



HÖGSKOLAN
I SKÖVDE

Utbildning & Lärande

EDUCATION & LEARNING

1/2015

TEMA: DELTAGANDE OCH INFLYTANDE
– INKLUDERINGENS DEMOKRATISKA OCH
POLITISKA MÖJLIGHETER

EN TIDSKRIFT SOM UTGES AV AVDELNINGEN PEDAGOGIK,
SOCIALPSYKOLOGI OCH SPRÅK VID HÖGSKOLAN I SKÖVDE

Utbildning & Lärande

EDUCATION & LEARNING

TEMA:
DELTAGANDE OCH INFLYTANDE
– INKLUDERINGENS DEMOKRATISKA OCH
POLITISKA MÖJLIGHETER
1/2015

Utbildning & Lärande är en vetenskaplig tidskrift som startade hösten 2005 och utges av Avdelningen för Pedagogik, Socialpsykologi och Språk vid Högskolan i Skövde. Tidskriften består företrädesvis av vetenskapliga artiklar av relevans för skilda pedagogiska praktiker och berör aktuella ämnesområden kopplade till utbildning, skola och andra arenor för lärande. De artiklar som utges i tidskriften har genomgått ett kritiskt granskningsförfarande enligt gängse peer-review process.

Utbildning & Lärande vänder sig till forskare, verksamma lärare, lärarutbildare och studerande vid högskolor, universitet, skolor, samt till aktörer inom skilda utbildningsområden.

Utförligare presentation, inbjudan att insända bidrag och författarinstruktion samt prenumerationsinformation finns på webbsidan för Utbildning & Lärande: <http://www.his.se/utbildning-och-larande/>

Huvudredaktör: Urban Carlén, lektor, Högskolan i Skövde.

Redaktionsråd: Sara Irisdotter Aldenmyr, docent, Högskolan Dalarna/Stockholms universitet; Agneta Bronäs, f.d. lektor/senior advisor, Stockholms universitet; Magnus Dahlstedt, bitr.professor, Linköpings universitet; Silvia Edling, lektor, Uppsala universitet/Högskolan i Gävle; Christian Helms Jørgensen, lektor, Roskilde universitet, Danmark; Anders Jakobsson, professor, Malmö Högskola; Ulrika Jepson Wigg, lektor, Mälardalens högskola/Stockholms universitet; Monica Johansson, lektor, Göteborgs universitet; Johan Liljestrand, lektor, Högskolan i Gävle; Lisbeth Lundahl, professor, Umeå universitet; Ann-Marie Markström, docent, Linköpings universitet; Maria Olson, bitr.professor, Högskolan i Skövde/Stockholms universitet; Kennert Orlenius, professor, Högskolan i Borås; Ninni Wahlström, professor, Linnéuniversitetet.

VOL 9, NR 1 2015
UTBILDNING & LÄRANDE, TIDSKRIFT SOM UTGES AV
AVDELNING FÖR PEDAGOGIK, SOCIALPSYKOLOGI OCH SPRÅK
VID HÖGSKOLAN I SKÖVDE

ISSN: 2001-4554

ANSVARIG UTGIVARE: SUSANNE GUSTAVSSON
INSTITUTIONEN FÖR HÄLSA OCH LÄRANDE

TRYCK: RUNIT SKÖVDE

LAYOUT: HÖGSKOLAN I SKÖVDE

COPYRIGHT: ERIK ANDERSSON, HANS ABRAHAMSSON,
INA VON SCHANTZ LUNDGREN, MATS LUNDGREN, MARIANNE DOVEMARK,
ANN-SOFIE HOLM, SUSANNE SANDGREN, HELENE ELVSTRAND,
MARIA HEDLIN, MAGNUS ÅBERG

ADRESS:

UTBILDNING & LÄRANDE

ATT: URBAN CARLÉN

INSTITUTIONEN FÖR HÄLSA OCH LÄRANDE

BOX 408

541 28 SKÖVDE

E-POST: UTBILDNING-OCH-LARANDE@HIS.SE

INNEHÅLL

FRÅN HUVUDREDAKTÖREN	7
TEMAPRESENTATION: DELTAGANDE OCH INFLYTANDE – INKLUDERINGENS DEMOKRATISKA OCH POLITISKA MÖJLIGHETER <i>Temaredaktör: Erik Andersson</i>	8
DIALOG OCH MEDSKAPANDE I VÅR TIDS STORA SAMHÄLLSOMDANING <i>Hans Abrahamsson</i>	20
PROJEKT SOM ETT SOCIAL- OCH ARBETSMARKNADSPOLITISKT VERKTYG FÖR ATT OMORIENTERA UNGA LÅNGTIDSARBETSLÖSAS LIV <i>Ina von Schantz Lundgren & Mats Lundgren</i>	42
FÖRORTENS SKOLA – MÖJLIGHETERNAS SKOLA? <i>Marianne Dovemark & Ann-Sofie Holm</i>	62
DELAKTIGHET SOM PEDAGOGIK OCH DEMOKRATISKT VÄRDE FÖR FULLFÖLJANDET AV STUDIER – KUNSKAPSBIDRAG FRÅN ETT UTVECKLINGSPROJEKT <i>Erik Andersson & Susanne Sandgren</i>	80
ATT GÖRA DELAKTIGHET I SKOLAN – ELEVERS ERFARENHETER <i>Helene Elvstrand</i>	102
FALLET MED DE STÖRANDE MANLIGA STUDENTERNA – EN SITUATION TOLKAD UTIFRÅN FYRA OLIKA FÖRKLARINGSMODELLER <i>Maria Hedlin & Magnus Åberg</i>	116

FRÅN HUVUDREDAKTÖREN

Med föreliggande temanummer om Deltagande och inflytande – inkluderings demokratiska och politiska möjligheter i tidskriften *Utbildning & Lärande* fördjupas kunskaper om de grundläggande villkoren för, omständigheterna kring och utmaningarna i ett livslångt och livsvitt lärande som behandlades i föregående temanummer. I båda teman presenterar författarna skilda former av utbildning och synsätt på lärande som betydelsefullt för människors liv, men som i aktuellt tema mer ingående bidrar till ökad förståelse om demokratiska villkor, där rätten till deltagande inte kan tas för givet. Genom inflytande kan människor forma egna livsvillkor för att tillsammans förverkliga de liv som de vill leva. Men att ha inflytande måste synliggöras för att förstå människors handlingskraft och förhandlingsutrymmen. Utbildning och möjligheter att påverka anses utgöra en avgörande grund för vad som kan räknas som ett demokratiskt samhälle. Genom att beforska deltagande och inflytande kan vi utveckla och upprätthålla ett demokratiskt samhälle. Därför måste det demokratiska arbetet ses som ett ständigt pågående kollektivt engagemang som vi bör hålla oss vetenskapligt uppdaterade om. Temaredaaktören låter understryka betydelsen om att vidga perspektiven till att förstå deltagande och inflytande som politiskt och demokratiskt omfattande, och inte som en snävt hållen idé om en partipolitisk och representativt demokratisk agenda. Läsaren av det aktuella temanumret erhåller kunskaper som är viktiga oavsett om denne är forskare, lärare, student, eller samhällsmedborgare.

I arbetet med tidskriftsnumret har temaredaaktören valt ut sex stycken artikelbidrag som tillsammans bildar en enhetlig idé om temat ovan. De utvalda författarna har sedan låtit granska varandras artikelbidrag innan publicering i tidskriften. Viss granskning har även skett av externa forskare inom fältet. Granskningsförfarandet kan liknas vid det arbete som sker av en redaktör vid sammanställningen av en antologi.

/Urban Carlén

TEMAPRESENTATION DELTAGANDE OCH INFLYTANDE – INKLUDERINGENS DEMOKRATISKA OCH POLITISKA MÖJLIGHETER

Temaredaktör: Erik Andersson

I detta temanummer står det klart att deltagande och inflytande är centralt för ett fungerande demokratiskt samhälle. Inkludering, det vill säga att i demokratisk och offentligt heterogen mening vidga och fördjupa demokratiska verksamheter och effektivisera lösningen av gemensamma problem (Young, 2000), genom deltagande och inflytande har bland annat visat sig vara ett sätt att öka effektiviteten i beslut men också stärka arbetet för demokrati och mänskliga rättigheter (jfr Demokratiutredningen, 2000; Simovska & Bruun Jensen, 2009; Head, 2011). I flera studier visar det sig även att en hög grad av deltagande och inflytande stärker det sociala kapitalet som i sin tur ökar tilliten mellan människor och institutioner (jfr Wennerholm Juslin & Bremberg, 2004; Liljeberg, 2005; Statens folkhälsoinstitut, 2011). Syftet med temanumret har varit att samla bidrag från olika akademiska fält och presentera olika exempel på demokratiskt angelägna områden i vilka människor av olika anledningar får det svårt att delta och utöva inflytande och på så sätt vidga och fördjupa verksamheten och hantera de gemensamma problemen/uppgifterna. Den övergripande intentionen med temat är därför att ge perspektiv på demokratins pedagogiska utmaningar, det vil säga den typ av utmaningar som handlar om att möjliggöra mänskligt växande och handling. Motsatsen till att möjliggöra mänskligt växande och handling är när stora grupper av samhällets medlemmar, exempelvis barn och unga, av olika anledningar exkluderas genom ett bristfälligt tillträde till det offentliga rummet. Risken för ett demokratiskt underskott är då överhängande genom att dessa samhällsmedlemmars åsikter, erfarenheter och kunskaper går om intet. För barn och unga kan detta komma till uttryck genom en syn på dessa som framtidens medborgare, ett medel för att nå vuxnas mål eller 'human becomings' istället för att se dem som aktörer, ett värde i sig själva, som 'human beings' (Andersson, 2012, 2013). Temanumret innehåller bidrag från olika forskningsstudier och utvecklingsprojekt som på skilda sätt behandlar deltagande och inflytande. Temanumret ska alltså ses som en kritiskt konstruktiv röst som syftar till att uppmärksamma delar av demokratins pedagogiska utmaningar, att utifrån ett inkluderande förhållningssätt ge perspektiv på betydelsen av deltagande och inflytande som en demokratisk och politisk möjlighet.

ERIK ANDERSSON

Fil. Dr. i pedagogik

*Verksam vid Institutionen för Hälsa och Lärande,
Högskolan i Skövde, Box 408, 541 28 Skövde*

E-post: erik.andersson@his.se

Hur demokrati tolkas och tillämpas varierar genom olika teoribildningar. Vi kan dock konstatera att grunderna för det svenska demokratiska samhället, enligt Demokratiutredningen (2000), grundar sig på människans okränkbarhet och människans lika värde. Demokrati är enligt utredningen därför också en rörelseriktning som måste hållas vid liv då människornas lika värde ständigt sätts på prov i olika sammanhang. Men demokrati är inte bara ett mångfacetterat begrepp, det är också en praktisk realitet som kan ta sig uttryck på en mängd skilda sätt:

Democracy is not an all-or-nothing affair, but a matter of degree; societies can vary in both the extent and the intensity of their commitments to democratic practice. Some or many institutions may be democratically organized, and in any such nominally democratic institution the depth of its democratic practice can vary. (Young, 2000, s. 5)

Ett konkret exempel på en institution som varierar i sina demokratiska innebörder och villkor – och som är en gemensam angelägenhet i samtliga av temanumrets bidrag – är (formell) utbildning. Synen på utbildning får konsekvenser för den enskilde individen i mänsklig gemenskap och för den mänskliga gemenskapen. Utbildning kan exempelvis förstås som 'produktion av rationella, autonoma individer; som en ekonomisk transaktion; som en fostran av demokratiska medborgare; som produktionen av kunder och arbetskraft och så vidare' (Andersson, 2013, s. 224). Utbildning innebär någon form av socialt system som bygger på grundläggande antaganden om livet i gemenskap och som – genom att vara ett socialt system – ytterst syftar till bevarande och förnyelse av världen. Med Hannah Arendts ord skulle vi kunna säga att utbildning handlar om 'hur varje individs nya början kan bli till' då varje människa är ett initium: 'ny börjare och en nybörjare' (Biesta, 2006, s. 20). Utbildning som ett socialt system av antaganden (om människorna, vad som är värdefullt nu och i framtiden etc.) syftar således till att 'möjliggöra födelsen av något nytt – att skapa plats åt ny början och (ny)börjare – och samtidigt rädda världen från dess undergång' (Andersson, 2013, s. 224). Utbildning som en gemensam nämnare för samtliga bidrag i temanumret understryker att det demokratiska samhällets fortlevnad och utveckling i hög utsträckning bör förstås och hanteras som en pedagogisk utmaning i vilken samhället och dess olika institutioners villkor och möjligheter bland annat blir en fråga om makt, deltagande och inflytande.

MAKT, DELTAGANDE OCH INFLYTANDE FÖR ÖKAD FOLKHÄLSA

I en samlad volym av vetenskapliga studier framkommer resultat som visar ett starkt samband mellan deltagande och inflytande relativt psykisk och social hälsa (Wennerholm Juslin & Bremberg, 2004). Reellt inflytande, trygga relationer och socialt deltagande stärker hälsan. Vad som benämns som delaktighet och inflytande utgör det första målområdet för Sveriges nationella folkhälsopolitik och pekas ut som en av de mest grundläggande förutsättningarna för folkhälsan (Liljeberg, 2005; Statens folkhälsoinstitut, 2011). Statens folkhälsoinstitut skriver att 'Individer och grupper måste känna att de kan påverka sina egna livsvillkor och utvecklingen av samhället, annars uppstår utanförskap och känslor av maktlöshet' (2011, s. 6). Det finns utifrån typen av resonemang ett starkt samband mellan makt – det vill

säga möjligheten att handla (Arendt 1958/1998) – och ohälsa. För Arendt är det genom deltagande, genom att handla, som människorna kan vara fria och forma det goda livet. För Arendt är varje handling en födelse med nya möjligheter att uppnå det goda livet. Detta innebär en möjlighet att i interaktion och kollektivt deltagande skapa något nytt. Ingen besitter därför makt, eftersom makt 'uppstår mellan människor som lever samman och den försvinner så snart de skingras' (Arendt 1958/1998, s. 272). Men samtidigt finns det gränser för makten vilka ligger utanför den själv genom att andra maktkonstellationer, andra grupper, existerar samtidigt: 'Att pluraliteten på detta sätt begränsar makten är ingen tillfällighet eftersom den från första början varit den grundläggande förutsättningen för makt' (Arendt, 1958/1998, s. 273). Makt blir således en fundamental del av ett aktivt samhällsmedlemskap eftersom det både frambringar nya och upprätthåller gamla samhällsinstitutioner. Eftersom handlandets primära funktion är att öppna upp för nya möjligheter som en del av ett aktivt medlemskap i samhället kommer handlandet alltid, enligt Arendt, överskrida den juridiska ordningen genom skapandet av nya rum för frihet. Mot bakgrund av Arendts maktteori blir det beklagligt att konstatera att den faktor som har allra starkast effekt på upplevelsen att kunna påverka sitt eget liv är hälsan. Ungdomsstyrelsen (2010) konstaterar att unga med självskattat dålig hälsa har 20 till 30 procent lägre upplevelse av delaktighet än de med god hälsa. Det visar sig också att unga med låg självkänsla upplever lägre grad av delaktighet och att de med dålig hälsa uttrycker ett svagare stöd för demokrati som begrepp. Minskad tillit och minskad möjlighet till handling leder alltså inte bara till ökad ohälsa, det leder även till att den demokratiska samhällsutvecklingen äventyras. Jen med flera (2010) visar i en studie om relationen mellan självskattad hälsa och social tillit att hälsa har en positiv relation till social tillit på individ- och nationsnivå. Demokratirelaterade attityder är därmed direkt beroende av hälsan vilket bland annat visar sig genom att unga med dålig hälsa är mindre villiga att vara med och påverka i sin egen kommun (Ungdomsstyrelsen 2010). Upplevelsen av god hälsa medför en ökad upplevelse av att kunna påverka den egna livssituationen.

Deltagande och inflytande har alltså avgörande betydelse för folkhälsan – en politiskt demokratiskt vital angelägenhet för samhällets olika institutioner. Mot bakgrund av ovan är det därför lätt att konstatera att samhällets institutioner står inför en pedagogiskt demokratisk utmaning: att möjliggöra för samhällets medlemmar att delta, utöva inflytande och känna delaktighet i de frågor som rör deras välfärd och hälsa, att låta samhällets exkluderade och marginaliserade medlemmar ta plats som politiskt relevanta och betydelsefulla samhällsmedlemmar.

DELAKTIGHET SOM PEDAGOGISKT VÄRDE OCH UTMANING I ETT FÖRÄNDERLIGT SAMHÄLLE

Delaktighet genom deltagande och inflytande – att äga och vara en del av en påverkbar social miljö – utgör ett centralt värde i dagens pedagogiska forskning och praktiker. Att bygga på delaktighet är viktigt eftersom detta möjliggör relationsskapande, inkludering och skapandet av meningsfullhet. Att bygga på pedagogiska värden så som delaktighet innebär också att prioritera kommunikation och

utvecklandet av en kommunikativ förmåga eftersom möten mellan människor påverkas av dess kommunikativa inslag. Det är genom kommunikationen det är möjligt att skapa ett utrymme för deltagande. Villkoren för kommunikation är också avhängigt möjligheten till handling, det vill säga makt (Arendt, 1958/1998). Kommunikation ska då i huvudsak förstås som en form av gemensamt delande av något vilket inkluderar ett görande i form av till exempel ett meningsutbyte i vilket en förståelse om det som delas kan uppnås och som kan leda till ett förändrat handlande. I ett föränderligt samhälle är förmågan att kommunicera och förmågan att anpassa sig till olika sammanhang centralt, inte minst mot bakgrund av en tilltagande digitalisering av samhället. Digitalt genererade samhällsförändringar, ökade möjligheter att handla genom de digitala medierna, tillsammans med en tilltagande situation av kulturell, etnisk och nationell rörlighet motiverar och påkallar behovet av att förstå vår tids deltagande och inflytande (jfr Castells, 2009). Hur ser exempelvis barn och ungas möjligheter till deltagande och inflytande i samhället ut? Enligt Gerodimos och Ward (2007) behöver de demokratiska institutionerna anpassa sig mer i relation till samhällets förutsättningar och barn och ungas villkor, en aspekt som fångas upp av de senaste utvecklingstendenserna inom forskning om politisk socialisation.

Erik Amnå med flera (2009) har identifierat flertalet utmaningar för forskningen om politisk socialisation, det vill säga den forskning som studerar människors tillägnande av samhälleliga och politiska värderingar och normer, olika typer av medborgarkunnighet och så vidare. Typen av utmaningar är även relevant för annan typ av forskning som intresserar sig för politiska och demokratiska processer och skeenden (exempelvis i skolan). Forskningen är enligt Amnå med flera i behov av att begreppsligt förstå och hantera den unga människan som deltagare i sin egen socialisation och inte som ett passivt objekt för institutionell fostran. Det är därför också nödvändigt att integrera olika livskontexter och försöka förstå betydelsen och konsekvenserna av dessa. Detta innebär att förändringar i unga människors livskontexter måste tas på allvar. Ett representativt exempel på detta är Skolverkets rapport (2010) med titeln *Morgondagens medborgare. ICCS 2009: svenska 14-åringars kunskaper, värderingar och deltagande i internationell belysning*. Skolans politiska socialisationsuppdrag är centralt och som ytterst handlar om att på demokratisk grund bevara och utveckla ett visst önskvärt samhälle. Sättet att ta sig an detta uppdrag, och de antaganden på vilket detta vilar, får konsekvenser för barn och ungas möjligheter att delta som samhällsmedlemmar. I Skolverkets rapport finns tydliga uttryck för en syn på unga i vilket de värderas för sitt framtida medborgerliga deltagande och inte som deltagare här och nu – något som titeln på rapporten tydligt visar (se Andersson, 2012). Skolans uppgift blir med detta synsätt begränsad till att göra de unga kompetenta och redo för framtiden – skolans uppgift begränsas således till att skapa framtida vuxna. I dagens skola sker detta på en allt mindre demokratisk grund (jfr Carlbaum, 2012) genom en ökad mängd nationella prov, utökad betygsskala och betygssättning lägre ner i årskurserna samt ökad administrativ belastning och kontroll av lärare – tydliga uttryck för en entonig fokusering på skolans så kallade kunskapsuppdrag. Att enbart fokusera denna typ av politisk socialisation, en för-

beredelsernas och bevarandets utbildning, exkluderar unga och signalerar att deras samhällsdeltagande endast är värt något i egenskap av att vara vuxen, att de inte räknas här och nu samt att det inte finns plats för förnyelse (jfr Andersson, 2012). Vidare finns det, inom den politiska socialisationsforskningen, ett behov av att definiera och förstå politiskt och demokratiskt deltagande brett genom att inte enbart fokusera formella institutioner och snäva politiska former och uttryck – det vill säga att erkänna och undersöka mängden sociala och kulturella sammanhang i vilka politiska aktiviteter äger rum (exempelvis de sociala medierna, se Andersson 2013). I sammanhanget blir det också relevant att beakta att samhällelig delaktighet i framtiden kommer att påverkas av åtminstone tre sociokulturella förändringsaspekter: förändringen i relationen mellan medborgaren och nationsstaten; karaktären på det medborgerliga deltagandet samt de nya mediernas roll (Loader, 2007). De traditionella sociala och kulturella institutionerna (familjen, frivilligorganisationer, kyrkan osv.) vilka tidigare utgjort centrala institutioner för den politiska och medborgerliga socialisationen har kommit att utmanas och deinstitutionaliseras (Loader, 2007; Dahlgren, 2009). Vår tids samhällsförändringar aktualiserar behovet av att förstå, undersöka och förklara deltagande och inflytande i sitt aktuella sammanhang.

Människor som känner delaktighet genom att vara deltagare och utöva inflytande kan i större utsträckning utveckla sin demokratiska förmåga och känna självförtroende. En positiv effekt av detta är att de då kan medverka i en demokratisk samhällsutveckling. Studier visar att deltagande har en förmåga att stärka social utveckling, skapa organiseringskapacitet och förändring i aktuella miljöer (se exempelvis Checkoway & Gutiérrez, 2006). När det kommer till ungas representation i samhället visar en europeisk studie att unga till övervägande del har få möjligheter att engagera sig i diskussioner om framtida ekonomiska, sociala och miljömässiga frågor, att de sällan ges möjligheten att uttrycka sina preferenser i institutioner dominerade av vuxna (Matthews, Limb & Taylor, 1999). I en australiensisk studie argumenterar Wearing (2011) för att ett rättighetsbaserat och inkluderande förhållningssätt bidrar till att möjliggöra självförtroende, motståndskraft och kapacitet hos de i utanförskap vilket kan motverka social exkludering. Samhället står alltså inför en pedagogisk utmaning – att på demokratisk grund möjliggöra och tillförsäkra samhällsmedlemmarnas deltagande och inflytande – och i temanumret har denna pedagogiska utmaning preciserats till bidrag om samhällets sociala hållbarhet, arbetsmarknadspolitiska lösningar och formell utbildning.

SAMHÄLLSFÖRÄNDRINGAR OCH PEDAGOGISKA UTMANINGAR: SOCIAL HÅLLBARHET, ARBETSMARKNADSPOLITISKA ÅTGÄRDER OCH FORMELL UTBILDNING.

I temanumret aktualiseras olika pedagogiska utmaningar som vi står inför i dagens samhälle. Artiklarna bidrar empiriskt och teoretiskt till att ringa in, diskutera och ge exempel från tre betydelsefulla områden: socialt hållbara samhällen, arbetsmarknad och utbildning. De frågor som aktualiseras kan förstås utifrån samhällets påtagliga förändringar, något som utmanar och sätter befintliga samhällsinstitu-

tioner på prov. Vilka villkor, förutsättningar och möjliga lösningar finns för att skapa utrymme för inflytande och deltagande i samhällets utveckling? Hur kan vi förstå och förklara olika typer av demokratiska och politiska processer av inkluderande och exkluderande karaktär? Vilka möjligheter för handling finns och vilka samhällsmedlemmar tillåts växa i mångfalden pedagogiska rum? Vilken betydelse har ålder, kön, klass, etnicitet och kultur för vem jag kan bli som samhällsmedlem och för att kunna växa som människa? Utbildning är en återkommande angelägenhet i samtliga bidrag. I temanumret uttrycks, vad jag skulle vilja kalla, en sociopolitisk betraktelse av utbildning vilket innebär en betoning på utbildningens politiska och moraliska innebörder i vilket utbildningsprocesser betraktas som diskursiva och kommunikativa. Det vill säga det som sker i utbildningen innefattar ständigt politik-, moral- och maktdimensioner. Detta konstaterande är centralt för temanumret. När vi förstår utbildning som en i huvudsak kommunikativ praktik blir den centrala mekanismen deltagande, det vill säga när alla känner till de gemensamma angelägenheterna och intresserar sig för dem (Biesta, 2007). Deltagarnas aktiviteter får då förbindelser med andra och utbildningen uppstår genom att deltagandet kommer att handla om att 'äga en social miljö' (Biesta, 2007, s.41). Hur villkoras "ägandet" i olika sociala miljöer och hur kommer detta "ägande" till uttryck? Temanumret består av sex bidrag som på olika sätt tar sig an frågan om deltagande och inflytande, inkluderingens demokratiska och politiska möjligheter.

I temanumrets första bidrag aktualiserar och diskuterar *Hans Abrahamsson* dialogens och, vad han kallar, medskapandets betydelse i "vår tids stora samhälls-omdaning". Begreppet medskapande, tillsammans med inriktningen mot dialog, kan ses som ett uttryck för ett demokratiskt politiskt förhållningssätt som kan vara fruktbart för att möta och med nödvändighet hantera de utmaningar som en socialt hållbar utveckling väcker. Artikelnen rör sig på olika samhällsnivåer och tar sin utgångspunkt i de globala förändringarna och villkoren samt hur dessa inverkar i det lokala samhällets omdaning. Vad blir egentligen den lokala demokratiens förutsättningar och villkor i en global värld? Vad blir kommunpolitikerns och statstjänstemannens roll och ansvar? Hur kan och ska samhällsmedlemmarna involveras i omdaning av det lokala samhället? Vilken roll får forskaren och vad blir den nya kunskapsproduktionens villkor och möjligheter? Medskapande används i artikelnen som ett analytiskt och normativt begrepp för att synliggöra och visa hur komplexa samhällsutmaningar kan förstås och hanteras. Tre så kallade synvänder framförs och som handlar om ett skifte i sättet att se på och förhålla sig till samhällsmedborgaren, kunskapsproduktion samt makt. Artikelnen kan ses som ett bidrag till diskussionen om den socialt hållbara utvecklingen och dess politiskt demokratiska utmaningar i ett lokalt sammanhang i en global värld.

Genom det andra bidraget förflyttas temat om deltagande och inflytande till en empiriskt konkret arena i form av ett social- och arbetsmarknadspolitiskt projekt som syftade till att minska ungas långtidsarbetslöshet och förändra praxisen hos berörda samhällsinstitutioner. *Ina von Schantz Lundgren* och *Mats Lundgren* visar hur och på vilka grunder typen av projekt har svårigheter att bidra till en permanent förändring av de olika institutionernas verksamheter även om projekt

som åtgärd kan vara framgångsrikt för att lösa akuta problem här och nu. Hur kommer det sig att framgångsrika projekt som uppfyller sina projektmål har så svårt att påverka organisationers praxis i riktning mot mer långsiktiga mål, så kallade effektmål? Författarna konstaterar att den så kallade arbetslinjen inte mer än delvis lyckas förändra och normalisera de unga som deltagit i projektet vilket författarna menar kan vara en förklaring till att vissa unga fortsatt befinner sig i ett utanförskap. Den politiska styrningen som ger ramarna för social- och arbetsmarknadspolitiska åtgärder ger heller inga svar på hur vissa individer, enligt författarna, överhuvudtaget ska kunna stå till arbetsmarknadens förfogande. Författarna menar att den så kallade arbetslinjen inte kan vara ett självändamål, 'att alla ska ha ett arbete på den reguljära arbetsmarknaden när förutsättningar saknas'. Artikelnen ger ett värdefullt bidrag till att på pedagogisk grund förstå projektformens styrkor och svagheter samt försök till förändring av praxis inom den komplexa ungdomsarbetslöshetsfrågan.

I det tredje bidraget från *Marianne Dovemark* och *Ann-Sofie Holm* sker en förflyttning mot den svenska gymnasieskolan som empirisk arena. Författarna undersöker och diskuterar förortens gymnasieskola, dess villkor och möjligheter som en skola för alla. Studien tar plats i en för tiden politiskt känslig fråga i vilka flera sociala krafter gör anspråk på skolan och som handlar om det fria skolvalet, friskolor och privata aktörers vinster i den svenska välfärden. Den svenska skolan har traditionellt byggt på ett välfärds- och offentlighetsideal, en vision om jämlikhet och inkludering – det vill säga en skola för alla. Men sedan drygt ett årtionde tillbaka står den svenska skolan inför en situation i vilken mer privata intressen har satts i det främsta rummet. Privatiseringen av den svenska skolan har, som skolforskning visar, lett till en alltmer segregerad skola med sjunkande elevresultat och minskad likvärdighet mellan skolor. En skola för alla visar sig stå i konflikt med en skola för marknaden och kollektiv och gemensam bestämmanderätt över skolan står i konflikt med föräldrarnas och elevens valfrihet. Till detta ska läggas den enligt författarna stereotypa debatten om svensk skola där vinnare och förlorare utses 'mot bakgrund av betygsstatistik, mer sällan mot elevers och lärares egna beskrivningar och uppfattningar'. Av denna anledning väljer författarna att kvalitativt lyfta fram elevernas och lärarnas röster vilka återfinns på Aspskolan, en kommunal gymnasieskola i en socialt utsatt, stigmatiserad storstadsförort i Sverige. Författarna visar hur det fria skolvalet leder till en homogenisering av elevsammansättningen på skolan samtidigt som de också visar vilka möjligheter och hinder eleverna möter i sin skolvardag. Artikelnen reser, genom sitt kunskapsbidrag, frågor om vad skolan blir som offentligt rum i relation till klass och etnicitet samt hur vi kan förstå skolans demokratiska samhällsuppdrag när skolan tenderar att bli en etnifierad offentlig plats med starka gränser mellan "svenskarnas skola" och "invandrarnas skola".

Det fjärde bidraget dröjer sig kvar i skolan som empirisk arena även om andra arenor, så som socialtjänst, också berörs. *Erik Andersson* och *Susanne Sandgren* har med utgångspunkt i Skaraborgs kommunalförbunds regionala utvecklingsprojekt, Fullföljda studier, fördjupat sig i frågan om delaktighetens betydelse för

fullföljandet av studier. En analys sker inom ramen för den inom projektet genomförda kartläggningen av femton kommuners framgångsfaktorer i fullföljandet av studier. I tidigare undersökningar konstateras det bland annat att ett av de främsta skälen till att elever inte fullföljer sina studier står att finna i "vuxna som inte bryr sig" samt ett "dåligt bemötande i skolan". En framgångsfaktor för att komma tillrätta med detta, och som nämns i flera sammanhang, är just delaktighet. Så vilken betydelse har då delaktighet som pedagogik och demokratiskt värde för fullföljandet av studier i skolan? Med utgångspunkt i ett empiriskt omfattande material bestående av intervjuer med politiker och tjänstemän i Skaraborgs femton kommuner, utvärderings- och projektrapporter, skrifter och forskningslitteratur visar författarna att Sveriges kommuner står inför en pedagogisk utmaning som bland annat innebär att relevanta professionella behöver tillämpa ett pedagogiskt förhållningssätt baserat på lyhördhet, dialog och öppenhet. Artikeln ger värdefull kunskap till de professionella som arbetar med att se till att barn och unga fullföljer sina studier och utgör samtidigt ett kunskapsbidrag till ett fält som är i stort behov av forskning.

Helene Elvstrand intar i det femte bidraget ett empiriskt nära perspektiv på den svenska grundskolan som en demokratisk arena för deltagande och inflytande. Författaren använder ett liknande grepp som i artikelbidrag tre och menar att alltför mycket av den skolpolitiska offentliga diskussionen har kännetecknats av att vissa röster glöms bort och exkluderas i det offentliga samtalet. I det här fallet är det elevernas röster: 'Pratet om eleverna är mer synligt än de samtal där elever blir inkluderade'. Det finns enligt författaren relativt få praktisknära studier av delaktighet i vilket elevernas erfarenheter av demokratiska processer och skeenden i skolan studeras. Mot denna bakgrund presenteras ett nytt och empiriskt grundat begrepp – att inflytandeförhandla. Inflytandeförhandling är något som sker mellan elever och lärare och som visar sig kräva vissa färdigheter hos eleven och som gör att alla elever inte har möjligheter att vara delaktiga. Artikeln aktualiserar frågan om delaktighetens gränser, villkor och förutsättningar. Vad krävs egentligen av eleven för att utöva inflytande som påverkar det som sker i skolans undervisning och vad blir lärarens och skolans uppgift för att möjliggöra så att fler kan ha inflytande (och kanske en annan form av inflytande)? Artikeln ger värdefull empiriskt baserad kunskap för att, i bred mening, förstå skoldemokratiska situationer och processer, dess villkor, gränser och utmaningar. I resultatet visar det sig bland annat att en del lärare inbjuder till mer delaktighet än andra, något som blir högst relevant att bära i minnet när vi läser temanumrets sista bidrag med empirisk inplacering i den svenska lärarutbildningen.

Temanumret avslutas med en analys av en problematisk situation i den svenska lärarutbildningen. *Maria Hedlin* och *Magnus Åberg* problematiserar och diskuterar utifrån en faktisk händelse olika sätt att förstå "kvinnligt" och "manligt" i den parallella processen att utbilda blivande lärare. Vad som sätts på spel i artikeln är således frågan om lärarutbildningens uppdrag att utbilda om jämställdhet och kön som ett undervisningsinnehåll och samtidigt socialisera studenterna i en jämställd och könsmedveten riktning som gör att de kan leva och förmedla

skolan och fritidshemmets värdegrund i sin profession. Men hur ska lärarutbildare och medstudenter agera när en grupp studenter, i det här fallet manliga studenter inom ramen för en kvinnodominerad kurs, uppträder arrogant och nedlåtande mot de kvinnliga studenterna? I artikeln framkommer det att de involverade lärarutbildarna prövar en förklaringsmodell som på sätt och vis legitimerar männens beteende och som har svårt att lösa problemet. Författarna visar på tre olika sätt att förstå den aktuella situationen och konstaterar att talet om inkludering och praktiserandet av exkludering 'synliggör vikten av att lärande om deltagande, inkludering och exkludering, måste gå utöver rent formella kunskaper'. En möjlig slutsats av artikeln är att lärarutbildningen i betydande omfattning bör vara en demokratisk plats i vilken de studerande kan mötas som jämlikar, något som förutsätter att lärarutbildare tar ett aktivt ansvar för att utmana studeranden och de djupare liggande (köns)identiteter som konserverar problematiska könshierarkier. Artikeln tillför kunskap som är värdefull för att förstå betydelsen av, vad jag skulle vilja kalla lärarutbildningens trippelprocess. Det vill säga att lärarstudenten (i det här fallet) utvecklar kunskap om jämställdhet och kön samtidigt som undervisningen bedrivs på ett visst sätt i lärarutbildningen (som genererar vissa följesmeningar). Dessa två processer, lärarstudentens utveckling av kunskap och undervisningens genomförande, får konsekvenser för en tredje process – den blivande lärarens egna pedagogiska grundsyn och sätt att genomföra sitt uppdrag i en annan pedagogisk utbildningspraktik.

Deltagande och inflytande – inkluderingens demokratiska och politiska möjligheter är ett mångfacetterat och angeläget tema som i ovan nämnda fall landar inom områdena socialt hållbart samhälle, arbetsmarknad och formell utbildning. Men det demokratiska livet begränsas inte till dessa tre områden om vi förstår demokrati som ett socialt och politiskt handlande, kollektivt beslutsfattande, uppbyggnad, bevarande och omvandling av liv i förening med andra (Biesta 2006, s.111). Demokrati som ett liv i förening med andra bygger på vissa etiska värden i rörelse då demokrati ständigt måste hållas vid liv eftersom människornas lika värde ständigt sätts på spel (Demokratiutredningen, 2000). Att demokrati varje dag behöver försvaras och levas för att bestå är enligt min bedömning även ett rimligt förhållningssätt till forskning, vilket pekar på forskarens offentliga ansvar och uppgift att förse med kunskap som i någon mening kan bidra till ett bättre samhälle.

Med hopp om givande läsning!
/Temaredaktör, Erik Andersson

REFERENSER

- Amná, E., Ekström, M., Kerr, M. & Stattin, H. (2009) Political socialization and human agency. The development of civic engagement from adolescence to adulthood. *Statsvetenskaplig Tidsskrift*, 111(1), 27–40.
- Andersson, E. (2012) The political voice of young citizens: educational conditions for political conversation – school and social media. *Utbildning & Demokrati*, 21(1), 97–120.
- Andersson, E. (2013) *Det politiska rummet. Villkor för situationspolitisk socialisation i en nätgemenskap av och för ungdomar*. Örebro Studies in Education 36, Örebro Studies in Educational Sciences with an Emphasis on Didactics 4. Örebro: Örebro universitet.
- Arendt, H. (1958/1998) *Människans villkor. Vita activa*. Göteborg: Daidalos.
- Biesta, G. (2006) *Bortom lärandet: demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*. Lund: Studentlitteratur.
- Biesta, G. (2007) Den kommunikativa vändningen i Deweys Demokrati och utbildning. I T. Englund (red.), *Utbildning som kommunikation. Deliberativa samtal som möjlighet* (s. 33–50). Göteborg: Daidalos.
- Castells, M. (2009) *Communication power*. Oxford: Oxford University Press.
- Carlbaum, S. (2012) *Blir du anställningsbar lilla vän? Diskursiva konstruktioner av framtida medborgare i gymnasier reformer 1971-2011*. Statsvetenskapliga institutionens skriftserie 2012:2. Umeå: Umeå Universitet.
- Checkoway, B. N. & Gutiérrez, L. M. (2006) Youth Participation and Community Change: An introduction. *Journal of Community Practice*, 14(1-2), 1–9.
- Dahlgren, P. (2009) *Media and Political engagement. Citizens, communication, and democracy*. New York: Cambridge University Press.
- Demokratiutredningen (2000) *En uthållig demokrati! Politik för folkstyre på 2000-talet*. Statens offentliga utredningar SOU 2000:1. Stockholm: Fritzes.
- Gerodimos, R. & Ward, J. (2007) Rethinking online youth civic engagement: reflections on web content analysis. I D. B. Loader (red.), *Young citizens in the digital age. Political engagement, young people and new media* (s. 114–126). New York: Routledge.
- Head, B. W. (2011) Why not ask them? Mapping and promoting youth participation. *Children and Youth Services Review*, 33(4), 541–547.
- Jen, M. H., Sund, E. R., Johnston, R. & Jones K. (2010) Trustful societies, trustful individuals, and health: An analysis of self-rated health and social trust using the World Value Survey. *Health & Place*, 16, 1022–1029.
- Liljeberg, K. (2005) *Hur påverkas hälsan av delaktighet och inflytande i samhället? En litteratursammanställning*. Östersund: Statens folkhälsoinstitut 2005:2.
- Loader, B. D. (2007) Introduction: young citizens in the digital age: disaffected or displaced? I B. D. Loader (red.), *Young citizens in the digital age. Political engagement, young people and new media* (s. 1–17). New York: Routledge.
- Matthews, H., Limb, M. & Taylor, M. (1999) Young people's participation and representation in society. *Geoforum*, 30(2), 135–144.
- Simovska, V. & Bruun Jensen, B. (2009) *Conceptualizing participation – the health of children and young people*. Köpenhamn: World Health Organization Regional Office for Europe.
- Statens folkhälsoinstitut (2011) *Delaktighet och inflytande i samhället. Kunskapsunderlag för Folkhälsopolitisk rapport 2010*. Östersund: Statens folkhälsoinstitut R 2011:31.
- Ungdomsstyrelsen (2010) FOKUS 10. *En analys av ungas inflytande*. Stockholm: Ungdomsstyrelsens skrifter 2010:10.

Wearing, M. (2011) Strengthening youth citizenship and social inclusion practice – The Australian case: Towards rights based and inclusive practice in services for marginalized young people. *Children and Youth Services Review*, 32, 534–540.

Wennerholm Juslin, P. & Bremberg S. (2004) När barn och ungdomar får bestämma mer påverkas hälsan. *En systematisk forskningsöversikt*. Östersund: Statens folkhälsoinstitut R 2004:30.

Young, M. I. (2000) *Inclusion and Democracy*. Oxford: Oxford University Press.

DIALOG OCH MEDSKAPANDE I VÅR TIDS STORA SAMHÄLLSOMDANING

Hans Abrahamsson

ABSTRACT

The Great Transformation of our time, amalgamating the local with the global demands new modes of governance and management. Increased variety and diversity of the population as well as the complexity of social issues are changing the prerequisites of social sustainability. The aim of this article is to discuss how this transformation strengthens the importance of citizens' co-creation as regards identification of the problems, measures to be taken as well as the implementation of the same. The article furthermore discusses the role of trans-disciplinary knowledge production and its possible contribution to a socially sustainable development, as well as how current modes of governance influence the room for manoeuvre and conditions for co-creation. Three mental shifts are considered necessary. The first relates to the importance of viewing city residents as citizens with rights and responsibilities and not only as customers and consumers. The second concerns the shift of the view what knowledge is and what it could be and the third relates to how the question of power should be conceptualized.

Keywords: Co-creation, complex issues, dialogue, modes of governance, social sustainable development

INLEDNING

Globalisering, migration och urbanisering utgör i samverkan viktiga drivkrafter bakom vår tids stora omdaning där det lokala alltmer flätas samman med det globala (Kennedy, 2010). Globalisering ökar människors internationella kontaktytor och rörlighet. En ny typ av migration växer fram där människor allt oftare befinner sig i transit, på väg att åter bryta upp och söka sin lycka någon annanstans om man hittar bättre möjligheter. Till följd av den nya informationsteknologin börjar människor i allt större utsträckning leva sina vardagsliv på flera platser samtidigt. Man står i daglig kontakt med såväl sina anhöriga i sina ursprungsländer som på de platser dit man eventuellt är på väg (Righard, 2008; Glick Schiller, 2011, Castles et al. 2014). De flesta slår sig ner i städer. Det har medfört en allt snabbare urbaniseringstakt. Statens roll förändras genom den nya ekonomiska geografin där städer och deras gränsöverskridande nätverk spelar en allt viktigare roll för ekonomisk utveckling (Krugman, 2010). I övergången till det urbana nätverksamhället pressas

HANS ABRAHAMSSON

*Docent i freds- och utvecklingsforskning
Verksam vid Institutionen för Globala Studier
Göteborgs Universitet, Box 100, 405 30 Göteborg
E-post: Hans.Abrahamsson@gu.se*

staten tillbaka och såväl nya aktörer som former för samhällsstyrning växer fram som mer bygger på nätverkssamarbete och partnerskap (Nilsson, 2002). Stadsrummets ökande heterogenitet tillsammans med arbetsmarknadens överlappande behov av såväl hög- som lågutbildad arbetskraft förstärker inkomst- och hälsoklyftor (Stigendal & Östergren, 2013). Den ojämna utvecklingen har medfört att det i samma stad växer fram ett globalt syd sida vid sida med ett globalt nord utan territoriella gränser däremellan. Medan många människor känner sig inkluderade i samhället och att de kan påverka förhållanden som präglar deras vardagsliv känner sig alltfler marginaliserade och utestängda från deltagande i samhällslivet. Diskriminering och social polarisering ökar sociala spänningar och samhällets konfliktbenägenhet. Flera städer befinner sig i ett spänningsfält mellan att å ena sidan genom sitt globala nätverkssamarbete kunna bidra till en globalt hållbar utveckling och å den andra utvecklas till slagfält för sociala konflikter (Abrahamsson, 2012a; Lidskog, 2006).

Den pågående samhällsomdaningen ställer stora krav på människors deltagande och inflytande för att utvecklingen skall bli socialt hållbar (Demokratiutredningen, SOU 2000:1). Samhällsvetenskapen har genom sin demokrati- och valforskning under lång tid ägnat frågan om medborgarnas delaktighet stor uppmärksamhet. Resultaten från det senaste årets svenska valrörelser har gett frågan förnyad aktualitet. Den internationella händelseutvecklingen under och efter den arabiska våren har, tillsammans med den svenska arbetsmarknadens polarisering och det faktum att ökad material välfärd inte heller i Sverige fördelas jämnt mellan olika sociala grupper, medfört att frågan om delaktighet och en mer inkluderande utveckling kommit att präglade den utvecklingsteoretiska diskussionen inte bara för nationalekonomer och sociologer utan också för freds- och utvecklingsforskare (Abrahamsson, 2012b).

Syftet med denna artikel är att bidra till en utvecklad och fördjupad diskussion om hur pågående samhällsomdaning ökar kraven på och samtidigt förändrar förutsättningarna för lokal demokrati. ¹⁾Artikelns klangbotten utgörs av vår tids stora omdaning²⁾ med sina sociala spänningar och samhälleliga påfrestningar. Dess empiriska utgångspunkt är att förmågan att hantera komplexa samhällsproblem avgör den riktning i spänningsfältet i vilken samhället rör sig (Abrahamsson, 2013 b). Utvecklingen är således politiskt påverkbar. Artikeln, som är av en mer explorativ karaktär, diskuterar de krav som en socialt hållbar utveckling ställer på människors medskapande såväl när det gäller problemformulering som identifiering och genomförande av åtgärder. Speciellt uppmärksammas den transdisciplinära kunskapsproduktionens och samhällsstyrningens betydelse. Medskapande används i detta sammanhang som såväl ett analytiskt begrepp, för att fånga in vad som krävs för att identifiera och synliggöra de komplexa samhällsproblem vi står inför, som ett normativt begrepp för att visa hur dessa komplexa problem kan hanteras. Artikeln är uppdelad i två delar. Den första delen definierar begreppet utifrån en kunskapsyn som medger utrymme för den erfarenhetsbaserade kunskap och praktiska klokhet som kopplar ihop teori och praktik. Den andra delen konkretiserar diskussionen och visar med hjälp av olika erfarenheter på hur den aktuella formen

för samhällsstyrning i praktiken minskar förutsättningarna för medskapandet men samtidigt också öppnar upp manöverutrymmet för införandet av en ny mer medskapande styrningsrationalitet. Artikeln avslutas med att sammanfatta några av de synvänder som krävs för att en sådan ny form för samhällsstyrning skall låta sig genomföras. Det handlar om synen på kunskap, om synen på samhällsnytta och om synen på makt.

MEDSKAPANDETS INNEBÖRD

Begreppet medskapande kan härledas ur begreppet delaktighet. Det försöker emellertid fånga någonting som är mer genomgripande och heltäckande än det som kännetecknade nationalstatens politiska rum (Lijphart, 1999). Medskapande i det framväxande nätverkssamhället handlar om att vara med och skapa i hela beslutsprocessen, från formulering av problemet, analys av möjlighetsstrukturer till identifiering och genomförande av åtgärder. Delaktig kan man vara i olika delar av samma process. Medskapandet pågår kontinuerligt från början till slutet av processen och de som är med och medskapar blir därmed också en del av och medansvariga för resultatet. Politisk delaktighet begränsar sig i vardagsspråket till politikens område, det vill säga till framtagning av policy och till förvaltningens genomförande. Medskapandet omfattar förvisso det politiska men sträcker sig också bortom den traditionella samhällsstyrningen och dess politiska aktörer. Begreppet avser det framväxande nätverkssamhällets krav på såväl en horisontell som vertikal samverkan med en rad andra ekonomiska och sociala aktörers verksamheter som påverkar samhällsutvecklingen (Bason, 2010). För att få med så många perspektiv som möjligt i beslutsprocessen omfattar medskapandet en samverkan med såväl det politiskt organiserade fåtalet som med det oorganiserade flertalet. I övergången till nätverkssamhället där det lokala alltmer flätats samman med det globala skall medskapande uppfattas såväl som ett inkluderande som ett normativt begrepp. Det beskriver ytterligare aspekter på vad som krävs för att komma tillrätta med bristande social sammanhållning. De förhållanden som förklarar behovet av ökat medskapande återfinns inte främst i utanförskapet. De står att finna i de mekanismer som förstärker innanförskapet och som förklarar varför människors stängs ute från samhällslivet och därmed från möjligheter att påverka sitt vardagsliv. Syftet med medskapandet är ytterst att bidra till att innanförskapets murar rivs ner.

Medskapande handlar mycket om dialog och kunskapssyn. Medskapande handlar inte främst om processinriktade metoder för förbättrad kommunikation även om detta är nog så viktigt. Medskapande, såsom begreppet används här, handlar mer om en specifik kunskapssyn och ett förhållningssätt som medger en speciell relation mellan samverkande parter. Begreppet innefattar en problematiserande, kritisk och reflektiv förmåga att se sakernas tillstånd ur olika perspektiv, uppfatta nyanser och det komplexa i tillvaron. Bildligt talat handlar det om att gå i någon annans mockasiner. Det innebär förmågan att utifrån sin egen erfarenhet och tolkningsram öppna sig för andra möjliga tolkningar vilket i grunden är en förutsättning för en fungerande demokrati. Medskapande liksom demokrati handlar också om att få sin röst hörd. Det lyhörda lyssnandet blir en förutsättning för förmågan

att ta till sig andras tolkningar, att ompröva sina egna och att lära sig något nytt (Bohm, 1996; Isaacs, 1999).

Genom sin betoning av handlandets betydelse har medskapande stora kontaktytor med aktionsforskningen, speciellt med den mer dissensusinriktade och kritiska aktionsforskningstraditionen (Ranci re, 2011). Denna har bland annat sina r tter i Paulo Freires arbete med en medvetande- och (därmed) frigörande pedagogik som strävar efter att utveckla relevant kunskap och aktivt bidra till praktikernas förändringsarbete utifrån grundsynen att all kunskap utvecklas från handling (Freire, 1972). Freire pekade på kunskapens bemäktigande kapacitet genom att problematisera, reflektera och agera och betonade att det  r den omedelbara kopplingen mellan handling och reflektion som leder till en kunskapsutveckling som blir relevant för praktiken. Freire menade att problematisering och reflektion var nödvändig för det medvetandegörande som krävdes för att förhindra att aktioner trots sina avsikter riskerade att förstärka de rådande och förtryckande strukturerna än mer. Begreppet medskapande ansluter sig till denna mer kritiska forskningstradition och ligger, genom att koppla samman delaktighet och handling, nära det som i forskningslitteraturen benämns som "empowered participation" eller "empowered participatory governance" (Fung and Wright, 2003; Fung 2004).

Efter att detta avsnitt har pekat på vikten av att medskapandet omfattar *hela* processen, från problemformulering till identifiering och genomförande av åtgärder, redogör nästa avsnitt kortfattat för hur medskapandets roll gradvis kommit att växa fram och ta plats på den politiska dagordningen.

MEDSKAPANDET P  DEN POLITISKA DAGORDNINGEN

Allt sedan milj toppm tet i Rio i början av 1990-talet och det handlingsprogram för lokalt medborgarengagemang som då enhälligt antogs (Agenda 21) har forskningslitteraturen ägnat alltmer utrymme åt frågan om människors politiska delaktighet (Roussopoulos & Bello, 2005). Många av de ödesfrågor som människan st r inför handlar om livsstilsfrågor som direkt berör var och en och som kräver varje människas engagemang för att kunna hanteras. Sveriges kommuner och landsting driver en relativt omfattande verksamhet n r det gäller att ta fram arbetssätt och verktyg för att underlätta medskapande och medborgardialog runt om i landet (Sveriges Kommuner och Landsting (SKL), 2013b). Ansträngningarna skall förstås mot bakgrund av det så kallade *demokratikriteriet* och det politiska landskapets förändring. Ett lågt valdeltagande, speciellt från kvinnor, unga och utrikesfödda svenskar har gjort det angeläget att utvidga demokratin och ge människor ökade möjligheter att få inflytande på politiska beslut som påverkar deras vardagsliv (Regeringens skrivelse, 2013/14:61). Det politiska systemets legitimitet anses hotat på grund av det demokratiska underskott som följer med övergången till nätverksamhället där allt fler beslut fattas genom olika former av partnerskap ofta bortom offentlig insyn (Stigendal, 2011). Demokratins kris uppfattas av forskningen också som ett resultat av det postpolitiska tillstånd som uppstått eftersom politiska alternativ inte längre finner sin plats på den alltmer konsensusinriktade politiska

dagordningen (Mouffe, 2009). Frågan om *varför* någonting skall göras har alltmer ersatts med frågorna *vad* och *hur* saker skall göras. För att bryta detta postpolitiska tillstånd blir behovet av överläggning och delaktighet lika viktigt att tillgodose som den liberala demokratins behov av majoritetsstyre och representativitet (Porta, 2013). Beslutfattandet måste flyttas närmare folket, speciellt som frågorna inte enbart handlar om politiska rättigheter utan också om ekonomiska, sociala och kulturella. Politisk delaktighet ger möjlighet till en fostrande och inkluderande demokratisk skola för att lära känna andras tolkningar och ompröva egna. Ju mer människor deltar i det politiska samtalet desto mer förväntas medvetenheten öka om att den bredare samhällsnyttan har ett större värde än summan av individuell behovstillfredsställelse (Moore, 2005). På senare tid har även delaktighetens och inflytandets betydelse för en förbättrad folkhälsa uppmärksamats, inte minst i samband med Malmökommissionens arbete för att förstärka den sociala hållbarheten (Marmot, 2008). Delaktighet och inflytande utgör numera det första av de elva prioriterade folkhälsoområden som skall styra kommunernas folkhälsoarbete (Stigendal & Östergren, 2013).

Strävan efter ökad delaktighet skall också uppfattas utifrån det så kallade *effektivitetskriteriet*. Delaktighet anses vara ett smart sätt för att skapa en effektiv förvaltning. Invånarna kan tillföra viktiga kunskaper och känslan av delaktighet i beslutfattandet förväntas underlätta beslutens genomförande (SKL, 2013b). Denna insikt har förstärkts genom den nya styrningsrationaliteten, benämnd New Public Management, som präglar svensk förvaltning (Hall, 2012). Denna affärs- och lönsamhetsinriktade nätverksbaserade form för samhällsstyrning (governance) har kommit att ersätta den tidigare mer hierarkiskt uppbyggda styrningsformen för regeringsutövning (government) där befolkningens behov tillgodosågs utifrån sin roll som väljare (Nilsson, 2002; Montin & Hedlund, 2009). Befolkningens behov skall nu mer tillgodoses utifrån sin roll som kunder på en marknad vilken som helst och denna styrningsrationalitet anses kunna öka effektiviteten såväl vid behovsidentifiering som vid utarbetande av åtgärder och deras genomförande (Hall, 2012). Medan demokratikriteriet värderar politiskt delaktighet för samhällsutvecklingen i sin helhet begränsar sig effektivitetskriteriet främst till att se delaktighet som önskvärt vid tillhandahållandet av offentlig service och offentliga tjänster. New Public Managements marknadsorienterade angreppssätt medför att strävan efter en ökad medborgerlig delaktighet i sig inte har så mycket med demokrati att göra. Eftersom medborgarna enligt denna nya styrningsrationalitet alltmer börjar betraktas som kunder blir det viktigt med dialog för att i deras egenskap av brukare av samhällstjänsterna få fram preferenser och synpunkter på vad som skall produceras och hur producerade varor och tjänster bäst kan tillhandahållas (SKL, 2013b).

Den stora omdaning av det svenska samhället som präglar vår tid, där det lokala alltmer flätas samman med det globala och nationalstatens roll förändras (Cherny, 1997), har på senare tid förstärkt vikten av en mer inkluderande form av medskapande. I det framväxande nätverkssamhället som präglas av stor heterogenitet, komplexa samhällsfrågor och sociala konflikter blir invånarnas medskapande en förutsättning för att tillvarata erfarenheter och synliggöra olika perspektiv som

gör problemlösningsstrategier och åtgärdsförslag legitima. De krav som komplexiteten i problemen ställer på att förstå helheten och samstämmighet när det gäller förhållningssätt gör det därför viktigt med nätverkssamarbete och horisontellt och vertikalt medskapande inom och utanför den egna organisationen (Brown, Harris & Russel, 2010). Behoven av ökad politisk delaktighet uppmärksammas av den tidigare svenska alliansregeringen som sommaren 2014 tillsatte en ny demokratiutredning för att bland annat föreslå åtgärder som kan "stärka individens möjligheter till delaktighet och inflytande under mellanvalsperioder och belysa frågor om ungas representation, delaktighet och inflytande" (Dir 2014:111).

Medan detta avsnitt redogjort för hur frågan om medskapande ökat i betydelse, såväl när det gäller demokratis konsolidering, förvaltningens effektivitet och legitimitet som att hantera samhällsordningens komplexitet, redogör nästa avsnitt kortfattat för den kunskapssyn som ligger till grund för ett sådant medskapande.

MEDSKAPANDETS KUNSKAPSSYN

De ökade krav på att förstå helheten som den ökande komplexiteten i samhällsproblemen medför har inte bara gjort det allt viktigare att analysera problemen utifrån olika vetenskapliga perspektiv. Vikten av den mer erfarenhetsbaserade kunskapen har också ökat. Medskapande har därmed alltmer kommit att handla om kunskapssyn. Platon definierade kunskap på ett sådant sätt att det endast omfattade den teoretiska kunskapen. Han talade här om *Episteme* – om kunskap som är vetenskaplig och allmängiltig. Aristoteles var den första att vidga föreställningen om bildning och föra in begreppet praktisk kunskap. Det handlade inte bara om *Techne* – ordet för den kunskap för de varor och förnödenheter vi framställer (hantverket är sinnebilderna för praktisk kunskap). Det handlade också om *Fronesis* – den praktiska klokhet vi använder för att bygga ett gott samhälle. Den kunskapen är etisk och politisk genom dess syfte att göra mänskliga förhållanden bättre. Denna typ av kunskap är av demokratisk karaktär i den meningen att den inte förutsätter någon formell skolning. Praktiskt reflekterande och kloka människor kan man finna lite varstans och de utmärks främst genom att de bär på långvariga djupgående livserfarenheter (Liedman, 2011).

Till skillnad från *Episteme*, som bygger på vad som kommit att kallas för faktakunskap, bygger *Fronesis* på färdighets- och förtrogenhetskunskap. Ofta skiljer man inom vetenskapsteorin mellan *förklaring* av olika skeenden och *förståelse* av desamma (Alvesson & Sköldberg, 2008). Förklaring söker orsaker och samband som kan förklara att det förhåller sig på ett visst sätt medan förståelse bygger på tolkning av ändamålsenligheten i människors beteenden utifrån de sammanhang de befinner sig i. Förklaring förknippas ofta med lagbundenheter som återfinns i naturvetenskapen medan förståelse och tolkning ligger närmare samhällsvetenskapen (Gustavsson, 2002). Praktisk klokhet (*Fronesis*) syftar genom sin färdighet och förtrogenhet att bidra till förståelse av olika händelser. Medan *Episteme* med sin faktakunskap är möjlig att kodifiera – uttrycka i ord och sätta på pränt – är *Fronesis* med sin färdighets- och förtrogenhetskunskap exempel på tyst kunskap

– det osägbara som svårigen kan kodifieras. Människor bär denna sorts kunskap i sina kroppar och den sätts sällan eller aldrig ner på papper.

Under senare tid har en ny form för kunskapsproduktion börjat växa fram, den transdisciplinära kunskapsproduktionen. Den syftar till att utifrån en sådan bredare kunskapssyn tillvarata tyst kunskap och praktisk klokhet för att utveckla förhållnings- och arbetssätt som lättare kan hantera komplexa samhällsproblem, inte minst när det gäller de krav som en hållbar utveckling ställer (Brown, Harris & Russell, 2010). Den kunskapssyn som ligger till grund för att problemen överhuvudtaget uppstått anses inte kunna användas för att lösa dem. Det handlar om att utveckla en fantasifull förmåga att tänka nytt – utanför boxen som det brukar heta i dagligt tal. Med transdisciplinär kunskapsproduktion menas att den vetenskapligt och teoretiskt förankrade kunskapen kombineras med den erfarenhetsbaserade kunskapen (Polk & Kain, 2015). Den transdisciplinära kunskapen skall inte förväxlas med flervetenskaplig eller med tvärvetenskaplig forskning. Den flervetenskapliga forskningen använder sig av flera olika vetenskapliga inriktningar för att belysa ett fenomen utifrån olika aspekter. Tvärvetenskaplig forskning försöker bredda kunskapsproduktionen genom att samtidigt använda sig av olika vetenskapliga discipliner. Den transdisciplinära metoden har, som begreppet "trans" antyder, ett gränsöverskridande anspråk. Medan den tvärvetenskapliga ansatsen blandar olika discipliner försöker den transdisciplinära att inte bara smälta samman olika discipliner. Den bygger därutöver på ett stort inslag av medskapande mellan olika yrkeskategorier, exempelvis mellan forskare i den akademiska världen och tjänstemän inom förvaltningen (Polk & Kain, 2015).

Den transdisciplinära kunskapsproduktionen knyter an till diskussionen om interaktiv forskning med sina rötter i den kritiska realismen och delar dess förhållningssätt till hur vi skall förstå världen och hur kunskap om denna kan låta sig skapas. Den kritiska realismen skiljer på intransitiv kunskap om den värld som existerar alldeles oberoende av oss och transitiv kunskap som omfattar den (socialt konstruerade) värld som vi kan uppfatta, som vi påverkar och påverkas av och som vi genom vårt sökande av kunskap om också strävar efter att förändra (Alvesson & Sköldberg, 2008). Den kritiska realismen bryter härigenom med empirisismen som med sin positivistiska tro på faktakunskap menar att verkligheten är vad vi människor kan uppfatta, vad vi ser runt omkring oss och kan beräkna och mäta. I förlängningen medför den kritiska realismens ontologiska uppfattning att alla anspråk på forskningens neutralitet, objektivitet och värderingsfrihet försvinner (Olsson, 2002). 'Teori är alltid skapad av någon och med ett bestämt syfte' (Cox, 1995). De forskare som ansluter sig till detta perspektiv menar att den vetenskapliga kunskapens sanning därför aldrig kan anses en gång för alla bevisad, utan att den alltid är öppen för framtida revideringar (Alvesson & Sköldberg, 2008). Utifrån en sådan ontologisk grundsyn blir det förstaeligt att många av dess anhängare främst söker sig till praktiker och den erfarenhetsbaserade kunskapen för att där söka kunskap om hur forskningen skall bedrivas och verkligheten uppfattas.

Den eftersträlvade kombinationen av teoretiskt förankrad och erfarenhetsbaserad kunskap förväntas också underlätta förmågan att omsätta producerad kunskap och

vunna erfarenheter i praktisk handling. En ytterligare dimension i den transdisciplinära kunskapsproduktionen utgörs således av dess normativa strävan efter att bidra till hantering av de komplexa samhällsfrågor som studeras och därigenom också att bidra till social förändring (Polk, 2014). Den transdisciplinära metoden uppfattas därmed vanligen som mer aktionsorienterad än andra kunskapsproducerande forskningsinriktningar.

För att den transdisciplinära kunskapsproduktionen skall bli relevant gör denna ambition det nödvändigt att den producerade kunskapen också kommer till användning. Det medskapande på vilket den transdisciplinära kunskapsproduktionen bygger får därför inte begränsa sig till ett medskapande mellan olika yrkeskategorier, exempelvis mellan forskare inom akademien och tjänstemän inom förvaltningen. Det är av största vikt att också näringslivets representanter och det civila samhällets medlemmar aktivt deltar i denna kunskapsprocess såväl i egenskap av kunskapsbärare som i egenskap av kunskapsanvändare. Etablerandet av de kunskapsallianser (Stigendal, 2013) som den europeiska kommissionen under senare tid blivit starka förespråkare av riskerar härvidlag att bli problematisk. Som ordet allians antyder finns här en risk för att de som ingår i medskapandet blir alltför exklusiva och utgörs av de väletablerade och organiserade kunskapsbärarna medan sociala rörelser, flyktiga nätverk och det oorganiserade flertalet av kunskapsbärarna i det civila samhället förblir utestängda (Abrahamson, 2013b). Vi skall få anledning att återkomma till detta. I nästa avsnitt skall vi först diskutera de krav som medskapandet ställer på dialogens former och innehåll för att produktion och användning av en transdisciplinär kunskap skall tillåtas ske

MEDSKAPANDE OCH DIALOG

Den ökade komplexiteten och den heterogenitet som präglar samhällsutvecklingen gör det inte bara viktigt att få med olika invånargrupper erfarenheter och förhållningssätt vid utformning av olika åtgärdsförslag. Det gäller också att utforma åtgärdsförslagen utifrån den erfarenhetsbaserade tysta kunskapen som praktiker sitter med. Dilemmat med denna typ av kombinerad kunskap är att den såsom all kunskap också utgår från och bygger på underliggande förförståelse, tankemönster och fördomar. Dessa måste synliggöras. Dialog blir här ett måste för medskapandet.

Begreppet medskapande skall emellertid inte förväxlas med dialog. Dialog, som vi vanligen uppfattar begreppet, handlar om kommunikation utifrån ett gemensamt intresse och/eller problemområde. Det handlar om att tänka tillsammans för att bättre förstå problemet och komma fram till ett förhållningssätt (Bohm, 1966; Isaacs, 1999). Dialogens uppgift bör emellertid inte nödvändigtvis vara att nå fram till konsensus och olika överenskommelser utan kanske snarare att konfrontera olika uppfattningar mot varandra för att synliggöra meningsskiljaktigheter (Abrahamsson, 2006; Ranciere, 2011). Strävandet efter konsensus och försöken att kväva samhällsliga politiska konflikter kan i själva verket utgöra en av huvudorsakerna till demokratins problem (Mouffe, 2009). Om utrymme saknas i den politiska debatten för att prata om stora politiska frågor som diskriminering, utestängning, fattigdom

och maktlöshet riskerar människors missnöje att söka sig andra, ibland mer våldsamma former. Härigenom ökar samhällets konfliktbenägenhet. En icke konsensus orienterad form för dialog blir speciellt viktig i de situationer då maktförhållanden är ojämlika och där de mäktigas perspektiv lätt blir dominerande och de mer maktlösa tonas ned. En form för dialog som överskrider kraven på konsensus kan benämnas en konfrontativ dialog (Abrahamsson, 2003). Benämningen kan i en svensk kultur emellertid ge felaktiga associationer. Denna form av dialog är nämligen inte aggressiv i en traditionell bemärkelse utan syftar just till att konfrontera olika uppfattningar med varandra för att synliggöra bakomliggande tankemönster och strukturer som de olika bärarna många gånger inte är medvetna om själva. Erfarenheterna visar att ett ökat medvetande om de förhållanden som ligger bakom såväl de andra parternas som ens eget agerande medger en djupare tillit till samtalslets uppriktighet och medför därigenom också ett bemäktigande av de parter som ingår i dialogen (Dallmayr, 2002; Michael & Petito, 2009). Problemen skall därför inte sopas under mattan utan lyftas upp på bordet och bli föremål för en gemensam reflektion när det gäller olika parters uppfattning om problemens bakomliggande drivkrafter, innebörd, effekter och möjliga angreppssätt.^[3]

Medskapandet kräver en sådan medvetandegörande och bemäktigande dialog. Men liksom medskapande betyder någonting mer än vad vi vanligtvis förstår med begreppet delaktighet medför det framväxande nätverkssamhällets behov av att begreppet medskapande också fångar någonting mer än formen för och syftet med dialog. Medskapande handlar om att sträva efter ett jämlikt samspel som ger samverkande parter lika möjligheter att få sin röst hörd och bli lyssnade på. Det handlar om att kunna påverka vad som skall göras, varför det skall göras och gemensamt komma fram till hur det skall göras. I denna bemärkelse är medskapande i själva verket mer konsensusorienterad till sitt syfte än vad dialogen behöver vara.

Ett sådant lärande och mer konsensusorienterat medskapande kan emellertid bara ha framgång utifrån de resultat som den medvetandegörande och bemäktigande dialogen kunnat uppnå. Denna typ av medskapande arbetsprocess bör därför med hjälp av ett freirianskt förhållningssätt och språkbruk delas upp i fyra olika faser. Under den första fasen handlar det om att *lyssna* för att synliggöra olika perspektiv. Den andra fasen handlar om att *problematisera* dessa perspektiv, och att konfrontera dem med varandra för att synliggöra målkonflikter och meningsskiljaktigheter. Därefter blir det dags för att under en tredje fas *reflektera* med syfte att alldeles oavsett de meningsskiljaktigheter som föreligger undersöka om man likafullt kan identifiera sammanfallande intressen på längre sikt när det gäller målbilder och visioner om framtiden. Först därefter kan vi närma oss den fjärde och helt avgörande fasen som gör det möjligt att *agera* och att få någonting att hända, det vill säga att skapa gemensamma handlingsplaner och påbörja arbetet med att implementera dessa.

Poängen med att dela in den "medskapande dialogen" i olika faser är att i praktiken bereda samtalstid för att problematisera de olika perspektiv som förs fram. Det visar sig ofta i praktiken annars att det är lätt att hasta förbi frågan om meningsskiljaktigheter, målkonflikter och maktstrukturer. En för ändamålet klart specifi-

cerad fas gör det också lättare för samtalsledarens ansträngningar att vara lyhörd för och lyfta fram de eventuella "nej-röster" som finns i rummet, ofta hos de mer resurssvaga parterna, utan att upplevas som partisk och förlora sitt förtroende och sin legitimitet som samtalsledare.

Detta avsnitt har uppehållit sig vid dialogens roll för medskapandet. Den mer konfrontativt inriktade dialogen är viktig för att synliggöra meningsskiljaktigheter och maktförhållanden. Den utgör ett viktigt led för att skapa förutsättningar för den mer konsensusorienterade och avslutande fasen och göra det möjligt att ta fram en samstämmig och konkret handlingsplan som utgör medskapandets själva grundbult. Det är mot denna bakgrund som nästa avsnitt tar upp en diskussion kring några av de hinder för en sådan "medskapande dialog" som den pågående samhällsomdaningen medfört.

MEDSKAPANDETS NUVARANDE FÖRUTSÄTTNINGAR

Den pågående samhällsomdaningen med sina komplexa samhällsproblem har ökat behoven av ett medskapande som bygger på en bred kunskapssyn där faktakunskap kompletteras med professionalism och förtrogenhetskunskap. De komplexa samhällsproblemen kännetecknas av att de är kontextuellt bestämda och inte har någon omedelbar lösning. De är i ständig förändring vilket kräver stora ansträngningar och samverkan för att olika aktörer skall nå samsyn om problemens orsaker och åtgärder. Komplexa samhällsproblem gör det viktigt att utarbeta ett förhållningssätt som både rymmer så många av aktörernas olika perspektiv som möjligt och hanterar problemen på ett sådant sätt att de inte förvärras (Brown, Harris & Russell, 2010).

Samtidigt som komplexiteten i samhällsproblemen ökar har paradoxalt nog den förändring av statens roll som den pågående samhällsomdaningen också gett upphov till, förändrat kraven på samhällsstyrning och därmed också utrymmet för medskapandet i praktiken (Hall, 2012). Genom införandet av New Public Management försöker staten å den ena sidan genom ökad centralisering och administrativ kontroll återta delar av sin förlorade handlingskraft som övergången till det globala nätverkssamhället medfört (Williams & Shearer, 2011). Införandet av New Public Management har samtidigt å den andra sidan möjliggjort för staten att övervältra ett större ansvar på marknadens aktörer när det gäller att hantera de komplexa samhällsfrågorna som den själv, till följd av sin minskade handlingskraft, i allt mindre utsträckning klarar av att hantera.

På en hög abstraktionsnivå kan vi förstå framväxten av New Public Management som ett svar på behovet att hantera de komplexa samhällsproblemen på ett sätt som underlättar övergången till det globala nätverkssamhället och tillgodoser marknadsekonomins expansionsbehov. Detta expansionsbehov, som utgjorde drivkraften i Polanyis första rörelse, skulle i vår samtid komma att ställa krav på att privatisera, prissätta och saluföra alltfler delar av den samhällsnytta som traditionellt tillhandahållits av den offentliga sektorn (Harvey, 2003). På en lägre abstraktionsnivå skall framväxten uppfattas som en politisk reaktion på den tidigare traditio-

nella styrningsrationalitetens tillkortakommande när det gällde att tillhandahålla välfärdstjänster på ett så effektivt sätt som möjligt. Den bristande tillit till staten som den nya styrningsformens mer uttalade förespråkare var bärare av förstärktes och drog till sig politiskt stöd genom att den offentliga sektorn och välfärdstjänsterna åt upp en allt större del av beskattningsunderlagen utan att kvaliteten på vad som levererades upplevdes förbättrad (Hall, 2012). Det främsta syftet med New Public Management blev därför att bryta med statens monopol på tillhandahållandet av välfärdstjänster (Werne & Unsgaard, 2014).

Denna nya ledningsfilosofi infördes utifrån företagsekonomiska kriterier där besparingar och lönsamhet belönades. Chefstjänstemännens förmåga att hålla sig inom budgeterade ramar blev till ett viktigt kriterium vid deras individuella lönesättning och befordringsgång. Medan den tidigare styrningsrationaliteten främst uppehållit sig vid hur väl politiska beslut genomfördes och regelverken respekterades kom New Public Management istället att fokusera på att mäta effektiviteten i de resultat som uppnåddes. Eftersom enbart det synliga kunde mätas kom fakta-kunskapen att prioriteras framför den erfarenhetsbaserade, praktisk klokhet och professionalism (SOU 2013:40).

Medskapandet med sin förändrade kunskapssyn kräver emellertid helt andra system för redovisning och kvalitetssäkring som utgår från andra kriterier än de lönsamhetskriterier som förvaltningen för närvarande skolats in till att beakta (O'Flynn, 2007). De lönsamhetsinriktade incitamentstrukturerna minskar inte bara utrymmet för risktagande och osäkerhet utan också intresset för själva kärnverksamheten. Allt större vikt läggs vid att tillgodose överordnades riktlinjer oavsett effekterna för medborgaren (Zaremba, 2014). Den osäkerhet som följer av att de komplexa samhällsproblemens utvecklingsdynamik inte kan förutses, tillsammans med den ökande rädslan hos förvaltningar att göra fel, riskerar många gånger leda till att man inte koncentrerar sin uppmärksamhet på att göra rätt saker utan mer på att enligt regelboken göra sakerna på rätt sätt (Alvesson, 2014; Salonen, 2012). I förlängningen riskerar detta medföra att kommunala förvaltningar, istället för att möjliggöra ett inkluderande medskapande, ser sig föranledda att förstärka de tendenser till centraliserad kontroll och maktutövning som för närvarande är förhärskande.

De begränsade möjligheter till medskapande som den aktuella styrningsformen medger visar sig inte minst vid transdisciplinär kunskapsproduktion. New Public Managements kunskapssyn och effektivitetskriterier sätter sin prägel på såväl den skrivande kultur, som kännetecknar den teoretiskt förankrade kunskapen, som på den talande kulturen, som kännetecknar den erfarenhetsbaserade kunskapen. Detta reducerar i praktiken kraftigt utrymmet för medskapande mellan olika kulturer. Speciellt problematisk, utifrån rådande effektivitetskriterier och arbetsbelastning, blir härvidlag den relativt ansenliga tidsåtgång som krävs för att samverkande parter skall kunna prata sig samman om förförståelse, begreppsanvändning och tolkning av svaren till de forskningsfrågor som ställts. Användbarheten av de resultat som produceras försvåras också av de grunder på vilka den transdisciplinära produktionen vilar. Metoden är till sitt väsen gränsöverskridande och tvär-

sektoriell och strävar efter en helhetssyn (Polk, 2014). Det stuprörstänkande som präglar organisationsstrukturen i svensk förvaltningen förhindrar emellertid det inkluderande medskapande och den horisontella samverkan över sektorgränser som nätverkssamhället med sina komplexa samhällsproblem kräver. Till följd av det rådande stuprörstänkandet innebär detta ofta att kunskapen inte får någon hemvist. Det finns ingen sektor som känner att de har mandat från övriga sektorer att ta på sig ansvaret för kunskapens användning och de resultat den kan tänkas medföra. Detta innebär att goda idéer kan bli hängande i luften utan förankring i den egna organisationen (Polk, 2014). Detta förhållande knyter an till vår tidigare diskussion om vikten av ett tillräckligt inkluderande medskapande. Erfarenheterna visar på hur genomförande av beslut underlättas genom medskapande redan vid det tillfälle då besluten fattas. Det är av denna anledning som bildandet av kunskapsallianser riskerar att bli alltför exklusiva. För att kunna gå från ord till handling och använda den kunskap som produceras måste en rad olika aktörer inom och utanför förvaltningen känna att de också äger frågorna och vara beredda att ta ett delat processansvar. Det blir till en viktig uppgift för ett medskapande ledarskap att se till att förutsättningar skapas för detta.

Den kritik som kommit att riktas mot den marknadsorienterade styrningsrationalitet som New Public Management står för har det senaste årtiondet uppmärksammats av en rad utredningar och rapporter som alltmer kommit att ifrågasätta styrningsformens inriktning (SOU 2013:40, Zaremba et al., 2014; Werne & Unsgaard, 2014). Regeringen uppmärksammar förhållandet i sin budgetproposition för år 2015 och beslutat utreda hur professionernas kunnande och yrkesetik skall kunna bli mer vägledande. Forskningen har härvidlag uppmärksammat vikten av att se till samhällsnyttan och välfärdens värde utifrån ett bredare samhälleligt perspektiv och inte bara som summan av individers behovstillfredsställelse (Moore, 2005). Det handlar inte minst om förmågan att möta de ökade krav som en socialt hållbar samhällsutveckling ställer (Denhardt & Denhardt, 2011). Ett sådant synsätt anses nödvändigt för att uppnå själva syftet med demokratin som i grunden handlar om att inte först och främst bara försvara människans individuella rättigheter utan att också ta hand om fundamentalagemensamma och sociala problem (Young, 2000). Enligt ett sådant synsätt skall demokrati uppfattas som en tolkande och lärande process där beslutsfattarnas samverkan med medborgarna gör det möjligt att identifiera, utforma och tillhandahålla en så stor samhällsnytta som möjligt.

Frågan som forskningen ställer sig är hur New Public Managements affärsmässiga lönsamhetskriterier för att mäta effektivitet skulle kunna kompletteras med kriterier som bygger på samhällsnyttans värde och innehåll, någonting som i sin tur skulle behöva identifieras i medskapande med medborgarna. Riktningen i vilken svaren på denna fråga kan sökas har delvis börjat stakas ut genom den förvaltningsforskning som vuxit fram kring en ny styrningsrationalitet i form av Public Value Management. Med denna alternativa styrningsform har man upphört att se på invånarna som kunder utan betraktar dem istället alltmer som de medborgare de är, med sina rättigheter och skyldigheter och där samhället organiseras och styrs utifrån ett offentligt intresse, ett "public value" (Moore, 1995). Begreppet "public

value” är svårfångat men kan i detta sammanhang uppfattas som något bredare än ”det allmänna intresset”. Begreppet försöker fånga den typ av samhällsnytta som täcker in människors behov av att säkerställa vissa grundläggande mänskliga och medborgerliga värden såsom säkerhet/trygghet, utveckling/frihet och rättvisa/rättigheter. Dessa värden och de behov de ger upphov till är kontextuellt bestämda och varierar utifrån den samhälleliga situation i vilken människor befinner sig. (Abrahamsson, 2012b). Det är också en sådan situation i vilken det råder en balans i tillgodoseendet av dessa tre värdegrunder som kan användas som grund för att definiera frågan om social hållbarhet (Abrahamsson, 2013a). Styrningsformen Public Value Management lägger härvidlag inte bara stor vikt vid den offentliga sektorns operativa kapacitet utan också vid det politiska systemets legitimitet (Moore, 2005). Resultatstyrningen av den offentliga sektorns tillhandahållande av välfärdstjänster måste ske utifrån ett medborgarperspektiv och inte ett kundperspektiv. De tankar som vuxit fram kring Public Value Management bygger därför på interaktion med medborgarna så att de blir medskapande i sin egen serviceproduktion och inte bara blir betraktade som en kund på en marknad. Därtill kommer behovet av medskapande för ett kontinuerligt lärande om kollektiva förhållningssätt till komplexa samhällsfrågor och gemensamma problem som blivit alltmer föränderliga med den dynamiska samhällsutvecklingen. Nästa avsnitt diskuterar mot denna bakgrund hur den förändring av det politiska landskapet som pågående samhällsomdaning medfört påverkar förutsättningarna till en sådan medskapande interaktion med medborgarna.

MEDSKAPANDE I ETT FÖRÄNDRAT POLITISKT LANDSKAP

Det politiska landskapet förändras och så gör också formerna för maktutövning. Detta påverkar såväl invånarnas vilja som förmåga till kollektiv medskapande.

Framväxten av det nationalstatliga projektet under industrialismen byggde på en kollektiv identitet, mycket utifrån människors yrkestillhörighet. Människor trodde på modernismens stora berättelse om framsteget och de versioner av detta som olika partipolitiska program redogjorde för. Den ekonomiska och politiska makten var synlig. Ägaren av produktionsmedlen befann sig i närhet av arbetarna och kunde direkt utsättas för kollektiva aktioner av olika slag. Den politiska makten fanns hos kommunfullmäktige eller i Riksdagen och gick att påverka genom den representativa demokratin. Den svenska välfärdsmodellen upprätthölls med hjälp av ett socialt kontrakt där statens legitimitet byggde på dess förmåga att tillgodose samhällsmedborgarnas krav på säkerhet, utveckling och rättvisa.

Det framväxande globala nätverksamhället har ändrat på dessa förhållanden. Arbeten har blivit alltmer flexibla och människors identiteter allt mer flytande. Samhällsproblemens ökande komplexitet gör att många människor får allt svårare att tro på den stora berättelsen och partiprogrammen som den enda lösningen. De tror på mångfald och många små berättelser. Sociala rörelser blir viktigare som påverkans- och förändringsfaktorer än politiska partier (Abrahamsson, 2006). Därtill kommer att formerna för maktutövning har förändrats. Makten har flyttat bort

från såväl fabriken som från den representativa demokratins möteslokaler. Dess uttrycksformer har övergått från att främst vara av direkt ekonomisk eller politisk natur till att alltmer forma dominerande tankestrukturer. Dessa förändrade former för maktutövning har bidragit till att skapa det postpolitiska tillstånd som Chantal Mouffe (2009) menar att många länder obemärkt glidit in i. Den uppdelning och särskiljning av politiken och det politiska som hon varnar för blir särskilt framträdande genom New Public Management. Genom att fokusera på förvaltningens effektivitet begränsas *politiken* (le Politique) till frågan om *vad* som skall göras och *hur* genomförandet skall ske. Det *politiska* samtalet (La Politique) om *varför* något skall göras har i det närmaste helt upphört (Mouffe, 2009). Vårt postpolitiska tillstånd förstärker därmed bristen på sammanhang och känslan av att vara utestängd. Många vänder samhället ryggen och försöker så gott det går att klara sig själva. Den italienske politiske filosofen Antonio Gramsci varnade för att en sådan samhällsutveckling riskerar att medföra någon form av organisk kris (auktoritetskris) där makthavarnas bristande legitimitet urholkar deras förmåga till regeringsutövning och samhällsstyrning och istället öppnar upp utrymmet för extrem populism (Gramsci, 1971).

Därtill kommer att kraven på mångfald och utrymme för olika förhållningssätt ytterligare förstärkt de svårigheter som de flesta sociala rörelser har för att samverka med varandra. Många av de sociala rörelsernas drivande krafter utgörs av människor som av olika anledningar inte anser sig ha tillåtits finna sin plats i olika välfärdsmodeller. De har diskriminerats utifrån olika grunder, känt sig utestängda från samverkan och över tid utvecklat en kultur och ett förhållningssätt för att söka sina egna politiska vägar. Deras identitet bygger i många fall på utestängning och marginalisering. Samarbetet mellan olika rörelser försvåras också av att de tvingas konkurrera med varandra om allt från politisk uppmärksamhet, opinionsstöd till finansiering och projektbidrag. Flera av de sociala rörelserna förhåller sig därför avvaktande till såväl vertikal som till horisontell interaktion. Många är skeptiska till dialog och samverkan, speciellt i förhållande till makten. De upplever sig inte lyssnade på. De tror inte heller på gradvisa samhällsförändringar inifrån systemet utan söker mer effektiva former för motstånd. Samtidigt visar sig de politiska energier som mobiliserats många gånger såväl otillräckliga som svåra att kanalisera för att få till stånd det opinionstryck som krävs för att påverka politiken och möjliggöra eftersträvarde förändringar.

MEDSKAPANDE OCH MAKTUTÖVNING

Möjligheten till en ny styrningsrationalitet som bygger på ett inkluderande medskapande begränsas inte bara av svårigheter med horisontell samverkan inom organisationer eller mellan olika sociala rörelser. Även den vertikala samverkan mellan beslutsfattare och invånare är ofta svår att få till stånd på jämlika villkor. Till stor del förklaras detta av den dominerande synen på makt och maktutövning. Politiken är sällan benägen att lämna ifrån sig delar av det maktinnehav som den erhållit i förtroende av valmanskåren genom den representativa demokratin. Rädslan är stor för att ett minskat maktinnehav främst skall skapa en ny gräddfil

för de redan resursstarka att göra sin röst hörd (Gilljam & Jodal, 2003). Folkvalda politiker anser sig själva många gånger därför bäst lämpade att tillvara de resurs-svagas intressen genom att ta ansvar för det förtroende som valmanskåren visat. Problemet med denna logik är samtidigt att samhällsutvecklingen och dess tillhörande komplexitet skapat en situation då politiken utan medborgarnas medskapande har svårt för att identifiera problemens grundläggande karaktär och orsaker, än mindre att ta sig an att hantera dem på ett ändamålsenligt sätt. Detta öppnar upp ett utrymme för det förändrade synsätt på maktutövning som det ökade behovet av medskapande kräver.

Makteorin diskuterar den traditionella maktutövningen utifrån frågan om *makt över någonting* (att kontrollera och/eller att påverka andra) (Lukes, 2008). Det är denna syn på makt som präglar de flesta av dagens makthavare och många av de dialoger som genomförs inom förvaltningens olika delar (Tahvilzadeh, 2013). Medborgardialogen kan exempelvis användas till att försöka få medborgarna med på de åtgärder som befattningshavarna upplever som angelägna att genomföra. Förutom sådana försök till kooptering kan maktutövningen vid dialog också handla om att bestämma över vilka frågor som är öppna för diskussion och inom vilka ramar som besluten kan fattas. Syftet med dialog kan också vara att förbereda medborgarna på svåra tider och på att obekväma beslut om nedskärningar, inte minst när det gäller vår välfärd, kommer att behöva fattas. Kritiska samhällsforskare menar därför att medborgardialog idag främst är en fråga om en foucauldiansk form av hegemonisk och försåtlig maktutövning (Tahvilzadeh, 2013). Bara det faktum att det är makthavarna som kan avgöra om de skall låta invånarna vara med och bestämma eller inte skapar ojämlika maktförhållanden. Forskarna pekar på hur villkoren för bemäktigande ("empowerment") rentav medvetet kan användas för att skapa underordnade och självdisciplinerande invånare (Cruikshank, 1999).

De komplexa samhällsfrågor och globala utmaningar vi står inför tvingar fram en förändrad syn på makt och på dess utövning. Det handlar inte längre om *makt över* utan alltmer främst om *makt till* någonting (Dowding, 1996). För att hantera vår tids samhällsproblem på ett hållbart sätt måste beslutsfattarna bli mäktigare. De måste tillåtas bli kapabla att vidta de åtgärder som beslutats om. Här handlar det om att förstå att makt inte nödvändigtvis är något nollsummespel. Makt som uppfattas som legitim är ingenting någon kan ta sig utan är någonting man får. Människor är beredda att ge makt till någon man har förtroende för och som kan företräda ens intressen. För att beslutsfattarna skall bli beslutsförmåga måste de bemäktigas. De måste upplevas som legitima. Det kan de bara göra om de också blir villiga att själva dela med sig av makt och själva bemäktigar medborgarna genom att skapa förutsättningar för deras ökade inflytande (Abrahamsson, 2013a).

Om begreppet "Governmentality", som alltmer börjat användas inom maktforskningen för att beskriva maktens självdisciplinerande funktion, ganska väl fångar in förmågan till *makt över* någonting (Foucault, 2004) använder fredsforskaren Anders Nilsson på Linnéuniversitetet i Växjö sig av begreppet *normativ styrka* för att försöka fånga in förmågan till *makt till* någonting (Nilsson, 1999). Governmentality handlar ytterst om någon form av styrning (eller rentav manipulation)

uppifrån. Ett samhälles normativa styrka kan däremot bara uppbådas genom samverkan mellan beslutsfattares inbjudan till delaktighet uppifrån och berörda invånares initiativ till delaktighet underifrån. Den normativa styrkan bygger således på förmågan att synliggöra problemen, komma fram till en gemensam förståelse av deras innebörd, identifiera vad som behöver göras och analysera de maktstrukturer som kan komma att försvåra möjligheterna att gå ifrån ord till handling. Det är dessa förhållanden som ligger bakom behovet att tala om medborgarnas delaktighet i termer av medskapande. Begreppet medskapande omfattar således också en samhällsförändrande kraft i det att en sådan skapas i samverkan med olika politiska krafter såväl uppifrån (från beslutsfattare och makthavare) som underifrån (från stadens invånare) (Gramsci, 1971; Abrahamsson, 2003).

SAMMANFATTANDE SLUTSATSER

Denna artikel har diskuterat medskapandets betydelse i vår tids stora samhälls-omdaning. Samtidigt som såväl ekonomiska som politiska beslutsfattare alltmer förstår vikten av ett ökat medskapande med medborgarna för att hantera våra framtida ödesfrågor och utmaningar begränsas medskapandets förutsättningar till följd av såväl rådande form för samhällsstyrning som kunskapssyn och förhållningssätt till maktutövning. För att skapa utrymme för det medskapande som en socialt hållbar samhällsutveckling kräver blir tre synvänder nödvändiga. Den första handlar om att se på kunskapsproduktion som en fråga om att kombinera en erfarenhetsbaserad kunskap (Fronesis) med en teoretiskt förankrad kunskap (Episteme). Detta kräver medskapande såväl mellan beslutsfattare och olika befolkningsgrupper med olika socio-ekonomiska och kulturella erfarenheter, mellan olika yrkeskategorier som mellan kunskapsbärare och kunskapsanvändare (en transdisciplinär kunskapsproduktion). Den andra handlar om att uppfatta invånarna som medborgare med rättigheter och skyldigheter istället för som konsumenter och kunder och utifrån ett sådant förhållningssätt utveckla en form för samhällsstyrning som tillåter en sådan värdegrund. Den tredje synvänder handlar om maktutövning. Maktinnehav är inget nollsummespel. För att kunna hantera vår tids komplexa samhällsfrågor behöver beslutsfattare bemäktigas. Detta kräver en ökad legitimitet hos och tillit från samhällsmedborgarna. En sådan legitimitet och tillit kan bara uppbådas genom att beslutsfattarna själva delar med sig av sin makt och därmed gör det möjligt att också bemäktiga sig själv. Medskapandet blir som effektivast och dess normativa styrka som störst när politiska makthavares intressen uppifrån sammanfaller med och krokas tag i sociala krafter intressen underifrån.

NOTER

1. Mitt samarbete med den sociala hållbarhetskommissionen i Malmö liksom mitt arbete i Kairosprojektet med syfte att inom ramarna för Mistra Urban Futures i Göteborg skapa kunskap om och arbetssätt i rättvisa och socialt hållbara städer, har fördjupat mina kunskaper om dialogens och medskapandets roll och förutsättningar för att bidra till en hållbar samhällsutveckling. Det har också mitt nära samarbete med medborgardialogprojektet som bedrivs av Sveriges Kommuners Landsting. Jag vill speciellt tacka Mikael Stigendal i Malmö, Åsa Lorentzi och Birgitta Guevara i Göteborg samt Martin Sande på Preera och Lena Langlet i Stockholm för viktiga samtal och insiktsfulla kommentarer. Mitt tack riktas också till två anonyma granskare som lyft fram artikelns styrkor och fått mig att bearbeta dess svagheter. Som tyvärr alltför ofta är fallet medgav inte den tid som stod till förfogande för att skriva artikeln något medskapande i den bemärkelsen som avses här. Som sig bör tvingas jag därför dessvärre själv ansvara för artikelns alla kvarvarande tillkortakommanden.

2. Vår tids stora omdaning alluderar till den ungerske historikern och socialantropologen Karl Polanyis klassiker *Den Stora Omdaning* där han beskrev industrisamhällets framväxt i Europa från mitten av 1700-talet till andra världskrigets utbrott 1939 (Polanyi, 1944). Han analyserade utvecklingen i termer av en dubbel rörelse. Under den första bröt den expanderande marknadsekonomin gradvis ner jordbrukssamhällets sociala utbytesrelationer. Beslutsfattarnas överdrivna tro på den självreglerande marknaden medförde samtidigt en spontan social motkraft underifrån som krävde politikens återinträde. Polanyi varnade för att denna andra rörelse inte bara byggde på framåtsträvande krafter som strävade efter det goda samhälle som alla borde kunna få del av. Historien visade tvärtom på att rörelsen också, och ofta, framför allt drevs fram av främlingsfientliga och inåtvända befolkningsgrupper som värnande sina intressen ville utestänga andra. Det andra världskrigets utbrott gjorde Polanyis utsaga profetisk. Flera forskare, däribland freds- och utvecklingsforskaren Björn Hettne, menar att vi nu rör oss in i en andra stor omdaning (Hettne, 2009). Skillnaden är att den dubbla rörelsen som präglar vår tid äger rum och drivs fram av krafter som många gånger sträcker sig bortom det nationsbyggande som stod i fokus för Polanyi. I vår tids stora samhällsomdaning flätar processer som globalisering, migration och urbanisering i samverkan alltmer samman det lokala med det globala och förstärker samhällsproblemets mångfald och komplexitet. Det som förenar de båda tidsepokenas samhällsomdaningar är det betydande inslaget av parochiala och främlingsfientliga motkrafter som Polanyi varnade för.

3. Begreppet en konfrontativ dialog växte fram mot bakgrund av de förhållanden som rådde inför och under EU-toppmötet i Göteborg 2001 (Abrahamsson 2006). Begreppet missuppfattades på sin tid av massmedia och sågs felaktigt som ett uttryck för en vilja till fysisk konfrontation. För att undvika liknande missförstånd borde denna form för dialog kanske hellre kallas för en medvetandegörande och bemäktigande dialog.

REFERENSER

Abrahamsson, H. (2003) *Understanding World Order and Structural Change, Poverty, Conflict and the Global Arena*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.

Abrahamsson, H. (2006) *En delad värld – Göteborgshändelserna i backspeglén*. Stockholm: Leopard.

Abrahamsson, H. (2012a) *Städer som nav för en globalt hållbar samhällsutveckling eller slagfält för sociala konflikter*. Malmö: Den Sociala Hållbarhetskommissionen. Hämtad 17 augusti, 2014: http://www.malmo.se/download/18.d8bc6b31373089f7d9800049792/St%C3%A4der+som+nav+f%C3%B6r+en+globalt+h%C3%A5llbar+samh%C3%A4llsutveckling_Hans+Abrahamsson.pdf.

Abrahamsson, H. (2012b) Utvecklingsbegreppet inför sin pånyttfödelse. *Fronesis* nr 38-39. Ale:Fronesis.

Abrahamsson, H. (2013a) *Makt och Dialog i rättvisa och socialt hållbara svenska städer*. Göteborg: Mistra Urban Futures. Hämtad 17 augusti, 2014: <http://www.mistraurbanfutures.org/sv/projekt/kunskap-om-och-arbetss%C3%A4tt-i-r%C3%A4ttvisa-och-social-h%C3%A5llbara-st%C3%A4der-kairos>.

Abrahamsson, H. (2013b) *Hållbart samhälle eller slagfält för sociala konflikter*. *Magasin NIC* höst/vinter 2013.

Alvesson, M. (2014) *The Triumph of Emptiness - Consumption, Higher Education, and Work Organization*. New York: Oxford University Press.

Alvesson, M. & Skoldberg, K. (2008) *Tolkning och reflektion – Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.

Bason, C. (2010) *Leading public sector innovation – co-creation for a better society*. Bristol: Policy Press.

Berggren, H. & Trädgårdh, L. (2006) *Är svensken människa? Gemenskap och oberoende i det moderna Sverige*. Falun: Norstedts.

Bohm, D. (1996) *On dialogue*. London: Routledge.

Broomé, P. & Bäckström, A-C. (1998) *S-märkt – företagens etiska vägval*. Stockholm: SNS.

Brown, V., Harris, J. & Russell, J. (2010) *Tackling wicked problems – through the transdisciplinary imagination*. London: Earthscan.

Castles, S., De Haas, H. & Miller, M. J. (2014) *The Age of Migration – International Population Movements in the Modern World*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Cerny, P. (1997) Paradoxes of the Competition State: The Dynamics of Political. *Globalization Government and Opposition*, 32(2), 251–274.

Cox, R. (1995) *Critical Political Economy*. I B. Hettne (red), *International Political Economy – Understanding Global Disorder*. London: Zed Books.

Cruikshank, B. (1999) *The will to empower – democratic citizens and other subjects*. London: Cornell University Press.

Dallmayr, F. (2002) *Dialogue among civilizations*. New York: Palgrave Macmillan.

Demokratiutredningen (2000) *En uthållig demokrati – politik för folkstyre på 2000-talet*. Stockholm: Statens Offentliga Utredningar (SOU 2000:1).

Denhardt, J. & Denhardt, R. (2011) *The new public service – serving, not steering*. New York: M.E.Sharpe.

Dowding, K. M. (1996) *Power*. Buckingham: Open University Press.

Foucault, M. (2004) *Security, territory, population*. New York: Palgrave Macmillan.

Freire, P. (1972) *Pedagogik för förtryckta*. Stockholm: Gumnessons.

- Fung, A. (2004) *Empowered participation – Reinventing urban democracy*. New Jersey: Princeton.
- Fung, A. & Wright, E-O. (2003) *Deepening democracy. Institutional innovations in empowered participatory governance*. London: Verso.
- Giljam, M. & Jodal, O. (2003) Fem frågetecken för den deliberativa demokratin. I M. Gilljam & J. Hermansson (red.), *Demokratins mekanismer*. Malmö: Liber.
- Glick Schiller, N. (2011) *Locating Migration – rescaling Cities and Migrants*. London: Cornell University Press.
- Gramsci, A. (1971) *Selections from Prison Notebooks*. London: Zed Books.
- Gustavsson, B. (2002) *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Kalmar: Myndigheten för skolutveckling.
- Gustavsson, B. (2005) Bildning och demokrati. *Alba, nu nr 2 2005 – vilken kunskapssyn styr skolan?* Hämtad 17 augusti, 2014: <http://www.alba.nu/sidor/1868>.
- Hall, P. (2012) *Managementbyråkrati – organisationspolitisk makt i svensk offentlig förvaltning*. Malmö: Liber.
- Harvey, D. (2003) *The new imperialism*. New York: Oxford University Press.
- Hettne, B. (2009) *Thinking about development*. London: Zed Books.
- Hylmö, A. (2007) *Från ontologi till ideologi - En undersökning av den kritiska realismen som sociologisk vetenskapsteori*. Uppsats i sociologi 41-80p (SOC 446). Lund: Lunds Universitet.
- Isaacs, W. (1999) *Dialogue and the art of thinking together*. New York: Currency-Doubleday.
- Karlsson, M. (2011). Kan medborgardialoger stärka den representativa demokratin? *I Perspektiv på offentlig verksamhet i utveckling*. Örebro: Örebro Universitet.
- Kennedy, P. (2010) *Local lives and global transformations – towards world society*. Basingstoke: Macmillan.
- Krugman, P. (2010) *The new economic geography – now middle aged*. Paper presented to the Association of American Geographers, April 16, 2010. Hämtad 17 augusti, 2014: <http://www.princeton.edu/~pkrugman/aag.pdf>.
- Kvale, S. (2009) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lidskog, R. (2006) *Staden. Våldet och tryggheten – om social ordning i ett mångkulturellt samhälle*. Göteborg: Daidalos.
- Liedman, S-E. (2011) *Hets! En bok om skolan*. Falun: Bonniers Förlag.
- Lijphart, A. (1999) *Patterns of Democracy – Government forms and performance in thirty-six countries*. Newhaven: Yale University Press.
- Lukes, S. (2008) *Maktens ansikte*. Göteborg: Daidalos.
- Marmot, M. (2008) *Closing the gap in a generation – Health equity through action on the social determinants of health*. Geneva: World Health Organization.
- Montin, S. & Hedlund, G. (2009) *Governance på svenska*. Stockholm: Santérus.
- Michale, M. & Petito, F. (2009) *Civilizational Dialogue and World Order*. New York: Palgrave Macmillan.
- Moore, M. (1995) *Creating Public Value - Strategic Management in Government*. Cambridge: Harvard University Press.
- Moore, M. (2005) Creating public value through private/public partnerships, Paper presented at *X Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y dela Administración Pública*, Santiago, Chile, Oct. 2005. Hämtad 1 augusti, 2014: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/clad/clad0052203.pdf>.

- Moore, M. (2013) *Recognizing Public Value - Strategic Management in Government*. Cambridge: Harvard University Press.
- Mouffe, C. (2009) *Om det politiska*. Hägersten: Tankekraft Förlag.
- Mouffe, C. (2013) *Agonistics, thinking the world politically*. London: Verso.
- Nilsson, A. (1999) *Peace in our time – Towards a holistic understanding of world society conflicts*. Gothenburg: Padrigu Papers.
- Nilsson, A. & Nyström, Ö. (2011) *Den Globala Utmaningen – Socialdemokratins utmaningar: full sysselsättning*. Stockholm: Arbetarrörelsens Tankesmedja.
- Nilsson, L. (2002) *Flemlivdemokrati i förändring*. Göteborg: SOM-Institutet.
- O'Flynn, J. (2007) From New Public Management to Public Value: Paradigmatic Change and Managerial Implications. *The Australian Journal of Public Administration*, 66(3), 353–366.
- Olsson, G. (2002) Relationen mellan forskning och praktik. I L. Svensson, G. Brulin, P-E. Ellström & Ö. Widegren (red.), *Interaktiv forskning – för utveckling av teori och praktik. Arbetsliv i omvandling*. Lund: Lunds Universitet.
- Polanyi, K. (2001/1944) *The Great Transformation: The Political and Economic Origins of Our Time*. Boston: Beacon Press.
- Polk, M. (2014) Achieving the promise of transdisciplinarity: a critical exploration of the relationship between transdisciplinary research and societal problem solving. *Sustainability Science, Volym Epub ahead of print, 2014*. Hämtad 17 augusti, 2014: <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11625-014-0247-7>.
- Polk, M. & Kain, J-H. (2015) Co-producing knowledge for sustainable urban futures. I M. Polk (red.), *Co-producing knowledge for sustainable urban development: Joining forces for change*. London: Routledge.
- Porta della, D. (2013) *Can Democracy be saved!* Cambridge: Polity Press.
- Rancière, J. (2011) The Thinking of Dissensus: Politics and Aesthetics. In P. Bowman & R. Stamp (red.), *Reading Ranciere*, s. 1–17. London: Continuum.
- Roussopoulos, D. & Benello, C (2005) *Participatory Democracy – Prospects for Democratizing Democracy*. Montreal: Blake Rose Books.
- Righard, E. (2008) *The welfare mobility dilemma – Transnational strategies and national structuring at crossroads*. Lund University. Dissertation in social work.
- Salonen, T. (2012) *Befolkningsrörelser, försörjningsvillkor och boendesegregation. En sociodynamisk analys av Malmö*. Malmö: Kommission för ett socialt hållbart Malmö.
- Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Sveriges Kommuner och Landsting (SKL) (2013a) *Vi arbetar med/demokrati/seminarier och utbildning demokrati/utbildning i konsten att utveckla ett medskapande ledarskap*. Hämtad 17 augusti, 2014: <http://www.skl.se/>.
- Sveriges Kommuner och Landsting (SKL) (2013b) *Medborgardialoger som del i styrprocessen*. Stockholm: SKL.
- Sveriges Kommuner och Landsting (SKL) (2014) *Medborgarna vill påverka samhället*. Hämtad 17 augusti, 2014: <http://www.skl.se/>.
- SOU 2013/40. (2013) *Att tänka nytt för att göra nytta – Om perspektivskiften i offentlig verksamhet*. Stockholm: Fritzes.
- Stigendal, M. (2011) *Malmö – de två kunskapsstäderna*. Malmö: Kommissionen för ett socialt hållbart Malmö.

- Stigendal, M. (2013) Om nu kunskap men en annan form av kunskap, ur *Magasin NIC Om en annan form av kunskap*. Nr 12, höst/vinter 2013.
- Stigendal, M. & Östergren, P-O. (red.), (2013) *Malmöns väg mot en hållbar framtid: hälsa, välfärd och rättvisa*. Malmö: Kommission för ett socialt hållbart Malmö.
- Stoker, G. (2006) Public Value Management: A New Narrative for Networked Governance? *The American Review of Public Administration*, 36(1), 41–57.
- Tahvilzadeh, N. (2013) Dialogens politik – demokratiutveckling med förhinder. I *Framtiden är redan här*. Göteborg: Majornas Tryckeri.
- Thörn, H. (2002) *Globaliseringens dimensioner, nationalstat, världssamhälle, demokrati och sociala rörelser*. Stockholm: Atlas.
- Ungdomsstyrelsen (2010) *Fokus 10. En analys av ungas inflytande*. Stockholm: Elanders.
- Young, I. (2000) *Inclusion and Democracy*. Oxford: Oxford University Press.
- Werne, K. & Unsgaard, O. (2014) *Den stora omdaning – En granskning av välfärdsmarknader*. Stockholm: Leopard.
- Williams, I. & Shearer, H. (2011) Appraising Public Value: Past, Present and Futures. *Public Administration*, 89(4), 1367–1384.
- Zaremba, M. (2014) *Patientens pris – Ett reportage om den svenska sjukvården och marknaden*. Stockholm: Weyler Förlag.

PROJEKT SOM ETT SOCIAL- OCH ARBETSMARKNADSPOLITISKT VERKTYG FÖR ATT OMORIENTERA UNGA LÅNGTIDSARBETSLÖSAS LIV

Ina von Schantz Lundgren & Mats Lundgren

ABSTRACT

This article aims, on the basis of a project for long-term unemployed young people, to discuss whether or not projects, as a labour and social policy measure, can support and help unemployed people involved in a project to find new ways forward in their lives. The results are based on a case study that was carried out as part of an on-going evaluation. The results reveal obstacles that individuals meet when seeking work; they further reveal how projects can help them to break their isolation and to reorient their lives. In most cases, however, this must be seen as a mere first step in a longer process. It is not given that everyone wants to, or can, change their situation because they do not see an alternative or do not know how to pursue it. This article also discusses possible reasons why experiences generated in a project do not seem to be utilized in the organizations that run projects.

Keywords: unemployment, projects, on-going evaluation

INA VON SCHANTZ LUNDGREN

Fil. Dr. i pedagogik

*Verksam vid Akademin Utbildning, hälsa och samhälle
Högskolan Dalarna, 791 88 Falun*

E-post: ivo@du.se

MATS LUNDGREN

Fil. Dr. och docent i sociologi, lektor i pedagogik

*Verksam vid Akademin Utbildning, hälsa och samhälle
Högskolan Dalarna, 791 88 Falun*

E-post: mlu@du.se

Under en följd av år har en aktiv arbetsmarknadspolitik varit en trend i hela västvärlden. Det har bland annat inneburit ökade krav på individen att stå till arbetsmarknadens förfogande, liksom att regelsystemen kring arbetslöshet har stramats upp (Salonen & Ulmestig, 2004; se även Olofsson & Lundahl, 2013). En konsekvens av detta är att offentliga aktörer, allt från kommuner till EU, genomför projekt riktade till grupper av individer som befinner sig i ett utanförskap relaterat till arbetslöshet. Projekten kan bidra till att belysa både vad det är som gör att individer blir långtidsarbetslösa och hur projekt som åtgärd gör att de kan få fäste på arbetsmarknaden. Projekten skapar möjligheter, men de innehåller även problem av olika slag. Ett sådant är att projekt är temporära organisationer som används för att försöka lösa permanenta problem (Jensen & Trädgård, 2012), både i form av att de individer som deltar många gånger återgår i långtidsarbetslöshet och att det kontinuerligt tillkommer nya individer som befinner sig i en motsvarande situation. Det är inte heller 'ovanligt att utvärderingar konstaterar att projekt just bara blev ett projekt och inget annat' (Jensen et al., 2012, s. 25). Det kan bland annat bero på att projekten finansieras med externa medel och för projektens huvudmän finns en förhoppning om att kunna söka nya medel när ett projekt avslutas. I bästa fall får projekten en förlängning med en ny genomförandeperiod, inte sällan som en variant av en tidigare provad idé. Därmed riskerar den typ av verksamhet som projekten representerar heller inte att få en plats i budgeten i de organisationer som kontinuerligt söker projektmedel. De erfarenheter och den kompetens som genereras i projekten implementeras vanligen heller inte i organisationernas ordinarie verksamhet (Jensen et al., 2012 med hänvisning till Jensen, 2007; Jensen & Kuosmanen, 2008; Forssell, Fred & Hall, 2011). I en studie av projekt som beviljats medel från Europeiska socialfonden drogs också slutsatsen att de projekt som genomförs saknar förankring i ordinarie organisatoriska strukturer (Lindblom, 2014). Projekt kan, även med hänsyn taget till dessa invändningar, ändå vara värdefulla för de individer som deltar. Trots att det genomförs ett stort antal projekt saknas det dock i stort forskning om vilken roll projekten spelar i ett bredare perspektiv. Det visar sig bland annat i hur resultaten följs upp genom att de utvärderingar som genomförs till övervägande del är fokuserade på projektens målfyllelse (Delander & Månsson, 2009). Att det saknas forskning kan antas bero på att det finns ett metodologiskt komplicerat problem genom att projekten fungerar som "sateliter" under en begränsad tid och att det därmed är svårt att dra slutsatser bortom hur det enskilda projektet uppfattas fungera. Den här artikeln syftar från dessa utgångspunkter till att beskriva, problematisera och diskutera hur projekt som arbetsmarknads- och socialpolitisk åtgärd riktad till långtidsarbetslösa förmår att stödja deltagarna att bryta sig ur sitt utanförskap. Detta tar sin utgångspunkt i antagandet att det från ett enskilt fall är möjligt att göra en teoretisk generalisering (Tiller, 2002) som går bortom det enskilda fallet. Artikeln bidrar på så sätt, förutom att synliggöra vad som är möjligt att åstadkomma i ett enskilt projekt, även till att diskutera tänkbara orsaker till varför de erfarenheter som projekt för att bryta individers utanförskap genererar inte verkar tas tillvara i de organisationer som bedriver dessa projekt.

ARBETSLINJEN SOM ARBETSMARKNADSPOLITISK STRATEGI

Att ha ett arbete betraktas som en grundläggande rättighet, vilket manifesteras genom arbetslinjen (Olofsson, 1996; Socialförsäkringsutredningen, 2005). 'Ingen ska stå utanför, är den politiska ambitionen i en välfärdsstat' (Michailakis, 2008, s. 144). Detta skapar samtidigt vad Foucault (2003) beskriver som en normaliseringsprocess i en ömsesidig påverkan av samhällets institutioner, normer och regler och fungerar som maktutövning, i det här fallet representerad av arbetslinjen där arbete framställs som en självklar rättighet för alla som vill ha ett jobb. Indirekt blir det samtidigt ett krav att ha arbete eller annan sysselsättning när individen förväntas klara sin egen försörjning. I den samtida politiska retoriken har därför långtidsarbetslösa och långtidssjukskrivna individer kommit att betraktas som att de befinner sig i ett utanförskap (Levander, 2011). Individers utanförskap beskrivs också som ett hot mot välfärdssystemet genom minskade skatteintäkter och ökade offentliga utgifter (SOU 2009:93). Levander (2011) skriver att flera forskare (Byrne, 2005; Martin, 2004; Steinert, 2003) gör en skillnad mellan begreppen starkt och svagt utanförskap beroende på vad som anses vara de huvudsakliga orsakerna till detta. I den starka versionen förläggs orsakerna till faktorer i samhällsstrukturen och i den svaga versionen hos den enskilda individen och dennes förmågor. Den svaga versionen kan sammanlänkas med en aktiveringspolitisk vision som går ut på att genom olika insatser utveckla individens kompetens och anställningsbarhet och därigenom bryta dennes utanförskap (Levander, 2011 med hänvisning till Byrne, 2005; Martin, 2004). Betoningen på riskfaktorer när det gäller individer som har sitt uppehälle via försörjningsstöd sätter fokus på individens tillkortakommanden, samtidigt negligeras hur arbetsmarknadens strukturella förändring påverkar såväl antalet lediga arbetstillfällen som de ökade krav som ställs för att en person ska få ett arbete (Nybom, 2012; Olofsson & Lundahl, 2013).

Arbete har en central betydelse för individers självkänsla, såväl som att det har en strukturerande och stabiliserande funktion för individers livssituation, även när arbetsuppgifterna är enformiga och arbetsvillkoren dåliga (Giddens, 2008). Förvärvsarbete utgör också en garanti för att erhålla olika typer av ersättningar och försäkringar som till exempel A-kassa (Nordenmark, 1999; Olofsson & Lundahl, 2013; Pettersson, 2009). Att vara långtidsarbetslös är inte en bara en fråga om att inte kunna försörja sig (se t.ex. Melén 2008, med hänvisning till RFV 2002:1), det ökar även risken för att bli isolerad från samhället utanför den egna familjen och vänkretsen (se t.ex. Nordenmark, 1999). När en individ blir arbetslös riskerar den att hamna i en nedåtgående spiral med ökade hälsoproblem som bidrar till att försämra möjligheterna att få eller återgå i arbete (Brenninkmeijer & Blonk, 2011). Många unga långtidsarbetslösa känner frustration, ilska och ångest över sin arbetslöshet (Angelin, 2009). De upplever hopplöshet och periodvis tappar de motivationen för att söka arbete. Individer som söker arbete mest aktivt är även de som mår sämst psykiskt (Bolinder, 2006). Det är emellertid lättare att vara arbetslös om många i ens vänkrets också är det (se t.ex. Nordenmark, 1999). Om individer i den arbetslöses närmaste omgivning istället får ett arbete så ökar risken att den arbetslöse blir socialt stigmatiserad (Garcy & Vågerö, 2012). Individer som gått

länge utan arbete räknas till de mest utsatta (Salonen, 2011) och de betraktas som socialt exkluderade (se t.ex. Johansson, 2010). För många är problemen grundlagda redan under skoltiden (Temagruppen Unga i arbetslivet, 2013:2). Många arbetslösa accepterar trots det sin situation och skaffar vanor och rutiner som är anpassade till livet som arbetslös, vanor som kan vara svåra att bryta (se t.ex. Hedström, Kolm & Åberg, 2003). Individen är bunden vid det givna (fakticitet), sin förhistoria och sina levnadsbetingelser, men denne har ändå möjlighet frigöra sig från dessa betingelser genom sina handlingar (Ödman, 2007 med hänvisning till Sartre, 1971). Tilltron till att individer förmår bryta sin situation utgör en av grunderna för att bedriva arbetsmarknadspolitiska projekt.

PROJEKT SOM STRATEGI OCH ORGANISATORISK FORM

Vanligen urskiljs två grundläggande motiv bakom åtgärder i form av arbetsmarknadspolitiska aktiveringsprogram. Det ena är moraliskt, genom att individen ska förmås visa sin goda vilja, och det andra syftar till att aktivera individen för att förbättra möjligheten att kunna ta sig in på arbetsmarknaden (Giertz, 2004). Social- och arbetsmarknadspolitiska aktiveringsprojekt påverkar vanligen på ett positivt sätt individens attityder och värderingar till arbete (Esser, 2005). Arbetspraktik som erbjuder individen möjlighet att träna och förvärva praktiska färdigheter i ett yrke bidrar till att öka anställningsbarheten. Det sociala kontaktnätet utökas och arbetspraktik ger möjligheter för individen att visa att denne har arbetsförmåga (Forslund, Liljeberg & von Trott zu Solz, 2013). Deltagare i aktiveringsprojekt uttrycker emellertid ofta att de inte får ett individuellt anpassat stöd i relation till sin upplevda situation och sina uttryckta behov (Nybom, 2012 med hänvisning till Ulmestig, 2009). Internationellt riktas också allt större uppmärksamhet mot individen samt att arbetslösas arbetserfarenhet inom aktiveringsprojekt måste ske i ett sammanhang och innehålla adekvat utbildning liksom att praktik i sig inte är lösningen på individers långtidsarbetslöshet (Olofsson & Lundahl, 2013).

Jensen och Trädgård (2012) pekar på fyra olika projektstrategier: implementerings-, pärlbands-, huvudmanna- och samordningsstrategin för att hantera samverkan mellan och inom organisationer (se figur 1 nedan):

Organisationsform	Temporär	Permanent
Samverkan mellan flera organisationer	Implementeringsstrategin	Huvudmannastrategin
Samverkan inom en organisation	Pärlbandsstrategin	Samordningsstrategin

Figur 1. Strategier för att hantera samverkan mellan och inom organisationer (efter Jensen et al., 2012, s. 79)

Implementeringsstrategin är på policynivå den vanligaste strategin, medan pärlbandsstrategin är den som de flesta faktiskt tillämpar i praktiken. Implementeringsstrategin går ut på att erfarenheterna från ett projekt sprids organisationsövergripande via utvärderingsrapporter och om de metoder och arbetssätt som använts verkar underlätta att hantera problemet är tanken att dessa ska implementeras i den ordinarie verksamheten. Pärlbandsstrategin innebär att det ena projektet efterföljs av det andra inom en organisation och går, till skillnad från implementeringsstrategin, ut på att uppnå kortsiktiga projekt- och effektmål, liksom att en separation upprätthålls mellan projektet och organisationens kontinuerliga verksamhet. Huvudmannastrategin innebär att en av huvudmännen till ett sektorsövergripande problem ges ansvar och befogenheter för att problemet hanteras, till exempel genom så kallad finansiell samordning (FINSAM). Samordningsstrategin innebär att projekt inom samma organisation samverkar.

Projekt som social miljö

Ett projekt genomförs i en specifik miljö, vilket även kan antas påverka hur deltagarna upplever att befinna sig i denna. Karaseks och Theorells (1990) modell Krav-Kontroll-Stöd används här i ett försök att fånga in vad som utmärker den miljö som finns i ett projekt. Genom att kombinera de tre variablerna uppkommer fyra olika huvudtyper av miljöer som beskrivs som spända, aktiva, avspända och passiva. *Spända miljöer* uppstår i kombination av höga krav, låg egenkontroll och lågt stöd, vilket medför en risk som på sikt kan leda till psykisk och/eller fysisk ohälsa. *Aktiva miljöer* uppstår när en individ har både höga krav, hög egenkontroll och en hög grad av stöd, vilket upplevs positivt och kan medföra en ökad motivation, men som även underlättar personlig utveckling och lärande. Desto högre grad av kontroll en individ upplever sig ha, ju högre krav klarar de av utan att påverkas negativt. Kombinationen låga krav, hög egenkontroll och en hög grad av stöd uppstår i *avspända miljöer*, vilket leder till en avslappnad situation med en lägre stressnivå. Individerna inspireras dock inte till ett ökat lärande genom att utmaningar inom denna typ av miljö saknas. I *passiva miljöer* kan både motivation och produktivitet minska genom att individen ställs inför låga krav, låg kontroll och ett lågt stöd.

Projektarbetare som gräsrotsbyråkrater

Lipsky (1980) visade redan i början av 1980-talet på dilemman som offentligtanställda tjänstemän såsom lärare, socialarbetare, poliser, domare etcetera möter i sina yrken. Dessa iakttagelser används här för att visa på att projektmedarbetare i offentliga aktiveringsprojekt ställs inför samma typer av dilemman. Lipsky benämnde dessa yrkesutövare som gräsrotsbyråkrater (street lever bureaucrats) vars arbetsuppgifter utförs på uppdrag av en byråkratisk organisation som på grund av en komplex verklighet är fylld av målkonflikter och motsägelsefulla målformuleringar. Gräsrotsbyråkrater utför sina uppgifter i direkta möten med klienten och hålls ansvariga för detta i relation till sina överordnade, vilka i sin tur är ekonomiskt ansvariga inför den politiska nivån och inför skattebetalarna. Deras uppgifter är gränslösa och de arbetar under osäkerhet och komplexa förhållanden. Lipsky

(1980) framhåller betydelsen av att de beslut som gräsrotsbyråkrater fattar, de rutiner de etablerar och de hjälpmedel de skapar för att hantera sitt arbete sker som ett resultat av den press de utsätts för när de ska balansera de regelverk de har att arbeta efter och den realitet de möter. Gräsrotsbyråkraterna uppfattar att de gör vad som är möjligt att göra under de förhållanden som råder. De individer de kommer i kontakt med är unika, med olika livserfarenheter, personligheter och aktuell livssituation. I mötet med gräsrotsbyråkraterna transformeras individer emellertid till klienter och klassificeras i kategorier. Klienterna accepterar vanligen och oreflekterat att de passar in i en standardiserad kategori, liksom de åtgärder och behandlingar som riktas till dem. De tenderar trots det att uppfatta sina problem som individuella och de förväntar sig en behandling som är ändamålsenlig för deras behov. Gräsrotsbyråkraten ser däremot klientens problem som att dessa låter sig åtgärdas med hjälp av tillgängliga metoder och använder olika typer av agerande i relation till klienten:

- a) ge belöningar och sanktioner genom de resurser den organisation som de representerar förfogar över
- b) strukturera klientens interaktion med den organisation som de representerar
- c) lära klienten att uppföra sig som en sådan
- d) ge psykologiska belöningar och sanktioner

Lipsky (1980) sammanfattar att gräsrotsbyråkrater försöker modifiera föreställningen om vad som är möjligt att åstadkomma för att på så sätt reducera avståndet mellan målet för deras arbete och vad de faktiskt åstadkommer och de relaterar resultatet till de förutsättningar som de uppfattar att deras klienter är bärare av.

METOD

Artikeln bygger på en fallstudie som genomförts i form av följeforskning (on going-evaluation, se Brulin, Sjöberg & Svensson, 2009). Följeforskning skiljer sig från traditionell utvärdering genom att de följeforskare som följer ett projekt förväntas att kontinuerligt delge sina iakttagelser av projektets genomförande under den tid som projektet pågår och inte bara göra en efterhandsbedömning av hur projektet genomförts och vad det resulterade i. En central tanke med följeforskning är att öka ett utvecklingsarbets effektivitet och sannolikhet för att främja ett positivt utfall. Följeforskning förväntas kunna bidra till ett systematiskt lärande samt generera ny forskningsbaserad kunskap och visa på "bättre" lösningar i praktiken (se t.ex. Ahnberg, Lundgren, Messing & von Schantz Lundgren, 2010).

Datainsamlingen genomfördes i form av triangulering genom att flera datainsamlingsmetoder användes parallellt (Cohen, Manion & Morrison 2007). När projektet startade genomfördes intervjuer, som spelades in, med deltagarna om deras bakgrund, arbetslöshet och deras förhoppningar på framtiden. Allteftersom de första deltagarna lämnade projektet när de fick ett arbete eller en praktikplats tillkom nya deltagare. Dessa intervjuades när de kom till projektet. Intervjuerna utgjorde

ett väsentligt komplement till vad deltagarna själva angav i ett formulär om sin bakgrund som utarbetats av projektmedarbetarna. Projektlokalen besöktes vid ett 10-tal tillfällen i samband med att intervjuerna genomfördes. Besöken erbjöd även en möjlighet att göra observationer av den dagliga verksamheten vad gäller hur aktiviteterna genomfördes, hur interaktionen mellan deltagarna och mellan deltagarna och projektmedarbetarna gestaltade sig. I samband med detta noterades även vad deltagarna berättade i de informella samtal som uppstod. Avslutande inspelade intervjuer, med utgångspunkt i ett frågebatteri, genomfördes även med ett drygt 20-tal deltagare, av totalt 64, tre månader efter det att individerna hade lämnat projektet. Inför den avslutande intervjun fick deltagarna ett brev med information om att de skulle komma att kontaktas liksom syftet med intervjuerna. Det visade sig emellertid i många fall svårt att få kontakt med deltagarna då de inte svarade trots flera försök att nå dem via telefon.

Inspelade samtalsliknande intervjuer genomfördes kontinuerligt med de båda projektledarna och senare även med den SIUS-konsulent (SIUS = Särskilt introduktions- och uppföljningsstöd som används inom Arbetsförmedlingen) som anslöt till projektet. Vi deltog även regelmässigt vid styrgruppens möten, vilka fungerade som avstämning av den verksamhet som genomförts, såväl som planering för projektets fortsatta verksamhet. I april 2014 genomfördes en fokusgruppsintervju med styrgruppens medlemmar i syfte att från ett övergripande perspektiv blicka tillbaka på projektet och dess verksamhet och vad detta hade resulterat i. Under hela projekttiden bearbetades insamlade data i form av intervjuer och deltagande observation successivt genom ett hermeneutiskt tolkningsförfarande och redovisades i form av delrapporter till projektet. Det blev på så sätt också möjligt att få deras synpunkter och därigenom validera resultatet, samtidigt som projektmedarbetarna kunde dra nytta av våra delrapporter, vilket ligger i linje med att agera som följeforskare. Delrapporterna sammanställdes sedan till en slutrapport, vilken i sin tur har bearbetats till det innehåll som presenteras här.

Fallstudien som undersökningsdesign står i kontrast till storskaliga undersökningar och kan fånga enskildheter i en avgränsad enhet som relateras till det sammanhang som omger fallet (Stake, 1995), bland annat för att upptäcka mönster i aktörernas handlingar (Trost, 1997). Bauman och May (2004) menar att det är viktigt att upptäcka och förstå "olika företeelser genom att sätta in dem i ett meningsfullt sammanhang" (s. 221). Esaiasson, Giljam, Oscarsson och Wångerud (2009) argumenterar för att det är mer fruktbart att samla så mycket information som möjligt om ett eller några fall än att samla lite information om många fall. Detta fäster uppmärksamheten på om fallstudiers resultat kan generaliseras. Holme och Solvang (1991) menar att det inte finns anledning att försöka generalisera resultat från kvalitativa studier. En annan uppfattning är att även den kvalitativa fallstudien kan ge generaliserad kunskap genom analytisk (Kvale & Brinkmann, 2009) eller teoretisk generalisering (Tiller, 2002). En liknande tanke finns i inom Grounded theory (Glaser & Strauss, 1967).

Den teoretiska generaliseringen sker med utgångspunkt i en eller ett fåtal fallstudier. När vi har följt människor i en organisation under lång tid och studerat på djupet vad som är reguljära mönster i vardagen, finns det skäl att tro att detta exempel skulle kunna igenkännas som giltigt och aktuellt också för en rad andra människor i andra organisationer (Tiller, 2002, s 84).

Vi strävar efter att genomföra teoretiska generaliseringar med utgångspunkt i det enskilda fallet utifrån vad som kan vara rimliga och tänkbara tolkningar relaterat till andra liknande utvärderingar och fallstudier.

RESULTAT

Resultatet av fallstudien redovisas genom att inledningsvis beskrivs projektet och sedan projektdeltagarnas livssituation samt tänkbara orsaker till att de hade blivit långtidsarbetslösa och därmed hamnat i ett utanförskap. Därefter beskrivs några exempel på hur projektmedarbetarna arbetade och på vilka sätt projektet kunde erbjuda deltagarna en plats där de gavs möjlighet att omorientera sina liv från att vara arbetslös till att kunna ta en plats på arbetsmarknaden.

Projektet Vändpunkten

I det följande beskrivs det studerade projektet, i det här fallet benämnt med det fingerade namnet Vändpunkten, som tjänar som det fall i vilket artikeln tar sin utgångspunkt. Det framstår som en beskrivning som skulle kunna gälla många andra projekt som beviljats medel med likartade syften, riktade till en motsvarande målgrupp och med likartad inriktning på verksamheten, samtidigt som varje projekt i något avseende är unikt (se t.ex. Lundgren, 2004, 2005, 2007a, 2007b, 2007c, 2008; Lundgren & von Schantz Lundgren, 2009, 2011a, 2011b, 2012a, 2012b). I en rapport från Temagruppen Unga i Arbetslivet (2014) redovisas att i de 61 projekt som studerades ledde resultatet till att projektdeltagarna ofta tog sig vidare till arbete, studier eller andra insatser, vilket även stämmer väl med vad som hände i projektet Vändpunkten. I rapporten redovisas också att det var svårt att avgöra vad det är för orsaker som gör att en individ tar sig ut i arbetslivet. Det är också oklart om de resultat som redovisas från dessa projekt kvarstår över tid.

Projektet Vändpunkten genomfördes i ett samarbete mellan Arbetsförmedlingen och socialförvaltningen i en kommun, men samverkan skedde även med Försäkringskassan, den kommunala vuxenutbildningen, hälso- och sjukvården samt med offentliga och privata arbetsgivare. Projektets målgrupp har utgjorts av ungdomar i åldern 18-30 år som har visat sig ha svårt att få fäste på arbetsmarknaden, det vill säga att de under längre tid har stått utanför arbetsmarknaden. Det var också ett krav att de individer som deltog i projektet hade kontakt med socialtjänsten och/eller arbetsförmedlingen. Ledorden för projektet var samlokalisering och fördjupat samarbete. I projektplanen (2011, s. 8) uttrycktes detta som att: "Den enskilde går in genom en dörr och får där träffa både kommunen och arbetsförmedlingen" och "Den enskilde kommer att känna sig sedd och förstå att hon/han är viktig". Projektet, som i sin helhet finansierades av en fristående huvudman, startade vid årsskiftet 2011/2012 och avslutades vid halvårsskiftet 2014 med det övergripande målet att:

Skapa ett gott liv i vardagen för människor, där deras resurser, intressen, önskningar och behov uppmärksammas och tas tillvara. Våra ambitioner är att bryta orsakskedjor i de enskilda individernas liv som bygger på bidragsberoende, och skapa samband som ger ett liv som bygger på arbete, aktivitet och självförverkligande. Vi vill skapa en miljö där deltagarna kan träna på att ta egna initiativ och ansvar för sin egen utveckling och försörjning. (Projektplanen, s. 5)

I projektplanen angavs tänkbara orsaker till att de individer som utgjorde projektets målgrupp hade svårt att få fotfäste på arbetsmarkanden med faktorer som psykisk ohälsa, neuropsykiatriska diagnoser, låg utbildningsnivå, bristande motivation. Det är samtidigt värt att notera att projektet genomfördes i en kommun med en stark lokal och regional arbetsmarknad. Projektet genomfördes i fyra steg. I det första steget skedde en kartläggning av individens resurser och hinder. I denna ingick även att ta reda på deltagarens önskemål, kunskaper, engagemang, vilja och förmåga att ta eget ansvar. Det gav projektmedarbetarna en möjlighet att skapa sig en bild av vad det var för form av stöd som projektdeltagarna kunde tänkas behöva. Det gav också en uppfattning om vad som hade orsakat individens utanförskap. I ett andra steg upprättades en personlig handlingsplan för varje deltagare. I det tredje steget gavs individuellt stöd och anpassade utbildningsinsatser, vilket också tidsmässigt var den mest omfattande delen av projektet. Deltagarna hamnade i en lärsituation och projektmedarbetarna fungerade i flera roller, som pedagog, coach, mentor, "psykolog" och "förälder". I det avslutande fjärde steget var målet att deltagarna skulle påbörja studier, gå till en anställning eller starta eget och att de på så sätt skulle kunna försörja sig själva.

Projektdeltagarna och tänkbara orsaker till deras långtidsarbetslöshet

Av intervjuerna med projektdeltagarna framgick att det fanns en rad orsaker till varför de inte förmått att etablera sig på arbetsmarknaden. Flera hade upplevt skoltiden som svår med mobbning, hög frånvaro och svaga studieresultat. En del saknade avgångsbetyg från grundskolan, andra hade antingen avbrutit sina gymnasiestudier i förtid eller lämnat skolan med oavslutade kurser. Många hade vuxit upp i problematiska familje- och/eller sociala förhållanden och/eller mådde psykiskt dåligt. Flertalet av projektdeltagarna hade någon form av sjukdomsdiagnos, vanligast var psykisk funktionsnedsättning, ungefär hälften av dem hade uppburet försörjningsstöd och de hade heller inte i flertalet fall i någon egentlig mening befunnit sig på arbetsmarknaden. Deltagarna hade utvecklat en identitet som arbetslösa och det var inte ovanligt att de hade inrättat sitt liv efter detta. För många verkade deras utanförskap samtidigt ha skapat ett frirum där de kunde råda över sin tid, vare sig det rörde sig om att vara sysselsatt med olika aktiviteter eller att föra en passiv tillvaro. Oavsett vilket, påverkas livet när man blir deltagare i ett projekt som ställer krav på närvaro, tider och aktivitet.

Många har haft 24 timmar om dygnet att göra vad som helst. /.../ Men, vad gör man med dom? Hur används tiden? Man har ju haft en identitet i sina timmar också. Helt plötsligt måste man vara här /.../. Det blir ju jobbigt, då det kommer att förstöra någonting annat som man bestämt sig för att göra. (Projektmedarbetare 1)

För den som tappat dygnsrytmen innebar deltagande i projektet att den sakta men säkert kunde vridas "rätt" igen. En del deltagare försökte utveckla motståndsstrategier. Det var dock svårt när de väl kommit dit att vägra att delta i aktiviteter, att inte ta kontakt med arbetsgivare, eller att inte prova olika alternativ som erbjöds då deltagandet också var kopplat till ekonomisk ersättning. De gemensamma aktiviteterna och den kontinuerliga kontakten med projektmedarbetarna gjorde att det inte fanns någonstans där de kunde hålla sig undan. Den enda motståndsstrategi som blev möjlig var helt enkelt att lämna projektet, vilket också skedde i några enstaka fall. När det blev aktuellt att "ta ett steg" mot arbetsmarknaden så försvann ytterligare en del deltagare från "scenen". Agerandet kan förklaras av rädsla, både för att misslyckas men även för att lyckas.

De här personerna som säger att de vill ut och ha jobb, men menar det inte egentligen, för att man tror att de vill och så schviss blir de som tvålar.
(Projektmedarbetare 2)

När individer lyckas med något verkar det troligt att det ger det en ökad självkänsla och ett ökat självförtroende som i sin tur leder till en ökad tillit att lyckas minst lika bra nästa gång. För individer med en karriär av ständiga misslyckanden bakom sig riskerar det istället att uppfattas som ett tecken på att även framtida försök kommer att misslyckas.

Det har inte gått bra för dom någon gång och när det börjar gå bra så blir dom rädda. De är helt enkelt inte vana. (Projektmedarbetare 2)

Flera av deltagarna utvecklade en strategi för att hantera situationen när det gick bra för dem som innebar att de blev passiva eller agerade på ett sätt som innebar att de fortfarande kom att befinna sig i samma situation som förut.

Då försöker de tänka ut någonting så att det ska gå lite sämre. Det får inte gå bra för mig. (Projektmedarbetare 2)

Projektmedarbetarna försökte att hjälpa deltagarna att hantera sin rädsla för att misslyckas.

En grej som vi har gjort rätt mycket är när ungdomarna är ute på praktik så när det inte har gått bra och när dom kommer tillbaka då känner dom sig misslyckade. Vi har då i stället pratat om att de har fått en erfarenhet till. Okey, då tar vi lärdom av det här så får vi se vad vi kan göra bättre nästa gång. (Projektmedarbetare 2)

Kanske var det för många första gången som de fick någon som var beredd att ta hand om deras upplevelser och inte bara bekräftade deras misslyckanden, och som istället försökte vända ett misslyckande till en erfarenhet som gav en chans att upptäcka nya möjligheter.

En till synes vardaglig händelse som kom att spela en viktig roll i projektets verksamhet var den frukost som deltagarna åt tillsammans med personalen.

Frukosten kom till för att vi såg att flera ungdomar inte åt frukost. De behövde fylla på med energi. Sedan blev det att vi satt kvar, började prata och sedan blev det en pedagogik i det, som har visat sig bra. (Projektmedarbetare 1)

Frukostätandet kom att fylla flera funktioner. Det innebar hälsovinster genom att deltagarna både åt nyttigare och också kunde utveckla ett bättre förhållningssätt till sina matvanor. Det blev även en plats där projektmedarbetarna kunde ta hand om deltagarnas frågor och berättelser och på så vis initiera samtal om problematiska situationer och även relatera detta till att de också är samhällsmedborgare.

För i ett sådant här sammanhang när vi träffas runt bordet med ungdomarna, att vi för en diskussion och inte bara om jobb, vad det finns för jobb, utan även hur beteenden, uppförande, vad man tänker, hur man tycker, hur man agerar på en arbetsplats, även de bitarna. Det tycker jag har varit en stor fördel i att träffa dem och så regelbundenheten. (Projektmedarbetare 3)

Flertalet av deltagarna hade befunnit sig i ett utanförskap under lång tid. Detta påverkade också hur de såg på samhället och dess skyldigheter mot individen, men också vilka skyldigheter individen har mot samhället.

Jobba svart kontra jobba vitt, gå och ha försörjningsstöd och jobba svart. Mycket sådant har vi hållit på med att dividera runt. /.../ Varför får man socialbidrag och varifrån kommer socialbidraget? Det beror på att det är andra som jobbar och betalar skatt, jaha, liksom! (Projektmedarbetare 1)

De informella samtalen skedde utan att deltagarna uppfattade att det var ett led i ett vägledande och "fostrande" syfte.

/.../ vi pratade väldigt mycket om vad vi kunde göra för att liksom hjälpa oss själva ur situationen och man fick träffa andra som var i samma sits som man själv. (Deltagare)

Vi [vår anm. projektledarna] sitter ju ofta så att vi kan se varandra. Det räcker med en blick så vet vi att nu fortsätter vi med det här. (Projektmedarbetare 1)

Det kan ses som en pedagogik som bygger på att "fånga tillfället i flykten" för att på så sätt ta vara på deltagarnas uppfattningar och fungera som vägledare för att påverka deras uppfattning om både samhällsfrågor och sin egen livssituation. På så sätt menade projektmedarbetarna att de fungerade både pådrivande och stödjande, allt efter vad situationen krävde, samtidigt som de kunde utveckla personliga relationer till deltagarna.

Det är en otrolig förmån i ett sådant här projekt att få träffa personerna regelbundet och lära känna dem och se starka sidor hos de här personerna, att få jobba med den friska sidan och se vad man kan göra här. Jag tror inte man kan förändra en person om det inte finns någon form av relation och tillit. Det är då man kan ha en diskussion och vara trovärdig helt enkelt. (Projektmedarbetare 2)

Vi fokuserade väldigt mycket på vad ens bakgrund var och ens utbildning och så pratade alla väldigt mycket om vad man kunde göra för att öka ens chanser att få jobb och alltså man fokuserade på att få må bra med en själv. Det var mycket det man pratade om, det var aldrig vad man inte kan. (Deltagare)

Projektmedarbetarna fångade in problem som de uppfattade var viktiga för deltagarna att få diskutera, samtidigt som de måste invänta situationer när det var möjligt att göra detta för att samtalet skulle bli framgångsrikt.

Sedan har vi inte tider avsatta för frukostbordet. Om det tar en kvart eller två timmar, det får det göra beroende på vad vi håller på med, hur resonemanget blir.
(Projektmedarbetare 1)

Projektet kom att fungera som ett "andra hem" för många av deltagarna, en trygg plats i en annars komplicerad tillvaro.

Ja, det var bra, man kände sig väldigt hemmastadd, kände att man var välkommen.
(Deltagare)

Men det här var ju så helt annorlunda, jag vet inte hur man ska förklara det... det har varit som en extra familj, liksom. (Deltagare)

Att bryta de orsakskedjor som gör att unga hamnar i långtidsarbetslöshet och utanförskap
Det fanns flera exempel på deltagare som påbörjade en resa mot att förändra sin livssituation, i varje fall i det korta perspektivet.

Den andra som började på folkhögskola, han har gått sina två år /.../. Det har varit en personlig utveckling för den killen. Kanske inte lärandet i sig, men som person. (Projektmedarbetare 1)

Många mådde psyksikt dåligt och utan tidigare erfarenheter från arbetslivet kan det vara svårt att veta vilka "uppförandekoder" som gäller.

Någonstans så ser jag att det är många ungdomar som mår dåligt, psykiskt dåligt, men ändå ska man ha målet att det ska leda till ett jobb. På vägen dit ska man fortsätta och jobba med dom bitarna. Man "klär på dem" hela tiden mer och mer, men det är det här, vi ska någonstans. Ibland känns det som man skulle vilja kunna ha tillgång till en beteendevetare och gå dit och prata. /.../ Inte så att de ska gå i terapi, utan kort och intensivt, mycket runt omkring, men att prata om det här med att ha ett arbete. (Projektmedarbetare 3)

Det finns trots allt en del möjliga arbeten, ofta enkla med rutinartade arbetsuppgifter, där arbetsgivare kan få olika typer av ekonomisk ersättning för att kunna ta emot en arbetssökande utan arbetslivserfarenheter. I det här fallet spelade projektmedarbetarnas kunskap om lokala arbetsgivare en viktig roll.

"Det handlar mycket om relationer och öppenhet mot arbetsgivare" (Projektmedarbetare 2).

Jag har ju ganska mycket kontakt med olika arbetsgivare. Framför allt små och medelstora företag och de är oftast positiva, även om de inte har något att erbjuda just då så kan de tycka, kom hit så ska du få se hur det ser ut och så kan man titta och kanske få ihop till någonting. Det är betydligt svårare med de här stora organisationerna, landsting, kommunen och staten. (Projektmedarbetare 3)

En ständigt närvarande fråga var när en individ inte förmår att klara av ett arbete, i varje fall vid ett visst tillfälle. För en del individer uppfattades det mest realistiska alternativet vara att de får aktivitetsersättning¹.

Några av ungdomarna, har vi sett, de står faktiskt inte till arbetsmarknadens förfogande. De är faktiskt för sjuka. (Projektmedarbetare 3)

För de som fick aktivitetsersättning kom deras livssituation att förbättras och gav dem en möjlighet att leva ett bättre liv och att kanske i framtiden också vara redo för att ta steget in på arbetsmarknaden.

Men att se hur de här personerna, hur de lättade kunde börja ta hand om sin egen hälsa och mådde så mycket bättre. (Projektmedarbetare 1)

Den kontinuerliga kontakten med projektdeltagarna sågs som en förutsättning för kunna stödja och motivera dem för att försöka förändra sina liv.

Att ungdomarna kommer hit i grupp. Det är en styrka och att de kommer regelbundet vissa dagar i veckan, hela tiden och det gör ju att man fokuserar på vissa saker och att det pratas jobb hela tiden. Det gör att de kommer ut i någonting. De får idéer av varandra. De hör oss. De blir motiverade på ett annat sätt, även om en del uttrycker det som att de säger att de inte är intresserade av något jobb. Ser de att en efter en försvinner då blir det ett annat tänkesätt hos dem också.

(Projektmedarbetare 3)

Projektmedarbetarna såg sig som att de i första hand arbetade för projektet och inte för respektive myndighet, vilket de menade underlättade samarbetet med deltagarna i projektet. Dock var det betydelsefullt att handläggaren från Arbetsförmedlingen direkt kunde fatta beslut som rörde deltagarna avseende arbetsmarknadsåtgärder. Det innebar att handläggningstiderna kunde kortas, vilket underlättade för att få tillgång till arbetsplatser genom att göra det enkelt för arbetsgivaren, men även för att snabbt få ut deltagarna i arbete eller praktik. En ytterligare fördel var att projektmedarbetarna var för sig hade ett omfattande nätverk som de hade arbetat upp under lång tid innan projektet startades och som de nu kunde utnyttja på olika sätt. Handläggaren från Arbetsförmedlingen kunde också enkelt och snabbt komma i kontakt med andra handläggare och expertfunktioner inom Arbetsförmedlingen och på så sätt få tillgång till den hjälp som de kunde erbjuda. Handläggaren från socialförvaltningen hade genom sina kontakter möjlighet att "lotsa" deltagare i projektet till "rätt hjälp" i de fall individen behövde socialt inriktade stödformer. Projektmedarbetarna pekade på att det var viktigt att vara engagerad i varje enskild individ.

Det handlar ju om personalen, vilka personer vi har som personal. Man ser ju att vi två harmonierar med ungdomarna och tycker det är roligt att jobba med det här och det märks ju och det märks för ungdomarna. (Projektmedarbetare 2)

Vad som bidrog till att göra projektet till en fungerande verksamhet kan sammanfattas med att det var småskaligt, process- och relationsinriktat. Deltagarna möttes där de befann sig, ömsom fick de stöd och ömsom blev de "påknuffade". Projektmedarbetarna var samspelta och väl förankrade i lokalsamhället, med väletablerade kontakter till så väl myndigheter, offentliga organ som till privata arbetsgivare.

DISKUSSION OCH SLUTSATSER

Artikeln har syftat till att, med utgångspunkt i en fallstudie, beskriva, problematisera och diskutera frågan om hur projekt som arbetsmarknads- och socialpolitisk åtgärd förmår att stödja deltagarna att kunna bryta ett utanförskap orsakat av långtidsarbetslöshet och sociala problem. Förutom att synliggöra vad som är möjligt att åstadkomma i ett enskilt projekt, har artikeln även syftat till att diskutera

tänkbara orsaker till varför de erfarenheter som projekt för att bryta individers utanförskap genererar inte verkar tas tillvara i de organisationer som bedriver dessa projekt.

I relation till projektdeltagarnas livssituation kan de krav som ställdes på dem sägas vara förhållandevis höga. Detta tog sig uttryck som att deltagarna förväntades vara närvarande i den dagliga verksamheten, vilket i arbetslivet kan förefalla självklart men som för de individer som deltar i den här typen av projekt kan framstå som en utmaning i den livssituation de befinner sig. De förväntades också vara aktiva med att ta kontakter med tänkbara arbetsgivare och att arbeta med sin egen utveckling. Den miljö som mötte projektdeltagarna kan karaktäriseras som familjär, både vad gäller den fysiska utformningen, hur verksamheten var utformad och hur de bemöttes. Den fysiska lokalen, möblerad nästan som ett hem, låg i utkanten av den ort där projektet genomfördes. Projektmedarbetarna fanns ständigt närvarande och fungerade ömsom som pedagog, coach, mentor, "psykolog" eller "förälder". I projektet användes ingen på förhand bestämd metod och deltagarna hade goda möjligheter att själva föreslå och prova vad som skulle passa för deras situation. I det avseendet kan det sägas att de hade en hög egenkontroll över vad de kunde göra när de var med i projektet (Karasek & Theorell, 1990).

Frukostbordssamtalen kom att spela en viktig metodisk roll och utvecklades till en strategi för att nyttja de samtalsituationer som uppstod. Samtalen tog sin utgångspunkt i vad deltagarna kunde, inte i deras brister, men berörde också samhällsfrågor och medborgerliga skyldigheter. Deltagarna hade ett starkt socialt stöd från projektmedarbetarna och att deras inställning var konsekvent att deltagarna skulle lyckas, vilket sammantaget kan karaktäriseras som en aktiv miljö i Karaseks och Theorells (1990) terminologi. Flera projektdeltagare genomgick, som förväntat, en personlig utveckling. De flesta fick en anställning i någon form och några började studera, vilket också många andra projekt resulterar i (se t.ex. Temagruppen Unga i Arbetslivet, 2014). Trots det stod flertalet ändå fortfarande långt från den reguljära arbetsmarkanden. Många av deltagarna saknade planer för sin framtid. De verkade leva i nuet, kanske baserat på tidigare negativa upplevelser. Flera såg det inte som problematiskt att sakna fast arbete. De var nöjda att delta i projektet eller att kunna få en praktikplats. Samtidigt insåg de att det via både Arbetsförmedlingen och socialförvaltningen fanns krav på att de skulle agera så att de skulle kunna förändra sin livssituation. För långtidsarbetslösa unga, som befinner sig i ett utanförskap med allt vad det innebär, kan det ändå framstå som rationellt att anpassa sig efter de knappa ekonomiska förhållanden som det innebär att leva på ekonomiska bidrag från samhället. Det kan uppfattas som ett bättre alternativ än att varje dag bege sig till ett arbete som de finner såväl ointressant som meningslöst och som ger marginell förbättring i privatekonomin och att andra tillräckligt attraktiva alternativ saknas. Trycket i form av att vara projektdeltagare och vad det innebar vad gäller att behöva visa god vilja eller att individens privata situation skulle förbättras genom att få ett arbete blir under dessa omständigheter inte tillräckligt starkt (se t.ex. Giertz, 2004). Arbetslinjen verkar inte, trots att den betonas starkt i den offentliga retoriken (se t.ex. Olofsson, 1996; Socialförsäkringsutred-

ningen, 2005), att mer än delvis kunna förändra och normalisera (se t.ex. Foucault, 2003) individer som utgör målgrupp i den typ av projekt som studerats här, vilket kan vara en av orsakerna till att de befinner sig i ett utanförskap. Å andra sidan kan utmaningen för en del vara så stor att den i många fall helt enkelt är omöjlig att klara av. Det finns, med erfarenhet från projektets verksamhet, även individer som överhuvudtaget har svårt att kunna stå till arbetsmarknadens förfogande. Det kan därför, trots arbetslinjen, inte vara ett självändamål att alla ska ha ett arbete på den reguljära arbetsmarknaden när förutsättningar saknas. För samhällets del, effektuerat via Arbetsförmedlingen och socialförvaltningen, kvarstår att erbjuda möjligheter att ingen ska stå utanför samhället som Michailakis (2008) lyfter fram. Denna beskrivning speglar relativt väl vad som också sker i andra liknande projekt (se t.ex. Lundgren, 2004, 2005, 2007a, 2007b, 2007c, 2008; Lundgren & von Schantz Lundgren, 2009, 2011a, 2011b, 2012a, 2012b).

Att vara långtidsarbetslös kan bero på faktorer i samhällsstrukturen. Då åberopas förklaringar som bygger på den starka versionen av utanförskap (Levander, 2011), vilket emellertid är mindre relevant i det här fallet. Det är i stället mer fruktbart att fokusera den svaga versionen där problemen förläggs till den enskilde individen som en förklaring till varför projekt av den typ som det här är fråga om initieras och vilken roll de spelar. Projektet kan placeras in i två av av de projektstrategier som Jensen och Trädgård (2012) kategoriserar. Projektet hade som utgångspunkt att tillämpa implementeringsstrategin då resultatet dels var tänkt att spridas till andra organisationer och att dels att metoder och arbetssätt som användes skulle kunna implementeras i den ordinarie verksamheten. Detta kom dock inte att förverkligas. I praktiken tillämpades pärlbandsstrategin då projektets mål var att uppnå kortsiktiga projekt- och effektmål, liksom att projektet var organisatoriskt separerat från Arbetsförmedlingens och socialförvaltningens ordinarie verksamhet, även om viss samverkan kontinuerligt förekom i den löpande verksamheten. På så sätt blev resultatet i detta avseende vad som sker i många av de projekt som sjösätts, oberoende av vilken som var den ursprungliga intentionen (se t.ex. Jensen et al., 2012).

Oavsett välfärdstatens ambitioner kommer ständigt nya långtidsarbetslösa unga individer att behöva hjälp liknande den som arbetsmarknadspolitiska projekt erbjuder. Att bryta individers långtidsarbetslöshet och förändra individers identitet som arbetslös är en komplicerad uppgift som kräver den arbetslöses egna aktiva medverkan, att individen vill och är motiverad att genomföra förändringar i sitt liv och sina handlingar som på sikt kommer att leda in på nya spår. Det är en process som kräver tid, och ett medvetet och tålmodigt arbete. Behovet av denna typ av projektverksamhet verkar vara omfattande och trots alla projekt som bedrivs förefaller det som att det ändå saknas ekonomiska medel, eller hur dessa ska fördelas mellan olika aktörer, för att bedriva denna typ av verksamhet permanent. Det verkar inte heller finnas några strukturer i den ordinarie verksamheten som förmår att hantera de lösliga och ad hoc-inriktade aktiviteter som projekten byggs upp av. Både Arbetsförmedlingens och socialförvaltningarnas ordinarie verksamhet erbjuder i huvudsak administrativa lösningar i form av ekonomiska bidrag eller

hänvisning till någon form av arbetsmarknadspolitisk åtgärd, vilket just kan utgöras av ett projekt. Projekt erbjuder lösningar som bygger på en kontinuerlig, men ändå tidsbegränsad, påverkan och stöd till individen, i första hand via samtal och olika typer av aktiviteter. Administrativa lösningar kan kontrasteras mot de möjligheter som projektmedarbetarna förfogar över genom att bygga upp relationer och skapa den tillit som behövs för att det ska vara möjligt att stödja deltagarna så att de ges en möjlighet att kunna förändra sina liv. De standardiserade lösningar, som till exempel finns inom Arbetsförmedlingens ram, riskerar i många fall att inte räcka till för att lösa de grundläggande problem som en individ har att hantera i form bristfällig utbildning, fysiska och psykiska funktionsnedsättningar samt social problematik. Frågan blir därför snarast om de arbetssätt som projektet erbjuder lika gärna kunde vara en permanent del av en sammanhållen verksamhet som en del av Arbetsförmedlingens och socialförvaltningarnas ansvar. Det är dock många motstridande intressen och komplexa problem som ska hanteras, vilket i slutändan gör problemet att hitta organisatoriska lösningar är komplicerat när ansvaret ligger hos många olika aktörer, var och en specialiserad inom sitt område.

NOTER

1. Aktivitetsersättning gäller längst fram till dess att individen fyller 30 år (www.forsakringskassa.se).

REFERENSER

- Ahnberg, E., Lundgren, M., Messing, J. & von Schantz Lundgren, I. (2010) Följeforskning som företeelse och följeforskarrollen som konkret praktik. *Arbetsliv & Arbetsmarknad* 2010:3, 55–66.
- Angelin, A. (2009) *Den dubbla vanmaktens logik. En studie om långvarig arbetslöshet och socialbidragstagande bland unga vuxna*. Lund: Lunds universitet. Dissertations in Social Work 38.
- Bauman, Z. & May, T. (2004) *Att tänka sociologiskt*. Göteborg: Korpen.
- Bolinder, M. (2006) *Handlingsutrymmets betydelse för arbetslösas upplevelser, handlingsstrategier och jobbchanser*. Umeå: Umeå universitet. Sociologiska institutionen. Akademiska avhandlingar vid Sociologiska institutionen Umeå Universitet no 42.
- Brenninkmeijer, V. & Blonk, R. B. (2011) The effectiveness of the JOBS program among the long-term unemployed - A randomized experiment in the Netherlands. *Health Promotion International*, 27(2), 220–229.
- Brulin, G., Sjöberg, K. & Svensson, L. (2009) Gemensam kunskapsbildning för regional tillväxt. *Arbetsmarknad & Arbetsliv*, 15(1), 61–74.
- Byrne, D. (2005) *Social Exclusion*. Maidenhead, UK: Open University.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007) *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
- Delander, L. & Månsson, J. (2009) Valet av utvärderingstyp beror på vilken fråga som ställs. I L. Svensson, G. Brulin, S. Jansson & K. Sjöberg (red.), *Lärande utvärdering*, (s. 81–102). Lund: Studentlitteratur.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H. & Wängnerud, L. (2009) *Metodpraktikan – Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts Juridik.
- Esser, I. (2005) *Why work? Comparative studies on welfare regimes and individuals' work orientations*. Stockholm: Swedish Institute for Social Research (SOFI).
- Europeiska Socialfonden (ESF) (2013) *Socialfonden i siffror 2013 – Projektens deltagare och nytta*. Stockholm: Europeiska Socialfonden Svenska ESF-rådet och Processtödet för strategisk påverkan och lärande i Socialfonden.
- Forssell, R., Fred, M. & Hall, P. (2011) Effekter av politikens projektifiering - förändring, konservering? Paper presenterat på NOPSA, Åbo Akademi, Vasa 9-12 augusti 2011.
- Forslund, A., Liljeberg, L. & von Trott zu Solz, L. (2013) *Arbetspraktik – en utvärdering och en jämförelse med arbetsmarknadsutbildning*. Uppsala: IFAU. Rapport 2013:4.
- Foucault, M. (2003) *Övervakning och straff*. Lund: Arkiv Förlag.
- Garcy, A. M. & Vågerö, D. (2012) The length of unemployment predicts mortality, differently in men and women, and by cause of death - A six year mortality follow-up of the Swedish 1992-1996 recession. *Social Science & Medicine* 74, 1911–1920.
- Giddens, A. (2008) *Sociologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Giertz, A. (2004) *Making the poor work: social assistance and activation programs in Sweden*. Lund: Lunds universitet. Dissertations in Social Work, No 19.
- Glaser, B. G. & Strauss, L. M. (1967) *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Publishing Co.
- Hedström, P., Kolm, A. S. & Åberg, Y. (2003) *Social interaktion och arbetslöshet*. Rapport 2003:11. Uppsala: Institutet för arbetsmarknadspolitisk utvärdering (IFAU).

- Holme, I. M. & Solvang, B. (1997) *Forskningsmetodik – om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Jensen, C. (2007) *Storstadssatsningens implementering. Rapport i utvärderingen av Storstadssatsningen i Göteborg*. Göteborg: Göteborgs Stad, Stadskansliet.
- Jensen, C. & Kuosmanen, J. (2008) *Streta emot eller sträva tillsammans! Om samverkan, brukarmedverkan och komplexitet i Miltonprojekten i Västra Götalands län*. Göteborg: FoU i Väst/GR. FoU-rapport 5:2008.
- Jensen, C. & Trädgårdh, C. (2012) *Temporära lösningar på permanenta problem. Om implementering av samverkansprojekt för unga som står långt från arbetsmarknaden. Skrifter från Temagruppen Unga i arbetslivet 2012:1*. Stockholm: Ungdomsstyrelsen. Temagruppen Unga i arbetslivet.
- Johansson, H. (2010) Den europeiska unionens politik mot fattigdom. *Socionomens forskningssupplement*, 4, 22–30.
- Karasek, R. & Theorell, T. (1990) *Healthy work – stress, productivity, and the reconstruction of working life*. New York: Basic Books.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindblom, C. (2014) *Framgångsfaktorer för effektiva arbetsmarknadsprojekt – En jämförande studie av femton socialfondsprojekt*. Stockholm: Institutet för framtidsstudier.
- Lipsky, M. (1980) *Street-level Bureaucracy – Dilemma of the Individual in Public Services*. New York: Russell Sage Foundation.
- Levander, U. (2011) *Utanförskap på entreprenad – Diskurser om sociala företag i Sverige*. Göteborg: Daidalos.
- Lundgren, M. (2004) *Projektet www.arbetslinjen.com - En utvärderande studie. Delrapport*. Stockholm: Verab.
- Lundgren, M. (2005) *www.arbetslinjen.com. – En studie av ett projekt om samverkan för att underlätta tillträdet till arbetsmarknaden för personer i aktivitetsgarantin*. Stockholm: Verab.
- Lundgren, M. (2007a) *OUTLINE Karriärplanering - En utvärderande studie av ett projekt om coaching av arbetslösa*. Falun: Högskolan Dalarna. (Arbetsrapport)
- Lundgren, M. (2007b) *Steget - En utvärderande studie av ett projekt för att skapa möjligheter för arbetslösa ungdomar att ta sig in på arbetsmarknaden*. Falun: Högskolan Dalarna. (Arbetsrapport 2007:14)
- Lundgren, M. (2007c) *"Arbete åt alla" - En utvärderande studie av ett projekt för långtidssjukskrivna*. Falun: Högskolan Dalarna. (Arbetsrapport 2007:7).
- Lundgren, M. (2008) *Fornby Yrkesfolk högskola - En utvärderande studie av ett försök att utveckla en modell för att utbilda invandrare och långtidsarbetslösa för ett inträde på arbetsmarknaden*. Falun: Högskolan Dalarna. (Arbetsrapport 2008:1).
- Lundgren, M. & von Schantz Lundgren, I. (2009) *Att vara ung, långtidssjukskriven och arbetslös. En utvärderande studie av projektet Livskompetens*. Gävle: ABF Gästrikebygden.
- Lundgren, M. & von Schantz Lundgren, I. (2011a) *UngdomsFinsam - "Det finns alltid en möjlighet att göra någonting!" - En utvärderande studie av ett samverkansprojekt mellan socialförvaltningarna i Gagnef, Leksand och Rättvik och Nedansiljans samordningsförbund*. Leksand: Nedansiljans samordningsförbund.
- Lundgren, M. & von Schantz Lundgren, I. (2011b) *Coaching i arbetsmarknadspolitiska aktiveringsprojekt. Arbetsliv & Arbetsmarknad*, 2011:1, 25–36.
- Lundgren, M. & von Schantz Lundgren, I. (2012a) *Möjligheternas Hus - Om ett projekt med en vision att skapa ett socialt företag för människor med psykiska funktionsnedsättningar*. Falun: Högskolan Dalarna. (Arbetsrapport 2012:3)

- Lundgren, M. & von Schantz Lundgren, I. (2012b) *Växthuset - En utvärderande studie av ett projekt om samverkan för att motverka individers utanförskap*. Älvkarleby kommun, Arbetsförmedlingen Gävle/Skutskår, Försäkringskassan och Landstinget i Uppsala län.
- Martin, S. (2004) Reconceptualising Social Exclusion – A Critical Response to the Neoliberal Welfare Reform Agenda and the Underclass Thesis. *Australian Journal of Social Issues*, 39(1), 79–94.
- Melén, D. (2008) *Sjukskrivningssystemet - Sjuka som blir arbetslösa och arbetslösa som blir sjukskrivna*. Lund: Lunds universitet. Dissertations in Sociology 79.
- Michailakis, D. (2008) *Sjukdom och sjukskrivning. En sociologisk observation*. Malmö: Gleerups.
- Nordenmark, M. (1999) Arbetslöshetskoncentration - Ett resultat av negativa attityder gentemot arbete? *Sociologisk forskning*, 3(99), 4–21.
- Nybom, J. (2012) *Aktivisering av socialbidragstagare - om stöd och kontroll i socialtjänsten*. Stockholm: Stockholms universitet. Rapport i socialt arbete 141/2012. Doktorsavhandling. Institutionen för socialt arbete.
- Olofsson, J. (1996) *Arbetslöshetsfrågan i historisk belysning. En diskussion om arbetslöshet och social politik i Sverige 1830 - 1920*. Lund: Studentlitteratur.
- Olofsson, J. & Lundahl, L. (2013) Unga möter ökade risker: En bakgrund om ungdomsarbetslöshet och utanförskap. *Socialmedicinsk Tidskrift*, 90(5), 733–742.
- Pettersson, J. (2009) Den attraktiva arbetsmarknadspolitiken växer fram. I H. Johnsson & I. Horneman Möller (red.), *Aktivisering – arbetsmarknadspolitik och socialt arbete i förändring*, (s. 87–110). Malmö: Liber.
- Prop. (2002/03:132) *Finansiell samordning inom rehabiliteringsområdet*. Stockholm: Socialdepartementet.
- RFV (2002:1) *Karakteristika hos personer som är sjukskrivna och arbetslösa*. Stockholm: Riksförsäkringsverket.
- Salonen T. & Ulmestig R. (2004) *Nedersta trappsteget. En studie om kommunal aktivisering*. Växjö: Växjö universitet.
- Salonen, T. (2011) *Välfärd, inte för alla. Den ekonomiska familjepolitikens betydelse för barnfattigdomen i Sverige*. Stockholm: Rädda Barnen.
- Sartre, J-P. (1971) *Existentialism och marxism*. Stockholm: Aldus/Bonniers.
- SFS (2003:1210) *Lag om finansiell samordning av rehabiliteringsinsatser*. Stockholm: Regeringskansliets rättsdatabaser.
- Steinert, H. (2003) Introduction – The Cultures of Welfare and Exclusion. I H. Steinert, A. Pilgram, (red.), *Welfare Policy from Below - struggles against social exclusion in Europe*, (s. 1–13). Aldershot, UK: Ashgate.
- Socialförsäkringsutredningen (2005) *Samtal om socialförsäkring - Vad är arbetslinjen?* Stockholm: Socialförsäkringsutredningen.
- Stake, R. E. (1994) Case studies. I N.K. Denzin & Y.S. Lincon (Eds.), (red.), *Handbook of qualitative research*, (pp. 516-529). London: Sage.
- Temagruppen Unga i arbetslivet (2013) *10 ORSAKER TILL AVHOPP - 379 unga berättar om avhopp från gymnasiet*. Stockholm: Temagruppen Unga i arbetslivet, 2013:2.
- Temagruppen Unga i Arbetslivet (2014) *Lärdomar från arbetsmarknadsprojekt för unga - En samlad analys av 61 utvärderingar av ungdomsprojekt finansierade av Europeiska socialfonden 2007-2013*. Stockholm: Temagruppen Unga i Arbetslivet.
- Tiller, T. (2002) *Aktionslärande - Forskande partnerskap i skolan*. Stockholm: Runa Förlag.
- Trost, J. (1997) *Kvalitativa intervjuer*. Studentlitteratur: Lund.

- Ulmestig, R. (2009) *I arbetslinjens skugga: En studie av relationer och strukturer i ett kommunalt arbetsmarknadsprojekt*. Växjö: Växjö universitet. Rapportserie i socialt arbete. Nr 2.
- Ödman, P-J. (2007) *Tolkning, förståelse, vetande – Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

FÖRORTENS SKOLA – MÖJLIGHETERNAS SKOLA?

Marianne Dovemark & Ann-Sofie Holm

ABSTRACT

Loss of equivalence in Swedish education has been highlighted in both research and media. Arguably, one explanation for this is related to the free choice reform which has led to competition and homogenization of schools. In combination with peer effects and teachers' different expectations this has led to a gap between schools in the way they adapt their marketing towards specific groups of students. Some students become more desirable than others. The polarization between "winners" and "losers" has thereby increased the importance of school selection with regards to learning outcomes and future educational life chances. This article focuses on students in Ash Public, a public upper secondary school located in a stigmatized immigrant suburb. The study is based on formal interviews, field interviews and observations, and contrary to its negative reputation, the school and its pedagogical practice were generally described in positive terms by the involved school actors. Teachers mentioned motivated and ambitious students and students described a school where they felt safe and included and where collaborative work was in focus. Ash Public proved to be a school for everyone except for "Swedes".

Keywords: upper secondary school, school choice, market, segregation

MARIANNE DOVEMARK

*Docent och lektor i pedagogiskt arbete
Verksam vid Institutionen för pedagogik och didaktik
Göteborgs Universitet, Box 100, 405 30 Göteborg
E-post: marianne.dovemark@gu.se*

ANN-SOFIE HOLM

*Docent och lektor i pedagogik
Verksam vid Institutionen för pedagogik och didaktik
Göteborgs universitet, Box 100, 405 30 Göteborg
E-post: ann-sofie.holm@gu.se*

INLEDNING

Sverige har under de senaste decennierna genomgått stora förändringar inom utbildningssektorn, från ett starkt statsreglerat skolsystem till ett av världens mest liberala och avreglerade. En lång rad reformer innehållande exempelvis decentralisering, fritt skolval, skolpeng och offentligt finansierade friskolor har banat väg för en starkt konkurrensutsatt skolmarknad, en så kallad "edu-business" (Ball 2007, s. 67; Erixon Arreman & Holm, 2011a, 2011b). I Sverige har det medfört att traditionella välfärdsideal som exempelvis visionen om en jämlik och inkluderande "skola för alla" kommit att ställas emot marknadslösningar av olika slag, där tilltron till individens ansvar att göra fria rationella val är en grundsten (Beach & Dovemark, 2009, 2011; Carlbaum, 2012; Dovemark, 2004; Englund 2004).

Enligt svensk skollag (SFS 2010: 800) ska skolan ge lika tillgång till utbildning, oberoende av elevers klass, kön och etnicitet. Det anges vidare att utbildningen ska erbjuda samma standard, oavsett skolans ägande och geografiska läge. Trots detta har betydelsen av vilken skola eleverna väljer kommit att bli allt viktigare för deras studieresultat och framtida livschanser (Skolverket, 2012; Östh, Andersson & Malmberg, 2013). Likvärdighet mellan skolor har minskat. En av förklaringarna som anges är att det fria skolvalet bidragit till att skolor kommit att bli allt mer homogena då ungdomar tenderar att söka sig till "likasinnade". Studier visar exempelvis att studiemotiverade elever väljer skolor med andra studiemotiverade elever, vilket ökar kunskapssegregationen och polariseringen mellan "bra" och "dåliga" skolor (Malmberg, Andersson & Östh, 2012; Skolverket, 2012). Den allt hårdare konkurrensen inom framförallt gymnasiesektorn har ökat pressen på skolor att "nischa" sig gentemot olika elevgrupper och att skapa egna starka "varumärken" (Lundahl, Erixon Arreman, Holm & Lundström, 2013, 2014). Eftersom utbildningskvalitet allt mer kommit att mätas i siffror och redovisade betygsresultat har vissa elever, de högrepresterande och icke resurskrävande, kommit att bli särskilt eftertraktade då de, med Balls termer, är "producers of the exchange value of the institution" (Ball, 2004, s. 24). Omvänt går att se att vissa skolor, exempelvis i socialt utsatta förortsområden, väljs bort och dräneras på de mest studiemotiverade eleverna (jfr. Bunar, 2008, 2010; Bunar & Sernhede, 2013). Följdenligt är det också i dessa skolor man tydligast kunnat se de i dag så omdiskuterade sjunkande studieresultaten i svensk skola (Skolverket, 2012).

De senaste årens ensidiga fokus på mätbara resultat har bidragit till en stereotyp debatt om svensk skola där "vinnare" och "förlorare" främst utses mot bakgrund av betygsstatistik, mer sällan mot elevers och lärares egna beskrivningar och uppfattningar. I denna artikel har vi valt att lyfta fram dessa röster. Texten fokuserar Aspskolan, en kommunal gymnasieskola i en socialt utsatt, stigmatiserad stadsförort i Sverige. Skolan har under senare år kommit att bli allt mer homogen i sin elevsammansättning. Syftet med studien är att belysa olika aspekter – däribland elevernas skolval – som bidrar till denna homogenisering samt olika möjligheter och hinder eleverna möter i sin skolvardag.

I nästkommande del beskrivs olika studier av skolval med specifikt fokus på skolor i socialt utsatta områden. Därefter beskrivs studiens urval och den metod som använts innan de empiriska resultaten presenteras. Artikeln avslutas med en diskussion av resultaten samt de slutsatser som dras av dessa.

VALFRIHET PÅ EN KONKURRENSUTSATT SKOLMARKNAD

Det fria skolvalet har kommit att bli en dominerande del av det svenska utbildningssystemet. Detta innebär att ett stort antal skolor, kommunala såväl som fristående, idag konkurrerar om elever, lärare och rykte. Läsåret 2012/2013 gick en fjärdedel av alla svenska elever i åldern 16-19 år på en fristående skola och cirka 40 procent av alla gymnasieskolor drevs av privata utförare, varav majoriteten var delar av större aktiebolag (Skolverket, 2013a). Även om privatiseringstrenden är tydligast i storstäderna, visar forskning att den ökade konkurrensen påverkar det dagliga livet för så gott som samtliga aktörer inom den svenska gymnasieskolan (t.ex. Holm, 2013; Holm & Lundström 2011; Lundahl et al., 2013, 2014).

Marknadsekonomins logik poängterar individens rätt att ordna sina livsvillkor efter egna önskemål, intressen och prioriteringar och att individen också tar ansvar för sina val (Dovemark, 2004, 2013). Valfrihet bygger således på idén om att alla kan göra rationella val, vilket flera forskare (t.ex. Puaca, 2013; Sandell, 2007; Skawonius, 2005) pekat på som problematiskt då exempelvis individens utbildnings- och karriärval snarare skall ses som pragmatiska och förankrade i individens sociala och kulturella kontext, med Hodkinson och Sparkes (1997) termer, val görs inom individens "horizon of action". Handlingshorisonten gör att individen väljer utifrån vad hon/han *uppfattar* som möjligt, inte vad som *faktiskt* är möjligt. Individen kan inte utan vidare gå utanför sitt habitus (Bourdieu, 1977) utan väljer helt enkelt utifrån vad som känns "rätt och riktigt" snarare än vad som kan betraktas som genomtänkt och rationellt. I SOU (2000:39) poängteras till exempel att det som krävs för att utöva valfrihet utgör hinder för de som saknar nödvändiga intellektuella, tids-, status- och resursmässiga verktyg att välja. Det kan exempelvis handla om språksvårigheter eller kulturkompetens som gör att man inte kan ta till sig information (Hjort & Panican, 2011). Faktorer som geografiska avstånd och låga betyg påverkar också möjligheterna att utnyttja det fria valet (Holm, 2013; Skolverket, 2013b). Den nyliberala politik vi ser exempel på idag inom bland annat utbildningssektorn innebär sortering och differentiering. Önskas konkurrens så måste skillnader skapas och markeras. Valfriheten blir en avgörande och kritisk faktor i denna process där individen också ska förmås att tro att de själva gjort ett eget val (Beach & Dovemark, 2009, 2011). Vinnare och förlorare är således inbyggda i själva idén om en marknad, liksom att var och en ser till sitt eget bästa (jfr. Bourdieu, 1999).

Möjligheterna att fritt välja skola har visat sig vara mer begränsade i socialt utsatta områden än i mer välbärgade (Gudmundsson, Beach & Vestel, 2013). Segregationen har förstärkts i och med att skolors elevsammansättning kommit att bli allt mer homogena. Johansson och Hammarén (2010) som studerat förortsungdomars skolval poängterar att det finns en "betydande uppdelning av det urbana rummet utifrån

etnicitet och boendemiljö" (s. 69). Bilden av en skiktad och segregerad social verklighet präglad av "distinktionen mellan låg och hög status" och "invandrare och svenskar" (s. 68) träder fram. Detta trots att en av tankarna bakom det fria skolvälet har sagts vara att ungdomar ska ges möjlighet att lämna en stigmatiserad och segregerad skolmiljö (jfr. Bunar & Sernhede, 2013). Lindbäck och Sernhede (2013) visar också i sin studie hur ungdomar från förorten som valt en skola med "hög status" många gånger flyttar tillbaka till förortens skola, negativt ryckte till trots. Känslor av utanförskap och alienation på den valda skolan gör att de väljer att återvända till förortsskolan där de känner gemenskap och trygghet. Ungdomar bosatta i "svenskglesa" förorter (Andersson, 2003) är vana vid att deras bostadsområden beskrivs i negativa termer som kriminella och präglade av gängbildningar och utanförskap (Bunar & Kallstenius, 2007). Förorten kommer på så vis att betraktas som territoriellt stigmatiserad (Sernhede, 2011; Wacquant, 2007).

METOD OCH URVAL

Studien^[1] genomfördes på Aspskolan^[2] under hösten 2013 och bygger på formella intervjuer med elever på ekonomiprogrammets årskurs ett och två (N=13), deras lärare (N=8), skolans rektor (N=1) samt några utbildningsansvariga på kommunnivå (N=3). Intervjuguider användes och fokuserade uppfattningar om den lokala skolmarknaden, skolval och bilden av Aspskolan. De halvstrukturerade intervjuerna varade 30-60 minuter. Eleverna intervjuades i grupper om 3-4, i grupprum som angränsade till klassrummen, medan övriga intervjuades individuellt i respektive arbetsrum. Intervjuerna spelades in på med mobiltelefon (Röstmemon) och transkriberades ordagrant.

För att få en övergripande bild av Aspskolan studerade vi inledningsvis dess marknadsföringsmaterial (hemsida och skolbroschyr), olika slag av statistisk data på kommunnivå samt följde den lokala mediarapporteringen. Innan intervjuerna påbörjades genomfördes dessutom observationer under ett tiotal skoldagar, en Öppet hus-kväll på skolan samt den årliga Gymnasiemässan i kommunen. Under samtliga observationstillfällen fördes informella samtal – fältintervjuer – med elever, lärare och skolledare, vilka nedtecknades för hand och senare transkriberades och kompletterades (Beach, 1997; Burgess, 1984). Datamaterialet har kodats och kategoriserats genom att analysera likheter och skillnader i materialet. Det har sedan tematiserats i relation till studiens forskningsfrågor. För att göra rättvisa åt informanterna har vi i vissa excerpt återskapat en mer skriftspråklig form (Kvale & Brinkman, 2014). Etiska överväganden har baserats på forsknings-etiska föreskrifter gällande bland annat information och samtycke (Vetenskapsrådet, 2002). Eftersom eleverna var över 15 år har informerat samtycke i den aktuella studien inhämtats från dem, men inte från föräldrar och/eller vårdnadshavare.

I den följande redovisningen kommer vi att presentera Aspskolan och dess elever, utifrån den bild som ges av såväl eleverna själva som deras lärare, rektor och ansvariga på kommunnivå. Eftersom de intervjuade i Aspskolan själva uttryckte sig i termer av "invandrare" och "svenskar" använder även vi dessa begrepp i texten.

Det är dock viktigt att betona att begrepp som "invandrare" och "svenskar" är problematiska och består av individer med vitt skilda sociala, ekonomiska och kulturella bakgrunder^[3]. Likaså bör det poängteras att det som i texten benämns som "homogena" grupper består av en heterogenitet i relation till bakgrund.

ASPSKOLAN I FÖRORTEN

Aspskolan låg i en stor och segregerad stad i Sverige. Inför läsåret 2013/2014 fanns närmare femtio olika gymnasieskolor att välja på i kommunen, varav Aspskolan var placerad i ett av stadens invandrantäta förortsområden. Skolan var byggd i ett plan med långa vindlande korridorer. När den byggdes på 1980-talet var den dimensionerad för drygt 2 000 elever, men då studien genomfördes gick där knappt 800 elever. Aspskolan erbjöd då tre högskoleförberedande- och ett yrkesprogram samt språkintruktionsprogrammet. Från det sistnämnda rekryterade skolan många av sina elever till de nationella programmen. Skolans elever kom främst från det "svenskglesa" (Andersson, 2003, s. 260) närområdet, men många elever kom även tillresande från andra liknande delar av staden.

Så gott som samtliga elever på Aspskolan hade utomnordisk bakgrund och det talades omkring hundra olika språk på skolan. Spridningen i hur länge eleverna bott i Sverige var stor, allt ifrån de som var födda här till de som var så gott som nyanlända. Vissa hade med sig en lång utbildning från sina hemländer, medan andra närmast helt saknade tidigare skolgång: "Vi får elever som kanske har vaktat kameler i öknen sedan de var tio... och så kommer de hit och ska in i en skolmiljö" berättade en av lärarna. Eleverna på Aspskolan utgjordes således av en mycket heterogen grupp, även om de ofta i intervjuer och media benämndes som en enda homogen grupp av "invandrare".

Aspskolan kämpade med låga meritvärden och negativ publicitet. I medias rapportering av skolresultat och rankingplaceringar hamnade skolan ofta i botten. Därtill förknippades förortsområdet med bråk, kriminalitet och droger. Flera av eleverna uttryckte medvetenhet om att det florerade "olika dåliga rykten" om Aspskolan, vilka de menade var både orättvisa och missvisande. Därtill ansågs skolans geografiska placering långt från stadens centrum ha betydelse för dess dragningskraft (Skolverket, 2013b):

Ingen utanför förorten söker hit. Hade skolan varit placerad någon annanstans så är det väl självklart att vi också skulle attrahera fler svenska elever (Intervju, lärare Paula).

Konkurrensen från innerstadens skolor beskrevs av de intervjuade som närmast "förödande" för Aspskolan. Så länge förorten förknippades med fara och dåliga skolresultat var det svårt att rekrytera elever dit, poängterade de. Tore, en av lärarna, menade att det var "lätt att känna sig uppgiven" eftersom det var en "våldigt skev konkurrenssituation" där det, enligt honom, var svårt att finna någon "rättvisa". Aspskolan hade ett betydligt svårare uppdrag än friskolorna inne i centrum, understök han. Eleverna här levde i "en annan verklighet" än många andra ungdomar, vilket gjorde det svårt att konkurrera med andra skolor:

Även om vi gör allt vad vi kan här för att klara av situationen och är en skola för alla, vi jobbar med jämställdhet och lika värde och lika behandling och allt detta (...) så vet vi ju vilken verklighet vi lever i, vi vet ju vilka elever som söker hit. Så det är klart att vi inte stirrar oss blinda på det [rankingsystem, betygsstatistik] och försöka konkurrera med N eller N [prestigefyllda skolor i staden] (...) det är väl en del i vårt rykte att folk har dåliga betyg här... alltså det är ju ett systemfel här från början att de inte har fått den uppbackning och stöd i skolan... alltså våra elever har ju en annan verklighet (Intervju, lärare Tore).

I intervjuerna med lärarna nämndes bland annat brist på stöd, trångboddhet och svåra hemförhållanden som exempel på en "annan verklighet". Likaså berättades om ungdomars stora ansvarstagande för den egna familjens ekonomi och bostad:

Många av våra elever bär med sig en social ryggsäck... de bor trångt och har svårt att få studiero och finns det en dator i hemmet så kanske den skall delas med fem syskon (Fältsamtal, lärare Astrid).

Jag har en pojke från Afghanistan i min klass och... som kämpar väldigt hårt just nu i livet. Hans familj kom hit till Sverige förra läsåret och så har han ansvar för hela familjen här och försöker att ordna en bostad och jobbar extra på helgerna för att försörja familjen. Så det är helt andra bekymmer som dessa ungdomar har, det är inte så att dom bekymrar sig över till exempel 'vilken fest ska jag gå på i helgen' utan dom tänker 'när kan jag... eller var kan jag hitta ett jobb för att försörja min familj'. Och det är det som är så fint och svårt samtidigt, och så tragiskt samtidigt, och man vill hjälpa dom så gott man kan så att dom lyckas i livet (Intervju, lärare Stina).

Trots lärarnas höga ambitioner att anpassa verksamheten till skolans elever, visade det sig svårt att få elever att välja Aspskolan.

BORTVALSSKOLA ... OCH ÅTERVÄNDARSKOLA

Aspskolans rektor berättade att flera av årskurs-9 ungdomarna i närområde hade gjort ett aktivt skolval under vårterminen och sökt sig in till mer centralt belägna gymnasieskolor. Detta ligger i linje med nationella sökmönster som visar att gymnasieungdomar generellt tenderar att söka sig från skolor i periferin till mer centralt placerade sådana (Skolverket, 2013b). Enligt rektor var det framförallt studiemotiverade och högpresterande elever som lämnade området och valde skolor i centrum, ofta sådana med andra studiemotiverade ungdomar:

Det är de som lyckas bättre som vill in till stan, de som har tillförsikt. Elever som har det svårt med kunskapsinhämtning och språkinläring blir kvar (Intervju, rektor Alice).

Alice tillade att den sistnämnda gruppen elever – de som "blev kvar" – knappast hade kunnat söka sig till de populära skolorna i centrum även om de så velat. Deras valmöjligheter begränsades av att de hade alltför låga eller ofullständiga betyg. Detta ligger i linje med studier som visat att betygsintagning till skolor inte enbart leder till ökad kunskapssegregering, utan även socioekonomisk och etnisk segregering (t.ex. Söderström & Uutisalo, 2005). Eftersom Aspskolan valdes bort gång på gång dränerades den på de mest studiemotiverade eleverna (t ex Bunar, 2008, 2010; Bunar och Sernhede, 2013), vilket i sig tenderade att skapa en nedåt-

gående spiral. Mönstret då studiemotiverade elever söker sig till skolor med andra studiemotiverade (och vice versa) benämns av Skolverket (2012, s.77) som "dold segregation".

Parallellt med att Aspskolan kommit att bli en "bortvalsskola" visade det sig under tiden för studiens genomförande att många av de elever som sökt sig bort från området vid gymnasiestart återkom till skolan en bit in på hösten. Rektor på skolan talade om dem i termer av "återvändarelever".

Vi pratar ganska mycket om återvändarelever här på Asp. Och det är elever som är folkbokförda här och sökt sig någon annanstans, alltså in till en central skola, men sen kommer tillbaka hit (...) och det är väldigt många elever. Alltså under förra året var det motsvarande fyra klasser (Intervju, rektor Alice).

Mönstret innebar således att även om det vid terminsstart var ganska tomt i klassrummen fylldes dessa på vartefter hösten led. Några av lärarna beskrev detta på följande sätt: "Vi hade fyra elever i klassen när terminen startade (...) det skulle inte förvåna mig om vi är omkring 30 fram emot jul" (Göran); "Det är lågt söktryck, men ändå blir det massvis som kommer till slut" (Bertil). Fenomenet uppmärksammas även i Lindbäck och Sernhede (2013), där de återvändande eleverna benämns i termer av "the returning students" (s. 170).

Den vanligaste förklaringen till varför eleverna lämnat skolan i centrum och återvänt till Aspskolan var att de känt sig utanför och haft svårt att finna sig tillrätta: "Jag trivdes inte där" (Berzin); "Det fanns ingen som jag där" (Aadan); "Ingen hade min stil där" (Ismino); "Jag kände mig inte hemma" (Huda). En av de intervjuade flickorna berättade att hon en kort tid gått på en av de välrenommerade friskolorna inne i centrum, men valt att sluta eftersom den, i hennes tycke, hade ett "konstigt sätt att plugga" och att "alla var svenskar":

Jag har ingenting emot svenskar men alltså jag kände mig ... Det var jag [och en till]... två tjejer som var invandrare. Alltså vi kunde inte hitta vänner. Alltså dom ville inte prata med oss, dom hälsade inte på oss, ingenting. Men sen, jag bytte skola... jag är fortfarande här [på Aspskolan] (Intervju, elev Yasmina).

Yasmina beskrev hur den "svenska" normen på skolan i centrum gjorde att hon som "invandrare" kände sig utestängd från gemenskapen. Liknande känslor av utanförskap och alienation har även uttryckts av förortsungdomar i andra studier (t.ex. Dovemark, 2013; Gudmundsson et al., 2013; Johansson & Hammarén, 2010). Ytterligare förklaring till att vissa elever återvände till Aspskolan var besvikelse över att ha lockats välja skolor med dålig kvalitet. En av lärarna beskrev hur "oseriösa" skolor under senare år börjat visa intresse av att rekrytera elever från språkinroduktionsprogrammet:

Nu börjar ju även friskolorna vädra morgonluft. Tidigare har ju de skolorna inte velat ha språkinroduktion för att liksom sådana här elever...(...) de får sämre betyg... sämre resultat att visa upp. (...) De liksom lockar över våra elever, de säger att "Jo kom hit bara ni ligger på x-nivå kan ni börja (...) Vi behöver fylla nu i klasserna". Förut har det inte varit intressant överhuvudtaget [att rekrytera språkinroduktionselever] (Intervju, lärare Paula).

Paula menade att den hårdnande konkurrensen om eleverna hade lett till att vissa skolor börjat rikta in sig mot elevgrupper de tidigare inte varit intresserade av, det vill säga resurskrävande elever (i detta fall invandrarungdomar med behov av språkstöd) med "långt utbytesvärde" (Ball, 2004). Även om de nämnda skolorna både saknade språkintruktionsprogram och modersmåls lärare utlovade de i sin marknadsföring eleverna en snabb väg att uppnå grundskolebetyg. Ahmad och Yasmina som lockats välja en av dessa "oseriösa" skolor berättade i intervjuerna om den frustration och besvikelse de kände då skolan inte hållit vad den lovat. Ahmad nämnde exempelvis att han varken fått dator, skåp eller busskort under de två månader han gått på skolan, medan Yasmina beskrev den oordning som rådde där:

Det var kaos, dom [lärarna] hade inte kontroll över eleverna. (...) Och man kan inte koncentrera sig i den där skolan, man kunde inte plugga, ingenting. Så man orkar inte. Om det är kaos i klassen, så hur ska man plugga? Så lärarna dom hjälper inte så mycket... nej, inte som här på Asp, där dom ger dig chans, dom ger dig möjligheter att bli bättre (Intervju, elev Yasmina).

Eftersom både Ahmad och Yasmina var studiemotiverade och hade ambitionen att, som de uttryckte det, "kämpa för att få betyg" valde de att söka sig tillbaka till Aspskolan. Deras berättelser visade att det "fria" valet att söka sig till andra skolor inte var så fritt som det verkade. På grund av känslor av diskriminering och utanförskap "valde" en del elever att återvända till Aspskolan, medan andra gjorde det på grund av besvikelse över att de valda skolorna höll allt för låg kvalitet.

För att motverka de flexibla sökströmmarna (dvs bortval – återval) och att de studiemotiverade eleverna flydde området hade kommunen gett Aspskolan i uppdrag att tydligare profilera skolan som högskoleförberedande. Det fanns ett uttalat önskemål om att förändra kursutbudet för att på så sätt försöka hålla kvar förortens unga i Aspskolan. Två av de utbildningsansvariga i kommunen motiverade det på följande sätt:

Vi har lagt bort tanken att en elev från en annan stadsdel ska söka sig dit. Dom är välkomna, men vi satsar inte krutet på det, utan vi satsar på närområdet. Och då kan man säga, det innebär en segregering. Men, vi tror ändå att om vi får dom här ungdomarna med god kunskapsbakgrund att sen ta steget till universitet och högskola så tror jag vi gjort bättre nytta, än att strida på barrikaderna för integration, som för några av dom här eleverna hade blivit ett misslyckande (Intervju, utbildningsansvarig John).

För att alternativet att inte den (Asp)skolan finns, det skulle innebära att ett stort antal ungdomar inte fått någon gymnasieutbildning, och då, då hade dom varit väldigt segregerade. Så att det skulle kunna se ut som det är segregering men egentligen är det precis tvärt om (Intervju, utbildningsansvarig Maj).

Den strategi de intervjuade talade om skulle kunna tolkas som en slags "inkludering genom segregering". Även om skolans satsning på att rikta in sig på närområdets ungdomar å ena sidan riskerade att det redan homogena elevunderlaget blev än mer homogent, bidrog den tydliga satsningen på högskoleförberedande program å andra sidan till att ge ungdomar från förorten en reell chans att studera vidare i framtiden.

MÖJLIGHETERNAS SKOLA?

Även om Aspskolan på många sätt jobbade i motvind talade eleverna om sin skola huvudsakligen i positiva termer. De poängterade att de sökt sig till (alternativt tillbaka till) skolan för att de kände sig trygga och välkomna där, med andra ord, de kände sig inkluderade. Eftersom flera av ungdomarna tidigare hade gått på skolans språkintruktionsprogram kände de redan många av eleverna och lärarna. Det var på Aspskolan de hade sina vänner och kände sig hemma:

Jag har läst först här på Sprint [språkintruktionsprogrammet]. Så jag var van här, jag ville inte söka mig härifrån (...) Du vet, jag tyckte om lärarna... det var bra, så jag gick inte till någon annan skola. Typ jag känner mig mer bekväm här i den här skolan (Intervju, elev Adela).

Lärarna är schyssta... alltså, känslan i skolan... det känns annorlunda för det finns alltså olika typer av folk, så man alltså, man känner sig bekväm med dom. Och kanske det finns dom från... som talar ditt språk (Intervju, elev Ali).

I likhet med vad annan forskning visat grundades Aspelevernas skolval i hög grad utifrån vilka andra som gick på skolan och i vilken grad de såg möjligheter att själva "passa in" (Holm, 2013; Lidström, Holm & Lundström, 2014). Som framgått ovan var det också det omvända – det vill säga att *inte* passa in – som var orsaken till att många elever "valde" att lämna de mer "svensktäta" skolorna i centrum.

Ytterligare en aspekt som eleverna beskrev som viktig för deras skolval var möjligheterna till stöd i skolarbetet. Ungdomarna på Aspskolan talade mycket gott om sina lärare och den hjälp de gav, inte minst i det svenska språket: "Det är en bra skola, man får mycket hjälp" (Muhammed); "Dom erbjuder alltså språket här i svenska (...) I Aspskolan har jag mer möjligheter än vad jag skulle ha i andra gymnasier" (Abshir). Liknande tilltro till lärare och skolan uttrycks även av förortsungdomar i andra studier (t.ex. Schwartz, 2013; Öhrn, 2011, 2102). Skolans specifika arbetssätt byggde på ett kollektivt "gemensamt lärande" (Aspskolans marknadsföringsmaterial), vilket eleverna menade gjorde det "lättare att förstå" och gav dem större möjligheter att få "hjälp av varandra". Även om många av ungdomarna på skolan hade höga ambitioner och ville väldigt mycket, hade flera av dem svårigheter att lösa skoluppgifterna på egen hand. Skolan hade därför skapat ett lärcenter där eleverna hade tillgång till datorer och extra hjälp från lärare. De kunde gå dit för att göra läxor och fördjupa sig i arbeten både under och efter skoltid samt under lov dagar.

Här [på Lärcentrum] är fullt efter lektionstid... under lektionstid kommer elever och får hjälp sedan går de tillbaka till sina klasser igen... de vill inte missa något där. Många av våra elever är mycket studiemotiverade, kanske framför allt Nv-eleverna... de är beredda att satsa på sin framtid (Fältsamtal, lärare Astrid).

Den trivsamma atmosfär som beskrevs i många intervjuer bekräftades även under våra observationer på skolan. Där visades hur de flesta ungdomarna i de båda ekonomiklasserna kämpade hårt för att lära sig svenska och att lyckas i sina studier. De reflektioner som vi gjorde noterades bland annat på följande sätt: "flexibilitet karaktäriserar verksamheten"; "öppen gemytlig stämning"; "respektfullt förhållningsätt mellan lärare och elever"; "slås av den energi som finns hos många av

ungdomarna"; "intressant med denna tydliga fokusering på kollektivet snarare än på den enskilda individen". Det var också en sådan bild som Ayshe, en av de intervjuade flickorna, försökt propagera för då hon var skolambassadör vid Gymnasiemässan. Hon berättade hur hon lyft fram Aspskolans goda sidor och uppmanat de besökande eleverna att inte lyssna på negativt skvaller utan själva komma och se hur skolan "fungerade i verkligheten". Liknande uttryckte Paula som undervisade på språkintruktionsprogrammet. Hon beskrev hur hennes egna erfarenheter *inifrån* Aspskolans dagliga praktik i hög grad motsade den bild som vanligtvis förmedlades *utanför* skolan. Exempelvis hade hon själv hört fördomsfulla kommentarer om förortsungdomar och deras negativa attityd till skolan, vilket hon menade inte alls överensstämde med de elever hon mötte. De såg snarare skolan som något stort och viktigt:

När jag berättar för bekanta att jag arbetar på Aspskolan och jag jobbar på språkintruktionsprogrammet så får de en idé om att det är kaos, det är bråk, det är stök... Och jag tänker alltid, de skulle vara här, de *skulle* vara här! De skulle få se en ambition som dom inte har en aning om att den finns i svensk skola liksom. Våra elever blir *ledsna* när man ställer in en lektion. De blir ledsna när det är fredag och det blir helg för då går man inte till skolan. När lektionen är slut är det jag som lärare som får säga "Nu är vi faktiskt färdiga för idag". (...) Skolan blir jätteviktig för dem. Och de vet vad de vill och vart de vill ta sig. (Intervju, lärare Paula)

Paula menade att elevernas positiva tilltro till skolans möjligheter stärkte deras självförtroende, vilket kunde vara bra att "ha med i bagaget" den dag de lämnade skolan. Även om många ännu inte hunnit bli "skolförstörda eller desillusionerade" befarade Paula att de snart nog skulle bli varse att de behövde "kämpa hårdare än de trott för att komma in i samhället på ett bra sätt" och att de för eller senare skulle möta "både segregation och ren rasism därute".

ATT GÖRAS SVENSK

En aspekt som återkommande lyftes under våra fältstudier på Aspskolan var det svenska språkets betydelse för elevernas möjligheter att lyckas i skolan och för att integreras i det svenska majoritetssamhället.

Det är språket det hänger på. De måste lära sig språket. Många av våra elever kommer hit till Sverige med stora kunskaper i till exempel matematik... en helt annan nivå än vad vi har här i Sverige... de kan så mycket men de måste lära sig språket för att komma vidare (fältsamtal, lärare Gunnar).

Även om man på skolan försökte tala svenska så mycket som möjligt var det svårt, med tanke på att ytterst få elever hade det som modersmål. För vissa elever tycktes lärarna vara de enda personer med svenska som modersmål som de över huvudtaget träffade: "Man står på två ben, jag är lärare, men representerar även svenne", sa en av lärarna och berättade att eleverna ofta tog tillfällen i akt att ställa frågor "för de stöter ju aldrig på vare sig Sverige eller svenskar annars. Ändå ska de ju göras svenska" (jfr. Dovemark, 2012; Möller, 2013). Halgan som var en av dessa kämpande elever poängterade att "det är inte så lätt att lära sig tala svenska när man inte har så många svenskar att tala med". För att försöka kompensera detta hade

han satt upp som mål att läsa ut minst en svensk bok i veckan. Halgan berättade att hans försök att lära sig svenska hittills inte gett önskvärda resultat. Trots att han varit på flera anställningsintervjuer hade han ännu inte lyckats få något jobb. Lite uppgivet konstaterade han att "man kan ha mycket kunskap även om man inte kan tala perfekt svenska", men att detta sällan kom fram. Exemplet visar att oavsett Halgans höga ambitioner och starka önskan att lära sig svenska och bli delaktig i samhället begränsades möjligheterna då han gick på en "svensk-gles" skola. Liknande framkom även i flera andra intervjuer, där elever vittnade om hur deras tidigare skolerfarenheter hade betydelse för i vilken grad de kände sig inkluderade eller inte. Det som framförallt lyftes var huruvida man hade gått i klasser med "svenska" klasskamrater eller inte. Ayla menade att även om hon var född i Sverige hade hon "typ aldrig haft en svensk vän" och hon uttryckte att hon inte heller "kände sig som svensk":

Och så, du vet vi bor i Sverige och dom svenska barnen dom typ har svensk familj, dom är helsvenska. Alltså jag är född i Sverige, jag har gått i en svensk skola och sånt ... men när jag är med svenska tjejer eller något, jag känner mig som en så här invandrare som kommer efter dom. Man känner sig så för man är inte typ samma, man har inte svensk familj och grejer (...) Men det är normalt, för jag är turk och det rinner turkblod (skratt) (...) Jag har gått i dagis med blattar som mig. I grundskolan fanns det inga svenskar i min klass (...) så det var alltid så här ... somalier och araber och grejer så. Jag har typ aldrig haft en svensk vän (Intervju, elev Ayla).

Ali som satt med i samma gruppintervju beskrev andra erfarenheter än Ayla. Han hade tidigare gått i klasser med många svenska elever, vilket gjorde att han som han sa "kände sig som svensk" trots att han inte var född i Sverige:

När jag gick i grundskolan, i högstadiet så gick jag bara med ... svensk klass och jag fick många svenska vänner då, som än idag är mina vänner, bästa vänner. Så jag kan göra vad som helst med dom så jag tycker om dom, alltså jag skulle kunna göra vad som helst för dom. (Intervju, Ali elev)

Kontakten med svenska kamrater hade således betydelse för elevernas känsla av inkludering eftersom det luckrade upp gränsdragningen mellan "invandrare" och "svenskar". Detta pekar på vikten av heterogena, eller "blandade", klasser där elever med olika bakgrunder har möjligheter att mötas och lära känna varandra. Forskning pekar på att detta inte bara har betydelse för kunskapsresultaten, utan även för ökad tolerans och förståelse mellan grupper (Holm, 2014; Skolverket, 2012). Trenden under senare år har snarare gått åt det motsatta hållet, då skolor kommit att bli allt mer enhetliga i sin elevsammansättning (Östh et al., 2013).

På Aspskolan lades mycket fokus på framtiden och på att förbereda eleverna på att bli delaktiga i det svenska majoritetssamhället. Rektor berättade hur skolan exempelvis bjöd in gästföreläsare "för att visa på världen utanför". Det var heller inte ovanligt att framgångsrika före detta elever på Aspskolan bjöds in för att berätta om sina erfarenheter. Det var viktigt att förändra den "allmänna skepsis" rektorn tyckte sig se bland de unga gentemot myndigheter, arbetsplatser och fortsatta studier och i stället "visa på möjligheterna". Besök på högskolor och universitet avdramatiserade steget vidare till akademien, menade hon, "annars kanske dom inte vågar

vara där". Skolan ordnade även studiebesök på olika företag så att eleverna skulle få träning i hur de skulle bete sig när de kom utanför skolan: "Alltså det gäller att jobba så *hela tiden*. Det är så vi tänker - vi måste ut och det måste komma folk in", poängterade rektorn. Skolans kompensatoriska arbete synliggjordes även under våra klassrumsobservationer. Exempelvis förbereddes eleverna på hur de skulle kunna gå vidare efter gymnasiet:

Läraren Leif står framför klassen. Han betonar för eleverna vikten av att de redan nu i årskurs ett på gymnasiet skall vara medvetna om vilka möjligheter som finns efter studentexamen: "Det är för sent i 3:an! Ni måste veta redan nu för att kunna planera! Det gäller att fundera och planera långt i förväg". Leif säger också att det gäller att lära sig att söka stipendier. En av eleverna, Elias säger: "Jag har faktiskt redan nu sökt alla stipendier som finns... jag har gått från A till Ö". Läraren kommenterar till klassen: "Hör ni, Elias är ett föredöme här... lär av honom... bra Elias!" (Fältanteckning, Ekonomilektion).

Ambitionen att ge eleverna framtidstro syntes även i Aspskolans marknadsföringsmaterial. Skolbroschyren innehöll deviser om allas möjligheter att lyckas. Där lyftes även betydelsen av att ha kontakter med och att lära inför "det verkliga livet", om man exempelvis ville "bli chef" eller "starta ett företag". Anmärkningsvärt var dock att det ingenstans lyftes fram att så gott som samtliga elever på skolan hade utländsk härkomst och att det kunde ses som värdefullt. Detta kunde möjligen vara ett led i skolans försök att få eleverna så "svenska" som möjligt. Liknande mönster fann Möller (2010, 2013) på den förortsskola hon studerat. De intervjuade informanterna uttryckte att kontakten med svenskar och en anpassning till det svenska mainstreamsamhället var lösningen för att ungdomarna skulle lyckas i skolan, vilket i förlängningen minskade risken för segregation (jfr. Dovemark, 2012).

DISKUSSION

I denna artikel fokuseras ungdomar i Aspskolan, en kommunal gymnasieskola i en territoriellt stigmatiserad förort i Sverige. Skolan har, i likhet med många andra, under senare år kommit att bli allt mer homogen i sin elevsammansättning. Syftet med studien är att belysa olika aspekter - däribland elevernas skolval - som bidrar till denna homogenisering samt olika möjligheter och hinder eleverna möter i sin skolvardag. Studien bygger på intervjuer med elever, lärare, rektorer samt kommunrepresentanter, såväl som på observationer.

De ungdomar vi träffade och intervjuade, studerande på gymnasieskolans ekonomi-program är ett och två, uttryckte en vilja och ambition att satsa på sina studier och att integreras i det svenska samhället. De talade om sin skola i positiva termer, de trivdes, tyckte om sina lärare, de kände trygghet, kamratskap och solidaritet (jfr. Lindbäck & Sernhede, 2013; Schwartz, 2013; Öhrn, 2012). De lyfte även det kollektiva arbetets möjligheter. Den bild som framträdde i våra intervjuer och observationer "inifrån" den dagliga verksamheten kontrasterade mot den negativa bild som gavs "utifrån", via ryktesspridning och media. Där lyftes bland annat skolans katastrofala studieresultat, men även förortsområdet som farligt och kriminellt belastat. Skolan förknippades dessutom med den homogena gruppen

”invandrare”, vilket osynliggjorde den heterogenitet skolan egentligen rymde. Skolans elever talade mer än hundra olika modersmål och bar med sig en mängd olika erfarenheter och bakgrunder. Det faktum att Aspskolan var ytterst ”svensk-gles” (Andersson, 2003) begränsade elevernas möjligheter att träna sina färdigheter i det svenska språket, något som i intervjuerna återkom som nyckeln till framgång. Ytterligare en aspekt som framhölls som viktig var möjligheten att utbyta erfarenheter med jämnåriga ”svenska” kamrater. Detta hade, enligt eleverna, betydelse för i vilken grad man kände sig ”som svensk” och delaktig i samhället.

Lärare beskrev det som att många av skolans ungdomar levde i en ”annan verklighet” än andra elever, vilket ökade betydelsen av skolans kompensatoriska arbete. Aspskolan hade därför utvecklat ett lärcenter där elever kunde få hjälp och stöd i sitt skolarbete under och efter skoltid. En del av den pedagogiska verksamheten var dessutom inriktad på att eleverna regelbundet skulle få tränas i att möta ”verkligheten” utanför skolan; ”Vi måste ut och det måste komma folk in” som skolans rektor uttryckte det. Aspskolans arbete och profilering var också inriktad mot att ge eleverna framtidstro och en vision om att ”alla kan lyckas”. En numera vanlig diskurs inom svensk skola där individens eget ansvarstagande för såväl framgång som misslyckande ingår (Dovemark, 2004, 2013).

En av tankarna bakom det fria skolvalet är att ungdomar ska ges möjligheter att lämna en stigmatiserad och segregerad skolmiljö (Bunar & Sernhede, 2013). Studier visar att det framförallt är studiemotiverade elever som utnyttjar detta och som också väljer att söka sig till skolor med andra studiemotiverade elever, vilket bidrar till en ökad polarisering mellan skolor (Skolverket, 2012). Många av de elever på Aspskolan som aktivt sökte sig till ”svensktäta” skolor inne i centrala delar av staden kände sig dock alienerade och ovälkomna där. De uttryckte att de inte ”passade in” (Gudmundson et al., 2013; Johansson & Hammarén, 2010). En av förklaringarna till detta kan vara att de skolor eleverna valt inte lyckades inkludera dem, då deras etniska och sociala bakgrund föll utanför den svenska medelklassnormen (Beach & Dovemark 2007, 2009, 2011). Att känna sig trygg, välkomnad och bekväm var en viktig aspekt som lyftes av eleverna i vår studie. Det gjorde att de valde att söka sig till, eller tillbaka till, Aspskolan. Elevernas ”fria” val begränsades således utifrån vad de såg som möjligt utifrån sin handlingshorisont (Hodkinson & Sparkes, 1997). Därmed skapades en form av ”självsortering” (Sandell, 2007) och homogenisering av skolans elevunderlag. Skolan som plats blev därmed etnifierad med starka gränser mellan ”svenskarna” i innerstadens skolor och ”invandrarna” i Aspskolan (Lindbäck & Sernhede, 2013, s. 175).

En reflektion vi gör är att det säkert kan kännas dubbelt för ungdomarna på Aspskolan att se att den plats de trivs och känner sig trygga på – och känner sig inkluderade i – av andra uppfattas som både farlig och kriminell. Den negativa bilden bidrar i sin tur till att ”svenska” elever väljer bort just denna skola och därmed också går miste om – eller exkluderas från – mötet med ungdomar med en mängd olika bakgrunder. Av vår data att döma verkar Aspskolan i mångt och mycket vara en skola för alla - utom för ”svenska” elever.

NOTER

1. Studien är del av ett större forskningsprojekt; "Inkluderande och konkurrerande? Gymnasieskolan i skärningspunkten mellan social inkludering och marknadsiering", finansierat av Vetenskapsrådet (2011-2014).
2. Aspskolan heter egentligen något annat. Detta gäller även för de intervjuade som refereras i texten. Samtliga har getts fingerade namn.
3. För utförligare resonemang om problematiken i användandet av begrepp som etnicitet och invandrare se t.ex. Sernhede (2002, s. 21ff); Tallberg Broman m.fl. (2002, s. 139ff); Ålund (1997, s. 81ff).

REFERENSER

- Andersson, Å. (2003) *Inte samma lika. Identifikationer hos tonårsflickor i en multi-etnisk stadsdel*. Dr Avh. Eslöv: Symposium.
- Ball, S. J. (2004) Education for sale! The commodification of everything? King's Annual Education Lecture, University of London, June 17, 2004.
- Ball, S. J. (2007) *Education Plc: understanding private sector participation in public sector*. New York: Routledge.
- Beach, D. (1997) *Symbolic Control and Power Relay: Learning in Higher Professional Education*. Dr Avh. Göteborg: ACTA Universitatis Gothoburgensis.
- Beach, D. & Dovemark, M. (2007) *Education and the commodity problem: Ethnographic investigations of creativity and performativity in Swedish schools*. London: Tufnell Press.
- Beach, D. & Dovemark, M. (2009) Making right choices: An ethnographic investigation of creativity and performativity in Swedish schools. *Oxford Review of Education*, 35(6), 689-704.
- Beach, D. & Dovemark, M. (2011) Twelve Years of Upper-Secondary Education in Sweden: The Beginnings of a Neo-liberal Policy hegemony? *Educational Review*, 64(4), 313-327.
- Bourdieu, P. (1977) *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: University Press.
- Bourdieu, P. (1999) *Moteld. Texter mot nyliberalismens utbredning*. Göteborg: Daidalos.
- Bunar, N. (2008) The Free Schools "Riddle": Between traditional social democratic, neoliberal and multicultural tenets. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 423-438.
- Bunar, N. (2010) The Controlled School Market and Urban Schools in Sweden. *Journal of School Choice*, 4(1), 47-73.
- Bunar, N. & Kallstenius, J. (2007) *Valfrihet, integration och segregation*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Bunar, N. & Sernhede, O. (red.) (2013) *Skolan och ojämlikhetens urbana geografi: Om skolan, staden och valfriheten*. Göteborg: Daidalos.
- Burgess, R. (1984) *In the Field. An introduction to field research*. London: Allen & Urwin.
- Carlbaum, S. (2012) *Bli du anställningsbar lille/a vän? Diskursiva konstruktioner av framtida medborgare i gymnasiereformer 1971-2011*. Dr Avh. Statsvetenskapliga institutionen, Umeå Universitet.
- Dovemark, M. (2004) *Ansvar – flexibilitet – valfrihet: En etnografisk studie om en skola i förändring*, Dr Avh. Göteborg: ACTA Universitatis Gothoburgensis.
- Dovemark, M. (2012) How private 'everyday racism' and public 'racism denial' contribute to unequal and discriminatory educational experiences. *Ethnography and Education*, 8(1), 16-30.
- Dovemark, M. (2013) Segregation based on freedom of choice. I U. Blossing, G. Imsen, L. Moos (red.), *The Nordic Education Model: 'A School for All' Encounters Neo-Liberal Policy*. 173-189. (Series: Policy Implications of Research in Education). Dordrecht: Springer.
- Englund, T. (red.) (2004) *Utbildningspolitiskt systemskifte?* Stockholm: HLS förlag.
- Erixon Arreman, I. & Holm, A-S. (2011a) Privatisation of public education? The emergence of independent upper secondary schools in Sweden. *Journal of Education Policy*, 26(2), 225-243.
- Erixon Arreman, I. & Holm, A-S. (2011b) School as "Edu-business": Four "serious players" in the Swedish upper secondary school market. *Education Inquiry*, 2(4), 637-664.
- Gudmundsson, G. Beach, D., & Vestel, V. (red.) (2013) *Youth and marginalization. Young people from immigrant families in Scandinavia*. London: Tufnell press.
- Hjort, T. & Panican, A. (2011) Valfrihet – en utmaning för det sociala medborgarskapet. *Arbetsmarknad & arbetsliv*, 17(3), 23-35.

- Hodkinson, P. & Sparkes, A.C. (1997) *Careership: A Sociological Theory of Career Decision Making*. *British Journal of Sociology of Education*, 18(1), 29-44.
- Holm, A-S. (2013) "A sea of options". Student perspectives on market competition in upper-secondary schools in Sweden. *Nordic Studies in Education*, 33(4), 284-299.
- Holm, A-S. (2014) Framtiden och betydelsen av betyg. I E. Öhrn, A-S Holm (red.), *Att lyckas i skolan. Om skolprestationer och kön i olika undervisningspraktiker*. (s.149-175). Göteborg: ACTA Universitatis Gothoburgensis.
- Holm, A-S. & Lundström, U. (2011) "Living with the Market Forces". Principals' Perceptions of Market Competition in Swedish Upper Secondary School. *Education Inquiry*, 2(4), 601-617.
- Johansson, T. & Hammarén, N. (2010) Konsten att välja rätt spårvagn. En studie om segregation, skolval och unga människors studieplaner. *Sociologisk Forskning*, 47(1), 51- 71.
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2014) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lidström, L., Holm, A-S. & Lundström, U. (2014) Maximising Opportunities and Minimising Risk? Young people's upper secondary school choices in Swedish quasi-markets. *Young. Nordic Journal of Youth Research*, 22(1), 1-20.
- Lindbäck, J. & Sernhede (2013) Divided city – divided school: Upper secondary school students and urban space. I G. Gudmundsson, D. Beach & V. Vestel (red.), *Youth and marginalization. Young people from immigrant families in Scandinavia* s. 155-179). London: Tufnell press.
- Lundahl, L., Erixon Arreman, I., Holm, A-S. & Lundström, U. (2013) Educational marketization the Swedish way. *Education Inquiry*, 4(3), 497-517.
- Lundahl, L., Erixon Arreman, I., Holm, A-S. & Lundström, U. (2014) *Gymnasiet som marknad*. Umeå: Boréa.
- Malmberg, B., Andersson, E. & Östh, J. (2012) Skolvalet används för att undvika underprivilegierade. Debattartikel *Dagens Nyheter*, 20 Maj. <http://www.dn.se/debatt/skolvalet-anvands-for-att-undvika-underprivilegierade>.
- Möller, Å. (2010) Den "goda mångfalden – Fabrikation av mångfald i skolans policy och praktik. *Utbildning och Demokrati*, 19(1), 85-106.
- Möller, Å. (2013) Cultural racism in liberal democratic education in Sweden. I G. Gudmundsson, D. Beach & V. Vestel (red). *Youth and marginalization. Young people from immigrant families in Scandinavia* (s.133-154). London: Tufnell press.
- Puaca, G. (2013) *Educational choices of the future. A sociological inquiry into micro-politics in education*. Dr Avh. Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap, Göteborgs Universitet.
- Sandell, A. (2007) *Utbildningssegregation och självsortering. Om gymnasieval, genus och lokala praktiker*. Dr Avh. Malmö Högskola.
- Schwartz, A. (2013) *Pedagogik, plats och prestationer: En etnografisk studie om en skola i förorten*. Dr Avh. Göteborg: ACTA Universitatis Gothoburgensis.
- Sernhede, O. (2002) *Alie-Nation is my nation. Hiphop och unga mäns utanförskap i Det Nya Sverige*. Stockholm: Ordfronts förlag.
- Sernhede, O. (red.) (2011) *Förorten, skolan och ungdomskulturen. Reproduktionen av marginalitet och ungas informella lärande*. Göteborg: Daidalos.
- SFS 2010:800. *Skollagen*. http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/.
- Skawonius, C. (2005) *Välja eller hamna*. Dr Avh. Stockholm: Pedagogiska institutionen.
- Skolverket (2012) *Likvärdig utbildning i svensk grundskola? En kvantitativ analys av likvärdighet över tid*. Rapport 374. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2013a) *Sökande och antagna i gymnasieskolan läsåret 2012/13*. PM Skolverket. Enheten för utbildningsstatistik. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2992> (digital källa hämtad 2014-06-16).

Skolverket (2013b) *Det svåra valet*. Stockholm: Fritzes.

SOU 2000:39. *Välfärd och skola*. Stockholm: Socialdepartementet.

Söderström, M. & Uutisalo, R. (2005) *School choice and segregation: evidence from an admission reform*. Working paper. IFAU – institute for labour market policy evaluation. (2005:7).

Tallberg Broman, I., Rubinstein Reich, L. & Hägerström, J. (2002) *Likvärdighet i en skola för alla. Historisk bakgrund och kritisk granskning*. Skolverket: Fritzes.

Vetenskapsrådet (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Waquant, L.J.D. (2007) *Territorial stigmatization in the age of advanced marginality*. *Thesis Eleven*, 91, 66-77.

Ålund, A. (1997) *Multikultiungdom. Kön, etnicitet, identitet*. Lund: Studentlitteratur.

Öhrn, E. (2011) *Class and ethnicity at work: Segregation and conflict in a Swedish secondary school*. *Education Inquiry*, 2(2), 345-357.

Öhrn, E. (2012) *Urban Education and Segregation: the responses from young people*. *European Educational Research Journal*, 11(1), 45-57.

Östh, J., Andersson, E. & Malmberg Ö. (2013) *School choice and increasing performance difference: A counterfactual approach*. *Urban Studies*, 50(2), 407-425.

DELAKTIGHET SOM PEDAGOGIK OCH DEMOKRATISKT VÄRDE FÖR FULLFÖLJANDET AV STUDIER – KUNSKAPSBIDRAG FRÅN ETT UTVECKLINGSPROJEKT

Erik Andersson & Susanne Sandgren

ABSTRACT

Participation as a pedagogy and democratic value turns out to be a critical element in students' completion of school. *Completed education* is a regional development project in which a survey has been conducted in order to identify successful strategies to promote completed education in school. In an analysis, in the context of the survey, with an emphasis on school and participation as a pedagogy and democratic value, several findings are shown. It turns out that the importance of participation manifests itself through an emphasis on the societal and democratic mission of school; school ethos; the value praxis of school; pedagogical approach; and viewing the pupil as capable. It is, in more detail, shown that it is particularly crucial to understand the completion of education in school as a pedagogical problem; create sustainable institutional structures not bound to one person; and to make sure that students are participants in their own education.

Nyckelord: delaktighet, demokrati, skola, fullföljda studier, skolavhopp, pedagogik, utvecklingsprojekt

ERIK ANDERSSON,

Fil. Dr. i pedagogik

Verksam vid Institutionen för Hälsa och Lärande,

Högskolan i Skövde, Box 408, 541 28 Skövde

E-post: erik.andersson@his.se

SUSANNE SANDGREN

Projektledare: Fullföljda studier

Skaraborgs Kommunalförbund, Box 54, 541 22 Skövde

E-post: susanne.sandgren@skaraborg.se

DELAKTIGHETENS DEMOKRATISKA OCH PEDAGOGISKA BETYDELSE I FULLFÖLJANDET AV STUDIER

Delaktighet är centralt för att utveckla en god hälsa, en stark identitet, ett självvärde och egenmakt men också för att nå goda utbildningsresultat och uppnå kvalitativ och effektiv skolutveckling (se exempelvis Demokratiutredningen, 2000; Wennerholm Juslin & Bremberg, 2004; Simovska & Bruun Jensen, 2009; Head, 2011; Persson & Persson, 2012; Timperly, 2013). Delaktighet har visat sig avgörande för att stärka det sociala kapitalet och minska det sociala utanförskapet och dess kostnader. Delaktighet utgör dessutom första målområdet för Sveriges nationella folkhälsopolitik och pekas ut som en av de mest grundläggande förutsättningarna för folkhälsan (Liljeberg, 2005; Statens folkhälsoinstitut, 2011). I propositionen för Sveriges ungdomspolitik (2013/14: 191) är målet för ungdomspolitiken, som berör unga mellan 13 och 25 år, att 'alla ungdomar ska ha goda levnadsvillkor, makt att forma sina liv och inflytande över samhällsutvecklingen' (s. 16). Frågan om delaktighet är alltså vital för det demokratiska samhället och dess medlemmars välmående. Det är mot denna bakgrund som vi i artikeln kommer att diskutera och analysera delaktighets betydelse för fullföljandet av studier. Detta gör vi genom att betrakta delaktighet som pedagogik och demokratiskt värde. I SOU (2013:13) konstaterar man att:

Det behövs ökad kunskap både när det gäller vilka metoder som bäst stödjer ungdomar som återgå till studier ... Insatser för att stödja de ungdomar som avbryter eller aldrig påbörjat en gymnasieutbildning bör ändå genomföras, trots avsaknaden av systematisk kunskap. Den kunskap som finns vad gäller ungdomars marginalisering och utanförskap bör vara styrande för ett ställningstagande att erbjuda kvalificerade insatser till unga som varken arbetar eller studerar. (s. 19)

Det är samhällsekonomiskt och pedagogiskt konstaterat att ungas avhopp från studier skapar problem för dem själva och samhället, ett problem som kan förstås som en fråga om delaktighet och resursfördelning. *Delaktighet*, som vi använder begreppet, förstås som tillgången till den gemensamma styrningen av livet, en fråga om varje individs övertygelse och känsla av att närhelst hon vill kunna ha tillgång till denna styrning (jfr Demokratiutredningen, 2000; Elvstrand, 2009). Delaktighet kan därför beskrivas som ett resultat av deltagande och inflytande och de erfarenheter som skapas. Delaktighet har således med relationer och handlingsmöjligheter att göra och tar sig olika uttryck i olika sammanhang. Delaktighet är framträdande i de flesta sammanhang som berör barn och unga. I läroplanerna (Skolverket, 2011a, 2011b) uttrycks exempelvis att det inte är tillräckligt att i undervisningen förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värderingar:

Undervisningen ska bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet ... Genom att delta i planering och utvärdering av den dagliga undervisningen och få välja kurser, ämnen, teman och aktiviteter, kan eleverna utveckla sin förmåga att utöva inflytande och ta ansvar. (Skolverket, 2011a, s. 8).

I vad Skolverket (2011a) kallar demokratiska principer – att kunna påverka, ta ansvar och vara delaktig – ska alla elever omfattas. Skollagen gör gällande att elever ska ges inflytande över utbildningen: 'Eleverna ska alltid ha möjlighet att ta initiativ

till frågor som ska behandlas inom ramen för deras inflytande över utbildningen' (Skolverket, 2011b, s. 12). Delaktighet är en del av policy och fokus för den typ av problematik som vi ämnar hantera i denna artikel. Artikeln tar sin utgångspunkt i ett regionalt utvecklingsprojekt – *Fullföljda studier* – och syftar till att redovisa och diskutera resultat från en kartläggning av framgångsfaktorer i arbetet med att främja fullföljandet av studier med fokus på delaktighet: *Vilken betydelse har delaktighet som pedagogik och demokratiskt värde för fullföljandet av studier i skolan?* Artikeln är ett empiriskt baserat kunskapsbidrag och fokuserar det svenska skolsammanhanget varför det inte finns någon systematisk internationell forskningsöversikt presenterad.

Skolavhopp, frånvaro och fullföljandet av studier – en utmaning

Skolan kan betraktas som en central del av barn och ungas liv då mycket av deras vakna tid spenderas där men också för att utbildning i dagens samhälle har avgörande betydelse för individens livschanser. Utbildning beskrivs av många som ett individuellt men också politiskt, demokratiskt och samhällsekonomiskt intresse – en angelägen fråga för alla. Statistik från Skolverkets databas (2013) visar att 71 procent av de cirka 118 000 ungdomarna som började gymnasieskolan fullföljde sina studier och denna andel har varit relativt konstant de senaste tio åren. Omkring sex procent av eleverna lyckas avsluta sina studier efter ett fjärde år. Men efter längre tid än så syns endast en marginell ökning. Runt 77 procent av Sveriges gymnasieelever har fullföljt sina studier inom fyra år. Att nästan en fjärdedel av Sveriges unga inte fullföljer sina studier kan ses som djupt problematiskt. Det har exempelvis visat sig att fullständiga betyg utgör en central skyddsfaktor när det gäller risken för psykisk ohälsa eller framtida sociala problem. Individens framtidsmöjligheter är följaktligen starkt relaterade till att fullfölja studierna. 17 000 unga varje år, i åldrarna 16 till 19 år, arbetar eller studerar inte (SOU, 2013:13). Det är därför ingen tillfällighet att kommunerna genom Skollagen har ett *informationsansvar*. Informationsansvaret är ett viktigt led i arbetet mot ungdomsarbetslöshet, men kanske framförallt för att kunna erbjuda unga individuella åtgärder med syfte att undvika ett långvarigt utanförskap (Lundgren & Magnusson, 2009; Skolverket, 2011c). Det finns ett förslag till lagändring av informationsansvaret som istället ska kallas *aktivitetsansvar* som föreslås träda i kraft 1 januari 2015. Aktivitetsansvaret innebär bland annat att:

En hemkommun ska kontinuerligt under året och på ett strukturerat sätt söka upp och hålla sig informerad om hur de ungdomar i kommunen som fullgjort sin skolplikt men som inte fyllt 20 år är sysselsatta. Inom ramen för detta ansvar ska kommunen se till att den unge erbjuds lämpliga individuella åtgärder. Åtgärderna ska i första hand syfta till att motivera den unge att återuppta sin utbildning. (SOU, 2013:13, s. 49)

Betoningen på process och aktivitet gör det möjligt att påstå att aktivitetsansvaret har fått en mer kommunikations- och relationsorienterad inriktning än informationsansvaret. Förslaget innehåller även förstärkta skrivelser i de olika skolformernas läroplaner i vilka målgruppen tydligare pekas ut med texttillägg så som 'elever som riskerar att avbryta sin utbildning'. Typen av författningsändringar har av flera

bedömts som nödvändiga eftersom kommunernas ansvar idag är otydligt; skillnaden är stor mellan kommuner avseende hantering av icke skolpliktiga ungdomar; statens ambitionsnivå är otydlig; det behövs tydligare lagstiftning som säkerställer att unga får det stöd som de behöver för att fullfölja sina studier eller ta sig an en annan sysselsättning (SOU, 2013:13, s. 18).

Att inte fullfölja studierna är ofta en konsekvens av en långvarig problematik med många bottnar. Socialstyrelsen (2010) uppmärksammar ett antal riskfaktorer som kan ligga bakom ofullständiga studier eller låga betyg. De mest avgörande är processrelaterade faktorer som skolan kan påverka. Exempelvis har det visat sig att skolor som arbetar engagerat och systematiskt med inkludering har stora möjligheter att överbygga eventuella riskfaktorer hos individ och familj. Detta innebär inte att individen och familjen är oviktiga. Stora delar av utmaningarna ligger istället i relationen mellan personal, elever och föräldrar, att anpassa arbetssättet efter elevers förutsättningar men också att verka för lärares kunskapsförvärvning. Hög frånvaro i skolan är ofta en kombination av pedagogiska, organisatoriska och sociala faktorer (Skolverket, 2010) och det går inte enkelt fastställa varför unga avbryter sina studier då det rör sig om flertalet olika faktorer (Dale, 2010). Familjerelaterade och sociala faktorer, såsom föräldrars låga utbildnings- och inkomstnivå, arbetslöshet och frekvent flyttande har exempelvis påtagligt negativa effekter. Hur den lokala skolan organiseras och planeras har därför betydelse avseende vilken värdegrund den baseras på men också hur den konkreta undervisningen organiseras i form av social sammansättning, lärarresurser och klasstorlek. Andra betydande faktorer som kan förklara svårigheterna kring fullföljandet av studier är kön, klass, socioekonomisk och etnisk bakgrund. Det har bland annat visat sig att pojkar i lägre grad än flickor lämnar gymnasieskolan med fullständiga betyg (SKL, 2012). År 2013 var andelen kvinnor som fullföljde sina gymnasiestudier inom fyra år 79 procent, motsvarande siffra för män var 74 procent (Skolverket, 2013). En grupp som behöver särskilt stöd för att fullfölja sina studier är nyanlända elever. Elever med bristande kunskaper i svenska språket har svårare att klara skolans krav i förhållande till andra elever med goda språkkunskaper. Grundproblematiken kring varför vissa unga väljer att lämna sina studier har alltså flera bottnar och fenomenet kan beskrivas och förstås på olika sätt. Lundgren och Magnusson (2009) tar upp ett antal sätt att benämna och förstå problematiken kring fullföljandet av studier:

- Dropouts: ungdomar som lämnar skolan utan examen och där problemet förläggs hos individen.
- Stopouts: de som lämnar men som avslutar sina studier i ett senare skede.
- Nonstarters: de som söker en utbildning men som inte påbörjar den.
- Pushouts: de som på grund av störande beteenden gör sig ovälkomna till skola.

När vi fortsättningsvis använder begreppet *fullföljandet av studier* så ska detta förstås i relation till de fyra benämningarna ovan. Mer konkret avser vi den utbildningssituation i vilken elever får slutbetyg inom grundskola/gymnasieskola. Brist på pedagogiskt stöd i skolan, vuxna som inte bryr sig, bristande bemötande

i skolan samt bristfälligt pedagogiskt stöd efter långvarig frånvaro utgör de fyra främsta skälen, förutom mobbning och socialt utanförskap, till att studier inte fullföljs (Ungdomsstyrelsen, 2013, s.6). Det är därför mindre uppseendeväckande att de framgångsfaktorer som ofta nämns handlar om ett öppet bemötande, tron på elevens förmåga, att möta elever som unika och likvärdiga samt att arbeta med delaktighet på alla nivåer (SKL, 2012). Utifrån den redovisade problembilden ska vi nu diskutera delaktighet som pedagogik och demokratiskt värde. Detta följs av en presentation av utvecklingsprojektet, genomförande och resultat. Slutligen diskuteras resultatet och ett antal pedagogiska innebörder formuleras i form av rekommendationer.

DELAKTIGHET SOM PEDAGOGIK OCH DEMOKRATISKT VÄRDE

Vi betraktar delaktighet som ett demokratiskt och pedagogiskt värde genom dess betoning på kommunikation, relations- och meningsskapande vilket är centralt i mänskliga möten. När delaktighet genomlevs, som pedagogik, är delaktighet värdefull för den pedagogiska verksamhetens demokratiska gestaltning och resultat. Med pedagogik avses de faktiska pedagogiska handlingar som sker och som skapar en viss praktisk pedagogisk grundsyn i form av ett pedagogiskt förhållningssätt. Delaktighet som ett centralt innehåll i en pedagogs förhållningssätt bygger på ett normativt ställningstagande – att tillgången till den gemensamma styrningen av livet är avgörande för ett fungerande demokratiskt samhälle. Att stärka ungas delaktighet handlar om att stärka arbetet för demokrati och mänskliga rättigheter, en förutsättning för demokratiutveckling (jfr Demokratiutredningen, 2000; Simovska & Bruun Jensen, 2009; Head, 2011) och som gör delaktighet till ett demokratiskt värde.

Delaktighet som demokratiskt värde kommer till uttryck i det starka sambandet mellan deltagande och inflytande och psykisk och social hälsa. I ett antal studier har det visat sig att möjligheten att kunna vara med och påverka, att bygga trygga relationer och socialt deltagande gynnar hälsan (Wennerholm Juslin & Bremberg, 2004). Delaktighet är därför en folkhälsopolitiskt viktig fråga i arbetet att minska utanförskap och känslan av maktlöshet (jfr Shier, 2001; Simovska & Bruun Jensen, 2009; Wong et al., 2010; Statens folkhälsoinstitut, 2011). Delaktighet som pedagogik, i syfte att leva delaktighet som demokratiskt värde, handlar här om att genom praktisk handling låta individer och grupper av individer känna att de kan påverka sina egna livsvillkor och bidra i samhällsutvecklingen. Detta innebär exempelvis att offentliga insatser stödjer skilda samhällsmedlemmars möjligheter till delaktighet som öppnar upp för en mångfald av värderingar och sätt att leva. Detta är särskilt relevant för de individer som marginaliseras i sina försök att påverka och vara med i samhällets utveckling – exempelvis unga.

Trenden i ungas inflytande går, enligt Ungdomsstyrelsen (2010), i riktning mot individuellt påverkande som realiserar i relationen mellan unga och lärare i vilket demokratisk kunnighet och lyhördhet blir en avgörande faktor. Möjligheten till delaktighet är starkt beroende av vuxnas förhållningssätt vilket ytterligare påvisar

delaktighet som pedagogisk fråga (jfr Elvstrand 2015). Lärare och andra vuxna bör därför anamma ett arbetssätt som genomsyras av lyhördhet, dialog och uppmuntran till kritiskt tänkande. Att inte ge unga rätt till deltagande, inflytande och makt – det vill säga möjligheten till handling – kan betraktas som ett brott mot ungas rättigheter eftersom det är en lagstadgad mänsklig rättighet att ha inflytande och kunna delta men också en förutsättning för att kunna ta ansvar. Trots detta framstår ålder fortfarande som en legitim maktordning. Genom ett bristfälligt tillträde i offentliga angelägenheter finns risken att ett demokratiskt underskott skapas som gör att ungas åsikter, erfarenheter och kunskaper går om intet. Denna risk föreligger om unga enbart ses som en målgrupp, som problem, som framtidens medborgare eller 'human becomings' istället för att se unga som aktörer, en del av lösningen, redan medborgare eller 'human beings' (Andersson, 2013). I flertalet studier visar det sig att en hög grad av delaktighet skapar ett starkt socialt kapital som i sin tur ökar tilliten mellan människor och institutioner och som gör att samhällets institutioner kan fungera (se exempelvis Wennerholm Juslin & Bremberg, 2004; Wong et al., 2010; Statens folkhälsoinstitut, 2011). Men barn och unga har idag starkt begränsade möjligheter att representera sig själva (Demokratiutredningen, 2000; Ungdomsstyrelsen, 2010; Head, 2011; Ung & Dum, 2011), ett problem som är högst närvarande i fullföljandet av studier i vilket fenomenet elevinflytande aktualiseras.

I praktiken reduceras elevinflytande ofta till 'en fråga om att vara delaktig i en mer eller mindre formaliserad beslutsprocess' (Forsberg, 2004, s. 81). I studier efter studier visar det sig att elever endast i ringa omfattning har möjlighet att påverka skolarbetet. Elevinflytande har 'haft svårt att slå igenom i den pedagogiska praktiken' (Forsberg, 2004, s. 82). Elevinflytande är, trots att det finns som krav, något främmande i skolans värld. Pramling Samuelsson och Sheridan (2003) för ett för sammanhanget relevant resonemang. De skiljer på delaktighet som pedagogiskt värde och delaktighet som pedagogik. De menar att delaktighet får en reell betydelse i skärningspunkten mellan läroplanernas intentioner och den enskildes rätt att påverka. I denna skärningspunkt stannar det ofta, enligt författarna, vid delaktighet som värde men utan att leda till delaktighet som pedagogik (praktisk handling). Detta är problematiskt eftersom delaktighet och engagemang är en förutsättning för meningsskapande och lärande. För att förstå och ta sig an aktuell problematik kring fullföljandet av studier är det därför betydelsefullt att ta tillvara på delaktighet som pedagogik och demokratiskt värde i form av ett praktiskt pedagogiskt förhållningssätt som bygger på vilja och kunnandet att fånga det som kommer till uttryck i ungas liv. De professionella behöver, enligt vår bedömning, vara medvetna om sin syn på unga, på kunskap, lärande och ytterst det egna sättet att erfara och förstå. Alltså, det handlar om att som professionell ständigt utveckla kunnandet och seendet för att skapa en praxis av delaktighet som pedagogik och demokratiskt värde.

UTVECKLINGSPROJEKTET FULLFÖLJDA STUDIER

Fullföljda studier är den enskilt största skyddsfaktorn för barn och ungas framtidsmöjligheter. Studieavhopp ökar risken för ett livslångt utanförskap och reducerar möjligheten att fortsätta till högre studier. Andelen gymnasieelever som fullföljer sina studier inom fyra år varierar mellan 72 procent och 88 procent i Skaraborgs kommuner (Skolverket, 2013). I Skaraborg har en låg andel av befolkningen eftergymnasial utbildning och få väljer att gå vidare till högre studier. Det är mot denna problembild som det regionala utvecklingsprojektet ska förstås.

Våren 2012 utlyste Västra Götalandsregionens Folkhälsokommitté^[1] medel för att stimulera skolor i Västra Götaland att förebygga studieavhopp och för att främja elevers hälsa. I sammanhanget beviljades Skaraborgs kommunalförbund^[2] medel för projektet *Fullföljda studier*. Syftet är att utveckla strategier som gynnar Skaraborgs kommuner i arbetet med att främja fullföljda studier. Projektet startade i augusti 2013. Projektet har fram till mars 2014 bestått av tre faser:

1. Identifiera framgångsfaktorer, utvecklingsbehov samt finna goda exempel på främjande arbeten.
2. Undersöka hur kommunerna arbetar med det kommunala informationsansvaret och vilka behov av utveckling som finns.
3. Identifiera möjligheter till samverkan, mellan främst skola och socialtjänst, för att främja fullföljda studier.

Dataunderlag för denna artikel är hämtat från projektets första år i fas ett. I huvudsak grundskolan och gymnasiet har fokuserats.

Kartläggning av framgångsfaktorer i arbetet med att främja fullföljda studier

Kartläggningen baseras på faktiska behov i regionen och består av två delar: litteraturstudie och uppsökande verksamhet (september till november 2013). Syftet med *litteraturstudien* var att inom regionen identifiera framgångsfaktorer i fullföljandet av studier samt att utifrån utvecklingsbehov urskilja användbar litteratur. Närhetsprincipen användes i urvalet av litteratur genom att utgå från litteratur som fanns att tillgå inom projektet (text från SKL och Skolverket i form av stödmaterial, rapporter och studier). Detta följdes av ett konsekvensurval i vilket relevanta referenser från läst litteratur följdes upp, en så kallad snöbollseffekt som kom att inkludera i huvudsak svensk litteratur i spännvidden lokala utvecklingsprojekt till forskning. Även deltagandet på konferenser och seminarier har använts för att hitta aktuell information. Artikelns empiriska data i form av text har valts ut på basis av en kriteriebaserad läsning med utgångspunkt i delaktighetsbegreppet samt med utgångspunkt i ett initialt skapat tema (Bemötande, se nedan). I läsningen av litteraturen fokuserades därför det innehåll som enligt temat behandlar sociala förutsättningar och villkor, sociala samspel, värdefrågor och pedagogiskt förhållningssätt.

Syftet med den *uppsökande verksamheten* var att samla in och skapa en situationsbild av hur problematiken kring fullföljandet av studier ser ut i kommunernas

skolor. I denna del har erfarenheter och åsikter från olika professioner som arbetar inom skolsektorn (rektorer, elevhälsopersonal, lärare, personer med informationsansvar, utvecklingschefer/ledare, undervisningscoacher m.fl.) och i viss mån socialtjänst undersökts. Datainsamlingen gjordes genom semistrukturerade intervjuer och insamling av relevanta policydokument (lokala arbetsplaner, rutiner för frånvarohantering, handlingsplaner osv.). Intervjuerna hade karaktären av ett samtal och utgick från ett syfte med en agenda av frågor/teman vilka formulerades i en öppen intervjuguide^[3] tillsammans med följdfrågor (jfr Kvale, 2007). Syftet med intervjuerna var att skapa en bild av hur Skaraborgs kommuners arbete med närvaro och främjande av fullföljda studier ser ut idag – att få svar på i vilken omfattning problemet finns och hur det upplevs. Intervjuerna startade alltid med att personerna (N = 23) som intervjuades fick tala om vilken verksamhet de representerar, beskriva sin verksamhet samt vilka utmaningar de såg. Totalt intervjuades 12 kvinnor och 11 män. Flertalet av intervjudeltagarna hade förberett sig väl innan intervjun och bidrog med fördjupade resonemang. Intervjuerna skapade utrymme för erfarenhetsutbyte och kritiska samtal som av intervjudeltagarna uppfattades ge perspektiv på den egna verksamheten.

Eftersom projektet är ett regionalt utvecklingsprojekt involverades samtliga femton medlemskommuner i kartläggningen. Ett antal kommuner (Mariestad, Töreboda, Essunga och Skara) hade erhållit medel från Folkhälsokommittén under 2013 och gjort specifika målinriktade insatser. Essunga kommun satsade exempelvis på ett stödprojekt riktat till familjer med så kallade studiesvaga miljöer. Kartläggning startade därför i dessa fyra kommuner. Under det fortsatta arbetet med kartläggningen användes den kunskap och de kontakter som fanns i projektets styrgrupp samt i skol- och utbildningschefgruppen i Skaraborg för att identifiera intressanta verksamheter och personer i respektive kommun. Underlaget i kartläggningen gav en bild av vad som upplevdes som framgångsfaktorer i främjandet av fullföljda studier och vilka utvecklingsbehov som fanns i Skaraborgsregionen hösten 2013. Ett första intryck utifrån den uppsökande verksamheten var att svaren, inte oväntat, bjöd på stor variation. Detta till trots, så var det ett antal aspekter som togs upp oftare än andra och som framstod som särskilt betydelsefulla – något som den kvalitativa analysen har synliggjort.

Kvalitativ analys av delaktighetens betydelse för fullföljandet av studier

Den kvalitativa analysen karakteriseras av ett induktivt och deduktivt förfaringsätt, så kallad abduktion (Alvesson & Sköldberg, 1994). Detta har inneburit ett växelvis arbete med bearbetning av data, inläsning av data och tidigare forskning i kombination med analys och succesiv framskrivning av preliminära resultat. Analysprocessen är på inget sätt linjär men kan delas upp i tre iterativa faser: I) Kodning – reduktion av data; II) Tematisering – presentation av data; III) Summering – slutsatser och verifiering. (jfr Hjerm, Lindgren & Nilsson, 2014). Detta innebär att datamaterialet, upprepade gånger, har sorterats och bearbetats för att generera resultat som besvarar forskningsfrågan. Datainsamling i form av litteratursökningar, intervjuer och policydokumentinsamling (uppsökande verksamhet) har således pågått samtidigt som den kvalitativa analysen.

Kodning innebär att materialet har reducerats till en uppsättning betydelsefulla beståndsdelar, byggstenar/nyckelord, som ordnats och som har syftat till att konstruera de allra mest centrala aspekterna i materialet. I datamaterialet har enheter valts ut vilka bedömts som betydelsefulla för att förstå denna fråga och som tar sin utgångspunkt i definitionen av delaktighet. Enheterna har givits etiketter, det vill säga koder har skapats vilka innehåller centrala utsagor som bidrar till att identifiera svar i det fenomen vi söker klarhet. I kodningen har analysfrågor använts:

- Vad i texten handlar om delaktighet?
- Vilka åsikter/tankar uttrycks kring betydelsen av delaktighet för fullföljandet av studier?
- Finns det några återkommande resonemang?
- Vad läggs det vikt vid, vad anses viktigt?
- Varför anses det viktigt?

En bred kodning har skett i syfte att presentera en översiktlig bild av delaktighetens betydelse i fullföljandet av studier. Detta har varit nödvändigt mot bakgrund av att dataunderlaget varit omfattande och ständigt växt under analysprocessens gång.

Själva *tematiseringen*, det vill säga ordnad av koderna i grupper och skapandet av mer analytiska enheter av det som identifierats i dataunderlaget, har syftat till att ta fram de mest bärande aspekterna som bidrar till att svara på forskningsfrågan. Dessa teman byggs upp av kodernas interna relationer. Under intervjuerna var det exempelvis vissa koder som återkom (och som under processens gång antecknades på postitlappar). Koderna (ex: relation, höga förväntningar, handlingsplan) identifierades i anteckningarna som sedan placerades in i teman (ex: förväntningar, organisation och rutiner). Dessa teman ändrades under processens gång när det tillkom nya intervjuer och ny litteratur. Exempelvis var *Relationer* ett tema som sedan placerades in i temat *Pedagogisk grundsyn*. Efter genomförda intervjuer användes de processkapade temana för att göra en struktur och sortera empiri, ta ut de centrala linjerna i intervjuerna och samtidigt på nytt pröva temana gentemot data. Temana som slutligen skapats är konstruerade i syfte att kunna utgöra abstraherade förklaringsgrunder och beskrivningar av de delaspekter som beskriver delaktighetens betydelse för fullföljandet av studier. I analysen av dataunderlaget för kartläggningen som helhet har följande teman identifierats:

- *Pedagogisk grundsyn*: inkluderande förhållningssätt, pedagogiskt medveten och levd värdegrund, positiv människosyn, relationer och situationsanpassning.
- *Samverkan*: samverkan mellan elev, förälder och pedagog, skolans olika professioner och samordnande insatser på kommunal nivå.
- *Vägledning*: hela skolans ansvar att arbeta med arbetslivsanknytning, en aktiv studie- och yrkesvägledning av studie- och yrkesvägledare och lärare, att få eleverna att se sina styrkor och utvecklingsmöjligheter i relation till framtida arbete.
- *Organisation och struktur*: fasta rutiner för frånvarohantering och systematisk skolutveckling, handlingsplaner, uppföljningssystem samt resurs- och ansvarfördelning.

Var och ett av dessa teman förtjänar omfattande hantering och diskussion. Vi fokuserar dock delaktighet som pedagogik och demokratiskt värde genom att utgå ifrån det ovan benämnda temat, *Pedagogisk grundsyn*. Nedan följer resultatet av en fördjupad analys av temat *Pedagogisk grundsyn* som alltså genererat nya teman som visar delaktighetens betydelse för fullföljandet av studier.

RESULTAT: DELAKTIGHETENS BETYDELSE FÖR FULLFÖLJANDET AV STUDIER

Fem teman ger sammantaget svar på frågan om delaktighetens betydelse för fullföljandet av studier. De enskilt viktigaste koderna, och som dominerat i den *andra delen* av *kartläggningen*, är vuxnas förhållningssätt och bemötande av elever. Temana har delats upp i olika nivåer för att åskådliggöra att betydelsen av delaktighet återfinns på alla nivåer från samhälls- och policynivå till individnivå. Indelningen i nivåer är analytisk eftersom denna uppdelning i realiteten är svår att se då problematiken kring fullföljandet av studier är komplex och skär genom olika sammanhang och nivåer.

Samhällsuppdraget: olikhet och skolans inkluderande roll

Skolans samhällsuppdrag vilar på demokratisk grund och ger det sammanhang inom vilket demokratiska processer ska ta form – delaktighetens demokratiska värdegrund. Enligt texterna och deltagarnas utsagor är det avgörande att skolans samhällsuppdrag, i form av att bygga på demokratisk grund, är styrande för verksamheten. Alla barn och unga, lika som olika, ska enligt utsagor få plats och likvärdiga möjligheter att klara sin utbildning. Vad som utmärker en demokratisk skola, inrymdes olikhet, är dock inte givet. Enligt Persson och Persson (2012) är människor olika och det är inte skolans uppgift att göra våld på denna olikhet. Med professionellt handlag ska alla elever, enligt författarna, ges stimulans och uppmuntran där målet är meningsfullt deltagande i en gemenskap. Inkludering är inte i första hand en fråga om fysisk placering, snarare intentionen om ett bättre samhälle. Inkludering blir ytterst en fråga om att långsiktigt bidra till en samhällsutveckling där tolerans och respekt för olikheter är naturliga utgångspunkter för mänsklig samvaro vilket i skolan innebär att se olikheter som en tillgång, att låta barn och unga bidra med sina erfarenheter och känna sig behövda för sin egen skull. Skolans och lärarens uppgift blir att tillrättalägga undervisningens innehåll och metoder så att alla elever kan delta och få utbyte av verksamheten. Två rektorer vid en skolenhet lyfter exempelvis fram betydelsen av inkludering och berättar om att de har arbetat med att utveckla sin verksamhet genom att låta all personal inom förskola/skola ta del av aktuell forskning som belyser förhållningssätt, arbete med barn i behov av särskilt stöd samt inkludering. Med utgångspunkt i arbetet har de inte längre några fasta grupper utanför ordinarie undervisning. En av rektorerna säger att:

Genom att erbjuda stöd och hjälp genom extra träningspass, läxhjälp, ämnesför-djupning och lovskola ges alla elever förutsättningar att inkluderas i ordinarie undervisning.

Specialpedagogen används i klassrummet med en strävan efter att alltid vara två lärare i klassrummet. Detta har enligt rektorerna bidragit till en utvecklad undervisning som främjar lärandet i sitt sammanhang. Samhällsuppdraget, så som det på olika sätt tar sig uttryck i skolorna, är alltså avgörande för fullföljandet av studier eftersom detta skänker den demokratiska och juridiska ramen för alla barn och ungas likvärdiga möjligheter att klara skolans utbildning, lika som olika.

Skolethos: kollektiv moralisk trovärdighet och skolsocial miljö

Den skolsociala miljön är betydelsefull genom skapandet av en relationsinriktad miljö för socialt välbefinnande och delaktighet i skolan. *Skolethos* definieras av Anderson (1982) som den sociala, den pedagogiska och den utbildningsmässiga atmosfären. Grosin (2004) betonar *skolethos* som en faktor som kan verka förebyggande för skolmisslyckande eftersom utvecklandet av relationer påverkar hur enskilda elever klarar sin skoltillvaro. Strand (2013) skriver att alla elever bör kopplas till en vuxen i små förtroendeingivande grupper. I dessa grupper har man tid att lyssna på eleverna och ge dem talutrymme i avskild miljö. Genom ett sådant relationsbyggande arbete skulle krafter som drar elever från skolan i form av brist på relationer bytas till krafter som drar eleverna i riktning mot delaktighet i skolarbetet. Det vill säga skolans syn på eleverna och deras lärande inverkar på eleverna som skolkar. Om skolan respekterar den enskilde individen och lyssnar innan beslut fattas kan mycket vara vunnet enligt Strand. Lindberg (2010) menar att skolans *ethos* ger uttryck för personalens kollektiva förhållningssätt när det gäller väsentliga frågor om hur vuxna uppträder gentemot de unga och därmed hur de görs till deltagare i skolan. På detta sätt blir *skolethos* en fråga om institutionens moraliska och sociala trovärdighet. Att skapa goda relationer och medvetet arbeta för att skolan ska kännetecknas av en tillåtande och tillitsfull atmosfär nämndes, på olika sätt, i samtliga intervjuer. En verksamhetschef uttrycker exempelvis att:

Det viktigaste är att verkligen lyssna på barnet, att ge förutsättningar för goda samtal och faktiskt utgå från det barnet säger.

Skolethos verkar alltså förebyggande för fullföljandet av studier och utgörs av förutsättningarna i den institutionella miljön avseende dess kollektiva moraliska och sociala trovärdighet.

Värdegrundspraxis: medvetet och strategiskt värdegrundsarbete

En skolas värdegrundspraxis har betydelse genom kontinuerligt öppen dialog och medvetet förhållningssätt till de värden och attityder som deltagarna väljer att prioritera. Skolinspektionen (2009) konstaterar exempelvis att förhållningssättet till eleverna är avgörande för hur väl skolan lyckas att utbilda eleverna. Ett positivt öppet bemötande kan avgöra om eleverna blir stärkta i tron på sig själva och sina framtidsutsikter, medan ett kategoriskt bemötande kan få negativa konsekvenser, i värsta fall att elever avbryter sina studier. I intervjuerna framkommer det att de skolor som är framgångsrika i arbetet med fullföljda studier utmärks av att aktivt arbeta med förhållningssätt och attityder. En skola har exempelvis genomfört omfattande strategisk kompetensutveckling kring innebörden av en 'skola för alla'. Det förändrade perspektivet, från ett synsätt där

elever ska anpassa sig till gymnasieskolan, till att utgå från att skolan ska vara mer följsam gentemot eleverna, att skapa tilltro till eleverna, att tänka positivt kring utmaningar och stödja dem genom att se möjligheter istället för hinder har haft påtaglig betydelse för att lyckas. En gymnasiektör uttryckte att lärarens viktigaste roll är att bidra till att eleverna motiveras och att detta kan åstadkommas genom välvilligt bemötande. Den aktuella skolan arbetade därför med bemötande som fokusområde under läsåret 2013/2014. Det har också visat sig att skolor med låg andel studieavbrott arbetar aktivt med värderingsfrågor och resonerar om vad ett bra bemötande innebär. Det finns en tydlighet kring vilka värderingar som gäller och vad som ska präglade förhållningssätt och beteenden gentemot varandra. En elevhälsoschef uttrycker att:

Framgångsfaktorer är att "bygga golv" för personalen, skapa förutsättningar för att tillsammans bygga kunskap och reflektera över värdegrundsfrågor.

Det konstateras att en tydlig värdegrund inte är given utan kräver regelbunden dialog för att gemensamt bygga kunskap genom reflektion. En skolas värdegrundspraxis är således betydande för fullföljandet av studier och för att gynna studierna behöver värdegrunden hanteras dialogorienterat, medvetet och återkommande.

Pedagogiskt förhållningssätt: bemötande och relationer

Det pedagogiska förhållningssätt som tar sig uttryck genom bemötande och skapandet av relationer i mötet lärare och elev, genom exempelvis tydliga förväntningar, en öppenhet för delaktighet, att lyssna till eleven, tilltro till elevens förmåga och kontinuerlig återkoppling har påtaglig betydelse för fullföljandet av studier. SKL (2013a) skriver att det främjande och förebyggande arbetet i skolan bör utmärkas av ett medvetet etablerande av socialt klimat, skolpersonalens bemötande av eleverna, att alla elever blir sedda och att skolan präglas av goda relationer. För att skolan ska kunna åtgärda frånvaron är personalens bemötande av elever med skolfrånvaro och de elever som återvänder till skolan efter frånvaroperiod av stor betydelse. Ett exempel på detta är från en högstadieskola där rektorn framför betydelsen av att skapa goda relationer med eleverna. Rektorn berättar om hur man arbetat framgångsrikt med en grupp "hemmavarande" pojkar och fått dem att komma tillbaka till skolan och fullfölja sina studier.

Elevassistenten utgick från pojkarnas intresse av fotografering och flugfiske och skapade verksamhet av det. De goda relationerna som skapades under arbetet var den stora framgångsfaktorn.

I bemötandet blev det alltså viktigt att lyssna på eleverna och göra dem delaktiga i skolnärvaroarbetet, goda relationer mellan elev och skolpersonal är enligt rektorn en förutsättning för att tillsammans med eleven arbeta med att öka närvaron. Att vända frånvaro till närvaro i skolan handlade i detta fall om att ta del av elevens egna tankar, intressen och erfarenheter. Att eleven får berätta sin historia har enligt fler visat sig ha positiv effekt. Bemötandet har avgörande betydelse för trivseln och bör bland annat fokusera på elevernas förmåga (höga förväntningar) och möta dem som unika individer med lika värde.

En viktig del av bemötandet är att verkligen tro på elevernas vilja att lyckas, inte minst på de som har svag tilltro till sin egen förmåga. Det gäller att få eleverna att känna att skolans personal vill deras bästa och har viljan och kunskapen att hjälpa dem. Goda vuxenkontakter har enligt flera av de intervjuade personerna stort värde för elevernas motivation och tilltro till skolan. Den enskilt viktigaste faktorn för fullföljandet av studier som fördes fram i intervjuerna var de vuxnas bemötande av eleverna i termer av goda relationer genom elevdialog. Följande nämns som centrala aspekter för att lyckas i arbetet: prata med eleven och utgå från situationen; stimulera till motivation; uttryck höga förväntningar; skapa gemenskap och tillhörighet genom att sträva efter att ha alla elever i klassrummet; arbeta med elevernas progression; samt att se det egna professionella ansvarets betydelse för varje elevs skolgång. Det dagliga relationsbyggande arbetet visar sig vara viktigt och inte minst är bemötandet centralt när det gäller elever som har hamnat i svåra situationer eller återvänder till skolan efter en frånvaroperiod. På en av skolorna som deltagit i kartläggningen arbetas det medvetet med att skapa förtroendefulla relationer med eleverna genom att visa intresse för eleverna som unika individer. På skolan förs en strukturerad dialog med eleverna om hur de vill bli bemötta och bemöta andra. I en annan kommun har man arbetat med ett stödprojekt riktat till så kallade studiesvaga familjer. Vid utvärdering av projektet framkom att ungdomarna upplevt att de fick hjälp i samtalet med de professionella och föräldrar. Det pedagogiska förhållningssättet, genom positiva vuxenkontakter, med lärare som engagerar sig, har höga förväntningar, är lyhörda för enskilda behov och som har tilltro till elevernas förmåga, är alltså viktiga förutsättningar för att skolan ska lyckas med att få fler elever att fullfölja sina studier.

Den kunniga individen: förväntningar och lärandemöjligheter

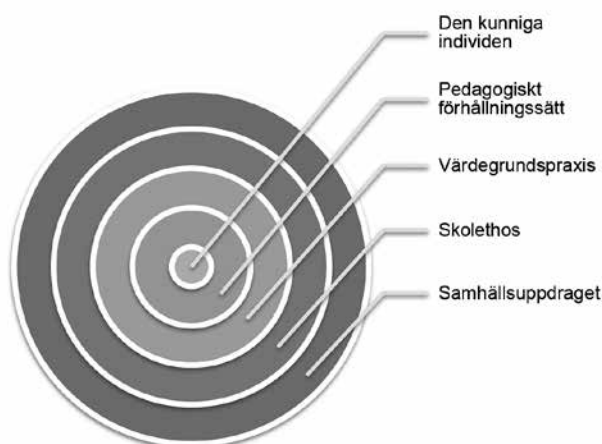
Att se individen som en resurs, någon med potential, att didaktiskt använda individens intressen och förutsättningar, att skapa lärandemöjligheter i vilka positiva förväntningar tydligt uttrycks främjar fullföljdet av studier. I ett antal kommuner upplevde man svårigheter att hantera problemet med så kallade "hemmasittande elever". Gemensamt för hemmasittare är att de enligt Springe (2009) gör ett aktivt val och att personal på skolan inte har lätt att locka tillbaka dem på egen hand. En rektor på en högstadieskola berättade om hur de framgångsrikt arbetat med att få en grupp hemmasittande pojkar att återvända till skolan genom att utgå från pojkarnas intresse och medvetet arbeta med att skapa relation. Skolan lyckades med att få samtliga att återvända till studierna och som sedan blev behöriga till gymnasiet. Det finns flera liknande exempel på hur skolor enligt intervjupersonerna arbetar medvetet med att öka elevernas närvaro genom att skapa en känsla av meningsfullhet och delaktighet i studierna. Positivt bemötande, vikten av att skapa goda relationer och att ha höga förväntningar på den enskilde individen nämns genomgående under intervjuerna som framgångsfaktorer.

SKL (2013b) visar utifrån en analys av ett antal utvecklingsprojekt att förändringen av organisatoriska faktorer har mindre påverkan än om man istället förändrar förhållningssättet i skolan. Den främsta framgångsfaktorn är när de som arbetar i skolan sätter elevens behov av utveckling i centrum vilket innebär ett mer elev-

centrerat arbetssätt som behöver komma till uttryck i bland annat schemaläggning, planering av kompetensutveckling för personalen och mötesstrukturer (jfr Timperly 2013). Det handlar om att kontinuerligt sätta det skolan gör i förhållande till den påverkan det får på elevens lärande. Att möjliggöra elevinflytande är en viktig del av det elevcentrerade arbetssättet vilket innebär en verksamhet som utformas lokalt för och med de elever som går där. Detta innebär att kunna se och förstå varje elevs behov. Den kunniga individen fokuserar följaktligen betydelsen av den enskilde elevens unika möjligheter och förutsättningar att lyckas med sina studier genom det specifika bemötande och de uttalade förväntningar och kontinuerliga återkopplingar som läraren och övriga i personalen utövar och som bygger på att eleven erkänns som kunnig och deltagare i sitt eget lärande.

Resultatsammanställning – Delaktighet som pedagogik och demokratiskt värde

Vilken betydelse har delaktighet som pedagogik och demokratiskt värde för fullföljandet av studier i skolan? Frågan, som får sitt svar inom den empiriska avgränsning som är gjord, visar ett resultat på skilda nivåer, från individnivå till samhällsnivå.



Figur 1. Delaktighet som pedagogik och demokratiskt värde för fullföljandet av studier

Figuren visar hur villkor och förutsättningar på olika nivåer sammantaget skapar den situation i vilken individen befinner sig och som på olika sätt behöver samverka för att utifrån delaktighet som pedagogik och demokratiskt värde bidra till fullföljandet av studier. Skolans politiska och demokratiska samhällsuppdrag ger ramen för institutionen vars moraliska trovärdighet kommer till uttryck i skolans sociala och utbildningsmässiga miljö. På respektive skola finns en värdegrundspraxis som i sin tur också lägger grunden till institutionens och de professionellas bemötande och skapande av relationer. Värdegrundspraxis skapar det möjlighetsrum i vilket den enskilde individens chanser att fullfölja sina studier, som en fråga om delaktighet, kan realiseras praktiskt. Chanserna avgörs bland annat av de förväntningar som kommer till uttryck i de professionellas bemötande, meningserbudanden och individens möjligheter att som deltagare skapa mening i sina studier.

DELAKTIGHET SOM PEDAGOGIK OCH DEMOKRATISKT VÄRDE – EN FRAMGÅNGSFAKTOR I FULLFÖLJANDET AV STUDIER?

Vilka möjligheter till delaktighet erbjuds i dagens skola? Vilka möjligheter har eleven att äga, det vill säga vara en deltagare, i sin egen studiesituation? Delaktighet som pedagogik och demokratiskt värde är centralt när det kommer till villkoren och möjligheterna för elever att fullfölja sina studier. I intervjuerna togs inte delaktighetsfrågan upp som ett frågeområde men aktualiserades trots detta på ett tydligt sätt, vilket kan tas som en intäkt för att man har erfarenhet av delaktighetsfrågans betydelse för att lyckas. I flertalet intervjuer kom deltagarna att uppehålla sig vid betydelsen av det pedagogiska förhållningssättet. Ett medvetet pedagogiskt förhållningssätt gentemot barn och unga bedömdes som mer avgörande än att upprätta organisatoriska handlingsplaner för att motverka studieavbrott och avhopp. Vissa kommuner hade dock ingen handlingsplan och fokuserade mer på detta. De kommuner som ansåg sig kommit långt i arbetet tenderade att istället fokusera den pedagogiska problematiken bakom handlingsplanerna och hur de faktiskt skulle förverkligas.

Den uppsökande delen av kartläggningen har bidragit till att synliggöra det arbete som genomförs kring fullföljandet av studier i kommunerna, en aktivitet som uppskattades av de intervjuade. Intervjuerna blev samtal som gjorde att resonemangen utvecklades och deltagarna uttryckte ofta att det var givande att få tid att reflektera djupare i typen av frågor. Intervjuerna blev ett sätt för deltagarna att identifiera utvecklingsområden och få perspektiv på den egna verksamheten. Kartläggningsdesignen pekar på vikten av att det kommer någon utifrån som genom frågor ger perspektiv på verksamheten och som aktualiserar behovet av att utveckla och tillämpa handlingsplaner som faktiskt fungerar. Deltagarna uppvisade ett stort engagemang för sitt uppdrag och intervjuerna blev en bekräftelse på allt arbete som utförs – något som enligt deltagarna gav nya perspektiv för fortsatt utveckling av verksamheten. Deltagarna var måna om att dela med sig av erfarenheter och kunskaper. Dessvärre blev det i kartläggningen synligt att frågan om fullföljda studier i stor utsträckning drivs av enskilda och engagerade personer, så kallade *eldsjälar*. Dessa personer uttryckte en medvetenhet om faran i detta och påpekade nödvändigheten i att skapa hållbara strukturer som inte är personbundna. I de mest framgångsrika exemplen har det också visat sig att ett mer strategiskt arbete som införlivas i strukturerna genererar hållbara resultat i längden. Här finns således en del att arbeta vidare med.

En tydlig framgångsfaktor, när det kommer till att förändra praxis och arbetet med skolutveckling, är just pedagogik som delaktighet för både professionen och eleverna. Baserat på vad Timperly (2013) menar utgör kraften för det professionella lärandet menar vi att professionen behöver ta ett aktivt ansvar för att bygga in delaktighet på ett systematiskt sätt. Detta kan ske genom gemensamt undersökande och kunskapsbildande processer som möjliggör en anpassning av undervisningen i relation till de barn och unga som lärarna ansvarar för. Liknande resonemang återfinns i kartläggningen där det fanns skolor som genomfört omfattande och gemensamt systematiskt arbete för 'en skola för alla'. För lärarprofessionen handlar

detta, enligt Timperly, om ett förändrat förhållningssätt till professionsutveckling vilket innebär en förflyttning: från professionell utveckling till professionellt lärande; från läraren som mottagare av expertkunskap till läraren som självlärande; från ett fokus på metoder för kunskapsförmedling till ett fokus på professionella kunskaper och färdigheter; från att enbart erbjuda lärande till att också inkludera sig själv, som professionell, i läroprocessen. Det blir således nödvändigt att överge kompetensutvecklingsbegreppet som ju har en instrumentell, kortsiktig och binär innebörd (antingen kan man något eller så kan man det inte). Det blir istället mer fruktbart att tala om kompetensför djupning, eller ännu hellre – *kunnighetsför djupning*, vilket medför ett annat förhållningssätt till verksamhets- och professionsutveckling. Förhållningssättet innebär att ta utgångspunkt i professionen och dess redan befintliga behov och kunskaper samt använda dessa för att gemensamt fördjupa och systematiskt kontinuerligt utveckla och förändra praxis utifrån verksamhetens villkor och förutsättningar. Det vill säga att med utgångspunkt i befintlig kunnsighet stärka professionen och dess pedagogiska kunnande inifrån.

I bemötandet av eleverna finns det behov av en medveten pedagogisk grundsyn. Enligt Ungdomsstyrelsen (2013) finns det exempelvis ett påtagligt behov av utvecklad kunskap, för hela skolans personal, avseende bemötandet av unga med psykisk ohälsa. Det blir avgörande att lärare, och övrig personal som involveras i eleverna, kan hantera delaktighetsfrågan. Ahlén (2011) konstaterar bland annat att det krävs delaktighet och engagemang från elevens sida för att åstadkomma förändring. Det har således ingen betydelse vilka insatser och hjälpmedel som erbjuds om man inte har ett fungerande samarbete som bygger på delaktighet och engagemang. Att elever tillsammans med lärare formulera mål innebär att förmedla såväl hopp som ansvar till eleven. Att skapa överenskommelser innebär att man fördelar ansvaret och gör eleven till deltagare. Delaktighetsfrågan, för att minska avhopp, har direkt bäring i nödvändigheten av att skapa goda relationer – att anlägga ett resursperspektiv på eleverna. Detta signalera tydliga förväntningar samtidigt som det ställer krav på att kunna hantera det sociala samspelet. I termer av önskvärt och effektivt lärande är det enligt Hatties metastudie (2009) viktigt att läraren bygger förtroendefulla relationer till eleverna och att läraren har medkänsla och respekt för dem. Enligt Hattie bör rektorer, lärare och andra i skolans värld lägga tid och tankemöda på bemötandet så att alla känner sig inkluderade, sedda och lyssnade på, något som visat sig ha stor betydelse för lärandet.

Pedagogiskt förhållningssätt, med betoning på delaktighet som pedagogik och demokratiskt värde, är en betydelsefull faktor i dels den pedagogiska praktiken i vilken problematiken kring fullföljandet av studier hanteras men också som policyvärde avseende formuleringen och skapandet av strukturer i vilka unga ska ges möjlighet att fullfölja sina studier. När en elev hamnar i problem och riskerar att inte fullfölja sina studier behövs en handlingsberedskap i vilken professionen definierar och beslutar vad som krävs för att lösa situationen. Risken med typen av handlingsberedskap som finns formulerad i en handlingsplan är att handlingsplanen verkställs på ett instrumentellt och vuxendefinierat sätt som helt missar den unika individens specifika omständigheter. Risken finns att eleven inte görs

till deltagare i processen, att eleven inte ses som en resurs som kan ha egna idéer om vad problemet är och hur det skulle kunna lösas. Varje elev behöver, vilket flera av deltagarna i intervjuerna uttrycker, mötas i sin situation och de professionella behöver därför, enligt vår bedömning, säkra ett rum för delaktighet i vilket relationer kan byggas som signalerar tydliga förväntningar på eleven i vilket det sker kontinuerlig återkoppling.

Att det finns rutiner för frånvarohantering, ett administrativt system med konkret återkoppling avseende *närvaro och frånvaro* är centralt för att få en översiktlig bild av elevens studiesituation. Lärare som enbart fokuserar på frånvarohanteringen och inte bygger relationer får svårt att komma åt delaktighetsdimensionen samtidigt som brister i frånvarohantering kan leda till att relationsbyggandet tar över till förmån för den frånvaro som är ett faktiskt problem. I den sistnämnda situationen föreligger möjligen en hög grad av delaktighet men som nödvändigtvis inte är av godo eftersom den missar betydelsen av tydliga förväntningar och i viss mån krav på närvaro för att lyckas med studierna. Vad som snarare krävs är vad vi skulle vilja kalla en *relationell frånvarohantering*, det vill säga en tillämpning av frånvarosystemet genom att låta systemet bli ett stöd i en gemensam definition av situationen. Konkret skulle detta innebära att läraren och eleven för en dialog kring situationen genom att använda systemet och de rutiner som finns i syfte att eleven själv ska känna och veta att det är eleven som bestämmer och kan avgöra hur statistiken ska se ut. Det behövs således en balans, ett användande av befintliga frånvarosystem för att skapa delaktighet och relation.

Mot bakgrund av de resultat vi presenterat menar vi att Sveriges kommuner står inför en samhällsmässigt betydande pedagogisk utmaning. De pedagogiska konsekvenserna av resultatet visar att delaktighet som pedagogik och demokratiskt värde innebär att alla vuxna som har med unga att göra behöver tillämpa ett pedagogiskt relationellt förhållningssätt med betoning på lyhördhet, dialog och öppenhet i demokratisk anda. Detta pedagogiska förhållningssätt, menar vi, blir centralt eftersom det kan bidra till att öka ungas möjligheter till delaktighet. Delaktighet som demokratiskt värde behöver på denna grund bli en fråga om prioritering av kommunikation och utvecklandet av en kommunikativ förmåga eftersom det genom kommunikationen är möjligt att skapa ett utrymme för deltagande (jfr Dewey 1985/1999). Villkoren för kommunikation är också avhängigt möjligheten till handling, det vill säga makt. Kommunikation ska då i huvudsak förstås som en form av gemensamt delande av något, ett meningsutbyte i vilket en förståelse om det som delas kan uppnås och som kan leda till ett förändrat handlande. En öppenhet för hur eleven skapar mening i situationen innebär att läraren inte i förväg vet hur detta meningsskapande kommer att se ut, utan förmår visa en känslighet för situationen och för elevens behov. Att tillämpa ett kategoriskt förhållningssätt i vilket eleven bemöts genom att definieras som problemet som ska lyftas bort och hanteras av någon annan blir i detta sammanhang problematiskt. Det finns exempelvis en tydlig distinktion mellan att *känna till* och att *känna in* eleven. Det som läraren känner till om eleven är det han/hon tar med sig till undervisningssituationen, medan det som läraren känner in är en öppenhet för vad

som händer i undervisningssammanhanget, mellan läraren och eleven samt mellan eleven och andra elever. Att enbart grunda sitt bemötande på det man anser sig känna till om eleven kan få exkluderande effekter som motverkar delaktighet och möjligheten att lösa eventuellt problematiska studiesituationer. En hälsofrämjande skola handlar bland annat om detta. Det handlar om skolans kultur, värdegrund och organisering så som den kommer till uttryck i de professionellas bemötande och attityder. Elever vill inte bara bli bedömda efter sina prestationer, de vill också få chansen till välbefinnande och delaktighet i skolan (Gladh & Sjödin, 2013). Drömskolan har enligt Ungdomsstyrelsens undersökning (2013) vakna vuxna och en lugn arbetsmiljö. Den har professionella som inte ger upp, som frågar hur eleven mår – ett stöd som aldrig släpper taget, med en öppenhet för att känna in. Mot bakgrund av delaktighetens betydelse i fullföljandet av studier kan följande rekommendationer formuleras:

- Hantera fullföljandet av studier som en pedagogisk problematik
- Arbeta systematiskt med perspektivtagande i och på den egna verksamheten
- Skapa hållbara verksamhetsstrukturer som inte är personbundna
- Tillämpa en relationell frånvarohantering
- Möjliggör delaktighet och engagemang för varje elev
- Fördela ansvaret och utveckla ett resursperspektiv på eleverna, gör eleverna till deltagare
- Bemöt varje elev situationellt och relationellt
- Känn till och känn in eleven
- Bedriv kontinuerlig, undersökande, systematisk och sammanhangsanpassad kunskapsbildning som kan förändra och utveckla praxis – det vill säga använd ett förhållningssätt som bygger på kunnighetsfördjupning

Rekommendationerna signalerar en pedagogisk utmaning som berörda professioner står inför, särskilt om skolan ska vara 'en skola för alla' – en skola som möjliggör för elever att oavsett bakgrund och förutsättningar, lika som olika, lyckas med att fullfölja sina studier.

NOTER

1. Folkhälsokommitténs uppdrag är att vara initiativtagare, förslagsställare, remissorgan och rådgivare när det gäller folkhälsofrågor i Västra Götalandsregionen. Tillsammans med företrädare för verksamheter inom Västra Götalandsregionen, kommuner och frivilligorganisationer ska kommittén utveckla metoder för folkhälsoarbetet, följa upp folkhälsoinsatser och sprida erfarenheter.

2. I Skaraborgs kommunalförbund samverkar 15 kommuner för att utveckla Skaraborg.

3. Intervjuguide:

Bakgrund

- beskriv verksamheten, storlek, antal elever/ personal m.m.
- beskriv befattning, arbetsuppgifter osv.

Nuläge

- Hur ser det ut idag? Närvaro, fullföljda studier
- Vad görs idag? Förebyggande/ främjande arbete, åtgärder vid frånvaro/ avhopp

Framgångsfaktorer?

Utmaningar?

Behov av utveckling

- Vad skulle projekt "Fullföljda studier bidra med?
- Verksamheter/personer som har goda erfarenheter av att arbeta för att främja fullföljda studier?

REFERENSER

- Ahlén, F. (2011) *Stå upp, stå ut, stå kvar*. Stockholm: Studentlitteratur.
- Alvesson, M. & Skoldberg, K. (1994) *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, E. (2013) *Det politiska rummet. Villkor för situationspolitisk socialisation i en nätgemenskap av och för ungdomar*. Örebro Studies in Education 36, Örebro Studies in Educational Sciences with an Emphasis on Didactics 4. Örebro: Örebro universitet.
- Anderson, C. S. (1982) The Search For School Climate: A Review of the Research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368–420.
- Dale, R. (2010) *Early school leaving: Lessons from research for policy makers. An independent expert report submitted to the European Commission*. European Commission.
- Dewey, J. (1985/1999) *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Demokratiutredningen (2000) *En uthållig demokrati! Politik för folkstyre på 2000-talet*. Statens offentliga utredningar SOU 2000:1. Stockholm: Fritzes.
- Elvstrand, H. (2009) *Delaktighet i skolans vardagsarbete*. Linköping studies in Behavioural Science No. 144, Linköping: Linköpings Universitet.
- Elvstrand, H. (2015) Att göra delaktighet i skolan – elevers erfarenheter. *Utbildning & Lärande*, 9(1), 102-115.
- Forsberg, E. (2004) Elevinflytande och elevcentrerad undervisning – som hand i handske, eller ...? I T. Englund (red.), *Skilnad och konsekvens. Mötet lärare-studerande och undervisning som meningserbjudande* (s. 79–106). Lund: Studentlitteratur.
- Gladh, M. & Sjödin, K. (2013) *Tillbaka till skolan. Metodhandbok i arbetet med hemmasittande barn och unga*. Stockholm: Gothia fortbildning.
- Grosin, L. (2004) *Skolklimat, prestation och anpassning i 21 mellan- och 20 högstadieskolor*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Hattie, J. A. C. (2009) *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Head, B. W. (2011) Why not ask them? Mapping and promoting youth participation. *Children and Youth Services Review*, 33(4), 541–547.
- Hjerm, M., Lindgren, S. & Nilsson, M. (2014) *Introduktion till samhällsvetenskaplig analys*. Malmö: Gleerups.
- Kvale, S. (2007) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Liljeberg, K. (2005) *Hur påverkas hälsan av delaktighet och inflytande i samhället? En litteratursammanställning*. Östersund: Statens folkhälsoinstitut 2005:2
- Lindberg, L. (2010) Ethos och skolframgång. I J. Höög & O. Johansson (red.), *Struktur, kultur, ledarskap – förutsättningar för framgångsrika skolor* (s. 53–73). Lund: Studentlitteratur.
- Lundgren, M. & Magnusson, J. (2009) *Att inte följa den förväntade vägen. En studie om ungdomar utanför gymnasieskolan och om det kommunala uppföljningsansvaret*. Göteborg: FoU i Väst.
- Persson, B. & Persson, E. (2012) *Inkludering och måluppfyllelse – att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber.
- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (2003) Delaktighet som värdering och pedagogik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1-2), 70–84.
- Prop. 2013/14: 191. *Med fokus på unga – en politik för goda levnadsvillkor, makt och inflytande*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- Shier, H. (2001) Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. A New Model for Enhancing Children's Participation in Decision-making, in line with Article 12.1 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Children & Society*, 15(2), 107–117.
- Simovska, V. & Bruun Jensen, B. (2009) *Conceptualizing participation – the health of children and young people*. Köpenhamn: World Health Organization Regional Office for Europe.
- Skolinspektionen (2009) *Varannan i mål. Om gymnasieskolors (o)förmåga att få alla elever att fullfölja sin utbildning*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket (2010) *Skolfrånvaro och vägen tillbaka. Långvarig och ogiltig frånvaro ur elevens, skolans och förvaltningens perspektiv*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011a) *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2011b) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2011c) *Vad gör kommunerna för ungdomar som inte går i gymnasieskolan?* Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2013) Jämförelsetal. Skolverkets databas. Tillgänglig: <http://www.jmfatal.artisan.se/>, 2014-03-25.
- SKL (2012) *Motverka studieavbrott – Gymnasieskolans utmaning att få alla elever att fullfölja sin utbildning*. Stockholm: Sveriges kommuner och landsting.
- SKL (2013a) *Vänd frånvaro till närvaro, guide för systematiskt skolnärvaroarbeta*. Stockholm: Sveriges kommuner och landsting.
- SKL (2013b) *Öppna jämförelser – Gymnasieskola 2013*. Stockholm: Sveriges kommuner och landsting.
- Socialstyrelsen (2010) *Social rapport. Skolbetyg, utbildning och risker för ogynnsam utveckling för barn*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- SOU (2013:13) *Ungdomar utanför gymnasieskolan – ett förtydligat ansvar för stat och kommun*. Statens Offentliga Utredningar. Stockholm: Fritzes.
- Springe, K-A. (2009) Otillåten frånvaro – om hemmasittare, korridorvandrare och skolkare. *Elevhälsa*, 1(3), 19–45.
- Statens folkhälsoinstitut (2011) *Delaktighet och inflytande i samhället. Kunskapsunderlag för Folkhälsopolitisk rapport 2010*. Östersund: Statens folkhälsoinstitut R 2011:31.
- Strand, A-S. (2013) *Skolk ur elevernas och skolans perspektiv. En intervju- och dokumentstudie*. Jönköping: Högskolan i Jönköping.
- Timperly, H. (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Lund: Studentlitteratur.
- Ungdomsstyrelsen (2010) *FOKUS 10. En analys av ungas inflytande*. Stockholm: Ungdomsstyrelsens skrifter 2010:10.
- Ungdomsstyrelsen (2013) *10 orsaker till avhopp, 379 unga berättar om avhopp från gymnasiet*. Stockholm: Ungdomsstyrelsen.
- Ung & Dum (2011). *Barn och ungas politiska villkor*. Stockholm: SVEA
- Wennerholm Juslin, P. & Bremberg S. (2004) *När barn och ungdomar får bestämma mer påverkas hälsan. En systematisk forskningsöversikt*. Östersund: Statens folkhälsoinstitut R 2004:30.
- Wong, N. T., Zimmerman, M. A. & Parker E. A. (2010) A Typology of Youth Participation and Empowerment for Children and Adolescent Health Promotion. *American Journal of Community Psychology*, 46 (1-2), 100-114.

ATT GÖRA DELAKTIGHET I SKOLAN – ELEVERS ERFARENHETER

Helene Elvstrand

ABSTRACT

This article examines the practice of pupils' participation in school with a focus on pupils' own experiences. According to UNCRC, it is important to study pupils' own experiences, both from a children's rights perspective, and with a view to learning about democratic processes in school. The empirical data in the article are drawn from a two-year field study among 10- to 12-year-old pupils in their classrooms. The data consist of field notes, interviews, and drawings and essays produced by the pupils. The result shows that informal participation was the most common democratic form where the pupils and teachers negotiated for influence through different processes. These processes are intertwined and take place through interaction. The result also shows that participation is a privilege that pupils must earn in some way, for example by behaving well. Further on, pupils' participation can also be understood as an individualized process where some pupils have a lot influence and others have only limited influence. Finally, from the pupils' perspective, it is important that the democratic processes in the classroom be comprehensible and visible, which creates a sense of trust.

Keywords: democracy, pupils' participation, pupils' perspective

Få samhällsinstitutioner väcker så mycket debatt som den svenska skolan. Diskussionerna rör olika områden och handlar exempelvis om kunskapskrav, elevers uppförande och hur svensk skola egentligen fungerar. Kännetecknande för en stor del av den skolpolitiska diskussionen är att en av skolans aktörer, nämligen eleverna, sällan får göra sin röst hörd på ett systematiskt sätt. Pratet om eleverna är mer synligt än de samtal där elever blir inkluderade. Pedder och Mc Intyre (2006) framhåller att från en deltagardemokratisk utgångspunkt är det angeläget att elevers perspektiv på skola och sin egen skolvardag blir synliggjort för att få kunskap till att kunna utveckla skolväsendet. Denna artikel tar sin utgångspunkt i en aspekt av skolans uppdrag, det vill säga att vara en demokratisk arena där elever har möjlighet till delaktighet och inflytande (Skolverket, 2011).

Under de senaste decennierna har det skett betydande forskning rörande demokrati och delaktighet i relation till skola, exempelvis studier om deliberativ demokrati

HELENE ELVSTRAND

Fil. Dr. i pedagogik

Verksam vid Institutionen för Samhälls- och välfärdsstudier

Linköpings universitet, Campus Norrköping, 601 74 NORRKÖPING

E-post: helene.elvstrand@liu.se

(se ex England, 1999, 2000; Roth, 2000). Ett flertal studier har utgått från utbildningsfilosofiska perspektiv, vilket har bidragit till att fördjupa förståelsen för olika demokratiformer och maktrelationer i skolan. Dock finns relativt få empiriska studier som studerat delaktighet i en skolpraktik och där elevers erfarenheter är studieobjekt. Ett återkommande tema i den forskning som ändå finns är att elevers möjlighet till delaktighet är begränsad trots att både skolans styrdokument och FN:s konvention om barnets rättigheter fastslår elevers rätt till delaktighet och inflytande (Aspán, 2009; Forsberg, 2000; Rönnlund, 2011). Syftet med föreliggande artikel är att utifrån elevers perspektiv beskriva och problematisera hur processer för delaktighet görs i skolans vardagsarbete samt lyfta fram möjligheter och hinder för elever att utöva delaktighet i skolan. Genom att synliggöra elevers perspektiv och erfarenheter av delaktighet kan en grupp som ofta exkluderas i samhällsdebatten ges en röst, vilket kan ses som angeläget både utifrån en demokratisk rättighetsaspekt men också utifrån ett aktörsperspektiv där elevers erfarenheter kan bidra till förbättringar av olika slag. Artikeln inleds med en definition av begreppet delaktighet och hur det kan förstås i relation till skolans uppdrag. Vidare beskrivs metoden för den studie som ligger till grund för det empiriska materialet. Efter det visas med hjälp av empiriska exempel på processer för delaktighet i skolan med fokus på möjligheter och hinder. Artikeln avslutas med en diskussion kring de beskrivna resultaten.

DEFINITION AV DELAKTIGHETSBEGREPPET

Delaktighet är ett mångfacetterat begrepp där olika värden kan stå i förgrunden. Under senare år har intresset för att studera begreppet ökat men trots detta är det sällan delaktighet som fenomen problematiseras utan dess innebörd tas istället i stor utsträckning för given. Thomas (2007) menar att det finns två huvudsakliga användningar av begreppet där den första användningen handlar om generellt deltagande i en aktivitet och den andra användningen rör delaktighet i beslutsfattande. Den första förståelsen, att delta i en aktivitet, förekommer ofta i sammanhang där man vill lyfta fram människors "lika rätt till deltagande" (Emilsson, 2008) eller i specialpedagogiska sammanhang (se t ex Eriksson, 2003). Delaktighet i förståelsen rätt till beslutsfattande är centralt förekommande i barndomssociologiska studier med referens till barnrättskonventionen (James & James, 2008). Delaktighetsbegreppet tangerar också begreppet social inkludering. En distinktion som skulle kunna göras dem emellan är att social inkludering anger en mer passiv form medan delaktighet kräver en aktiv handling. I förståelsen av delaktighetsbegreppet finns också en upplevelsedimension (Almqvist, Granlund & Eriksson, 2004), det vill säga att du som individ måste uppleva dig som delaktig i en situation. Överfört till en klassrumspraktik betyder det att elevers enskilda upplevelser kan variera stort i relation till de händelser som de får erfarenhet av.

Thomas (2007) menar att det i relation till barn finns två huvudsakliga sätt att närma sig barns delaktighet. I den ena, den rådande diskursen, framhålls sociala aspekter och vinster som nås genom barns delaktighet. I en andra diskursen, vilken Thomas betecknar som en alternativ diskurs, betonas istället makt och förändring,

vilket gör att den diskursen också är politisk till sin karaktär. I min förståelse av och användning av delaktighetsbegreppet ser jag det både i termer av *social* och *politisk*, det vill säga både att *få vara med* och *möjlighet till inflytande* (jmf Koster, Nakken, Pijl & Houten, 2009). Båda dessa aspekter av delaktighet har tidigare undersökts i relation till elever men oftast var för sig. Bliding (2004) har exempelvis studerat inkluderings- och exkluderingspraktiker mellan barn i skolpraktik medan Forsberg (2000) har undersökt elevinflytande. I den studie som ligger till grund för denna artikel utgår jag från ett interaktionistiskt perspektiv där delaktighet förstås i termer av agerande mellan individer. En av grundtankarna inom interaktionismen utgår från att människor agerar i relation till vilken betydelse saker och ting har för dem, som i sin tur utgår från en meningsskapande och tolkande process (Blumer, 1969). Elever skapar erfarenheter av delaktighet genom sitt sociala samspel med andra. I avhandlingsarbetet studerade jag både social- och politisk delaktighet, det vill säga socialt samspel mellan elever och lärare i skolan och elevers möjlighet till delaktighet i beslutfattande. Ett av studiens huvudresultat visar att både dessa aspekter av delaktighet är sammanlänkade i klassrumspraktiken och även förstärker varandra, vilket jag kommer återkomma till och visa exempel på längre fram i artikeln. Det nära sambandet mellan de två aspekterna av delaktighet ger också stöd till ansatsen att studera dessa inom ramen för en och samma studie.

DELAKTIGHET I SKOLAN

Den svenska skolan har sedan efterkrigstiden och skolkommisionens betänkande 1946 (SOU 1948:27) som tog upp skolans roll för demokratifostran haft ett viktigt uppdrag att utbilda och förmedla demokratiska värden. Att svenska elever fostrades till demokratiska medborgare sågs som en garanti för ett demokratiskt samhälle. Detta uppdrag har ytterligare stärkts i senare läroplaner (Utbildningsdepartementet, 1994; Skolverket, 2011). Skolans demokratiuppdrag kan ses som dubbelt då det dels handlar om att lära elever för framtiden och dels att skolan ska fungera som en demokratisk arena här och nu, vilket kan relateras till Glickmans (1995) begreppspar *Education for democracy* och *Education as democracy*. Utbildning för demokrati handlar om hur man förbereds inför ett gott medborgarskap medan utbildning som demokrati är kopplat till en social förståelse och kollektivt beslutfattande (Darling-Hammond, 1996). Både dessa former av demokratisträvanden finns i skollag och läroplaner men man kan se att det under de senaste decennierna har skett en förskjutning i styrdokumentet till en ökad betoning på praktiserandet av demokrati. Skolan utmålades ofta som en av de viktigaste demokratiska arenorna (SOU, 2000:1), vilket inrymmer en demokratisyn som framhåller att demokrati måste levas och praktiseras istället för att bara läras om. I läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Skolverket, 2011) fastslås att:

De demokratiska principerna att kunna påverka, ta ansvar och vara delaktig ska omfatta alla elever. Elever ska ges inflytande över utbildningen. De ska fortlöpande stimuleras att ta aktiv del i arbetet med att vidareutveckla utbildningen och hållas informerade i frågor som rör dem. Informationen och formerna för elev-

ernas inflytande ska anpassas efter deras ålder och mognad. Eleverna ska alltid ha möjlighet att ta initiativ till frågor som ska behandlas inom ramen för deras inflytande över utbildningen. (s.15).

Skolans styrdokument och specifikt i de avsnitt där man tillskriver barns rätt till inflytande går att relatera till det ökade fokus som skett på barns rättigheter i och med att FN:s konvention om barnets rättigheter antogs av FN:s generalförsamling 1989 (FN:s barnkonvention, 1989). I konventionen tillerkänns barn rättigheter på en rad områden och de olika rättighetstyperna kan kategoriseras i termer av att vara ombesörjande, skyddande eller deltagande rättigheter (Hammarberg, 1990). I barnrättskonventionen uppmärksammas det enskilda barnets rättigheter och beslutsfattande och den individualistiska betoningen är speciellt tydlig i de artiklar som handlar om barns deltagande rättigheter (Bartley, 2001; Davis & Hill, 2006). Under de senaste decennierna har mängder av texter producerats som på olika sätt argumenterar för vikten av att lyssna på barn. Även om detta fortfarande i vissa sammanhang kan ses som en radikal tanke är det angeläget att flytta fram positionerna och inte bara diskutera om barn ska ha inflytande utan istället flytta fokus till frågor om på vilket sätt inflytandet ska ske (Boisini, 2012). I det sammanhanget är det också viktigt att studera vad som hindrar och möjliggör barns inflytande och i förlängningen deras medborgerliga rättigheter.

METOD

Materialet i denna artikel bygger på en etnografisk studie där jag följde elever i deras vardag i skolan. Jag genomförde studien på en årskurs F-5 skola i en medelstor svensk kommun. Till skolan kom elever från ett varierande upptagningsområde. Ungefär 60 procent av eleverna hade ett annat modersmål än svenska. Skolan valdes utifrån att de hade en uttalad ambition att vilja arbeta med elevers delaktighet, vilket jag såg som en förutsättning för att både kunna studera möjligheter och hinder för elevers delaktighet. Fältarbetet ägde rum under en två års period då jag följde två klasser parallellt från att de gick i slutet i av årskurs tre till och med att de slutade årskurs fem. En viktig utgångspunkt i studien förutom att studera görandet av delaktighet var att försöka nå elevers perspektiv och erfarenheter. Som ett led i denna strävan använde jag mig därför av olika datainsamlingstekniker utifrån vad Clark och Moss (2001) kallar för en så kallad *mosaic approach*. Det innebär att de olika datainsamlingsteknikerna länkas samman som en mosaikplatta. Den data som genereras av varje datainsamlingsmetod kan förstås var för sig men sammantaget bildar de förhoppningsvis ett nytt och mer heltäckande mönster. Valet av att använda sig av olika datainsamlingstekniker grundade sig också i en ambition att ge de deltagande informanterna möjlighet att uttrycka sig på det sätt som passar dem bäst. Genom att använda sig av olika datainsamlingstekniker nås fler erfarenheter (MacNaughton, Hughes & Smith, 2005), vilket också blev synligt i mitt material då en del barn gärna ville intervjuas medan andra ville lyfta fram sina erfarenheter genom att skriva eller rita. Det huvudsakliga datamaterialet består av fältanteckningar och informella samtal men också av formella intervjuer med elever, teckningar från elever samt skrivböcker där elever uttryckt ner sina tankar. Sam-

mantaget består materialet av fältanteckningar, fyra gruppintervjuer med elever, tretton enskilda intervjuer med elever, åtta teckningar samt 37 skrivböcker (för närmare beskrivning se Elvstrand, 2009). Under observationerna försökte jag ta rollen som en annan sorts vuxen (se exempelvis Corsaro, 1997; Corsaro & Molinaro, 2000), vilket innebar att jag försökte att vara nyfiken på vad barnen gjorde samt att inte korrigera olika typer av beteende som svordomar eller hur de gav uttryck för känslor. För att skapa förtroende mellan mig och eleverna var det även viktigt att på olika sätt markera att jag "var att lita på" och visa att jag exempelvis höll mitt löfte om konfidentialitet. Jag försökte också utifrån Mayalls (2000) beskrivna angreppssätt uppvärdera de deltagande barnens position och betona för dem att de hade en speciell och betydelsefull kunskap som jag var intresserad att ta del av. Genom hela studien har jag arbetat utifrån en Grounded Theory-metodologi, vilket innebar att datainsamling och analys skedde i växelverkan genom så kallat teoretiskt urval (se exempelvis Charmaz, 2006). Det innebar också att datainsamlingsteknikerna även utvecklades efter hand, exempelvis tillkom skrivböckerna efter att elever kom med förslag att de ville skriva ner sina tankar till mig. Analysen skedde med hjälp av Grounded Theorys analysverktyg där jag initialt kodade materialet för att sedan konstruera kategorier som konstant jämfördes för att i slutfasen bilda kärnkategorier. Studien tar sin utgångspunkt i ett interaktionistisk perspektiv men genom min användning av Grounded Theory försökte jag också konstruera nya analytiska begrepp utifrån det empiriska materialet.

ATT GÖRA DELAKTIGHET – INFLYTANDEFÖRHANDLA

Centralt i avhandlingsstudien var att studera hur delaktighet görs och vilka möjligheter och hinder det finns för delaktighet i det vardagliga arbetet i skolan med fokus på elevers perspektiv på dessa frågor. Jag observerade både situationer som var mer formaliserade och med syfte att praktisera demokrati och informella delaktighetsprocesser som pågick ständigt mellan elever och lärare och elever sinsemellan. Kännetecknande för många av de processer som observerades i klassrummet var den ständiga interaktion som pågick mellan olika aktörer. En central process i att göra delaktighet är att *inflytandeförhandla*, vilket innefattar olika strategier som både elever och lärare använder sig av. Inflytandeförhandlandet sker i en interaktion och är inte alltid intentionellt på så sätt att aktörerna har ett bestämt mål för förhandlandet. Jag skulle snarare vilja säga att förhandlandet i vissa situationer är det som karaktäriserar samtalet som äger rum i klassrummet. När aktörerna inflytandeförhandlar använder de sig av olika strategier som exempelvis att informera, motivera, göra val, komma med förslag och protestera. Begreppet inflytandeförhandla är konstruerat ur det empiriska materialet och är alltså inget som används av aktörerna själva. Däremot finns det i materialet många exempel på förhandlingar där olika strategier praktiseras och där interaktionen mellan aktörerna blir den centrala delaktighetspraktiken.

I studien såg jag många exempel på hur delaktighet aktualiserades på skilda sätt genom inflytandeförhandling. Betydande tid i klassrummen tas i anspråk till att diskutera skilda aspekter. Fokus för diskussionerna var ofta olika typer av regel-

förhandlingar. Detta stämmer väl överens med Thornbergs (2007) studie där han visade att regler var ett område som ofta var föremål för diskussioner i klassrummet. Förhandlingar skedde också om hur skoldagen skulle gestalta sig, exempelvis hur länge man skulle arbeta med en viss uppgift. Även om jag i studien inte hade för avsikt att studera så kallade deliberativa samtal så skulle ändå en del av de diskussioner som ägde rum till vissa delar kunna betecknas som deliberativa till sin karaktär. Det vill säga som 'samtal där olika uppfattningar och värden kan brytas mot varandra' (Englund, 2007, s. 153). Det var exempelvis diskussioner om hur man skulle agera om någon var arg och ville vara ifred på rasten eller hur mycket läxor som det var rimligt att ha i veckan. I dessa diskussioner kunde flera olika perspektiv mötas och elever och lärare kunde komma fram till gemensamma lösningar på ett problem även om man i början av diskussionen hade olika bilder av vad som var problemets kärna.

I intervjuerna med eleverna nämner de vanligtvis inte detta informella inflytande som ett sätt där de kan vara med och utöva inflytande där en tolkning kan vara att inflytandeförhandlandets implicita form gör att delaktigheten inte blir synlig för eleverna. När eleverna i intervjuerna istället ger exempel på situationer där de varit delaktiga framhåller de framförallt situationer som kännetecknas av formellt inflytande. Eleverna beskriver också på vilket sätt de blivit delaktiga och ger exempel på olika metoder för beslutfattade som lottning, röstning eller lägga lappar i en förslagslåda. Dessa synliga metoder, med på förhand givna spelregler, beskriver eleverna som ett möjliggörande för att utöva delaktighet. Trots att de flesta av eleverna inte lyfter fram *inflytandeförhandla* som ett sätt att utöva inflytande finns det i materialet undantag. Nils tio år skriver till mig i sin skrivbok och ger ett exempel på hur han har kunnat komma med förslag. Han har döpt berättelsen till *Hur man rättar en bok*.

Hur man rättar en bok!!! Det var onsdag och eftermiddag. Vi skulle rätta böcker. Då ropade jag: Du skriver med bläck i min bok. Den blir förstörd! Många vill också inte ha bläck i sina böcker. Också blir det bestämt att vi inte skulle ha bläck i våra böcker.

Denna berättelse från Nils visar på en konkret händelse där han upplevde att han kunde utöva inflytande. Processen dit började under en lektion där eleverna fick tillbaka sina rättade anteckningsböcker och Nils blev mycket upprörd över att läraren hade skrivit med bläck, vilket gjorde att felmarkeringarna syntes även efter att de åtgärdats. När Nils protesterade utbröt en diskussion i klassrummet där några elever direkt kontrade med att de tyckte att "bläck är fint". Läraren i sin tur argumenterade för att inte hon kunde ha olika pennor för olika barn utan att de måste ta ett gemensamt beslut i klassen. Frågan togs sedan upp på ett klassmöte och ledde efter diskussion till en kompromiss som innebar att rättningar skulle ske med färgade blyertspennor. Dessa pennor ansågs av en del elever som finare än blyerts och hade också fördelen att de kunde suddas ut. Exemplet med Nils började i ett vardagligt inflytandeförhandlande i klassrummet men fördes sedan vidare till ett mer formaliserat forum där fler elever kunde göra sin röst hörd och där också beslut fattades på ett synligt sätt för eleverna.

INFLYTANDEFÖRHANDLANDET ÄR VILLKORAT

Trots att inflytandeförhandlandet är en återkommande process i de studerade klassrummen är det ändå utmärkande att möjligheterna till förhandlande varierar stort. En del klassrumssituationer kännetecknas av mer förhandlande än andra. Vad som också kan ses är att delaktigheten i många avseenden är villkorad på så sätt att vissa saker krävs för att få utöva inflytande. Som elev ska man vara aktiv och kunskapssökande och det är exempelvis lättare att få sin röst hörd om man inte bara protesterar utan kommer med konstruktiva förslag på förbättringar. En förutsättning för elever att kunna utöva inflytande är att lärarna bedömer att de kan ta ansvar. Ansvartagandet kan ligga i att visa praktiskt att man exempelvis plockar undan efter sig eller att man sitter tyst och lyssnar. Men ansvar kan också förstås och förmedlas mer subtilt till eleverna genom att de uppmanas visa att de kan fatta kloka beslut.

Det är engelsklektion. Petra [läraren] går igenom läxan och säger att de får till uppgift att ta med sig saker hemifrån som de kan ställa frågor till. Exempelvis, is it a boy? Dino räcker upp handen och frågar om han kan ta med sin kanin till lektionen. Petra säger att det är svårt eftersom det finns elever som har pälsallergi. Benham frågar då om de får ta med sig vandringspinnar. Flera elever stämmer in i diskussionen och drar frågan till sin spets var gränsen går för vad man får ta med sig. Petra säger att de ska diskutera med sina föräldrar vad de kan ta med sig. Men om de ska ta med en kanin och ha i skåpet en hel dag är det synd om kaninen. Petra avslutar med att säga; "Tänk över ditt beslut innan du tar in en levande varelse i skåpet".

I situationen ovan utbryter en diskussion gällande regler om vilka saker som man får ta med sig till skolan. Läraren tillåter diskussionen som även tar betydande tid i anspråk. Trots att det finns en bestämd policy på skolan angående förbud mot djur på grund av pälsdjursallergi refererar hon inte till den utan väddar till elevernas förnuft att fatta kloka beslut. Dock finns, fast inte klart uttalat, redan fastslaget hur man ska tycka och som barn vara självreglerande i att sätta gränser för sitt eget beteende.

Inflytandeförhandlandet kan också bli något som av eleverna kan uppfattas som tvingande och där delaktighet mer kan få formen av ritualiserande än något som de själva är intresserade av att praktisera.

Eleverna har syslöjd och håller på med olika uppgifter. Några av eleverna syr mössor i fleecetyg och andra broderar. När eleverna är klara med en uppgift ska de utvärdera den innan de får gå vidare till nästa uppgift. Alicia och Anton sitter med ett papper framför sig och ska skriva ner sina reflektioner. Anton säger att han inte vet vad han ska skriva och suckar tungt. Alicia skriver en mening och frågar Anna [pedagog] om det räcker. Anna säger att hon tycker att de ska fundera lite mer. Anton säger att han inte vet vad han ska skriva och knölar ihop sitt papper och kastar det på golvet.

I utvärderingsuppgiften ovan finns en bakomliggande tanke att eleverna ska få syn på sin kunskapsprocess och sitt lärande samt att pedagogerna ska ta del av elevernas tankar. Eleverna uppfattar dock uppgiften som oklar då de inte vet vad de ska skriva. Uppgiften får också en tvingande karaktär då den konkurrerar med

att få göra roliga uppgifter på slöjden. I den här uppgiften blir inflytandepraktiken mer av ett tvång än en möjlighet att göra sin röst hörd. I det empiriska materialet finns åtskilliga exempel på situationer i klassrummet där delaktighet får en ritualiserande karaktär. Elevers delaktighet ses då i ett framtidsorienterat perspektiv där elever ska tränas i olika former av delaktighet snarare än att få göra sin röst hörd här och nu.

FORMEN – ALLA ÄR INTE MED

Som jag tidigare beskrivit är inflytandeförhandling ett dominerande sätt att göra delaktighet i klassrummet. En stark begränsning i den formen av inflytande är dock att förhandlandet inte omfattar alla elever. En del elever är mycket aktiva och inflytandeförhandlar både gärna och ofta medan andra gör det sällan eller aldrig. Möjligheten till att som elev kunna inflytandeförhandla blir också godtycklig på så sätt att det ser väldigt olika ut i relation till skilda lärare. Förutsättningarna för att kunna inflytandeförhandla som elev är också avhängigt på att det dels finns en vilja till det, dels en förmåga. Förhandlandet kräver komponenter som att våga prata högt i klassen och ställa frågor.

En återkommande aktivitet där elever kan komma med olika typer av förslag och utöva inflytande är öppnandet av den förslagslåda som finns i klassrummet. Genom att ha observerat denna aktivitet vid åtskilliga tillfällen blir det uppenbart att fördelningen av vilka barn som lägger förslag i förslagslådan har ett starkt samband med vilken position och vilken relation man har som elev till andra elever i klassen. Att lägga en lapp i förslagslådan är något som börjar förberedas långt innan den praktiska handlingen att skriva lappen. Tre tioåriga flickor exemplifierar hur det går till när de kommer på något som de vill föreslå.

Ellinor: Om jag, Molly och Alexandra pratar så här, pratar om att jag vill göra ett förslag att åka till djurparken då säger jag så där vill du vara med på förslaget? Är det okej?

Molly: Man kan fråga så där varenda människa.

Alex: Så blir det mer som man vill.

Molly: Och då tycker fröken så där att det är många som är intresserade och det är kanske är okej.

Flickorna beskriver i citatet ovan hur de "lobbar" och förankrar ett förslag innan de lägger det i lådan. Trots att förslagen kan lämnas anonymt vill man inte riskera att lägga ett förslag som ingen gillar. Genom att detta är en process som kräver interaktion mellan eleverna har också elevens sociala position i klassen stor betydelse. I en annan intervju beskriver Tanja att alla i klassen inte lägger förslag i förslagslådan för att "de kanske inte vågar". Jag fortsätter då med att fråga om man lyssnar på alla lika mycket varvid Tanja svarar;

Nej man lyssnar inte lika mycket. Killarna lyssnar bara på killarna och tjejerna lyssnar på tjejerna och killarna. Det är den som är populärast i skolan den lyssnar man på.

Intervjuerna med eleverna visar att de är medvetna om att elever har olika förutsättningar att bli lyssnade på och att vissa elever riskerar att marginaliseras och inte heller utöva delaktighet. Exemplet med förslagslådan visar hur en metod som initierats av lärarna för att öka elevernas möjlighet till inflytande kan bidra till att upprätthålla maktskillnader mellan eleverna, det vill säga vissa blir lyssnade på medan andra förblir tysta. De processer som sker i relation till förslagslådan är också ett exempel på hur det finns ett samband mellan social och politisk delaktighet. Dessa båda aspekter av delaktighet förstärker varandra genom att de barn som är socialt delaktiga också i större utsträckning kan utöva politisk delaktighet i klassrummet.

INFLYTANDE SOM BELÖNING

Som jag tidigare beskrivit kräver inflytandeförhandlande som delaktighetsform både att man som elev besitter vissa kompetenser men också att man har en stark position i kamratgruppen. Vidare går det även att se att inflytandet ofta måste förtjänas på så sätt att man får åtnjuta det om man har uppfört sig väl vilket gör att inflytandet blir något som man måste förtjäna. Ett exempel på det är det organiserade belöningssystem som finns på fältskolan och som kallas för *Stjärnsystemet*, vilket går ut på att klassen kollektivt samlar stjärnor som så småningom leder till belöningar. Eleverna kan samla stjärnor på olika sätt, dels genom att de kan föreslå att en klasskamrat ska få en stjärna för att denne gjort något bra, dels att läraren kan dela ut stjärnor till en elev eller till klassen kollektivt om de exempelvis har arbetat bra. När klassen uppnått ett visst antal stjärnor får de tillsammans bestämma vad de vill byta sina stjärnor mot exempelvis ett simhallsbesök eller att få se på film. Ofta när olika förslag väcks genom förslagslådan refererar lärarna till Stjärnsystemet och menar att en önskad aktivitet kan ske först när eleverna fått ihop tillräckligt många stjärnor. Gott uppförande blir genom detta ett möjliggörande för delaktighet.

En annat vanligt praktiserad förutsättning för inflytande är att man som elev får välja vad man ska göra när man har gjort de obligatoriska arbetsuppgifterna. I intervjuer nedan beskriver Agnes denna situation då jag frågar henne om de som elever kan bestämma över lektionsinnehållet:

Agnes Fröken säger vad vi ska göra på bilden. Efter att vi har gjort det så får vi göra vad vi vill.

Helene Okej, vad brukar du att välja att göra då?

Agnes Jag är inte så där färdig ibland.

Som Agnes visar i sin beskrivning blir inflytandet även här något som måste förtjänas på så sätt att man som elev måste visa förmåga att arbeta snabbt och bli klar med sina uppgifter. När inflytande blir i form av belöningar eller något som man som elev först måste förtjäna kan man också se hur det slår ojämnt i elevgruppen. En del elever blir aldrig "så där färdiga" och får genom detta mindre möjlighet till inflytande.

Studiens resultat visar också att inflytande är begränsat i relation till *vad* elever kan ha inflytande över. Trots att skolans styrdokument (Skolverket, 2011) framhåller att elever har rätt till inflytande i alla delar av sin skolvardag har eleverna i studien framförallt inflytande i frågor som rör sig i ett *gränsland* mellan skola och hem. De är främst involverade i frågor som rörde raster, läxor eller speciella händelser som ägde rum på skolan som exempelvis ett öppet hus för föräldrarna. När det gäller lektionsinnehåll och undervisning är det svårare att se elevernas delaktighet. Detta går givetvis att tolka på flera sätt. I intervjuerna och i samtal med eleverna framkommer att gränslandsfrågorna är viktiga att ha inflytande över. Eleverna tycker också att de har en mer självklar rätt att tycka till om dessa. Exempelvis kan ju allt för många läxor inkräkta på fritidsaktiviteter. I intervjuerna framkommer önskingar från en del av eleverna att de även vill bestämma om mer undervisningsrelaterade frågor som att få välja temaarbetsområden eller redovisningsformer. I relation till detta går också att se en intressant skillnad mellan eleverna då de elever som återkommande inflytandeförhandlar i klassrummet också i större utsträckning intervjuerna i önskar att de hade mer inflytande även över andra frågor.

DISKONTINUITET OCH OBEGRIPLIGHET HINDRAR DELAKTIGHET

I de tidigare empiriska exemplen har jag beskrivit processer för delaktighet och vilka möjligheter och hinder det finns för delaktighet i de studerande klassrumspraktikerna. I relation till detta är det även viktigt att lyfta fram elevernas subjektiva upplevelse av sin egen delaktighet. De båda klasser som jag följde i fältarbetet fick genom studiens gång i vissa avseenden väldigt skilda skolerfarenheter. Den ena klassen hade vad som i många stycken kan beskrivas som en rörig skolsituation. De fick möta många olika lärare som började och slutade medan den andra klassens förutsättningar kännetecknades av stabilitet. Flera elever från klassen som var med om ständiga lärarbyten uttryckte oro för detta i samtal med mig. De visste inte hur länge vuxna skulle stanna "då de bara gick in väggen". Eleverna från den klassen beskriver också att "saker bara ändras". Elevernas berättelser bekräftas ofta också till stora delar i de observationer som jag genomförde. Genom att jag följde elevernas skolvardag under flera år kunde jag se hur olika beslut fattades och ibland ändrades utan förvarning. I materialet går det att se att tydliga hinder för delaktighet är om man som elev erfar och upplever situationer som framstår som *obegripliga* och där inte heller beslutsgångarna är tydliga. Likaså utgör ständiga byten, det vill säga *diskontinuitet* ett hinder. Nedan följer ett exempel på en situation där både diskontinuitet och obegriplighet aktualiseras:

Lektionen har precis börjat och Denise [pedagog] säger; "Ni har haft så många olika vuxna som haft olika regler men att nu har vi [menar de vuxna] kommit fram till vad som ska gälla och det är kanske inte alltid som det brukar". Några av eleverna suckar högljutt. Denise säger att de har bestämt en ny matregel som ska gälla och säger "Vi börjar inte ta mat förrän det är lugnt och tyst. En vuxen kommer att vara vid ett bord, en vid vagnen och vid dörren". Sedan fortsätter Denise med att poängtera att det är viktigt att det ska vara så lugnt att det kan bli matro. Lärarna har också bestämt att rasten ska bli kortare om det inte är

lugnt. Denise säger sedan "En regel till som gäller är att gå på toaletten och dricka vatten det ska ni göra på rasten". Alicia frågar om de inte ska ha några vattenkannor [vattenkannor som de tidigare haft i klassrummet för att kunna dricka vatten]. "Inga vattenkannor" säger Denise. Patricia räcker upp handen och säger att hon vill säga en sak "vad ska man göra om man behöver gå på toa under lektionen?". Denise säger; "Det behöver man inte, ni vet att ni kan hålla er en timme. Det är er egen lektion. Tänk på universitet när man är många, kanske 200 och alla ska gå på toaletten. Det ska man kunna när man går i fyran. Det är mer ansvar men vi är säkra på att ni kommer att klara det".

I den beskrivna situationen vill lärarna stävja vad de "uppfattar" som en rörig situation. Det har börjat nya lärare till klassen som vill sätta sina egna regler. Detta gör att tidigare bestämda regler som att ha vattenkannor i klassrummet eller få gå på toaletten när man behöver åsidosätts. I just det här fallet hade förslaget med att ha vattenkannor i klassrummet väckts av eleverna som en lösning på för mycket spring ut ur klassrummet för att dricka vatten. Ett demokratiskt fattat beslut i klassgemenskapen rivs upp och här blir även motiveringen till nyordningen obegriplig för eleverna, det vill säga att toaträna inför eventuellt kommande universitetsstudier. Dylika situationer beskriver barnen i termer av stark misstro och uppgivenhet. Eleverna beskriver också en känsla av obegriplighet när situationer uppkommer där regler inte efterföljs eller när vuxna inte behandlar dem på vad de uppfattar som ett schysst sätt.

Kolla här är ett exempel, tillexempel när det var det där (--) vi skulle åka skridskor och Adrian vill inte åka för att han inte ville ha hjälm. Sen åkte Denise [pedagog] utan hjälm och då sa Benham att hon måste ha hjälm. Och då kom hon och sa om de oförskämdate ungarna som hon hade träffat och att hon skulle ringa till våra föräldrar och säga att vi inte åkte fast jag inte hade några skridskor, och då inte hon hade hjälm som behövde inte heller Benham ha hjälm

Ovanstående beskrivning visar ett exempel där elever blir behandlade på ett annat sätt än vuxna, det vill säga i det här fallet att regler om att ha hjälm inte omfattar alla. Den och dylika situationer skapar hos eleverna en känsla av orättvisa och i förlängning en misstro mot uppsatta regler. Elevernas berättelser om delaktighet visar på delaktighetens subjektiva karaktär och betydelsen av att beslutsprocesser framstår som begripliga och rättvisa vilket i sin tur skapar en känsla av tillit både i form av tillit till vuxna och till demokratiska spelregler.

AVSLUTANDE REFLEKTIONER

Som lyfts fram i flera av de empiriska exemplen är görandet av delaktighet en process som sker i interaktion mellan individer. Den vanligaste förekommande formen av delaktighet är att elever och lärare inflytandeförhandlar på olika sätt. Resultatet visar att elevers möjlighet till delaktighet varierar stort både mellan enskilda elevers möjligheter att vara delaktiga men också mellan situationer i skolan. En del lärare inbjuder till mer delaktighet än andra. Förhandlandet sker både på individ- och gruppnivå. Dock blir det i slutänden till stora delar en individualiserad process då förhandlandet i sig kräver vissa färdigheter som att vara ansvarstagande och kunna förhandla på ett konstruktivt sätt. I förlängningen leder det till att elever som individer har olika mycket inflytande. Att elevers möjlighet till inflytande

är ojämnt fördelat bekräftas av andra studier (Lansdown, 2011; Tisdall, 2013). Ett återkommande resultat är att vissa grupper av barn riskerar att i större omfattning än andra att inte vara delaktiga. Detta gäller specifikt elever i behov av stöd eller elever som inte har svenska som modersmål (Lansdown, 2011; Tisdall, 2013). Analysen visar på liknande tendenser även i denna studie. Delaktigheten i den vardagliga praktiken är också begränsad på olika sätt exempelvis att du som elev måste förtjäna inflytande genom att ha jobbat snabbt på lektionen. Andra hinder för elevers delaktighet handlar om elevers upplevelse av delaktighetssituationer som orättvisa eller ojunga, vilket i sin tur leder till en känsla av misstro.

I de politiska diskussionerna om barns delaktighet framhålls ofta att vuxna måste ge ifrån sig mer makt till barn. Istället för att se på makt som en konstant produkt kan det vara fruktbart att studera gruppprocesser som uppstår i en elevgrupp. Som eleverna beskriver i studien är de mycket medvetna om de olika maktpositioner som de själva har i klassen och talar och kategoriserar sig i olika termer som exempelvis "populär" eller "inte så cool". I studier av delaktighet är det alltså med andra ord även viktigt att studera hur makten distribueras mellan olika barn. I relation till detta förstärker den sociala och politiska delaktigheten varandra då de barn som har en stark social position i klassrummet också i större utsträckning kan utöva politisk delaktighet och göra sin röst hörd.

När delaktighet praktiseras i skolan går att se att många av aktiviteterna äger rum för att elever ska träna på olika färdigheter eller förmågor. Detta går att koppla till ett synsätt på barn som ofullständiga och där man snarare fokuserar på vad de ska bli än vad de är. Med ett framtidsorienterat synsätt ses barndomen framförallt som en livsfas som är en förberedelse för det vuxna livet. Näsman (2004) skriver att ålder är en av de vanligaste och accepterade formerna för att behandla människor olika. Devine (2004) menar i sin tur att diskursen där barn framställs som annorlunda förstärker en uppfattning om barn som inkompetenta.

"Eleverna i studien upprätthåller till viss del själva den dominerade diskursen om barns oförmåga då de beskriver att om elever skulle få ökat inflytande så skulle "de inte jobba så hårt" eller då skulle "de bara välja roliga uppgifter i skolan". Det som är intressant med dessa beskrivningar är att de just är föreställningar om barn vilka inte grundar sig erfarenheter av delaktighet som eleverna varit med om. Dock finns en intressant skillnad i materialet som är viktig att betona då de enstaka barn som hade relativt stort inflytande i klassrummet var mer benägna att både tro på sin egen roll som beslutsfattare och dessutom efterfrågade de att få utöva ännu mer inflytande. En slutsats av detta är vikten av att se elevers delaktighet som ett praktiserade och ett lärande. I det lärandet är elevers sociala aktörskap i delaktighetsprocessen betydelsefullt. Elever lär sig delaktighet genom att uppleva och praktisera delaktighetssituationer. Men det innebär också i förlängningen att om elever får skilda erfarenheter av att praktisera demokrati blir de även i olika grad skickliga sociala aktörer (Punsch, 2001). Elever som har provat på och haft möjlighet att vara delaktiga har också lättare att ta sig an den uppgiften även i andra situationer medan elever som inte utövat delaktighet riskerar att hamna utanför gällande både social gemenskap och möjlighet att utöva inflytande.

REFERENSER

- Almqvist, L., Eriksson, L. & Granlund, M. (2004) Delaktighet i skolaktiviteter: Ett systemteoretiskt perspektiv. I A. Gustavsson (red.), *Delaktighetens språk* (s. 137-155). Lund: Studentlitteratur.
- Aspán, M. (2009) *Delade meningar: om värdepedagogiska invitationer för barns inflytande och inlärande*, Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet, Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Bartley, K. (2001) FN:s konvention om barnets rättigheter: Om perspektiv och innehåll med relevans för skolan. *Utbildning & Demokrati*, 10(2), 25-37.
- Bliding, M. (2004) *Inneslutandets och Uteslutandets praktik: En studie om barns relationsarbete i skolan* (Göteborg studies in educational sciences, 214). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Blumer, H. (1969) *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Boisini, R. (2012) Children's rights to be heard: What children think. *International Journal of Children's Rights*, 20(1), 141-154.
- Charmaz, K. (2006) *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: SAGE.
- Clark, A. & Moss, P. (2001) *Listening to young children: The Mosaic approach*. London: National Children's Bureau.
- Corsaro, W. A. (1997) *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, California: Pine Forge Press.
- Corsaro, W. A. & Molinari, L. (2000) Entering and observing in children's worlds: A reflection on a longitudinal ethnography of early education in Italy. I P. Christensen & A. James (red.), *Research with children: Perspectives and practices* (s. 179-200). London: Falmer Press.
- Darling-Hammond, L. (1996) The right to learn and the advancement of teaching: Research, policy, and practice for democratic education. *Educational Research*, 25(6), 5-17.
- Davis, J. M. & Hill, M. (2006) Introduction. I E. K. M. Tisdall, J. M. Davis, M. Hill & A. Prout, (red.), *Children, young people and social inclusion: Participation for what?* (s. 1-22). Bristol: Policy.
- Devine, D. (2004) School matters – listening to what children have to say. I J. Deegan, D. Devine & A. Lodge. (red.), *Primary voices: Equality, diversity and childhood in Irish primary schools* (s. 109-127). Dublin: Institute of Public Administration.
- Elvstrand, H. (2009) *Delaktighet i skolans vardagsarbete*. Diss. Linköping: Linköpings universitet, 2009. Linköping.
- Emilson, A. (2008) *Det önskvärda barnet: Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan* (Göteborg studies in educational sciences, 268). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Englund, T. (1999) Den svenska skolan och demokratin: Möjligheter och begränsningar. I J. Carle & E. Amnå (red.), *Det unga folkstyret*. SOU 1999:93. Stockholm: Fakta info direkt.
- Englund, T. (2000) *Deliberativa samtal som värdegrund – historiska perspektiv och aktuella förutsättningar*. Stockholm: Skolverket.
- Englund, T. (2007) Skola för deliberativ kommunikation. I T. Englund (red.), *Utbildning som kommunikation: Deliberativa samtal som möjlighet* (s. 153-168). Göteborg: Daidalos.
- Eriksson, L. (2003) *Upplevelser av delaktighet hos elever med funktionshinder samt hos aktörer i dess närhet* (Child rapport nr 2). Västerås: Mälardalens högskola.

- FN:s barnkonvention (1989). <http://www.barnombudsmannen.se/barnkonventionen/konventionstexten>. Hämtad 20141024.
- Forsberg, E. (2000) *Elevinflytandets många ansikten*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Glickman, C. D. (1995) Super-vision for democratic education: Returning to our core. *Educational Horizons*, 73(2), 81-88.
- Hammarberg, T. (1990) The UN convention: The rights of the child and how to make it work. *Human Rights Quarterly*, 12(1), 97-105.
- James, A. & James, A. (2008) *Key concepts in childhood studies*. London: SAGE.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. & Houten von, E. (2009) Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117-140.
- Lansdown, G. (2011) A Framework for Monitoring and Evaluating Children's Participation.
- MacNaughton, G. & Smith, K. (2005) Transforming research ethics: The choices and challenges of research with children. I A. Farrell (red.), *Ethical research with children* (s.112-123). Maidenhead: Open University Press.
- Mayall, B. (2000) Conversations with children: Working with generational issues. I P. Christensen & A. James (red.), *Research with children: Perspective and Practice*, (s. 120-135). London: Routledge Falmer.
- Näsman, E. (2004) Barn, barndom och barns rättigheter. I L. Olsen (red.), *Barns makt*, (s. 53-72). Uppsala: Justus förlag.
- Pedder, D. & McIntyre, D. (2006) Pupil consultation: The importance of social capital. *Education Review*, 58(2), 145-157.
- Punsch, S. (2001) Negotiating autonomy: Childhoods in rural Bolivia. I L. Alanen & B. Mayall (red), *Conceptualizing child-adult relations*, (s. 22-36). London: Routledge Falmer.
- Roth, K. (2000) *Democracy, education and citizenship: Towards a theory on the education of deliberative democratic citizens*. Studies in educational sciences, 32. Stockholm: HLS Förlag.
- Rönnlund, M. (2011) *Demokrati och deltagande: elevinflytande i grundskolans årskurs 7-9 ur ett könsperspektiv*. Diss. Umeå: Umeå universitet, 2011. Umeå.
- Skolverket. (2011) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Skolverket.
- SOU 1948:27. 1946 års skolkommisjons betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 2000:1. *En uthållig demokrati! Politik för folkstyrelse på 2000-talet*. Stockholm: Fritzes.
- Tisdall, E.K.M. (2013) The transformation of participation? Exploring the potential of 'transformative participation' for theory and practice around children and young people's participation. *Global Studies of Childhood*, 3(2), 183-193.
- Thomas, N. (2007) Towards a Theory of Children's participation, *International Journal of Children's Rights*, 15(2), 199-218.
- Thornberg, R. (2007) Inconsistencies in everyday patterns of school rules. *Ethnography and education*, 2(3), 401-416.
- Utbildningsdepartementet. (1994) *Läroplanerna för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna*. Stockholm.

FALLET MED DE STÖRANDE MANLIGA STUDENTERNA: EN SITUATION TOLKAD UTIFRÅN FYRA OLIKA FÖRKLARINGSMODELLER

Maria Hedlin & Magnus Åberg

ABSTRACT

In this article, we use a situation in a teacher education program as the basis to problematize different understandings of "feminine" and "masculine". Within the program, the arrogant and condescending behavior of a group of male student teachers towards their female classmates was discussed. The men were oriented towards each other in a manner that excluded women. They demonstrated their disinterest in the seminars and they disturbed the on-going education. A group of teacher educators considered an explanation for the male students' behavior, saying that because the men were in a program with predominantly female students and many female teachers, they were supposed to have a natural need to socialize with each other and to underscore that they were men. They would therefore need to assert themselves and rebel against the women within the program. In this article we will discuss this explanation, as well as a sex-role explanation, an individual-oriented explanation and finally an explanatory model that draws on critical masculinity studies. By situating these explanations in time and space, we show how knowledge from the field of gender studies can increase the likelihood that teacher education is a place of equal participation and inclusion.

Keywords: teacher education; student teachers; democracy; gender issues

MARIA HEDLIN

*Docent i pedagogik
Verksam vid Institutionen för utbildningsvetenskap
Linnéuniversitetet, 391 82 Kalmar
E-post: maria.hedlin@lnu.se*

MAGNUS ÅBERG

*Lektor i genusvetenskap
Verksam vid Institutionen för sociala och psykologiska studier
Karlstads universitet, 651 88 Karlstad
E-post: magnus.aberg@kau.se*

Läroarbilden är en viktig plats för att studera demokratiseringsprocesser och frågor om inkludering och exkludering. I alla lärares uppdrag ingår sådant som att arbeta för jämställdhet och att medverka till att eleverna utvecklar en känsla för samhörighet, solidaritet och ansvar för andra människor. Det innebär att de studenter som går ut från läroarbilden ska vara utbildade för att klara dessa uppdrag (Orlenius, 2006). Detta kräver inte bara kunskap om de inkluderings- och exkluderingsprocesser som sker mellan barn och elever. Läroarstudenter behöver också ha kunskap och medvetenhet om hur inkluderande och exkluderande normer även återskapas av lärare själva (Kumashiro, 2009). Läroarbilden utgör en viktig del av lärares insocialisering i yrket. För att studenterna ska utveckla en kritisk förståelse av de värdeprocesser de själva formas igenom, behöver de teoretiska verktyg. Syftet med den här artikeln är därför att diskutera en vardaglig situation i läroarbilden, och visa hur den kan förstås med hjälp av olika teoretiska verktyg, eller förklaringsmodeller. Genom att lyfta fram olika förklaringsmodeller riktar vi fokus mot hur exkluderande praktiker kan förstås på helt skilda sätt, till exempel när det gäller vem som bär ansvar för den exkludering som sker. Den situation vi kommer att diskutera förklaras inom utbildningen utifrån ett visst perspektiv på kön. Genom att visa hur genusvetenskapliga verktyg kan användas för att erbjuda flera förklaringsmodeller, utgör vår artikel ett argument för att läroarstudenters förmåga att hantera inkludering och exkludering kan öka genom genusvetenskaplig kompetens.

BAKGRUND OCH TIDIGARE FORSKNING – KÖN OCH GENUS I LÄROARBILDNINGEN

Den svenska läroarbilden har under 2000-talet reformerats två gånger, 2001 och 2011. Medan 2001 års reform lade relativt stor tyngd vid frågor om genus, jämställdhet, demokrati och social inkludering, säger regeringspropositionen som togs i kraft år 2011 knappast något om dessa frågor (Prop. 1999/2000:135; Prop. 2009/10:89). Vilka effekter detta minskade fokus på värdefrågor har fått för den faktiska utbildningen återstår att se. 2001 års läroarbildningsreform har dock undersökts i olika studier. Ett flertal av dessa har studerat kursplaner och funnit att många läroarbidningar inte ägnar tillräcklig uppmärksamhet åt genusrelaterade frågor (Edwertz & Lundström, 2003; Rosenberg & Jakobsen, 2008). Även när studenter har fått undersöka sin egen utbildning har bristen på genusperspektiv lyfts fram (Engström, Haraldsson, Mattsson & Salminen-Karlsson, 2003). Havung (2006) har argumenterat för att läroarbildare behöver kompetensutvecklingsmöjligheter när det gäller frågor om genus. Smirthwaite (2005) som har undersökt 14 svenska läroarbidningar har funnit att frågor om kön och genus ofta behandlats som "kvinnofrågor" och utifrån könsskillnadsperspektiv. Hennes slutsats är att lärande om kön och genus behöver utgå från gedigen genusvetenskaplig kunskap.

Läroarbilden har ofta diskuterats med avseende på vilka studenter som går utbildningen. Som könsmissig minoritet i läroarbilden har män kommit att omfattas av en mängd jämställdhetsåtgärder under senare delen av 1900-talet. Även den breda mångfaldsretorik som präglade högskoledebatten under inledningen av

2000-talet, och som strävade efter att rekrytera och ge plats för underrepresenterade studentgrupper, innefattade män inom lärarutbildningen (Åberg, 2002, 2008). Enligt den brittiska sociologen Sara Ahmed (2007, 2012) riskerar dock institutionaliserade strävanden efter mångfald paradoxalt nog att förstärka exkluderingen av de grupper som skulle inkluderas. Även jämställdhetsåtgärder har kritiserats för att många gånger motverka sitt syfte. När de åtgärder som vidtas är inriktade på den numerära fördelningen av kvinnor och män istället för de könsnormer och de processer som lett fram till könsfördelningen, är risken stor för att ojämsställda mönster återskapas (Regnö, 2013). Studier av inkludering bör därför gå utöver att kartlägga de åtgärder som görs, och hålla i åtanke att även om avsikten är att bidra till inkludering kan uteslutande normer återskapas och omskapas (Åberg, 2008; Martinsson & Reimers, 2008).

EN META-TEORETISK UTGÅNGSPUNKT

Det perspektiv vi i den här artikeln anlägger på inkluderings- och exkluderingsprocesser, ligger nära den processuella syn på demokrati och lärande som utvecklats av Gert Biesta (2011). En vanlig föreställning är att demokratiskt agerande förutsätter att de agerande individerna har kunskap om demokrati. Mer formell kunskap förväntas utifrån detta synsätt ge mer demokratiska medborgare. Biesta (2011) menar istället, med inspiration från bland andra Chantal Mouffe (2000, 2005) och Jacques Rancière (2003), att demokrati alltid innefattar en transformationsprocess av identiteter. Lärande har betydelse för demokrati just på grund av att det innefattar att människors identiteter förändras. Denna process är icke-linjär, människor rör sig inte från att först vara icke-medborgare till att bli det. Engagemanget i det "demokratiska experimentet" skiftar snarare, det är situationsberoende. Därför, menar Biesta (2011), tjänar det inget till att försöka utbilda människor att bli bättre medborgare. Snarare måste blicken riktas mot vilka *möjligheter* människor har att förändras och därigenom bli aktiv del av den demokratiska processen.

För att beskriva en transformation av människors identiteter som "demokratisk" krävs att processen svarar mot de demokratiska värdena jämlikhet och frihet. Detta kan bara ske på vad Biesta (2011) kallar *publika platser*. Dessa platser kan vara vilka situationer som helst där människor kan mötas som jämlikar och där de värden som upprätthålls gynnar det gemensamma bästa snarare än egenintresset. Biesta förklarar:

'Public places are ... locations where the experiment of democracy can be enacted and where something can be learned from this enactment' (Biesta, 2011:31).

Då det gemensamma bästa kan komma i konflikt med det omedelbara egenintresset är lärandet och förändringen av individen ofta en svår och smärtsam process (Biesta, 2011), särskilt, menar vi, då jämlikhet mellan könen förutsätter transformationer av könsidentiteter som formats under många år. Man kan fråga sig om lärarutbildningen är en sådan "publik plats" som Biesta menar krävs för att det ska gå att tala om en demokratisk transformation, det vill säga att människor kan mötas som jämlikar, där så många som möjligt inkluderas för det gemensamma bästa.

Genom att visa hur en och samma situation kan betraktas genom olika förståelser av kön, vill vi rikta ljuset mot förklaringsmodellernas skilda konsekvenser. Det är således olika sätt att förstå kön som är föreliggande artikels studieobjekt, det vill säga det som är i artikelns fokus (Fransson & Lundgren, 2003).

METOD, MATERIAL OCH DISPOSITION

I den här artikeln använder vi en situation som framkom i ett etnografiskt projekt som utgångspunkt för att problematisera de förklaringsmodeller som vi vill lyfta fram. Projektet genomfördes inom två svenska lärosätens lärarutbildningar. Det finansierades av *Delegationen för jämställdhet i högskolan* (DJ) och syftet var att undersöka hur genuspräglade praktiker kom till uttryck inom utbildningen. Inom projektet genomfördes observationer av föreläsningar, seminarier och videokonferenser. Både lärarutbildare och lärarstudenter informerades på förhand, skriftligen och muntligen, om att vi avsåg att närvara. De gavs också möjlighet att tacka nej till medverkan i studien. Vi utförde även informella och formella intervjuer med lärarutbildare. De formella intervjuerna gjordes avslutningsvis i form av två gruppintervjuer där olika aspekter som framkommit under studiens gång diskuterades. En utförlig beskrivning av projektet har publicerats i rapporten *Lärarutbildningen, jämställdhet och genus* (Hedlin & Åberg, 2011). I rapporten förekommer också den situation vi använder som underlag för den här artikeln. Men medan vi i rapporten använde ett specifikt genusteoretiskt perspektiv för att förstå situationen, vill vi i den här artikeln tillämpa olika förklaringsmodeller med kön/genus som utgångspunkt.

Metoden för föreliggande artikel är teoretiskt prövande och inspirationen för vårt angreppssätt kommer i första hand från Michel Foucaults (1993) genealogi, som innebär en strävan att undersöka möjlighetsvillkoren för olika försant-hållanden. Genealogin tar sin utgångspunkt i de etablerade sanningar (som i vår artikel utgörs av förklaringsmodeller kring kön) som gäller i ett visst historiskt nu, och spårar hur dessa möjliggjorts. På detta sätt synliggörs etablerade sanningars kontingens, det vill säga att de är resultat av maktkamper och förhandlingar och därmed tillfälliga, snarare än absoluta (Laclau & Mouffe, 1985). Vi kommer i slutet av artikeln att relatera de olika förklaringsmodeller som presenteras till vårt övergripande meta-teoretiska perspektiv (se ovan) för att utröna på vilka sätt de bidrar till förståelsen av lärarutbildningen som en publik plats för demokratisk transformation i Biestas (2011) bemärkelse.

Den situation vi kommer att beskriva utspelade sig i en studentgrupp, och ledde till diskussioner bland berörda lärarutbildare. En grupp manliga studenter uppträdde arrogant och på ett sätt som inte ansågs höra hemma inom högre utbildning. Vi har inte valt den här situationen för att den kan ses som "typisk" eller representativ för lärarutbildningen i stort. Situationen är istället vald för att den åskådliggör en paradox, nämligen att tal om inkludering kan rymma exkluderande processer. Eftersom sådana lärandesituationer kan uppfattas som oproblematiska och positiva ur lärandesynpunkt, menar vi att det är än viktigare att visa hur olika förklaringsmodeller genererar olika förståelser av inkluderings- och exklude-

ringsmönster i situationen. Vi relaterar interaktionen bland studenterna till fyra olika förklaringsmodeller som utgör vanligt förekommande försök att analysera och förklara relationer som förefaller ha med kön att göra. Förklaringsmodellerna har vuxit fram som historiskt situerad kunskap. De står därmed inte fria från de samhälleliga föreställningar om kön som har bäring i olika tidsliga och rumsliga sammanhang (Haraway, 1998). Genom att beskriva hur dessa modeller har vuxit fram och använts, vill vi visa hur genusvetenskaplig kunskap kan användas för att reflektera kring och bättre förstå sociala relationer i lärarutbildningen.

Den frågeställning vi kommer att behandla här är:

Hur kan det som utspelade sig förstås utifrån olika förklaringsmodeller av "manligt" och "kvinnligt", och hur hjälper dessa förklaringsmodeller oss att förstå lärarutbildningen som en demokratisk plats?

Under rubriken *Spelet i studentgruppen* behandlas först hur situationen beskrevs för forskaren som gjorde deltagande observationer. Vidare tas forskarens iakttagelser upp och en beskrivning görs av hur situationen lyftes fram i ett kursråd inom utbildningen. Därefter diskuteras olika förklaringsmodeller. Under rubriken *Fyra sätt att förstå det som utspelade sig* tillämpar vi fyra olika förklaringsmodeller på situationen och interaktionen i studentgruppen. Avslutningsvis diskuteras vi de olika förklaringsmodellerna i relation till vårt meta-teoretiska perspektiv för att synliggöra hur genusvetenskaplig kunskap kan underbygga arbete för demokrati i lärarutbildningen.

SPELET I STUDENTGRUPPEN

Nedan beskriver den av oss (Maria) som var på plats den situation som sedan ska relateras till fyra olika förklaringsmodeller.

Under fältarbetet följde jag tre lärarutbildare som undervisade en studentgrupp bestående av ungefär tjugo blivande lärare, varav sju män. Studenterna befann sig i slutet av sin utbildning till fritidspedagoger. De var indelade i fem studiegrupper. Lärarutbildarna var bekymrade över vad som utspelade sig bland studenterna. En av lärarutbildarna berättade att studenterna ofta arbetade i grupp och vanligtvis hamnade de sju männen utspridda i olika grupper, men vid den senaste gruppindelningen hade det blivit annorlunda. Då bildades en "kill-grupp", förklarade lärarutbildaren och hon beskrev hur männen i gruppen hade uppträtt arrogant och nedlåtande mot sina kvinnliga studiekamrater. De hade avbrutit och ignorerat dem, och en kvinna med utländsk bakgrund hade hånats öppet för sin brytning. Mellan männen hade också någon form av konkurrens pågått, berättade lärarutbildaren.

Under en utbildningsdag när jag närvarade skulle studenterna redovisa en utförd uppgift. Samtliga studenter skulle ha genomfört en aktivitet med barn inom fritidshemsverksamheten. Syftet med de aktiviteter som skulle genomföras var att träna olika färdigheter, till exempel språkförmåga, samarbete, turtagning och annat socialt samspel.

Inledningsvis märktes inte mycket av den konkurrens och det bekymmersamma beteende som lärarutbildaren hade beskrivit. I vilken mån interaktionen påverkades av att en forskare var närvarande är naturligtvis omöjligt att bedöma. Det som däremot framkom under redovisningarna var att männen i studentgruppen lyfte fram varandra genom att ofta vända sig till varandra, och även ofta säga varandras namn. Även flera av kvinnorna lyfte fram sina manliga studiekamrater på detta sätt. Det dröjde inte länge förrän jag har lärt mig alla killars namn, inte för att de var få utan för att namnen nämndes så många gånger.

När studenterna redovisade de aktiviteter som de hade genomfört med barnen ute i verksamheten, angav de också vilka färdigheter som hade övats. Barnen hade tränat kommunikation, socialt samspel och att behärska sig. De hade övat turtagning, att både prata och lyssna på andra. Barnen hade fått göra aktiviteter som främjar samarbete och som stärker gemenskapen i barngruppen. De positiva värden som studenterna lyfte fram som viktiga för arbetet inom fritidshemmet stod i bjärt kontrast till de värden som tycktes ha fått utrymme inom den egna studentgruppen.

I en intervju efteråt beskrev en lärarutbildare hur männen inom studentgruppen orienterade sig mot varandra och även hur kvinnorna deltog i att synliggöra killarna:

Killarna har fullständig kontroll på vad alla killar heter. Och tjejerna vet också vad alla killar heter. Men killarna har ingen aning om vad tjejerna heter. "Öh, du", inte ens i sin egen studiegrupp vet de. (Lärarutbildare, X-universitetet)

Efter en heldagsundervisning där jag närvarat avslutades dagen med kursråd. Det visade sig att en utbredd mening i studentgruppen var att några studenter hade upplevts utgöra ett stort problem under en längre tid. De hade haft för vana att komma oförberedda till studiegrupperna. Genom att de inte hade bidragit till det gemensamma arbetet hade andra fått göra desto mer. Vidare hade de saboterat undervisningen genom att öppet demonstrera sitt ointresse. Lärarna inom utbildningen upplevdes som alldeles för undfallande mot de studenter som uppträdde störande och åkte snålskjuts. Det visade sig att de studenter som uppfattades som problematiska fanns i den så kallade killgruppen. (Det ska dock framhållas att alla män i killgruppen inte saboterade och störde). Lena och Marianne representerade sin klass vid kursrådet. De hade fått i uppdrag att ta upp missnöjet:

- Ibland är det verkligen högstadienivå på hur en del killar uppträder, suckar Lena.
- När vi hade redovisning i en annan kurs satt de och skrattade och pratade med varandra, säger Marianne.
- Varför? frågar lärarutbildare 1.
- Jag tror inte ens att de tänker på vad de gör, svarar Lena. De är väl trötta och ointresserade och tänker inte längre än så.
- Men de förstör för oss andra, säger Marianne. Jag tar studielån för att gå den här utbildningen. Jag vill inte ha utbildningen förstörd. Det är ju några killar som kan komma indrällandes långt efter att vi har börjat. De skrattar och stör och pockar på uppmärksamhet.

Lärarutbildare 1 ser allvarlig och fundersam ut. Hon säger:

- Vi får väl tänka på att säga till folk som kommer sent och som stör.
- Men det är ju ändå universitetet! utbrister lärarutbildare 2. Ska jag verkligen behöva säga till folk? Det är ju pinsamt!
- Ja, vi är lite överraskade, konstaterar lärarutbildare 1. Så här brukar det inte vara.
- Vi har ibland undrat vad det har handlat om, säger lärarutbildare 2.
- Det har vi också, säger Lena. Vi tycker att det har varit som på högstadiet ibland. (Ur fältanteckningar X-universitetet, 31 mars 2011)

De problem som beskrivits ovan var väl kända bland många lärarutbildare. Några lärarutbildare berättade att de hade diskuterat att killarna kanske hade ett behov av att markera sin "grabbighet" eftersom de befann sig i ett sammanhang med en massa kvinnor. Observationerna och lärarutbildarnas berättelser tydde på att samtliga manliga studenter deltog när det gällde att lyfta fram män i gruppen. Även kvinnliga studenter medverkade. Det var dock endast några av killarna som uppträdde störande och upplevdes utgöra stora problem.

När saken kom upp i kursrådet, var studenterna i slutet av sin utbildning. I gruppen fanns en tydlig frustration över att några studenter tilläts bete sig på ett sätt som förknippades med stökiga högstadieelever. Det fanns ett missnöje över en upplevd undfallenhet från lärarutbildare i föregående kurser. Det problematiska beteendet hade tillåtits i flera terminer. Som framgår ovan ansåg inte heller lärarna som deltog i kursrådet att det var självklart att agera inför det störande beteendet. Den ena läraren tog studenternas kritik på allvar, medan den andra värjde sig med orden: *Men det är ju ändå universitetet!* Dessa ord framfördes trots att situationen hade upplevts som problematisk och diskuterats lärarutbildare emellan. *Vi har ibland undrat vad det har handlat om*, sa samma lärarutbildare som värjde sig mot att agera. En bidragande orsak till att beteendet hade tillåtits kan vara det resonemang som fördes bland lärarutbildarna, om männens särskilda behov att markera sin "grabbighet" i en kvinnodominerad miljö. Denna tankegång ska vi återkomma till. Tankegången knyter an till välkända diskussioner om behovet av fler manliga förebilder, såväl inom lärarutbildningen (Högskoleverket, 2009) som inom förskola och skola (Nyrén, 2005). Den kan också spåras tillbaka till såväl en historisk berättelse om kvinnor och män som skilda väsen med olika behov, som till ett resonemang om könsroller. I den här artikeln använder vi den ovan beskrivna situationen inom lärarutbildningen som utgångspunkt för att diskutera olika förklaringsmodeller.

FYRA SÄTT ATT FÖRSTÅ DET SOM UTSPELADE SIG

Vi ska nedan diskutera hur fyra olika könsrelaterade förklaringsmodeller kan appliceras på situationen där några manliga studenter tilläts bete sig på ett sätt som förknippades med stökiga högstadieelever (jfr MacNaughton, 2000; Eidevald, 2009). Först ska vi redogöra för hur kvinnor och män historiskt har beskrivits som två skilda väsen eller naturer, och vilka konsekvenser detta synsätt har haft. Utifrån detta synsätt gör vi en tolkning av det som utspelade sig inom studentgruppen.

Sedan ska vi diskutera könsrollsteorin, vilken också ska prövas som förklaringsmodell. Som ett tredje alternativ tar vi upp resonemang som hävdar att kön inte längre spelar någon roll i det svenska samhället. Det fjärde synsättet utgår ifrån att femininitet och maskulinitet är något som ständigt görs i vardaglig interaktion. Vi gör en tolkning där vi bland annat diskuterar männens inbördes konkurrens och nedlåtenhet gentemot kvinnorna i gruppen utifrån genusvetenskapliga utgångspunkter och begrepp.

Manligt och kvinnligt som en fråga om biologi

Historiskt har utgångspunkten när skola och utbildning har debatterats ofta varit att kvinnor och män ska betraktas som två olika naturer med skilda egenskaper och behov (Hedlin, 2009; Prytz, 2011). I resonemangen har kvinnor och sådant som förknippats med kvinnor återkommande framförts som hot mot män och den manliga karaktärsdaningen. I diskussionerna om skola och utbildning runt år 1900, och under seklets första decennier, var ett argument mot kvinnor som lärare inom läroverk och folkskola att särskilt pojkarnas fostran krävde manliga lärare. Att män per definition var bättre var en självklar utgångspunkt och det talades om ett skadligt kvinnligt inflytande (Florin & Johansson, 1993; Johansson, 1997; Sparrlöf, 2007). Denna typ av resonemang framfördes i många länder. Även i USA, Kanada, Storbritannien och Australien varnades för kvinnors inflytande i skolorna. Industrialiseringen medförde att nya yrken öppnades för män vilket fick till följd att många män lämnade läraryrket (Grumet, 1988). Ändå var det de kvinnliga lärarna som anklagades när de manliga lärarna blev färre. Det talades om ett feminint klimat som var särskilt skadligt för pojkarna (Trotman, 2006). I USA spreds rykten om "woman peril", det vill säga att kvinnor inte bara var olämpliga utan till och med farliga som lärare (Weiler, 1989, 1994; Johnson, 2008). Detta könspolära synsätt kan idag te sig högst otidsenligt. Ändå har det en stark förankring i vardagligt tänkande (Magnusson, 1998; Kreitz-Sandberg, 2013). Förklaringsmodellen lever vidare, som ett ofta oreflekterat tankesätt, trots att forskningen har visat att kvinnors och mäns egenskaper är mer lika än olika och att det är helt felaktigt att beskriva kvinnor och män som två olika naturer (Hyde, 2005; Carothers & Reis, 2013).

Utifrån det ovan beskrivna synsättet där kvinnor och män betraktas som diametralt olika, vilket också ger kvinnor en "naturlig" andrarangsposition, är det viktigt att begränsa kvinnors inflytande. Om detta synsätt användas för att förstå de situationer som utspelar sig i nutid när några manliga studenter betar sig illa, så kan en förklaring vara att männen antagligen har gått i skolor med alldeles för många kvinnliga lärare. Det feminina klimatet har hindrat männens naturligt överlägsna karaktärsdrag och egenskaper att utvecklas. Även inom lärarutbildningen möter de många kvinnor, både som studiekamrater och lärare, vilket utgör ytterligare skadligt inflytande.

Historiskt har de som har argumenterat utifrån det här synsättet inte ställt män som betar sig illa till ansvars. Ansvar har istället lagts på kvinnor i männens omgivning. Mödrar, hustrur och kvinnliga lärare har skuldbelagts (Lundbergh, 1986; Oram, 1996).

Manligt och kvinnligt som en fråga om könsroller

Ett annat perspektiv på hur kvinnligt och manligt kan förstås introducerades med begreppet *könsroll*. Den amerikanske sociologen Talcott Parsons utvecklade könsrollsteorin under 1940- och 1950-talen. Teorin utgår ifrån ett funktionalistiskt synsätt. Detta innebär att fenomen och institutioner existerar för att de fyller en funktion för samhället. Enligt Parsons förklaring är könsmönstret i samhället ett resultat av de könsroller som barn internaliserar inom familjen. Den könsdifferentieringsprocess som barn genomgår under det oedipala stadiet resulterar i att könsrollen blir en del av personligheten, enligt Parsons. Vidare talade han om två könsroller, en manlig könsroll som var inriktad på att verkställa och en kvinnlig som var orienterad mot att stödja. Könsrollerna betraktades således som komplementära (Carrigan, Connell & Lee, 1985). Social inlärningsteori talar om könsroller på ett liknande sätt. Utifrån social inlärningsteori förklaras förvärvandet av könsroller som en följd av identifikation med rollmodeller. Genom observationsinlärning och imitation förväntas flickor och pojkar tillägna sig könsrollerna (Carrigan, Connell & Lee, 1985; Stainton Rogers & Stainton Rogers, 2002).

Utgångspunkten att "manligt" och "kvinnt" var en fråga om könsroller var framträdande inom forskningen fram till slutet av 1970-talet. Det ska dock framhållas att den skandinaviska könsrollsforskningen skiljde sig från den anglosaxiska. Den skandinaviska var mer radikal och inkluderade strukturer, men när könsrollsbegreppet kom att spridas till vardagspråket gick de mer komplexa resonemangen förlorade (Olsson, 2011). Utifrån det komplementära synsättet betraktades könsrollerna som likvärdiga, maktperspektivet saknades ofta. Även inom forskningen gjorde vissa författare gällande att diskrimineringen mot män var lika stor som den mot kvinnor (Carrigan, Connell & Lee, 1985; Connell, 1996; Olsson, 2011).

Under 1990-talet kom debattböcker som hävdade att pojkar tog skada av att tvingas anpassa sig till en kvinnlig skolmiljö. Dessa böcker var inte skrivna av forskare, men de fick ett stort utrymme i den offentliga debatten (Nielsen, 2005). Trots att de saknade vetenskaplig koppling och förankring kom de att användas som kurslitteratur inom den svenska lärarutbildningen. Enligt budskapet i dessa böcker måste pojkar få ta avstånd, och även nedvärdera, det som förknippas med kvinnor och kvinnlighet för att kunna utveckla sin könsidentitet. Utgångspunkterna för resonemanget var kanske närmast en blandning mellan en biologisk syn på manligt/kvinnligt och ett könsrollsresonemang (Nordahl, 1994, 1995). Liknande budskap spreds även i skrifter från Utbildningsdepartementet. Bland annat hävdade en adjunkt inom den danska lärarutbildningen att pojkars utagerande beteende inte enbart skulle betraktas som ett klandervärd beteende som borde dämpas. Den danska lärarutbildaren hävdade att beteendet också borde förstås som ett uttryck för att pojkarna i sitt identitetssökande hade ett behov av att göra uppror mot den kvinnligt präglade skolkulturen (Utbildningsdepartementet, 1993, 1994).

Utifrån detta synsätt kan de manliga studenternas beteende förstås som ett resultat av att de under sin uppväxt har saknat manliga rollmodeller ("förebilder"). De har kanske vuxit upp utan fäder i hemmet och inte heller i skolan har det funnits män att observera och imitera (jfr Johansson, 2006). Även inom denna tolkningsram

framstår de manliga studenternas dåliga uppförande som en närmast självklar och oundviklig följd av något de själva inte kan påverka.

Manligt och kvinnligt som oväsentliga beteckningar

Ett resonemang som vuxit sig starkt de senaste decennierna gör gällande att kön numera är betydelselöst. Utifrån detta synsätt hävdas att kategoriseringen i manligt och kvinnligt hör till det förgångna. Det finns inte längre några könsnormer som utgör begränsningar för människors villkor och handlingsmöjligheter. Allt handlar om människors individuella val (Haavind, 1985; Magnusson, 1998). Den här förklaringsmodellen ger ingen hjälp för den som vill ha en förklaring till de könsmonster vi har i samhället och som fortfarande återskapas. Utifrån detta synsätt kan de manliga studenternas problematiska uppförande endast förstås som beteenden knutna till individer. Som individer bär de ansvar för sina handlingar, men att de som uppförde sig illa var unga män betraktas som en ren slump.

I kontrast till det synsätt som hävdar att manligt och kvinnligt är oväsentliga beteckningar implicerar både det biologiska perspektivet och könsrollsperspektivet att kvinnlighet och manlighet är inre psykiska egenskaper, vilket innebär att dessa synsätt kan betraktas som essentialistiska. Fokus sätts inte på människors aktiva handlande, oavsett om det är biologin eller kulturen som anses vara avgörande. Utifrån ett socialkonstruktivistiskt perspektiv däremot talar man om maskulinitet och femininitet som något som ständigt skapas, upprätthålls och utmanas i sociala relationer (Sabbe & Aelterman, 2007). Nedan ska vi beskriva ett sådant perspektiv och hur det kan användas för att förstå det som utspelade sig i studentgruppen.

”Manligt” och ”kvinnligt” som en fråga om kulturella idéer som upprätthålls i sociala praktiker
Ett exempel på en socialkonstruktivistisk utgångspunkt är sociologerna West och Zimmermans (1987) resonemang om doing gender som markerar att femininitet och maskulinitet är något som görs. Utifrån detta perspektiv är könsidentitet ingen stabil inre kärna. Femininitet, dvs. ”kvinnlighet”, och maskulinitet, ”manlighet”, finns inte inne i människors kroppar, utan uppstår genom upprepade handlingar. Detta betyder inte att kroppars biologi förnekas, men att förståelsen av biologi alltid formas inom ramen för språkliga konventioner och kulturella processer (Butler, 1990).

Även Connells (1987, 2009) teori om genus, genusordning och genusregim har en socialkonstruktivistisk utgångspunkt. Connell definierar genus som tidsbundna föreställningar om kön och sexualitet som upprätthålls i sociala relationer. En mängd saker, egenskaper, arbetsuppgifter, yrken och så vidare kategoriseras som feminina eller maskulina (jfr Thurén, 1996). Vidare talar Connell om en hierarkisk relation mellan maskulinitet och femininitet, maskulinitet har en högre status än femininitet. Som ett resultat av kategoriseringen kommer samhället att präglas av ett specifikt könsmonster, en genusordning. Den övergripande genusordningen är generell, men dess innehåll kan variera. Synen på kvinnligt och manligt är tidsbunden och förändras över tid. Det finns också en geografisk variation. Det som kategoriseras som kvinnligt i ett samhälle kan klassificeras som manligt i ett

annat. Genusordning syftar således på generella mönster. Connells begrepp genusregim avser de mindre utbredda mönster som kan prägla subkulturer, arbetsplatser eller regioner.

I kontrast till könsrollsteorin som utgår ifrån en manlig och en kvinnlig könsroll betonar Connell (1996) att det finns flera maskuliniteter och femininiteter. Connells maskulinitetsteori beskriver en *hegemonisk maskulinitet*, ett maskulint ideal som har hög status i samhället. Vidare finns en *underordnad maskulinitet* som förkroppsligas av män som förknippas med det feminina, och därmed överskrider gränsen för vad som betraktas som manligt. Mellan dessa två ytterligheter finns en *delaktig maskulinitet* som gestaltas av den stora gruppen män som drar fördelar av att alliera sig med den hegemoniska maskuliniteten. På detta sätt ger de också sitt stöd till en genusordning som gynnar mäns intressen och missgynnar kvinnors.

Vilken hjälp att förstå de händelser som utspelade sig inom lärarutbildningen erbjuder de genusteoretiska begreppen? Utifrån Connells (1996) begrepp kan det könsmonster som hade utvecklats inom studentgruppen betraktas som en *genusregim*. Inom denna genusregim tydliggjordes ett hierarkiskt förhållande mellan maskulinitet och femininitet. Den överordnade status som män och maskulinitet tillskrevs kom till uttryck genom att männen, men inte kvinnorna, gavs personligt och offentligt erkännande. Genom att avbryta och ignorera sina kvinnliga studiekamrater markerade männen att kvinnorna hade lägre status. Kvinnornas åsikter var inte värda att lyssna på och deras namn var inte värda att lägga på minnet. Beteendet knyter också an till härskartekniken *osynliggörande* (Ås, 2004; Lönnroth, 2008). Osynliggörande innebär att behandla någon som obetydlig eller till och med icke existerande.

Några män inom studentgruppen var särskilt framträdande. De skrattade, störde och pockade på uppmärksamhet. Detta kan tolkas som sätt att göra anspråk på det utrymme och den betydelse som förknippas med *hegemonisk maskulinitet*. Lärarutbildarna talade ofta om de manliga studenterna som "killarna", men det var tydligt att *vissa* killar upplevdes som mycket störande medan andra kunde klassificeras som skötsamma, även om de alla deltog i ett synliggörande av varandra. Under studien framkom inga tecken på att de mer skötsamma männen sa ifrån eller visade sitt ogillande när de mer störande pockade på uppmärksamhet. I enlighet med Connells (1996) *delaktiga maskulinitet* gav de därmed sitt tysta medgivande till det som utspelade sig.

När de manliga studenterna lyfte fram varandra skapade de en gemenskap, samtidigt som de kvinnliga studiekamraterna exkluderades. Det som hände kan förstås utifrån Lipman-Blumens (1976) homosocialitet. Med detta begrepp avses ett mönster där i synnerhet män orienterar sig mot andra män. Det homosociala mönstret förekommer inte lika ofta bland kvinnor, vilket beror på den hierarkiska relationen mellan femininitet och maskulinitet. Män och maskulinitet har en högre status än kvinnor och femininitet. Män har också en normposition, vilket får till följd att kvinnors interaktionsmönster i större utsträckning blir heterosociala. I en studie av Lindgren (1996) skildras hur manliga homosociala

mönster tar form inom arbetsplatser. De homosociala mönstren beskrivs som ett känslomässigt förbund mellan männen. I dessa förbund stärks samhörigheten samtidigt som de kvinnliga kollegorna hålls utanför. Viktigt för gemenskapen är att maskulinitet överordnas femininitet. Berättelser och "skämt" om kvinnor som inte klarar av jobbet eller som har brister i något annat avseende framförs därför i den homosociala miljön. På så sätt återskapar männen både sin högre status och sin maskulinitet (Hamrén, 2007). Kimmel (2008) betonar den homosociala sidan av maskulinitetskonstruktionen. Enligt Kimmel är maskulinitet något som i stor utsträckning visas upp för andra män. I en homosocial process bedömer män varandra. Omdömet och bekräftelsen från kvinnor har ofta en underordnad betydelse. Det är erkännandet från andra män som efterstävas menar Kimmel (jfr Phillips, 2005). Det starka känslomässiga band som präglar homosociala mönster kan vara en förklaring till varför männens negativa handlingar inte förändrades, trots att kvinnliga studenter och vissa lärarutbildare protesterade emot, eller åtminstone uppmärksammade problemen.

Utifrån det ovan beskrivna perspektivet kan interaktionen inom studentgruppen således förstås som ett aktivt "görande" av maskulinitet och femininitet. Det som utspelade sig tolkas som gruppprocesser där de inblandade betraktas som i högsta grad aktiva.

KONKLUSIONER

Inom svenska fritidshem är ett starkt ideal att alla ska få vara med. Bland fritidspedagoger är detta en underförstådd norm (Dahl, 2014). Detta ideal kan därför också förstås som en ledstjärna när de snart färdigutbildade fritidspedagogerna arbetade för att stärka gemenskapen i barngrupperna inom fritidshemmen. Inom den egna studentgruppen markerades dock statushierarkier genom inneslutningar och uteslutningar. Männen lyftes fram, kvinnor osynliggjordes, och några män tilläts störa undervisningen. Skillnaden mellan *talet om inkludering och praktiserandet* av exkludering menar vi synliggör vikten av att lärande om deltagande, inkludering och exkludering, måste gå utöver rent formella kunskaper. Om inte lärarutbildningen förmår utmana djupare liggande (köns)identiteter, finns risken att talet om inkludering döljer att lärarutbildningen inte med självklarhet är en demokratisk plats där studenterna kan mötas som jämlikar (jfr Biesta, 2011).

De fyra förklaringsmodeller vi ovan har beskrivit förhåller sig på olika sätt till kön och relationer mellan kvinnor och män. Interaktionen inom studentgruppen kan förstås utifrån förklaringar vars utgångspunkt är att manligt och kvinnligt är inre psykiska egenskaper och att pojkar/män och flickor/kvinnor därmed är två olika men homogena grupper som har skilda behov. De manliga studenternas beteende kan då tolkas som en naturlig följd av kvinnors negativa inflytande och en brist på manliga rollmodeller ("förebilder") att imitera. Som Connell (2009) påtalar är detta ett resonemang som fortfarande har ett starkt fäste i vardagligt tänkande. Problemet med den här typen av psykologiserande förklaringar är att ojämlika relationer mellan män och kvinnor naturaliseras. Mäns aktioner ursäktas med utgångspunkt i att de

är män, snarare än att det blir belyst vad i situationen som möjliggör vissa mäns platstagande framför andra män och kvinnor. Med hjälp av genusvetenskapliga begrepp kan de maktaspekter som interaktionen inom studentgruppen rymmer synliggöras. Därmed blir också frågan om lärarutbildningen är en publik plats för fritt och jämlikt deltagande mer komplex. Å ena sidan har studenterna i bästa fall lärt sig något formellt viktigt om inkludering, att arbetet i fritidshem kräver en strävan efter att alla barn inkluderas. Å andra sidan har det djupare lärande, som enligt Biesta (2011) innefattar en identitetstransformation som premierar det gemensamma bästa, snarare än egenintresset, inte kommit till stånd i rummet.

Det kan tyckas anmärkningsvärt att resonemang om flickors och pojkars skilda behov, och om att pojkar måste göra uppror mot en alltför feminin skolmiljö, fördes vidare både inom lärarutbildningen och i skrifter som gavs ut av Utbildningsdepartementet under 1990-talet. Samtidigt visar den situation vi har beskrivit hur gamla könsrollidéer kan återaktiveras när förklaringar till människors agerande söks. 1990-talet var en tid då gamla könsstereotyper kom tillbaka och fick ett stort utrymme i tidningar, filmer och föredrag. Kvinnor beskrevs som passiva, väntande, omsorgsbetingade och kroppsliga. Män sades vara aktiva, handlande och våldsbenägna, men också civilisationen och intelligensen förkroppsligad (Hirdman, 2007; Hedlin, 2009). Styrkan i de stereotypa idéerna kan också anas i och med att den här typen av resonemang låg till grund för en förklaring av varför några manliga studenter saboterade undervisningen och betedde sig illa mot kvinnliga kurskamrater ett par decennier senare.

Att några manliga blivande lärare tilläts störa och bete sig illa kan också tolkas utifrån det ofta upprepade talet om fler män till förskola och skola. En okritisk efterfrågan på manliga lärare riskerar att leda till negativa följder. Forskare, såväl inom Sverige som internationellt, har pekat på risken att det ses som viktigare att rekrytera män än att rekrytera goda lärare. När männen uppmanas att vara "manliga förebilder" finns också risk för att ett stereotypt maskulint beteende förstärks. Resultatet kan således bli att negativa homosociala och exkluderande beteenden får utrymme på bekostnad av den värdegrund som skolväsendet ska stå för (Nordberg, 2005; Johansson, 2006; Martino & Kehler, 2006; Cushman, 2008; Gannerud, 2009; Zyngier, 2009; Bondestam, 2010).

När det stora behovet av män förs fram finns, som Edström (2009) påtalar, en implicit uppfattning om kvinnor som otillräckliga. Studier tyder på att en sådan uppfattning förs vidare av både kvinnliga och manliga lärare (Gannerud, 1999; Hjalmarsson, 2009). Vi ansluter oss till de forskare som framhåller att en mer framkomlig väg att förändra genusmönster, när det gäller utbildning och yrkesval, är att rikta fokus mot de komplexa genusskapande processer som leder till könssegregerade mönster (Mills, Martino & Lingard, 2004).

Ett problem inom lärarutbildningen har varit att genusrelaterade frågor ofta diskuteras utifrån vardagsresonemang och att motstridiga diskurser upprepats utan att de utgångspunkter de bygger på tydliggörs. Resonemang och fraser som ligger i tiden har förts vidare på ett okritiskt sätt (Havung, 2006; Erixon Arreman & Weiner, 2007).

För lärarutbildare finns den vetenskapliga kunskapen numera nära till hands, men som Kreitz-Sandberg (2013) framhåller behöver lärarutbildare tid och möjlighet till reflektion för att tillägna sig den. Även de lärare som arbetar i skolorna ska kunna hantera genusfrågor på ett kunnigt sätt. Frånberg (2010) lyfter fram det behov av vidareutbildning inom genusteori och vetenskapligt förhållningssätt som finns bland verksamma lärare. Att, som vi har gjort här, lyfta fram historiska diskussioner, tydliggöra deras konsekvenser och jämföra olika förklaringsmodeller kan vara ett fruktbart sätt att stärka ett vetenskapligt och kritiskt förhållningssätt. Som vi har visat kan fördjupad kunskap om hur genus görs i vardagliga praktiker också vara viktig för att förstå att exkluderande praktiker kan rymmas även i sammanhang där det formella undervisningsinnehållet handlar om deltagande och inkludering.

REFERENSER

- Ahmed, S. (2007) The language of diversity. *Ethnic and Racial Studies*, 30(2), 235-256.
- Ahmed, S. (2012) *On being included. Racism and diversity in institutional life*. Durham and London: Duke University Press.
- Biesta, G. (2011) We need better democracy, not better citizens. *Adults Learning*, 23(2), 26-33.
- Bondestam, F. (2010) *Kunskap som befielse? En metaanalys av svensk forskning om jämställdhet och skola 1969-2009*. Stockholm: Fritzes.
- Butler, J. (1990) *Gender trouble. Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Carothers, B. & Reis, H. (2013) Men and women are from earth: Examining the latent structure of gender. *Journal of Personality and Social Psychology*, 104(2), 385-407.
- Carrigan, T., Connell B. & Lee, J. (1985) *Toward a new sociology of masculinity. Theory and Society*, 14(5), 551-604.
- Connell, R.W. (1987) *Gender and power. Society, the person and sexual politics*. Oxford: Polity Press.
- Connell, R.W. (1996) *Maskuliniteter*. Göteborg: Daidalos.
- Connell, R.W. (2009) *Gender in world perspective*. Cambridge: Polity Press.
- Cushman, P. (2008) So what exactly do you want? What principals mean when they say "male role model". *Gender and Education*, 20(2), 123-136.
- Dahl, M. (2014) *Fritidspedagogers handlingsrepertoar: Pedagogiskt arbete med barns olika relationer*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Edström, C. (2009) Preschool as an Arena of Gender Policies: the examples of Sweden and Scotland. *European Educational Research Journal*, 8(4), 534-549.
- Edwertz, M. & Lundström, L. (2003) *Jämställdhets- och genusperspektiv i kurslitteraturen. En granskning av den obligatoriska litteraturen för det allmänna utbildningsområdets inledande 40 poäng i den nya lärarutbildningen vid Karlstads universitet*. Arbetsrapport 2003:1. Karlstads universitet.
- Eidevald, C. (2009) *Det finns inga tjejbestämmare: Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek*. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.
- Engström, M., Haraldsson, A., Mattsson, T. & Salminen-Karlsson, M. (2003) *Studenter genusgranskar sin utbildning. Projekt med elektro- och dataprogrammen och lärarutbildningen vid Linköpings universitet*. Linköpings universitet.
- Erixon Arreman, I. & Weiner, G. (2007) Gender, research and change in teacher education. A Swedish dimension. *Gender and Education*, 19(3), 317-337.
- Fransson, K. & Lundgren, U.P. (2003) *Utbildningsvetenskap – ett begrepp och dess sammanhang*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Florin, C. & Johansson, U. (1993) *Där de härliga lagrarna gro. Kultur, klass och kön i det svenska läroverket 1850-1914*. Stockholm: Tiden.
- Foucault, M. (1993) *Diskursens ordning. Installationsföreläsning vid Collège de France den 2 december 1970* [The order of discourse. Installation lecture at Collège de France on 2 December 1970]. Stockholm: Symposion.
- Gannerud, E. (1999) *Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Frånberg, G-M. (2010) *Att bli medveten och förändra sitt förhållningssätt: Jämställdhetsarbete i skolan*. Rapport XI från Delegationen för jämställdhet i skolan. SOU 2010:83. Stockholm: Fritzes.

- Gannerud, E. (2009) Pedagogers syn på några aspekter av genus och jämställdhet i arbetet. I I. Wernersson (red.), *Genus i förskola och skola: Förändringar i policy, perspektiv och praktik*. Göteborgs Universitet: Göteborg Studies in Educational Science.
- Grumet, M. (1988) *Bitter milk: Women and teaching*. Amherst: University of Massachusetts Press.
- Haavind, H. (1985) Förändringar i förhållandet mellan kvinnor och män. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, 6(3), 17-27.
- Hamrén, R. (2007) Homosocialitet: En aspekt av maskulinitet. I R. Frangeur (red.), *Mandom, mod och morske män: Rapport från manlighetskonferensen den 30 november 2006*. Linköping: Linköpings universitet.
- Haraway, D. J. (1998) Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599.
- Havung, M. (2006) "Du som är kvinna – du kan väl ta det, det där om genus". Om jämställdhet och genus i den nya lärarutbildningen. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*, 13(1), 171-208.
- Hedlin, M. (2009) *Konstruktionen av kön i skolpolitiska texter 1948-1994, med särskilt fokus på naturvetenskap och teknik*. Umeå universitet: Inst för matematik, teknik och naturvetenskap och Genusforskaraskolan.
- Hedlin, M. & Åberg, M. (2011) *Lärarutbildningen, jämställdhet och genus*. Växjö: Linnéuniversitetet.
- Hirdman, Y. (2007) *Gösta och genusordningen. Feministiska betraktelser*. Stockholm: Ordfront.
- Hjälmarsson, M. (2009) *Lärarprofessionens genusordning: En studie av lärares uppfattningar om arbetsuppgifter, kompetens och förväntningar*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hyde, J. S. (2005) The gender similarities hypothesis. *American Psychologist*, 60(6), 581-592.
- Högskoleverket (2009) *Man ska bli lärare: Den ojämna könsfördelningen inom lärarutbildningen – beskrivning och analys*. Rapport 2009:7.
- Johansson, H. (2006) *Brist på manliga förebilder: dekonstruktion av en föreställning och dess praktik*. Göteborgs universitet: Institutionen för socialt arbete.
- Johansson, U. (1997) Vad bör kvinnor kunna?: Utbildning som kulturellt kapital och symboliskt våld. I I. Hagman (red.), *Mot halva makten*. SOU 1997:113. Stockholm: Fritzes.
- Johnson, S. (2008) The woman peril and the male teachers in the early twentieth century. *American Educational History Journal*. 35(1), 149-167.
- Kimmel, M. (2008) *Guyland: The perilous worlds where boys become men: Understanding the critical years between 16 and 26*. New York: HarperCollins.
- Kreitz-Sandberg, S. (2013) Gender inclusion and horizontal gender segregation: stakeholders' strategies and dilemmas in Swedish teacher education. *Gender and Education*, 25(4), 444-465.
- Kumashiro, K. (2009) *Against common sense. Teaching and learning toward social justice*. London: Routledge.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (1985) *Hegemony and socialist strategy. Towards a radical democratic politics*. London: Verso.
- Lindgren, G. (1996) Broderskapets logik. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, 17(1), 4-14.
- Lipman-Blumen, J. (1976) Toward a homosocial theory of sex roles: An explanation of the sex segregation of social institutions, *Signs*, 1(3), 15-31.
- Lundbergh, B. (1986) *Kom ihåg att du är underlägsen!* Lund: Studentlitteratur.

- Lönnroth, A. (2008) *Förbannad är jag ganska ofta: Samtal med Berit Ås*. Stockholm: Ordfront.
- MacNaughton, G. (2000) *Rethinking gender in Early Childhood Education*. London: Sage.
- Magnusson, E. (1998) *Vardagens könnnebörder under förhandling*. Umeå: Umeå universitet.
- Martino, J. W. & Kehler, M. (2006) Male teachers and the "boy problem": An issue of recuperative masculinity politics. *McGill Journal of Education*, 41(2), 113-131.
- Martinsson, L. & Reimers, E. (2008) *Skola i normer*. Malmö: Gleerups.
- Mills, M., Martino, W. & Lingard, B. (2004) Attracting, recruiting and retaining male teachers: policy issues in the male teacher debate. *British Journal of Sociology of Education*, 25(3), 355-369.
- Mouffe, C. (2000) *The democratic paradox*. London: Verso.
- Mouffe, C. (2005) *On the political*. London: Routledge.
- Nielsen, S. B. (2005) Argument för och emot manlig personal i förskolan: Linjer i den danska debatten. I M. Nordberg (red.), *Manlighet i fokus – en bok om manliga pedagoger, pojkar och maskulinitetsskapande i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Nordahl, B. (1994) *Hankön i skolan: En debattbok om pojkar i en kvinnorvärld*. Lund: BookLund.
- Nordahl, B. (1995) *Vilse i damdjungeln. En debattbok om pojkar i barnomsorgen*. Lund: Tiedlund.
- Nordberg M. (2005) *Jämställdhetens spjutpets! Manliga arbetstagarare i kvinnoyrken, jämställdhet, maskulinitet, feminitet och heteronormativitet*. Göteborg: Bokförlaget Arkipelag.
- Nyrén, A.-K. (2005) *Utvärdering av projektet Man och "fröken": Om män i förskola och skola*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Olsson, J.-L. (2011) *Kön i förändring: Den svenska könsrollsforskningen 1959-1979*. Lund: Sekel Bokförlag.
- Orlenius, K. (2006) *Värdegrunden finns den?* Stockholm: Runa förlag.
- Oram, A. (1996) *Women teachers and feminist politics 1900-39*. Manchester: Manchester University Press.
- Phillips, D. (2005) Reproducing normative and marginalized masculinities: Adolescent male popularity and the outcast. *Nursing Inquiry*, 12(3), 219-230.
- Prop. 1999/2000:135. *Regeringens proposition 1999/2000:135. En förnyad lärarutbildning*. Stockholm: Fritzes.
- Prop. 2009/10:89. *Bäst i klassen. En ny lärarutbildning*. Stockholm: Regeringen.
- Prytz, Backman, S. (2011) *Utbildning och genus*. I E. Larsson & J. Westberg (red.), *Utbildningshistoria*. Lund: Studentlitteratur.
- Rancière, J. (2003) *The philosopher and his poor*. Durham: Duke University Press.
- Regnö, K. (2013) *Det osynliggjorda ledarskapet: Kvinnliga chefer i majoritet*. Stockholm: KTH.
- Rosenberg, K. & Jakobsen, L. (2008) *Kartläggning av mångfaldsperspektivet i lärarutbildningen. Allmänt utbildningsområde och kompletterande lärarutbildning*. Karlstads universitet.
- Sabbe, E. & Aelterman, A. (2007) Gender in teaching: a literature review. *Teachers and Teaching: theory and practise*, 13(5), 521-538.
- Smirthwaite, G. (2005) *Genusperspektiv och genusvetenskap*. Göteborg: Nationella sekretariatet för genusforskning.
- Sparrlöf, Göran (2007) *Vi manliga lärare. Folkskolans lärare och lärarinnor i kamp om löner och arbetsområden 1920-1963*. Linköping University: Department of Behavioral Sciences and Learning.

- Stainton Rogers, W. & Stainton Rogers, R. (2002) *Genuspsykologi: Kön och sexualitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Thurén, B-M. (1996) Om styrka, räckvidd och hierarki, samt andra genusteoretiska begrepp. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, 17(3-4), 69-85.
- Trotman, J. (2006) Women Teachers in Western Australian "Bush" Schools, 1900-1939: Passive Victims of Oppressive Structures?. *History of Education Quarterly*, 46(2), 248-273.
- Utbildningsdepartementet (1993) *Visst är vi olika! : en antologi för kunskap och debatt om likheter och olikheter mellan flickor och pojkar och deras olika villkor och förutsättningar i skolan från Arbetsgruppen Kvinnligt och manligt i skolan*. Stockholm: Fritzes.
- Utbildningsdepartementet (1994) *Vi är alla olika: En åtgärdsrapport om jämställdhet i skolan som en pedagogisk fråga och ett kunskapsområde från Arbetsgruppen Kvinnligt och manligt i skolan*. Stockholm: Fritzes.
- Weiler, K. (1989) Women's History and the History of Women Teachers. *Journal of Education*. 171(3), 9-30.
- Weiler, K. (1994) Women and rural School Reform: California, 1990-1940. *History of Education Quarterly*, 34(1), 25-47.
- West, C. & Zimmerman, D. (1987) Doing gender. *Gender and Society*, 1(2), 125-151.
- Zyngier, D. (2009) Doing it to (for) boys (again): Do we really need more books telling us there is a problem with boys' underachievement in education? *Gender and Education*, 21(1), 111-118.
- Åberg, M. (2002) Om nyttiga sallader i högskolefältets mångfaldstal. *Ljussgården. Meddelanden från Etnologiska institutionen*, Göteborgs universitet, 19, 128-146.
- Åberg, M. (2008) *Lärardrömmar. Om makt, mångfald och konstruktioner av lärarsubjekt*. Göteborg: Mara.
- Ås, B. (2004) The five master suppression techniques. I E. Evengård (red.), *Women in white. The European outlook*, 78-83. Stockholm: Stockholm County Council.



HÖGSKOLAN I SKÖVDE

UTBILDNING & LÄRANDE
VOL 9, NR 1 2015

DIALOG OCH MEDSKAPANDE I VÅR TIDS STORA SAMHÄLLSOMDANING
Hans Abrahamsson

PROJEKT SOM ETT SOCIAL- OCH ARBETSMARKNADSPOLITISKT VERKTYG
FÖR ATT OMORIENTERA UNGA LÅNGTIDSARBETSLÖSAS LIV
Ina von Schantz Lundgren & Mats Lundgren

FÖRORTENS SKOLA – MÖJLIGHETERNAS SKOLA?
Marianne Dovemark & Ann-Sofie Holm

DELAKTIGHET SOM PEDAGOGIK OCH DEMOKRATISKT VÄRDE
FÖR FULLFÖLJANDET AV STUDIER – KUNSKAPSBIDRAG
FRÅN ETT UTVECKLINGSPROJEKT
Erik Andersson & Susanne Sandgren

ATT GÖRA DELAKTIGHET I SKOLAN – ELEVERS ERFARENHETER
Helene Elvstrand

FALLET MED DE STÖRANDE MANLIGA STUDENTERNA – EN SITUATION
TOLKAD UTIFRÅN FYRA OLIKA FÖRKLARINGSMODELLER
Maria Hedlin & Magnus Åberg