemål. Det finns en problematik mellan att bekräfta och stödja elevernas modersmål i den reguljära undervisningen samtidigt som läraren ska bevara den sociala ordningen i klassrummet. Upprätthållandet av den sociala ordningen kan också



ses som en del av det svenska språkets betydelse för anpassning och underordning i den sociala praktiken. Svenska och svenskhet som norm tas för givet av lärare och elever. Det är en självklarhet att eleverna ska bemästra svenska för att uppnå lärandemål och underlätta individens förmåga till social interaktion i samhället, att erövra svenskhet.

Den vardagliga skolpraktiken synliggör språkpolicens motstridiga budskap. Å ena sidan är undervisningsspråket svenska. Å andra sidan ska den reguljära undervisningen: ”Bejaka och stödja barnens flerspråkiga och flerkulturella utveckling”, och ”Den språkliga och kulturella mångfalden skall vara utgångspunkten i det pedagogiska arbete[t].” Eleverna har genomskådat fabrikationen om ”den goda mångfalden” när det gäller språk. Som den somalisktalande flickan sade, ”At home I speak Swedish”. Eleverna inser att deras modersmål ryms inom ”den goda mångfaldens” diskurs men samtidigt står i motsatsförhållande till det som räknas.

Flerspråkighet kan ses som en *no win* situation för eleverna. De förlorar om de väljer att bejaka sitt modersmål, vilket då kan tolkas som att ”de” är emot integration. Men om eleverna försöker att anamma den hegemoniska kulturen och språket kan det tolkas som att eleverna distanserar sig från sin hemkultur och identitet och därmed avviker från den dominerande diskursen om ”den goda mångfalden”. Vilket innebär en ”identitetsförlust” utan möjlighet att bevara kontakt med sitt ursprung enligt skolutvecklingsplanen.

Den internationella profilen är något separat eller helt avskilt från det språkutvecklingsarbete som bedrivs på skolan. I praktiken innebär den interkulturella pedagogiken att man har anställt flerspråkiga lärare och skapat en allt större språkfixering på det svenska språket i den ordinarie undervisningen. I praktiken är språkutveckling främst ett åtgärdsprogram för elever med ett annat modersmål än svenska för att kunna uppnå lärande mål och integreras i det svenska samhället. Elevernas språkliga mångfald är en uppenbar kontrast till det svenska skolspråket. Även om modersmålet har ett eget värde för individen som flerspråkig och dubbelkulturell tillhörighet är det ändå en markör av icke-svenskhet. Modersmålet värderas inte i lika hög grad som svenska och är sällan utgångspunkten för det pedagogiska arbetet i den reguljära undervisningen. Paradoxalt nog står ”den goda mångfalden”, det vill säga flerspråkighet som en tillgång, i direkt motsats till ett skolspråk där elevers lärande sker i huvudsak inom en monolingvistisk norm och krav på svenska.

## Sammanfattande diskussion

Fabrikationen av ”den goda mångfalden” betonar individens förmåga att kommunicera och röra sig obehindrat över nationsgränser. Det är individens förmåga att tala flera språk och identifiera sig med flera kulturer som anses vara en tillgång. Detta kommer till uttryck i skolans policy som betonar utvecklingen av flerspråkighet och flerkulturellidentitet. Skolan har gjort resor och utbyten med andra länder samt tagit emot besökare, såväl från närområdet som från andra länder. I den pedagogiska praktiken innebär interkulturell pedagogik att man anställer flerspråkiga lärare och lärare med annan kulturell bakgrund, extra studiestöd, och utbildning av lärare i svenska som andraspråk. Den pedagogiska praktiken betonar också ett humanistiskt perspektiv där samförstånd, konsensus och allas lika värde ställs i första rummet, vilket innebär att social ojämnlighet och maktförhållanden inte framträder. Detta likvärdighetstänkande avser inte att i realiteten påverka eller förändra de sakförhållanden som är orsaken till sociala skillnader. Detta perspektiv avser snarare att få eleverna att acceptera sin situation trots skillnader i villkor, det gäller att få dem att känna att ”de duger som de är”. Det är genom *acceptans* av sociala och kulturella skillnader som fabrikationen av ”den goda mångfalden” förverkligas, detta är en del av det som i andra texter i denna volym betraktats som skolans symboliska våld (Bourdieu & Passeron 2008). Genom den humanistiska devisen om ”allas lika värde” kan lärarna betona sociala och kulturella skillnader som något positivt. Detta perspektiv karakteriseras av kritiska pedagoger som *olikhetsblindhet* (*color-blindness*) vilket döljer ojämlika maktförhållanden (Leonardo 2009; Nieto 2004).

Inledningsvis ställdes frågan: Är mångfalden ett hinder eller resurs för lärande? Är det ett hinder att ha en ”icke-svensk” etnicitet? Är det ett hinder att vara fattig? Är det ett hinder att ha ett annat modersmål än svenska? Om svaret på dessa frågor är ja, är ”mångfald” i dagens svenska skola ett hinder för likvärdighet och därmed också för lärande. Och så kan fallet vara! Elevernas språk, klass och etnicitet skiljer sig inte bara från det svenska, utan ses också som bristfälliga. Genom utbyte och kontakter är det lärarnas förhoppning att skapa en känsla av jämbördighet mellan eleverna i Bergsgärdet och elever från andra bostadsområden. Men den humanistiska devisen om ”allas lika värde” krackelerar i möten med andra skolor och organisationer. Elevernas underläge och utanförskap synliggörs och blir manifest också för eleverna i dessa möten. Trots ansträngningar och policydokument med avsikt att förstärka elevernas flerkulturella tillhörighet är det ändå elevernas ”icke-svenskhet” och låga sociala status som får bekräftelse. Elevernas

icke-svenska identitet kan ses som en självständig positionering, men den utgör snarare en påbjuden realitet än något självvalt. I så måtto är detta också en aspekt av den själv-andrafrisering (self otherization) som diskuteras av Ove Sernhede (2009) och Anneli Schwartz (i denna volym). En del av eleverna har genomskådat retoriken om ”den goda mångfalden” och skapar vad Leonardo kallar en motdiskurs. Eleverna definierar sig själva och positionerar sig i termer av ”ras” och etnicitet i relation till svenskhet eftersom de har kunskaper om vithet som en rasialiserade och privilegierande norm.

De genomskådar retoriken om ”den goda mångfalden” vad gäller modersmålet och flerspråkighet. Modersmålet värderas inte lika högt som svenskan och är sällan utgångspunkten för den reguljära undervisningen. Den interkulturella pedagogiken har i praktiken reducerats till ett åtgärdsprogram för elever med ett annat modersmål än svenska som saknar kontakt med den vita medelklassens svenskar. Den goda mångfaldens ideologi förstärker elevernas utanförskap och underordning genom att inte tala om eller påpeka sociala orättvisor och ojämlikhet som grunderna till utanförskapet i Bergsgärdet. Istället är elevernas annorlundaskap ett objekt för insatser som ska hjälpa eleverna att acceptera sin situation och bli en del av majoritetssamhället. Denna hållning upprätthåller normer kring svenskhet och dess identitets markörer: klass, språk och etnicitet. Den goda mångfalden verkar på individ- och samhällsnivå genom att släta över sociala orättvisor och ojämlikhet och genom att minimera och reducera skillnaderna mellan olika ”kulturer”. Därigenom reproduceras de rådande hegemoniska mönster som placerar förortsungdomar längst ned eller till och med utanför de sociala hierarkier som formas i den segregerade staden.

Noter

1. Alla namn på personer och platser är pseudonymer.
2. Utanförskap syftar här på social exkludering och nedvärdering av människor och platser i lågstatus förortområden. Monica Axelsson och Nihad Bunar (2006) beskriver utanförskapet i förorten i termer av utsatthet. Det som utmärker utsatta bostadsområden är hög arbetslöshet, sämre hälsa, låga inkomster, låga betyg, svagt politiskt deltagande, och att flertalet av invånarna har utländsk härkomst. Flera storstadsområden som ansågs vara utsatta blev inom storstadssatsningen (se Borelius i denna volym) områden där man skulle motverka social och etnisk segregation och verka för jämlika levnadsvillkor.
3. Insamlade dokument kommer inte att ha fullständig referens eller webbadress för anonymitetens skull.
4. Detta tal är inhämtat från en intervju med en av rektorerna 2009-04-27.
5. Insamlat dokument 2009-03-11.
6. Insamlat dokument 2009-01-02.
7. Begreppet *diskurs* tillämpas här i samma mening som kritisk diskursanalytiker som tar fasta på språk som en social praktik som är dialektal, det vill säga: ”en diskursiv handling som både påverkar och påverkas av sammanhanget, institutioner och sociala strukturer” (Fairclough & Wodak 1997, s 258, min översättning).
8. Det är inte i första hand glappet, oenighet mellan policy och praktik som är huvudsaken, utan det är snarare hur fabriceringen av mångfald görs och vilka konsekvenser det får för eleverna.
9. Intervju med Jan, skolutvecklingsledaren, 2009-03-17.
10. ”Color consciousness” är ett perspektiv av Zeus Leonardo (2009) och Eduardo Bonilla-Silva (2005) som betonar vikten av att uppmärksamma ”ras” som en viktig social markör som inte är biologiskt förankrad utan en social konstruktion med sociala och materiella konsekvenser.
11. Socioessentiellt syftar på ”det sociala arvet” som till exempel fattigdom, beroende på försörjningsstöd och låg utbildning som tillskrivs en etnisk grupp eller kultur (se Bruner 1996; Pred 2000).
12. Sammanfattning av fokusgruppsintervju med arbetslaget för 9F, Rosita, Carina och Mona, lärare, 2008-10-23.
13. ”Baylanpengar” uppkallad efter Ibarhim Baylan, social demokraternas skolminister 2004–2006.
14. Det är 256 elever som får modersmålsundervisning i 25 olika språk på Bergsskolan. Insamlat dokument från språkenheten 2009-01-02.
15. Beslut av skolinspektion 2009-09-25.

## Referenser

- Axelsson, Monica, & Bunar, Nihad (2006): Inledning. I Monica Axelsson & Nihad Bunar, red: *Skola, språk och storstad. En antologi om språkutveckling och skolans villkor i det mångkulturella urbana rummet*, s 7–36. Stockholm: Pocky.
- Ball, Stephen J. (2006): *Education Policy and Social Class. The selected works of Stephen J. Ball*. New York: Routledge.
- Bernstein, Basil (1990): *Class, Codes and Control, 4: The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.
- Bernstein, Basil (1996): *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research and Critique*. London: Taylor and Francis.
- Bonilla-Silva, Eduardo (2005): Introduction. I Zeus Leonardo, red: *Critical Pedagogy and Race*, s 1–36. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Borelius, Ulf (2010): Älvdalen och Bergsgärdet. *Utbildning & Demokrati*, 19(1).
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean Claude (2008): *Reproduktionen*. Lund: Arkiv Förlag.
- Bromseth, Janne & Wildow, Hanna (2007): ”Man kan ju inte läsa om bögar i nån historiebok”. Stockholm: Friends.
- Bruner, Jerome (1996): *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Fairclough, Norman & Wodak, Ruth (1997): Critical Discourse Analysis. I Teun A. van Dijk, red: *Discourse as Social Interaction. Discourse Studies: A multidisciplinary introduction 2*, s 258–284. London: Sage.
- Gustafsson, Jan (2010): Partnerskap, skolprestationer och ekonomiska realiteter i en territoriellt stigmatiserad förort. *Utbildning & Demokrati*, 19(1).
- Leonardo, Zeus (2009): *Race, Whiteness, and Education*. New York: Routledge.
- Nieto, Sonia (2004): *Affirming Diversity The Sociopolitical Context of Multicultural Education*, (4 ed). Boston: Pearson.
- Pred, Allan (2000): *Even in Sweden. Racisms, Racialized Spaces and the Popular*. Berkeley: University of California Press.
- Schwartz, Anneli (2010): ”Att nollställa bakgrunder” för en effektiv skola. *Utbildning & Demokrati*, 19(1).
- Sernhede, Ove (2009): Territoriell stigmatisering, ungas informella lärande och skolan i det postindustriella samhället. *Utbildning & Demokrati*, 18(1), s 7–32.

Sleeter, Christine E. & Grant, Carl A. (2007): *Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class, and Gender* (5 ed). USA: John Wiley & Sons, INC.

Yosso, Tara (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race, Ethnicity and Education*, 8(1), s 69–91.

Övriga källor:

[www.skolinspektion.se/Kvalitetsgranskning/](http://www.skolinspektion.se/Kvalitetsgranskning/)