

Från »barn till nya medborgare« till »elever med invandrarbakgrund«

En studie av etnisk mångfald i skolpolitiska dokument
Sabine Gruber



INTEGRATIONSVERKETS STENCILSERIE 2001:4

ISSN 1651-5676

Från »barn till nya medborgare« till »elever med invandrarbakgrund«

En studie av etnisk mångfald i skolpolitiska dokument

Sabine Gruber

Innehåll

- 5 Förord
- 7 Inledning
 - 9 Material och upplägg
- 13 Diskurs och diskursanalys
- 17 Från klass till kultur
 - 17 Jämlikhet och solidaritet
 - 20 Invandrare som sociala och kulturella problem
 - 22 Moderna svenskar och traditionella invandrare
- 25 Värdegrund, internationalisering och kulturell mångfald
 - 25 Oförytterliga värden
 - 28 Internationalisering och europeisk tillhörighet
 - 31 Fångad i invandrarbegreppet
- 35 Från »barn till nya medborgare« till »elever med invandrarbakgrund«
 - 38 Avslutande reflektion
- 40 Referenser

Förord

I samhällsdebatt och forskning ägnas i dag ett stort utrymme åt skola och utbildning. Ett särskilt intresse tilldrar sig frågor som rör skolans roll i ett samhälle med etnisk och kulturell mångfald.

Som ett led i Integrationsverkets arbete att följa och utvärdera utvecklingen i samhället med inriktning på skolfrågor har ett samarbete inletts med Tema Etnicitet vid Linköpings universitet. Denna rapport är ett resultat av detta samarbete.

I rapporten ges en bild av de skolpolitiska intentionerna så som de kommer till uttryck i skolpolitiska dokument under de senaste trettio åren. Studien försöker svara på frågor som »vad innehåller dokumenten?«, »vilka är de politiska ambitionerna?«, men den försöker också komma åt och analysera vilka avsikter som ligger bakom de politiska intentionerna, eller annorlunda uttryckt: Vilka diskurser kan utläsas i dokumenten och hur förskjuts dessa över tiden?

Författare till rapporten är Sabine Gruber, som innehar en doktorandtjänst vid Tema Etnicitet finansierad av Integrationsverket. Hennes studie kommer att ligga till grund för såväl hennes eget avhandlingsarbete som för det fortsatta arbetet på temat skolan och mångfalden som bedrivs vid Tema Etnicitet på uppdrag av Integrationsverket.

Det är dock Integrationsverkets förhoppning att denna dokumentstudie och diskursanalys också skall leva ett eget liv som underlag för diskussion bland skolpersonal och lärarutbildare.

Stockholm den 28 maj

Birgitta Ornbrant
Chef för avdelningen för samhällsanalys

Inledning

Elever som är födda utomlands eller har utlandsfödda föräldrar utgör idag en stor andel av skolans elever. En siffra som brukar anges är att ungefär var femte elev har utländsk härkomst. Benämningar som *mångkulturell skola*, *invandrarskola* och *svensk skola* florerar allt oftare både i den politiska och i den allmänna skoldebatten, vilket kan förstås som signaler på att etnicitet får större betydelse i skolsammanhang. I officiella skolpolitiska dokument framhålls å ena sidan den så kallade mångkulturella skolan både som en tillgång för samhället och som en nödvändighet i ett samhälle som präglas av ökad rörlighet och stora folkomflyttningar. I andra statligt initierade utredningar omtalas å andra sidan skolor med en hög andel elever med annat modersmål än svenska som invandrarskolor med låg status (Bunar 1999). Ståndpunkten om »en skola för alla« har i decennier präglat den svenska skolpolitiken. Denna politik har baserats på argument om en jämlik skola och att alla elever oavsett social bakgrund ska ha samma möjlighet till utbildning. Argumenten har även vilat på föreställningen att det är nyttigt att olika sociala grupper möts i skolan. Resultat från olika rapporter och utredningar som publicerats under senare år talar dock för att utvecklingen i realiteten gått åt ett annat håll än de politiska intentionerna. Dessa rapporter (jmf Skolverket 1996b, SOU 2000:39) visar på att det skett en ökad social och etnisk segregation i skolan och att skillnaderna mellan skolor och mellan utbildningsinriktningar ökat i en rad avseenden under 1990-talet. Uppenbart tydliggörs här en kontrast mellan de officiella mål och riktningar som anges i skolpolitiken och hur dessa mål materialiseras i skolans pedagogiska och sociala praktik. För att kunna förstå skolan och den praktik som utgör dess verksamhet måste de förutsättningar som skolan vilar på skärskådas närmare. En sådan förutsättning av betydelse för utfallet av skolans verksamhet är skolpolitiken. Syftet med föreliggande rapport är att närmare granska de skolpolitiska intentioner som gjort sig gällande under de senaste

Jag vill rikta ett stort tack till Aleksandra Ålund, Erik Olsson och Birgitta Ornbrant för support i arbetet med denna rapport, vilket slutligen också gjort den till vad den är.
Sabine Gruber, Tema Etnicitet

decennierna. Vilka mål och ambitioner har formulerats i den skolpolitik som förts fram? Hur har invandrade elever omtalats i olika politiska dokument? Vilken betydelse har dessa elever tillskrivits i de politiska intentionerna?

Den forskning som berör skolfrågor och etnicitet har i Sverige framförallt fokuserat på olika frågeställningar kring det pedagogiska förhållningssättet i så kallade mångkulturella klasser och skolor. Studierna handlar i stora drag om pedagogiskt arbete med »invandrarelever« i skolor som domineras av »svenska« elever, vilket gör att etnisk särbehandling och diskriminering i skolan främst förklaras som ett lärar-/elevproblem.¹ Exempelvis visar Pirjo Lahdenperä (1997) hur åtgärdsprogram skrivna för invandrarelever är relaterade till lärares uppfattningar och förhållningssätt till elever som invandrat. Ing-Marie Parszyk (1999) visar hur elever från språkliga och kulturella minoritetsgrupper upplever ett utanförskap i skolan som är relaterat till bemötandet från lärare, kamrater och föräldrar. Ett socialantropologiskt arbete som också kan nämnas i detta sammanhang är Judith Narrowes (1998) studie om modersmålsundervisning i turkiska. Narrowe visar på hur en diskurs »om oss« utvecklats i undervisningen av modersmål och hur den sedan praktiseras i skolan. Som exempel på samhällsvetenskapliga studier som belyser skolan ur etnicitetsperspektiv kan nämnas Nihad Bunars (1999) studie om segregation och integration i skolan. Denna studie är tydligt inspirerad av den brittiska forskningen som redan under flera decenniers tid studerat frågor som rör etnicitet och multikulturalism. I sin studie visar Bunar på hur skolan och dess verksamhet både på direkt och indirekt väg är relaterad till olika integrations- och segregationsprocesser och belyser därigenom hur samhällsstrukturer bidrar till att skolor blir etniskt segregerade.

Den rapport som presenteras här bygger på en studie som ingår som en första delstudie i projektet »Skolan och mångfalden«.² Projektet som helhet har till syfte att förstå hur

¹ Kategoriseringar som invandrare/invandrarelever/elever med invandrarbakgrund respektive svensk/svenska elever bör i den följande framställningen inte uppfattas som entydiga begrepp, utan snarare som konstruktioner som tillskriver vissa människor särskilda generaliserande benämningar. Ett problem med benämningar och kategoriseringar som dessa, är att de tenderar att utsluta varandra och därigenom bidra till konstruerandet av ett »vi och dom«-tänkande. I den fortsatta framställningen bör min användning av dessa begrepp förstås som sådana konstruktioner.

² Projektet är finansierat av Integrationsverket och studien ingår i mitt pågående avhandlingsarbete om skolan och etnisk mångfald.

olika typer av skolor gestaltar och orienterar sin verksamhet i relation till det som brukar kallas det mångkulturella samhället. Det vill säga hur frågor om kultur och etnicitet hanteras inom skola och utbildningssystem och hur det omgivande samhället återspeglas inom detta. Syftet med projektet är således inte i första hand relaterat till hur enskilda individer hanterar mångfaldsfrågor. Det uppvisar snarare ett släktskap med Bunars studie som tar utgångspunkt i hur samhälleliga sammanhang och realiteter griper in i skolans verksamhet samt präglar denna vad gäller frågor som berör etnicitet och kultur. I föreliggande rapport tar diskussionen sin utgångspunkt i de tre senaste decenniernas skolpolitiska intentioner. Ambitionen är att belysa de intentioner som gjort sig gällande i olika officiella politiska dokument från slutet av 1960-talet fram till slutet av 1990-talet. Det historiska tidsperspektivet gör det också möjligt att belysa den utveckling som präglat dessa intentioner. Utveckling kan i detta sammanhang förstås både som (politisk) förändring respektive kontinuitet. Genom att belysa denna utveckling är min förhoppning att jag även ska kunna tydliggöra en kontext, det vill säga ramar och villkor inom vilka dagens skola agerar.

Syftet med studien som presenteras här kan beskrivas som tvådelat. Ett syfte är att med hjälp av en historisk genomgång av officiella skolpolitiska dokument försöka överblicka de skolpolitiska intentioner som formulerats under de senaste trettio åren. Hur har denna politik varit utformad? Vilka mål och ambitioner har angivits i denna politik? Vad i skolpolitiken präglas av föränderlighet respektive kontinuitet? Studien syftar också till att via de politiska intentioner som kommer till uttryck i olika dokument, försöka utläsa de diskurser och eventuella diskursiva förskjutningar som synliggörs i dessa texter. Det första delsyftet kan med andra ord sägas vara inriktat mot att överblicka den mer konkreta innehållsnivån i texterna medan det andra är inriktat mot att tydliggöra de diskurser som gör sig gällande i samma texter. Med hjälp av Sune Sunessons (1998) formulering kan karaktären av dokumentstudien även formuleras såväl som en läsning av »den goda avsikten« som en läsning som »skalar av« den goda avsikten som finns formulerad i texterna och som omger de verkliga handlingarna. Dessa två karaktärer beskrivs av Foucault (Foucault 1972) som ett historiskt respektive ett arkeologiskt angreppssätt av texterna. Foucaults resonemang kring detta kommer att utvecklas närmare nedan. I den följande framställningen är det främst en »diskursiv läsning« av dokumenten som kommer att ställas i rampljuset.

Material och upplägg

I slutet av 1960-talet började elever med utländsk härkomst omtalas i läroplanssammanhang, i Lgr69 uttryckt som *barn till nya medborgare*.³ Det är även denna läroplan som utgör startpunkten för dokumentstudien. Före 1968 fanns inga formella program eller åtgärder, språkliga eller andra, som riktade sig till elever med utländsk härkomst (Narrowe 1998). I och med att elever med utländsk härkomst började omtalas i dokumenten konstruerades de även som en speciell kategori av elever. Detta har i flera avseenden resulterat i en skolpolitik som kan definieras som en särskiljande politik mellan dem som är s.k. infödda elever respektive invandrade elever och följer som en röd tråd genom de dokument som studien omfattar. Det är dessa aspekter av skolpolitiken som står i fokus för denna studie.

Studien omfattas av läroplanerna Lgr69, efterföljande Lgr80 och den nuvarande läroplanen LPO94 med tillhörande supplement- och kommentarmaterial, vilka publiceras fortlöpande under respektive läroplans »livstid«. Därutöver har jag valt att tillföra vissa SOU- och Skolverksrapporter som jag funnit vara av relevans. De dokument som ingått i studien är därmed även av lite olika genre. Läroplanstexterna som är politiskt behandlade i riksdagen är utan tvekan att betrakta som politiska dokument. SOU-texterna är däremot något mer tvetydiga avseende definitionen politiska dokument. I regel skrivs dessa rapporter av tjänstemän och forskare vars uppdrag är att utreda ett givet ämne eller frågeställning som sedan kan ligga till grund för eventuella politiska beslut. De SOU-rapporter som ingår i denna studie har valts ut därför att de har legat till grund för och/eller varit s.k. förarbeten till olika politiska beslut och för att diskussionerna i dessa texter i regel är mer omfattande än i läroplanstexter. I denna genre av dokument framskymtar även mer visionära resonemang som kan vara av betydelse för denna studie. Skolverksrapporterna kan främst definieras som diskussions- och kommentarmaterial till den nuvarande läroplanen.

Vid läsningen av texterna har jag uppmärksammat de glidningar som ord och begrepp genomgår vad gäller deras betydelse, men också hur nya ord används för att beteckna något som man tidigare formulerat på annat sätt. Ett exempel på det senare är användningen av formuleringen *barn till nya medborgare* som sedermera ersattes av *invandrarbarn* och så småningom blev till *elever med invandrarbakgrund*. Språk-

³ gr69 är en förkortning för Läroplan för grundskolan, siffrorna anger vilket årtal läroplanen började gälla.

liga förändringar som dessa är angelägna att uppmärksamma eftersom de ofta ger uttryck för nya sätt att se på och tala om bestämda fenomen. Men också därför att det sociala och politiska samhällsklimatet tycks bidra till att vissa ord blir belastade eller omöjliga att använda medan andra ord blir attraktiva och spännande. Därutöver har jag intresserat mig för vad som i dokumenten har framhållits som det särskilda eller avvikande i motsats till den normalitet som texten implicit speglar.

De tolkningar och analyser som förs fram i denna rapport bör ses som preliminära och prövande. Ambitionen med rapporten är snarare att den ska kunna fungera som ett avstamp för fortsatta studier, än att presentera en systematisk bearbetning av de skolpolitiska dokumenten.

Läsningen av dokumenttexterna visar att skolpolitikens intentioner på 1960-talet och en bit in på 1970-talet dominerades av en diskurs som handlade om sociala klasser. Denna diskurs betonade inkludering och den baserades på en uppfattning som värderade kollektivet högt. Under den tidsperiod som studien avser har det dock skett en påtaglig förskjutning till förmån för en betoning av individens betydelse. I denna förskjutning ryms dock fortfarande föreställningar om kollektivet, närmast handlar det om en fortsatt kollektiv värdering av invandrare vilka nästan uteslutande omtalas som en homogen grupp. Parallellt har det även skett en förskjutning från att definiera den sociala positionen i klasstermer till att snarare kulturalisera den, dvs. att den sociala positionen definieras utifrån individens kulturella tillhörighet. Bland annat har det uttryckts i termer av att invandrarna har en »avvikande kultur« som skapar problem och svårigheter, men också i termer av »turkisk kultur« »iransk kultur« och så vidare. Fokuseringen av invandrarnas kulturella tillhörighet gjorde sig framförallt gällande under 1980-talet. Därefter skedde en förskjutning mot att betona mångkulturalitet, vilket innebar att betydelsen och värdet av att olika »kulturer« möts, kan samexistera och berika varandra framhölls. I de olika dokumenten omtalas kultur numera främst som en värdefull resurs. Andra diskurser som gjort sig gällande i den nuvarande läroplanen och i de olika SOU- och Skolverksrapporter som kan relateras till denna läroplan, är diskurser som handlar om internationalisering och värdegrund. Diskurserna om kulturell mångfald och internationalisering tycks även omfatta olika typer av elever. De elever som definieras som invandrarelever tycks främst omfattas av diskursen om mångkulturalitet, medan svenska elever främst tycks omfattas av diskursen om internationalisering.

I den redogörelse av dokumentstudien som följer i nästa

kapitel är det främst de diskurser som nämnts här som kommer att belysas. I redogörelsen strävar jag efter att ge en tidskronologisk presentation från 1960-talet fram till slutet av 1990-talet. Det skall dock inte förstås som att de förändringar och förskjutningar som inträffat alltid skett exakt efter denna kronologiska linje. Den tidskronologiska presentationen är snarare ett stöd för och ett sätt att organisera det empiriska materialet. Studiens diskursiva teman uppträder i realiteten snarare parallellt och överlappande, de tar sig olika riktningar och lever kvar, ibland jämsides och ibland i konkurrens med varandra och med modifierade uttryck. Studien är även begränsad på så sätt att den inte redogör för den diskursiva komplexitet eller »kakafoni« av diskurser som kan antas genomkorsa detta fält. Som en konsekvens av detta är redogörelsen nedan bitvis förenklad och främst koncentrerad på att avtäcka och diskutera de olika diskurser som givit sig tillkänna i dokumenten, snarare än att diskutera hur dessa diskurser interagerar med varandra. Studien belyser inte heller vilka diskurser som osynliggjorts till förmån för dem som dominerat dokumenten. Här kan även tilläggas att den genre av dokument som jag valt att granska i denna studie i regel präglas av konsensus och ett »harmoniskt tonläge« som Mats Börjesson (1997) uttrycker det, inte av konflikter och motsättningar. Detta talar för att en lämplig fortsättning av föreliggande studie skulle kunna vara att utvidga det empiriska materialet till att även omfatta den politiska debatten som gjort sig gällande inom fältet, till exempel i olika facktidningar, för att därigenom kunna belysa de olika diskursernas interaktion vad det gäller motsättningar, samverkan, dominans och uteslutning.

I följande kapitel kommer jag att redogöra för några centrala diskursanalytiska begrepp, vars förståelse varit av betydelse för den dokumentläsning jag gjort och med vars hjälp jag kan beskriva mitt angreppssätt av texterna. I kapitel tre och fyra presenteras resultatet av dokumentstudien. I kapitel fem gör jag slutligen en kort summering av studien och lyfter fram angelägna frågeställningar för framtida studier kring skola och etnicitet.

Diskurs och diskursanalys

Många forskare inom samhällsvetenskapens diskursanalytiska tradition har tagit intryck av Michel Foucaults teorier. Enligt Foucault borde resultatet av en diskursanalys rimligen leda till ställningstaganden som får politiska konsekvenser och därmed även påverkar politiken i en progressiv riktning (Foucault 1972). Vilka ställningstaganden resultatet i den här förestående studien av skolpolitikens innehåll och dominerande diskurser rimligen borde leda till kan dock inte förutses här. Foucault själv blir inte särskilt konkret i sina metodologiska diskussioner men anger centrala utgångspunkter för en diskursanalys som varje läsare och forskare kan låta sig inspireras av. Eller som Michèle Barret (1991) påpekar, Foucaults avsikt var aldrig att hans »texter« skulle betraktas som korrekta för all framtid, snarare var de ett arbete i process. Foucault själv formulerade det så här: »kort sagt, jag har satt igång en hel apparatur« (ibid:153) och för denna »apparatur« finns begrepp såsom bland annat *diskursiv formation*, *utsagor* och *diskursiv praktik*. Det är främst dessa begrepp och på vilket sätt de bidragit till min förståelse och analys av de skolpolitiska dokumenten som kommer att ligga till grund för den fortsatta redogörelsen.

Diskursbegreppet kan förstås som en beteckning för betydelseskapande processer, som en form för att definiera världen på ett visst sätt (Thörn 1997:141). En av diskursens funktioner är att den ger oss ett bestämt språk som i sin tur formar vårt medvetande och styr våra handlingar. Diskurs är en benämning på en praktik som frambringar en viss typ av språkliga utsagor som bildar specifika mönster. Sådana språkliga mönster kan definieras som olika samtalsordningar inom vilka sättet att tala om specifika fenomen – i detta fall elever med utländsk härkomst – framställs som naturligt, allmängiltigt och universellt. Dessutom reglerar praktiken vem som får delta, dvs. vad som får sägas, när och hur och vem som får säga vad. Dessa regler skapar och utgör en diskursiv ordning som innebär att det exempelvis endast är möjligt att tala om elever med utländsk härkomst på ett visst sätt. Foucault (1993) redogör för tre olika grupper av procedurer som styr denna diskursens ordning. Den första gruppen är de utestängningsprocedurer som verkar från diskursens utsida, till exempel i form av förbud. Diskursens utsida kan här förstås

som det som sker utanför det diskursiva fältet. Foucault (1991) hävdar att det finns en *extradiskursiv nivå* som omfattas av det som sker utanför diskursen och tycks därmed mena att det finns element som är icke diskursiva, men som påverkar diskursen.⁴ Tyvärr ger dock Foucault inte några tydliga ledtrådar till vilka praktiker som är att betrakta som icke diskursiva. För att konkretisera detta resonemang till det problem som vi har framför oss kommer vissa av de samhällsförändringar som omgivit och nu omger skolpolitiken i den fortsatta framställningen att behandlas som icke diskursiva, det vill säga som materiella. En sådan samhällsförändring är den samhällsekonomi som omgivit skolpolitiken. Den andra gruppen av procedurer som Foucault redogör för verkar från diskursens insida. Här syftar han på processer som sker inom ett diskursivt fält och som utgör en kontroll av diskursen, till exempel i form av principer för klassifikation, organisation och distribution. Foucault avser här de regler som styr diskursen och för vårt sammanhang vill det säga; hur kategoriseras eleverna i dokumenten, vad framhålls som sanningar i talet om olika elever och så vidare. Den tredje och sista gruppen av procedurer rör sig om »gallring bland de talande subjekten« (ibid:26). Här syftar Foucault på att bara de subjekt som uppfyller vissa krav eller kvalifikationer släpps in i diskursens ordning och därmed tydliggörs även att det ständigt pågår en kamp och/eller konkurrens mellan olika diskurser. Den sista gruppen av procedurer kommer, som redan tidigare nämnts, inte att belysas i denna rapport.

Vad som utgör en diskurs är dock inte givet, eftersom en diskurs aldrig är en direkt avbildning av något redan existerande. En diskurs bör snarare uppfattas som en konstruktion eller som ett resultat av en analys. Diskursanalysen syftar till att identifiera och beskriva en ström av kommunicerande handlingar såsom texter och samtal. Dess uppgift är inte att klarlägga en objektiv verklighet utan att undersöka hur vi skapar verkligheten så att den blir till en objektiv och självklar omvärld (Winther Jörgensen, Phillips 2000). Således syf-

⁴ Olika diskursteoretiker skiljer sig åt i frågan om diskursernas »räckvidd«, det vill säga i frågan om vad som kan betraktas som diskursivt respektive icke diskursivt. Till exempel skiljer Norman Fairclough på diskursiv praktik och annan social praktik och menar att dessa två former av praktiker istället ömsesidigt konstituerar varandra (Winther Jörgensen, Phillips 2000). En konsekvens av Faircloughs resonemang är att vissa sociala fenomen således måste undersökas med andra redskap än de diskursanalytiska (ibid.). Medan däremot Laclau & Mouffe hävdar att alla praktiker är diskursiva, att det alltså inte går att skilja på diskursiva och icke diskursiva sociala praktiker (ibid.)

tar analysen inte till ett objektivet återgivande av verkligheten utan till att urskilja och avtäcka just en betydelseformande diskurs. Diskursen behandlas med andra ord som ett *monument* (Foucault 1991) som beskrivs utifrån sin reella gestaltning. För att tydliggöra diskursanalysens uppgift beskriver Foucault denna som en arkeologi vars syfte i väsentliga avseenden står i motsats till den idéhistoriska.

Arkeologin talar mycket hellre än historien om avbrott, sprickor, hål, helt nya former för positivet och plötsliga omfördelningar ... den försöker snarare lösa upp alla de trådar historikerna tålmodigt knutit. (Foucault 1972:189)

Mer konkret menar Foucault att diskursanalysen inte innebär ett sökande efter tankar, föreställningar, bilder eller fixa idéer som döljs eller uppenbaras i olika framställningar. Diskursen strävar snarare efter att definiera själva framställningen sådan den är, att tydliggöra det som redan finns i texten, men som ännu inte är sammanfogat, dvs. att tydliggöra den diskursiva praktiken som styrs av vissa regler. I en diskursanalys handlar uppgiften om att söka det diskontinuerliga och den spridning i det som skrivits och uttalats i de utsagor som studeras. Det innebär att söka (det ständiga) spelet av språkliga transformationer, som präglas av förändringar och omvandlingar, men som när de i analysen förs samman bildar en logik och överensstämmelse med varandra (Foucault 1991). Diskursanalysens arkeologi innebär därmed också en regelbunden omvandling och omskrivning av det som redan hänt. Det handlar således om en analys av själva framställningen och de utsagor som går att fånga i denna. Diskursens enskilda händelse, utsagan, kan beskrivas som dess byggsten. Utsagan är det tecken, muntligt eller skriftligt, som ska blottläggas i analysen. I den studie jag gjort är objektet för studien utsagor om elever med utländsk härkomst och utbildningsarrangemangen kring dessa elever. Den centrala frågan är; »vad är det för särskild existens som ger sig till känna i det som sägs – och ingen annanstans?« (ibid:35). Utsagornas spridning över tid och olika nivåer, dess heterogena funktioner och avvikelser bildar tillsammans olika diskursiva formatio-
ner.

Foucault (1993) pekar på två olika aspekter av analysen som i viss mån innebär olika angreppssätt, perspektiv och avgränsningar – den genealogiska – respektive den kritiska aspekten. Den genealogiska aspekten rör själva utformandet av diskurserna, hur de har utformats och vilka villkor som varit gällande för deras framträdande. Medan den kritiska aspekten är inriktad på att analysera diskursens gallringsprocesser, dess inordning och uteslutning. Dessa aspekter kan förstås som dels själva framväxten av en diskurs och dels dess

praktik. Men som Foucault också hävdar kan det vara svårt att tydligt skilja dessa aspekter från varandra, eftersom analysen snarare kan antas pendla mellan att vara genealogisk respektive kritisk. De kan dock vara till stöd för att tydliggöra diskuranalysens olika spår och möjligheter. Mot bakgrund av att den studie som här föreligger främst syftar till att tydliggöra olika diskurser som gjort sig gällande i dokumentmaterialet samt eventuella förskjutningar kommer varken den genealogiska eller kritiska aspekten att analyseras på ett uttömmande sätt.

Med utgångspunkt från de begrepp jag här redogjort för har läsningen av texterna inneburit att jag, för att återigen låna mig av Börjessons (1997) formuleringar, »satt parentes« kring det »faktiska« innehållet i dokumenttexterna. Istället har jag försökt tydliggöra de diskurser som leder fram till att elever med utländsk härkomst urskiljs och uppfattas som särskilda eller avvikande i förhållande till svenska elever.

Från klass till kultur

Jämlikhet och solidaritet

Efterkrigstidens skolpolitik har karaktäriserats av en strävan efter jämlikhet uttryckt i ambitionen att skapa bättre utbildningsmöjligheter för socialt och ekonomiskt eftersatta grupper. I Lgr62 kom denna inriktning till tydligt uttryck genom ett successivt införande av en likvärdig och enhetlig grundskola för alla barn och ungdomar (Bunar 1999). Skolpolitiken omgavs vid denna tid av en stark välfärdsstat som under 1960-talet genomgick en expansiv utveckling – en period som även brukar benämnas välfärdsstatens »golden age« (Esping-Andersen 1996). De politiska strävanden som syftade till en jämlik skola för alla oavsett social bakgrund fullföljdes bland annat genom att slopa linjeuppdelningen i årskurs 9. Följande citat från inledningen i Lgr69 är en av många formuleringar som ger uttryck för dessa jämlikhetssträvanden:

Ett av grundskolans syften är – så långt det överhuvudtaget är möjligt – att bereda alla barn och ungdomar, oberoende av bostadsort och andra yttre villkor, reell tillgång till lika utbildningsmöjligheter. (Lgr69:11)

Ett led i detta är också uppmaningar riktade till skolstyrelser att verka för en så allsidig social sammansättning som möjligt i klasserna. Det betonades att elever kom från skilda gemenskapskretsar och att de var samhällsmedlemmar såväl i den nationella som internationella gemenskapen.

De ungas känsla av samhörighet, solidaritet och medansvar måste sålunda vidgas utöver gränserna för familj och släkt, kamratkrets och skolan till att omsluta allt större samhällsbildningar. Skall utvecklingen kunna främja och befästa fred och frihet bland folken och skänka allt bättre livsbetingelser åt människorna, måste skolan bland de unga skapa ökad förståelse för människors liv och villkor inom andra, längre bort liggande samhällsbildningar och lära dem inse betydelsen av goda mellanfolkliga relationer och internationell samverkan. (ibid:15)

Solidaritet människor emellan var ett återkommande tema i denna läroplan. Inte minst relaterades detta till internationell solidaritet med den så kallade tredje världen, vilket förmodligen kan relateras till den framträdande diskurs om internationalitet som gjorde sig gällande inom flera politikområden och i den offentliga debatten vid mitten och slutet av 1960-talet.⁵ Men talet om internationell solidaritet kommer även till uttryck i visioner om en internationaliserad skola som skulle ge beredskap för en internationell arbetsmarknad. I den allmänna delen av Lgr69 omtalas invandrade elever bara vid ett tillfälle och detta sker i samband med undervisningen i de internationella frågorna där de omtalas som barn till nya medborgare.

Man kan också utgå ifrån det förhållandet att allt fler elever kommer i kontakt med främmande miljöer och tänkesätt genom barn till nya medborgare, som genom immigration tillförs det svenska samhället. (ibid:48)

Från att tidigare i princip inte ha blivit omtalade i läroplanstexter blev elever med utländsk härkomst alltmer omtalade i olika dokument från slutet av 1960-talet. Redan samma år som Lgr69 infördes kom även ett supplement till läroplanen med titeln Undervisning av invandrabarn m.fl. M.fl. syftar här på inhemska minoriteter såsom samer och tornedalsfinnar, i vissa avseenden även romer som i dokumentet omtalas som zigenare.⁶ I och med detta dokument började begreppet invandrabarn att användas i skolpolitiska texter. Syftet med den särskilt riktade utbildningen till invandrabarn var att »ge invandrarnas barn en utbildning som är likvärdig med de svenska barnens« (Lgr69:II:Inv.). En intention som väl sammanfaller med de jämlikhetssträvanden som

⁵ 1965 bildades SIDA, en central myndighet med ansvar för ledning och administration av bistånd. I SIDA:s uppdrag ingick också att bedriva informationsverksamhet, framförallt gentemot grundskolan, för att sprida kunskap om svenskt bistånd och om situationen i de länder som fick bistånd (Skolverket 1996a). Ett nära samarbete utvecklades mellan SIDA och grundskolan och resulterade bland annat i en särskild fortbildning för lärare, i form av ett så kallade u-landsseminarium.

⁶ Peo Hansen (1994) visar i artikeln »Myten om Sverige« på hur just bland annat tornedalsfinnar och zigenare tillhört det svenska samhällets »utgrupper« som utsatts för främlingsfientlighet under större delen av 1900-talet. I artikeln tydliggörs även hur 1900-talet präglats av åtgärder mot dem som ansetts vara främlingar. Med rubriken Myten om Sverige syftar Hansen här på den diskurs som talar om ett etniskt och kulturellt homogent Sverige som föregick det kulturellt heterogena samhälle som präglar Sverige idag.

präglade 1960-talets skolpolitik. Men i och med detta supplement introducerades även det som kan definieras som en särskillnad i de skolpolitiska intentionerna. Det görs alltså en skillnad mellan s.k. svenska- och invandrade elever som kom att leda skolpolitiken fortsättningsvis. Mer konkret kom denna särskillnad till tydligt uttryck genom att den modersmåls- och svenska 2-undervisning⁷ (i fortsättningen förkortat till sv2) som invandrade elever erbjöds, inte definierades som reguljär undervisning. Enligt läroplanens anvisningar skulle denna undervisning organiseras vid sidan av den så kallade reguljära undervisningen. Modersmål- och sv2-undervisning har sedan dess och fram till den nuvarande läroplanen LPO94 haft en separat tim- och kursplan som inte ingått i de ordinarie planerna. Så småningom kom den undervisning som var riktad till elever som definierades som invandrarelever även att gå under beteckningen »invandrarundervisning« i dokumenttexterna.

En angelägen reflektion i detta sammanhang handlar om *varför* elever med utländsk härkomst börjar omtalas i skolans styrdokument i slutet av 1960-talet. Om vi för ett ögonblick rör oss till den extradiskursiva nivån, hade vid denna tidpunkt en omfattande arbetskraftsinvandring pågått under hela efterkrigstiden. Mot bakgrund av detta kunde knappast den pågående invandringen betraktas som ett nytt fenomen i slutet av 1960-talet och med anledning av detta etableras som nya aspekter inom skolpolitiken. Noteras bör även att benämningen »barn till nya medborgare« tämligen snabbt ersattes med begreppet invandrarbarn respektive invandrarelever i dessa dokument. Vad är det som kommer till uttryck via denna begreppsförändring? Benämningen »barn till nya medborgare« kan i detta skolpolitiska sammanhang tolkas inom ramen för den klassdiskurs som präglade skolpolitiken på 1960-talet, vars betoning grundades på värden som solidaritet, gemenskap och jämlikhet vad avser till exempel utbildning. Det kan även tolkas som att benämningen barn till nya medborgare återspeglar 1960-talets kraftigt expanderande välfärdsstat som syftade till att inkludera alla medborgare oavsett klass- eller etnisk tillhörighet. Men vad som också inträffade i slutet av 1960-talet var att migrationen (långsamt) började ändra karaktär från arbetskraftsinvandring till en begynnande flyktinginvandring. Arbetskraftsinvandringen började regleras för att under 1970-talet bitvis övergå till enbart flykting- och anhöriginvandring (Södergran 2000).

⁷ Svenska 2 står för undervisning i svenska för elever med annat modersmål än svenska.

Denna flyktinginvandring, som tidigare varit närmast okänd som företeelse (eller åtminstone osynlig då många flyktingar kom som arbetskraftsmigranter), kom att få andra betydelser för samhället, vilket kan antas ha varit av betydelse för de diskursiva förändringar som kom till uttryck i dokumenten. Invandrare och flyktingar som kom till Sverige började nu förknippas med problem och ansågs vara en grupp som kräver en särskild politik. Ett uttryck för detta är den *Invandrarutredning* som tillsattes 1968. Introduktionen av begreppet invandrare i dokumenttexterna kan även tolkas som en förstärkning eller ett behov av att markera att en kategori flyttat till Sverige och inte, som det officiellt hävdats, att begreppet skulle mildra den negativa betydelse som läggs i det tidigare använda begreppet utlänning.

Invandrare som sociala och kulturella problem

Relativt snart efter att invandrarelever i dokumenten definierats som en särskild kategori bland skolans elever, började de förknippas med sociala problem. I invandrarutredningens första delbetänkande *Invandrarutredningen 1* (SOU 1971:51) som behandlade »invandrarbarnens utbildningssituation« konstaterades att invandrarbarnens svårigheter förstärktes genom att de mötte nya regler, obekanta umgängesformer samt andra matvanor och traditioner. Konstateranden som görs är att dessa barn är i behov av långvariga insatser från samhällets sida:

Deras (»invandrarbarnens«, min anmärkning) situation såväl i som utanför skolan kommer därför att under överskådlig framtid kräva särskild uppmärksamhet. (SOU 1971:51:59)

Denna grupp (invandrarfamiljernas ungdomar, min anmärkning) är utsatt för tryck från flera olika håll. Föräldrarnas ofta rätt auktoritära uppfattning om uppfostran kolliderar med frisinnade svenska ideal o.s.v. I utredningar som genomförts på olika håll (USA, Israel) har man konstaterat att denna grupp, dvs. den andra invandragenerationen, har särskilt lätt för att reagera utpräglat asocialt. Risken för en sådan utveckling bör även i Sverige vara föremål för allvarlig uppmärksamhet. (SOU 1971:51:63)

I invandrarutredningens huvudbetänkande *Invandrarutredningen 3* (SOU 1974:69) fokuserades särskilt »invandrarbarns anpassningsproblem«. Bland annat konstateras att det

finns »störningar hos invandrarungdomar« och skolan ålades att vidta åtgärder för att överbygga de särskilda svårigheter som invandrarbarnen kunde ha. Utsagorna om invandrarelevernas problem och svårigheter återfinns även i den läroplan, Lgr80, som några år senare ersatte Lgr69. I Lgr80 diskuterades invandrarelever i ett gemensamt kapitel med elever som på grund av olika slags sociala, psykiska och fysiska svårigheter och handikapp är i behov av specialundervisning. Invandrarelever sammanförs därmed med en kategori av elever som anses vara i behov av specialpedagogik. Problemen formulerades i dokumenten från denna tid omväxlande som akuta anpassningssvårigheter, anpassningsproblem och speciella problem och störningar som samtliga ansågs ha sin grund i avvikande och främmande kulturmönster. Som en åtgärd för att bemöta de beskrivna problemen betonades vikten av utbildning i invandrarkunskap på lärarutbildningarna.

De problem och svårigheter som i dokumenten utmärker invandrareleverna talar för att invandrade elever alltmer kom att omfattas av diskurser som handlade om problem och då främst sociala problem. Betoningen av sociala problem kom dock så småningom att förskjutas mot diskurser som fokuserade kultur, men länkade fortfarande samman dem med problem liknande dessa sociala problem. Följande citat kan ses som ett uttryck för en sådan förskjutning:

Allteftersom de grundläggande sociala frågorna börjat kunna lösas och invandrarna börjat finna sig tillrätta i det svenska samhället har emellertid de språkliga och kulturella aspekterna kommit att inta en alltmer central plats... (SOU 1974:69:183)

Religion, sexualitet, könsrollsfrågor och barnuppfostran pekades redan under den tid som Lgr69 var gällande ut som »vitala frågor som bör tas upp av skolan och behandlas med varsamhet och omdöme« (Lgr69 II:Inv.). De argument som fördes fram var att det finns så olika uppfattningar och värderingar kring dess frågor och att en bristande eller felaktig information skulle kunna leda till stor osäkerhet och ångest med hänvisning till att det berör så viktiga och centrala områden i människans liv. I flera dokument framhölls vikten av att ha särskild kunskap och kompetens i dessa frågor. I direktiven för *Olika ursprung – gemenskap i Sverige, utbildning för språklig och kulturell mångfald* (SOU 1983:57) uttrycktes det bland annat så här:

»...analysera vad som kan göras för att förbereda skolans personal för ett aktivt ansvar för elevernas skiftande kulturarv

samt att överväga den framtida läromedelsförsörjningen för invandrabarn...« (ibid:11)

»...överväga på vilka vägar och genom vilka åtgärder man snabbast och bäst skall kunna ge skolans personal den kännedom om normer och rättsuppfattningar inom andra kulturer, om särskilda historiska traditioner och erfarenheter som olika mål för undervisningen kräver...« (ibid:189)

Denna utredning kom att ligga till grund för riksdagens beslut 1985 om att skolans undervisning skulle präglas av ett så kallat interkulturellt perspektiv. Den interkulturella intentionen syftade här på behovet av att först analysera »den egna kulturen« för att kunna skaffa sig en beredskap inför att möta, samtala med och konfronteras med »andra kulturer«. ⁸ Argumentet var således att svenska elevers medvetenhet om sin egen kultur skulle underlätta förståelsen för »andras kultur«. Här tydliggörs med andra ord även en ny och självreflekterande dimension i diskursen om kultur – medvetenhet om svensk kultur blir till ett viktigt redskap i möten med andra kulturer. Detta speglar även en förskjutning i betoningen av de andras kultur som ett problem till en betoning av svensk kultur.

Moderna svenskar och traditionella invandrare

De perspektiv som betonade kännedom om det som uppfattades vara det egna kulturarvet – syftande på ett svenskt kulturarv – kom att bli tongivande under mitten och senare delen av 1980-talet. Kulturella olikheter mellan de elever som omtalades som svenska respektive invandrade stod i fokus för den diskursen. I ett komplement till Lgr80 *Svenska som andra språk* (Läroplaner 1985:4) poängterades i första kapitlet under rubriken *Kulturmöten i skolan* betydelsen av en »kontrastiv beredskap«, vilket först och främst angavs innebära en »lyhördhet för skillnader och likheter och förutsätter att vi i högre grad än hittills också fokuserar det svenska« (ibid:16). I den referenslista som angavs i anslutning till det

⁸ Formuleringar som »den egna kulturen« respektive »andra kulturer« återkommer i dokumenten och relateras till kategoriseringarna svensk och invandrare och bidrar därmed till att konstruera ett vi och dom-förhållande. När dessa formuleringar används i den fortsatta framställningen är det med utgångspunkt från hur formuleringarna använts i dokumenttexterna.

första kapitlet återfanns titlar som: *Vad är svensk kultur?*, *Den kultiverade människan*, *Vad är svenskhet?* bland annat skrivna av etnologer. Detta tyder på att diskursen om svensk kultur även hade ett fäste inom den samtida forskning som behandlade olika frågeställningar kring invandring.

I samma dokument presenterades även »gemensamma beståndsdelar i vårt (svenska, min anmärkning) kulturella bagage« (ibid:17). Det som bland annat lyftes fram i detta sammanhang var Sveriges övergång från bonde- till industrisamhälle och hur denna utveckling bidragit till en stark tro på framåtskridande och rationalitet, vilket i sin tur inneburit en ny syn på individen och familjen. Som en kontrast till detta framhölls att många invandrare främst från Sydeuropa och den så kallade tredje världen hade en bakgrund från agrara samhällen där kollektivet, familjen och släktgruppen har en annan och större betydelse än i det västerländska och moderna samhället. Det kontrastiva perspektiv som konstruerades här var dikotomin moderna svenskar och traditionella invandrare. Många kulturella skillnader mellan svenskar respektive en stor del av invandrarna har förklarats med utgångspunkt från denna dikotomi. I dag återfinns den bland annat i den diskurs som handlar om värdegrund, vilket jag återkommer till nedan. I de sammanhang som har handlat om kulturella skillnader har även hemspråkslärares viktiga uppgift som »kulturtolkar« och »slussar« in i det svenska samhället upprepats. Även förslag om att införa ett nytt skolämne, »kulturkunskap«, inom vilket frågeställningar rörande kultur skulle kunna behandlas har presenterats.

I de dokument som refererats till ovan, omtalas kultur genomgående som en given storhet och som något distinkt och statiskt. Kultur framstår här som något tydligt och enhetligt avgränsat, i betydelsen att varje »folk« eller nation har sin egen kultur och att denna kultur skiljer sig från andra »folks« och nationers kultur. I den diskurs om kultur som kom till uttryck på 1980-talet förknippades invandrare med en traditionell kultur som baserades på traditionella levnadsmönster och exotisk folklöre i form av musik och dans. Av de flyktingar som kom till Sverige under åttiotalet kom ett ökande antal från mer geografiskt avlägsna platser. Den geografiska avlägsenheten tycks här även ha präglat synen på de inflyttade flyktingarnas kulturella tillhörighet, dvs. som en avlägsen kultur i förhållande till en svensk kultur. Från att ha förknippat invandrare och invandrares kultur som problem sker under slutet av åttiotalet en förskjutning som innebär att invandrarnas kulturella tillhörighet även börjar omtalas som resurser. Invandrarna beskrivs då som en stor tillgång för att förmedla kännedom om andra länders kultur. Bland annat

framhölls betydelsen av att invandrareleverna gavs möjlighet att berätta om eller visa något från sitt land. Kultur tänks således bli föremål för intresse och inte minst betraktades invandrade elevers kulturella bidrag som en tillgång för svenska elever i olika undervisningssammanhang. Från att ha varit omtalade som problem blev de invandrade eleverna istället omtalade som resurser, men fortfarande var det en mer folkloristisk syn på kultur som dominerade.

Inom loppet av de två decennier som belysts i detta kapitel sker således drastiska förskjutningar i talet om invandrare, vilket med tydlighet återspeglas i den skolpolitik som förs fram i dokumenttexterna. Från att invandrare och deras barn omtalats som medborgare i det svenska samhället, vilket här tolkas som att de omfattats av en inkluderande tanke på 1960-talet, börjar de några år in på 1970-talet att omtalas i termer av problem, som relateras till »deras avvikande kultur«. En begynnande kulturaliseringen av invandrare kommer alltså till uttryck här, via talet om invandrarnas kultur som ett problem, något som återkommer i de texter som studerats. Det är de invandrade elevernas kultur som kontinuerligt diskuteras och ställs i blickfånget, endera som problem, endera som resurs och därigenom konstrueras dessa elever gång på gång som »de andra« i den skolpolitik som förs fram i dessa texter.

Värdegrund, internationalisering och kulturell mångfald

I de skolpolitiska dokument som studerats från 1990-talet har begrepp som värdegrund, internationalisering och kulturell mångfald kontinuerligt förts fram i de resonemang som gjorts gällande. Begreppen framstår som särskilt intressanta och angelägna mot bakgrund av de frågeställningar som studien behandlar. Diskussionerna i vilka dessa begrepp inbegrips förs dock (ofta) i olika sammanhang och i olika dokument. Elever som omtalas som svenska elever tycks främst inbegripas i skolpolitikens diskurs om internationalisering, vilken i ökad omfattning gjorts gällande under 1990-talet. De elever som betraktas som invandrare förekommer däremot främst i den diskurs som handlar om mångkulturalism.

Oförytterliga värden⁹

I Lgr80 betonades som tidigare påtalats betydelsen av svensk kultur för att förstå andra kulturer. I den nuvarande läroplanen LPO94 och dess förarbeten har argumenten för detta i vissa avseenden förstärkts ytterligare. I förarbetet *Skola för bildning* (SOU 1992:94) talas bland annat om att ökad kulturell mångfald och ett mer internationellt orienterat samhälle skärper kraven på en »fast förankring i den egna kulturen, historien och språket« (ibid:89). Där hävdas även att »förankringen i det egna kulturarvet är en förutsättning för, och skall inte ses i motsättning till, internationell solidaritet och förståelse och respekt för andra kulturer« (ibid:89). Den diskurs som tonar fram i detta förarbete kan definieras som en diskurs om värdegrund som omfattar »nordisk« och »europisk« kultur. Dessa kulturer anges vila på en gemensam värdegrund som även bör präglade skolans verksamhet.

I den nuvarande läroplanen slås denna värdegrund fast (redan) i inledningskapitlet som är rubricerat »Skolans värdegrund och uppdrag«.¹⁰ Den diskurs som här tycks behandla

⁹ Rubriken är hämtad från SOU 1992:94 och ingår även i ett citat i efterföljande stycke.

¹⁰ Som ett led i utbildningsdepartementets kampanj för att intensifiera värdegrundsarbetet ute i skolorna, utlyste skolminister Inggerd Wärnersson år 1999 till ett s.k. värdegrundsår.

skolans värdegrund kan också karaktäriseras som en diskurs om mångkulturalism och dess problem och svårigheter. En frågeställning som upprepas i dessa sammanhang handlar om vad som skall anses vara gemensamt respektive mer grupp-specifikt med avseende på skolans värdegrund, eller som formuleringen löd i förarbetet till LPO94: vilka värden kan anses vara kompromissbara eller oförytterliga?

Sådana värden kan kallas för oförytterliga. Oförytterliga värden är de som i en given kulturkrets gäller under alla omständigheter. De utgör medborgarnas samfällda moraliska fond som egentligen inte behöver motiveras med målrationella argument. (ibid:47)

I Skolkommitténs delbetänkande *Krock eller möte – om den mångkulturella skolan* (SOU1996:143) formuleras dilemmat relaterat till det mångkulturella samhället bland annat så här:

Skolans uppgift skulle kunna vara: att bidra till en viss kulturell konsensus och samtidigt underlätta förmågan att leva med en alltmer påtaglig kulturell heterogenitet. Om den humanistiska bildningens uppgift under 1900-talet varit att skapa så stor kulturell konsensus som möjligt, är den kanske nu att finna en förnuftig och klarsynt avvägning mellan å ena sidan det gemensamma och delade och å andra sidan det skiljande. (SOU 1996:143:112, se även Thavenius 1996)

Resonemangen kring värdegrund knyts ofta till föreställningar om konsensus som ger uttryck för att den s.k. värdegrunden är en sammanfattning av vissa värden som alla medborgare är eller bör vara överens om.

Kring dessa råder det konsensus; de har i decennier varit grundpelare i vårt samhällsbyggande. (Skolverket 1995:43)

Det framstår i ljuset av en rad olika förändringar och händelser i samhället och en ökad pluralism som än väsentligare att värden fastställs och legitimeras i en läroplan, värden som kan utgöra en grund för skolans verksamhet. (Skolverket 1999)

Värdegrunden framstår som en storhet knuten till specifika nationer och kulturer. Genom en formulering som »vårt« (kulturarv) antyds att det även finns »andra«, enskilda människor eller grupper som har en annan värdegrund. Det vill säga det är en skillnad mellan vårt och andras, de andra är inte som oss. Riktningen i de värdegrundsdiskussioner som

förs fram i dokumenttexterna talar för att det bör ske en anpassning från de andras sida till vår värdegrund. Vårt blir i dessa resonemang svensk, nordisk respektive västerländsk värdegrund. De andra blir de som inte kan inkluderas i detta.

De normer skolans verksamhet skall bygga på, såsom respekt för människans egenvärde och integritet, individens frihet, livets okränkbarhet, omsorgen om den som har det svårt, det personliga ansvaret, har en djup förankring i vårt land och vår kultur. Det är normer som således har djupa rötter i vår historiska utveckling; antikens kulturbidrag, kristen etik, humanism och upplysning. (ibid:111)

I skriften *Värdegrund och samhällsutveckling* (Utbildningsdepartementet 2000) anges värden som sägs präglade den svenska läroplanen. Det framhålls att flera av dess centrala värden inte delas av föräldrar som invandrat till Sverige. Några av läroplanens värden som anges vara problematiska för dessa föräldrar är att svenska barn uppmanas tänka kritiskt, ha egna åsikter och ta eget ansvar samt utjämningen av traditionella könsroller, synen på sexualitet och den rationella synen på värderingar. Resonemangen känns igen från tidigare dokument och har återkommande gjorts gällande i den skolpolitik som förts fram sedan 1970, då frågor gällande invandrarnas syn på sexualitet, könsrollsfrågor, barnuppfostran och religion pekades ut som särskilt problematiska. Genom dessa tillskrivningar om att invandrade föräldrar inte delar det som definieras som svensk respektive västerländsk värdegrund, konstrueras de återkommande som de »avvikande andra« i dessa dokument. En tolkning som kan göras är att de i läroplanen definierade värdena tycks fylla en funktion som markörer för huruvida en elev och dess föräldrar omtalas som svensk eller ej.

Ett annat perspektiv på värdegrunden som bland annat förs fram i *Krock eller möte* är att bortse från etnicitet och ideologi och i stället betona betydelsen av lokala aktiviteter och föreningar som en bas för en gemensam värdegrund.

Det som förenar människor kan vara vad man gör tillsammans, inte vilka värderingar man har eller vilken kultur man kommer ifrån. (SOU 1996:143:113)

Ett sådant resonemang förs även fram i Skolverkets skrift *Den mångkulturella parken* (Roth 1998). Här presenteras den så kallade mångkulturella parken som en metafor för ett mångkulturellt samhälle.

Vi tänker oss istället en park med olika människor som besöker parken regelbundet. Parken står här som en metafor för ett mångkulturellt samhälle. Vad som kännetecknar parken är att den utgör ett avgränsat område där människor med skilda intressen kan finna rekreation i form av olika fritidsaktiviteter. En del besökare söker sig till parkbänken för att läsa eller vila. Hundägarna rastar sina hundar och går på promenad. Andra sätter sig i parkens kafeteria där de dricker, äter och samtalar med varandra. (Roth 1998:35)

Den poäng som förs fram med hjälp av parkmetaforen är att parkens alla besökare måste finna regler för hur de ska umgås i denna park, vilken moral som ska gälla etc. Metaforen om den mångkulturella parken kan tolkas som en välvillig ambition vars syfte tydligt riktas mot att inkludera alla »parkbesökare«. Det problematiska med resonemanget om den mångkulturella parken är dock att det väjer för maktspekter och diskussioner kring förhållande mellan majoritet respektive minoritet. I dess resonemang frikopplas de gemensamma »parkaktiviteterna« från det övriga samhällslivet. Värdegrunden framstår här som en tämligen isolerad, privat, liten och framförallt orealistisk gemenskap.

I de diskussioner som förs kring värdegrund i dokumenten förekommer även begrepp som medborgarskapsfostran. Det budskap som förs fram i dessa sammanhang kan tolkas som att skolans uppdrag tämligen entydigt är att fostra eleverna till det som anses vara en svensk värdegrund för att de därigenom ska bli medborgare i det svenska samhället. Här tydliggörs även en glidning i skolpolitikens användning av medborgarskapsbegreppet. Den inkludering som kunde relateras till benämningen *barn till nya medborgare* i slutet av 1960-talet tycks inte längre vara giltig för den medborgarskapsfostran som nu avses. Snarare kan begreppet medborgarskapsfostran relateras till exkluderande konsekvenser för den som inte låter sig inbegripas i denna fostran. Diskursen om värdegrund tycks ytterst handla om att kulturella olikheter leder till problem och för att kunna hantera dessa olikheter i skolan såväl som i övriga samhället bör en (kulturell) anpassning ske till det som definieras vara det svenska samhällets värdegrund.

Internationalisering och europeisk tillhörighet

Internationalisering är inte något nytt i skolpolitiska sammanhang. Redan i 1946 års skolkommision påtalades att ett

nytt Europa höll på att byggas (SOU 1992:94). Den gången riktades de politiska intentionerna mot en utvidgad språkundervisning. Under 1960-talet stod, som redan tidigare påpekats i denna framställning, internationell solidaritet med tredje världen som en vägledande princip för skolpolitikens internationaliseringssträvanden. Men även om det går att visa på en lång tradition av internationaliseringsambitioner inom skolpolitiken så har det ändå skett påtagliga förskjutningar i denna tradition. Den diskurs om internationalisering som präglade skolpolitiken under 1990-talet kan i flera avseenden relateras till den utveckling som pågår inom EU och som talar om en gemensam europeisk identitet, konkurrenskraft på en internationell arbetsmarknad och bättre språkliga färdigheter. Trots tal om globalisering i skoldokumentet så är inte hela världen inbegripen i skolpolitikens diskurs om internationalisering. Tredje världen som stod i fokus för 1960-talets internationaliseringsambitioner, saknas i denna diskurs.

I förarbetet till den nuvarande läroplanen, läroplanskommitténs betänkande *Skola för bildning*, framhölls att eleverna måste få »en sådan utbildning att de kan leva och verka i ett internationellt inriktat samhälle« (SOU 1992:94:198). Där hävdades även att det borde ingå »minst ett europeiskt språk, i första hand franska, tyska eller spanska« (ibid) i en internationellt orienterad utbildning. Bredare och bättre språkkunskaper för att kommunicera över nationsgränser och för att bättre kunna möta nya krav i arbetslivet står ofta i förgrunden i de resonemang som förs kring skolans internationalisering. Det språk som i dokumenten definieras som det internationella språket är uteslutande engelska. Därutöver betonas betydelsen av kunskaper i de stora europeiska språken – här syftas på franska, tyska och spanska – även definierade som de moderna språken. De anges vara avgörande för en framgångsrik internationalisering och internationell kompetens. De språk som definieras som modersmål eller de »stora invandrarspråken« (SOU 1997:121:304) förekommer dock bara undantagsvis i internationaliseringsdiskussionerna och inte heller förs goda kunskaper i dessa språk fram i dessa sammanhang.¹¹ De relateras i regel till kategorin modersmål och får då en annan innebörd än de språk som aktualiseras i internationaliseringssammanhang.¹²

De behöver också få känna sig trygga och väl förankrade i den egna identiteten, i vilken modersmålet är en viktig del. (SOU 1997:121:308)

Modersmålets betydelse formuleras främst vara av vikt för

att eleven skall kunna utveckla en dubbel kulturell identitet, vilket bland annat förutsätter en förankring i det kulturella arvet. I sin förlängning anges goda kunskaper i modersmålet även bidrar till trygghet och bättre integration i det svenska samhället. Med andra ord omtalas goda kunskaper i modersmålet främst som en angelägenhet för att förebygga framtida svårigheter och problem än som en angelägenhet för framgångsrik internationalisering. Modersmålet och undervisningen i detta tycks därmed snarare vara innefattad i en diskurs om problem än i en diskurs som betonar språkkunskaper som något betydelsefullt.

I den skolpolitik som förs fram kring språkundervisning tycks det ske en kategorisering av språken som riskerar att resultera i att de olika språkkategorierna tillskrivs olika status. De språk som kategoriseras som internationella språk har här sin orientering ut mot världen, medan de språk som kategoriseras som modersmål har sin orientering mot ett kulturellt hem och rötter. De olika språkdiskursernas budskap kan tolkas som att det för invandrarelever främst är angeläget att via modersmålsundervisningen skaffa sig kunskap om sin egen kulturella tillhörighet. För svenska elever framstår språkundervisningen däremot som ett angeläget redskap för att nå framgång på en internationell arbetsmarknad. Ytterligare en tolkning, nära förbunden med den föregående, är att detta kommer att få konsekvenser för den status som undervisning i olika kategorier av språk förknippas med. Detta kan även anas i en rapport från Skolverket som diskuterar skolans internationaliseringsarbete.

Att arbeta med frågor som rör invandrarelevernas villkor är antagligen inte lika prestigefyllt som att skapa en internationell gren eller att anordna ett internationellt utbyte. (Skolverket 1999:10)

11 Modersmål definieras enligt Skolkommitténs slutbetänkande (SOU 1997:121) som det språk som är ett barns första språk, »dvs. det språk på vilket ett barn har lärt sig tala och förstå eller som under lång tid varit barnets vardagliga umgängesspråk« (ibid:306). I betänkandet står också följande: »Vi är medvetna om att ett barn ibland har en så komplex språksituation att det inte är självklart vilket språk som är barnets modersmål. I tveksamma fall får skolan helt enkelt – i samråd med föräldrarna – avgöra vad som i lagens mening ska betecknas som barnets modersmål« (ibid:306). En tolkning som kan göras av detta resonemang är att det bygger på på en föreställning om »en nation – ett språk« (se även Billig 1995).

12 Liknande resonemang som förs kring modersmål återfinns även i målen för undervisning i det svenska modersmålet.

I *Skola för bildning* framhölls kulturarvet och dess innehåll fogades till »den historia och de traditioner som hör till den gemensamma fonden« (SOU 1992:94:89). Den gemensamma fonden som åsyftades var den nordiska och europeiska gemenskapen, innefattande en gemensam historia och identitet som borde uppmärksammas och i vilken Sverige och svenskarna skulle ses som delaktiga. Hur kan då den Europabetoning som här kom till uttryck och som sedan dess varit giltig både för diskussionen om värdegrund och internationalisering förstås? En tolkning är att introduktionen av ett europeiskt perspektiv visar på en ny ambition att vidga det nationella perspektivet till ett internationellt perspektiv. Förmodligen kan den tilltagande Europabetoningen som fördes fram i skolpolitiken i början av 1990-talet även relateras till en större Europa- och EU-diskurs som konstruerar en europeisk gemenskap.¹³

Fångad i invandrarbegreppet

Den kultursyn som kom till uttryck i *Skola för bildning* betraktade fortfarande i huvudsak kultur som något statiskt, homogent och nationsbundet, formulerat i termer av kulturarv, kulturbärare och kulturbyggare.

Alla föds in i denna delvis osynliga och »naturliga« kultur, och genom livet och livets verksamheter vidareförs, lever och utvecklas detta kulturarv. Människor är och blir på detta sätt både kulturbärare och kulturbyggare. (ibid:89)

Den statiska och nationsbundna kultursyn som präglat de skolpolitiska dokumenten hitintills omdefinieras dock i några väsentliga avseenden i Skolkommitténs delbetänkande *Krock eller möte* (SOU 1986:143). I betänkandets inledning poängteras att kulturell mångfald som fenomen egentligen inte är något nytt och att det egentligen är en myt att Sverige skulle ha varit en homogen kultur. Men också att ökad invandring bidragit till att kulturella skillnader framträder tydligare idag. Därefter konstateras att:

De skillnader som funnits och finns mellan stad och land, mellan olika kön och olika sociala klasser, mellan olika

13 Peo Hansen (2000) visar i en studie hur ambitionen inom EU och tidigare EG att få till stånd en skolpolitik som är gemensam för EU-nationerna, bidragit till konstruktionen av en europeisk gemenskap.

generationer, mellan människor med olika livserfarenheter och värdesystem är uttryck för kulturell mångfald. (SOU 1996:143:7)

Några sidor längre fram förtydligas resonemanget ytterligare.

I varje klassrum finns elever från många kulturer. Det behöver inte betyda att man har många olika invandrargrupper i klassen. Även i klasser som tycks förhållandevis homogena har var och en av eleverna en alldeles egen kulturell bakgrund, med särskild familjehistoria, särskilda vanor och tänkesätt som skiljer sig från kamraternas. (ibid:11)

Den omdefiniering av kulturbegreppet som här förs fram kan förstås som en förskjutning från en tidigare betoning som relaterade kultur till tradition och seder och betraktade kultur som något homogent gällande för en hel grupp, till att numera omfatta alla skillnader med utgångspunkt från etnicitet, klass, kön, ålder etc. I denna omskrivning av kultur hävdas varje individ ha en egen kultur. Det finns inte längre någon som kulturellt sett är precis lik någon annan. Här förs med andra ord fram ett individualiserat perspektiv på kultur. Ett sådant ställningstagande innebär också att skolkommittén menar att till exempel klasskillnader främst är att betrakta som en fråga om kultur och kulturella skillnader. Alla sociala positioner blir därmed främst en fråga om kulturell tillhörighet.

De ställningstaganden som formuleras i detta dokument kan tolkas på flera sätt. En möjlig tolkning är att sociala skillnader i form av klass inte längre har någon aktualitet i skolpolitiken. En annan möjlig tolkning är att elever främst bör betraktas som enskilda, unika och frikopplade individer, utan någon uttalad social grupptillhörighet. Båda tolkningarna kan uppfattas som en påtaglig förändring från intentionerna i de tidigare läroplanerna som ingått i studien, främst från Lgr69 där det kollektiva perspektivet påtalades ha en central funktion för skolans pedagogiska arbete. De resonemang som förs fram i *Krock eller möte* kan förstås som ytterligare ett uttryck för den diskurs om individualisering som under 1990-talet gjort sig alltmer gällande inom skolpolitiken. I denna politik talas det inte längre, som i tidigare läroplaner, om en jämlik utbildning, syftande på jämlika möjligheter för olika sociala grupper. Utan om en likvärdig utbildning, vilket jag i detta sammanhang tolkar som en svagare skrivning än det tidigare begreppet jämlik, avseende materiella möjligheter och sociala förutsättningar. Snarare betonas den enskilda

individuen, med betoning på den enskildes förutsättningar och behov.

Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den skall med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling. (LPO94:6)

Ståndpunkten om en likvärdig utbildning kan förstås som att den främsta skillnaden mellan elever i skolan kan tillskrivas de individuella förutsättningarna. Materiella och sociala förutsättningar relaterade till olika samhällsgrupper tycks ha tonats ned.

Trots resonemangen i *Krock eller möte* om att alla elever har en alldeles egen kulturbakgrund som bidrar till en kulturell mångfald i klassrummet, relateras diskussionen om mångkulturalitet i slutänden ändå till de elever som invandrat eller vars föräldrar invandrat. Det är dessa elever som knyts till begreppet kulturell mångfald och det är dessa elever som i någon mening får personifiera det mångkulturella inslaget i skolan och klassrummet.

Alla barn som växer upp idag kommer förr eller senare att möta samhällets mångkulturalitet. En femtedel av barnen i den svenska skolan har utländsk bakgrund. Flertalet svenska barn kommer under sin skoltid att möta klasskamrater med en annan etnisk bakgrund än de själva. (SOU 1996:143:16)

I den skolpolitik som kommer till uttryck i de dokument som studerats tycks det ha skett en glidning avseende vilka elevgrupper som omfattas av invandrarbegreppet. Från att som tidigare generellt omtala alla med utländsk härkomst som invandrare, tyder formuleringar i senare års dokumenttexter på att det numera främst är elever med syd- eller utomeuropeisk härkomst som omfattas av invandrarbegreppet. Det är med andra ord inte barn med fransk eller tysk härkomst som främst avses i dokumenttexterna, när det förs diskussioner om invandrarelever respektive mångkulturalitet. En invandrarelev är i dessa sammanhang i regel en elev med muslimsk härkomst eller från »medelhavskulturer... som helt avviker från den svenska skolans jämställdhetsideologi« (SOU 1996:143:31). När det i *Krock eller möte* förs diskussioner om kulturell mångfald exemplifieras med muslimska elever.

Muslimska tonårskillar ska forma sin identitet i mötet med svenska samhället. Små invandrarflickor i Botkyrka drar på skogsutflykt i finklänning och lackskor. Invandrarföräldrar

känner inte igen sig i den svenska skolan och klagar på bristen på ordning och disciplin. (SOU 1996:143)

En slutsats som kan dras är att invandrade elever fortfarande främst omtalas och relateras till i diskussioner om kultur. I den glidning som skett under 1990-talet mot en betoning av mångkulturalitet är det fortfarande »de andras« kultur som fokuseras. Trots vissa försök att föra fram tankar om att alla individer har en kulturell tillhörighet, faller resonemanget ständigt tillbaka på invandrarelevernas kultur. Det tycks som om dessa elever inte bara är fångade i invandrarbegreppet, utan även i en diskurs om kultur.

Från »barn till nya medborgare« till »elever med invandrarbakgrund«

De officiella skolpolitiska dokument som jag här gått igenom ger flera exempel på det som i inledningen karaktäriserades som dels den goda avsikten och dels den goda avsikten avskalad. Det vill säga de skolpolitiska intentioner som kommit till uttryck i styrdokumentet kan å ena sidan tolkas som ett uppriktigt intresse för kultur kombinerat med en genuin ambition att erbjuda alla elever en bra skolgång och utbildning samt en strävan mot att förstå enskilda elever och olika elevgrupper utifrån sina sociala sammanhang. Å andra sidan kan samma politiska intentioner även tolkas som impregnerade med konstruktioner av den avvikande andre – vilket i sig inte behöver motsäga att det finns uppriktiga intressen, ambitioner och strävanden hos dem som utformar denna politik. Läsningen av de dokument som ingått i studien visar på att den skolpolitiska utvecklingen präglats av en kontinuitet gällande de elever som invandrat eller vars föräldrar invandrat till Sverige. Dessa elever har under hela den tidsperiod som studien avser omtalats som en särskild kategori av elever, med särskilda problem, svårigheter och behov, vilket i sin tur påtalat behov av särskilda åtgärder för dem. Resonemang om kulturell tillhörighet respektive kulturell avvikelse har ställts i fokus för denna skolpolitik.

Hela det komplex av diskursiva förskjutningar och glidningar som i någon mening rymms inom den begreppsförändring som skett när formuleringar som barn till nya medborgare övergått till elever med invandrarbakgrund, aktualiserar frågor om medborgarskap och tillhörighet. De benämningar av barn till nya medborgare som fördes fram i Lgr69 kan tolkas som en tydlig signal på den inkluderande tanke som dominerade 1960-talet och i vilken föräldrar till barn med utländsk härkomst omtalades som medborgare i det svenska samhället. Medborgarskaps- och tillhörighetsfrågan var ännu inte problematiserad på så sätt som den senare skulle bli – åtminstone inte i etniska termer. Den inkluderande tanken tycks dock så småningom ha tagit en annan riktning. Introduktionen av begreppet invandrare i dokumenttexterna i slutet av 1960-talet kan tolkas som en återspeglning av detta. Benämningen av människor som flyttar till Sverige kan för-

stås som ett nytt sätt att tänka kring de människor som kategoriseras som invandrare. Genom benämningen invandrare markeras de som en särskild kategori i förhållande till de så kallade infödda, vilket även avspeglas i de skolpolitiska intentioner som gjorts gällande sedan slutet av 1960-talet. För att relatera resonemanget till frågan om medborgarskap och i synnerhet dess sociala dimension, tyder studien av de skolpolitiska intentionerna på att de elever som kategoriseras som elever med invandrarbakgrund formellt sett har samma rättigheter och möjligheter till en likvärdig utbildning som alla andra elever i skolan. Men sett ur ett mer informellt perspektiv tycks den skolpolitik som förts fram under de senaste tre decennier snarare ha bidragit till att konstruera en social ordning i vilken de invandrade eleverna inte inkluderas i samma sociala gemenskap som svenska eleverna.

Det sociala medborgarskapet är i detta sammanhang av intresse, dels därför att det avser medborgarnas rättigheter till ekonomisk och social trygghet i ett samhälle och dels därför att det indirekt även reser frågan om vem som definieras som medborgare i samhället och därmed även har rätt att åtnjuta dessa rättigheter. Medborgarskapets sociala dimension har enligt Thomas Humphrey Marshall (1991) utvecklats under 1900-talet, i synnerhet efter andra världskriget, och det har bland annat drivit fram en utveckling av de moderna välfärdsinstitutionerna. De institutioner Marshall närmast syftade på i sina resonemang var utbildningssystemet och socialvårdsinstitutionerna. Medborgarskapets utvidgning har gradvis bidragit till en minskning av de sociala ojämlikheter som kapitalismen ger upphov till. Relaterat till utbildningssystemet har den sociala aspekten av medborgarskapet bland annat syftat till »att göra det möjligt för den fattige att visa sig vara lika duktig som den rike« (ibid.73). Men dessa strävanden har samtidigt visat sig leda till en struktur med ojämlik status. Här syftar Marshall bland annat på utbildningssystemets benägenhet att sortera elever i olika fack och kategorier och de konsekvenser detta för med sig för elevernas framtida yrkesmöjligheter.

Det slutliga resultatet är att de inblandade frön som från början hölls i maskineriet nu kommer i prydligt märkta förpackningar för att bli utsäde i motsvarande trädgårdar. (ibid.74)

Med andra ord fungerar det sociala medborgarskapet även som ett redskap för en social stratifiering som vidmakthåller statusskillnader. En ståndpunkt som även bekräftas av Gösta Esping-Andersen (1990) som visar på välfärdssystemets aktiva

medverkan i både produktion och reproduktion av den sociala ordningen.¹⁴ Typiskt för det socialdemokratiska välfärds-system som karakteriserar den svenska välfärden, är bland annat att jämlikhet förknippas med ekonomisk trygghet och social service. Den utveckling som välfärdsstaten genomgick under 1960- och 1970-talet har dock under 1990-talet utvecklats till en kris, ett faktum som bekräftas av ett flertal teoretiker och experter (ibid.). En frågeställning som formuleras allt oftare idag och som kan förstås som en följd av senare års välfärds-kris, handlar om vilka grupper som ska omfattas av välfärden och vad som ska ingå i denna.

Den studie som genomförts här ger indikationer som visar på brister i det sociala medborgarskap som nämnts ovan. Den skolpolitik som gjorts gällande tycks ha resulterat i en särskilnad mellan elever som omtalas som svenska och elever som omtalas som invandrarelever. Denna särskilnad grundas på något som omtalas som etniska och kulturella skillnader och markeras främst av människors härkomst och koppling till Sverige. I den politik som synliggörs i dokumenten har invandrarelever omfattats av diskurser som handlar om sociala- och kulturella problem, folkloristik och traditionell kultur med riktning mot »rötter« och hemland. Denna politik har inte enbart möjliggjort en konstruktion av denna elevgrupp som »de andra« och som invandrarelever utan även möjliggjort en konstruktion av svenska elever som i många avseenden står i kontrast till den föregående gruppen. Svenska elever omfattas av diskurser som handlar om utvecklingen av ett modernt västerländskt samhälle som bildar en gemenskap med andra likasinnade samhällen. De handlar om internationalisering och globalisering. I den skolpolitik som var aktuell under 1960- och 1970-talet betonades kollektivets betydelse för individens möjligheter och utveckling. Sedan dess har det dock skett en påtaglig förskjutning mot individualisering, vilket bland annat resulterat i att det är den enskilda individens resurser och möjligheter som enligt de politiska intentionerna ska fokuseras i utbildningssammanhang.

Det individualiseringsperspektiv som med all tydlighet förs fram i 1990-talets skolpolitik tycks dock främst omfatta svenska elever. Invandrade elever omfattas inte i samma utsträckning av denna individualisering. I stället omtalas dessa elever i regel som en homogen elevgrupp vars problem, kul-

14 I *Ursprung och utbildning* (SOU 1993:85) som behandlar social snedrekrytering till högre utbildning, konstateras bland annat att den sociala snedrekryteringen produceras på ungefär samma sätt i dagens skola som den gjorde före skolreformen på 1960-talet.

tur och tradition ställs i kontrast till moderna, rationella och internationella svenska elever. Numera tycks även elever med härkomst från vissa europeiska länder omfattas av samma diskurser som svenska elever, främst när det handlar om internationalisering och globalisering. Primärt omtalas dessa elever inte heller som invandrarelever, i stället blir invandrarbegreppet reserverat för vissa grupper.

Studien av dessa dokument visar på förekomsten av diskurser om kultur, internationalisering, individualisering, värdegrund osv. Studien av de olika dokumenten tyder bl.a. på att invandrade elever konstrueras som avvikande och särskilda i förhållande till svenska elever. Den i flera avseenden entydiga bild som vuxit fram i studien av de senaste trettio årens skolpolitiska intentioner påkallar ett behov av fortsatta studier som närmare kan belysa och beskriva hur denna »ensemble av diskurser« (Foucault 1991) formerat sig och vilka regler som styr dem. Studien påkallar även ett behov av att studera huruvida några alternativa och/eller motståndsdiskurser har gjort sig gällande i förhållande till skolpolitikens dominerande diskurser.

Avslutande reflektion

Föreliggande studie aktualiserar även ett behov av fortsatta studier av skolans praktik. Exempelvis är det logiskt att fråga sig i vilken mån den särskillnad som gjort sig gällande på en central diskursiv nivå även uttrycks i mer vardagliga relationer mellan invandrade och infödda elever? En övergripande fråga är naturligtvis också hur etnicitet konstrueras i skolans pedagogiska och sociala praktik. Med tanke på att fokus är riktat mot etnicitet, är det lika angeläget att studera hur svenskhet, likväl som någon annan tillhörighet, konstrueras som social tillhörighet – och då i första hand inte som ett slags redskap för att förstå andra kulturer. Hur gestaltas etnicitet i tal och handling? Hur förhåller sig lärare och elever till det som kan uppfattas vara etnisk mångfald? En utgångspunkt för en sådan studie bör även vara att den så kallade centrala nivån inte givet betraktas som överordnad det jag här kallar för lokal praktik, utan snarare att dessa utgör olika fält som influerar varandra.

I en sådan studie kan man även inkludera exempelvis media eller andra politiskt viktiga aktörer (såsom föräldragrupper, sponsorer och lokalpolitik) och deras inflytande på både skolpolitik och praktik. Ett faktum är att utöver de skolpolitiska förändringar som jag redogjort för i denna rapport har även andra väsentliga förändringar genomförts vad det gäller

grundskolans organisation. Bland annat har skolans kommunalisering och införandet av LPO94 inneburit stora förändringar av skolans organisation. Det som framförallt har kommit att känneteckna den »nya skolan« är decentralisering och det fria skolvalet som innebär att varje elev själv kan välja vilken skola hon eller han vill gå på. Från att grundskolan tidigare varit starkt centralstyrd, med detaljerade kurs- och timplaner samt anvisningar för hur undervisningen skall bedrivas, är den numera en målstyrd organisation. Decentraliseringen av skolan är inrättad utifrån förhoppningar om ett system med möjligheter till variationer i utbildningen och förenklingar vad gäller styrning av skolan. Möjligheterna för varje enskild skola att i något avseende profilera sin verksamhet, vad avser till exempel pedagogik eller ämnesinriktning har ökat. Men skolans styrning tycks å andra sidan också ha utvecklats till en mycket komplex process i praktiken, med många nivåer och aktörer inblandade (Skolverket 1999). De politiska nivåerna omfattar både central och lokal nivå med inblandade aktörer såsom politiker, tjänstemän, rektorer, lärare, föräldrar, elever, media, näringsliv etc. och har enligt Skolverket (ibid.) bidragit till en fragmentering och bristande helhetssyn på skolan och dess uppdrag. Det som här tonar fram är bilden av en skola som styrs av en mängd olika aktörer och intressenter. Med utgångspunkt från denna bild framstår det som särskilt angeläget att även närmare studera hur relationerna mellan olika skolaktörer och externa intressenter utvecklas.

Referenser

Litteratur

- Billig, M. 1995, *Banal nationalism*, Sage publications, London
- Bunar, N. 1999, *Skolan mitt i förorten, skolan segregationen och integrationen*, Partnerskap för multietnisk integration, Umeå
- Börjesson, M. 1997, *Om skolbarns olikheter, diskurser kring »särskilda behov« i skolan – med historiska jämförelsepunkter*, Skolverket, Liber Distribution, Stockholm
- Esping-Andersen, G. 1990, *The three worlds of welfare capitalism*, Princeton University Press, New Jersey
- Esping-Andersen, G. (ed) 1996, *Welfare states in transition, national adaptations in global economies*, Sage publications, London
- Foucault, M. 1972, *Vetandets arkeologi*, Bo Cavefors Bokförlag AB, Uddevalla
- Foucault, M. 1991, »Politics and the study of Discourse« i Burchell, G. Gordon, C. och Miller, P. (eds) 1991, *The Foucault effect, studies in governmentality, with two lectures by and an interview with Michel Foucault*, Harvester Wheatsheaf, London
- Foucault, M. 1993, *Diskursens ordning*, Brutus Östlings bokförlag Symposium, Stockholm Stehag
- Hedin, C. Lahdenperä, P. 2000, *Värdegrund och samhällsutveckling*, från Utbildningsdepartementets värdegrundsprojekt
- Lahdenperä, P. 1997, *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund*, Institutionen för pedagogik Lärarhögskolan Stockholm, HLS Förlag
- Marshall, T. H. 1991, »Medborgarskap och klass« i *Ideér om reformism*, Volym 4 i Tidens idéserie, 1991, Tidens förlag, Borgå
- Narrowe, J. 1997, *Under one roof, on becoming a turk in Sweden*, Department of Social Anthropology, Stockholm University
- Parszyk, I-M. 1999, *En skola för andra, minoritetselevens upplevelser av arbets- och livsvillkor i grundskolan*, Studies in Educational Sciences 17, HLS Förlag

- Roth, H.I. 2000, *Den mångkulturella parken – om värdegemenskap i skola och samhälle*, Skolverket, Liber Distribution, Stockholm
- Sunesson, S. 1998, »Inledning« i Foucault, M. 1998, *Övervakning och straff*, Arkiv förlag, Studentlitteratur, Lund
- Södergran, L. 2000, *Svensk invandrar- och integrationspolitik, en fråga om jämlikhet, demokrati och mänskliga rättigheter*, Sociologiska institutionen, Umeå universitet, Umeå
- Thörn, H. 1997, *Modernitet, sociologi och sociala rörelser*, Monograph from the Department of Sociology, Göteborg University, no 62
- Winther Jörgensen, M. Phillips, L. 2000, *Diskursanalys som teori och metod*, Studentlitteratur, Lund

Läroplaner

- Läroplan för grundskolan Lgr69, Allmän del, Skolöverstyrelsen, Liber Läromedel, Stockholm
- Läroplan för grundskolan Lgr69 II:Inv 1973 andra reviderade upplagan, *Undervisning av invandrarbarn m.fl.* 2, Skolöverstyrelsen, Liber Läromedel, Stockholm
- Läroplan för grundskolan Lgr80, Allmän del, Skolöverstyrelsen, Liber Läromedel, Stockholm
- Läroplan för grundskolan Lgr80, *Kommentarmaterial, Svenska som andra språk, grundläggande färdigheter*, SÖ:s publikation Läroplaner 1985:4, Stockholm
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo94, 1998, Skolverket och CE Fritzes AB, Stockholm

Skolverksrapporter

- Långt borta och nära, Läroplanerna och internationaliseringsbegreppet*, 1996a, Skolverket, Liber Distribution, Stockholm
- Att välja skola – effekter av valmöjligheter i grundskolan*, Skolverkets rapport nr 109, 1996b, Liber Distribution, Stockholm
- Hur styr vi mot en bra skola? Om skola och kommun i samverkan*, 1999, Blidberg, K. Haldén, E. Wallin, E. Skolverket, Liber Distribution, Stockholm

Statens offentliga utredningar

- SOU 1971:51 *Invandrarutredningen 1, Invandrarnas utbildningsituation*, förslag om grundutbildning i svenska för vuxna invandrare
- SOU 1974:69 *Invandrarutredningen 3, Invandrarna och minoriteterna*, huvudbetänkande av invandrarutredningen
- SOU 1983:57 *Olika ursprung gemenskap i Sverige, utbildning för språklig och kulturell mångfald*
- SOU 1992:94 *Skola för bildning*, Betänkande av läroplanskommittén
- SOU 1993:85 *Ursprung och utbildning, social snedrekrytering till högre studier*, huvudbetänkande av utredningen om den sociala snedrekryteringen till högre studier
- SOU 1996:143 *Krock eller möte, om den mångkulturella skolan*, delbetänkande av skolkommittén
- SOU 1997:121 *Skolfrågor, om skola i en ny tid*, slutbetänkande av skolkommittén
- SOU 2000:39 *Välfärd och skola*, Antologi/Kommittén Välfärdsbokslut