

Högskolan Dalarna  
Institutionen för kultur och medier  
Socialantropologi C

## Minoritets elever i Sverige

En socialantropologisk studie av elever och lärares perspektiv, förhållningssätt  
och agerande med fokus på den mångkulturella skolan

Cecilia Ölund  
Handledare: Åsa Bartholdson  
Höstterminen 2008

## Innehållsförteckning

<b>1 Inledning .....</b>	<b>3</b>
1.1 Syfte och frågeställning.....	4
<b>2 Tvärkulturellt perspektiv på barn och barndom.....</b>	<b>5</b>
2.1 Idéhistorisk återblick gällande barn och barndom .....	5
2.2 Nutidens syn på barn och antropologins förhållningssätt .....	6
2.2.1 Socialisation .....	7
<b>3 Tillhörighet och strategier för det mångkulturella .....</b>	<b>8</b>
3.1 Nationalism och nationell identitet .....	8
3.2 Etnicitet och etnisk identitet.....	9
3.3 Kultur och kulturell identitet .....	10
3.4 Separation, marginalisering, assimilation och integration .....	10
<b>4 Den mångkulturella skolan ur lärarnas perspektiv .....</b>	<b>12</b>
4.1 Skola 1, 2 och 3 (Runfors) .....	12
4.1.1 Kulturell mångfald - politiska visioner och skolpraktiken.....	13
4.1.2 Barnens olika packning i ryggsäcken.....	15
4.1.3 Integrationssyften och kulturhierarkier .....	17
4.2 Centrumskolan (Gruber) .....	17
4.2.1 Mångkulturella temadagar.....	18
4.2.2 Centrumskolans elevkategorier enligt lärarna.....	19
4.2.3 De romska eleverna.....	20
4.3 Effekten av lärarnas agerande .....	21
<b>5 Den mångkulturella skolan ur barnens perspektiv .....</b>	<b>23</b>
5.1 Minoritetslevers röster tillvaron i skolan (Parszyk) .....	23
5.1.1 Assyriska/syrianska mellanstadieelevers syn på tillvaron .....	23
5.1.2 Högstadieelevernas syn på deras arbets- och livsvillkor.....	25
5.2 Den muslimska friskolan Siraat al-islamii (Aretun).....	27
5.2.1 Eleverna på Siraat al-islamii.....	27
5.2.2 Den arabiska kretsen och rektorn .....	28
5.2.3 Den muslimska skolan och svenskarna .....	29
5.2.4 Rektorns auktoritet och svenska lärares avsaknad av densamma .....	30
5.2.5 Muslimska flickor och tjejkompisar.....	31
5.3 Barnens egna tolkningar av den mångkulturella tillvaron .....	32
<b>6 Avslutande diskussion.....</b>	<b>34</b>
6.1 Stereotyper, stigma, ”vi och dem” och vardagsrasism.....	34
6.2 Identitet, självuppfattning, segregering och integration .....	38
<b>7 Litteraturlista.....</b>	<b>43</b>

# 1 Inledning

På 1930-talet bröts en lång tid av utvandringsöverskott från Sverige till andra länder och därefter har Sverige varit ett invandrarland. Ursprungsland och antal personer som invandrar till Sverige har skiftat genom åren men hela tiden successivt ökat. Från år 1930 fram till slutet av andra världskriget utgjordes invandringen till största delen av hemvändande svenskar och den nordiska invandringen hade sin topp på sjuttioalet. Andelen invandrade personer från övriga europeiska länder har legat relativt stabilt på cirka 30 procent sedan sextioalet (Dahlström 2004: 48ff). Enligt Migrationsverket invandrade år 2006 cirka 78 700 personer från olika delar av världen till Sverige (Migrationsverket 2007). Verkets statistik från samma år visar att de som invandrade under 2006 kom från Asien, länder inom EU, övriga Europa, nordiska länder, Afrika och vissa var statslösa. Dessa människor kommer från olika nationer, olika etniska grupper och har olika kulturella tillhörigheter i bagaget. Sverige kan med andra ord i allra högsta grad beskrivas som ett mångkulturellt samhälle.

Termen det mångkulturella samhället syftar på att beskriva samhällen som bär inslag av eller innefattar många olika kulturer, exempelvis på grund av invandring, och ordet mångkultur ligger till grund för att beskriva hur en stat bör agera gentemot olika kulturer inom samma nation. Man skiljer vanligtvis mellan tre huvudstrategier som stater använder av vid sin behandling av minoriteter; segregering, assimilering och integrering. Segregering innebär att minoritetsgruppen blir fysiskt separerad från majoriteten, assimilation innebär att minoritetsgruppen skall överge sin kultur, anpassa sig och smälta in i majoritetssamhället och integration avser alla människors deltagande i samhällets gemensamma institutioner, kombinerat med upprätthållande av gruppidentiteten och dess kulturella särprägel (Eriksen 2000: 313). Den svenska staten förespråkar integration och vill genom sin integrationspolitik främja att människor ska behålla sina kulturella identiteter och att de olika kulturerna ska existera sida vid sida.

Denna uppsats är en socialantropologisk litteraturstudie som syftar till att studera barnens situation i mångkulturella svenska skolor. Jag kommer att inleda med en del som behandlar tankar och teorier knutna till barn och barndom och till nationalism, etnicitet, kultur och det mångkulturella samhället. Därefter följer en del av studien där jag ämnar ställa fyra relevanta studier av barns situation i det mångkulturella samhället mot varandra. De studier jag har använt mig av är alla förankrade i skolan, varav två studier är utförda med fokus på lärarnas perspektiv och två ur barnens perspektiv. Två av studierna jag använt mig av är antropologiska studier, medan de övriga två har etnologiskt respektive pedagogiskt

perspektiv. Dessa studier har lite olika upplägg men gemensamt är att de alla är baserade på fältarbeten med deltagande observation och intervjuer. I fältarbetets natur ligger att forskaren har möjlighet att upptäcka handlingsmönster som inte alltid stämmer överens med det informanten hävdar att han eller hon gör, utan forskaren blir ofta varse handlingsmönster som de själva inte är medvetna om.

Valet av skolan som huvudsaklig fokus för studien baserar sig på att skolan är en plats där ett stort antal människor vistas under lång tid. Majoriteten av alla barn i Sverige tillbringar mycket tid i skolan, närmare bestämt ca 11 000 timmar under den 9-åriga skolplikten. En stor del av varje barns liv utspelar sig alltså där vilket innebär att skolan är en mycket viktig institution och kanske samhällets viktigaste socialisationsagent, en plats där barnen påverkas och formas i allra högsta grad (Gruber 2007: 23f). Min fokus ligger i att utröna hur lärare och elever tänker kring, förhåller sig till och agerar utifrån den mångkulturella situation som råder i skolan men jag kommer också att väva in familjen i relation till skolan och samhället för att på så sätt få en bättre helhetsbild av barnens realitet i det mångkulturella Sverige.

## 1.1 Syfte och frågeställning

Min huvudfokus i denna uppsats ligger på minoritetselever i svenska skolor. Jag vill problematisera föreställningar om det mångkulturella kontra föreställningar om svenskhet hos lärare och elever och bryta dessa perspektiv och åsikter mot varandra.

Syftet med uppsatsen är att studera minoritetselevers tillvaro i mångkulturella skolor och belysa föreställningar om integration i skolan ur perspektiven lärare och elev. *Jag kommer att titta på hur elever och lärare tänker kring, förhåller sig till och agerar utifrån den mångkulturella situationen i ett antal skolor i Sverige. Jag vill specifikt belysa de olika strategier som lärare och elever använder sig av för att hantera den multikulturella situationen.*

De frågor som jag främst vill söka svaret på är: hur tänker, förhåller sig och agerar barn och vuxna i mångkulturella situationer där människor från olika kulturer lever sida vid sida? Har infödda svenska elever och minoritetselever samma förutsättningar i våra skolor och hur tar sig den svenska statens idé om ett integrerat samhälle till uttryck i de mångkulturella skolorna?

## 2 Tvärkulturellt perspektiv på barn och barndom

I detta kapitel skall jag ge en inblick i olika perspektiv på barn och barndom för att på så vis möjliggöra för en bättre förståelse av denna studie. Jag kommer att börja med att redogöra för några av de tankegångar om barn och barndom som tidigare härskat i västvärlden, tankar som baserades på en blandning av dåtidens sunda förnuft, filosofi, psykologi och psykoanalys för att därefter gå in på den rådande synen på barn i västvärlden idag och på antropologins förhållningssätt till barn och barndom.

### 2.1 Idéhistorisk återblick gällande barn och barndom

I västvärlden har synen på barn och barndom genom historien varierat kraftigt. Tidigt i historien såg man på barn som potentiellt onda varelser som måste formas och tuktas. Dessa tankar kan härledas långt tillbaka i tiden, då dessa idéer tros bottna i berättelsen om Adams synd då han genom att äta äpplet bröt mot Guds lag och gjorde så att alla människor därefter kom att födas som syndare (James, Jenks and Prout 1998: 10ff). Det synsättet följdes av en syn på barn som oskyldiga och änglalika varelser som kommer till världen med rena hjärtan, ännu oförstörda av världen de kommit till. De vuxnas ansvar gällde allt från att mata och sköta till att ge varje barn det de behöver, då barns väl sågs som allas ansvar och som en investering inför framtidens reproduktion och sociala ordning (ibid.: 13ff).

John Locke (1632-1704) menade att människan föds som en "tabula rasa", d.v.s. tom tavla. Enligt honom föds barnet som ett vitt oskrivet blad som sedan skrivs under barnets uppväxt, vilket innebär att en människas alla egenskaper förvärvas under livets gång (James, Jenks and Prout 1998: 15ff). Därefter följde en syn på barn som bottnade sig i Jean Piagets (1896-1980) teori om barns utvecklingsfaser. De faser som barns utveckling genomgår är enligt Piaget biologiskt betingade, och kan placeras in i ett åldersschema. Han menade att ett barn inte kan tillgodogöra sig kunskap som är för avancerad för dess biologiska utveckling. Dessa tankar har under en lång tid legat till grund för skolsystem runt om i världen (ibid.: 17ff).

Sigmund Freud (1856-1939) studerade barndomen ur en annan synvinkel. Han menade att barndomen är viktig för den vuxna människans psyke och att det är under barndomen moralen blir inlärd och man lär sig skilja på vad som är rätt, fel, bra och dåligt. Under den första tiden formas människan och det är upplevelser i barndomen som bestämmer hur vi ska bli som vuxna. Freud brukade dela in psyket i tre olika delar som han kallade jaget, detet, och överjaget, där detet står för drifterna, överjaget för samvetet och jaget befinner sig mitt emellan, påverkad av de andra. Freud menar att då dessa tre är sammanbundna kan dåliga

erfarenheter och händelser under barndomen få konsekvenser och leda till problem senare i livet (James, Jenks and Prout 1998: 19ff). Alla dessa tankar och idéer har färgat nutidens syn på barn och barnuppfostran och många av dessa lever kvar idag, även om de numera byggts på med mer moderna tankar.

## 2.2 Nutidens syn på barn och antropologins förhållningssätt

Enligt nutidens västerländska synsätt är varje människa unik med en inre värld av föreställningar, fantasier och minnen samtidigt som hon är socialt och kulturellt formad och beroende av andra. Samtidigt finns föreställningar om något universellt mänskligt som sammanhänger med människans natur, där individen betraktas som oberoende av samhället och i grund och botten likadan och med samma värde som alla andra individer. I och med detta har alla människor gemensamma behov och genomgår liknande utvecklingsfaser genom livet. Vilka dessa behov är eller vad dessa behov består i har man inte riktigt kunnat enas om varvid olika vetenskapliga modeller konstruerats, såsom förhållandet mellan natur och kultur, mellan biologi och miljö, kultur och samhälle och mellan individer och det sociala livet. Detta har påverkat vår syn på sättet att uppföstra och se på barn och lett till att barn är den sociala kategori som i vår tid i störst utsträckning blivit föremål för samhällliga tyckanden och institutionaliserade åtgärder (Norman 1996: 54ff). Den rådande synen på barn i västvärlden idag är att de är biologiskt omogna och oförmögna att ta hand om sig själva vilket innebär att man ser på barn som några man måste ta hand om och sköta utefter föräldrarnas och samhällets behov och önsknings. Barn kräver skydd så att de kan leva sina liv i en bekymmerslös tillvaro i en säker och trygg omgivning. Dessa tankebanor har lett till att det i väst byggts upp nätverk av institutioner runt barnen bestående av skolor och hälso- och rättssystem till stor del baserade på FN:s barnkonvention<sup>1</sup> (Poluha m.fl. 2000: 7).

Den rådande uppfattningen bland antropologer i dag att kategorin barn är en socialt och kulturellt formad konstruktion. De flesta antropologer ser på barn som agenter som själva är aktiva i att forma sina liv (Poluha m.fl. 2000: 7). I västvärlden fokuserar människor ofta på det som är universellt i termer av natur och kultur där man till natur tillskriver det givna, det som gäller för alla människor, medan det som räknas till kulturen är det formade, det som är specifikt för olika människor. Barn anses vara något naturligt, vilket leder till att vi anser att vår syn på barn, barns behov och omhändertagande är universellt giltiga. Enligt antropologer

---

<sup>1</sup> Barnkonventionen, eller FN:s konvention om barns rättigheter som den egentligen heter, består av 54 artiklar som beskriver barns rättigheter i samhället. Konventionen är ingen lag men ett grundläggande folkrättsligt instrument som innehåller bestämmelser om barns mänskliga rättigheter. Dessa rättigheter gäller, åtminstone i teorin, för alla barn i alla länder (Unicef 2008).

är barn inte ett naturtillstånd utan en social kategori i förhållande till vuxna och att barn inte är skilda från det social och kulturella sammanhang där de befinner sig (Norman 1996: 24f). Poluha, Norman och Einarsdóttír menar att man, för att förstå synen på barn i specifika kontexter, måste ta hänsyn till barns handlingar i relation till dess omhändertagande och uppfostran. Man måste vidare ta hänsyn till olika idéer om vad ett barn är och vad barndom är och se till sambanden mellan dessa och de övergripande strukturer som influerar barnens levnadsförhållanden. Man måste ta hänsyn till faktorer såsom land, religion, klass, kön och ålder, vilken kan vara både biologisk och socialt definierad. Dessutom måste man se till historisk bakgrund, den ekonomiska och politiska situation som omger barnet och de globala strukturer som påverkar barnens möjligheter och agerande (Poluha m.fl. 2000: 7).

### 2.2.1 Socialisation

Socialisationsprocessen gör människorna till fullgoda medlemmar i samhälliga kollektiv såsom familjen, släkten, byn, samhället och nationen etc. (Aretun 2007: 47). Målet är att samhällets normer och värderingar skall bli till en del av människornas personlighet och för att detta skall lyckas bör den internaliseras så att den ”sitter i ryggraden”. I många samhällen har familjen huvudansvaret för socialisationen, men i samhällen med en komplex arbetsdelning fördelas socialisationsuppgiften mellan olika institutioner såsom t.ex. familjen, skolan och föreningar. Alla samhällen lägger stor vikt vid socialisation. Det är det viktigaste sättet att föra kulturella kategorier från generation till generation, vilket innebär att socialisation säkerställer kulturell kontinuitet (Eriksen 2000: 64f).

Inom många socialisationsteorier ingår socialisationen i alla de olika områden där vuxna förmedlar sin kunskap, sina normer, värderingar, uppföranderegler med syfte att de skall bli fullvärdiga medlemmar i samhället. I dessa socialisationsteorier ligger fokus på att barnen, med hjälp av de vuxna, ska guidas och ledas på ett lärorikt sätt genom barndomen med målet att bli goda vuxna i framtiden. Det är alltså ”en bra vuxen” som är målet med all socialisation och socialisationen sker endast i riktning från vuxna till barn (Aretun 2007: 47f). I Sverige är det barnens föräldrar och lärarna i skolan som rättsligt auktoriseras att socialisera barnen. Föräldrarnas socialisering omfattas inte av några officiella mål och riktlinjer vilket däremot skolans socialisering gör då syftet med skolans fostran framgår i olika styrdokument (ibid.: 49). I slutet av 1900-talet ifrågasattes socialisationsbegreppet av socialantropologer och sociologer. Man ville göra upp med tankarna på barnen som passiva mottagare av ett av vuxna förutbestämt innehåll, och med det ville man lämna synen på socialisation som en envägsöverföring bakom sig. Åsa Bartholdsson beskriver socialisationsbegreppet i sin

avhandling *Normalitet, elevskap och vänlig maktutövning i två svenska skolor* (2007) som att socialisation innefattar två sammankopplade aspekter; den didaktiska och den autodidaktiska socialisationen. Den didaktiska socialisationen representerar den traditionella socialisationen där vuxna uppfostrar och fostrar barnen och där den vuxnes föreställningar om barn och barndom ligger i grunden. I den didaktiska socialisationen innehar vuxna rollen som socialisatorer och bestämmer syfte och mål med barnets utveckling. Den autodidaktiska socialisationen innefattar en persons eget lärande i interaktion med andra personer. Den kan beskrivas som att alla människor förkroppsligar tiden hon lever och de relationer hon har under denna tid. Erfarenheterna av dessa relationer och den föreställningsvärld hon föds in i och verkar i ligger till grund för hur denna person lär känna världen och skapar mening (ibid.: 17f). Om man väljer att se på socialisationen i ett perspektiv där dessa två synsätt får löpa parallellt öppnar sig en bredare syn på socialisation. Då kan socialisationen ses som en livslång process där normer, erfarenheter och relationer sätts samman och där barnen inte längre kan ses som passiva mottagare av de vuxnas socialisering, utan socialiseringen innefattar en ömsesidig påverkan mellan barn och vuxna (ibid.:18).

### 3 Tillhörighet och strategier för det mångkulturella

I detta kapitel kommer jag att börja med att visa på människors olika syn på tillhörighet och identitet kopplat till nationalism, etnicitet och kultur. Nationell, etnisk och kulturell identitet är nära sammankopplat med frågor som rör det mångkulturella samhället och migration då tillhörighet och identitet ofta har stor betydelse för människor, inte minst för personer som migrerat. Därefter kommer jag att kort redogöra för den svenska statens invandrapolitik och de möjliga strategier människor kan använda sig av för livet i exil, strategier som kan väljas utifrån migrationsmotiv och framtidsplaner.

#### 3.1 Nationalism och nationell identitet

Eriksen menar att nationen är det ”mest universellt giltiga värdet i vår tids politiska liv” (Eriksen 1993: 127). Nationalismens anhängare betonar sin kulturella likhet och drar på så sätt upp gränser mot andra. Deras gränser sammanfaller med politiska gränser och de har ett starkt förhållande till staten (ibid.: 15). Många människor är beredda att dö för sin nation vilket visar på den starka kraften och känslan i den nationella identifikationen (ibid.: 126).

Sverker Sörlin ger i boken *Nationens röst Texter om nationalismens teori och praktik* (2001) en bakgrund till nationens och nationalismens uppkomst då han låter olika röster komma till tals och beskriva sin teori om detta. En av dem är Benedict Andersen som menar



att den nationella gemenskapen förutsätter en gemenskap mellan alla människor som lever i respektive nation idag, de som har levt i den och de som kommer att leva i den i framtiden. Därmed ser Andersen på nationen som en föreställd gemenskap som bygger på en förlängning av människans sätt att identifiera sig genom släktskaps och vänskapsrelationer vilket innebär att nationalitetskänslan ligger på ett mer abstrakt plan. Människor som definierar sig själva som medlemmar av en nation kommer aldrig att höra talas om, träffa eller lära känna majoriteten av de andra medlemmarna. Trots det lever en bild av deras gemenskap i medvetandet (Andersen: 219f). Skapandet av nationer och nationella identiteter hör samman med idéer om ”vi” och ”dem”.

### 3.2 Etnicitet och etnisk identitet

Inom socialantropologin betecknar ordet etnicitet relationer mellan grupper som betraktar sig själva och som betraktas av andra som kulturellt särpräglade. I vardagligt tal förknippas etnicitet ofta med minoritetsfrågor (Eriksen 1993: 12f). Eriksen beskriver etnicitet som att:

eticitet är en aspekt av sociala relationer mellan aktörer som uppfattar sig själva som kulturellt avskilda från medlemmar av andra grupper med vilka de har ett minimum av regelbunden interaktion (ibid.: 22).

Olika etniska grupper är mer eller mindre avskilda från varandra. Gränserna är sociala och inte territoriella och det finns ett kontinuerligt flöde av information och varor och en ömsesidig påverkan grupperna emellan (ibid.: 54). Det är just kontakten dessa grupper emellan som är skapande av de olika etniska grupperna (ibid.: 19). Föreställningarna om ett gemensamt ursprung är normalt avgörande för den etniska identiteten (ibid.: 78). Etnisk identitet kan ibland vara påtvingad utifrån på människor som inte själva identifierar sig med den grupp de förvisats till (ibid.: 46). Människor tenderar att bibehålla sin etniska identitet om de flyttar till nya omgivningar eller migrerar, de upprätthåller ofta sina släktband och grannkontakter i den nya miljön, varav etniska kvarter och etniska politiska grupper uppstår (ibid.: 17). Den etniska identiteten är relativ och situationsbunden till sin karaktär (ibid.: 76).

Erikson talar om en kategori människor som han kallar etniska anomalier; människor som kan betraktas som ”varken eller” eller ”både och” (ibid.: 82ff). En typisk sådan kategori, menar Eriksen, är barn och barnbarn till invandrare i Europa. De uppfattas ofta både av sig själva och av andra som medlemmar av samma etniska grupp som sina föräldrar samtidigt som de i andra sammanhang ses som en del av majoritetskulturen. En del av dem är flytande tvåspråkiga och har dubbelt medborgarskap, men istället för att känna dubbel tillhörighet vittnar många om att de inte känner sig hemma i någon av grupperna. Då etniska anomalier tillhör två grupper som delvis definieras genom att kontrasteras mot varandra finns det en

tendens att de av utomstående buntas ihop med en av dessa grupper, vanligtvis då den som står lägst i rang (ibid.).

### 3.3 Kultur och kulturell identitet

Ordet kultur kan ha olika betydelse i olika sammanhang och kan därför vara svårdefinierat. Enligt Eriksen är kultur dels det man brukar definiera som fin- och populärkultur, till exempel litteratur, teater, musik, konst, men den vanligaste betydelsen av ordet kultur är synonymt med det levnadssätt och den världsbild som medlemmarna av en bestämd grupp har gemensamt, och som skiljer dem från andra grupper (Eriksen 2002: 60). Kultur har en historisk förankring där traditionen är en viktig del och innefattar tankemönster, såsom vanor och erfarenheter, vilka vi människor har gemensamt och dessa gör att vi förstår varandra och kommunikation möjliggörs människor emellan. Eriksen menar vidare att kultur är inlärd och överförbar från generation till generation, men att den när den överförs genomgår en förändring. Enligt Eriksen är kultur flytande och föränderligt då kulturen förändras och påverkas i möten mellan människor som har olika kulturella tillhörigheter (ibid.). Då individer har olika bakgrunder och erfarenheter finns det skillnader mellan individerna som har en och samma kulturella tillhörighet (Eriksen 2004: 31). Kulturella gränser sammanfaller inte nödvändigtvis med etniska gränser (Eriksen 1993: 47).

### 3.4 Separation, marginalisering, assimilation och integration

Som jag skrev i inledningen finns det olika strategier för hur en stat väljer att agera gentemot det mångkulturella inom nationen. Carl Dahlström skriver i sin avhandling om den svenska invandrapolitiken att statens invandrapolitik har utvecklats från en assimilationsinriktad politik på 1960-talet till en integrationspolitik (Dahlström 2004: 10). Nationalencyklopedin (1990) slår fast att assimilering och integration skiljer sig åt på följande sätt:

*Assimilering*, process genom vilken en minoritet, t.ex. en invandragrupp i det svenska samhället, helt överger sin egen kultur, så att ursprungliga kulturskillnader försvinner.

*Integration*: I studier av internationell migration och etniska relationer används integration särskilt ofta för att beteckna de sociala processer genom vilka minoriteter, t.ex. invandrade etniska grupper slussas in i och blir delaktiga av det nya samhälle de flyttat till. Det kan gälla deras arbets- och bostadsmarknad eller deras sociala, kulturella och politiska liv. (Nationalencyklopedin 1990)

Målet för statens integrationspolitik är: lika rättigheter, skyldigheter och möjligheter för alla oavsett etnisk och kulturell bakgrund, en samhällsgemenskap med samhällets mångfald som grund och en samhällsutveckling som kännetecknas av ömsesidig respekt för olikheter inom de gränser som följer av samhällets grundläggande demokratiska värderingar och som alla

oavsett bakgrund skall vara delaktiga i och medansvariga för (Invandrarverket 2006).

Regeringens önskan med integrationen är att:

Integrationspolitiken ska riva hinder och öppna dörrar för alla. Den ska frigöra människors inneboende kraft och bryta det utanförskap som fått fotfäste i Sverige. Frånsett den första tiden i Sverige ska det inte finnas någon särpolitik för invandrare (Regeringskansliet 2007).

Även då den svenska staten har satt upp integration som mål för vårt samhälle är det inte säkert att det är den strategi som migranten själv väljer att anamma. Almquist och Broberg menar att människor som lever i exil kan välja mellan fyra olika strategier för sin tillvaro i exil. De olika strategierna är *separation*, *marginalisering*, *assimilation* och *integration* (Almquist och Broberg 2000: 140ff). Vilken strategi man väljer beror på migrationsmotiv och framtidsplaner men är inte bara en fråga om individens egna val utan kräver också att de familjer som väljer att bli en del av samhället släpps in i samhället, vilket inte alltid är fallet.

*Separation* innebär att personen slår vakt om hemlandets kulturella värderingar och undviker kontakt med majoritetskulturen och samhället. Föräldrar som väljer denna strategi strävar efter att barnen skall uppfostras utan inflytande från samhället vilket kan innebära att man till exempel placerar barnen i speciella skolor för att skydda dem från det kulturella inflytande som det övriga samhället står för (ibid.). *Marginalisering* innebär att familjerna varken slår vakt om hemlandets kultur eller mottagarlandets kultur utan isolerar och avskärmar sig både från andra människor både från hemlandet och från människor från mottagarlandet (ibid.). *Assimilation* innebär att man överger hemlandets kulturella vanor och värderingar för att helt och hållet acceptera mottagarlandets. (ibid.). *Integration* innebär att man slår vakt om vissa normer och värderingar för hur man skall leva samtidigt som man inlemmas i majoritetssamhället. Det kan vara en krävande strategi då den för barnen innebär att de måste leva med ambivalens då föräldrarna kräver att barnen i hemmet skall uppföra sig i enlighet med deras traditionella kulturella värderingar samtidigt, som de uppmuntrar barnen att i samhället i övrigt göra som alla andra. Detta innebär i praktiken att många barn delar in livet i två kulturella zoner (ibid.).

Jag har hittills i uppsatsen konstaterat att det finns olika sätt att se på barn och barndom och att nationell, etnisk och kulturell tillhörighet ofta har stor betydelse för människor, inte minst för personer som migrerat. Migranten har till viss del själv möjlighet att välja strategi för sitt liv i exil även om den svenska staten har satt upp integration som politiskt mål för vårt samhälle. I och med detta vill staten arbeta för lika rättigheter, skyldigheter och möjligheter för alla oavsett etnisk och kulturell bakgrund. Dessa tankar och perspektiv är bra att ha med sig i min studie som nu följer.

## 4 Den mångkulturella skolan ur lärarnas perspektiv

I det här kapitlet skall jag titta närmare på hur situationen ser ut för eleverna på några mångkulturella skolor runt om i Sverige. Här kommer fokus att ligga på lärarnas perspektiv. Den första delen av kapitlet, som handlar om skola 1, 2 och 3, är hämtat från etnologen Ann Runfors bok *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar* (2003) och andra delen av kapitlet, som handlar om Centrumskolan, är hämtat från socialantropologen Sabine Grubers bok *Skolan gör skillnad* (2007). Både Runfors och Gruber beskriver den uppmärksamhet lärarna riktade gentemot minoritets eleverna på skolorna, och det agerande som följde därpå, ur en etnologiskt respektive socialantropologisk synvinkel. Kapitlet avslutas med en sammanfattning av det som framkommit i Runfors och Grubers studier.

### 4.1 Skola 1, 2 och 3 (Runfors)

Ann Runfors har i huvudsak gjort fältarbete på tre olika låg- och mellanstadieskolor belägna i invandratäta stockholmsförorter, eller svenskglea stockholmsförorter som Runfors väljer att kalla det (Runfors 2003: 84f). De tre skolorna kallar hon helt enkelt för skola 1, skola 2 och skola 3 där skola 1 och 3 representerar det som i dagligt tal kallas för invandratäta förorter som uppkommit i samband med de s.k. miljonprogrammets framväxt, medan skola 2 ligger i ett område beläget mellan kommunens tätbebyggda och invandratäta förorter och en socialt mer välmående glesbygd med mycket få invandrare bland invånarna. Område 1 och 3 var socialt homogena men etniskt heterogena medan område 2 var klassmässigt mer heterogent än de andra men etniskt mer homogent, där etniska svenskar dominerade och där de utrikesfödda i huvudsak bestod av skandinaver. Vid 1990-talets mitt hade 95 procent av eleverna i skola 1 och 3 ett annat modersmål än svenska och i skola 2 låg talet på 35 procent. Detta kan jämföras med grundskolans genomsnitt på ca 12 procent (ibid.: 80ff).

Runfors har i sin studie koncentrerat sig på klassrums vardagen och hennes huvudsakliga empiriska material har insamlats genom deltagande observationer i skolvardagen och genom lärarintervjuer. Hennes syfte med studien har varit att beskriva och analysera den uppmärksamhet de skolanställda riktar mot invandrabarnen och att belysa hur denna uppmärksamhet skapar villkor för dessa barn (ibid.: 18f). Hon vill på så sätt synliggöra hur denna uppmärksamhet gör att normalitet, avvikelse och underordnande strukturer skapas och omskapas (ibid.: 34).

I Runfors studie möter jag lärare som beskriver sig själva och varandra som eldsjäljar. Trots att de var ense om att jobbet var tufft ibland hade många av lärarna jobbat i området länge och

beskrev arbetsvardagen som genomsyrad av mening. De var engagerade och letade outtröttligt efter nya sätt att hantera vardagen i skolan. Lärarna uttryckte frustration över barnens situation men talade sällan om problem utan valde att se det som utmaningar och nämnde uppskattningen de fick av eleverna som viktig (ibid.: 93f).

#### 4.1.1 Kulturell mångfald – politiska visioner och skolpraktiken

I skolpolitiska och integrationspolitiska debatter, utredningar och direktiv återkommer termen ”kulturell mångfald”. Olika bakgrunder, erfarenheter och perspektiv sammankopplas med kultur och framhålls som en resurs – något att respektera, använda och utbyta. Samtidigt framgår inte klart och tydligt vad det är som förespråkas då de olika budskapen om kulturell mångfald talar om en ”för alla gemensam värdegrund” men samtidigt framstår som inbördes motsägelsefulla. Skolpolitikens måltolkningar och konkretiseringar överläts till de enskilda skolorna (Runfors 2003: 99).

Runfors berättar att när hon kom till nya klasser och frågade lärarna om var eleverna var födda eller var deras föräldrar migrerat ifrån visade det sig att lärarna oftast inte visste. Hon uppfattade det som om lärarna ansåg dessa frågor vara irrelevanta eller känsliga. En lärare på skola 1 förklarade att man ”inte tänkte i sådana termer” på dessa skolor och menade vidare att man på den skola där han arbetade ”möter alla som individer”. Han sade fortsättningsvis att ”... när man når så långt att man inte tänker på bakgrunden, utan bemöter individen, så har man kommit långt när det gäller fördomsfrihet” (ibid.: 103f). Endast vid ett tillfälle under Runfors fältarbete var det en lärare som specifikt fokuserade på elevernas skilda bakgrunder och erfarenheter och använde dessa som pedagogisk resurs i undervisningen. Det skedde när läraren blett en modersmållärare komma och berätta om sitt land och sin kultur. Läraren hade då även blett elever med samma bakgrund att bidra med något (ibid.: 112). Respektive elevs bakgrund var alltså inget man lade någon vikt vid undervisningen utan snarare något lärarna medvetet bortsåg ifrån. En lärare menade att skälet till att man inte fokuserade på detta och tog hänsyn till olika etniska bakgrunder delvis bottnade sig i att det skulle vara mycket svårt att sköta sitt jobb som lärare om man skulle ta denna hänsyn, då orken, kraften och tiden helt enkelt inte skulle räcka till. En annan lärare påpekade att i dessa klasser finns inga ”vanliga elever” utan här är alla olika (ibid.: 114).

Runfors uppmärksammar att direktiven om värdet av kulturell mångfald är formulerade och nedskrivna i situationer långt från den komplexa vardag där lärarna befann sig. På plats uppstod frågor om vad det egentligen var som skulle uppmärksammas och hur detta skulle gå till. För läraren uppstod också funderingar kring *om* och i så fall *när* och *hur* skolans elever

ville ha sina bakgrunder och perspektiv uppmärksammade (Runfors 2003: 115). Att lärarna valde att inte fokusera på elevernas bakgrund betyder därmed inte att lärarna såg på alla elever som likvärdiga inför undervisningen och skolgången, utan resulterade snarare i att lärarna koncentrerade sig på det som flertalet av elever saknade än det som skilde dem åt (ibid.: 114). Det som barnen i huvudsak saknade, och det som Runfors studie visar på att lärarna valde att fokusera på, var i stället en gemensam avsaknad av svenskdefinierade erfarenheter och kompetenser. Lärarnas uppmärksamhet riktades då på att tillföra dessa barn kunskap om "det svenska" och "det riktiga Sverige" utanför den svenskglea förorten. Detta var erfarenheter och kompetenser som lärarna menade att barnen skulle komma att behöva för att klara sig i samhället (ibid.: 119). Det var alltså inte det eleverna hade d.v.s. olika etnisk och kulturell bakgrund utan det de saknade, d.v.s. kunskap om Sverige och den svenska kulturen som lärarna fokuserade på. Lärarna fokuserade inte på vad eleverna *är* utan vad de kan *bli*, vilket är tvärt emot den gängse inriktningen i svenska skolor där lärare vanligtvis fokuserar på vad eleven *är* snarare än vad den kan *bli* (ibid.: 106). Lärarna menade att skolan har ett socialt ansvar och att dessa elever måste kompenseras på bristen på kontakt med det svenska samhället och att de därför fokuserar på att förbereda dem för den verklighet som väntar utanför skolan och den mångkulturella förorten (ibid.: 105f).

Trots intentionerna att inte framhäva barnens kulturella bakgrund så uppkom med jämna mellanrum situationer som relaterades just till detta. Det kunde bero på att elever och föräldrar kom med specifikt etniskt, kulturellt eller religiöst definierade önskemål. Andra gånger berodde det på direktiv som talade om kulturell mångfald, respekt, erfarenheter och perspektiv som definierades i kulturella termer eller då det handlade om övergripande visioner och förståelse. I läroplanen reserverades ordet kultur för sådant som kan accepteras i förhållande till samhällsliga dominerande värden, medan ordet kultur i skolpraktiken tvärtom användes för att beskriva sådant som kom på kollisionkurs med dessa värden (ibid.: 234). Runfors menar att de kulturellt baserade situationer i samhället grovt sett kan kategoriseras som plus- och minuskultur, där pluskultur till stor del sammanfaller med valda särskildheter och minuskultur var sådant som befaras inskränka individens oberoende och valmöjligheter. Pluskultur framträder som expressiva företeelser såsom exempelvis mat, föremål, musik, dans, klädsel, traditioner och ritualer medan minuskultur framträder som annorlunda, svårhanterliga och icke önskvärda företeelser, vilka anses ha hindrande innebörder som befarar inskränka självständighet och valmöjligheter. Exempel på minuskultur är att den etniska gruppen, kollektiva kulturen, släkten eller familjen överordnas individen eller att mannen överordnas kvinnan. Pluskultur ses ofta som något positivt i skolsammanhang (även

om det inte ofta framhävdes i dessa skolor) medan minuskulturen är något som lärarna ofta inte låtsas om eller försöker att ge alternativ till (ibid.).

Både läroplanen och skolpraktiken grundade sig i ambitionen att ge självständiga och reflexiva individer som skulle beredas möjligheten att forma sitt eget liv genom egna medvetna val. Lärarna uppmuntrade barnen att förhålla sig reflexivt, rationellt och förnuftsmässigt till sin bakgrund, kultur och sina identifikationer. Detta baserades på hur barnens bakgrund och kultur förstods och värderades mot bakgrund av visionen om en fri och oberoende individ. Lärarna såg på det kulturellt definierade som något positivt enbart om det gick att använda som ett inslag på ett ”kulturellt smörgåsbord” där eleverna själva kunde välja vad som skulle plockas fram. I övrigt såg de flesta lärare på det kulturellt definierande som något som hindrande och tvingande barnen och som barnen behövde få alternativ till (Runfors 2003: 130ff). Skolgången framstod, enligt Runfors, som en resa mot framtiden – en framtid fri från fastlagda sammanhang och beroendeskapande relationer. Målet var vad barnen skulle bli fria *till*, vilket innebar att försöken att befria dem *från* sin kulturella bakgrund bara sågs som ett medel på vägen för att nå den individuella frihet som föreskrevs. Det lärarna inte reflekterade över var att samtidigt som visionen användes som ett verktyg i kampen mot hierarkiska relationsstrukturer i barnens nätverk (d.v.s. minuskultur) ledde lärarnas agerande till en gradering av kulturer och kulturella skillnader där svensk kultur framstod som det eftersträvansvärda (ibid.: 130ff).

#### 4.1.2 Barnens olika packning i ryggsäcken

Lärarna som jobbade på dessa skolor såg alltså inte på sig själva enbart som lärare utan också som ”barnbyggare” och några som hade till uppgift att guida barnen ut i den svenska verkligheten och att förbereda dem inför vad som komma skall. För att inte särbehandla någon betraktade lärarna varje barn frikopplat från dess kulturella identitet och barnets behov och utveckling var det grundläggande. Denna utveckling beskrevs i biologiska och socialpsykologiska termer som trappstegsformad och lika för alla. Varje trappsteg följde det föregående och barnen förväntades ha uppnått en viss grad av kunskap och utveckling vid en viss ålder. Barnen besatt en allmängiltig inneboende utveckling som skulle stödjas och uppmuntras samtidigt som de beskrevs som oskrivna blad som med lärarnas hjälp skulle fyllas (Runfors 2003: 135). Idén om den trappstegsformade utvecklingen fanns alltid i lärarnas förhållningssätt gentemot barnens utveckling, men samtidigt som barnen förväntades följa denna utvecklingstrappa uttryckte lärarna önskan om att barnen skulle utvecklas individuellt och med skolans hjälp utveckla sin fulla potential. Barnen representerade alltså inte i första

hand en viss kultur utan ett utvecklingsstadium och skillnaden mellan de olika barnens utveckling skyldes i första hand på understimulans i hemmet och på föräldrarna (ibid.: 135).

Vid skolstarten förväntades barnen ha uppnått ett visst utvecklingsstadium. Lärarna talade om vad barnen hade i ryggsäcken när de började skolan och vad de med skolans hjälp skulle ha i ryggsäcken när de lämnade skolan (Runfors 2003: 145). Stor vikt lades vid språket då lärarna menade att språket var det allra viktigaste för en lyckad skolgång och en god framtid, vilket gjorde att den svenska språkfärdigheten inte behandlades som vilken kunskap som helst utan tillmättes långt större betydelse. Språket sågs som nyckeln som skulle öppna dörrar till det svenska samhället då specifikt till utbildning, arbetsmarknad och en delaktighet i samhällslivet. Svenska språket representerade en svenskhetskompetens där graden av svenskhet blev en mätare av kulturkompetens och där en felaktig svenska framstod som en mätare på bristen av densamma. Ju mer osvensk barnens boende- och hemmiljö framstod desto viktigare blev det att förmedla svenskhetskompetens, vilket är ett exempel på lärarnas önskan att kompensera i förhållande till de måttstockar skolan hade som utgångspunkt för sin jämställdhetsvision (ibid.: 156ff). Exakt vad lärarna menade med en bra svenska framgick inte klart med det visade sig att den återkommande jämförelsepunkten var etniskt svenska barn, det var utifrån dem normen sattes. Detta resulterade i att de flesta av dessa skolors barn inte ansågs ha nått det stadium de borde varken när de började eller vid skolans slut (ibid.: 145). Lärarna talade alltså i termer av ingångsvärden och utgångsvärden, där idealkategorin vanliga barn/etniskt svenska barn utgjorde måttstocken för vad eleverna borde ha när de började skolan för att klara undervisningen och när de slutade för att vara redo för ”verkligheten” och klara sig bra på livets väg. Detta på skolor där 95 respektive 35 procent av eleverna hade annat modersmål än svenska.

Lärarnas tankar baserade sig i grundskolans mål om likvärdig utbildning där tanken är att erbjuda eleverna lika tillgång till lika utbildning oavsett socioekonomiska villkor, härkomst eller kön, där grundtanken är att alla elever efter fullgången utbildning skall ha uppnått likvärdiga resultat. Detta resulterade i att lärarna såg som sin primära uppgift att utjämna skillnaderna mellan invandrarelever och svenska barn för att på så sätt fylla luckan mellan ingångsvärden och utgångsvärden (ibid.:146). Runfors menar att det var ”i uppmärksamheten som formades där visionerna och måttstocken möttes” som lärarnas tankar om att utjämna i förhållande till bilden av det normalt utvecklade barnet med den rätt packade väskan skapades. Lärarna önskade utifrån detta också att fördela sociala kompetenser och förmågor utöver de traditionella skolkunskaperna (ibid.: 150) .



### 4.1.3 Integrationsssyften och kulturhierarkier

Lärarna försökte inte bara forma individer i skolorna utan också kollektiv. Skolpersonalen lade mycket energi på att försöka skapa fungerande klasser och att blanda eleverna på rätt sätt. Även här stod invandrareleverna i fokus (Runfors 2003: 171ff). Då lärarna insåg att skolan var den enda plats där dessa elever träffade svenskar och talade svenska, ansåg lärarna att det var viktigt att i skolan förbereda dem för framtiden i samhället (ibid.: 181f). Lärarna jobbade därför utefter ett integrationsprojekt där de försökte inlemma individerna i skol- och samhällsgemenskapen och att verka för individers delaktighet i samhället för att på så sätt försöka att lägga grunden för samhällelig sammanhållning. Vägen dit bestod i att skapa arenor där elever av olika kategorier kunde blandas. På så sätt ville man reducera avståndet mellan olika grupper för att utjämna skillnader. Den mest eftertraktade blandningen var invandrabarnens möte med etniskt svenska barn där en bestående blandning av dessa var målet (ibid.: 201f). Med all välmening försökte alltså lärarna på dessa skolor att bortse från elevernas respektive bakgrund för att möta dem alla som individer. Samtidigt konstruerades kategorin invandrabarn i förhållande till etniskt svenska barn där lärarna åtskilde, sammanförde och enhetliggjorde en stor mängd elever med hänvisning till ett icke-svenskt ursprung. Lärarna jobbade aktivt för att utjämna skillnaderna mellan de svenska barnen och invandrabarnen och lägga bästa möjliga grund för en framtid i Sverige, där språket ansågs vara nyckeln. Viljan att göra invandrabarnen jämlika i förhållande till det svenska gjorde att invandrabarnen framstod som defekta gentemot idealet. Det bidrog också till att de enbart fick uppmärksamhet i form av brist på de efterfrågade kompetenser och i form av avsaknad av viktigt baggage, både gällande ingångs- och utgångsvärden. I skolorna synliggjordes en hierarkisk kategorisering av det kulturellt definierade och eleverna blev på så vis varse sin egen plats i skolklassen och i förlängningen i på den samhälleliga statusskalan.

### 4.2 Centrumskolan (Gruber)

Sabine Gruber har gjort en antropologisk fältstudie på en skola i en medelstor svensk stad. Skolan beskrivs som en ”blandad” skola där eleverna i huvudsak kommer från avgränsade upptagningsområden med olika karaktär. I stadsdelen Eken bor mest etniskt svenska medelklassfamiljer bosatta i villor och i stadsdelen Centrum bor i huvudsak invandrade familjer bosatta i lägenheter (Gruber 2007: 61). Lärarna ser sig själva som fördomsfria och medvetna, de är positivt inställda sin skola och stolta över skolans goda resultat. Många av lärarna jobbar medvetet för att ekeneleverna och centrumeleverna på ett bra sätt skall integreras med varandra i skolmiljön. Trots lärarnas ambitioner upptäcker Gruber snart att de

omedvetet kategoriserar och gör skillnad mellan olika elevgrupper och att lärarnas syn på det mångkulturella hela tiden utgår från det svenska som det normala. Gruber konstaterar snart att det är svenskheten som är normen på skolan och alla och allt kategoriseras utifrån det. För att exemplifiera detta skall jag återge hur resonemanget gick kring de mångkulturella temadagar som anordnades på skolan under Grubers tid för fältarbetet.

#### 4.2.1 Mångkulturella temadagar

Då temadagarna "Språkens år, en mångkulturell skola" skulle äga rum var många av lärarna mycket ambitiösa och upprymda. Den rådande åsikten bland lärarna var att temadagarna var spännande då invandrarbarnens kultur var annorlunda och viktig att framhäva, något som de svenska barnen och skolans personal skulle må bra av att ta del av. Under temadagarna placerades den svenska kulturen och de svenska barnen mer eller mindre på åskådarläktaren och all planering gick åt till att fundera på hur man bäst kunde framställa invandrarbarnens kultur för att de svenska barnen skulle kunna ta del av och lära sig något om denna. De var noga med att uppmärksamma alla de nationaliteter som representerades av invandrarbarnens "hemländer" och Gruber tolkade deras noggrannhet med att få med alla nationer som jämställt med att en glömd nation skulle vara likvärdigt med ett glömt barn. Med andra ord fick barnen vara representanter för hela nationer. Den svenska kulturen uppmärksammades inte nämnvärt vilket Gruber tolkade som att det svenska var så självklart att det närmast betraktades som ett naturtillstånd – ett naturtillstånd som alla andra nationer och kulturer hade att förhålla sig till. De nationella och kulturella skillnader som plockades fram och visades upp under dessa dagar var i första hand dans, musik, mat, ritualer och traditioner, alltså det som Runfors refererar till pluskultur. Det var det annorlunda, den annorlunda kulturen (i motsats till det normala, den svenska kulturen), som stod i blickfånget under dessa dagar och det mångkulturella hanterades som något som inte tillhörde de infödda svenskarna utan "de andra", d.v.s. invandrareleverna (Gruber 2007: 93ff). Dessa temadagar var ett omtyckt arrangemang som lärarna lade ner mycket arbete på. Gruber uppmärksammade dock en väsentlig skillnad i hur man såg på invandrarbarnen och deras kultur under dessa dagar gentemot det övriga läsåret. Nu valde man ut vissa delar av kulturen, d.v.s. pluskulturen som man visade upp medan man tonade ner minuskulturen med dess mer annorlunda och svårhanterliga företeelser. Med andra ord stämmer Runfors betraktelser in även på Centrumskolan då hon hävdade att pluskultur ofta ses som något positivt i skolsammanhang medan minuskultur är något som lärarna inte beaktar (Runfors 2003: 234).

När eleverna under dessa dagar fick till uppgift att göra ett arbete om sitt "hemland" som de sedan muntligt fick redogöra för i klassen blev resultatet berättelser om deras "hemland" där de hela tiden ställde sina "hemländer" med dess kulturella särdrag i förhållande till Sverige. Om det vid något tillfälle inte skedde var inte läraren sen med att lägga till denna jämförelse, och Sverige fick oftast framstå som det bättre alternativet. Med andra ord motverkades syftet med temadagarna under tiden för dessa då det snarare befäste tankarna på "vi" och "dem" än motarbetade dem (Gruber 2007: 93ff).

#### 4.2.2 Centrumskolans elevkategorier enligt lärarna

Gruber lade under tiden för sitt fältarbete märke till att skolans personal delade in eleverna i grupperna svenskar, invandrare och romer där romer tycktes ses som en särskild typ av invandrare. Med tiden blev hon varse att lärarna omedvetet kategoriserade eleverna i ytterligare undergrupper som hade stor betydelse för hur lärarna såg på olika elevers möjligheter och förutsättningar. Bland dessa kategorier var vissa mer synliga och andra i det närmaste osynliga. Generellt brukar studier visa på att killar som elevkategorier är mer synliga än tjejer, vilket bara till viss del stämde överens lärarna på Centrumskolans elevkategoriseringar.

Den kategori som var mest synlig och uppmärksammas och därför fick mycket utrymme var invandrarkillarna, en synlighet var i stor utsträckning kopplad till deras "annorlundahet" som sågs som lite problematisk ibland men samtidigt charmig. Svenska tjejer var relativt synliga och närvarande i uppmärksamheten som skolpersonalen riktade mot eleverna medan invandrartjejerna framstod som mindre synliga och mindre närvarande i skolpersonalens uppmärksamhet, med undantag för resonemang som rörde könsrelationer och jämställdhetsfrågor då fullt fokus hamnade på invandrartjejerna. Utöver dessa två tjejkategorier fanns en tredje kategori tjejer som sågs som både osynliga och synliga på samma gång, nämligen de romska tjejerna. De hade en särställning då de var osynliga i mån av att de var tjejer men som samtidigt var synliga då de i likhet med invandrarkillarna upplevdes som provocerande annorlunda. Detta härleddes till stor del till deras annorlunda kläder. Romska killar var däremot i princip osynliga. Ytterligare en grupp killar som var osynliga, men ändå i högsta grad närvarande, var de svenska killarna. Grubers teori om de svenska killarnas relativa osynlighet var att denna berodde på att de var de svenska killarna som satte normen, då den normsättande gruppen vanligtvis framträder som minst tydlig (Gruber 2007: 188f).

Gruber menar att analysen pekar på att lärarna tenderar att fixera både invandrarkillar och romska tjejer i positioner som problematiska och kulturellt annorlunda elever. Deras positioner tycks inte vara förenliga med framgång i skolan och idéer om svensk jämställdhet. Invandrartjejnarnas position är inte knuten till framgång eller problem gällande skolarbetet utan ses i ett annat perspektiv då invandrartjejnarnas position är förknippad med potential till förändring – förändring mot att bli svensk och jämställd (ibid.: 190, 170ff).

#### 4.2.3 De romska eleverna

Som jag nämnde sågs romerna generellt som en grupp som särskiljde sig från övriga elever, något som bottnade sig i att lärarna betraktade dem som annorlunda och avvikande i sitt beteende. Lärarna ansåg generellt att de romska eleverna till stor del själva hade skuld i sin oförmåga att integreras i skolmiljön (Gruber 2007: 108) varpå en lärare i en diskussion uttryckte att ”ja det finns ju inte mycket att göra när de envisas med att vara så olika” (ibid.: 160). Gruber uppfattade att det inom lärarkåren fanns en gräns för den tolerans som lärarna visade mot avvikande beteenden, en gräns som romerna överskred på många sätt (ibid.: 160f). Gruber ger ett exempel med de romska eleverna som tydligt visar på hur lärarna hade en tendens att kategorisera eleverna som enhetliga grupper, istället för att se på dem som individer. Exemplet handlar om när skolan får extra resurser för att tillsätta en elevassistent av romskt ursprung för att på så sätt så nå fram till de romska elever som var i behov av extra hjälp. Förklaringen till att en elevassistent av just romskt ursprung skulle vara en fördel för att stötta romska barn som hade det kämpigt var att ”hon har det ju i sig”. Till skillnad mot lärare i svenska 2<sup>2</sup> som tillägnar sig kunskaper om andra kulturer genom kurser, menade lärarna att det skulle vara en fördel om lärarassistenten som skulle jobba med just romska barn hade tillägnat sig de normer och värderingar som förknippas med just denna kultur via sin etniska tillhörighet (ibid.: 108f).

När det visade sig att de blev tilldelade mer pengar än förväntat för denna åtgärd bestämde man sig för att dra nytta av dessa pengar. Assistenten fick då utöka sitt arbetsområde och förutom att arbeta med de barn som utgjort grunden till åtgärden även söka upp och stödja alla romska barn på skolan. Detta sågs som en förebyggande insats varav en lista upprättades över samtliga elever som identifierade som romer. Lärarna började då identifiera och urskilja romer bland skolans elever vilket resulterade i att man hittade många fler romer än vad man vetat om och känt till tidigare. Gruber menar att detta resulterade i att denna insats därefter inte kunde klassas som en sårlosning motiverad utifrån pedagogiska skäl, utan en sårlosning

---

<sup>2</sup> Svenska som andraspråk

där etnisk identitet och kultur låg till grund (ibid.: 108f). Detta trots att regeringens uttalade önskan är att det i integrationspolitiken inte ska finnas någon sådan särpolitik för invandrare, fränsett från den första tiden i Sverige.

### 4.3 Effekten av lärarnas agerande

Både Runfors och Gruber synliggör i sina studier hur de skolanställdas uppmärksamhet mot invandrabarnen gör att normalitet, avvikelse och underordnade strukturer skapas, vilket i sin tur utgör villkor för dessa barn. Lärarna tar hänsyn till läroplanen och andra direktiv uppifrån och försöker att jobba utifrån dessa och de flesta brinner för sitt jobb och gör sitt yttersta för att det skall bli bra. Men då direktiven om värdet av kulturell mångfald är formulerade och nedskrivna i situationer långt från den komplexa vardag där lärarna befinner sig och direktiven om kulturell mångfald dessutom överläts till lärarna själva att godtyckligt tyda uppstod förvirring. Till lärarna överläts att själva bestämma om, hur, när och vad som skulle uppmärksammas gällande elevernas kulturella bakgrund och skolans kulturella mångfald.

Runfors visar på att resultatet av detta blev att lärarna valde att bortse från elevernas kulturella bakgrund och i stället enbart se till deras utveckling enligt den biologisk och socialpsykologisk trappa som varit aktuell inom skolvärden sedan långt tillbaka i historien. Dessa tankar känns igen från Locke och Piagets teorier i de historiska återblickar jag gjorde i kapitel 2.1 och mina tidigare beskrivningar om nutidens västerländska synsätt där individen beskrivs som unik men samtidigt har gemensamma behov och genomgår liknande utvecklingsfaser som alla andra människor. Lärarna frikopplade därmed eleverna från sin kulturella identitet och valde istället att se till deras personliga utveckling, en utveckling som mättes i relation till svenska barn. Lärarna konstruerade på så sätt kategorin invandrabarn i förhållande till etniskt svenska barn där lärarna åtskilde, sammanförde och enhetliggjorde en stor mängd elever med hänvisning till ett icke-svenskt ursprung. De talade om ingångsvärden och utgångsvärden där idealkategorin vanliga barn/etniskt svenska barn utgjorde måttstocken på skolor där 95 respektive 35 % av eleverna hade annat modersmål än svenska. Brister i kulturell kompetens och språk sågs som skolans primära mål att utjämna för att förbereda barnen för ett liv i det ”riktiga” Sverige, d.v.s. utanför den invandratäta förorten. I stället för att ta till vara på elevernas kulturella bakgrund fokuserade lärarna enbart på elevernas avsaknad av svenskdefinierade kompetens och erfarenhet och försökte kompensera eleverna på kontakt med det svenska samhället.

Den rådande barnförståelsen i de skolor som Runfors ger exempel på bygger som sagt på en modell av verkligheten och en tolkning av hur barn är som bottnar sig i tankar som tidigare

härskat i västvärlden. Inbyggt i dessa tankegångar skapas en modell för hur barn borde vara med etniskt svenska barn som norm vilket resulterar i att de flesta barn på dessa skolor inte passar in i normen. Trots att lärarnas utgångspunkt var att inte göra skillnad på barnen utan att istället bortse från deras bakgrund och se till individen skapades två hierarkiska grupper där invandrabarnen var underordnade de etniskt svenska barnen. Invandrabarnen klumpades ihop till ett normalbarnens motsatspool och kom att representera en samling brister som måste kompenseras. Lärarnas arbete tog sig därför i uttryck som ett utjämningsprojekt och en kamp för att kompensera invandrabarnen i förhållande till skolans etniskt svenska barn. En hierarkisk kategorisering av det kulturellt definierade ägde rum i skolorna och eleverna blev på så vis varse sin egen plats i skolklassen och i förlängningen på den samhälleliga statusskalan. Denna omfattande klassificering av eleverna som lärarna medvetet eller omedvetet ägnade sig åt vill jag koppla ihop med människors tendens att stereotypisera och stigmatisera grupper och individer, något som jag kommer att återkomma till i slutdiskussionen.

Även Grubers studie visar på skillnadskonstruktioner som refererar till det etniskt svenska barnet som normalbarnet. Då hon tittar lite närmare på de skillnadskonstruktioner lärarna skapar visar det sig att det på dessa skolor är de svenska killarna som utgör normen som alla har att förhålla sig till. De som avvek mest från normen var invandrarkillar och romska tjejer som positionerades som problematiska och kulturellt annorlunda på ett sätt som inte var förenliga med framgång i skolan och idéer om svensk jämställdhet. Även dessa lärare var ambitiösa och ville väl men det fanns en gräns för den tolerans som lärarna visade mot avvikande beteenden, en gräns som speciellt de romska tjejerna överskred på många sätt. Trots att de enbart var några få romska tjejer som specifikt ansågs utgöra problem på skolan var lärarna inte sena att bunta ihop alla elever med romsk bakgrund när de fick chansen att lämpa över ansvaret för dem på en elevassistent med romskt ursprung, detta med hänvisning till att "hon har det ju i sig".

På Centrumskolan definierades det mångkulturella av två grupper, d.v.s. svenska elever och invandrarelever. Om barnens kulturella bakgrund överhuvudtaget uppmärksammades så var det i form av det som Runfors definierar som pluskultur som alltid medvetet eller omedvetet sattes i relation till den svenska kulturen, som i det närmaste betraktades som ett naturtillstånd. Gruber visade på att de kulturella hierarkierna som utkristalliserades under dessa dagar snarare befäste tankarna på "vi" och "dem" än motverkade dem, som förmodligen varit temadagarnas ursprungliga syfte.

## 5 Den mångkulturella skolan ur barnens perspektiv

Även i det här kapitlet skall jag titta närmare på hur situationen ser ut för eleverna på några mångkulturella skolor runt om i Sverige, men här har jag fokuserat på barnens perspektiv. Första delen av kapitlet är hämtat från pedagogen Ing-Marie Parszyks bok *En skola för andra* (1999) och den andra delen är hämtat från socialantropologen Åsa Aretuns bok *Barns ”växa vilt” och vuxnas vilja att forma* (2007). Både Parszyk och Aretun beskriver hur eleverna upplevde och hanterade sin vardag i dessa mångkulturella skolor, och det agerande som följde därpå, ur en pedagogisk respektive socialantropologisk synvinkel. Kapitlet avslutas med en sammanfattning av det som framkommit i Parszyk och Aretuns studier.

### 5.1 Minoritetslevers röster om tillvaron i skolan (Parszyk)

Ing-Marie Parszyk har i sin pedagogiska avhandling studerat elevernas arbets- och livsvillkor vid ett antal multikulturella skolor. I en tidigare studie studerade hon assyriska/syrianska barn i en tvåspråkig förskola. I denna studie har hon följt upp dessa barn i årskurs fem för att se hur de upplever den mångkulturella skolmiljön, med fokus på språket. Därutöver har hon studerat elever på ett högstadium. Flertalet av eleverna i Parszyks studie är andra generationens invandrare (Parszyk 1999: 249).

Denna studie skiljer sig något från de andra studierna i tillvägagångssättet. Parszyk har inte gjort ett fältarbete i socialantropologisk mening även om hennes studie till viss del är baserad på deltagande observationer. Utöver deltagande observationer grundar sig studien på flertalet strukturerade och ostrukturerade intervjuer med barnen, samt undersökningar av minoritetslevers resultat i nationella utvärderingar. Parszyk är dock influerad av socialantropologer och etnologers synsätt gällande etnicitet, kultur och minoriteter, vilket ger sig till känna i den teoridel som ligger till grund för hennes undersökning. Jag har valt att i huvudsak fokusera på intervjuerna med eleverna och Parszyks tolkningar av dessa.

#### 5.1.1 Assyriska/syrianska mellanstadieelevers syn på tillvaron

De assyriska/syrianska barnen i femte klass som Parszyk har följt och intervjuat har alla en bakgrund i en tvåspråkig förskola där personalen lade ner stort engagemang på att tala både svenska och syrianska med barnen och översatte svenska sånger och sagor för att alla barnen skulle förstå och känna sig delaktiga. Alla dessa barn levde i en assyrisk/syriansk ”community” där grannar, vänner, familj och många klasskamrater levde sina liv i Sverige, men på syrianska. Detta innebar i sin tur att möten med svensktalande genom hela deras liv

varit mycket sällsynta, förutom den tvåspråkiga personalen på dagis och deras nuvarande lärare. Avsaknaden av svenskar i sitt närområde var på mellanstadiet fortfarande mycket stort, vilket förklarar deras reaktion då Parszyk bad dem berätta om lärare och kamraters inställning till deras etniska grupp, språk och kultur. Barnen lyfte då förvånat på ögonbrynen och svarade att; ”ingen frågar, alla är som vi” eller ”det finns bara vi, inte många svenskar” (Parszyk: 113). I deras närområde var svenskarna i minoritet och de personer de pratade svenska med var mycket få och var enbart ytliga kontakter (ibid.: 115).

Intervjuer med lågstadielärare visade på att dessa barn, på grund av den tvåspråkiga förskolemiljön, vid skolstarten hade klarat sig bra språkligt sett. De ”hade begrepp för det mesta och kunde uttrycka det på svenska”, trots deras avsaknad av svenska kompisar under förskoletiden (Parszyk 1999: 101). När Parszyk mötte dessa elever i årskurs fem talade majoriteten av dem en förhållandevis bra svenska med karaktäristisk syriansk brytning. Genom intervjuerna framkom att eleverna var medvetna om att de behövde träna mer på svenskan och utöka sitt ordförråd, men antydde att det var svårt att tillgodogöra sig svenskan på svensklektionerna. De få tillfällena de träffade svenskar nämndes inte som möjlig orsak till svårigheterna att lära sig svenska, utan barnen tycktes vara i det närmaste omedvetna om sådana möjligheter. De såg på det svenska språket som läroämne som de måste lära sig snarare än ett språk som de skulle kunna ha annan nytta av (ibid.: 104). Föräldrarna var i det stor hela mycket måna om att eleverna skulle träffa svenskar och integreras i det svenska samhället, så pass att vissa valde att byta skola för sina barn för att på så sätt möjliggöra för barnen att komma i kontakt med flera svenskar (ibid.: 110). Många föräldrar tyckte att modersmålsundervisningen var onödig då de var oroliga att barnen på grund av den missade andra ämnen som enligt föräldrarna kunde vara viktigare. Barnen slets mellan skolans rekommendationer att ha modersmålsundervisning, föräldrarnas ängslan över att barnen missar tillfällena att lära sig svenska och sin egen positiva upplevelse av att få undervisning på ett språk de behärskar (ibid.: 106).

De assyriska/syriska barnen hade ett starkt föräldrastöd, kände stark grupptillhörighet och hade en god självuppfattning. Barnen hade en stark önskan att bli framgångsrika i det svenska samhället och många av dem drömde om att utbilda sig till akademiska yrken såsom läkare och advokat, trots att de flesta hade lågutbildade föräldrar (Parszyk: 131). Föräldrarna kritiserade ibland den svenska pedagogiken, framför allt idén om modersmålsundervisning och den svenska lärarrollen som de ansåg var alltför slapp, med hänvisning till att lärarna var för mycket kompisar och inte tillräckligt stränga. De lät till och med barnen svära i skolan (ibid.: 110). I skolan levde barnen som vilka barn som helst och de trivdes bra. De gjorde som



svenska barn gjorde och förde en dialog med läraren, använde svärord etc. I och med detta överskred de normer på ett sätt som de aldrig skulle ha gjort i hemmet, vilket barnen, enligt Parszyk, löste med att i skolan ikläda sig en ”tredje identitet” (ibid.: 130).

Dessa barn gick i en skola där den assyrisk/syrianska dominerade. I deras värld upplevdes segregationen som något positivt, då majoriteten av människorna i barnens omgivning hade gemensamt språk och kultur, med undantag för några få lärare och kompisar. Barnen hade fostrats tvåspråkigt tillsammans med kamrater från samma etniska grupp och kände sig trygga i språk och kultur, de betraktade sig själva som syrianer och inte invandrare. Svenskar var en neutral minoritet i deras värld, som varken ansågs vara snälla eller dumma. Parszyk påpekar att denna inställning kan ha att göra med att barnen fortfarande var relativt små och inte hade kommit upp i tonåren då många börjar fundera på sin identitet (Parszyk 1999: 248). Det kan också härledas till det faktum att boendesegregation inte alltid behöver vara negativt för människorna (Murdie och Borgegård 1998: 1870), något som jag kommer att återkomma till i slutdiskussionen. Flera av de assyriska/syrianska barnens föräldrar valde trots allt att byta skola till sina barn. De såg mer till farorna än till fördelarna med segregationen och ville därför byta till svenska skolor av status och språkskäl, något som högstadielärovernas skildringar i kommande kapitel kommer att visa på för med.

### 5.1.2 Högstadielärovernas syn på deras arbets- och livsvillkor

Det som genomsyrar Parszyks studie av högstadielärover är det stora problemet som det svenska språket utgör. Många av dessa barn är födda i Sverige och har levt hela sina liv här men pratar i årskurs nio fortfarande så pass dålig svenska så att de inte kan tillgodogöra sig undervisningen, något som bekräftas gång på gång genom Parszyks studie. I dessa multietniska skolor är eleverna helt beroende av det svenska språket för att kunna tillgodogöra sig undervisningen och kommunicera med lärare och skolkamrater (Parszyk 1999: 252).

Många av eleverna upplever inte att de till fullo kan tillgodogöra sig svenskan i den vanliga undervisningen, och har därför stora svårigheter att hänga med på svenskundervisningen och annan undervisning där mycket svensk text eller svåra ord förekom (med andra ord i princip alla teoretiska ämnen). De tyckte däremot att svenska 2-undervisningen var förståelig och bra men kunde inte riktigt acceptera att studera svenska på den nivån, då de såg på svenska 2 som en underlägsen svenska och ingen ”riktig svenska”, trots att det var den svenska som fungerade för dem (ibid.: 170). De ansåg att lärarna, som hade svenska som modersmål, talade en oförståelig och komplicerad svenska. Med detta i bagaget upplevde de att de själva inte talade en riktig svenska, vilket Parszyk menar samtidigt stod för en känsla att de själva

inte betraktades som riktiga svenskar. Det uppstod ett glapp mellan två olika svenska språk; mellan det enkla som de själva och de flesta av kamraterna talade och den eftersträvarsvärda och ouppnåeliga svenskan som återfanns i läroböckerna och hos lärarna (ibid.: 252).

I de flesta av de intervjuade elevernas klasser fanns enbart några få svenska barn, vilka minoritets eleverna upplevde hade företräde till lärarnas intresse och uppmärksamhet. Själva hade de känslan att de hos många av lärarna inte fick förståelse för sina språkproblem och upplevde att lärarna ansåg dem vara jobbiga och dumma som inte förstod (Parszyk 1999: 177). ”Man känner med läraren även om dom inte säger någonting att de inte gillar invandrare”, sa en av pojkarna (ibid.: 183). Han menade vidare att lärarna inte sa detta rakt ut men många elever hade ändå en känsla av att så var fallet. Dessutom ansåg flera av de intervjuade eleverna att de inte kunde få de betyg de förtjänade då alla invandrare alltid fick låga betyg oavsett vad de kan eller inte kan för att lärarna redan i förväg förväntade sig att de inte skulle nå upp till den önskvärda nivån (ibid.: 177, 183). Innanför klassrummets väggar upplevde många av de elever Parszyk talade med att gruppen invandrare, trots sin numerärt överlägsna position, hamnade i underläge gentemot den lilla klick elever som hade svenska som modersmål, något som berodde på att det var de svenska barnen som satte normen för undervisningsnivån. Detta känns igen i Runfors och Grubers betraktningar av den svenska eleven som normalelev och normsättare. Åsikter som att jag ”skulle inte kunna gå i en skola med bara svenskar” framkom i intervjuerna och att eleverna sade sig vara nöjda med sin multietniska skola där ”ingen kallar mig för svartskalle” grundade sig enligt Parszyk i att eleverna känner sig trygga då de på skolan hör till gruppen ”invandrare” som just där är i majoritet (ibid.: 181). Det är en del i strategin eleverna använde sig av för att skydda integriteten och ha kontroll över skoltillvaron (ibid.: 250).

Flera av eleverna talade inte bara om att de kände sig i vägen och blev orättvist behandlade utan också om rasism. En elev menade att han till och med föredrar skinheads, vars attityd man kan se på ytan och på så sätt lättare förbereda sig för en konfrontation, än den osynliga rasism som han upplevde sig möta hos lärare och klasskamrater, den rasism som inte syns på utsidan. Han hävdade att den sortens rasism är vanligare än den uttalade rasismen och återfinns hos såväl lärare som övriga samhället. Han ger några exempel på det han definierar som osynlig rasism då han säger att; när en svensk och en invandrare bråkar i skolan tar läraren automatiskt parti för svensken och att när invandrare och svenskar säljer knark på varsin sida Sergels torg ser polisen enbart invandrarna. Han påpekar att den osynliga rasismen finns överallt (Parszyk 1999: 180, 183). Även om lärarna på skolan inte var rasister så visar Parszyks studie på att deras agerande mynnade ut i minoritets elevers upplevelser av rasism.

Enligt Philomena Esseds beskrivningar av vardagsrasism är det utmärkande draget att det rör vanliga triviala händelser i vardagen (Essed 2005: 74), något som jag kommer att komma tillbaka till i slutdiskussionen.

De högstadieläver som Parszyk studerat gick på multietniska skolor, belägna i segregerade bostadsområden, med ett femtiotal språk och många av världens religioner representerade. Gemensamt för dessa elever är att de inte är infödda svenskar men kommunicerar med omgivningen på svenska (ibid.: 248). Dessa elever, med olika bakgrunder och ursprung, upplevde att de i skolmiljön reducerades till ett enda ord; invandrare. Denna grupp var förhållandevis stor men de upplevde ändå att de inom klassrummets väggar var underordnade den lilla gruppen av etniska svenskar, som där hade ett språkrelaterat försprång. Denna maktstruktur kompenserar till viss del invandrargruppen på skolgården där de är i numerärt överläge och på sätt kan utgöra ett hot mot de övriga (ibid.: 248f).

## 5.2 Den muslimska friskolan Siraat al-islamii (Aretun)

Åsa Aretun har studerat skolan i det mångkulturella samhället ur ett annat perspektiv, då hennes fokus legat på att studera formell och informell socialisation i en muslimsk friskola. Skolan, som hon kallar Siraat al-islamii, ligger i den invandrartäta förorten Skomakarby som i sin tur är belägen i utkanten av en medelstor svensk stad som hon kallar Ekdala. Syftet med hennes studie är att ”undersöka hur barn i en muslimsk friskola skapar sina sociala personer inom ramen för en institution som vuxna anordnat för att forma dem på avsiktliga sätt genom uppfostrande utbildning” (Aretun 2007: 10). Aretuns utgångsläge är att barn är sociala aktörer som skapar mening år sig själva och sin omgivning (ibid.: 10f).

### 5.2.1 Eleverna på Siraat al-islamii

Under tiden för Aretuns fältarbete gick cirka 60 elever på Siraat al-islamii. Dessa elever bestod till stor del av olika syskonkullar. Alla familjer var första generationens invandrare och de flesta familjer bodde i Skomakarby. Majoriteten av familjerna kom ifrån en fattig region i södra Irak och många av dem kände varandra redan i Irak och hade sedan bott grannar i ett flyktingläger i ett angränsande land till Irak innan de kom till Sverige. De som inte var släkt eller kände varandra sedan tidigare var personligt relaterade åtminstone till någon annan familj på sådana grunder. Sedan tiden i Irak var de vana att med det faktum att familj, släkt, grannar och vänskapsallianser hade stor relevans för hur människor organiserar och klarar av sin vardag, vilket fortsatte att gälla här i Sverige. Den ”community” familjerna bildade här betecknade gemenskap, ömsesidiga obligationer och tillhörighet men med det följde också

social kontroll och en kamp om socialt anseende (Aretun 2007: 98ff). Eftersom det rörde sig om ett begränsat antal familjer var det viktigt att bevara sitt sociala anseende, då ”enskilda människors handlande inte så lätt glömdes bort inom kretsen” (ibid.: 100). Avsteg från gruppens normer kunde ge upphov till skvaller och rykten vilket kunde påverka familjen under en lång tid. En viktig aspekt var att markera att man inte hade försvenskats, för att på så sätt bevara sitt sociala anseende inom kretsen. Eftersom den kommunala skolan likställdes med risken att barnen skulle försvenskas, vilken i sin tur kunde leda till rykten, innebar en muslimsk friskola en större möjlighet att garantera familjens sociala anseende och att undvika risken för ryktesspridning, då specifikt gällande familjernas döttrar (ibid.).

Aretun har i sitt fältarbete följt mellanstadieklassen ”fyrsexan” med 20 elever, där flera är syskon. Klassen består av 8 pojkar och 12 flickor och då flickorna var de som dominerade i antal och framtoning kom hennes studie i första hand att handla om muslimska flickor. På skolan gick det cirka 20 barn på en lärare i varje klass. När lärarna inte hade lektion försvann de snabbt in i personalrummen eller liknade områden där eleverna inte fick vistas. Barnen träffade i regel lärarna enbart under lektionstid och de endast en åt gången vilket gjorde att barnen hade få tillfällen att observera de vuxna på skolan och egentligen enbart i rollen som lärare. Endast två av lärarna var muslimer. De sociala kontaktytorna mellan barnen var betydligt större än mellan vuxna och barn vilket innebär att skolan var en plats där barnen umgicks i frånvaro av vuxna, både föräldrar och lärare, och där barnen då hade stort utrymme för eget umgänge (Aretun 2007: 12). Aretun som var den enda vuxna som hade tillgång till barnen under hela skoldagen och på så sätt kunde se hur de handlade i olika situationer upptäckte snart hur barnen lärde sig att hantera de olika roller som olika situationer krävde. Hon såg hur de lärde sig att hantera rollen som muslimsk flicka, elev, tjejkompis, storasyster, lillasyster på varierande sätt och hur de manipulerade de uppsatta ramarna och levde ut dessa roller på olika sätt beroende på omständighet.

### 5.2.2 Den arabiska kretsen och rektorn

Skolans rektor, och tillika grundaren av skolan, delade föräldrarnas åsikter gällande behovet av en muslimsk friskola, dock skilde sig hans muslimska inriktning från majoriteten av familjerna. Även hans bakgrund och nuvarande livsvillkor skilde sig väsentligt åt då rektorn kom från en välbeställd familj i en av mellanösterns metropoler och numera kunde betecknas som att tillhöra den svenska medelklassen. Han var dessutom bosatt i en välbeställd stadsdel i Ekdala, tillskillnad från skolans övriga familjer. Hans umgängeskrets bestod av såväl araber som infödda svenskar och människor med andra etniska och religiösa tillhörigheter (Aretun

2007: 108f). Rektorn höll regelbunden kontakt med alla föräldrar och var noga med att föräldrarna var tillfreds med skolans arbete. Han kände ett stort ansvar för eleverna, inte bara gällande deras skolprestationer utan också i allra högsta grad att de uppförde sig som goda muslimer. Han påpekade gång på gång att han hade ett ansvar gällande att eleverna uppförde sig på ett hedersamt sätt och påpekade vid flera tillfällen att han skulle kontakta föräldrarna om eleverna misskötte sig. Rektorn tillhörde den muslimska inriktningen sunni medan de flesta familjer tillhörde inriktningen shia, vilket ställde till en del problem även om rektorn försökte förespråka enighet med motiveringen att ”här är alla muslimer” (ibid.: 106). Utöver denna motsättning hade rektorn flera svåra balansgångar att klara av. Han var noga med att förespråka elevernas respekt och lydnad mot föräldrarna och sa att barnen alltid måste vara lojala mot sin familj. Samtidigt som skolans grundpelare var att bevara ett arabiskt och muslimskt kulturarv hade rektorn hade en stark önskan att av eleverna skapa moderna muslimer med jämställdhet mellan könen. Synen på vad det var att bevara det arabiska och muslimska kulturarvet och skapa moderna muslimer skilde sig ibland åt mellan rektorn och den arabiska kretsen och dessa olika perspektiv var inte alltid så lätt att sammanföra. Precis som rektorn tidigare uppmanat dem att göra stod då eleverna konsekvent på sina föräldrars sida, även då det innebar att rektorns undervisning och visioner fick ge vika.

### 5.2.3 Den muslimska skolan och svenskarna

Flera av familjerna hade varit på flykt i många år och såg tiden i Sverige som påtvingad och temporär. De hade planer att återvända till Irak eller ett närliggande land och såg inte Sverige som ett bra land för araber och muslimer att etablera sig i på grund av fientlighet samt kulturella och religiösa skillnader. Därför blev den muslimska skolan en möjlig plats att skydda barnen mot en fientlig omgivning där de fick en chans att bevara sin arabiska livsstil, kultur och religion i exil (Aretun 2007: 103). Familjerna såg Skomakarby som plats och den kommunala skolan i Skomakarby som utmärkande för den svenska livstid de helst ville undvika. De tolkade sin omgivande miljö genom negativa stereotyper av väst såsom våld, droger, kriminalitet, familjers förfall, brist på moral och religion etc. Dessutom ville de inte att barnen skulle börja umgås med svenskar som påverkade dem i denna riktning och att de skulle gå på en skola där lärarna struntade i ett uppfostra barnen. Den muslimska skolan representerade ur detta perspektiv det goda, vilket gjorde det lätt att välja när de samtidigt genom att sätta barnen på den skolan hade chansen att välja bort de dåliga (ibid.: 104). På så sätt ansåg både föräldrarna och rektorn att Siraat al-islami skulle fungera som en negation till svenska skolor (ibid.: 105).

#### 5.2.4 Rektorns auktoritet och svenska lärares avsaknad av densamma

Även då rektorn ville skapa moderna muslimer av eleverna förespråkade han också en traditionell muslimsk uppfostran där yngre underordnade sig de äldre, där det var viktigt att visa respekt för sina föräldrar och muslimska lärare och för yngre syskon att visa respekt för äldre syskon. Detta innebar också att äldre syskon ansvarade för yngre syskons uppförande och välbefinnande under skoltid då föräldrarna inte var närvarande (Aretun: 2003: 142). För att för barnen markera skillnaden mellan vad de hade att rätta sig efter och hur svenska barn levde, alltså vart gränsen gick för det muslimska som barnen skulle hålla sig inom, använde sig rektorn av kulturella stereotyper. Rektorn gjorde i sin uppfostran likhetstecken mellan dikotomin gott/ont och dikotomin muslimsk kultur/svensk kultur. Rektorns avsikt var att på detta sätt göra en modell av relationen mellan yngre och äldre muslimer och inte mellan muslimer och svenskar. Detta kom dock barnen att manipulera på ett sätt som rektorn inte hade förväntat sig, för att på så sätt skaffa sig social autonomi i tillvaron (ibid.: 140f). Detta kommer jag att återkomma till.

De flesta av föräldrarna motsatte sig att skolan skulle ha svenska lärare, något som rektorn inte tog hänsyn till då han menade att det var viktigt för barnen att ha kontakt med svenskar i skolan, då många av dem saknade svenska kontakter i övrigt. Föräldrarna som hade en negativ bild av den svenska skolan och menade att lärare i den svenska skolan inte uppfostrade barnen på ett tillfredställande sätt kom inte att värdera dessa lärare högt, något som smittade av sig på barnen. Rektorn var dock av barnens föräldrar auktoriserad som en seriös lärare och en vuxen muslim inför vilken barnen skulle visa sig väluppfostrade, visa lydnad och respekt. Det betydde för barnen att ett dåligt uppförande under rektorns lektioner inte kunde skyllas på att läraren brast i uppfostran och disciplinering utan ansvaret föll på dem själva (Aretun 2003: 144) vilket inte fallet för de svenska lärarna Staffan och Agneta.

Den uppdelning av muslimskt och svenskt som både föräldrar och rektorn gjorde refererade till tankar om att barn socialiseras in i en grupp genom att socialisation sker inom gruppen, som i det här fallet representeras av en egen skola (Aretun 2003: 148f). Inom denna grupp tjänade det svenska till att markera gränsen till det muslimska, som barnen skulle hålla sig inom, då det svenska representerade ordning och barn som "växer vilt". Det sätt skolan var organiserad på var sådan att de flesta lektioner eleverna hade var med Staffan och Agneta, de lärare som rektor, föräldrar och barn benämnde som svenska lärare, vilket var en benämning som hade stor betydelse för barnen. För barnen representerade svenska lärare möjligheten att skapa sociala rum i skolan utanför det muslimska, där de inte behövde agera efter en passande

muslims ordning. Syskon behövde inte ta ansvar för varandras uppförande i egenskap av familjemedlemmar, de behövde inte visa upp sig som väluppfostrade från en god familj, och de behövde inte heller lyda och visa respekt för läraren då svenska lärare representerade en social autonomi från det muslimska (ibid.). Detta visade sig i att så fort Staffan stängde dörren till klassrummet och på så sätt avskilde rummet från den övriga skolan uppstod en oordning som inte var tänkbar på rektorns lektioner. Barnen ifrågasatte Staffans utseende såsom klädval och frisyr, de ifrågasatte hans auktoritet, kompetens och val av ämne och ägnade i stället lektionen åt att prata och syssla med annat. Med tiden växte problemet och uppmärksammades av både rektorn och föräldrarna. Föräldrarna anklagade Staffan för att vara en oseriös lärare som inte uppfostrade och visade omsorg om barnen (i likhet med lärare från den kommunala skolan enligt föräldrarna) och för att inte stöta sig med föräldrarna tog rektorn parti för dem mot Staffan, något som resulterade i att Staffan efter en tid sjukskrev sig och sedan slutade på skolan (ibid.).

Den händelsen kan ses som ett resultat av att barnen tillhör en muslimsk tradition där barnens muslimska tillhörighet ger dem en överordnad ställning i förhållande till svenskar, även vuxna, en överordnad ställning som de använde sig av för att fullständigt undergräva de svenska lärarnas auktoritet. Händelsen kan också ses som ett resultat av föräldrarnas och rektorns ”vi” och ”dem” tänkande, gentemot svenskar i allmänhet och gentemot lärare i den kommunala skolan, och den syn på svenskar som dåliga förebilder som inte uppfostrade och inte visade omsorg om sina barn, något som barnen hört av sina föräldrar och rektorn.

### 5.2.5 Muslimska flickor och tjejkompisar

Det fanns fler situationer i skolan då eleverna passade på att växla mellan olika roller. Då lärarna utanför lektionstid lyste med sin frånvaro passade flickorna under rasterna på frikoppla sig från rollen som den muslimska flickan och i stället träda in i rollen som tjejkompisar (Aretun 2003: 198f). Som tjejkompisar, avskilda från situationer och personer som kopplade dem till den muslimska flickans identitet, levde flickorna ut de känslor som inte till fullo accepterades av muslimska vuxna. I dessa situationer pratade, diskuterade, drömde och fantiserade flickorna om tonårsidoler, pojkband, tv-program, utseende och liknande. Ofta ägde dessa tillfällen rum på rasten då flickorna dröjt sig kvar i klassrummet. Då läraren gått ut stängde flickorna dörren för att på så sätt stänga ute resten av skolan, med dess krav och förväntningar. I klassrummet fanns en radio, som egentligen var till för att användas då eleverna lärde sig citera koranverser efter banduppspelningar, där de istället satte på kanalen Mix Megapol. De sjöng med i texterna och dansade och diskuterade t.ex. vem av Britney

Spears och Shakira som var bäst där Shakira låg i överläge då hon, på grund av sin pappas libanesiska ursprung, fick passera som halv arab och dessutom hade hon inslag av magdans i sina musikvideor. Diskussionen kunde sedan gå vidare med att diskutera utseendet på olika kändiskillar såsom killarna i pojkbandet Backstreet boys och Leonardo De Caprio, då de diskuterade hur en snygg kille skulle se ut i allmänhet och vem av pojkidolerna som var snyggast. Andra gånger kunde flickorna ta med sig tidningar från det lokala stadsbiblioteket för att bläddra i och de hade kuvert fulla med urklippta idolbilder som de tog fram vid dessa tillfällen (ibid.).

Aretun skriver att populärkultur kan ses som något som speglar västerländska normer där ungdomar roar sig innan de blir vuxna, bildar familj och allvaret börja (Aretun 2003: 200). Trots att detta beteende gick stick i stäv med vad som förväntade av goda muslimska flickor så erkände de varandra som religiöst och moralisk goda personer så länge de inte hade för avsikt att praktisera dessa normer med ”riktiga” pojkar. De förklarade för Aretun att de ju inte hade pojkvänner på riktigt utan att; ”det är bara drömmar, det är bara för att ha roligt, det är inte på riktigt”. ”Vi vet vilka vi är, vi kommer att gifta oss med muslimer” (ibid.: 206). Något som var vanligt förekommande efter ett sådant här tillfälle var att om de följande lektion hade Agneta eller Staffan som lärare kunde det mycket väl hända att ”rasten fortsatte” och att eleverna under lektionstid fortsatte med sina populärkulturella diskussioner. Det skulle aldrig ha inträffat om det varit rektorn som undervisade utan bottnade i att de svenska lärarna inte var auktoriserade som seriösa lärare av barnens föräldrar. Av denna anledning kunde den sociala autonomi praktiseras även under lektionstid med dessa lärare, då den sociala autonomi var beroende av distans från föräldrarna och den arabiska kretsen, vilket dessa lärare representerade (ibid.: 200).

### 5.3 Barnens egna tolkningar av den mångkulturella tillvaron

I Parszyk och Aretuns studier framkommer tydligt att det finns olika sätt för barnen att tolka invandrarskapet och agera utifrån detta. Både de assyriska/syrianska mellanstadieeleverna och eleverna på den muslimska friskolan var tillsynes tillfreds med situationen och uppfattade inte invandrarskapet som särskilt problematiskt. Dessa barn tillhörde ”communities” bestående av likasinnade och levde sina liv inom sina respektive kretsar där de kände trygghet, kunde tala sitt språk och leva ut sin religion.

De assyriska/syrianska barnen levde sina liv i Sverige men på syrianska, då grannar, vänner, familj och många klasskamrater var syrianer. De kom sällan i kontakt med svenskar som de ansåg vara en neutral minoritet i deras värld. Parszyk påpekar att många av dem talade



en god svenska med en stark syriansk brytning, något som hon härledde till den tvåspråkiga förskola de tidigare gått i. Eleverna själva såg på det svenska språket enbart som ett läroämne och inte som något som de faktiskt kunde ha nytta av i vardagen. De ställde sig också undrande till frågan om lärare och kamraters inställning till deras etniska grupp, språk och kultur och svarade helt enkelt att ”ingen frågar, alla är som vi”. Föräldrarna ansåg till viss del att lärarna inte var stränga nog då de tillämpade en annan pedagogik än föräldrarna var vana vid vilket gjorde att eleverna ibland kom i kläm. Denna konflikt löste barnen med att i skolan ikläda sig en ”tredje identitet” som gav dem spelrum att överskrida normer på ett sätt som de aldrig skulle ha gjort hemma. Trots att eleverna verkade vara tillfreds med situationen oroades vissa föräldrarna över segregationen. De var måna om att barnen skulle integreras i det svenska samhället och vissa föräldrar valde att byta skola för sina barn, för att på så sätt möjliggöra för barnen att komma i kontakt med flera svenskar.

Högstadiееleverna gav till känna en helt annan bild av tillvaron. Av de högstadiееleverna Parszyk talade med hade alla olika bakgrund då vissa var födda här, andra kom hit som små barn och ytterligare andra var relativt nyanlända. Dessa elever levde alla segregerat från majoritetssamhället och saknade den nära tillhörighet till en annan etnisk grupp som de assyriska/syrianska barnen hade. De vittnade alla om segregationens baksida med språkproblem och upplevt utanförskap, diskriminering och rasism. Invandrarskapet innebar för dessa elever att de ofrivilligt klumpades ihop med andra elever som de inte hade mer gemensamt med än att de, eller deras föräldrar, har flyttat till Sverige från ett annat land. Då eleverna på skolan kom från skilda delar av världen var det gemensamma språket ändå svenska, ett språk som många talade mycket bristfälligt. Även dessa elever såg på svenskan till viss del enbart som ett läroämne. Detta gällde i huvudsak den allmänna svenskundervisningen, som eleverna ansåg komplicerad och oförståelig, medan svenska 2-undervisningen sågs som lättare att tillgodogöra sig då den låg närmare deras eget sätt att tala. Detta gjorde att de upplevde de att de själva inte talade en riktig svenska, vilket Parszyk menar samtidigt stod för en känsla att de inte betraktades som riktiga svenskar.

De muslimska barnen i Aretuns studie befann sig i en liknande situation som de assyriska/syrianska eleverna i Parszyks studie då de levde segregerade både från majoritetssamhället och från andra minoriteter. Många av föräldrarna till barnen på den muslimska friskolan såg tiden i Sverige som temporär och hade planer på att återvända till Irak eller närliggande land. De tolkade Skomakarby som plats och den kommunala skolan genom negativa stereotyper av väst, vilka var utmärkande för den livsstil som de helt ville undvika. Dessa familjers livsstil kan härledas till den migrationsstrategi Almquist och

Broberg kallar separation där migranten undviker kontakt med majoritetssamhället och slår vakt om hemlandets kulturella värderingar genom att till exempel placera barnen i speciella skolor. Dessa familjer såg på den muslimska skolan som en plats där de kunde bevara sin arabiska kultur och religion och skydda barnen mot den dekadenta omgivningen, tankar som i sin tur gick vidare till barnen. Detta i kombination med rektorns uppfostringsundervisning där han gjorde likhetstecken mellan dikotomin gott/ont och dikotomin muslimsk kultur/svensk kultur öppnades möjligheter upp för de muslimska flickorna där de fann kryphål mellan olika positioner i sin tillvaro. Aretun, som var den enda vuxna som var delaktig i största delen barnens skoldagar, såg hur de lärde sig att hantera rollen som muslimsk flicka, tjejkompis, syster på olika sätt i situationer inom de ramar som fanns. De lärde sig alltså att hantera de olika rollerna som olika situationer krävde och lärde sig att manipulera de uppsatta ramarna och leva ut de olika rollerna på olika sätt beroende på omständighet. I rollen som muslimsk flicka agerade de som den arabiska kretsen och skolans muslimska lärare förväntade sig medan de i rollen som tjejkompisar levde ut känslor som inte till fullo accepterades av muslimska vuxna. Trots att ett sådant beteende gick stick i stäv med vad som förväntades av goda muslimska flickor så erkände de varandra som religiöst och moraliskt goda personer så länge de inte hade för avsikt att praktisera dessa normer på riktigt, med hänvisning till att ”vi vet vilka vi är”.

## 6 Avslutande diskussion

I följande kapitel skall jag knyta samman Runfors, Grubers, Parszyks och Aretuns studier och i en avslutande diskussion knyta elevernas och lärarnas tankar, förhållningssätt och agerande till ett större perspektiv och till samhället i stort.

### 6.1 Stereotyper, stigma, ”vi och dem” och vardagsrasism

I min studie har jag gett exempel på hur tillvaron kan gestalta sig för minoritets elever i mångkulturella skolor. Jag kan konstatera att de lärare som Runfors, Gruber, Parszyk och Aretun möter i skolorna är engagerade vuxna som brinner för sitt arbete. De försöker efter bästa förmåga att följa direktiven som de tilldelats om den mångkulturella skolan på det sätt som de själva tolkat och anser vara det bästa. När jag nu kommit fram till slutet av min studie kan jag konstatera att de vuxnas perspektiv, förhållningssätt och agerande inte alltid resulterar i önskad effekt. Såväl Runfors som Grubers studie kom att visa på hur skolornas personal klassificerar och gör skillnad på eleverna, skillnader som grundar sig i etnicitet, kultur och nationell bakgrund. De skillnader som gjordes genererades och upprätthölls av

skolpersonalens handlande, resonemang och interaktion med eleverna, på komplexa, varierande och situationsbundna sätt. I Grubers fall baserade sig också dessa skillnader i klass och kön och genererade olika elevkategorier såsom ekenelever, romska tjejer, invandrarkillar, svenska elever etc. som fick olika innebörd beroende på sammanhang. De innebörder som dessa kategorier tillskrevs styrde i högsta grad lärarnas syn på eleverna och lärarnas agerande i olika situationer.

Eriksen menar att människor i en mångetnisk miljö ofta utvecklar olika standardiserade former av beteende gentemot olika kategorier av andra människor, där vissa uppfattas "nästan som oss själva" och andra uppfattas "extremt annorlunda" (Eriksen 1993: 87) vilket speciellt Grubers studie visade på. Sådana stereotyper förekommer både bland dominerande och dominerade grupper och förekommer i de flesta samhällen, även om det finns människor som inte tänker i dessa banor och människor som anses vara undantag från de rådande stereotyperna (ibid.: 34). Stereotypisering tenderar att vara mer eller mindre nedsättande men behöver inte alltid vara det (ibid.: 33). Ibland kan stereotyper fungera som självuppfyllande profetior, där en dominerande grupp kan hämma en dominerad grupp genom att tala om dem på ett visst sätt som får dem att känna sig underlägsna (ibid.: 36). Eriksen ger i sin bok *Etnicitet och Nationalism* (1993) ett exempel på stereotypisering hämtat från Kopperbältet där han skriver att när två personer möttes för första gången var det första de gjorde att ta reda på den andres etniska tillhörighet. Först då visste de hur de skulle uppträda mot varandra då förhållandena mellan dessa grupper var standardiserade; vissa etniska grupper hade ett fientligt förhållande, andra ett vänligt förhållande och ytterligare andra hade ett skämtsamt förhållande till varandra (ibid.: 33). Möjligtvis var det detta som låg till grund då Gruber kunde urskilja tydliga mönster i hur lärarna på Centrumskolan bemötte de olika elevkategorierna. Om så är fallet skulle det betyda att lärarna, redan innan eleverna fått en chans att visa vem de är, har en klar bild av hur de skall tillmötesgå och agera gentemot eleverna. Det skulle betyda att eleverna har ännu ett hinder att ta sig över innan lärarna bedömer dem utefter deras skolprestation.

Gruber visar i sin bok flera exempel på att eleverna också är medvetna om det stigma som invandrarskapet kan innebära. Enligt Eriksen använder människor sig av stigma för att skapa kontroll, utesluta, marginalisera och utöva makt över individer som visar avvikande eller utmärkande egenskaper och kännetecken (Eriksen 1993: 40ff). Att vara stigmatiserad kan påverka en persons möjligheter och förutsättningar i negativ riktning, då den som är utsatt för stigmatisering har mindre möjlighet att kontrollera och styra över sitt liv. Etniskt stigmatiserade grupper och individer väljer ofta att underkommunicera eller

överkommunicera sin tillhörighet beroende på situation och omständighet, d.v.s. beroende på om de har något att vinna eller förlora på den aktuella situationen (ibid.). Gruber lyfter fram exempel på detta då hon visar på att elever som lyckas prestera väl i sitt skolarbete i mindre utsträckning blir identifierade som invandrare. Hon hänvisar även till andra studier som visar på att elever med invandrabakgrund och höga betyg ofta själva medvetet undviker att kopplas samman med andra invandrarelever. Flera elever vittnar om att de medvetet har utvecklat strategier för att bli mindre synliga tillsammans med andra invandrarelever, t.ex. genom att rent fysiskt hålla avstånd till dem. Anledningen är att umgänget med andra invandrarelever är förenat med risker att bli betraktad som en problematisk och svagpresterande elev vilket skulle försvåra deras möjligheter att bli framgångsrika i skolan (Gruber 2007: 192). Även Parszyks högstadieelever talade om stigmates problematik. Flera av dem beskrev en känsla de bar med sig när de hävdade att det inte spelar någon roll hur duktig en invandrarelev är för de får i alla fall nöja sig med låga betyg då "lärarna redan i förväg förväntade sig att de inte skulle nå upp till den önskvärda nivån" (Parszyk 1999: 177,183). Om invandrareleverna konsekvent fick lägre betyg framkommer inte av studien, men att eleverna bär med sig en känsla av att så är fallet hänger troligtvis samman med den känsla de bar på - att de aldrig inom klassrummets väggar kunde nå upp till en högre nivå då en liten klick etniskt svenska elever utgjorde normen.

I Runfors och Grubers studie framkommer tydliga exempel på lärarnas kategorisering av eleverna enligt tankar om att det på skolorna finns ett "vi" och ett "dem" och även i Parszyks studie framkommer att högstadieeleverna uppfattar situationen på detta sätt. Tankarna om "vi" och "dem" grundar sig i att etniska och nationella identiteter är konstruerade i förhållande till andra, där själva tanken på nationen förutsätter att det finns andra nationer och folk som inte tillhör nationen (Eriksen 1993: 139). Det tydligaste exemplet på detta är de mångkulturella temadagarna i Grubers studie som trots de goda intentionerna snarare kom att framhäva tankarna om "vi" och "dem" än att motverka dem. Det "toleransprojekt" som ägde rum i Centrumskolan byggde på att det är "svenskar" som skall tolerera "invandrare", vilket skapade fokus på dem som skall tolereras medan "vi" som tolererar förblir tämligen oproblematiserade (Gruber 2007: 158). För att spegla de kulturella temadagarna mot ett större perspektiv så vilar hela den svenska integrationspolitiken på antaganden om människors inneboende olikheter. Särskiljandet av dem som integrerar och de som ska integreras etablerar en hierarkisk ordning där "vi" skall integrera "dem". Mellan dessa två kategorier finns en inbyggd kontrast där "de andra" konstrueras som en spegelbild av "oss", ett synsätt vilar på en anonymisering och en homogenisering av dessa två grupper (de los Reyes & Kamali 2005:

7ff). ”Vi-känslan” grundar sig i tankar om den nationella gemenskapen och innehåller en syn på svenskhet som en given och harmonisk helhet. Denna gemenskap grundar sig i tankar om gemensamma värderingar, en gemensam historia, ett gemensamt språk och en gemensam kultur (ibid.). Gruber skriver i sin definition av nation<sup>3</sup> att nationer och nationell identitet egentligen är ett resultat av sociala konstruktioner där resonemang om nationella identiteter, och i hennes studie lärarnas prat om elevernas ”hemländer”, kan ses som sprungna ur en nationalistisk idé där nationer uppfattas som något naturligt existerande. Hon påpekar att det är *idén* om nationsskapandet som ligger till grund för nationens existerande (Gruber 2007: 22).

Det som framgår av både Runfors och Grubers studier är att trots att skolans lärare är medvetna och engagerade lärare som har den bästa av ambitioner för sina elever så resulterar deras skillnadskonstruktioner och kategoriserade i slutändan i ett omedvetet utövande av vardagsrasism (Gruber 2007: 201f). Även Parszyks högstadieelever bär på en känsla av något som en elev definierar som ”osynlig rasism”, vilken han uppfattar som värre än den uttalade rasismen (Parszyk 1999: 180,183). Philomena Essed menar att rasism på individuell nivå kan delas in i två kategorier; uttalad rasism och vardagsrasism. Den uttalade rasismen är den rasism som utövas av en klick människor som öppet propagerar för en ”vit överhöghet” medan vardagsrasismen är svårare att sätta fingret på (Essed 2005: 74). Den karaktäriseras av marginalisering av dem som identifieras som etniskt eller rasmässigt annorlunda och problematisering av andra kulturer (ibid.: 79). Det utmärkande draget för vardagsrasismen är att den rör vardagliga händelser och kan vara allt ifrån att en lärare nonchalerar eller slår ner modet på barn som tillhör etniska minoriteter, arbetsgivare som diskriminerar mörka människor som söker jobb, personer av annat ursprung som inte får en lägenhet trots att de uppfyller alla krav och bjudit högst eller parlamentsledamöter som gör diskriminerade uttalanden (ibid.: 82).

Teun A. Van Dijk menar att man för att förstå vardagsrasism och den folkliga rasismen måste vända blicken mot det han kallar elitrasismen i samhället. Han menar att fördomar och diskriminering är inlärd beteenden som i huvudsak lärs in från den offentliga diskursen. Den offentliga diskursen omfattar politiska debatter, nyhets- och debattartiklar, TV-program, läroböcker och vetenskapliga skrifter vilka till stor del kontrolleras av eliterna (van Dijk 2005: 113). Politiker fokuserar ofta i parlamentsdebatter och liknande på problemen med illegal invandring, integrationssvårigheter, brottslighet, terrorism, bakåtsträvande och andra negativa

---

<sup>3</sup> Grubers tankar är baserade på Thomas Hylland Eriksen och Michael Billigs tankar om nationer och nationalism.

attribut vilket resulterar i att de sprider och befäster fördomar och ideologier som legitimerar vardagsdiskriminering inom områden som rör det mångkulturella samhället (ibid.: 131). Dessa teman återspeglas sedan i dagspressen då politikernas och massmedias fokusering i det stora hela följer varandra (ibid.: 124). Van Dijk menar att det är osannolikt att rasismen i samhället skulle vara så utbredd som den är om elitediskursen skulle vara icke-rasistisk och antirasistisk, detta för att eliterna i många avseenden fungerar som samhällets moraliska väktare och sätter upp normerna för goda eller dåliga sociala praktiker (ibid.: 113).

## 6.2 Identitet, självuppfattning, segregering och integration

Parszyks och Aretuns studie visar på att segregering och invandraridentitet kan ha olika betydelse för människor i olika situationer. Studierna visar på att segregering i skolvärden kan innebära både gemenskap och ensamhet då segregation för de assyriska/syrianska barnen och de muslimska flickorna innebar trygghet och gemenskap i sin egen grupp medan det för högstadieeleverna i Parszyks studie innebar ett utanförskap gentemot majoritetssamhället och att de tillskrevs en identitet som invandrare, oavsett om de var födda i Sverige eller vilken etnisk grupp de själva skulle räkna sig till. De assyriska/syrianska mellanstadieeleverna verkade inte känna sig som invandrare utan såg på sig själva och upplevde att omgivningen såg på dem som syrianer (Parszyk 1999: 249). Invandrarskapet för eleverna på högstadiet innebar dock att de ofrivilligt klumpades ihop med andra elever som de inte hade annat gemensamt med än att de (eller deras föräldrar) hade flyttat till Sverige från annat land. Detta resulterade i att deras valmöjligheter och deras mänskliga individualitet inskränktes. I vissa situationer valde dessa elever att själva benämna sig och räkna sig till gruppen invandrare. Det skedde då oftast i "icke kunskapsbaserade situationer" då det kunde leda till ett övertag (t.ex. numerärt) över de majoritets elever som annars hade företrädde i skolans alla kunskapsbaserade situationer (ibid.: 249). I sådana situationer kunde eleverna välja att lyfta fram gemenskapen som invandrare och försvara segregationen, vilket i sin tur bekräftade omgivningens fördomar och gav intryck av invandrargruppen som hotfull (ibid.:181).

Robert Murdie och Lars Erik Borgegård skriver att segregation inte alltid behöver vara negativt, vilket både de assyriska/syrianska barnen och de muslimska flickorna visade exempel på. De menar att fördelarna med segregation för en grupp med gemensam etnisk tillhörighet är ökade möjligheter till samhörighet och skapandet av etniskt baserade verksamhet och andra institutioner (Murdie & Borgegård 1998: 1870). Nackdelarna är minskade möjligheter till integration, då speciellt gällande språk, utbildning och arbete. När det gäller avsaknaden av boendeintegration i det svenska samhället menar Murdie och

Borgegård att svenskarnas attityder gentemot invandrarna är en del av problemet och att "den svenska mentaliteten" bidrar till en utstuderad form av rasistisk diskriminering (ibid.: 1873). Svenskarna är vana med en likformighet i samhället som gör att det är svårt att acceptera kulturella olikheter och de kulturella olikheterna anses enbart kunna suddas ut genom att de andra kulturerna utvecklas och lyfts till den svenska normen. Bakomliggande faktorer till "den svenska mentaliteten" menar de är Sveriges långa tradition av ett enhetligt språk, en enhetlig religion och Sveriges politiska historia (ibid.: 1874). När det gäller de segregerade barnens situation talar statistiken sitt tydliga språk. I integrationsverkets rapport från 2007 kan jag läsa att boendesegregationen efter etniska skiljelinjer är stor och fortsätter att öka<sup>4</sup>. Undersökningen visar också att elever med annat etniskt ursprung än svenskt som går i skolor där få elever har svensk bakgrund generellt sett har sämre skolresultat än de som går i andra skolor. I undersökningen framgår också att boendeförhållandena har en stor betydelse för skolresultatet och att den trångboddhet och den socioekonomiska och etniska boendesegregation som är vardag för många av dessa barn, påverkar studieresultaten negativt (Integrationsverket 2007).

Eriksen menar att forskning om andra generationens invandrabarn tenderar att visa på att en "ackulturering"<sup>5</sup> i fråga om värderingar och allmän inriktning har ägt rum, att dessa barn kan växla kulturell identitet alltefter situation, att det ofta finns spänningar mellan dessa människor och deras föräldrar och att de gränser som hindrar en fullständig assimilering kan vara både externt och internt konstruerade, där det i det senare fallet kan vara diskriminering som hindrar en fullständig assimilering (Eriksen 1993: 171). Eriksen skriver vidare att det inte finns tydliga bevis på att det i sig skulle vara svårt att leva "med foten i två kulturer samtidigt" utan att problemet snarare ligger i att omgivningen förväntar att man skall ha en tydligt avgränsad identitet, varav problemet uppstår. Dessa barn passar helt enkelt inte in i de dominerande kategorierna i samhällets sociala klassifikation. Invandrares barn identifierar sig ofta starkare med majoritetssamhället än vad deras föräldrar gör. Språk kan ses som en etnisk gränsmarkör och ett viktigt inslag i människors kulturella kompetens. Eftersom dessa barn ofta behärskar majoritetssamhällets språk bättre än sina föräldrar har dessa barn också barn också större valmöjlighet i hanterandet av sin identitet än vad deras föräldrar har (ibid.). Utifrån Parszyks studie kan jag konstatera att Eriksens observationer till stor del stämmer, bortsett från uttalade spänningar mellan dessa barn och deras föräldrar men den aspekten låg inte heller i fokus för denna studie. Barnen i studien verkade inte, precis som Eriksen antydde,

---

<sup>4</sup> Med undantag för Gävle, Lund, Umeå och Uppsala.

<sup>5</sup> Ackulturering innebär att personer som migrerat tar till sig normer och levnadsmönster i mottagarlandet.

anse att svårigheten låg i att ha "foten i två kulturer samtidigt" utan snarare i att diskrimineringen från svenskarnas sida satte stopp för att komma in i samhället. Eriksen skriver att diskrimineringen "hindrar en fullvärdig assimilering", men jag skulle snarare vilja påstå att diskrimineringen hindrar dessa barn från att ens ta första steget mot en integrering. Språket är, som Eriksen säger, i allra högst grad en etnisk gräsmarkör och visserligen behärskade dessa elever språket bättre än sina föräldrar men inte tillräckligt bra för att de fritt skulle kunna välja identitet och ge dem en inträdesbiljett in i det svenska samhället.

Personligen tror jag att segregeringen i många fall kan vara ett stort hinder för dessa barn när det gäller att lära sig språket på ett tillfredställande sätt, och utan språkkunskaper är det bevisligen svårt att ta sig in i det svenska samhället. Att språket utgör en viktig faktor för integration visar både Runfors och Parszyk på i sina studier. Den segregerade situationen drogs till sin spets när det visade sig att de intervjuade eleverna i Parszyks studie i första hand såg det svenska språket som ett skolämne, inte ett språk som var relevant i deras vardag. Samtidigt visade studien på att de assyriska/syrianska barnen som var segregerade som grupp hade ett bättre språk och upplevdes ha en starkare självkänsla än de högstadieelever som inte hade den typen av grupptillhörighet. Både i Parszyks och i Aretuns studie framgick att de segregerade barnen som tillhörde en "community" här i Sverige verkade känna en trygg förankring i sin kulturella bakgrund och såg inte invandrarskapet som problematiskt. De barnen var trygga i sin assyriska/syrianska respektive muslimska identitet. De assyriska/syrianska verkade inte fundera nämnvärt på världen utanför deras "community" och de muslimska flickorna lekte och experimenterade med olika identiteter.

Identitetsbegreppet har traditionellt haft en viktig plats när man talat om etniska minoriteters livsvillkor och identitet. Nader Ahmadi menar att identitetsbegreppet ingår i den repertoar av myter som människor skapar om sig själva och den värld de lever i för att skapa mening i sin tillvaro, i motsats till det modernistiska sättet att se på identitet där identiteten är en teoretisk konstruktion som är stabil och fixerad (Ahmadi 2000: 155ff). Han vill visa på att det finns olika sätt att se på identitet och att de olika synsätten resulterar i olika möjligheter till integration, och menar vidare att integration inte handlar om sysselsättning, inkomst eller liknade, utan om en känsla som har att göra med individens upplevelse av tillhörighet. Det innebär att man, för att integrationen skall vara möjlig, måste utgå från varje individs självidentifikation och betrakta varje kulturell identitet som valbar och föränderlig (ibid.: 175f).

Ahmadi betraktar individen utifrån ett postmodernistiskt synsätt där identiteten är fragmentarisk och momentarisk och där en människas identitet kan vara resultatet av



individens anpassningsbehov i en ny social och politisk miljö (ibid.: 162f). Han menar att nationella och kulturella identiteter skapades i det moderna samhället för att skydda de nationella gränserna för industrin och marknaden men att det idag, när industrialismen vuxit sig bortom nationalstaten och förvandlat hela världen till en marknad, inte längre finns plats för kulturella och nationella identiteter (ibid.: 167f). Med ett postmodernt sätt att se på identitet har immigranten möjlighet att välja både sin tidigare identitet, identiteten i nuet och i framtiden och individen på den internationella marknaden kan ”köpa sig” en passande identitet utefter lönsamhet. Migranten kan alltså överskrida både sitt eget och värdsamhällets verklighetsbilder och kulturella identiteter och kan på så sätt skapa ett större handlingsutrymme att själv välja hur han eller hon vill definiera sin identitet (ibid.: 170ff). Här får Ahmadi medhåll från Eriksen som också menar att människor har flera positioner och flera identiteter och att det varierar när och hur en viss identitet blir den viktiga. Etnicitetens betydelse kan skifta med situationen och det är vanligtvis aktören själv som bestämmer hur viktig den är (Eriksen 1993: 43). Parszyks mellanstadieelever löste konflikten mellan föräldrar och skola med att i skolan ikläda sig det Parszyk kallade ”en tredje identitet”. De muslimska flickorna i Aretuns studie lekte och experimenterade med olika identiteter och använde sig av ungdomsinriktad populärkultur för att skapa autonoma personer i förhållande till de personer som både föräldrarna och rektorn förväntade att de skulle agera som. Ibland agerade flickorna som muslimska flickor i enlighet med de vuxnas normer och i andra situationer som tjejkompisar frikopplade från krav och förväntningar. Flickorna var själva medvetna om när och var de olika beteendena var passande.

Förutom att visa på den valbara identiteten t.ex. människor i migration har till sitt förfogande menar Aretun att de muslimska flickornas agerande visar på att skolan inte väger särskilt tungt i sin formellt socialiserande uppgift, utan att skolan snarare är en arena där barn i samma ålder möts och socialiserar varandra (Aretun 2007: 197f). Dessa tankar följer de nya tankar om socialisation som uppkom inom sociologin och socialantropologin i slutet av nittonhundratalet där man ville frånga den tidigare synen på socialisation där barnen enbart var passiva mottagare. Det Aretun visade på i sin studie är att skolan är en miljö där barn formar barn i större utsträckning än att vuxna formar barn (ibid.: 197f). Tydligt framkom också att föräldrarnas röst vägde tyngre än skolans gällande barnens socialisation. Men samtidigt som Aretuns studie visade på barnens möjlighet att i skolan, inom vissa ramar, socialisera varandra visar de tre övriga studierna på att skolan som institution har en stor makt över individen. Lärarnas tankar och agerande skapar strukturer där de klassificerar eleverna efter kulturell tillhörighet och där kulturhierarkier, som bottnar i tankar om ”vi” och ”dem”,

skapas. Det leder till minskade möjligheter för eleverna då de genom lärarnas agerande tidigt i livet ingjuts en känsla av sin plats i skolklassen och i förlängningen på den samhälleliga statusskalan. I kombination med den stigmatisering som minoritetseleverna upplever sätter käppar i hjulen för deras chanser till höga betyg bäddar detta inte för integration, då regeringens mål för integrationen är lika rättigheter, skyldigheter och möjligheter för alla oavsett etnisk och kulturell bakgrund. Direktiven att betrakta kultur som en resurs, som bör respekteras och användas, visade sig vara så svåra att genomföra att många lärare helt och hållet föredrog att bortse från elevernas kulturella bakgrunder. Istället för att jobba för integration verkar lärarna snarare jobba för assimilering där resultatet blev en klassificering, marginalisering och fastcementering av eleverna i kategorier de själva inte valt.

## 7 Litteraturlista

Ahmadi Nader 2000. Kulturell identitet i gungning. I Allwood, C. M. & Franzén, E. C. (red) *Tvärkulturella möten, Grundbok för psykologer och socialarbetare*. s 155-177. Finland: WS Bookwell

Almquist Kjerstin & Broberg Anders G. 2000 Kulturella skillnader i barnuppfostran och utvecklingsideal. I Allwood, C. M. & Franzén, E. C. (red) *Tvärkulturella Möten, Grundbok för psykologer och socialarbetare*. s. 118-154. Finland: WS Bookwell.

Andersen Benedict 2001 Folkräkning, karta och museum, Sörlin Sverker (red) *Nationens röst* *Texter om nationalismens teori och praktik* Stockholm: SNS Förlag

Aretun Åsa 2007 *Barns växa vilt och vuxnas vilja att forma. Formell och informell socialisation i en muslimsk skola*. Linköping: Linköpings universitet.

Bartholdsson Åsa 2007 *Med facit i hand: Normalitet, elevskap och vänlig maktutövning I två svenska skolor*. s 9-36 Stockholm: Stockholms universitet

Dahlström Carl 2004. *Nästan välkomna: invandrapolitikens retorik och praktik*. Göteborg: Statsvetenskapliga institutionen, Univ.

De los Reyes Paula och Kamali Masoud 2005. Statens offentliga utredningar (red): *Bortom vi och dom: teoretiska reflektioner om makt, integration och strukturell diskriminering: rapport*, Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.

Eriksen Thomas Hylland 1993 *Etnicitet och nationalism* Nora: Bokförlaget Nya Doxa

Eriksen Thomas Hylland 2000 *Små platser - stora frågor. En introduktion till socialantropologi*. Nora: Bokförlaget Nya Doxa

Eriksen Thomas Hylland 2002 *Flerkulturell förståelse*. Oslo: Universitetsförlaget.

Eriksen Thomas Hylland 2004 *Rötter och fötter*. Nora: Bokförlaget Nya Doxa

Essed Philomena 2005: Vardagsrasism, De los Reyes Paula och Kamali Masoud (red), *Bortom vi och dom: teoretiska reflektioner om makt, integration och strukturell diskriminering: rapport*, s 71-90 I Statens offentliga utredningar 2005:41 Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.

Gruber Sabine 2008 *När skolan gör skillnad – Skola, etnicitet och institutionell praktik* Linköping: Linköpings universitet

Integrationsverket 2007: *Integrationspolitikens resultat – På väg mot ett samlat system för uppföljning och analys vid 16 statliga myndigheter*. URL: [www.mkc.botkyrka.se](http://www.mkc.botkyrka.se) (2007-12-03)

James, Jenks and Prout 1998 *Theorizing Childhood*. New York : Polity Press : Teachers College Press

Migrationsverket 2007: Verksamheten i siffror  
URL: [www.migrationsverket.se/swedish/statistik/siffror.html](http://www.migrationsverket.se/swedish/statistik/siffror.html) (2007-11-28)

Murdie Robert A & Borgegård Lars Erik 1998. Immigration, Spatial Segregation and Housing Segmentation of Immigrants in Metropolitan Stockholm, 1960-95. *Urban Studies* 35/10:1869-1888

Nationalencyklopedin Andra bandet 1990. Höganäs: Bra Böcker AB

Norman Karin 1996 *Kulturella föreställningar om barn. Ett socialantropologiskt perspektiv*. Stockholm: Rädda Barnen

Parszyks Ing-Marie 1999 *En skola för andra. Minoritetslevers upplevelser av arbets- och livsvillkor i grundskolan* Stockholm: HLS Förlag

Poluha Eva, Norman Karin & Einarsdóttir Jónína 2000 "Children Across Time and Space. Social and Cultural Conceptions of Children and Children's Right" Stockholm: Save the children

Regeringskansliet 2007: Integration och mångfald URL: [www.regeringen.se/sb/d2279](http://www.regeringen.se/sb/d2279) (2007-12-03)

Runfors Ann 2003 *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar. En studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Stockholm: Prisma

Unicef 2008 Barnkonventionen i sin helhet. URL: <http://www.unicef.se/barnkonventionen> (2008-10-17)

Van Dijk Teun A. 2005: Elitdiskurser och institutionell rasism, De los Reyes Paula och Kamali Masoud (red), *Bortom vi och dom: teoretiska reflektioner om makt, integration och strukturell diskriminering: rapport*, s 113-137. I Statens offentliga utredningar 2005:41 Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.