

# **SYNLIGGJORD SKOLKULTUR**

**Att forma en inkluderande och hållbar skolvardag  
för ungdomar i socialt utsatta områden**

Lovisa Bergdahl &  
Elisabet Langmann (red.)



Trycksak  
3041 0865

Södertörns högskola  
Biblioteket  
SE-141 89 Huddinge  
[www.sh.se/publications](http://www.sh.se/publications)

© Författarna

Omslag: Jonathan Robson  
Grafisk form: Per Lindblom & Jonathan Robson  
Tryckt hos E-Print, Stockholm 2024

Södertörn Studies in Education 4  
ISBN 978-91-89504-79-0

## Skolkulturer, *empowerment* och förhoppningar i segregerade skolor

*Alireza Behtoui*

Skolor med låga utbildningsresultat i segregerade och utsatta områden utmanar det svenska utbildningssystemets mål om en likvärdig skola av hög kvalitet för alla barn och elever, och påverkar framtidsutsikterna för elever från familjer i botten av samhällets sociala hierarki. Två typer av interventioner har provats under de senaste åren i Sverige för att hantera problemen i segregerade skolor. Det första är initiativ ovanifrån (dvs. politiskt initierade insatser) med syfte att mildra segregationens oönskade effekter. Exempel på sådana åtgärder är nedläggningar av skolor, bussning av elever till andra skolor och/eller skolsammanslagningar. Det andra är initiativ underifrån (dvs. pedagogiskt initierade insatser) i skolor i utsatta område som syftar till att stärka skolans kompensatoriska kapacitet och empowerment av elever och deras familjer. Kapitlet börjar med en historisk tillbakablick över skolans kompensatoriska effekt i Sverige samt en kort sammanfattning av tidigare forskning. Därefter redogörs för olika former av initiativ underifrån. Här beskrivs i korta drag de olika insatser som pågår i två segregerade skolor i Sverige där majoriteten av eleverna lyckas bra både socialt och akademiskt trots ogynnsamma omständigheter. Resultatet visar hur hängiven personal, i samarbete med elevernas föräldrar och andra aktörer i grannskapet, bidrar till den positiva utvecklingen tillsammans med innovativa pedagogiska upplägg, trygga sociala relationer och extra studiestöd till elever. Kapitlet avslutas med en kort sammanfattande reflektion.

### Inledning

Skolor med låga utbildningsresultat i utsatta områden utmanar det svenska utbildningssystemets mål om en skola av hög kvalitet för alla (SOU 2020:28), och påverkar framtidsutsikterna för elever från familjer med svag socioeko-

nomisk ställning (Lund 2020b). Eleverna har blivit alltmer uppdelade mellan skolor utifrån klass- och migrationsbakgrund (dvs. skillnader i skolornas klass- och etniska sammansättning), vilket betyder att skolsegregationen har ökat. Kvalitetsskillnader mellan skolor i strukturellt missgynnade områden i stora städer samt landsbygdsskolor, i jämförelse med övriga skolor i Sverige, har ökat dramatiskt under de senaste 20 åren. Enligt Skolverkets rapport (2018) har resultat skillnaderna mellan skolor ökat drastiskt mellan 1998 och 2016 och elevernas klassbakgrund har fått en allt större betydelse för deras betyg. Ökad skolsegregation kan förklara det mesta av den ökande mellan-skolvariationen. Gapet mellan skolor i utsatta och välbärgade områden kan illustreras med bland annat andelen behöriga lärare. Sedan Skolverket började mäta lärarbehörigheten 2015 har skillnaden mellan de två områdena ökat från 10 till 16 procentenheter. En orsak, enligt Skolverket (2018), är att kvalificerade och erfarna lärare tenderar att söka sig till skolor med en mer gynnsam socioekonomisk elevsammansättning. En låg andel elever som är behöriga till gymnasieskolan och en eskalerande andel tidiga skolavhopp bland elever från skolor i fattiga områden rapporteras i olika myndighetsrapporter och i forskning (Behtoui et al. 2018; SOU 2022:34). Andra konsekvenser av skolsegregation, som nämns i tidigare forskning, är stökiga och destruktiva sociala miljöer i skolor belägna i socialt och ekonomiskt utsatta områden, samt ökad kriminalitet i dessa skolors närområden (Bunar, Hagström, & Rojas 2021).

Trots att det råder stor enighet i Sverige om att det finns allvarliga problem i skolor i utsatta områden i stora städer samt i skolor på landsbygden, har mycket få interventioner och insatser utformats för att åtgärda dessa problem (Arneback et al. 2021, s. 16). Bunar (2022, s. 22) skriver att politiken ”inte längre bygger på att den svärfångade integrationen (genom blandning av elever) är ett mål och medel”. I stället vill man att ”den uppväxande generationen i så liten utsträckning som möjligt påverkas av segregationens konsekvenser”. Ambitionen är inte längre att lösa segregationens orsak, ”utan den är helt och hållet inriktad på att hantera dess konsekvenser”. En sådan segregering (eller rumslig exkludering) handlar även om en stigmatisering av de människor som hålls separerade i avskilda bostadsområden och skolor (Goffman 1963). På så sätt gör segregationen ”hierarkier och maktrelationer mer strikta och konkreta” i samhället (Ruiz-Tagle 2013, s. 400, *författarens översättning*).

Två typer av interventioner har provats under de senaste åren i Sverige, för att hantera problemen i segregerade skolor. Den första är ”ovanifrån-åtgärder” (dvs. politiskt igångsatta insatser från myndigheternas sida) med

syfte att mildra segregationens oönskade effekt. Exempel på sådana åtgärder är olika former av tilldelning av extra resurser till skolor i utsatta områden, skolnedläggningar och bussning av elever till andra skolor eller skolsammanslagningar. Den senare typen av åtgärder benämns i forskningen som *fysisk* eller *rumslig inkludering/integration* (Ruiz-Tagle 2013).

Den andra typen av intervention är ”*underifråninitiativ*” (dvs. arbeten som påbörjas av engagerad skolpersonal i skolor i utsatta områden, i samarbete med aktiva personer i närområdet, som syftar till att stärka skolans kompensatoriska kapacitet och *empowerment* av elever och deras familjer). Forskning har funnit olika former av sådana initiativ som pågår inom och utanför skolor i en del segregerade bostadsområden i Sverige (Behtoui & Strömberg 2020; Behtoui 2023). Det är dessa underifråninitiativ som är i fokus i detta kapitel. Eftersom sådana interventioner startats av personer inom skolorna, och eftersom de utformats efter de lokala förutsättningarna, be-tecknar jag dem i kapitlet som *initiativ underifrån*.

Kapitlet börjar med en lägesbeskrivning – dels en historisk tillbakablick över skolans kompensatoriska effekt i Sverige, dels en beskrivning av det nuvarande läget efter de reformer som tog sin början under 1990-talet samt en kort sammanfattning av tidigare forskning om policymingripanden i form av riktade kommunala eller statliga förstärkande insatser till skolor i utsatta områden och andra åtgärder (som ovan betecknades som *fysisk* eller *rumslig inkludering/integration*). Därefter följer redogörelser för olika former av underifråninitiativ som pågår i två skolor, vilket även är huvudämnet för det här kapitlet. Här beskriver jag i korta drag de olika insatser som pågår i två segregerade skolor för att stödja elevernas sociala och akademiska utveckling. Antalet sådana skolor som arbetar med strategier utifrån ett underifråninitiativ är numera tämligen få. Det som utmärker dessa skolor är att majoriteten av eleverna lyckats klara sig bra trots ogynnsamma omständigheter. Resultatet visar *hur* hängiven skolpersonal (i samarbete med elevernas föräldrar och andra aktörer i grannskapet) har utvecklat innovativa pedagogiska upplägg och sociala relationer på respektive skola, och som därmed har kunnat erbjuda extra stöd till elever som går där. Kapitlet avslutas med en kort sammanfattande reflektion.

### En kort historisk tillbakablick

Den dominerande politiska riktningen i Sverige från 1930- till slutet av 1980-talet var strävan efter ett mer jämlikt samhälle. Skola och utbildning betraktades som en viktig bidragande faktor i processen. Utbildningsreformernas uttalade syfte var att göra utbildningen tillgänglig för alla barn,

oavsett deras klass- och etniska bakgrund, kön och bostadsområde. Utbildning för elitens barn skulle förvandlas till utbildning för alla barn och skolan skulle bli en allomfattande social gemenskap som sammanförde elever med olika bakgrund (Aasen 2003). Tidigare forskning som behandlat likvärdighet i skolan har visat att ”Sverige i ett internationellt perspektiv stått sig ganska bra framförallt genom att ha relativt små skillnader i resultat mellan skolor” (Skolverket 2012, s. 1). Barone och Ruggera (2018, s. 11, *författarens översättning*) har undersökt trender i ojämlikhet när det gäller utbildningsmöjligheter under perioden 1930–1980 i 26 europeiska länder, och skriver följande om Sverige och andra skandinaviska länder: ”Vi kan konstatera en konsekvent trend. Att skillnaderna i utbildning mellan de olika samhällsklasserna har minskat under perioden”. Enligt Barone och Ruggera (2018, s. 15) har takten av en sådan utveckling bland skandinaviska länder varit snabbare i Sverige och Finland (33 procent lägre skillnader mellan olika samhällsklasser) jämfört med Norge och Danmark (20 procent). Enligt Melldahl (2015, s. 71) minskade ojämlikheten under 1950- och 1960-talen i utbildningens fördelning relativt drastiskt, med utbyggnaden av gymnasieskolan i första hand, och expansionen av högre utbildning i andra hand. Dock planade hastigheten för en sådan minskning av ojämlikheten i utbildningen ut under 1970-talet (Gustafsson, Andersson, & Hansen 2000). Erikson och Jonsson (1993, s. 177) beskriver den här perioden på följande sätt: ”Den sociala snedrekryteringen minskade påtagligt under detta sekel, mest för övergång till någon utbildning över den obligatoriska, men också för universitetsstudier”, i synnerhet under perioden 1930–1970. Men efteråt, under 70- och 80-talet, tycks ingen större förändring ha inträffat när det gäller universitetsutbildningen (Jonsson & Erikson 2000, s. 370). För perioden efter 1990, skriver Melldahl (2015), förekommer ett mer komplext, fluktuerande mönster och till och med en viss återgång till en högre nivå av ojämlikhet, och detta trots expansionen av högre utbildning under perioden. Familjebakgrundens betydelse för ungdomars utbildning minskade inte under perioden 1988–2007 utan förblev stabil, samtidigt som variationen i betyg mellan skolor från början av 1990-talet fram till 2011 ökade kraftigt (Skolverket 2012). De mest resurssvaga eleverna drabbades mest av sådana betygsgap. Dessa elever hoppade allt oftare av från skolan utan att ha fått en gymnasieutbildning, från och med början av 1990-talet tills nu (Rudolphi 2013).

Jonsson & Erikson (2000, s. 374) sammanfattar tidigare studier om utbildningsjämlighet, fram till 1990-talet, på följande sätt. Trots vissa likheter med andra industriländer var Sverige ”ett avvikande fall (*outlier*)” (Ibid.). Strävan att minska utbildningsojämlikheter var relativt långtgående och en

ganska omfattande utjämning hade förekommit under efterkrigstiden. I linje med Jonsson och Erikson (2000) skriver Henrik Roman (Skolverket 2009, s. 136) om samma period på följande sätt: det svenska skolsystemet med dess sena differentiering var ”relativt likvärdigt i ett internationellt perspektiv”, och med hänvisning till internationella studier tillägger han att Sverige (tillsammans med övriga nordiska länder) då lyfts fram ”som ett av de minst segregera länderna både när det gäller hur eleverna fördelar sig och hur de presterar”.

Att Sverige hade en sådan särställning fram till början av 1990-talet berodde, enligt Jonsson & Erikson (2000 s. 378), på en allmän utjämning av levnadsvillkoren i föräldragenerationen, och omfattande skolreformer som hade lett till att utbildningsnivåer jämnades ut mellan barn till olika sociala grupper (t.ex. införandet av grundskolereformen på 1950- och 1960-talen). Därtill kom ett skolsystem som saknade tidig sortering av ungdomar mellan yrkes- och teoretiskt inriktade gymnasieutbildningar vilket kunde ge starka incitament för begåvade elever att fortsätta till högre utbildning. Alla barn undervisades i grundskolor upp till årskurs 9 när de var mellan 15 och 16 år, något som slutligen bidrog till Sveriges särställning: ett högskolesystem som var avgiftsfritt. Svenska erfarenheter, framhåller Jonsson & Erikson (2000 s. 378), visade att ”educational equalization is conceivable under favourable conditions, and ... further equalisation is indeed possible”.

### Vad gick fel?

Som nämnts ovan bidrog tillgången till skola och utbildning för alla (inklusive kvinnor/flickor samt barn till arbetarklass och bönder) under perioden 1930–1970 till en avsevärd utbildningsjämlighet i Sverige. Under 1980-talet inträffade inte heller några större förändringar. Ojämligheter inom utbildningsväsendet tilltog först efter 1990-talet. Men varför?

Redan på 1970-talet hade Paul Willis (1977) med sin forskning om skolan i Storbritannien (*Learning to labour*) antytt att elever med arbetarklassbakgrund betraktar skolans medelklasskultur som främmande, exkluderande och ovälkomnande. Många av dessa elever väljer därför att utestänga sig själva från skolan genom ”bus, skolk och brottslighet”, varpå de läser in sig själva i en underordnad position som manuella arbetare (Bourdieu & Wacquant, 1992, s. 82, *författarens översättning*). Det finns en hel del studier som följde efter Willis pionjärarbete och som undersökte skolkultur och pedagogiska metoder som reproducerar elevernas klasskillnader och miss-

gynnar arbetarklassens barn. Dessa studier redogör för de processer som reproducerar över- och underordningspositioner.<sup>1</sup>

I linje med Willis studie, skriver Peter Aasen (2003, s. 117) följande om det skandinaviska sammanhanget. Trots att ambitionen under perioden 1930–1970 var ”att bygga ett utbildningssystem baserat på social rättvisa”, tog man för givet att det räcker om skolan bara var tillgänglig för alla. Skolan framstod som en *neutral* arena för alla ungdomars utveckling. Alla elever betraktades som historielösa individer. Det spelade ingen roll ifall eleven var en pojke eller en flicka, hade arbetar-, medel- eller överklassbakgrund eller hade svensk- eller utrikesfödda föräldrar. När barnens historia och bakgrund kom in i bilden betonades de lågpresterande elevernas brister. Orsaken till de dåliga resultaten i skolan antogs vara ”mindre gynsamma” hemmiljöer och deras hemkultur. I bästa fall krävdes *kompensatoriska* program för att undanröja hemmiljöns brister (jfr. Darder 2015).

Donald Broady (2011, s. 81-83) menar att den svenska skolan under andra hälften av 1900-talet behärskades av medelklassen och att skolideologin under den perioden gynnade ”medelklassens dominans över skolan”.<sup>2</sup> Men elever från fattiga familjer, de från de ”lägre samhällsklasserna fick svårigheter att använda skolsystemet”. Med andra ord, den dominerande ideologin i skolan – som var anpassad till medelklassbarnens normer och kultur – var ett stort hinder för att arbetarklassens barn, barn till lågutbildade föräldrar och migranter skulle kunna känna sig hemma i skolans miljö och bli integrerade i den. Att många unga som tillhörde de ovan nämnda kategorierna hoppade av skolan och inte kunde fullfölja gymnasieutbildningen (eller hänvisades till yrkesförberedande gymnasieprogram med låg status och som därmed inte heller gick vidare till universitet eller högskola), var en tydlig indikation på att skolan inte var en neutral arena. Som Darder (2015, s. 15, *författarens översättning*) skriver: efterkrigstidens utbildningsreformer försummade att anpassa ”skolans miljö, läroplansmaterial och pedagogiska

<sup>1</sup> För en sammanfattning av senare internationella studier, se (Dolby & Dimitriadis 2004). För senare studier i ett svenskt sammanhang, se t.ex. Sernhede (2011; 2018).

<sup>2</sup> Broady (1981, s. 43) skrev att reaktioner mot ”den progressiva pedagogiken” i slutet av 80-talet bredde ut sig i massmedia: ”nu skulle lärarna sluta upp med nymodigheterna och återgå till att lära ut det lärare brukar lära ut”. Senare skriver han (Broady 2011, s. 80) att den version av den progressiva pedagogiken (progressivismen) som propagerades under denna tid, var tydligt ”individualistisk och psykologiserande”, en ”statsprogressivism” som ”gav föga utrymme åt de samhällsanalytiska och socialpolitiska ambitioner som präglade den ursprungliga amerikanska progressivistiska rörelsen” med John Dewey i spetsen.



metoder till elevernas historia, sociopolitiska vardag, ekonomiska resurser och kulturella orienteringar”. På grund av kursändringen inom utbildningspolitiken (med reformer som t.ex. kommunalisering av skolan, vilka började genomföras 1989) blev det, med Broadys ord (2011, s. 84), en ”maktförskjutning från överklassens (och i viss mån medelklassens) *kulturella* fraktioner till de *ekonomiska* fraktionerna”. Differentiering av skolsystemet, med reformer som ”det fria skolvalet” har skapat nya möjligheter för den svenska över- och övre medelklassen, ”för att deras barn ska hamna i lämpliga skolor” (Broady 2011, s. 79). Nu finns det separata skolor för barn till överklass, medelklass och barn från de fattiga familjerna (Ibid.). Med en sådan differentiering av skolsystemet, skriver Broady (2011, s. 88), börjar ”elitutbildningar för första gången i Sveriges historia i större skala ... kunna erbjuda åtskilligt av det som de bemedlade grupperna tidigare varit tvungna att sköta i familjernas egen regi”, det vill säga utländska kontakter, resor till lämpliga utländska miljöer, samt socialisering inom valda kretsar.

### Nuvarande läge för svenska skolor

Med införandet av en rad utbildningsreformer under 1990-talet, har det svenska utbildningssystemet genomgått en radikal och omfattande förvandling. Det som inträffade liknade den nyliberala vägen som från 1970-talet och framåt följdes i andra OECD-länder, och som innebar en förvandling av skolsystemet till en kvasimarknad (Lundahl, Arreman, Holm, & Lundström 2013). Stora reformer som *decentralisering* (flytta ansvaret för skolväsendet från staten till kommunerna), införandet av *New Public Management* i utbildningspolitiken, etablering av fria/privata skolor och upprättande av ”fritt skolval” i kombination med en växande bostadssegregation, har på olika sätt bidragit till att vi i dag har en omfattande skolsegregation i Sverige (Östh, Andersson & Malmberg 2013).

Som konsekvens av alla ovan nämnda reformer har ”mer eftertraktade” elever blivit koncentrerade till vissa skolor. Elever från fattiga familjer och/eller invandrare, samt barn med särskilda utbildningsbehov, är nu alltmer koncentrerade till ”segregerade lågstatusskolor”. Resultaten av forskning beskriver den rådande skolsegregationen som ett akut problem (se Skolverkets rapport från 2018 för en sammanfattning av aktuell svensk forskning). Böhlmark & Holmlund (2011, s. 11) rapporterar till exempel att ”betydelsen av vilken skola eleven går i har ökat kraftigt”, mest på grund av skolsegregationseffekten.

Som nämndes i inledningen har få interventioner och insatser genomförts trots att det råder bred enighet om att det finns allvarliga problem i svenska skolor. Två typer av interventioner som för närvarande pågår redovisas nedan.

### Ovanifrånåtgärder: politiskt igångsatta insatser för att mildra segregationens effekt

Vissa politiska åtgärder för att minska segregationen i svenska skolor tillämpas idag med inspiration från forskning om *School composition* (SC) eller skolsammansättningsforskning (se kapitel 3 i denna antologi). Med syfte att förbättra läget för skolor i så kallade utsatta områden, har dessa skolor enligt Bunar (2022, s. 21), fått "förstärkta anslag, fler förstälärare, mer stöd-personal (assistenter, coacher, mentorer) och högre lärarlöner.

*School Composition* (SC), eller skolsammansättningsforskning ligger bakom andra politiska åtgärder för att minska segregationen i svenska skolor. Stefan Lund (2020a, s. 6) skriver att när "riktade resurser till skolor med låga skolresultat och med hög andel elever med utländsk bakgrund [inte har] gett något resultat" har en del kommuner i Sverige tagit till två andra åtgärder i linje med SC-forskningen. Den första är att lägga ned vissa skolor, vilket syftar till att sprida elever från strukturellt missgynnade områden till andra skolor (Ibid). Den andra åtgärden är *sammanslagning*, det vill säga att slå samman skolor med olika elevunderlag, för att på sätt skapa nya enheter (Ibid.).

Empiriska undersökningar visar på blandade resultat av de senare formerna av ovanifråninterventioner. Arneback et al. (2021) följde nedläggningen av en skola i ett utsatt område i Örebro, och spridningen av dess elever till andra skolor, under tre år. De fann inte någon positiv effekt på studieresultaten hos de elever som flyttades till de nya skolorna. Det som tidigare var segregation *mellan* skolor förvandlas till segregation *inom* de mottagande skolorna, skriver de. Larsson Taghizadeh (2019, s. 20) har undersökt effekterna av skolnedläggningar på studieresultat hos svenska högstadiel elever under perioden 2000–2012. Han drar slutsatsen att "skolnedläggningarna i Sverige inte hade någon effekt på elevernas studieresultat" (se också Lund, Osman, & Lund, 2024). Utöver de empiriska resultaten finns också normativa argument emot sådana interventioner, till exempel att interventionerna inte tar hänsyn till de sociala dimensionerna av skolan och att de inflyttade eleverna ofta känner sig otrygga och som outsiders i de nya kontexterna. Nedläggningen av skolor i förorter bryter även ofta upp den tillhörighet, de starka relationer och den gemenskap som dessa elever känner med varandra och sin skola. I samband med nedläggning utarmas lokalsamhället även

ytterligare genom att en viktig institution försvinner från området (Lindbäck 2021). Med spridningen av elever ökas avståndet mellan hem och skola samt mellan skola och andra lokalt närvarande institutioner som till exempel socialtjänst, polis och fritidsgårdar (Bunar et al. 2021). I dagens politiska klimat är acceptansen av elever från utsatta områden lägre jämfört med tidigare decennier. De förflyttade ungdomarna bär med sig stigma relaterat till klass, etnicitet, och plats, vilket gör att de inte känner tillhörighet på innerstadens skolor (Holm & Dovemark 2020).

### Underifråninitiativ för empowerment och bättre akademiska resultat

De fallstudier som presenteras nedan är resultat av mina etnografiska studier i två skolor i strukturellt missgynnade områden i Storstockholm (där majoriteten av invånarna har migrationsbakgrund, lägre inkomst och lägre sysselsättningsgrad än genomsnittet). Skolorna presenteras i texten som Grönskolan och Rödskolan. Fältarbetet har genomförts under två terminer (2022 och 2023) i den första skolan, och under tre år (f.o.m. jan 2020) i den andra skolan.<sup>3</sup> Skolorna valdes för att de har haft goda studieresultat under de senaste fem åren när det gäller genomsnittsbetyg och andel elever som var behöriga att gå vidare till gymnasiet.

Fokus i analysen som presenteras nedan är att de två skolorna försöker göra skillnad, något som illustreras genom utdrag från insamlade data, som intervjuer och observationer. Berättelserna om de två skolorna är en illustration av det som pågår inom de få skolor i Sverige med sådana initiativ. Bland de olika teman som identifierades i min data, fokuserar jag nedan på ämnena ”personalomsättning och stabilitet”, ”relationer mellan elever”, ”att anpassa läroplan till elevernas livserfarenheter ” och ”samarbete mellan skolor och familjer”.

Lingard et al. (2003, s. 87–88) skriver om tre viktiga aktiviteter i skolor belägna i strukturellt missgynnade områden, som kan bidra till att skapa en *skolkultur* som både möjliggör bättre akademiska resultat hos och empowerment av eleverna. Skolkultur definieras enligt Lingard et al. (2003) som vardagliga handlingar och ritualer i skolan, pedagogernas relation till eleverna och *elevernas relationer sinsemellan, interaktioner mellan skola och hem*, den rådande diskursen om begåvning/intelligens och undervisningsrepertoarer;

<sup>3</sup> För mer utförlig information om studiernas datainsamlingsmetod och dataanalys, se Behtoui (2023). Studien har fått *godkännande av Etikprövningsmyndigheten* (diarie-nummer 2020-02071).

kort sagt de specifikt kontextuella faktorer som kan bidra till en mer inkluderande och hållbar skolvardag för alla barn och unga som går i skolan (Se även Wrigley, Lingard, & Thomson 2012). Lingard et al. (2003) specificerar följande tre aspekter av en inkluderande skolkultur för skolor belägna i missgynnade områden:

- 1) Den första aspekten handlar om att det inte räcker med att enbart avsätta fler ekonomiska resurser till sådana skolor (omfördelningsspolitik). Det behövs även något mer, det som Nancy Fraser et al. (2003) kallar för *erkännandepolitik*. Med 'erkännande' avses inte bara ett passivt accepterande av olikheter – att elever i sådana skolor har andra historier och livserfarenheter – utan en aktiv uppskattning och ett möjliggörande av skilda perspektiv och praktiker i en anda av respekt, intresse och engagemang för olikheter (Lingard et al., 2003, s. 6).
- 2) För det andra, för att stärka erkännandet i dessa skolor behöver skolpersonal tänka på hur läroplansimplementering och pedagogiska metoder kan anpassas till elevernas bakgrund, livserfarenheter, behov och historia, det vill säga hur undervisningen kan bli mer lyhörd för elevernas kultur, språk och sociala interaktionsmönster.
- 3) Den tredje aspekten handlar om att skolpersonalen behöver se över hur respektfulla, empatiska och jämlika sociala relationer mellan personal, elever och deras vårdnadshavare föräldrar samt mellan skolan och civilsamhällets organisationer inom grannskapen kan utvecklas.

Dessa tre aspekter är väsentliga för att en jämlikhetssträvande och inkluderande skolkultur ska kunna bli möjlig (Lingard et al., 2003).

### Personalomsättning och stabilitet

Skolor belägna i strukturellt missgynnade bostadsområden lider ofta av stor personalomsättning och ledningsbyte. Anledningarna är flera, bland annat den negativa medierapporteringen om dessa skolor som ger personalen en "känsla av att de jobbar på en av Sveriges sämsta skolor", och att det är svårt och krävande för en del lärare att arbeta där (Skolverket 2015, s. 19). Skolor med goda utbildningsresultat i välbärgade områden har däremot ett annat läge, där det råder personalstabilitet; lärare och rektorer stannar länge i sådana

skolor (se t ex Behtoui & Strömberg, 2020). Som tidigare forskning visar står rektorns stabilitet ”högst upp på checklistan för ’effektiva skolor’” (Tomlinson 2003, s. 167, *författarens översättning*). Anderson (2014, s. 105, *författarens översättning*) betonar likaså att ”lärarstabilitet (låg omsättning i en skola) och lärarnas kvalifikationer (både antal år av utbildning och utbildningens kvalitet) är starkt relaterade till [elevernas akademiska] prestationer och ambitioner samt till skolklimatet”. Personalstabiliteten bidrar också till att lärare och pedagoger kan skapa nära kontakter med elever under en längre tid och därmed lära känna dem väl, på samma sätt som eleverna kan känna trygghet med pedagoger som har varit länge på deras skola (jfr. Behtoui & Strömberg 2023).

Rektorerna för både Grönskolan och Rödskolan har utländsk bakgrund. De började som rektorer på skolorna för sex respektive fem år sedan och de har båda rekryterat personer som, likt dem själva, är engagerade för att arbeta med ungdomar från mindre bemedlade familjer och som ser en genuin mening med sitt arbete i sådana skolor.

Rödskolans kurator, en 42-årig man, säger följande om rekryteringen:

Inte alla, men de flesta lärare som kommer till vår skola stannar kvar. Om jag ska vara uppriktig, så har vi olika livssyn, men gemensam nämnare för oss är att alla är engagerade och hårt arbetande personal som vinner elevers och deras föräldrars förtroende.

En förstelärare på Grönskolan berättar:

Vi är övertygade om att familjesituationer som våra elever upplever är tuffa, men vi gör vårt bästa för att dessa elever ska ha goda chanser trots alla dessa svårigheter.

Grönskolans vicerektor berättar att läraryrket ibland känns som ett arbete utan utvecklingsmöjligheter. Därför har rektorerna på skolan planerat vidareutbildning för personal i olika områden enligt följande: 1) lärare inom olika ämnen (t.ex. matematik eller svenska) läser kurser för att exempelvis lära sig hur man kan göra ämnet mer attraktivt för mindre motiverade elever; 2) kurser av allmänintressekaraktär erbjuds till personalen, till exempel barnpsykologi; 3) ledarskapskurser för att utveckla arbetsorganisationen för alla lärare; eller 4) formell vidareutbildning inom högskolor erbjuds, däribland att läsa enstaka kurser eller till och med magister- eller mastersprogram på halvfart (som kräver att man går ner i tjänst under en viss tid). Vicerektorn på Grönskolan fortsätter:

I vårt stora personalmöte som vi har en gång per månad, de som tycker att deras nya kunskaper kan vara intressant för andra kollegor, berättar för alla. Med välplanerad vidareutbildning utvecklar vi vår verksamhet, samtidigt som våra kollegor känner sig mer nöjda.

Svenskläraren på Grönskolan konstaterar:

Det som skiljer den nya ledningen från tidigare är deras tillit till oss lärare, i stället för att övervaka och kontrollera oss, litat de på oss...

De har skapat en förtrolig miljö i stället för en övervakande och hierarkisk kultur, enligt henne, så de känner ”stöd och professionell utveckling”. NO-läraren som har arbetat under de senaste sex åren på Grönskolan säger till mig:

Jag har inte tänkt en enda gång att byta arbetsplats, för att jag jobbar i ett kollektiv av medarbetare som delar mina idéer om skolan som en ideal plats för att hjälpa ungdomar i dessa områden för att uppnå den plats som de förtjänar.

En ny lärare som har arbetat ett år på skolan, lägger till: ”jag kände på en gång när jag kom in i skolan att här är det annorlunda”. Enligt honom är det en varm skolmiljö som utmärker den nya arbetsplatsen. Han önskar att han hade sådana lärare som kollegorna i den här skolan, när han gick i en skola i ett annan fattig förort. NO-läraren tillägger att han kände samma engagemang för sina elever på tidigare arbetsplatser. Men där uppskattades inte ett sådant engagemang. ”Men här är jag en av en del av ett kollektiv engagerade kollegor”. Skolans bibliotekarie som har varit här från 2017, säger att hon arbetat i andra skolor i liknande områden, ”men varma relationer och personalens hängivenhet, övertygade mig att här kan jag trivas mycket mer”.

När jag frågade Rödskolans rektor om hur hennes personal klarar av ett så krävande arbete svarade hon: ”Först och främst det är den feedback vi får från våra elever”, att se utveckling och framgång av elever som ger energi för att kunna fortsätta och arbeta så bra som möjligt. För det andra, tillägger hon: ”jag tror de flesta som har valt att bli lärare har ett sådant engagemang”. Om någon har gjort fel val, enligt henne, byter de karriärväg förr eller senare. De som stannar kvar är personer som ser en viktig mening i arbetet som de gör, att påverka sina elevers liv, att göra skillnad. ”Därför får jag många ansökningar, varje gång vi annonserar ut en tjänst”.

Under en av Rödskolans sista personalmöten som jag är med på, berättar en lärare under de första 45 minuterna om sitt liv för de andra med privata bilder. Skolans vicerektor säger:

Under ett av våra inofficiella samtal, tänkte jag att det är så spännande att vi hör om våra kollegers liv, så kommer vi mycket närmare varandra och känner bättre med vilka som vi jobbar.

Då föreslog hon en idé. Med allas samtycke bestämde de att varannan vecka tar en av personalen på sig att berätta om sitt liv. Grönskolans podcast presenterar också skolans pedagoger – deras bakgrund, hur länge de har arbetat i skolan och deras minnen och erfarenheter av arbetsplatsen.

För att bibehålla och utveckla en känsla av solidaritet och tillhörighet ordnade båda skolornas ledningsgrupper olika ritualer och traditioner, från att resa tillsammans under sommarlovet till att fira olika religiösa eller nationella helgdagar, personalens födelsedagar osv. Vid ett tillfälle, när en ung lärarassistent inte hade råd med den dyra flygbiljetten för att besöka sin sjuka mamma i ett avlägset land, samlade Rödskolans personal in pengar och köpte biljetten åt henne. För en annan anställd (som arbetade i skolans kök) köpte personalen möbler när han hyrde en egen lägenhet för första gången. Alla försök av detta slag, kan tolkas som ansatser för att stärker det kollektiva medvetandet och den kollektiva identiteten.

### Relationer mellan elever

Eccles och Roeser (2011) och Wrigley et al. (2012) betonar i sina granskningar av litteratur om skolkultur att elevernas respekt för varandras olika bakgrund (kön, klass, etnicitet, sexuell läggning och olika grader av inlärningsförmåga) samt skoltryggheten (nolltoleranspolicy när det gäller våld och mobbning) är viktiga dimensioner av en inkluderande skolkultur som präglas av värme, omsorg och solidaritet. Apple (2013) menar att för att utbildningen verkligen ska göra skillnad i en progressiv riktning, bör värme, omsorg och solidaritet ersätta konkurrens och egoistisk individualism i skolans kultur.

Trygghetsteamet inom Grönskolan består av lärarassistenter (som är unga med utländsk bakgrund), samt skolans kurator och en lärarrepresentant. En av lärarassistenterna, som frågade mig om möjligheten att kombinera arbetet i skolan med att studera på lärarprogrammet på universitetet, sa att ”arbetet här har gett mig perspektiv, nu vet jag att jag är en lämplig och bra person för att bli lärare”. En medelålders kvinnlig förstelärare har an-

svaret för att leda teamet. Ämnet som diskuteras under de möten som jag är med på, handlar bland annat om konflikter som uppstår mellan olika grupper av elever, mest på grund av meningsutbyten som pågår inom sociala medier, där några är drivande och andra är inblandade. Hur kan man lösa konflikter och hur kan klassråd och elevråd bli involverade för att komma till rätta med sådana tvister? Trygghetsteamet planerar olika aktiviteter för raster och håltimmar. Skolkuratoren berättar:

Vi är alltid med dem för att det ska kännas tryggt och säkert för alla, för att ingen stannar ensam i ett hörn, för att våld och fula ord inte ska förekomma.

De arrangerar även tävlingar mellan olika korridorer i skolan där de tävlar om vilka som har städat bäst och vilka som är mest trygga. I Grönskolan finns ett pågående projekt där elever regelbundet identifierar säkra och osäkra platser i skolan i början av varje termin för att ge möjligheter för att åtgärda eventuella problem med platser som uppfattas som otrygga av elever, berättar Trygghetsteamets ledare.

Som musikläraren i Rödskolan berättar: för att främja respekten för olika typer av talanger och förmågor ”är ämnen som idrott, musik, bild, slöjd och hemkunskap lika seriösa som andra ämnen hos oss”. För det första handlar det, enligt honom, om att skolan han arbetar på anser att dessa ämnen gör det möjligt för eleverna att utveckla färdigheter som kan vara till stor nytta för deras framtid. För det andra handlar det om att visa elever som är duktiga i matematik, naturkunskap och språk att andra klasskamrater kan vara duktiga i andra ämnen. ”Det framkallar en respekt för varandras olika färdigheter och begåvning”, tillägger musikläraren.

Rödskolans studievägledare (som ingår i ledningsgruppen) förklarar att antalet elever som är ”stressade, arga, ängsliga, traumatiserade, deprimerade eller sårbara” är mycket högre i skolor som denna än i skolor med välbärgade föräldrar i medelklassområden. ”Våra elever har problem med många saker”. Fattigdom, periodvis arbetslöshet bland vårdnadshavare, trångbodda hem, pappor som inte är närvarande och stigmatiserande rasism, är bland några av de problem som hon nämner. Därför finns det ett mycket större behov av personal som tar hand om elevernas emotionella behov och välbefinnande, jämfört med andra skolor, enligt henne. Utöver ett flertal kuratorer och psykologer ser jag att det för varje klass i årskurs 7 och 8 finns en lärarassistent. Det är unga personer som har växt upp i området, har gått ut gymnasiet och vill arbeta ett tag innan de börjar studera på universitet. Med tanke på deras unga ålder och gemensamma bakgrund och erfarenheter med skolans elever är de en optimal länk mellan personal och elever, enligt Röd-



skolans rektor. Hon menar att deras disciplin och ambition att fortsätta sin utbildning sprider sig till skolans elever – de är utmärkta förebilder. Som jag ser under mitt fältarbete, är de ständigt närvarande på alla lektioner (för att stödja elever som behöver extra hjälp) och pratar och är tillsammans med elever under raster och håltimmar. Såsom rektorn berättar, har de också ansvar för att hjälpa elever med läxor efter lektionerna.

För att förstärka känslan av samhörighet och vänskap mellan eleverna, organiseras varannan månad en ”tjejkväll” och en ”killkväll” i Rödskolan, där elever lagar mat tillsammans, spelar spel, lyssnar på musik och dansar, berättar en av skolans unga lärarassistenter som har ansvar för dessa kvällar. Att delta i dessa evenemang gör det lättare för elever att umgås med varandra i inofficiella sammanhang och komma närmare varandra utanför skoltiden. Liknande initiativ för att förstärka den kollektiva identiteten i Grönskolan är produktionen av en podcast. Som skolans SO-lärare berättar, genom intervjuer med elever ger vi dem möjlighet att berätta om sina upplevelser om sin klass och skolans olika verksamheter. I båda skolorna ser man en strävan efter att skapa en ”vi-känsla” bland eleverna eller en vänskaplig stämning, för att på så sätt åstadkomma en trygg skolmiljö: ”Vi låter inte någon elev bli ensam, utfryst eller mobbad”, säger Grönskolans förestäljare, som är ansvarig för trygghetsteamet. Enligt henne får de elever som har svårt med sitt lärande eller elever som på andra sätt har särskilda behov extra stöd av personalen.

### Att anpassa lektionsinnehållet till elevers livserfarenheter och förkunskaper

Forskning inom fältet ”kulturellt relevant pedagogik” (se t. ex. Ladson-Billings 1995) föreslår att i stället för att fråga vad är det som är fel på unga med arbetarklass- och minoritetsbakgrund, bör vi fråga oss hur vi kan skapa ett klassrum där alla unga känner sig hemma. Hur kan vi förändra undervisningspraktiken för att länka den till den kultur och den kunskap som finns i dessa elevers hem, i de miljöer där de växer upp? Chowdhuri et al. (2022, s. 36) betonar att för att dessa elever ska lyckas bör skolpersonalen uppskatta de resurser eleverna förfogar över, visa respekt för deras historia, livserfarenheter och inte betrakta elevernas livsvillkor och familjebakgrund som undermålig. Resultaten av Chowdhuri et al:s (2022) studie visar att lärare kan identifiera olika metoder och praktiker som utmanar den sociala reproduktionen, genom att anpassa undervisningen mer till elevernas kultur, språk och sociala interaktionsmönster. En rad nyare empiriska studier har konstaterat att lärandepraktiken *kan* förändras till fördel för barn med arbetar-

klass- och migrationsbakgrund, och att förändrade undervisningsmetoder faktiskt kan innebära en mer effektiv, rättvis och inkluderande pedagogik (se t ex Archer et al., 2021).

Införandet av feministiska, antirasistiska och postkoloniala perspektiv i undervisningen i olika ämnen (svenska, engelska, historia och religionskunskap, och t.o.m. bild, slöjd och teknik) har utgjort försök i den riktningen på Rödskolan. Syftet, enligt skolans samhällsvetenskapliga lärare, är att eleverna då lär sig att kritiskt analysera olikheter och varierande historieberättelser.

Rödskolans rektor berättar att införandet av ett feministiskt perspektiv i flera ämnens undervisning har varit en framgångsrik insats för att ”bekämpa den machokultur som råder bland pojkar”. Hennes idé påminner om Phoenix (2004) begrepp ”de hegemoniska maskuliniteterna”, där de som studerar ordentligt i skolan, av pojkar uppfattas som ”feminina” och inte förenliga med en ”cool” maskulinitet. Att skriva om och presentera kvinnliga musiker, forskare och författare ingår i elevernas undervisning. Att under olika lektioner diskutera ämnen som ”våld mot kvinnor i nära relationer”, ”Me too-rörelsen”, ”arrangerade äktenskap” och ”sexuella trakasserier” är en annan del. Affischer som jag ser i skolans korridorer med Nelson Mandela, Mahatma Gandhi, Martin Luther King, Angela Davis, Abdulrazak Gurnah och Toni Morrison, är exempel på personer som kämpar för rättvisa och hopp. ”Alla dessa porträtt är en produkt av våra bildlektioner och målade av våra elever”, säger Rödskolans bildlärare. Ett annat exempel på hur undervisningen anpassas till elevernas erfarenheter iakttar jag när jag är med under en klassrumsdiskussion i religionskunskap och klassen diskuterar hur ISIS uppkom i Mellanöstern. Genom att lyssna på elevernas inlägg, ser jag hur lärarna vägleder sina elever till kritiskt tänkande.

Samma engagemang från elever ser jag när eleverna – under en samhällskunskapslektion – diskuterar sitt projektarbete om varför människor i Kongo-Kinshasa är fattiga trots att landet har några av de rikaste naturresurserna i hela världen. Olika grupper har skrivit olika svar. Jag iakttar en lika intensiv diskussion när elever i årskurs 9 diskuterar Chimamanda Ngozi Adichies bok *We Should All be Feminists* (2014). Engelskläraren säger att deras stora utmaning är att hitta lämpliga sätt att knyta an dessa idéer till de erfarenheter som elever tar med sig till skolan.

Under en av lektionerna i svenska var elevernas uppgift att skriva en hiphoplåt med temat ”Mina vänner, mitt liv”. De flesta börjar omedelbart och entusiastiskt arbeta med uppgiften. När jag efteråt frågar svenskläraren varför hon valt just hiphoplåtar, säger hon att de flesta lyssnar på sådan musik

och tycker om den, och att skriva låtar ”är ett effektivt sätt att lära sig svenska språket”.

Att läsa niondeklassarnas uppsatser (skrivna som engelskspråkiga läxor) om deras erfarenheter av rasism (särskilt de med afrikansk bakgrund) är en chockerande upplevelse för mig. Eleverna skriver om hur de behandlas utanför sitt bostadsområde, i kollektivtrafiken, i affärer och på offentliga platser i stan. En flicka med somaliskt ursprung skriver:

Man får fruktansvärda nedsättande blickar när man har svart hud och bär *hijab*, två stora ”fel”; att ha afrikansk härkomst och att vara muslim.

Innehållet i dessa korta essäer om rasism gör det också möjligt för mig att förstå hur dessa ungdomar, snarare än att känna sig som offer eller bli betraktade som offer, försöker förstå och motstå de krafter som förtrycker människor som dem (Bourdieu & Wacquant 1992, s. 82).

Grönskolans satsning inom det här fältet är framför allt bibliotekariens initiativ, att högläsa olika böcker som har antirasistiska och feministiska teman med eleverna, för att sedan låta dem skriva recensioner av varje bok för sin svensklärare. Undervisning av detta slag kan också påverka elevernas identifiering och självkänsla (Wrigley et al. 2012), så att de inte längre tänker på sin klass- eller etniska bakgrund i termer av tillkortakommande och stigma, utan snarare som en kompetens som kan bygga upp ett självmedvetande och en stolthet. Samtidigt ger undervisningen eleverna en skarpare förståelse för att kunna se en förbindelse mellan de diskurser som kategoriserar dem som ”mindre värda” och de sociala praktiker som skapar underordning och förtryck. De lär sig dessutom, med sådana anpassade undervisningspraktiker, det mainstreamkulturella kapital som har symboliskt värde i världen bortom deras segregerade skola och bostadsområde (Burawoy 2019).

### Respektfull och jämlik relation med föräldrar

Dahlstedt (2018, s. 86) skriver att många ur skolpersonalen i segregerade förorter i Sverige anser att familjeengagemanget är mycket lågt eller nästan obefintligt. Än värre är att flera ur skolpersonalen ibland låter väldigt föraktfulla när de pratar om dessa föräldrar och betraktar dem som ”auktoritära, likgiltiga och för okunniga” för att bidra till sina barns studier eftersom de har ”språkliga och kulturella brister”. Personalen på Grönskolan och Rödskolan visar upp en helt annan hållning än dessa konventionella uppfattningar.

Rödskolans vicerektor berättar: ”Vi visste av våra egna erfarenheter att det finns en djup misstro mot myndigheter bland människor i dessa områden”.

Enligt henne saknar de flesta vårdnadshavare tid att delta på föräldramöten när en del arbetar skift och en annan del är ensamstående föräldrar. Dessutom finns språkproblem. ”Den första frågan för oss var: Hur kan vi arbeta för att återvinna dessa föräldrars förtroende?” fortsätter hon. Arbetet började med ett besök i elevernas hem i början av första terminen när en ny elev började studera vid Rödskolan. ”Vi berättade för dem att vi var människor som dem och att vårt gemensamma intresse är deras barns utbildningsframgång”. Varje gång de besökte en familj var en lärare som kunde deras modersmål med. Skolan fortsatte att upprätthålla nära kontakter med vårdnadshavarna genom sociala medier, telefonsamtal och möten. ”När de såg att vi uppskattar deras engagemang och har respekt för dem, blev relationerna ännu djupare”. Skolans studievägledare berättar att de gör hembesök, vanligtvis efter klockan 16.00 eller till och med på helgerna, efter att ha kommit överens med varje familj. Detta kostar skolan minst 180 arbetstimmar eftersom skolan har cirka 90 nya elever varje år i årskurs 7. Men det är det värt, enligt henne. Under sådana besök frågar de föräldrarna om den nya elevens vänner, syskon, sovtider, datorspelsvanor, fritidsaktiviteter och vad de kräver av skolan. På så sätt görs en första kartläggning av elevens liv utöver de rapporter skolan har fått från deras tidigare skolor. Ibland bjuder skolan in föräldrarna att komma och delta under en eller två lektioner i deras barns klass. Under vissa högtider arrangeras gemensamma fester där föräldrar tar med sig mat och skolan bjuder på efterrätt och dricka.

Grönskolans svensklärare, som har lång erfarenhet av att undervisa i skolor runtom i Sverige, säger under en intervju att det finns en stor skillnad mellan föräldrarna till deras elever och föräldrarna i medelklassområdena, som är mycket krävande när det gäller deras barns betyg. Folk i den senare gruppen, enligt hennes uppfattning, är ibland arroganta, hårda och till och med hotfulla mot lärarna. Men föräldrarna här är uppskattande, samarbetsvilliga och tacksamma. En av Grönskolans förstelärare berättar: ”Jag och vår skolpsykolog arrangerar varje år en föräldracirkel för de som vill delta”. Dessa kvällar uppskattas högt, enligt henne. ”Jag har själv lärt mig mycket när det gäller uppfostran av mina egna barn under dessa träffar”.

När jag är med på utvecklingssamtal med elevernas föräldrar på Grönskolan kommer, utöver klassens mentor, en stödlärare som är ansvarig för nyanlända elever. Hennes arbete uppskattas av föräldrarna som anser att tät kontakt med henne har gett dem trygghet. Under sådana samtal förstår jag att mentorerna på den här skolan är fullt insatta i sina elevers familjesituation och i de svårigheter som deras vårdnadshavare möter. ”Vi försöker göra vad

vi kan för att underlätta studier för barn som har det tufft hemma, även om vi inte räcker till, alla gånger”, säger klassens mentor.

Respektfulla relationer mellan skolpersonal och föräldrar till elever i de två skolorna visar att det går att vinna förtroende och engagemang bland vårdnadshavarna i skolor belägna i strukturellt missgynnade områden. Men det kräver att skolpersonalen har kännedom om och en sympatisk hållning till människor som bor i dessa områden. Att skapa en ansvarsfull och ödmjuk relation med föräldrar, åtminstone i initialläget, kräver extra ansträngningar.

### Sammanfattande reflektioner

Studier inom kritisk pedagogik (CES) betonar att varje försök att öka jämlikhet inom utbildningsystemet måste tas i beaktande för att påverka de *maktförhållanden* som råder inom och utanför skolor (se mer om det i kapitel 9 i denna antologi). Reformerna som pågick i det svenska skolsystemet under perioden 1930–1990 var mer koncentrerade på *ovanifrånförändringar* i första hand, genom tilldelningen av fler ekonomiska resurser till skolor där arbetarklassbarn studerade. Reformerna lämnade dock de rådande normerna och kulturen inom själva skolan (och därmed de rådande ojämlika maktförhållandena) mer eller mindre orörda. Som senare tids forskning visar, behövs det, utöver en omfördelning för att stärka den kompensatoriska effekten av skolan, även en politik för erkännande (*recognition*), där man erkänner kulturella skillnader mellan olika samhällsklasser, accepterar och värderar dessa olikheter, även i den pedagogiska verksamheten.

Med de alarmerande konsekvenserna av skolsegregationen och de stora ojämlikheterna som råder inom utbildningsystemet, ser vi nu en del *underifråninitiativ* ta form som syftar till att uppnå en mer likvärdig och rättvis skolgång. Detta sker bland annat genom att påverka de maktförhållanden som råder inom utbildningsystemet, och att bilda strategiska allianser mellan elever, deras föräldrar och lokala aktivister å ena sidan, och engagerade lärare, socialarbetare och andra professionella i utsatta områden, å den andra (Anyon 2014). Sådana underifråninitiativ kan förstås utifrån följande aspekter (se Daniel, Quartz, & Oakes 2019; Darling-Hammond & Cook-Harvey 2018):

- 1) att koppla och anpassa den pedagogiska verksamheten till förkunskaper och livserfarenheter hos elever i dessa områden, för att göra undervisningen mer relevant och levande för elevernas vardagsliv,
- 2) att arbeta mer med sociala relationer i skolan,

- 3) att åstadkomma en effektiv och respektfull kommunikation med elevernas familjer och civilsamhällets organisationer i deras bostadsområde, samt
- 4) att erbjuda extra tid, resurser och möjligheter för inläring till barn som har mindre familjeresurser, till exempel genom program – efter skolan, under sommaren och på helger – med akademiskt innehåll och fritidsaktiviteter.

I likhet med tidigare forskning, tyder fallstudierna som har presenterats i det här kapitlet på att sådana initiativ kan vara framgångsrika när det gäller att kompensera för skillnader i socioekonomiska och kulturella förutsättningar för barn till föräldrar från lägre sociala klasser. Analysen av resultatet visar hur detta bland annat kan ske på olika sätt genom olika former av *empowerment*. Eleverna har till exempel fått olika former av socialt och känslomässigt stöd av lärare och pedagoger. Skolpersonalen har försökt att skapat ett mer inkluderande och sammanhållande skolklimat med en större känsla av tillhörighet till skolan.

Elever i de två skolorna har, i den här studien, lyckats uppnå höga utbildningsprestationer. I likhet med tidigare forskning utmanar de två fallstudierna den dominerande diskursen om de förmodade ”brister” hos ungdomar med arbetarklass- och migrationsbakgrund.

Att lärarna i Grönskolan och Rödsolan har lyckats åstadkomma en positiv förändring innebär dock inte att vi kan göra deras praktiker till ett ”recept” för alla andra skolor i liknande miljöer, som en ”algoritm för rätt praxis”. Berättelsen om de två skolorna bör ses som en återspeglning av ett visst ögonblick i tid och rum, en särskild kombination av engagemang och omständigheter i en bestämd kontext. Därför är det inte möjligt att kopiera och rakt av överföra goda praktiker från dessa skolor till andra skolor. Det viktigaste är att få inspiration och sedan anpassa andra skolors erfarenheter till de lokala förhållanden som varje skola befinner sig i.

## Referenser

- Aasen, P. (2003). What happened to social-democratic progressivism in Scandinavia? Restructuring education in Sweden and Norway in the 1990s. I: Apple, M. W. (red.). *The state the politics of knowledge*. London: Routledge.
- Anderson, C. S. (2014). The investigation of school climate, I: Austin, G. R. & Garber, H. (red.). *Research on exemplary schools*, kap. 6 (97–126), Elsevier.
- Anyon, J. (2014). *Radical possibilities: Public policy, urban education, and a new social movement*. London: Routledge.

- Apple, M. W. (2013). *Can education change society?*. New York: Routledge.
- Archer, L., Godec, S., Calabrese Barton, A., Dawson, E., Mau, A. & Patel, U. (2021). Changing the field: A Bourdieusian analysis of educational practices that support equitable outcomes among minoritized youth on two informal science learning programs. *Science Education*, 105(1), s. 166–203.
- Arnebeck, E., Bergh, A., Jämte, J. & Trumberg, A. (2021). *En skola i integration? Lärdomar från Örebro kommuns arbete med styrd skolintegration*. Örebro: Örebro University.
- Barone, C. & Ruggera, L. (2018). Educational equalization stalled? Trends in inequality of educational opportunity between 1930 and 1980 across 26 European nations. *European Societies*, 20(1), s. 1–25.
- Behtoui, A. (2023). Empowerment not racialised segregation. *British Journal of Sociology of Education*, s. 1–15.
- Behtoui, A. & Strömberg, I. (2020). Compensatory school effects and social capital. *Social Sciences*, 9(11), s. 193.
- Behtoui, A., Björklöf, M., & Strömberg, I. (2018). The social relations and educational expectations of young people in marginalised areas: Evidence from Sweden. I Van Praag, L., Nouwen, W., Van Caudenberg, R., Clycq, N. & Timmerman, C. (red.) *Comparative perspectives on early school leaving in the European Union*. London: Routledge.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Cambridge: Polity.
- Broadly, D. (1981). *Den dolda läroplanen: KRUT-artiklar 1977–80*. Järfälla: Symposion.
- Broadly, D. (2011). Skolan, medelklassen och statsprogressivismen. *Kritisk utbildningstidskrift*, 142, s. 73–89.
- Bunar, N. (2022). *Integration och utbildning: en forskningsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet. <https://www.vr.se/5.5523db8818125e53c94c49c.html> [Hämtad 24.03.15]
- Bunar, N., Hagström, M. & Rojas, C. (2021). *Barn och ungdomar i stadens olikheter: om segregation, gränser och möjliggörande interventioner i det uppdelade urbana rummet*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Burawoy, M. (2019). *Symbolic violence: conversations with Bourdieu*. Durham: Duke University Press.
- Böhlmark, A. & Holmlund, H. (2011). *20 år med förändringar i skolan: Vad har hänt med likvärdigheten?*. Stockholm: SNS förlag. [https://sns.se/cdn.triggerfish.cloud/uploads/2020/02/20\\_ar\\_med\\_forandringar\\_i\\_skolan.pdf](https://sns.se/cdn.triggerfish.cloud/uploads/2020/02/20_ar_med_forandringar_i_skolan.pdf) [Hämtad 24.03.14]
- Chowdhuri, M. N., King, H. & Archer, L. (2022). The primary science capital teaching approach: Building science engagement for social justice. *Journal of Emergent Science*, (23), s. 35–38.
- Dahlstedt, M. (2018). Parental responsabilization: Involving ”immigrant parents” in Swedish schools. *Home-School Relations*, s. 73–87.
- Daniel, J., Quartz, K. H. & Oakes, J. J. R. o. R. i. E. (2019). Teaching in community schools: Creating conditions for deeper learning. *Review of Research in Education*, 43(1), s. 453–480.
- Darder, A. (2015). *Culture and power in the classroom: Educational foundations for the schooling of bicultural students*. New York: Routledge.

- Darling-Hammond, L. & Cook-Harvey, C. M. (2018). *Educating the whole child: Improving school climate to support student success*. Palo Alto: Learning Policy Institute.
- Dolby, N. & Dimitriadis, G. (2004). *Learning to labor in new times*. New York: Routledge.
- Eccles, J. S. & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of research on adolescence*, 21(1), s. 225–241.
- Erikson, R., & Jonsson, J. O. (1993). *Ursprung och utbildning: social snedrekrytering till högre studier: huvudbetänkande av Utredningen om den Sociala Snedrekryteringen till Högre Studier*. Stockholm: Fritze.
- Fraser, N., Honneth, A. & Golb, J. (2003). *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange*. London: Verso.
- Goffman, E. (1963). *Stigma: notes on the management of spoiled identity*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Gustafsson, J-E., Andersson, A. & Hansen, M. (2000). Prestationer och prestations-skilnader i 1990-talets skola. *Välfärd och skola*, (SOU) 2000:39. Stockholm: Fritze.
- Holm, A-S. & Dovemark, M. (2020). School choice, we-ness and school culture. I: Lund, S. (red.). *Immigrant incorporation, education, and the boundaries of belonging*, s. 17–39, London: Palgrave Macmillan.
- Jonsson, J. O. & Erikson, R. (2000). Understanding educational inequality: The Swedish experience. *L'Année sociologique*, s. 345–382.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American educational research journal*, 32(3), s. 465–491.
- Larsson Taghizadeh, J. (2019). *Påverkar skolnedläggningar elevernas skolresultat?* (No. 2019:4). Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering. Stockholm: IFAU. <https://www.ifau.se/Forskning/Publikationer/Rapporter/2019/paverkar-skolnedlaggningar-elevernas-skolresultat/> [Hämtad 24.03.15]
- Lindbäck, J. (2021). *Värsta bästa skolan – Om unga i förorten och segregation i skolan*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lingard, B., Hayes, D., Mills, M. & Christie, P. (2003). *Leading learning: Making hope practical in schools*. Buckingham: Open University Press.
- Lund, A., Osman, A., & Lund, S. (2024). Interaktionsförutsättningar och skolframgång i en mångkulturell lågstadieskola.: En fallstudie om hur skolledning och pedagoger arbetar med styrd skolintegration. I: *Pedagogisk forskning i Sverige*, (ahead of print). ISSN 1401-6788
- Lund, S. (2020a). Att ta skolan i egna händer: styrd skolintegration och social förändring Forskningsplan till VR.
- Lund, S. (2020b). Immigrant incorporation, education, and the boundaries of belonging. I: Lund, S. (red.). *Immigrant incorporation, education, and the boundaries of belonging*. London: Palgrave Macmillan.
- Lundahl, L., Arreman, I. E., Holm, A-S. & Lundström, U. (2013). Educational marketization the Swedish way. *Education Inquiry*, 4(3), s. 497–517.
- Melldahl, A. (2015). Utbildningens värde: Fördelning, avkastning och social reproduktion under 1900-talet. *Acta Universitatis Upsaliensis*.
- Ngozi Adichie, C. (2014). *We should all be feminists*. London: Fourth Estate.
- Phoenix, A. (2004). Neoliberalism and masculinity: Racialization and contradictions of schooling for 11–14 year olds. *Youth and Society*, 36(2), s. 227–246.



- Rudolphi, F. (2013). Ever-declining inequalities? Transitions to upper secondary and tertiary education in Sweden, 1972–1990 birth cohorts. I: Jackson, M. (red.). *Determined to succeed? Performance versus choice in educational attainment*. Stanford: Stanford University Press.
- Ruiz-Tagle, J. (2013). A theory of socio-spatial integration: Problems, policies and concepts from a US perspective. *International Journal of Urban and regional research*, 37(2), s. 388–408.
- Sernhede, O. (2011). Från fostran till lönearbete till anpassning för ett liv som marginaliserad. I: Sernhede O. (red.). *Förorten, skolan och ungdomskulturen. Reproduktion av marginalitet och ungas informella lärande*, s. 197–213.
- Sernhede, O. (2018). From learning to labour to custody for the precariat. *Ethnography*, 19(4), s. 531–547.
- Skolverket. (2015). *Uppdrag att stödja grundskolor i utanförskapsområden*. Stockholm: Skolverket <https://www.skolverket.se/publikationsserier/rapporter/2015/uppdag-att-stodja-grundskolor-i-utanforscapsomraden> [Hämtad 24.03.15]
- Skolverket. (2018). *Analys av familjebakgrundens betydelse för skolresultaten och skillnader mellan skolor*. Stockholm: Skolverket: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3927> [Hämtad 24.03.15]
- Skolverket. (2012). *Likvärdig utbildning i svensk grundskola? En kvantitativ analys av likvärdighet över tid*. Stockholm: Skolverket: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=2816> [Hämtad 24.03.15]
- Skolverket. (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola?: kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer: sammanfattande analys*. Stockholm: Skolverket <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2258> [Hämtad 24.03.15]
- SOU (2020:28). *En mer likvärdig skola: minskad skolegregation och förbättrad resurstilldelning*. Sverige: Utredningen om en mer likvärdig skola. Stockholm: Norstedts juridik.
- SOU (2022:34). Sverige Utredningen fler unga ska nå målen med sin gymnasieutbildning. *I mål: vägar vidare för att fler unga ska nå målen med sin gymnasieutbildning*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Tomlinson, S. (2003). A tale of one school in one city: Hackney Downs. I: Slee, R. & Weiner, G. (red.). *School effectiveness for whom?* London: Routledge.
- Willis, P. E. (1977). *Learning to labour: how working class kids get working class jobs*. Farnborough: Saxon House.
- Wrigley, T., Lingard, B. & Thomson, P. (2012). Pedagogies of transformation: Keeping hope alive in troubled times. *Critical studies in education*, 53(1), s. 95–108.
- Östh, J., E., Andersson, & Malmberg, B. (2013). School choice and increasing performance difference: A counterfactual approach. *Urban Studies*, 50(2), s. 407–425.