

Inte så farligt egentligen: Hur subtil exkludering blir osynlig i klassrummet

Layal Kassielias Wiltgren

ABSTRACT

Studies of ethnicity's impact on the Swedish school system often focus on students with migrant background in segregated, marginalized areas. This study focuses on how school staff in a prestigious school perceive high-performing students with migrant background as formally and socially included, while students voice experiences of exclusion. School staff describe inclusive, allowing students who accept and value each other's differences. Students with a migrant background, however, recurrently mention the subtle, often unvoiced distancing they experience from classmates they view as Swedes. This article focuses on the discrepancies between the staffs' description of an accepting and inclusive class, and the students' descriptions of exclusion. The study is based on participant observations in a prestigious high school, as well as interviews with students, school staff and their school leader.

Keywords: ethnicity, exclusion, high-performing students, inclusion, micro-aggression

LAYAL KASSELIAS WILTGREN

Senior Lecturer

Department of Behavioural Sciences and Learning (IBL)

Linköping university

layal.wiltgren@liu.se

INLEDNING

Integrationsfrågor debatteras frekvent i såväl offentligheten som inom forsknings- och utbildningssammanhang. Skolsegregationens negativa effekter står ut som ett misslyckande i strävan mot mer jämlika villkor mellan samhällsklasser och etniska grupper, och elever med utländsk bakgrund från arbetarklasshem beskrivs som de stora förlorarna på den svenska skolmarknaden (Dovemark & Holm, 2015; Sernhede, 2011). Mer sällan uppmärksammas elever med utländsk bakgrund som lyckas bra i skolan. Lyckade skolprestationer innebär dock inte per automatik att elever slipper att konfronteras med problem.

De flesta studier som fokuserar på ras eller etnicitetens betydelse i utbildningssystemet riktar fokus mot elever med utländsk bakgrund. Denna artikel riktar däremot fokus mot de som undervisar dem. Syftet är att belysa hur skolpersonal respektive elever med utländsk bakgrund beskriver betydelsen av etnisk mångfald i klassrummet. Resultatet visar på en diskrepans mellan personalens och elevernas beskrivningar. Elever med utländsk bakgrund beskriver avståndstagande och exkludering som de kopplar till sin utländska bakgrund, samtidigt som skolpersonal beskriver öppna, tillåtande elever som värdesätter olikheter och skildrar klassen som ett lyckat exempel på inkludering.

Studier visar att elever som bryter mot normerna i fråga om klass och vithet möter fördomar och social exkludering från såväl klasskamrater, skolpersonal, och skolan som institution trots deras skolframgång (Kuriloff & Reichert, 2003; Lund, 2015; Osman et al. 2020; Pérez-Aronsson, 2019). Elever som bryter mot vithetsnormer och som söker sig till högpresterande skolor där övervägande majoriteten är vita och har medelklassbakgrund, känner krav på anpassning både akademiskt och socialt (Wiltgren, 2020a; 2020b; Gaztambide-Fernández, 2009; Kuriloff & Reichert 2003; Lund, 2015). De som inte lever upp till de sociala kraven riskerar skilda former av exkludering och avståndstagande. Medvetenheten om riskerna med social exkludering och en känsla av att inte höra hemma på så kallade elitskolor bidrar till att högpresterande elever med utländsk bakgrund i många fall väljer bort elitskolorna (Dovemark & Holm, 2015) även om de har goda förutsättningar att klara kraven (Bunar, 2010; Lund, 2015). Vi behöver få en större förståelse för de processer som ligger till grund för social exkludering, och hur skolpersonal uppfattar och hanterar den.

Inkludering och exkludering beskrivs ofta som motsatser där en tröskel skiljer den inkluderade från den exkluderade. Ett mer dynamiskt perspektiv vore att öppna upp för möjligheten att inkludering kan samexistera med exkludering och att unga människor med utländsk bakgrund därmed accepteras och uppskattas på ett formellt plan, men ändå upplever socialt avståndstagande och exkludering (Fangen, 2010).

En teoretisk utgångspunkt som kan hjälpa oss att förstå denna kontrast är forskningsfältet kritiska rasstudier och det som Eduardo Bonilla-Silva benämner som färgblind rasism, det vill säga en form av rasism som kan samexistera i en institution som även hyllar mångfald. Inom den färgblinda diskursen förläggs rasism ofta till människor med fördomsfulla och intoleranta värderingar och kontrasteras tydligt mot en antirasistisk majoritet. På så vis skapas en bild av en samhällsutveckling bortom rasfrågor och en institutionell självbild som öppen och tolerant (Bonilla-Silva, 2002).

En färgblind antirasism, även kallad färgblindhet (Bonilla-Silva, 2010), används för att inta en antirasistisk, mångfaldspositiv position. Samtidigt ger den näring till den rasism som faktiskt existerar men osynliggörs. Tystnaden kring orättvisor och ojämlikhet bäddar för en pedagogisk klassrums-kultur där exkludering osynliggörs eller bortförklaras i termer av olyckliga omständigheter och där

allas lika värde ses som ett ideal som faktiskt efterlevs (Jonsson & Milani, 2009). Därmed undviker skolans personal behovet av självgranskning och självkritik. Formell inkludering tolkas av skolpersonal som ett mål i sig och som per automatik leder till social inkludering. Elever som erfar formella inkludering beskriver samtidigt en form av "polite exclusion", som är en subtil form av exkludering där elever med utländsk bakgrund upplever att klasskamraterna som beskrivs som "svenskarna" är artiga på ett formellt plan men inte inkluderande (Wiltgren, 2020a).

I klassrumskontexter har färgblindhet studerats i relation till ambitionen om att behandla alla lika, samtidigt som tal om rasism i den egna skolan undviks (Bucholtz, 2011; Stoll, 2014). Lundström och Hübinette (2020) skriver om den svenska oviljan att tala om ras där själva talet tolkas som förkastligt och till och med rasistiskt. Denna ovilja emanerar från rasbegreppets våldsamma historia och den svenska antirasismen som resulterade i att Sverige var först i världen med att avskaffa rasbegreppet i svensk lagstiftning (Lundström & Hübinette, 2020). Det finns en föreställning bland skolpersonal om att man genom att medge rasexistens görs till rasist. Det moraliskt riktiga blir då att skolpersonal förnekar ras inte bara som biologiskt utan även som socialt fenomen (Migliarini, 2018; Pearce, 2014).

Konsekvenserna av tystnaden kring rasfrågor kan i värsta fall leda till att diskriminering inte bara förbises utan även förnekas (Lundström & Hübinette, 2020). När skolpersonal envisas med att upprepa att "här behandlar vi alla lika" (Jonsson & Milani, 2009) ges inget utrymme till självgranskning eller självreflektion. Rasism och diskriminering förläggs till en plats utanför skolan och klassrummet och behöver därmed inte hanteras. Lärares ansvar att motverka kränkningar och diskriminering blir svårt att efterleva, då de själva genom sin tystnad, deltar i den process som upprätthåller hierarkier (Kohli, 2009). Rasistiskt tal och handlingar kan nämligen mycket väl förekomma bland skolpersonal och elever som ser sig själva som antirasister (Jonsson, 2018). En av rasismens viktigaste egenskaper är just dess förnekelse (Bucholtz, 2011; van Dijk, 1992).

METOD

Denna studie tar sin utgångspunkt i deltagande observation i en anrik innerstadsgymnasieskola i en medelstor svensk stad. Under en termin följde jag en gymnasieklass under lektioner, raster och i matsalen. Programmet klassen tillhör har internationell inriktning och inträdesprov i matematik och engelska, som är arbetsspråket.

Majoriteten av skolans elever har svensk bakgrund. Andelen elever med utländsk bakgrund är större i det Internationella programmet jämfört med övriga program på skolan. Där har cirka två tredjedelar av eleverna utländsk bakgrund. Eftersom arbetsspråket är engelska lockar det Internationella programmet nyanlända elever som behärskar engelska men som ännu inte lärt sig svenska. Denna klass valdes på rekommendation av skolans rektor, i samråd med ansvariga lärare, eftersom den lämpande sig för studiens övergripande forskningsintresse att studera högpresterande elever med utländsk bakgrund.

Eleverna i klassen beskrivs av rektor och lärare som ambitiösa och högpresterande och klassen beskrivs som ett exempel på lyckad integrering. De flesta eleverna kommer från medelklasshem och har högutbildade föräldrar. En stor andel är födda i Sverige men har föräldrar som har migrerat. En del elever är nyanlända som lockats av att arbetsspråket är engelska.

De nyanlända har i de flesta fall följt med föräldrar som fått arbete i Sverige, men några kommer från konflikttrabbade områden, medan andra har flyttat till Sverige för att gå detta specifika gymnasieprogram. Utöver deltagande observation utförde jag 36 enskilda intervjuer med elever, en gruppintervju (med fem elever), sex enskilda intervjuer med lärare och en enskild intervju med rektorn på skolan. All skolpersonal som intervjuats för denna studie är vita med bakgrund i Sverige och norra Europa. Eleverna fick välja om de ville hålla intervjuerna på svenska eller engelska eftersom en del nyanlända elever föredrar att kommunicera på engelska. Intervjumaterialet som ligger till grund för denna artikel härrör från en frågeställning som lyder ”hur skulle du beskriva den sociala miljön i klassen?”. Majoriteten elever såväl som skolpersonal nämner själva mångfalden i klassrummet, men eleverna fokuserar på segregationen i klassrummet medan skolpersonalen nämner de positiva aspekterna av mångfald.

I enlighet med Vetenskapsrådets (2017) forskningsetiska principer fick eleverna muntlig såväl som skriftlig information om studiens syfte och tillvägagångssätt samt att de kan avbryta sitt deltagande, tillfälligt eller helt och hållet. Ett informations- och samtyckesformulär skickades även hem för påskrift av elever och vårdnadshavare. Endast deltagare som själva samtyckt samt vars vårdnadshavare givit samtycke förekommer i studien. Forskningsprojektet är etikprövat och alla namn som förekommer i texten är fingerade.

Analyserna bygger på tematisk analys där fältanteckningar kombineras med intervjutranskriptioner i en kodning med målet att upptäcka återkommande teman som relaterar till studiens övergripande syfte (jfr. Braun & Clarke, 2006). Analysmetoden bygger på otaliga läsningar av materialet i sökande efter teman, bestående av sammanhängande och meningsfulla mönster som kan knytas till studiens syfte och forskningsintresset. En del teman uppmärksammades i ett tidigt skede av fältarbetet. Ett exempel på detta var den exkludering elever med utländsk bakgrund berättade om redan första dagen, och som jag sedan både kunde observera och utforska vidare under intervjuerna med elever och skolpersonal.

Studien tar sin utgångspunkt i skolvardagen, men lokal etnografi kan även hjälpa oss förstå något mer generellt, till exempel hur inkludering och exkludering kan samexistera i en större samhällskontext (Marcus, 1998).

VITHETENS PRIVILEGIUM

Trots att lärare generellt är medvetna om att ojämlika villkor existerar, tenderar de att ändå utgå från att ras och etnicitet saknar betydelse i deras klass och på deras skola, med en förhoppning om att eliminera dess betydelse (Stoll, 2014). I Sverige är ras tabubelagt (Hübinette & Tigervall, 2009) men empiriska studier pekar på att elever rasifieras i skolan och behandlas olika beroende på deras identitetskategorier (Gruber, 2007; Kallstenius, 2010; Lund, 2015; Migliarini, 2018; Osman et al. 2020; Pérez-Aronsson, 2019; Wiltgren, 2016). Den rådande vithetsnormen har en stark koppling till svenskhet vilket leder till att icke-vita kroppar associeras med det annorlunda, exotiska och främmande (Lundström, 2007; Osanami Törngren, 2020).

Bland lärare finns föreställningen om att en antirasistisk lärare är någon som saknar förutfattade meningar om etnicitet och ras, någon som saknar fördomar, som inte särbehandlar elever efter bakgrund men som samtidigt hyllar mångfald. Att inte tala om etnicitet och ras går hand i hand med

vithetens privilegium, ett privilegium som passerar som naturligt och omarkerat och som därmed förblir onoterat (Frankenberg, 1993).

Sara Ahmed lyfter fram att vithet inom institutioner, såsom skolan, förblir osynlig för de inkluderade, såväl som för de icke inkluderade som lärt sig rådande maktnormer till den grad att de inte reflekterar över dem som något anmärkningsvärt. Ahmed framhåller vidare en institutionalisering av en slags "likhet" där rum orienteras mot vithet, vilket resulterar i att icke-vita kroppar känner sig annorlunda, obekväma, utsatta och osynliga när de upptar detta utrymme (Ahmed 2010, s. 58). Detta bidrar till att unga, icke-vita människor med utländsk bakgrund tvingas hålla beredskap och skapa strategier för att hantera kontinuerligt skiftande mönster av inkludering och exkludering (Herz & Johansson, 2012).

LÄRARE SOM INTE SER

Exkludering och inkludering behöver inte vara motsatser utan kan mycket väl samexistera i olika former, där vissa former av exkludering knappast märks av utomstående, men kan vara mer kännbara för den utsatta än mer uppenbar exkludering (Gamson, 1995). Under mina observationer kunde jag se hur elever med utländsk bakgrund återkommande söker kontakt med sina svenskfödda klasskamrater, och hur de möts av undvikande, korthuggna svar och bortvända blickar. Ali, en nyanländ elev från ett konfliktdrabbat land i Afrika, beskriver den sociala uppdelningen med att förklara att "*Once we leave the classroom we are all in our own corners*". Ali berättar att han ser det som sitt mål att bryta gränserna och skapa kontakt med de klasskamrater som han refererar till som svenskarna. Kontakt med de så kallade svenskarna beskrivs som önskvärd av alla elever med utländsk bakgrund som jag har talat med. Genomgående förmedlar de att ingen är direkt elak eller otrevlig. Snarare skickas subtila exkluderande signaler och budskap som är svåra att förklara eller ens sätta ord på.

I don't think they [the Swedish peers] do it voluntarily, like they don't do it with that intention, like they're not thinking "oh we really don't like that person, we shouldn't talk to that person". It's just like how they, ugh so hard to explain, just the way they behave, and how they think it's different [...] I mean they wouldn't say a thing to me, they wouldn't be like "shut up" or anything they would just show it with their actions.

Emanuel

I skolan lämnas eleverna att på egen hand hantera frågor kring exkludering då skolpersonal inte ser etnicitet som betydelsebärande för elevers skolvardag. Strukturella frågor får i stället individuella förklaringar (Pearce, 2014). När jag under en intervju frågar en av klassens lärare huruvida hon tror att etnicitet har någon betydelse för elevers skolvardag möts intervjufrågan av ifrågasättande:

- Jag förstår inte riktigt frågan. Varför skulle det spela någon roll att de har en annan etniskt bakgrund?
- Det verkar som att du inte ser någon skillnad mellan elever, utan att du ser dem som individer och inte tillhörande olika grupper?

– Ja, det tror jag. [...]. Det kanske har att göra med att jag under mina 20 år har träffat väldigt många elever och ser dem inte som att du tillhör den gruppen och du tillhör den gruppen. För det kan komma, det är så individuellt, det är så extremt individuellt.

Johanna

En annan lärare bedyrar att hon inte "ser" de muslimska flickornas klädstil utan bara deras personligheter. Hon försäkrar vidare att hon inte har anledning att spela något spel inför mig, utan att det verkligen förhåller sig på det viset, en upptäck och självinsikt som överraskade henne själv.

Jag ser inte ens deras klädstil. Jag ser verkligen *inte* det där. Och jag vet inte hur du tänker, jag har ingen anledning att spela något spel inför dig nu, utan det är verkligen mina egna tankar. För man liksom ifrågasätter sig själv. Är jag sån eller skulle jag kunna och då känner jag, vad fantastiskt att man inte ens ser. För när jag pratar med dem, då ser jag verkligen deras personligheter. Och det överraskade mig också när jag kom på det att jag ser inte ens...

Frågan jag tidigare ställt rör huruvida elevers etniska bakgrund kan innebära svårigheter eller hinder och relaterar med andra ord inte elevers religion eller klädstil. Ändå tar läraren upp dessa exempel utan att jag specifikt frågar efter dem, samtidigt som hon hävdar att hon inte ser dem. Detta blir motsägande – läraren beskriver något som hon hävdar att hon inte ser. Samtidigt får jag intrycket att lärarnas ambition är att behandla alla likvärdigt, och att detta skapar en förväntad självbild och en handlingsnorm som leder till en färgblind strategi.

Denna strategi, att inte se identitetskategorier som betydelsebärande element med inverkan på elevers skolvardag, resulterar både i en positiv samhällsbild och en positiv självbild som få vita ser en anledning eller ett intresse av att motsäga (van Dijk, 1992). Bonilla-Silva och Forman (2000) visar att vita amerikaner har en tvåfaldig ideologi: dels tenderar de att förneka ojämlika villkor, dels förklarar de ojämlika villkor med att det beror på de svarta amerikanerna själva. Trots att vita amerikaner kan erkänna att svarta utsätts för diskriminering, menar de att det är endast en obetydlig andel vita som diskriminerar och att svarta amerikaner använder diskursen om diskriminering som en ursäkt för att inte anstränga sig. Positionen som underordnad beskylls med andra ord på de underordnade själva (Bonilla-Silva & Forman, 2000). En liknande tendens skulle man kunna se i skolan, att de elever som stöter på olika former av hinder ges individuella förklaringar.

ÖPPNA, TILLÅTANDE ELEVER?

Många lärare fruktar att om vi talar om ras eller etnicitet tillskriver vi dem betydelse och riskerar att understödja rasism (Kohli, 2009; Modica, 2015). Därför är det inte ovanligt att lärare intar en så kallad färgblind ansats, med vilket menas att ras eller etnicitet osynliggörs i tron att den därmed blir betydelselös i skolan. Denna välvilliga tanke, det vill säga att reducera eller eliminera skillnader baserade på elevers etniska, bakgrund riskerar dock att få motsatt effekt eftersom elevers erfarenheter av exkludering och utanförskap kopplade till deras bakgrund förbises av skolpersonal eller förklaras i termer av olyckliga omständigheter.

Pollock (2009) föredrar termen "colormute" istället för "colorblind" som ett sätt att lyfta fram det faktum att det verkliga problemet inte är att lärare inte ser hudfärg, utan snarare att de vägrar att tala öppet om den. Rasism och diskriminering förekommer i skolans vardag trots avsaknad av illasin-

nade intentioner (León Rosales & Jonsson, 2019; Pérez-Aronsson, 2019). Kohli (2009) menar att när lärare väljer att inte tala om, eller ignorera frågor om ras eller etnicitet i klassrummet, så understödjer de rasism. Det finns dock ett undantag från regeln om färgblindhet och det är när man talar om mångfald som positivt och berikande. När jag ställer frågor till skolpersonal om betydelsen av att majoriteten av klassens elever har utländsk bakgrund, är alla positiva:

I och med att vi har den här profilen då är det absolut en styrka och i och med att vi har den kulturella kunskapen, erfarenheter och variationen i en klass så blir det ju verkligen en internationell utbildning.

Axel

Det är en mångfald, att det är väldigt öppna, tillåtande elever, som har en förståelse för andra och som utvecklar sin förståelse för andra genom sin... att de kommer från så olika bakgrund och miljöer.

Skolledare

Trots skolpersonalens positiva syn på mångfald som något berikande, beskriver eleverna själva att de känner sig exkluderade av klasskamrater som de refererar till som "svenskarna". Ett av de första intrycken som slog mig när jag första gången steg in i klassrummet var att klassen satt segregerat, där vita elever satt utmed vänstra sidan av klassrummet och elever med utländsk bakgrund, som utgjorde knappt två tredjedelar av klassamansättningen, satt utmed klassrummets högra sida och mitt. Några få undantag kunde skönjas och förklarades av eleverna som just undantag i termer av att de var alltför svenskar trots sin utländska bakgrund alternativt att de själva var udda och utanför normer trots sin svenska bakgrund.

Elever med utländsk bakgrund återkom frekvent till den etniska segregeringen i klassrummet och känslan av exkludering både under informella samtal och under intervjuer. Exkluderingen skedde dock inte öppet, utan subtilt och icke verbalt i form av fysiskt avståndstagande i klassrummet såväl som i matsalen och i skolkorridorerna. Elever med utländsk bakgrund beskrev att deras svenska klasskamrater undvek dem genom att inte hälsa på dem, alternativt besvara en hälsning kort, nästan ohörbart och snabbt vända bort blicken, genom att svara enstavigt och undvikande på frågor för att återigen vända bort blicken. Om de råkade hamna vid samma bord satt de som betecknades som "svenskarna" med ryggen aningen vänd bort från eleverna med utländsk bakgrund. Detta var en subtil exkludering, en "*polite exclusion*" (Wiltgren, 2000a) där ingen var direkt elak, verbalt otrevlig eller bröt mot formella normer. De vita, svenskfödda eleverna kunde under en gruppintervju medge att klassen var "väldigt uppdelad" och Elsa förklarar att: "Vi är den enda gruppen med bara svenskar". Sedan konstaterar hon att "det bara blev så" och Hugo förklarar att det framförallt handlar om att "vi har liknande intressen" varpå Elsa instämmer och fortsätter "Vi är på ett eller annat sätt lika allihop". Det finns med andra ord inga onda intentioner, men konsekvenserna blir att elever med utländsk bakgrund erfar avståndstaganden och exkludering.

Inom forskningsfältet kritiska rasstudier uppmärksammas liknande former av subtila exkluderingar, så kallade mikroaggressioner, som inkluderar subtila former av rasism som uttrycks genom små vardagliga, subtila, verbala eller icke-verbala nedsättande handlingar som riktas mot minoritetsgrupper. Att mikroaggressioner uttrycks subtilt gör att de blir svåra att ifrågasätta. Ofta saknar de onda intentioner och kan verka harmlösa, men deras konsekvenser kan vara smärtafyllda för de som blir utsatta (Kholi & Solórzano, 2012). Konsekvensen av en enskild mikroaggression kan vara mini-

mal, men vid kontinuerliga upprepningar riskerar effekterna att kulminera i diskriminering och rasism (Sue, 2010).

Mikroaggressioner är svåra att protestera mot eftersom de saknar tydliga och konkreta grunder. De kan även vara svåra att upptäcka om man själv inte är utsatt. Lärare tillhörande den vita majoritetskulturen har ofta svårt att se dessa processer, inte av illvilja, utan snarare för att de saknar egna erfarenheter (Kohli, 2009). Lärare med egna erfarenheter av att stå utanför normen har lättare att se strukturella orättvisor (Pearce, 2014).

Under intervjuer med eleverna beskrev de smärtsamma känslor som den subtila exkluderingen medförde, och missmod över möjligheter till förändring (Wiltgren, 2020a; 2020b; jfr Crozier & Davies, 2008). De beskrev segregationen i klassrummet i metaforiska termer av att leva i skilda världar, att deras svenska klasskamrater bygger murar runt sig själva, och att de möts av stängda dörrar (Wiltgren, 2020a). En del elever kopplade processerna i klassrummet till en större samhällskontext och menade att de klasskamrater som exkluderar dem idag kommer i framtiden att besitta maktpositioner i samhället. Därför bidrar deras val eller bortval av relationer baserad på socialt konstruerade identitetskategorier såsom ras till en ökad polarisering såväl som segregeringen i samhället.

Samtidigt beskrev lärare och rektor genomgående samma klassrumsmiljö som tillåtande och omhändertagande, där elevernas acceptans och tolerans mot det annorlunda uppmärksammades.

Det är mycket mer tillåtande att vara annorlunda, att man vågar säga vad man tycker.

Det som är tillåtande det kan yttra sig i att man har olika kulturer, att de tycker det är helt ok att man kommer utifrån och bara hamnar och man är bara en del av dem. Direkt! Du kanske har märkt det själv. Emanuel som kom precis. [...] Han är omhändertagen i klassen.

Selma

När jag intervjuar Emanuel, den nyanlända eleven som Selma refererar till, förutsätter även han att jag förmodligen har märkt av segregeringen i klassrummet. Emanuel utmålar en annan bild jämfört med skolpersonalens, där han beskriver klassen som "extremt uppdelad" och att hans svenska klasskamrater endast tilltalar honom när det är "extremt nödvändigt", exempelvis vid grupparbete. När han själv söker kontakt i form av småprat i väntan på lektioner får han korthuggna svar som förmedlar ett bristande intresse, ett budskap som Emanuel illustrerar med en hand framför ansiktet med de uttalade orden "*don't talk to me*". Hans lärare å andra sidan utmålar en accepterande klassrumsmiljö.

Jag ser så otroligt många invandrarelever här och jag ser inget negativt. Jag ser att de har assimilerats, de har accepterats, de själva får vara det de är.

Selma

Läraren ger en bild där eleverna först assimileras, därefter accepteras, och i slutändan hävdar hon att de "får vara det de är". Beskrivningen inkluderar en paradox: accepteras eleverna för det de är om de assimileras? Lärarnas beskrivning av klassen kontrasterar mot elevernas beskrivning. En av klassens elever, Hassan, som har bakgrund i Mellanöstern, beskriver exempelvis klassen som uppdelad. När jag frågar honom vad som skulle krävas för att få tillträde till den grupp han kallar för svenskarna

svarar han att han skulle behöva förändra sig själv och sin personlighet (Wiltgren, 2020a). Lärarna förmedlar dock en annan bild med ett öppet klimat där alla elever är positiva till mångfald:

- Jag tänker på att majoriteten av eleverna jag har följt har någon form av migrationsbakgrund, antingen att de själva har migrerat eller att deras föräldrar har migrerat. Vad tror du att den etniska mångfalden har för betydelse?
- Det bidrar till att det är ett mer öppet klimat. Att man är mer öppen för andra kulturer, andra seder och man ser det som något positivt. Mm.
- Tror du att alla upplever det så?
- Ja, det tror jag. [...] Det ligger i programmets natur att man är olika.
- På grund av?
- Ja på grund av bakgrund kanske, det är många som inte har bott i hela sitt liv här, det är många som kommer direkt från Kina eller Brasilien för att föräldrarna jobbar här, de kommer direkt in här också. Det blir en väldigt uppblandad.

Rickard

Social exkludering är en komplex fråga och för att fånga erfarenheter av social exkludering behöver vi se bortom formell inkludering. Vi behöver rikta blicken mot de som till synes är inkluderade i enlighet med konventionella mått, de vars föräldrar har jobb, de som är högpresterande och går i högprestigeskolor (Fengen, 2010).

I mitt samtal med läraren ovan framställs en annan bild än den elever med utländsk bakgrund beskriver. Medan läraren ser ett öppet klimat, beskriver eleverna höga murar, stängda dörrar och olika världar. Läraren framhåller att det ligger inbäddat i programmets internationella profils natur, att vara olika och att se olikheter som något positivt, vilket medför att de nyanlända direkt får tillträde. En av klassens lärare, Selma beskriver klassen som likvärdig och att eleverna själva tycker att de är lika mycket värda, att alla tar lika mycket plats, och att det därmed blir "så himla jämlikt". Hon avslutar med att "Det är *helt* tillåtande".

Man känner sig så likvärdig. Den känslan upplever jag. Det är för att de tycker att de är lika mycket värda. De tar lika mycket plats som vem som helst. Och det var en fantastisk känsla när jag kom på det att varför blir det så himla jämlikt på nått sätt? Det är *helt* tillåtande.

Selma

Selmas bild utgör en kontrast mot elevernas, där Andrea, en nyanländ flicka i klassen, säger att exkluderingen får henne att känna sig underlägsen (*inferior*) och hon undrar sorgset och reotriskt varför de alla inte kan vara vänner och tala med varandra?! Under en lektion i filosofi analyserar klassen Martin Luther Kings berömda tal och läraren leder samtalet med både analytiska och retoriska frågor som berör många viktiga frågor om rasism, människovärde och lika villkor, problems som finns på andra platser, i andra tider, men inte i klassen eller på skolan.

Eftersom rasism och diskriminering är förbjudna enligt lag och anses vara moraliskt förkastliga, deklarerar de flesta institutioner i samhället bilden av att rasism och diskriminering inte förekommer på strukturell nivå, utan är endast resultaten av enskilda aktörer och bör hanteras på en individuell, inte

strukturell, nivå (van Dijk, 1992). Detta resulterar i att, subtila, vardagliga, nedsättande handlingar varken uppmärksammas eller hanteras. Skolan behöver därmed inte ta ansvar eller aktivt jobba med dessa frågor eftersom skolinstitutionen utgår från att alla är likvärdiga och att alla elever är öppna och tillåtande.

KONTRAST TILL ANDRA KLASSER

En av anledningarna till att jag får följa den här klassen är att de ses som ett lyckat exempel på integrering. I sina beskrivningar av klassen kontrasterar flera lärare med andra klasser.

I andra klasser tvingas man in i ett visst spår, man kanske är olika och det är man så klart, men de tänker att nu går jag på sam på [namnet på skolan] och då ska jag vara på det här viset eller nu går jag på natur och då ska jag vara på det här viset. I [namnet på klassen jag följer] så tillåts man att fortsätta blomma i det man är. [...] Om du går in i sam-klassen så kommer du se att alla ser likadana ut tycker man vid första anblicken, sen när man lär känna de, så gör de inte det så klart. Killarna ser ut på samma sätt, de få killarna som är i sam och tjejerna ser ut på två olika sätt kanske. Ekonomiklassen ser likadan ut. Men det är inte det viktigaste på [namnet på klassen]

Rickard

Rickard beskriver klassen jag följer som en idealklass. Han kontrasterar med andra program på skolan där elever, oavsett bakgrund, tvingas anpassa sig till en existerande norm. Flera lärare och rektorn kontrasterar med andra klasser, där klassen jag följer framställs som ett ideal vad gäller inkludering, tolerans, och acceptans för det annorlunda.

Men framför allt, det jag har märkt i mina andra kontakter är den här vidsyntheten, att man har... sånt som hade varit totalt omöjligt på vissa andra program, [...] det är inget problem, det tror jag skulle kunna vara problem på någon annan skola, eller i någon annan klass, men här är det inget problem.

Rektorn

Det är svärförenliga bilder som presenteras, där en part beskriver de sociala interaktionerna i termer av avståndstagande och exkludering, medan en annan lyfter fram inkludering och acceptans. Hur kan detta vara möjligt? Och hur ser skolpersonal på segregationen när de konfronteras med den genom forskarens frågor?

INTE SÅ FARLIGT EGENTLIGEN

Under intervjuerna med skolpersonalen frågar jag huruvida de har märkt att eleverna sitter segregat i klassrummet och matsalen, och inte verkar umgås eller kommunicera med varandra på rasterna. När jag sätter ord på segregationen kan John, en av klassens lärare, eftertänksamt hålla med.

Jag undrar om det är mitt fel. För i vanliga fall roterar jag elever på ett aktivt sätt, jag gör det alltid i ettan med alla mina elever. Jag tvingar dem att byta plats varje vecka, så de får sitta bredvid någon ny varje vecka, det gör jag med alla mina ettor, att rotera.

Och, att, det funkar väldigt bra, det är väldigt nödvändigt med ettor, de är väldigt nervösa, om någon annan bestämmer var de sitter eftersom då slipper de själva.

Och nu, när jag blivit äldre, jag har blivit bekväm och jag gör inte det så mycket i årskurs två och årskurs tre, men jag tycker att kanske om jag hade gjort det i den här klassen, och plockat isär de konstellationer som finns, på ett aktivt sätt med den enkla medel att rotera, då kanske de skulle ha lärt känna varandra, eller flera i klassen, snabbare. Ja, nästa gång det blir bättre. Men nu är det okej.

John

Trots att John tar på sig ansvaret, konstaterar han samtidigt att den nuvarande situationen ändå är okej. Detta leder mig in på nästa fråga om *varför* han tror att eleverna sitter segregerat och huruvida det skulle kunna ses som ett problem. Johns förklaring till den etniska segregationen landar i att de elever som refereras till som "svenskarna" tidigare gått i samma klass och därmed redan hade etablerade relationer. De "känner varandra ganska väl" slår han fast. John menar ändå att eleverna kan behöva stöttas trots att de har kommit upp i årskurs 2 på gymnasiet. Jag frågar om han har reflekterat över att eleverna sitter uppdelat i klassen. Han svarar initialt nej, men fortsätter eftertänksamt:

– Nej, det finns en grupp, jag tänker på dem nu, som sitter där, de var i samma klass förra året, de var i samma klass, de känner varandra ganska väl. [...] Men jag tycker kanske, som lärare, man behöver stötta dem, vad det gäller social... samverkan, kanske lite längre. Man tror att när de kommer upp i årskurs 2 årskurs 3, de klarar sig själv ganska mycket, men kanske inte det.

– Men det är inget som du har tänkt på?

– Nej, inte, inte det, eftersom det har blivit annorlunda, det är som förklaring, jag tycker inte det är så farligt egentligen, och det är svårt att tillämpa någonting nu, när man skulle egentligen börja med det från början. Men jag har gjort en liten mental anteckningar att nästa gång jag har en tvåa, jag ska gå tillbaks till det gamla och blanda dem själv i stället för att låta dem sitta var de vill, i stället för att låta dem sitta var de vill. Det är ingen svår sak att administrera.

John

John konstaterar att situationen inte är så farlig egentligen. Dessutom anser han att det är för sent och "svårt att tillämpa någonting nu", samtidigt som han slår fast att det inte är någon svår sak att administrera.

Skolan har ett uttalat uppdrag att arbeta med värdegrunden och mot diskriminering, ett arbete som försvåras om skolpersonal intar en färgblind hållning. Pérez-Aronsson (2020) problematiserar den ihärdiga idén om lärare som anti-rasistiska kunskapsbärare och kunskapsförmedlare, och skolan som en likvärdig miljö. Även lärare kan bära på fördomar och utföra handlingar baserade på ras vars konsekvenser blir diskriminerande (Hübinette & Tigervall, 2009). I den föreliggande studien intar lärarna dock en mer passiv hållning och utgår från att ras och etnicitet saknar betydelse i deras klassrum. Denna inställning riskerar att elever upplever skolan som en plats där de görs till främlingar samtidigt som deras främlingskap osynliggörs för lärare, vilket omöjliggör förändring. Förändring på strukturell nivå kräver att personer i maktställning, nämligen skolpersonalen, inte blundar för de processer som dagligen sker i deras klassrum. När jag tar upp frågan med Johanna vill hon till en

börja inte se segregationen som en fråga om etnicitet, utan förklarar att klassen är blandad, där elever är "duktiga" på att umgås över gränserna.

– Det är inte så att vi är från Asien och vi har hittat varandra för vi har gemensamma referensramar och därför har vi bildat en liten grupp. Det är inte såna grupper det handlar om. Det är ju nån från Brasilien och nån från Kina och nån från Spanien tillsammans från två från Sverige. Så konstellationerna ser annorlunda ut de också. Så bara för att du råkar ha, ytligt sett hyfsat gemensam bakgrund, så tycker jag inte att de söker sig till varandra. Sen är det så att det finns inte tillräckligt många från Latinamerika, utan jag tycker att de är duktiga på att umgås över de här gränserna.

– Samtidigt när jag tänker på hur de sätter sig i klassrummet och i matsalen så det är ju inte helt uppdelat, men samtidigt så kan man se att det är vita, svenskfödda i en grupp som ofta sätter sig på högra sidan i klassrummet och så alla andra som är ganska blandade och rör sig runt i olika konstellationer, där det finns svenskfödda också. Är det något du har tänkt på? Eller märkt? Det behöver inte vara ett problem tänker jag, men att det är något man kan se.

– Ja, att man kan tänka sig att de som inte är svenskfödda, de kan röra sig obehindrat mellan de olika lägren. Men sen finns det ganska så täta skott mellan de svenskfödda. Ja, det finns nog några såna grupper. Ja, men det stämmer nog. Att de som bara har engelskan gemensamt, de umgås på ett annat sätt.

– Tror du att det är språket som...

– Nej, det tror jag inte, för det har jag sett i flera konstellationer också så det är inte bara språket.

– Så vad beror det på?

– Ja, vad beror det på? Det är också en komplex fråga, för det beror på väldigt många olika saker. Tyvärr kan det bero på att det är Dom och Vi. Att Vi är en grupp som utmärker oss.

Johanna

Vi såg tidigare att Johanna var tveksam och kritisk till mina frågor om betydelsen av etnicitet i skolan, men kan senare i intervjun själv komma till slutsatsen att "det finns nog några såna grupper." Till en början utgår hon från att det är de som bara har engelskan gemensamt, det vill säga, att de som inte behärskar svenska håller ihop. Slutligen landar hon i slutsatsen att frågan är komplex och att det tyvärr kan bero på att det har skapats "vi" och "dem" grupperingar i klassen.

När jag ställer samma fråga till skolans rektor blir svaret att grupperingarna i klassen beror på intressen, inställning till skolan, bostadsområde och huruvida elever pendlar till skolan från samma område.

– Jag tror att det finns grupperingar. Det finns säkert grupperingar beroende på intressen och vad man har... vilken inställning man har till studierna, för en del är ju superintresserade av studierna, och alla är det inte kanske, så det blir säkerligen grupperingar. Därmed inte sagt att de är som hund och katt, men att man kanske söker sig till vissa sådär, det tro jag att man gör.

- Och det beror på studiemotivation och?
- Studiemotivation och ens... kan också vara var man bor, om det är så att man åker åt samma håll eller... Det kan finnas andra faktorer också, självklart. Intressen, om man är intresserad av musik eller film...

Rektorn

Rektorn som intervjuas i studien har en nära och tät kontakt med klassen och deltar ofta i deras formella möten som sker i klassrummet där eleverna sitter segregerat. Ändå förblir segregationen osynlig. I en studie visar Crozier och Davies (2008) att lärare antingen förnekade eller var omedvetna om rasismens existens på deras skola. I de fall lärare talade om rasism på skolan, förklarade de rasismen utifrån dåliga äpplet syndromet, med vilket menas att en minoritet elever kommer från öppet rasistiska hem och uttrycker rasism i skolan, men det är inget skolan står bakom eller kan påverka (Crozier & Davies, 2008)). På så vis kan skolan behålla en harmonisk självbild. Axel vill gärna hitta andra orsaker bakom segregationen i klassrummet, till en början genom att hävda att konstellationerna i klassrummet bryts vid elevskåpen. Axel förstår vilken grupp jag syftar på, att de nästan alltid sitter på vänstra sidan i klassrummet och han kan namnge ett flertal av dem. Han pratar snabbt och rösten låter lite nervös när han söker förklaringar.

- Det är en grupp svenskfödda med svenskfödda föräldrar som väldigt gärna håller ihop.
- Ah!
- Det kan ju va så att de känner att, jag vet inte riktigt vad det beror på?
- Du vet ju var de har skåp, de har utanför mig. Jag tror att där ser man bättre hur de interagerar i klassen. För där bryter de upp de här grupperna. Men det finns ju bakgrunder, det finns anledningar, till att vi har de här grupperna. Dels så har vi de som går om, de är killar, de är invandrare, de hänger ihop på ett visst sätt, det gör de. Men det stämmer heller inte, för de har också kopplingar till flera andra men företrädevis invandare. Sen har du den här klicken som kände varandra innan de kom hit. Det är dem du menar, tror jag, till vänster, det är Elsa, det är August, det är Samuel, det är liksom, Klara, Hugo Johansson. De kände varandra innan.
- De har inte gått i samma klass innan!?
- Nej men jag tänker på högstadiet, de kände varan redan innan. Och då blir det automatiskt så att de liksom hittar varan. Och sen har du en annan klick eeeh, Andrea och Christine, till exempel då, som inte kan så mycket svenska, så då har de sökt sig till dem som är beredd att prata engelska med dem. Så det finns, man ser vissa mönster så. Men det är en av anledningarna till att man ska ha till exempel... seating plans, och variera dem.

Axel

Axel vill gärna hitta andra förklaringar till segregationen. Han börjar med att tala om att de konstellationerna som finns i klassen och i matsalen bryts upp intill elevskåpen. Men, fortsätter han och söker en förklaring i att det finns en grupp killar med utländsk bakgrund som går om och håller ihop. I själva verket består denna "grupp" av två tillbakadragna killar, och läraren förkastar hypote-

sen. Han övergår till klicken elever som håller ihop och som under intervjuer kallar sig en kärngrupp och förklarar för mig att för att bli en del av deras gemenskap krävs likhet. Läraren förklarar deras täta sammanhållning med att de kände varandra sedan tidigare och att de har gått i samma högstadieskola, något som i intervjuer med elever visa sig inte alls stämma. Ingen av dem kände någon annan i klassen innan de började. Men de förklarar för mig att det gick snabbt att avgöra vilka de vill vara med. En annan förklaring till segregationen kan enligt Axel vara att de som inte kan svenska söker sig till de som är villiga att prata engelska med dem oavsett sina språkkunskaper. Indirekt inbegriper denna förklaring att de som refereras till som svenskarna inte är villiga att tala engelska med sina klasskamrater som ännu inte behärskar svenska, trots att de har sökt sig till en engelskspråkig utbildning. I sin avslutande analys konstaterar Axel att det är en av anledningarna till att man ska ha seating plans, vilket innebär att läraren bestämmer var eleverna ska sitta i klassrummet för att uppmuntra eleverna att umgås över gränser och gruppkonstellationer. På sätt och vis tar läraren på sig ansvaret för inkludering.

DISKUSSION

En av studiens styrka är att den har en trefaldig ingång; forskarens observationer, lärarnas perspektiv och elevernas perspektiv. Utifrån lärarnas perspektiv är klassen en idealklass som genomsyras av ett öppet, tillåtande och accepterande klimat där eleverna tillåts att blomma utifrån sina individuella personligheter. Utifrån elevernas perspektiv är klassen segregerade där elever med utländsk bakgrund beskriver processer av små, subtila budskap av avståndstagande och exkludering, trots att ingen har onda uppsåt eller handlar utifrån en illvilja. Studiens övergripande resultat pekar mot att inkludering och exkludering kan samexistera då inkludering endast reduceras till fysisk placering av elever under samma tak. Vi kan med andra ord inte enbart placera olika elevgrupper i samma klass och förutsätta att inkludering och vänskap automatiska ska uppstå. Denna studie visar att elever med utländsk bakgrund beskriver exkludering, samtidigt som deras lärare hyllar mångfald och utmålar en bild av ett inkluderande klassrumsklimat, där alla är accepterade, likvärdiga och uppskattade på en formell såväl som på en social nivå. Under intervjuer medger lärarna dock att de har märkt av den segregation som förekommer i klassrummet, men förklarar den i termer av rådande, möjligtvis olyckliga omständigheter, såsom att eleverna som kallas för svenskarna känt varandra sedan tidigare, att de har gått i samma högstadieskola, att de bor i samma område och pendlar samma väg till skolan. När jag under en gruppintervju frågar eleverna själva visar det sig att detta inte stämmer. Elevernas nära gemenskap tycks skapa associationer hos deras lärare att de måste ha känt varandra sedan grundskolan. Eleverna själva berättar att de fann varandra snabbt trots att de inte känt varandra tidigare, något de kopplar till gemensamma intresse och likhet. Det finns med andra ord inga onda intentioner varken från skolpersonal eller vita, svenskfödda elever, ändå beskriver elever med utländsk bakgrund upplevelser av exkludering.

Enstaka mikroaggressioner kan uppfattas som oförargliga, men vid kontinuerlig upprepning riskerar de att eskalera i diskriminering och rasism (Sue, 2010). Vetskapen om riskerna att bli utsatt för mikroaggressioner tar dessutom tid och energi från lärande och andra väsentliga skolaktiviteter. Eleverna tvingas även till ständig beredskap för att hantera känslor av avvisanden, avståndstaganden, och exkluderingar (jfr Osman et al., 2020).

Trots smärtfyllda upplevelser av subtil exkludering protesterar ingen av eleverna. En av anledningarna kan vara att skolpersonal intar en färgblind ansats och att de inte ser segregationen. Därmed

blir det svårt för enskilda elever att ta upp problem som är osynlig för skolpersonalen. Det finns en risk att eleven som påtalar problem, själv blir uppfattad som problem som ställer till det för andra (van Dijk, 1992). Skolpersonalen agerar inte eftersom ingen öppet protesterar. Då ingen protesterar eller agerar förblir förändringsmöjligheterna små. Dessutom lämnas lärare ensamma att hantera dessa frågor så länge ledningen inte ser strukturella problem på skolnivå.

Placering av elever under samma tak leder inte nödvändigtvis till inkludering och vänskap. Men inkludering är möjlig om auktoriteter som skolledning och skolpersonal uppmärksammar och agerar mot exkludering och segregation (Putman, 2007). Detta förutsätter att skolpersonal uppmärksammar subtil exkludering och inte avfärdar den som *inte så farlig egentligen*. Skolan har ett ansvar att främja inkludering; det kan inte ligga på enskilda elever att på egen hand åstadkomma förändring. Studiens resultat bidrar till den pågående debatten kring hur skolor kan arbeta med inkluderande mångfald på flera nivåer samtidigt.

FINANSIERING

Denna studie är finansierad av FORTE: Forskningsrådet för hälsa, arbetsliv och välfärd.

REFERENSER

- Bonilla-Silva, E. (2010). Racism without racists. Lanham: Rowan & Littlefield
- Bonilla-Silva, E. (2002). The linguistics of color blind racism: How to talk nasty about blacks without sounding "racist". *Critical Sociology*, 28(1-2), 41-64.
<https://doi.org/10.1177/08969205020280010501>
- Bucholtz, M. (2010). *White kids: Language, race, and styles of youth identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crozier, G., & Davies, J. (2008). 'The trouble is they don't mix': self-segregation or enforced exclusion?. *Race Ethnicity and Education*, 11(3), 285-301.
<https://doi.org/10.1080/13613320802291173>
- Dovemark, M., & Holm, A. S. (2015). Förortens skola - möjligheternas skola?. *Utbildning & Lärande*, 9(1), 62-78.
- Fangen, K. (2010). Social exclusion and inclusion of young immigrants: Presentation of an analytical framework. *Young*, 18(2), 133-156. <https://doi.org/10.1177/110330881001800202>
- Frankenberg, R. (1993). *White women, race matters: The social construction of whiteness*. London: Routledge.
- Gaztambide-Fernandez, R. A. (2009). *The Best of the Best: Becoming Elite at an American Boarding School*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gruber, S. (2007). *Skolan gör skillnad: Etnicitet och institutionell praktik*. Norrköping: Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier. Doktorsavhandling. Linköpings: LIU press
- Herz, M., & Johansson, T. (2012). The experience of being stopped: Young immigrants, social exclusion and strategies. *Young*, 20(2), 157-176. <https://doi.org/10.1177/110330881202000203>
- Hübinette, T., & Tigervall, C. (2009). To be non-white in a colour-blind society: Conversations with adoptees and adoptive parents in Sweden on everyday racism. *Journal of intercultural studies*, 30(4), 335-353. <https://doi.org/10.1080/07256860903213620>
- Jonsson, R., & Milani, T. (2009). Här är alla lika. *Jämlikhetsideologi och konstruktionen av den 'Andre'i media och skola*. *Utbildning och Demokrati*, 19(3), 67-86.
- Jonsson, R. (2018) Handling the Other in Anti-racist Talk Linguistic ethnography in a prestigious Stockholm upper secondary school. I S. Hållsten & Z. Nikolaidou (eds), *Explorations in Ethnography, Language and Communication Capturing linguistic and cultural diversities*, Södertörn Discourse Studies 7 (Text- och samtalsstudier från Södertörns högskola 7)
- Kallstenius, J. (2010). *De mångkulturella innerstadsskolorna: Om skolval, segregation och utbildningsstrategier i Stockholm*. Doktorsavhandling: Stockholm: Acta Universitatis Stockholmiensis.
- Kohli, R. (2009). Critical race reflections: Valuing the experiences of teachers of color in teacher education. *Race Ethnicity and Education*, 12(2), 235-251.
<https://doi.org/10.1080/13613320902995491>
- Kuriloff, P., & Reichert, M. C. (2003). Boys of Class, Boys of Color: Negotiating the Academic and Social Geography of an Elite Independent School. *Journal of Social Issues*, 59 (4), 751-769.
<https://doi.org/10.1046/j.0022-4537.2003.00088.x>
- León Rosales, R., & Jonsson, R. (2019). Skolan som antirasistiskt rum?. *Educare*, (4), 1-15.
<https://doi.org/10.24834/educare.2019.4.1>
- Lund, S. (2015). *School choice, Ethnic Divisions and Symbolic Boundaries*. New York: Palgrave Pivot.
- Lundström, C. (2007). *Svenska latinas: ras, klass och kön i svenskhetens geografi*. Göteborg: Makadam förlag.
- Lundström, C., & Hübinette, T. (2020). *Vit melankoli: En analys av en nation i kris*. Göteborg: Makadam Förlag.

- Marcus, G. E. (1998). *Ethnography through thick and thin*. Princeton: Princeton University Press.
- Migliarini, V. (2018). 'Colour-evasiveness' and racism without race: the disablement of asylum-seeking children at the edge of fortress Europe. *Race Ethnicity and Education*, 21(4), 438-457. <https://doi.org/10.1080/13613324.2017.1417252>
- Osanami Törngren, S. (2020). Challenging the 'Swedish' and 'Immigrant' Dichotomy: How do Multiracial and Multi-ethnic Swedes Identify Themselves?. *Journal of Intercultural Studies*, 41(4), 457-473. <https://doi.org/10.1080/07256868.2020.1778654>
- Osman, F., Mohamed, A., Warner, G., & Sarkadi, A. (2020). Longing for a sense of belonging - Somali immigrant adolescents' experiences of their acculturation efforts in Sweden. *International journal of qualitative studies on health and well-being*, (15), 1-13. <https://doi.org/10.1080/17482631.2020.1784532>
- Pearce, S. (2014). Dealing with racist incidents: what do beginning teachers learn from schools?. *Race Ethnicity and Education*, 17(3), 388-406. <https://doi.org/10.1080/13613324.2013.832936>
- Pérez-Aronsson, F. (2019). Åh vad kul, nu börjar det invandrare på skolan!. *Educare*, (4), 76-100. <https://doi.org/10.24834/educare.2019.4.4>
- Pollock, M. (2009). *Colormute: Race talk dilemmas in an American school*. Princeton: Princeton University Press.
- Putman, R. D. (2007). E Pluribus Unum: Diversity and Community in the Twenty-first Century. The 2006 Johan Skytte Prize lecture. *Scandinavian Political Studies*, 30 (2), 137-174. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9477.2007.00176.x>
- Sernhede, O. (2011). School, youth culture and territorial stigmatization in Swedish metropolitan districts. *Young*, 19(2), 159-180. <https://doi.org/10.1177/110330881001900203>
- Stoll, L. C. (2014). Constructing the color-blind classroom: Teachers' perspectives on race and schooling. *Race Ethnicity and Education*, 17(5), 688-705. <https://doi.org/10.1080/13613324.2014.885425>
- Sue, D. W. (2010). *Microaggressions in everyday life: Race, gender, and sexual orientation*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Van Dijk, T. A. (1992). Discourse and the denial of racism. *Discourse & society*, 3(1), 87-118. <https://doi.org/10.1177/0957926592003001005>
- Vetenskapsrådet. (2017) God forskningsråd. Stockholm: Vetenskapsrådet
- Wiltgren, L. K. (2016). *Etnicitet som resurs i skolan*. Lund: Studentlitteratur
- Wiltgren, L. K. (2020a). Polite exclusion: high-performing immigrant students experience of peer exclusion. *Race Ethnicity and Education*, 1-17. doi.org/10.1080/13613324.2020.1718083
- Wiltgren, L.K. (2020b). Subtil exkludering: Exkludering av högpresterande elever med utländsk bakgrund i en innerstadsskola. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(2-3), 49-68. doi.org/10.15626/pfs25.0203.03

Vol 15, nr 3 2021

Utbildning & Lärande

Differentierad undervisning och integrerade digitala verktyg i
förskola och skola: En storskalig studie

*Johanna Lundqvist, Margareta Sandström, Karin Franzén, Gun-Marie Wetso, Ulrika Lars-
dotter Bodin, Petra Runström Nilsson & Ann-Charlotte Munter*

Förskolepersonals syn på att uppmärksamma särskild begåvning i
förskolan

Malin Ekesryd Nordström

“As a teacher, you have to take the initiative”: An intertextual
study of the enactment of subject-specific professional
development for teachers of Modern Languages/Spanish

Déborá Rottenberg

Inte så farligt egentligen: Hur subtil exkludering blir osynlig i
klassrummet

Layal Kassielias Wiltgren

Förändringar i rektorers pedagogiska ledarskap efter tre års
gemensam kompetensutveckling

Mette Liljenberg