

DEL II
SKOLAN

SKOLAN, EN PRÄGLANDE MILJÖ

Läraren Annika och jag har bestämt träff på ett fik för att vi ska kunna samtala mer ostört om skolan. Jag är särskilt intresserad av att prata om det arbete som pågår i skolan just nu med att sätta samman nya klasser av de elever som ska börja sitt 7:e skolår till hösten. När jag frågar Annika vad syftet är med att bilda dessa nya klasser, svarar hon att man vill blanda eleverna så att klasserna blir så jämna som möjligt vad det gäller belastning och olika problem. När jag fortsätter ställa frågor om detta, berättar Annika att »invandrarelever« egentligen inte är något av de kriterier som lyfts fram när man skulle göra klassindelningarna, men att det ändå är något som hon tänkt på när hon arbetat med förslagen i sin klass. Jag frågar henne varför hon tänkte på det och på detta svarar Annika att hon inte riktigt vet. Hon säger att hon egentligen ställer sig lite frågande inför det, men att hon också någonstans ifrån uppfattat det som att man borde göra så. Annika säger att de flesta på skolan nog är av uppfattningen att man bör »sprida invandrareleverna« i klasserna och därför gör man det utan att direkt ha diskuterat det närmare. Därefter tillägger hon: »det är ju hemskt, man ska ju inte tänka så ... men om vi inte gjorde så skulle det nog finnas risk för att vissa klasser skulle uppfattas som att där går alla svartskallarna, det finns elever och föräldrar som skulle tänka så«. Annika berättar att det för några år sedan blivit så att många »invandrarbarn« samlats i en enda klass och att det bidrog till att det blivit stora problem med den klassen. Hon tror att många »invandrarelever« i samma klass ofta associeras med en bråkig klass av kollegiet. Annika fortsätter: »invandrarkillarna var för sig är väldigt fina, men det händer något när dom kommer tillsammans och blir flera, då blir dom stökiga och högljudda«. Hon tror att deras beteende att vara högljudda och säga grova saker till varandra

kan ha att göra med deras kultur, att de är vana vid att umgås så hemma i familjen och att de inte har »knäckt koden för hur de förväntas bete sig i skolan«.¹

Citatet är hämtat från fältanteckningar gjorda av Sabine Gruber som studerat en skola i en medelstor stad. I denna del ska vi bekanta oss lite mer med några skolor i Sverige. Vi ska genom dessa olika nedslag ta del av olika skolors situation och problematik, men även deras sätt att hantera detta. Syftet är att ge en lägesbeskrivning av situationen i skolan för elever med utländsk bakgrund, men också att redogöra för möjliga förklaringar till dagens situation och positiva exempel för framtiden.

För barn och ungdomar med utländsk bakgrund² är skolan en viktig institution som inte bara förmedlar ämneskunskaper, utan även kunskaper om och vägar in i det svenska samhället. Därför är skolan av stort intresse när vi belyser barn och ungdomars uppväxtvillkor ur ett integrationsperspektiv. Särskilt då det under flera år kommit signaler om sviktande skolprestationer för elever med utländsk bakgrund. Andra viktiga aspekter på barn och ungdomars uppväxtvillkor återfinns i delarna om Arbetsmarknaden, Boendet och Introduktion av flyktingar.

1 Personnamn och andra namn som förekommer i citatet och i den text som följer är fingerade. För att värna om de berörda personernas anonymitet är även vissa personuppgifter ändrade.

2 Med utländsk bakgrund menas personer som är utrikes födda och inrikes födda med två utrikes födda föräldrar. Med svensk bakgrund menas personer som är födda i Sverige med minst en inrikes född förälder. (SCB, 2002)

Disposition

Delen om skolan inleds med en översikt över betygsutvecklingen i grund- och gymnasieskola. Vi ser där en negativ trend i betygsresultaten i skolan och att utbudet av undervisning i modersmål och svenska som andraspråk minskar. Suss Forssman Thullberg från Skolverket bidrar därefter med ett avsnitt där hon redogör för olika förklaringar av betygsresultaten för elever med utländsk bakgrund. (Skolverket, 2002a.) Avsnittet visar att det finns anledning att ifrågasätta om elever med utländsk bakgrund får en likvärdig utbildning i grund- och gymnasieskolan. För att få en fördjupad förståelse av situationen, vänder vi sedan intresset mot själva skolmiljön och de olika hinder, förutsättningar och möjligheter som elever med utländsk bakgrund kan möta i skolan. Speciellt undersöker vi på vilket sätt skolan som institution påverkar elevernas förutsättningar att lyckas i sina studier. Litteraturen visar att skolan riskerar att bemöta elever med utländsk bakgrund utifrån ett problemperspektiv. Vi tar sedan del av en fältstudie som Sabine Gruber genomförde under läsåret 2001/2002. Fältstudien ger en bild av hur en skola organiserar och kategoriserar mångfalden, där faktorer som klass, etnicitet och kön på ett subtilt sätt tycks påverka hur skolpersonalen relaterar till eleverna. Skoldelens sista kapitel tar sin utgångspunkt i debat-

ten om modersmål och tvåspråkighet. Vi relaterar till internationell forskning, som visar vikten av att använda modersmålet som redskap för inläring, till situationen för modersmålsundervisningen i Sverige. Kroksbäcksskolan i Malmö har utvecklat en modell som just använder modersmålet som en resurs. Enligt Mathias Blob, som har utvärderat studieverkstaden på Kroksbäcksskolan, har det bidragit till förbättrade relationer mellan elev och lärare, skola och föräldrar och att studieresultaten visar en tydlig positiv utveckling. (Blob M., 2002.)

Begreppet utländsk bakgrund

Det förekommer en mängd olika begrepp för personer med utländsk bakgrund i de olika texterna som ligger till grund för denna del. Lahdenperä använder begrepp som invandrarbakgrund och invandrarelever medan Parszyk istället skriver om minoritets elever. (Lahdenperä P., 1997 och Parszyk I.-M., 1999) I Sabine Grubers fältstudie förekommer en mängd olika begrepp som reflekterar skolpersonalens sätt att tala om eleverna. I de fall som vi i texten använder något annat begrepp än utländsk bakgrund är det på grund av att vi i sammanhanget använt oss av källornas egna begrepp och termer.

SKOLAN FÖR BARN OCH UNGA MED UTLÄNDSK BAKGRUND – UTVECKLING OCH FÖRKLARINGAR

Kapitlet inleds med en kort presentation av studieresultaten i grundskola och gymnasieskola genom att se på några indikatorer för elever som avslutat årskurs 9 i grundskolan respektive årskurs 3 i gymnasieskolan. Vi redovisar också omfattningen på undervisningen i modersmål och svenska som andraspråk. Huvuddelen av kapitlet kommer dock att inrikta sig på att finna möjliga förklaringar till de betygsskillnader som det första avsnittet visar.

Betygsutveckling

Det har under senare år, mellan läsåret 1997/98 till läsåret 00/01, skett en generell och kontinuerlig nedgång i andelen elever med behörighet till gymnasium. Det handlar om att allt färre elever lyckats nå fullständiga betyg. Nedgången i behörighet till gymnasieskolan gäller för elever med utländsk bakgrund i ungefär samma omfattning, vilket betyder ett gap på 10 procentenheter. Knappt 90 procent av alla elever och knappt 80 procent av elever med utländsk bakgrund som avslutade årskurs 9 läsåret 2000/2001 var behöriga till gymnasieskolan.

Förutom skillnader i behörighet mellan elever med svensk och utländsk bakgrund finns också skillnader mellan pojkar och flickor. Drygt tre procentenheter fler av flickorna är under mätperioden behöriga och gapet mellan flickor och pojkar är något större bland elever med utländsk bakgrund. Intressant nog har det genomsnittliga meritvärdet³, såväl för samtliga elever som för elever med utländsk bakgrund, till skillnad från behörigheten, höjts under åren. Vi kan också

notera att det genomsnittliga meritvärdet för flickor med utländsk bakgrund är högre än för samtliga pojkar. Det kan tyda på en större differentiering av betygen, dvs. att betygsklyftan mellan hög- och lågpresterande elever har ökat. (Tabell 1.)

Vi finner samma negativa trend för de elever som avslutat tredje året på gymnasieskolan. Diagram 1 visar att andelen elever med avgångsbetyg från gymnasiet minskat sedan föregående år. Nedgången är ganska dramatisk, särskilt för elever med utländsk bakgrund. Trots det är skillnaden mellan inrikes och utrikes födda elever mindre i gymnasieskolan än i grundskolan. Skillnaden mellan pojkar och flickor är däremot ännu större i gymnasieskolan, särskilt för elever med utländsk bakgrund.

Vi återkommer till möjliga förklaringar av betygsresultaten senare i kapitlet, men vi vill i samband med den statistiska redovisningen påpeka en avgörande faktor: hur statistiken är indelad. I kategorin utländsk bakgrund ingår, som vi tidigare påpekat, både utrikes födda och inrikes födda med två utrikes födda föräldrar. Dessa två grupper har helt olika förutsättningar då de senare är födda, och levt hela sina liv, i Sverige. Utrikes födda kan också ha helt skilda förutsättningar beroende på vistelsetiden i Sverige. Det är olyckligt att inte den löpande redovisningen delar upp kategorin utländsk bakgrund efter inrikes och utrikes födda samt de utrikes födda efter vistelsetid.

Tabell 2 visar att elevantalet som är berättigade till modersmåls- och svenska som andraspråksundervisning har ökat under 2001/2002, medan deltagandet i denna undervisning inte ökat i samma takt.

3 De tre betygsstegen i grundskolan (Godkänd, Väl godkänd och Mycket väl godkänd) räknas om till poäng, ett s.k. meritvärde. Meritvärdet beräknas på de 16 bästa ämnesbe-

tygen. Det första året som det nuvarande betygssystemet användes, våren 1998, var det genomsnittliga meritvärdet 201,2.

TABELL 1

Elever som avslutat årskurs 9 läsåren 1997/98 – 2000/2001.

Läsår	Kön	Antal	Samtliga elever			Elever med utländsk bakgrund		
			Andel behöriga till gymnasieskolan	Genom- snittligt meritvärde	Antal	Andel behöriga till gymnasieskolan	Genom- snittligt meritvärde	
1997/1998	Pojkar	49 880	89,8	190,9	7 131	77,7	175	
	Flickor	47 378	93,1	212	6 875	83,2	193,5	
	Totalt	97 258	91,4	201,2	14 006	80,4	184,1	
1998/1999	Pojkar	49 632	88,6	191,3	7 205	77,1	175,3	
	Flickor	46 927	92,1	213,5	6 901	82,1	195,5	
	Totalt	96 559	90,3	202,1	14 106	79,6	185,3	
1999/2000	Pojkar	51 198	87,7	191,8	7 585	76,3	174,5	
	Flickor	48 759	91,3	214,6	7 218	81	196,2	
	Totalt	99 957	89,4	202,9	14 803	78,6	185,1	
2000/2001	Pojkar	53 740	87,4	191,8	7 880	76,2	175,6	
	Flickor	51 052	91	214,6	7 469	80,8	196,2	
	Totalt	104 792	89,2	202,9	15 349	78,4	185,7	

KÄLLA: SKOLVERKET.

TABELL 2

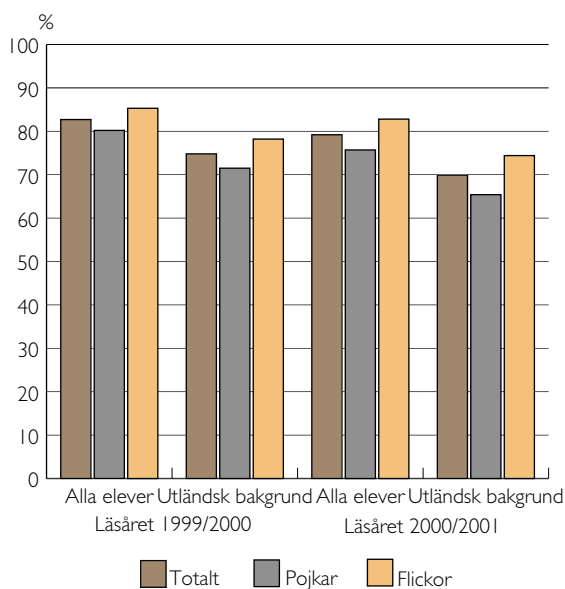
*Elever med undervisning i modersmål och svenska som andra-
språk läsåren 1996/97 – 2001/2.*

Läsår	Kön	Antal elever berättigade till modersmåls-	Deltagare i modersmåls- undervisning			Deltagare i svenska som andra språk		
			Antal	Andel (%) av samt- liga elever	Andel (%) av berättig- ade elever	Antal	Andel (%) av samt- liga elever	Andel (%) av berättig- ade elever
1996/1997	Totalt	111 351	60 745	11,6	54,6	58 533	6,1	52,6
	Pojkar	56 960	30 340	11,6	53,3	31 012	6,3	54,4
	Flickor	54 391	30 405	11,6	55,9	27 521	5,9	50,6
1997/1998	Totalt	115 846	62 100	11,8	53,6	59 930	6,1	51,7
	Pojkar	59 374	30 837	12,1	51,9	31 880	6,5	53,7
	Flickor	56 472	31 263	12,1	55,4	28 050	6,0	49,7
1998/1999	Totalt	119 352	62 671	11,8	52,5	58 210	5,8	48,8
	Pojkar	61 056	31 338	11,8	51,3	30 937	6,0	50,7
	Flickor	58 296	31 333	11,8	53,7	27 273	5,5	46,8
1999/2000	Totalt	123 057	63 986	11,9	52,0	59 188	5,7	48,1
	Pojkar	63 136	31 830	11,9	50,4	31 269	5,9	49,5
	Flickor	59 921	32 156	11,9	53,7	27 919	5,5	46,6
2000/2001	Totalt	125 253	65 322	11,9	52,2	60 218	5,7	48,1
	Pojkar	64 284	32 689	11,9	50,9	31 908	5,9	49,6
	Flickor	60 969	32 633	11,9	53,5	28 310	5,5	46,4
2001/2002	Totalt	127 929	66 006	12,1	51,6	58 151	5,5	45,5
	Pojkar	65 547	32 983	12,1	50,3	30 789	5,7	47,0
	Flickor	62 382	33 023	12,1	52,9	27 362	5,3	43,9

KÄLLA: SKOLVERKET.

DIAGRAM 1

Andel elever med slutbetyg i årskurs tre i gymnasieskolan efter kön och utländsk bakgrund, läsåren 1999/2000 och 2000/2001.



KÄLLA: SKOLVERKET.

Personer med utländsk bakgrund i skolan – resultat och förklaringar

Nedan presenterar Skolverket en samlad bild av läget i skolan för barn och ungdomar med utländsk bakgrund. Avsnittet baserar sig på en av oss redigerad rapport som Skolverket lämnat till Integrationsverket. (Skolverket, 2002a.) Synpunkterna som kommer fram är alltså Skolverkets och delas inte nödvändigtvis av Integrationsverket.

Vad är problemet?

En kartläggning av situationen för barn och unga med utländsk bakgrund blir ofta en presentation av mätbara resultat och statistiska data med ett tydligt grupp- och problemperspektiv. En sådan generell beskrivning kan kännas fjärran från den praktiska verksamheten vilket gör det lockande att avfärda resultatpresentationer med att betygen inte mäter alla kompetenser och att verkligheten är mer komplex än vad statistiken visar.

Samtidigt är det viktigt att hålla i minnet varför man presenterar och diskuterar nationella resultat. När Skolverket utifrån uppföljnings- och utvärde-

ringsresultat behandlat frågan om hur väl utbildningssystemet kan hantera barns och ungas olika förutsättningar, har det i första hand skett med utgångspunkt i ett likvärdighetstänkande. Skillnader i betygsresultat betraktas, enligt Skolverket, som ett uttryck för systemets tillkortakommanden att kompensera för strukturellt skilda förutsättningar, snarare än uttryck för individers brister.

Skolverkets bild av verkligheten

Förskola och skolbarnsomsorg

Barn i åldrarna ett till fem år vars båda föräldrar är födda utomlands har inte plats i barnomsorgen lika ofta som andra barn. Samma mönster gäller för barn mellan sex och nio år i skolbarnomsorgen.⁴ Barn med utländsk bakgrund återfinns också i lägre grad i enskilt drivna förskolor: tre procent jämfört med tio procent av barnen med minst en förälder född i Sverige. Barn i tio till tolvårsåldern vars föräldrar är födda utomlands visar ett annat mönster än de yngre barnen. De går oftare i fritidshem och de är i betydligt högre grad hänvisade till att klara sig själva efter skolan. (Skolverket, 2001a.)

Föräldrar födda utomlands är i högre grad missnöjda med att deras barn inte har plats i barnomsorg jämfört med andra föräldrar. Det kan bero på att denna grupp i högre grad tvingas avstå barnomsorg på grund av omgivningens regler eller begränsningar snarare än som resultat av ett fritt val. De är oftare arbetslösa än andra föräldrar och de uppger oftare än andra att barnet inte har den önskade omsorgen på grund av kommunens regler eller platsbrist.

Förskolans läroplan säger att barn med annat modersmål än svenska ska ges möjlighet att utveckla sitt hemspråk i förskolan. Trots detta är modersmålets ställning i förskolan svag. Andelen barn som får modersmålsstöd är idag 13 procent, jämfört med 65 procent för tio år sedan. Endast sex procent av landets kommuner erbjuder modersmålsstöd till alla barn vars föräldrar så önskar.

Resultat från grund- och gymnasieskola

Betygsstatistik visar sedan flera år på systematiska resultatskillnader mellan elever beroende på klass, kön och etnicitet. Skillnaderna samvarierar, samtidigt som skillnaderna knutna till etnicitet inte är så regel-

⁴ Skolbarnsomsorg är en samlande, övergripande beteckning på verksamheter under den skolfria delen av dagen. Den kan bedrivas i form av fritidshem, familjedaghem och öppen fritidsverksamhet.

bundna att det är motiverat att uteslutande tala om elever med utländsk bakgrund som en grupp med en gemensam problembild. Snarare sätter samvariationen ljus på att dagens situation gör vissa elever till »dubbla förlorare«, som utsatta i fler bemärkelser.

Det finns alltså skillnader i resultat som alla är till nackdel för elever med utländsk bakgrund. Ser vi närmare på betyg i enskilda ämnen förstärks bilden. En större andel elever får inte betyg eller får betyget Icke godkänd och en mindre andel elever med utländsk bakgrund får betygen Väl godkänd och Mycket väl godkänd. Detta gäller både elever som är födda utomlands och elever som är födda i Sverige av två utlandsfödda föräldrar. Resultaten är sämre i alla ämnen, även sådana ämnen som idrott och hälsa och bild. Bilden är också densamma i alla typer av kommuner. Dessutom är resultaten sämre även för elever som bott lång tid i Sverige.

Men bilden är komplex. Flickor med utländsk bakgrund har högre betygs-genomsnitt än pojkar med såväl svensk som utländsk bakgrund. Dessutom finns en grupp elever med utländsk bakgrund som når mycket goda resultat i skolan. Tjugo procent av samtliga elever med utländsk bakgrund lämnar grundskolan med högsta betyg i minst hälften av ämnena och Väl godkänd i de övriga. I Stockholms läns fanns år 2000 trettiosex grundskolor upp till år nio med mer än femtio procent elever med utländsk bakgrund. Av dessa skolor hade en fjärdedel ett högre meritvärde än genomsnittet för landet, vissa av skolorna har bland landets högsta genomsnittliga meritvärden överhuvudtaget.

OECD:s PISA-undersökning av femtonåringars läsförmåga samt matematiska och naturvetenskapliga förståelse visar på resultatskillnader mellan barn med svensk och utländsk bakgrund. (Skolverket, 2001b.) Skillnaderna kvarstår också om man bortser från social bakgrund. IEA:s Reading Literacy, en tidigare jämförelse av läsförmåga hos nio- och fjortonåringar med svensk respektive utländsk bakgrund, visar att de senare genomsnittligt presterar något sämre än elever med svensk bakgrund. (Skolverket, 1995.) En närmare granskning visar dock att elever med utländsk bakgrund finns representerade på hela resultatskalan. Mer än hälften av eleverna med utländsk bakgrund presterar också över det internationella genomsnittet. Avsevärt färre elever med utländsk bakgrund når målen i matematik. En genomgång av forskningen visar att det finns många faktorer som påverkar dessa elevers möjligheter att lära sig matematik. Undervisningsspråket är av avgörande betydelse, eftersom matematikundervisning ställer stora krav på språkbehärskning. Vidare är innehållet och sammanhanget

viktigt, för att förstå matematiken måste den presenteras i ett vardagssammanhang som eleven förstår. (Rönnerberg I. & L. Rönnerberg, 2001.)

Också skolkarriärerna i gymnasieskolan skiljer sig mellan elever med svensk och utländsk bakgrund.⁵ Elevers val av program följer olika mönster. På gymnasieskolans studieförberedande program är andelen elever med utländsk bakgrund ungefär densamma som genomsnittligt. På handels- och administrationsprogrammet och omvårdnadsprogrammet är andelen elever med utländsk bakgrund högre än genomsnittet, medan den är klart lägre på naturbruks- och energiprogrammet. Andelen elever med utländsk bakgrund på individuellt program är högre. Detta beror dels på att fler elever med utländsk bakgrund saknar behörighet till nationella program, dels på att elever som kommit sent till Sverige placeras på individuellt program som förberedelseklass.

En högre andel elever med utländsk bakgrund avbryter sina gymnasiestudier. Tre år efter påbörjad gymnasieutbildning har ungefär 80 procent av eleverna med svensk bakgrund fått ett slutbetyg, mot knappt 70 procent av eleverna med utländsk bakgrund. Av nybörjarna på individuellt program får endast en fjärdedel slutbetyg. Det är också en lägre andel elever med utländsk bakgrund som blir behörig till högskolestudier.

Om resultatskillnader och deras orsaker

Generella orsaker till skolframgång och misslyckanden
Strukturella faktorer som föräldrars utbildningsnivå, socioekonomiska ställning och boende förklarar en betydande del av existerande resultatskillnader och utbildningskarriärer på individnivå. De samband mellan exempelvis socioekonomisk ställning och resultat som under lång tid iakttagits och diskuteras verkar inte heller försvinna över tid. Så sent som i december 2002 konstaterade Högskoleverket i en rapport att den sociala snedrekryteringen till högre studier fortgår. (Högskoleverket, 2002.)

Men skolans insatser har betydelse, även om elever, lärare, skolledare eller föräldrar har olika uppfattning om på vilket sätt. (Se t.ex. Skolverket, 2001c.) De elever som efter nio år i grundskolan inte nått upp till alla mål framhåller brister på förtroendefulla personliga relationer till lärare och andra vuxna i skolan som en viktig förklaring; de känner sig inte sedda. Föräldrar framhåller svårigheten att få kontakt med

⁵ Skolverket ger löpande ut redovisningar under titeln *Barnomsorg, skola och vuxenutbildning i siffror*. Det går också att hämta dessa uppgifter på deras hemsida, www.skolverket.se.

barnens lärare. Förvaltningschefer, rektorer och lärare förklarar skolans bristande måluppfyllelse med faktorer på individnivå: familjers sociala problem, elevers inlärnings svårigheter, föräldrars låga utbildningsnivå, utländsk bakgrund samt elevers bristande motivation. De är dock medvetna om skolans roll och behovet av förändring. Trots detta menar Skolverket att många skolor väljer förenklade arbetsformer och metoder för att lösa problemen, utan att ha närmare analyserat dess orsaker, den egna kompetensen och sättet att bedriva undervisning. Insatser förefaller mer väljas utifrån tradition och uppfattning av vad som är goda lösningar, och mindre utifrån rationella överväganden och resurstillgång.

Lärarnas kompetens

En kunskapsöversikt om sambandet mellan strukturella faktorer och pedagogisk kvalitet i förskolan och grundskolans första år visar att sambanden är komplexa och svåra att fånga. (Asplund Carlsson M. m.fl., 2001.) En tydlig tendens är att personalens utbildningsnivå har avgörande betydelse för kvaliteten. Gruppstorleken har också betydelse. En återkommande slutsats är att i den mån gruppstorlek och personaltäthet har betydelse, är effekten som störst för socialt utsatta barn eller barn i behov av särskilt stöd samt för de yngsta barnen.

Lärares kompetens är den enskilda resurs som i störst utsträckning påverkar elevers resultat. Denna slutsats dras i en forskningsöversikt som belyser både sambanden mellan resurser och resultat och vilka enskilda resurser som har störst påverkan på resultaten. (Gustafsson J.-E. m.fl., 2002.) Författarna konstaterar att begreppet lärarkompetens är mångtydigt och rymmer att lärare anpassar sin undervisning efter elevers olika behov, att lärare har ett brett spektrum av undervisningsstrategier, att lärare kan presentera information på ett begripligt sätt men också motivera och stimulera eleverna till fortsatt lärande. En kompetent lärare är följaktligen bland mycket annat bra på att skapa goda och förtroendefulla relationer med eleverna.

Goda relationer mellan lärare och elev ökar möjligheten till framgångsrikt arbete i skolan. Återkommande i elevers omdömen om vad som är viktigt i skolan är god kontakt med läraren; att lärare ser eleverna, lyssnar, uppmuntrar, har tilltro till deras förmåga och ger dem stöd att utvecklas. Elever som lämnat skolan utan fullständiga betyg berättar också att de känt sig osynliga, saknat stöd av vuxna och känt sig utlämnade åt sig själva och sina tillkortakommanden.

Sociala sammanhanget viktigt

Utifrån betygsresultaten för elever med utländsk bakgrund kan man konstatera att variationen i resultat följer elevernas sociala bakgrund. Elever med högt utbildade föräldrar får högre betyg. Å andra sidan – bland elever med likartade sociala förutsättningar når elever med utländsk bakgrund generellt sämre resultat. Andelen högt utbildade föräldrar är ungefär densamma oavsett etnisk bakgrund men barn till utländska föräldrar får generellt lägre betyg. Framst gäller detta elever som själva invandrat till Sverige. En anledning till detta kan enligt skolverket vara att föräldrarna inte når den sociala ställning man hade i hemlandet, man får inte jobb i Sverige motsvarande sin utbildningsnivå och man bor i områden med låg social status. Utifrån detta resonemang blir det sociala sammanhanget också viktigt, inte bara föräldrarnas utbildning.

Sverige i en internationell jämförelse

Resultaten från PISA för elever med utländsk bakgrund har granskats och analyserats djupare. (Skolverket, 2001d.) Analysen visar att skillnaderna mellan inrikes och utrikes födda elever var större i Sverige än i OECD i genomsnitt. En del av skillnaderna förklaras, enligt Skolverket, av att de personer som invandrat till Sverige är lägre utbildade, har lägre socioekonomisk status och i högre grad är arbetslösa än i andra länder. Vidare är en högre andel av invandrarna till Sverige flyktingar vilket i sin tur sannolikt påverkar deras ork, vilja och förutsättningar att bygga ett nytt liv i ett nytt land. Dock kvarstår skillnaderna mellan inrikes och utrikes födda elever i Sverige även efter kontroll av faktorer som social bakgrund, utbildningsnivå och flyktingstatus. Det finns också en negativ effekt av att gå i en skola med stor andel elever med utländsk bakgrund vare sig eleven är invandrad eller ej. Exakt vari denna »skoleffekt« består kan inte utläsas ur materialet. Enligt rapportens författare bör det framför allt läsas som att boendesegregation är skadligt och motverkar en fungerande integrationspolitik.

Föräldrarnas arbetslöshet påverkar

Andra forskningsrapporter och studier både styrker och motsäger den resultatbild som PISA målar upp. I en ESO-rapport från 2000 konstateras att utrikes födda ungdomar har sämre förutsättningar för skolframgång (i termer av betygsresultat och övergång till vidare utbildning) än inrikes födda ungdomar. (Arai M., L. Schröder och R. Vilhelmsson, 2000.) Den faktor som pekas ut som mest betydelsefull för resultaten är föräldrarnas anknytning till arbetsmarknaden

– det finns ett starkt samband mellan föräldrar i arbete och elevers resultat i skolan. Författarna ser två tänkbara förklaringar till detta samband. Om invandrade elever ser sina välutbildade föräldrar utan arbete kan detta minska motivationen att studera vidare, till vilken nytta skulle studierna vara. En alternativ förklaring fokuserar på boendesegregation. I segregerade bostadsområden samlas många elever med utländsk bakgrund och föräldrar utan arbete. Skolorna i dessa områden har helt enkelt inte tillräckliga resurser för att möta elevernas behov. I en rapport från SNS Valfärdspolitiska Råd fokuserar de på situationen för »utomeuropeiska andragenerationsinvandrare«. (Lundh C. (red.), 2002.) Författarna hävdar att integrationen av denna grupp misslyckats, såväl i arbetslivet som i skolan. För skolans del konstateras att skolan har en central roll i integrationsprocessen. Vidare konstateras ett behov av stabilitet och kontinuitet i skolans arbete och mer genomtänkta prioriteringar vid besparingsbehov så att elevvården kan värnas. Vid sidan av detta föreslås riktade statliga resurser för stöd till arbete med invandrarelever. Andra rapporter visar en ljusare bild. En rapport från Valfärdskommittén som analyserar betygsresultat och etnisk segregation kommer till slutsatsen att resultatskillnader i minskande grad kan kopplas till etnicitet och att det inte finns negativa samband mellan skolor med stor andel elever med utländsk bakgrund och elevresultat. (SOU 2000:39.)

Skolors egna förklaringar

Otillräckliga språkkunskaper är, enligt Skolverket, en förklaring till bristande resultat för elever med utländsk bakgrund. Elever som kommit till Sverige under exempelvis grundskolans sista år har rimligen svårare att fullt ut tillgodogöra sig undervisning på svenska.

Skolor själva anger ofta bristande språkkunskaper som orsak till svårigheter och då även kopplat till vistelsetid i Sverige. Både forskare och praktiker brukar hävda att det krävs mellan fem till åtta års erfarenhet av ett nytt språk för att det inte ska bereda svårigheter i inlärning, även om undantag förstås finns. Men även elever som varit längre än fem till åtta år i Sverige får lägre betyg. Rimligen är det då inte språket som påverkar. Bristande språkkunskaper förklarar sannolikt inte, menar Skolverket, resultatskillnader i exempelvis idrott och bild.

Bristande förkunskaper från grundskolan anges ofta av skolpersonal som orsak till elevers misslyckanden i gymnasieskolan. Eleverna kommer efter i arbetet redan från början och får ingen reell chans att komma ikapp. Både elever och skolor anger svagt

intresse hos eleverna som en orsak: man vill helt enkelt inte gå i gymnasieskolan men har inget val eftersom det idag anses nödvändigt med en gymnasieutbildning för framtiden. Elever som hoppat av uppger att de inte tyckte sig bli sedda och att de inte kände att det fanns utrymme för dem, när de kommit efter fick de klara sig själva. En anledning till denna situation är enligt skolorna att resurserna inte räcker till för den grad av individualisering i undervisningen som en allt mer heterogen elevgrupp skulle behöva. Man kan också uttrycka det som att ett undervisningssätt byggt på idén om en homogen elevgrupp, är en anledning till att elever avbryter sin utbildning.

I skolor i miljonprogrammets utsatta bostadsområden anger lärare att en hög rörlighet i elevgruppen utgör en orsak till resultatskillnaderna. Elever rör sig mellan förberedelseklasser och reguljära klasser, familjer flyttar iväg eller byter skola när man etablerat sig i det nya landet. Mellan läsåren kan upp till hälften av eleverna i en klass bytas ut. Enligt lärarna är kontinuitet, stabilitet och värdegemenskap viktiga förutsättningar för framgång, förutsättningar som försämras av den höga rörligheten.

Fördjupad analys av framgångsfaktorer

Miljö och klimat

Vissa av Skolverkets resultat från attitydundersökningar och från undersökningar avseende kränkande handlingar, visar att elever med utländsk bakgrund verkar vara en speciellt utsatt grupp. Fler elever med utländsk bakgrund känner sig utsatta för mobbning och andra kränkande handlingar och proportionellt sett fler elever med utländsk bakgrund uppger att de mobbar och kränker andra. Var fjärde elev har utsatts för verbala kränkningar kopplade till deras ursprung och var femte elev anger att deras ursprung är den direkta orsaken till att de blir sämre behandlade.

Normalitetens förbannelse

De faktorer som påverkar resultat är de samma för alla elever, men de får olika effekt eller konsekvenser beroende på vilken lärare, skola, elev och undervisningssituation man betraktar. Flera forskningsrapporter, exempelvis Lahdenperä (1997) och Parzsyk (1999), visar hur elever med utländsk bakgrund upplever att deras utländska bakgrund gör dem avvikande och av majoriteten, representerad genom skolpersonal och lärare, uppfattas som problem. Både anställda i skolan, elever och forskare menar att det finns en etablerad norm mot vilken de enskilda elevernas förutsättningar och prestationer mäts och vär-

deras. Om det uppstår problem i mötet mellan eleven och skolan förklaras det med att eleven, individen, avviker från normen och det är genom att fokusera elevens bakgrund och förutsättningar som en eventuell lösning kan finnas. Lärares förväntningar på och attityder till eleverna påverkar både kunskapslust och resultat. En elev som konsekvent ges bilden av sig själv som avvikande och som systematiskt uppfattar att de egna erfarenheterna värderas lägre får svårare att lära sig och tappar också lusten. Vi återkommer till detta mer utförligt i nästa kapitel. Med utgångspunkt i en idé om en majoritet som normerar och stänger ute ser frågan om kunskaper i svenska lite annorlunda ut. Etnologen Annick Sjögren menar att kravet på den goda svenskan blir en hög men osynlig mur som gör det närmast omöjligt för personer med utländsk bakgrund, som inte talar perfekt, att ta sig in. Kravet har sina rötter snarare i grupptillhörighet än i rationellt motiverade behov. (Sjögren A., 2001.)

John Ogbu förklarar resultatskillnader mellan grupper utifrån förhållandet mellan majoritet och minoritet. (Ogbu J., 2002.) Hur väl en minoritetskultur klarar sig i ett sammanhang är i hög grad beroende av förhållandet till majoritetskulturen. Om en minoritet uppfattar sig som underordnad får detta effekter på barnens skolgång.

Den viktiga värdegemenskapen

Personal i mångkulturella verksamheter betonar ofta värdegemenskap mellan verksamheten, hemmen och samhället runtomkring som en viktig förutsättning för framgång. Det verkar finnas flera skäl till denna betoning. Ett skäl är att värdegrunden inte är känd och självklar för alla. Inte heller är det svenska sättet att organisera barnomsorgens och skolans verksamhet självklar, i flera fall är föräldrar i stället frågande och ibland misstänksamma inför exempelvis inflytande, självständiga arbetssätt eller kanske undervisning i religion eller sex och samlevnad. För att både verksamheterna och barn och elever ska kunna få ett tillräckligt stöd hemifrån har det ansetts nödvändigt att möta föräldrarna och försöka finna gemensamma förhållningssätt.

Att skapa värdegemenskap mellan barnomsorg, skola, hem och samhälle ställer generellt stora krav på personalen. För att göra mötet mellan individer med skilda erfarenheter till ett riktigt möte, med utrymme för båda parter, krävs trygghet i de egna värderingarna tillsammans med öppenhet och tydlighet. I hög grad krävs att elever och föräldrar själva känner sig delaktiga och omfattar målen för verksamheten. Men det krävs inte bara kompetens utan också tid och engagemang. Många som arbetar i mångkulturella

verksamheter beskriver sig själva som eldsjälar med stort engagemang men i ett 1990-tal med krympande resurser och hårdnande klimat har deras arbete blivit allt svårare.

Om modersmålets betydelse

Under 2001 genomförde Skolverket en kartläggning av modersmålets ställning i barnomsorg och skola som rapporterades till regeringen i maj 2002. (Skolverket, 2002b.) Kartläggningen omfattade en enkätundersökning, en inventering av tillgången till modersmållärare samt en översikt över svensk och viss internationell forskning. En viktig slutsats av Skolverkets arbete var att stöd till modersmålsutveckling ökade elevers möjligheter att nå målen i alla skolämnen.

Modersmålet är en lågt prioriterad verksamhet i barnomsorg och skola, trots att dess ställning i lagar och styrdokument är förhållandevis stark. Ofta bedrivs undervisningen under sen eftermiddag, med lärare som ambulerar mellan skolor och därmed saknar förankring i det vardagliga arbetet. Studiehandledning på modersmålet som också är en reglerad rättighet förekommer idag sparsamt. I än mindre grad erbjuder kommuner och skolor undervisning i exempelvis matematik på elevens modersmål. Detta trots att forskning visar att sådan undervisning på ett positivt sätt kan bidra till kunskapsutveckling och resultatförbättring.

Skolverkets slutsatser

Skolverket gjorde för två år sedan bedömningen att situationen i skolan för vissa elever med utländsk bakgrund var så pass bekymmersam att det fanns anledning att ifrågasätta huruvida dessa elever fick en likvärdig utbildning. Denna bedömning kvarstår idag även om Skolverkets bild av läget blivit mer detaljrik och nyanserad. PISA:s fördjupningsstudie visar att oberoende av social och ekonomisk bakgrund påverkas en elevs resultat av sin utländska bakgrund. Det finns alltså någon speciell komponent som påverkar just denna grupps resultat negativt. Detta framstår än mer tydligt i ljuset av resultaten på skolnivå. Att skolor med stor andel elever med utländsk bakgrund i sig är en faktor som påverkar resultaten negativt är mycket oroande.

Vi lämnar nu Skolverkets redovisning av förklaringarna till situationen i skolan för elever med utländsk bakgrund. Resten av delen om skolan är Integrationsverkets egna bedömningar och värderingar, där vi valt att lägga tonvikten på vissa aspekter av situationen i skolan.

SKOLSVÅRIGHETER ELLER UTLÄNDSK BAKGRUND?

Skolan som institution och praktik kan ses och förstås på olika sätt. Om vi ser till de skolpolitiska intentioner som förts fram de senaste fem decennierna, kan skolan ses som en institution som strävar efter att alla elever, oavsett social bakgrund och geografisk bostadsort, erbjuds samma möjligheter till skolgång och utbildning. Detta är en viktig aspekt av skolan. Ett annat sätt att belysa skolan som institution kan vara att se den som ett statligt verktyg konstruerat för bildning, medborgarfostran och selektion av elever. I den senare synen på skolan ryms ofta ett mer kritiskt perspektiv, som syftar till att öka insikten om hur skolpraktiken fungerar i olika avseenden.

Resultat från skolstudier gjorda utifrån ett kritiskt perspektiv visar ofta på en annan bild av skolan än den som framgår i t.ex. skolpolitiska dokument och läroplaner. Genom att synliggöra kontrasten mellan skolpolitiska intentioner och vardagliga skolpraktiker har värdefull kunskap om hur läroplaner materialiseras i skolans undervisning utvecklats. Begreppet »dold läroplan« från Philip W. Jacksons numera klassiska studie *Life in classrooms* (Jackson P., 1990) har varit ett centralt och betydelsefullt begrepp inom detta forskningsfält och inspirerat efterföljande studier. Kritisk skolforskning har även synliggjort hur skolan som institution bidrar till att återskapa samhälleliga maktförhållanden och social ojämlikhet, avseende etnicitet, klass och kön. Här är det särskilt brittiska forskare som visat hur strukturer bidrar till att begränsa både lärare och elevers handlingsutrymme.¹

Frågor om skolkulturer eller s.k. skolkoder är cen-

trala i dessa studier. Det vill säga hur skolans egna normsystem och syn på barns lärande påverkar själva upplägget av skolarbetet, såväl som personalens attityder mot den enskilde eleven. Den rådande kulturen på en skola när det gäller synen på elever som har svårt att nå målen, påverkar ofta det praktiska arbetet och bemötandet av elever och föräldrar mer än de uppdrag som utgår från skolans styrdokument.

I sin doktorsavhandling, *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever*, analyserar Pirjo Lahdenperä (1997) relationen mellan lärarens uppfattningar om svårigheter i skolan och lärarens förhållningssätt till elever med invandrarbakgrund. Det empiriska materialet består av åtgärdsprogram skrivna i anslutning till specialpedagogiska fortbildningskurser kring invandrarelever. Studien visar att en majoritet av lärarna kategoriserade invandrareleverna som »bärare av svårigheter och problem«. Genom detta synsätt ignorerades de olika omgivande faktorer som omgärdat eleven. Lärarnas uppfattning om vad som är skolproblem och deras attityder mot elevernas invandrarbakgrund förefaller relaterade, konstaterar Lahdenperä. De lärare som analyserade elevens omgivande situation var de som var minst negativa och kategoriserande av eleven. Samma synsätt och negativa förväntningar som eleverna i studien blev föremål för, tillskrevs även deras föräldrar. Vidare noterar Lahdenperä att pojkarna utgjorde en klar majoritet (72 procent) av dem som behandlades med åtgärdsprogram. Även andra studier visar att

¹ Några av de tidiga studierna som varit av stor betydelse i detta sammanhang är; Willis P., 1977, Woods P., 1979 och Ball S., 1981. Dessa studier kan främst definieras som klass-

studier. Studier som berör etnicitet och kön är från senare datum, från mitten av 1980-talet och framåt (några av dem är Gillborn D., 1990 och Mac an Ghail M., 1994).

pojkar, oftare än flickor uppfattas som problematiska i skolans värld. (Ibid. sid. 199ff.) En av Lahdenperäs slutsatser är att skolproblematiken angående pojkar är en cirkulär process, där lärares uppfattningar och pojkars beteende påverkar varandra. »Lärarna upplever mest svårigheter i bemötandet och hanterandet av pojkar och tillskriver (projicerar på) pojkarna sina egna brister och svårigheter. Pojkarna blir syndabockar eller bärare av lärarnas problem och undervisningssvårigheter. Pojkarna identifierar sig, genom försvarsmekanismen projektiv identifikation, med lärarnas negativa värderingar och börjar betrakta sig själva som problematiska eller visar ett problematiskt beteende. Därmed är svårighetsbilden cirkulär, dvs. ömsesidigt beroende, och detta kan betraktas som ett interaktionsmönster mellan lärarna och eleverna på skolan.« (Ibid., sid. 199f)

Det finns också ett tydligt bristtänkande kring elever med utländsk bakgrund. I Lahdenperäs studie framkommer åsikter om att eleverna saknar sociala Umgångesregler och kunskaper om vad som är rätt och fel etc. Den institutionaliserade sociala delen av uppfostran på svenska daghem/fritidshem anses av lärarna vara viktiga för barnens sociala utveckling.

I utanförskapets marker

I sin doktorsavhandling *En skola för andra* skriver Ing-Marie Parszyk (1999) om minoritetselevers upplevelser av arbets- och livsvillkor i grundskolan. Studiens resultat visar att de intervjuade minoritetseleverna upplever sig diskriminerade på olika sätt i skolans värld.² Eleverna beskriver att de upplever en subtil diskriminering från bl.a. lärarnas sida. Denna subtila form av diskriminering tar sig ofta uttryck som ett slags »icke-erkännande«, vilket förekommer i form av blickar, att inte bli tilltalad eller att man själv, den etniska gruppen eller religionen ogillas. I en jämförelse mellan den öppna rasismen, vilken kan ta sig uttryck via skolkamraters fientlighet eller rasistiska grupperns våld, säger eleverna att det är svårare med denna subtila form, eftersom ett tyst avståndstagande omöjliggör både försvar och upprättelse.

I studiens intervjuer och enkätundersökningar med lärare framkommer liknande bakomliggande tankemönster som Lahdenperä sett i sina undersök-

2 I denna studie är dessa elever minoriteter i dubbel bemärkelse, dels för att de har utländsk bakgrund och dels för att de utgör en antalsmässig minoritet på skolan. Parszyk har även jämfört denna skolsituation med elever som gått i enhetliga klasser, där alla elever haft samma etniska bakgrund. Detta har gett en annan bild, men även en annan typ av segregationsproblematik.

ningar. Uppfattningar baserade på stereotypa föreställningar om »invandrarelever« och deras familjer. Även Parszyk tar upp problematiken om hur eleverna utvecklar negativa självuppfattningar till följd av att de ses och bemöts som problemelever p.g.a. av sin bakgrund.

Känslan av utanförskap förstärks genom språksvårigheter. Att inte förstå vad läraren säger på lektionen skapar en stor osäkerhet hos den enskilde eleven och trots att de anstränger sig hårt för att följa med i undervisningen, är det svårt att nå höga skolresultat när språket inte är fullt utvecklat. Eleverna i Parszyks studie ger dessutom uttryck för att de står utanför lärarnas och de »svenska« elevernas språkgemenskap.³ Denna situation skapar förutom dåliga betyg en tydlig åtskillnad mellan dem själva och de som har svenska som modersmål. Den rikssvenska som lärarna och eleverna med svenska som modersmål talar, uppfattas av de intervjuade eleverna som en markör av det korrekta, det önskvärda. Som en reaktion mot att inte förstå eller uppnå detta, har eleverna utvecklat ett speciellt blandspråk (ibland kallat Rinkebysvenska) som i sig självt både utgör en markering mot det omgivande samhället, såväl som en gruppstillhörighet till dem som befinner sig i samma situation. Relationen mellan språkkunskaper och identitet blir därmed tätt sammankopplade för dessa elever. (Parszyk I-M., 1999.)

Särbehandling i skolan

I rapporten *Relationer i skolan – en utveckling eller destruktiv kraft*, bekräftas bilden av utsatthet för elever med utländsk bakgrund. (Skolverket, 2002c.) I undersökningen, utförd på 148 skolor i Sverige, har elever fått frågan hur de upplever att de blir behandlade i skolan. Frågorna gäller både hur eleverna behandlats av andra elever, såväl som av skolans personal. Det genomgående mönstret visar att hur än frågan om mobbing och kränkning definierats i studien, så är det elever med utländsk bakgrund som i större omfattning känner sig negativt behandlade i skolan.

En orsak till problematiken som Skolverket själva lyfter fram är att lärare ofta befinner sig i en stressad situation, där känslan av ständig överbelastning och otillräckliga resurser i kombination med stor handlingsfrihet i arbetet kan leda till att olika problem förenklas eller förläggs till eleverna i stället för att den egna verksamheten granskas och förändras. (Ibid.)

3 Med svenska elever avses här de elever som har svenska som modersmål.

INTEGRATIONSAMBITIONER OCH SÄRORTSPRAKTIK, EN STUDIE OM SKOLANS ORGANISATION

Debatten om skolegregation och den mångkulturella skolan utgår ofta från ett storstadsperspektiv och de förhållanden som präglar dess ytterområden. Det finns en risk att det kan ge intryck av att frågorna enbart är en angelägenhet för storstäderna och miljonprogrammets bostadsområden. Mot bakgrund av det är denna studie utförd i en centralt belägen skola i en medelstor kommun med en bred social sammansättning avseende klass och etnicitet bland eleverna. Studien genomfördes under läsåret 2001/2002 av Sabine Gruber och publiceras här i ett samarbete mellan Integrationsverket och Tema Etnicitet, Linköpings universitet.

Texten är ett empiriskt exempel utifrån en fältstudie som Sabine Gruber genomfört. Fältstudien som utförts under läsåret 2001/2002 visar hur olika

bakomliggande tankemönster kan påverka skolans sätt att organisera sin verksamhet. Gruber lyfter fram att lärarnas intentioner i arbetet varit mycket välmenande integrationstankar, men att effekten av deras arbete istället riskerar att bli en särbehandling av elever med utländsk bakgrund. För att belysa hur denna dubbelhet kan växa fram i en aldrig så välmenande skolmiljö, har vi valt att låta denna studie illustrera problematiken. Jaget i avsnittet är Sabine Gruber och texten är skriven av henne. Vi har dock redigerat och förkortat den ursprungliga texten. Däremot har vi inte ändrat de begrepp som används i texten, t.ex. invandrarelever och svenska elever, trots att vi finner dem problematiska. De begreppen symboliserar sättet som skolpersonalen talar om och kategoriserar eleverna efter.

»För många flickor, pojkar eller invandrare i samma klass kan bli fel.«¹

Centrumskolan är belägen centralt i kommunen och har två geografiskt avgränsade upptagningsområden, Eken och Centrum.² Dessa områden skiljer sig påtagligt från varandra vad det gäller socioekonomiska förhållanden och etnisk sammansättning. Ekenområdet domineras av medelklassfamiljer med svensk bakgrund som är bosatta i villa och centrum domineras av familjer med utländsk bakgrund med skiftande socioekonomiska resurser, ofta bosatta i

hyresrätt. Varje hösttermin tar Centrumskolan emot nya elever som börjar sitt sjunde skolår där. Huvudsakligen kommer eleverna från de mellanstadieskolor som ligger i Eken och Centrum. De elever som söker till Centrumskolans profilklasser kommer dock från hela kommunen. Vad det gäller antalet elever från respektive upptagningsområde, motsvarar eleverna från Eken tre klasser och eleverna från Centrum en klass.

1 Detta är ett citat från Sabine Grubers fältanteckningar. De flesta citaten från fältanteckningarna som återges här markerades med indrag och eget stycke. Vid några tillfällen finns dock citaten inom citattecken direkt i den löpande texten.

2 Centrumskolan, så väl som alla andra namn som förekommer i detta textavsnitt är fingerade. För att värna om de berörda personernas anonymitet är även vissa personuppgifter ändrade.

Klassindelning

Tidigare var skolans praxis att klasserna från mellanstadiet hölls intakta när eleverna kom till Centrumskolans, vilket innebar att eleverna gick i samma klass hela sin grundskoletid. Sedan 15–20 år tillbaka har man dock gjort nya klassammansättningar när eleverna börjar högstadiet i Centrumskolans. Ett viktigt argument för detta var, enligt lärarna, att sammanhållna klasser ledde till motsättningar mellan ekenklasserna och stadsklasserna. Motsättningarna handlade i huvudsak om att det var invandrarelever i stadsklasserna men inte i ekenklasserna. Stadsklasserna omtalades ofta som »invandrarklasser« av både elever och föräldrar från Eken. För att försöka komma till rätta med motsättningarna mellan klasserna och enskilda elever, beslutade Centrumskolans lärare att eleverna från de två upptagningsområdena skulle blandas i klasserna när de började i sjuan.

Ytterligare ett argument för att göra nya klassammansättningar var lärarnas upplevelse av att ekeneleverna och invandrareleverna aldrig möttes när klasserna hölls samman hela grundskolan igenom. De kunde som en lärare uttryckte det »gå genom hela skolan utan att ha haft med varandra att göra, men ute i samhället blandas de ju, så varför skulle de inte blandas här«. Från föräldra- och elevhåll blev det dock många protester mot denna nyordning. Föräldrarna från Eken hade bland annat genomfört upprörda demonstrationer på skolkontoret. Lärarnas uppfattning var att det blivit mycket bättre sedan man börjat blanda klasserna och att de tidigare konflikterna mellan klasserna försvunnit. Den gemensamma ståndpunkten tycktes vara såsom en lärare formulerade det »en ny klassindelning i sjuan är ett måste för att motverka segregerade klasser«. Samma lärare konstaterade även att de nya klassindelningarna kunde ses som en strategi för att motverka rasism på skolan, genom att eleverna från Eken respektive Centrum träffas och lär känna varandra motverkas rasism. Här formulerar lärarpersonalen en rad integrationsambitioner vad det gäller skolans elever, från både Centrum och Eken.

Ännu en aspekt som lärarna framhöll som skäl till att sätta samman nya klasser i sjuan, var att en ny klass kunde erbjuda möjligheter till nystart för eleverna, t.ex. att komma ur en roll som klassens bråkstake. Den nya klassindelningen möjliggjorde även för skolan att kunna splittra kamratgrupper som inte fungerade bra eller orsakade mycket konflikter. En lärare kommenterade det så här: »genom att sprida på ledargestalterna och splittra deras hejarlackar, kan man ju motverka vissa problem«. Enligt

lärarna var även föräldrar och elever numera införstådda med att det blev nya klassammansättningar i sjuan och det hördes sällan protester mot detta.

Jämn fördelning av elever med svårigheter

Arbetet med sjuornas klassindelning gjordes i huvudsak av en arbetsgrupp som var särskilt utsedd för denna uppgift, den så kallade inskolningsgruppen. I gruppen ingick klassföreståndarrepresentanter från de olika skolorna i upptagningsområdet och Centrumskolans elevvårdspersonal.³ Utgångspunkten för inskolningsgruppens arbete var att bilda klasser med så jämn fördelning som möjligt vad det gäller elever med pedagogiska och/eller sociala svårigheter. Detta görs i syfte att skapa en så rättvis fördelning som möjligt av skolans undervisningsresurser mellan olika elever och deras olika behov, men även för att skapa en jämn fördelning av enskilda lärares arbetsbörda.

Inskolningsgruppens arbete med klassammansättningarna vägledades av tre kriterier som ringats in genom tidigare års erfarenheter. Det första kriteriet utgick från enskilda elevbedömningar och handlade om elevens behov av specialundervisning och extra stöd i undervisningen samt omfattningen av psykosocial problematik hos eleven eller i elevens familj. De andra två kriterierna handlade om att antalet flickor och pojkar skulle fördelas jämnt i klasserna och att alla elever skulle få med sig minst en av sina kompisar till den nya klassen. Utgångspunkten för det sista kriteriet innebar att alla elever som berördes av den nya klassammansättningen under vårterminen i sexan, skriftligt till sin klasslärare, fick ange två klasskamrater som de önskade gå i samma klass med. Utifrån dessa önskemål var eleverna lovade att de skulle få minst ett av sina val tillgodosedda.

Elevernas val av klasskompisar blev i regel ingången till arbetet med klassindelningarna. Med vägledning av dessa och övriga kriterier arbetade klassföreståndarna i sexan fram preliminära förslag på smågrupper som därefter skulle kombineras med andra mindre elevgrupper. I de diskussioner som fördes i arbetsgruppen kring gruppindelningarna skedde en återkommande avvägning mellan de olika kriterierna och vilket kriterium som skulle överordnas när det gällde olika grupper och enskilda elever.

Vi sitter i samtalsrummet och har inskolningsmöte. Annika och Stina som är klasslärare suckar och säger att det är så få tjejer i klassen och att det därför känns

3 I Centrumskolans elevvårdsteam ingick, rektor, kurator, skolsköterska och studievägledare.

svårt att göra bra gruppindelningar. Hanna (elevvårdspersonal) konstaterar att det är likadant i alla sexorna i år; – Knappt en tredjedel av alla sexor är tjejer, det är ovanligt mycket killar i år. Vi får helt enkelt utgå från tjejerna när vi gör gruppindelningarna och försöka bygga vidare från det.

I arbetsgruppens diskussioner kring olika elevkonstellationer och förslag på grupperingar reducerades elevbeskrivningarna ofta till benämningar på beteenden, såsom en stökig, orolig, okoncentrerad, lugn, stabil, trevlig eller skötsam elev. Även de smågruppsförslag som klassföreståndarna arbetat fram omtalades i sådana termer. Utifrån dessa beskrivningar parades grupperna i regel ihop med en grupp som kunde ses som en motpol, med syftet att balansera den andra polen. En »stökig grupp« kunde då paras ihop med en »lugn grupp« och en »svag grupp« med en »duktig grupp«.

Under den period som jag befann mig i Centrumskolan var en del lärare upprörda över att föregående års klassindelningar inte blivit bra. De diskuterade återkommande att det var så många »invandrabarn« i en av klasserna och såg det som ett misslyckande i inskolningsgruppens arbete som inte fick upprepas. De problem som lärarna upplevde med den aktuella klassen sågs som ett direkt resultat av att det var så många invandrarelever i klassen. På en fråga från mig om hur det fungerar i klassen, svarade en av lärarna:

Det har ju dämpat sig och fungerar bättre nu. Men jag tycker det är en nackdel med så många invandrare i samma klass, de blir för dominerande. Det blir för mycket av invandrararnas framfusighet, jag, jag bara. Det blir ett problem om inte de övriga eleverna kan säga ifrån. Två svenska elever har ju slutat i klassen nu och en av dem var klassens ess. Blir det för många invandrarelever i en klass så blir det ju lätt att man ser den som en invandrarklass.

Den uppfattning som kommer till uttryck i det här citatet om att invandrarelever var dominerande och framfusiga var ett argument som ofta fördes fram av personalen för att invandrarelever skulle blandas i klasserna. I samtal med två andra lärare om detta, uttrycktes det så bland annat så här:

Det är ju faktiskt så att en del klasser hör man nästan aldrig något om. Ta till exempel 8D, den klassen hör man aldrig något om och där finns inga invandrare. Medan 8A och 7E hör man ofta talas om. I 8A går Maged och gänget och i 7E är det Mohammed och Zlatan och deras gäng.

Min nästa fråga handlar om hur Anna-Karin, lärare, ser på att eleverna blandas i nya klasser i sjuan. Anna-Karin kommer mycket snabbt in på att »det är viktigt att sprida invandrareleverna« och fortsätter förklara att: »Man måste sprida dem så att de inte tar över eller dominerar i en klass. Invandrarelever är ofta ganska dominerande i sitt beteende och om dom blir för många i en klass försvinner de svenska eleverna. De svenska eleverna söker sig därifrån då. Vi har ju sett hur det gått i 7E där flera av dom svenska eleverna har slutat. Jag tycker att höstens klassindelning också ser lite problematisk ut med tanke på antalet invandrarelever, dom har blivit väldigt många i en klass«.

»Invandrarelever«

Det som kännetecknar lärarnas resonemang är att invandrarelever är bråkiga och dominerande i klasserna och att de är annorlunda i förhållande till andra elever som indirekt omtalas som skötsamma och lugna. Skolpersonalen uttrycker även farhågor om att svenska elever ska försvinna om det blir för många invandrarelever i klasserna. Försvinna både i betydelsen att de kan ha svårt att komma fram i klassen eftersom invandrareleverna är så dominerande i sitt sätt och i betydelsen att svenska elever kommer att sluta i klassen eller i skolan.

Den här typen av resonemang försiggick dock inte i det offentliga samtalet och diskussionerna i skolan, på möten eller studiedagar. Det var snarare något som lärarna talade om sinsemellan och i mer enskilda sammanhang. I dessa enskilda samtal förmedlade lärarna det ofta som ett måste eller som en självklarhet att invandrareleverna skulle blandas i klasserna, att andelen invandrarelever inte fick bli för stor. Här gav de även uttryck för en skepsis kring inskolningsgruppens arbete vad det gäller »spridningen av invandrarelever« eftersom det inte var ett uttalat kriterium som inskolningsgruppen arbetade efter. Elevvårdspersonalen i inskolningsgruppen delade dock inte riktigt uppfattningen om att det skulle vara ett problem med många invandrarelever i en klass. De såg det snarare som att det var ett antal olika faktorer som bidrog till hur en klass fungerade. Detta var också anledningen till att de argumenterade emot att ha jämn fördelning av just invandrarelever som ett kriterium för klassindelning när det fördes på tal av enskilda lärare.

»Svenska 2-elever«

Elevvårdarna och en del andra lärare argumenterade däremot för att sv2-eleverna skulle fördelas jämt i

klasserna. Kategoriseringen sv2-elever omfattade skolans elever med ett annat modersmål än svenska. Det vill säga elever som nyligen invandrat till Sverige, elever som bott i Sverige sedan de var små och elever som var födda i Sverige av invandrade föräldrar. Skolans praxis gällande sv2-undervisningen var att alla elever med ett annat modersmål än svenska undervisades i sv2, oavsett deras tidigare kunskapsnivå i svenska. Sv2 – respektive svenskundervisning bedrevs därmed som två parallella ämnen. Det som låg till grund för denna praxis var bedömningar om att elever med annat modersmål behöver lång tid på sig att tillägna sig ett nytt språk. En sv2-lärare förklarade behovet av sv2-undervisning på följande sätt:

Det är egentligen väldigt svårt att bedöma hur mycket svenska en sv2-elev egentligen kan. De kan till synes klara sig mycket bra och verka duktiga i svenska, men så rätt som det är faller de igenom och då visar det sig att de inte alls har grunden i språket, så som man behöver för att komma vidare. Det är minsann inte så lätt för många invandrarelever som kommit till Sverige att hämta in både svenska språket och undervisningsstoffet. Forskarna hävdar ju att efter 12 års ålder så har man nått kulmen av sin kapacitet för att lära ett nytt språk. Därefter får man det bara allt svårare och det märks ju bland de äldre eleverna. De kan vara duktiga på svenska, men man märker att vissa saker lär dom sig aldrig, till exempel rätt ordföljd.

Sv2-elever omtalades ofta som elever med språksvårigheter eller som svaga elever. Följande citat, från en lärarintervju, kan ses som ett exempel på hur språkkunskaper i svenska kunde bli utgångspunkten för huruvida en elev med utländsk härkomst omtalades och bedömdes som svag eller ej.

S: Jag hör ofta lärare säga att invandrarelever är svaga. Hur bedömer du det?

A: Invandrarelever är ofta svaga, eftersom de är svaga i svenska så märks det även i andra ämnen. Till exempel i so där det är mycket att läsa och i no och då blir de svaga även i de ämnena.

Att ha sv2-elever i klassen uppfattades av många lärare som en extra belastning i undervisningen eftersom dessa elever i regel bedömdes som svaga. Budskapet i läraruttalanden som »det går många sv2-elever i den klassen« var att det var krävande att arbeta i klassen. En lärare uttryckte spontant när hon fick se klasslistan på sin blivande klass: Så skönt, inte en enda sv2-elev, det är bara svenska namn på listan.

Många lärare gav uttryck för stolthet över Cen-

trumskolans goda resurser i sv2, som räckte till så att alla elever med annat modersmål än svenska kunde erbjudas undervisning i sv2. Det sågs som en viktig rättighet för »invandrareleverna« som skolans personal, framförallt skolans sv2-lärare, kämpat för. Eller som en lärare uttryckte det: »sv2 är inte bara en rättighet, det är något som alla ska ha«, med betoning på ska. Nu när den resursen var tillgänglig sågs det som viktigt att värna om den. Här tydliggörs alltså återigen skolpersonalens integrationsambitioner vad det gäller elever med ett annat modersmål än svenska. Lärarna gjorde jämförelser med andra skolor och konstaterade att man i många andra skolor inte alls lyckats tillgodosätta behovet av undervisning i sv2. De ställde sig ofta frågande inför hur sv2-elevernas behov hanterades i andra skolor. En lärare antydde att Centrumskolan nog kanske till och med hade en överkapacitet på sv2-resurser, men att det egentligen bara var bra för då kunde »invandrareleverna« erbjudas möjlighet att öva de grammatiska saker som de kunde ha svårt för och som kanske inte alltid uppmärksammades i den vanliga svenskundervisningen. Eftersom skolans sv2-resurs var väl tilltagen erbjöds även andra elever som hade problem med svenskämnet att gå i sv2 som en stödåtgärd. Den dominerande bilden av skolans sv2-undervisning kan beskrivas som en undervisning för elever som är svaga i svenska. Bilden av en »sv2-elev« var med andra ord omgärdad av föreställningar om undervisningsproblem relaterade till språksvårigheter, och inte modersmålet i sig.

»Innerstadselever«

En tredje kategorisering var innerstadselever kontra ekenelever, som främst aktualiserades i sammanhang när lärarna jämförde eleverna från skolans olika upptagningsområden, fick även den en betydelse i processen runt klassindelningarna. Kategoriseringen innerstadselever omfattade eleverna från centrum och det var dessa elever som i regel blev anledningen till jämförelserna med ekeneleverna. I jämförelserna beskrevs innerstadseleverna som stökiga och omotiverade elever som bidrog till att det blev oroligt och bråkigt i många av Centrumskolans klasser. De ställdes i kontrast till ekeneleverna som omtalades som skolmotiverade, artiga och ordentliga elever, vars föräldrar var engagerade i sina barns skolgång. Föreställningarna om innerstadseleverna handlade i många avseenden om deras brister. De var inte välmotiverade i skolarbetet, de hade inte framgångsrika föräldrar, de hade inte goda förutsättningar för att lyckas i skolan etc.

När vi sätter punkt för mötet (ett inskolningsmöte) säger Cecilia »jaha, då är vi färdiga efter tre möten kring innerstadsklassen, genomgången av alla Ekenklasser (tre stycken, min anm.) tog lika lång tid som ett enda möte kring innerstadsklassen«. Då skrattar alla i samförstånd.

I detta citat framgår att förståelsen av kategoriseringarna innerstadselev och ekenelev är så pass samstämmiga bland skolpersonalen att det i många sammanhang inte ens behöver uttalas. Alla vet vad som menas med en innerstadselev respektive ekenelev. Två andra av skolpersonalen uttryckte sig så här, när vi talade om ekenelever och innerstadselever:

S: På vilket sätt tycker du att klasserna från Eken och Centrum skiljer sig åt?

C: Eleverna från Eken är oftast trevligare och mer ordentliga. Med innerstadsklasserna blir det tungt med alla invandrarelever och deras språksvårigheter och där finns ju även många svenska familjer med sociala problem. Det blir helt enkelt lindrigare att ha ekeneleverna och likaså kontakten med Ekenföräldrarna.

S: Hur tycker du att din klass har fungerat med tanke på att det blev en ny klass i höstas?

B: Jag tycker att det har fungerat bra, vi har sex elever från innerstan, invandrarbarn om man säger så och fjorton svenska elever från Eken.

Förutom att de två citaten belyser vilka elever som innefattas i kategoriseringen innerstadselev, tydliggörs här även hur det sker glidningar mellan kategoriseringarna innerstadselev respektive invandrarelev. Följande ståndpunkt, som en lärare förmedlade, kan ses som en sammanfattning av skolpersonalens bild av innerstadselever: »De vi har problem med här i skolan, kommer från stan, de kommer inte från Eken. Innerstadseleverna syns och hörs mer i korridoren än andra elever, det bara är så.«

Det framstod som självklart att innerstadsklassen inte kunde hållas samman, att de måste splittras och fördelas bland samtliga klasser. Eller som en lärare formulerade sig: »den måste slås sönder rejält« för att skolan skulle kunna få ordning på eleverna som gick i klassen. En annan lärare berättade om en tjej vilken varit den enda innerstadseleven i en klass med i övrigt enbart ekenelever: Hon trivs jättebra där och har kommit in jättebra i klassen. Jag har faktiskt nästan glömt bort att hon kommer från innerstan därför att hon smält in så bra i klassen.

Tanken om att integrera innerstadseleverna bland ekeneleverna löper som en röd tråd i de resonemang

som förs i lärarkollegiet. Trots att det inte formulerats som ett kriterium för inskolningsgruppens arbete med klassammansättningar, tycks det vara ett av flera motiv för att göra nya klassammansättningar.

Kön och etnicitet

Det som hitintills är presenterat som könsneutrala kategoriseringar, är inte i alla sammanhang så neutrala som de verkar. I många av de samtal jag hade med skolpersonalen angående invandrarelever framkom det att det egentligen var killar som personalen avsåg.

När Britta och jag pratat en stund om invandrarelever frågar jag henne om det hon berättat även gäller för flickor. Först blir hon tyst ett ögonblick och utbrister sedan »det har jag aldrig tänkt på om tjejerna betar sig på ett annat sätt, dom märks liksom inte«. Därefter säger hon att »invandrarkillarna märks mycket mer, de syns mer och att det förmodligen har med deras kultur att göra«.

Citatet från fältanteckningarna visar på en återkommande erfarenhet från de samtal jag hade med skolpersonalen om invandrarelever. När jag frågade dem om deras berättelser omfattade både pojkar och flickor, blev svaret ofta »det är invandrarkillarna jag menar, tjejerna är inte så«. Invandrarkillar omtalades både som högljudda och utåtagerande och som charmiga och spontana elever. Följande citat från en lärarintervju kan exemplifiera detta:

När vi avslutat intervjun och är på väg till personalrummet berättar Tommy att han ska ha lästimmam (eleverna läser varsin skönlitterär bok) med en klass. Han kommenterar detta med orden »det blir lugnt och skönt, stökeleverna har försvunnit till sv2 då«. När jag frågar Tommy om det är sv2-eleverna som är stökeleverna, svarar han »nja, jag vet inte riktigt stök och stökelever, men det blir på ett annat sätt i klassen när dom inte är där, det blir faktiskt roligare när dom är med, många av invandrarkillarna är så spontana och det händer mycket omkring dom, det är faktiskt lite trist när dom inte är där«.

Invandrarkillar omtalas både som ett problem och som en tillgång i undervisningen och i skolan. Kombinationen sträng och äldre bedömdes ofta vara bra läraregenskaper för att undervisa invandrarkillar och omtalades som en garanti för att läraren skulle bli bemött med respekt från deras sida. Det beteende som tillskrevs invandrarkillar relaterades till »deras hemkultur« eller till traumatiska krigsupplevelser som de upplevt innan de kom till Sverige.

Man kanske inte kan säga rakt av att invandrarkillar är bråkiga, men om man generaliserar lite så har dom en tuffare attityd. Det ligger i deras uppfostran att dom ska bli en cool-man.

Vare sig problemen som lärarna upplever med invandrarkillar beskrivs som relaterade till kultur eller krigstrauma, så är det invandrarkillarna och deras familjer som tillskrivs problemen. Därmed anses även dessa problem ligga utanför skolans inverkan.

Analys och sammanfattning av fältstudien

Genom att lyfta fram några av Centrumskolans elevkategoriseringar och redogöra för deras betydelse i den praktik som omgav sjuans klassindelningar, visar studien att arbetet, trots de välvilliga integrationsambitionerna, ändå resulterar i vad Gruber kallar en särbehandlande praktik av elever med utländsk bakgrund. En praktik relaterad till kategoriseringarna »invandrarelev«, »sv2-elev« och »innerstadselev« som grundas i föreställningar om problem och svårigheter som behöver åtgärdas – och att de är annorlunda i förhållande till »svenska« elever. Samtliga tre kategoriseringar omfattar elever med utländsk bakgrund och i samtliga framträder problembeskrivningarna. Kategoriseringen »invandrarelev« handlar om dominerande, bråkiga och annorlunda elever. »Sv2-elev« handlar om elever med språksvårigheter, vilka mer eller mindre inverkar på hela deras undervisningssituation. Kategoriseringen »innerstadselev« fokuserar slutligen brister hos eleverna, det som dessa elever inte har i en jämförelse med ekenelever. Skolpersonalens integrationssträvanden tycks därmed vara inbäddade i problembilder, vilket snarare resulterar i en sortering av elever med utländsk bakgrund, än integration.

I flera citat återspeglas även en föreställning om hur »invandrarkillar« är. Denna föreställning kom ofta till uttryck när lärarna till synes diskuterade sko-

lans »invandrarelever«. De omtalades som både bråkiga, svårhanterliga elever och samtidigt som charmiga och spontana elever. Att vara känslomässigt och verbalt utagerande ligger uppenbarligen inte i linje med denna skolas normsystem och »koder«. Vänder man på resonemanget så kan man se att den önskvärde eleven är självreglerande och behärskad. Den motstridighet som präglar dessa föreställningar tycks fånga »invandrarkillar« i något som kan beskrivas som den problematiske Andre och/eller den exotiske Andre.

I likhet med de studier som beskrevs i kapitlet Skolsvårigheter eller utländsk bakgrund, så tillskrivs även här elevernas problem deras utländska bakgrund. Frågan är om inte skolan behöver ändra sin inställning till elever med utländsk bakgrund, så väl som sin egen självsyn. I stället för att se skolans uppgift utifrån en kompensatorisk aspekt, dvs. en institution som ska kompensera elevens brister, i detta fall elevens bristande svenska bakgrund, bör skolan se elevens bakgrund som en resurs, något som kunskaper kan generera vidare ifrån. Det är även av vikt att beakta att de omgivande faktorer som omgärdar eleven inte enbart handlar om elevens privata situation, utan i hög grad även relaterar till skolan som institution och dess strukturer. Insikten om att det kan vara elevens nuvarande situation, där skolans egna strukturer och bemötande är en av de avgörande faktorerna för dennes agerande, förefaller i många fall saknas.

MODERSMÅLSUNDERVISNINGEN – ETT REDSKAP TILL VAD?

Den negativa syn som tenderar att tillskrivas elevernas utländska bakgrund, gör sig även gällande i modersmålsundervisningens låga status. I Skolverkets rapport *Fler språk – fler möjligheter*, konstateras det att modersmålsundervisningen har en låg prioritet och status i skolan. (Skolverket, 2002b.) Utredningen konstaterar vidare att de som är mest negativa, är de som inte kommit i kontakt med fungerande modersmålsundervisning och att bristande resurser och omgivningens negativa attityder utgör de allvarligaste hindren för modersmålsundervisningen.

För att förändra denna situation föreslår utredningen en rad olika åtgärder och slår vidare fast att: »Skolverkets överväganden och förslag utgår från tre aspekter när det gäller modersmålsstödet och modersmålsundervisningen; dess betydelse för identitetsutvecklingen, modersmålet som ett av de flerspråkiga barnens och elevernas språk och modersmålet som ett verktyg för utveckling och lärande«. (Ibid., sid. 15.)

Angående identitetsutveckling uppges det vidare att: »En trygg identitet är en grundförutsättning för en positiv utveckling. Att bli sedd som den man är, med en dubbel kulturbakgrund, har avgörande betydelse för den egna självbilden. Kartläggningen har visat att barn och elever med flerkulturell bakgrund behöver bättre stöd i förskola och skola för sin utveckling som flerspråkiga och flerkulturella individer.« (Ibid.)

Att skolan och övriga institutioner ser barnen i den transnationella situation de ofta befinner sig i är, enligt vår mening, centralt. Att bemöta barnen med respekt utifrån denna flerspråkiga och flerkulturella bakgrund är att se barnen som en resurs, snarare

än ett problem. Vi vill dock påpeka riskerna med en förenklad syn på barnens kulturella identitet. Frågor om vad kultur och identitet är och hur det bildas är centrala här. En allt för stark betoning på elevernas identitet och kultur riskerar att leda till att skolpersonal ser individen som »bärare« av denna etniskt relaterade kultur. I själva verket är kulturer ett resultat av mänskliga processer över tid. I en ny situation skapas alltså något nytt, med unika inslag. Det viktiga är att synen på normalitet vidgas och därigenom att risken för diskriminering minskar.

Den på senare tid ökade efterfrågan på »kulturell kompetens« kan lätt resultera i en fokusering på »de andra« dvs. de som man uppfattar som »etniska folkgrupper med specifika kulturer«. Ett sådant synsätt ligger nära vad man inom forskningen kommit att kalla kulturrasism. (Se t.ex. Mattsson K., 2001, sid. 42 ff.) Snarare än att se modersmålet som ett instrument för elevens identitetsutveckling vill vi därför betona vikten av modersmålet som ett verktyg för utveckling och lärande.

Modersmålet – en resurs att utgå ifrån

Frågan om hur barn från flerspråkiga miljöer bäst kan tillgodogöra sig skolkunskaper har diskuterats och under det senaste året har internationella studier påvisat flerspråkighetens möjligheter. Diskussionen blir därmed hur man kan se barnens befintliga språk och utländska bakgrund som en resurs i skolundervisningen, snarare än som en brist.

En studie som uppmärksammats under senare år

är Virginia P. Collier och Wayne P. Thomas forskning om minoritetselevens kunskapsutveckling i USA. (Thomas W.P. & V. Collier, 1997.) I deras undersökning har 42 000 elever från olika skolor följts upp under 5 år. Forskarna har jämfört elevers skolprestationer utifrån vilken typ av undervisningsmodell de fått i skolan. De elever som klarat sig bäst i skolan är de som har gått i s.k. sammansatta klasser, dvs. där hälften av eleverna haft engelska som modersmål och hälften haft ett annat modersmål – och där lika mycket av undervisningen skett på båda språken, i minst 5 eller 6 år. I dessa klasser har språken jämställd status och i en jämförelse med den genomsnittliga engelskspråkiga elevens nivå, har samtliga av dessa elever klart bättre skolresultat i samtliga ämnen, konstaterar Thomas och Collier i en artikel i *Lärarnas tidning*. (Thomas, W. P. & Collier, P. V., 2000) Det är intressant att notera att både de elever som har engelska som modersmål och de med annat modersmål, når dessa höga studieresultat i de sammansatta klasserna.

Även för dem som fått andra former av tvåspråkig undervisning i minst 5–6 år har resultaten hamnat över genomsnittet. Sämst har det gått för de elever som fått en ren språkundervisning i »engelska som andraspråk« vid sidan om ordinarie undervisning, alltså den modell som används mest i Sverige. Orsaken till att den dubbla språkundervisningen behöver ske under så lång tid beror på att det tar längre tid att utveckla en djupare språklig skicklighet, vilket är nödvändigt för att klara av mer avancerad undervisning, än vad man tidigare räknat med.

Framgångsfaktorer

Den viktigaste framgångsfaktorn som forskarna sett i samband med denna undersökning är att eleverna fått adekvat undervisning i samtliga ämnen på sitt modersmål. Det är även viktigt att eleverna får en del undervisning på »andraspråket« varje skoldag. Bäst har det varit när inläringen av andraspråket sker via undervisningen i andra ämnen, av lärare med behörighet att undervisa i ämnet »engelska som andraspråk«. Interaktiva, forskande, tematiska och andra »moderna« arbetsätt gynnar dessa elevers långsiktiga resultat, mer än den mer traditionella undervisningen.

Det sociokulturella stödet har även visat sig viktigt. De skolor som haft en positiv inställning till tvåspråkighet och elevernas mångkulturella bakgrund fick fram topp-presterande elever. Olika former av integration med majoritetselever under minst hälften av skoldagen kan vara mycket effektiva. I helt sepa-

rata modersmålsklasser riskerar man dessutom att utveckla lägre förväntningar på eleverna. Andra faktorer som haft betydelse för skolresultaten är elevens kognitiva och akademiska nivå på modersmålet, samt föräldrarnas utbildningsnivå. (Thomas W.P. and V. Collier, 1997.)

Lärdomar för skolor i Sverige?

Studien som presenterats ovan ger många idéer om hur elever med utländsk bakgrund kan nå bättre studieresultat. Det man kan fundera över är hur väl dessa idéer kan anpassas till svenska förhållanden. Sverige har inte lika stora språkgrupper som de har i USA och ofta används en närhetsprincip i Sverige när det gäller var barnen går i skolan. Ett alternativ, som Collier och Thomas lyfter fram, kan vara att låta olika skolor inom ett gemensamt distrikt få profilera sig mot olika språkgrupper. På det sättet kan även europeiska länder ge eleverna en skolstart som möjliggör goda kunskapsnivåer redan från början. Att anställa en lärare med flerspråkig kompetens som används i den ordinarie undervisningen kan vara mer kostnadseffektivt än att lägga extra resurser på modersmålsundervisningen och andraspråksundervisning. (Thomas, W. P. & Collier, P. V., 2000.)

Även om sammansatta klasser kan vara svårt att åstadkomma i Sverige visar studien ändå på fördelarna och behovet av en längre tids undervisning i elevens modersmål, samt det värdefulla i att utnyttja modersmålet i undervisningen av de övriga skolämnen.

Tvåspråkighetens möjligheter i Sverige – exemplet Kroksbäcksskolan

Det finns skolor i Sverige som arbetat efter liknande tvåspråkighetsmodeller som Colliers och Thomas studie förespråkar, däribland Bredbyskolan i Rinkeby, Stockholm och Kroksbäcksskolan i Hyllie, Malmö. I nedanstående exempel ska vi ta del av de erfarenheter och resultat som detta givit vid Kroksbäcksskolan under skolåret 2001/2002. Exemplet baseras på en utvärdering som gjordes på uppdrag av Malmö stad av Mathias Blob. (Blob M., 2002.)

Höstterminen 2001 inrättades studieverkstaden vid Kroksbäcksskolan, inom Hyllie stadsdelsförvaltning i Malmö. Hyllie stadsdel är geografiskt placerat i den sydvästra delen av Malmö stad. I Hyllie stadsdel bor det ca 31 000 personer och av dessa har ca 35 procent utländsk bakgrund. Det finns ett flertal olika språk representerade i stadsdelen varav pashto, arabiska och

albanska är några av de större. Dessa demografiska fakta återspeglas även av den mångfald vi kan finna på Kroksbäcksskolan. Under läsåret 2001/02 studerade 622 elever vid skolan, av dessa hade 485 elever (78 procent) utländsk bakgrund.

Bakgrunden till studieverkstaden är att allt fler elever lämnade skolan med ofullständiga betyg i ett eller flera ämnen. Skolledningen för Kroksbäcksskolan konstaterade även att elever med ett annat modersmål än svenska var överrepresenterade i gruppen med ofullständiga betyg. Vid ett studiebesök på en skola i Göteborg inspirerades skolledningen att initiera en form för modersmålsbaserad stödundervisning på Kroksbäcksskolan. Denna pedagogiska metod syftar till att stärka kunskaperna i svenska språket och övriga ämnen genom användandet av elevens modersmål. Den språkliga och etniska sammansättningen vid Kroksbäcksskolan gjorde att man valde att fokusera på de tre stora språken som finns representerade här: pashto, albanska och arabiska.

Genom ett samarbete med Hyllie stadsdelsförvaltning rekryterades sex stycken arbetslösa lärare med ovanstående språkkompetens från Hyllie bostadsområde. Dessa lärare utgjorde tillsammans en »stödgrupp« på skolan. Den aktuella verksamheten är uppdelad på sex lärare i två grupper. Den ena gruppen har hand om elever från förberedelseklass till femte klass, medan den andra har elever från sjätte till nionde klass. Sammantaget finns det kompetens i nio olika språk vid studieverkstaden.

Verksamheten bedrivs i Kroksbäcksskolans ordinarie lokaler. Gruppen som bistår de äldre eleverna har sin huvudsakliga arbetsplats förlagd till skolans bibliotek och den andra gruppen som bistår de yngre eleverna har sin huvudsakliga arbetsplats förlagd till en lokal i nära anslutning till de aktuella elevernas klassrum. Lokalen för de yngre eleverna används enbart som gruppens lokal och inte till något annat ändamål på skolan. Utöver denna separata studieverksamhet, arbetar lärarna i de ordinarie klassrummen under ordinarie lektioner. Vid dessa tillfällen fungerar lärarna som extrahjälp till den ordinarie ämnesläraren.

Pedagogiska metoder

Pedagogiken vid studieverkstaden är mycket individorienterad. Lärarna inleder varje ny kontakt med att sätta sig in i elevens sociala, kunskapsmässiga och kommunikativa nivå och förmåga. Dessa nivåer fastställs främst genom samtal med eleven själv, men även genom de kontakter lärarna har med övriga lärare i skolan, samt med föräldrar till elever. Lärar-

laget eftersträvar en individorienterad måluppfyllelse, där eleven ska kunna förstå målen, känna att dessa mål går att uppfylla och även rent faktiskt erfar att de uppfylls. Denna självtrillitsmetod gör att eleven kan arbeta motiverat då resultaten är tydliga. En av förut-sättningarna för denna pedagogik har varit att arbeta med små grupper.

För att vidga förståelsen av ett abstrakt språk används en pedagogik som även återfinns inom ämnet »svenska som andra språk«. I korthet går den ut på att ge eleven en konkret upplevelse/erfarenhet av orden. I exempelvis matematikundervisningen arbetar läraren med konkreta former (geometriska modeller) för att eleven ska få en känsla för de olika matematiska formerna och de begrepp som appliceras, och inte bara läsa dem. Detta ger eleven större möjligheter att tillgodogöra sig de abstrakta matematiska begreppen och termerna, då de relaterar till en subjektivt upplevd verklighet. För elever som har svårt med det svenska språket, innebär denna form av konkret pedagogik en ingång till en första förståelse för matematik.

Dock är det utan tvekan så att den mest påtagliga skillnaden i pedagogik, jämfört med traditionell ämnespedagogik, är bruket av modersmålet parallellt med svenska språket. Denna modersmålsbaserade pedagogik används såväl i matematikundervisningen som i de andra ämnena eleverna söker hjälp eller stöd i. På detta vis kan båda språken berikas och utvecklas, samtidigt som eleven känner att det faktiskt går att förstå det som skrivs i boken. Genom att all kommunikation mellan lärare och elev sker på båda språken – med stor variation i fördelning mellan dem – skapas en miljö där det är stimulerande att växla mellan de båda.

I den projektutvärdering som gjorts av Malmö stad, framkommer det att elevers självtrillit ökat till följd av den modersmålsbaserade undervisningen. Då eleverna förstår själva frågan eller problemet som ska lösas, har deras trillit till sina egna förmågor kun-nat höjas. Detta innebär även att eleverna kan arbeta mer och mer med utgångspunkt i det svenska språket. Eftersom varken modersmålet eller svenskan placeras i en hierarki, där det ena föredras framför det andra, har en normalisering av tvåspråkigheten även bidragit till att kunskaper lättare kan inhämtas på svenska.

En skola i dialog

Arbetet för en förbättrad dialog mellan skola och hem har givits stort utrymme på Kroksbäcksskolan. Här har studieverkstadens lärare fått en central funktion, där de på olika sätt medverkat till en förbättrad dialog och relation med elevernas föräldrar. I

utvärderingen poängteras fördelarna med att lärarna har språkliga kunskaper, men också kunskaper om kulturella koder, dvs. inte bara vad man ska säga rent språkligt utan hur man uttrycker olika saker i olika sammanhang. Kontakten med föräldrarna har skett på olika sätt. De nya lärarna har medverkat vid utvecklingssamtal (ibland i egenskap av tolk), föräldrautbildningsdagar, men kanske främst genom den löpande kontakten gällande undervisningen. Genom att lärarna bor i området har det även funnits naturliga mötesplatser utanför skolans värld. Tack vare lärarnas kontaktytor i det omgivande närsamhället, har det skapats en mycket god atmosfär kring Kroksbäcksskolan. Lärarnas närvaro i lokalmiljöns organisationer har även bidragit till att föräldrar närmat sig skolans värld via dessa lärare. Många av lärarna umgås även med en del föräldrar på fritiden. Detta betyder att man vid flertalet tillfällen ges en möjlighet till att diskutera barnens/elevernas situation. (Blob M., 2002, sid. 37.) Detta har skapat informella relationer som förbättrad dialogen mellan skola och hem.

Ökningen av kontakterna mellan hem och skola har varit och är en mycket uppskattad del av studieverkstaden verksamhet. Föräldrarna påtalar ofta för lärare och andra hur mycket de uppskattar att någon kan berätta för dem hur det går för deras barn i skolan, på ett sådant sätt att de förstår vad som menas. Ett exempel på hur missuppfattningar lätt kan uppstå var när en klasslärare skulle tala med några föräldrar om deras barns skolprestation. (Ibid., sid. 36.) Läraren hade sagt att eleven var bra men kunde bli bättre. Föräldrarna hade tolkat detta som om allt var perfekt. Efter ett tag hade elevens skolprestationer sjunkit något varpå föräldrarna fick ett samtal från studieverkstaden. Då studieverkstans lärare förklarade situationen för föräldrarna blev de mycket förvånade, då de tolkat allt vad klassläraren tidigare sagt som positivt. Efter ett tag kunde detta missförstånd redas ut och även användas som mall vid kommande föräldrasammankomster för att förklara elevens kunskaper.

I samband med att studieverkstaden slog upp sina dörrar hösten 2001 anordnades olika föreläsningar för att stimulera dialogen med elevernas föräldrar. Uppslutningen till dessa diskussionskvällar, där skolans roll i samhället diskuterades, belystes och relaterades till hemmets/föräldrarnas roll, var över all förväntan. Tack vare en flerspråklig kompetens på plats, gavs det ett utrymme att ta upp generella såväl som specifika frågeställningar kring skolans verklighet. Dessa dialogkvällar har bland annat resulterat i att föräldrarna kunnat stödja sina barn i deras skolarbete på ett bättre sätt. Träffarna har även bidragit till att skapa en dialog mellan föräldrar med utländsk bakgrund och

de som inte har utländsk bakgrund. Genom dessa samtal har en ömsesidig förståelse för föräldraskapet utvecklats och fördomar och felaktigheter brutits ned. Vid ett tillfälle berättade en förälder att:

– Jag hade ingen aning om att även de hade regler hemma... min son säger att de inte har det, de gör som de vill... nu har jag dock fått höra från en svensk förälder att det inte är så... det är precis som hemma hos oss... (Ibid., sid. 7.)

Genom dessa hem och skola dialoger skapas möjligheter för många parter, föräldrar med eller utan utländsk bakgrund, såväl som skolan och det svenska samhället i övrigt, att förmedla information och därmed öka kunskaperna om varandra. Med andra ord, en dialog som även skapar förutsättningar för integration i ett större sammanhang. För att detta ska kunna ske har det, konstaterar utvärderingen, varit extremt viktigt att det funnits språklig tolkkompetens på plats.

Sammantaget kan man se att det s.k. »externa« arbete som lärarna på studieverkstaden bedriver – med framförallt en intensifierad föräldrakontakt – har inneburit att elevens sociala vardag blivit känd för läraren. Dessa föräldrakontakter har även uppskattas av eleverna själva då det, som någon elev uttryckte det: »motiverar mig... skönt att höra mamma eller pappa fråga hur det går i skolan«. (Ibid., sid. 35.) Elever berättar i olika intervjuer som gjorts, att de upplevt ett visst utanförskap i relation till övriga lärare. De säger att de aldrig fått den sociala kontakt med skolans lärare som de anser sig vara i behov av. Dock menar de att denna sociala kontakt återfinns på studieverkstaden, vilken gör det möjligt för dem att samtala, diskutera och »vara sig själva«. I det vanliga klassrummet menar de att de inte förstår riktigt hur de ska vara, vad de ska göra och varför de ska göra detta. Däremot säger flera elever att de i studieverkstaden får klara och tydliga besked om vilka de är och vad det förväntas av dem.

Studieresultat

De elever som besökt studieverkstaden uppvisar en mer positiv betygsutveckling än de elever som inte besökt verkstaden. Det gäller i samtliga ämnen. (Ibid., sid. 21ff.) Även om de elever som besökt studieverkstaden fortfarande har sämre skolbetyg i vissa ämnen har de en snabbare utvecklingstakt än övriga elever. Utvärderingen menar att de statistiska uppgifterna klart indikerar att det arbete som bedrivs vid studieverkstaden har en positiv effekt på elevernas förmåga

att uppnå målen för undervisningen. I rapporten framgår även att betygsutvecklingen vid Kroksbäcksskolan är bättre än genomsnittet för skolorna i Malmö kommun.

För att få en bredare uppfattning om studieverkstaden resultat, har det vid sidan av den sedvanliga betygstatistiken, gjorts andra undersökningar. Både en enkätundersökning, intervjuer och observationer har gjorts i detta syfte. Bland annat har man, via en enkät, bitt övriga lärare på skolan att uppskatta elevens (dvs. de elever som använder studieverkstaden resurser) eventuella förändring. Enkätresultaten visar att en övervägande del, 68 procent, av eleverna som uppsöker studieverkstaden anses uppvisa en positiv utveckling av studieresultatet. Av dem som inte uppvisar någon förändring, 32 procent, menar lärarna att flera av dessa vistats för kort tid vid studieverkstaden för att det ska gå att uttala sig om en förändring.

Flertalet av studieverkstadens lärare relaterar de positiva resultaten till den ökade studiemotivation som de sett hos eleverna. Vid flera tillfällen omtalas en nyfunnen nyfikenhet bland eleverna, en nyfikenhet som bidrar till att studierna går lättare. Många av de övriga lärarna påpekar de beteendemässiga förändringar som ägt rum. Flertalet elever har tack vare vistelsen i studieverkstaden, och de samtal de haft här, uppvisat ett större lugn och en ökad koncentrationsförmåga. Det framkommer också att självförtroendet växt hos en stor majoritet av de elever som läst vid studieverkstaden. En engelsklärare i studieverkstaden berättar:

I början när de kom till mig orkade de ingenting...de ville inte läsa eller tala...då började vi med att prata om annat och så kunde vi efterhand börja leta i engelskaboken efter ämnen som kunde intressera...det var inte konstigt att de inte jobbade i klassen...de förstod inte vad som stod i boken och de visste inte vad de skulle fråga...idag har de godkänt och väl godkänt i engelska. (Ibid., sid. 21.)

I de så kallade »läsgrupperna« som hålls i anslutning till studieverkstaden har eleverna erbjudits en möjlighet till att berika sin vokabulär och träna det svenska språket. Även denna verksamhet har gett god inverkan på elevernas kunskaper i svenska. Sammantaget kan man utifrån dessa undersökningar se att studieverkstaden bidragit till ökad motivation, självkänsla och färdigheter bland eleverna.

Studieverkstaden – ett bra exempel på nytänkande

Efter endast två terminers uppvisar studieverkstaden tydligt positiva resultat. En majoritet av de elever som besöker verkstaden för att få läxhjälp eller studiestöd har förbättrat sina resultat. Detta kan till viss del förklaras med den individfokuserade pedagogik som lärarna vid studieverkstaden använder; en pedagogik som förutsätter att man arbetar med små elevgrupper.

Trots dessa goda pedagogiska metoder poängteras det i rapporten att detta i sig självt inte är hela förklaringen till de lyckade resultaten. För att skapa en harmonisk lärandemiljö krävs en god relation och förståelse mellan lärare och elev, samt mellan hem och skola. I Kroksbäcksskolans arbete har dialogen med föräldrarna prioriterats och studieverkstadens lärare har här haft en tydlig funktion i detta arbete. Genom att anställa lärare som själva bor i området har dessa personer haft ett naturligt kontaktnät på orten. Förutom att detta i sig självt gett förutsättningar för en mer förtroendefull relation mellan hem och skola, har lärarna även fungerat som något av integrerare på plats. De har blivit en länk mellan det övriga samhället och den egna språkgruppen. Skolan har även varit mån om att informationen mellan skola och elev, samt skola och hem ska vara tydlig. I detta sammanhang har studieverkstadens lärare spelat en aktiv roll. Detta sammantaget har, enligt utvärderingen, skapat en tryggare skolsituation för eleverna.

Studien lyfter fram behovet av kvalificerad personal som klarar av flerspråkiga och mångkulturella klasser, både ur en representativitetsaspekt, såväl som ur en kunskapsaspekt. Den visar även på behovet av flexibla arbetssätt som utgår ifrån eleven.

Även Skolverket har framhållit kravet på att skolor ska hitta flexibilitet i arbetssätt, snarare än att befria barn ifrån olika skolaktiviteter eller att barnen segregeras i olika mindre grupper. Skolverket konstaterar dessutom att skolan ofta brister i att tydliggöra sina krav och förväntningar på eleven. (Skolverket, 2001c.)

Detta resonemang anknyter till positiva erfarenheter från både Kroksbäcksskolan och Bredbyskolan. I båda fallen har personalen vinnlagt sig om tydlighet i dialogen mellan elever, föräldrar och skola, snarare än att man accepterat en sänkt ambitionsnivå. Detta förutsätter dock att skolan sätter sig in i elevernas situation och ett stort mått av pedagogisk kreativitet.

SAMMANFATTANDE ANALYS: SKOLAN – HINDER ELLER MÖJLIGHET

Vi har i denna del redovisat utvecklingen av betygsresultaten för elever med utländsk bakgrund i relation till övriga elever och sökt efter förklaringar till dessa skillnader. Vi har också, genom några tydliga empiriska exempel, försökt att illustrera både den problematik som elever med utländsk bakgrund kan möta i skolan, men även visat på vägar vidare in i ett mångfaldssamhälle där ömsesidig respekt och dialog står i fokus.

Sviktande betygsresultat

Det finns anledning att ifrågasätta om elever med utländsk bakgrund får en likvärdig utbildning i grund- och gymnasieskolan. Precis som vi redovisade i *Rapport Integration 2001* finns det tydliga skillnader mellan elever med svensk bakgrund och elever med utländsk bakgrund när det gäller hur väl de lyckas i grund- och gymnasieskolan. Trenden är dessutom negativ för samtliga elevgrupper vilket innebär att skillnaderna mellan elever med svensk och utländsk bakgrund består. Det har de senaste åren skett en generell och kontinuerlig nedgång i såväl andelen elever med behörighet till gymnasium och med fullständiga betyg från gymnasieskolan. Vi kan också se att undervisningen i modersmål och svenska som andraspråk minskar trots att elevantalet som är berättigade till undervisning i modersmål och svenska som andraspråk ökar.

Denna generella bild av sämre resultat för elever med utländsk bakgrund avspeglar sig överallt på den lokala nivån, i alla ämnen och i alla typer av kommuner. Men bilden kan också nyanseras. Flickor med utländsk bakgrund har ett högre betygsgenomsnitt

än pojkar såväl med svensk som med utländsk bakgrund. Gruppen elever med utländsk bakgrund är också mycket heterogen. En stor del av dessa elever är högpresterande. Men faktum att skolmiljön misslyckats med att skapa likvärdiga skolresultat kvarstår. Strukturella faktorer som föräldrarnas utbildningsnivå, socioekonomiska ställning och boende förklarar bara en del av existerande resultat skillnader.

Vanliga förklaringar till de sviktande betygsresultaten

Förklaringarna till varför det ser ut som det gör skiljer sig åt beroende på vem som tillfrågas. De elever som efter nio år i grundskolan inte nått upp till alla mål framhåller bristen på förtroendefulla personliga relationer till lärare och andra vuxna i skolan som en viktig förklaring; de känner sig inte sedda. Föräldrar framhåller svårigheten att få kontakt med barnens lärare. Förvaltningschefer, rektorer och lärare förklarar skolans bristande målpåfyllelse med faktorer på individnivå: familjers sociala problem, elevers inlärnings svårigheter, föräldrars låga utbildningsnivå, utländsk bakgrund samt elevers bristande motivation och språkkunskaper. Forskare är dock överens om att skolans insatser är av stor betydelse. Mycket av forskarnas resultat är också väl känt i skolorna och det finns en medvetenhet om att det behövs förändring. Trots detta väljer, enligt Skolverket, många skolor förenklade arbetsformer och metoder för att lösa problemen, utan att närmare ha analyserat dess orsaker, den egna kompetensen och sättet att bedriva undervisning. Insatser förefaller mer väljas utifrån

tradition och uppfattning av vad som är goda lösningar, och mindre utifrån rationella överväganden och resurstillgång. Ny forskning verkar också tyda på att det finns negativa effekter av att vara elev i en segregerad skola, med stor andel elever med utländsk bakgrund, vare sig eleven har utländsk bakgrund eller inte. En hög rörlighet i elevgruppen kan utgöra en del av förklaringen till detta faktum enligt lärare som arbetar i dessa skolor.

Normalitet och problemfokusering

Allt mer forskning försöker förklara de ogrundade skillnader i skolresultat som de statistiska analyserna tydligt visar. Sådana förklaringar brukar ta fasta på skolmiljön samt uttalade och outtalade normer i skolan. Skolverkets undersökningar visar t.ex. att elever med utländsk bakgrund är mer utsatta för kränkande handlingar och känner sig mer negativt behandlade i skolan. Andra forskare visar hur olika föreställningar om normalitet hos skolpersonalen tenderar att stämpla elever med utländsk bakgrund som avvikare och därmed uppfattas som problem. Uppfattningar baserade på stereotypa föreställningar om elever med utländsk bakgrund och deras familjer innebär mer än kränkande särbehandling. Det riskerar också att skapa negativa självuppfattningar hos eleverna själva om sin kapacitet och förmåga. Problemfokuseringen drabbar också modersmålsundervisningens ställning på skolorna. Trots att modersmålsundervisning verkar öka elevers möjligheter att nå målen i alla skolämnen och att dess ställning i lagar och förordningar är förhållandevis stark är den lågt prioriterad och värderad.

Eleversortering och kategorisering

Vi har genom att ta del av en fältundersökning, genomförd i en medelstor stad, visat hur en särbehandling av elever med utländsk bakgrund kan gå till i praktiken. Med utgångspunkt från skolpersonalens arbete med nya klassammansättningar visar studien att arbetet genomkorsas av både integrationssträvanden och föreställningar om elever med utländsk bakgrund som elever med problem och specifika behov. Trots att det inte är någon uttalad sorteringsgrund är det framförallt dessa elever som står i fokus för eleversorteringen. Trots välvilliga integrationsambitioner resulterar eleversorteringen i en särbehandlande praktik av elever med utländsk bakgrund – en praktik som är relaterad till kategoriseringarna

»invandrarelev«, »svenska 2-elev« och »innerstads-elev«. Samtliga tre kategoriseringar omfattar elever med utländsk bakgrund och i samtliga fall framträder tydliga problembeskrivningar och föreställningar om svårigheter som behöver åtgärdas. Kategoriseringen invandrarelev handlar om dominerande, bråkiga och annorlunda elever. Sv2-elev handlar om elever med språksvårigheter, vilka mer eller mindre inverkar på hela deras undervisningssituation. Kategoriseringen innerstadselev fokuserar på brister hos eleverna, det som dessa elever inte har i en jämförelse med andra elever. Det visar sig också att dessa tre kategorier egentligen främst gäller för pojkarna. Det är killar med utländsk bakgrund som främst stämplas som avvikande från normen. Eleversorteringen grundar sig alltså i skolpersonalens föreställningar om »invandrarelevs« specifika problem och behov, vilka behöver tillgodoses – och att de är annorlunda i förhållande till »svenska« elever.

Modersmålet som resurs

Det finns ett tydligt problem – och bristtänkande kring elever med utländsk bakgrund. Men vi har i skoldelen också visat på möjligheterna av ett perspektivskifte som istället ser elevens kulturella och språkliga bakgrund som en resurs. Omfattande amerikansk forskning har visat de stora möjligheter som finns med undervisning på modersmålet. Elever som fått omfattande undervisning på modersmålet som en del av den ordinarie undervisningen har presterat mycket bra resultat. Den viktigaste framgångsfaktorn var att eleverna fick en mer adekvat undervisning i samtliga ämnen på sitt modersmål. Sämst hade det gått för de elever som fick den undervisningsform som oftast används i Sverige, dvs. en ren språkundervisning i »svenska som andraspråk« vid sidan om ordinarie undervisning. I en sådan modell är riskerna för att utveckla lägre förväntningar på eleverna stora. Ett exempel på det såg vi i fältundersökningen där svenska som andraspråk användes som avlastningsplats för lågpresterande elever med svensk bakgrund. Den amerikanska modellen kan vara svår att använda i Sverige eftersom språkgrupperna är fler och mindre. En modell i samma anda, där modersmålet utgör en resurs för kunskapsbyggandet, har dock prövats på Kroksbäcksskolan i Malmö med goda resultat. Den pedagogiska metoden är individfokuserad och syftar till att styrka kunskaperna i svenska språket och övriga ämnen genom att använda modersmålet. Lärare med anknytning till lokalsamhället och med kunskap i elevernas modersmål har anställts, vilket

bidragit till att skapa bättre relationer och förtroende mellan skola och hem. Även andra lärare har genom de nya lärarna ökat kunskapen och förståelsen av elevens sociala vardag. Studieverkstaden har också, enligt utvärderingar, bidragit till en normalisering av tvåspråkigheten och att elevernas självförtroende har ökat. Sammantaget har studieverkstaden bidragit till ökad motivation, självkänsla och färdigheter bland eleverna. Betygsresultaten förbättras också snabbt för dem som besöker verkstaden.

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att en tvåspråkig undervisning, där barnens individuella för-

kunskaper tas tillvara, kan ge positiva förutsättningar för skolresultaten. Ett utvecklat språk ger dessutom viktiga förutsättningar för att klara sig vidare in i vuxenvärlden. Men enbart ett utvecklat språk, eller goda betyg, öppnar inte alltid vägen in i det svenska samhället. Bakomliggande tankestrukturer som skapar ett diskriminerande agerande från omgivningens sida utgör ett stort hinder för elevernas möjligheter i skolan och i förlängningen deras möjligheter att uppleva delaktighet i samhället. För att komma tillrätta med detta behövs en ärlig och djup självgranskning av skolans institutionella normer och system.

REFERENSER

- Arai, Mahmood, Lena Schröder, Roger Vilhelmsson 2000, *En svartvit arbetsmarknad – En ESO-rapport om vägen från skola till arbete*, Expertgruppen för studier i offentlig ekonomi (ESO), Stockholm: DS 2000:47
- Asplund Carlsson, Maj, m.fl., 2001, *Strukturella faktorer och pedagogisk kvalitet i barnomsorg och skola: en kunskapsöversikt*, Stockholm: Skolverket
- Ball, Stephen, 1981, *Beachside comprehensive : a case-study of secondary schooling*, Cambridge: Cambridge U.P.
- Blob, Mathias, 2002, *Kroksbäcksskolans studieverkstad*, Malmö stad
- Gillborn, David, 1990, »Race«, *ethnicity and education: teaching and learning in multi-ethnic schools*, London: Unwin Hyman
- Gustafsson, Jan-Eric m.fl., 2002, *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat*, Stockholm: Skolverket
- Högskoleverket, 2002, *Studieresultat och bakgrund*
- Jackson, Philip W. 1990, *Life in classrooms*, New York: Teachers College Press
- Lahdenperä, Pirjo, 1997, *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter? : en textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund*, Stockholm: HLS
- Lundh, Christer (red.), 2002, *Välfärdspolitiska rådets rapport 2002: Arbete? Var god dröj!: Invandrare i välfärdssamhället*, Stockholm: SNS Förlag
- Mac an Ghaill, Máirtín, 1994, *The making of men: masculinities, sexualities and schooling*, Buckingham: Open Univ. Press
- Mattsson, Katarina, 2001, *(O)likhetens geografier – Marknaden, forskningen och de Andra*, Uppsala universitet: Geografiska regionstudier, nr 45.
- Ogbu, John, 2002, »Does culture make a difference in minority education?«, i Nadia Banno Gomes (ed.), *Reflections on diversity and change in modern society: a Festschrift for Annick Sjögren*, Botkyrka: Mångkulturellt centrum
- Parszyk, Ing-Marie, 1999, *En skola för andra: minoritetslevers upplevelser av arbets- och livsvillkor i grundskolan*, Stockholm: HLS
- Rönnerberg, Irene och Lennart Rönnerberg, 2001, *Minoritetslever och matematikutbildning – en litteraturoversikt*, Stockholm: Skolverket
- SCB, 2002, *Personer med utländsk bakgrund: Riktlinjer för redovisning i statistiken*, Stockholm: Mis 2002:3
- Sjögren, Annick, 2001, »Enspråkighet och mångfald«, i Joanna Bankier m.fl., *Nyhetens obehag: essäer om modersmål, kultur och nationell identitet*, Nora: Nya Doxa
- Skolverket, 1995, *Svensk läsundervisning i ett internationellt perspektiv*, Stockholm: Skolverket
- Skolverket, 2001a, Rapport 203. *Barns omsorg*, Stockholm: Skolverket
- Skolverket, 2001b, Rapport 209. *PISA 2000*, Stockholm: Skolverket
- Skolverket, 2001c, Rapport 202. *Utan fullständiga betyg: Varför når inte alla elever målen?*, Stockholm: Skolverket
- Skolverket, 2001d, *PISA fördjupningsstudie*, Internt arbetsmaterial på Skolverket
- Skolverket, 2002a, *Situationen i barnomsorg och skola för barn och unga med utländsk bakgrund, internt arbetsmaterial från Skolverket*, Dnr. INT-37-03-91
- Skolverket, 2002b, *Flera språk – fler möjligheter: Utveckling av modersmålsstödet och modersmålsundervisningen 2002*, Regeringsuppdrag
- Skolverket, 2002c, *Relationer i skolan – en utveckling eller destruktiv kraft*, Stockholm: Skolverket
- SOU 2000:39, *Välfärd och Skola*, Stockholm: Fritzes
- Thomas, Wayne P and Virginia Collier, 1997, *School effectiveness for language minority students*, NCBE
- Thomas, Wayne P. & Collier, Virginia 2000, »Skolgång på det egna språket oslagbart«, *Lärarnas tidning* nr 7 2000
- Willis, Paul E. 1993, *Learning to labour : How working class kids get working class jobs*, Hampshire : Ashgate
- Woods, Peter, 1979, *The Divided School*, London: Routledge & Kegan Paul