

Utbildningens dilemma

Demokratiska ideal och andrafierande praxis

Redaktörer:

Lena Sæwyer & Masoud Kamali

*Rapport av Utredningen om makt, integration och
strukturell diskriminering*

Stockholm 2006



STATENS OFFENTLIGA
UTREDNINGAR

SOU 2006:40

SOU och Ds kan köpas från Fritzes kundtjänst. För remissutsändningar av SOU och Ds svarar Fritzes Offentliga Publikationer på uppdrag av Regeringskansliets förvaltningsavdelning.

Beställningsadress:
Fritzes kundtjänst
106 47 Stockholm
Orderfax: 08-690 91 91
Ordertel: 08-690 91 90
E-post: order.fritzes@nj.se
Internet: www.fritzes.se

Svara på remiss. Hur och varför. Statsrådsberedningen, 2003.
– En liten broschyr som underlättar arbetet för den som skall svara på remiss.
Broschyren är gratis och kan laddas ner eller beställas på
<http://www.regeringen.se/remiss>

Tryckt av Edita Sverige AB
Stockholm 2006

ISBN 91-38-22560-3
ISSN 0375-250X

Förord

Utredningen om Makt, integration och strukturell diskriminering tillsattes efter ett regeringsbeslut den 22 april 2004 och har i uppdrag att identifiera och kartlägga mekanismer bakom strukturell/institutionell diskriminering på grund av etnisk och religiös tillhörighet. Resultaten ska redovisas successivt i syfte att ge underlag för en fördjupad diskussion om och åtgärder mot strukturella hinder för att alla medborgare ska kunna delta i samhällslivet på lika villkor och med samma möjligheter.

Föreliggande rapport granskar den strukturella/institutionella diskrimineringen inom utbildningsväsendet och är utredningens sjunde publikation.

Utbildningssystemets påverkan på social sammanhållning eller integration är ett ganska känt område inom forskningen om det moderna samhällsbygget. Detta var ett hett ämne under andra hälften av 1800-talet när skolan blev obligatorisk. Uppkomsten av ett demokratiskt förhållningssätt till landets styrelseskikt förändrade gamla "sanningar" och skapade möjligheter för att ifrågasätta de etablerade traditionella makternas oreserverade rätt och legitimitet. Världsliga och andliga maktcentra, kungen och kyrkan, retirerade och lämnade plats åt de styrdas demokratiska engagemang. Det var inte längre de gamla traditionella och religiösa utsagorna som kunde legitimera maktordningen och den omvandlande sociala sammanhållningen. En kritisk inställning till makten och engagemang för deltagande i samhällslivet på likvärdiga villkor krävde nya normativa system och övertygelser. Den nya relativt demokratiska och moderna staten blev ansvarig för sammanhållningen mellan samhällsmedlemmar och differentierade grupper. Det moderna utbildningssystemet kom att utgöra en av de viktigaste organisationerna för omorganiseringen av samhället och för disciplineringen av medborgarna i ett samhälle där arbetsdelning och demokratisering ökade differentieringen mellan olika grupper.

Utbildningen fick därmed två huvuduppgifter, att förbereda samhällsmedlemmarna för deltagande i arbetslivet och att socialisera och disciplinera dem i det etablerade hegemoniska normsystemet. Utbildningen fick en central roll i nationens tjänst och för att skapa en *vikänsla* som är nödvändig för den nationella integrationen. Den kom senare att inkludera också demokratisk uppfostran i sitt pedagogiska arbete. Eleverna och studenterna ska inte bara lära sig ny kunskap utan också utveckla demokratiska färdigheter för att kunna utöva sina demokratiska rättigheter när de lämnar lärosätena.

Paradoxalt nog motverkar i vissa fall utbildningen sitt syfte att inkludera alla medborgare i nationsskapandet och det demokratiska deltagandet och reproducerar existerande samhällsklyftor mellan olika grupper. Nationen utbildas till att införliva föreställningen av ett normalt "vi" och ett onormalt "dem" som ibland existerar utanför och ibland innanför nationens gränser. Detta är ett av de viktigaste problemen för det moderna utbildningssystemet världen över liksom i Sverige.

Tidigare forskning visar på parallella processer av exkludering och inkludering inom det svenska utbildningssystemet. Diskriminering och andrafiering av elever med invandrar- och minoritetsbakgrund är en del av utbildningssystemets arbetssätt och institutionella sammanhang som går hand i hand med inkludering av elever som föreställs tillhöra "svenskheten". I föreliggande rapport analyserar författarna en del mekanismer som ligger till grund för missförhållandena i utbildningssystemet. Författarna som kommer från en rad olika samhällsvetenskapliga ämnesområden är överens om att det råder ett dilemma mellan utbildningens deklarerade demokratiska uppdrag och inkluderande mål å ena sidan och dess praxis å den andra. Det finns institutionella praktiker som utövas av grindvakter som lärare, kuratorer, studie- och yrkesvägledare samt skolans pedagogiska arbete och skolböckernas innehåll som andrafierar elever med invandrar- och minoritetsbakgrund. Detta är ett grundläggande problem i utbildningssammanhang som måste tas på största allvar för att motverka att en av de viktigaste samhällsinstitutionerna för främjande av demokrati och social sammanhållning fortsätter att reproducera de socioekonomiska och etniska klyftorna i samhället.

Även deklARATIONEN om en "mångkulturell skola" har i många fall motverkat sitt syfte. Genom en "mångkulturell policy" reduceras eleverna med invandrar- och minoritetsbakgrund till "kulturella varelser" och tilldelas specifika "kulturella egenskaper" som

förstärker föreställningen om dessa elever och deras familjer som väsenskilda grupper med ”annorlunda” och ”primitiva” kulturer.

Föreliggande rapport diskuterar utbildningssystemets grundläggande dilemma och dess andrafierande praxis. De flesta författare till publicerade artiklar i denna antologi är verksamma i Sverige och har studerat det svenska utbildningssystemet. Två forskare, Lory Dance från USA och Carl James från Kanada, bidrar med värdefulla internationella perspektiv på utbildningens roll för reproduktionen av den strukturella/institutionella diskrimineringen i deras respektive länder.

Masoud Kamali
Särskild utredare

Adrián Groglopo
Utredningssekreterare

Marcus Lundgren
Utredningssekreterare

Simon Andersson
Utredningssekreterare

Innehåll

1	Inledning	
	Lena Sawyer och Masoud Kamali	9
2	Skolböcker och kognitiv andrafiering	
	Masoud Kamali.....	47
3	"The land of the free", "världssamvetet" och "olärandet" av invandrarelever och elever från etniska minoriteter: betraktat i det sociala kapitalets perspektiv	
	Lory Janelle Dance.....	103
4	Fostran till frihet? Värdeladdade visioner, positionerade praktiker och diskriminerande ordningar	
	Ann Runfors.....	135
5	Rasifierad profilering och utbildning av rasifierade ungdomar med minoritetsbakgrund	
	Carl E. James.....	167
6	Att koppla drömmar till verkligheten: SYO- konsulenters syn på etnicitet i övergången från grundskolan till gymnasiet	
	Lena Sawyer.....	187
7	Lärares tolkningsrepertoarer i samtal om en grupp elever med utländsk bakgrund och deras föräldrar	
	Lena Granstedt.....	251

8	Sunt förnuft: en fokusgruppsstudie om lärares syn på värdegrundsarbete Aino Dahl och Marcus Lundgren.....	275
9	Etnisk mångfald i utbildningen: en översikt över politik, forskning och projekt Camilla Hällgren, Lena Granstedt och Gaby Weiner	311
10	I sista instans – etnisk diskriminering och överklagandenämnden för högskolan Simon Andersson	349
11	Uteslutningsmekanismer och etnisk reproduktion inom Akademin Steven Saxonberg och Lena Sawyer	405
	Författarpresentation	465

1 Inledning

Lena Sawyer och Masoud Kamali

Det är sedan länge känt att den moderna utbildningen spelar en avgörande roll för skapandet av vikanen genom tillhörigheten till "en nation" med "en gemensam historia", "ett gemensamt språk", "en gemensam kultur", och ibland till och med en "gemensam religion". Skolans demokratiska ideal är dock ett område som har uppmärksamats och diskuterats först under senare år.

Skolans demokratiska uppdrag

Skolan har ett uttalat demokratiskt mål där eleverna ska kunna lära och praktisera demokratiska handlingar och förhållningssätt. Skolverket (2001) slår fast att "skolors uppdrag är att utveckla demokratisk kompetens hos barn och unga" (s. 3). Vidare förklarar Skolverket att "demokratisk kompetens innebär att kunna reflektera kring, känslomässigt bearbeta, förhålla sig till och agera utifrån de grundläggande demokratiska värdena (värdegrunden)" (Ibid.). Att fostra och träna eleverna i demokratiska värden som individualism, frihet och självständighet har blivit ett av skolans viktigaste mål. Dessa ideal präglar styrdokument som t.ex. läroplanen vilka förverkligas inom utbildningssystemet genom institutionella praktiker och aktörer med institutionell makt som t.ex. lärare och studievägledare. Med andra ord, statens demokratiska mål och visioner är tänkt att förverkligas genom dessa institutionella aktörers pedagogiska förhållningssätt och praxis.

Skolan har också som sitt uppdrag att skapa jämlika villkor och förutsättningar för blivande vuxna medborgare. Meritokrati, idén om att kompetens är färg-, köns- och klassneutralt och att hårt arbete lönar sig lika mycket för alla, är en stark diskurs inom skolan som förutsätter och bekräftar idealen att alla elever har likvärdiga förutsättningar och möjligheter. Skolsystemet och utbildningen bör inte bara förbereda individer för deltagandet i arbetsmarkna-

den, utan också förbereda framtidens medborgare att ifrågasätta ojämlikheterna på sin arbetsplats samt engagera sig i demokratiskt organiserat arbete (Giroux & Giroux, 2004: 8). Med andra ord, utbildningen har ett grundläggande demokratiskt uppdrag för att utbilda framtidens medborgare. Den ska öka elevernas engagemang i samhällslivet och bli delaktiga i reproduktionen av ett demokratiskt samhälle. Detta är en målsättning som delas av många moderna utbildningssystem, såväl det svenska, som internationellt. Enligt Giroux & Giroux måste skolan och dess pedagogiska arbete "provide citizens with the kinds of critical capacities, modes of literacies, knowledge, and skills that enable them to both read the world critically and participate in shaping and governing it" (Ibid: 7).

Vid en närmare granskning visar det sig att dessa positiva målsättningar inom utbildningssystemet kolliderar med starka institutionella hinder. Vissa mekanismer inom skolans arbete gör att dessa målsättningar förblir ideologiska ideal som i bästa fall förverkligas selektivt. Vissa grupper exkluderas från både demokratiskt deltagande och från möjligheten att tillgodogöra sig en bra utbildning. Vi tar i det följande upp några av mekanismerna bakom detta.

Skolans interna differentiering

Skolans roll för reproduktionen av maktpositioner i samhället har länge diskuterats av forskare både i Sverige och internationellt (Bourdieu & Passeron, 1990; Broady, 1998; Trondman & Bunar, 2001). Forskning visar att mycket av skolans roll för reproduktionen av socioekonomiska skillnader i samhället är latent. Detta sker genom t.ex. skolplanen som trots dess dominerande diskurs om meritokrati, alltså att hårt arbete lönar sig, utbildar eleverna i kunskaper och färdigheter som är nödvändiga för att eleverna ska sorteras in i differentierade samhällspositioner (Willis, 1993; Broady, 1998; Foley, 1990). Skolan är därför en viktig arena där det i ett tidigt stadium går att se samhällets framtida socioekonomiska differentieringar. En av dessa differentieringar sker genom reproduktionen av könsskillnader. Statistiskt kan man t.ex. se att differentiering på grund av könstillhörighet präglar elevernas "val" av olika utbildningsprogram. Vissa program överrepresenteras av flickor, som exempelvis omvårdnadsprogrammet, och vissa av pojkar, som exempelvis byggprogrammet. Ett annat område där skillnaderna reproduceras är elevernas socioekonomiska bakgrund. Elever från

övre socioekonomiska klasser väljer oftast de program i gymnasieskolan som förbereder eleverna för högre studier, medan ungdomar med arbetarbakgrund oftare väljer yrkesinriktade program. Elever som väljer ett APU lagt program¹ fortsätter mycket mer sällan till högre utbildning än de som inte väljer det (Skolverket, 2002a).

En annan mekanism som möjliggör differentiering mellan ”olika grupper” är skapandet av elevers etniska tillhörighet. En rad nyare studier visar hur ”etnicitet (samtidigt med klass, kön och sexualitet) som differentieringsprinciper i det övriga samhället även är en del av skolvärlden (Ambjörnsson, 2004; Hägerström, 2004). Och under 1990–2000 talet har fler studier uppmärksammat elevernas erfarenheter om rasism och etnisk och religiös diskriminering inom skolvardagen; mellan elever och i kontakt med skolpersonalen (Lange m.fl. 1997; Lange & Hedlund, 1998; Skolverket, 2002b; Integrationsverket, 2002; Rädda Barnen, 2002a, 2002b; Motsieloa, 2003; Rydgren m fl. 2004).

Andrafiering som en del av skolans praktiker

Lärosäten är inte bara en plats där elever och studenter erbjuds kunskap utan också en institution där specifika normer, värderingar, föreställningar och synsätt reproduceras. Skolan är en arena som präglas av kampen över den legitima kunskapen och konstruktionen av vedertagna modeller med vilka eleverna kan förstå världen och sin plats i den.

Utbildningen formar därför elevernas kognition vilket sker genom språkliga begrepp, kategorier och diskurser som utgör grunden för barns och ungdomars föreställningar av verkligheten. Kunskapen om verkligheten som i nyare forskning brukar kallas för *a priori* kunskapssystem eller kognitiva mekanismer (Nisbett & Ross, 1980; Boudon, 1994) är avgörande för människors handlingar. Vi behöver kunna förklara verkligheten och företeelser som omringar oss ”på ett meningsfullt sätt” för att kunna orientera oss och handla i en given social situation (se bland andra Kahneman, Slovic & Tversky, 1982).

Den existerande kunskapen om ”verkligheten” och om dess beskaffenhet eller ett *a priori* kunskapssystem har en historia samt är en del i produktionen av, och reproduceras av föreställningen

¹ Arbetsplatsbelagt utbildningar, eller APU, är en viktig del av de yrkesförberedande programmen.

om, ett ”vi” och ett ”dem” med olika egenskaper. Med andra ord, *detta a priori* kunskapssystem är också en del av reproduktionen av maktförhållandena och sociala relationer i ett givet samhälle. Denna kunskap reproduceras bland annat genom utbildningssystemet och skapar och återskapar bilder, föreställningar och stereotyper om ”oss” och ”de andra”. Carl E. James visar i sitt bidrag till denna antologi hur stereotypering av svarta och personer med invandrarbakgrund på individnivå i det kanadensiska utbildningssystemet följer de stereotyper som existerar i samhället om dessa grupper. Med andra ord, det finns en ömsesidig relation mellan utbildningssystemet och samhället i övrigt när det gäller vidmakthållandet av diskriminerande föreställningar om ”de andra” (Kamali, 2005). Utbildningssystemet är en integrerad del i samhällets organisering där olika institutioner i samverkan med varandra reproducerar relativt stabila socioekonomiska och kulturella hierarkier. De utgör ett fält där positioner tilldelas olika grupper och individer som i sin tur reproducerar fältet och dess egenskaper, inklusive dess hierarkiska sammansättning. Dessa hierarkiska maktförhållanden återskapas inte bara genom socioekonomiska mekanismer som skapar olika klasser, utan också kategorier som kön och etnisk/religiös bakgrund används för att befästa hierarkierna i samhället.

Bourdieu & Passeron (1990: 5) drar om utbildningssystemet slutsatsen att i ”all pedagogisk handling utövas, på ett objektivt sätt, symboliskt våld såtillvida att den producerar ett kulturellt tvång med hjälp av en påtvingande makt”. Med andra ord, utbildningsinstitutionerna tillhandahåller lärarna det maktmedel som ger dem legitim makt att genom utbildning återskapa den symboliska föreställningen om ”verkligheten”, om ”rätt” och om ”fel”, om ”oss” och om ”de andra”. Följaktligen blir reproduktionen av status quo med dess makthierarkier och den eviga indelningen av samhället i ett ”vi” och ett ”dem” en del av utbildningssystemets arbetsätt. Detta går till synes emot utbildningens roll i att skapa social sammanhållning.

Utbildning har av många sociologer betraktats som en av de viktigaste institutionerna för reproduktionen av social och nationell sammanhållning i moderna fragmenterade samhällen (jfr Durkheim, 1984). Utbildningssystemet har använts av så gott som alla nationalstater för att skapa homogena och förutsägbara medborgare med en samling gemensamma nationella normer och föreställningar. Detta är en av orsakerna bakom det faktum att elever med invandrarbakgrund och från etniska minoriteter – som föreställs

inte passa in i "nationen" – diskrimineras och missgynnas i skolan. Diskriminering av elever med invandrabakgrund inom utbildningsinstitutionerna betraktas av många forskare som en av de viktigaste anledningarna till låga utbildningsprestationer bland dessa elever. Detta faktum är sedan en längre tid känt tack vare de forskare som systematiskt har studerat den institutionella diskrimineringen i många europeiska länders utbildningssystem. Den kognitiva reproduktionen av ett sammanhållet "vi" går hand i hand med återskapandet av ett avvikande och icke nationellt "dem". Detta är en systematisk andrafiering som är inbyggd i skolans dagliga och pedagogiska arbete.

Andrafieringen sker på många olika sätt i skolan. En av dessa mekanismer är reproduktionen av "de andra" som främmande element i skolböcker. Skolböckernas andrafiering har diskuterats av en del forskare. Olsson (1986) visar hur bilden av "utvecklingsländer" används för att visa på "de andras" underlägsenhet och "vår" överlägsenhet. Palmberg (1987), Ajagän-Lester (2000) och Allimadi (2002), visar hur bilden av Afrika och afrikaner har använts i detta sammanhang. Härenstam (1993), Granberg & Thelin (2002) visar hur bilden av islam i läroböcker är snedvriden och ger en negativ bild av muslimer. Andra som t.ex. von Brömssen (2002) visar hur begreppet kultur har använts för att bekräfta andras "kulturella underlägsenhet". Enligt Tesfahuney (1999) var den rasistiska och den kolonialistiska diskursen en integrerad del av den svenska utbildningspedagogiken och skolböcker från 1800 till 1980-talet. Masoud Kamali visar i denna antologi hur personer med invandrabakgrund andrafieras genom religions- och historieböckerna. "De andra" framställs som, gentemot "oss", främmande element som tillhör "andra kulturer", andra länder, andra religioner etc.

Andrafieringen i skolböckerna är en tvåvägs reproduktionsprocess. Föreställningen om "invandrarelever" går ofta hand i hand med föreställningen om elever med "svensk" bakgrund. Gruppen "svenska elever" görs till de bekanta och de normala som hör till "vi-kategorin" och "invandrarelever" görs till "de avvikande" från denna normativa kontext. Tillsammans med lärarna och skolpersonal utgör dessa elever normen i skolan och elever med invandrabakgrund utvärderas i förhållande till denna "vi-kategori". Som går att utläsa av en del skolböcker, som t.ex. religionsböcker och historieböcker, består denna "vi-kategori" av kristna, "vita", västerlänningar som befinner sig i ett föreställt geografiskt och kulturellt område som kallas "västerlandet" (Ibid.). Andra religioner som

t.ex. islam, hinduism och judendom värderas i förhållande till kristendomen. Detsamma gäller historiebegrivningen. Världshistorien reduceras till att gälla "vi-historien", en selektiv berättelse av "vi och de andra". Om "de andras" historia, som t.ex. egyptiernas, persernas eller afrikanernas, berörs görs det i förhållande till "oss". Deras egen historia är inte av något värde i sig och därmed inte heller "värda" att få en egen plats efter egna premisser i historieböckerna (Ibid.). Det är dock inte bara genom skolböckerna som andrafieringen reproduceras och får fäste. Detta sker också med draghjälp av skolpersonalen.

Skolpersonalen är viktiga aktörer i implementeringen av skolplanen, värdegrunden och skolans demokratiska uppgift. Skolpersonalen är också viktiga aktörer för konstruktionen av elevernas självbild (Ahlgren, 1999: 96). Deras förhållningssätt till och agerandet mot elever påverkar elevens självförståelse och uppfattning om sina möjligheter och framtida hinder. Lärarna är oftast engagerade i konstruktionen av en idealtypisk och normativ "svenskhet" som oftast står i motsatsförhållande till elever med invandrarbakgrund. Denna andrafiering krockar med skolans demokratiska uppdrag. Runfors (2003) visar t.ex. hur schablonartad kunskap om "svenskhet" och "invandrarhet" konstrueras och lärs ut till elever av en grupp lärare i klassrummet. Andra, som t.ex. Lahdenperä (1997) beskriver hur lärarna gestaltar och kategoriserar elever med utländsk bakgrund som "invandrarelever" och därmed som problem. León (2001) argumenterar att dessa kategoriseringar är diskriminerande eftersom de konstruerar och framställer "svenskheden" som norm samtidigt som de utesluter "invandrareleven" som avvikare från normen. Dessa studier visar hur skolan bidrar till, snarare än hindrar, reproduktionen av ett normativt "vi" och ett avvikande "de".

Med tanke på dessa exkluderingsmekanismer av elever med utländsk bakgrund framstår skolans normativa diskurs om värdegrund och demokrati som paradoxal. Begrepp som frihet, självständighet, jämställdhet, internationalisering och respekt, har sedan 1994 en central plats i läroplanerna (Hedin & Lahdenperä, 2000; Ljungberg, 2005; Runfors, denna antologi). Det finns forskare som framhåller att det är just genom tolkningen av demokratiska värden och värdegrunden i allmänhet som de etniska maktförhållandena reproduceras och vidmakthålls. Fler studier, vissa av dem i denna antologi, visar hur lärarna och annan skolpersonal i praktiken kopplar demokratin till att vara en uteslutande "svensk" företeelse och egenskap (Runfors, 1996; Ljungberg, 2005).

Det finns ett dilemma i skolans värdegrundsdiskurs och deklamationer om demokrati och dessa värden praktiska implementering. Det bygger på det etablerade vi-och-dom tänkandet där elever med invandrarbakgrund betraktas som "förändringsobjekt" som "saknar" nödvändiga egenskaper för att kunna verka i ett demokratiskt samhälle och ta till sig den "svenska värdegrunden" (Ljungberg, 2005). Detta handlingsmönster är en integrerad del av skolans institutionella praktik och kan illustreras i de etablerade diskurserna hos lärarna, syokonsulenterna och rektorerna. Till exempel i sin analys av intervjuer med skolrektorerna beskriver Ljungberg (2005: 78) följande dilemma:

I en allmän uppfattning, vilken även avspeglas i samtalen med rektorerna, om dessa regler eller värden så finns det en inbyggd paradox – värdegrunden uppfattas å ena sidan som universell och därmed också som lika giltig eller legitim för alla, oavsett tid och rum, men samtidigt finns det en föreställning om att värdena är specifikt svenska eller att vissa grupper av elever, beroende på bl. a. etnisk eller social bakgrund saknar kunskap eller förebilder när det gäller värdegrunden och därför inte heller har haft möjlighet att insocialisera för samhället fungerande handlingsmönster och beteenden. Det blir då skolans roll och ansvar att gå in aktivt och 'åtgärda' detta – att implementera samhällskontraktet och så att säga få den enskilde eleven att signera det.

Skolpersonalens handlingar och skolans pedagogiska arv reproducerar i många avseenden de etablerade socioekonomiska och kulturella hierarkierna i samhället. Studier i denna volym visar hur detta kan gå till. Till exempel får skolans implementeringsaktörer genom sitt monopol över "sanningen", "vetskapen" och "vetenskapen" tolkningsföreträde och framställer sin världsbild och kunskapsvision som de enda sanna och legitima. Därmed delegitimerar dessa institutionella praktiker alternativa synsätt och uppfattningar. Genom deras praxis att ignorera, förlöjliga eller bortförklara när elever (eller annan skolpersonal) introducerar andra perspektiv och upplevelser av världen och samhället, fungerar dessa aktörer och praktiker som grindvakter för att hindra ovälkomna element som kan störa samhällets bestående ordning. Delegitimering är ett effektivt medel i bevarandet av de existerande maktpositionerna och kan förstås som "symboliskt våld" som utövas av dem som gynnas av den etablerade ordningen (Bourdieu & Passeron, 1990) mot "de andra". Detta symboliska våld utövas när utbildare ger tolkningsföreträde för vissa grupper världsuppfattningar och normaliserar deras positioner som "legitima genom att neutralisera och dölja de makt-

relationer som utgör grunden för denna legitimitet” och genom att framställa någon form av ”oïntressets logik” för alternativa världs-uppfattningar (Ibid: 4). Detta ses i flera av bidragen i denna antologi. Mest slående är hur skolans nyckelaktörer som lärare och studie- och yrkeskonsulenter bortförklarare och/eller ignorerar elevernas upplevelser av rasism och diskriminering inom skolan.² Skolpersonal verkar inte vilja se och erkänna elevernas verklighet och detta upplevs av de elever vars världs bild och världs uppfattning kränks och ignoreras som ett alldagligt symboliskt våld.

Det etablerade dilemmat gör sig gällande när talet och deklARATIONERNA om demokrati, likvärdighet och meritokrati står i konflikt med utbildningens diskriminerande och i vissa fall rasistiska praktiker. Rasism, slaveri, kolonialism och en värdig presentation av ”de andras” religioner, samhällen och historia ges inte plats i skolböckerna och skolan blir en arena för reproduktionen av ett ”överlägset vi” i förhållande till ett ”underlägset dem”. Elever med invandrar- eller minoritetsbakgrund får dagligen uppleva att de tillhör en onormal icke-”vit”, icke-kristen och icke-europeisk grupp som i många fall står i motsatsförhållande till ett ”vitt” och kristet europeiskt ”vi”.

Elever har olika förutsättningar och möjligheter för att hantera skolans exkluderande praktiker och sorteringsprocesser. Vissa elever med invandrarbakgrund faller för exkluderingsstrycket genom skolans nervärdering och ignorering av dessa elevers världs uppfattningar, eller i Bourdieus ord, deras kulturella kapital. Dessa elever internaliserar genom självdisciplinering institutionens negativa budskap och i vissa fall lämnar de skolan. Med andra ord, de ”stöts ut” från skolan genom institutionens ignorering, delegitimering och förlöjligande av deras livserfarenheter (Gambretta, 1987; Willis, 1993; Fine, 1991; Dance, 2004). En del forskare argumenterar att utsorteringen av många elever med invandrarbakgrund har förändrat karaktär och nu sker *inom* skolan (Goldstein-Kyaga, 1995; Ålund, 1996; Fransson & Lindh, 2004). Med andra ord, utsorteringen är inte direkt bestämd av elevernas socioekonomiska bakgrund. Detta är en förskjutning och förflyttning ”från utsortering via urval till självsortering via tillval” (Goldstein-Kyaga, 1995: 42). Exempelvis är övergången till gymnasiet elevens ”val”, i former av val av allmän eller speciell kurs, praktikplats och gymnasieprogram, ett avgörande moment i samhällets sortering (Ibid:

² Detta förekommer även inom universitet och högskolor och går att läsa i Simon Anderssons bidrag till denna antologi.

19). Samtidigt som elevens ”val” betonas inom skolan skapas det ett klarare objekt för skuldbeläggning av elevens ”misslyckande” i skolan och på arbetsmarknaden. Lena Sawyers bidrag i antologin visar att skolpersonal som t.ex. syokonsulenter andrafierar elever med utländsk bakgrund, vilket bidrar till elevernas sortering (el. stratifiering) vid övergången till gymnasiet. Denna förskjutning av sorteringsprocesser i skolan kan också ses inom högskolan, exempelvis beskriver Broady, Börjesson & Lidegran (2004) hur 1990-talets expansion av högskolan genom breddad rekrytering har lett till en rekrytering framförallt till de kortare utbildningar och de mindre prestigefyllda lärosätena. Men inom prestigefyllda lärosäten är det sig likt. Detta leder till en ökad social siktning där barn med arbetar- och fattig bakgrund missgynnas (Ibid: 11).

En mångkulturell skola?

I samband med etableringen av en statlig och offentlig hållning om existensen av ett ”mångkulturellt samhälle” har skolans demokratiska uppdrag hamnat i fokus. Skolan har letat redskap för att hantera den s.k. kulturella och etniska mångfalden hos elever. Därmed reduceras ”mångfaldstänkandet” och policyn till att gälla enbart skolor med hög andel elever med utländsk bakgrund i stället för en generell politik för alla skolor. Begreppet mångkulturalism och interkulturalism har växelvis använts som teoretiska verktyg för att hantera en upplevd växande heterogenitet i samhället som ofta uttryckts i kulturella termer. Begreppet ”mångkulturalism” har också varit ett sätt att reducera och omgestalta skillnaderna mellan olika människor och grupper till suddiga ”kulturella skillnader”. Debatten om ”det mångkulturella samhället” har varit präglad av en föreställning om att människor har essentiella kulturella skillnader som präglar individernas mentalitet och handlingsmönster. Mångkulturalism som policy har i många fall motverkat sitt liberala syfte och förstärkt det etablerade vi-och-dem tänkandet. Som Carl James (i denna antologi) och Dahl och Lundgren (i denna antologi) visar, skapar policyn om mångkulturalism en kulturaliserad förståelse av vissa elever vilket förstärker kulturessentialistiska föreställningar om ”de andra”.

Samtidigt har mångkulturalism och interkulturalism introducerats i framförallt anglosaxiska och Europeiska länder, för att bemöta det som ibland beskrivs som ”den kulturella mångfalden”

inom skolan, men också för att uppmärksamma utbildningssystemets "monokulturalism" (Tesfahuney, 1999) och diskriminerande förhållningssätt. Mångkulturalismen har dock blivit kritiserad för sin betoning på essentiella kulturella skillnader mellan olika grupper och för att den framställer "kultur" som en samling fristående egenskaper som bärs av en viss grupp, eller nation utanför sin socioekonomiska kontext och strukturella ojämlikheter (jfr Kamali, 2002; Højer m.fl. 2005). Utbildningssystemets ignorering av de specifika och diskriminerande institutionella handlingar som elever med invandrar- och minoritetsbakgrund möter förstärks ofta av skolans "mångkulturella policy". Med denna policy ofta menas en "multikulti"-föreställning om elevernas egenskaper med vilken vissa elever skiljs ifrån majoritetselever och ges specifika "kulturella" egenskaper.

"Mångkulturalismen" i sig kan användas som ett sätt att utmärka och negativt behandla elever med invandrarbakgrund. En del forskare menar att "mångkulturalismen" idag används i skolan även för att utmärka vissa grupper, tilldela dem olika egenskaper och rasifiera dem (se James i denna antologi). Till synes liberala begrepp som "mångkulturell utbildning", "mångkulturellt förhållningssätt", "mångkulturell vägledning" etc. används i praktiken för att utmärka och andrafiera vissa elever. Kategoriseringar av elever som t.ex. "muslimer", "araber", "latinos", "afrikaner", "somalier" etc. och idén om att dessa elever är bärare av väletablerade och "essentiella" olikheter, framställer dessa elever som väsensskilda grupper inom skolvärlden. Det verkar som att blotta föreställningen om dessa skillnader tilldelar lärarna och skolpersonalen en "mångkulturell kompetens". Detta förstärker sedan den etablerade föreställningen om existensen av två från varandra väsensskilda grupper, ett "normalt vi" och ett "avvikande dem". Skolan blir därmed en normativ arena, där "avvikande elever" med invandrar- och minoritetsbakgrund påverkas negativt av maktförhållandena i skolan samtidigt som "normativa elever" med "svensk" bakgrund sanktioneras positivt och därmed återskapas de etablerade institutionella normerna.

Dessutom blir stereotyper och kategoriseringar ett lättillgängligt sätt att sortera elever på i en tid av effektiviseringskrav och krympande resurser inom utbildningssystemet. Ett exempel på detta är när livsutrymmet för flickor med invandrarbakgrund reduceras till att utgöra ett kategoriskt föremål för hedersvåld och hedersmord och pojkar med invandrarbakgrund görs till bråkiga, blivande patriarker.

I stället för retorik om mångkulturalism, värderingar, och språk, behövs verkliga strategier som syftar till förändring och som bland annat ger lärare och skolpersonal utbildning om maktojämlikhet, andrafiering och rasifiering men också möjligheter att öppet reflektera kring sina egna värderingar, språk, och vardagsrutiner. Ett sätt att göra det skulle vara införande av ett *Critical Race Theory* (CRT) perspektiv som utgår ifrån att "ras" eller "kultur" är socialt konstruerade och tillsammans en viktig del av hur samhälle och ojämlika positioner i detta, skapas och återskapas. Specifikt sätter detta perspektiv "vithet" i centrum av maktens reproduktion – där "vithet" ger oförtjänade privilegier och är normaliserat inom institutioner som skolan, genom att de överordnades positioner i samhället rättfärdiggörs genom t.ex. skolböcker, rutiner, lärares praxis och språkbruk. Samtidigt innebär ett CRT-perspektiv *delaktighet*. Det innebär att personer som i skoldokument och policys beskrivs som "de andra" skulle inkluderas i utformning av skolvärlden, policy och forskning då detta skulle kunna öppna för alternativa skildringar och motberättelser som möjliggör skapandet av en mer jämlik skola och nedbrytandet av "vi" och "dem" (Ladson-Billings & Tate, 1995; Dixon & Rousseau, 2005; Hällgren, Granstedt & Weiner, i denna antologi).

I rapporten *Sverige inifrån: Röster om etnisk diskriminering* anser många intervjuade med utländsk bakgrund att skolan är en arbetsplats som "endast är till för 'den vita svenska lärarkåren'" (Kamali, 2005, s. 48). I en rapport av Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning vid Göteborgs universitet konstateras att lärarkåren "fortfarande i huvudsak [är] etniskt svensk" (Bredänge, 2003: 13). Även om regeringen har en uttalat ambitionen att uppnå "... en lärarkår som så långt möjligt speglar befolkningens sammansättning ..." (Prop. 1999/2000:135, s. 48), har endast 3–4 procent av studenterna på landets lärarutbildningar utländsk bakgrund jämfört med 8 procent med utländsk bakgrund generellt på högskolor och universitet (Högskoleverket, 2002). Att lärarkåren präglas av en sådan snedfördelning beror dock inte bara på studenternas andel och resultat. Gunlög Bredänge (2003) problematiserar frågan:

Skolan har en hierarki som är mycket tydlig för barn från minoritetsgrupper. I den hierarkin finns lärare högt upp och lärare är i allmänhet svenska. Modersmållärarna, som för minoritets elever är viktiga vuxna i skolan [...] är samtidigt tydligt marginaliserade [...] och budskapet till eleverna kan bli – "vi och våra lärare finns i botten på skolans hierarki" (s. 6).

Följaktligen blir föreställningen om den "mångkulturella" skolan och skolornas "mångfaldspolicy" och handling ett hinder för ökad demokratisering och inkludering genom att "mångfalden" reduceras till att bara gälla elever med invandrarbakgrund å ena sidan: och genom att reducera dessa elever till "kulturella varelser" å den andra.

Elevernas bakgrund och utbildningskarriär

Skolforskare har länge diskuterat effekten av elevernas socioekonomiska bakgrund för deras val av ämne och framgång eller misslyckande inom skolan. Under senare tid har man också uppmärksammat elevernas "etniska" och/eller invandrarbakgrund som en viktig faktor för elevernas prestation i skolan och deras karriärmöjligheter inom utbildningssystemet. Skolverket har i sina rapporter sporadiskt berört dessa bakgrundsfaktorer för elevernas möjligheter inom utbildningssystemet. Ett område som borde uppmärksammas och studeras systematiskt är samvariationen mellan elevernas olika "bakgrund" som t.ex. klass, etnicitet och kön.

Similä (1994) visar i sin studie av "andra generationsinvandras" rekrytering till högre utbildning (mobilitet), hur processer kopplade till andrafiering är viktiga variabler att beakta i forskningen om "invandrarelever". Bakgrundsfaktorer som "familjens socioekonomiska position", som ofta utgår från föräldrarnas arbetsmarknadsanknytning, och deras utbildningsnivå betraktas ofta med all rätt som avgörande för barnens mobilitet. Men en allt för stor betoning av dessa faktorer riskerar att ignorera betydelsen av andra processer som exempelvis etnicitetsspecifika faktorer och diskriminering av elever med minoritets- och invandrarbakgrund inom utbildningssystemet. Detta kan t.ex. handla om familjernas degradering i Sverige och deras bosättningsmiljö, deras framtida transnationella planer, medborgarskap, erfarenheter från utbildning, hushållets sammansättning och föräldrarnas erfarenheter av "diskvalificeringsprocessen" i Sverige (jfr Similä, 1994: 228, 235). Diskvalificeringsprocessen av föräldrarna betyder att de ofta inte når samma yrkesposition de hade i sina hemländer och detta gör att forskarna ofta underskattar hemmiljöns kulturella kapital (Ibid: 235). Dessa familjers utbildningskapital döljs ofta bakom deras boendemiljö, arbetslöshet, ohälsa etc. Similä (Ibid: 238) drar slutsatsen att familjernas kulturella kapital, i formen av uppmuntran från familjen och kontakten med deras nätverk, förklarar varför

”invandrarbarn från arbetarklassen oftare gör medelklasskarriär än svenska barn” (Ibid.). Vidare finns det skillnader mellan elever med utländsk bakgrund som inte kan förklaras bara av familjens socioekonomiska position. Både Similä (Ibid.) och Goldstein-Kyaga (1995, 1999) menar att erfarenheter av diskriminering på arbetsmarknad, etniska gruppers olika värdering av olika yrken samt föräldrarnas verksamhet inom etniska nischer på arbetsmarknaden är viktiga motivationskällor till familjens och elevens satsning på specifika utbildningar.

Vissa familjers erfarenheter av migration blir ett positivt kapital för barnen och ifrågasätter det föreställda direkta sambandet mellan familjens socioekonomiska bakgrund och dess inverkan på barnens utbildningskarriär. Till exempel Hilding (2000), Knocke & Hertzberg (2000), Ljung (2000) och Lundqvist (2005) kopplar föräldrarnas diskriminering på arbetsmarknaden till en tro på meritokrati och barnens mobilitet genom utbildning. Med andra ord, föräldrarna uppfattar den formella utbildningen som ett sätt för deras barn att nå den yrkesnivå som de själva hindrats från att uppnå i det svenska samhället eller inte hade tillgång till i hemlandet. Goldstein-Kyagas (1995) studie om ungdomar i Botkyrka visar att även om det finns mönster i gymnasievalet hos flickor och pojkar från olika nationaliteter så kan dessa inte förklaras enbart med etnicitet. Hon argumenterar att sociala sammanhang, erfarenheter av diskriminering, social bakgrund och familjens etniska nätverk och deras olika strategier att hantera en föränderlig arbetsmarknad blir viktiga faktorer för elevernas val av gymnasieprogram. Vidare kan elevens etniska/nationella vänskapskrets och det samlade utbildningskapitalet hos föräldrarna i vänskapsnätverket påverka skolgången för elever med utländsk bakgrund (Szulkin, 2006). Szulkin (2006: 16) menar att hans resultat ”tyder på att sambandet mellan bakgrund och skolprestation förstärks i resursstarka etniska nätverk samt att personer med gynnsam utbildningsbakgrund förlorar på att tillhöra resurssvaga etniska nätverk”. Det betyder enligt honom att akademikerbarn som ingår i resurssvaga nätverk visar en försämrad studieprestation och att arbetarbarn som ingår i resursstarka nätverk uppvisar bättre prestation.

Skolforskningen har under senare tid lyft upp skolans klassmässiga samt könsmissiga reproduktion (Arnman & Jönsson, 1983; Dryler, 1998; Pérez Prieto, 1988, 1989). Men den forskningstradition som behandlar olika bakgrundsfaktorer, som t.ex. klass, kön och etnicitet var för sig riskerar att missa värdefull och viktig kun-

skap för att kunna presentera en allsidig bild av utbildningssystemet idag. Forskningen måste kontrollera för samvariationen av dessa faktorer i ett s.k. intersektionellt perspektiv (jfr de los Reyes & Mulinari, 2005). Till exempel vet vi redan att arbetarklasspojkar med utländsk bakgrund presterar sämre i skolan, jämfört med flickor med utländsk bakgrund. Men dessa flickor presterar även bättre än pojkar med etnisk svensk bakgrund (Skolverket, 2003).

Vidare har nyare forskning belyst behovet av en nyansering av gruppen ”elever med utländsk bakgrund” då det finns skillnader i skolprestation *mellan* elever med invandrarbakgrund beroende på etnisk bakgrund, kön, social bakgrund, samt antal år/födelse i Sverige (Ålund, 1996; Similä, 1994; Dryler, 2001). Ålund säger att ”utbildningsskillnader visar sig först när etnicitet kombineras med klasstillhörighet och när individens tillgång till olika slags ’kulturellt kapital’ beaktas” (1996: 255). Som nämndes tidigare, visar andra forskare, t.ex. Similä (1994), att migrationspecifika faktorer, ålder vid migration, familjens utbildningsnivå samt transnationella sociala nätverk också är viktiga differentieringsprinciper för förståelse av elever med utländsk bakgrunds positioner inom utbildningssystemet.

Dessutom har fler forskare börjat uppmärksamma att *klass har en etnisk karaktär* (Schierup & Paulsson, 1994; Rubinstein Reich & Tallberg-Broman, 2000). Olika samhällliga strukturer samverkar – till exempel gör diskriminering inom boende att personer med utländsk bakgrund oftare hamnar i bostadsområde som befolkas av andra personer med utländsk bakgrund. Detta gör att likvärdighet i boende och utbildning inte uppnås då dessa områden tenderar att ha mindre resurser. Denna segregation i samhället och inom skolorna tenderar dessutom att öka (Skolverket, 2006). En del av förklaringen går att finna i Skolverkets rapport (2005) *Elever med utländsk bakgrund*. Elever med utländsk bakgrund går oftare i det som kallas ”invandartäta skolor” som i sin tur generellt har lägre betygsresultat (s. 18) och som oftast ligger i bostadsområde med hög andel personer med utländsk bakgrund. Meritvärde inom skolan relateras till föräldrarnas utbildningsnivå, anknytning till arbetsmarknaden samt om elevens föräldrar är ensamstående eller ej och rapporten finner att ”elever med utländsk bakgrund har ett sämre utgångsläge än infödda elever, då elever med utländsk bakgrund i större utsträckning har föräldrar som uppbär socialbidrag, ej är sysselsatta, är lågutbildade och är ensamstående” (Skolverket, 2004: 38). Detta är en del av den strukturella och institutionella

diskrimineringens effekter eftersom likvärdighet inte uppnås och boendesegregation befästs i skolan (Ibid.).

Detta innebär att en del av skillnaderna i betyg mellan elever med olika bakgrund kan kopplas till differentieringsprocesser och utslutnings- och inneslutnings mekanismer som sker utanför skolan i det övriga samhället som t.ex. bostadssegregering. Bostadssegregering har en ”spill over” effekt på skolorna och blir ett exempel på hur olika samhälliga institutioner interagerar med varandra och reproducerar de existerande ojämlikheterna i samhället.

Det har funnits en stark tendens att koppla låga betyg och ett misslyckat skolresultat hos elever med minoritets- och invandrabakgrund till eleverna själva eller till omständigheterna utanför skolan. Vissa elevers låga betyg, låga prestation och utslagning från skolan har länge förklarats enbart med faktorer som föräldrarnas arbetslöshet, språkbrist, boendemiljö och/eller ”kulturella skillnader”. Detta har överskuggat utbildningssystemets institutionella normala praktiker som också utgör betydande hinder för elevernas prestation och skolresultat. Samtidigt som allsidiga och systematiska studier som har som sitt syfte att kartlägga samvariationen av bakgrundsfaktorer som t.ex. klass, kön och etnicitet, måste utföras, måste forskningen också rikta särskild uppmärksamhet mot de in-terna institutionella praktiker som präglar utbildningssystemets normala funktionssätt. Föreliggande antologi samlar forskare som har studerat vissa aspekter av utbildningssystemets institutionella praktiker och diskurs samt vissa aktörers roller som grindvakter inom skolvärlden.

Begreppet ”invandrarelev”

Kategoriseringar har en generaliserande egenskap som i vissa fall borde användas med försiktighet. Inte sällan har kategoriseringen av elever med utländsk bakgrund i termen ”invandrarelev” använts i andrafieringssyfte. Dessa elever görs till ”kulturbärande objekt” som kännetecknas av deras ”kulturella tillhörighet” vilket ofta kopplas till elevernas hudfärg, namn, brytning och/eller religiösa bakgrund. Kategorin ”invandrarelever” används ofta av skolpersonal och ibland även inom forskningen på ett felaktigt sätt för att förklara vissa ojämlikheter inom utbildningssystemet. Denna kategori kan emellertid användas i syfte att beskriva förhållandena och eventuella skillnader i makt och inflytande mellan olika kategorier.

Detta eftersom skillnaderna görs genom institutionella handlingar. Detta är ett grundläggande problem inom både forskningen och den allmänna debatten som sällan uppmärksammas.

Vi forskare är också fångade i en värld där vetenskapliga diskurser och kategoriseringar är en del av kampen över makten att definiera "verkligheten", förklara dess tillstånd och att säga "sanningen". Sålunda kan forskningen både reproducera diskriminerande föreställningar och motverka dessa. En ökad medvetenhet om forskarnas roll i reproduktionen av diskriminering och ojämlikhet är viktiga i kampen mot rasism och diskriminering i samhället.

Även om begrepp som "invandrare" och "svensk" har hos många forskare ersatts av begrepp som "utländsk bakgrund" och "svensk bakgrund" eller "etnisk svensk" så betyder det inte att dessa begrepp är neutrala och inte reproducerar maktrelationer och positioner i samhället. I denna antologi använder olika forskare olika begrepp som t.ex. "minoritets- och invandrarbakgrund", "utländsk bakgrund", "utlandsfödda" och/eller "invandrade". Riskerna till trots så används dessa begrepp för beskriva maktrelationerna mellan olika konstruerade grupper och konsekvenserna av detta. Med andra ord, dessa begrepp används för att kartlägga och beskriva hur vissa grupper andrafieras och exkluderas från makt och inflytande på grund av deras fysiska, sociala och föreställda "kulturella" attribut. Dessa kategorier görs och reproduceras av institutionella praktiker som får näring av ett etablerat vi-och-dem-tänkande och strukturell/institutionell diskriminering i samhället.

Rapportens olika avsnitt

Diskursen om en "färgblind" inställning till dagens samhälle och beaktandet av den "kulturella mångfalden" verkar numera höra till den officiella policyn. Men i likhet med USA och Kanada, verkar den "färgblinda" inställningen ha en rad problem. Den officiella "färgblinda" inställningen kan inte dölja den systematiska diskrimineringen som genomsyrar våra institutioner. Den blir snarare ett sätt att förneka förekomsten av den strukturella/institutionella i samhället. Att inte se "färgen" är att inte uppmärksamma de socio-kulturella mekanismerna som tilldelar människornas "hudfärg" och "hårfärg" olika värden. Därmed omvandlas "färgblindheten" till blindheten inför diskriminering och rasism. Paradoxalt nog har färgblindheten å enda sidan och introducerandet av ett "mångkul-

turellt” perspektiv å den andra, förstärkt föreställningen om skillnaderna mellan olika grupper. En del författare i denna antologi använder begreppet ”rasifiering” för att rama in de praktiker som används inom utbildningssystemet att kategorisera personer med invandrar- och minoritetsbakgrund som underlägsna majoritetssamhällets grupper. Trots den officiella policyn om ”mångkulturalism” visar flera av antologins bidrag att kroppen, namnet och ursprunget fortfarande har ett centralt symboliskt värde. Kombinationer av födelseort, hudfärg, ögonfärg, hårfärg, namn, klädstil och kroppshållning används som markör i kategorisering av individer och gränsdragningen mellan grupper i ”det mångkulturella samhället” som tilldelar dem olika positioner och livschanser.

Masoud Kamalis bidrag *Skolböcker och kognitiv andrafiering* visar hur skolmaterialet är ett viktigt redskap i skapandet av ett nationellt kunskapssystem som normaliserar gränser mellan ”vi” och ”dem”. Studien utgår från en innehållsanalys av sex skolböcker för gymnasiet i religionskunskap samt historia, då dessa ämnen traditionellt varit viktiga i återskapandet av en nationell identitet. Författaren analyserar skolböckerna utifrån ett diskrimineringsperspektiv och frågar utifrån vilken principer personer skiljs åt som tillhörande kategorin ”vi” och vilka som inte gör det.

I religionsböckerna jämförs islam, hinduism och kristendom och slutsatsen är att även om det finns försök i några av böckerna att ge en förklarande bild av vanligt förekommande fördomar om muslimer och islams förhållande till exempelvis könsroller, fundamentalism etc. finns det fortfarande en kristocentrism i beskrivningar om Islam i skolböckerna. Hinduism beskrivs inte som religion, och i flera böcker beskrivs inte religiösa skrifter, lära och praktiker, utan i stället fokuseras på socioekonomiska förhållanden och kulturella yttringar, ofta på landsbygden. Kristendomen däremot skildras i de granskade böckerna på ett mycket mer nyanserat sätt och får större utrymme. Samtidigt som kristendomen ges en överordnad plats framställs den som ”vår” religion.

Inom historieböckerna visar författaren hur ett ”vi” skapas som är både nationellt samt europeiskt och västerländskt och världens historia reduceras till att fokusera på, samt bekräfta personer tillhörande ”vi-et”. Detta görs genom beskrivning av historia, där ”västerlandet” och dess ”folk” får mest utrymme och presenteras som homogent och med exklusiva egenskaper åtskilda från resten av världen. Den euroamerikanska rasismen, slaveriet, kolonialismen och folkmorden presenteras på ett sätt som bekräftar en urskiljning

mellan ett modernt, humant "vi" och ett inhumant, traditionellt och ojämlikt "dem".

Slutsatsen är att skolböckerna framställer "de andra" som underlägsna "oss" på ett sätt som reproducerar den dikotoma indelningen i ett "vi" och ett "dem". Böckernas föreställda publik utgår från en "svensk", "vit", kristen, och tillhörande "väst" och därmed bekräftas de överlägsna beskrivningarna av denna position. Som ett kognitivt budskap förmedlar dessa böcker kunskap till elever om deras plats samt tillhörighet och förhållande till Sverige, samt världen och mänskligheten, och måste därmed ses som ett symboliskt våld.

Lory Janelle Dances bidrag "*The land of the free*", "*världssamvetet*" och "*olärandet av invandrarelever och elever från etniska minoriteter: betraktat i det sociala kapitalets perspektiv*" är en jämförande studie mellan USA och Sverige. Studien är etnografisk och Dance har genom deltagande observation lyssnat på skolungdomar och observerat deras vardag. Hon sätter elevernas kunskaper och erfarenheter av *lärande* samt *olärande* inom skolan i centrum och visar hur lärarens bemötande av elever kan hjälpa eller hindra eleverna från tillgång till resurser som är viktiga och avgörande för framgången inom utbildningssystemet. Tillgång till lärare och skolpersonal utgör ett institutionellt stöd och socialt kapital som är viktigt för elever i en marginaliserad position för att kunna lyckas i sin skolgång. Dance tar sin utgångspunkt i John Deweys argument om att skolan har ett ansvar att utgå från elevernas erfarenheter. Därmed läggs ansvaret för elevernas lyckade eller misslyckade skolresultat i huvudsak på skolpersonal och lärare. Dance beskriver hur demokratiska värden och löften om "frihet" (i USA) och "social rättvisa" (i Sverige) internaliseras av eleverna i respektive land och skapar förväntningar hos dem i deras kontakt med utbildningsinstitutioner. Hon analyserar utsagor från Latino och Afro-Amerikanska elever i USA och elever med invandrarbakgrund i Sverige om deras favoritlärare och den praxis som gör dessa personer till bra lärare. Enligt eleverna är bra lärare de som bryr sig om eleverna och om sitt uppdrag, och ger beröm, uppmuntran och hjälper när de behöver det. Denna praxis skapar enligt Dance positiva relationer mellan lärare och elever och kan då anses vara *lärande* erfarenheter. Samtidigt visar Dance att elevernas berättelser om *olärandet*, det vill säga om skolerfarenheter på båda sidor av Atlanten, där lärarnas ignorering, icke-uppmuntran, samt användning av stereotyper om elevernas "kultur" samt negativa föreställningar om killarnas "tuffhet" är överväldigande. Detta hindrar utvecklingen av en

bra relation mellan lärarna och elever samt utestänger elever från det nödvändiga sociala kapitalet som är viktigt för elevernas framgång inom skolan. Skolan görs följaktligen till en plats av förtryck snarare än en plats för emancipation där eleverna får stöd och uppmuntras i sitt skolarbete.

Ann Runfors bidrag *Fostran till frihet? Värdeladdade visioner, positionerade praktiker och diskriminerande ordningar* analyserar hur demokratiska visioner och idéer kring värdegrund formas av etnocentriska idéer om det Europeiska och den svenska tillhörigheten. Hennes bidrag utgår från etnografiska metoder som fältarbete samt intervjuer inom tre kommunala grundskolor i Stockholm och fokuserar på lärarnas implementering av "värdegrunden" inom skolan i deras vardagliga arbete med eleverna.

Specifikt analyserar hon hur idéer om "eftersträvansvärda" värderingar, som bland annat kopplas till demokrati och upplysningsideal, implementeras inom skolan i lärarnas arbete med elever. Studien visar att målet att uppfostra eleverna till "oberoende" "reflexiva" och "fria" individer tolkas hos lärarna utifrån en etnocentrisk kulturförståelse. Elever med utländsk bakgrund ansågs bära positiv kultur i termer av mat, dans och andra delar som kunde användas i skolverksamhet men också på en mer problematisk kultur som skapade hierarkiskt formade mellanmänniska relationer s. Lärarnas visioner om frihet gjorde att vissa "ofriheter" hamnade i fokus och därmed utgjorde diskurserna om "invandrarelever" och "invandrarfamiljer" en viktig del i skolans pedagogiska arbete. Eleverna ansågs ofta vara "ofria" och "bundna" av sina kulturer, religioner samt familjer och med detta utgör "frihetsvisionens lins" att eleverna med utländsk bakgrund homogeniseras och därmed diskrimineras i lärarnas värdegrundsarbete. Genom denna kulturaliserande gränsdragning mellan elever ser lärarna inte själva denna diskriminering utan legitimerar sitt agerande som "räddande". Enligt författaren blir lärarnas tolkning och praxis kring "värdegrund" ett moment som bidrar till kulturell dominans och "ras"/etnisk normalisering och sortering inom skolan.

Carl James bidrag *Rasifierad profilering och utbildning av rasifierade ungdomar med minoritetsbakgrund* beskriver hur diskursen om "mångkulturalism" i Kanada har skrämmande likheter med "rasifierad profilering" (racial profiling), ett begrepp som tidigare har varit kopplat till polisens rasistiska bevakning av svarta och ickevita i USA. Han beskriver den paradoxala inställningen i den officiella policyn där å ena sidan ett "färgblindt" förhållningssätt kombi-

neras med främjandet av mångkulturalism å den andra. James argumenterar att trots "mångkulturalismens" "färgblinda" diskurs vilar den på kroppen som ett signifikant tecken av annorlundahet, där utseende, kroppsliga symboler m.m. blir allmänna redskap i stereotypering av elever. Han visar hur även de "positiva" stereotyperna som skapas i mångkulturalismens namn begränsar eleverna i deras framtidsdrömmar och intentioner. Skolpersonalens stereotypa föreställningar om och bemötandet av elever med invandrar- och minoritetsbakgrund hindrar eleverna från att förverkliga sina egna drömmar och utbildningsplaner. Elevernas rasifierade kroppar (svarta eller mörkhåriga) tycks *signalera* till skolpersonalen, deras drömmar, möjligheter, egenskaper och talanger. James visar att t.ex. svarta pojkar föreställs som atletiska och därmed mest lämpade för idrott. Vidare varnar han för hur elevernas upprepade möten med dessa bilder av sig själva från signifikanta andra gör att eleverna till slut internaliserar dessa bilder av sig själva och förkastar sina aspirationer till högre studier.

Lena Sawyers bidrag *Att koppla drömmar till verklighet: syokonsulenters syn på etnicitet i övergången från grundskolan till gymnasiet* fokuserar på studie- och yrkesvägledare ur ett "ras"/etniskt perspektiv. Studien är kvalitativ och utgår från intervjuer med 12 syokonsulenter verksamma i grundskolan i tre olika städer och analyserar deras utsagor om etnicitetens betydelse i övergången från grundskola till gymnasiet. Övergången kan ses som ett viktigt sorteringsmoment där syokonsulenter har en fundamental grindvaksposition som kan bidra till upprätthållande, eller förändring, av "ras"/etniska ojämlikheter och positioner i samhället. De har ett dilemma då de är implementeringsaktörer för statliga mål kring arbetsmarknaden samtidigt som de ska stödja eleverna i förverkligandet av deras "drömmar".

Studien visade att kulturrasistiska uteslutningsmekanismer verksamma i övriga samhället, som exempelvis kopplar Islam till kvinnoförtryck, förs över i skolan genom syokonsulenters värderingar och (miss)förståelse av "ras"/etnicitetens betydelse i skolan och i Sverige. Syokonsulenterna reducerade eleverna med utländsk bakgrund till en föreställd etnifierad genusordning som ansågs problematiska i arbetet kring övergången, då papporna och pojkar med utländsk bakgrund utmålades som ett partikulärt problem då det ofta fanns okunskap (enligt syokonsulenterna) om meritokrati då eleverna hade "realistiska" och "för höga" mål. Dessa ofta infantiliserande föreställningar om föräldrarna använde syokonsulenterna

för att legitimera sin diskriminerande praxis gentemot eleverna och familjerna med utländsk bakgrund. Detta kunde ses när vägledaren beskrev hur de "gick bakom ryggen" och pratade med eleven om "andra vägar" som ledde till ett gymnasieprogram med mindre status. I dessa moment blev eleven "avkyld" då eleven fick sina karriärsaspirationer "nedtonade" under vägledningssamtalet och de i slutändan valde ett program som ledde till ett yrke som överensstämmer med, snarare än utmanar, en efter kön, "ras"/etnicitet och klass uppdelad arbetsmarknad.

Samtidigt som en del av syokonsulenterna som intervjuades visade ett intresse av fortbildning och två beskrev hur de försökte att arbeta med frågor om diskriminering inom skola och under vägledning, använde de flesta en färgblind strategi i hanteringen av frågor om etnicitet, diskriminering och rasism. Sittandes i en maktposition gentemot eleverna och deras familjer, kan detta ses som bidragande till ett bevarande av "ras"/ etniska ojämlikheter i samhället. Deras (o)medvetna strategi av tystnad, bortförklaring, och delegitimering av elevernas upplevelser av diskriminering utgör ett symboliskt våld mot eleverna. Och deras utsagor och strategier kan också ses som ett sätt att bevara syokonsulenter som en kvinnlig, "svensk" och "vit" yrkeskår.

Lena Granstedts bidrag *Lärares tolkningsrepertoarer i samtal om en grupp elever med utländsk bakgrund och deras föräldrar* utgår från aktionsbaserade forskningsmetoder där lärarna tillsammans med forskarna samtalar kring sin skola och sin egen praktik och försöker därefter hitta åtgärder i syfte att förändra det som i samtalen framstår som problematiskt. Blicken i hennes studie ligger på lärarna och deras diskurser. Genom att läsa olika texter tillsammans och spela in gruppdiskussionen visar Granstedt att lärarna när de diskuterar den "mångkulturella skolan" använder olika tolkningsrepertoarer, eller mönster och distinkta sätt att tala om något. Samtidigt menar hon att tolkningsrepertoarer har en funktion i reproduktionen av institutionell makt då de legitimerar lärarnas praxis mot eleverna (och deras familjer). Hennes studie visar hur flera tolkningsrepertoarer är verksamma hos lärarna i de skolorna hon genomförde sin aktionsbaserade forskning – till exempel refererande lärarna i deras utsagor om "den mångkulturella skolan" till en grupp elever som "dem" – en grupp som ansågs vara annorlunda från den vanliga eleven. Granstedt visar även hur lärarnas repertoarer inkluderar lärarna själva i ett "vi" som utgör majoriteten, det normala, samt har kontroll inom skolvärlden. Vidare visar hon hur

lärarna, genom att koppla ”problemet” till ”invandrareleverna” själva samt deras familjer som framställs som ”bristfyllda” undviker att reflektera kring sin egen maktposition. Genom att ta tolkningsföreträdet över elevens upplevelser om rasism samt religiös diskriminering undviker lärarna att ta upp frågan om rasism på skolan eller reflektera över sitt eget agerande. En annan viktig poäng i hennes studie är frågan om tolkningsföreträdare kring frågor om den mångkulturella skolan – hur lärarnas utsagor upprätthåller deras egna institutionella makt gentemot elever som framställs som kulturellt eller religiöst annorlunda. Samtidigt visar studien hur modersmåls- lärare som deltog i studien erbjöd andra, mer kritiska, repertoarer som vidgade perspektivet om den mångkulturella skolan.

Aino Dahl & Marcus Lundgrens bidrag *Sunt förnuft: en fokusgruppsstudie om lärares syn på värdegrundsarbete* studerar 27 lärares reflektioner kring värdegrund och rasism. Med utgångspunkt i läroplanens mål att skolan ska påverka eleven att omfatta ”det svenska samhällets gemensamma värderingar” analyserar studien lärarnas tolkningar av värdegrunden och hur lärarna arbetar med detta skolan. Studien finner att lärarna inte har någon bestämd eller väldefinierad uppfattning om vad värdegrund är. Generellt tolkar lärarna värdegrund efter, enligt författarna, två motsägelsefulla spår. Å ena sidan motverkan av orättvisor, som uttrycks genom begrepp som jämlikhet, jämställdhet, solidaritet och allas lika värde och å andra sidan som ett fostrans- och disciplineringsprojekt som uttrycks med begrepp som hyfs, inte sabotera, komma i tid, artig, trevlig, folkvett m.m.. Studien finner också att flera lärares disciplineringssträvanden oproblematiskt kopplas till elever med utländsk bakgrund men att ingen av lärarna kopplar samman värdegrundsarbete med antirasistiskt arbete.

Bristen på tydliga riktlinjer för skolans arbete med värdegrund och en bristfällig utbildning gör att lärarna utgår från sitt eget ”sunda förnuft” och intuitiva känslor för vad som är ”rätt och fel”. I lärarnas ”sunda förnuft”, visar det sig, finns dock flera exempel på kulturrasistiska föreställningar som gör eleverna till antingen ”svenskar” eller ”invandrare” och sammankopplar dessa med motsatta värderingar och beteenden som jämställd/patriarkal, modern/omodern, ärlig/lögnaktig, demokratisk/auktoritär. Lärarna (åter)skapar därmed ett ”vi” och ett ”dom”. Genom detta öppnas dörren för strukturell diskriminering då lärarnas egen position som tillhörande det ”vita” majoritetssamhället normaliseras i värdegrundsarbetet. Detta kunde ses bland annat när lärarna anser att

rasism finns främst bland elever med utländsk bakgrund vilket döljer och normaliserar lärarnas roll i reproduktionen av rasifierad makt i samhället.

Författarna finner också exempel på motdiskurser, där några lärare ifrågasätter andra lärares generaliserande och kulturrasistiska berättelser om elever med utländsk bakgrund samt uppfattade de resurser som står till buds för värdegrundsarbete som otillfredsställande. Detta tyder på att det hos vissa lärare finns en vilja att arbeta antirasistiskt och att diskurserna inte är oföränderliga. Författarna argumenterar slutligen för en tydlig koppling av värdegrundsarbete med antirasism samt fortbildning av lärare och annan skolpersonal om rasism och annan ojämlikhet, sina egna värderingar, ”sunt förnuft”, och deras maktposition i samhället och i skolan.

Camilla Hällgren, Lena Granstedt och Gaby Weiners bidrag *Etnisk mångfald i utbildningen: en översikt över politik, forskning och projekt* diskuterar ”invandrarnas och minoriteternas” ökande synlighet inom utbildningspolitiken. Deras bidrag är en kartläggning och översikt av mångkulturella och antirasistiska frågor i myndighetsrapporter, forskningsstudier, artiklar, doktorsavhandlingar och andra informationskällor. De diskuterar mönster i språkbruket som används i dokument kring mångkulturella, interkulturella och antirasistiska frågor i grundskolan och gymnasieskolan.

Inom utbildningspolitik och styrdokument beskriver de en förändring i den terminologi som använts för att definiera och sätta gränser inom området. Till exempel menar författarna att klassificeringen av, och föreställningen om, ”invandrarelev”, som trädde fram under 1960-talet, över tid har ändrats i relation till just vem som klassificeras med begreppet – från att betona föräldrarnas bakgrund till att fokusera på individerna och deras språkmiljö. Men bestående har varit att begreppet i grunden sätter gränser mellan ett ”vi” och ett ”dem” som har skapats utifrån ett (”vitt”) svenskt majoritetsperspektiv där ”invandrarelev” ses som både en resurs men också som ett problem för skolan. Författarna menar att skolforskning och politik, som har haft fokus riktad mot ett ”dem” med särskilda behov eller som ett problem, är problematiskt då detta samtidigt reproducerar ett överordnat ”vi” och ”vårt” tolkningsföreträde.

Ett annat återkommande tema i utbildningspolitiken är fokus på språk, och tillägandet av det svenska språket, som under olika perioder har getts olika vikt. Diskussionen och åtgärderna har histo-

riskt sett utgått ifrån att skilja ut dessa barn som "undantag" och särskilda åtgärder har skapats som riktats bara mot barn med invandrar- och minoritetsbakgrund. De kopplar introduktionen av mångkulturalism och "värdegrund" i Lpo 94 till ett globalt, samt EU-sammanhang och ser det som bland annat ett uttryck för Sveriges nationella anseende i en kontext av ökande global konkurrens. Här började "invandrareleven" kopplas till något som kunde bidra till majoritetens (alltså "svenskens") kunskap och internationella samförstånd. Fokus på värderingar samt relationen till "invandrareleven" har dock ändrats sedan 1960-talet; från att först varit fokuserat på förhållanden mellan individ och stat, till 1970-talet där det kopplades till mångfald och sedan 1990-talet där tonvikten låg på att uppmana till empati för en nationell mångkulturell identitet. Artikeln avslutas med en genomgång av projekt som har haft syfte att motarbeta rasism i skolorna och författarna argumenterar att det har varit svårt att integrera antirasistiska strategier på vardagsnivå i skolorna trots goda intentioner av lärare och beslutsfattare. En slutsats av artikeln är att tendensen att fokusera på minoritetslevarnas, och främst "invandrarelevens", språkliga behov har gjort att frågor om makt, diskriminering och rasism har hamnat i skymundan.

I stället för retorik om mångkulturalism, värderingar och språk, behövs verkliga strategier som syftar till förändring och som bland annat ger lärare och skolpersonal utbildning om "ras" och etnicitet men också möjligheter att öppet reflektera kring sina värderingar, sitt språk, och sina vardagsrutiner. Ett sätt att göra detta skulle vara införandet av ett Critical Race Theory -perspektiv som utgår ifrån att "ras/eticitet" är socialt konstruerat och en viktig del av hur samhället, och ojämlika positioner i detta, skapas och återskapas. Specifikt sätter detta perspektiv "vithet" i centrum för maktens reproduktion – där "vithet" ger oförtjänta privilegier och är normaliserat inom institutioner som skolan, genom att överordnades positioner i samhället rättfärdigas genom t.ex. skolböcker, rutiner, lärares praxis och språkbruk. I samband med att skolpersonal skulle ges möjlighet att reflektera och utbildas i CRT-perspektiv förespråkar Hällgren, Granstedt & Weiner i sitt bidrag att de som i skol- och policydokument beskrivs som "de andra" skulle inkluderas i utformning av skolvärlden, policy och forskning då detta skulle inkludera alternativa skildringar och motberättelser som kunde öppna upp för skapandet av en mer jämlik skola.

Simon Anderssons bidrag *I sista instans: etnisk diskriminering och överklagandenämnden för högskolan* granskar institutionen

Överklagandenämnden för högskolan (ÖNH) ur ett strukturellt diskrimineringsperspektiv. Detta är en myndighet som är sista instans i alla beslut om anställningar på högskolorna i Sverige. Anderssons studie består av tre delar, den första är en kvantitativ analys av de ca 750 överklaganden rörande anställningar som ÖNH behandlade mellan 1998 och 2004. Analysen visar att chansen för att ett överklagande från en person med utomeuropeisk bakgrund ska bifallas är 4,5 gånger lägre än chansen för att ett överklagande från en person med europeisk/svensk bakgrund ska bifallas.

I den andra delen görs en kvalitativ analys av de 28 överklaganden till ÖNH som kom in under 1998–2004 där den klagande anser att etnisk diskriminering har förekommit. Analysen syftar till att belysa komplexiteten och mekanismerna bakom den diskriminering de klagande påstår sig ha utsatts för. Studien visar att ÖNH avslagit samtliga dessa överklaganden, ofta helt utan motivering. De sakkunniga vid högskolorna bestod nästan uteslutande av ”svenskar”, och männen var klart dominerande. Även i fall där det bland de sökande fanns såväl män som kvinnor och det således enligt lag skall finnas såväl män som kvinnor bland de sakkunniga, var det påfallande ofta bara män representerade bland de sakkunniga. I en mycket stor del av fallen förekom internrekrytering och i materialet finns även vittnesmål om långvarig diskriminering inom högskolevärlden.

Sista delen av studien är en djupare kvalitativ analys av två av de 28 fallen. Dessa diskuteras ur ett juridiskt perspektiv och analysen visar att ÖNH förbisett flera omständigheter i fallen, inte utrett vissa andra omständigheter tillräckligt och slutligen kritiseras även ÖNH:s beslut att avslå överklagandena.

Anderssons studie visar att ÖNH inte granskar fall som rör diskriminering tillräckligt väl samt att ÖNH anser att diskriminering inte förekommit trots att sådan, även i lagens mening, har förekommit. De personer som redan diskriminerats en gång av högskolorna diskrimineras därmed ytterligare en gång när överklagandenämnden blundar för denna diskriminering.

Steven Saxonberg och Lena Sawyers bidrag *Uteslutningsmekanismer och etnisk reproduktion inom Akademien* är en kvalitativ och kvantitativ studie om mekanismer som bidrar till diskriminering av akademiker med utländsk bakgrund. Studien har fler delar och blandar kvalitativa och kvantitativa metoder för att undersöka doktorandernas och lektorernas situation, förfarandena vid tjänstetillsättningar och fördelningen av forskningsanslag.

Den kvalitativa delen utgår från att undersöka fyra ämnen på den samhälliga fakulteten (ekonomisk historia, psykologi, sociologi och statsvetenskap) för att se i vilken mån de vetenskaper som undersöker och studerar den här typen av problem själv är en del av problemet och grundar sig på 21 intervjuer med disputerade forskare (med både utländsk samt etniskt "svensk" bakgrund) från ett gammalt och ett nyare universitet. Den kvantitativa delen inkluderar en genomgång av alla ansökningar som lämnats till Vetenskapsrådet åren 2002–2004; till Forskningsrådet för arbetsliv och socialvetenskap (FAS) 2004, samt en enkätundersökning av alla personer som doktorerade inom de fyra ämnena på 1990-talet. Slutligen används en textanalys i analysen av handlingar som legat till grund för beslut om tjänstetillsättningar av utlysta lektorat inom de fyra ämnena under åren 2000–2004 från tre av de äldsta universiteten.

Slutsatsen i artikeln är bland annat att bredvid starka diskurser om meritokrati och åtgärder mot snedrekrytering sker reproduktion av ojämlikhet inom högre utbildning genom andra mer dolda mekanismer. Betraktad genom inne- och uteslutningsteorier som Bourdieus socialt kapital, samt Essed & Goldbergs "cloning cultures", kan den höga nivå av internrekrytering som finns inom den akademiska världen ses som en mekanism för bevarandet av homogenitet och "ras"/etniska samt könsmaktojämligheter inom samhället. En av de viktigaste maktbevarande mekanismer som förekom i studien var vikten av socialt nätverk som starkt påverkar mobiliteten inom institutionen. I detta avseende blir personer med utländsk bakgrund diskriminerade då de ofta inte har gjort sin utbildning i Sverige. En annan diskriminerande mekanism är systemet för styrkandet av pedagogiska meriter vilket skiljer sig från många andra länder varför personer med utländska utbildnings- och undervisningserfarenheter kan ha svårare att styrka sina pedagogiska meriter. Men socialt nätverk visade sig också vara en viktig uteslutnings- och inneslutningsmekanism även för personer som har doktorerat i Sverige, då personerna med utländsk bakgrund upplevde att de fick mindre stöd från institutionen och handledarna jämfört med de personerna med etnisk svenskt bakgrund.

Tillgång till betydelsefulla personer genom tilldelning av handledare var en väsentlig mekanism då den erbjöd ett avgörande kapital till doktoranderna i form av information om institutionens "osynliga regelverk" samt den akademiska världen i övrigt. Samtidigt visade studien tecken på att den rasifierade hierarkiseringen av personer med utländsk bakgrund utifrån vad som sker i det övriga samhället

och på arbetsmarknaden i övrigt också är en viktig del av reproduktionen inom den akademiska världen. Bevarande av "vithet" kunde ses genom institutionell ute- och inneslutning i socialt nätverk; en praxis som kunde ske utifrån personens teoretiska perspektiv, utseende, kön, klassbakgrund, föreställningar om kulturellt avstånd till en normativ "svenskhet" och/eller språk.

I relation till tjänstetillsättningar visade studien att validering av invandrade disputerades pedagogiska meriter är problematisk och regelverken gynnar en kandidat utbildad i Sverige. Samtidigt är pedagogiska meriter svåra att bedöma och belägga och ger utrymme för godtycklighet i bedömningen av lektorskandidater. I granskningen av handlingar från tre universitet visar författarna att detta kriterium ofta *böjs* för att gynna etniskt svenska kandidater och/eller för att internrekrytera. Vidare visar studien att om tjänstetillsättningarna som granskats i studien bara tagit hänsyn till vetenskapliga publiceringar, skulle antalet personer med utländsk bakgrund som fick tjänster mer än fördubblats.

Forskningsinriktning framkom också som viktigt för i inne- och utslutning inom sociala nätverk och vad gäller mobilitet inom akademien. Om man betraktar universiteten som en institution med en överordnad position i legitimering eller förkastande av vissa realitetsbeskrivningar så utövar universiteten en likriktning av forskning genom tystandet och delegitimeringen av frågor och teoretiska perspektiv som utgår från "ras"/etnicitet. Genom detta blir universiteten ytterligare ett sätt att bevara "vit", manlig, och tillskrivet "svensk" makt i samhället.

Förslag och rekommendationer

Tystnaden kring frågor om rasism och ojämlika maktrelationer i utbildningssystemet måste brytas och fokus måste flyttas från elevernas föreställda "underskott" till utbildningssystemet och dess institutioner. Flera artiklar i antologin beskriver hur tystnaden är ett viktigt redskap för upprätthållandet av maktrelationer. Eleverna utsätts för ett sorts symboliskt våld från lärare och skolpersonal då dessa normaliserar en uppdelning av eleverna i "vi" och "dom" genom en etnocentrisk och rasistisk världsbild. Genom detta verkar lärare och skolpersonal som institutionella grindvakter.

Att vuxna bortförklarar elevernas erfarenheter av rasism och inte ser, och talar om rasism är en viktig aspekt av det symboliska våldet

som flera av bidragen lyfter fram. Denna tystnad reproduceras bl.a. genom en färgblind diskurs.

Antologin visar också hur lärarnas "ras"/etniska position påverkar reproduktionen av kulturrasism inom skolan där deras "sunda förnuft" och värderingar påverkar hur de talar om och bemöter eleverna samt ser sig själva som tillhörande det ("vita") "svenska" samhället på ett oproblematiskt sätt.

Detta sker också genom undervisningsmaterialet som präglas av en etnocentrisk kristen världsbild som förskönar "vår kultur" och ignorerar och patologiserar "de andra" som bl.a. odemokratiska.

Lagen om förbud mot kränkning och diskriminering (2006:67) som trädde ikraft den 1 april 2006 ställer krav på att varje skola skall bedriva ett målinriktat arbete och vidta åtgärder för att främja barns och elevers lika rättigheter och förebygga trakasserier, liksom i Lagen (2001:1286) om likabehandling av studenter i högskolan.

Vi anser att följande förslag är ett första steg för att motverka den förtryckande tystnaden i skolorna i relation till frågor om rasifierade maktojämlikheter och uppdelning av samhället i ett "vi" och "dom". Förslagen kan med fördel ses som ett sätt att uppnå de krav som ställs i de lagar som nämns ovan.

Utbildning av lärare och annan skolpersonal

Flera artiklar synliggör lärares och annan skolpersonals behov av teoretisk och praktisk kunskap om maktojämlikheter och antirasism. Sådan kunskap kan ge utrymme för att lärare och skolpersonal medvetandegörs om sin egen roll i reproduktionen samt förändringen av rasistiska stereotyper. Critical Race Theory-perspektivet där maktojämlikheter, rasifiering och vithet synliggörs kan för detta ändamål vara ett viktigt teoretiskt redskap för att upptäcka mönster i vardagen. Att just CRT-perspektivet används är viktigt för att motarbeta de interkulturella och multikulturalistiska teorier som dominerar i dagens skola och som ofta saknar ett makt- och rasifieringsperspektiv vilket ibland *förstärker* kulturrasistisk praxis.

Vi föreslår att det i examensordningen för lärarutbildningen ställs krav på att lärarna skall ha kunskap om rasism och maktojämlikheter samt metoder för att motverka detta i det vardagliga praktiska arbetet. Hur högskolorna arbetar för att uppnå ett sådant mål är upp till respektive högskola, men vi vill rekommendera inrättandet av specifika kurser snarare än att "mainstreama" (dvs. att all under-

visning skall genomsyras av) frågan om antirasism, då vi annars tror att det ”faller mellan stolarna”, vilket uppmärksammats i forskning och utvärdering av jämställdhetsarbete.

Vi föreslår att Utbildningsdepartementet ger Myndigheten för skolutveckling i uppdrag att i samverkan med forskare, utarbeta ett förslag till en 10-poängskurs på högskolenivå om antirasistisk teori och praktiskt arbete. Syftet är att erbjuda lärare och annan skolpersonal kompetensutveckling.

Vi föreslår också att ett antirasistiskt ”utbildningspaket” tas fram som lärare kan använda i undervisningen.

Kontaktpersoner

Vi rekommenderar att kontaktpersoner utses i varje skola som ska ha adekvat utbildning och arbeta med diskrimineringsfrågor. Dessa kontaktpersoner skall fungera som en länk mellan elever och deras föräldrar å ena sidan och skolpersonal samt skolledning å den andra.

Motverkan av snedrekrytering

I flera studier visar det sig att personer med utländsk bakgrund är viktiga för att presentera antirasistiska synsätt, bl.a. i form av s.k. motdiskurser där t.ex. för-givet-tagna föreställningar om ”invandrare” och ”svenskar” ifrågasätts. Det är också viktigt att det för elever i skolan finns förebilder med egna erfarenheter av hanteringen av ett rasifierat samhälle och dess strukturer.

Regeringen har uttalat ambitionen att uppnå ”en lärarkår som så långt möjligt speglar befolkningens sammansättning” (Prop. 1999/2000:135, s. 48), och sätter i regleringsbrev till lärosäten rekryteringsmål för professorer, i syfte att utjämna fördelningen mellan könen. *Vi föreslår* att dessa rekryteringsmål också skall omfatta etnisk samt klassmässig utjämning så att utbildningsväsendet bättre speglar det svenska samhället.

Vi rekommenderar att samma mål skall gälla för grundskole- och gymnasielärare, SYO-konsulenter, universitetslärare, forskare, sakkunniga, och anställda inom Överklagandenämnden för högskolan. Här rekommenderar vi att kunskaper i flera språk skall ses som meriterande.

Revidering av värdegrunden

I denna antologi (såväl som i annan forskning) har det visats att värdegrundsdiskursen är en oklar diskurs som i vissa fall används för att reproducera kulturrasistiska föreställningar inom skolan. Genom styrdokumentets formulering samt skolpersonalens tolkning av detta utifrån sitt ”sunda förnuft” och egna värderingar har det reproducerat snarare än förändrat rasifierade maktrelationer.

Vi föreslår att värdegrundsdiskursen omarbetas och tydligt kopplas till antirasism i skolans styrdokument. Skolverket får i så fall uppdrag att utarbeta tydliga riktlinjer.

Granskning av läroböcker

Vi ser positivt på att regeringen givit Skolverket i uppdrag att granska läroböcker, vilket bl.a. ett bidrag i denna antologi belyser behovet av. Vi ser det dock som nödvändigt att detta inte blir en engångsföreteelse, utan att en sådan granskning görs *kontinuerligt*. Orsaken är att rasistiska (och andra diskriminerande) föreställningar inte är statiska utan i hög grad flexibla. Vi ser det också som viktigt att det i granskningen ingår forskare och sakkunniga med egna erfarenheter av diskriminering och rasism.

Motverkan av godtycke

Utrymme för godtycke öppnar dörren för diskriminering. Flera studier visade hur uteslutning och inneslutning kunde ske genom utrymme för godtycke bland individer med institutionell makt inom utbildningssystemet. Deras personliga värderingar och ”sunda förnuft” böjde reglerna på ett sätt som privilegierade ”vita” etniska svenskar och därmed diskriminerade personer med utländsk bakgrund. Även om mer forskning skulle behövas göra kring dessa områden, *föreslår vi* följande:

1. För att minska godtycklighet inom bedömningsprocessen ska Överklagandenämnden för högskolan (ÖNH) motivera sina beslut och ange skäl för dessa. Som framkommer av de handlingar som granskats i denna antologi angavs sällan skäl för beslutet och om det angavs var det mycket bristfälligt. Att ÖNH liksom domstolar motiverar sina beslut skulle minska

utrymmet för diskriminering samt underlätta för att diskriminering lättare skulle kunna upptäckas.

2. Att SYO-verksamheter integreras i all skolverksamhet. Det framkom i ett bidrag att det finns stora skillnader i vägledningsverksamhet mellan skolor och att i många fall elevernas specifika behov (av fler vägledningssamtal, mer kunskap, samt information på olika språk) inte tillgodoses, vilket särskilt drabbar marginaliserade och stigmatiserade elever. SYO-konsulenterna bör verka i elevernas tjänst och uppmuntra och inspirera hellre än att verka som godtyckliga grindvakter gentemot arbetsmarknaden.

Motverkan av nätverksrekrytering

Sociala nätverk tycks vara en viktig diskrimineringsmekanism som används för att internrekrytera inom högskola och universitetsvärlden, en praxis som bidrar till att utesluta personer med utländsk bakgrund då de ofta saknar tillgång till betydelsefulla nätverk inom akademien.

Vi föreslår att man inför ett stadgande vid tjänstetillsättningar för doktorander och postdoktjänster att det skall ses som meriterande att komma från ett annat universitet än där tjänsten utlyses.

Forskningsprioriteringar

Flera bidrag i antologin lyfter fram behovet av mer forskning kring utbildning och strukturell diskriminering. Många av de studier som hittills har gjorts (och som bidrag i denna antologi skiljer sig ifrån) utgår ifrån ett multikulturalistiskt eller interkulturellt perspektiv där maktojämlikheter hamnar i skymundan och ibland till och med förstärker kulturrasistiska föreställningar. De studier som hittills har gjorts utifrån ett makt- och rasifieringsperspektiv har gjorts om grundskolan och gymnasiet, men det finns väldigt lite forskning om högre utbildning och dessa institutioners inneslutnings- och uteslutningsprocesser. I antologin finns det studier som tillhör de första i sitt slag i Sverige, till exempel som fokuserar på studie- och yrkesvägledare, den akademiska karriären och tjänstetillsättningar av lektor samt ÖNH:s praxis i överklagande av tjänstetillsättningar. Därmed ska dessa nya studier ses som en början i en mer djup-

gående kunskapsinhämtning om diskriminering inom dessa utbildningsområden som behöver fördjupas. Vidare finns det väldigt få studier som analyserar hur etnicitet samspelar med andra maktordningar som genus, klass, sexualitet och funktion som skulle behövas för att förstå hur diskrimineringsmekanismer liknar eller skiljer sig från varandra men också hur människor har olika redskap i hanteringen av dessa mekanismer.

Mer forskning behövs särskilt om:

1. Hur ”godtycklighet” verkar i relation till fler övergångsmoment och verktyg, som till exempel betygsättning?
2. Om hur studie- och yrkesvägledare bedömer elevernas ”förmåga” när de tillsätter ”frikvot” under övergången från grundskolan.
3. Föräldrar med utländsk bakgrunds kontakt med skolan och elevernas övergång till gymnasiet.
4. Rekrytering till högskolan och universitet och mobilitet i den akademiska karriären.
5. Hur diskurser om demokrati, värdegrund, meritokrati, och uppfostring används inom skolan för att reproducera kulturassistiska föreställningar om ”vi” och ”dom”.
6. Hur eleverna tolkar och hanterar de rasistiska budskap och värderingar som finns i skolböckerna.
7. Mer forskning som använder en aktionsbaserad metod efterfrågas, där forskning bedrivs och återkopplas (t.ex.) till personerna som intervjuats vilket kan vara ett viktigt redskap i lärarnas och skolpersonalens fortbildning och bidra till förändring inom utbildningssystemet.

Referenser

- Ahlgren, Rose-Marie (1999) "Det subjektiva yrkesvalet"
Hagström, Tom (red.) *Ungdomar i övergångsåldern*. Lund: Studentlitteratur.
- Ajagän-Lester, Luis (2000) "De Andra": *afrikaner i svenska pedagogiska texter (1768–1965)*. Stockholm: HLS.
- Allimadi, Milton (2002) *The hearts of darkness: how white writers created the racist image of Africa*. New York: Black Star.
- Ambjörnsson, Fanny (2004) *I en klass för sig: genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront.
- Arnman, Göran & Jönsson, Ingrid (1983) *Segregation och svensk skola: en studie av utbildning, klass och boende*. Lund: Studentlitteratur.
- Boudon, Raymond (1994) *The Art of Self-Persuasion: The Social Explanation of False Beliefs*. Oxford: Polity.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1977/1990) *Reproduction in education, society and culture*. Translated Richard Nice. London: Sage (2nd edition).
- Bredänge, Gunlög (2003) *Rekrytering från etnisk och socialt underrepresenterade grupper till högskoleutbildning/lärarytutbildning, särskilt i Ma/Na*. UFL-rapport Nr 2003:02. Göteborgs universitet: Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarytutbildning.
- Broady, Donald (1998) *Den dolda läroplanen*. Stockholm: KRUT.
- Broady, Donald, Börjesson, Mikael & Lidegran, Ida. 2004. "Vad väljer studenterna? Utbildningssociologiska reflektioner kring högskolors rekrytering." Papper presenterade på (SUHF) konferensen "Högskolors och universitets bredade uppdrag" 20 oktober 2004.
- Dance, Lori Janelle (2004) *Racial, Ethnic and Gender Disparities in Early School Leaving (AKA Dropping Out of School)*. Consortium on Race, Gender, and Ethnicity. University of Maryland.
- de los Reyes, Paulina & Mulinari, Diana (2005) *Intersektionalitet. Kritiska reflektioner över (o)jämlighetens landskap*. Malmö: Liber.
- Dixon, Adrienne & Rousseau, Celia (2005) "And we are still not saved: critical race theory in education ten years later", *Race Ethnicity and Education* 8(1):7–27.

- Dryler, Helen (1998) Educational choice in Sweden: Studies on the importance of gender and social contexts. Swedish Institute for social research 31. Stockholm University.
- Dryler, Helen (2001) "Etnisk segregation i skolan: effekter på ungdomars betyg och övergång till gymnasieskolan" i: Fritzell, Johan & Palme, Joakim (red.) *Välfärdens finansiering och fördelning: antologin från kommitténs välfärdsbokslut*, s. 319–355 Stockholm: Fritzes.
- Durkheim, Émile (1984) *The division of labour in society*. (translated by W.D Halls) Basingstoke: Macmillan.
- Fine, Michelle (1991) *Framing dropouts: notes on the politics of an urban public high school*. Albany, N.Y. : State University of New York Press.
- Foley, Douglas (1990) *Learning capitalist culture: deep in the heart of Texas*. Philadelphia: University of Pennsylvania.
- Fransson, Karin & Lindh, Gunnel (2004) *Ungdomars utbildnings- och yrkesval – i egna och andras ögon*. Skolverket Rapport. Stockholm: Fritzes.
- Gambetta, Diego (1987) *Were they pushed or did they jump? Individual decision mechanisms in education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Giroux, Henry A. & Giroux, Susan Searles (2004) *Take back higher education: race, youth and the crisis of democracy in the post-civil rights era*. New York: Palgrave Macmillan.
- Goldstein-Kyaga, Katrin (1995) *Pizzabagare eller pilot? Om studievalet bland ungdomar i multietniska skolor*. Stockholm: HLS Förlag.
- Goldstein-Kyaga, Katrin (1999) "Reggae eller rock som etnisk markör – invandrarungdomar från skola till arbete" i: Hagström, Tom (red.) *Ungdomar i övergångsåldern – handlingsutrymme och rationalitet på väg in i arbetslivet*. Stockholm: Studentlitteratur.
- Granberg, Sara & Thelin, Sara (2002) *Att vara muslim i lärobok och massmedia: en analys av högstadielärares tilltro till lärobokens bild av islam i jämförelse med massmedias bild*. Luleå Teknisk Universitet.
- Hedin, Christer & Lahdenperä, Pirjo (2000) *Värdegrund och samhällsutveckling*. Stockholm: HLS.
- Hilding, Jan (2000) "Det börjar hemma – om föräldrastöd och högre utbildning" i: *Mångfald i högskolan*, Utredning om

- social och etnisk mångfald i högskolan, SOU 2000:47. Stockholm: Fritzes.
- Härenstam, Kjell (1993) *Skolboksislam, Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap*. Göteborg, Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hägerström, Jeanette (2004) "Vi" och "De" och alla dom andra på *Komvux: etnicitet, genus och klass i samspel*. Lund avhandling: Sociologiska Institutionen.
- Högskoleverket (2002) *Studieresultat och bakgrund*. Statistik & analys, Stig Forneng 2002-11-18.
- Integrationsverket (2002) *Integrationsbarometer 2002 En rapport om allmänhetens inställning till integration 2002 samt jämförelse med undersökningar 1999 och 2000*. Norrköping.
- Knocke, Wuukko & Hertzberg, Fredrik (2000) *Mångfaldens barn söker sin plats. En studie om arbetsmarknadschanser för ungdomar med invandrabakgrund*. Stockholm: Svartvitts förlag.
- Kamali, Masoud (2005) *Sverige inifrån: Röster om etnisk diskriminering. Rapport av Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering*. SOU 2005:69. Stockholm: Fritzes.
- Ladson-Billings, Gloria & Tate, William F. (1995) "Towards a critical race theory of education", *Teachers College Record* 97(1):47-68.
- Lahdenerä, Pirjo (1997) *Invandrabakgrund eller skolsvarigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrabakgrund*. HLS Förlag.
- Lange, Anders, Löow, Heléne, Bruchfeld, Stéfane & Hedlund, Ebba (1997) *Utsatthet för etniskt och politiskt relaterat hot mm, spridning av rasistisk och antirasistisk propaganda samt attityder till demokrati mm bland skolelever*. Stockholm: CEIFO.
- Lange, Anders & Hedlund, Hebba (1998) *Lärare och den mångkulturella skolan: utsatthet för hot och våld samt attityder till "mångkulturalitet" bland grundskole- och gymnasielärare* Stockholm: CEIFO.
- León, René (2001) "På väg mot en diversifierad normalitet. Om annorlundahet, normalitet och makt i mötet mellan elever med utländsk bakgrund och den svenska skolan" i: Bigenstam, Aino & Sjögren, Annick (red.) *Lyssna. Interkulturella perspektiv på multietniska miljöer*. Tumba: Mångkulturellt Centrum.

- Ljungberg, Caroline (2005) *Den svenska skolan och det mångkulturella – en paradox?* IMER Malmö högskola, Malmö: Prinfo Team Offset & Media.
- Lundqvist, Catarina (2005) *Utbildningsaspirationer relaterad till olika socialsammanhang – ett vidgat perspektiv*. Opublicerat paper presenterat på Transnationellt nätverksmöte i Lund 2005.
- Kahneman, Daniel, Slovic, Paul, & Tversky, Amos (ed.) (1982) *Judgement under uncertainty: heuristics and biases*. Cambridge. Cambridge Press.
- Kamali, Masoud (2005) *Sverige inifrån: röster om etnisk diskriminering*. SOU 2005:69. Stockholm: Fritzes.
- Ljung, Maja (2000) ”Utbildning i broschyrspråkets värld” i: *Mångfald i högskolan*, Utredning om social och etnisk mångfald i högskolan. SOU 2000:47. Stockholm: Fritzes.
- Lundqvist, Catarina (2005) *Utbildningsaspirationer relaterad till olika socialsammanhang – ett vidgat perspektiv*. Opublicerad paper presenterade på Transnationella nätverksmöte i Lund 2005.
- Motsieloa, Viveca (2003) ”Det måste vara någonting annat” *En studie av barns upplevelser av rasism i vardagen*. Botkyrka: Mångkulturellt Centrum, Rädda Barnen.
- Nisbett, Richard & Ross, Lee (1980) *Human Inference: Strategies and Shortcomings of Social Judgement*. New York: Prentice-Hall.
- Olsson, Lena (1986) *Kulturkunskap i förändring. Kultursynen i svenska geografiläroböcker 1870-1985*. Göteborg: Liber.
- Palmberg, Mai (1987/2000) *Afrika i de svenska skolböckerna*. Uppsala: Nordiska Afrikainstitutet.
- Pérez Prieto, Héctor (1988) *Elevperspektiv och skolkarriär: Planering, genomförande, bortfallsanalys samt några resultat från en enkätundersökning*. Arbetsrapporter från Pedagogiska institutionen Uppsala Universitet Nr 141.
- Pérez Prieto, Héctor (1989) *Genom Utbildningssystemet och in i samhällsstrukturen: En empirisk analys av en grupp elevers skolkarriärer*. Arbetsrapporter från Pedagogiska institutionen Uppsala Universitet Nr 144.
- Prop. 1999/2000:135 *En förnyad lärarutbildning*.
- Rydgren, Jens, Sawyer, Lena, Kamali, Masoud & Burns, Tom (2004) *Mapping Discriminatory Landscapes in Sweden: Ethnic Discrimination in the Labour Market and in the Educational*

- System, Center for Multiethnic Research, Uppsala University.
- Rädda Barnen (2002a) *Några hakkors bakom gymnasalen - om främlingsfientlighet och rasism i svenska skolor*. Stockholm.
- Rädda Barnen (2002b) *Några räknas som bättre än andra - 25 berättelser från unga i Sverige om mobbing, rasism och diskriminering*. Stockholm.
- Sawyer, Lena (2002) "Routings: Race, African Diasporas and Swedish Belonging", *Transforming Anthropology* 11(1): 13-35.
- Schierup, Carl-Ulrik Schierup & Paulsson, Sven (1994) *Arbetets etniska delning. Studier från en svensk bilindustri*. Stockholm: Carlssons.
- Similä, Matti (1994) "Andra generations invandrare i svenska skolan" i: Erikson, Robert & Jonsson, Jan O. (red.) *Sortering i skolan*. Stockholm: Carlsson.
- Skolverket (2001) *Strategi för skolverkets arbete med de demokratiska värdena - en sammanfattning*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2002a) *Efter skolan*. Rapport 223. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2002b). *Rapportering av regeringsuppdrag Relationer i skolan en utvecklande eller destruktiv kraft*. Dnr 01-2001:2136 Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2003) *Skolverkets lägesbedömning 2003 av barnomsorg, skola och vuxenbildning*. Rapport 238. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2004) *Elever med utländsk bakgrund*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2005) *Elever med utländsk bakgrund. En sammanfattande bild*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2006) *Vad händer med likvärdigheten i skolan? En kvantitativ av variation och likvärdighet över tid*. Rapport 275. Stockholm: Fritzes.
- Szulkin, Ryzard (2006) *Immigration, Ethnic Segregation and Educational Outcomes: A Multilevel Analysis of Swedish Comprehensive Schools*. Opublicerad manus.
- Tesfahuney, Mekonnen (1999) "Monokulturell utbildning", *Utbildning och Demokrati* 8(3):65-84.
- Trondman, Mats & Bunar, Mats (2001) *Varken ung eller vuxen: "sambället är idag ju helt rubbat"*. Stockholm: Atlas.
- Rubinstein Reich, Lena & Tallberg Broman, Ingegerd (2000) *Den svenska skolan i det mångkulturella samhället*. Konsekvenser

- för lärarutbildning. Lärutbildningsrapport 6/2000. Malmö: Malmö Högskolan.
- Runfors, Ann (1996) *"För barnets bästa": lärarperspektiv på andraspråksinlärning*. Tumba: Mångkulturellt centrum.
- Runfors, Ann (2003) *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar: en studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Stockholm: Prisma.
- Von Brömssen, Kerstin (2002) "Den monokulturella naturvetenskapen. Ett klass-, köns- och ras/etniskt perspektiv på den "objektiva" vetenskapen", *KRUT* 37–44.
- Willis, Paul (1993) *Learning to Labour. How working class kids get working class jobs*. Hampshire: Ashgate.
- Ålund, Alexandra (1996) "Etniska ungdomar och den sociala krisen. Om utbildning, arbete och identitet" i: Hultinger, Eva-Stina & Wallentin, Christer (red.) *Den mångkulturella skolan*. Stockholm: Studentlitteratur.

2 Skolböcker och kognitiv andrafiering

Masoud Kamali

Den moderna utbildningens roll för skapandet av *vikänslan* och tillhörigheten till "en nation" med "en gemensam historia", "ett gemensamt språk", "en gemensam kultur", och ibland till och med en "gemensam religion" har länge varit känd.

Utbildningen formar elevernas kognition vilken består av språkliga begrepp, kategorier och diskurser. Som Berger & Luckmann (1966) diskuterar, genom språket internaliserar vi olika institutionaliserade förklaringsmönster. Människors föreställningar om verkligheten utgör en viktig faktor för deras handlingar och har diskuterats genomgående inom samhällsvetenskaperna. Max Weber är bland de klassiska sociologer som har diskuterat vikten av individernas föreställningar om den verklighet som utgör sammanhanget för deras handlingar. Han har argumenterat för att förståelsen av historiska händelser är bristfälliga om vi inte förstår hur människor har tänkt i ett givet historiskt sammanhang. Med andra ord, för att förstå varför människor handlar som de gör, måste vi veta vad deras förståelse av verkligheten är. Kunskapen om verkligheten brukar i nyare forskning kallas för *a priori* kunskapssystem eller kognitiva mekanismer (Nisbett & Ross, 1980; Boudon, 1994). Vi behöver kunna förklara verkligheten och företeelser som omringar oss "på ett meningsfullt sätt" för att kunna orientera oss och handla i en given social situation (se bland andra Kahneman, Slovic & Tversky, 1982).

Den existerande kunskapen om "verkligheten" och om dess beskaffenhet eller ett *a priori* kunskapssystem, har en historia och är en del av produktionen och reproduceras av föreställningen av ett "vi" och ett "dem" med olika egenskaper. Med andra ord, *a priori* kunskapssystemet är också en del av reproduktionen av maktförhållandena och sociala relationer i ett givet samhälle. Denna kunskap reproduceras bland annat genom utbildningssystemet och skapar och återskapar stereotyper om "de andra". Vi måste dock

skilja mellan stereotypifiering på individuell nivå och "social stereotypifiering". Rupert Browns (1995: 82) kända definition av individuell stereotypifiering går ut på att den är en process genom vilken en person tillägnar en annan person attribut som antas delas av alla som ingår i hennes/hans gruppmedlemmar. Andra som till exempel Gardner (1994) och Lippman (1922) kallar de stereotyper som tas för givet av en hel grupp och ett samhälle där det råder mer eller mindre konsensus om dem bland samhällsmedlemmarna för "sociala stereotyper". Naturligtvis finns det en ömsesidig relation mellan dessa två former av stereotypering som förstärker varandra. Carl James (i denna antologi) visar i sin artikel om stereotypering i det kanadensiska utbildningssystemet hur stereotypifiering av svarta och personer med invandrarbakgrund på individnivå följer de stereotyper som existerar i samhället av dessa grupper.

Dessa sociala stereotyper har en historia och ingår i en ideologisk föreställning om att individernas och gruppernas etniska bakgrund avgör deras plats i samhällshierarkin. I detta sammanhang är maktförhållandena i samhället avgörande för överlevnaden och kontinuiteten av dessa sociala stereotyper. Dessa stereotyper reproduceras också genom utbildningssystemet och blir en del av en symbolisk värld där "symboliskt våld" utövas, vilket förstärker maktrelationerna i samhället. Det moderna utbildningssystemet är en central institution i utövandet av "symbolisk våld". Som Bourdieu & Passeron (1990: 4) skriver:

Varje makt som utövar symboliskt våld, dvs. som producerar mening och presenterar dem som legitima, genom att dölja de maktrelationer som utgör grunden för dess styrka, förstärker dessa maktrelationer med hjälp av sin specifika symboliska styrka. Att avfärda denna tumregel, som samtidigt indikerar både den relativa autonomin och relativa beroendet mellan symboliska relationer och maktrelationer, är att förneka möjligheten för sociologin att existera som vetenskap (min översättning).

Med andra ord, utbildningssystemet är en integrerad del i samhällets organisering där olika institutioner i samverkan med varandra reproducerar relativt stabila hierarkier i samhället. Utbildningssystemet utgör ett fält där positioner tilldelas olika grupper och individer som i sin tur reproducerar fältet och dess egenskaper, inklusive dess hierarkiska sammansättning. Dessa hierarkiska maktförhållanden återskapas inte bara genom socioekonomiska mekanismer som skapar olika klasser, utan också kategorier som kön, etnisk- och religiös bakgrund.

Bourdieu & Passeron (Ibid: 5) drar om utbildningssystemet slutsatsen att, "all pedagogisk handling utövar, på ett objektivet sätt, symboliskt våld såtillvida att den producerar ett kulturellt tvång med hjälp av en påtvingande makt". Med andra ord, utbildningsinstitutionerna tillhandahåller lärarna det maktmedel som ger dem legitim makt att genom utbildning återskapa den symboliska föreställningen om "verkligheten", om "rätt" och om "fel". Följaktligen blir reproduktionen av status quo med dess makthierarkier och den eviga indelningen av samhället i ett "vi" och ett "dem" en del av utbildningssystemets mekanismer.

Utbildning har av många sociologer betraktats som en av de viktigaste institutionerna för reproduktionen av social och nationell sammanhållning i moderna och fragmenterade samhällen (jfr. Durkheim, 1984). Utbildningssystemet har använts av så gott som alla nationalstater för att skapa homogena och förutsägbara medborgare med en samling gemensamma nationella normer och värderingar. Detta är en av orsakerna bakom att elever med invandrarbakgrund och från etniska minoriteter diskrimineras och missgynnas i skolan. Diskriminering av elever med invandrarbakgrund inom utbildningsinstitutionerna betraktas av många forskare som en av de viktigaste anledningarna till låga utbildningsprestationer bland elever med annan bakgrund än majoritetssamhället. Detta faktum är sedan en längre tid känt tack vare de forskare som systematiskt har studerat den institutionella diskrimineringen i många europeiska länders utbildningssystem (se nedan).

Forskare som Batelaan & van Hoof (1996), Cohen & Lotan (1997) och Runfors (2003) diskuterar kategoriseringsprincipers roll i diskrimineringen av elever med invandrarbakgrund och menar att det är inte bara skolan som institution, utan också det faktum att elever och lärare från majoritetssamhället tar med sig den negativa inställningen som existerar i samhället in i skolan och förstärker bilden av "de andra" eleverna som mindrevärdiga. Många elever utsätts i skolor för samma statushierarki som förekommer i det övriga samhället (McLaren, 1993; Willis, 1991). Därför är det nödvändigt att studier om diskriminering undersöker diskrimineringens alla aspekter och anlägger ett strukturellt och interinstitutionellt perspektiv.

En orsak som ofta hävdats som förklaring till dessa skillnader har varit elevernas språksvårigheter (Rubinstein Reich & Tallberg Broman, 2000: 7). Forskare, till exempel Arai m.fl. (2000), visar att denna förklaring inte håller och att även de elever med utländsk

bakgrund som har bott i Sverige under en längre tid och har goda språkkunskaper i svenska drabbas lika hårt som de med språkbrister. Andra förklaringsmodeller, till exempel relationen mellan elevernas "kulturella bakgrund" och deras prestation i skolan, har avfärdats av andra forskare som framhåller att elevernas levnadsförhållanden i Sverige och deras sociala bakgrund är avgörande för deras skolprestation (Goldstein-Kyaga, 1999; Erikson & Jonsson, 1993; Dryer, 2001; Similä, 1994). Andra såsom Sjögren m.fl. (1996), visar att intolerans till och fokusering på "invandrarnas" språkliga brytning oftast döljer den systematiska exkluderingen av personer med invandrarbakgrund från majoritetssamhällets olika sfärer.

Skolpersonalens och lärarnas attityder mot elever med invandrarbakgrund är ytterligare exempel på att skolans värld inte är en skyddad zon, utan en del av samhället och dess hierarkier i övrigt. Lärares negativa attityder till personer med invandrarbakgrund har studerats under en längre tid i Sverige (Lange, 1998, 1999; Lange & Hedlund, 1998; Osman, 1999; Lahdenperä, 1997).

Lärarnas negativa attityder om elever med invandrarbakgrund är dock inte en fristående faktor i utbildningssammanhang utan den förstärks av skolböckernas framställning av "de andra". Skolböckernas andrafiering har diskuterats av en del forskare. Olsson (1998) visar hur bilden av "utvecklingsländer" används för att visa "de andras" underlägsenhet och "vår" överlägsenhet. Forskare såsom Olsson (1986), Palmberg (1987), Allimadi (2002) och Ajagän-Lester (2000) visar hur bilden av Afrika och afrikaner har använts på samma sätt. Härenstam (1993), Granberg & Thelin (2002) visar hur bilden av Islam i läroböcker är snedvriden och ger en negativ bild av muslimer. Andra som t.ex. von Brömssen (2002) visar hur begreppet kultur har använts för att bekräfta andras kulturella underlägsenhet. Enligt Tesfahuney (1999) var den rasistiska och den kolonialistiska diskursen en integrerad del av den svenska utbildningspedagogiken och skolböcker från 1800 till 1980-talet. Utbildningen är formad efter majoritetssamhällets normer och värderingar och fungerar assimilerande vis-à-vis minoriteter och studenter med invandrarbakgrund (Lahdenperä, 1999; Tesfahuney, 1999; Parszyk, 1999; Ronström, Runfors & Wahlström, 1995; Runfors, 2003; Bunar, 1999; León, 2001; Gerle, 2000; Huss, 2001).

Studiens fråga och metod

Studiens viktigaste fråga är ”hur definieras ”vi” i skolböckerna och hur relateras denna kategori till ”de andra?” Med andra ord, om det finns gemensamma drag i texterna som diskursivt reproducerar ”vi” i förhållande till ”dem”. För att kunna besvara frågan analyseras mönster, utsagor och trender i texterna i varje bok var för sig. Sedan kategoriseras gemensamma drag och jämförs för att kunna dra slutsatser av materialet.

Det finns olika metodologiska ansatser för att analysera en text. I denna studie har jag använt innehållsanalys (content analysis) som ibland även kallas för ”text analys”. Innehållsanalysen används inom samhällsvetenskaperna för att analysera material som används för att kommunicera med en publik, som t.ex. åskådare, åhörare och läsare. Subjektet för kommunikation kan vara flera, bl.a. tal, intervju, radioprogram och skrivna text. Föreliggande studie är baserad på en analys av skolböckernas skrivna text, därför används innehållsanalysen. Holsti (1969) definierar innehållsanalysen som en teknik som på ett systematiskt sätt identifierar specifika karaktäristiska i ett budskap.

Innehållsanalys är en effektiv teknik för att på ett systematiskt sätt reducera stora mängden text i begränsade kategorier av textens innehåll (Berelson, 1952; Krippendorff, 1980; Weber, 1990). Studiens material är sju skolböcker för gymnasium och kan med hjälp av innehållsanalys kategoriseras och analyseras. Studiens volym gjorde att den begränsades till att gälla analysen av sju skolböcker för gymnasium i två ämnen, nämligen religionskunskap och historia. Valet av dessa ämnen motiveras av att religion och historia är två viktiga ämnen som varje nationalstat använder för att återskapa sin nationella identitet och reproducera vilka som tillhör kategorin ”vi” och vilka som inte gör det (Kamali, 2005).

Religionsböcker för gymnasium

Studien bygger på en analys av religionsböcker som undervisas i våra gymnasieskolor i ett jämförande perspektiv. Tre religioner har valts att jämföras, islam, hinduism och kristendom. Islam och hinduism föreställs tillhöra ”de andra” och betraktas som ”invandrarreligioner” medan kristendomen betraktas som ”vår” religion, en europeisk religion. Religionsundervisningen i ett Europa där reli-

giöst förtryck har varit en del av rasismen och det koloniala projektet är av betydelse för att förstå de mekanismer som reproducerar en föreställning av människor som tillhörande antingen ”vi” eller ”dem”.

Islam

Religionen islam är kanske en av de mest bekanta religionerna för ”västerlänningar”. Det kristna korståget och grannskapet med muslimska riken, nämligen de arabiska och ottomanska rikena sedan islams födelse, har i mångt och mycket präglat de västerländska kristna föreställningarna om islam som religion och om muslimer som folk. En tradition av ”orientalism” har präglat samhällsvetenskaperna och de stora klassikerna från Hegel, Montesquieu och Weber till samtida samhällsvetare som Dahrendorf, Giddens och Huntington. Dessa har i sin tur påverkat inte bara de politiska maktbärarna i deras relationer med islamiska länder och muslimer, utan också många gruppers förståelse och föreställningar om muslimer som ”väldefinierade andra” som är väsensskilda från ”oss”.

Utbildningssystemet i allmänhet och skolböckerna i synnerhet är påverkade av det historiska anti-islamistiska inslaget i den ”västerländska” historiebeskrivningen. Även om många religionsböcker söker ge en ”förklarande” bild av vanligt förekommande fördomar kring muslimers och islams förhållande till exempelvis könsroller, fundamentalism etc. finns det fortfarande en *kristocentrism* i beskrivningar av islam i skolböckerna. I följande avsnitt presenteras analysen av fyra aktuella religionsböcker för gymnasieskolan.

Religionskunskap

Ganska tidigt påvisar författarna, Sten Rodhe och Bo Nylund, en negativ inställning till religionen islam, då författaren tenderar att i många sammanhang lyfta fram konflikter som kan uppstå mellan muslimer sinsemellan, men även mellan muslimer och det svenska samhället. För att kompensera för den beskrivning som texten ger kring dessa frågor, finns det mindre sekvenser i texten, där den söker skapa en kritisk inställning hos eleven vad gäller felaktiga och banala föreställningar som kan förekomma i massmedier om islam

och muslimer. En annan intressant aspekt är att författarna har valt att i sin jämförelse mellan islam, kristendom och judendom, ofta lyfta fram de perspektiv i dessa religioner som kan och har eventuellt varit orsak till meningsskiljaktigheter mellan religionerna. Vidare lyfter texten upp kvinnans ställning inom religionen och menar att islam och de övriga abrahamitiska religionerna förespråkar ett patriarkalt samhällssystem. Men författaren beskriver den abrahamitiska patriarkaliska samhällssynen i dessa religioner olika. I avsnittet finns en hel sida av citat baserat på Koranen rörande könsrollerna, som följs av författarnas förklaring av citaten. Författaren väljer att inte beröra patriarkalismen i de övriga religionerna, nämligen judendomen och kristendomen i samma omfattning som i islam. Dessutom förundrar sig författaren över det ökade antalet muslimer i Sverige och framställer detta som närmast "onaturligt":

Det *märkligaste* som har hänt i Sverige på religionens område under 1900-talet är den stora ökningen av antalet muslimer. Det är mot slutet av seklet som denna ökning har skett, främst genom flyktingar och invandrare från länder där islam är dominerande religion. Ingen kunde vid seklets början, eller ens vid seklets mitt, ana att det skulle bli så (s. 170).

Boken ger en snäv bild av muslimer som grupp. Genom att dela muslimerna i Sverige i två grupper i förhållande till "oss", nämligen en grupp som vill "anpassa sig till förhållandena i Sverige" och en grupp som vill "så mycket som möjligt bevara traditioner från sina hemländer", görs muslimerna till "de andra" som befinner sig i olika avstånd från "oss". Alltså, "vi" och kristendomen blir normen och muslimerna avvikelser som kan definieras genom deras skillnader från "oss". Följande citat illustrerar detta:

Att muslimerna i Sverige har mycket skiftande bakgrund märker man snart när man träffar dem eller läser om dem. Somliga vill så mycket som möjligt anpassa sig till förhållandena i Sverige. Andra vill så mycket som möjligt bevara traditionerna från sina hemländer. Det blir ofta konflikter dels mellan olika slags muslimer, dels mellan muslimer och det svenska samhället (s. 171).

I likhet med beskrivningen av hinduismen, görs skillnaderna mellan olika grupper till en ren religiös skillnad och socioekonomiska och sociokulturella faktorerna exkluderas genom att de inte diskuteras.

Religionskunskap för gymnasiet

Boken som är skriven av Lars-Göran Alm lyfter fram en tydlig beskrivning av islams historia fram till i dag. Det teoretiska perspektivet av religionen kombineras på ett bra sätt med praktiska utövan den relaterat till tron. En väl nämnbar aspekt är att författaren försöker att problematisera vanligt förekommande föreställningar rörande islams förhållningssätt till kvinnans ställning, där aspekter som månggifte, skilsmässa och slöja diskuteras. I och med detta söker författaren bryta ned den förenklade bild som vanligtvis råder i det svenska samhället kring dessa områden i religionen. Men den positiva inslaget i boken överskuggas av författarens systematiska andrafiering av muslimer genom att konstruera dem som "avvikare" och islam som "de andras religion".

Författaren gör, så som i sin beskrivning av hinduismen, i flera sammanhang en gränsdragning mellan "vi i västerlandet" och "de andra". Uttryck som "vi i västerlandet", "vi västerlänningar har svårt att föreställa oss", "den västerländska uppfattningen" eller "västerländsk syn", förstärker den etablerade dikotomin "vi i väst" och "the rest" (Hall, 1996). Bokens skildring av religioner genom-syras av att de beskrivs i förhållande till "vår västerländska värld och kristna tro" och påverkar i allra högsta grad barnens syn på och uppfattning om "de andra" i allmänhet och muslimer i synnerhet. Exempelvis hävdar författaren att "västerlandet" som fenomen står för demokrati och alla människors lika värde. Att analysera vad som av författaren genomgående associeras till det "västerländska" blir därför viktigt för att förstå hur ett "vi" konstrueras genom att det kontrasteras mot ett "dem".

Muslimerna betraktar Koranen som Allahs ord till människorna. Den kan alltså inte ifrågasättas utan har absolut auktoritet. Under många sekler har den utgjort basen för de islamiska ländernas inflytande. Därför har den ett inflytande som *vi västerlänningar* har svårt att föreställa oss (s. 85, min kursivering).

Författaren väljer att inte ens nämna att det finns olika tolkningar av Koranen, vilka utgjort grunden för olika muslimska gruppe-ringar, precis som i kristendomen. Åtskiljandet mellan "oss kristna" och "de muslimerna" tycks präglade bokens presentation av islam. Både muslimer och västerlänningar essentialiseras och tenderar att konstrueras som två från varandra väsensskilda kategorier och grupper.

Sedan diskuterar författaren demokratin i muslimska länder. Han blandar ihop religionen islam med guppen muslimer och betraktar dem religiöst odemokratiska och ställer detta gentemot ”västerlandet” som är demokratiskt och sekulärt. Författaren skriver:

Att ha olika partier är otänkbart. Goda muslimer måste alltid kunna bli eniga om vad som är Guds vilja i olika frågor. Därför kan man inte heller tänka sig valkampanjer. I stället ska en neutral valkommitté sälla fram lämpliga kandidater till parlamentet. Det är inte mycket i detta som stämmer med den *västerländska uppfattningen* om demokrati (s. 92).

Författaren har antingen inte kunskap om utvecklingen i de muslimska länderna eller väljer medveten att osynliggöra den långa traditionen om demokratiska rörelser som har präglat de muslimska länderna i hundratals år. Han tycks vara påverkat av Irans politiska system, jämställa det med islam, och ännu allvarligare med muslimernas uppfattning om demokratin som system.

Den demokratiska utvecklingen inom islam och islamiska länderna har en lång tradition. Redan kort efter islams etablering, delade muslimer sig i olika grupperingar och ställde olika krav på det politiska ledarskapet i det arabiska riket. Existensen av en stark ”offentlig sfär” där sociopolitiska frågor diskuterades och politiska krav ställdes är väldokumenterat inom islam (se t.ex. Hoexter, Eisenstadt, & Levtzion, 2002; Kamali, 1998, 2001; Moussalli, 1995). Islamiska teoretiker och filosofer som t.ex. Ebn al-sina (980–1038), Ebn al-roshd (1126–1198) och Imam Ghazali (1058–1111) diskuterade redan från islams födelse, islam som en världsreligion och relationen mellan det islamiska ledarskapet och det civila samhället. Dessa filosofer och tänkare är inte okända figurer och om författaren skulle vilja lyfta fram den aspekten av demokratiska tankegångar inom Islam, kunde han göra det.

Dessutom har ledande muslimer, mujtahids, varit en del av de moderna demokratiska rörelserna i muslimska länder som t.ex. Iran, Turkiet och Egypten. I både Irans och Turkiets konstitutionella rörelser och revolutioner från slutet av 1800 talet och början av 1900 talet, har ledande muslimer tolkat Koranen på ett sätt som passade revolutionernas demokratiska krav (Kamali, 1998, 2001, 2006; Arjomand, 1988; Mardin, 1995). Detta tycks heller inte intressera författaren.

Författaren fortsätter sedan sin andrafiering av muslimer genom att återigen ställa en ”västerländsk syn” mot muslimernas, i det här fallet islamiska fundamentalisters syn på människans värde. Han skriver:

Enligt *västerländsk syn* har varje människa ett värde och en värdighet som inte får kränkas. I *FN:s allmänna förklaring om de mänskliga rättigheterna* sägs: ”ingen får utsättas för tortyr eller, grym, omänsklig eller förnedrande behandling eller bestraffning”. Men enligt islamiska fundamentalister är det bara Gud som har en absolut värdighet. Det verkar vara omöjligt mellan två så skilda ståndpunkter (s. 92–93).

Genom att ställa två kategorier, en ”västerländsk syn” om att ”varje människa har ett värde som inte får kränkas” och en islamisk ”fundamentalistisk syn” där människan har nästan inget värde alls, skapar författaren en dualistisk bild av ”oss” goda och humana västerlänningar och ”dem” grymma muslimerna. Två essentiellt skilda världar som inte går att förena. Det förefaller naturligt att om författaren ville diskutera religiös fundamentalism, kunde han jämföra den kristna, den judiska och den muslimska fundamentalismen och visa på likheterna i dessa tolkningar av religionen. Men han väljer återigen att rena ”västerlandet” från grymheter och framställa det som överlägset alla andra. Han kunde också diskutera skillnaderna mellan *deklarationen* om de mänskliga rättigheterna och det *reella* åtskiljandet som görs mellan världens befolkning av just ”västerlandet”. Den globala rasismen kunde vara ett sätt att erbjuda våra barn en allsidigare och mer kritisk syn på dagens världsordning i stället för ett förhärligande av det ”västerlandet” och en stigmatisering av ”de andra”.

Sammanfattningsvis kan konstateras att trots en god vilja att ge en rättvis beskrivning av islam, reproducerar boken istället den etablerade bilden av muslimer som mindrevärdiga och av deras religion som underlägsen kristendomen.

Religionskunskap för gymnasieskolan: Vad ska man tro?

I denna textbok har författarna, Lennart Koskinen, Sören Leven, Börje Andersson och Åke Magnusson, valt att börja avsnittet om islam med en ”annorlunda” introduktion, där de redovisar en pilgrims berättelse om sin vallfärd till Mecka. Kombinerat med detta redovisar författarna i en spalt vid sidan om denna berättelse en vidareförklaring av det som pilgrimen upplever under sin färd.

Genom denna berättandeform söker författarna skapa en personlig relation mellan eleven och pilgrimen som återger berättelsen.

Vidare berör en stor del av textboken kvinnans ställning i islam, där äktenskapet och islamiska kvinnorörelser diskuteras. I samband med detta avsnitt problematiserar författarna rådande föreställningar om islam som en kvinnoförtryckande religion, genom att till viss del ge belägg för motsatsen. De lyfter även fram islamiska kvinnoorganisationer som driver kvinnorättsliga frågor.

Trots den positiva introduktionen framställer författarna ”muslimska kvinnor” i Sverige som isolerade och utbildade. De skriver:

[1] Sverige finns flera föreningar som arbetar för att bryta de muslimska kvinnornas isolering och stimulera utbildning (s. 110)

Vidare redovisar texten ett avsnitt där den politiska aspekten av religionen lyfts fram. En intressant aspekt under denna sekvens är att författarna indirekt antyder att en god moral per automatik är ett västerländskt fenomen. Häri finns en motsägelse i texten, då författarna i ett tidigare avsnitt skriver att Koranen föreskriver moraliska värderingar där exempelvis uppriktighet, ärlighet och medlidande uppmanas.

Om kvinnornas rättigheter i islam skriver författarna att:

Muhammed hyste stor omsorg om kvinnan, som hade en mycket svag ställning i det mansdominerade arabsamhället. Framför allt ville Muhammed skapa en ekonomisk trygghet för kvinnan. Han lyckades också genomföra en rad förbättringar. Kvinnan betraktades plötsligt som samhällsmedlem. Hon fick rättigheter – som kvinnorna i Europa inte uppnådde förrän på 1800–1900-talen (s. 110).

Och om islamiska värderingar skriver de på följande sätt:

Utöver Sharias vägledning finns moraliska värderingar i nästan alla suror i Koranen. Där talas om uppriktighet, ärlighet, medlidande, mod, uppskattning, och vänlighet. Vidare uppmanas människan att inte skada medmänniska, att ärligt fullfölja alla sina åtaganden, att arbeta för sitt uppehälle och att göra rätt för sig i olika sammanhang (s. 109).

Trots detta begår författarna samma misstag här som författaren till *Religionskunskap för gymnasiet*. Återigen ställs ”västerlandet” mot muslimer och författarna hävdar att om muslimerna gjort något framsteg är det tack vare deras möte med ”västerländska seder och bruk”. De skriver att:

Islam visar inte upp något enhetligt samhällsmönster. Koranen och Sunna tolkas olika. Dessutom har de islamiska traditionerna och de moraliska värderingarna påverkats och förändrats genom mötet med *västerländska seder och bruk* och den tekniska utvecklingen. Denna påverkan har inspirerat olika reformrörelser till en modernisering av islams föreställningsvärld och samhällssystem (s. 113).

Argumentationen reproducerar en cementerad föreställning av "west and the rest" som genomsyrar hela samhället. Denna förstärker den sociokognitiva dikotomin "vi" och "dem" som får förödande kosekvenser för hela samhället.

Hinduism

Det är knappast *religionen* Hinduism som diskuteras i skolböcker. I stället för att fördjupa textens innehåll i religiösa skrifter, lära och praktiker, tenderar flera böcker att basera sin skildring av religionen på socioekonomiska och kulturella förhållanden i Indien. Därmed är religionen i sig en aspekt som tar mindre plats i dessa böckers skildringar. Vidare tar författarna näst intill ingen hänsyn till den bemärkta mångfalden som råder i landet vad gäller faktorer som etnicitet, klass, geografi, ålder etc., som är ytterst betydande i samband med utövandet av religionen. De skildringar som görs av hinduismens praktiska utövanden, baseras i regel på traditioner som förekommer på Indiens landsbygd, vilket riskerar ge skenet av att Indien saknar "moderna" städer. På det stora hela skapar stora delar av textutdragen en förvirring rörande vad som är en följd av religionens lära och vad som är en produkt av landets socioekonomiska, politiska och kulturella sammanhang.

Följande är genomgång av fyra skilda skolböcker.

Religionskunskap

Bokens främsta del baseras på människan och samhället, däribland tar beskrivningen av kastsystemet stort utrymme. Könsperspektivet får ett relativt stort utrymme i texten, men beskrivs utifrån utgångspunkten att alla hinduiska kvinnor har en absolut underställd roll gentemot mannen. Vid ett tillfälle lyfter texten dock upp att det historiskt, men även i dag, finns undantag i detta avseende, i form av framgångsrika eller framstående kvinnor som brutit sig

loss denna underställda roll som hon egentligen skulle ha tagit del av. Detta exemplifieras i följande citat:

Den hinduiska traditionens syn på kvinnans underordnade roll har inte hindrat att det i alla tider funnits framstående och självständiga indiska kvinnor. Ett exempel är Indira Gandhi, dotter till den indiska republikens förste premiärminister Jawaharlal Nehru. (Hon var inte släkt med Mahatma Gandhi). Liksom sin far var hon mer präglad av *västerländskt förnuftstänkande* än av hinduisk tradition (s. 72, min kursivering).

Indira Gandhi framställs som en ”framstående indisk kvinna” som är liksom sin far ”präglad av västerländskt förnuftstänkande”. Här ställs den ”västerländska förnuftet” mot den indiska bakåtsträvande och icke-förnuftiga traditionen och förstärker ett redan etablerade dualistiskt tänkande. Med tanke på undervisningens normgivande karaktär blir dessa former av skarpa linjedragningar oerhört avgörande för barnens föreställningar om ”de andra”, i det här fallet hinduer. Den indiska kvinnans kamp mot patriarkatet relateras nästan per automatik till ett ”västerländskt förnuft” som delas av alla ”västerlänningar”. Det verkar som att patriarkatet är en icke-västerländsk egenskap som delas av alla indier. Uttrycket tenderar även att tilldela den indiska kvinnan, eller framför allt det indiska samhället, en oförmåga att uppnå jämställdhet på egen hand, då detta ideal med större sannolikhet går att uppnå via ett ”västerländskt förnuftstänkande”. Att beskriva kontakt med och inflytande från det ”västerländska” samhället som en nödvändighet för att uppnå t ex jämställdhet kan också ses som ett sätt att legitimera interventioner.

Religionskunskap för gymnasieskolan: Vad ska man tro?

Boken har valt att till stor del lyfta fram ett filosofiskt perspektiv av religionen, då beskrivningen av trons kärna är nyanserad och djup. Eleven tar därmed del av en klassisk filosofisk hinduism. Landets socioekonomiska situation nämns sällan i texten, men en relativt miserabel bild lyfts fram desto mer i lärobokens bilder. Den socioekonomiska beskrivningen som ges kopplas till kastsystemet, men beskrivs inte med utgångspunkten att den är en direkt orsak av den hinduiska tron.

Vad gäller könsperspektivet lyfter boken fram en relativt nyanserad, men dock motsägelsefull beskrivning av kvinnans roll i det indiska samhället. Å ena sidan menar författarna att den indiska

kvinnan har en underställd roll i hemmet. Å andra sidan redogörs för att många kvinnor förvärvsarbetar och har ett stort inflytande i det offentliga rummet. Vidare förklarar boken att kvinnan inom hinduismen har en upphöjd roll, då exempelvis följande uttryck benämns i texten: "Dyrkan av modergudinnan kan spåras långt tillbaka i hinduismens historia. Det finns en mängd kvinnliga gudomligheter högt upp i gudarnas hierarki" (s. 26).

Boken undviker en kontinuerlig gränsdragning mellan "vi" i västerlandet kontra "de hinduerna". Det innebär dock inte att denna gräns inte förekommer alls i boken. Följande citat är ett exempel:

Kon har en särställning i Indien. Hon är en symbol för livet självt. Kon föder liv och genom sin mjölk uppehåller hon liv. Västerlänningar *upprörs ibland* över de uttryck denna vördnad för ett djur tar sig, men vördnaden för kon har en lång och djup tradition i Indien [...] Västerlänningar som besöker Indien, blir många gånger *förvånade* över den respekt för djuren som hinduerna visar (s. 27).

Två aspekter är intressanta i ovan redovisade citat rörande hinduernas förhållningssätt gentemot djur. Författarna skriver att "västerlänningar upprörs ibland över" det sätt hinduerna praktiserar den vördnad de har för kon. Det intressanta i detta uttryck är det sätt författaren involverar den läsande västerlänningen, till den långa och djupa tradition som hinduer haft rörande kon i Indien. Det västerländska förhållningssättet blir i och med detta uttryck en norm som hinduerna inte uppnår. Det är vidare enligt uttrycket, egendomligt för västerlänningen då denne befinner sig i Indien att hinduerna faktiskt visar respekt för djuren. Detta uttryck kan tolkas som att det bygger på föreställningen om att respekt för djur är ett "civiliserat" samhälles sedvänjor och underförstått att "andra" (hinduer) behandlar djur illa, men att västerlänningen blir positivt överraskad då denna finner att det inte förhåller sig på det viset. Det finns även en föreställning om att samtliga "västerlänningar" har fördomar om hinduers förhållningssätt gentemot djur. Med andra ord, ett problematiskt och "homogent vi" (västerlänningar) ställs mot ett problematiskt och "homogent dem". Med andra ord, "vi västerlänningar" görs till det normala och bekanta och "dem hinduer" görs till onormala och främmande som avviker från normen.

Religionskunskap: Möte med livsfrågorna

Boken är skriven av Boel Westerberg och Wiwi Samuelsson. Författarna har en intention att skapa "förståelse" för hinduismen och framställer den som en tolerant religion. I de delar som framställningen av vissa traditioner kan verka komplicerad, kopplar författarna dessa traditioner till "en etnisk svensk sedvänja" för att eleven på ett bättre sätt ska kunna relatera sig själv med den indiska traditionen. Dock finns det problematiska aspekter i detta sammanhang när författaren väljer att definiera de som läser boken som ett "vi" som underförstått är "etniskt svensk" och har en "annan kulturkrets". Nedan exemplifieras detta:

Korna är heliga därför att de symboliserar både livet och själva överlevandet [...] Man dödar inte och äter upp den som hela försörjningen hänger på. Av samma anledning har vi i vår kulturkrets svårt att äta hästkött. Hästen har varit en trogen arbetskamrat för generationer av bönder (s. 162–163).

Författaren finner det nödvändigt att förklara traditionen utifrån ett logiskt och rationellt perspektiv genom att finna likheten i "våra traditioner" och hinduernas. Även i citatet nedan söker författaren göra en koppling mellan nordiska och indiska traditioner för att eleverna, som föreställs vara etniskt nordiska, ska kunna relatera sig själva med den beskrivna ritualen. Därmed framträder ett förgivet taget antagande rörande elevens etniska bakgrund:

I äldre tider har vi nordbor nog tänkt att elden just lockade fram solen, värmen och ljuset precis som indierna i forntiden gjorde när de högtidligt tände sin eld (s. 158, min kursivering).

Författaren syftar i detta uttryck till att öka förståelsen och skapa en närhet mellan nordiska och indiska traditioner, men indikerar, genom uttrycket "i äldre tider har vi nordbor" och beskrivningen som följer, att samtliga elever som tar del av följande text har en nordisk härkomst och hör till kategorin "vi". Framställningen sammanflätas därmed till ett genetiskt/historiskt arv, eftersom den berör en tid som är långt ifrån den vardag som eleven upplever i dag. Föreställningen som skapas är att varje elev som tar del av denna skildring ska kunna relatera sig till detta "nordiska kulturella arv".

Religionskunskap för gymnasiet

I början av avsnittet om hinduismen beskriver författaren att det råder en bred mångfald i det indiska samhället vad gäller aspekter som analfabet/utbildad, staden/landsbygden, och att det därför är förståeligt att denna mångfald satt sin prägel i utövandet av religionen. Dock uttrycker texten som följer en motsägelsefull inställning till denna mångfaldsbeskrivning, då i stort sätt samtliga socioekonomiska och kulturella skildringar som görs främst är av det rurala Indien och landsbygdsbor. Författaren menar att även om det finns stora kontraster mellan hinduernas sociala förhållanden så finns det ”ett gemensamt livsmönster”, vissa vardagsritualer som i stort sätt alla hinduer följer. Därmed beskrivs inte det hinduiska livsmönstret utifrån det mångfaldsperspektiv som författaren menar råder, utan snarare utifrån utgångspunkten att dessa livsmönster är lika för i stort sätt samtliga hinduer. En betydande del av texten behandlar exempelvis vad som anses vara religiöst rent och orent av hinduerna. Dessa skildringar, men även andra beskrivningar av traditioner och ritualer återges på ett överförenklat och banalt sätt. Författaren har i det stora hela fokuserat textens innehåll på en beskrivning av praktiska förhållanden inom hinduismen, framför en djupare filosofisk beskrivning av religionen. En annan intressant aspekt som förekommer i många sammanhang är författarens sätt att kontrastera många beskrivna ritualer med ett kollektivt västerländskt synsätt som utifrån ”våra” traditioner och värderingar upplever att ”dom” är irrationella och främmande. Nedan redovisas ett antal citat som baseras på sammanfattningen ovan:

Trängseln är stor i gudinnan Kalis huvudtempel [...] Framför hennes bild offerar prästerna getter. Djurens huvuden skärs av och staplas upp framför gudinnan för att göra henne välvilligt inställd till världen under det kommande året (s. 23).

Den framställningen resulteras sedan i främmandegörandet av hinduismen för ”oss västerlänningar”. Följande citat är ett annat exempel:

Hinduismen, den dominerade religionen i Indien, har många olika uttrycksformer [...] För *västerlänningar* kan det kännas främmande att en och samma religion utövas på olika sätt. Men för hinduer är detta inget problem (s. 24, min kursivering).

Det mest intressanta i citatet är när författaren hävdar att ”för västerlänningar kan det kännas främmande att en och samma reli-

gion utövas på olika sätt” och att ”men för hinduer är detta inget problem”. Författaren fabricerar härmed historiska fakta om ”västerlänningar” som föreställs vara ”kristna” och som att ”kristendomen” är en och samma religion utan olika tolkningar. Därmed andrafieras hinduer och görs till en grupp som är helt skild från ”vi västerlänningar” med trosuppfattningar som är ”helt oförenliga med varandra” och än viktigare med ”vår tro”:

Hinduismens mångfald och tolerans märks väldigt väl i tankarna om det gudomliga. Sida vid sida finns tre olika trosuppfattningar som *vi västerlänningar* upplever som helt oförenliga med varandra (s. 24).

Andrafierandet genomsyrar boken och författaren gör många försök att framställa hinduer och deras religiösa traditioner som helt främmande för ”oss”. Följande citat illustrerar detta:

Att bada i ett badkar är däremot meningslöst. I den lilla vattensamlingen överför vattnet orenheten från underlivet till alla delar av kroppen. Man stiger ur badkaret orenare än man klev i det. Vid svår orenhet bör man uppsöka en helig flod. Den heligaste floden är Ganges. Ibland räcker inte vattnets renande förmåga. Då kan man få hjälp av en varelse som *vi västerlänningar* ständigt förundrar oss över (s. 25).

Sedan fortsätter författarna med att framställa hinduernas tro gällande renhet och orenhet. I följande citat ges utförliga och detaljerade beskrivningar om det:

En barnafödelse skapar stor orenhet. Huset och familjen drabbas, men modern mest. Under fem dagar efter födseln härskar orenheten. På sjätte dagen renas huset och familjen. Obränd keramik kastas bort. Den innehåller nämligen vatten, som snabbt tar åt sig orenhet. Tyger som tagit åt sig orenhet tvättas noga, helst i en flod. Modern duschar eller badar i rinnande vatten. Fadern rakar sig. Hår och skägg tar nämligen åt sig orenhet. Barnet får nu också ett namn och får sitt horoskop ställt (s. 26).

Sedan kompletteras denna beskrivning med ”orenheten” som drabbar hinduernas vid ett dödsfall. Författaren skriver att ”ingen vill gärna ha med den drabbade familjen att göra” (s. 27).

Frågan är inte sanningshalten i dessa traditioner, utan nödvändigheten att framställa dessa berättelser som hinduernas absoluta och oföränderliga traditioner och dess relationer med ”vår bekanta och normala” traditioner och trosuppfattning. Författarna tillägger exempelvis att ingen vet varför kon är helig för hinduer:

Kon är som bekant ett heligt djur för hinduer. *Ingen vet varför*. Att kon är helig hindrar inte att man får använda alla hennes produkter så länge hon lever (s. 25).

Dessutom blandar man ihop religionen med sociokulturella traditioner och framställer dessa som "de andras" egenskaper som är främmande för "oss västerlänningar". Exemplet om "kastsamhället" illustrerar denna syn:

Enligt *västerländsk syn* innebär kastsamhället en kränkning av principen om alla människors lika värde (s. 47).

Detta trots att en uppsjö av litteratur och vetenskapliga studier har diskuterat den exkluderande partikulära "västerländska synen" förklädd i universalism (Eze, 1994; Yack, 1997; Taylor, 1999; Kamali, 1998, 2001, 2006; Tesfahuney, 1999, 2005, bland andra). Den västerländska rasismen, slaveriet, kolonialismen och folkmorden sopas under mattan för att åtskilja och dra skarpa linjer mellan ett humant, modernt och jämlikt "vi" och ett inhumant, traditionellt och ojämnt "dem".

Kristendom

Kristendomen skildras i de olika skolböckerna mycket mer nyanserat och får större utrymme i jämförelse med islam och hinduism. Kristendomen framställs som en del av "vår kultur och identitet". Vissa författare beklagar sig över den "multireligiösitet" som har, enligt dessa författare, orsakats av invandring. De drar sedan slutsatsen att "den nya situationen skapar stor osäkerhet".

Religionskunskap

Författarna Sten Rodhe och Bo Nylund beskriver kristendomen som en del av både den svenska och den europeiska *kulturen*. Den europeiska och nationella svenska kulturen framställs som säkerhetsgivande och inträdet av andra religioner i Sverige som en ny situation som "skapar osäkerhet". De skriver:

På grund av invandring har antalet människor som hör till andra religioner också ökat. Från att religionen i form av kristendom under långa tider har varit ett sammanhållande band i riket, har Sverige blivit multireligiöst, ett land med många religioner. Den nya situationen skapar

stor osäkerhet. Överallt i landet ser man kyrkobyggnader som vittnar om landets kristna tradition. Men människors sätt att tänka och leva förändras (s. 138).

Författarna ser till exempel inte judendomen som en del av den svenska religiösa traditionen utan reducerar den till att vara utesluten kristen. Vidare framställer författarna de negativa inslagen i kristendomen, som till exempel patriarkalismen, som en extern åkomma.

Många kvinnor har spelat framträdande roller i kyrkans historia. Men i stort sett har kristendomen övertagit den judiska patriarkaliska samhällssynen, enligt vilken kvinnorna har sin uppgift i första hand i hemmen (s. 162).

I stället kunde man naturligtvis konstatera patriarkalismen som mer eller mindre en del av alla religioner, inklusive kristendomen. Den dualistiska presentationen av kristendomen som ”vår religion” och andra religioner som ”de andras religioner” resulterar i att författarna betonar kristendomen som en del av ”euroepisk kultur”. Följande citat illustrerar detta:

Under största delen av sin historiska utveckling har kristendomen varit en del av europeisk kultur, och denna kultur har genom kolonialisering och mission spritts till andra världsdelar. Men kolonialismens tid är förbi, och andra kulturer framträder med anspråk på att vara lika bra eller bättre än den västerländska (s. 163).

Författarna som är präglade av en modernare föreställning av Europa osynliggör Europas islamiska eller judiska kulturella arv och historia. Flera hundra år av Europas islamiska historia, nämligen de moriska och ottomanska rikena, raderas bort. Den islamiska influensen i den kristna delen av Europa har diskuterats av många forskare och författare, som t.ex. Bryan Turner (1994, 2000) Bernard Lewis (1970) och Bernard Lewis & Dominique Schanapper (1994). Dessa är så tillgängliga och etablerade verk att om författarna ville kunde de hänvisa till denna litteratur. Det verkar som att om vissa saker behöver man inte ha kunskap för att uttala sig. Dessutom har Europa aldrig varit en enbart kristen kontinent. Som påpekades tidigare, är det ottomanska riket en integrerad del av Europas historia (för mer diskussion se bl.a. Delanty & Rumford, 2004; Kamali, 2006). Även geografiskt sett så har Europa ”befunnit sig” i flera världsdelar samtidigt. Det faktum att Algeriet var en del av

Frankrikes territorium eller att Indien var en del av England vänder också det upp och ner på föreställningen att Europa är kristet.

Ett annat problem med boken är författarnas förståelse av kultur som en singular och homogen företeelse som antingen kan vara kristen eller islamisk. Som Benhabib (2002) mycket korrekt skriver så är kultur inte "unified, harmonious, seamless wholes that speak with one narrative voice" (s. 102). Andra menar att vi måste alltid prata om kultur i pluralform eftersom den är mångfacetterad och föränderlig och att det inte finns en kultur utan kulturer vilka också har globala inslag (Tomlinson, 1999).

Sammanfattningsvis kan konstateras att boken ger ett eurocentriskt eller rättare sagt kristocentriskt intryck där "vi" presenteras som kristna, bekanta och oproblematiska och "dem" som muslimer, hinduer, judar som utgör avvikelser från normen och görs problematiska i förhållande till "oss".

Religionskunskap: Möte med livsfrågorna

En gemensam uppfattning som gång på gång förs fram av författarna till olika böcker om religionskunskap i skolböcker för gymnasium är den skarpa gränsdragningen mellan "vi" och "dem" baserad på religionstillhörighet. En av dessa böcker är Religionskunskap: Möte med livsfrågorna. Författarna Westberg och Samuelsson (2000) slår fast i sin presentation av kristendomen denna religion och dess kyrkliga institution är "en del av vår identitet och kultur":

Kyrkan med sina traditioner, de gamla texterna, de kända psalmerna till advent och jul är en del av *vår* identitet och kultur (s. 116, min kursivering).

Författarna utgår ifrån att varken Sveriges ursprungsbefolkning samer eller gamla religiösa minoriteter, som t.ex. judar, eller nya, som t.ex. muslimer, är en del av den svenska identiteten och kulturen. Därmed blir "svenskheten" något exklusivt för det "vita" majoritetssamhället och onåbart för alla andra grupper i landet. Den exklusiva "svenskheten" som vi diskuterat i andra sammanhang (de los Reyes & Kamali, 2005) får sålunda en religiös dimension som förstärker den etablerade tudelningen av människor i ett "vi" och ett "dem".

Författarna är dock medvetna om svårigheterna för andra religiösa grupper i Sverige att utöva sin religion. De skriver att

Många invandrare i Sverige *tycker sig* trots religionsfriheten ha stora svårigheter att utöva sin religion. Lagar och bestämmelser lägger hinder i vägen, t ex för rituell slakt och moskébyggen (s. 121, min kursivering).

Men genom en tvetydig beskrivning och användandet av vissa laddade termer ifrågasätter författarna indirekt riktigheten i påståendet om diskrimineringen av religiösa minoriteter i allmänhet och muslimerna i synnerhet i dagens Sverige. Begreppet ”tycker sig” relaterar diskrimineringen till ”invandrarnas” egna upplevelser av diskriminering och på så sätt relativiserar de diskrimineringen som någonting subjektivt. Vidare skriver de om ”lagar och bestämmelser” som lägger hinder i vägen för andra religiösa minoriteter att utöva sin religion. Men om författarna skulle vara trogen sin tes om att kristendomen är en del av ”vår identitet och kultur” borde dem här diskutera just kristendomens roll, både på ett individuellt plan och på ett politiskt och institutionellt plan för diskrimineringen av andra religioner. Författarna är dock väl medvetna om den historiska kristocentrismen i Europa och beskriver detta på ett mycket bra sätt i följande stycke:

Jesus uppmanade sina första anhängare att gå ut i världen och göra alla folk till kristna. Kristendomens mening är just att det ska vara en religion för alla människor. Under historiens gång har de kristna ofta tvingat på människor sin tro och förkastat och föraktat andras tro och andra religioner. Så var det under korstågen på medeltiden. Så var det också på 1800-talet när europeisk kolonialism och imperialism gick hand i hand med kristen mission i Latinamerika, Asien och Afrika (s. 124).

Detta argument kunde tillämpas även i dagens Europa och Sverige för att skapa medvetenhet hos eleverna om den religiösa diskrimineringen som drabbar hundratusentals människor i Sverige.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att trots författarnas goda intentioner och försök att ge en relativt allsidig bild av de stora världsreligionerna, ges kristendomen en större plats i boken och behandlas som ”vår” religion och en del av ”vår” kultur och därmed riskerar boken att förstärka vi-och-dem tänkandet.

Religionskunskap för gymnasiet

Författaren (Alm, 2003) presenterar en ganska nyanserad bild av religionen när han diskuterar kristendomen. Han kritiserar alla monoteistiska religioner, inklusive kristendomen, kvinnosyn och hävdar att, till skillnad från de polyteistiska religionerna, monoteistiska religioner är påverkade av Gamla testamentets kvinnosyn:

Polyteistiska religioner har vanligen både gudar och gudinnor. Att båda könen finns i den gudomliga världen ger status åt kvinnan även i vår värld. Gudinnorna erbjuder kvinnorna mönster och förebilder. Ibland finns till och med särskilda riter som bara kvinnor får delta i. Och det är helt naturligt med prästinnor. I de monoteistiska religioner som har sina rötter i Gamla testamentet är det annorlunda. Här har kvinnan inte alls samma anknytning till den gudomliga världen. Gud omnämns traditionellt som han, och hans änglar är alltid manliga. Dessutom är det samhälle som beskrivs i Gamla testamentet ett utpräglat manssamhälle (s. 77).

Han fortsätter diskussionen om patriarkalismen inom kristendomen mer specifikt genom att redovisa för "Mariakulten" inom de katolska och ortodoxa trossamfundet:

Ändå har den kristna kyrkan alltid haft en gammaltestamentlig syn på kvinnan. Hon har hänvisats till en bortskymd plats, både i religionen och samhällslivet.. Visserligen finns *Mariakulten*: katoliker och ortodoxa ber till *Maria*, Jesus mor, och firar särskilda högtider för henne. Men Maria framstår inte som självständig, jämställd kvinna. Hon är snarare en förebild för kvinnans traditionellt passiva roll i ett mansdominerat samhälle (s. 77).

Författaren ifrågasätter även den etablerade föreställningen om den kristna etikens särart och dess "anti-krigiska" och humana egenskaper:

Att kristendomens historia är full av våldsdåd kan ingen förneka. Korståg och religionskrig är skamfläckar som kristna inte gärna vill tänka på. De tillhör ju det förflutna, säger man. Men även i vår tid är kristna inblandade i många väpnade konflikter [...] Men striderna behöver inte gälla religiösa frågor, och många stridande kanske själva är religiöst ointresserade. Så vill många kristna gärna resonera. Men är det hela sanningen? Ofta finns det kyrkliga ledare som hävdar att kampen är religiöst berättigad. De stöder konflikten, och de stridande får en känsla av att det de gör är rätt och riktigt (s. 79).

Trots enstaka försök att nyansera dualismen mellan kristendomen som "vår religion" och andra religioner som "de andras religion",

präglas religionsböckerna överlag av ett kristocentriskt synsätt. Religiösa seder och bruk utvärderas i förhållande till en nästan ohistorisk kristendom som är förhöjd över sociala sammanhang och renodlade från alla dess negativa egenskaper. Böckerna ger en ganska klar bild av att kristendomen och "västerlandet" hör ihop och är två sidor av samma mynt.

Historia

Historieböckerna är vid sidan om religionsböckerna de viktigaste bidragen i reproduktionen av vi-och-dem. Med hjälp av historieberättelserna skapas ett vi på två plan: ett nationellt "vi" och ett europeiskt, västerländskt "vi".

Historia: för grundskolans senare del

Boken är skriven av Göran Kröner och Lars Lagheim och inleds med två gamla rubriker: Grekerna – Europas lärare och Romarna – världens härskare.

Grekland presenteras som platsen och kulturen där "vi" har "våra rötter". Författarna gör en tidig åtskillnad mellan européer och icke-européer, både perser och turkar. Varken de moriska eller ottomanska rikena betraktas som europeiska, utan som "arabiska" och "turkiska".

Man brukar säga att Västerlandets kultur börjar i det antika Grekland. Där fanns filosofer, matematiker, astronomer, tekniker, läkare och uppfinnare (s. 24).

Men allt det vi kallar kultur uppstår inte av sig själv. Det är ett resultat av människors nyfikenhet och fria skapande under lång tid. Och grekerna var både nyfikna och uppfinningsrika (s. 24).

Författarna beskriver romarna som världens härskare i en tid där det persiska riket återvann sin storhet och befann sig i ständiga krig med romarna. Det persiska riket nämns inte i denna del av boken, utan författarna koncentrerar sig på att framställa romarna som det enda härskande folket i världen.

Boken växlar efter varje presentation till ett avsnitt under den ständigt förekommande rubriken "Samtidigt i Norden" för att

poängtera den nordiska historien i förhållande till de stora europeiska rikenas historia.

Medeltiden

Araber och muslimer görs till det stora hotet mot Europa och freden. I beskrivningen av medeltiden skriver författarna att:

Och år 800 krönte påven frankernas kung *Karl den store* till kejsare. Påven och kejsaren – den andlige och den världslige makten – skulle samarbeta för att skapa fred och ordning i Europa. Drömmen var att återuppliva romarriket. Men Frankrike föll sönder. Orsaken var bl.a. de ständiga attackerna från icke-kristna folk som araber /.../ araberna utgjorde den största faran genom sitt ”heliga krig” för att sprida sin religion, islam (s. 52).

Muslimernas europeiska historia berättas inte, likaså det fruktansvärda folkmordet på muslimer i Spanien. Kristna spanjorer tvingade på 1400-talet muslimerna att antingen konvertera till kristendomen eller mördas. Händelserna är kända som den spanska inkquisitionen. Även judarna drabbades och många tvingades till flykt. Dessa sökte sig i huvudsak en fristad i ottomanska riket där det rådde en mycket mer liberal inställning till religion. Hela inkquisitionen är nämnd i följande referat:

Under 1400-talet var Spanien uppdelat i fem små kungariket som slog sig samman och lyckades besegra och köra ut araberna, som funnits i södra Spanien sedan 700-talet. Senare tvingade de också bort tusentals spanska judar som vägrade att bli kristna (s. 83).

De brutala massakerna på muslimer nämns inte alls. Dessutom var det i Spanien efter inkquisitionen som den biologiska rasismen, i form av konstruktionen av ”renblodiga” spanjorer, fick sitt första uttryck (Loomba, 2005). De kristna spanjorerna betraktade de muslimer och judar som tvingades att konvertera som orena och icke likvärdiga med kristna spanjorer.

Turkiet

Författarna presenterar ett av världens största riken i Europa som varade i nästan 700 år på bara en halv sida, under rubriken ”Turkiet”. De nämner ”det ottomanska riket” i texten som ett substitut för Turkiet, vilket är historiskt inkorrekt. Turkiet bildades efter andra världskriget i en liten del av det väldiga ottomanska riket. De skriver att ”Turkiet kallades också Osmanska riket efter Osman, en turkisk hövding på 1300-talet”. Hela berättelsen av det ottomanska riket, eller vad författarna väljer att kalla det, Turkiet, är mycket talande exempel på hur ett folk andrafieras, vilket vi nedan skall få exempel på.

Boken gör en klar åtskillnad mellan ett kristet Europa och muslimer, både araber och turkar. Den andrafierande diskursen genomsyrar hela texten. Följande citat är en illustration av detta:

Sedan turkarna hade erövrat Konstantinopel 1453 *trängde de snabbt in i Europa*. Under de följande två hundra åren *levde Europa i skräck för turkarna*, som införde islam i alla erövrade länder (s. 95, min kursivering).

Författarna ser turkarnas inmarsch i Konstantinopel som någonting onaturligt, och underförstått indikeras kanske att romernas erövring av Konstantinopel var det naturliga. Inte heller ser de Konstantinopel som en del av Europa. Dessutom använder de sig av en ”hotdiskurs” i betäckningen av det ottomanska rikets era, genom begrepp som ”trängde de snabbt in i Europa” och att ”under de följande två hundra åren levde Europa i skräck för turkarna”. Detta kopplas sedvanligt till islam som ytterligare ett ”hot” mot det kristna Europa. Skräcken för turkarna kopplas till att de ”införde islam i alla erövrade länder”. Intressant nog försöker de balansera sin andrafierande diskurs genom en logisk kullerbytta. De skriver:

Men skräcken var överdriven. I motsats till de kristna tillät turkarna också andra religioner (s. 95).

Läsaren, och i detta fall, skolbarnen läser först att turkarna var ett hot eftersom de ”införde islam i alla erövrade länder” och sedan får de i förbifarten läsa att ”skräcken var överdriven”. Sedan skriver de att det fanns någon sort ”barnskatt” som gick ut på att ”kristna familjer måste lämna ifrån sig minst en pojke till sultanen”. Faktum är att ”turkarna” inte införde islam i ”alla erövrade länder”. Tvärtom, alla länder fick behålla någon form av självständighet och

religion. Det ottomanska styrelseskicket, *milletsystemet*, där etniska/religiösa grupper/provinser som exempelvis Bulgarien och Grekland fick behålla sin religion och var en av de mest liberala system i sin tid (Kamali, 2006).

”Hotdiskursen” fortsätter att dominera den halvsidiga berättelsen om det ottomanska rikets historia. Den enda rubriken efter huvudrubriken lyder ”Europa hotas”. Sedan skriver de:

Two gånger anfölls *Wien*, Österrikes huvudstad, av turkarna. Men båda gångerna slogs de tillbaka med hjälp av andra europeiska stater. Det Osmanska riket var som störst under 1500-talet. Mot slutet av 1600-talet försvagades riket och turkarna började trängas tillbaka av de kristna européerna (s. 95, kursivering av författarna).

Här indikeras att turkarna var ett hot mot européerna vilka utslutet betraktades som kristna. Med andra ord, andrafieringen sker i en samverkan mellan begreppet ”turkar” som en annan etnisk grupp än ”européer” och deras religion ”islam” som väsensskild från kristendomen.

Upplýsningstiden

I avsnittet om upplýsningstiden diskuterar författarna framväxten av den moderna vetenskapen och kunskapen utan att nämna upplýsningssidealens orättfärdiga rasistiska arv. När det gäller Sverige, presenterar författarna olika vetenskapsmän helt utan deras ideologiska hemvist och deras inflytande på kolonialismen och folkmorden i världen som skett under den europeiska modernismens erövringar och koloniseringen av andra delar av världen. Exemplet Carl von Linné är talande. Han presenteras som ”den främste vetenskapsmannen under den här tiden” och ”som visade hur växt- och djurvärlden kan delas in i arter och familjer som är släkt med varandra” (s. 116). Men författarna väljer att inte nämna att Carl von Linné också var den som delade människorna i fyra olika raser och gav dem olika hierarkiska egenskaper (Eze, 1997; Kamali, 2005).

Kolonialismen

Boken behandlar kolonialismen i några få rader och skriver att "koloniseringen av Afrika och Asien räknas som världshistoriens största väpnade rån" (s. 154). Men de behandlar inte alls folkmorden på koloniserade folk som ägde rum regelmässigt i många länder som kolonialmakter som England, Frankrike och Belgien koloniserade.

Den engelska kolonialismen i Indien och indiernas antikoloniala rörelse, Sepoyupproret, får en missvisande presentation i boken. Författarna ger en snäv och vinklad bild av ett av de största upproren mot den engelska kolonialmakten under 1800-talet. På följande sätt presenterar författarna orsakerna till upproret:

De flesta indier var antingen *hinduer* eller *muslimer* med egna sedvänjor och religiösa regler, och de brittiska lagarna som förbjöd barnäktenskap och änkebränning skapade missnöje hos indierna. Men britterna tyckte att *alla* icke-kristna regler var vidskepliga, löjliga eller grymma. År 1857 exploderade indiernas irritation i ett våldsamt uppror (s. 156, kursivering av författarna).

Återigen sätts två grupper mot varandra, en kristen kolonialmakt och en icke-kristen koloniserad grupp, hinduer och muslimer, där orsakerna till upproret reduceras till religiösa motsättningar. De koloniserade gruppernas "sedvänjor och religiösa regler" sätts gentemot "de brittiska lagarna som förbjöd barnäktenskap och änkebränning", och därför blir hinduer och muslimer "irriterade" och gör uppror. Detta är naturligtvis inte huvudorsaken till den antikoloniala rörelsen i Indien. Upprorets grundorsak var britternas samarbete med jordägarna och införandet av tullar mot den indiska textilindustrin som ledde till att den blomstrande indiska textiltillverkningen kollapsade och orsakade massarbetslöshet bland fattiga. Författarna nämner också detta men kopplar inte dessa socioekonomiska förändringar och de antikoloniala stämningarna i landet till Sepoyupproret år 1857.

Författarna skriver sedan att "med otroligt brutala metoder slog de [britterna] ner upproret" (s. 156) och att "för att skrämma indierna till underkastelse lät britterna döda massor av *upprorsmän* vid offentliga avrättningar" (Ibid., min kursivering). Författarna kallar antikolonialisterna för "upprorsmän", vilken har en negativ klang och indikerar oftast ologiska reaktioner mot en ordning som dessa män inte gillar. Författarna kunde använda sig av begrepp som t.ex. "motståndsmän" eller motståndsrörelsen.

Slaveriet och rasismen

Under rubriken "Afrika – plundring och förslavning" skriver författarna hur Afrika delades som ett resultat av Berlinkonferensen 1884 mellan England, Frankrike, Tyskland, Belgien m fl. vilket var upptakten till koloniseringen av Afrika. Hela den brutala historien om kolonialismen diskuteras på två sidor. Trots författarnas försök att presentera en rättvis bild av de vita européernas kolonisering av Afrika, misslyckas de att ge skolbarnen en riktig bild av de brutala folkmorden och förslavningen av människor i Afrika.

Författarna diskuterar också rasismen i USA, men reducerar den att vara en företeelse som fanns i USA:s sydstater. De diskuterar även hemliga rasistiska sällskap som Ku Klux Klan. Även om denna diskussion är att betrakta som positiv i boken som ger eleverna en inblick i den extrema rasismen i USA, ignorerar författarna den institutionella och strukturella rasismen som diskuteras än i dag i USA.

Andra världskriget

Skildringen av andra världskriget i boken är också intressant av den anledningen att den delar Europa i två delar, ett Europa bestående av länder som Storbritannien, Frankrike och de skandinaviska länderna vilka var demokratiska där demokratin hade "hunnit rota sig" och ett annat Europa som Ryssland, Italien, Tyskland och Spanien som "var ovan vid att lösa konflikter med förhandlingar" (s. 228). Därför kan man med författarnas logik hitta orsakerna till andra världskriget i konflikter mellan demokratier och odemokratiska länder. Det märkliga är att författarna jämför Tyskland med Ryssland och Spanien. De glömmer att Tyskland var ett av de mest liberala länderna i Europa och att etniska och religiösa minoriteter haft mycket större frihet i Tyskland sedan 1700-talet än vad de hade i länder som exempelvis Storbritannien och Sverige (Mazower, 1998). Tyskland var t.ex. det enda land i Europa där judarna hade sitt eget politiskt parti fram till första världskriget (Ibid.).

Författarna mörklägger "demokratiernas" och i första hand Storbritanniens och Frankrikes roll i skapandet av andra världskriget. Versailleskonferensen som organiserades av segrarna i det första världskriget vilket skulle skapa fred i Europa, blev istället en "Peace to end all peace" (Fromkin, 1989). I Versailleskonferensen

efter första världskriget delade Storbritannien och Frankrike Tyskland i olika delar och redan då lades en grund till det tyska missnöjet som möjliggjorde för det nazistiska partiet att mobilisera tysarna för krig (Mazower, 1998). Förhoppningsvis omedvetet, skriver författarna inte om dessa destruktiva imperialistiska ambitioner av dessa s.k. demokratiska länder.

Författarna prisar bland annat Winston Churchill som en symbol för demokratin och mot diktatur:

Winston Churchill representerade inte bara Storbritanniens motstånd mot Hitler och axelmakterna i detta krig. Han var en symbol för alla demokrater i Europa som avskydde nazismen och andra former för diktatur (s. 242, min kursivering).

Churchill som här framställs som ”symbol för alla demokrater” var en krigsförbrytare i mellanöstern. Han som krigs- och luftvärnsminister 1922 lät bomba många irakier som revolterat mot den engelska kolonialmakten. Det finns forskare som menar att han även beordrat användningen av kemiska bomber mot irakier (se t.ex. Simons, 1996). Boken ger en eurocentrisk bild av världshistorien och vidmakthåller en föreställning av ett ”vi européer” och ett ”dem” som befolkar ”resten av världen”.

Människan genom tiderna

Boken är skriven av Karin Skrutkowska, Jan Stattin, Gunnar T. Westin och Torbjörn Norman. Författarna börjar sin bok med en kort beskrivning av människans uppkomst och skriver ett par sidor om Egypten som ett högkulturland. Sedan handlar större delen av andra kapitlet om antiken.

Antikens värld

Redan i inledningen av presentationen av ”antikens värld”, som de reducerar till att gälla Grekland och Rom, slår de fast skillnaderna mellan ”vi västerlänningar” och ”de andra”.

Författarna skriver att:

De folk som dominerade antikens värld var greker och romare. Man brukar räkna antiken från ca 700 f Kr, då grekernas historiska tid börjar, fram till ca 500 e Kr, då det västromerska riket upplöstes. Greker och romare utvecklade nya former för politisk maktutövning: *demo-*

kerati (Grekland) och ett *aristokratiskt styrelseskick* (Rom). I Grekland och Rom var det inte – som i de äldsta flodkulturerna – en gudomlig enväldshärskare som styrde, utan fria, manliga medborgare (s. 14, kursivering av författarna).

Författarna väljer att ignorera ett av de dittills största rikena under antiken, nämligen det persiska riket som sträckte sig från Libyen och Mindre Asien i väster till floden Indus i öster och överlevde längre än både de grekiska och romerska rikena. Paradoxalt nog skriver författarna själva detta och tillägger att ”det var det största välde världen dittills skådat” (s. 22). Men detta nämns inte och beskrivs inte som något av eget historiskt värde, utan som en bisak till beskrivningen av det grekiska riket. Det lilla som står att läsa i boken om det persiska riket är sammankopplat med krig mellan greker och perser och står under rubriken ”perserkrigen” (Ibid.), och en fras om att perserna ”i flera sekler varit Bysans farligaste motståndare” (s. 54).

Författarna skapar därmed och genom andra historiska berättelser en skarp skiljelinje mellan ”den europeiska civilisationen” och ”de andra”. De skriver:

Antikens samhällsformer och kultur lade grunden för *den europeiska civilisationen*. Grekerna gav sitt förnämsta arv till eftervärlden inom filosofi, naturvetenskap, konst och litteratur. Romarna tillägnade sig den grekiska kulturen och förde den i romersk form ut över hela sitt område. Deras eget viktigaste bidrag till *den västerländska civilisationen* är kanske den romerska rätten och det latinska språket, som lever vidare i alla de romanska språken (s. 14, min kursivering).

Författarna utgår ifrån en oerhört ensidig och eurocentrisk syn på kultur och civilisation och överför denna syn till eleverna. De skriver om en unik ”europeisk civilisation” och separerar ”den västerländska civilisationen” som någonting fristående från influenser från den mänskliga historien och andra civilisationer. Faktum är att det s.k. ”grekiska arvet” knappast var uteslutande grekiskt. De grekiska kulturerna; filosofin, naturvetenskapen, konsten och litteraturen var i allra högsta grad påverkat av andra civilisationer som t.ex. den egyptiska (jfr. Martin, 1991).

Författarna hamnar i en paradox i sin beskrivning av den unika ”europeiska civilisationen”. Å ena sidan hävdar de att ”i Grekland och Rom var det inte – som i de äldsta flodkulturerna – en gudomlig enväldshärskare som styrde, utan fria, manliga medborgare” (s. 14), å andra sidan skriver de att:

Även romarnas idé om ett enhetligt europeiskt rike, styrt av en *kejsare*, levde länge kvar (s. 14, min kursivering).

Kejsaren som skulle leda ett enhetligt Europa kunde knappast vara demokratisk, utan en enväldshärskare. Caesar och andra antika ledare var inte heller några demokrater eller demokratiskt valda. Hur då kan författarna dra så skarpa skiljelinjer mellan demokratiska europeer och odemokratiska ”andra”?

Det islamiska världsväldet

Under denna rubrik diskuterar författarna det islamiska världsväldet. De frågar sig ”varför var araberna så framgångsrika?” I deras svar på denna fråga står också att läsa:

Sekelgamla handelskontakter med världen utanför Arabien hade visat vilka rikedomar som fanns där. Islam gav araberna den politiska och militära kraften att ta för sig av dem. Erövringarna började som rövartåg. Viljan att sprida islam, som äldre historieskrivning framhäver som en viktig drivkraft, var av underordnad betydelse (s. 54).

Författarnas budskap går inte att tolka på annat sätt än araberna eller muslimer var rövare som ville åt andra delar av världens rikedomar och därför började de erövra andra länder och riken. Denna historieskildring är ett bra exempel på den diskursiva andrafieringens mekanismer i skolböcker. Författarna ger helt olika motiv för å ena sidan ”europeiska” erövringskrig som grekernas, makedonernas och romernas och å andra sidan för araber och muslimer.

Till skillnad från de ”europeiska” stormakter som greker och romer vilka hade en egen högkultur, civilisation, vetenskap, filosofi och litteratur, görs araber och muslimer till ett historielöst folk som tar över och kopierar andras civilisationer och blir ett världsvälde. Författarna skriver:

Den antika bildningen fanns kvar i det bysantinska riket, och när araberna erövrade Palestina, Syrien och Egypten fick de därmed ta över ett rikt kulturellt arv. Mycket av filosofisk och vetenskaplig grekisk litteratur hade redan tidigare översatts till syriska. På 800-talet översattes verken vidare till arabiska. Under kommande sekler studerade man i den islamiska världen filosofer som Platon och Aristoteles, matematiker som Euklides, medicinare som Hippokrates (s. 55–6).

Givet människans gemensamma historia och intensiva kommunikationer är det ett faktum att den arabisk/islamiska civilisationen

också påverkades av både den judiska, kristna, grekiska, romerska, samt persiska civilisationen. Vad som ter sig onaturligt är att å ena sidan reduceras influenserna till att enbart komma från "Europa" och den "kristna världen". Å andra sidan, framställer boken Europa som en civilisation som har uppstått av sin egen kraft utan någon som helst påverkan från "icke-européer".

Kolonialismen

Författarna diskuterar inte kolonialismen för sig utan under rubriken "imperialismen". De skriver att kolonialismen inte innebar någon vinst för kolonialstaterna:

Vinsterna hamnade vanligen hos privatpersoner, bolag eller investerare, hos inhemska härskare eller hos européer bosatta i Afrika. För kolonialstaterna innebar de nya besittningarna ofta mer kostnader och besvär än vinst. Det var främst på maktens och prestigeens område de gjorde sina vinster (s. 238–9).

En sådan beskrivning är enbart möjligt om författarna kan göra en skarp skillnad mellan koloniala bolag och investerare och deras stater. Kolonialismens historia överallt i världen visar att inget kolonialbolag eller investerare kunde göra det utan respektive staters militära hjälp och uppbackning (jfr Loomba, 2005). Detta bekräftas även av författarna själva i andra delar av boken. Även om de ger en snedvriden beskrivning av Frankrikes och Storbritanniens kolonisering av Egypten, motsäger de själva genom att skriva om kolonialstaternas engagemang och vinstintresse i Egypten. De skriver:

Britterna var hårdast engagerade, eftersom de hade det största intresset i Suezkanalen, som öppnade en genväg till Indien. De hade också intresse i de egyptiska bomullsodlingarna för sin textilindustri sedan USA:s bomullsexport upphört genom inbördeskriget. 1882 slog britterna ner ett nationalistiskt uppror riktat mot kolonialmakterna (s. 238).

Kolonialstaterna Storbritannien och Frankrike var i allra högsta grad direkt inblandade i ockupationen och exploateringen av andra länder och detta skedde ytterst med militära medel.

Dessutom nämner författarna inte alls den egyptiske modernisten, Muhammad Ali (1769–1849) och hans reformer som omvandlade Egypten till en stark stat som inte passade kolonialmakterna

Storbritanniens och Frankrikes koloniala ambitioner. Dessa länder, i synnerhet Storbritannien, förstörde Egypten som en stark stat genom att strypa Egyptens export av bomull och direkt krig så att de lätt kunde tvinga sina villkor på Muhammad Alis efterträdare och så småningom ockupera landet 1882.

Rasismen

I presentationen av USA diskuterar författarna även de ”svartas” position i det amerikanska samhället sedan 1940. Den institutionella och strukturella rasismen som genomsyrade det amerikanska samhället nämns inte mer än som ”sociala och politiska orättvisor” och segregering. Författarna skriver:

Men spridningen gav samtidigt de svarta nya möjligheter att bekämpa gemensamma sociala och politiska orättvisor. Dit hörde *segregeringen* (rasåtskillnaden), som inte bara gällde bostäder och skolor utan även var vanligt förekommande på bussar, på tåg och i parker. Att slå sig ner på platser, som var reserverade för vita, ledde till böter och fängelse (s. 302–3, kursivering av författarna).

Dessa förhållanden som av amerikanska forskare kallas ”institutionell rasism” nämns inte med vad som av de flesta anses som sitt rätta namn, utan med en förskönande omskrivning: segregering, vilket tolkas som rasåtskillnad. Författarna verkar tro att rasismen i USA, om nu de tror att en sådan finns, *var* en del av dess historia fram till 1960-talet. De skriver:

En växande svart medelklass tog avstånd från våldet och sökte socialt och politiskt inflytande genom att införlivas med den vita medelklassen. De sökte sig också till andra bostadsområden än de fattiga svarta. Klyftan mellan välbärgade och fattiga svarta ökade. Denna klyfta har blivit allt tydligare under det sena 1980-talet och 1990-talet (s. 303).

Författarnas beskrivning går tvärt emot amerikansk forskning som visar på förekomsten av rasism både som vardagsföreteelse (Essed, 1991, 2005) och som en del av det amerikanska samhällets strukturella och institutionella sammanhang (Fredrickson, 2000; Doane & Bonilla-Silva, 2003; Jenkins, 2003; Stone & Rutledge, 2003, bland andra). Boken ger en bild av ”sociala och politiska orättvisor” i amerikanska samhället som missförhållanden som förorsakas av klasskillnader och inte den institutionella rasismen som sprider sig även på den globala arenan.

Författarna diskuterar inte USA:s destruktiva engagemang i världspolitiken som förorsakade många katastrofer för många länder som ville utvecklas på lika villkor och inte underkasta sig den amerikanska imperialismen. Boken nämner enbart i en förbigående fras USA:s roll i militärkupperna i Latinamerika. Författarna skriver att ”rädslan för kommunismen – och även socialismen – ledde till en ny typ av militära maktövertaganden, ofta med stöd av USA” (s. 355). Detta är det enda som sägs om USA:s roll för miljoner människors död i Latinamerika. Inte heller USA:s roll i andra delar av världen som i Afrika och Asien diskuteras. Vietnamkriget, militärkuppen i Turkiet, Iran och det oreserverade stödet till den israeliska ockupationen av palestinsk mark och dess våldsanvändning mot palestinierna diskuteras inte alls.

Under rubriken ”USA – mönster för en värld” skriver författarna hur de amerikanska framgångarna har förändrat världen sedan andra världskriget, samt hur det amerikanska kulturella inflytandet och den amerikanska livsstilen har globaliserats. De skriver:

Även ideella strömningar och proteströrelser har fått avgörande impulser från USA. Religiösa grupper och sekter, kvinnorörelsen, gay-rörelsen och ungdomskulturen allt ifrån 1960-talets hippies till 1980-talets yuppies (young urban professionals) har inspirerats från USA. Från USA kommer också jeans, Coca-cola och hamburgare. Amerikansk och afroamerikansk musik som jazz, gospel och senare rockmusik har spritt sig över hela världen. *Men utanför västerlandet har många vänt sig mot den amerikanska livsstilen, särskilt i de muslimska länderna* (s. 305, min kursivering).

Återigen delas världen av författarna i ”västerlandet” och ”de andra” delar av världen, i synnerhet de muslimska länderna. Utan det minsta kunskap om hur amerikanska ekonomiska och politiska intressen och interventionspolitik också påverkat många muslimska länder, och i vissa fall mycket mer än detta påverkat en del så kallad ”västerländska” länder, hävdar de att många i de muslimska länderna vänt sig mot den amerikanska *livsstilen* (snarare är politiken). Dessutom gör de detta utan den minsta förklaring till varför en motståndrörelse mot den amerikanska dominansen har vuxit fram i dessa länder som för några decennier sedan såg USA som en bättre modell för deras samhällsbygge än de europeiska modellerna.

Israeler och palestinier

En ganska oskyldig och ”objektiv” beskrivning som återigen visar på författarnas västcentristiska historieberättelse är deras diskussion om mellanöstern i allmänhet och konflikten mellan israeler och palestinier i synnerhet.

Författarna skriver om den historiska bakgrunden till ”judeförföljelser i Östeuropa” som lett till skapandet av ”Sions vänner” som så småningom lett till att med hjälp av FN och England den judiska staten Israel skapades 1948 i Palestina (s. 343). De diskuterar kriget mellan araber och israeler som alla slutar med ”Israels seger” som *utvidgar sitt område* (Ibid.). Författarnas ordval är mycket intressant i sammanhanget. De nämner inte en enda gång ordet ”ockupation” utan det mer neutrala ordet utvidgning av israeliskt område. Att skriva ”sitt område” gör också att frågan om vem som har ”rätt” till detta territorium underförstått blir Israel. Detta blir än mer påtagligt när författarna diskuterar de palestinska flyktingarnas situation och bildandet av PLO (Palestine Liberation Organization). De skriver:

I samband med kriget 1948 flydde närmare 700 000 palestinaaraber till läger i de omkringliggande arabländerna. De integrerades aldrig i dessa länder utan har hela tiden varit inriktade på att återvända. Tidigare bildades starka motståndsgupper, som 1964 samordnades i en organisation, PLO (Palestine Liberation Organization), med *Yasser Arafat*, grundare av terrororganisationen *Al-Fatah*, som ledare (s. 344, författarnas kursivering).

Författarna använder sig av två märkliga begrepp för att skildra de palestinska flyktingarna och bildandet av PLO. Faktum är att de flesta av palestinska flyktingar drevs bort av israeliska armen under ockupationskriget och begreppet ”flydde” ger därför en orättvis bild av händelserna. Sedan kallar de motståndsrörelsen Al-Fatah för ”terrororganisation”. Så gott som alla araber och muslimer betraktade Al-Fatah som och kallade Al-Fatah för en motståndrörelse som kämpade mot den israeliska ockupationen av palestinskt land. Genom betäckningen ”terrororganisation” tar författarna parti för ”västerlandets” världsbild. Al-Fatah har utfört terrorhandlingar i sin kamp mot Israel, liksom den israeliska staten. I rättvisans namn borde man därför kalla både den orättfärdiga ockupationen av palestinskt land, det israeliska apartheidsystemet och inte minst de många terrorhandlingar som utförts mot palestinier med sitt rätta namn, nämligen kolonialism och statsterrorism. Författarna näm-

ner förvisso de åtskilliga mordattentaten mot Arafat (Ibid.) men de nämner inte att dessa attentat genomfördes av den israeliska staten.

Boken avslutar sin historieskildring av världen med en diskussion av 11 september-attackerna mot World Trade Centre och Pentagon i USA. De skriver om hur attackerna mot Talibanerna i Afghanistan och USA:s misslyckande att fånga eller döda Usama bin Ladin lett till att USA gav sig på Irak och Saddam Hussein. Om amerikanska lögnar om Saddams massförstörelsevapen, om USA:s samarbete med Saddam i kriget mot Iran i vilket miljoner människor fick sätta livet till, skriver de ingenting. Författarna avslutar boken och avsnittet med följande ord:

USA bereder sig att gå vidare. Stora uppgifter väntar i Mellanöstern. Terrorismen måste lokaliseras och avväpnas. Kärnvapenstaten Nordkorea måste pacificeras etc. (s. 356).

Här förmedlas en bild till eleverna som rättfärdigar USA:s så kallade "krig mot terrorismen" som av Bush har definierats som ett "korståg", som outtalat är riktat mot muslimer. Det är inte helt oväntat att författarna gör en koppling mellan terrorism och Mellanöstern. Även i frågan om kärnvapen fokus riktas mot Nordkorea och inte Israel och andra "västländer" som redan har kärnvapen. Det verkar som att författarna tror eller anser att "västerlandets" kärnvapen inte är skadliga.

Sammanfattningsvis kan konstateras att trots vissa försök till att balansera den starka skiljelinjen mellan "vi" och "dem", genomsyras boken av andrafiering av icke-västerlänningar. Förutom konstruktionen av kvalitativa skillnader mellan ett välbekant och modernt "vi" och ett främmande och omodernt "dem", tilldelas dessa grupper också olika kvantitativa värden. Av bokens 356 sidor tilldelas "de andras" historia och samhällsbygge endast några få sidor.

Alla tiders historia

Boken som betecknas som "Grundbok i historia för gymnasieskolan" är skriven av Börje Bergström, Arne Löwgren och Hans Almgren. Boken gavs ut första gången 1989 och har sedan givits ut i nya upplagor 1994, 1998 och 1999.

Författarna börjar sin historieberättelse med att redogöra för människans djuriska ursprung. Sedan skriver de om de första hög-

kulturerna. Egypten får en särställning och betraktas som ett rike som påverkade andra folk:

På en rad områden kom egypterna tidigt med nyheter och blev förebilder för andra folk. Inte minst grekerna tog intryck av kulturutvecklingen i Nildalen, ett arv som sedan har förmedlats till oss. Därför har Egypterns arkitektur, konst och vetenskap haft en enorm betydelse för *västerlandet* (s. 15, min kursivering).

Författarna slår redan i bokens inledningsfas fast att det *finns* ett "västerland". De utgår ifrån att det verkligen finns ett "västerland" med säregna egenskaper som skiljer det från "de andra"; en sorts occident/orient eller väst/öst tudelning av världen (jfr. Said, 1978; Eze, 1997; Kamali, 1998, 2001, 2006).

Historiebeskrivningen blir då från början ett bidrag till att reproducera "västerlandets särart" och överlägsenhet gentemot "de andra". Den diskursiva "vi-et" börjar sin diskursiva resa i förhållandet mellan Grekerna och Perserriket. Författarna skriver:

På 500-talet hade perserna börjat utvidga sitt rike från Irans högslätter. Den ena staten efter den andra erövrades och till slut sträckte sig persernas rike från Medelhavet i väster till floden Indus i öster. Till de folk som kom under perserna hörde också grekerna på Mindre Asiens östkust. Perserna behandlade grekerna milt, liksom andra *underkuvade folk*, men grekerna hade svårt att ta order från *främmande ställhållare* (s. 31, min kursivering).

Författarna betraktar Perserriket tillhörande ett folk, perserna, som erövrade "andra folk" och framför allt "grekerna på Mindre Asien". Även om de skriver att perserna behandlade grekerna liksom andra folk "milt", skriver de inget om det politiska systemet i Perserriket. Perserna hade ett system med "konungarnas konung" (*shaban-shahi*) där olika folk som ingick i det persiska riket fick behålla sin religion, sitt politiska system, sina konungar och sina kulturer (inklusive sin arkitektur) och (istället) betala skatt till centralmakten. Detta trots att Persien hade en officiell monoteistisk religion, Zarastoraism med dess krav på universalism. Detta bedöms av författarna som irrelevanta historiska fakta eftersom det inte direkt tycks röra "grekerna" eller "vårt västerland".

Sedan handlar historien bara om grekerna och deras kulturella storhet i form av hellenismen. Författarna skriver att grekiskan "blev världsspråk som alla bildade i Orienten och i Medelhavsvärlden förstod" (s. 33). Författarna introducerar här begreppet "Orienten" som ett historiskt fakta, ett område med gemensam historia

och kultur, dock utan att precisera *var* denna Orient var. Det samma gäller begreppet ”Medelhavsvärlden”. Det verkar som att författarna inte alls har tagit intryck av den kritiska granskningen av den Orientalistiska diskursen under de senaste decennierna.

Grekerna uppfattade skönheten som en gudomlig egenskap och sökandet efter skönhet blev därför en religiös uppgift. Skönhetens hemlighet låg i de rätta proportionerna, och därför finner vi välavvägda måttförhållanden i de grekiska templen. *Vi i västerlandet* har alltid beundrat de grekiska templen. Överallt i *vår omgivning* träffar vi på pelare, kolonner och fasader som har sina förebilder i grekiska tempel, framför allt Partenon (s. 39, min kursivering).

Genom att hävda att ”grekerna uppfattade skönheten som en gudomlig egenskap” görs känslan för skönhet i form av den antika arkitekturen till en uteslutande grekisk egenskap. Denna föreställning är falsk och en eurocentrisk konstruktion, givet de arkitektur- och skulpturkonster som existerade i andra civilisationer, som till exempel den egyptiska och den persiska. Bernal Martin (1991) diskuterar i sitt klassiska verk, *Black Athena*, bl.a. hur egyptiska samhällsorganisationer, gudar och gudinnor samt arkitektur påverkade den grekiska. Antikens värld, precis som nu, är full av ömsesidig påverkan mellan olika civilisationer, inte minst genom krig, erövringar, föränderliga gränser och handel. Men här görs Grekland (och implicit ”västerlandet”) till den sköna arkitekturens vagga.

Utmärkande för författarnas beskrivning av forntidens historia är tudelningen av de gamla civilisationerna i ”flodkulturerna” och ”den grekiska världen” som beskrivs som den ”västerländska civilisationens” vagga. De framställer Grekland som någonting unikt som trots en viss påverkan av det egyptiska kulturarvet hade utvecklats av egen *social-kraft*, men relaterar den egyptiska civilisationen till att vara ”Nilens gåva” och Mesopotamien att vara ”landet mellan floderna”, dvs. en slags framställning av dessa civilisationer som *naturens gåva*.

Dessutom framställer författarna återigen ett ”vi” som har sina rötter i Grekland och kallas för ”västerlandet” som någonting unikt. Begreppet ”vi i västerlandet” som förekommer frekvent i boken är en diskursiv gränsbevarande strategi som innesluter de som tillhör ”vi” och utesluter ”de andra”, dvs. icke-västerlänningar. Detta genomsyrar hela boken och trots sporadiska deklARATIONER av författarna rörande någon påverkan av ”andra kulturer” på den ”västerländska kulturen” framställer författarna ”västerlandet” som

ett enhetligt fenomen med bestämda geografiska, sociala och kulturella gränser. Ytterligare ett exempel kan hämtas från diskussionen om orsakerna till det romerska rikets fall.

Under rubriken "Varför gick Rom under" skriver de:

Romarrikets "nedgång och fall" har livligt diskuterats under tidernas lopp. Hur kunde det ske? Någon slutgiltig förklaring har forskarna inte lyckats komma med. Klart tycks emellertid vara att det inte är möjligt att peka ut *en* orsak. Svaret måste sökas i en samverkan mellan flera (s. 49, författarnas kursivering).

Med dessa frågor och att det inte finns en enda orsak öppnar författarna för en del spekulationer om varför det romerska riket föll. Att börja en diskussion om orsakerna till varför det romerska riket föll är positivt och kan ha en vetenskaplig uppfostringseffekt på eleverna och träna dem att inte leta efter "orsakernas orsak". Men samtidigt är det märkligt att författarna lämnar utrymme för rasistiska föreställningar som kan påverka elevernas föreställningar om personer med invandrarbakgrund. Författarna presenterar en del orsaker som kan tänkas ha påverkat det romerska rikets fall. Bland dessa orsaker finns att läsa också följande tvivelaktiga förklaring:

Intressant är att forskarna ofta har varit påverkade av samtidsdebatten och i romarriket tyckte sig se paralleller till sin egen tids problem. Rasister, främst på nazismens tid, har hävdad att invandringen av folk från öster orsakade en rasblandning med undermåliga egenskaper hos befolkningen (s. 49).

Författarna försöker att på ett "objektivt" sätt framställa olika förklaringar till det romerska rikets fall men erbjuder samtidigt eleverna en rasbiologisk orsakssambandsförklaring som skiljer sig markant från alla andra orsaker som de tar upp i sin beskrivning. Dessutom lever det rasbiologiska tänkandet kvar, även om det är i nya former, och påverkar våra ungdomars föreställningar om världen och olika folkgrupper. Detta gör att sådana "objektiva" formuleringar blir ett tillskott till att förstärka de negativa och rasistiska föreställningarna om "de andra", dvs. "invandrarna från öst" och se dem som mindervärdiga "raser" och kulturer.

Arabstormen

Den islamiska civilisationens frammarsch på 600- och 700-talen som innefattade tre kontinenter inklusive delar av Europa, diskuteras på en sida av boken med rubriken "Arabstormen". Författarna skriver att:

Likt en virvelvind svepte araberna fram över de omgivande länderna och på något över hundra år lade de under sig ett område som var dubbelt så stort som det romerska riket (s. 53).

En jämförelse mellan hur författarna beskriver de grekiska och romerska rikenas spridning och etablering, som framställs nästan som på förhand givet, och det arabiska är mycket talande. Det finns nästan ingen förklaring till etableringen av ett av de största rikena i människans historia, förutom att "flera arabstammar i början av 600-talet hade blivit enade". Dessutom framställs det arabiska riket som "ett hot" mot Europa. Författarna skriver:

På 700-talet – hundra år efter Muhammeds död – sträckte sig det arabiska väldet från Indiens och Kinas gränser till Atlanten. Huvudstaden var nu Bagdad. Hotet mot det germanska Europa hade avvärjts av frankerna och det östromerska riket kunde för tillfället hejda anstormningen (s. 53).

Diskursen om "det arabiska hotet mot Europa" som kunde avgöra "Västeuropas öde" (Ibid.) vittnar än en gång om bokens historiska paradigm där den mänskliga historien indelas längs en skiljelinje mellan "vår historia" och "de andras". Detta genomsyrar hela diskussionen om "araberna". Även när författarna försöker presentera det "positiva" med arabernas intåg i Europa under rubriken "Araberna – en länk mellan öst och väst" (s. 54) framställs två världar, "öst" som står i motsatsförhållande till och som spegelbilden av "väst". Den arabiska influensen i Europa reduceras till arabernas roll som förmedlare av andra folks "positiva" egenskaper och uppfinningar. De skriver:

Genom handeln *fick araberna ta emot* kulturimpulser från skilda håll ... Intresset för olika vetenskaper var stort och *araberna skaffade sig* stora kunskaper inom geografi och astronomi och gjorde betydande framsteg på matematikens områden. Om det vittnar ett sådant arabiskt låneord som algebra. *Däremot är vårt siffersystem, som vi kallar det arabiska, en bearbetning av indiska förebilder.* Man studerade grekiska filosofer och naturvetenskapsmän, och i Spanien översatte kristna och muslimer i samarbete de grekiska tänkarnas verk till latin. Det var

alltså via araberna som européerna lärde känna åtskilligt av den grekiska kulturen (s. 54, min kursivering).

Det är helt riktigt att araberna fick influenser från många olika folk i det stora arabisk/islamiska riket. Att däremot inte skriva om Islams mycket positiva inställning till vetenskap, och att kristendomen och stora delar av Europa hade en skolastisk och närmast fientlig inställning till naturvetenskap, är att förvrida historien och presentera den selektivt som passar den destruktiva tudelningen av världen i "vi" och "dem". Det finns inte heller ett enda ord om de statsvetenskapliga och sociologiska utvecklingarna och teoribildningarna i det arabisk/islamiska riket. Utvecklingen av det civila samhället och den offentliga sfären från 1000-talet i det arabisk/islamiska riket har diskuterats genomgående (Hoexter, Eisenstadt & Levtzion, 2002) men ignoreras av författarna till denna historiebok. Araberna framställs som enbart "förmedlare" mellan två delar av "väst" nämligen grekerna och Västeuropa. Som går att läsa av texten, är författarna måna om att "förklara" var olika "positiva" inslag i "arabernas kultur" kommer ifrån.

Vidare historiebrevning

Boken fortsätter sin historieberättelse med att diskutera Europas medeltida historia. Kyrkans roll diskuteras specifikt med inslag av bilder på kyrkor från katedralen i Amiens från 1200-talet till Lunds och Uppsalas domkyrkor i Sverige.

Författarna behandlar också korståget mot muslimerna och presenterar kyrkans inställning och Påvens tal i ett kyrkomöte år 1095 där han berättade hur kristna pilgrimer på väg till de heliga platserna i Palestina blivit utsatta för överfall och plundring och manade till "kamp mot de otrogna". Påven propagerade att: "Nu måste man i västerlandet gripa till vapen och dra ut för att befria Jerusalem från islams välde" (s. 71). Detta ledde till 200 år av krig och mord där många av "båda sidor" miste livet. Författarna skriver att orsaken till korståget inte bara var religiös utan också andra faktorer spelade in, t.ex. ökad folkmängd i Europa, ökad handel och stadsliv, förstärkning av staterna England och Frankrike och ökad krigskapacitet. De drar sedan slutsatsen att:

Västerlandet hade efter en period av svaghet blivit starkt nog att i slutet av 1000-talet övergå från försvar till anfall. Tidpunkten var dessutom

mycket gynnsam: *Den islamska världen* hade råkat in i ett skede med politisk splittring och försvagning (s. 71, min kursivering).

Återigen ser vi prov på reproduktionen av paradigmen två världar delade i ett "vi" vilket likställs med kristna i Europa och ett "dem" som kategoriseras som "den islamska världen" vilka som befinner sig utanför Europa. Författarnas misstag att inte se muslimerna i Europa, under den tiden både i Spanien och i Italien, är iögonfallande. Det finns inte ett ord om det moriska riket i Europa, utan Europa renodlas som en kristen "västlig" kontinent. Den andrafierande diskursen som används i detta sammanhang talar sitt tydliga språk. Följande stycke är en illustration:

I slutet av 1100-talet *gick Jerusalem förlorat* och hundra år senare föll de sista kristna fästet. Korstågsrörelsen, som då pågått i närmare 200 år, hade misslyckats *med att tränga undan muslimerna och behålla det heliga landet* (s. 71, min kursivering).

Diskursen av att "Jerusalem gick förlorat" och att korstågsrörelsen "misslyckats med att tränga undan muslimerna och behålla det heliga landet" indikerar återigen författarnas iver för att ställa de två kategorierna "kristna" och "muslimer" mot varandra. Om Jerusalem hamnar under muslimskt styre så är den lika med "förlorat". Likaså framställs muslimerna som ett främmande element i Jerusalem som skulle "trängas undan".

Den moderna Europa

Författarna fortsätter sin historiebeteckning med att redogöra för hur Europa tog form genom upptäckterna och renässansen. Sedan skriver de om nya religiösa tolkningar och reformationen och motreformationen som lett till religiösa krig i Europa, där även Sverige dras in. De redovisar också för den "Westfaliska freden" där "vårt land framstod nu som en europeisk stormakt" (s. 104). Hela den delen av boken präglas av den västeuropeiska och nordiska historien.

Upplysningen diskuteras också i boken. Författarna tar upp idéerna bakom upplysningen och härleder den från den tyske filosofen Immanuel Kant som myntade begreppet "upplysningen". Förnuft och vetenskap ersatte den religiösa tron och "optimism och nyttighetsdyrkan" tog över. En viktig tanke som trädde fram under upp-

lysningen var ”människornas lika värde” som författarna kallar för ”naturliga rättigheter” och skriver:

Tanken om människors ”naturliga rättigheter”, som är ett arv från antik och kristen filosofi, hävdades av upplysningstänkarna. Enligt denna s.k. naturrett är alla människor födda fria och lika och alla har rätt till liv, frihet och egendom. Från denna utgångspunkt angreps slaveri, livegenskap och barbariska straff som stympning och spöslitning (s. 134).

Författarna berättar, som på många ställen tidigare i boken, selektivt om upplysningen. Det är ett faktum att naturvetenskapsdyrkan och nyttighetsdyrkan också innehåll tron på existensen av olika ”raser” med olika kvaliteter där den ”vita europeiska rasen” stod över alla andra (se exempelvis, Goldberg, 1993; Eze, 1997). De koloniala krig som följde, folkmord på lokalbefolkningen i kolonierna och slaveriet var också ett resultat av den upplysta eurocentrismen och rasismen. Författarna själva presenterar en bild av en ”slavauktion i Virginia” i USA från så sent som 1861 där en hel ”svart” familj auktioneras ut av ”vita” slavhandlare och slavägare (s. 189).

Kolonialismen och slaveriet

Kolonialismen och slaveriet behandlas ytterst sparsamt i boken. I ett par sidor skriver författarna om Europas behov av råvaror och sedan behovet av arbetskraft som ledde till att europeiska makter som England och Frankrike startade med slavhandel. Sedan skriver författarna att:

Liverpool och Nantes blev centra för slavhandeln och båda växte ut tillorstäder. Slavhandeln bidrog i hög grad till Västeuropas rikedom under 1700-talet (s. 139).

Författarna väljer att inte ta upp relationen mellan det etablerade ”rastänkandet” och slaveriet och kolonialismen. Inte heller slavhandels roll för utvecklingen av kapitalismen som system i Europa diskuteras. Faktum är att den kapitalistiska utvecklingen i Europa hänger samman med den systematiska slavhandeln (Williams, 1964). Sverige deltog i den bland annat genom Kung Gustav III:s ägande av och försök att omvandla ön Saint-Barthélemy i Karibien till ett slavhandelscentrum (Catomeris, 2004) samt genom handel med järn och koppar som användes i slavhandeln (Wallerstein, 1980: 205, 208).

Ett intressant inlägg i avslutningen av den korta diskussionen om slaveriet är den information som författarna väljer att presentera:

Det var emellertid inte bara européer som ägnade sig åt slavhandel. Från Östafrika, främst via slavhamnen Zanzibar, förde arabiska uppköpare ut stora mängder slavar till islamiska världen (s. 139–40).

Det är första gången i boken som ”den gemensamma historien”, dvs. likheten mellan ”Västerlandet” och ”den islamiska världen” diskuteras; alltså det faktum att folk från båda sidor, oavsett omfattning naturligtvis, varit inblandade i slavhandel. Som om detta minskar hemskheten i slavhandel eller gör ”västerlandets” skuld till ett av de mest avskyvärda brotten mot mänskligheten, nämligen slaveriet, till ett mindre avskyvärt brott.

Författarna väljer att inte heller diskutera de europeiska moderna staternas folkmord på miljoner människor i kolonierna. Detta tycks inte ha lika mycket historiskt värde som exempelvis Barockkonsten som flyktigt diskuteras i boken.

Boken fortsätter med sin eurocentriska eller västcentriska syn på den historiska utvecklingen och diskuterar den amerikanska och de europeiska revolutionerna. En stor del av Europas historia, nämligen det ottomanska riket, diskuteras inte alls, utan nämns i ett par ställen i boken i en bisats till någonting annat.

Mellanöstern – en krisfylld värld

Diskussionen om Mellanöstern är som i andra historieböcker för gymnasiet en viktig del som visar på hur man drar linjerna mellan ett ”vi” och ett ”dem”. Muslimerna andrafieras tydligt i detta sammanhang. Författarna skriver att:

Politisk splittring har sedan lång tid tillbaka präglat området. *Muhammeds religion* har dock varit ett enande band och de flesta islamstater har även det arabiska språket gemensamt (s. 334, min kursivering).

Författarna skriver om ”politisk splittring” som präglad området ”sedan lång tid tillbaka”. Detta stämmer inte och beror på vad man menar med ”lång tid tillbaka”. Området var en del av de ottomanska och persiska rikena vilka mest präglades av politisk stabilitet. Det var inte förrän kolonialmakterna England och Frankrike intresserade sig för området, dess strategiska betydelse och dess rikedomar, som ”splittringen” uppstod. Om detta skriver inte för-

fattarna. Sedan benämner författarna islam som ”Muhammeds religion”, medan de skriver kristendomen och inte ”Jesus religion” genom hela boken.

De diskuterar sedan den israeliska statens uppkomst och kriget mellan Israel och ”araberna”. En intressant berättelse i sammanhanget är om massakern på palestinier i flyktinglägerna Sabra och Shatila i Libanon 1982. De skriver:

Världsopinionen blev alltmer kritisk mot israelerna. Pinsam uppmärksamhet väckte bl.a. deras passivitet vid en massaker i palestinska flyktingläger som utfördes av kristna libaneser (s. 338).

Författarna väljer att beröra massakrerna på palestinier i förbigående och i relation till ”Israels anseende i världen” som skadas genom en ”pinsam uppmärksamhet”.

Shahens Iran blir islamisk republik

Presentationen av den islamiska revolutionen i Iran är också mycket intressant och är ytterligare ett exempel på det vi-och-dem tänkande som genomsyrar boken. Det verkar som att författarna inte är inlästa på Irans moderna historia, utan i bästa fall använt sig av några sporadiska tidningsartiklar. De skriver:

Landets härskare med titeln shah satte som mål att med oljepengarnas hjälp föra det *medeltida Iran* in i det 20:e århundradet (s. 339, min kursivering).

Denna presentation om Irans historia visar på författarnas okunskap om Irans historia och deras västcenterism. De betraktar Iran innan shahen, som förmodligen är Muhammad Reza Shah (1942–1979), som ett medeltidsland. Det land som de kallar för ”medeltida Iran” hade genomgått sekel av modernisering och demokratisering. Iran var en av de första konstitutionella regimerna i Asien. Den Iranska konstitutionella revolutionen (1905–09) etablerade en konstitutionell regim i början av nittonhundratalet. Iran hade genomgått moderniseringsprojekt och program som förändrade landet grundligt (Abrahamian, 1990; Kamali, 1998, 2006). Dessutom accelererade moderniseringsprocessen och fick nya former genom maktövertagandet av den första shahen av Pahlavi dynastin, Reza Shah (1924–1941). Att kalla Iran för ett medeltidsland är att förneka och våldföra sig på historiska fakta.

Det verkar som att författarna utgår ifrån existensen av en enda "modernitet" och att den måste vara den modernitet som kallas för den "västerländska". Därför framställs reaktionerna till shahens modernisering som anti-moderna. De skriver:

Det var också många i Iran som uppfattade det nya som främmande ochopersiskt (s. 339).

Därmed framställer författarna iraniernas motstånd till shahen som en reaktion mot shahens moderniseringsprocess som av iranierna betraktades som "främmande" och "opersiskt". Som nämndes tidigare, moderniseringen hade en lång historia i Iran och författarna kunde, om de ville undvika vi-och-dem-tänkandet, ta del av existerande forskning inom området.

Även om boken använder en sida för att diskutera den islamiska revolutionen i Iran, finns det också i denna beskrivning många exempel på undermålig kunskap och spår av andrafiering av det iranska samhället och revolutionen. De skriver exempelvis att:

I vitt skägg och svart mantel gick den gamla mannen till storms mot allt som enligt hans mening stred mot islams lära (s. 339).

Här använder författarna en diskurs där Khomeinis utseende och klädsel, som indikerar hans islamiska hemvist, kopplas till hans traditionella ambitioner. Med andra ord, Khomeini som en islamisk religiös ledare kan per automatik inte vara modern eller modernisera. Detta är en föreställning som inte stämmer med den islamiska republikens historia. Den islamiska republiken Iran är modern och har fullförd många tidigare moderniseringsprojekt som initierades av den tidigare shahen (se t.ex. Abrahamian, 1990; Kamali, 1998). Republiken tog över ett modernt land och fortsatte moderniseringen av landet, dock på sitt sätt. Den islamiska republiken i Iran är också modern, fast kan betraktas ingå i alternativa moderniteter (se t.ex. Kamali, 2006). Det finns inte en *enda* moderniseringsmodell utan flera som har tagit olika regionala former i olika delar av världen (se t.ex. Eisenstadt, 2000).

Bokens avslutning skiljer sig inte så mycket från dess inledning. "Västerlandet" ställs gentemot "de andra", bl.a. mot länder och folk i Mellanöstern. Författarna visar återigen att de inte är insatta i frågor som rör konflikten i Mellanöstern, "västerlandets" roll i denna konflikt och den s.k. "islamiska fundamentalismen". De diskuterar inte alls orsakerna till de islamiska rörelsernas framväxt och de "västerländska" makternas roll i området. De skriver bl.a. om

”Gulfkriget” som om det var berättigat och att det skulle lösa problem i området. De skriver exempelvis att ”Gulfkriget inte har löst särskilt många av Mellanösterns problem” (s. 382) och fortsätter att ”att Saddam Hussein sitter kvar vid makten med delar av sin krigsmaskin intakt oroar också många” (Ibid.). Även om texten är skriven innan Saddam Husseins fall genom USA:s invasion av Irak, ställer sig författarna på ”vi”-sidan och skriver att Saddams arme ”oroar många”. Frågan ställs inte en enda gång om Israels arme eller USA:s arme och den oro som finns av dessa makter hos ”de andra”.

Sammanfattningsvis kan man säga att trots vissa sporadiska försök att visa på influensen av ”andra kulturer” på ”västerlandet” är boken präglad av ett vi-och-dem tänkande, som manifesteras genom föreställningen av existensen av ett ”vi i västerlandet” och ett ”dem” i övriga delar av världen, vilket gör att boken förblir ett bidrag i reproduktionen av dualismen ”vi” och ”dem”.

Slutord

Föreliggande studie visar att skolböckerna framställer ”de andra” som underlägsna ”oss” och på ett systematiskt sätt reproducerar den destruktiva tudelningen av människor i ett ”vi” och ett ”dem”. Resultatet bekräftas också av tidigare studier som delvis redovisats i inledningen av föreliggande artikel. Gränsdragningar mellan ”vår religion, vår historia” och ”de andras” genomsyrar de skolböcker som har studerats i denna studie. Det symboliska våldet utövas stundtals hänsynslöst. Begreppet ”västerland” och ”vi i västerlandet” är en ständigt förekommande föreställning som lärarna disciplinerar eleverna med. Det är ett ständigt tema som skapas och återskapas i alla böcker. Fraser som ”vi i västerlandet har svårt att förstå” andra religioner eller föreställda ”religio-kulturella” egenskaper och handlingar upprepas som om de som tillhör ”vi”-kategorin endast utgörs av ”vita majoritetssvenskar” och att böckerna är skrivna uteslutande för dem. Man kan sammanfatta böckernas innehåll på följande sätt:

- a. Religionsböckerna präglas av ett kristocentriskt förhållnings-sätt i förhållande till andra religioner.
- b. Historieböckerna presenterar en västcentrisk och selektiv bild av världshistorien.

I alla de fyra böcker som har studerats utgör kristendomen normen för vad en "bra religion" är. Både islam och hinduismen och även judendomen relateras till kristendomen. Kristendomen blir därmed "vår" religion, den mest utvecklade och "normen" och alla andra religioner utvärderas i förhållande till den. Det finns inga klara gränser mellan vad som är religion och vad som hör till socioekonomiska och kulturella sammanhang i varje samhälle. Merparten av författarna har lätt att överskrida dessa gränser och växla mellan och blanda skilda kategorier om det passar i återskapandet av det "kristna vi-et" och "de andra". Trots vissa författares försök att bryta den cementerade vi-och-dem dikotomin, reproducerar böckerna i sin helhet den diskursiva vi-och-dem ordningen.

Böckerna vänder sig till en föreställd "majoritetssvensk" publik där "vi" konstrueras som kristna västerlänningar som sedan urminnes tider bott i ett geografiskt och sociohistoriskt område som författarna till dessa böcker kallar "västerlandet". Detta västerland presenteras som om den är en homogen verklighet med sina exklusiva egenskaper som skiljer det från alla andra folk och områden i världen. "Svenskheten" görs också till en del av Europa och Europa en del av Sverige, både i religions- och i historieböckerna.

Läroböckerna förmedlar en ensidig och västcentrisk bild av "vi" och "de andra". Historien om världen reduceras att gälla vad som i böckerna kallas för "västerlandet" och om något annat land, som t.ex. Persien, nämns, görs det i förhållande till "oss", det vill säga till historien om en föreställd "vi" européer och västerlänningar. Det intressanta är att detta "västerland" aldrig definieras och diskuteras i de termer som gör det till ett "unikt land" eller landskap som skiljer sig så drastisk från andra delar av världen, utan det tas för givet och framställs som ett underförstått land. Intressant nog, förklaras detta "västerland" i termer av vad det inte är genom en konstruktion av "de andra" eller vad som kan kallas "andralandet".

Ett gemensamt tema och en diskursiv mekanism, som gör sig gällande i alla dessa böcker, är det symboliska våldet som utövas på alla elever och disciplinerar dem i ett givet tänkande om hur världen och omvärlden är beskaffad. Detta är ett faktum i linje med vad Bourdieu & Passeron (1990) kallat den pedagogiska handlingens symboliska våld som med hjälp av de institutionaliserade maktmedlen inom utbildningssystemet utövar kulturellt tvång. Med andra ord, utbildningsinstitutionerna tillhandahåller lärarna det maktmedel som ger dem legitim makt att genom utbildning återskapa den symboliska föreställningen om "verkligheten", om "rätt"

och om ”fel”. Följaktligen blir reproduktionen av status quo med dess makthierarkier och den eviga indelningen av samhället i ett ”vi” och ett ”dem” en del av utbildningssystemets mekanismer. Detta är ett kognitivt problem för ett samhälle där utbildningen utgör en av de viktigaste institutionerna för skapandet av gemenskap och tillhörighet (jfr. Durkheim, 1984). Att mata barna och ungdomar som går i skolan med osanningar och snedvridna bilder av både ”vi” och ”de andra” är förödande och måste brynas nu.

Referenser

- Abrahamian, Ervand (1990) *Khmeinism, Essays on the Islamic Republic*. Berkeley: University of California Press.
- Allimadi, Milton (2002) *The hearts of darkness: how white writers created the racist image of Africa*. New York: Black Star.
- Alm, Lars-Göran (2003) *Religionskunskap för gymnasiet. Kurs A*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Almgren Hans, Bergström, Börje & Löwgren, Arne (2004) *Alla tiders historia*. Malmö: Gleerup.
- Ajagàn-Lester, Luis (2000) "De Andra": *afrikaner i svenska pedagogiska texter (1768–1965)*. Stockholm: HLS.
- Arai, Mahmood, Schröder, Lena & Vilhelmson, Roger (2000) *En svartvitt arbetsmarknad: en ESO-rapport om vägen från skola till arbete*. Ds 2000: 47. Stockholm: Fritzes.
- Arjomand, Said A. (1988) *Turban for the Crown: Islamic Revolution in Iran*. New York: Oxford University Press.
- Batelaan, Pieter & van Hoof, Carla (1996) "Cooperative Learning in Intercultural Education", *European Journal of Intercultural Studies* 7(3):5–16.
- Benhabib, Seyla (2002) *The claims of culture: Equity and diversity in the global era*. Princeton: Princeton University Press.
- Berelson, Bernard (1952) *Content Analysis in Communication Research*. Glencoe, Ill: Free Press.
- Berger, Peter & Luckmann, Thomas (1966) *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. London: Penguin.
- Boudon, Raymond (1994) *The Art of Self-Persuasion: The Social Explanation of False Beliefs*. Oxford: Polity.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1977/1990) *Reproduction in education, society and culture*. Translated Richard Nice. London: Sage (2nd edition).
- Brown, Rupert (1995) *Prejudice: Its Social Psychology*. Oxford: Blackwell.
- Bunar, Nihad (1999) "Multikulturalism är död, leve multikulturalism!" Om den svenska skolans (multikulturella) möjligheter och begränsningar" *Utbildning och Demokrati* 8(3):113–136.
- Catomeris, Christian (2004) *De obyggliga arvet*. Stockholm: Ordfront.

- Cohen, Elizabeth & Lotan, Rachel (eds.) (1997) *Working for equity in heterogeneous classrooms: sociological theory in practice*. New York: Teachers College Press.
- Delanty, Gerard & Rumford, Chris (2005) *Rethinking Europe: Social Theory and the Implications of Europeanization*. New York: Routledge.
- de los Reyes, Paulina & Kamali, Masoud (2005) *Bortom vi och dom: Teoretiska reflektioner om makt, integration och strukturell diskriminering*. SOU 2005:41. Stockholm: Fritzes.
- Doane, Ashley M. & Bonilla-Silva, Eduardo (eds.) (2003) *White Out: The Continuing Significance of Racism*. New York: Routledge.
- Dryler, Helen (2001) "Etnisk segregation i skolan: effekter på ungdomars betyg och övergång till gymnasieskolan" i: Fritzell, Johan & Palme, Joakim (red.) *Välfärdens finansiering och fördelning: antologin från kommitténs välfärdsbokslut*. Stockholm: Fritzes.
- Durkheim, Emile (1984) *The division of labour in society*. New York: Free Press.
- Eisenstadt, Shmuel N. (2000) "Multiple Modernities", *Daedalus* (129)1:1 -15.
- Erikson, Robert & Jonsson, Jan (red.) (1994) *Sorteringen i skolan*. Stockholm: Carlssons.
- Essed, Philomena (1991) *Understanding Everyday Racism: An Interdisciplinary Theory*. London: Sage.
- Essed, Philomena (2005) "Vardagsrasism" i: *Bortom vi och dom: Teoretiska reflektioner om makt, integration och strukturell diskriminering*. SOU 2005:41. Stockholm: Fritzes.
- Eze, Emanuel Chukwudi (1997) *Race and Enlightenment*. Malden, Mass. : Blackwell.
- Fredrickson, George M. (2000) *The Comparative Imagination: On the History of Racism, Nationalism, and Social Movements*. Berkeley: University of California Press.
- Fromkin, David (1989) *A Peace to End All Peace*. New York: Henry Holt and Company.
- Gardner, Robert C. (1994) "Stereotypes as Consensual Beliefs" In: Zanna, Mark & Olson, James M. (eds.) *The Psychology of Prejudice: The Ontario Symposium Volume 7*. New York: Lawrence Erlbaum.
- Gerle, Elisabeth (2000) *Mångkulturalism och skola? Utbildningsdepartamentet*. Stockholm: Fritzes.

- Goldberg, David Theo (1993) *Racist Culture: Philosophy and the Politics of Meaning*. Cambridge, Mass: Blackwell.
- Goldstein-Kyaga, Katrin (1999) ”Reggae eller rock som etnisk markör – invandrarungdomar från skola till arbete” i: Hagström, Tom (red.) *Ungdomar i övergångsåldern – handlingsutrymme och rationalitet på väg in i arbetslivet*. Stockholm: Studentlitteratur.
- Granberg, Sara & Thelin, Sara (2002) *Att vara muslim i lärobok och massmedia: en analys av högstadielärares tilltro till lärobokens bild av islam i jämförelse med massmedias bild*. Luleå Teknisk Universitet.
- Hall, Stuart (1996) ”The West and the Rest: Discourse and Power“ In: Hall, Stuart, Held, David, Hubert, Don & Thompson, Kenneth (eds.) *Modernity*. Oxford: Blackwell.
- Huss, Lena (2001) ”Language, culture, and identity in the schools of Northern Scandinavia” In: Grant, Carl & Lei, Joy (eds.) *Global Constructions of multicultural education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Härenstam, Kjell (1993) *Skolboksislam, Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap*. Göteborg, Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hoexter, Miriam, Eisenstadt, Shmuel N., & Levtzion, Nehemia (2002) *The Public Sphere in Muslim Societies*. New York: State University of New York Press.
- Holsti, Ole (1969) *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Jenkins, Richard (2003) ”Rethinking Ethnicity: Identity, Categorization, and Power” In: Stone, John & Rutledge, Dennis (eds.) *Race and Ethnicity. Comparative and Theoretical Approaches*. Oxford: Blackwell.
- Jonsson, Jan O. (red.) *Sortering i skolan*. Stockholm: Carlsson.
- Kahneman, Daniel, Slovic, Paul & Tversky, Amos (eds.) (1982) *Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kamali, Masoud (1998) *Revolutionary Iran, Civil Society and State in the Modernization Process*, Aldershot: Ashgate.
- Kamali, Masoud (2001) ”Civil Society and Islam: A Sociological Perspective”, *European Journal of Sociology* (42) 3: 457–482.
- Kamali, Masoud (2005) ”Ett europeiskt dilemma” i: de los Reyes & Kamali, Masoud *Bort om Vi och Dom: Teoretiska reflektioner*

- om makt, integration och strukturell diskriminering. SOU 2005:41. Stockholm: Fritzes.
- Kamali, Masoud (2006) *Multiple Modernities, Civil Society and Islam: The case of Iran and Turkey*. Liverpool: Liverpool University Press.
- Koskinen Lenart, Leven Sören, Andersson Börje & Magnusson Åke (1999) *Religionskunskap för gymnasieskolan: Vad ska man tro?* Stockholm: Almqvist & Wiksell
- Krippendorff, Klaus (1980) *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. Newbury Park, CA: Sage.
- Körner, Göran & Lagheim, Lars (2003) *Historia: för grundskolans senare del*. Stockholm: Natur och kultur.
- Lahdenperä, Pirjo (1997) *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter. En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund*. Doktorsavhandling Stockholm: HLS.
- Lange, Anders (1998) *Samer om diskriminering : en enkät- och intervjuundersökning om etnisk diskriminering på uppdrag av Diskrimineringsombudsmannen (DO)*. Stockholm: CEIFO.
- Lange, Anders (1999) *Invandrare om diskriminering IV*. Stockholm CEIFOs skriftserie no. 79.
- Lange, Anders & Hedlund, Hebba (1998) *Lärare och den mångkulturella skolan: utsatthet för hot och våld samt attityder till "mångkulturalitet" bland grundskole- och gymnasielärare* Stockholm: CEIFO.
- Lennart, Koskinen m. fl. (1999) *Religionskunskap för gymnasiet. Vad ska man tro?* Uppsala: Almqvist & Wiksell.
- León, René (2001) "På väg mot en diversifierad normalitet. Om annorlundahet, normalitet och makt i mötet mellan elever med utländsk bakgrund och den svenska skolan" i: Bigenstand, Aino & Sjögren, Annick (red.) *Lyssna. Interkulturella perspektiv på multietniska miljöer*. Tumba: Mångkulturellt Centrum.
- Lewis, Bernard & Schanapper, Dominique (eds.) (1994) *Muslims in Europe*. London: Pinter.
- Lewis, Bernard (1970) *Arabs in History*. London: Hutchinson.
- Lippman, Walter (1922) *Public Opinion*. New York: Macmillan.
- Loomba, Ania (2005) *Colonialism/postcolonialism*. London: Routledge.
- Martin, Bernal (1991) *Black Athena: The Afroasiatic Roots of Classical Civilization*. London: Free Association Press.
- Mazower, Mark (1998) *Dark Continent: Europe's Twentieth Century*. London: Allan Lane.

- McLaren, Peter (1993) *Schooling as ritual performance: towards a political economy of educational symbols and gestures*. London: Routledge.
- Nisbett, Richard & Ross, Lee (1980) *Human Inference: Strategies and Shortcomings of Social Judgement*. New York: Prentice-Hall.
- Olsson, Lena (1986) *Kulturkunskap i förändring. Kultursynen i svenska geografiläroböcker 1870–1985*. Göteborg: Liber.
- Osman, Ali (1999) *The "strangers" among us: the social construction of identity in adult education*. Linköping studies in education and psychology. Doktorsavhandling Linköping Universitet.
- Palmberg, Mai (1987/2000) *Afrika i de svenska skolböckerna*. Uppsala: Nordiska Afrikainstitutet.
- Parszyk, Ing-Marie (1999) *En skola för andra: minoritetslevers upplevelser av arbets- och livsvillkor i grundskolan*. Doktorsavhandling Stockholm: HLS.
- Rodhe, Sten & Nylund, Bo (2003) *Religionskunskap*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Runfors, Ann (2003) *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar: en studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Stockholm: Prisma.
- Rubinstein Reich, Lena & Tallberg Broman, Ingegerd (2000) *Den svenska skolan i det mångkulturella samhället*. Konsekvenser för lärarutbildning. Lärutbildningsrapport 6/2000. Malmö: Malmö Högskolan.
- Ronström, Owe, Runfors, Ann & Wahlström, Karin (1995) *"Det här är ett svenskt dagis": en etnografisk studie av dagiskultur och kulturmöten i norra Botkyrka*. Tumba: Mångkulturellt centrum.
- Said, Edward (1978) *Orientalism*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Simons, Geoff (1996) *From Sumer to Saddam*. Basingstoke: Macmillan.
- Similä, Matti (1994) "Andra generations invandrare i svenska skolan" i: Erikson, Robert & Jonsson, Jan (red.) *Sortering i skolan*. Stockholm: Carlssons.
- Sjögren, Annick (1996) "Föräldrar på främmande mark" i: *Den mångkulturell skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Skrutkowska Karin, Stattin Jan, Westin Gunnar T. & Norman Torbjörn (1997) *Människan genom tiderna*, (Historia för gymnasiet, A-kursen). Stockholm: Natur och kultur
- Stone, John & Rutledge, Dennis (2003) *Race and Ethnicity: Comparative and Theoretical Approaches*. Oxford: Blackwell.

- Taylor, Peter J. (1999) *Modernities: A Geohistorical Interpretation*. Minneapolis: Minneapolis University Press.
- Tesfahuney, Mekonnen (1999) "Monokulturell utbildning", *Utbildning och Demokrati* 8(3):65–84.
- Tesfahuney, Mekonnen (2005) "Uni-versalism" i: de los Reyes, Paulina & Kamali, Masoud (red.) *Bortom vi och dom: Teoretiska reflektioner om makt, integration och strukturell diskriminering*. SOU 2005:41 Stockholm: Fritzes.
- Tomlinson, John (1999) *Globalization and Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Turner, Bryan S. (1994) *Orientalism, Postmodernism and Globalism*. London: Routledge.
- Turner, Bryan S. (2000) *Orientalism: Early Sources*. London: Routledge.
- Von Brömssen, Kerstin (2002) "Den monokulturellanaturvetenskapen. Ett klass-, köns- och ras/etniskt perspektiv på den "objektiva" vetenskapen", *KRUT* 37–44.
- Wallerstein, Immanuel (1980) *The modern world-system 2. Mercantilism and the consolidation of the European world-economy, 1600–1750*. New York: Academic Press.
- Weber, Robert (1990) *Basic Content Analysis* (2nd ed.) Newbury Park, CA.: Sage.
- Westberg, Boel & Samuelsson, Wiwi (2000) *Religionskunskap. Möte med livsfrågorna. Förklaringar och fakta*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Willis, Paul (1993) *Learning to Labour. How working class kids get working class jobs*. Hampshire: Ashgate.
- Williams, Eric (1964) *Slavery & Capitalism*. London: Deutsch.
- Yack, Bernard (1997) *The Fetishism of Modernities: Epochal Self-Consciousness in Contemporary Social and Political Thought*. Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press.

3 "The land of the free", "världssamvetet" och "olärandet*" av invandrarelever och elever från etniska minoriteter: betraktat i det sociala kapitalets perspektiv

Lory Janelle Dance

Inledning

Förhoppningarnas ideal

Sedan det tidiga 1990-talet har jag inriktat min etnografiska forskning (bland annat i form av deltagarobservation och intervjuer) på invandrarelever och elever från etniska minoriteter i mellan- och högstadieskolor.¹ Jag är i huvudsak intresserad av elevernas perspektiv på lärande; ett perspektiv som ofta förbises av forskare, pedagoger och policy-makare som diskuterar vad som inte står rätt till med skolan, och vad som gör det. Den stora majoriteten av de elever som jag har pratat med, intervjuat och observerat, har varit 12–16-åriga amerikanska tonåringar. Under hösten 2004 bjöd jag in svenska invandrarelever till diskussionen.

I USA var den första typen av platser som jag förlade min forskning till, s.k. "after school programs": fritidsverksamhet med extraundervisning för 11–14-åringar, dvs. elever i "middle school". Det var i Cambridge och Boston, Massachusetts. Därpå åkte jag till Baltimore, Maryland, och bokstavligen "hängde" med niondeklassare i en urban "high school", där eleverna alltså är 14–18 år gamla. Efter Baltimore åkte jag till Philadelphia, Pennsylvania, för att iaktta och intervjuar niondeklassare på två "high schools". Min senaste studieort var två skolor i Sverige där jag också talade med elever på "middle school"-nivå, dvs. 11–14-åringar. Eleverna i USA var mestadels svarta och latinamerikaner (däribland andra generationens invandrare), medan eleverna i Sverige företrädesvis

* Detta ord översätter här 'mis-education'. Övers. anm.

¹ Med "invandrarelever och elever från etniska minoriteter", avser jag elever i USA och Sverige som inte delar den dominerande befolkningsgruppens etniska och/eller kulturella ursprung i de två länderna. Både i Sverige och i USA definieras tillhörigheten till den dominerande gruppen till stor del av en kulturell härkomst som kan spåras tillbaka till (nord)västeuropeiska och/eller skandinaviska nationer och samhällen.

var 12–15-åriga invandrare från skilda nationer, däribland Afghanistan, Albanien, Bosnien, Iran, Irak, Kurdistan, Libanon och Palestina.

Jag är amerikansk medborgare, närmare bestämt afroamerikan. Så långt tillbaka som fem generationer, och längre än så, har min familj bott i USA. Precis som mina föräldrar och mor- och farföräldrar gjorde innan jag gjorde det, upplever de flesta afroamerikaner att de inte åtnjuter alla de förmåner som ett första klassens amerikanskt medborgarskap medför. Likväl har vi tillsammans med andra amerikaner socialiserats till att omfatta den allmänt vedertagna och stolta föreställningen om USA som "the land of the free" ("den fries hemland") och/eller "fri- och rättigheternas/demokratins land". Jag saknar svenskt medborgarskap, men inom ramarna för mitt arbete på universitetet där har mina kollegor och studenter behandlat mig med den förstklassiga respekt och värdighet som ankommer en medborgare. När jag emellertid befunnit mig utanför universitetsvärlden, där ingen vet att jag är amerikansk akademiker som gästar från USA, har vissa svenskar uppenbarligen antagit att jag varit en afrikansk invandrare och behandlat mig påfallande respektlöst. Min tid i Sverige uppgår allt som allt bara till lite drygt ett år, och ändå har jag under denna korta tid upprepade gånger stött på en spridd föreställning om Sverige. Även om svenskar ogärna, eller inte alls, talar om en "svensk nationalkaraktär", har jag ofta hört Sverige omtalas som "världssamvete" och/eller som det rättvisa samhällets land. I såväl Sverige som i USA har jag alltså kunnat iaktta hur hänförelse över frihet har ställts sida vid sida med förtryckets realiteter, och hur hävdandet av ett moraliskt samvete har ställts sida vid sida med diskriminerande praktiker.

Beskrivningarna av USA:s och Sveriges nationalkaraktärer är mer än blotta etiketteringar som oförtjänt lyfts fram av ett antal slumpmässigt utvalda medborgares åsikter. I korridorer, lärarrum, kontor och klassrum i såväl svenska som amerikanska skolor har löften avlagts, med mig som vittne, om "frihet", "demokrati", "moraliskt samvete", "social rättvisa" och "jämlighet". Eleverna möter sådana löften i lärarnas undervisning, i skolböcker, på skolsamlingar, i skoltjänstemäns tal osv. Dessa ideal visas upp som vore de blommor som väntade på att bli plockade av vem som helst som vill ha dem. För de elever i USA och Sverige som jag har bedrivit etnografiskt forskning med –föremålen för denna artikel –är sådana "blommor" alltjämt svårplockade. Ändå har de 12–16-åriga eleverna

i mina undersökningar anammat idealen. Eleverna i USA har vågat tro på demokratins och fri- och rättigheternas ideal, och eleverna i Sverige på det moraliska samvetets och det rättvisa samhällets ideal. Åtminstone är det vad de har uttryckt för mig.

11–14-åringarna har anammat dessa ideal trots att deras erfarenheter av institutionaliserade metoder talar för det motsatta. I både USA och Sverige har jag mött elever i den åldersgruppen som öppet har identifierat och kritiserat de institutionaliserade praktiker som motsäger idealen. Men likväl håller dessa kritiska elever fast vid det författaren Ron Suskind kallar *A Hope in the Unseen*, det vill säga: en förhoppning om en ljusare framtid även om realiteterna för närvarande inte lovar något (Suskind, 1999). För många elever i USA, som hade gott om förhoppningar men föga *hållbart* institutionellt stöd, började förhoppningarna skingras när de gick vidare till high school och till sitt tidiga vuxenliv. Endast tiden kan utvisa om detsamma gäller för de elever i Sverige som jag har bedrivit etnografisk forskning med. Tills dess kommer jag knyta förhoppningar till "det uppdagade" i stället för att ålägga eleverna ansvaret att hålla liv i "förhoppningar om det ännu icke sedda". Det är min förhoppning att min forskning uppdagar undervisningspraktiker som eleverna erfar som olärande. Dessa olärande praktiker kan ske vid upprepade tillfällen utan att uppfattas vare sig av skoltjänstemän, av dem som jobbar med skolans policy eller av politiska ledare. När det gäller att eliminera olärande praktiker och erfarenheter ligger ansvarsbördan på vuxna och tjänstemän som reglerar, styr och undervisar i skolorna; inte på tonåringarna som går där. Denna börda borde inte vara alltför betungande för den dominerande gruppens medlemmar, som ju åtnjuter det fullvärdiga medborgarskapets alla privilegier antingen i "the land of the free" eller i det land som ger husrum åt "världssamvetet".

När förhoppningarnas ideal möter institutionaliserade realiteter

Institutionaliserade praktiker i skolan står i fokus i denna artikel. Mina etnografiska iakttagelser har uppdagat ett brett spektrum av institutionaliserade praktiker (Dance, 1995, 2002; Boccanfuso, 2005²) som invandrarelever och elever från etniska minoriteter

2 Christopher Boccanfusos magisteruppsats "The Effects of Interactive Pedagogy During The Ninth Grade on High School Dropout" (University of Maryland, hösten 2005), stöder sig på data från mitt forskningsprojekt i Philadelphia som finansierades av the Spencer Foundation år 2000 och 2001.

kämpar mot. Men denna artikel fokuserar på just de praktiker som av eleverna erfars såsom olärande, såsom detta begrepp definierades av den progressive amerikanske pedagogen John Dewey. Kort sagt definierar Dewey olärande erfarenheter som de lärar-ledda erfarenheter som berövar eleverna deras nyfikenhet och/eller vilja att lära. Elevers olärande erfarenheter under lärares ledning hämmar positiva sociala interaktioner och förhållanden (det vill säga: kontakter som ger socialt kapital) mellan lärare och elever (Oakes, 2005). Än värre: de elever i mina undersökningar som tillhör etniska minoriteter eller är invandrare har inte bara funnit sig sakna positiva förhållanden till sina lärare, utan har också klandrats för de olärande erfarenheterna som lärarna har utformat och samordnat.

På följande sidor återger jag citat, berättelser och skildringar från verkliga elever som avslöjar hur lärare, antingen utan att låtsas om det eller oavsiktligt, utformar olärande praktiker. De elever som har blivit negativt påverkade av dessa praktiker alieneras från inlärningsprocessen. Enligt eleverna i mina studier är det så att lärare och andra skoltjänstemän som misslyckas med att ställa olärande erfarenheter till rätta, också misslyckas med att bygga hållbara lärar-elevrelationer till just de elever för vilka de har skapat "olärande". Därigenom förvägrar lärare och andra skoltjänstemän tonåringar som är invandrare eller från etniska minoriteter tillgång till de sociala relationer och rättvisa interaktioner i skolan, som är nödvändiga för positiva utbildningsresultat. De allra flesta av de lärare som gjorde så var varken "dåliga" människor eller "hemska" personer. I elevernas perspektiv var det helt enkelt så att dessa lärare inte brydde sig tillräckligt mycket för att göra lärande roligt, engagerande, meningsfullt, intressant osv. I ett vidare perspektiv är det givetvis så att lärarna inte är ensamma om att forma de olärande erfarenheterna; de har god hjälp av skolförvaltningen, av dom som utvecklar läroplanen, av skoldistriktet och av dom styrande som har kontroll över bildningsanstalterna. Elever klandrar sina lärare eftersom de dagligen har med dem att göra.

För att karlägga de olärande institutionella praktikerna är denna artikel uppdelad i fem delar. Först förser jag artikeln med ett teoretiskt ramverk genom att kort redogöra för olika vetenskapliga hävdanden om socialt kapital. Vanligtvis är teoretiska diskussionerna om socialt kapital så abstrakta och fokuserade på analys-element på makro- och mesonivå, att akademiker förlorar de praktiska erfarenheterna och mellanmänskliga interaktioner som försiggår på mikronivå – som de mellan lärare och elever – ur sikte.

För det andra sammanfattar jag kort mitt tidigare forskningsprojekt i Cambridge och Boston (Massachusetts) (som pågick från början av 1990-talet till dess mitt), liksom mitt senare forskningsprojekt i Philadelphia (Pennsylvania) (2000 och 2001) och mitt allra senaste pilotforskningsprojekt i en storstad och en småstad i Sverige (utfört under hösten 2004 och sommaren 2005). För det tredje: efter att ha karaktäriserat mina forskningsprojekt lägger jag fram rön om olärande erfarenheter som elever från etniska minoriteter i USA och invandrarelever i Sverige har haft. För det fjärde diskuterar jag de tillkortakommanden i lärandet som tycks vara invända i skolsystemet både i "the land of the free" (USA) och i landet med "världssamvete" (Sverige). För det femte och avslutningsvis kommer jag med implikationerna på policyn och förslag på framtida forskning i Sverige och USA.

Översikt över relevant litteratur om socialt kapital

Forskare har undersökt det sociala kapitalets olika nätverk på samhällets mikro-, meso- och makronivåer. Men i stället för på mikronivå-interaktioner, som de som beskrivs i denna artikel, är de flesta studierna fokuserade på sociala nätverk på meso- eller makronivå. På mesonivå har fokus vanligen legat på nätverk som finns inom gruppgemenskaper eller områden, inom etniska enklaver eller grupper av enhetlig social status (Bourdieu, 1986; Coleman, 1990; Portes & Rumbaut, 2001; Åslund & Fredriksson, 2005). På makronivå har fokus vanligen legat på de sociala nätverk som existerar inom, mellan och tvärsigenom organisationer och samhällsliga institutioner (Granovetter, 1974; Putnam, 2001; Warren, 2001). Därtill fokuserar de flesta akademiker på den kollektiva sociala nytta som följer på sådana nätverk, i stället för på den individuella nyttan (Lin, 2001; Boström, 2003).

James Coleman har diskuterat interaktioner på mikronivå och individuell nytta, men inriktar sig främst på interaktioner på mesonivå, där socialt kapital är som mest påtagligt. Han definierar socialt kapital som sociostrukturella tillgångar (exempelvis förtroende, information, normer) som utgör en väsentlig del av relationer. Enligt Coleman är socialt kapital "inte en enskild entitet, utan en mängd olika entiteter med två gemensamma karakteristika: de består samtliga av någon aspekt av en social struktur och de underlättar för individer som befinner sig inuti strukturen att

utföra vissa handlingar" (Coleman, 1990: 302). Till skillnad från mänskligt kapital och kulturellt kapital, som slutligen förvaras i individer, förvaras socialt kapital, enligt Coleman, "varken i individer eller i fysiska produktionsredskap" (Ibid.). Socialt kapital manifesteras som kollektiva tillgångar som lagras i relationer mellan och bland individer samt inom och tvärsigenom familjer, och inom grupper och andra sociala formationer.

Mark R. Warren använder sig av Robert Putnams definition av socialt kapital: "[F]ramträdande drag i social organisering, såsom nätverk, normer och socialt förtroende som underlättar samordning och samarbete för ömsesidig nytta" (Warren, 2001: 15). Men i stället för att följa Putnams exempel och behandla socialt kapital som "en uppsättning universella kulturfenomen ... som genom historien rör sig in och ut ur olika institutionella former" (Ibid: 20), föredrar Warren att studera socialt kapital på mesonivå, inom kontexten för vissa specifika institutioner, t ex. kyrkor, politiska gräsrotsorganisationer, eller till och med fackförbund. När han beskriver det sociala kapitalets interaktioner på och mellan faktiska institutioner, riktar Warren uppmärksamhet på mikronivån av det sociala kapitalets interaktioner bland individer inom institutioner och organisationer som tillhandahåller service åt låginkomstgrupper. Likväl bidrar Warrens banbrytande arbete inte mycket till en praktisk diskussion av interaktioner mellan individer inom skolan.

Ricardo Stanton-Salazar utforskar sociala nätverk på mikro-, meso- och makronivå, men fångar den kollektiva och individuella nyttan som kan uppstå ur sociala nätverk. Han definierar socialt kapital som "samband och nätverk som vidarebefordrar vitala former av resurser och institutionellt stöd, som gör det möjligt för ungdomar att på allvar delta i konventionella institutionella sfärer, och framför allt i skolsystemet" (Stanton-Salazar, 2001: 20). Stanton-Salazar fångar dessutom de elevers perspektiv som kommer från socialt marginaliserade låginkomstgrupper. Han undersöker amerikanska låglöneungdomar från grupper med mexikanska rötter, hur deras hjälpsökande ansträngningar kompliceras av att de är inneslutna i en social situation som kännetecknas av mångfaldigt förtryck (Ibid: 22). Mest användbara för denna artikel är Stanton-Salazars lättillgängliga begreppsliggörande av det sociala kapitalet (definierad ovan) och hans praktiska rön om de sociala konsekvenserna för elever som saknar produktiva relationer med sina lärare. Stanton-Salazar identifierar en extremt problematisk

konsekvens: utan produktiva relationer med sina lärare isoleras elever, som redan är marginaliserade av mångfaldigt förtryck (fattigdomens, den sociala marginaliseringens och "invandrarstatus"), från åtminstone sex former av institutionellt stöd som tenderar att vara mer lättillgängliga för elever som tillhör medelklassen eller ingår i samhällets dominerande befolkningsgrupp. Dessa stödformer – som förklaras närmare senare i denna artikel – inbegriper kunskapsfonder, överbrygning till mainstream-nätverk, företrädare, förebilder, emotionellt och moraliskt stöd, samt utvärderande råd som är sunda, rättvisa och personaliserade (Stanton-Salazar, 2001: 268).

Det sociala kapitalets samtliga abstraktionsnivåer och analysenheter är viktiga för en full förståelse av den individuella och kollectiva nytta som springer ur sociala nätverk (Lin, 2001). De teoretiska argument och empiriska påståenden om socialt kapital som är mest användbara för denna artikel är emellertid de som, i likhet med Stanton-Salazars arbete, belyser de faktiska relationerna mellan elever och lärare och den individuella nytta som borde följa från sådana relationer (Valenzuela, 1999; Dance, 2002; Carter, 2005). När det gäller elever från etniska minoriteter och/eller invandrar-elever från marginaliserade låginkomstgrupper, kan deras relationer till sina lärare utgöra deras mest hållbara förbindelser till mainstreams sociala nätverk. Således uppdagar Stanton-Salazar, genom sin fokusering på faktiska erfarenheter av lärande som elever från marginaliserade låginkomstgrupper har, hur lärare antingen kan fungera som broar eller som barriärer till viktiga former av institutionellt stöd. Stanton-Salazars definition av socialt kapital är dessutom mer tillgänglig än Colemans (och Bourdieus), och också mer tillämpbar på mikronivå-interaktioner i skolan än vad Warrens (och Putnams) förklaringar är.

Förutsättningar och metod

Den här artikelns faktamaterial kommer ursprungligen från fyra olika forskningsprojekt: (1) forskningen som gjordes i Cambridge och Boston, Massachusetts, för min avhandling i början av 1990-talet; (2) forskningen till min bok *Tough Fronts* som gjordes under andra halvan av 1990-talet (också i Cambridge och Boston), (3) min forskning i Philadelphia, Pennsylvania år 2000 och 2001, som finansierades av the Spencer Foundation, och (4) min senaste

pilotstudie som gjordes i Sverige under hösten 2004 och finansierades av STINT.³ Under sommaren 2005 gjorde jag uppföljningsobservationer i Sverige.

I Cambridge och Boston gjorde jag fältobservationer och intervjuade över 70 elever mellan 13–16 år. De flesta av dessa var svarta eller latinamerikaner som bodde i urbana låginkomstområden. I Philadelphia utförde jag fältobservationer på två urbana skolor och genomförde intervjuer med fokusgrupper som omfattade ungefär 90 till 100 afroamerikanska elever från urbana låginkomstområden. I Sverige utförde jag fältobservationer på två skolor, och genomförde informella intervjuer och samtalande med ungefär 30 elever. Dessa elever var till största del andra generationens muslimska invandrare från Mellanöstern och före detta Jugoslavien som bodde i låginkomstområden i förorter. Liksom eleverna i Stanton-Salazars studie är de flesta elever som ingår i min forskning i USA och Sverige utsatta för ett mångfaldigt socialt förtryck som beror på att de har låg inkomst, är geografiskt segregerade och är invandrare eller tillhör någon etnisk minoritet (Bunar, 2001; Kamali, 2005; Gustafsson, 2006).

I motsats till mina projekt i USA, som var fullskaliga etnografiska studier, var mitt etnografiska arbete i Sverige ett förberedande pilotprojekt. Sålunda är mina påståenden om USA mer slutgiltiga, medan mina påståenden om Sverige är mer tentativa. Men som följande citat, berättelser och korta historier avslöjar, så har eleverna i båda länder olärande erfarenheter att dela med sig av.

Olärande erfarenheter i urbana skolor i USA och i svenska förortsskolor

[Utmaningen för en pedagog] är att ordna en typ av erfarenheter som, emedan de inte stöter bort eleven, utan snarare uppmuntrar [elevens] aktivitet, men inte desto mindre är mer än omedelbart njutbara eftersom de främjar innehavet av önskvärda framtida erfarenheter.

John Dewey, *Experience and Education*

I sitt korta men filosofiskt rika verk *Experience and Education* gör John Dewey ganska långa definitioner av lärande och olärande erfarenheter. För att gå direkt på Deweys huvudpoäng, så utgörs lärande erfarenheter av aktiviteter som, ordnade med eftertanke, satta i samband och ledda av lärare, engagerar eleverna i inlär-

³ Stiftelsen för internationalisering av högre utbildning och forskning.

ningsprocessen och får dem att ivra efter att göra fler lärande erfarenheter i framtiden (Dewey, 1963: 25–31). Olärande erfarenheter tenderar däremot att endast ge ett kortvarigt engagemang eller att vara tråkiga och osammanhängande och/eller få elever att fastna i slentrian och/eller väcker ogillande mot lärandet. Dewey skrev sitt korta verk som ett svar på de pågående debatterna om huruvida traditionella eller progressiva pedagogiska tillvägagångssätt var bäst för eleverna. Dewey drog slutsatsen att det är pedagogernas ansvar att ha "en enda permanent ram eller referenspunkt: nämligen den organiska förbindelsen mellan bildning och personlig erfarenhet" i stället för att fastna i onödiga "antingen-eller"-debatter om nyttan med traditionella kontra progressiva utbildningsmetoder (Ibid: 25). Oavsett om de lärande erfarenheterna förpackas i en traditionell eller progressiv approach, måste de först och främst anknyta till elevernas personliga erfarenheter och inte till någon monolitisk eller förenklad syn på kulturella erfarenheter.

När eleverna i min studie från Cambridge och Boston tillfrågades om de hade någon favoritlärare, kunde de inte komma på särskilt många. Men de få favoritlärare de mindes var sådana lärare som uppenbarligen delade Deweys tro på att den permanenta referensramen just var förbindelsen mellan utbildning och personliga erfarenheter. Enligt elevintervjuerna var favoritlärarna de som organiserade lärande erfarenheter som utmärktes av omtanke, engagerande interaktioner, högt ställda förväntningar på eleverna och "roliga" pedagogiska metoder som gjorde eleverna begivna på mer erfarenheter.⁴

Jag har en favoritlärare. Det är min SO-lärare. ... Jag gillar honom för att han liksom är kul och jag lär mig på samma gång. Och han är pedagogisk. Han är bara någon jag ser upp till (intervju med Abe).

Jag har några [favoritlärare] ... Dom manglade African-American Studies och dom var bra på att argumentera, men ändå förstod dom och försökte inte tysta en när man försökte ifrågasätta deras poänger. Och det skapade massor av bra diskussioner i klassen och bra tillfällen för att, hmm, du vet, prata om saker (intervju med Casper).

Jo, min favoritlärare är min hemkunskapslärare. Anledningen till varför han är min favoritlärare, är hans attityd, du vet, sättet han var på, och du vet, han bara skämtar hela tiden med alla och han har humor. Du vet, han bryr sig verkligen om, du vet, sina elever och såna saker, så han är antagligen den bästa (intervju med Timmy)⁵.

4 Alla namn i detta avsnitt är pseudonymer.

5 *Ur Streetwise versus Schoolwise: The Attitudes of Urban and Inner City Youth Towards School* av Lory Janelle Dance (diss. Harvard University, maj 1995).

Malcolm, en elev jag intervjuade för min bok *Tough Fronts*, fångar tydligt den intresseskapande kraften i positiva lärande erfarenheter. Malcolm, en afroamerikansk elev från ett låginkomstområde i Boston, beskriver förmågan hos sin lärare i sjätte klass att utforma och organisera lärande erfarenheter som "magisk eller nåt". Han utvecklar:

[I] sjätte klass var fröken Bronzic min lärare; det var en judisk tant – oj, vad hon var häftig. Hon var den häftigaste lärare jag nånsin träffat: den häftigaste vita kvinnliga lärare jag nånsin träffat. ... Det är som, jag vet inte ... men judar, dom är ändå häftigare än vanliga vita. ... Hon brukade berätta för mig hur hon bodde i Dorchester [Massachusetts] och sånt. Och hon är gammal också, men hon ville aldrig berätta hur gammal hon var...

[Fröken Bronzic] brukade alltid berätta för mig att jag kunde göra bättre ifrån mig. Och jag [förklarade] att jag var lika duktig som alla andra. Men hennes undervisningsmetoder, dom fungerade! Jag vet inte, hon var magisk eller nåt. Jag kommer ihåg att jag gjorde ett referat av ... *The Legend of Sleepy Hollow*. Och jag fick ett "A": referatet var 100 procentigt, bäst i klassen. Men [fröken Bronzic] fick mig att gå igenom det igen och putsa på det; hon sa att det inte var tillräckligt bra fast det var bäst i klassen. Och jag kommer ihåg att hon lärde mig på det sättet: att alltid vara bättre än det bästa. [H]on är den typen av lärare som inte gör det för pengarna. Hon skulle antagligen göra det gratis. Hon är verkligen häftig.

Erfarenheterna ovan är inspirerande. Men i stället för att ha ett överflöd av exempel på favoritlärare och pedagogiska favoritupplevelser, hade eleverna i Cambridge, Boston och Philadelphia alldeles för många exempel på lärare som skapade olärande erfarenheter.

Olärande i "the land of the free": några slutgiltiga hävdanden

Hur värmande och inspirerande Malcolms berättelse om fröken Bronzic än är, så var den inte representativ för hans erfarenheter tillsammans med sina lärare på "middle school" (11–14 år). Mer representativ var Malcolms upplevelse med fröken Hines. Som jag förklarar i *Tough Fronts*, uppstod en av Malcolms mest frustrerande, olärande erfarenheter tillsammans med fröken Hines ur en

meningsskiljaktighet rörande kursplanen för Black History Month.* Malcolms utläggning:

Det blev februari och dags för Black History Month. Och då berättar [fröken Hines] för mig om Martin Luther King, och jag har lärt mig om Martin Luther King hela livet; vad mer kunde jag lära mig om Martin Luther King? ... Så jag [säger]: "Kom igen, för en gångs skull vill jag lära mig om någon annan än Martin Luther King!". Och hon [svarade]: "Skolans kursplan föreskriver det här och det här är vad du måste lära dig". Okej, härligt. Och sen tror jag att jag kallade henne rasist en dag, för att hon inte ville lära oss något annat ur de svartas historia.

... [Fröken Hines svarade att bristen på svart historia i skolan] inte var hennes fel, det var kursplanens fel eftersom den inte föreskrev någon. Om du är lärare, du vet vad jag menar, måste du kunna lära mig det jag måste veta. Det är så jag ser det. Så [fröken Hines] var helt knäpp.⁶

Denna interaktion uppdagade för Malcolm att fröken Hines inte brydde sig tillräckligt för att skapa lärande erfarenheter med sina elever; åtminstone var det så Malcolm tolkade fröken Hines handlande. Erfarenheten gjorde Malcolm frustrerad och ointresserad. Om Malcolms erfarenhet var statistiskt ovanlig skulle jag inte ha med honom i artikeln. Erfarenheter som liknade Malcolms var vanliga bland de tonåringar från etniska minoriteter som jag intervjuade i Cambridge och Boston. Elever från Philadelphia hade liknande klagomål som eleverna i Cambridge och Boston. Två niondeklassare från Philadelphia som klagade över olärande erfarenheter i matematikundervisningen, uttryckte åsikter som var vanliga hos många av de elever från Philadelphia som jag intervjuade. När jag frågade dem vilka råd de skulle ge sina lärare, sade Nate och Eden följande:

Nate: [Ge lärare råd om] att interagera mer i klassrummet i stället för att göra prov och läxförhör, mer förutsättningslösa diskussioner.

Eden: [Lärare] måste göra mer, typ, i matte skulle man inte behöva fylla i stencilerna och böcker och sånt, om man kunde få små spel som handlar om matte, eller man kunde få elever att skapa spel och sånt som handlar om matte ...

* I amerikanska skolor är februari speciellt ägnat åt de svartas historia. Övers. anm.

⁶ Malcolms citat är tagna ur *Tough Fronts: The Impact of Street Culture on Schooling* av L. Janelle Dance, Routledge-Falmer 2002.

En annan elev från Philadelphia jämförde bra lärare och andra lärare och ställde upp dem som varandras motsatser. Han uttrycker en känsla som liknar Deweys: bra lärare förvissas sig om att eleverna lär sig (har lärande erfarenheter).

[Bra lärare] lyssnar på dig, hjälper dig med ditt arbete. Dom ser till att man bara lär sig, dom lär ut, förstår du vad jag menar? Många lärare, dom skriver bara något på tavlan och vill bara att man ska kopiera det eller arbeta med något i någon bok. Jag vill att en lärare ska lära mig, prata med mig och se till att jag förstår ... enligt mig finns det inte så många bra lärare på den här skolan.⁷

I min forskning med tonåringar från etniska minoriteter i USA utgör Maliks erfarenheter de mest detaljerade exemplen på olärande erfarenheter, dokumenterade i *Tough Fronts*. Här ska jag återberätta dem i sin helhet.

Maliks beslutsamhet⁸

Mitt tidigaste minne av Malik (också känd som Maka) går tillbaka till mina första år som frivillig lärare i extraundervisningen ('after school program') i Cambridge. Vid den tiden var Malik en sjunde-klassare vars tuffa hållning ofta bröts upp av stor humor och ett smittande, pärlande vitt leende. Strax innan Malik hade kommit till extraundervisningen i Cambridge hade han bott i Boston. Han hade blivit hemlös när hans hem i Boston blev förstört efter skottlossning. Till följd av detta hade Malik, under större delen av sjunde klass, bott i ett härbärke för hemlösa tillsammans med sin moster. När Malik började i åttonde klass flyttade han med sin moster till ett arbetarklassområde nära Cambridge.

Maliks nya hem gjorde att han hamnade utanför extraundervisningens rekryteringsområde, vilket innebar att man inte kunde erbjuda honom bussresor till och från undervisningen, så jag åtog mig att förse honom med transport. Två gånger i veckan skjutsade jag Malik, och då började han anförtro sig åt mig: han delade med sig av sina insikter och ambitioner, sin ånger och

⁷ Citat tagna ur "The Effects of Interactive Pedagogy During the Ninth Grade on High School Dropout", magisteruppsats av Christopher Boccanfuso, sociologiska institutionen, University of Maryland, College Park. Boccanfuso använder intervjuunderlag från L. Janelle Dances forskningsprojekt i Philadelphia.

⁸ "Maliks beslutsamhet" ur *Tough Fronts: The Impact of Street Culture on Schooling* av L. Janelle Dance, Routledge-Falmer 2002.

misströstan. Slutligen betraktade han mig som en mentor och "storasyster". Ett av Malik's oftast återkommande klagomål var att lärarna på hans skola inte trodde på hans förmåga att excellera i skolan; och att de inte visade någon lyhördhet för de farliga aspekterna i gatukulturen som han hade varit tvungen att kämpa med. Enligt Malik struntade dessa lärare och andra skoltjänstemän fullständigt i att han, som nykomling, ofta blev attackerad av områdets "tuffingar" och därför, för att avskräcka framtida attacker, var tvungen att svara med gangsterliknande metoder. För att göra det ännu värre, uppfattade dessa lärare Malik som bråkstaken, när det faktiskt var så att han endast försvarade sig. Ju längre höstterminen led, desto svårare var det för Malik att övervinna lärarnas allmänna uppfattning om honom som en obs-elev som var förutbestämd att bli "gatuligist". Med lärare som hade så låga akademiska tankar om honom, började han förlora all vilja att satsa på studierna.

Jag minns tydligt ett samtal jag och Malik hade under vårterminen när han gick i åttonde klass. I själva verket var det faktiskt mest Malik som pratade och jag mest lyssnade. I en viskande men likväl ärlig ton tackade Malik mig för att jag "var schysst" och "stod bakom honom". Med andra ord var Malik tacksam över att ha en "storasyster" som förstod hur han fick kämpa på gatorna och som stödde hans ansträngningar för att utmärka sig i skolan. Han utbröt: "Om mina [skollärare] 'stod bakom mig' som du, skulle jag rada upp 'A:n' i alla ämnen!". Med andra ord menade Malik alltså: "Om mina lärare stöttade mig som du har stöttat mig, skulle jag ha haft höga betyg i alla ämnen". Malik var särskilt besviken över att hans NO-lärare, fröken Johnson, inte "stod bakom honom", eller stöttade honom. Han klagade över att hon uppfattade honom som en "liten ligist", och att hon var övertygad om att han skulle få underkänt i hennes ämne. Fröken Johnson trodde inte alls på att han framgångsrikt skulle kunna utforma och färdigställa sitt specialarbete och dessutom få ett "A" för det: något han var tvungen att uppnå för att bli godkänd i hennes ämne.

Malik ville inte misslyckas, men vägrade att satsa fullt ut på studierna med en lärare som inte stöttade honom. Det var inte bara så att Malik uppfattade att fröken Johnson inte stöttade honom, han kände också att hon inte ansträngde sig för att åstadkomma lärande erfarenheter. Han gjorde det han skulle: han gick till skolan och gick på fröken Johnsons lektioner. Men eftersom hon förväntade sig att Malik, trots sina ansträngningar, skulle miss-

lyckas, bojkottade han de arbetsuppgifter hon gav honom. Malik motsatte sig eller bojkottade inte fröken Johnson bara för att vara oppositionell; han gjorde det eftersom han inte var övertygad om att hon trodde på hans studieförmåga. När jag upptäckte att misslyckandet var överhängande, anmälde jag mig som frivillig att hjälpa Malik.

Redan nästa dag gick Malik till skolan och gjorde något han inte hade gjort på hela terminen: han skröt om sitt specialarbete. Bara en dag tidigare hade Malik varit likgiltig; nu väntade han entusiastiskt på att utforma ett specialarbete som handlade om saltsyra (HCl). Han hade med eftertryck förklarat för mig att han äcklades av tanken på att "göra ett tråkigt specialarbete om köttätande växter" som resten av hans klasskamrater. Försiktigt gav jag Malik några andra förslag och han visade störst intresse för ett specialarbete som skulle undersöka saltsyras effekt på toffeldjur (encelliga organismer). Malik forskade, utförde experiment, videofilmade och skrev ivrigt ut sina arbetsresultat. Vid slutet av terminen presenterade han entusiastiskt sitt specialarbete för fröken Johnson och sin NO-klass, och fick ett "A". Från den stund jag ingrep för att underlätta Maliks arbete, till dagen för hans presentation, tvivlade emellertid fröken Johnson på Maliks förmåga och uttryckte upprepade gånger misstankar om att jag "skulle göra arbetet åt honom". Nedan följer ett utdrag ur ett brev som jag skickade till fröken Johnson som svar på hennes lågt ställda förväntningar på Malik och ogrundade misstankar mot mig. I stället för att skriva ett argt brev som bemötte fröken Johnsons beskyllningar med kritik, låtsades jag inte om hennes misstankar och fokuserade på det positiva:

Kära fröken [Johnson]:

Jag uppskattar att ni tar er tid från era lektioner ... för att dela med er av er oro över [Malik]. ... Jag ville ta tillfället i akt och försäkra er om att mitt mål är att arbeta med [Malik] med hans specialarbete, inte att göra hans arbete eller någon annan uppgift åt honom.

Utifrån den oro som ni uttryckte ... antar jag att ni och jag har samma mål med [Malik]: att uppmuntra hans intresse för NO-ämnena och förbättra hans prestation. Berätta gärna för mig om ni tycker att det finns några särskilda områden som Malik skulle behöva ytterligare hjälp med inom NO, så vidarebefordrar jag gärna era råd till hans handledare.⁹

⁹ Brev till "fröken Johnson" (en pseudonym), daterat 10 april 1993.

Jag gav Malik råd, handledde honom, ordnade så att han kunde videofilma sitt specialarbete i ett laboratorium på Harvard, och trodde obehagligt på hans förmåga att utmärka sig, men jag gjorde inte hans specialarbete åt honom.

Fröken Johnson stod fast vid sin uppfattning om Malik som en elev som behövde "specialundervisning" och som var oförmögen att färdigställa ett specialarbete. Hon behöll denna uppfattning ända till slutet av skolåret, då Malik, till hennes förvåning, genomförde sin presentation för klassen med utomordentligt resultat. Dagen efter sin presentation var Malik uppriktigt entusiastisk över fröken Johnsons ändrade åsikt om hans studieförmåga. Med ett stolt leende deklarerade han: "Ända sedan jag blev klar med mitt specialarbete, har fröken Johnson stått på min sida. Hon är verkligen stolt över mig!". Om än först i slutet av skolåret, fick Malik nu äntligen känna glädjen över att en av hans lärare "stod bakom honom".¹⁰

Maliks historia bevisar att olärande interaktioner mellan lärare och elever kan omvandlas till lärande erfarenheter, också så sent som i slutet av skolåret. Men berättelsen har inget lyckligt slut. Malik flyttades upp från åttonde till nionde klass och mötte nya lärare som inte brydde sig tillräckligt för att undervisa på ett sätt som fick Malik att engagera sig i studierna. De nya lärarna och skoltjänstemännen tittade på Malik och såg inte en komplicerad tonåring som ivrigt ville lära sig. I stället såg de, än en gång, en stereotyp "ligist". Dessa lärare och skoltjänstemän hade den institutionella makten att förvissa sig om att det var deras stereotyp, och inte Maliks komplicerade mänsklighet, som erhöll officiell sanktionering.

Olärande i "det rättvisa samhällets land": några kvardröjande intryck

Som nämndes ovan har jag helt nyligen påbörjat min forskning i Sverige, så de exempel jag anför är kvardröjande intryck i stället för mer slutgiltiga påståenden i stil med de från mina forskningsprojekt i USA.¹¹ Inte heller är de svenska skolorna ansatta av

¹⁰ Slut på utdraget ur Tough Fronts.

¹¹ På grund av det lilla antalet deltagare i min svenska undersökning utelämnar jag avsiktligt detaljer som kan avslöja elevernas identitet och skolornas lokalisering när jag återger samtal och iakttagelser. Eftersom min studie är en pilotstudie samtalade jag med eleverna i stället

lika allvarliga orättvisor i finansieringen, eller, som författaren Jonathan Kozol myntade det, av lika "barbariska ojämlikheter" som de amerikanska (Kozol, 1992, 2005; Szulkin & Jonsson, 2004). Likväl, precis som eleverna från etniska minoriter i USA verkar "invandrareleverna" i Sverige i min pilotstudie ha många olärande erfarenheter att dela med sig av. Makthavare, forskare och pedagoger i USA reducerar alltför ofta diskussionen om minoritetselevs upplevelser till förenklade påståenden om mångkulturella skillnader, och avleder därmed uppmärksamheten från maktkulturen och den dominerande grupperingens diskriminering (Delpit, 1995). Det förefaller vara ett problem även i Sverige. Elevernas olärande erfarenheter handlar ytterst inte om kulturella skillnader mellan "svenskar" och "invandrare", utan om hur etniskt svenska lärare inte bygger upp relationer med elever och när relationer till elever som först och främst är "barn" eller "tonåringar" eller, för att använda den mest passande beteckningen, människor (detta resonemang utvecklas nedan). Dessa olärande erfarenheter kretsar kring lärarnas brist på emotionell känslighet och expressivitet, kring deras generella omdömen om elever, deras bristande uppskattning av ihärdiga elever, och kring hur lärarutbildningen misslyckats med att utbilda lärare i hur man lär faktiska studenter i stället för hur man bara lär ut ämnesområden. Men i stället för att dra definitiva slutsatser av min pilotstudie, genererar jag frågeställningar för framtida forskning, baserade på mina kvardröjande intryck av olärande erfarenheter.¹²

Aichas leda

När jag satt i en av mina svenska skolors rastlokaler, delade 15-åriga Aicha, andra generationens invandrarelev från Mellanöstern, med sig av ett klagomål:

Ibland hatar jag att gå till skolan. Titta på lärarna. De ler aldrig. De går omkring och ser så uttråkade ut. I mitt hemland ler vuxna mot barn i stället för att se ut som [Aicha gör en bister grimas för att förlöjliga de "svenska" lärarna i hennes skola]. När lärarna inte ler, får det mig att inte vilja le, det får mig att vilja gå hem igen [i stället för att stanna kvar i skolan].

för att genomföra regelrätta intervjuer. Anförda avsnitt är inte ordagranna citat, utan fångar andemeningen i det eleverna sade eller delade med sig av.

12 Alla namn i detta avsnitt är pseudonymer.

Jag såg mig omkring och anslöt mig till Aichas överblickande av lärarnas ansiktsuttryck medan de gick omkring i eller passerade genom rastlokalerna. Jag hade noterat att de svenska lärarna verkade emotionellt reserverade i jämförelse med de mer känslomässigt uttrycksfulla eleverna. Men jag hade aldrig tänkt på vilka konsekvenser det skulle kunna få för elevernas lärande erfarenheter. Aicha var den enda elev som direkt till mig klagade på hur de svenska lärarnas reserverade känslomässiga läggning gjorda studierna tråkiga och ointressanta. Många andra elever hade indirekt klagat på detta. De hade ständigt jämfört en av de anställda som inte var lärare med lärarna på skolan. Precis som de flesta av eleverna var den anställde invandrare, och "var inte rädd för att se glad ut och skratta med eleverna". Eleverna framhöll att han inte var typiskt svensk eftersom han var "intressant" i stället för "tråkig", och "uttrycksfull" i stället för tillknäppt. Utifrån Aichas och de andra elevernas iakttagelser, ställer jag två frågor: Bäddar Aichas lärares reserverade känslomässiga läggning för att elever, som är vana vid vuxnas känslomässiga öppenhet, drabbas av olärande erfarenheter? Och är denna iakttagelse av lärares relativa brist på känslomässig öppenhet en isolerad, slumpartad händelse för Aicha, eller är det något återkommande, strukturerat och typiskt för svenska skolmiljöer?

"Bråkstakar" från före detta Jugoslavien

När jag satt vid bordet i en rastlokal på en av mina svenska skolor, började jag och 14-åriga Enis från före detta Jugoslavien att småprata med varandra. Vi pratade om vädret, hans amerikanska favoritprogram på teve, hans amerikanska favoritartister, och så vidare. Det var inte jag, utan Enis som började prata om USA. Jag frågade Enis om han någonsin hade smakat "Southern Fried Chicken" från USA. Det hade han inte, och undrade om han kunde hjälpa mig att laga det åt eleverna på hans skola. Jag tyckte det var en utmärkt idé, men Enis trodde att lärarna kanske inte skulle släppa in en kille [från före detta Jugoslavien] i skolköket. Han klagade:

När en pojke [från före detta Jugoslavien] uppför sig illa] blir lärarna arga på oss alla. De skriker inte åt alla svenska pojkar när en av dem strular till det, men de skriker åt alla oss och säger åt oss att åka hem.

Mig föreföll det som om Enis gjorde allt vad han kunde för att bli uppfattad för den han var i stället för att acceptera den orättvisa stämpeln "bråkstake". Andra pojkar från före detta Jugoslavien verkade ha samma erfarenheter som Enis. Några gjorde som Enis för att utvärda, och försökte att inte dra någon uppmärksamhet till sig medan de lekte i rastlokalerna. Andra satt tysta och reserverade, och visade sig från sin bästa sida. Några sade emot lärarna, men bara när lärarna granskade dem mer ingående än vad de gjorde med de svenska pojkarna. Två eller tre orsakade besvär och började slåss i skolan. Likväl är mitt kvardröjande intryck att Enis kan ha rätt. Under de tre månader min pilotstudie varade, blev många pojkar från före detta Jugoslavien bedömda utifrån enstaka elevers "dåliga" uppförande. Enligt Enis var det inte bara i rastlokalerna som lärarna fällde generella omdömen om pojkar från före detta Jugoslavien, utan det gjorde de även i klassrummen. Det leder till ytterligare två frågor: Vilken roll, om någon, spelar generella omdömen för att underblåsa olärande erfarenheter? Och är Enis upplevelse en slumpartad händelse eller en återkommande upplevelse som delas av andra manliga elever från före detta Jugoslavien, som, liksom deras etniskt svenska motsvarigheter, borde uppfattas som "pojkar" eller barn i stället för som kulturellt betingade stereotypa "bråkstakar"?

Ihärdighet och inte arrogans

Den sista iakttagelsen jag gör om elever görs tvärsigenom sex tonåringars erfarenheter, två pojkar och fyra flickor från krigshärjade länder i Mellanöstern. Dessa elever har berättat olika historier för mig, men de har en gemensam nämnare. För att överleva sina erfarenheter som flyktingar, har dessa elever lärt sig att hårdna ut och att vara bestämda och självständiga. Jag hävdar inte att de sex eleverna är representativa för alla elever med flyktingbakgrund. Med hänsyn till de många olika människor som har erfarenhet av att vara flykting, finns det ingen möjlighet att dessa elever skulle kunna representera en sådan mångfacetterad, diversifierad och komplex människogrupp. Men för dessa sex elever har egenskaper som ihärdighet, bestämdhet och självständighet hjälpt dem att överleva obehagliga erfarenheter i sina hemländer. När eleverna däremot visar upp sådana egenskaper i svenska skolor, har vissa skoltjänstemän reducerat elevernas ihärdighet, bestämdhet och självständighet till enbart arrogans. En elev stäm-

plades exempelvis som "arrogant" när han försvarade en annan elev som retades av klasskamrater på grund av sitt kulturella ursprung. En annan elev ansågs vara en alldeles för självsäker bråkstake när han vägrade låta sig disciplineras av skoltjänstemän för att han var stolt över sitt nationella ursprung. Eleverna medger att de ur ett begränsat svenskt perspektiv kanske inte har varit särskilt ödmjuka eller anspråkslösa när de har försvarat sina kulturella ursprung, men de har heller inte bara ställt till besvär eller varit arroganta. Huvudpoängen här är att när elever uttryckte självrespekt eller respekt för sina kulturella ursprung, så förväntade de sig en mycket mer sammansatt förståelse och mer rättvis respons från skoltjänstemännen än att enbart bli felaktigt stämplade som "arroganta".

Utöver att bli felaktigt stämplade som arroganta, klagade dessa elever på att lärarna förväntade sig att de skulle uppföra sig precis som etniskt svenska tonåringar, som aldrig drabbats av krigets förödelse, av försök till folkmord eller politisk förföljelse. Eller så förväntades de uppföra sig som elever som aldrig hade upplevt mer än en uppsättning nationella-kulturella förväntningar. Etniskt svenska elever förväntas uppföra sig utifrån sina egna erfarenheter. "Flyktingelever" förväntas däremot förneka sina egna erfarenheter och uppföra sig utifrån "svenska" erfarenheter. Även om det absolut är sant att dessa elever har en mängd "svenska" erfarenheter utifrån vilka de kan uttrycka sig, så har de också andra, rika, icke-svenska sociala erfarenheter att stödja sig på. Dessa elever framställer inte någon kulturell dikotomi mellan "svenskar" och "invandrare", utan en sammansmältning av mänskliga interaktioner. En kvinnlig elev hoppades:

Om tio år hoppas jag att Sverige kommer att vara ett bättre ställe tack vare inflytande från de goda sidorna i invandrade kulturer. Det finns vackra saker i min kultur som jag skulle vilja dela med mig av till svenskar.

En annan kvinnlig elev uppmärksammade hyckleriet i att alla människor förväntas uppföra sig i enlighet med ett typiskt "svenskt" sätt, och beklagade:

Svenskar förstår inte flyktingarnas erfarenheter eller kulturer. ... Svenskar blir upprörda över underkastelsen i islam, men de vill att vi ska underkasta oss den svenska kulturen. Jag tycker att det finns skönhet både i min kultur och i svensk kultur. Jag vill [omfamna] båda i stället för att tvingas välja den ena eller den andra.

En manlig elev gjorde en liknande iakttagelse:

Mina lärare kritiserar mig när jag visar att jag är stolt över min kultur, när jag står på mig. De vill bara att jag ska vara passiv och underkasta mig deras [svenska] sätt att göra saker på. De förstår inte [hur eller vad jag har överlevt] i mitt hemland.

Dessa elever är inga rebeller, inte heller saknar de totalt respekt för svensk kultur. De känner att svenska lärare, genom att tillåta svenska elever att agera utifrån sina egna erfarenheter, underlättar ömsesidigt respektfulla interaktioner. Dessa sex elever vill bara att lärarna ska vara medvetna om att deras erfarenheter är lika giltiga som etniskt svenska elevers erfarenheter. De vill också ha ömsesidigt respektfulla interaktioner mellan lärare och elever. Detta leder fram till mina nästa frågor: För hur många elever med flyktingbakgrund har olärande erfarenheter haft sitt ursprung i att lärarna förväntar sig att eleverna ska vara passiva och underkasta sig svenska kulturella förväntningar? Och begränsas händelser där ihärdighet, bestämdhet och/eller självständighet felaktigt stämplat som arrogans till de sex eleverna i min pilotstudie, eller är sådana "händelser" mer omfattande och återkommande? Finns det fler kvaliteter eller karakteristika, unika för elever med flyktingbakgrund, som feltolkas av etniskt svenska lärare?

Eva skapar lärande erfarenheter

Även om jag under min tid i Sverige till största delen samtalande med elever som var andra generationens invandrare från Mellanöstern eller före detta Jugoslavien, fick jag också tillfälle att intervjua fyra lärare. Jag närmade mig en av dessa lärare eftersom eleverna hänvisade till henne som "en kul svensk lärare". Jag frågade varför hon trodde att eleverna berömde hennes undervisningsförmåga. Hon föreföll både överraskad och smickrad, men framförde följande möjliga anledningar till sin framgång:

Jag pratar med barnen på deras nivå. Jag försöker relatera till var de befinner sig. Kanske är det lättare för mig att göra det eftersom jag är ung, men jag tror att jag kommer att vara sådan också när jag är 40, 50, eller ännu äldre. Jag fick lära mig att vara vän med eleverna och det är jag ibland, men jag inser också att mina elever förväntar sig att lärare ska utöva en viss grad av auktoritet, att mina elever med invandrarbakgrund uppskattar auktoritet. Jag föredrar att vara så icke-auktoritär

som möjligt, men jag inser också behovet av att bygga ömsesidig respekt mellan lärare och elever. ...

Under lärarutbildningen fick jag lära mig att lära ut mina ämnen. Jag har varit tvungen att lära mig själv att lära elever. Allt jag har lärt mig om att lära elever i stället för att bara lära ut mitt ämne, har jag lärt mig på jobbet, genom att interagera med och respektera mina elever.

Jag frågade Eva vad hon skulle behöva för att kunna skapa fler positiva förhållanden mellan lärare och elever, som liknar hennes förhållande till sina elever:

Jag har bra idéer, men en person kan inte göra allt. ... Jag skulle behöva fler lärare. Inte bara vilken grupp av lärare som helst, utan fler lärare med energi och uppfinningsrikedom, lärare som är villiga att genomföra aktiviteter som engagerar eleverna.

I grund och botten efterlyste Eva fler lärare som kan skapa och genomföra lärande erfarenheter för sina elever. Det leder till mina sista frågor: Vad skulle hända om alla lärare var känsliga för alla elevers behov och inte bara för de behov som de elever har som är privilegierade eftersom de är etniskt svenska? Vad skulle hända om alla lärare följde upp sina elevers erfarenheter för att försäkra sig om att de var lärande? Vad skulle hända om förvaltare, makthavare och politiker stiftade lagar som kvoterade in lärare med invandrarbakgrund på skolor med höga andelar invandrarelever? Vad skulle hända om förvaltare och makthavare försåg etniskt svenska lärare och lärare med invandrarbakgrund med alla de resurser (kvantitativa och kvalitativa) de behövde för att lära elever i stället för att inskränka sig till att lära ut ämnen?

Jag medger att jag har ställt frågor som sträcker sig utanför denna artikels omfattning. Därför återvänder jag till de frågor som genljuder i hela artikeln: Vad skulle hända om alla lärare gjorde just som Eva och följde upp sina elevers erfarenheter för att försäkra sig om att de var lärande? Ja, ännu mer, vad skulle hända om alla lärare dessutom försågs med adekvat stöd och resurser för att följa upp sina elevers erfarenheter och försäkra sig om att erfarenheterna var lärande? Att förses med adekvata resurser skulle inbegripa lärarkollegor med invandrarbakgrund. Förändringarna skulle givetvis inte vara ett universalmedel mot alla de utmaningar som orsakas av de omfattande sociala förtrycksmekanismer som ryms i att vara låginkomsttagare, att vara geografiskt segregerad från det övriga samhället och att vara "invandrare" eller tillhöra en etnisk minoritet. Men förändringarna skulle kunna förse invandrarelever med

växande, återkommande och fungerande lärande erfarenheter som kan stärka relationerna mellan lärare och elever. Och för de invandrarelever som har begränsad tillgång till den typ av sociala nätverk som är mainstream, kunde kanske produktiva lärar-elev-relationer ge elever tillgång till viktiga former av institutionella resurser. Det är åtminstone vad Stanton-Salazars forskningsresultat pekar på. Till dem återvänder jag nu.

Olärande, institutionellt stöd och institutionaliserad diskriminering

När jag beskriver de olärande erfarenheter som drabbat elever från geografiskt segregerade låginkomstområden, invandrargrupper och etniska minoriteter, menar jag inte att de är de enda elever som drabbats av olärande erfarenheter. Olärande erfarenheter förekommer även i skolor med elever från en överklass och mainstream bakgrund (Lightfoot, 1985; Powell, Farrar, & Cohen, 1985; Cookson & Persell, 1987). Dessutom förekommer olärande erfarenheter också i skolor där eleverna är vita men har arbetarklassbakgrund, vilket demonstreras av Paul Willis (1977) klassiska verk *Learning to Labour*, liksom av nyare verk av Lois Weis (1999, 2004). Olärande erfarenheter är problematiska i sig och av egen kraft. Men olärande erfarenheter gör kanske störst skada hos de elever som är invandrare eller tillhör en etnisk minoritet och som kommer från socialt segregerade låginkomstgrupper. Utan hållbara relationer med lärare, har de elever som lider av mångfaldiga förtryck kanske inte någon pålitlig tillgång till mainstreams sociala nätverk eller till övriga resurser som den dominerande gruppen besitter.

Å andra sidan, som Stanton-Salazar hävdar, har elever, som är involverade i hållbara lärar-elevrelationer och i andra skolbaserade sociala nätverk, tillgång till sex former av institutionellt stöd. I sin bok *Manufacturing Hope and Despair: The School and Kin Support Networks of U.S.-Mexican Youth* (2001) ställer Stanton-Salazar upp följande lista utifrån sina rön om former av institutionellt stöd:

Tabell: Sex former av institutionellt stöd

Institutionellt stöd	Definition
1. Kunskapsfonder	De fonder som mest förknippas med att avancera i utbildningssystemet; sådana fonder är också underliggande i processen av <i>implicit och explicit socialiseringen in i institutionella diskurser</i> – de diskurser som reglerar kommunikation, interaktion och utbyte inom institutionella mainstream-sfärer.
2. Överbrygning	Den process i vilken någon agerar som en mänsklig brygga till grindvakter, till sociala nätverk och till möjligheter att utforska olika mainstream-institutioner – till exempel universitetsvärlden.
3. Företrädare	Den process som utgörs av att ingripa till förmån för någon annan i avsikt att skydda eller främja dennes intressen.
4. Förebilder	Förebildligt beteende som är förknippat med (1) faktiskt deltagande inom mainstream områden, och (2) faktiskt klara av att handskas med stratifierande krafter genom hjälpsökande beteenden och strategier för rationellt problemlösande.
5. Emotionellt och moraliskt stöd	Tillhandahålls i samband med de andra stödformerna, och inriktas på att gynna faktiskt deltagande inom mainstream områden och att faktiskt klara av att handskas med stratifierande krafter.
6. Personaliserad, välgrundad, utvärderande och återkopplande rådgivning och vägledning.	Omfattar tillhandahållandet av såväl institutionella kunskapsfonder som verkligt emotionellt och moraliskt stöd.

(Stanton-Salazar, 2001: 268, figur A.1)

Stanton-Salazar förklarar att elever som saknar positiva och stabila relationer med sina lärare också kan sakna tillgång till andra former av institutionellt stöd – utöver dessa sex – men att dessa sex former är ytterst viktiga. Utifrån mina amerikanska forskningsprojekt i Cambridge och Boston, Massachusetts, drog jag också slutsatsen att om elever från etniska minoriteter inte har några hållbara relationer till sina lärare, saknar de tillgång till värdefulla mainstream-resurser (Dance, 2002).

Även om det är absolut nödvändigt med en mer systematisk undersökning, verkar faktiskt många av de svenska invandrar- eleverna i mitt pilotprojekt sakna lärarförhållanden med stort socialt kapital. Många av dessa elever förefaller ha begränsad tillgång till former av institutionellt stöd, som de som Stanton-Salazar listar. Elever som Aicha saknar känslomässigt stöd och lyhörddhet från lärarna. Elever som Enis saknar lärare-företrädare som skyddar dem från stereotypi. Ungdomar som de sex eleverna med flyktingbakgrund som diskuterades ovan, liksom andra invandrarelever, saknar lärarförebilder med invandrarbakgrund. Sådana lärare-företrädare

och lärarförebilder skulle kunna ge elever komplexa råd grundade i erfarenhet om hur man ska övervinna stereotyper, behålla integriteten i sina egna rika kulturarv och framgångsrikt bemästra maktkulturens ständigt närvarande krav på att vara "svenska". Prudence Carter kallar sådana förebilder för "mångkulturella guider". Men eftersom begreppet "mångkulturell" har använts felaktigt och missbrukats i svenska debatter om invandras erfarenheter, skulle ett mer passande namn på dessa förebilder, helt i linje med Carters begrepp, vara antidiskriminerande aktivister eller förebilder. Carter påtalar:

Den lärare som förstår fattigdom och kanske till och med själv har upplevt att vara fattig, som kan respektera kulturens mångfasetterade natur, och som besitter tillräckligt med insikt för att till elever förmedla hur man utnyttjar olika [sorters kunskap], kan fungera som [antidiskriminerande förebilder]. En lärare som inspirerar och stimulerar elever så att de sätter sig in i många olika sorters kunskap ... och som respekterar integriteten i hans eller hennes [erfarenheter och mänsklighetens erfarenheter] motsvarar bilden av den [antidiskriminerande förebilden] (Carter, 2005: 150).

Lika viktigt är att dessa lärare-företrädare och lärarförebilder med invandrarbakgrund faktiskt skulle kunna ge råd till skolor om hur man kan organisera om skolmiljön så att den blir känsligare för de komplexa, mångfasetterade och dynamiska behov som alla elever har och inte endast för de behov som de elever har som är privilegierade eftersom de är etniskt svenska.

I enlighet med denna artikels forskningsresultat är det så att det i skolorna förekommer åtskilliga olärande erfarenheter, att det saknas viktiga institutionella stödformer och att det råder brist på lärare som är antidiskriminerande förebilder. Och det avslöjar ett annat problem som är ännu mer oroande, nämligen institutionaliserad diskriminering. Enligt Adalberto Aguirre Jr och Jonathan H. Turner är diskriminering institutionaliserad när "enskilda handlingar sanktioneras av kulturella värderingar, övertygelser, lagar och normer, när de är delaktiga i hur en social struktur normalt fungerar och när de är ständigt närvarande och ihållande i människors kontakter" (Aguirre & Turner, 1998: 9). Även om både institutionaliserad diskriminering och enskilda diskriminerande handlingar ofta betraktas som ett "ont", så är den institutionaliserade diskrimineringen den mest "onda" av de två.

Enskilda diskriminerande handlingar är absolut en slags social orättvisa. Enskilda diskriminerande handlingar omfattas exempelvis

av olika lärare som har låga förväntningar på elever från etniska minoriteter, olika lärare som inte är känslomässigt lyhörda gentemot elever med invandrarbakgrund, lärare som stereotypiserar och fäller generella omdömen om elever från före detta Jugoslavien, lärare som felaktigt benämner ihärdiga invandrarelever som "arroganta", olika lärare som misslyckas med att få invandrarelever och elever från etniska minoriteter att aktivt delta i undervisningen, och så vidare. När enskilda lärare inlåter sig i sådant beteende, säger deras diskriminerande handlingar mer om lärarens personliga fördomar, än om skolsystemet. Om enskilda lärare utnyttjar andra olärande praktiker – som de som beskrivs i denna artikel – och de inte är normaliserade, socialt organiserade och återkommande, så är de diskriminerande men inte institutionaliserade. Alla tecken på enskilda diskriminerande handlingar är högst problematiska även om läraren i fråga inte avser att diskriminera. Men desto mer oroväckande än enskilda diskriminerande handlingar är bevisen för institutionell diskriminering. Lärarnas handlande i de skolor som ingår i min svenska pilotstudie förefaller exempelvis inte vara avsiktliga, men de verkar däremot vara sanktionerade, organiserade och återkommande. Detta utvecklas av Aguirre och Turner:

[Om] skolor organiseras på sätt som är ... främmande för eleverna, som inte är mottagliga för fattiga barns eller invandrabarns problem och inte är lyhörda gentemot ... en minoritet, då kan skolorna bli en källa till diskriminering. ... Skolan kanske inte har avsett att detta ska inträffa – kanske till och med det motsatta – men själva dess organisation och verksamhet har drivit elever till att tappa modet och har, därigenom, subtilt och oavsiktligt diskriminerat elever (Aguirre & Turner, 2004: 10–11).

Olärande erfarenheter kan således, även när de oavsiktligt skapas av lärarna, förhindra positiva förhållanden mellan lärare och elev, försvåra tillgången till viktiga former av institutionellt stöd och vara symptom på ett underliggande organisatoriskt problem i skolan, nämligen diskriminering som är oavsiktlig men institutionaliserad. Institutionaliserad diskriminering inom skolan, såväl oavsiktlig som avsiktlig, är väldokumenterad i USA även om den aldrig systematiskt har rättats till. Såvida de provisoriska resultaten från min svenska pilotstudie inte är avvikande eller isolerade händelser, är det högst troligt att institutionaliserad diskriminering förekommer även i svenska skolor. Även om den diskriminering som härrör från olärande erfarenheter i skolan förefaller vara totalt oavsiktlig, så är dess inverkan på invandrareleverna i min svenska

forskning lika omfattande som den är på eleverna i min amerikanska forskning.

I båda länder beskriver elever som tillhör etniska minoriteter och/eller har invandrarbakgrund återkommande och normaliserade upplevelser i skolor. För att åter upprepa, så beror dessa återkommande upplevelser dels på en brist på lärare som vet hur man skapar lärande erfarenheter, dels på ett överflöd av lärare som skapar olärande erfarenheter. Bristen på lärande erfarenheter hämmar positiva förhållanden mellan lärare och elever, och begränsar elevernas tillgång till viktiga institutionella stödformer. Eftersom min forskning är etnografisk kan jag inte generalisera mina resultat till att gälla även utanför de fyra forskningsprojekt som beskrivs i artikeln; och som tidigare nämnts är mina iakttagelser om Sverige tentativa. Jag kan däremot påstå att de elever jag pratade med, intervjuade och iakttog, ansåg att dessa återkommande, normaliserade, diskriminerande erfarenheter var brutala, tråkiga och förolämpande. Som forskare och akademiker anser jag att dessa diskriminerande upplevelser är mer än flagranta eftersom de inträffar i det land som skryter om att vara "de frias land" och i det land som säger sig härbärgera ett "världssamvete". Både i USA och Sverige blir diskriminering allt svårare att erkänna och lättare att förneka när den överskuggas av löften om "frihet", "demokrati", "moraliskt samvete", "social rättvisa" och "jämlighet".

Härnäst: framtida forskning och policyförslag

När det gäller framtida forskning och policyförslag ska jag fatta mig kort och koncist. För det första behövs det absolut mer forskning som undersöker i vilken utsträckning återkommande olärande praktiker utgör hinder för socialt kapital och är symtomatiska för diskriminering. Detta är särskilt brådskande i Sverige på grund av den viktiga men relativt nya vetenskapliga inriktningen på rasism och strukturell diskriminering där (Pred, 2000; de los Reyes & Kamali, 2005). För det andra behövs det – sida vid sida med sådan forskning – arbetsgrupper och/eller seminarier som uppmärksammar lärare och skoltjänstemän på att alla elever har drabbats av olärande erfarenheter och att särskilt elever från etniska minoriteter och invandrarelever har drabbats av olärande erfarenheter.

Vad beträffar framtida forskning har jag på de föregående sidorna anfört åtskilliga frågor från min svenska pilotstudie som

borde underbyggas av ytterligare forskning. Kort sagt utforskar dessa frågor sambandet mellan olärande erfarenheter och förhållanden mellan lärare och elever. Exempelvis: vilka slags olärande erfarenheter får elever med invandrarbakgrund utstå? Är dessa slumpmässiga och isolerade, eller återkommande och organiserade? Och: vad skulle hända om alla lärare försågs med adekvat utbildning, stöd och resurser för att följa upp elevernas erfarenheter och försäkra sig om att de blev lärande i stället för olärande erfarenheter? Olärande erfarenheter som skapas av lärare är endast en institutionaliserad praxis som kan stå i vägen för positiva förhållanden mellan lärare och elever. Utöver att uppenbara olärande erfarenheter, skulle en mer omfattande undersökning av det sociala kapitalets nätverk inom skolsystemet kunna avslöja alla hinder för positiva förhållanden mellan lärare och elever.

Vad beträffar en utbildning i lyhördhet för att mildra olärande erfarenheter, måste en sådan utbildning vara specifik för sammanhanget. Hur och vad elever erfar som olärande har troligen gemensamma nämnare. Det vill säga att, oavsett socialt ursprung, kan många elever beskriva tillfällena när de förlorar intresset för undervisningen, tillfällena när de känner sig uttråkade eller alienerade eller okänsligt bemötta, tillfällena då lärare misslyckas med att väcka entusiasm för lärande. Men under vilka betingelser, i vilka sammanhang och för vilka elever är sådana "tillfällen" återkommande, avhumaniserande och förödande för framgång i skolan? En utbildning i lyhördhet borde därför anpassas etnografiskt och inriktas på speciella elevgruppers unika upplevelser i stället för att riktas in på en generaliserad uppfattning om hur man möter behoven hos "invandrare" eller "svarta" eller "arbetarbarn" eller "muslimer" eller "svenskar", och så vidare. Utöver att vara specifik för sammanhanget och anpassad till elevers speciella behov, måste utbildningen dessutom utnyttja den expertis som finns hos antidiskriminerande aktivister eller förebilder som har invandrarbakgrund eller tillhör någon etnisk minoritet. Som ett nödvändigt steg på vägen mot att förbättra skolan måste utbildningen i lyhördhet, med andra ord, utnyttja återkoppling från individer som har invandrarbakgrund eller tillhör etniska minoriteter. Återigen är Prudence Carters ord, anpassade till ett svenskt sammanhang, upplysande:

Som källor till socialt kapital underlättar [antidiskriminerande förebilder] ömsesidiga förhållanden av tilltro mellan de kulturella grindvakter [som representerar maktkulturen] och [ungdomar som är invandrare eller tillhör etniska minoriteter]. De visar hur dessa barn

ska kunna komma förbi de inte så lättgenomträngliga gränserna till olika möjligheter utan att överge sina ursprung som människor i ett stratifierat samhälle.

[Antidiskriminerande förebilder] maktar i kommunikationen mellan skoltjänstemän och låginkomsttagande minoritetsfamiljer så att båda sidor börjar lyssna på varandra, börjar förstå hur ojämlikhet fungerar med hjälp av både materiella medel [av maktkulturen], och börjar arbeta mot att i högre grad införliva [invandrarungdomar och] ungdomar [från etniska minoriteter] i utbildningen och arbetslivet (Carter, 2005: 152).

Till sist avslutar jag den här artikeln med att upprepa en viktig fråga som togs upp i de inledande styckena. När det gäller att eliminera olärande praktiker och de erfarenheter de orsakar ligger ansvarsbördan på vuxna och tjänstemän som reglerar, styr och undervisar i skolorna; inte på tonåringarna som går där. Denna börda borde inte vara alltför betungande för den dominerande gruppens medlemmar, som ju åtnjuter det fullvärdiga medborgarskapets alla privilegier antingen i "the land of the free" eller i det land som ger husrum åt "världssamvetet". Forskning och undersökningar (som utförs av skolreformatorer, forskare, politiker och andra som påverkar skolans dagliga verksamhet) borde således uppdaga hur skolorna sviker invandrarelever och elever från etniska minoriteter, i stället för att bibehålla en inskränkt fokus på hur invandrarelever och elever från etniska minoriteter misslyckas i skolan. Att skylla på offret är passé.

Allt eftersom västländer som Sverige och USA blir alltmer diversifierade, är det nödvändigt att identifiera skolornas institutionaliserade diskriminerande praktiker som stöter bort invandrarelever och elever från etniska minoriteter från undervisningen. Att misslyckas med det är att (åter)skapa utbildningsmässiga ojämlikheter på en global nivå som privilegierar "vita" europeiska elever samtidigt som samma rättigheter förvägras de elever vars förfäder inte anses "vita" enligt västerländsk eller nordeuropeisk standard. Att misslyckas med det är att degradera invandrarelever och elever från etniska minoriteter till en permanent status som andra (och tredje) klassens medborgare. Bilden av USA som "the land of the free" och av Sverige som landet som härbärgerar ett "världssamvete" kommer kanske alltid att vara storstilade ideal. Men det allra minsta som de som åtnjuter fullvärdigt medborgarskap i USA och Sverige bör göra, är att vidta alla åtgärder för att försäkra sig om att "frihet", "demokrati", "moraliskt samvete", "social rättvisa" och "jämlighet"

är återkommande i de kolande erfarenheterna som elever får i klassrum, i stället för att bara vara en tomma löftets retorik som utnyttjas av lärare, skoltjänstemän, makthavare och politiska ledare.

Referenser

- Aguirre, Adalberto, Jr. & Turner, Jonathan H. (1998) *American Ethnicity: The Dynamics and Consequences of Discrimination, Second Edition*. New York: McGraw Hill.
- Boström, Ann-Kristin (2003) *Lifelong Learning, Intergenerational Learning, and Social Capital: From Theory to Practice*. Institutionen för internationell pedagogik, Stockholms universitet, Akademitryck AB.
- Bourdieu, Pierre (1986) "The Forms of Capital" In: Richardson, John (ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press.
- Buccanfuso, Christopher (2005) "The Effects of Interactive Pedagogy During The Ninth Grade on High School Dropout" Magisteruppsats, University of Maryland, College Park.
- Bunar, Nihad (2001) *Skolan mitt i förorten. Fyra studier om skola, segregation, integration och multikulturalism*. Stockholm: Stehag/Symposium.
- Carter, Prudence (2005) *Keepin' it Real: School Success Beyond Black and White*. Oxford: Oxford University Press.
- Coleman, James S. (1990) *Foundations of Social Theory*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cookson, Peter W. & Hodges Persell, Caroline (1987) *Preparing for Power: America's Elite Boarding Schools*. New York: Basic Books.
- Dance, Lory Janelle (1995) *Streetwise versus Schoolwise: The Attitudes of Urban and Inner-City Youth Towards School* (diss. Harvard University).
- Dance, Lory Janelle (2002) *Tough Fronts: The Impact of Street Culture on Schooling*. London: Routledge-Falmer.
- de los Reyes, Paulina & Kamali, Masoud (2005) *Bortom vi och dom: teoretiska reflektioner om makt, integration och strukturell diskriminering*. SOU 2005:41. Stockholm: Fritzes.
- de los Reyes, Paulina & Wingborg, Mats (2002) *Vardagsdiskriminering och rasism i Sverige: en kunskapsöversikt*. Integrationsverkets Rapportserie 2002:13.
- Delpit, Lisa (1995) *Other People's Children: Cultural Conflict in the Classroom*. New York: The New Press.
- Dewey, John (1963) *Experience and Education*. New York: Collier Books.

- Granovetter, Mark (1973) *Getting a Job*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gustafsson, Jan-Eric (2006) *Lika rättigheter – likvärdig utbildning*. Stockholm: Rädda Barnen.
- Kamali, Masoud (2005) *Sverige inifrån: Röster om etnisk diskriminering*. SOU 2005:69. Stockholm: Fritzes.
- Kozol, Jonathan (1992) *Savage Inequalities: Children in Americas Schools*. London: Harper Perennial.
- Kozol, Jonathan (2005) *The Shame of the Nation: The Restoration of Apartheid in America*. New York: Crown.
- Lightfoot, Sara Lawrence (1985) *The Good High School: Portraits of Character and Culture*. New York: Basic Books.
- Lin, Nan (2001) *Social Capital: A Theory of Social Structure and Action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oakes, Jeannie (2005) *Keeping Track: How Schools Structure Inequality, Second Edition*. New Haven: Yale University Press.
- Portes, Alejandro & Rumbaut, Ruben G. (2001) *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*. Berkeley: University of California Press.
- Powell, Arthur G., Farrar, Eleanor & Cohen, David K. (1985) *The Shopping Mall High School: Winners and Losers in the Educational Marketplace*. Boston: Houghton Mifflin.
- Pred, Allan (2000) *Even in Sweden: Racisms, Racialized Spaces, and the Popular Geographical Imagination*. Berkeley: University of California Press.
- Putnam, Robert D. (2001) *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon and Schuster.
- Stanton-Salazar, Ricardo (2001) *Manufacturing Hope and Despair: The School and Kin Support Networks of U.S. Mexican Youth*. New York: Teachers College Press.
- Suskind, Ron (1999) *A Hope in The Unseen: An American Odyssey from the Inner City to the Ivy League*. New York: Broadway Books.
- Szulkin, Ryszard & Jonsson, Jan O. (2004) "Ethnic Segregation and Educational Outcomes in Swedish Comprehensive Schools: A Multilevel Analysis". Pågående arbete (Tillstånd att citera ur artikeln, erhållet 31 oktober 2005 av den förste författaren).
- Valenzuela, Angela (1999) *Subtractive Schooling: U.S. Mexican Youth and the Politics of Caring*. Albany: State University of New York Press.

- Warren, Mark R. (2001) *Dry Bones Rattling: Community Building to Revitalize American Democracy*. Princeton: Princeton University Press.
- Weis, Lois (1990) *Working Class Without Work: High School Students in an De-Industrialized Economy*. London: Routledge.
- Weis, Lois (2004) *Class Reunion: The Remaking of the American White Working Class*. London: Routledge.
- Willis, Paul (1977) *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Hampshire: Ashgate Publishing Limited.
- Åslund, Olof & Fredriksson, Peter (2005) "Ethnic Enclaves and Welfare Cultures – Quasi-Experimental Evidence" Institutet för arbetsmarknadspolitisk utvärdering, Uppsala universitet. Working Paper 2005:8.

4 Fostran till frihet?

Värdeladdade visioner, positionerade praktiker och diskriminerande ordningar

Ann Runfors

Det är föräldramöte i mellanstadieläraren Torbjörns femteklass. Jag hjälper Astrid, klassens lärare i svenska som andraspråk, att duka fram muggar och servetter. Skolan bjuder på kaffe och te medan föräldrarna har med sig fikabröd. Det blir totalt sju brickor fulla med olika sorters konstfärdiga bakverk som skickas runt. Som alltid när det är samkväm med mat och bakverk inkluderat framstår det som en fördel att skolans föräldrar har olika ursprung som de på detta sätt visar upp. Hur mycket alla än äter kommer frysen i lärarrummet som vanligt att bli fylld och lärarna att ha fikabröd till kafferasterna en lång tid framöver.

Ikväll är bänkarna placerade i en ring med en lucka vid svarta tavlan där de som ska tala kan stå. Jag sätter mig med mitt anteckningsblock väl synligt. Efter information till föräldrarna om vem jag är och om min studie ger Torbjörn en allmän lägesbeskrivning:

– Allt funkar bra. Ja, det är alltså som vanligt. För det är ju, som jag sagt tidigare, en mycket speciell klass. Barnen arbetar hårt, läser läxor, jobbar på bra och lär sig fint.

Sen ger Astrid sin bild. Hon betonar också det speciella:

– Det är verkligen fina barn, otroliga! Och det måste ju bero på er föräldrar. Jag trodde aldrig jag skulle få vara med om det här. Jag har ju jobbat i många klasser och aldrig varit med om en så fin grupp – trevliga, välartade och hövliga.

Därefter är det musiklärarens tur. Att han är med beror på att det just nu är lite problem på musiklektionerna. Han inleder dock med att säga att också han tycker att det är en speciell klass jämfört med de andra femton klasserna han har. Men nu är det alltså problem. Barnen, speciellt nio pojkar, har vägrat delta i vissa moment av undervisningen. Det gäller att dansa armkroksdans med flickorna till visan ”Lasse går i ringen”. Föräldrarna ler lite roat, men det är ingen som invänder mot kravet att dessa elvaåringar ska dansa.

Läraren meddelar att de nio pojkarnas föräldrar kommer att bli kontaktade per telefon för individuella samtal. Han förklarar också att musikundervisningen består i fyra moment; dansa, sjunga, spela, lyssna.

- Dom här momenten är alla viktiga för barnens utveckling. Barnen ska kunna lyssna in klanger och toner. Det roligaste är när dom delas i grupper och får lära sig spela en låt. Dom skapar något som dom sen får visa för varandra, säger han och nämner att de just nu håller på med Latin Kings-låtar.

I dansmomentet ska barnen lära sig att dansa ihop. Han betonar att det inte är fråga om några tryckare utan att hålla varandra i armkrok.

- Alla klasser tycker det är lite jobbigt först, men när de väl gjort det en gång tjarar dom ofta om att få göra det igen, säger han.

Han berättar också att han själv är uppvuxen i en strikt familj där dans inte sågs med blida ögon. Det blir allt tydligare, utan att det sägs rätt ut, att läraren undrar om det är så att barnen inte *får* dansa för sina föräldrar.

- Vad tycker ni? frågar han efter ett tag: Är det okej att barnen ska dansa?

En pappa begär ordet och säger att det nog inte är någon förälder som sagt till barnen att de inte får dansa och att det kommer från barnen själva. En mamma räcker också upp handen och berättar att hennes dotter sagt hemma att hon inte vill dansa med pojkar, men att det är flickans egen uppfattning inte föräldrarnas.

Det här är en situationsbeskrivning från en av de grundskolor där jag utförde fältstudier i samband med mitt avhandlingsarbete (Runfors, 2003) – och till den återkommer jag senare i texten. Det vi ofta lite slarvigt kallar ”skolan”, i bestämd form singularis, är ett av modernitetens expertsystem och närmare bestämt det som framförändra har till uppgift är att organisera barndomssocialiseringen inom den moderna nationalstaten.¹ Just grundskolan erbju-

¹ Begreppet moderniteten använder jag i dubbel betydelse inspirerad av sociologen Anthony Giddens modernitetsanalys (se t.ex. 1991b) dels som en samlingsbeteckning för olika former av social organisation som utvecklades i västvärlden under 1800-talet (t.ex. nationalstaten, industrialismen och kapitalismen och skolan), dels som en sammanfattning av en slags västerländsk självförståelse som är en utlöpare av denna utvecklingsprocess. Betoningen ligger här framför allt på modernitet i denna senare betydelse, dvs. som en rad kulturella ideal.

der och ålägger alla samhällsmedborgare en standardiserad bas- och massutbildning. Grundskolan som institution kan i själva verket beskrivas som en konkretisering av det moderna projektets ideologi och enskilda skolor som platser där modernitetens visioner om fria, upplysta och jämlika individer manifesteras.² Den här artikeln handlar om en av dessa visioner, idén om en fri och oberoende individ, och om vad som händer när den omsätts i praktiken.

Avsikten är att ringa in och etnografiskt synliggöra några av de paradoxer som är relaterade till visionen men också att peka på några dilemman som följer i dess kölvatten. De paradoxer och dilemman jag här ringat är sådana som har stor aktualitet i vår allt mer globaliserade värld. De väcker frågor om hur olika typer av underordning sammanlänkas, hur olika typer av rättigheter utmanar varandra likväl som frågor om hur frihetssträvanden kan utformas utan att ofrihet produceras. Även om idén om en fri och oberoende individ är en av modernitetens mer centrala visioner och även om dess kärnpunkt handlar om människors rätt att påverka sina liv fungerar den nämligen inte alltid frigörande. Här vill jag fästa uppmärksamheten just på denna aspekt – på hur den tvärtom kan bidra till praktiker som *begränsar* människors handlingsutrymme. De praktiker jag belyser är sådana som tar sin utgångspunkt i strukturer som genomsyrar samhället – och därmed dess institutioner – och som sammantaget och utan att det är någons specifika avsikt kan leda till att vissa samhällskategorier systematiskt gynnas medan andra missgynnas, det vill säga utsätts för det som ofta kallas strukturell diskriminering.

Idealet om en fri och oberoende individ kan härledas till det moderna upplysningsprojektet och till idén om ett "Europa" som ett civiliserat centrum och om detta Europa som bärare av och drivande för ett universellt utvecklingsprojekt. Visionen har alltså bärkraft långt bortom det nationella och de empiriska exemplen skulle kunna hämtas från en mängd sammanhang. Här använder jag några svenska grundskolor som etnografiska titthål för att mer närgånget belysa mekanismer som alstrar strukturellt diskriminerande ordningar. Ty etnografi från skolvärlden kan, med antropologen George E. Marcus (1998), betraktas som strategiskt situerad, det vill säga som lokal etnografi som hjälper oss "att i etnografiska termer förstå något mer generellt gällande systemet, lika mycket

² För en fördjupad diskussion om enhetsskolan som en del av det moderna ideologiska paradigmet och som det främsta verktyget för att skapa fria, rationella individer och upplysta medborgare för ett modernt samhälle se Boli, 1989.

som att förstå de lokala subjekten” (Ibid: 95, min översättning). Som projektionsyta för förhoppningar om såväl individerna som samhället är nämligen skolans civiliserande institution synnerligen lämplig för att empiriskt synliggöra hur moderna visioner laddas med idéer om ”det eftersträvansvärda” och omsätts i normerande praktiker.

Utifrån att Sverige som nation gärna sammankopplas med modernitet och välfärd ter sig en svensk institutionell kontext dessutom som passande för att belysa hur diskriminering paradoxalt nog kan alstras utan att det är någon enskild individs uttalade avsikt. Även om själva visionen kommer till synes i många sammanhang och på många arenor så krävs dock etnografi för att avtäcka krafter som alstrar diskriminerande ordningar.³ Mina insikter om frihetsvisionens krafter emanerar ur egna långvariga fältstudier i skolmiljöer.⁴ Men exempel hämtas också från andra etnologiska studier av skolans fostrande projekt. Som vi skall se synliggör denna etnografi också hur *olika typer* av strukturellt diskriminerande ordningar på ett komplext sätt samspelar i frihetsvisionens spår.⁵ Tanken är alltså inte att säga något om vad lärare eller andra bör göra utan att med utgångspunkt i en beskrivning av vad som händer på dessa fält lyfta fram sådana strukturellt diskriminerande krafter och processer för diskussion – vilket är första steget mot förändring.

Jag börjar inledningsvis med att titta på vad den svenska grundskolans styrdokument och närmare bestämt dess läroplan säger om ”det eftersträvansvärda” i dagens globalt präglade samhälle. Vilka budskap om det rätta och riktiga åläggs skolan att som nationell institution förmedla i en tid av ökad internationalisering. Vilka värden är det som förespråkas?

³ Min övergripande teoretiska utgångspunkt är struktureringsteoretisk och inspirerad av sociologen Anthony Giddens resonemang om hur sociala aktiviteter tenderar att både omskapa och återskapa de omständigheter som genererade dem (se t.ex. Giddens, 1979, 1981, 1984, 1991a samt Runfors 2003: 23–30 för en sammanfattning).

⁴ När inte annat anges bygger texten på analyser av dessa fältstudier (för tidigare analyser se bl.a. Runfors, 2003, 2004a, 2004c) i ljuset av de frågeställningar jag för närvarande undersöker i forskningsprojektet ”Bemött som invandrare. Identifikationer och positioneringar bland unga vuxna i dagen Sverige” finansierat av Vetenskapsrådets humanistiska och samhällsvetenskapliga kommitté samt i projektet ”Globalisering, välfärdsinstitutioner och ungas livsval”, finansierat av Forskningsrådet för arbetsliv och socialvetenskap, båda bedrivna vid Stockholms universitet, Institutionen för etnologi, religionshistoria och genusstudier, avdelningen för etnologi (se vidare Runfors, 2004b).

⁵ Intresset för hur olika typer av underordnande strukturer interagerar, interfolieras och utmanar varandra är inte något nytt inom etnologin. Under senare år har dock termen intersektionalitet vunnit inbrott på den svenska forskningsarenan för att beteckna studier med denna analytiska ansats (se t.ex. de los Reyes & Mulinari, 2000; de los Reyes, 2005).

Förskrivna värden och implicita budskap

Den gällande läroplanen, Lpo 94, infördes som namnet antyder 1994 och skiljer sig från tidigare styrdokument bland annat genom att den explicit anger värden som alla elever skall fostras till. Den talar om "att förmedla och hos eleverna förankra de grundläggande värden som vårt samhällsliv vilar på" (Lpo 94: 1). Dessa formuleras som:

Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män, samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan skall gestalta och förmedla. I överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande (Ibid: 5).

Läroplanskommittén (Hörnvist & Lundgren, 1999) kallar dessa värden "oförytterliga" och vill med det betona att de inte ska vara möjliga att välja bort. Som kommittén påpekar är de grundläggande värdena dock inte nya, utan har funnits även i tidigare styrdokument. Det nya är att man skriver fram dem och definierar dem som oförhandlingsbara. Den här tydligheten motiverar man just med "förändringar och händelser i samhället och en ökad pluralism" (Ibid: 14).⁶

Med Lpo 94 stiger även talet om fostran till "kulturell mångfald" in i skolans läroplan (Gruber, 2002).⁷ Lpo 94 talar om att "det svenska samhällets internationalisering och den växande rörligheten över nationsgränserna ställer höga krav på människors förmåga att leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald" (Lpo 94: 1). Den talar om att elever ska "utveckla förståelse för den kulturella mångfalden inom landet" (Ibid: 3). Trots att frågan om hur kulturell mångfald ska betraktas utgör en återkommande punkt på den skolpolitiska dagordningen och är en brännande fråga i många klassrum framgår det inte närmare än så vad som mer specifikt avses med "kulturell mångfald". Uppenbart är att termen här, som i många andra sammanhang, uttalat sammankopplas med senare decenniers immigration och den heterogena samling männi-

⁶ I själva verket motiveras även införandet av den nya läroplanen i sin helhet med behovet av att anpassa skolan till olika omvärldsförändringar, som "en ökad kulturell mångfald" (SOU 1992:94, se även Hörnvist & Lundgren, 1999).

⁷ När jag här och framöver skriver "kulturell mångfald" och andra termer med citationstecken är det för att markera att de är uttryck som används i den studerade praktiken samt att mitt fokus som forskare är riktat mot *hur* de används.

skor som kallas invandrare. ”Kulturell mångfald” tycks underförstått syfta på de olika bakgrunder, levnadssätt och perspektiv dessa människor antas ha med sig som ett slags bagage.

Om man nu inte blir klar över vad Lpo 94 egentligen åsyftar med termen ”kulturell mångfald” så framgår däremot tydligt hur man bör förhålla sig till fenomenet. ”Kulturell mångfald” är något man ska vara positiv till och något man ska respektera. Det är också en resurs att använda och något människor ska fostras att leva med. Termen används med andra ord inte bara för att beskriva, utan också för att föreskriva – inte bara för att påpeka att det *finns* en mängd olika bakgrunder och perspektiv i samhället utan också för att slå fast att detta *bör* finnas.

Men vad är det då Lpo 94 egentligen kommunicerar när det gäller det passande och eftersträvansvärda? Vilka värden bör individer och framtida samhällsmedborgare omfatta i den alltmer globaliserade kontext läroplanen hänvisar till? Det mest uppenbara svaret är att budskapet är svårtolkat. Det framgår tydligt *att* ”kulturell mångfald” ska respekteras och användas, samtidigt som frågan om *vad* det är som ska respekteras och användas kvarstår. Och samtidigt som respekt för ”kulturell mångfald” förespråkas föreskrivs alltså dessutom fostran till en uppsättning oförhandlingsbara värden – utan att det klargörs hur dessa två mål kan förenas.

Språkvetaren Norman Fairclough (1995) diskuterar hur informationen eller idéinnehållet i en text kan vara betonat, nedtonat, underförstått eller frånvarande. Hans poäng är att de olika kommunikationssätten i sig kan berätta något. Som en liten utvikning kan när det gäller Lpo 94 konstateras att *både* fostran till grundläggande värden *och* till ”kulturell mångfald” betonas på ett mycket uttalat sätt samt att det i båda fallen motiveras med accelererande samhälllig diversifiering vad gäller olika levnadssätt. Att de som formulerat direktiven ser sig nödgade att definiera grundläggande, oförhandlingsbara värden skulle med Fairclough då kunna ses som tecken på att värdena i själva verket uppfattas som ifrågasatta. Därigenom skulle också den rätt med vilken skolan utövar sin påverkan kunna bli hotad. Att utnämna vissa värden till oförhandlingsbara blir ur detta perspektiv ett sätt att säkerställa den fortsatta legitimiteten i att fostra just till dessa. När det gäller den ålagda fostran till ”kulturell mångfald” kan ett liknande resonemang föras. Texten tycks nämligen tala till ett annat hot, ett hot i form av läsare som skulle kunna resa invändningar mot denna fostran och mot

den hållning dagens mångfaldsretorik anbefaller (jfr Carlbom, 2003).

Läroplanen tycks alltså förespråka två sinsemellan oförenliga mål. Etnologen Åsa Bringlöv (1996), som har analyserat styrdokumentens motstridiga budskap i denna fråga, avtäckar dock ett underkommunicerat ställningstagande där målen rangordnas. Utan att det diskuteras i Lpo 94 kommer nämligen fostran till "kulturell mångfald" att underordnas fostran till de värden som utnämns till grundläggande. Det sker när de grundläggande värdena får sätta gränserna för vad som innefattas i begreppet "kultur" och därmed också avgör vad det får finnas en mångfald av. För även om det inte går att utröna närmare *vad* läroplanen betraktar som kultur så ser Bringlöv ett mönster i *när* något ges en kulturell innebörd. Det sker när något betraktas som värdefullt för enskilda individer och samtidigt kan godtas i förhållande till de värden som beskrivs som grundläggande. Beteckningen kultur reserveras därigenom helt enkelt för det som inom det redan *existerande* värde- och normsystemet kan tillåtas. Den föreskrivna respekten för "kulturell mångfald" begränsas alltså till sådana aspekter som inte utmanar dominerande värden och normer. Även på en annan nivå än den tydligt uttalade tar alltså läroplanen ställning för vissa sätt att vara som mer eftersträvansvärda än andra.

Genom att läroplanen retoriskt bekänner sig till dominerande mångfaldshyllande strömningar *samtidigt* som förtursrätt ges åt oförhandlingsbara värden och detta ställningstagande *dessutom* underkommunicerar så lyckas den balansera i en minneströdd terräng. När texten kringgår de mer svårbemästrade frågor som dominerar offentlig debatt kan den hålla sig inom ramen för olika och sinsemellan motsägelsefulla budskap om det politiskt korrekta. Den bild som därigenom skapas av det socialiserande uppdraget ter sig dock på en och samma gång inkonsistent och okomplicerad. Uppdraget framstår helt enkelt som mindre problematiskt än det är. Samtidigt förskjuts såväl övergripande skol- och integrationspolitiska dilemman som politiskt "inkorrekta" ställningstaganden "nedåt" till enskilda skolor och deras anställda.⁸

⁸ Att kringgå sådana här konfliktpunkter är nu inte unikt för läroplanen. Det återkommer även i andra politiska dokument som talar om "respekt för kulturell mångfald" (jfr Gerle, 1999). Det kan ses som ett sätt att balansera i en minneströdd terräng och i förhållande till den normativa ställning hyllandet av "kulturell mångfald" har i dag. Så menar socialantropologen Aje Carlbom (2003) att den som inte instämmer i hyllningskören riskerar sanktioner – riskerar att bli utdefinierad ur de godas skara och inskriven i rasisternas skamvrå. För en vidare diskussion om läroplanens syn på och förhållningssätt till kulturell mångfald se Runfors, 2004c.

Bringlöv (Ibid.) finner i sin analys ytterligare ett underkommunicerat ställningstagande i läroplanen. Och om man lämnar frågan om oförhandlingsbara värden kontra ”kulturell mångfald” kan man nämligen tolka Lpo 94 som en plädering för ett förhållningssätt – en reflexiv hållning där sökandet och de där av följande valen ställs mot sin antipod, mot tankar och handlingar som oöverbärgat tar sin utgångspunkt i hur saker gjorts tidigare. Och i textens lov till denna reflexiva hållning framträder en önskvärd individ – en övertänkt, sökande individ som fritt formar sitt liv på grundval av medvetna och oberoende val.

Med frågan om implikationerna av denna vision om en fri och autonom individ i bakhuvudet lämnar jag nu läroplanens formuleringens arena för att övergå till skolvardagens realiseringsarena och till frågan om hur visionen omsattes där.

Varaktiga värdeladdade visioner – varierande problembarn

I samband med mitt avhandlingsarbete besökte jag under fem terminer i mitten av 1990-talet tre kommunala grundskolor. Dessa skolor var belägna i Stockholms utkanter, i stadsdelar av den typ som fungerar som uppsamlingsplatser men också hembygder för en brokig skara människor som tillskrivs såväl osvenskhet som andra typer av annorlundahet.⁹ Det handlar alltså om några av de urbana periferier som i det offentliga samtalet kommit att fungera som konkretiseringar av en föreställd Orient i Sverige samtidigt som de diskursivt konstruerats som främmande storstadsdjungler *utanför* den svenska samhällsgemenskapen.¹⁰

⁹ För en diskussion om olika diskurser om de socialt exkluderade platser som tenderar att i bestämmd form singulariseras kallas ”förorten” se t.ex. Brune (2004), Ristilampi (1994, 1997).

¹⁰ Till stadsdelar som de aktuella – med bostäder förvaldade av allmännyttan – kanaliseras kategorier som tenderar att avvisas på annat håll då allmännyttans hyresvärdar inte tillåts diskriminera på samma sätt som andra. Att människor utan nordeuropiska drag har sämre chanser på bostadsmarknaden har bidragit till att det i dessa områden samlas människor med vitt skilda etniska identifikationspunkter – dock i stort sett med undantag av dem som definierar sig som svenskar (se t.ex. Andersson, 1998, 2002; Molina, 1997). Dessa stadsdelar har utvecklats till en slags blandade ”invandrarenklaver” där befolkningen, med Hassan Hosseini-Kaladjahi (2002b), kan liknas vid det som hamnar under rubriken ”övrigt” när allt annat sorterats och etiketterats. De uppvisar därmed likhet med de stigmatiserade bostadsområden som återfinns i många andra av västvärldens storstäder – där marginalisering relaterad till social utsatthet och utländsk bakgrund smälter samman (se t.ex. Johansson, Sernhede & Trondman, 1999: 35ff). Kolonialt färgade föreställningar om det annorlunda, som inte passar in, bidrar med andra ord till att det skapas platser där de som konstrueras som ”annorlunda” samlas upp.

Det jag mötte på dessa skolor var en ganska homogen samling mycket engagerade och välvilliga lärare. Majoriteten var vita kvinnor som definierade sig själva som svenska. Även om de tycktes ha en aning klassblandad bakgrund så tillhörde de alla genom lärarjobbet ett socialt mellanskikt. De förenades också av en gemensam, formell skolning och av att deras arbetsvardag inramades av en höggradigt institutionaliserad verksamhet – den nationella grundskolan – där de utsattes för samma budskap i form av centrala direktiv. Det här var lärare som lade ner stor energi på att via sitt arbete ge elever lika möjligheter i skolan och i samhället. De skulle kunna beskrivas som välfärdsstatens frontlinjepersonal och en slags modernitetens vapendragare.¹¹

Även om det var lärarna jag studerade så mötte jag naturligtvis också elever. Överlag var också de mycket engagerade i skoltillvaron. I motsats till lärarna utgjorde de dock en ganska heterogen samling. Denna heterogenitet till trots medförde dock välfärdsstatens och tillika skolvärldens upparbetade kategoriseringsprinciper att alla elever som inte hade svenska som modersmål definierades som ”invandrabarn”. I skolvardagen synliggjordes hur denna princip i kombination med mer oreflekterade tolkningsmatriser bidrog till att alla barn som inte uppfattades som ”svenska barn” sammanfördes under etiketten invandrabarn. Kategorierna ”svenska barn” respektive ”invandrabarn” konstruerades som ett motsatspar där invandrabarn fick innebörden icke-svensk.

Kulturgeografen Katarina Mattsson (2005) har analyserat de grunder på vilka människor i olika forskningsrapporter definieras som svenska. Hon har funnit ett antal återkommande principer relaterade till födelseland, medborgarskap, blodsband, kultur, språk och utseende som ensamma eller i kombination används för att ringa in vem som är svensk – och därmed också vem som inte är det. Kategorisering svensk tenderar att baseras på att en person är född i Sverige, har svensk medborgarskap, har föräldrar som båda är födda i Sverige, har svenska som modersmål samt motsvarar föreställningar om vad det innebär att vara ”kulturellt svensk” och om hur en svensk person ser ut.¹² Mattsons menar att dagens före-

¹¹ ”Välfärdsstatens frontlinjepersonal” är ett uttryck Bo Rothstein (1994: 13, 242) använder om den kommun- och landstingsanställda fältpersonal som har till uppgift att verkställa välfärdsstatens kollektiva politiska ordning. Beteckningen tydliggör att de lärare jag mötte stod i välfärdsapparatens första led, i mötet med medborgarna. Men jag använder det också i en utvidgad betydelse eftersom lärarna förmedlade känslan av att befinna sig på stridsfront där de utkämpade en kamp just om för moderna ideal.

¹² I Mattssons redogörelse (2005: 149f) diskuteras språk och kultur som en kategoriseringsprincip. Jag antar att denna indelning grundas på att svenska som modersmål

ställningar om svenskhet bär spår av tidigare perioders rasbiologiska idéer om skandinaver som extra vita vita. Kopplingen mellan svenskhet och vithet förstärkts också av den nationella svenska identitetens starka länkning till själva idén om modernitet då modernitetens förment universella ideal är formade med vithet som partikulär norm. Denna sammangjutning av det vita och det svenska fortgår, menar Mattson, i nutidens strävanden att fortsatt positionera Sverige som en del av det moderna och (vita) västliga.

Om jag tittar på vilka av ovanstående principer lärarna utgick från när de kategoriserade eleverna kan jag konstatera att de sällan talade om eller tog hänsyn till födelseland eller medborgarskap. Att en elev var född i Sverige och/eller hade svenskt medborgarskap medförde alltså inte automatiskt en kategorisering som svensk. De som hamnade i kategorin invandrabarn var snarare de som inte hade svenska som modersmål, som hade någon förälder född i ett annat land än Sverige och som dessutom inte stämde in på lärarnas föreställning om vad det innebär att vara svensk kulturellt och/eller utseendemässigt. Klassificeringen som icke-svensk och därmed som invandrabarn grundade sig med andra ord på föreställningar om blodsband, kultur, språk samt på rasialiserade idéer om ”hur svenskar ser ut” – oaktat om eleven var svensk medborgare eller ej, född i Sverige eller ej. Precis som de ytterstadsdelar där barnen bodde ter sig som konkretiseringar av en föreställd Orient i Sverige så var den beteckning de sammanfördes inom fylld av orientalisering betydelser. Den fylldes inte bara med innebörden icke-svensk i allmänhet utan med innebörden icke-svensk i Sverige.

När de som benämndes ”svenska barn” ibland dessutom definierades som ”vanliga barn” framträdde ytterliga gränsdragningsprinciper. ”Vanlig” syftade nämligen inte på ”det oftast förekommande”¹³ utan på det normala i betydelsen ”det eftersträvade”. Att eleverna hade föräldrar som bodde i lågstatusområden och ofta inte tillmättes prestige på den svenska arbetsmarknaden tycktes nämligen ytterligare utdefiniera dem ur kategorin svensk. ”Invandrabarn” framträdde här som en avvikarkategori konstruerad i relation till en mångfald fasetter av det önskvärda. Önskvärdheter kopplade

och en ”perfekt svenska” i dominerande integrationsdiskurser utgör en av föreställningarna om vad det innebär att vara ”kulturellt svensk” (se t.ex. Runfors, 2003; Sjögren, Runfors & Ramberg, 1996). Jag ser dock en poäng i att skilja på dessa faktorer, bland annat för att inte reproducera denna föreställning.

¹³ De som omtalades ”svenska barn” var i dessa skolor snarast några som betraktades som problematiskt frånvarande.

till blodsband och ovan diskuterade svenskhetsföreställningar (relaterade till ras, kultur och språk) korsades med önskvärdheter kopplade till klass och plats (bostadsort).

Den här diskussionen om sorteringsprinciper är viktig att hålla i minnet av flera skäl. Kategoriseringarna strukturerade nämligen såväl skolpraktiken som lärarnas varseblivning på ett grundläggande sätt. De medförde att en ytterst blandad skara barn, med hänvisning till avvikelse från det önskvärda, sammanfördes under beteckningen invandrarbarn. Den bidrog vidare till att likheter dessa olika barn emellan frammanades. Och det var dessa likheter – som låg i omgivningens definition av dem annorlunda och avvikande från normen – som placerade sig i centrum för lärarnas uppmärksamhet, medan det som skilde eleverna åt sinsemellan hamnade i bakgrunden.

För tydlighetens vill jag här inflika att de konkreta barnen inte är något som kommer att diskuteras i den här texten. Min fokus ligger på hur samhällliga strukturer som kategoriseringsprinciper och visioner användes av de skolanställda och på vad som hände när dessa strukturer omsattes i skolvardagen. Som nämndes inledningsvis kan användandet av dessa samhällliga strukturer säga oss något hur andra strukturer skapas eller omskapas.

Om jag då övergår till att diskutera den moderna frihetsvisionen och hur den tog plats i skolvardagen kan jag börja med att konstatera att den hade stort genomslag. De låg- och mellanstadielärare jag studerade arbetade med läroplanen i ryggen för att forma barn som skulle kunna förhålla sig inte bara till information och olika perspektiv utan också till sig själva och sina sociala sammanhang.

I förhållande till de elever som kallades invandrarbarn blev ambitionen att lära ut ett reflekterande och rationellt förhållningssätt till det man omtalade som "bakgrund", "kultur" och "religion". Etnologen Kristina Gustafsson (2004) undersökte för sitt avhandlingsarbete etableringen av en muslimsk friskola och utförde då fältstudier bland annat i en kommunal grundskola. Även där synliggjordes denna reflexiva, och i förlängningen befriande, strävan. Den tog sig också liknande uttryck, nämligen i försök att lära "muslimska elever" att "inte tolka saker genom sin religion" utan i stället "tolka sin religion utifrån andra perspektiv" (Ibid: 115).

Men skolans reflexiva projekt omfattar fler än dem som kategoriseras som invandrarbarn. Etnologen Maria Bäckman (2003) har studerat en skola som närmast representerar det referensobjekt "mina" lärare utgick från. Med avstamp i samlevnadsundervis-

ningen i en högstadielklass beskriver Bäckman hur även dessa medelklass elever, som också motsvarade ovan nämnda ”svenskhetsskriterier”, ständigt övades i att skapa sig själva just som reflexiva individer:

... eleverna [fick] fortlöpande reflektera över könsordningar, könsidentiteter och könsroller och fundera över sin inställning till homosexualitet, porr, känslor och vänner. De talade om värdet av självkänsla och om när, var och hur de önskade utöva sin egen sexualitet. Utöver att de i undervisningen var upptagna av att reflektera över jaget (Vem är jag? Vad tycker jag?) förväntades eleverna alltså också tänka över sig själva i förhållande till andra, och inte minst till samhället (Varför tycker jag så här? Vad tycker andra om att jag tycker så här? Bör jag tycka så här? Vad får det för konsekvenser?) (Ibid: 67).

Etnologen Jonas Frykman (1998) beskriver i själva verket den svenska skolan av idag som ett träningsläger i reflexivitet och ser denna idé som det nav kring vilket nutidens utbildning cirkulerar. Han drar slutsatsen att skolan utvecklats från en arena för kunskapsproduktion till en arena för identitetsproduktion – från en plats där eleverna lär sig *bli något* till en plats där de främst tränas i att *vara någon*.

I min studie framträder dock en annan bild av det reflexiva projektets roll. Den reflexiva träningen var inte alls inriktad på vilka eleverna var. Frågor om elevernas egna identifikationspunkter föll i stället helt utanför uppmärksamhetens ljuskägla medan det de framgent skulle *bli* stod i centrum. Även Bäckman (2003) beskriver reflektionen som en del av ett framtidsinriktat arbete snarare än som ett självändamål. Detta framtidsinriktade arbete handlar, som hon säger, om att ”upptäcka sig själv, för att om så krävs, bli någon annan” (Ibid: 68). Reflektionen framstår i dessa mer fältbaserade undersökningar alltså inte som ett mål i sig, utan framför allt som *ett medel* – ett verktyg för att forma en viss typ av individ.

I de miljöer där jag vistades, där flertalet elever varken etniskt eller klassmässigt representerade skolans norm, blev det dessutom väldigt tydligt att det reflexiva projektet inte bara handlade om att skapa individer som kritiskt kan förhålla sig till olika kunskaper och perspektiv. Ambitionen var att i förlängningen forma individer som kunde förhålla sig fritt även till kulturella ordningar och påbud. Socialisering till en viss given etik och moral framstod nämligen som motsatsen till denna bärande vision om en individ som gör personliga ställningstaganden på övervägd och rationell grund. Kristina Gustafsson fann i sin skolstudie (2004) samma ambition

som hon beskriver som en strävan efter att skapa "oförhindrade jag", det vill säga individer som kan "frigöra sig och anlägga ett översiktligt, självständigt, kritiskt perspektiv på såväl den egna gemenskapen som hela sin omgivning" (Ibid: 116). Termen "oförhindrade jag", som Gustafsson hämtat från Alasdair MacIntyre (1999), är träffande. Den pekar mot de innebörder som läggs i frihetsvisionen och i skolans socialisering till densamma. Skolgången framstår nämligen inte bara som individens resa mot framtiden utan idealt också som individens resa mot en framtid utan bindande och hindrande strukturer.

Denna vision om en fri och autonom individ är dock inget unikt för dagens skola, utan har som nämnts rötter i moderniteten och dess upplysningstradition. Den utgör också en i högsta grad levande modernitet i termer av en utbredd förståelse av en modern individ som reflekterande, rationell och fri från traditionens bojar.¹⁴ Visionen i sig alltså kan sägas uppvisa stor kontinuitet även om dess betoningar förändrats över tid, bland annat med en ökande accentuering av reflektion och av individen. De sammanhang mot vilka det moderna välfärdsprojektet och dess kärninstitution skolan riktat sina frigörande ambitioner har också varierat. Så har plats, klass och genus under olika perioder pekats ut som det som hindrar. Följaktligen har den kategori som har ringats in som "de beroende andra" också skiftat. Innan kategorin "invandrabarn" hamnade i fokus var det "landsbygdsbarn", "arbetarbarn" och flickor som i tur och ordning uppmärksammades som i behov av befrielse från bundenhet och predestinering (se t.ex. Richardson, 1999: 89; Dahllöf, 1986; Hansen, 1989, 1990a, 1990b, 1998; Hirdman, 1989, 1995).

Med frihetsvisionen som lins

Vad hände då när visionen om en reflexiv och därigenom obunden individ användes i den skolvardag jag studerade? Sammanfattningsvis kan man säga att den fick stort inflytande på vad som ansågs rätt och fel, passande respektive opassande. Det lärarna beskrev som eftersträvan svårt visade sig nämligen till stor del sammanfalla med sådant som uppfattades som *valt* utifrån ett personligt, reflexivt ställningstagande. Företeelser som beskrevs som problematiska sammanföll däremot med sådant som uppfattades icke-valt och på-

¹⁴ Se vidare not 1.

bjudet och därmed som *hindrande*. Det som definierades som mest problematiskt var när individen på förhand tycktes föreskriven ett beteende eller en roll.

Här kan vi återknyta till den situationsbeskrivning som fick inleda artikeln och det problem musikläraren tog upp med föräldrarna på mötet. Dilemmat för läraren var inte bara att hans elever inte velat dansa armkrok med varandra och därmed vägrat att utföra ett moment i musikundervisningen. Att motståndet miss-tänktes ha sin grund i kulturella eller möjligen religiösa påbud var minst lika besvärande. Här liksom i andra sammanhang var det den sociala innebörd läraren tillmätte företeelsen – om den tolkades som vald eller som påbjuden – som avgjorde hur den bedömdes. Det som kommunicerades i skolpraktiken var läroplanens budskap att det är tillåtet att vara annorlunda – bara man valt det själv.

Jag menar nu inte att lärarna på något vis ska ses som oreflekterade förmedlare av direktiven. Tvärtom fanns punkter där direktiv och skolpraktik inte gick hand i hand. Till exempel förekom bland lärarna en mer omfattande och, om man så vill, mindre förenklad kulturdefinition än i läroplanen. Frihetsvisionen bidrog nämligen inte bara till att forma ambitioner och problembilder utan också den implicita kulturförståelse som framträdde i lärarnas tal och praktik. Denna kulturförståelse sönderföll i två delar. Företeelser som tolkades som valbara tenderade att framstå som exotiskt och positivt annorlunda – som en slags pluskultur. Det som fick den sociala innebörden av att vara påbjuden och hindrande framstod däremot som något oönskat annorlunda – och närmast som minuskultur. Till skillnad från läroplanen sammankopplade lärarna ”kultur” även med sådant som inte var så lätt att acceptera eller respektera.

Som valbar pluskultur uppfattades ofta mat, föremål, musik, dans, klädsel och högtider. Och sådana expressiva företeelser tillhörde också de som emellanåt uppmärksammades som positiv ”kulturell mångfald” och användes i skolverksamheten – som på ”kultur dagar” och vid andra samkväm då till exempel ”etnisk mat” lyftes fram som en berikande variation.

Som hindrande minuskultur framträdde framför allt företeelser som sammankopplades med mellanmännsliga relationer och i synnerhet relationer som formerade sig hierarkiskt – som när föräldrar överordnades barn och när man överordnades kvinna. Men framför allt var det individens relation till kollektivet som fokuserades. Det talades ofta om att elevernas familje- och släktrationer, identifi-

kationer och sociala sammanhang kunde hindra dem från att göra sådant lärarna tyckte var viktigt, rätt och riktigt. De problematiserande innebörder som lades i ordet kultur förenades sammanfattningsvis av det övergripande tema de cirkulerade kring – individens underordnade relation i förhållande till kollektivet. Men de förenades också av de konsekvenser som formuleras – gruppstillhörigheten som autonomireducerande och som en hämsko för individen.

Bland dem som hade till uppgift att realisera skoldirektiven förekom alltså en kulturförståelse som omfattade även sådant som befann sig på kollisionskurs med värden som utnämns till den svenska skolans grundläggande. Det var alltså en kulturförståelse som avsevärt komplicerade läroplanens mål att respektera ”kulturell mångfald”. I skolvardagen blev ”kulturell mångfald” något att respektera och ta till vara bara i vissa lägen – nämligen när olika levnadssätt och perspektiv framstod som ett utbud för eleverna att förhålla sig till och *välja* från. Det framstod som en resurs bara om och när det representerade inslag på ett smörgåsbord. Och i vardagspraktiken väcktes frågor om vad man gör när det kulturellt definierade utmanar oförhandlingsbara värden – när det inte ter sig som något att respektera utan snarare som något att motverka.

För att än en gång återvända till det inledande fältdagboksutsnittet så ger det exempel på båda dessa kulturförståelser. De olika bakverken föräldrarna tog med sig till föräldramötet framstod som en typ av pluskultur de valde att visa upp sig med. Elevernas ovilja att dansa med varandra associerades däremot med deras bakgrund och med påbjuden och hindrande minuskultur. Oftast sammankopplades dock företeelser med hinder på ett långt tydligare sätt än i det återgivna exemplet. Om någon elev till exempel inte närvarade vid klassens gemensamma utflykter, studiebesök, klassdiskotek och lägerskolor och dylikt tolkades det ofta uttryckligen som att eleven hindrats närvara av sina föräldrar, och oftast av fäderna. Det lärarna uppehöll sig vid var alltså inte att frånvaron utmanade skolans auktoritet, utan just att den kunde vara påtvingad. För lärarna var frånvaro från de gemensamma extraaktiviteterna laddad. Klassamvaron tycktes här på ett symboliskt sätt representera samhällsgemenskapen och extraaktiviteterna kopplades dessutom ofta till ett mer framtidsinriktat frihetstema eftersom de ansågs ge eleverna inblick i situationer utanför de egna sociala sammanhangen. Bortavaron symboliserade därmed inte bara ett bortväljande av samhällsgemenskapen till förmån för en partikulär gemenskap utan också

något som berövade barnen chanser till inblick i olika tänkbara framtida val och livsalternativ.

I skolkontexten framstod det onekligen ofta som om det var föräldrarna som valde åt dessa låg- och mellanstadieelever. Som när läraren Sonja berättade om hur en flicka i hennes sjätteklass grät och beklagade sig över att hon inte fick följa med till lägerskolan. Samtidigt tedde sig utrymmet minimalt i skolsammanhang för att som elev säga att man själv kunde tänka sig avstå från skolaktiviteten ifråga. Som även Gustafsson noterade i sin skolstudie (2004) tycktes det finnas en mall för hur "invandrabarns" bortavaro skulle tolkas. Därmed fanns också en mall för hur man som elev skulle svara för sig. Detta illustrerades till exempel när läraren Torbjörn förklarade för mig att han ville stödja pojken som inte dykt upp på klassdiskoteket och inte sätta honom i en solidaritetskonflikt i förhållande till klasskamraterna. När barnen under första lektionen efter diskoteket får i uppgift att var och en säga något om tillfället ifråga riktar sig Torbjörn till pojken: "Var det så att du inte *fick* komma?" "Ja, pappa var inte hemma, men mamma sa att jag inte fick", svarar pojken. Vänd till klassen säger Torbjörn att pojken "inte kan rå för" att han inte kom. Det var det att han inte *fick* vara med på diskot, och att han inte visste i förväg att han inte skulle få det.

Även om det låg utanför själva skolpraktiken så talade lärarna också ofta i problematiserande ordalag om att "invandrarföräldrar" fostrade såväl flickor som pojkar till "traditionella könsrollsmönster" och om att flickor hjälpte till för mycket i hemmet och pojkar för mycket i familjeföretaget. Det som framstod som mest störande var när någon elevs framtid verkade utstakad på förhand, exempelvis på grund av giftermålsplaner eller väntande arbete i familjeföretaget.

Lärarna var alltså upptagna med att problematisera påtryckningar som emanerade ur hemmet och från föräldrarna samtidigt som de själva och den inramande skolkontexten också representerade påverkanskrafter. Vad elever "egentligen" ville och om de ville samma sak i olika kontexter var dock inte lätt att fastställa i det korsdrag av influenser som utgjorde dessa barns vardag (jfr Jacobsson 1995a, 1995b). Min poäng här är inte heller att försöka fastslå om det lärarna fokuserade var befintliga eller befarade hinder. Syftet är att belysa frihetsvisionens strukturerande kraft och hur den fäster uppmärksamheten på somligt samtidigt som annat faller utanför.

Medan offentlig debatt om kultur och ofrihet uppehåller sig vid "invandrarflickor" (och -kvinnor) talade lärarna som vi sett även om "invandrapojkar". Den befriande blicken strukturerades i dessa låg- och mellanstadieskolor nämligen även av ålder och av att eleverna i grunden sågs som "barn". I enlighet med den barnförståelse som offentlig barnsocialisation och socialpolitik baserar sig på sågs de som en kulturellt okontaminerad kategori med universella behov och en allmängiltig, åldersrelaterad utveckling. Att återföra "invandrabarnen" till detta sanna ursprung som "barn" genom att losskoppla dem från invandraprefixet framstod också som övergripande ambition.

"Invandrarföräldrarna" representerade däremot de kulturellt impregnerade vuxna "andra". De befarades sätta käppar i hjulet för skolans fostran till sann och sund barnstatus, frihet och jämlikhet – genom att socialisera barnen till icke-akademiska ideal och till andra kulturella ordningar som kunde vara dem till hinder i den "frigjorda" framtid lärarna förberedde barnen för. De befarades till exempel förmedla sådant som patriarkala genusordningar och – med lärarnas egna ord – till "traditionella könsrollsmönster" och "stereotypa könsroller".

"Invandrapappor" framstod här som det största hotet. De tillskrevs handlingskraft och handlingsutrymme medan "invandramammor" tenderade att ses som underställda strukturer personifierade av familjens män.

Och även om lärarnas befriande ambitioner var riktade även mot "invandrapojkar" så var det flickorna som hamnade i uppmärksamhetens absoluta centrum när det gällde den befarade genuseffekten av föräldrafostran framgent. "Invandrarflickorna" hade ur det beskrivna autonomiperspektivet helt enkelt mer att förlora. De äventyrade sitt framtida oberoende medan pojkarna riskerade att socialiseras till utövare av patriarkala strukturer och till flickornas kommande förtryckare.

Visionen om den oberoende individen ringade alltså in, framhävde och formulerade företeelser som befarades begränsa elevernas möjligheter till oberoende val. Relationers möjliggörande aspekter, som till exempel trygghet, stöd och kontaktnät, sållades därigenom bort. Visionen bidrog sammanfattningsvis till en värdering och en hierarkisering av olika företeelser. De problembilder som alstrades cirkulerade framför allt kring de befintliga och befarade konsekvenser av olika relationsstrukturer där "invandrarföräldrar" framstod som några som beskar barnens autonomi –

”invandrarflickors” men också ”invandrapojkars”. Som även Gustafsson noterar i sin studie (2004) blev ”invandrarföräldrar” något barnen egentligen borde frigöras ifrån.

Det var inte bara det att de föreföll välja åt sina barn. Genom att de uppfattades som ”kulturellt impregnerade” föreföll det ytterst som om det var olika ordningar relaterade till religion, kultur, kön och klass och så vidare som så att säga *valde* genom föräldrarna. ”Invandrarbarnens bakgrund” tedde sig därmed som ett trassel av hindrande strukturer och vidare som en barlast som i frihetens namn borde slängas över bord.

När jag fortsättningsvis lämnar dessa frågor om begränsningar därhän så betyder det inte att jag ifrågasätter vikten av att uppmärksamma frihetsinskränkningar. Det betyder inte heller att jag tar avstånd från värdet av frihet och obundenhet sig. Genom att visa hur visionen bidrar till att vissa ofriheter hamnar i fokus samtidigt som andra hamnar i skugga är avsikten *tvärtom* att synliggöra olika frihetsbegränsande praktiker som autonomiidealet paradoxalt nog kan ta sig uttryck i. Syftet är att peka på sociala handlingar som medvetet eller omedvetet upprätthåller sådana samhällliga maktstrukturer som gynnar vissa på bekostnad av andra och som i förlängningen kan leda till systematisk negativ särbehandling, det vill säga det som kallas strukturell diskriminering.

Frihetens normativitet

I den skolpraktik jag studerade blev det tydligt att tanken om en fri individ bortom omvärldspåverkan förutsätter just påverkan. Idealet förutsätter att skolan *skapar* en viss typ av individ – en oberoende individ som fritt kan *välja* värderingar, livsstil och framtid.

Det blev dessutom tydligt att det reflexiva projektet handlar om att fostra individer som företrädesvis ska göra *vissa* specifika val. Det som stod i blickpunkten för de lärare jag studerade var nämligen att lägga grunden för individer som *i framtiden* skulle ha möjlighet att träffa, från deras synvinkel sett, så fördelaktiga val som möjligt. Elevernas valfrihet (likväl som föräldrarnas) blev därmed något som i nuläget i själva verket kunde behöva inskränkas – eftersom de, som lärare ibland uttryckte det, inte alltid förstod ”sitt eget bästa” och så att säga valde fel. Den ideala individ som framtonade skulle motsägelsefullt nog vara fri i förhållande till påbud och

omvärldstryck men *samtidigt* omfatta samhälleligt dominerande normer – och dessutom helst välja i enlighet med dem.

Skolans budskap gällande frihet och oberoende är alltså mångbottnat då den skisserade vägen mot frihet i själva verket förutsätter en styrning som pekar ut ”de rätta” valen för individerna. Kristina Gustafsson (2004) diskuterar i sin skolstudie denna styrning som en del i en socialisering till ett samhällskontrakt – till en kulturellt bestämd idé om hur en medborgare bör vara. Och Maria Bäckman (2003) beskriver hur det framtidsinriktade reflektionsarbetet i den skola hon studerade ”precis som tidigare” var inriktat på ”att fostra svenska medborgare med goda medelklassnormer i ryggraden” – med tillägget att de nu även ska ”vara ansvarskännande och toleranta med en hög grad av självkännedom och beredskap till reflektion” (Ibid: 68).

Formandet av ”oförhindrade jag” sker med andra ord genom skapandet av individer som kan leva i samklang med dominerande normer. Och för att kunna välja i enlighet med dessa normer behöver barn lära sig behärska vissa förståelseformer och ideal kring vad som anses vara passande val och i förlängningen ett gott liv.¹⁵ Därmed är vi inne på ytterligare en av frihetsvisionens paradoxer, nämligen att den rymmer ett förbehåll. Förbehållet ligger i att den framhållna friheten i själva verket handlar om friheten att låta sig formas till en viss typ av människa.

Samtidigt som idén om en individ bortom påverkan förutsätter just påverkan i form av socialisering tenderar dock själva idén i sig att osynliggöra just detta. Det här får olika konsekvenser. Den mest uppenbara är att detta frihetsideal ter sig som något som står utanför alla kulturella ordningar och bortom alla maktpositioner. Den moderna frihetstolkningen ter sig helt enkelt som så självklar och förnuftig att den också framstår som naturlig och allmängiltig snarare än som en tolkning och som en positionerad ståndpunkt.

Det här medför i sin tur att frågan om visionens omöjlighet avförs från dagordningen och att idén om en kulturellt obunden individ framstår som rimlig. Om vi för ett ögonblick återvänder till läroplanen (1994) så sägs där att:

¹⁵ Det påminner om det antropologen Åsa Aretun (2004) mötte på den arabisk/muslimska friskolan där hon utförde fältstudier. Graden av frihet för eleverna förhöll sig där till samma tanke som både jag själv (Runfors, 2003) och Kristina Gustafsson (2004) fann på de kommunala skolor vi studerade. Nämligen att det är först när man är fast förankrad i de kulturella normerna, och själv kan reglera sig i förhållande till givna restriktioner, som man kan släppas fri. I Aretuns fall var dock normer och restriktioner definierade som muslimska, annorlunda formulerade och tydligt inskränkande. De var också explicit framhållna och närmast överkommunicerade jämfört med den underkommunikation som beskrivs här.

Skolan skall vara öppen för skilda uppfattningar och uppmuntra att de förs fram. Den skall framhålla betydelsen av personliga ställningstaganden och ge möjligheter till sådana. Undervisningen skall vara saklig och allsidig (Ibid: 6).

Vidare fastslås att:

Alla föräldrar skall med samma förtroende kunna skicka sina barn till skolan, förvissade om att barnen inte blir ensidigt påverkade till förmån för den ena eller andra åskådningen (Ibid: 6).

I nästa andetag sägs dock att:

Alla som verkar i skolan skall hävda de grundläggande värden som anges i skollagen och i denna läroplan och klart ta avstånd från det som strider mot dem (Ibid: 6).

Utifrån ovanstående diskussion om hur den behandlade frihetstolkningen görs till den naturliga och självklara kan man möjligen förstå hur det är görligt att fastslå att barnen i skolan inte skall påverkas till förmån för den ena eller andra, samtidigt som påverkan i en viss riktning ges ett självklart företräde – just i kraft av att inte diskuteras i dessa termer.

En annan maktrelaterad aspekt, som många postkolonialt orienterade teoretiker pekat på, är att värdet frihet också tenderar att kopplas till vissa platser och sammanhang – och därmed också att annekteras av dessa. Med ytterligare ett exempel ur läroplanen (1994) sker detta på ett mycket tydligt sätt i samband med beskrivningen av de grundläggande värdena som jag återgav i artikelns inledning. Värdet av individens frihet – liksom övriga grundläggande värden – knyts där till en specifik kulturell (och religiös) etik, nämligen den ”som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism” (Ibid: 5). Därmed tas copyright på såväl frihet som humanism. Denna skrivning har också lett till många och högljudda diskussioner såväl inom som utom skolvärlden.

När frihetsidealet formuleras med spjärn mot det som beskrivs som påverkande, trögföränderliga och gruppbaseformer framstår sådana förståelseformer dessutom som något endast ”andra” håller sig med och påverkas av. Därmed osynliggörs att idén själv är en del av det seglivade och kollektiva tankeparadigm vi kallar moderniteten och tillika ett verktyg för påverkan.

Vi är då inne på ytterligare konsekvenser, nämligen att maktasymmetrier döljs när de egna påverkansordningarna, ofriheterna och ståndpunkterna på detta sätt skymms. Och som vi skall se är det

denna självklarhet som alstrar den normativa kraften.¹⁶ Att vara, eller framstå som, reflexiv, fri och väljande framstår alltså inte något som står var och en helt fritt att välja utan paradoxalt nog som något påbjudet. Som jag visar härnäst är det därmed inte heller något man helt ostraffat kan välja bort.

Med de här resonemangen vill jag nu inte säga att alla frihets-tolkningar är lika bra eller det inte skulle kunna finnas tolkningar som är mer frihetliga eller humana än andra. Avsikten är att fästa uppmärksamheten på hur en viss tolkning av frihet görs till den legitima samtidigt som såväl tolkningen som dess positionering osynliggörs. Detta får nämligen olika *frihetsinskränkande* konsekvenser.

Oförhindrade och förhindrade jag

Om jag då går över till hur frihetens normativitet kom till uttryck i den skolpraktik jag studerade så var det tydligt att det främst var de val som föll inom ramen för de i läroplanen och samhället eftersträvade som betraktades som "rätta". Det var dessutom framför allt dessa val som betraktades som oberoende.

Sådant som inom det aktuella framtidsorienterade idealet tedde sig som ofördelaktigt framstod däremot som felaktiga val – eller kanske snarare som "beroende" och alltså som påbjudna. När dessa ting därigenom definierades som icke-val osynliggjordes dock också möjligheten att de *skulle kunna* vara valda. Det som på detta sätt ogiltigförklarades som val kunde till exempel vara att inte gå på skoldisko, inte åka på lägerskola, att bära slöja eller annat som gav

¹⁶ Frihetsvisionens normativitet synliggörs inte bara i empiriska studier av skolans projekt utan även i undersökningar av det sociala samspelet elever emellan. Socialantropologen Fanny Ambjörnsson (2004) diskuterar i sin avhandling hur svenska medelklasstjejer i en gymnasieskola skapar sig som "normala" med bland annat frihetidealet som verktyg. Att bli uppfattad som oberoende och självständig var centralt för dessa tjejer medan "känslan av att bestämmas som ofri" (Ibid: 303) var svår att hantera. Ambjörnsson menar att det i själva verket är "genom föreställningen om den självständiga individen som normalitet uttrycks och normaliseringsprocessen iscensätts" (Ibid: 303). Visionens inordningseffekt berörs även i etnologen Anna-Sofia Lundgren (2000) avhandling om en högstadiesklass i norra Sverige. Hon skildrar eleverna som ytterligt medvetna om frihetsidealet, men även om dess normativa ställning. I deras berättelser återfanns "en rädsla för att framstå som beroende". Där uttrycktes också en medvetenhet om vikten av att kunna framställa sig som fria och oberoende (Ibid: 164). Dessa undersökningar av äldre "mer socialiserade" elever och deras samspel belyser alltså frihetsfostrans genomslag och dess kraft att så att säga rätta in folk i leden. I en näraliggande version av denna artikel utvecklar jag detta inordningstema ytterligare (Runfors, kommande 2006).

intryck av företrädare för den egna etniska eller religiösa gemenskapen framför klassamvarons symboliska samhällsgemenskap.¹⁷

Men visionen påverkade inte bara *vad* som ansågs fritt och självvalt, utan också i hög grad *vilka* som ansågs fria och oförhindrade. Trots vägen mot frihet ansågs gå via reflektion över det egna jaget och de egna sammanhangen synliggjordes i min studie hur frihetsidealet i stället tycktes *begränsa* de skolanställdas reflektion. Frihetstolkningens ställning som självklart och allmängiltigt snarare än som positionerat bidrog till att lärarnas uppmärksamhet konsekvent riktades *bort* från de normativa ordningar de själva var en del av och *mot* elever och föräldrar. Det var ständigt ”de andra” och deras ofrihet som stod i centrum.¹⁸

Relationer medför, bland mycket annat, beroenden och därmed inskränkningar i den personliga friheten. Och när det gällde de elever som kallades ”invandrabarn” var det som jag visat just de frihetsinskränkande sidorna av relationer som tenderade att hamna i lärarnas fokus. Det som var reella begränsningar för vissa elever tenderade dock att färga av sig och att framstå som potentiella begränsningar även för andra som skrevs in i kategorin. Likaså tenderade det som var påtagliga begränsningar i vissa situationer att befaras bli begränsningar även i andra sammanhang. Den heterogena skara elever och föräldrar som gick under beteckningen ”invandrare” tenderade alltså, som jag kommenterade inledningsvis, att tolkas på vissa enhetliga sätt. Genom frihetsvisionens lins kom de att homogeniseras som bundna och beroende. Uttrycket ”oförhindrade jag” ringar då inte bara in de betydelser som läggs i den diskuterade frihetsvisionen. Den dikotoma motsats som framträder – som kan formuleras som ”*förhindrade jag*” – fångar in den innebörd som läggs i ”de ofria andra” som också skapas i dessa normaliseringsprocesser – de som inte bara behöver frigöras utan också förbättras.

¹⁷ Kristina Gustafsson ger i sin avhandling (2004) prov på detta fenomen med diskussioner kring flickors frånvaro från skolans simundervisning som exempel.

¹⁸ Fanny Ambjörnsson (2004) noterar liknande tendenser i sin studie av gymnasietjejeers samspel. ”För att undvika att uppfattas som ofri och begränsad blir det alltså viktigt att den ordning man inrättar sig efter framstår som just så självklar och naturgiven att den inte rymmer ifrågasättanden”, menar Ambjörnsson (Ibid: 290f) och visar hur ”medelklasstjejerna på samhällsprogrammet” som underkastade sig dominerande femininitetsideal och därmed låg i den konforma mittfåran för ”hur en ’normal’ tjej ska vara”, paradoxalt nog, de också var de som framstod som både fria, självständiga och unika. De tjejer som gick sin egen väg och valde andra sätt att vara feminina på än normens bedömdes inom denna naturgivna ordning däremot som bundna och styrda av andras uppfattningar. I Ambjörnsson studie är det inte bara klassens ”invandartjej”, ”muslimska” Samira, som skrivs in bland de hindrade utan även ”lesbiska” Johanna.

För att bli definierad som fri och oberoende måste man alltså besitta de normer och uttryck som gör att man kan gestalta sig själv som "ett oförhindrat jag". Visionen tycks alltså ha en exklusiv karaktär där viljan och förmågan att *framställa sig* som oberoende blir en förutsättning för att betraktas som ett "oförhindrat jag". Men den tycks också ha en exkluderande karaktär då alla individer inte tycks ha samma möjligheter att *uppfattas* som autonoma individer – och därmed inte heller att undkomma att bli tolkade som "oförhindrade jag".

En allra sista gång ska jag konsultera den situationsbild jag öppnade artikeln med. På det återgivna föräldramötet kopplade musikalären på ett mycket finstilt sätt samman barnens ovilja med deras bakgrund representerat av föräldratvång. Men skulle incidenten ha tolkats på samma sätt till exempel i en medelklasskola utan elever definierade som invandrarbarn? Eller skulle barnens ovilja att dansa tillsammans då sett som ett individuellt viljeuttryck och passerat som något harmlöst? Hade kanske vägran, med hänvisning till genus och ålder, då tolkats som något "naturligt", som uttryck för att pojkar i den åldern inte vill dansa med flickor och vice versa?

Den mamma och pappa som tog till orda på föräldramötet och invände mot musikalärens förklaring av barnens vägran tycktes inte vara obekanta med det föreliggande tolkningsföreträdet och den stereotyp de riskerade att bli inskrivna i. Deras inlägg skulle nämligen kunna ses som ett försök att värja sig mot att bli positionerade som kulturellt impregnerade, styrda och därmed som "förhindrade jag". Genom att beskriva protesterna mot dansen som barnens individuella och självständiga uppfattningar så uttryckte de själva det autonomivärde de uppfattades lida brist på.

Frihet och oberoende är med andra ord inte bara verksamma som framtidsinriktade och befriande ideal, utan *också* som bedömningsgrunder som skiktar människor. För som den postkolonialt orienterade feministen och rättviseteoretikern Iris Marion Young (1990, 2000) påpekar så innebär etiketten "beroende" en stark förlust av socialt anseende i västliga välfärdskontexter. Att definieras som ett "förhindrat jag" medför med andra ord en statusförflyttning till nedre delen av modernitetens och individualismens sociala rangskala och därmed att man kan få sitt sociala handlingsutrymme reducerat.

Trots att frihetsvisionens själva kärnpunkt handlar om människors rätt att påverka sina liv bidrar den alltså paradoxalt nog till praktiker som riskerar att alstra begränsande handlingsvillkor för

de människor som inte vill, lyckas eller kan framställa sig som ”oförhindrade jag”. Orden *lyckas* och *kan* bör inte glida obemärkta förbi. För som jag återkommer till i nästa avsnitt gör föreställningar kopplade till utseende och ursprung att alla inte har samma möjlighet att bli bedömda som oförhindrade – även om de skulle vilja.

Samspelande strukturer och positionerade praktiker

Debatter om ”de andras” behov av frihet och autonomi tenderar att uppehålla sig vid kategorin flickor/kvinnor och i synnerhet vid de kvinnor som positioneras utanför normens centrum. Postkolonialt orienterade feminister och forskare har dock under senare år visat hur genus i dessa diskussioner ofta sammanflätas med postkoloniala ordningar. Så har bland annat filosofen Uma Nayaran (2005) pekat på hur feministiska projekt som oproblematiserat utgår från en vit och västligt positionerad femininitet fungerar normerande och därmed kan få diskriminerande effekter. Sådana projekt tenderar nämligen att ta sig uttryck i det Nayaran kallar en räddandets retorik (”rhetorics of rescue”) som definierar ”invandrarkvinnor/flickor” och ”tredje världens kvinnor” som offer i behov av att räddas samtidigt som vita västliga liv och perspektiv framstår som de frihetliga, upplysta och normala (i betydelsen önskvärda) – kort sagt som räddningen.¹⁹ Därmed riskerar sådana befrielseambitioner att fungera som en ny form av imperialism, påpekar Nayaran, en feministisk imperialism.

Det lärarna i min studie gav uttryck för kan diskuteras som en typ av räddningsretorik. Men det var en mer omfattande retorik än den Nayaran behandlar (2005). Den omfattade såväl ”invandrapojkar” som ”invandrarflickor” och talade vid sidan om genusordningar om såväl klasskultur som andra kulturella strukturer som dessa elever i frihetens och rättvisans namn borde lösgras från. Denna retorik tog inte bara avstamp i en vit och västlig femininitet utan i ett *helt knippe* av privilegierade positioner. Som personer från *medelklassen* som inte bara var *vita* utan också definierade sig och blev definierade som svenska befann sig dessa lärare på strukturellt överordnade positioner. De innehade dessutom institutionellt överordnade positioner då de var *myndighetsföreträdare* som age-

¹⁹ Nayaran både bygger på och använder Gayatri Spivaks uttryck ”White (wo)men rescuing Brown women from Brown men”.

rade med bland annat välfärds- och skolpolitiska direktiv i ryggen.²⁰ Oaktat att de själva ofta talade om sina begränsade möjligheter att förverkliga de välfärdsideal de drevs av så innehade de alltså ett antal privilegiepositioner vilket gav dem en mängd olika tolkningsföreträden. Men som jag diskuterat tenderade sådana maktasymmetrier att döljas då frihetsvisionen framstod som både självklar och allmängiltig snarare än som utgående från dessa privilegierade positioner och det tolkningsföreträde dessa ger.

Denna mer omfattande räddningsretorik omsattes i räddningspraktiker som även de hade bredare anslag än de Nayaran diskuterar (2005). Det var heller inte bara "feministisk imperialism" som blev resultatet, utan vad man med Iris Marion Young kan kalla "cultural imperialism" (1990) eller, i svensk översättning, "kulturell dominans" (2000). Kulturell dominans är en av fem åtskiljande och underordnande villkor Young lokaliserat i syfte att fånga in spelet mellan olika typer av underordnande strukturer och därigenom öppna upp för en differentierad analys av makt och förtryck.²¹ Kulturell dominans är Youngs beteckning på en typ av villkor som alstras av att dominerande gruppers erfarenheter och perspektiv görs till allmängiltiga och därigenom också kommer att representera det normala och eftersträvansvärda. Genom denna status tvingas de på andra. De bildar ett slags måttstockar eller bedömningshierarkier som syns allmängiltiga och därmed rättvisa, men som i själva verket gynnar dem som måttstockarna är modellerade efter.

Den kulturella dominans som kom till uttryck i de studerade skolorna var alltså mångfasetterad och gav upphov till en komplex strukturellt diskriminerande ordning som sorterade i normalt respektive avvikande, över- och underlägset, längs ett flertal axlar. Eleverna kom att sorteras med måttstockar formade av medelklass-

²⁰ Även en *urban* och en *maskulin* utlikningspunkt skulle kunna läggas till detta knippe av positioner om man påminner sig om skolans räddningsretorik som den sett sig historiskt. För som nämnts var landsbygdsbarn och flickor kategorier som välfärdsstaten och skolan tidigare ringat in som "de förhindrade" – vid sidan om arbetarklassbarn och invandrarbarn. Flera feministiskt orienterade forskare (se t.ex. Mackenzie & Stoljar, 2000) har också diskuterat modernitetens autonomitolkning som manligt definierad då den tenderar att problematisera relationer och därigenom även kvinnor som kategori.

²¹ Samtliga Youngs (2000) villkor kan relateras till såväl kön som ras, etnicitet, klass och så vidare i en diskussion om hur åtskiljande och underordning sker längs flera axlar men på liknande grundvalar. Den sammanlänkar också vanligtvis åtskilda rättviseperspektiv och tar hänsyn till att frågor om fördelning av samhälleliga resurser och rättigheter på ett komplext sätt är sammantvinnade med frågor om mellanmänniska relationer och samhälleligt erkännande. Här är det alltså denna *analysmodell* (2000: 13–90) jag begagnar mig av då jag menar att den har många förtjänster (varav jag ovan nämnt några) medan jag är kritiskt till hennes vidare resonemang om åtgärder (Ibid: 91–170).

normer, rasialiserade postkoloniala ordningar samt en likaledes rasialiserad normativ svenskhet. När de som på grund av föreställningar om blodsbånd, kultur, språk samt om ”hur svenskar ser ut” inte kvalade in i den normalitet som formats av vithetens, ”svenskhetens” och medelklassens tolkningsföreträdare skapades stereotypa och socialt degraderande representationer av dem som bristfälliga.

Nayaran (2005) frågar sig hur man kan förstå kraften i räddningens retorik, det vill säga förstå hur den kan få kloka, välmenande aktörer – som till exempel feminister och forskare – att bli blinda för sin egen kulturbundenhet, för sina privilegiepositioner och för de effekter som följer av praktiker som utgår från dessa. Hennes spörsmål är parallellt till det som aktualiseras här, nämligen frågan om hur man kan förstå att välfärdsinstitutioner och hårt arbetande, välvillig ”frontlinjepersonal” kan bidra till att skapa och återskapa begränsningar för elever som de vill frigöra? I den här texten har jag erbjudit en möjlig pusselbit genom att peka på hur räddandets retorik och praktik tar avstamp i modernitetens specifika tolkning av frihet. Med utgångspunkt i hur idealet om en fri och autonom individ användes av aktörer med uppdrag att utbilda och socialisera har jag belyst hur idén om en individ bortom påverkan och kulturell inordning tenderar att dölja att den själv ingår i modernitetens kulturella ordning liksom att den i sin omsättning i själva verket förutsätter påverkan och anpassning. Jag har pekat på hur frihetstolkningen omsätts i räddningsretoriker och tillika i räddningspraktiker som utgår från en intersektion av olika privilegiesystem. När dessa praktikers positionering osynliggjordes tog de som vi sett form av komplexa och interfolierade *strukturellt diskriminerande ordningar*. Det var alltså ordningar som sammantaget alstrades när olika samhällsliga strukturer omsattes i enskilda handlingar – även om dessa handlingar sällan var avsedda att diskriminera utan tvärtom länkade till intentioner att ge frihet i form av ökade möjligheter.²²

Att de egna individuella handlingarna på detta sätt medverkade till att upprätthålla samhällsliga maktstrukturer och forma strukturellt diskriminerande ordningar var dock svårt för enskilda aktörer att få syn på. När sådana processer döljs riskerar dock den under-

²² En fråga som väcks är naturligtvis hur de som blir positionerade som ”förhindrade jag” reagerar på sådana strukturellt diskriminerande bedömningsstrukturer? Vad gör dessa strukturer så att säga med dem – och vad gör de med strukturerna? Denna text skall också ses i ljuset av detta spörsmål som jag för närvarande belyser i forskningsprojektet ”Bemött som invandrare. Identifikation och positionering bland unga vuxna i dagen Sverige” samt i projektet ”Globalisering, välfärdsinstitutioner och ungas livsval”.

ordning som följer av de diskriminerande ordningarna att framstå som något som ligger hos dem som underordnas. Men varken diskriminerande praktiker eller de ordningar som är dess utlöpare kan fortleva utan individer som i handlingar vidmakthåller dem. Därav följer också det motsatta och även det möjliggörande – nämligen att individer också kan bidra till att utmana och därmed rubba strukturellt diskriminerande ordningar. Även om skilda individer till följd av olika positioner har vitt skilda påverkansmöjligheter så finns alltid makten att handla eller att låta bli. Att försöka ringa in och synliggöra socialt handlande som vidmakthåller strukturellt diskriminerande ordningar blir med andra ord centralt om målet är att förändra samma ordningar.

Referenser

- Ambjörnsson, Fanny (2004) *I en klass för sig: genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront.
- Aretun, Åsa (2004) *En muslimsk familjeflicka, "som andra ungdomar"*. Identitet, social logik och verklighet bland flickor på en arabisk friskola. (otryckt manus).
- Boli, John (1989) *New Citizens for a New Society. The institutional Origins of Mass Schooling in Sweden*. Oxford: Pergamon.
- Bringlöv, Åsa (1996) "Kulturell mångfald inom en ram av eviga värden. Läroplanen om den mångkulturella skolan" i: Sjögren, Annick, Runfors, Ann & Ramberg, Ingrid (red.) *En "bra" svenska? Om språk, kultur och makt*. Botkyrka: Mångkulturellt centrum.
- Brune, Ylva (2004) *Nyheter från gränsen: tre studier i journalistik om "invandrare", flyktingar och rasistiskt våld*, Institutionen för journalistik och masskommunikation i Göteborg, Göteborgs universitet.
- Bäckman, Maria (2003) *Kön och känsla. Samlevnadsundervisning och ungdomars tankar om sexualitet*. Göteborg: Makadam.
- Carlbom, Aje (2003) *The imagined versus the real other: multiculturalism and the representation of muslims in Sweden*. Sociologiska institutionen i Lund, Lunds universitet.
- de los Reyes, Paulina & Mulinari, Diana (2005) *Intersektionalitet. Kritiska reflektioner över ojämlikhetens landskap*. Lund: Liber.
- de los Reyes, Paulina (2005) "Intersektionalitet, makt och strukturell diskriminering" i: de los Reyes, Paulina & Kamali, Masoud (red.) *Bortom vi och dom: teoretiska reflektioner om makt, integration och strukturell diskriminering*. Rapport från Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering. SOU 2005:41. Stockholm: Fritzes.
- Fairclough, Norman (1995) *Critical discourse analysis: the critical study of language*. London: Longman.
- Frykman, Jonas (1998) *Ljusnande framtid! Skola, social mobilitet och kulturell identitet*. Lund: Historiska media.
- Gerle, Elisabeth (1999) *Mångkulturalism för vem? Debatten om muslimska friskolor blottlägger värdekonflikter i det svenska samhället. Om Sverige i förändring*. Nora: Nya Doxa.
- Giddens, Anthony (1979) *Central Problems in Social Theory. Action, Structure and Contradictions in Social Analysis*. Berkeley: University of California Press.

- Giddens, Anthony (1981) "Agency, Institution and Time Space Analysis" i: Cicourel, Aaron & Knorr-Cetina, Aaron (red.) *Advances in Social Theory and Methodology: Toward an Integration of Micro and Macro Sociologies*. Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Giddens, Anthony (1984) *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, Anthony (1991a) "Structuration Theory. Past, Present and Future" i: Bryant, Christopher & Jary, David (red.) *Giddens' Theory of Structuration. A Critical Appreciation*. London: Routledge.
- Giddens, Anthony (1991b) *Modernity and Self-Identity. Self and Society in Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- Gruber, Sabine (2002) "Från 'barn till nya medborgare' till 'elever med invandrarbakgrund' En studie av etnisk mångfald i skolpolitiska dokument", *ThemES. Occasional papers and reprints om ethnic studies* 5 (2002). Norrköping: CEUS.
- Gustafsson, Kristina (2004) *Muslimsk skola, svenska villkor – konflikt, identitet och förhandling*. Lund: Borea förlag.
- Hansen, Kjell (1989) *Kunskapsreproduktion i glesbygd. Underlag för diskussion kring avgränsning och inriktning av ett forskningsfält*. Rapport 1989:1, Östersund: Jämtlands Läns Museum.
- Hansen, Kjell (1990a) *En bonn' får inte vara dum. Om kunnande och kunskapsförmedling i glesbygd*. Rapport 1990:2 Östersund: Jämtlands läns museum.
- Hansen, Kjell (1990b) *Skola i glesbygd. Livsformer, fält & ambitioner*. Rapport 1990:3 Östersund: Jämtlands läns museum.
- Hansen, Kjell (1998) *Välfärdens motsträviga utkant. Lokal praktik och statlig styrning i efterkrigstidens nordsvenska inland*. Lund: Historiska media.
- Hirdman, Yvonne (1989) *Att lägga livet till rätta. Studier i svensk folkhemspolitik*. Stockholm: Carlsson.
- Hirdman, Yvonne (1994) *Women – from possibility to problem? Gender conflict in the welfare state – the Swedish model*. Stockholm: Arbetslivscentrum.
- Hosseini-Kaladjahi, Hassan (2002b) *Stora fiskar äter fortfarande små fiskar: helhetsutvärdering av storstadssatsningen i Botkyrka kommun*. Botkyrka: Mångkulturellt centrum.
- Hörnqvist, Berit & Lundgren, Ulf P (1999) "Värdegrunden – de oförytterliga värdena" i: *Ständigt. Alltid! Skolans värdegrund*.

- Kommentar till läroplanen*. Stockholm: Statens skolverk/Liber distribution.
- Jacobsson, Anna (1995a) *En plats i klassen – en plats i världen*. Botkyrka: Mångkulturellt centrum. (Stencil).
- Jacobsson, Anna (1995b) ”På majoritetens villkor”, *Invandrare & minoriteter* s. 12–15.
- Johansson, Thomas, Sernhede Ove och Trondman, Mats (1999) ”Inledning. Kultur och identitet i förändring” i: Johansson, Thomas, Sernhede Ove & Trondman, Mats (red.) *Samtidskultur. Karaoke, karnevaler och kulturella koder*. Nora: Nya Doxa.
- Lpo 94, *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet 1994*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lundgren, Anna Sofia (2000) *Tre år i g. Perspektiv på kropp och kön i skolan*. Eslöv: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Macintyre, Alasdair (1999) [1981] *After Virtue. A Study in Moral Theory*. London: Duckworth.
- Mackenzie, Catriona & Stoljar, Natalie (2000) ”Relational autonomy” – *feminist perspectives on autonomy, agency, and the social self*. New York/Oxford : Oxford University Press.
- Marcus, George E (1998) *Ethnography Through Thick and Thin*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Mattsson, Katarina (2005) ”Diskrimineringens andra ansikte – svenskhet och det vita västerländska” i: de los Reyes, Paulina & Kamali, Masoud (red.) *Bortom vi och dom: teoretiska reflektioner om makt, integration och strukturell diskriminering*. Rapport från Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering. SOU 2005:41. Stockholm: Fritzes.
- Molina, Irene (1997) *Stadens rasifiering. Etnisk boendesegregation i folkhemmet*. Kulturgeografiska institutionen i Uppsala, Uppsala universitet.
- Nayanan, Uma (2005) ”The Politics of Forgetting, The Politics of Rescue and Global, Institutional Racism. Shining some Light in the Dark side of Contemporary Feminism” Paper presenterat på *Crossroads – debating women’s rights, racism and religion* på Oslo Universitet, Oslo, 2005-05-01/03.
- Richardson, Gunnar (1999) *Svensk utbildningshistoria. Skola och samhälle förr och nu*. Lund: Studentlitteratur.
- Ristilampi, Per-Markku (1994) *Rosengård och den svarta poesin. En studie i modern annorlundabet*. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposion.

- Ristilammi, Per-Markuu (1997) "Betongförorten som tecken" i: Arnstberg, Karl-Olov & Ramberg, Ingrid (red.) *I stadens utkant. Perspektiv på förorter*. Botkyrka: Mångkulturellt centrum.
- Rothstein, Bo (1994) *Vad bör staten göra? Om välfärdsstatens moraliska och politiska logik*. Stockholm: SNS.
- Runfors, Ann (2003) *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar. En studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Stockholm: Prisma.
- Runfors, Ann (2004a) "När blir man svensk?". Om hur skilda möjligheter skapas i skolvardagens samspel" i: Borevi, Karin & Strömblad, Per (red.) *Kunskap för integration. Om makt i skola och utbildning i mångfaldens Sverige*. Integrationspolitiska maktutredningen: SOU 2004:33. Stockholm: Fritzes.
- Runfors, Ann (2004b) "Lära sig bli invandrare. Globala och transnationella mönster i nationella former?", *Kulturella perspektiv* (4): 4–9.
- Runfors, Ann (2004c) "Mångfald på minerad terräng", *Pedagogiska Magasinet* (3): 66–72.
- Runfors, Ann (kommande 2006) "Föreskriven, fängslade frihet. Paradoxer och dilemman i den moderna frihetsvisionen" i: Ekström, Simon & Gerholm, Lena (red.) *Orienten i Sverige. Samtida möten och gränssnitt*. Lund: Studentlitteratur.
- Sjögren Annick, Runfors, Ann och Ramberg, Ingrid (1996) *En "bra" svenska? Om språk, kultur och makt*. Botkyrka: Mångkulturellt centrum.
- SOU 1992:94. *Skola för bildning*. Slutbetänkande från Läroplanskommittén. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Stora synonymordboken (1998) Stockholm: Strömberg.
- Svensk synonymordbok (2005) <http://wl.ebolaget.com/Contents/Search.asp> (2005-02-01).
- Young, Iris Marion (1990) *Justice and the Politics of Difference*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Young, Iris Marion (2000) *Att kasta tjejkast. Texter om feminism och rättvisa*. Stockholm: Atlas.

5 Rasifierad profilering och utbildning av rasifierade ungdomar med minoritetsbakgrund

Carl E. James

Under rapporteringen av "bränderna" i Paris, Frankrike, under upploppen i november 2005, ställde kanadensiska medier frågan, "Kan det hända här?" (*The Globe and Mail*, November 12, 2005: A1). I ett försök att besvara denna fråga, föreslår Michael Valpy att "upploppen" i Frankrike borde uppmärksamma kanadensare på vår självgoda belåtenhet över att bo i ett av "världens mest lyckade multikulturella samhällen". Faktum är att medan det "inte jäser av våldsam social oro", i de fattiga, rasifierade förorterna i Toronto, Montreal och Vancouver, visar ny forskning på att förhållandena i Kanada för rasifierade minoriteter är lika "alarmerande och oroande" som i de franska förorterna. Enligt Valpy visar forskning att:

En ökande grupp av i Kanada uppvuxna döttrar och söner till invandrare som synbart tillhör minoriteter *à la* France, vilkas uttal och kulturella referenser pekar på att de är lika kanadensiska som lönnsirap, känner sig ur många aspekter mindre välkomna i landet än sina föräldrar... Forskningen visar faktiskt på en generation som vuxit upp i en kontext där "deklarationen av lika rättigheter och friheter" och multikulturalismens retorik varit dominerande. Dessa ungdomar förväntas bli behandlade som jämlikar i det kanadensiska samhället men finner upprört att så inte är fallet (*The Globe and Mail*, November 12, 2005: A1).

Faktum är att dessa döttrar och söner födda i Kanada växer upp i ett samhälle där deras föreställda "ras" används som ett mått på deras "annanhet" och "utländskhet" – som reproduceras i en process av "rasifierad profilering". Termen "rasifierad profilering",¹ kommer ursprungligen från USA där den i stor omfattning används inom brottsbekämpningen och innebär rasistisk stereotypisering baserad på "felaktiga antaganden om benägenheten hos Afroamerikaner, Latinos, Asiater, Amerikansk ursprungsbefolkning och

¹ På engelska "racial profiling", ö.a.

Araber att begå särskilda typer av brott”.² I denna artikel använder jag begreppet för att hänvisa till hur rasifierade studenter tillhörande minoriteter i Kanada och Toronto i synnerhet, blir stereotypiserade, rasifierade, och marginaliserade inom skolväsendet, och som en följd av detta inte lyckas realisera de utbildningsmässiga och arbetsmässiga mål de eftersträvar. Därmed bygger jag vidare på Ontario Human Rights Commissions (OHRC) bredare definition av ”rasifierad profilering” till att innefatta alla handlingar av lärare som syftar till att ge en viss student annorlunda behandling eller noggrannare granskning, som istället för att grunda sig på en noggrann värdering baseras på stereotyper om ras, färg, etnicitet, härkomst, religion, eller en students födelseplats. Vidare fastslår Kommissionen att:

... ’rasifierad profilering’ är en form av rasdiskriminering. Då ’rasifierad profilering’ existerar i [det kanadensiska] samhället, existerar den även i institutioner som polisväsendet, utbildningsväsendet och rättsväsendet vilka är beståndsdelar av det bredare samhället (Ontario Human Rights Commission, 2003: 13).

Att använda begreppet rasifierad profilering för att visa hur studenter väljs ut och hur de behandlas olika, handlar inte enbart om stereotypisering – det vill säga, det förenklade och okritiska bedömandet av andra människor baserat på utifrån kön, ålder, ras, etnicitet, och hudfärg tillskrivna egenskaper, något som lärts tidigt i livet från samhället (Paul, 1998). Det handlar också om institutionernas och de sociala strukturernas roll för kategorisering och essentialisering av människor på grund av deras ”olikheter”, och därmed framställa dessa människors komplexa, varierande och multipla identiteter och relaterade erfarenheter som meningslösa. I ett sådant sammanhang, agerar individer med ett tankemönster som ramar in folks ”olikheter” i relation till de konstruerade föreställningarna om ”ras” samt etniska och religiösa normer i samhället. Följaktligen, de som föreställs vara ”olika” med avseende på ”ras”, färg, etnicitet, religion och nationalitet (eller födelseort) är sannolika att konstrueras som utomstående, okända element eller främlingar. Som sådana, finns ofta frågor om dessa människors lojalitet (eller känsla av samhörighet till samhället), intellektuella kapacitet, och sannolikhet att vara bråkmakare (eller förbrytare). När rasifierad profilering används handlar ras som social konstruktion inte

² www.stopracialprofiling.ca

bara om hudfärg eller ras, utan omfattar också religion, etnicitet, nationellt ursprung och/eller födelseort.

I detta kapitel diskuterar jag hur skolor genom lärare/utbildare och administratörer bidrar till sociala och utbildningsmässiga förhållanden och erfarenheter för rasifierade ungdomar från minoritetsgrupperna i Kanada och i Toronto i synnerhet. På basis av detta, visar jag hur rasifierad profilering strukturerar och begränsar rasifierade minoriteters ungdomar i deras utbildningsmässiga, sociala och kulturella strävan. Men medan rasifierad profilering å ena sidan fungerar som en begränsning för ungdomars prestationer, möjligheter och åstadkommanden, använder sig ungdomarna å andra sidan, baserat på deras medvetenhet om dessa hinder, av rasifierade profilerings- eller stereotyper för att navigera och konfrontera utbildnings- och sociala strukturer på ett sätt som låter dem delta i skola och samhälle baserat på egna intressen, plats (som marginaliserade studenter) och ideal.

Relevant för denna diskussion är idén om att de rasifierade unga kanadensarna med minoritets- och invandrarbakgrund växer upp i en miljö där den kanadensiska policyn om mångkulturalism skapar en kulturell diskurs som förstärker den rasifierade profileringen. Följaktligen diskuterar jag i det avsnitt som följer Kanadas multikulturella policy och konstaterar att i motsats till sitt löfte, har dess policy varit ineffektiv i att etablera jämlika möjligheter, kulturell demokrati, och frihet från diskriminering för Kanadensiska minoriteter. För det andra, diskuterar jag hur grunden för studenternas erfarenheter av utanförskap och deras problematiska situation ligger i institutionell och strukturell rasism, men att det är den individuella rasismen som tenderar att utgöra utbildarnas och politikernas fokus och satsningar. För det tredje, diskuterar jag kortfattat hur de fall av rasifierad profilering som tagits upp av domstol och andra instanser inom rättsväsendet har bedömts och fungerar som en referens för vår förståelse om hur rasifierad profilering fungerar i vårt samhälle. För det fjärde, diskuterar jag hur rasifierad profilering som görs av lärarna inom skolan – när de arbetar med studenter och deras "olikheter" – har påverkat skolgången och utbildningsmässiga erfarenheter och resultat för studenter från minoritetsgrupperna. För det femte, diskuterar jag hur profilering av religiösa minoriteter fungerar för att sudda bort deras "olikheter" och sist visar jag hur idéer betraktade som "positiva stereotyper" i själva verket är former av rasifierad profilering till nackdel för studenterna.

Den multikulturella diskursen och idén om kultur

Den kanadensiska officiella policyn om multikulturalism strukturerar en diskurs av nationen som "multikulturell" och implanterar myten om att kulturell frihet och jämlika villkor existerar för alla; och begreppet kultur används som en gemensam nämnare och grund för att definiera mångfald och olikhet, med avseende på kanadensiska minoritetens föreställda "ras", etnicitet, språk, och religiösa bakgrund. Således, finns det en betoning på de synliga och tillskrivna karakteristiska kulturella särdrag, som i synnerhet relateras till kanadensiska minoritetens handlingar och värderingar, som ett medel för både konstruktion och förståelse av dessa gruppers "olikheter".³ Och medan "ras" eller hudfärg, särskilt om den inte är vit, används för att identifiera individer som olika (som i termen "synbara minoriteter"), menas i diskursen om multikulturalism att det inte är "ras" i sig – vilken är fysiska och kroppsliga egenskaper – som används för identifiering, utan en individs eller grupps kultur.⁴ Att inte "se" ras eller färg betyder att det inte finns "rasproblem", som hos vår sydliga granne mot vilken Kanada definierar sig. Kanada lägger vikt på folkets "mosaik" enligt vilken människorna tillåts bevara sina etniska särdrag och kulturella olikheter vilket utgör en fundamental skillnad mellan de bägge länderna (Clarke, 1998: 100). Idén om färgblindhet, och gestaltningen av kultur i termer av olikheter (och vice versa), riskerar att ignorera osynliga eller immateriella praktiker där "ras" och relaterade erfarenheter av diskriminering, påverkar kulturella värderingar, attityder och uttryckssätt av rasifierade kanadensare.⁵

Vidare, som Benhabib (2002) argumenterar för i sin bok, *The Claims of Culture: Equity and Diversity in the Global Era*, är kultu-

³ Det är värt notera att kultur då är mycket mer än kläder, mat, musik och dans. Som Jackson & Meadows (1991) förklarar, "kultur får inte behandlas som en lös blandning av seder, som en hög av antropologiska märkligheter" eller ses bara i termer av språk, särskild kännedom om traditioner eller ritualer (s. 70). Observerbara aspekter av kultur är bara ytliga och, på vissa sätt, materiella reflektioner av ett komplext nät av element som fyller särskilda funktioner i samhällsmedlemmarnas liv.

⁴ Att använda kulturell bakgrund för att förklara, eller kontextualisera, individers handlingar innebär att, som Benhabib (2002) hävdar, "fånga individen i en bur av entydiga kulturella tolkningar och psykologiska motivationer; individers intentioner reduceras till kulturella stereotyper; moralisk agenda reduceras till kulturell marionetteater" (s. 89).

⁵ Färgblindhetens ironi är att antagandet att konstruktionen av rasialiserade minoriteter som "kulturellt olika" inte grundas på deras "synbara" ras, utan på deras "observerbara" ageranden, värderingar och åsikter. Dessa tillskrivna karaktäristika ses som produkter av deras "kultur", dvs. sprungna någon annanstans ifrån än ur de strukturella och institutionella ojämlikheter knutna till ras, rasism och diskriminering som är inneboende i vårt samhälle. Jag benämner detta som *race culture discourse* (James, 2005).

rer inte "enhetliga, harmoniska, sömlösa enheter som pratar med en enda berättelse" (Ibid: 102). Och "folkgruppsledarna" (i synnerhet de som representerar etniska minoritetsgrupper) kanske försöker att presentera "sin folkgrupps" kultur som en enhetlig och kollektiv enhet till andra kanadensare, gör de inte detta främst för kontrollbehov, utan för uppnå de fördelar de kan. Men ännu mer problematiskt är utomstående åskådare såsom politiker, beslutsfattare, utbildare och socialarbetare, i synnerhet representanter för den dominerande etniska gruppen, som pekar ut etniskt rasifierade minoriteter som en enhetlig grupp, på grund av sitt behov att "förstå, leta efter sanningen och bibehålla sin sociala kontroll" (Ibid.). Den makt dessa utomstående förfogar över tillåter dem att använda idén om homogenitet bland etniskt rasifierade grupper och deras kultur och på så sätt "tysta andra åsikter och motsägande perspektiv", och producera "en dominant härskande skildring av vad den kulturella traditionen är, vem som är med, och vem som står utanför (Ibid: 194). Och i det kanadensiska diskursiva sammanhanget, används kulturella traditioner – ibland tillskrivna sådana – för att legitimera idéer om och behandlingen av dem som betraktas som olika. Med andra ord bidrar rasismen – individuell, institutionell och kulturell – till att instruera och forma både bilden av och interaktionen med "de andra".

Rasismens strukturella sammanhang

Fleras and Elliott (2000) definierar rasism som "en doktrin som orättfärdigt hävdar den ena gruppens överlägsenhet över den andra på basis av ett egenmäktigt urval av föreställda karaktäristiska drag relaterad till utseende, intelligens och temperament" (s. 52; se också Henry & Tator, 2005). Med andra ord är rasism en ideologi som uppfattar "ras" som något oföränderligt och direkt länkat till biologiska, intellektuella, emotionella och beteendemässiga kännetecken för en rasifierad grupp. Framträdande för rasismen är dock inte enbart dess fokus på biologiska eller fysiska skillnader mellan grupper, utan också "den offentliga acceptansen av dessa skillnader som förklaring till människors beteenden och interaktion" (Fleras & Elliott, 2000: 55) som reproduceras genom maktutövning baserad på ideologiska, ekonomiska, politiska och sociala fördelar som en rasifierad grupp har över en annan. Denna maktstruktur, påtaglig i den ojämlika fördelningen av resurser, vidmakthålls av lagar,

förordningar, policys, konventioner och blir följaktligen normaliserade och förgivettagna.

Det är viktigt att uppmärksamma de olika nivåerna och formerna av rasism – ”de olika rasismerna” som Hall (1978: 26) uttrycker det, ”varje av dem är historiskt specifika och får olika uttryck”. Individuell rasism, den negativa attityden hos individer gällande andra, är strukturerad av en ideologi eller idémönster och tro som speglas i de egensinniga, medvetet och omedvetet, indirekta och reflexmässiga handlingar hos en individ (James, 2003; Dobbins & Skillings, 1991). Orsaken till att individer kan utveckla och handla enligt sina rasistiska idéer (dvs. diskriminera) är baserat på det faktum att institutioner (institutionell rasism) och samhället generellt (strukturell rasism), med stöd av sina regler, policys, förordningar och lagar, planterar denna ideologi från första början. Institutionell rasism existerar i organisationer och/eller där de etablerade reglerna, policys, och förordningar systematiskt reproducerar särskiljande behandlingar av olika grupper baserat på föreställningen om ”ras”.

I dessa fall är det individer som på grund av sin träning och lojalitet till organisationen, implementerar rasistiska policys och förordningar, och således hjälper till att bibehålla ett system av social kontroll, såväl som status quo vilket gynnar de dominanta grupperna i samhället, (Fleras & Elliott, 2000; James, 2003). Dessutom, denna ideologi, som inkluderar normer och värderingar, vilka utgör premisser för individer och institutioners handlingar, är baserade på och formade av de grundläggande ojämlikheterna i samhället och legitimerar kategoriseringen av olika grupper – strukturell rasism (James, 2003). Detta förklarar hur idéer om underlägsenhet och överlägsenhet, baserat på konstruerade fysiska särdrag, bidrar till att exkludera rasifierade minoritetsgrupper och begränsa deras tillgång till och deltagande i viktiga ekonomiska, sociala, och kulturella institutioner i samhället.

Forskarna är överens om att det är av fundamental betydelse i all slags studier om rasism att fästa särskild uppmärksamhet på strukturell rasism (Henry & Tator, 2005; Hughes & Kallen, 1974; Satzewich, 1998). Därmed kan vi hantera de komplexa och mångfacetterade formerna av rasism i alla dess tre nivåer, och det inbördes förhållandet mellan dem. Detta innebär också erkännandet att rasism handlar om makt, och att rasismens uttryckssätt varierar i olika historiska och sociala sammanhang, med hänsyn till faktorer som etnicitet, klass, religion, kön och immigrantstatus. Som Stuart

Hall påminner oss om, ”rasism är inte någon statisk ideologi eller bestämda sociala beteendemönster, utan tar olika former och uttrycksätt i olika sociala situationer. Formerna, uttrycken och innebörden av rasism varierar beroende på vilka aktörer som artikulerar och utövar sina rasistiska idéer, likväl som på dem som utsätts för dessa idéer och utövanden” (citerad i Satzewich, 1998: 22). Och i en kontext av majoritet/minoritets maktrelationer baserat på ras, som Kallen skriver (2003), ”(omvandlas) rasistiska ideologier till kraftfulla politiska instrument i händerna på majoritetssamhället som genom sina myndigheter förtrycker (förnekar politiska rättigheter), försummar (förnekar ekonomiska rättigheter), begränsar (förnekar sociala rättigheter) och avkulturiserar (förnekar kulturella rättigheter) etniska minoriteter” (Kallen 2003: 89).

Som redan nämnts, är rasismen i det vardagliga livet, om ens erkänd, vanligen missförstått som en individuell handling – ett tillkortakommande baserat på en individs brist på förståelse för dem som betraktas som annorlunda. Denna liberala eller multikulturella förståelse av rasism ignorerar de rasifierade maktförhållandena i samhället, samtidigt som den reproducerar den normaliserade vita kulturella identiteten som bidrar till att bevara föreställningen av färgblindhet, den kulturella neutraliteten och friheten i samhället och dess institutioner. På samma sätt slipper privata och statliga institutioner undan allt ansvar för de systematiska ojämlikheter och motsvarande privilegier för vissa medlemmar i samhället.

Därför, likväl i Kanada som i Frankrike (som vi sett genom ”upploppen”), betraktas unga människors motstånd mot deras ”andrafiering” och marginalisering – det vill säga saknaden av känslan av tillhörighet till landet (eller medborgarskap) – inte som ett resultat av en statlig rasistisk diskurs där hudfärg och religiösa symboler används som markörer för identifiering av vem som är medborgare och vem som inte är det. Denna tendens i den allmänna diskursen att hävda färgblindhet, kulturell neutralitet och religiös tolerans är sannolikt relaterad till försök att upprätthålla uppfattningen att demokrati, jämlikhet och meritokrati existerar i samhället och således kan individer jobba hårt och lyckas. Tanken är att individer kan få uppåtgående social rörlighet eller lyckas i samhället baserat på meriter och således överkomma hinder som deras religiösa anknytning och klasstillhörighet (eller fattigdom) förorsakar. Faktum är dock att alla dessa identifikationsmarkörer samverkar och spelar en avgörande roll för individers deltagande och prestationer i samhället.

Således, enligt Forcese (1997), tillåts personer med europeisk bakgrund i större utsträckning att möta dessa meritokratiska ideal och förväntningar – i synnerhet genom utbildning – medan arbetarklass och rasifierade individer inte har samma chanser. Som Forcese uttryckte det, ”i ett meritokratiskt jämlikhetssträvande har utbildningsorganisationens roll varit att säkra meritokrati för meritokrater, och medelklasstatus för medelklassen” (Ibid: 133). Och som Fleras och Elliott (2000) uppmärksammar, ”alla de djuprotade myterna kan inte dölja det uppenbara: Kanada är fortfarande ett stratifierat samhälle där skillnaderna i hudfärg och etnisk bakgrund fortsätter att vara viktiga” (s. 137). Vidare pekar författarna på att ojämlikheterna som finns i samhället inte härstammar från psykologi, kultur eller någon slags mänsklig natur, utan från social och offentlig policy, samhällsorganisationen, individuella handlingar och det utspridda rasifierade och stratifierade samhällsstrukturerna (Fleras & Elliott, 2000). Följaktligen är den sociala situationen för individerna och deras möjligheter i samhället inte slumpmässiga, utan har rötterna i strukturell rasism och dess individuella och institutionella sammanhang, likväl dess länkar till sexism, stratifiering, och etnocentrism. I följande avsnitt, diskuterar jag hur domstolar gjort kopplingen mellan ras, rasism och rasifierad profilering och därmed öppnar för möjligheten att ta upp problemet med ”ras” och rasism i vårt samhälle.

Rasifierad profilering och rättssystemet

Nyligen har domaren Molloy i högsta domstolen i Ontario ”fullständigt frikänt” en ung svart man från ett narkotikaåtal och slagit fast att de två poliserna inblandade i fallet överhuvudtaget inte hade några godtagbara grunder för att stoppa den åtalade. Domaren skrev att polismannen valde ut den åtalade och bestämde sig för att genomsöka dennes bil enbart ”på grund av att han var en svart man som körde en dyr Mercedes” (*Globe and Mail*, September 17, 2004a: A1). Detta var ännu ett fall där domare i Ontario dragit slutsatsen att ”ras” spelade en roll i polisens agerande gentemot den anklagade. I ett mål 2003 gällande en 18-årig svart man, fastslog appellationsdomstolen i Ontario att när man dömer en åtalad, är det lämpligt att ta hänsyn till den roll systematisk rasism kan ha spelat i den åtalades handlingar. Domare Rosenberg anmärkte att ”systematisk rasism och andra bakomliggande faktorer som svarta

ungdomar möter i deras dagliga liv i Toronto är viktiga angelägenheter för domarna" (*The Globe and Mail*, February 13, 2003: A1). Genom att uppmärksamma relationen mellan individens handlingar och den systematiska rasismen, som exemplifierats genom rasifierad profilering/stereotypisering, understryker dessa domare det faktum att rasismen inte enbart handlar om enskilda polisens oberoende av varandra uppfattningar om unga svarta män som bråkmakare och brottslingar (James, 1998; Wortley & Tanner, 2004); utan att dessa föreställningar beror på existensen av ett system av policys och relaterade offentliga praktiker som finns i olika institutioner. Med andra ord, rasismen är inte bara en reflektion av individers negativa attityder gentemot rasifierade minoriteter i samhället (dvs. individuell rasism), utan även en reflektion av hur policys, föreskrifter, program, värderingar, normer, sanktioner och institutioners handlingar påverkar och strukturerar individernas attityder och handlingar gentemot de som betraktas som underordnande eller underlägsna (dvs. systematisk rasism).

Ovanstående exempel visar att domstolar (åtminstone vissa domare) erkänner att rasifierad profilering pågår bland poliser. Trots det argumenterar vissa personer för att polisens attityder och handlingar inte är baserade på "ras", utan på polisens skicklighet, träning, kännedom och erfarenheter och att de därigenom kan "känna igen" potentiella kriminella och lagbrytare. Men faktum är att målen för polisens blickar och övervakning tenderar att vara mörkhyade personer och i många fall svarta, och detta är till en viss grad bevis på rasifierad profilering (James, 1998; Wortley & Tanner, 2004). Som Comack (1999) påpekar, är inte heller lagar och deras tillämpare "opartiska, neutrala och objektiva" (s. 56).

När jag studerade svarta ungdomars erfarenheter i möten med poliser på gatan – där de ständigt var misstänkta och uppfattade som "potentiella problem" – rapporterade ett antal respondenter, i synnerhet män, hur de ofta stoppades, utfrågades, visiterades och traskasserades av polis och väktare; och att de ofta antogs vara arbetarklass, invandrare och/eller flyktingar. De sade att det inte var deras kläder eller hårfrisyrer som bidrog till denna behandling, utan snarare, som en av respondenterna uttryckte det, "det är din färg, din färg och det är din färg" (James, 1998: 166).

Utbildning, rasifierad profilering och begränsningar av utbildningsmöjligheter

De existerande studier som har gjorts av marginaliserade elever, dvs. invandras och rasifierade etniska minoriteters erfarenheter av Ontarios skolsystem, och av Toronto i synnerhet, visar att studenterna finner skolsystemet förtryckande, speciellt med avseende på lärares stereotypisering (Dei m.fl. 1997). Därmed reflekterar elevernas beteende deras erkännande av, och motstånd mot, det förtryckande systemet. Med detta i åtanke, talade jag i ett tidigare arbete med en grupp bestående av 6 nya lärare för att undersöka deras erfarenheter av gymnasieungdomar⁶ i centrala marginaliserade områden av Toronto (James, 2002: 12–14).

Dessa lärare konstaterade att elever i de etniskt och språkligt blandade "innerstadsskolorna", i vilka lärarna undervisade, beskrevs och betraktades ofta av lärarna som personer i riskzonen, lågpresterande, inlärningshandikappade, avhoppare, störande, bråkmakare, problemstudenter, rebelliska och individer som sannolikt kan hamna i kriminalitet. Studenterna beskrivs också som att komma från "fattiga arbetarfamiljer" som "bodde i statligt finansierade hus".⁷ Vissa studenter antogs "uppvoxna i invandrarfamiljer från arbetarklassen med ensamstående föräldrar som fick speciell hjälp". I ett fåtal fall låg skolorna som dessa ungdomar studerade i, i områden som beskrevs som vit medelklass, med trädkantade gator och dyra hus. Detta ledde till att skolor övervakade studenterna för att skydda grannskapet mot dem. Poliser, väktare och lärare patrullerade skolan och dess omgivning. Det viktigaste för skolan var att värna om sitt rykte och vara fria från gäng och droger. Därför blev störande elever disciplinerade och kontrollerade, inte bara för att skydda lärare och studenter från fysisk skada, utan också för att skydda övriga elever från att påverkas av dem som betraktas som potentiellt kriminella.

Eleverna visade en del paradoxala reaktioner till den förtryckande skolkontexten. Medan de till en viss del bekräftade systemet, kämpade de samtidigt mot de etablerade diskurserna som både akademiskt, socialt och kulturellt konstruerade dem som bland annat lågpresterande och besvärliga problemstudenter. Genom att fortsätta att vara registrerade som elever bekräftade de systemet men samtidigt kom de till skola och lektioner som de ville och i fall de

⁶ I originalet: "High school students". ö.a.

⁷ I originalet "government housing" vilket ungefär motsvarar de svenska "miljonprojekten" ö.a.

var intresserade av kursmaterialet deltog de i lektionerna och gjorde uppgifterna. Samtidigt demonstrerade de sitt motstånd genom hög frånvaro, sen ankomst, prat (inklusive gester), lämna lektionerna när som helst och samlas i vissa delar av skolan. Många studenter anpassade sig genom att bära uniformer (om uniformer fanns med i bilden), men de visade sitt motstånd till den förtryckande skolatmosfären, genom att bära smycken, kepsar, pannband, utsmycka sina skoluniformer, och samlas i vissa delar av skolan i strid mot reglerna.

Uppenbarligen var dessa marginaliserade studenter medvetna om maktförhållandena mellan dem själva, deras lärare, administratörer och annan skolpersonal och förhandlade ständigt om den späningsfyllda atmosfären i skolan. På så sätt, använde de sig av alla möjligheter på olika plan i skolan och i klassrummen för att göra motstånd, protestera och kämpa mot skolpersonal och deras föreställningar om dessa studenter. Genom att skapa dessa motståndsfärer legitimerade de sitt motstånd, skapade sin egen trygghet och skapade egenmakt. Ironiskt nog använde lärarna studenternas motståndshandlingar som stöd för sin stereotypisering. Givet den etablerade policyn av nolltolerans, blir dessa motståndshandlingar grunden för avstängning och/eller relegering från skolor, istället för att försöka förstå studentens behov, bekymmer och intressen.

Faktum är att i deras studie om rasifierad profilering av svarta studenter inom skolsystemet, fann Solomon & Palmer (2004) att policyn om "nolltolerans" där studenter blir obligatoriskt avstängda eller relegerade från skolan på grund av olika brott, har annorlunda effekt på svarta studenter vilket resulterar i att deras skolgång och livschanser blir allvarligt begränsade. Författarna konstaterar att "förordningar om nolltolerans inte tar hänsyn till sociala och miljömässiga sammanhang av mellanmännisklig interaktion när man berör ungdomars brott mot skolregler och förordningar" (Solomon & Palmer, 2004: 8). Vidare, har Ontario Human Rights Commission flera gånger hävdade att elever tillhörande minoriteter blir oproportionellt straffade med stöd av regeringens "Safe Schools Act" och disciplinregler, och så sent som i oktober 2005 dömde Kommissionen emot en skolstyrelse i centrala Toronto på grund av dess disciplinära åtgärder mot fyra svarta studenter. Studenterna blev avstängda i upp till 20 dagar, ett straff som enligt kommissionen grundades på deras "ras"/etniska bakgrund.

I en reaktion mot att administratörer tillkallar polis till skolorna för att ta itu med studenter, konstaterar *Gittens et al Commission om systematisk rasism i Ontarios rättsväsende* följande:

Säkerheten i skolor är givetvis en viktig fråga och den straffrättsliga processen är i ibland rätt svar på studenters beteende. Men användningen av kriminallagar borde begränsas så att inte "nolltolerans" används som ett verktyg för överkriminalisering av studenter. Under kommissionens konferenser runtom i Ontario, visade många svarta ungdomar och deras föräldrar allvarlig oro över att varken deras skolor eller polisen var restriktiva i sina disciplinära handlingar. De berättade att polisen ofta blir tillkallad till triviala incidenter i skolan som skolor tidigare löste internt (Gittens et al, 1995: 351).

Att lärare och skolpersonal söker hjälp från statliga myndigheter, i synnerhet polisen, för att övervaka dessa studenter bekräftar att kontroll och disciplinering av studenter är statens angelägenhet. Skolor är då en av många institutioner med ansvar för att anpassa studenter till att bli kanadensare och därmed sudda ut deras olikheter – något som är svårt för icke-vita att uppnå i ett samhälle där kanadensisk-het associeras till en normaliserad vithet. Därför är handlingen att profilera studenter inte enbart baserat på hudfärg men också på en rad andra fysiska, kulturella, religiösa, och sociala karakteristika som markerar och framställer dem som "annorlunda" (med andra ord, utlänningar). I detta avseende är den reaktion studenter får på sin religionsutövning mycket talande, ett ämne jag tar upp i följande avsnitt med hänvisning till religiösa minoritetsstudenter och lärare.

Utplåna olikhet/säkerställa trygghet

Medan Kanadas konstitution deklarerar att alla kanadensare kan åtnjuta religionsfrihet och multikulturella policys och program föreslår att kulturella och religiösa skillnader mellan individer måste beaktas i olika institutioner (speciellt i skolor), beaktas dessa skillnader i praktiken inte alls i dessa institutioner. Ta till exempel fallet med en ung muslimsk flicka, som 1994 blev avstängd från en skola i Quebec för att hon bröt mot skolans klädstil genom att bära hijab. Rektorn legitimerade sitt beslut genom att hävda att avstängningen av gymnasieeleven berodde på att hon riskerade att bli marginaliserad på grund av sin "skillnad" (Lenk, 2000). Underförstått i detta legitimeringsförsök är uppfattningen att rektorn försökte

skydda studenten. Men vi borde fråga oss: skydda studenten från vad, och från vem? Faktum är att om studenten var i behov av skydd, skulle det sannolikt ha att göra med antaganden och miss-tänksamhet som är rotade i de profiler som existerar om kanadensare vars religionsutövning skiljer sig från det som anses vara kanadensisk norm – dvs. Protestantism och Katolicism. Därför kan inte rektorns agerande enbart ses som ”goda avsikter”, utan samtidigt som en andrafieringsprocess som ställer krav på den hijab-bärande studenten som ”den andre” att hon ska ta av sig symbolen som framställer henne som ”den andre” för att kunna ”passa” in i skolan.

Det finns också andra fall som rör Sikhiska studenter och lärare. I slutet av 1980-talet, tog en lärare och två Sikhiska studenter sina fall till Ontario Human Rights Commission och påpekade att de var diskriminerade när de inte tilläts närvara på lektioner därför att de bar kirpans (ceremoniell kniv). Skolstyrelsen i Ontario hade en policy som förbjöd klädsel med kirpans i skolans område. Kommissionen tog Peels skolstyrelse till Ontarios beslutsnämnd som fastslog att:

...policyn har en ogynnsam effekt på Sikher som inte kan undervisa eller gå till skolan i Peelregionen och samtidigt utöva och respektera sin religiösa tro.

Och i motsats till skolstyrelsens argument att förordningen är nödvändig för att förhindra att kirpans används till våldshandlingar, fann inte utredningsnämnden

...något bevis till stöd för skolstyrelsens argumentation... [eftersom] det inte förekommit någon våldsamt användning av Sikhers kirpans i kanadensiska skolor.

Således fann man att policyn som var ”ett krav från skolstyrelsens sida för att garantera säkerheten och tryggheten i skolor” var oförsvarlig.

Domen som föll den 6:e juli 1990, fastslog att

...Khalsa Sikher i Peelregionen, vare sig de är studenter eller lärare, har rätt till att bära kirpans i skolan, så länge kirpans är av rimlig storlek, och burna under klädseln och väl säkrade (*Pandori v. Peel Board of Education* 1990).

Peels skolstyrelse överklagade detta beslutet till Ontarios distriktdomstol som avslag överklagan med följande motivering:

Beslutsnämnden gjorde inga fel när de tolkade sin framställning av lagen i detta fall [och att] skolstyrelsen visade inte att denna policy var nödvändig eller att den inte kunde tillmötesgå Sikhiska studenter och lärare utan orimliga svårigheter (*Peel Board of Education v. Ontario Human Rights Commission and Pandori 1991*).

Nyligen (6 mars, 2004), ändrade Quebecs överklagandedomstol en lägre instans domstolsbeslut som tillät Sikhiska studenter att bära sin ceremoniella dolk i skolan. Överklagandedomstolen höll med Quebecs regering, skolstyrelsen, och skoladministrationen att bärandet av kirpans utgjorde en säkerhetsrisk. I sitt beslut konstaterade domstolen att "allmänhetens säkerhet ges företräde framför religionsfriheten" och att det ska finnas en "nolltolerans" för alla knivar i skolan. Beslutet överklagades till högsta domstolen i Kanada (*The Globe and Mail*, March 6, 2004b: A10).

Tydiligen undantar eller skyddar inte religiös anknytning individerna från den okänslighet och intolerans som de upplever på grund av sina "skillnader". Detta har sin grund i att folk med "okända"⁸ värderingar och seder – religiösa eller andra – som inte sammanfaller med samhällets normer, misstänkliggörs. Vidare bidrar denna uppfattning om det okända till att bibehålla negativa antaganden – med andra ord stereotyperna – som konstrueras av medlemmar i minoritetsgrupper. Därför är påståendet att man ser till studenternas bästa (eller individer i allmänhet) genom att få dem att avlägsna symboler som kännetecknar dem som annorlunda, till viss del rotat i rådande stereotyper eller profilering som påverkar deras skolgång och utbildningsresultat negativt.

Begränsningarna och absurditeten i "positiva" stereotyper

I en diskussion om sina erfarenheter med den "typiska minoritets" stereotypen, skriver Pon att under sina gymnasieår frågade ofta hans engelsklärare om han skrev sin uppsats själv; och trots sin försäkran om att han själv skrev uppsatsen övertygades inte lärarna. Därmed fick han aldrig högre betyg än Aminus⁹ på grund av sina lärares fortsatta misstänksamhet. Han fortsätter:

⁸ Påståendet av samhällets "mainstreammedlemmar" att de inte "känner till" medlemmar av religiösa minoriteter är del av en andrafieringsprocess, och går ut på att för att undvika negativa upplevelser, är det i dessa "Andra" kanadensares intresse att anpassa sig till "mainstream-samhällets" åsikter, praktiker och klädstil.

⁹ Dvs. bara *nästan* det högsta betyget. ö.a.

Det tog mig många år efter gymnasieskolan att inse att mina färdigheter i uppsatsskrivning, vilka var starka för min ålder, fångade den dominerande stereotypen av kinesiska studenter som i synnerhet gick ut på att vi alla är mycket skickliga i matematik. Att stereotypisera vissa grupper som kineser utgör begränsningar på vad som förväntas av dem och hämmar en förståelse för de komplexa skillnaderna mellan medlemmarna i gruppen. Således, resulterade de förväntningar som min engelska lärare hade om kineser i att jag skulle vara duktig på matematik, inte engelska (Pon, 2000: 224).

När det gäller svarta ungdomar, uppfattas atletisk prestation vara en positiv kraft i deras liv med avseende på att hålla dem kvar i skolan, hjälpa dem lära sig nya färdigheter, och tillhandahålla ett redskap för en klassresa. Liknande syn på de atletiska förmågorna, talangerna och färdigheterna hos svarta stöds av tränare och lärare, såväl som massmediernas bilder av svarta framgångsrika atletiska studenter (James, 2005). Kai James (2000) skriver:

Gymnastiklärare är kanske de som mest öppet ger uttryck för stereotyperna. Jag minns när löpningstränaren kom in i min niondeklass och frågade alla svarta studenter om de skulle delta i löptävlingen (s. 54).

James skriver hur andra studenter behandlades olika av sina lärare. Han som var drygt 180 lång skriver att

Jag blev rekryterad av en tränare som inte hade någon kunskap om mina atletiska förmågor eller mina intressen". Samtidigt blev min asiatiska vän uppmuntrad av mattelärarna att delta i mattetävlingen (Ibid.).

I ett annat fall om en lång svart student som var hans vän, skriver han:

Under första dagen i skolan hälsade hans samhällskunskapslärare, som han aldrig tidigare träffat, [genom att säga]: "Jag hoppas att du inte är en av de där basketspelarna som dyker upp på lektionerna en gång i veckan, för om du är det kan du lika gärna gå nu" (Ibid.).

Erfarenheterna hos atletiskt stereotypiserade svarta studenter indikerar att medan det finns väldigt lite bevis till stöd för att de har medfödda överlägsna atletiska förmågor och färdigheter, kvarstår stereotyperna. Lärare fortsätter att uppmuntra dem till sport och tror att de på så sätt stöder studenterna i deras skolgång; men faktum är att de inte ger studenterna samma stöd i deras akademiska intressen och arbete. I vissa fall, börjar inte bara svarta studenter tro på eller internalisera dessa stereotyper, utan prioriterar sina

atletiska roller på bekostnad av sin akademiska prestation och utbildningsframgång.

Slutsats

Rasifierad profilering – föreställningar om och behandling av minoritetsgrupperna baserad på ”ras”, färg, födelseland och religionstillhörighet – är ett allvarligt problem som unga människor möter. Bevisen indikerar att rasifierad profilering, eller stereotypisering baserad på samverkande individuella, institutionella och strukturella förhållanden, antaganden, och förväntningar av individer, ibland resulterar i falska anklagelser, olika behandling och konflikter. Rasifierad profilering påverkar myndigheternas och vuxnas sätt att behandla dessa unga människor. I en omgivning av rasism, stereotypisering och diskriminering, begränsar rasifierad profilering livschanserna och möjligheterna för unga rasifierade människor från minoriteter. I Kanada påverkas rasifierad profilering av en mångkulturell diskurs som tenderar att dölja det faktum att ”ras”, etnicitet, språk, uttal, religion och andra demografiska faktorer används för att tillskriva speciella kulturella egenskaper till olika samhällsmedlemmar. Såna handlingar ses inte som rasifierad profilering, inte ens som stereotypisering, utan som en effekt av mångkulturalism.

Men som kritiker påpekar, bidrar den multikulturella diskursen till att rasifierade och etniska ”andra kanadensare” (de som inte är brittiska eller franska) blir kategoriserade och homogeniserade baserat på identifierbara kännetecken som ”utländsk” bakgrund, och statiska kulturella värderingar och praktiker (James, 2005). I detta sammanhang, får rasifierad profilering, som är rotat i den hegemoniska ideologin och diskurser av rasism, stöd och kan fortsätta rasifiera individerna på både individuella och institutionella nivåer. I vissa fall, tar rasifiering formen av vad som av vissa anses vara en ”positiv” stereotyp. Vad är det för fel, kan de fråga sig om stereotyper om exempelvis etniskt rasifierade grupper som goda elever, eller goda atleter? Pon (2000) påpekar att lockelsen som finns i sådana ”positiva stereotyper” har effekten av att maskera rasism och strukturella ojämlikheter som existerar i samhället, och är som sådana därför ”ofta ganska skadliga”. Det är våra institutions plikt att fästa uppmärksamhet på förhållandena – policys, handlingar, program och individer som verkställer dessa policys – som reproducerar stereotypisering och bibehåller strukturella för-

utsättningar för rasifierad profilering, och på så sätt skapa de förutsättningar som främjar respekt och uppskattning för våra minoritetsungdomars mänskliga rättigheter.

Referenser

- Benhabib, S. (2002) *The claims of culture: Equity and diversity in the global era*. Princeton: Princeton University Press.
- Clarke, G. E. (1998) "White like Canada", *Transition (73)*:98–109.
- Comack, E. (1999) "Theoretical Excursions" In: Comack, Elizabeth (ed.). *Locating Law: Race, class, gender connections*. Halifax: Fernwood Publishing.
- Dei, G., Muzzuca, J., Mcisaac, E., and Zine, J. (1997) *Reconstructing "drop-out": A critical ethnography of the dynamics of Black students disengagement from school*. Toronto: University of Toronto Press.
- Dobbins, J.E. & Skillings, J. H. (1991) "The utility of race labeling in understanding cultural identity: A conceptual tool for the social science practitioner", *Journal of Counseling and Development* 70(1):37–44.
- Fleras, A. & Elliott, J.L. (2000) *Unequal relations: An introduction to race, ethnic and Aboriginal dynamics in Canada*. Scarborough, ON: Prentice-Hall.
- Forcese, D. (1997) *The Canadian class structure*. Scarborough, ON: McGraw-Hill Ryerson Ltd.
- Gittens, M. Cole, D., Williams, T., Sri-Skanda, S., Tam, M. & Ratushny, E. (1995) *The Report of the Commission on Systemic Racism in the Ontario Criminal Justice System*. Toronto: the Queen's Printer for Ontario.
- The Globe and Mail* (2004a) Judge lashes police for racial profiling. Friday, September 17, p. A1 & 7.
- The Globe and Mail* (2004b) Sikh student loses fight to wear kirpan to school, Saturday, March 6, p. A10.
- The Globe and Mail* (2003) Court grants blacks special sentencing. Thursday, February, p. A1 & 7.
- Hall, S. (1978) *Racism and reaction. Five views of multiracial Britain*. London: London Commission of Racial Equality.
- Henry, F. & Tator, C. (2005) *The colour of democracy: Racism in Canadian society*. Toronto: Harcourt Brace & Company.
- Hughes, D.R. & Kallen, E. (1974) *The anatomy of racism: Canadian dimension*. Montreal: Harvest House.
- Jackson, A.P. & Meadows, F.B. (1991) "Getting to the bottom to understand the top", *Journal of Counseling and Development*. 70 (1): 72–76.

- James, C.E. (2005) *Race in Play: The socio-cultural worlds of student athletes*: Toronto: Canadian Scholars' Press.
- James, C.E. (2003) *Seeing Ourselves: Exploring Race, Ethnicity and Culture*. Toronto: Thompson Educational Publishing, Inc.
- James, C.E. (2002) "You can't understand me: Negotiating teacher-student relationships in urban schools", *Contact*: 28(2): 8–20.
- James, C.E. (1998) "Up to no good": Black on the streets and encountering police. In: Satzewich, V. (ed.). *Racism and Social Inequality in Canada*, p.157–178. Toronto: Thompson Educational Publishing.
- James, K. (2000) "A letter to a friend" In: C.E. James (ed.). *Experiencing Difference*, p. 53–58. Halifax: Fernwood Publishing.
- Kallen, E. (2003) *Ethnicity and human rights in Canada*. Toronto: Oxford University Press.
- Lenk, H.M. (2000) "The case of Émilie Ouimet: News discourse on hijab and the construction on Québécois national identity" In: A. Calliste & G. Dei (eds.) *Anti-racist feminism: Critical race and gender studies*. Halifax: Fernwood Publishing.
- Ontario Human Rights Commission (2003) *Paying the Price: The human cost of racial profiling*. Toronto.
- Pandori v Peel Board of Education* (1990) C.R.R.D./403D/Ont. Div. Ct.
- Peel Board of Education v Ontario Human Rights Commission and Pandori* (1991) 14 C.R.R.D./403D/Ont. Div. Ct.
- Paul, A.M. (1998) "Where bias begins: The truth about stereotypes", *Psychology Today*. p. 52–56.
- Pon, G. (2000) "Beamers, Cells, Malls and Cantopop: Thinking through the geographies of Chineseness" In: C.E. James (ed.). *Experiencing Difference*, p. 222–234. Halifax: Fernwood Publishing.
- Satzewich, V. (1998) *Racism and social inequality in Canada*. Toronto: Thompson Educational Publishing.
- Solomon, R. P. & Palmer, H. (2004) "Schooling in Babylon, Babylon in school: When 'racial profiling' and 'zero tolerance' converge", *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*. 33.
<http://www.umanitoba.ca/publication/cjeap/issuesOnline.html>
- Valpy, M. (2005) Could it happen here? *The Globe and Mail*, November 12, p. A1 & A5.

Wortley, S. & Tanner, I. (2004) "Discrimination or 'good' policing! The racial profiling debate in Canada", *Our Diverse Cities*. (1):197–201.
www.stopracialprofiling.ca/ accessed November 2005.

6 Att koppla drömmar till verkligheten: SYO-konsulenters syn på etnicitet i övergången från grundskolan till gymnasiet

Lena Sawyer

Ja du... de vill vara här [lyfter handen till axeln],
men mitt jobb är att se till att de är här [sänker
handen till höften]

(En studie- och yrkesvägledare
om de mönster hon ser)

Inledning

Skolan är en viktig institution för upprätthållandet av samhällsordningen. Forskning har uppmärksammat skolans roll för samhällets självreproduktion alltsedan den tidiga moderniteten, då skolan visade sig vara både en inrättning som socialiserar barn till att bli goda medborgare och en plats där skilda sociala villkor och specifika samhällspositioner skapas (Foucault, 1975, 1978; Bourdieu & Passeron, 1990; Bowles & Ginits, 1976). Samtidigt som skolan i många länder har beskrivits som en institution som bygger på demokrati och jämlikhet, har flera forskare visat att skolan har bidragit till reproduktionen av de ojämlikheter som är centrala i ett kapitalistiskt samhälle (Knowles & Prewitt, 1969; Oakes, 1985; Willis, 1993; Broady, 1998).

Världen genomgår en djuplodande strukturomvandling (Beck, 1992; Bauman, 1998; Giddens, 1999). Arbetsmarknadens behov av lågavlönad arbetskraft påverkar mäns och kvinnors livsvillkor i olika geografiska delar av världen och på olika sätt i nationalstaterna där rasism och diskriminering används som viktiga ute- och inneslutningsmekanismer (Thörn, 2004; Ehrenreich & Russell Hochschild, 2003; de los Reyes, Molina, & Mulinari, 2002). Samtidigt legitimerar det här behovet att människor sorteras in på olika hierarkiska positioner inom de enskilda nationalstaterna och i världen. Tillsammans med medborgarskap, klass, sexualitet och kön, blir "ras"/etnisk och religiös differentiering viktiga redskap i för-

delningen av samhällets resurser; en fördelning som har reella effekter för individers bosättning, arbetsvillkor, politiska deltagande, självuppfattning och motståndsstrategier (Schierup & Paulsson, 1994; Molina, 1997; Ålund, 1991; de los Reyes, 2000; Clarke & Thomas, 2006; Ristilammi, 1999; Sawyer & Jones, 2006b).

Samtidigt har det dominerande paradigmet under senare delen av 1900-talet kopplat etnicitet till kulturell olikhet, vilket har ansetts utgöra själva kärnpunkten i problemet. Flera forskare har hävdad att det finns en diskursiv ”lucka” i den svenska kontexten – en tystnad om rasism och diskriminering såsom viktiga delar i samhällsdifferentieringen (Tefauhuney, 1998; Sawyer, 2000; Mattsson, 2001; de los Reyes & Wingborg, 2002; Mulinari & Neergaard, 2004; de los Reyes & Kamali, 2005). Istället har såväl forskningen som den allmänna debatten diskuterat etnicitet i anknytning till kulturell olikhet. Flera forskare har kritiserat dessa kulturalistiska diskurser och menat på att detta bara är en omvandling av rasistiska diskurser till mer ”acceptabla” former samtidigt som den rasifierade hierarkiska rangordningen har kvarstått (Ålund & Schierup, 1991; Tefauhuney, 1998, 1999, 2005; Osman, 1999; Mattsson, 2001, 2005). Etnicitet har spelat en viktig roll i kulturrasistiska diskurser då den har legitimerat konstruktionen av ”invandrare” såsom det ”Andra” och normaliserat vithet som tecken av svenskhet. För att visa på den specifika svenska användningen och artikulationen av etnicitet som medför ett ”förtystnad” av rasismen, har flera forskare förespråkat ett användande av termerna ”ras” och etnicitet tillsammans, till exempel ”ras”/etnicitet (Mulinari, 2001; Knocke, 2001; de los Reyes & Kamali, 2005; Fahlgren & Sawyer, 2005). Denna begreppsformulering synliggör rasismen såsom en viktig differentieringsprincip i det svenska samhället, där kroppen och utseendet blir viktiga redskap att dela upp människor i kulturella, etniska och religiösa grupper med.

Studie- och yrkesvägledare¹ som grindvakter

Enligt sociologen Marianne Blomsterberg (1991) har förändringar i den globala kapitalismen också skapat nya former av institutionella kontroll- och försvarssystem (Ibid: 132). Genom sina normer och rutiner bidrar moderna institutioner till en normalisering av makt som ”skapar” och sorterar, eller med Foucaults (1975, 1978) ord

¹ Studie- och yrkesvägledare förkortas i texten ibland till syo eller syos (plural).

”disciplinerar”, människor till specifika subjektspositioner som är centrala för reproduktionen av samhället. Institutionella aktörer blir i detta avseende viktiga ”medlare” eller ”förlikare” (Bauman, 1989) och kan ses som implementeringsaktörer eller “mellanhänder” som med Baumans ord: ”... shield off the outcomes of action from the actors’ sight” (Ibid: 25). Grindvakterna är ofta omedvetna om sina samhällsliga funktioner och om sin överordnade position gentemot sina ”klienter”, eftersom diskurser om meritokrati, och även deras ”hjälpssamhet”, ”vägledande”, och/eller ”stödande” roll, döljer deras implementerande funktion. Dock, att dölja utbildningsreproduktionen och sortering av människor, är centralt för hur hegemonin fungerar. Samtidigt som maktens återskapande döljs, legitimeras den; och institutionella aktörer förlorar sina moraliska plikter bland annat genom att identifiera sig med organisationer och regelverk, och skapa glapp av tystnad kring saker som anses olämpliga att diskutera (Ibid; Douglas, 1986). Deras tystnad kring vissa ämnen och frånkännande av vissa verklighetsuppfattningars legitimitet blir viktiga redskap i naturaliserandet av den sortering av människor som sker inom institutioner, och kan förstås som ett utövande av symboliskt våld (Bourdieu & Passeron, 1990).

Både internationellt och nationellt har forskare sedan 1970-talet betonat vikten av institutionella aktörers roll i sorteringen av individer i ett köns-, ”ras”/etniskt, samt klassdifferentierat samhälle och arbetsmarknad (Knowles och Prewitt, 1969; Willis, 1993; Broady, 1998). Föreståndare, rekryterare, arbetsförmedlare, polis, socialsekreterare och skolpersonal har identifierats som institutionella grindvakter, med andra ord personer med institutionell makt som är betydelsefull för individers tillgång till samhällets resurser (Knowles & Prewitt, 1969; Rydgren m.fl. 2003; del los Reyes & Kamali, 2005; Knocke & Hertzberg, 2000). Inom skolvärlden har fokus satts till exempel på lärare (Willis, 1993; Osman, 1999; Runfors, 2003; Lahdenperä, 1997) men också på studie- och yrkesvägledare (Resh & Erhard, 2002; Overud, 1999; Blomsterberg, 1991; Cicourel & Kitsus, 1963; Yogev & Rodity, 1987). Precis som för arbetsförmedlare (Lund & Ramsby, 2001; Knocke & Hertzberg, 2000; Hertzberg, 2003; Neergaard, 2004) intar vägledning en central plats i deras verksamhet; det är genom den som studie- och yrkesvägledare kan betraktas som institutionella ”medlare” som bidrar till uppdelningen av individer i olika samhällsliga positioner. Detta eftersom valet av program fortfarande är avgörande för

individens framtid, trots aktuella diskurser om yrkesval som en livslång process. Flera studier, både nationella och internationella, har visat att övergången från grundskolan till gymnasiet har konsekvenser för ungdomars möjligheter att komma in på arbetsmarknaden och/eller fortsätta på högskolan (Oakes, 1985; Skolverket, 2002a). I internationell forskning har studie- och yrkesvägledare studerats ur ett klass-, köns- och "ras"/etnicitetsperspektiv (Resh & Erhard, 2002; Overud, 1999; Blomsterberg, 1991; Cicourel & Kitsus, 1963; Yogev & Rodity, 1987; Moor & Devanport, 1990) men i Sverige har fokus i huvudsak satts på deras grindvaksroll i relation till kön (Overud, 1999) eller klass (Blomsterberg, 1996).

Ur ett "ras"/etnicitetsperspektiv finns det luckor i forskningen om studie- och yrkesvägledare, men däremot finns det studier i vilka en del *elever* som uppmärksammar detta kommer till tals (Ålund, 1996; Knocke & Hertzberg, 2000; Sawyer m.fl. 2003; Kamali, 2005; Integrationsverket, 2000; SOU 2001:45)². Elever beskriver i dessa studier hur vägledningmöten inte bara ofta är präglade av stereotyper om "ras"/etnicitet men också hur dessa stereotyper är sammanvävda med föreställningar om kön och religion, det vill säga positioner som de los Reyes och Mulinari (2005) beskriver som intersektionella. Knocke och Hertzberg (2000) visar till exempel att det är de elever som aspirerar på en karriär och som samtidigt utmanar den köns-, klass- och "ras" /etniskt präglade strukturen på arbetsmarknaden, som stöter på hinder i skolan. Unga kvinnor med utländsk bakgrund som exempelvis har valt att gå vårdutbildningar har framfört att de sällan upplevt att de behövt kämpa mot hinder, varken hemifrån, på arbetsmarknaden eller ifrån studie- och yrkesvägledare, på vägen till att förverkliga sina mål (Ibid: 177). Däremot har unga män med utländsk bakgrund som har varit intresserade av mer teoretiska studier framhållit att de blivit ifrågasatta och "slussade" till mindre teoretiska studier. Det viktiga med denna studie är att den åskådliggör hur elever kan möta motstånd och begränsande spärrar redan på grund av att de väljer karriärer eller levnadsbanor som inte stämmer överens med omgivningens och arbetsmarknadens köns-, klass-, och "ras"/etniskt präglade förväntningar.

² Till exempel JämO 2001. I deras yttrande till betänkandet *Karriärvägledning.se.nu* (SOU 2001:45) säger de att flickor med utländsk härkomst har vänt sig till JämO efter att de känt sig kränkta av ett fördomsfullt bemötande från yrkesvägledare.

Om man dessutom tittar specifikt på övergången, ser man att elever med utländsk bakgrund generellt sett har lägre grundskolebetyg. Detta innebär att de har olika förutsättningar för att studera på ett nationellt eller specialformat program, eftersom ofullständiga betyg fungerar som en avgörande spärr i övergången (Skolverket, 2002; Skolverket, 2004a; Skolverket, 2005a; Integrationsverket, 2005). Elever med utländsk bakgrund är klart överrepresenterade inom den växande gruppen elever som inte har behörighet till ett nationellt program och istället går IV (Individuella Program). Dessa elever är även överrepresenterade bland dem som lämnar grund- och gymnasieskolan utan fullständiga betyg, som "hoppas av" eller, med Gambettas (1987) ord, de "stötts ut" (Skolverket, 2001; Hellsten & Pérez Prieto, 1998; Skolverket, 2004a; Skolverket, 2005a; Integrationsverket, 2005).

År 1998 saknade elever med utländsk bakgrund *dubbelt* så ofta som "etniskt svenska" elever behörighet till nationella program. Statistik från 2003 redovisar att antalet behöriga till gymnasium har minskat inom alla grupper, men i synnerhet inom den grupp elever med utländsk bakgrund som invandrat sent (Skolverket, 2004a). Detta betyder också att elever med utländsk bakgrund är överrepresenterade på Individuella Program (IV). Det blir ett avgörande moment, då få elever som började på IV har fått ett slutbetyg från något nationellt eller specialformat program inom fem år (Ibid: 61).

Om man tittar på elevers val av gymnasieprogram, ser man att hälften av de utlandsfödda och invandrade, 1988 eller tidigare, samt 48 procent av de med svensk bakgrund, väljer natur- och samhällsprogrammet. Skillnaderna är med andra ord små (Skolverket, 2004a: 63). Däremot finns det tydliga mönster utifrån etnicitet när man undersöker val av program; elever födda i Sverige med utländsk bakgrund är överrepresenterade i hantverks-, handels- och administrationsprogrammet. Och även elever som är invandrade är överrepresenterade i handels-, administrations- och omvårdnadsprogrammet (Skolverket, 2004a: 64; jfr Rubenstein Reich & Tallberg Broman, 2000; Goldstein-Kyaga, 1995, 1999).³

Det är också viktigt att uppmärksamma att det finns klara könsaspekter av skolprestationen, som att pojkar med utländsk bakgrund klarar sig sämst i grundskolan och flickor med utländsk bakgrund bättre än infödda svenska pojkar i vissa ämnen (som ämnes-

³ Till exempel inom tandvårdsbranschen (Rubenstein Reich & Tallberg Broman, 2000: 78).

provet i svenska) (Broman, Reich & Hägerström, 2002: 182; Skolverket, 2004c). Samtidigt finns det tecken på skillnader inom och mellan olika etniska grupper i relation till skolprestation, dock är detta ganska utforskat (Broman, Reich & Hägerström, 2002: 185).

Studiens uppbyggnad och tillvägagångssätt

Följande studie utgår ifrån att det svenska samhället är ett samhälle som är differentierat bland annat genom "ras"/eticitet. Detta perspektiv har tidigare inte uppmärksammats i den utsträckning som behövs och denna undersökning har för avsikt att fylla detta tomrum. Frågorna som studien ämnar besvara är: *Hur förhåller sig studie- och yrkesvägledare till etnicitet i elevernas övergång till gymnasium? Vilken påverkan kan detta förhållningssätt ha för elevernas övergång?* Studien har en kvalitativ ansats och är uppbyggd kring semistrukturerade intervjuer med tolv studie- och yrkesvägledare från tolv olika grundskolor i Sverige. Intervjuerna genomfördes under hösten 2004 och vintern 2005; inför deras gymnasieval observerade forskaren vägledningssamtal med eleverna i tre skolor. Samtalen spelades in på band för att få inblick i vägledningen och själva övergången, men redovisas inte i studien. Studie- och yrkesvägledarna som deltog i studien arbetar i skolor i fyra olika städer i Sverige: två större städer i södra delen av Sverige, en mindre stad i Norrland, och en mindre stad i Mellansverige. I varje stad valdes tre skolor ut som har en stor andel elever med utländsk bakgrund.⁴ Av de studie- och yrkesvägledare som intervjuades var alla kvinnor, utom en. Endast en kvinnlig vägledare hade utländsk bakgrund, övriga var alltså "etniskt svenska".⁵ Vidare hade de intervjuade varierande utbildning och erfarenhet; alla utom två var icke-(formellt) utbildade studie- och yrkesvägledare, och de flesta hade job-

⁴ Urvalet har baserats på ett resonemang som finns i Skolverket 2004a; skolor med en nedre gräns på 20 procent och högst 58 procent elever med denna bakgrund har valts, därför att den ger en 38 procent genomsnittlig andel elever med utländsk bakgrund, vilket enligt rapporten är ganska representativ för nästan hälften av de skolorna som eleverna med utländsk bakgrund går i, och ungefär 70 procent av alla årskurs nio-skolor i Sverige (Ibid: 72). I de fall då det fanns fler passande skolor har de valts slumpmässigt.

⁵ Återigen döljs rasifiering inom kategoriseringsbegreppsapparaten. "Bakgrunden" har blivit ett allmänt accepterat sätt att klassificera, som ifrågasätta sådana kategorier som "invandrare" och "svensk". Men begreppet "bakgrund" kommer inte bort från rasifieringen. Då migration utesluter en klassificering som etnisk svensk, refererar detta nyare begrepp fortfarande till en ide om nationell (ras) "renhet" (jfr Mattsson, 2005).

bat ganska länge som vägledare (10–15 år). Bara två var nyutbildade och hade jobbat i mindre än tre år.

Denna studie har utgått dels ifrån aktuell svensk- och engelskspråkig internationell litteratur om övergången betraktad med hänsyn till "ras"/etnicitet, dels ifrån intervjuer med studie- och yrkesvägledare samt bakgrundsintervjuer med en rektor på en skola och en person i en ledningsposition inom ett vägledningscentrum. Intervjufrågorna berörde tre olika teman: vägledarnas konkret arbetsätt för övergången (hur verksamheten är upplagd på skolan, när och hur många gånger de träffar elever); elevernas tankar inför övergången (vem påverkar, vilka bekymmer har de); etniska mönster som vägledarna ser i övergången (vem som påverkar, vilka bekymmer eleverna har, huruvida speciell kompetens behövs för att vägleda och diskriminering). Analysen av empirin har sin grund i ett diskursivt angreppssätt, som utgår ifrån att sättet att tala om människor bidrar till kunskapsproduktionen. Hur vi talar är ett viktig redskap i reproduktionen av makt; sättet att tala skapar kategorier och kunskap, och rättfärdigar individers positionering i samhället (Foucault, 1980; de los Reyes & Mulinari, 2005). Studien är organiserad på följande sätt: 1) först diskuteras uppkomsten av studie- och yrkesvägledningsyrket historiskt i relation till arbetsmarknaden, med hänsyn tagen till relevant forskning om "ras"/etnicitet och vägledning, 2) sedan beskrivs dagens uppbyggnad av vägledning inom skolan 3) därefter presenteras det empiriska materialet och 4) till sist förs en avslutande diskussion kring det empiriska materialet och den institutionella diskrimineringen.

Studie- och yrkesvägledare: uppkomsten av en institutionell aktör

Yrkesvägledningens uppkomst kopplas ofta till samhällsförändringar samband med framväxten av det industriella samhället i Nordamerika och Europa vid 1800-talets mitt (Mattsson, 1984; Lovén, 2000).⁶ Eftersom det är svårt att säga exakt när vägledningen började i Sverige, tittar man ofta på statlig vägledning i relation till de nya val som framför allt borgarklassen ställdes inför (Mattsson, 1984: 1). En ny institutionell aktör skapades för att as-

⁶ Forskare som Henrysson (1994) länkar tillbaks till 1700-talet och debatten om skolans anpassning till yrkeslivet; Mattsson (1984) och Lindh (1997) däremot till 400 år innan Kristus.

sistera ungdomar i övergången från skolan till en differentierad arbetsmarknad. Det startades arbetsförmedlingar och yrkesinformationsavdelningar i München 1902 och Boston 1908. I Sverige öppnades år 1902 de första arbetsförmedlingskontoren i Göteborg och Helsingborg (Lovén, 2000: 33; Lindh, 1997: 6). Enligt Blomsterberg (1996) var det när ungdomssysselsättningen blev ett problem som vägledarna kom att bli viktiga *implementeringsaktörer* i välfärdstatens styrningssträvan; vägledare skulle styra in ungdomar till den sektor och sysselsättning som ansågs lämpligast för dem (Ibid: 36). Men senare forskning har visat, att det som ansågs vara det mest lämpliga för olika individer präglades av de övriga samhällsdifferentieringsidéerna. Overund (1999) påvisar till exempel hur 1940-talets yrkesvägledning i Sverige avspeglade idéer om rashygien samt köns- och klassmässiga ”naturliga egenskaper” hos eleven.

Enligt flera forskare behövdes en ny institutionell aktör p.g.a. att arbetet och arbetslivet hade kommit att bli mer osynliga för ungdomar under det tidiga 1900-talet (Blomsterberg, 1996; Lindh, 1997: 6). Kopplingen mellan arbetsmarknaden och skolan, samt skolans funktion i övergången, det vill säga att förbereda elever inför deltagandet på arbetsmarknaden, ansågs behöva en specifik institutionell implementeringsaktör. Vägledningen blev enligt Blomsterberg (1991)

en del inte bara av den offentliga trygghetsapparaten utan också som ett försvarssystem mot arbetslöshet och den svåra situation som blev till följd av såväl den pågående arbetsdelningen som det svårbedömda arbetsmarknadsläget (Ibid: 132).

Om yrkesvägledningen placerades först inom arbetsförmedlingar, med fokus på framtida yrke, kom betoningen senare att läggas på studieorientering och vägledningen (Lindh, 1997: 12).⁷ Förflyttningen av yrkesvägledningen från arbetsförmedlingarna till skolorna kan enligt Blomsterberg (1996) ses som ett bevis på att skolan var förstahandsalternativet i statens arbete för att motverka ungdomsarbetslöshet.

Men studie- och yrkesvägledarens roll som verkställare av statens mål, och intresset kring kopplingen mellan skola och arbetsliv, har inte varit oproblematisk. Flera forskare hävdar att yrkesgruppens huvudsakliga dilemma är att den har en ”dubbel roll” (Blomster-

⁷ Mycket av dessa ändringar kom med Ejnar Neymark utredningen (SOU 1945:43).

berg, 1991, 1996; Lovén, 2000; Lortie, 1965). Blomsterberg menar att

... det som än i dag kan sägas vara hela studie- och yrkesvägledningens och arbetsvägledningens dilemma, [är] nämligen individens rätt till fria val och personlig utveckling kontra arbetsmarknadens behov och krav och den övergripande målsättningen om full sysselsättning (1991: 134).

Mycket av metoden för och teorin om detta ämne kommer från USA (Lovén, 2000). Från att först ha styrts av ett rationellt diagnostiskt "rätt man på rätt plats"-tänkande⁸, som fällde avgöranden utifrån olika prover och tester, har metoden efter 1950-talet präglats av en mer utvecklingspsykologisk syn på helhet och processer som kopplas till karriärbegreppet (Lindh, 1997: 8–9).⁹

Efter andra världskriget blev arbetsmarknaden mer instabil och flexibel, vilket medförde att valet i övergången inte längre kunde ses som direkt kopplat till ett arbete efteråt. Till följd av detta sattes elevens *självreflektion* i centrum samtidigt som begreppet *yrkesval* ersattes med *karriärbegreppet* (Blomsterberg, 1996). I dag är vägledarens uppgift istället att stödja ungdomar i deras *medvetandegörandeprocess* och *självkänedom* (Lovén, 2000).¹⁰ Tidigare betonades valet i vägledningen och detta markerade en klar koppling mellan val och arbete. Men nya omständigheter på den globala marknaden har medfört en omdefiniering av vägledningsverksamheten; i dag läggs tonvikten istället på vägledningssamtalen, individens livslånga karriär och elevens självkänedom. Samtidigt framhålls elevens individualitet, frihet och oberoende; värderingar som kopplas till skolans demokratiska uppdrag (Runfors, denna antologi).

Under 1970-talet gick yrket igenom en professionalisering i och med att det kopplades till en högskoleutbildning och att verksamheten togs över av professionella syokonsulenter. Då många etniskt svenska kvinnor trädde in på arbetsmarknaden vid denna tid, blev

⁸ Många kopplar denna metod till nordamerikanen Frank Parsons som utvecklade en modell där människors egenskaper skulle mätas och matchas mot yrke (Mattsson, 1984; Lindh, 1997; Lovén, 2000).

⁹ Lovén (2000) länkar denna tradition till Carl Rodgers klientcentrerade teori och vikten av det terapeutiska samtalet (s. 37). Enligt honom är det två modeller som har haft stort genomslag i Sverige 1) Egans modell som beskrivs som en "handlingsorienterad modell med inslag av såväl beteende- som psykodynamiska teorier" samt 2) en Parsonesk modell som kallas för fyrstegsmodellen (Ibid: 53-54).

¹⁰ På grund av platsbrist kommer jag inte att gå in på metodutvecklingen och de olika perspektiv som har format de modeller som använts.

studie- och yrkesvägledning dominerad av etniskt svenska kvinnor (Blomsterberg, 1996). Svensk forskning som bedrevs visar att studie- och yrkesvägledare spelar en viktig roll i reproduktionen av kön och klass (Arnman & Jönsson, 1983; Mattsson, 1984; Franke-Wikberg & Jönsson, 1981; Blomsterberg, 1991; Vestin, 1998; Overud, 1999) – men kopplingen till etnicitet förekommer antingen i väldigt liten utsträckning eller inte över huvud taget. Studier från anglosaxiska kontexter som USA och Storbritannien visar däremot att ”ras”/etnicitet också utgör en väsentlig del i den vägledning som ges (Cicourel & Kitsuse, 1963; Corwin & Clarke, 1969; Yogev & Roditi, 1987). Flera studier belyste till exempel hur vägledningen präglades av studie- och yrkesvägledarnas samhällsliga position såsom vita medelklassmän och -kvinnor. Det är intressant att se hur dessa uttryckte sig genom klassificeringar och andra ”normer”. Cicourel & Kitsuse (1963) visade till exempel att indelningen av elever i ”bråkiga” eller ”begåvade” grupper i skolan reproducerade socioekonomiska mönster och påverkade hur studie- och yrkesvägledarna ”väglede” dessa ”olika grupper” av elever. Yogev & Roditi (1987) visade dessutom på att etnisk bakgrund och benämning av elever som ”problematiska” påverkade studie- och yrkesvägledarnas vägledning, på så sätt att elever från lägre samhällsklasser var tvungna att visa exceptionella akademiska prestationer jämfört med elever från högre skikt, samtidigt som de var tvungna att undvika att bli stämplade som just ”problematiska” för att kunna få stöd av skolpersonalen. Resh & Erhard (2002) hävdar att vägledningen blir ett moment av antingen ”cooling out” eller ”pushing up”¹¹ i vilka yrkesvägledare ”begränsar” eller ”utvidgar” elevens mål genom att föreslå vad de själva anser vara ”förnuftiga” val. Resh och Erhard visar att dessa ”förnuftiga” val reproducerar (o)jämlika genus- och klassmönster i samhället; lågpresterande elever och tjejer blir oftare ”cooled down” än ”pushed up”. Senare forskning som till exempel Rosenbaum m.fl. (1996), visar att studie- och yrkesvägledare urskuldar sitt ”cooling down”-bemötande av elever genom att säga att de agerar utifrån vad de anser vara elevens intresse och att de, genom att föreslå ”andra vägar”, besparar eleverna besvikelsen att misslyckas (Ibid: 261).

Mycket av den svenska samhällskritiska forskningen om skolan kom att påverka hur man ser på studie- och yrkesvägledares roll; från att först ha beskrivits som en ”neutral” och ”objektiv” roll i

¹¹ Detta begrepp myntades av Clark (1960).

förmedlingen av information till ungdomar, till att vara en mer aktiv och kompositorisk roll. Den så kallade ”kompensatoriska rollen” integrerades i läroplanen för grundskolan (Lgr 80); vägledningen definierades som en viktig funktion i jämlikhets- och jämställdhetssträvanden och skulle ha till syfte att bryta det som beskrevs i läroplanen som ”traditionellt könsbundna” yrkes- och studieval. Enligt Lindh (1997: 16) ansågs samtalet vara det viktigaste instrumentet i fullgörandet av den kompensatoriska uppgiften och vägledare skulle nu ha en mer aktiv roll i elevernas medvetandegörelse. Studie- och yrkesvägledningens koppling till social förändring är ganska radikal för Europa (Lindh, 1997: 14; Lovén, 2000). Men denna samhällsförändrande roll har inte varit tydlig i praktiken, trots studie- och yrkesvägledarnas intresse i det (Lovén, 2000; Blomsterberg, 1996).

Lovén påstår att syos centrala dilemma (mellan individens och samhällets intressen) kan ses i hur vägledaren tolkar sin kompensatoriska roll. Blomsterberg (1996) menar att de politiska styrningsintentioner som implementerades under 1980-talet hos bland annat studie- och yrkesvägledare har varit framgångsrika då de har resulterat i att fler elever har gått vidare till fortsatta studier och därmed undgått arbetslöshet (Ibid: 222). Men målet att bryta ”traditionella” köns- och klassbundna mönster, för att därigenom öka jämlikhet och jämställdhet i valet av utbildning, har enligt henne varit svårare att uppnå. Lovén (2000) hävdar att de kompensatoriska åtgärderna för att motverka begränsningar på grund av genus och social bakgrund, har varit obefintliga i de vägledningssamtal han undersökte. Vad åtgärderna innebar lämnades till vägledarna att tolka (Ibid: 236).

Från dess tillämpning under 1980-talet har den kompensatoriska målsättningen ändrats och stegvis tagits bort, men enligt Lovén¹² lever den kvar till exempel genom yrkesetik. Och i jämförelse med 1970- och 1980-talets mer strukturfokuserade forskning har senare tids svenska avhandlingar (Henrysson, 1994; Lindh, 1997; Lovén, 2000) varit mer fokuserade på vägledningssamtal och på vad studie- och yrkesvägledare kan göra för att bättre stödja elever under valprocessen. Dessa avhandlingar nämner ibland etnicitet, i syfte att benämna ”invandrarelever”, men skildringar av studie- och yrkesvägledarens perspektiv på och roll i reproduktionen av ”ras”/etnicitet är förbigående. Samtidigt är de flesta studier okri-

¹² Personlig kommunikation.

tiska till studie- och yrkesvägledningen och kopplar den inte samman med samhällliga regleringar, utan betonar istället ofta yrkets ”hjälpande” roll gentemot elever. Etnicitet beskrivs i samband med att Syos uppger att de upplever att elever med utländsk bakgrund har *specifika behov* på grund av att de till exempel bara levt några få år i Sverige, har språkbrister, får otillräckligt stöd och/eller styrning hemifrån eller har för höga ambitioner. Dessutom hävdar de att dessa faktorer leder till svårigheter att ge elever med utländsk bakgrund en likvärdig vägledning och/eller till ”kulturkrockar” under vägledningen (Henrysson, 1994; Dresch & Lovén, 2003). I sin rapport om vägledning och omvärldsförändringar förespråkar Dresch och Lovén (Ibid.) mångkulturell vägledning.

Dagens vägledning inom skola

Skolan har som uppgift att anpassa undervisningen till varje elevs behov och förutsättningar samt att ge alla ungdomar likvärdig utbildning. Det styrdokument som gäller för vägledningen i dag är Skollag (1985:1100) 2 kap 6 § där det står att:

För att anställas utan tidsbegränsning för studie- och yrkesorientering i det offentliga skolväsendet skall den sökande ha en utbildning avsedd för sådan verksamhet. Den som inte uppfyller dessa krav får anställas för studie- och yrkesorientering för högst ett år i sänder.

Det står även i Lpo-94 2.6 § att:

studie- och yrkesvägledaren, eller personal som fullgör motsvarande uppgift skall informera och vägleda eleverna inför den fortsatta utbildningen och yrkesinriktningen och uppmärksamma möjligheterna för elever med funktionshinder samt vara stöd för den övriga personalens studie- och yrkesorienterande insatser.¹³

Det nämns också under riktlinjerna att personalen skall

bidra till att motverka sådana begränsningar i elevens studie- och yrkesval som grundar sig på kön eller social eller kulturell bakgrund.

Dessutom konstaterar FN:s konvention om barnens rättigheter under Artikel 28 att:

Konventionsstaterna erkänner barnets rätt till utbildning och i syfte att gradvis förverkliga denna rätt och på grundval av lika möjligheter

¹³ Liknande står i Lpf-94.

skall de särskilt... göra studierådgivning och yrkesorientering tillgänglig och åtkomlig för alla barn (SOU 2001:45, s. 40–41).

Enligt Lovén (2000) innebär studie- och yrkesorientering i dag i praktiken att ge både praktisk arbetslivsorientering (prao och arbetslivskunskap) och vägledning genom personliga samtal och/eller i grupp. Från att ha haft ganska uttalade formkrav i tidigare läroplaner har syoverksamheten, i och med skolans decentralisering under 1990-talet, genomgått förändringar. I dag är syos knutna till kommunala tjänster, och i och med den nuvarande läroplanen Lpo 94 och Lpf 94 försvann formkraven; ansvaret ligger istället på kommunerna och skolorna. Rektorn har ansvaret att organisera den studie- och yrkesorienterade verksamheten och se till att målen uppnås. I praktiken betyder det att utformandet av SYO-verksamheten är knuten till hur rektorerna vill fördela sina ekonomiska resurser samt hur de ser på vikten av studie- och yrkesvägledningen. Enligt Lovén kan SYO-verksamheten i dag beskrivas som kännetecknad av en tyngdpunkt vid årskurs 9, i samband med valet till gymnasiet, och av att tjänsten kan variera på så sätt att en studie- och yrkesvägledare kan ha allt mellan 400 till 1000 elever (Ibid: 29).

Under 1990-talet hamnade studie- och yrkesvägledare i fokus och fick utstå mycket kritik då ansenliga brister i likvärdighet inom vägledningen klarades av statliga granskningar och studier. I kunskapen om valmöjligheter finns det till exempel stora skillnader mellan olika elever; det finns med andra ord begränsningar i både elevernas och lärarnas kunskap om vilka utbildningar och yrken som finns att tillgå. Dessutom har decentraliseringen av studie- och yrkesvägledningsverksamheten under 1990-talet medfört en bristande helhetssyn inom kommunerna. Eftersom ansvaret lades på rektorerna och den enskilda skolan, minskade vägledningen i grundskolan under 1990-talet: tjänster försvann och studie- och yrkesvägledningen utfördes istället av annan skolpersonal. Flera studier visade att studenterna var missnöjda med den studie- och yrkesvägledning de fick i samband med valet till gymnasiet (Skolverket, 1997; Skolverket, 1998; Skolverket, 2003). *Karriärvägledning.nu* (SOU 2001:45) betonade också att *likvärdighet* i vägledningen inte uppnås och detta har resulterat i att några städer provar en ny organisering med centraliserade vägledningscentrum. Där sitter många vägledare under ett och samma tak; de tilldelas olika geografiska områden och pendlar till flera skolor beroende på an-

talet elever på skolan. Tanken med detta var dels att erbjuda en mer likformig vägledning genom samordning och en gemensam målsättning, dels att förhindra rektorerna från att kunna skära ner på verksamheten under ekonomiskt svåra tider. I denna typ av organisering prioriteras vägledningssamtalen och eleverna uppmanas att själva söka via Internet (Lovén, 2003). Samtidigt har Skolverkets (2004b) attitydundersökning uppgett att mindre än hälften av eleverna i studien uppger att de får studie- och yrkesvägledningen och att det finns 300 elever per vägledare (Ibid: 14). Alltså likvärdighet är fortfarande en aktuell fråga.

Redovisning av empirin: Vägledningscentra – ett bra förslag?

De studie- och yrkesvägledare som intervjuades¹⁴ i denna studie, och som befann sig i en stad med vägledningscentra, berättade att de tyckte att många positiva aspekter fanns med den nya organisationen, till exempel samordningen och kommunikationen som de nu hade med sina kollegor. Men samtidigt uttryckte de missnöje med förändringen i fråga om arbetsbelastning, och de hyste misstankar kring den ”professionaliseringsdiskurs” som nu betonades. I praktiken har förändringen inneburit att antalet elever som varje enskild vägledare är ansvarig för har ökat och att flera vägledare förlorat jobbet eller blivit omplacerade då de inte haft en formell utbildning. Maria påpekade till exempel att den nya organisationen har påverkat hennes arbete negativt; fler elever och mindre tid med varje elev har resulterat i sämre kvalitet.

MARIA

I: Ja det /.../ som är ett problem för oss på [ger namn på skolan] för att få ett begrepp som är värdigt att handskas med är tid och tidens betydelse men vi har inte så mycket tid att vi skulle kunna behandla alla de här grupperna likvärdigt, syftet är att de ska få informationen på ett sätt som är likvärdigt men det är svårt och det är därför stressen är hög hos oss.

Maria pendlade mellan olika skolor, och studiens författare (L) följde under två dagar med henne till två. Eleverna köade utanför dörren och fick sina tjugo minuter, men det fanns stora skillnader mellan elevers behov av vägledning. Vissa elever (med höga betyg)

¹⁴ Intervjuade kommer att redovisas i texten som (I), och forskaren som (L).

hade klart för sig vilket gymnasium och vilket program de skulle välja, medan andra pratade om självmordsförsök och svarade ”jag vet inte” när det kom till frågan om valet. Samtidigt bankade andra elever på dörren, trumlektioner i rummet bredvid gjorde att väg-garna vibrerade, och trots Marias försök att visa förståelse för varje elevs situation var det klart att hon inte räckte till i relation till deras olika behov.

Det som de personer som jobbar i vägledningscentra reagerade mest på, var att det nya systemet har tagit bort syos *kuratoriska roll*; i den nya organiseringen har de fått direktiv att elevens bakgrund inte är viktig för vägledningen. Maria berättade att hon tycker att det är det svåraste med den nya organisationen:

MARIA

I: tyvärr nu får vi inte sitta och jobba kurativt med elever

L: nehej, ni får inte

I: vi får inte

L: det är någon regel

I: ja det är den nya organisationen som klipper av det här bandet, vi får bara vara som en informatör och vägledare.

L: Vilket band är det man klipper av?

I: Med kurativa bekymmer? Kvalitativ vägledning ska lämnas över till skolkuratorn, till skolsystemet.

Ulla, som i likhet med Maria jobbade i skolor i förorter till en storstad, uttryckte också frustration över borttagningen av vägledningens kuratoriska roll. Hon berättade att det blir svårt att vägleda elever då, speciellt de ”invandrarelever” som inte har fullständiga betyg och ska gå IV-programmet. Dessutom menar hon att dessa elever ofta behöver bearbeta erfarenheter från hemlandet:

ULLA

I: Om man tänker på invandrare och svenskar, om du tänker så också så har dom ju mycket... det jag kan se där det är ju det dom har med sig ifrån sina hemländer. Trauman och det märker man ju, på dessa elever. Viktigt att prata om just såna saker i och med att... jag kan ju säga det, att när man jobbar med IV-eleverna så jobbar man... nästan lika mycket kurativt som man jobbar med vägledning. För dom pratar mycket om sina bekymmer, och man får sitta och lyssna på mycket. Men jag tycker om att jobba så, har alltid gjort det

L: men är det så i den nya organisationen att man ska jobba kuratoriskt?

I: Nej det är det ju inte. Men dessa elever har ju så mycket med sig, och dom tar ju upp det, och man kan ju inte säga ”nu ska vi bara prata om vägledning”, då måste vi ju lyssna på dom. Dom tar ju väldigt

mycket tid en del, dom vill ju prata. Och det går ju inte att säga att "du får inte prata om det".

Ulla menar att elever med utländsk bakgrund har saker att bearbeta från "hemlandet" som hon beskriver i termer av "trauman"; nackdelar snarare än fördelar. Samtidigt kopplar hon det till tid och att dessa elever behöver någon som lyssnar på vad de har att säga om sina erfarenheter från "hemlandet", innan hon kan ta upp diskussionen om vägledning. Maria, som själv har utländsk bakgrund, tog också upp vikten av att lyssna på eleverna och det de hade varit med om. Men istället hävdade hon att eleverna hade behov av att diskutera de svårigheter de själva och deras familjer har med att känna sig hemma i Sverige. Hon beskrev hur otrygghet om uppehållstillstånd, föräldrarnas arbetslöshet och känslan av utanförskap också är en del av det som påverkar elevernas tankar om framtiden. Hon säger:

I: Mina elever har sedan de blivit vuxna, de blir vuxna med invandrarbegreppet i sin bak ... invandrarproblematiken du vet... och det också väcker en känsla av utanförskap att inte känna sig trygg i det här samhället de är ovälkomna här det är lite så som påverkar oss och bild av sig själv... och familjen och din värld du lever i...

Ulla och Maria, som båda jobbar i ett vägledningscentrum, betonar vikten av den kuratoriska rollen i vägledningen och beskriver elever med utländsk bakgrund som i särskilt behov av det kuratoriska momentet. Vidare beskriver de vägledningen i termer av tid; elever med specifika behov tar (och behöver) mer tid än andra elever. Samtidigt beskriver de båda hur elever med utländsk bakgrund har behov av att diskutera sina erfarenheter; men intressant nog betonar Ulla trauman från hemlandet, medan Maria hävdar att det är trauman på grund av positioneringen såsom "invandrare" som ligger till grund för detta behov. Detta är något som Maria själv har upplevt, vilket hon visar genom att identifiera sig med denna erfarenhet.

Skillnaderna i vägledningen verkar ändra karaktär i och med den nya organiseringen i vägledningscentra; å ena sidan får syos ökade möjligheter att koordinera sina insatser, och elever kan komma in för flera samtal om de vill ha det. Men samtidigt har syos fler elever att vägleda, och även om de flesta av dem betonade vikten av att träffa elever som hade "speciella behov", så majoriteten av dem att de hade brist på tid. Denna tidsbrist innebär att det är den grupp elever som är i behov av mer stöd som får lida mest när syos måste

prioritera att ha minst en träff med varje elev. Vidare kan man undra hur elever med ”speciella behov” påverkas av vägledningscentra, då det geografiska avståndet mellan skolan/bostadsområdet och centren kan upplevas olika av elever från olika bostadsområden. Placeringen av vägledningscentra i stadens centrum eller i marginaliserade och stigmatiserade delar kan med andra ord upplevas annorlunda av olika elever beroende på stadens rasifierade geografi (jfr Molina, 1997; Ristilammi, 1999).

Att beskriva etniska mönster

De studie- och yrkesvägledare som intervjuades i denna studie beskrev elever utifrån etnicitet, samtidigt som de flesta av dem verkade ha svårt för att beskriva vilka etniska mönster de såg i övergången. De intervjuade ville helst prata om skillnader mellan elever i termer av social bakgrund eller individuella olikheter. När de intervjuade fick frågan ”kan du se etniska mönster i övergången till gymnasiet?” blev det uppenbart att en strategi som majoriteten av dem använde sig av för att hantera denna fråga, var att säga att de inte skiljde mellan eleverna utifrån etnicitet. Två exempel kan ses nedan:

MAGGAN

I: Nej... det jag bara vill säga, som jag skulle vilja komma fram i den här rapporten, att se alla som individer, generalisera inte invandrare, för då tror jag man begår ett grymt misstag.

GUNHILD

I: njaa, nej, men det är väl att man... man ska inte göra någon skillnad. Dom är ju elever här i Sverige precis som vilka elever som helst. Och så, den uppfattningen har ju dom här eleverna också.

Att flera syos har svårt att sätta mönster, som de ser hos elever i övergången, i relation till etnicitet, kan bero på att det skulle innebära ett *erkännande* av etnicitet såsom en differentieringsprincip i det svenska samhället, och av att rasifiering är en del av hur den gestaltas. Det vill säga att kroppen och specifika kombinationer av hudfärg, hår, ögon, samt kropp och kläder används som tecken på etnicitet i det svenska samhället. I de exempel som gavs ovan ser man att de intervjuade bemödade sig att markera att de vanligtvis inte såg etnicitet hos eleverna, samtidigt som de kopplade etnicitet

med invandring och ”invandrare”. Detta framkom då Maggan omvandlade den ställda frågan till att handla om ”invandrare” och när Gunhild refererade till platser och folk utanför Sveriges gränser i och med att hon likställde ”dom eleverna” med elever ”här i Sverige”.

Talet om elever både som ”individer” och som ”vilka elever som helst” analyserar Frankenberg (1993) samt Bonilla-Silva (2003) som en färgblind diskurs; det är ett sätt att undvika att se den relevans rasismen har i struktureringen av samhället genom att hävda att man själv inte ser några skillnader mellan personer utifrån hudfärg. Färgblindhet är en humanistiskt formad diskurs – som kan användas för att positionera sig själv som ”antirasistisk” –som har kritiserats då den undviker en diskussion om strukturell makt och den betydelse hudfärg har i struktureringen av människors livsvillkor. Denna repertoar fungerar genom diskursiva strategier, till exempel att jämföra hudfärg med hårfärg eller, som flera av de intervjuade gjorde i början, betona att man inte ser etnicitet över huvud taget. Det var inte oväntat att de flesta intervjuade ramade in sina berättelser genom att använda sig av en *färgblind diskursiv* repertoar, med tanke på den svenska historien i förhållande till rasism, där att ”se” ras har kopplats samman med just rasism (Sawyer, 2000, 2006a).

Medan de flesta studie- och yrkesvägledarna i början av intervjun försökte betona att de inte såg etnicitet, poängterade istället Mai-Britt vikten av *social klass*. I nedanstående exempel blir elevernas etnicitet oväsentlig när hon tittar på deras sociala bakgrund och deras föräldrars utbildningsnivå samt individuella förutsättningar hos eleverna själva. I slutet betonar även hon eleven som *individ*.

MAI-BRITT

L: Hur tänker elever med utländsk bakgrund inför gymnasievalet?

I: Ja /.../ man kan inte klumpa ihop dom. För dom tänker så olika beroende på vilka uppväxt dom har, och hur dom har det hemma och hur det har gått för dom i skolan.

L: Mmm.

I: För alltså en svensk elev här ifrån området kan tänka mer likt en invandrarungdom, eller dom kan tänka mer lika än vad två invandrarungdomar kanske gör. Och sen, sen beror det ju på såna här saker som hur länge dom varit i Sverige, vi har ju ungdomar här som nästan inte har... och vi har dom som är födda här i Sverige. Vi har elever som är födda här i Sverige som fortfarande har svårt med svenska, och vi har elever som har varit här i tre–fyra år och är JÄTTEDUKTIGA på svenska.

I: /.../ vi har slutat tänka så mycket på det där, med vem som kommer varifrån och så. För att när man har jobbat ett tag så märker man att det är kanske inte det som är det allra viktigaste, varifrån man kommer, utan det är ändå vem man är.

L: Mmm.

I: Och igen det här alltså, ett välutbildat libanesiskt föräldrapar har mycket mer gemensamt med en väletablerad svensk familj, än vad två libanesiska familjer har, där den ena är väletablerad och den andra inte.

För Mai-Britt var det social bakgrund, föräldrarnas utbildning och delaktighet i samhället som var de viktiga differentieringsprinciperna, som hon inte kopplade till etnicitet. Men samtidigt omvandlade hon frågan om elever med utländsk bakgrund och etnicitet till en om ”svenska” och ”invandrarungdomar”.

Flera av de intervjuade började med att betona individen och påstod att de själva inte såg till elevernas etnicitet. Dessutom framhöll de heterogenitet inom gruppen elever med utländsk bakgrund, men så småningom kom det fram att de ändå såg etniska mönster – i många fall handlade det om att beskriva ”invandrare”:

SIV

I: Alltså... det är klart vi har ju faktiskt en invandrarelev nu som jag inte tänker på som invandrarelev, men som faktiskt är det när jag tänker efter. Alltså hon, hon kommer ju från Tyskland den här tjejen, och har varit här i två år. Nu är ju... alltså varför man inte tänker på henne som invandrar-, eller varför inte jag gör det, det är väl för att alltså dels så kommer hon från ett europeiskt land, alltså som är ganska likt det svenska ändå. Och hon har liksom inget i utseendet som gör att man tar henne som invandrare så.

I Sivs berättelse kan man se en samverkan mellan olika samhälleliga diskurser; rasifierade hierarkiska teorier verksamma inom arbetsmarkanden används för att rangordna personer med utländsk bakgrund utifrån en normativ och vit svenskhet. Mattsson (2001) beskriver till exempel hur arbetslöshet hos personer med olika migrationsbakgrund inom ekonomisk forskning förklaras genom kulturellt avstånd till ”det svenska”. Hennes studie visar att dessa ”kulturella” teorier i det närmaste reproducerar de ”ras”-hierarkier och den rangordning som användes under 1800-talet. Sivs uttalande visar hur rasifierad och kulturaliserad likhetsgrad och rangordningstänkande används för att tillhöra ”svenskhet” samt positionera andra personer som ”invandrare”. I detta moment blir etnicitetens rasifierade grund synlig.

För Maggan handlade frågor om etnicitet också om ”invandrare”; elever med utländsk bakgrund blir ”invandrare” när de utmärker sig som annorlunda. I exemplet nedan jämför Maggan årets elever med utländsk bakgrund med några muslimska elever från föregående år som plötsligt blev synliga som ”invandrare” för henne under Ramadan:

MAGGAN

I: Just om vi säger så här, invandrarelever på den här skolan, eller, det har börjat faktiskt lite också på [ger namn på skolan] också; de vill gärna gruppera sig och utmärka sig lite. Och jag vet inte riktigt vad det beror på. För att alla de [invandrarelever] som gick ut nian förra året, det var ju liksom ingen som tänkte på dem som invandrare. ”Jamen [ger namn på eleven] är ju MUSLIM!” sa jag, när vi åt jullunch, jag och [ger namn på eleven] som är helsvart. För mig var hon bara [ger namn på eleven]. Man bara ”men just det! Du äter ju ingen skinka!”, nämen alltså, okej. Och så sen mår de jättedåligt när det är så här fasta, för det är för få personer som fastar här, så de känner sig, helt ensamma här. En kille som heter [ger namn på en annan elev], han mådde så dåligt, du vet han fick inte dricka på hela dan! [pustar] Han mådde så dåligt, så då tyckte jag jättesynd om honom. Fast det gjorde inte [ger namn på första elev], för att hon ville inte må dåligt, för då skulle inte hon orka gå i skolan. /.../ Just såna där saker kan jag tycka kan vara lite knepigt. Men jag har inga problem att förstå det, ”jamen okej är det så, och du köper det här, så är det väl okej för dig”. Det är ju ingen som retar dem för det eller sånt. Men just att de har blivit lite utagerande och så. Jag vet inte, jag vet inte vad det beror på. Det är nåt uppror tror jag. De ska ha kickerskompisar och det är mycket krig i ungdomsgång och...

L: Jaha... så de blir kickers?

M: Ja, och så ska de ha kompisar som är kickers också. I förorten.

L: Jaha. Vad är kickers?

M: Det är såna som sparkas, och slår sönder saker. Ja, de... invandrabarnen utmärkte sig mycket förra året. Vi har fått flytta på några utav dem. Eller, IV har fått. Absolut inte min filosofi att man flyttar på barn, utan man tar tag i problemen. Men de ordnar vattenläckor, kostar skolan en massa miljoner ... rökbomber... Kom till min andra skola vet du, den här killen, kastade snöbollar på min skolsyster! [skratt]. Och jag bara ”[ger namn på eleven], jag vet vem du är!”, sprang jag ut och han bara [gör ljud som att någon blir rädd]. Men nåt ... mår inte bra, ska straffa samhället, så är det. Det är bara skitsamhälle det här.

I Maggans berättelse kodas normen och den osynliga ”normala” eleven som svensk och kristen (äter jullunch) samtidigt som ett färgblint perspektiv framhävs. Elevens utseende, som Maggan beskriver som ”helsvart”, blir i berättelsen en relevant markör av olikhet bara när den kopplas till religion. Enligt henne blir eleven

med andra ord en "invandrare", inte för att hon är "helsvart"¹⁵, utan för att hon är muslimsk och inte äter skinka under jul lunchen. Denna elev jämförs med en annan muslimsk elev, en kille som fastar och beskrivs som att han "mådde så dåligt", som hon "tyckte /.../ jättesynd om". Maggan betonar att de muslimska eleverna inte blir retade av de andra eleverna på skolan, men samtidigt säger hon sig tycka synd om dem. Men den empati hon visar för de elever som fastar under Ramadan formulerar hon i relation till deras "lidande" under vad man förstår hon egentligen tycker är en "lite knepig" sed, och inte i samband med den ensamhet och institutionell diskriminering dessa elever upplever i en institution där de blir markerade som "annorlunda". Som en institutionell aktör kan Maggans uttalande ses som ett bevis på hur skolan normaliserar den kristna religionen som samtidigt kopplas till "svenskhet". Elever som vill utöva andra religioner än kristendom (som till exempel islam) blir diskriminerade i skolan genom att de varken erbjuds möjligheter att praktisera sin religion (det finns till exempel ofta inga bönerum i skolorna) eller får stöd av betydelsefulla personer inom institutioner (som personal). Samtidigt reproducerar Maggan vittgående samhällliga diskurser där islam och kristendom sätts i motsats till varandra.

En övervägande del de intervjuade visade till en början ett motstånd mot att beskriva elever i relation till etnicitet och använde sig av olika *färgblinda* resonemang, men så småningom började flera av dem berätta om de etniska mönster de såg i övergången. Det kunde handla om att förknippa olika etniska eller nationella grupper med val av vissa specifika program; de kunde till exempel säga att "Iranier vill bli läkare" eller "Afrikaner väljer ofta vård", men de hade sällan en förklaring till varför dessa etniska mönster fanns. Flera personer svarade med "jag vet inte" på min fråga om varför det finns sådana etniska mönster.

Däremot menade två syos att etniska mönster i övergången kan anknytas till strukturer i det övriga samhället. I nedanstående exempel ser man hur Mai-Britt kopplar elevernas val till deras föräldrars strategier på arbetsmarknaden.

¹⁵ Här ser man spår av rasbiologiska diskurser, där hudfärg beskrivs i relation till blod quantum och procent, "halvor", och personer som är "hel" (Young, 1995).

MAI-BRITT

L: Men varför tror du att det finns såna mönster?

I: Jag tror att det är helt enkelt så att det är lite olika status

L: Mmm.

I: Sen är det ju ganska många syrianska ungdomar som pratar om att, mest killar kanske jag ska säga, pratar om restaurangbranschen. Och det har ju helt enkelt att göra med att det är jättemycket syrianer som driver restauranger i Sverige.

L: Mmm. Så det är därför att dom...

I: Ja många syrianer har kommit hit och /.../ dom har ett eget driv men har haft svårt att etablera sig på den svenska arbetsmarknaden, dom har svårt att få jobb helt enkelt. Och då har dom startat eget. Så att det är många av våra syrianska ungdomar som har pappor och andra manliga släktingar som driver olika sorters pizzerior, restauranger, små butiker, kiosker och så.

Mai-Britt kopplar de etniska mönster hon ser i övergången till elevernas och deras familjers erfarenheter av diskriminering på arbetsmarknaden. Enligt Similä (1994), Goldstein-Kyaga (1995, 1999) och Lundqvist (2005) blir etnicitet viktigt när den relateras till erfarenheter av diskriminering på arbetsmarknaden. Etniska gruppers värdering av olika yrken samt föräldrarnas verksamhet inom etniska nischer i arbetsmarknaden är viktiga motivationsskäl för elevernas och deras familjers satsning på specifika utbildningar. Här framställs utbildning som en strategisk kanal för rörlighet där framtiden inte nödvändigtvis är kopplad till ett arbete i Sverige, utan kan innefatta en internationell eller transnationell arbetsmarknad. Enligt Lundqvist (2005) innebär detta mönster i flickors och pojkars val, att det inte kan förklaras enbart utifrån etnicitet utan måste förstås i relation till migration och till familjens och det etniska nätverkets olika strategier för att hantera en etnisk rangordnad och diskriminerande arbetsmarknad.

Familjens (fel)påverkan

Som det sista exemplet visade, kom så småningom uttalanden att handla om etniska nationella mönster. I motsats till svaren på frågorna om etniska mönster i övergången, *betonade* här de intervjuade etnicitet i sina svar på *vem som påverkar eleven inför valet*. Enligt de intervjuade var det här som skillnader och gränser kunde dras mellan elever med utländsk bakgrund (ofta benämnda som "invandrarelever") och "svenska" elever. Flera beskrev i synnerhet

hur familjer med utländsk bakgrund påverkade sina barn på fel sätt; de påverkade eleven antingen *för mycket* eller på *fel sätt* och detta beskrevs ofta som problematisk i relation till elevens övergång till gymnasiet. Vidare berättade alla, utom Maria som själv har utländsk bakgrund, om svårigheter att få föräldrarna att komma till vägledningsmöten och samtal. Så här svarade Mai-Britt på frågan om hur många föräldrar med utländsk bakgrund som brukade komma till vägledningsmötet:

I: Nästan ingen. Jätte få, och då är jag ändå jättenoga med att dels be de manliga eller jag säger att jag är extra angelägen att nå de med utländskt bakgrund och ange om du vill ha tolk så fixar vi det. Eller om du vill att vi ska fixa det på ett annat sätt så hör av dig. Men då har vi INTE nått dem...

L: Varför tror du det?

I: De invandrare vi har här är ja de flesta har flyttat hit nyss. Så jag tror att det lika mycket är en klassfråga som en kulturell fråga... [paus] eller så kommer de men de vill inte ha tolk och förstår inte vad jag säger de kan inte ta till sig. Men jag har verkligen varit angelägen om att försöka... jag kan tänka mig att de kan vara tre fyra stycken i en minde grupp i ett annat tillfälle och det blir OK med en tolk då som pratar [viftar med händerna] så där för det kan jag förstå att det är ... om man sitter med en som... eller så skriver de att de kommer och ingen kommer.

Mai-Britt tror att familjerna med utländsk bakgrund inte kommer till vägledningsmötena på grund av språksvårigheter (som hon försöker åtgärda genom att erbjuda tolk) och något odefinierat som hon kopplar till hur länge familjerna har bott i Sverige, social klass och kultur. Familjernas frånvaro förklaras å ena sidan med ett kulturaliserat resonemang; hon framställer sig själv som en "kulturkompetent" (Kamali, 2002) vägledare som har kunskap om invandrarfamiljernas kulturella särprägel och "olikhet" genom att erbjuda tolk och vända sig till mannen i familjen. Att vända sig till mannen bygger på en uppfattning om hur kön samspelar med kultur i frågor om familjer med utländsk bakgrund. Detta diskuteras mer ingående senare under rubriken "patriarkala pappor och pojkar". Å andra sidan kopplar hon familjernas frånvaro till skolkulturen och institutionen och försöker sätta sig in i familjernas situation; att familjerna skäms för att sitta i stora grupper med en tolk "som viftar med händerna". Budskapet i hennes beskrivning är att familjernas frånvaro kan ha att göra med att de blir utpekade som "annorlunda" i skolan, eftersom att ha tolk inte anses vara normen.

Anita betonade också kulturella skillnader när hon berättade om familjerna med utländsk bakgrund. Återigen är det föräldrarnas bristande kunskaper i det svenska språket som sägs ha en negativ påverkan på eleven, på så sätt att eleven uppfattas stå ensam inför valet.

ANITA

L: Vilka mönster ser du hos elever med utländsk bakgrund i övergång till gymnasiet?

I: Att de är jättedålig förebreda...[tyst] katastrofallt oförberedda... alltså föräldrarna har inte kommit på möte... föräldrarna har inte kunnat läsa katalogen... och när det är öppet hus och gymnasieskolarna kommer hit så kan man komma hit och gå lyssna på två skolors föredrag och så där och sen är dessa barn alltid här ensamma alltid de har aldrig föräldrarna med sig de har inget stöd hemifrån och frågar man dessa barn så säger de att "ja men pappa tycker att jag är så stor att jag kan bestämma själv" och när jag ifrågasätter det och säger att "jag tycker inte att du är så stor jag tycker inte att du SKA behöva bestämma själv jag tycker att du ska ha stöd av dina föräldrar" för att de försöker att göra det till något fint, att jag FÅR bestämma själv och men det får svenska barn också. Men de är inte övergivna... ahh det är... ja men de ÄR övergivna... fullständigt övergivna...

Ovanstående kommentar visar att det som tros hindra föräldrar med utländsk bakgrund från att vara delaktiga i sina barns val är bland annat svårigheter med det svenska språket och idéer om ålder och ansvar som kopplas till kulturella resonemang. Att vara "stor" och "ha ansvar" framställs som något som har med frihet att göra och då som något "svenskt", men när det kopplas till elever med utländsk bakgrund så tolkas det som ett tecken på "övergivenhet". I och med att föräldrarna inte kommer på mötena och inte kan läsa katalogen är elever med utländsk bakgrund, enligt den intervjuade, "fullständigt övergivna" av föräldrarna.

Det finns ingen forskning som bekräftar detta synsätt. Enligt Skolverket (2004a) finns det till exempel inget bevis på att föräldraengagemang skulle vara mindre hos föräldrar till elever med utländsk bakgrund än hos de till elever med svensk bakgrund. Vidare menar Parszyk (1999) och Goldstein-Kyaga (1997) att det inte finns någon direkt koppling mellan migrationsbakgrund, inkomst, utbildningsbakgrund hos familjerna och antingen ett litet eller stort engagemang hos familjerna. Hilding (2000), Knocke & Hertzberg (2000) och Ljung (2000) visar däremot att föräldrar med utländsk bakgrund uppmuntrar sina barn att studera vidare, då erfarenheter

av uteslutning i Sverige bidrar till uppfattningen att utbildning är en mer jämlik och meritokratisk väg till mobilitet och tillträde till samhället. Flera av dessa studier beskriver också hur det kan finnas olika uttryck för familjernas engagemang och föräldrarnas medvetenhet om att bli negativt bedömda som föräldrar från skolans sida.

Även om flera av de intervjuade började sina beskrivningar med de positiva aspekterna hos familjerna, landade diskussionen ganska snart i en berättelse som betonade den negativa påverkan familjen kunde ha på eleven i övergången:

GUNHILD

L: Men om man tänker på elever med utländsk bakgrund... hur tror du att deras bakgrund påverkar skolgången?

I: [tyst]... jaaa... jag tror den påverkar. Dom som vi har här, dom har så mycket disciplin, så att [skrattar] dom är tvungna att försöka, dom har varit jätteduktiga, dom är ambitiösa, dom är trevliga, dom är positiva, ja men alltså, förstår du, dom är positiva, så att dom har kommit in i svenska samhället bara pang bom så här och dom har ordnat till det hur bra som helst. Så att nej då...

L: så det påverkar deras skolgång på ett positivt sätt?

I: ja det gör det, genom att dom har disciplin hemma.

L: disciplin från...

I: föräldrar och utbildning också. Och något som kan vara negativt där, det är kanske det här att dom tror med utbildning, jag tänker på den här familjen som vill att sonen ska bli läkare, att i Sverige så kan man bli allt, bara så här. Att man kan komma in då på läraryrket hur lätt som helst. Alltså, Sverige är ett bra land... så att dom tror att allting ordnar sig. Det kan vara negativt. Att myndigheterna försöker och få in dom, på något sätt, att dom har en sån här stor fallskärm som skyddar dom hela tiden. Det kan ju bli ett bakslag för den här eleven till exempel. Då är pappan hans, för föräldrarna /.../

I: för dom har väl kanske en bild av Sverige som säger det att i Sverige ordnar sig allting. Även utbildning. Och det kan ju vara negativt.

L: mmm...

I: Man måste ju ändå jobba för sitt uppehälle så att säga, betyg och sånt där, för att komma in på sånt där, populära program. Ja, det är ju bara någonting som man spånar i just nu...

I ovanstående exempel beskriver Gunhild hur familjens förhoppning om att eleven ska bli läkare är ogrundad då den är präglad av familjens (miss)förståelse och felaktiga bild av det svenska samhället. Hon ger en liberal kritik av den svenska välfärdstatens integrationspolitik som hon menar är passiviserande och lär ut till föräldrar, och då även ungdomar, att det är "lätt" att klara sig i Sverige och att saker "ordnar sig", snarare än förmedla vikten av att "jobba

för sitt uppehälle”. I slutändan infantiliserar hon familjen genom att ta sig friheten att ha tolkningsföretråde och påstå att det är de som har ”missförstått” sambandet mellan skola och arbete. Hon menar att det är ett samband som vilar på prestation och betyg, det vill säga den meritokratiska idén. Hennes grindvakts funktion blir synlig i det här resonemanget där hon, genom att referera till meritokrati, tar tolkningsföreträdet och infantiliserar föräldrarna och framställer elevens mål och aspirationer som oberättigade. Slutsatsen blir alltså att skulden läggs på eleven och föräldrarna som på grund av ”kulturellt” missförstånd inte förstår den liberala demokratis kärna.

Sigbritt resonerar kring familjens påverkan i ungefär samma termer; hon förknippar familjens önskan, att deras barn ska gå ett program med hög status (Natur, Teknik, Samhällsvetenskap), med en (miss)uppfattning om Sverige som ett land av möjligheter.

SIGBRITT

I: /.../ folk lämnar väldigt mycket önskemål om vad deras barn ska gå för utbildning. Så jag tror att det hela ligger i hela paketet att komma till Sverige, här kan alla bli någonting oavsett vilken bakgrund.

Både Gunhild och Sigbritt menar att elevernas familjer, de med utländsk bakgrund, påverkar ungdomarna på ett felaktigt sätt, vilket i grunden, enligt dem, handlar om familjernas ”okunskap” om det svenska samhället. Återigen framförs ett bristperspektiv. Även om det finns exempel där familjerna påverkar eleven på ett positivt sätt, spenderas det mesta av syos tid till att beskriva de svårigheter familjerna medför studie- och yrkesvägledares arbete med eleverna inför valet. Familjerna beskrivs i kulturella termer och det som framhålls är framför allt det att de inte förstår den ”meritokratiska ideologin”.

Flera av de intervjuade tog upp samma exempel gällande elever med utländsk bakgrund, nämligen pappans önskan att sonen ska bli läkare. De beskrev olika förhållningssätt till denna dröm. Gunhild berättade till exempel att detta är en fråga om kultur, då hon bedömer det som att det inte är elevens egna önskemål; eleven väljer alltså inte fritt och oberoende. Det individuella fallet får här utgöra ett exempel på något kulturellt specifikt och generellt.

GUNHILD

L: du sa att han har mycket press hemifrån, hans pappa vill att han ska bli läkare?

I: ja, men han säger ju det att han måste lyssna på sina föräldrar. Det är ju den kulturen. Och han säger då i och för sig "jag vill ju bli läkare". Så att där kan det bli lite kulturkrock.

L: hur så, eller hur?

I: ja, genom att jag, för jag säger ju så här till eleverna "ni måste välja utifrån vad ni själv vill". Men så kan jag ju inte säga till den här eleven, utan han lyssnar ju först och främst på sina föräldrar, före mig. Och före sig själv också. Så att det är ju där det bli en liten kulturkrock.

Återigen framställs föräldrarnas inflyttande på barnens framtidsplaner som oberättigade. Genom att Gunhild tolkar föräldrarnas (felaktiga) påverkan på eleven som tillhörande deras "kultur", ogiltigförklaras den och föräldrarna infantiliseras. Å ena sidan beskriver Anita elever som helt övergivna när de väljer utifrån sig själva, och å andra sidan menar Gunhild att det blir en "kulturkrock" när elever säger att de inte utgår från sig själva utan från föräldrarnas önskemål.

Sara berättar att elever med utländsk bakgrund har svårare att ta till sig en av de viktigaste grundstenarna i övergången till gymnasium, nämligen att välja utifrån sitt eget intresse. Sara ser tydliga kulturella skillnader mellan "svenska barn" och "invandrabarn" i relation till deras syn på sig själva och familjen, vilket hon tycker blir en utmaning för hennes arbete som vägledare. Sara menar att vägledning handlar om att få eleven att reflektera utifrån sig själv och sin egna önskningar och enligt henne går detta emot ett mer kollektivt tänkande hos "invandrabarnen".

SARA

I: Ja. Jo, en sak som jag kan generellt säga med in...vandrabarn, det är att de fastnar alltid vid det de hör. Det är lättare att få, faktiskt, ett svenskt barn som är uppväxt här att tänka utifrån sig själv, än invandrabarnen. "Men min pappa säger så." Och sen måste man ju jobba emot föräldrarna på ett helt annat sätt. Det hände ju förra året.

Gunhild, Sara, och Anita beskriver skillnader mellan elever med utländsk bakgrund och "svenska" elever och uppfattar dessa olikheter som försvårande omständigheter i deras arbete. Genom att elever med utländsk bakgrund och deras familjer beskrivs som problematiska, definieras implicit studie- och yrkesvägledarnas vägledning som "svensk". Samtidigt normaliserar familjer som inte har

migrerat, som kan läsa svenska, går på föräldramöten, förstår den ”meritokratiska iden” och inte är föremål för integrationsprojekt, samt elever som lyssnar till både sin egen och sina föräldrars vilja på ett, enligt de intervjuade, lämpligt sätt. I fler fall uppstår meritokrati som en potent diskurs som *naturaliserar* den sortering och reproduktion som sker inom skolan. Enligt Beach (1999) är detta en viktig del av diskursen då ”centralt i ett meritokratiskt tänkande är ett essentialistiskt perspektiv på individuella differenser i intellektuell förmåga såsom en naturlig och legitim grund för samhälllig organisation” (s. 362). Att elever med utländsk bakgrund inte förstår meritokrati stämmer inte med andra forskning (Hilding, 2000; Knocke & Hertzberg, 2000; Ljung, 2000). Samtidigt kan syos bedömning av ”intellektuell förmåga” ifrågasättas, då flera intervjuade studie- och yrkesvägledarna visar hur deras egna positioner i samhället och inom institutionerna påverkar deras ”bedömning” och bemötande av eleverna. De visar att det finns en hårfin balansgång för att göra valet på ”rätt sätt”; Anita bemötte elevernas ”övergivenhet” genom att uppmana dem att be om stöd hemifrån, medan Gunhild ifrågasatte föräldrarnas insatser genom att uppmana eleverna att utgå ifrån vad de själva vill. I både fallen får eleverna budskapet att deras föräldrar gör fel.

Patriarkala pappor och pojkar

Diskussionerna kring elever med utländsk bakgrund och övergången fokuserade mest på det problematiska hos dessa elevers familjer. Kärnan i problembeskrivningen var, enligt många av de intervjuade, familjernas genusrelationer. Både Göran och flera av de kvinnliga studie- och yrkesvägledarna beskrev ”traditionella” genusmönster som en utmaning för deras arbete. Det var här som flera av dem kunde se ett behov av information och kompetens. I och med sina beskrivningar av elevernas manliga familjemedlemmar, – antingen föräldrarna (Pappan) eller eleverna själva (pojkar) – såsom varande annorlunda än ”det svenska”, normaliserade de sina föreställningar om ”svenska” familjers genusrelationer såsom jämställda (de los Reyes & Mulinari, 2005).

I exemplet nedan svarar Siv på frågan huruvida det skulle behövas specifik kompetens för att handleda elever med utländsk bakgrund. I sitt svar kopplar hon utländsk bakgrund till kultur och religion, och det är i synnerhet Islam som förknippas med en negativ

syn på kvinnor. Samtidigt kopplas muslimer till specifika geografiska områden i Sverige.

SIV

I: Alltså jag tänker väl mer så här /.../ om jag skulle ha en, eller elever från kulturer som skiljer sig mer ifrån den svenska kulturen, så skulle jag nog behöva ha det. Därför att, och då tänker jag nog främst på /.../ elever som har andra religioner till exempel /.../ som har andra kulturmönster, alltså där man ser kanske på kvinnor på ett annat sätt alltså. Där man, alltså jag har ju hört berättas om situationer, andra studie- och yrkesvägledare då som har jobbat i mer invandrartäta områden, alltså inte här i stan utan det här var på ett annat håll i landet, där man, man hade alltså föräldrar som, jag undrar om, ja ska inte, ja jag tror dom var muslimer, men jag ska låta det vara osagt, men alltså jag tror att dom var det. Och där man alltså tyckte att kvinnan var liksom inte hade något, någon bestämmanderätt så liksom, så va. Och man som kvinnlig studie- och yrkesvägledare inte hade någon talan va, så det man sa behövde man inte ta hänsyn till. Det var liksom inte sant på något vis.

Siv förknippar kultur med religion och genus där kulturmönster yttrar sig genom det religiösa. Samtidigt visar hon en osäkerhet i om det egentligen är helt i sin ordning att associera det till Islam då hon först säger att hon ska låta det vara osagt. Frasen ”jag ska låta det vara osagt” utför ett viktigt diskursivt arbete; den gör det möjligt att avfärda en eventuell anklagelse för fördomsfullt uttalande. I hennes förståelse har kvinnor inom Islam inte ”någon talan”, vilket skulle sätta hennes egna institutionella makt, som hon uttrycker som ”bestämmanderätt”, i fara. Samtidigt synliggör hon i detta resonemang sin egen position (och därmed också institutionens) såsom normaliserande av religiösa och kulturella föreställningar om ”svenskheter” och där stereotyper om Islam och muslimer utgör en potent ”andra”.

Göran tog också upp temat ”synen på kvinnor” när vi diskuterade elever med utländsk bakgrund och deras familjer, i det här fallet kopplat till pojkar med arabisk bakgrund.

GÖRAN

I: nja, däremot har man märkt väldigt tydligt att arabiska pojkar struntar i vad kvinnliga lärare säger till att börja med. Det har varit väldigt tydligt. För att där är det mannens ord som gäller.

L: och hur har det varit för er, som är manlig personal här?

I: ja, det har varit otäckt så att dom har respekterat oss mer än kvinnor. Så är det ju. Om du såg den här Kniven i hjärtat?

L: nej...

I: den var så jättebra. Den borde man ha som utbildning nästan

L: var det lärare där i filmen?

I: nej det var ju alltså invandrare som kom till Sverige va, barnen blir försvenskade, gör som svenskarna gör då, pappan i familjen och det där med heder och allting där vet du.

Göran fastslår sin åsikt som "sann" med hänvisning till den skildringen som visades på TV i filmen *"Kniven i hjärtat"*.¹⁶ Samtidigt tar han avstånd från den privilegieringen han föreställer sig åtnjuta, i egenskap av man, från de "arabiska pojkarna" han berättar om, och i och med det kopplar han sig själv samman med en jämställdhetsmaskulinitet som förknippas med "svenskhet".

I detta uttalande tillskrivs "arabiska män och pojkar" en specifik maskulinitet som är underordnad en maskulinitet som blir kodad såsom jämställd, normal och svensk. Den avvikande maskuliniteten beskrivs i termer av problem; deras "kulturmönster", "heder", religion (Islam) samt pojkarnas och deras familjers svårigheter att hantera pojkarnas "försvenskings"-process. I dessa beskrivningar positioneras denna maskulinitet och de familjerelationer männen ingår i, såsom underordnade någonting otydligt definierat som "det svenska".

Den patriarkala "naturen" hos elever med utländsk bakgrund skapades också genom flera av studie- och yrkesvägledarnas skildringar om det jag här namnger som "vaktmästarberättelsen". Det var en berättelse som förvånande nog kom upp i två olika städer och tre olika skolor och som handlade om hur vägledning av elever med utländsk bakgrund kunde innebära ett möte med "patriarkala pappor". I alla tre fallen användes historien för att bevisa att kunskap om "kulturskillnader" kan behövas hos studie- och yrkesvägledare. Som svar på min fråga huruvida studie- och yrkesvägledare behöver specifika kunskaper för att vägleda elever med utländsk bakgrund, sa en syo:

GUNHILD

I: bara mänskligt, det tror jag, att man tar hänsyn till kulturerna. Men att man, nu är dom ju i Sverige, så att jag måste ju utgå från det, från svenska utbildningen, men att man ändå måste ta hänsyn till deras bakgrund.

¹⁶ *Kniven i hjärtat* är en dramaserie gjord av Agneta Fagerström-Olsson och Peter Birro. Enligt webbsidan är den "ett musikaliskt nutidsdrama i fyra delar om kärlek, vänskap och de stora drömmarna. Det handlar om nio ungdomar på väg ut i livet. De kommer från olika länder i världen, bär på olika historier och erfarenheter. Men det som förenar dem är förortens villkor", www.hagglundsforlag.se/forfattaredok/birro/Kniven.htm.

L: känner du till deras bakgrund?

I: alltså, jag vill inte egentligen veta något om deras bakgrund, utan jag möter eleverna, det är dom jag vill möta, och vad dom har för bakgrund egentligen det intresserar inte mig, utan om det är problem eller /.../ om vi säger sprit och sånt där. Det vill inte jag veta någonting om. Utan jag, jag vill bara se en elev som kommer in här, och sen får den eleven berätta för mig, och så får vi gå vidare med tankarna som den har.

L: mmm... du sa att du går en utbildning nu, finns det någon slags diskussion om elever med utländsk bakgrund där eller?

G: ja, vi har haft det, det har vi haft, och då vet jag det att det har varit mycket snack om Malmö, i och med att det är många somalier där, och /.../ det har varit ganska tufft för dom som har suttit som vägledare just där. Och då får man ju inte sitta som vägledare och kvinna, till exempel om eleverna kommer in utan, om föräldrarna är med, tillsammans med eleven, då får det inte vara en kvinna. För att kvinnans ord betyder ingenting, utan, då har dom kanske bara plockat in en manlig vaktmästare, satt honom där och sagt "det här är du, nu bestämmer du". Men det är kvinnan som, vägledaren som pratar va, men det är ju ändå han som tycker att "ja men det är ju rätt som hon säger". "Jaja, tycker den här mannen då, somaliern, okej då litar vi på dig då." Då har dom ju ingen aning om att då har dom ju bara plockat in någon gubbe som man...[skrattar], och "nu får du order här, och säga att du håller med mig när jag pratar" "ja, okej".

L: så man tog upp det i kursen?

I: ja, fast det här var bara...

L: en liten föreläsning?

I: ett snack sinsemellan, men det som poängteras är det här med hänsyn till kulturerna, att man ska ha en viss, som du säger, kunskap om vad de här länderna har för slags kultur, vilket tankesätt dom har. Så att man slipper sitta där med en manlig vaktmästare, "mitt ord betyder ingenting för jag är kvinna".

Även om ingen av dem som intervjuades själva hade haft ett möte med en pappa som var som den som gestaltades i "vaktmästarberättelsen" eller i filmen "Kniven i hjärtat", så var dessa skildringar viktiga källor i studie- och yrkesvägledarnas förståelse av den "kultur" elever med utländsk bakgrund kunde bära med sig – de var berättelser om vad det kunde innebära för deras vägledning. Majoriteten av de syos som intervjuades var kvinnor, och flera av dem oroade sig för hur de skulle förhålla sig till papporna då de befarade att deras auktoritet skulle undermineras. Här ser man diskursens makt: genom deras beskrivningar av sådana "patriarkala pappor" och spridningen av diskurser om "dom", utformas en färdig position för pappor med utländsk bakgrund, framför allt för dem från Mellanöstern, att inta. Dessa färdiga positioner används av institu-

tionella aktörer som diskriminerande verktyg i mötet med föräldrar med utländsk bakgrund – i synnerhet med dem som har en koppling till islam.

Gunhild pratade också om ”fel” sorts maskulinitet i relation till elever med utländsk bakgrund. Framför allt kopplar hon denna ”felaktiga” maskuliniteten till familjernas ”felaktiga” påverkan på eleven inför valet.

GUNHILD

I: De tar Mamma Pappa... gör vad släkten säger och det handlar mycket om att man ska vara framgångsrik och få fina jobb och tjäna mycket pengar och att man synliggör att vi vet att den här risken finns och sen måste man veta att det drabbar framför allt pojkarna för samtidigt finns det förväntningar på de är de MAN och det är inte rimligt för oss och därför blir det svårt för mig också. Om inte Mamma får ge något råd hur ska de få råd av mig? Och det ska man jobba med att hitta ett samtalsätt, men för mig är de ju vilsna pojkar, man hör hur de pratar... jag kan inte tänka att du är ju vuxen [skratt]... så jag tror jag att man ska ha kunskap

I ovanstående uttalande görs återigen utländsk bakgrund synlig genom Pappornas och pojkarnas olikhet från ett ”svenskt” sätt att göra kön. Att föräldrar och skåkten vill att pojkarna ska vara ”framgångsrika”, ”få fina jobb” och ”tjäna mycket pengar” blir ett problem i Gunhilds resonemang, dock är det oklart varför. Pojkarna ses som vilsna för att de tillhör familjer som anses ha problematiska könsrelationer, där pojkar förväntas vara män, och för att hon (och Mamma) inte får ge råd. I denna beskrivning framträder en rasifierad hierarki mellan och inom könen, där Gunhild maternaliserar studie- och yrkesvägledarens institutionella position och roll samtidigt som hon normaliserar den som tillhörande en överordnad (vit) och svensk kvinnlighet. Detta kan ses genom hennes användande av ordet ”oss” där hon verkar referera både till skolan som institution, ”svenskheter” och (vita) kvinnor.

Gunhilds kommentar utgår ifrån en koppling av etnicitet till kön och beskriver hur det utmanar hennes vägledning. Familjernas negativa inverkan på eleven inför övergången, i detta fall att familjerna tvingar ”pojkar” att vara ”män”, kan enligt Mai-Britt även påverka tjejer. I det följande beskriver hon hur flickorna ”lider” på grund av pappornas och pojkarnas ”felaktiga” inflytande:

MAI-BRITT

I: Sen har vi ju flickor som... lider av att... pappa och bröderna har för stor koll. Att man lider... komma direkt hem från skolan och sen hjälpa till i hushållsarbetet och småsyskonen på dagis. Det är ju det där.

L: Och hur hanterar ni det?

I: Man får ju hantera det på det sättet att man, likadant där, försöker se, vill flickan ha prathjälp med föräldrarna, och vad är det i så fall hon vill ha hjälp med. Så att vi är observanta på att... man känner av när någon far illa så att det blir ett anmälningsärende, till exempel. Och det är en bedömningsfråga naturligtvis...

L: Mmm.

I: Men det är ju inte så att vi som arbetar i skolan har den rättigheten eller att vi måste ta på oss den rollen att vi ska gå hem till familjen och tala om hur dom ska göra, när ingen har bett om det. Så kan vi inte jobba och jag menar, och det ger inget resultat heller. Tala om för andra...

L: Mmm.

I: Man kan möjligen se, alltså dela med sig av sin syn på saken och göra möjligt för föräldrar som vill diskutera, att dom har möjlighet att göra det med oss som är svenska vuxna. För det är ju så i dom här familjerna, att dom har ju inga svenskar som bekanta. Och många gånger har dom en massa fördomar också om att svenska flickor får göra som dom vill, att dom klär sig hur dom vill, och vara ute på nätterna och vara med pojkar hur som helst och så. Och såna diskussioner har jag varit med om hur mycket som helst.

I likhet med Gunhild, kopplar Mai-Britt frågan om etnicitet till familjernas (felaktiga) genusrelationer samtidigt som ett "svenskt" förhållningssätt kodas som normalt och mer jämställt. Hon berättar om vilka svårigheter dessa uttryck av maskulinitet innebär för hennes arbete; hon måste vara observant för att se till så att flickan inte far illa, samtidigt som hon är medveten om att hon inte har rätt att "tala om för andra" hur de ska göra. Istället förespråkar hon att föra en dialog och att dela med sig av synsättet hon definierar som tillhörande gruppen "vuxna svenska", för att i slutändan *ändra på* deras fördomar om svensk kvinnlighet.

"Drömmar" och "Realitet"

Studie- och yrkesvägledarna betonade ofta att elevernas övergång ska styras av elevernas egna intressen, det vill säga av deras "drömmar". Samtidigt framhöll de att valet kräver att eleven är "mogen" och har "självkänedom". Att känna sig själv, vad man tycker om

och är bra på, är ett personlighetsdrag som återkom i flera av studie- och yrkesvägledarnas uttalanden om vad de ansåg vara bra förutsättningar för valet och vägledningssamtalet. Trots att alla studie- och yrkesvägledare sa att de arbetade utifrån en idé om en föränderlig arbetsmarknad och att gymnasievalet inte kunde kopplas direkt till yrke eller arbete, betonade de ofta vikten av att eleverna väljer "brett" så att de får "valmöjligheter" på arbetsmarkanden. Betoningen låg ofta på elevens " eget bästa" och valet beskrevs som ett steg i, som Siv sa, "elevens livslånga professionella utveckling".

Men även om studie- och yrkesvägledarna å ena sidan ofta framställde övergången till gymnasiet som ett "fritt val", att elevernas "drömmar" var möjliga att uppfylla och att det fanns fler "valmöjligheter", pratade de också om "realitet". Detta visade sig vara de saker som begränsade eleverna och deras val. Det som tydligast kännetecknade "realiteten", och som framställdes som legitim begränsning av elevens "drömmar", var betyget.

De studie- och yrkesvägledare som intervjuades beskrev olika förhållningssätt till betyget och valet, vilket visade sig i deras diskurs om elever som hade "för höga drömmar" i förhållande till sina betyg och det som beskrevs som elevers bristande "förkunskaper" eller "kapacitet". Studie- och yrkesvägledarnas inställning till betyg och förkunskaper varierade. Anita betonade till exempel betygets begränsade innebörd för elevens val när hon sa att:

I: nej, men då har dom ju svart på vitt på det, genom betygen, så att...

L: så det är inget [man kan göra].

I: Nej. Finns ingen fundering på det.

Till skillnad från Anita som beskrev betyg som en tydlig spärr för eleven, betonade Gunhild att hon ibland kunde "öppna dörren" åt några "duktiga" elever; en elev som på grund av sina betyg är obehörig till ett nationellt program kan ändå få möjlighet att göra det, genom att studie- och yrkesvägledaren skriver en "frikvot" eller ett "omdöme" till gymnasieskolan. Studie- och yrkesvägledarens grindvaktssroll blir synlig när, enligt Gunhilds egen bedömning, andra kriterium än betyg ger eleven speciella möjligheter:

GUNHILD

I: Eller så skriver man, ja, så skriver man ju naturligtvis ett omdöme, och en frikvot, att vi tycker att den här eleven är så pass duktig. Skulle han kunna få börja här nu, och putta undan en annan, behörig elev? Det är ju så man kan gå till väga då men man måste vara selektiv med det...

Gunhild visar en medvetenhet om sin implementeringsroll när hon säger att hon måste vara "selektiv" med denna "väg". Även om det skulle finnas intresse från elevers sida att få ett omdöme försäkrar Gunhild, genom att vara "selektiv", att institutionens regelverk och logik (kring betyg som avgränsning) kvarstår.

Generellt kan man se att de studie- och yrkesvägledare som intervjuades ofta beskrev sig själva som ett viktigt verktyg att hitta "andra vägar" för eleverna att uppnå sina "drömmar", samtidigt som de inte ifrågasatte betygens avgränsande roll. Sigbritt beskrev till exempel hur hon hanterar elevers önskan att bli läkare på följande sätt:

SIGBRITT

I: Sen brukar jag fokusera på skolan och skolprogrammen; vilka är roliga, vilka är svåra och får du någon hjälp och hur ser det ut bakåt i tiden och lite så, så får jag ut en bakgrundsprofil, så jag har en kunskapsprofil, en bakgrunds profil och en kunskapsprofil och så kommer vi då in på det här, hur har de tänkt det. Och då vet ju jag [härmar elev] "att jag ska bli läkare", "hum, och vad tror du att du behöver få för utbildning då för att gå raka vägen?" "jo men jag ska gå en utbildning" "jaha, hur tror du att det skulle vara att gå natur för dig som har så väldigt svårt för matte?" och så jag får ge tillbaka de här bitarna så de får fundera då, men naturligtvis så är det också, jag menar jag lämnar det inte så. Jag tittar också på andra vägar att nå målet, som inte går precis raka vägen.

L: Vad är det för andra vägar man kan gå om man vill bli läkare?

I: Man kan gå andra program och sen kan man gå ett basår där man blir garanterad plats på högskolan och så vidare.

Genom att få eleverna att tänka igenom sina mål i kontexten av sina skolprestationer (svårigheter i matte) och berätta om olika vägar de kan gå ("raka vägen/andra vägar"), blir Sigbritts vägledning i slutändan ett exempel på en "cooling down" (Clark, 1960; Resh & Erhard, 2002) av eleverna. Detta sker när eleverna under vägledningssamtalet får sina karriäraspirationer "nedtonade" och i slutändan väljer ett program som leder till ett yrke som överensstämmer med, snarare än utmanar, en köns-, etniskt, och klassuppdelad arbetsmarknad. Genom att prata om "andra vägar" leder syos helt enkelt elever till ett lägre värderat program.

Vikten av att studie- och yrkesvägledare upplyser om "andra vägar" kom också upp när de intervjuade beskrev sina vägledningssamtal med elever som *inte* var behöriga till ett nationellt program. Många syos beskrev detta som ett svårt moment och samtal; ofta

kunde dessa elever se att det fanns en möjlighet för dem att komma in på ett nationellt gymnasieprogram, samtidigt som institutionella hinder, som till exempel ofullständiga eller låga betyg, innebar att det som låg framför dem istället var en väg som ledde till det lägre värderade Individuella programmet (IV). Siv berättade om hur hon försöker hantera detta:

SIV

I: Alltså en del elever /.../ när dom redan går i sjuan-åttan som man liksom kan se att det här kommer inte att hålla hela vägen va. Alltså vi har inte resurser att hjälpa den här eleven fram, att nå det här målet. Och dom börjar man ju ganska tidigt prata med, alltså redan på hösten i nian i alla fall, att "jo men du, du måste nog tänka att det här kan bli en möjlig väg eller alltså att det kan bli så att det blir Individuella programmet du går till" och då, då bearbetar man det under så lång tid, så att när dom väl kommer dit så är dom liksom... ja har förlikat sig med den tanken och ser att det är bra för dom på något sätt. Men sen dom här som går omkring och tror att "jo men jag ska fixa det här" [lite skratt] för dom blir det ju... ja, jag känner att jag sitter lite och gissar nu alltså, jag kan ju tänka mig att dom någonstans blir besvikna över att dom inte lyckades, att dom inte fick komma in på det program som dom ville va. Att dom ser negativt på sig själva, på något sätt. Därför att, alltså i vår värld, eller i vårt samhälle så är det ingen merit att ha gått på Individuella programmet.

I Sivs exempel blir elevens möte med vägledaren ett tydligt exempel på hur institutionen bidrar till uppdelningen av elever (genom kategorisering i ett "vi" och "dom") och kopplingen till "olika världar". Genom att säga att "vi har inte resurser att hjälpa den här eleven fram, att nå det här målet", väljer hon att inte ifrågasätta det faktum att skolan (vi) inte har resurser för att stödja elevernas behov. Istället säger hon att hon redan på ett tidigt stadium förbereder eleverna på att de kanske måste gå det Individuella programmet. Just detta exempel tydliggör hur studie- och yrkesvägledares vägledningssamtal kan fungera som ett "cooling down"-moment, som innebär en "förlikning" där eleven genom flera samtal får bearbeta och så småningom acceptera att de måste gå det lägre värderade Individuella programmet. Varför Siv skrattar när hon berättar om elever som tror att de ska "fixa det", det vill säga komma in på ett nationellt program, men som i slutändan inte gör det, är oklart. Samtidigt ifrågasätter hon inte att elever som inte uppnår sitt mål, att studera ett nationellt program, kanske anklagar *sig själva* för att de måste gå en lägre värderad utbildning. Härigenom ser man hur

den liberala meritokratiska idén också fungerar som ett förlikningsverktyg och döljer sorteringen som sker i skolan.

Anita påpekar också att elever *internaliserar* den låga statusen som tillskrivs IV, vilket också blir ett hämmande moment för dem:

ANITA

I: Så att tyvärr så tror jag ju att dom flesta elever som går på Individuella programmet, ser det som ett misslyckande, ser på sig själv på ett negativt sätt och liksom /.../ nervärderar sig själv på något sätt, tappar självförtroende och så.

Studie- och yrkesvägledarnas skildringar av hur elevernas ”drömmar” begränsas i relation till en ”realitet” som främst handlar om betyg och förkunskaper, bidrar till det som forskare hävdar vara en rangordning och hierarkisk värdering av olika program i skolan (Hellsten & Pérez Prieto, 1998). Nationella program som Natur och Samhälle, som kräver högre betyg och större förkunskaper i matematik, framställs som svårare och då bättre än mindre teoretiska program, som till exempel Omvårdnad och det Individuella programmet (IV), som ligger längst ner på rangordningen och är det program som elever som inte är godkända i alla kärnämnen hänvisas till.

”Orealistiska val” hos elever med utländsk bakgrund

De intervjuade hävdade att etnicitet kunde ha en inverkan på övergången på så sätt att familjerna till elever med utländsk bakgrund ofta hade ”fel” sorts inverkan på sina barn. Samtidigt påstod de att elever med utländskt ursprung ofta hade ”orealistiska mål”; avsaknaden av betyg i matematik användes som ett återkommande exempel för att visa att deras mål att bli läkare inte överensstämde med det som ofta beskrevs som ”verkligheten”. Diskurser om valet kännetecknades av möjligheter och intressen, medan diskurser om ”verkligheten” präglades av framför allt ”betyg”, men även ”elevens prestation”, ”kapacitet” ”hårt arbete” och ”förkunskaper”. Det är tydligt att den meritokratiska andan är inbakad i mycket av diskursen kring valet, då kopplingen mellan hårt arbete och höga betyg samt yrkesmål sällan problematiserades av de intervjuade. Istället menade flera av dem att problemet låg i att eleverna hade, som Siv uttryckte de, ”svårt att förstå kopplingen mellan prestation och program”.

Enligt Anita kunde man se ett annat mönster hos elever med utländsk bakgrund, nämligen att deras oklara framtidsplaner ofta gjorde att de valde fel; det vill säga att de "felaktigt" valde exempelvis det högt värderade Samhällsprogrammet. Hon påstod att hon kände sig ganska kluven inför detta då hon trodde att endast ett fåtal av dessa elever skulle fortsätta till högre studier och att de flesta av dem nog ändå skulle jobba inom områden utanför deras utbildning:

ANITA

Jag tror de har en JÄTTE diffus bild av vad de ska göra i Sverige och det är där man måste... alltså de utbildas till något som de... 90 % av dem kommer inte att ha någon användning av sin samhällskunskap det är inte det de kommer att försörja sig med... sen finns det en viss grupp naturligtvis som klart och tydligt är akademiskt inriktade och som kommer att ta det här i täten och förändra de här rollerna... men de allra flesta kommer att jobba i helt andra områden och är inte utbildad för det... alltså det finns många elever som borde inte gå SAM men det blir EXTRA tydlig när man tar gruppen invandrarelever... tyvärr...

Återigen omvandlas frågan om etnicitet till en fråga om "invandrarelever" där Anita kopplar studier till arbetsmarknaden och försörjning. Hon säger att många av dessa elever inte borde gå SAM eftersom de ändå kommer att arbeta inom andra områden och därför inte kommer att få någon användning av de kunskaperna. Man kan inte annat än undra hur hennes inställning präglar hennes vägledning.

"Orealistiska mål", som elever med utländsk bakgrund påstods ha, kopplades ofta till *press hemifrån*. Här ser man återigen hur familjer med utländsk bakgrund förknippas med *fel sorts engagemang*. Flera av de intervjuade uttryckte sin oro över att elever med utländsk bakgrund ofta valde att gå program som de förvisso var *behöriga till* men som studie- och yrkesvägledarna trodde att de skulle *ha jobbigt med* under utbildningen. I uttalandet nedan ser man hur felet sägs ligga hos eleverna, nämligen i deras felaktiga val, brister eller svagheter.

GÖRAN

L: jag tänkte etnisk bakgrund också, alltså etnicitet, kön, klass till exempel... hur deras bakgrund påverkar?

I: ja, det här är ju lite intressant också faktiskt, för det har jag nog ganska tydliga svar på egentligen. Dom allra flesta... nej, många elever med invandrarbakgrund, ska bli läkare, advokater, därför att då kan

man dels hjälpa folk och dels kan man tjäna mycket pengar. Och då är det kanske svårt, men det där är kanske sånt man tänker på innan man kommer till situationen att man ska välja till gymnasiet. Och där kommer begränsningarna in, att man inte har [betyg] så att man klarar sig. Men jag har också elever som har, trots att dom har haft det svårt, gått en svår väg. Gått Natur. Men jag vet också om att det har gått lite taskigt för dom sen, att dom inte klarat matten va, då står man ju där. Och då tror jag nog att det är så att dom har ett ganska tufft krav på sig hemifrån, "du ska gå det här för att du ska bli det här". Och då är det inte skolan som påverkar

L: Att föräldrarna ställer krav på eleven?

I: Ja, det var JÄTTE svårt att försöka förklarar för henne utan att kränka henne... vad jag gjorde var att jag bakom ryggen på mamman pratade med flickan och så att... och så som det vår... att "din mamma och hennes släktingar ställer orimliga krav på dig..." för att försöka få henne att våga släppa taget att "Jag duger ändå"... den andra risken och så blir det då är att det andra alternativet är giftermål och så blev det inom två tre år... för det är JÄTTE svårt att hantera för att alla människor ska drömma och flyga och vilja högt men det här var inte flickans dröm

L: mmm...

I: / det finns olika ... vi har så fullständigt olika kunskapsnivåer... vi har ett mycket mer analyserande sätt att använda kunskap och det krockar också... jag vet att hon kan många olika saker men hon kan inte analysera och sätta det i sitt sammanhang... och kan inte förstå en nyhetsartikel eller så... och det blir också krockar som är jättesvårt att förklara /.../ att det där är en massa kunskap som inte går att använda i det svenska sammanhanget och det svenska sättet att se det. När är man duktig i skolan? Mammans sätt, när mamman känner igen att hennes dotter är duktig i skolan det är inte samma sak när vi känner det... Så där är det... eller det är snarare att det är DÄR de riktiga stora kulturella skillnader ligger... vad är kunskap... vad är fint... vad är meningsfullt... vad är ett gott liv...

Göran beskrev hur han ställdes inför ett dilemma i ett väglednings-samtal med en elev; å ena sidan ville han stödja eleven inför det han menade var hennes föräldrars "höga drömmar", och å andra sidan tyckte han att han måste hantera det han bedömde som hennes "osvenskhet" och "annorlunda kunskapsnivå". Genom att utvärdera elevens önskemål i relation till hennes "kunskapsnivå" och beskriva hennes etniska bakgrund som annorlunda och präglad av "patriarkala kulturer", rättfärdigar han det som blir hans slutgiltiga bedömning: att eleven har *orimliga mål*. Samtidigt urskuldar detta det faktum att han gick "bakom ryggen" på mamman och pratade med eleven och försökte få henne att "släppa taget". Göran framställer föräldrarnas annorlunda, "kulturellt" betingade, bedömning

av kunskap som underlägsen den som ett svenskt/västerländskt "vi", som han förutsätter att författaren ingår i, gör. Detta är ett klart exempel på institutionell "cooling down" då vägledaren, genom att tala med eleven, får henne att "släppa taget" om drömmen (hennes eller föräldrarnas) och välja någonting "lägre". Att han tillägger att eleven gifte sig efter "två tre år" blir ytterligare ett sätt för honom att berättiga hans diskriminerande behandling av eleven då den vilar på stereotyper om könsrelationer inom så kallade "patriarkala familjer".

Att (inte) prata om diskriminering

Intervjuns sista frågor handlade om huruvida diskriminering kom på tal i studie- och yrkesvägledarnas samtal med eleverna. Det anmärkningsvärda var att flera av de intervjuade reagerade på frågorna genom att bli tysta, några såg till och med lite obekväma ut. Det märktes att vi närmade oss en institutionell "lucka" (Bauman, 1989), det vill säga en tystnad kring saker som inte får diskuteras, eller det som Hertzfeldt kallar (2002) en hårt reglerad diskurs.

GUNHILD

L: men, nu tillbaks till elever med utländsk bakgrund. Kommer ämnet diskriminering upp i dina samtal med dessa elever?

I: nej

L: ni diskuterar inte det?

I: [tyst röst] nej, finns inget sådant

Om Gunhild blev tyst och såg besvärad ut när hon svarade, var Sigbritts beteende däremot paradoxalt; hon påstod att diskriminering är ett ämne som både förekommer och inte kommer upp i vägledningssamtalen med eleverna.

SIGBRITT

L: Kommer ämnet diskriminering upp i samtalet med eleverna, när du pratar om vägledning och framtiden och?

I: Nej, jag har aldrig hört det.

L: Okej.

I: Rasist är ett skällsord man tar till när man är arg, men jag har aldrig hört någon elev som har tyckt att någon vuxen eller någon kamrat, vi har inte sånt. Det låter så tjuvigt det gör det. De tar inte upp det när de diskuterar arbetsmarknaden, vilken gymnasielinje de ska välja, tänker de framåt och tänker de "kommer jag få jobb", vad kommer jag bli och det är lite i tidningar nu för tiden. Ja, ibland berörs det [diskriminering] men jag måste alltså begränsa det, det är klart att de som redan

vet ungefär vad de ska göra och så vidare, de kan vi ju, de kan man liksom gå in lite grann om högskola men ytterst, ytterst lite, den typen av vägledning, jag gör inte det. Vi jobbar med övergången och de närmaste tre åren. Sen kommer det väl upp emellanåt om det är någon som har lyssnat på TV eller radio om det här men det är lite.

L: Det är inget vanligt som de tar upp?

I: Det kanske de pratar om på SO-lektioner, det hoppas jag att de gör.

Sigbritts berättelse visar att det finns en svårighet i att *benämna* företeelser som diskriminering och en obekvämheter i att *hantera* elevens vilja att diskutera diskriminering i skolan och omvärlden. Sigbritt förhöll sig till detta genom att förneka eller, med hennes egna ord, "begränsa" elevens diskussioner om diskriminering med hänsyn till sin arbetsroll. Istället förde hon över ansvaret på annan skolpersonal (SO lärare); hon "hoppades" att andra lärare tog upp frågan om diskriminering med eleverna, men var inte säker på att de gjorde det. Ansvaret flyttades alltså över till en annan institutionell aktör men följdes inte upp. Siv beskrev en annan strategi i bemötandet av elevers erfarenheter av diskriminering:

SIV

I: Alltså dom elever som har åsikter om lärarna är i regel elever som inte lyckas så väldigt bra i olika ämnen, och det hänger ihop lite grann – alltså det här med resultat och åsikt om lärare, på något sätt. Och dom elever som framför kritiken, det är ju i regel dom då som, som det inte går så bra för. Men jag är säker på att dom elever som lyckas, som det går bra för har åsikter om lärarna också va, men att dom har inget behov av att framföra det på något sätt. ...

L: Ja, Ja. Ok.

I: Så /.../ någonstans så tror jag så här att om man som personal på skolan skulle diskriminera en elev för att han eller hon är invandrare, så tror jag att det skulle i så fall handla om att man /.../ upplever situationen som jobbig på något sätt. Att man inte når fram, eller man inte förstår eller, och kanske i det läget då, medvetet eller omedvetet, säger saker, eller gör saker som skulle kunna uppfattas som diskriminerande. Att det någonstans bottenar i en, ja en irritation eller en, att man är trött på situationen eller att... ja man, alltså det påverkar ens arbetssituation så mycket så att man går över gränsen och...

Siv berättar att eleverna kan känna sig diskriminerade av lärarna, men under berättelsens gång ger hon olika förklaringar till lärarnas bemötande av eleverna, som implicit avfärdar elevernas anklagelser som obefogade. Genom att förknippa eleverna som anklagar lärare för diskriminering med deras "låga" skolprestation, tar hon på något sätt bort allvaret i deras anklagelser. Hon lägger med

andra ord trovärdigheten på läraren och inte på eleven, och därmed bortförklarar hon lärarens diskriminerande handlingar.

Att *bortförklara diskriminering* av elever och skylla på missförstånd var ett vanligt sätt för de flesta av de intervjuade studie- och yrkesvägledare att hantera frågor om diskriminering. Anita säger till exempel att:

ANITA

I: Så att det inte bli någon elev som känner att dom har blivit diskriminerade. För det tycker jag är onödigt när man fjorton–femton år. Det får man alltid erfara ändå, än att man står som ungdom på sin praktikplats och upptäcker att dom vill inte ha mig här för jag har slöja. Det tycker inte jag dom ska behöva uppleva. Så att det försöker vi göra [prata om diskriminering], men det är klart att det... det är klart att det har hänt. Det blir ett himla rabalder [skrattar].

L: Va?

I: Då blir det ett himla rabalder.

L: Ja. Vad är det som har hänt eller?

I: Ja... det har hänt, dels är det gånger när det har, det har byggt på rena missförstånd, det är så dom flesta gångerna. Vi hade, den sista gången det hände då, då var det... Jag ska försöka att inte hänga ut någon här...

De flesta av de intervjuade förnekade att en diskussion om diskriminering över huvud taget kom upp i deras samtal med eleverna. De gånger elever faktiskt talade om deras upplevelser av diskriminering ifrågasattes legitimiteten av deras berättelser på olika sätt. Däremot hade Mai-Britt och Maria en annan hållning. Maria är till exempel övertygad om, att det faktum att hon själv har utländsk bakgrund är en tillgång i vägledningen då eleverna ”ser att jag också är invandrare och vi alla sitter i samma båt i det här samhället, vi alla känner oss lika osäkra”. Vidare berättar hon att frågor om diskriminering ofta kommer upp i hennes möten med elever med utländsk bakgrund:

MARIA

L: Diskuterar elever med utländsk bakgrund diskriminering med dig...

I: Ja det kommer upp ja det kommer så mycket alltså... vi pratar om allt... om framtiden... den finns att de kan inte bli vad de vill... det finns en lite oro hela tiden som sagt... men jag kan inte komma med ett exempel... men det kommer alltså upp ofta det här med diskriminering... de kallar dom svenskar du vet och att svenskar är lite så... eller att ”hon är svensk hon fattar ingenting”... liksom hon förstår ingenting... flickor... det beror vad har hänt innan de kommer till mig... du vet de lättar på sina känslor de har lätt att prata av sig här... och de uttalar sig så ”jag det är klart jag får en IG för att jag är invandrare

alltså” [röst blir mer med brytning] ... ”och här är rasister och hon är rasist och” det kommer sånt hela tiden ...

L: Påverkar diskriminering deras val och övergången?

I: Det finns elever som har drömmar att de vill bli astronaut och de vill bli pilot till exempel du såg en kille i går... men de VÅGAR inte ens tänka tanken... de har en förbestämd liksom... uppfattning att det nej jag kommer inte att bli pilot jag KAN inte bli pilot...

L: Varför inte...?

I: Jag vet inte... det är tufft för en invandrad elev eller en invandrad kille speciellt i dag med allt som händer runt omkring... de har den här bilden och de får den här bilden att vara pilot och det är klart risken att vara en terrorist och så där... det är det jag HÖR av dem hur de uppfattas av andra...

Maria hävdar att diskriminering förekommer ganska mycket i hennes samtal med både elever med utländsk bakgrund och med deras familjer. Hon säger även att föräldrar med utländsk bakgrund, i en önskan om att ge sina barn en bättre framtid, berättar för henne att de förbereder barnen på en karriär utomlands (i Canada, USA eller England) eller i ”hemlandet”, deras ursprungsland. Dessutom pratar de om deras erfarenheter av diskriminering på arbetsmarknaden och i det övriga samhället och menar att dessa erfarenheter är anledningen till varför de vill att deras barn ska etablera sig någon annanstans. Ännu en gång kan man se hur mediala kopplingar av terrorismen till Islam återspeglas i skolvärlden, samtidigt har den ett könsmässigt utfall som innebär att pojkar med utländsk bakgrund, som drömmer om att bli piloter, mer eller mindre tvingas förkasta sina framtidsplaner. Till skillnad från etniskt svenska syos som hävdade att elever med utländsk bakgrund hade för ”höga ambitioner”, beskrev Maria hur etnisk och religiös diskriminering präglade både dessa elevers och deras föräldrars framtidsdrömmar och de strategier de använde sig av för att nå dit.

Samtidigt som Maria tyckte att hennes utländska bakgrund var en tillgång i samtal om diskriminering med elever med utländsk bakgrund, såg hon också hur det kunde vara en nackdel i förhållande till etniskt ”svenska” elever. Hon noterade att diskriminering inte kom upp alls i samtalen med dessa elever och hon berättade till och med om ett fall då en etniskt ”svensk” elev inte ville gå till henne över huvud taget utan krävde istället en ”svensk” vägledare.

Mai-Britt berättade att diskriminering inte så ofta förekom i hennes samtal med eleverna, men hon såg det som en del av sitt arbete att försöka initiera en diskussion om diskriminering. Hon tog därför upp ämnet med sina elever i gruppundervisningen; till

skillnad från de andra som intervjuades, hade hon en del av sin tjänst på skolan som lärare och i denna roll försökte hon ta upp ämnet diskriminering på lektionerna:

MAI-BRITT

L: Så du diskuterar diskriminering med dem?

I: Ja ja... och vad är det som påverkar människors val och hur kommer det sig att många invandrare jobbar inom serviceyrken och andra saker /.../

Men när det gäller etnicitet blir väldigt många väldigt fundersamma över det, de tror inte att man får säga det eller sånt, att de tänker säga att invandrare är pizzabagare men de svenska elever blir väldigt generade [viskar] "vad SÅGER duuu!" medan invandrareleverna bär sig väldigt förvånat åt de har aldrig blivit [erbjudna möjligheten att diskutera diskriminering]. [De säger] "vi behöver inte jobba alls" "vi kan vara svartjobbare" och så istället än VA förstår du? Och ta bollen som jag ger dem /.../

L: Mmm...

I: Jag menar "TYCKER du att det är kul att alla Afrikaner ska svartjobba är det ok...?" "Neej" [säger eleverna] Så... [skratt] Men det är invandrareleverna som spelar ut och svenska barnen blir jätteförvånade och tycker att "det här kan man inte prata om" [tyst] ...

L: Varför tror du att de [svenska barn] tror det?

I: Jag tror att de är unga människor, ovana att man säger som det är. Man vill ju leva den där fördomen att man gör saker bakom ryggen man snackar skit man sprider fördomar och så inte att man pratar om... att vi ska ge en rymlig beskrivning av världen av hur den ser ut hur ser den ut då? ... och allt det där då. Och sen finns det invandrarelever som är jätteseriösa och gör en politisk analys av det här, konstaterar att det är klart att det är så här och... jo kan det då bli väldigt fruktbar... men för att generalisera... så aldrig förvånas jag över att några spelar ut... fullständigt... och liksom "jaha... hur blev det här så?"

L: Vad spelar de ut då?

I: Ja just det här att de [invandrarelever] säger att "vi behöver inte jobba alls vi jobbar svart eller vi kör taxi och så." Och det är inte så ... de väljer sen ... de väljer som de ska bli läkare eller ingenjör.

Mai-Britt profilerade sig under intervjun som antirasist och betonade vikten av att prata om det som eleverna upplevde som tabu; "det här kan man inte prata om" kunde etniskt svenska elever säga, och genom detta uttalande blir frånvaron av en diskussion om diskriminering i skolan väldigt tydlig. Samtidigt kände hon sig frustrerad över att olika elever tolkade hennes sätt att prata om etniska mönster inom arbetslivet på olika sätt. "Etniskt svenska" elever

blev generade när hon synliggjorde de fördomar som svävar runt "ras"/etnicitet eller "invandrare" i vardagen och inom arbetslivet.

Men hon blev mest förvånad och irriterad över hur elever med utländsk bakgrund reagerade. Hon beskrev att även om det fanns några elever med utländsk bakgrund som gjorde en "politisk analys", och som då blev kategoriserade av henne som "jätteseriösa", hade hon svårt att förstå varför andra elever "spelar ut" och "tar inte bollen" hon gav dem. Implicit uppfattar Mai-Britt dessa elever som "oseriösa"; eftersom hon tycker att hon har lagt en bra grund för att kunna föra en diskussion i klassrummet, bedömer hon deras svar, att "vi behöver inte jobba alls", "vi kan vara svartjobbare", "vi jobba svart" eller "vi kör taxi", som en bortkastad chans för dem att prata om diskriminering. Mai-Britts tolkning, att det var ett "utspel" från elevernas sida, bekräftades av att även om vissa elever med utländsk bakgrund valde att, i den kontexten, hantera situationen genom att "spela rollen" som "invandrare", hade de klart andra planer för sig när det kom till deras individuella val.

Mai-Britts exempel är talande och tydliggör vikten av kunskap om hur man kan prata med elever om känsliga ämnen såsom rasism, diskriminering och privilegiering. Det faktum att vissa elever med utländsk bakgrund valde att hantera hennes sätt att introducera diskriminering som ett ämne i klassrummet genom att använda ironi, kan ses som en motståndsstrategi och ett sätt att desarmera situationen (Sawyer & Jones, 2006b). Ett sätt på vilket eleverna hanterar institutionernas "ras"/etniska positionering av dem är att strategiskt reproducera dessa bekönade och rasifierade positioner, genom att till exempel uppvisa maskulina "tuffa fronter" (Dance, 2002), baserade på ett gemensamt igenkännande av rasism i samhället.

Elevernas "skådespeleri" i Mai-Britts klassrum kunde ha varit riktade till olika personer i klassrummet på olika sätt. Till läraren och de elever hon klassificerade som "duktiga" (både de som hade utländsk bakgrund och de som var etniskt svenska) kunde deras handlingar sägas uttrycka något om de möjligheter, kapital och kunnande hos de "invandrare" läraren beskrev på ett passiviserande och stereotypifierad sätt. Och för de elever som möjligen också hade erfarenheter av att deras egna och deras familjers livsvillkor missförstods, bekräftade de att läraren inte förstod för att hon var "svensk" och/eller att det inte var rätt tillfälle eller sammanhang att reda ut sanningen. Detta visar att eleverna medverkar aktivt i posi-

tioneringen av sig själva gentemot andra elever och lärare i ett skolfält där "ras" /etnicitet, klass, kön och sexualitet används för att sätta hierarkiska gränser (Ambjörnsson, 2004; Hägerström, 2004).

Avslutning: Studie- och yrkesvägledningen och "ras"/etnicitet

Innehållet i den kritik som flera rapporter har framfört, att *skillnader* i upplägget av studie- och yrkesvägledningsverksamhet tyder på att *likvärdighet* inte uppnås i vägledningen (Skolverket, 1997; Skolverket, 1998; SOU 2001: 45; Skolverket, 2003), återspeglas i de skolor som undersöktes i denna studie. På en del skolor framställdes syoverksamheten som ganska integrerad: vägledarna berättade att verksamheten var uppskattad och prioriterad av rektorn; att de ingick i skolans arbetslag och elevhälsogrupper, där de diskuterade olika elevers behov med andra i skolpersonalen; att eleverna erbjöds fler vägledningssamtal; att lärarna integrerade övergången till gymnasiet i undervisningen genom temaveckor m.m. och att de tidigt började arbeta i klasser med övergången. Samtidigt berättade andra studie- och yrkesvägledare att de knappt hann träffa alla elever, att de inte hade så mycket kontakt med den övriga personalen på skolan och att vägledningen blev mer informativ än vägledande. Tidsbristen var ett problem som återkom i de flesta av de intervjuades berättelser.

Det fanns tydliga materiella skillnader mellan de olika skolorna som observerades i denna studie. De skolor som låg i marginaliserade och stigmatiserade områden (Kamali, 2005), som ofta hade ett större antal elever med utländsk bakgrund, var slitna, hade smutsiga, färglösa lokaler, långa, mörka korridorer utan bänkar, och det fanns ingenting på de gråa väggarna som kunde styra ögonen bort från det smutsiga, slitna, bruna golvet. I stark kontrast till detta fanns det däremot några grundskolor, som inte låg i marginaliserade och stigmatiserade områden, med stora fönster som släppte in mycket ljus, nymålade, färgrika väggar med elevernas och "riktig" konst på väggarna samt en inbjudande myshörna med bänkar omringade av växter och skulpturer. De skolor som hade mer resurser hade även mer integrerade studie- och yrkesvägledningsverksamheter.

Studiens fokus på studie- och yrkesvägledare har utformats utifrån tidigare forskning om elever och föräldrar med utländsk bakgrund, som vittnar om erfarenheter av kränkning i samband med studie- och yrkesvägledningen (Ålund, 1996; Integrationsverket, 2000; Knocke & Hertzfeld, 2000; Sawyer m.fl., 2003; Kamali, 2005; Aram & Bildt, 2004). Denna studie fyller en kunskapslucka då det tidigare inte funnits forskning som flyttat fokusen från eleverna och deras familjer och kamrater, och istället satt den på institutionella aktörers påverkan på elevernas övergång. Trots elevernas och familjernas beaktande av studie- och yrkesvägledare är denna studie den första i sitt slag i en svensk kontext.

Liksom de flesta institutionella aktörerna skapar studie- och yrkesvägledare inte de strukturer de arbetar inom, utan är styrda av samhällsliga strukturer, till exempel av arbetsmarknadens koppling till utbildningssystemet; av institutionella ramar som läroplan, rektorns fördelning av skolans ekonomiska resurser, eller skolkulturen (Henrysson, 1994), samt av förutbestämda regler, som till exempel betygets relevans för elevens övergång till gymnasiet. Dessutom är de präglade av de metoder och den ideologi och rollbeskrivning som de förmedlas under utbildningen (om de är formellt utbildade). De reproducerar också dagligen sina livserfarenheter och sin positionering i ett "ras"/etnisk, klass- och könsdifferentierat samhälle som är en del av en global kontext. Samtidigt kan man säga att studie- och yrkesvägledare är centrala aktörer i strukturernas reproduktion; de medverkar till strukturernas fortlevnad.

Denna studie visar att studie- och yrkesvägledare är institutionella aktörer som har ett fundamentalt dilemma: å ena sidan är de implementeringsaktörer för statliga mål (till exempel vad gäller arbetsmarknaden) och regelverk (som till exempel betygets begränsande funktion); å andra sidan har man sett en historisk förflyttning av diskursen om deras roll. I dag framställs de som varande i elevernas tjänst; deras roll är att stödja elevernas personliga utveckling och hjälpa dem förverkliga sina "drömmar". Deras kompensatoriska roll, som präglade vägledningens styrdokument under 1980-talet och som var kopplad till övergången och syos roll i förändringen av ojämlika klass- och könsmönster i samhället, har i dag förändrats. Det finns i dag ett inkluderande av etnicitet, men formulerad i termer av kultur som en hämmande faktor snarare än i termer av etnicitet i förhållande till de övriga differentieringsprocesserna i samhället. Genom att koppla etnicitet till "kultur" bortser man från hur dessa interagerar med andra differentieringsprin-

ciper som till exempel kön, klass och sexualitet; hur dessa används för att strukturera, positionera, rangordna och sortera medborgare både i Sverige och globalt; samt hur dessa används av individer som motståndsstrategi och självpositionering.

Denna syn på etnicitet finns i riktlinjerna i *läroplanen Lpo 94 2.6 Skolan och omvärlden samt Lpf 94 2.4 Utbildningsval – arbete och samhällsliv*, där det står att alla som arbetar inom skolan bland annat ska: ”bidra till att motverka sådana begränsningar i elevens studie- och yrkesval som grundar sig på kön eller social eller kulturell bakgrund”. Här framställs *kultur som en begränsning och problem* och man kan ironiskt nog säga att läroplanens mål uppfylls av studie- och yrkesvägledare i och med att de kopplar etnicitet till ”problem”. Detta är tydligt i flera av vägledarnas berättelser om och tolkningar av etnicitet som ett problem som handlar om kulturell olikhet. Det här kan ses som ett bevis på hur diskurser i det övriga samhället, exempelvis de mediala beskrivningarna av ”patriarkala invandrarfamiljer”, ”bråkiga invandrapojkar” samt ”förtryckta tjejer”, reproduceras inom skolan (de los Reyes, 2002). De kulturaliserade uteslutningsmekanismer som är aktiva i det övriga samhället, exempelvis den som kopplar Islam med kvinnoförtryck, förs över som tolkningsmodell även inom skolan, vilket ytterligare är ett exempel på hur samhälleliga strukturer samverkar genom institutionella aktörers föreställningar och praxis.

Studie- och yrkesvägledarna kopplade etnicitet till kultur på i huvudsak två sätt: att familjer med utländsk bakgrund hade en *felaktig påverkan* på sina barn (frånvaro eller fel delaktighet) samt att elever med utländsk bakgrund hade ”orealistiska mål”. Detta synliggjordes på ett tydligt sätt i deras berättelser om ”patriarkala pappor och pojkar” samt det jag kallar ”vaktmästarberättelsen”, som implicit normaliserar ”svenska” genusrelationer såsom önskvärda och som en förutsättning för den ”rätta” sortens påverkan som en familj ska ha på sitt barn inför övergången. Dessa utsagor beskriver kulturrasistiska föreställningar och normaliserar ”det svenska” såsom överordnad och önskvärd (León, 2001). Samtidigt normaliserar och kodas yrket och yrkesvägledarna underförstått såsom varande vit, svensk och kvinnlig. *En rekommendation är att syos som redan är verksamma, och de som går syo-utbildningen, ska genomgå antirasistiska utbildningar och workshops där de får kunskap om Sverige som ett postkolonialt rum samt möjlighet att reflektera över, diskutera, och hitta strategier för att hantera sin egen positionering och inordning i maktens reproduktion inom skolan.*

Ett annat mönster som kan urskiljas i de intervjuades berättelser är, att en ökad individualisering i samhället och på arbetsmarknaden syns inom skolan när till exempel studie- och yrkesvägledarnas diskurser om meritokrati flätar samman liberala arbetsmarknadsdiskurser med mer etablerade skoldiskurser (t.ex. demokrati). Detta blir tydligt i deras paradoxala förhållningssätt till relationen mellan det de beskrev som elevernas "drömmar" och det som framställdes som "verklighet". Betyg var det som formade "verkligheten" och utgjorde ett hinder för eleverna att ta sig igenom i strävan att uppnå sina "drömmar". Här blir studie- och yrkesvägledarnas institutionella verkställningsposition synlig; några av de intervjuade betonade till exempel att det finns "inget man kan göra", och i och med detta upprätthåller de institutionens regelverk; andra använde "cooling down"-mekanismer för att leda eleverna till en verklighet som syon själv ansåg "anpassad" för elever tillhörande patriarkala, "anorlunda", kulturer. Här blir syos godtycklighet och värderingar kring etnicitet ett *symboliskt våld* (Bourdieu & Passeron, 1990) mot eleverna.

Å andra sidan pratade några syos om att hitta "andra vägar". De kunde till exempel skriva en "frikvot" eller ett omdöme baserad på deras egen bedömning av eleven i fråga; en praxis som gjorde att institutionella regelverk kunde kringgås och dörren "öppnas" för några få elever. Här är studie- och yrkesvägledares bedömning av elevers egenskaper och "kapacitet" avgörande. Dock, Beach (1999) påminner oss om att i bruket av bedömning av "förmåga" har "denna föreställning gjort att meritokratiska system har blivit en grogrund för en form av (re)produktion i skolan" (Ibid: 362). Denna studie fokuserade inte på hur denna "frikvot" verkställdes, men man kan fråga sig utifrån vilka kriterier den utfördes, hur elevens så kallade "kapacitet" bedömdes och hur de kulturaliserande föreställningar som syos alltför ofta gav uttryck åt påverkade deras bedömning. Vidare var det förvånansvärt att de studie- och yrkesvägledarna som intervjuades sällan ifrågasatte betyg som en institutionell mekanism som begränsar elever. Istället verkade de allra flesta av dem inom ramarna för denna struktur och betonade meritokrati och relationen mellan hårt arbete och belöning. Några uttryckte sitt missnöje över det faktum att vissa elever som är i behov av mer stöd i övergången – inte bara på grund av att de har utländsk bakgrund utan också med avseende på kön, funktion och klass – sorteras bort i utbildningssystemet i brist på resurser.

Samtidigt kan man förhålla sig kritiskt till deras berättelser om ”andra vägar”. Att det mest var elever med utländsk bakgrund som ansågs ha ”realistiska mål” samt ”för höga drömmar” bevisar studie- och yrkesvägledarnas reproduktion av betyg som en tydlig begränsning, eftersom elever med utländsk bakgrund, speciellt nyanlända elever, statistiskt sett har lägre betyg. Det anmärkningsvärda är, att deras förklaring till varför elever med utländsk bakgrund hade ”realistiska mål” ofta inte *bara* handlade om betyg, utan också om kulturaliserade svårigheter som de förknippade med etnicitet. Här kunde familjen utmålans i problemtermer; deras påverkan på eleven var fel, familjens genusrelationer och förväntningar var fel, och familjens förståelse av det svenska samhället var felaktigt. Det var i relation till ”kultur” som flera studie- och yrkesvägledare betonade behovet av mer kunskap i deras yrkesroll. Samtidigt var det tydligt i ett uttalande, hur fokus på ”det kulturella” legitimerade vägledarens förfarande gentemot eleven och hennes familj; det rättfärdigade nämligen att han gick ”bakom ryggen” på föräldrarna och pratade med eleven om att välja en inte fullt så teoretisk linje. Dessa föreställningar tyder på att föräldrar med utländsk bakgrund ”stöttas ut” ur skolan genom studie- och yrkesvägledarnas förolämpande stereotyper och ifrågasättande av deras auktoritet och förmåga som föräldrar. Att föräldrar med utländsk bakgrund inte får möjlighet att läsa gymnasieinformationen på andra språk än svenska kan också ses som en praxis som exkluderar dem från att kunna vara delaktiga i sina barns övergång. *En rekommendation är att mer forskning görs kring skolpersonalens kontakt med och praxis gentemot föräldrar med utländsk bakgrund under övergången, samt att skolorna själva inrättar projekt där föräldrar med utländsk bakgrund ges resurser för att leda projekt där de definierar förväntningar, problemområde och möjliga lösningar kring arbete med övergången. En annan rekommendation är att skolorna och syoverksamheten får mer resurser så att den kan integreras i skolverksamheten där alla elevers specifika behov tillgodoses (till exempel, elever som behöver fler samtal, elever som vill besöka olika gymnasier, gymnasieinformation på fler språk).*

Studie- och yrkesvägledares ”förliknings”-funktion blir synlig när de exempelvis beskriver hur de i samtal med elever med tillräckligt höga betyg för att gå ett högt värderat teoretiskt program (som Nature eller Teknik), ändå kan ifrågasätta eleverna. Ett exempel på detta var när en syo under vägledningssamtalet fokuserade på elevens ”svagheter i matematik”, vilket resulterade i att ele-

ven valde ett annat, lägre värderat, program. Här kan man se hur elevens höga ambitioner på ett tydlig sett blev "cooled down". Eftersom det var elever med utländsk bakgrund som beskrevs av studie- och yrkesvägledarna såsom på ett problematiskt sätt havande för "höga" och "orealistiska mål" och drömmar, kan man anta att det är just dessa grupper av elever som utsätts för studie- och yrkesvägledarnas "cooling"-samtal. *En rekommendation är att syos arbetar utifrån enbart en uppmuntrande princip, enligt vilken de försöker att hitta individuella lösningar och grupprojeckt, där eleven stöttas att förverkliga sina drömmar.*

Samtidigt har studie- och yrkesvägledarnas användning av skoldiskurser om meritokrati och individen en annan institutionell funktion; den lägger större ansvar på eleverna, men den skapar också ett tydligare objekt att skuldbelägga för elevernas misslyckanden, nämligen eleverna själva. Skolans omorganisering, som innebär att studie- och yrkesvägledarna har fler studenter, och (med vägledningscentra) att de inte ska känna till elevernas bakgrund eller arbeta kuratorisk, är bevis på en professionalisering av yrket men också en anpassning till minskade resurser. Med en ökad tidsbrist kan man tänka sig att större utrymme ges åt studie- och yrkesvägledarnas användning av snabba klassificeringar av elever och därmed ökad diskriminering.

Mest slående är hur flera av de studie- och yrkesvägledare som intervjuades tystnade när de fick frågor om diskriminering och "ras"/ etnicitetens roll i skolan och i samband med övergången. Flera av dem kände sig obekväma att diskutera rasism och diskriminering. Genom att beskriva diskriminering som ett missförstånd, eller genom att koppla det till elevernas egna svårigheter i skolan, bortförklarade och avfärdade de elevernas upplevelser av diskriminering som ogrundade. Detta underminerar inte bara elevernas erfarenheter, utan är också ytterligare en kränkning som måste förstås som institutionens utövande av symboliskt våld på eleverna (Bourdieu & Passeron, 1990). Att studie- och yrkesvägledare befinner sig i en maktposition gentemot elever gör att denna situation också blir ett moment där institutionell makt upprätthålls och där erfarenheter av att rasifiering och diskriminering är en del av hur makt reproduceras görs illegitim. Samtidigt kan man se hur syos tystnad kring (eller bortförklaring av) diskriminering och framhävande av elever som individer, blir ett sätt att sammanfläta färgblinda diskurser med diskurser om skolans demokratiska uppdrag. Detta är signifikant, allvarligt och utgör en kränkning av

eleverna då deras "realitet", nämligen den roll "ras"/eticitet spelar i samhället, inte återspeglas i deras samtal med vuxna rörande just hur de ska kunna förverkliga sina "drömmar". *En rekommendation är att elevernas upplevelser av diskriminering och rasism hädanefter tas på allvar och erkänns av vuxna inom skolan. En vuxen kontaktperson kunde tillsättas som inom skolan som arbetar med verksamhetens likabehandlingsplan (enligt lagen om förbud mot all kränkande behandling, som trädde i kraft 1 april 2006). Denne vuxna kunde tillsammans med föräldrar och barn vara en viktig rum för skolans arbete mot etnisk och religiös diskriminering samt vara en person eleverna vid kränkning i första instans kunde vända sig till för råd och stöd.*

Några av studie- och yrkesvägledarnas intresse att diskutera diskrimineringsfrågor med eleverna, samt det stöd de visade eleverna när de tog upp ämnet, visar på att det finns handlingsutrymme hos studie- och yrkesvägledare. De kan agera antingen för att reproducera eller för att förändra institutionens makt. Institutionens normalisering av tystnaden kring diskriminering inom skolan är en viktig punkt att förhålla sig till för att förstå till exempel varför Mai-Britts försök att ta upp diskriminering med elever i klassrummet inte gick helt fram och upplevdes som misslyckat jämfört med de individuella samtal Maria hade med elever. Det är signifikant att den enda person som berättar om att etnisk och religiös diskriminering ofta förekommer som ämne i vägledningssamtal, och tar den på allvar, är Maria, som själv har utländsk bakgrund. Hur ämnet diskriminering tas upp, i vilket sammanhang, och det förtroende eleven har för de enskilda individerna i skolpersonalen, visar sig vara viktigt om man jämför dessa två exempel. Huruvida eleverna har förtroende för syon och denna kan förstå deras verklighet, verkar vara av avgörande betydelse, i alla fall om man utgår från Marias utsagor.

Att elever med utländsk bakgrund, beroende på deras sociala klass, bostadsområde, vistelsetid i Sverige, samt familjens anknytning till arbetsmarkanden, kan ha specifika behov under övergången råder det ingen tvekan om, och detta uppmärksammas av flera av de studie- och yrkesvägledarna som intervjuades. Till exempel har vissa föräldrar med utländsk bakgrund svårt att få tillgång till information om övergången (på grund av att den enbart ges på svenska), vissa elever oroar sig för en diskriminerande arbetsmarknad, och en del elever anses vara i behov av mer tid och stöd i övergången. I enighet med Dresch & Lovén (2003) kan man

säga att de enda likheter som finns mellan elever med utländsk bakgrund är att de har föräldrar som inte har gått den svenska grundskolan och gymnasiet och därför kan sakna det sociala kapital som den erfarenheten ger – samt att de blir diskriminerade i det övriga samhället på grund av utseende, religion, och/eller namn.

Denna studie har även uppmärksammat att en del av den diskriminering som elever med utländsk bakgrund möter sker i kontakt med studie- och yrkesvägledare. I synnerhet sker detta när etnicitet omvandlas till en fråga om "invandrare och kulturell olikhet" och används för att positionera eleverna i relation till en osynlig och överordnad "svensk kultur". Detta *utesluter* dessa elever i stället för att öppna upp för en diskussion om etnicitet såsom en komplex fråga om samhällets differentiering och elevernas samt *studie- och yrkesvägledarnas* strategiska positionering i relation till dessa hierarkiseringar.

Genom att använda en färgblind och kulturaliserande syn på elever med utländsk bakgrund (det vill säga att hävda att man bara ser "individer", eller att prata om "invandrare" och "invandrarfamiljer") bidrar studie- och yrkesvägledare till att reproducera, snarare än att förändra, institutionell makt. Genom att bemöta "drömmarna", som olika elever med migrationsbakgrund har inför valet, med en "realitet" som är normativ, färgblind och/eller förenklat kulturaliserande, diskriminerar studie- och yrkesvägledarna elever med utländsk bakgrund. Därigenom bortser de från hur samhället struktureras genom "ras" /etnicitet i ett komplext samband med klass, kön, och sexualitet, och hur detta påverkar alla personers positioner och handlingsutrymmen i det svenska samhället. Och det kapital som migrationserfarenheter ger familjer och elever i specifika sociala sammanhang suddas bort, där till exempel familjernas olika utbildningsbakgrund, erfarenhet av diskvalificering på arbetsmarknaden, utformande av etniska nischer och nätverk, samt transnationella nätverk och ibland ambitioner blir viktiga redskap i skapandet av motdiskurser och strategier (Ålund, 1996, 1997; Similä, 1994; Goldstein-Kyaga, 1995, 1997). *En rekommendation är att mer forskning görs om hur "ras" /etnicitet samverkar intersektionellt med andra maktordningar som kön, klass, sexualitet samt funktion inom institutioner. Samtidigt måste ett bristfälligt perspektiv förkastas till förmån för ett perspektiv som ser hur differentieringsprinciper interagerar och ger personer olika kapital i kontakt med institutioner och deras normaliseringsprocesser, och därmed resurser för att hantera institutioners uteslutningsmekanismer. Vidare behövs mer*

forskning på hur diskurser kopplade till demokrati, t.ex. "meritokrati", används inom skolan för att naturalisera sorteringen som sker i skolan.

Samtidigt som studie- och yrkesvägledare ska ta hänsyn till arbetsmarknadens behov och mönster, har de också till uppgift att stödja elever i förverkligandet av deras framtidsdrömmar. Även om den svenska arbetsmarknaden kanske inte skulle kunna sysselsätta alla som vill bli läkare, kan syos ifrågasättande (och mönster av "cooling") av just elever med utländsk bakgrund, inte ses som någonting annat än diskriminering. Enligt Skolverkets statistik (2005a, 2005b) finns det stora skillnader inom gruppen elever med utländsk bakgrund beroende på kön, klass, vistelsetid i Sverige och utbildning. Vissa elever verkar vara "på väg" mot högskolan och förverkligandet av sina "drömmar" om högstatusyrken. Men samtidigt växer gruppen som går IV, det lågt värderade Individuella programmet. Denna studie visar att sådana skillnader inte ska läsas som ett ifrågasättande av den betydelse "ras"/etnicitet har i skolan, utan snarare som ett bevis på att elever med utländsk bakgrund har olika förutsättningar att hantera institutionens diskrimineringsmekanismer.

Referenser

- Ambjörnsson, Fanny (2004) *I en klass för sig: genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront.
- Aram, Nashmil & Bildt, Carina (2004) *Osynliga framtidsdrömmar? Nyinvandrade ungdomars möte med den svenska skolan*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet. 2004:4
- Arnman, Göran & Jönsson, Ingrid (1983) *Segregation och svensk skola: en studie av utbildning, klass och boende*. Lund: Studentlitteratur.
- Bauman, Zygmunt (1989) *Modernity and the Holocaust*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Zygmunt (1998) *Globalization: the human consequences*. London: Polity.
- Beach, Dennis (1999) "Om demokrati, reproduktion och förnyelse i dagens gymnasieskola", *Pedagogisk forskning i Sverige* 4(4): 349–365.
- Beck, Ulrich (1992) *Risk Society: Towards a New Modernity*. (översättning Mark Ritter). London: Sage.
- Blomsterberg, Marianne (1991) "Vägledning som styrning" i: Olsson, Sven E. & Therborn, Göran. (red.) *Vision möter verklighet*. Stockholm: Gotab.
- Blomsterberg, Marianne (1996) *Garanterade karriärer? Om social styrning och sysselsättningspolitik för ungdomar*. Sociologiska institutionen Doktorsavhandling Göteborgs Universitet.
- Bonilla-Silva, Eduardo (2003) *Racism without Racists: Color-blind racism and the persistence of racial inequality in the United States*. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1977/1990) *Reproduction in education, society and culture*. Translated Richard Nice. London: Sage (2nd edition).
- Bowles, Samuel & Gintis, Herbert (1976) *Schooling in Capitalist America. Education Reform and the Contradictions of Economic Life*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Broady, Donald (1998) *Den dolda läroplanen*. Stockholm: KRUT.
- Broman, Ingegerd Tallberg, Rubenstein Reich, Lena, och Hägerström, Jeanette (2002) *Likvärdighet i en skola för alla. Historisk bakgrund och kritisk granskning*. Stockholm: Fritzes.
- Cicourel, Aaron & Kitsus, John (1963) *The educational decision makers*. Bobbs-Merrill Company.

- Clark, Burton (1960) "The 'Cooling-Out' Function in Higher Education" In: Halsey, A.H., Floud, Jean, & Anderson, C. Arnold. (ed.) *Education, Economy, and Society*. New York: Free Press.
- Clarke, Kamari & Thomas, Deborah (2006) *Race and Globalization: New Constructions of Race*. Durham: Duke University Press.
- Corwin, R.G. & Clarke, A.C. (1969) *Organizational contexts and constraints: Reflections on the counseling movement*. Boston: Houghton Mifflin.
- Dance, Lori Janelle (2002) *Tough Fronts: The impact of street culture on schooling*. New York and London: Routledge.
- de los Reyes, Paulina (2000) "Folkhemmet's Paradoxer. Genus och etnicitet i den svenska modellen", *Kvinnovetenskaplig tidskrift* 2/2000: 27–47.
- de los Reyes, Paulina (2002) "Den svenska jämställdhetens etniska gränser – om patriarkala enklaver och kulturella frizoner" i: Lindberg, Ingemar & Dahlstedt, Magnus. *Det Slutna Folkhemmet: om etniska klyftor och blågul självbild*. Agoras årsbok 2002. Stockholm: Agora.
- de los Reyes, Molina, Irene, och Mulinari, Diana (2002) *Maktens (o)lika förklädnader. Kön, klass & etnicitet i det postkoloniala Sverige. En festskrift till Wuokko Knocke*. Stockholm: Atlas.
- de los Reyes, Paulina & Wingborg, Mats (2002) *Vardagsdiskriminering och rasism i Sverige: en kunskapsöversikt*. Norrköping: Integrationsverket.
- de los Reyes, Paulina & Mulinari, Diana (2005) *Intersektionalitet. Kritiska reflektioner över (o)jämlighetens landskap*. Malmö: Liber.
- de los Reyes, Paulina & Kamali, Masoud (2005) *Bortom vi och dom: Teoretiska reflektioner om makt, integration och strukturell diskriminering*. SOU 2005:41. Stockholm: Fritzes.
- Douglas, Mary (1986) *How Institutions Think*. New York: Syracuse University Press.
- Dresch, James & Lovén, Anders (2003) *Vägledning i förändring – om omvärldsförändringar och dess betydelse för vägledning*. Lärarutbildningen Malmöhögskolan.
- Ehrenreich, Barbara & Russell Hochschild, Arlie (2003) *Global Woman: nannies, maids and sex workers in the new economy*. New York: Metropolitan Books.

- Fahlgren, Siv & Sawyer, Lena (2005) "Maktrelationer och normaliseringsprocesser i välfärdsstaten: Om behovet av intersektionella analyser i socialt arbete", *Kvinnovetenskaplig tidskrift* 3/4 2005.
- Foucault, Michel (1975) *Discipline and Punish: the Birth of the Prison*. New York: Random House.
- Foucault, Michel (1978) *The history of sexuality 1: An introduction*. (översättning R. Hurley). New York: Pantheon (original work published 1976).
- Foucault, Michel (1980) *Power, knowledge: selected interviews and other writings 1972–1977*. (översättning C. Gordon). New York: Pantheon.
- Franke-Wikberg, Sigbrit & Jonsson, Christer (1981) *Att vägleda elever: en innehållsanalys av skolans studie och yrkesvägledning*. Stockholm: Liber.
- Frankenberg, Ruth (1993) *White Women, race matters: the social construction of whiteness*. London: Routledge.
- Gambetta, Diego (1987) *Were they pushed or did they jump? Individual decision mechanisms in education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Giddens, Anthony (1999) *Modernitet och självidentitet: självet och samhället i den senmoderna epoken*. (översättning S. Andersson). Göteborg: Daidalos.
- Goldstein-Kyaga, Katrin (1995) *Pizzabagare eller pilot? Om studievalet bland ungdomar i multi-etniska skolor*. Stockholm: HLS Förlag.
- Goldstein-Kyaga, Katrin (1997) "Vad ska du bli när du blir stor?", *Invandrare & minoriteter* (6):11–13.
- Goldstein-Kyaga, Katrin (1999) "Reggae eller rock som etnisk markör – invandrarungdomar från skola till arbete" i: Hagström, Tom (red.) *Ungdomar i övergångsåldern – handlingsutrymme och rationalitet på väg in i arbetslivet*. Stockholm: Studentlitteratur.
- Hellsten, Jan-Olof & Pérez Prieto, Héctor (1998) *Gymnasieskola för alla – andra. En studie om marginalisering och utslagning i gymnasieskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Henrysson, Lennart (1984) *Syo-utbildning i Malmö/Lund 1977–84: en utvärdering*. Malmö: Institutionen för yrkespedagogik.
- Henrysson Lennart (1994) *Syo kulturer i skolan. Elevers och skolpersonals uppfattningar av studie-, yrkes- och arbetslivsorienter-*

- ing på några högstadieskolor.* Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Hertzfeld, Fredrik (2002) "Det olyfta lockets paradox: att tala utan att låtsas om det" i: de los Reyes, Paulina, Molina, Irene, & Mulinari, Diana (red.) *Maktens (o)lika förklädnader; kön, klass & etnicitet i det postkoloniala Sverige. En festskrift till Wuokko Knocke.* Stockholm: Atlas.
- Hertzberg, Fredrik (2003) *Gräsrotsbyråkrati och normativ svenskhet: hur arbetsförmedlare förstår en etnisk segregerad arbetsmarknad.* Stockholm: Elander Gotab.
- Hilding, Jan (2000) "Det börjar hemma – om föräldrarstöd och högre utbildning" i: *Mångfald i högskolan*, Utredning om social och etnisk mångfald i högskolan, SOU 2000:47. Stockholm: Fritzes.
- Hägerström, Jeanette (2004) "Vi" och "De" och alla dom andra på *Komvux: etnicitet, genus och klass i samspel.* Lund avhandling: Sociologiska Institutionen.
- Integrationsverket (2000) *Låt oss tala om flickor...* Norrköping: Parajett.
- Integrationsverket (2005) *Statistikrapport 2004: Statistisk uppföljning av Rapport integration 2003.* Norrköping: Integrationsverket.
- JämO 2001. "Yttrande till betänkandet *Karriärvägledning.se.nu* (SOU 2001:45)" Remissvar 2001-11-05, Ärendenr 479/2001.
- Kamali, Masoud (2002) *Kulturkompetens i socialt arbete: om socialarbetarens och klientens kulturella bakgrund.* Stockholm: Carlsons.
- Kamali, Masoud (2005) *Sverige inifrån: röster om etnisk diskriminering.* SOU 2005:69. Stockholm: Fritzes.
- Knocke, Wuokko (2001) "Om kön, klass och etnicitet/ras" i: Sporre, Karin (red.) *Det nya motståndet: om regnbågar mot förtryck.* Stockholm: Agora.
- Knocke, Wuokko & Hertzberg, Fredrik (2000) *Mångfaldens barn söker sin plats. En studie om arbetsmarknadschanser för ungdomar med invandrarbakgrund.* Stockholm: Svartvitts förlag.
- Knowles, Louis & Prewitt, Kenneth (1969) *Institutional racism in America.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Lahdenperä, Pirjo (1997) *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter. En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund.* Doktorsavhandling Stockholm: HLS.

- León, René (2001) "På väg mot en diversifierad normalitet. Om annorlunda, normalitet och makt i mötet mellan elever med utländsk bakgrund och den svenska skolan" i: Bigenstand, Aino & Sjögren, Annick (red.) *Lyssna. Interkulturella perspektiv på multietniska miljöer*. Tumba: Mångkulturellt Centrum.
- Lindh, Gunnel (1997) *Samtalet i studie- och yrkesvägledningsprocessen*. Stockholm: Gotab.
- Ljung, Maja (2000) "Utbildning i broschyrspråkets värld" i: *Mångfald i högskolan*, Utredning om social och etnisk mångfald i högskolan. SOU 2000:47. Stockholm: Fritzes.
- Lortie, David (1965) "Administrator, advocate, or therapist? Alternatives for professionalism in school counselling", *Harvard Educational Review* 35: 3–17.
- Lund, Anna & Fanny Ramsby (2001) "Det finns ju givetvis någon där som har kapacitet" Om arbetsförmedlingen som "dörrvakt" eller "dörröppnare" i: Trondheim, Mats, Bunar, Nihad mf (red.) *Varken Ung eller vuxen. Samhället i dag är ju helt rubbat*. Stockholm: Atlas.
- Lundqvist, Catarina (2005) *Utbildningsaspirationer relaterad till olika socialsammanhang – ett vidgat perspektiv*. Opublicerad papper presenterade på Transnationella nätverksmöte i Lund 2005.
- Mattsson, Kerstin (1984) *Yrkesvalsfrågan. Idéer och idétraditioner inom den statliga yrkesvägledningen för ungdom*. Stockholm Institute of Education. Department of Educational Research Doktorsavhandling. Stockholm: CWK Gleerup.
- Mattsson, Katarina (2001) "Ekonomisk rasism: föreställningar om de Andra inom ekonomisk invandrarforskning" i: Mc Eachrane, Micheal & Faye, Louis (red.) *Sverige och de Andra*. Stockholm: Natur och kultur.
- Mattsson, Katarina (2005) "Diskriminerings andra ansikte – svenskhet och 'det vita västerländska'" i: de los Reyes, Paulina & Kamali, Masoud (red.) *Bortom vi och dom: Teoretiska reflektioner om makt, integration och strukturell diskriminering*. SOU 2005:41 Stockholm: Fritzes.
- Moor, Donald & Devanport, Suzanne (1990) "School choice: The new improved sorting machine" In: Boyd, William Lowe (ed.) *Choice in Education: Potentials and problems*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Molina, Irene (1997) *Stadens rasifiering – Etnisk boendesegregation i folkhemmet*. Geografiska regionstudier, Nr 32, Kulturgeografiska institutionen, Doktorsavhandling Uppsala Universitet.

- Mulinari, Diana (2001) "Race"/ethnicity in a "Nordic" context" i: Johansson, Anna (red.) *Svensk genusforskning i världen. Globala perspektiv i svensk genusforskning och svensk genusforskning i ett globalt perspektiv*. Nationella sekretariatet för genusforskning.
- Mulinari, Diana & Neergaard (2004) "Det finns inga kvinnor här...': om genus och facket" i: *Det nya svenska arbetarklassen: rasifierade arbetares kamp inom facket*. Umeå: Borea.
- Neergaard, Anders (2004) *Arbetsförmedlare på en rasifierad arbetsmarknad: förändrare, förstarkare eller bara förvaltare?* Norrköping: CEUS.
- Oakes, Jeannie (1985) *Keeping track: how schools structure inequality*. New Haven, Conn.: Yale University Press.
- Osman, Ali (1999) *The "strangers" among us: the social construction of identity in adult education*. Linköping studies in education and psychology. Doktorsavhandling Linköping Universitet.
- Overud, Johanna (1999) "Anders väljer yrke. Om genuskonstruktion i 1940-talets statliga yrkesvägledning i Sverige" i: Warring, Anette (red.) *Køn, Religion og Kvinder i Bevægelse*. Institut for historie og samfundsforhold. Roskilde Universitetscenter.
- Parszyk, Ing-Marie (1999) *En skola för andra: minoritetslevers upplevelser av arbets- och livsvillkor i grundskolan*. Doktorsavhandling Stockholm: HLS.
- Resh, Nura & Erhard, Rachel (2002) "Pushing up' or 'cooling-out'? Israeli counselors' guidance on track placement", *Interchange: A quarterly review of education* 33(4): 325–49.
- Ristilampi, Per-Markku (1999) *Rosengård och den svarta poesin: En studie av modern annorlundahet*. Stockholm/Stenhag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Rosenbaum, James, Rafiullah Miller, Shazia and Scott Krei, Melinda (1996) "Gatekeeping in an Era of More Open Gates: High School Counselors' Views of their influence on students' college plans", *American Journal of Education* (104): 257–279 August 1996.
- Rubinstein Reich, Lena & Tallberg Broman, Ingegerd (2000) *Den svenska skolan i det mångkulturella samhället*. Konsekvenser för lärarutbildning. Lärutbildningsrapport 6/2000. Malmö: Malmö Högskolan.
- Runfors, Ann (2003) *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar: en studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Stockholm: Prisma.

- Rydgren, Jens, Sawyer, Lena, Kamali, Masoud and Burns, Tom (2003) *Swedish Landscapes of Discrimination: Employment and Education*. The European Dilemma: Institutional Patterns and the Politics of "Racial" Discrimination. Research Project Xenophobe EU Fifth Framework Programme.
- Sawyer, Lena (2000) *Black and Swedish: Racialization and the Cultural Politics of Belonging in Stockholm*. Dissertation Michigan: UMI Dissertations.
- Sawyer, Lena (2002) "Routings: Race, African Diasporas and Swedish Belonging", *Transforming Anthropology* 11(1): 13–35.
- Sawyer, Lena, Rydgren, Jens, Kamali, Masoud and Burns, Tom (2003) "Immigrant Focus Groups in Sweden" The European Dilemma: Institutional Patterns and the Politics of "Racial" Discrimination. Research Project Xenophobe EU Fifth Framework Programme.
- Sawyer, Lena (2006a) "Racialization, gender and the negotiation of power in Stockholm's African dance courses" In: Clarke, Kamari & Thomas, Deborah (ed.) *Race and Globalization: New Constructions of Race*. Durham: Duke University Press.
- Sawyer, Lena & Jones, Paul (2006b) "Migrant Stories of Resisting and Coping with Discrimination" In: Delanty, Gerard & Wodak, Ruth (ed.) *Migrant Voices*. Liverpool: Liverpool University Press (under utgivning).
- Schierup, Carl-Ulrik Schierup & Paulsson, Sven (1994) *Arbetets etniska delning. Studier från en svensk bilindustri*. Stockholm: Carlssons.
- Sernhede, Ove (2002) *AlienNation is my Nation: hiphop och unga mäns utanförskap I Det nya Sverige*. Stockholm: Ordfront.
- Similä, Matti (1994) "Andra generations invandrare i svenska skolan" i: Erikson, Robert & Jonsson, Jan O. (red.) *Sortering i skolan*. Stockholm: Carlsson.
- Skolverket (1997) *UG 95. Resultat från en kunskapsmätning 1995*. Rapport 139. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (1998) *Nationella Kvalitetsgranskning*. Rapport 160. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2001) *Utan fullständiga betyg- varför når inte all elever målen?* Rapport 202. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2002) *Efter skolan*. Rapport 223. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2003) *Skolverkets lägesbedömning 2003 av barnomsorg, skola och vuxenbildning*. Rapport 238. Stockholm: Fritzes.

- Skolverket (2004a) *Elever med utländsk bakgrund*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2004b) *Sammanfattning Attityder till skolan 2003*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2004c) ”Flickor med utländsk bakgrund presterar bättre än infödda svenska pojkar i ämnesprovet svenska” Pressmeddelande 1 juli 2004
<http://www.skolverket.se/sb/d/129?searchword=flickor+med+utl%E4ndsk+bakgrund&page=search&website>
- Skolverket (2005a) *Elever med utländsk bakgrund. En sammanfattande bild*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2005b) *Skolverkets lägesbedömning 2005 av barnomsorg, skola och vuxenbildning*. Rapport 264. Stockholm: Fritzes.
- SOU 1945:43. *Skolungdomens vägledning till utbildning och yrke*. (1940 års skolutredning) Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 2001: 45. *Karriärvägledning.se.nu* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2005: 56. *Det blågula glashuset – strukturell diskriminering i Sverige*. Stockholm: Justitiedepartementet.
- Tesfahuney, Mekonnen (1998) *Imag(in)ing the Other(s). Migration, Racism and the Discursive Constructions of Migrants*. Geografiska region Studier 34 Doktorsavhandling Uppsala Universitet
- Tesfahuney, Mekonnen (1999) ”Monokulturell utbildning”, *Utbildning och Demokrati* 8(3):65–84.
- Tesfahuney, Mekonnen (2005) ”Universalism” i: de los Reyes, Paulina & Kamali, Masoud (red.) *Bortom vi och dom: Teoretiska reflektioner om makt, integration och strukturell diskriminering*. SOU 2005:41 Stockholm: Fritzes.
- Thörn, Håkan (2004) *Globaliserings dimensioner: nationstat, världssambälle, demokrati och sociala rörelser*. Stockholm: Atlas.
- Vestin, Margareta (1998) *Den första tiden med svensk studie – och yrkesvägledning*. Stockholm: Lärarhögskolan.
- Willis, Paul (1993) *Learning to Labour. How working class kids get working class jobs*. Hampshire: Ashgate.
- Wernersson, Inga (1983) *Könsroller och tidiga föreställningar om yrkesval*. Pedagogiska Institutionen 1983:05 Doktorsavhandling Göteborgs Universitet.

- Yogev, Amnon & Rodity, Hanna (1987) "School Counselors as gatekeepers: Guidance in poor versus affluent neighbourhoods", *Adolescence* (22): 625–639.
- Young, Robert (1995) *Colonial desire: hybridity in theory, culture and race*. London: Routledge.
- Ålund, Alexandra (1991) *Lilla Juga. Etnicitet, familj och kvinnliga nätverk i kulturbrytningars tid*. Stockholm: Carlssons.
- Ålund, Alexandra & Schierup, Carl-Ulrik (1991) *Paradoxes of Multiculturalism: Essays on Swedish Society*. Aldershot: Avebury.
- Ålund, Alexandra (1996) "Etniska ungdomar och den sociala krisen. Om utbildning, arbete och identitet" i: Hultinger, Eva-Stina & Wallentin, Christer (red.) *Den mångkulturella skolan*. Stockholm: Studentlitteratur.
- Ålund, Alexandra (1997) *Multikultiungdom: kön, etnicitet, identitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ålund, Alexandra (2002) "Etnicitet, medborgarskap och gränser" i: de los Reyes, Paulina, Molina, Irene & Mulinari, Diana (red.) *Maktens (o)lika förklädnader: kön, klass & etnicitet i det postkoloniala Sverige. En festskrift till Wuokko Knocke*. Stockholm: Atlas.

7 Lärares tolkningsrepertoarer i samtal om en grupp elever med utländsk bakgrund och deras föräldrar

Lena Granstedt

Introduktion

Styrdokument för dagens svenska skola (Lpo 94) förespråkar interkulturell undervisning och att lärarutbildning, undervisning och skolmaterial ska genomsyras av ett interkulturellt perspektiv (Eklund, 2004). Mycket av den kompetens lärare har kring interkulturella/mångkulturella frågor har de själva utvecklat i det praktiska arbetet i skolan. Detta är emellertid delvis problematiskt då lärare också behöver teoretisk kunskap om makt och om hur historiska, sociala, politiska, kulturella och ekonomiska villkor och värderingar påverkar exempelvis vardagen i skolan och vår identitet både som tillhörande en majoritet och en minoritet (May, 1999). Dessa kunskaper är nödvändiga för att därigenom möjliggöra ett kritiskt reflekterande förhållningssätt när det gäller frågeställningar kring majoritetskulturer och minoritetskulturer i skolan.

Sedan januari 2004 har lärare på tre skolor varit engagerade i ett aktionsforskningsprojekt – ”Lärares strategier i den mångkulturella skolan”. I traditionell positivistisk forskning väljs metod utifrån önskan att mäta (den så kallade) verkligheten och i så liten utsträckning som möjligt påverka studieobjektet. I motsats till detta används aktionsforskning när man avsiktligt vill påverka sitt studieobjekt och skapa en annan jämlikare verklighet. I mitt projekt är syftet att fördjupa kunskapen om vilka strategier som stödjer lärare i det mångkulturella klassrummet genom att tillsammans med dem reflektera över och problematisera frågor utifrån deras egen skola och i deras egen praktik och även agera för att förändra den. De tre aktionsforskningsgrupperna träffas var för sig regelbundet för att samtala om mångkulturella frågor¹ i vardagen på den

¹ Här används begreppet ”mångkulturell” i vid mening i ett försök att rama in det vida intressefokus på frågor kring den alltmer mångkulturella/heterogena svenska skolan aktionsforskningsprojektet har och hade speciellt i början när projektet presenterades för lärare. Begreppet ”mångkultur” och hur det används inom skolvärlden kan samtidigt ses som

egna skolan och i teorin. Aktioner i form av identifierade åtgärder har genomförts på skolorna i syfte att förändra och därigenom söka förstå praktiken. Som doktorand i pedagogiskt arbete och handledare av grupperna har jag deltagit vid träffarna och del av min roll har varit att medvetandegöra och förändra. De lärare som deltar i projektet är intresserade av frågor kring den alltmer mångkulturella/heterogena svenska skolan och villiga att diskutera sina egna värderingar kring dessa frågor och vad som händer på skolan. Ett av motiven till att vilja medverka i aktionsforskningsprojektet är, enligt lärarna, att få fortbilda sig. Aktionsforskningsprojektet bygger på ett samarbete mellan lärarna på skolan och mig som forskare där båda påverkar och beslutar hur projektet ska genomföras och vilka frågor som ska fokuseras. Därför ser arbetet i de olika grupperna olika ut dvs. metoden skiljer sig åt till viss del. Denna rapport har presenterats av mig i de två grupper² vars samtal analyseras i rapporten. Den har också skickats till dessa gruppdeltagare som därmed haft möjlighet att läsa och kommentera den. Redovisningen av rapporten för lärargrupperna ses som en del av aktionsforskningsprocessen både för att lärarna får möjlighet att kommentera mina analyser men också för att den analys som gjorts kan bli del av och kan därmed påverka lärarnas enskilda projekt.

Den grupp elever som fokuseras i denna rapport är elever som ofta tillhör språkliga, kulturella och etniska minoritetsgrupper i skolan. Elever som i skolan ofta kallas "invandrarelever" och som själva eller vars föräldrar har bakgrund i andra länder. En rasifierad grupp elever som genom processer i samhället och skolan:

... skapas som annorlunda och underordnade genom antagandet om deras biologiska eller etniska/kulturella skillnader. Genom rasifiering skapas ett "dem" och samtidigt ett "vi" där bland annat nationstillhörighet är centralt (Mulinari & Neergaard, 2004: 19).

Ett försök att problematisera begreppet invandrarelev i en av aktionsforskningsgrupperna var utgångspunkten för mitt intresse för frågor kring föreställningar om invandrareleven. Detta fick mig att fundera över hur lärarna använde begreppet och vilken betydelse det kunde få, både för lärarens syn på eleven och för elevens

problematisert när "Kultur framstår som det magiska lösenord som kan skapa försoning och harmoni där det råder splittring och konflikter" (Persson, 2005: 38) om man inte samtidigt inkluderar ett anti-rasistiskt perspektiv.

² Samtal från två av de tre grupperna har transkriberats och analyserats i denna rapport. Dessa samtal har valts eftersom de specifikt rör elever och ett av samtalen rör även föräldrar.

syn på sig själv och även att genom aktionsforskning kan, enligt min tolkning, lärarens syn på sig själv tydliggöras.

Eftersom denna rapport fokuserar föreställningar kring elever och hur begrepp och termer förmedlar föreställningar och värderingar har sökandet efter ett begrepp att använda i rapporten varit naturligt. Genom användandet av begrepp som exempelvis invandrarelev överbetonas tillhörigheten till ett kulturellt annorlundaskap och det kan även ge intryck av en fast grupp. Det blir därmed svårt att se tillhörighet till just denna grupp som endast en av många grupptillhörigheter. För att betona att det mera handlar om en löst sammansatt grupp elever i skolan och att det är en av flera gruppidentiteter används i rapporten helt enkelt begreppen "en grupp elever" och "elever". Det var svårt för mig att besluta om det valet av begrepp skulle fungera, vilket troligtvis beror på att jag delar majoritetsperspektivet och också ser eleverna som "de andra". När det behövs förtydliga används också begreppet "elev med utländsk bakgrund".

Som den som analyserar och tolkar dessa samtal vill jag även redovisa min egen bakgrund och förförståelse rörande den så kallade mångkulturella svenska skolan. Jag avslutade min lärarutbildning 1989 och var då behörig att undervisa i bland annat svenska som andraspråk. Därefter undervisade jag vuxna flyktingar och invandrade i detta ämne på komvux i tretton år innan jag påbörjade doktorandstudier i Pedagogiskt arbete våren 2002. Min lärarbehörighet och erfarenhet när det gäller att undervisa svenska som andraspråk har fungerat som en dörröppnare för att engagera grupper av lärare i mitt projekt. Det har också format min förförståelse av frågor som rör det alltmer heterogena klassrummet. Inför att introducera samtal kring begreppet invandrarelev hade jag själv reflekterat kring varför jag som lärare aldrig hade problematiserat begreppet invandrarelev. Man kan säga att begreppet hade blivit till en naturaliserad värdeuppfattning av verkligheten, den verklighet i vilken jag som lärare i svenska som andraspråk var en av "de goda", vilket gjorde att mina föreställningar inte behövde granskas eller göras synliga. Som en av "de goda" var jag positivt inställd till flyktingar och invandrare och försvarade ofta deras position i samtal med andra lärare i personalrummet. Jag arbetade också aktivt för att göra eleverna synliga och involverade i olika sammanhang på skolan.

Teoretiska ramar

Ord och begrepp ändrar ständigt betydelse. Samtidigt kan ord, begrepp och deras innehåll ses som förmedlare av värderingar och föreställningar och har därmed betydelse för hur vi ser på verkligheten. Diskursanalys kan vara ett sätt att försöka få syn på värdeuppfattningar av verkligheten som har naturaliserats (Winther Jørgensen, 2005). Det diskursanalytiska begreppet "tolkningsrepertoarer" används inom diskurspsykologin för att analysera hur människor selektivt bygger på olika diskursiva resurser i olika sociala sammanhang och för att undersöka hur människor strategiskt utnyttjar de förhandenvarande diskurserna i konkret interaktion (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Samtidigt kan det ses som att de tillgängliga diskurserna "play themselves out through the action of individuals" (Wetherell & Potter, 1992: 93). Diskurserna konstituerar objekt på bestämda sätt genom att framställa världen på ett sätt och inte på ett annat. Utifrån aktörernas värdeuppfattning av verkligheten och användning av vissa diskurser blir vissa handlingar relevanta och andra otänkbara och gränser skapas mellan sant och falskt (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Genom att använda begreppet tolkningsrepertoar som analysverktyg vill jag försöka göra några av dessa naturaliserade värdeuppfattningar kring eleven, som ofta ses som invandrarelev, synliga för att därmed öka förståelsen kring lärares strategier i det som alltmer kallas "den mångkulturella skolan".

Denna rapport stödjer sig huvudsakligen på två teoretiska ramar a) ett perspektiv på språk som både skapande och belysande av kulturell förändring och konflikt, och b) Critical Race Theory. Critical Race Theory tar sin utgångspunkt i föreställningen att rasism och diskriminering finns som del av det "normala" i samhället (Ladson-Billings, 1998):

... because it is so enmeshed in the fabric of our social order, it appears both normal and natural to people in this culture (s. 12).

Ladson-Billings beskriver det amerikanska samhället men jag anser att det kan gälla även det svenska samhället. Critical Race Theory använder begreppet "whiteness as property" och där "whiteness" ses konstruerad som att det ger förmåner eller rättigheter.³

³ För en närmare beskrivning se Hällgren, Granstedt & Weiner, *Etnisk mångfald i utbildningen: en översikt över politik, forskning och projekt* i denna antologi.

Metod

Eftersom samtalen med de olika lärargrupperna inom aktionsforskningsprojektet finns inspelade kunde jag studera och analysera det samtal vi haft i en grupp om begreppet invandrarelev.⁴ Genom att transkribera och reflektera kring samtalet vidgades mitt intresse från att röra hur lärare använder begreppet invandrarelev till frågan om hur lärare talar om eleven samt vilka tolkningsrepertoarer eller naturaliserade värdeuppfattningar som framträder i deras tal⁵. Det analyserade materialet består av två samtal med grupper av lärare från två skolor; Sjöskolan⁶, där bara 4 % av skolans elever hade utländsk bakgrund 2004 och Markskolan som ligger i ett område där många personer med olika etnisk bakgrund bor och 2004 var mer än 20 % av skolans elever ur den gruppen⁷. I samtalet med gruppen lärare på Markskolan deltog två klasslärare, en specialpedagog, en förskolelärare och två modersmållärare och gruppen på Sjöskolan bestod av en ämneslärare och en specialpedagog. En grupp består av sex personer och en av två personer, detta på grund av att skolorna hade olika förutsättningar för att medverka i projektet och från min synvinkel var det viktigaste kriteriet för att medverka i projektet ett intresse för och en vilja att utveckla den egna skolan utifrån ett mångkulturellt perspektiv.⁸ Jag deltog i samtalen som handledare av aktionsforskningsprojektet. De två samtalen och de två grupperna skiljer sig från varandra både vad gäller storlek och homogenitet men även omfattningen av de transkriberade samtalen skiljer sig. Det visar sig att den större mer heterogena gruppen erbjuder fler tolkningsrepertoarer, det vill säga fler perspektiv utifrån vilken man kan se eleverna och deras föräldrar trots att samtalet pågår under en väsentligt kortare tid.

De transkriberade samtalen har vidare förts in i ett analyschema av vilken jag gjort tre separata läsningar och fört analysdagbok vid samtliga tillfällen. Tolkningsrepertoarer handlar om att hitta mönster i aktörernas redogörelser, distinkta sätt att tala om något men även vad aktörerna åstadkommer genom att ge olika redogörelser i olika sammanhang (Gilbert & Mulkay, 1984). En repertoar är en samling begrepp och metaforer som används av talaren som

⁴ Inspelningarna finns i författarens ägo.

⁵ För transkription har en förenklad version av "Jeffersonian system" använts. Se Wetherell & Potter (1992) s. 100.

⁶ Namnen på skolorna har anonymiserats.

⁷ Kommunens statistik för 2004.

⁸ I denna rapport har personerna fått fingerade namn som börjar på samma bokstav som skolan.

byggsten för att värdera och konstruera olika versioner av något (Edley, 2001). Utifrån analyserna har jag tolkat vilka olika redogörelser eller beskrivningar av invandrarelev som framträder. Dessa beskrivningar har sedan grupperats eller kategoriserats som olika tolkningsrepertoarer. Repertoarerna kan ses som en del av ett samhälles sunda förnuft och de är samtidigt historiskt förankrade vilket betyder att de inte uppkommer spontant och oberoende av varandra utan snarare tvärtom som ur ett historiskt perspektiv stått i strid mot varandra i ett slags växlingsspel (Ibid.). Jag undersöker hur lärare genom diskursiv praktik skapar konstruktioner av en grupp elever.

Analys av de två samtalen

I det första samtalet deltog två lärare från Sjöskolan och jag. Lärarna undervisar de flesta av de ca. 20 elever med utländsk bakgrund som finns på skolan. Samtalet fördes våren 2004 under en hel dag efter det att lärarna hade läst kapitel sju, nio och tio i Parszyk (1999) *En skola för andra – Elevers upplevelser av arbets- och livsvillkor i grundskolan* och McNiff (2002) *Action Research for Professional Development. Concise Advice for New Action Researchers* om aktionsforskning. Parszyk (1999) belyser här elevers erfarenheter av grundskolan vad gäller föräldrars och personals förhållningssätt, lärares och kamraters bemötande och elevernas språkliga och begreppsliga förutsättningar i undervisningen. Hon menar att eleverna anser sig behöva ”strategier för att överleva” i sin skola och i ett skolsystem som tycks vara till för andra” (Ibid: 239) bl.a. genom en ”konfliktfylld upplevelse av att bli kallad ”invandrare” (Ibid: 250). Lärarna i aktionsforskningsgruppen hade också haft till uppgift att börja skriva loggbok och fundera över begreppet invandrarelev. Loggboken är inte del av materialet som analyseras här eftersom vi från början bestämde att den ska vara deras personliga material. Samtalet som analyseras här rör sig både om elever i allmänhet och om elever på deras skola i synnerhet. Endast de delar av samtalet som på något sätt specifikt rör elever har transkriberats och analyserats.

I det andra samtalet deltog de sex pedagogerna och jag. Samtalet spelades in vintern 2004 under en timme och de hade haft till uppgift att fundera över vilka frågor gruppen skulle reflektera över och genom aktioner agera för att förändra. Gruppen hade ännu inte

börjat läsa något som del av projektet. Det transkriberade samtalet rör både elever på skolan och deras föräldrar.

De tolkningsrepertoarer som framträtt utifrån de inspelade och transkriberade samtalen är:

- ”Eleven som problem”
- ”Eleven som del av skolans mångkulturella projekt”
- ”Eleven som överkänslig”
- ”Eleven som ”den andra”
- ”Eleven som utnyttjar situationen”
- ”Eleven som gör som barn gör mest”
- ”Eleven som gisslan”
- ”Föräldrar som bristfälliga”
- ”Föräldrar som kunniga”

Tolkningsrepertoar: ”Eleven som problem”

En frekvent föreställning är eleven som problem. Dels jämförs eller jämföras eleven med elever som har dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter det vill säga mångkulturell likställs med funktionshinder, dels ses eleven som problem eftersom den ger läraren en större arbetsbörda.

Eleven som problemkategori utgår främst från språkligt fokus och eleven ses på grund av sina bristfälliga kunskaper i svenska som tillhörande gruppen svaga elever:

Vissa svårigheter om det sen är dyslexi eller mångkulturellt, det yttrar sig lite på samma vis [...] men alltså det är språket. (Siv)

... invandrarelever är på väldigt många sätt lite problem, det är ju svårighet, kan rätt ofta jämföras med dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter och att det handlar om språket också. (Siv)

Ibland ses eleven som svag också därför att hon eller han inte har samma förkunskaper som många etniskt svenska elever:

... jag har kanske tänkt att, inte att de är invandrare, men att alla inte vet lika mycket [...] oavsett om det är invandrare eller inte i klassen. (Sonja)

Bristtänkandet verkar genomsyra talet om eleven det vill säga man ser till vad eleven inte har och inte kan och refererar sällan till de speciella kunskaper som eleven har exempelvis flera språk eller kunskap om religion eller kultur eller den specifika kunskap eleven

har om det svenska samhället utifrån positionen som tillskriven gruppen invandrare. Eleven framstår också som problem i och med att den ofta anses utgöra en större arbetsbörda för läraren. Läraren planerar sin "vanliga" undervisning och sedan tillkommer det extra som måste göras på grund av att det finns elever med utländsk bakgrund i klassen:

... invandrarelever det är lite synonymt med extrajobb, extraenergi, lite problem, trots att jag tror att jag har lite schystare värderingar än kanske något slags genomsnitt. (Siv)

Även kontakter med föräldrar ses som problematiska eftersom de också anses utgöra en extra arbetsbörda för lärarna. :

... de samtal jag har med invandrarfamiljer tar längre tid och jag vet att jag ändå bara får räkna trettio minuter som arbetstid. (Siv)

... eleverna som du har tolk till vid utvecklingssamtalen, då är ju problemet vardagskontakten för det drar man ju sig för det här som när man ringer hem till vilka som helst och löser små frågor innan de blir stora. (Siv)

Även elevens föräldrar konstrueras som problem och beskrivs som mer auktoritära än "svenska föräldrar" När eleven presterar bra och sköter sig i skolan är det inte riktigt bra i alla fall eftersom detta av lärarna konstrueras som ett tvång från föräldrarna. Föräldrarna ses ofta som problem i stället för exempelvis en källa till information (se t.ex. Runfors, 2003). Som vi kommer att se längre fram anser lärarna i andra situationer (vid kyrkobesök) att föräldrarna är för lite auktoritativa. Liknande motsägelsefulla resonemang återfinns i Lena Sawyers intervjuer med SYO-konsulenter i denna antologi.

För de flesta [invandrarelever] jobbar ändå bra, inte alla, men många har hemifrån väl den här tyngden [sic!] att de måste prestera och jobba och läsa. (Sonja)

... väldigt många invandrarelever blir i mer tydligt påverkade hemifrån hur de ska tycka och tänka [...] det märks i alla fall tydligare än hos svenska elever. (Sonja)

Även inom forskning, media och politik har "invandrareleven" fram till början på 1990-talet lyfts fram som ett problem och då framför allt på grund av det bristande språket, alltså det svenska språket (se t.ex. Hällgren, Granstedt & Weiner, 2005). Det handlade till stora delar om att invandrareleven hade problem att klara skolan vilket ansågs bero på att kunskaperna i svenska var under-

måliga. Slutsatsen blev därför att det behövdes mer undervisning i svenska som andraspråk (Ibid.). Från mitten av 1990-talet fram till mitten av 2000-talet finns språkfrågan kvar men när det gäller forskning har området utvidgats till att gälla även både lärares och elevers erfarenheter av och syn på språkinläring. Runfors (2003) menar att lärarnas fokusering på språket kan ses som ett sätt att definiera mer svårhanterliga skillnader. Att fokusera på språket blir då ett sätt för lärarna att hantera sin arbetsituation.

För en av lärarna ses samtidigt eleven som en möjlighet:

... eftersom jag läste nu eftersom jag valde att läsa svenska som andraspråk så har jag mer hela tiden gått utifrån att det är en tillgång och lyft för mig också, för de som är i närheten, så själva invandrarbakgrund ser jag aldrig som något problem. (Sonja)

Detta känner jag också igen från egen erfarenhet. Som utbildad lärare i svenska som andraspråk blev jag utsedd till talesperson för invandrarelever och blev ibland tillfrågad som expert i "mångkulturella" frågor på skolan.

Tolkningsrepertoar: "Eleven som del av skolans mångkulturella projekt"

En annan tolkningsrepertoar hos lärarna är eleven som del av det mångkulturella projektet i skolan. I skolans styrdokument ses skolan som en viktig arena för att uppnå "den goda mångkulturen" (Persson, 2005: 43) Skolans mångkulturella projekt, som jag tolkar det, tar sig uttryck på flera sätt i skolans praktik. Det ses bland annat som att genom att låta människor (elever) från olika kulturer mötas ska skolan arbeta för integration. Genom dessa möten anses alla (elever) komma att få förståelse för varandra, vilket då ses som att det kan leda till att deras fördomar minskar. På detta sätt vill skolan arbeta mot en demokratisk pluralism. Men utan att utgå från någon form av dialog, utan att ta hänsyn till ett maktperspektiv och utan att inkludera ett antirasistiskt perspektiv kan dessa möten, enligt min mening, likväl leda till att ett "vi och dem" cementeras och samtidigt att en essentialistisk syn på kultur förmedlas. De föreställningar, enligt min analys av samtalen, som ligger till grund för det mångkulturella projektet är att man vill framhålla att det är positivt med eleverna och att de är viktiga för det svenska samhället:

... många av de här eleverna [eleverna med utländsk bakgrund] umgås bara med invandrare nästan [...] att få in dem i ... att det är naturligt att vi har vänner från andra länder. (Sonja)

... tänker du invandrarelever – problem, och sen om du börjar granska det så finns det ju plus och minus, alltså det finns ju bra grejer och jag tror att det är intressant att vaska fram det positiva. (Siv)

... ta sina svaga sidor och så vrider man lite grann så blir det positivt. (Siv)

... jag menar det är ju samma sak här det som på ett sätt är som problem, vrider du situationen lite så kanske det är en tillgång. (Siv)

... det är det det borde vara. (Sonja)

Jo det måste vara fördel tycker man på tjugohundralet att ha det mångkult... alltså, det måste vara det nästan va [...] annars backar vi. (Sonja)

Sett ur detta perspektiv ses eleven som ett positivt inslag i skolan. Att blanda många kulturer i skolan och i samhället lovsjungs och i skolan kan det ses som en av lärarens uppgifter. Eftersom utgångspunkten då är att mångkultur är något självklart gott undviks problematisering och därmed riskerar också aspekten som rör demokrati och rättvisa att osynliggöras. Det upplevs bland annat svårt att prata om problem eftersom man samtidigt kan ge argument till invandrarfientliga grupper exempelvis på skolan. Ofta tar sig läraren rätten att tolka i olika situationer. Fokus ligger främst på eleven och inte exempelvis på hur läraren agerar eller förhåller sig till eleven. Lärarna visar uttryck för en osäkerhet om hurvida man kan ta upp problem och samtidigt sträva efter ett mångkulturellt perspektiv:

... det finns problem som man inte får sopa under mattan för de finns [...] då tar man bort upplevelsen av problemen även från ja grundkulturella samhällsmedborgare höll jag på säga[...] för då finns de där ändå, då säger man en sak och tycker en annan och så hamnar man liksom i motsatt problem mot just det här andra att jag tycker egentligen att jag har en schysst inställning ... (Siv)

Enligt Persson (2005) finns även denna osäkerhet kring förhållningssätt gentemot mångkultur i skolans styrdokument:

De ständigt återkommande artikuleringarna av en underförstådd harmoni kan i själva verket betraktas som en överordnad diskurs eller ideologi i talet om kultur. Denna diskurs har genomsyrat skolan fram till och med vår egen tid (s. 46).

I samtalen uttrycks en vilja att se eleven som en person som kan bidra till att göra skolan intressantare för etniskt svenska elever och lärare. Som tillhörande den etniskt svenska majoriteten har lärarna fördelen och rätten att definiera minoritetens, elevernas, status och värde. Exempelvis föreslås att i stället för att se eleven som någon man måste vänta på och ta hänsyn till

... skulle man ju vilja vända på resonemanget alltså var kan det bidra till att göra det intressantare [...] hitta de stunderna och de situationerna där det är ett försprång att ha varit med om lite mer än bara Västerstad⁹. (Siv)

Tolkningsrepertoar: "Eleven som överkänslig"

Utifrån diskussioner kring lästa delar av Parszyks (1999) avhandling om minoritetelevs rapporterade rasism i skolan ger lärarna flera exempel på hur de anser att elever kan vara överkänsliga och misstolka verkligheten. Därmed tar lärarna, troligtvis omedvetna om sin makt, tolkningsföreträde över eleverna. Även om lärare i de flesta sammanhang har tolkningsföreträde före elever på grund av lärarens roll och position så är det inte orimligt att anta att vissa elever ges mindre tolkningsutrymme än andra:

... det har ingenting med kultur jaa det är alltså sociala skiktningar och grupperingar och det beror inte riktigt på hudfärg eller modersmålet och sånt [...] när det skrivs sånt här att läraren tycker inte om mig och så tolkar man det för att jag är lite brunare än de andra eller ja nånting som har med kultur att göra. (Siv)

... det är ju en stor plåga man känner där med anti-islam som finns här, islamofobin, då blir det ju som en elev som går igenom en korridor och så känner har den mår den dåligt har dåligt självförtroende då är ju fnisset i hörnet mot mig [...] det är ju otroligt lätt att jobba upp mot-sättningar. (Siv)

... felet är ju när det blir för laddat. (Siv)

När samtalet handlar om elevers berättelser om upplevd rasism på skolan föreslås att det i själva verket kan vara eleverna som är överkänsliga och missförstår situationen. Bland annat föreslås hur situationer som dessa kan lösas genom att prata med eleverna:

⁹ Namnet på staden har anonymiserats.

... diskussionen kan fortsätta [...] kan man jobba också på nåt sätt att hitta nån lösning alltså att antingen att de får klart för sig att så här är det inte eller [...] vad kan de bidra till att det blir bättre. (Sonja)

Genom att tolka eleven som överkänslig eller föreslå att situationen kan lösas genom att prata med eleven undviker lärarna samtidigt att ta upp frågan om rasism på skolan och i kollegiet. Detta kan ses som ett sätt att undvika att reflektera kring hur de själva agerar. Utifrån den av Parszyk (1999) rapporterade rasismen på skolan återges också berättelser om elevers återgivna exempel på rasism på skolan:

Jag känner igen det där väldigt alltså att de tycker är rasistiska och som vi hade en [elev] som hade vart och berätta [på en lektion] om religionen att det allt var positivt men när det kom till muslimer muslim och islam då var det nästan att lärare höll, de fick inget utrymme att prata om det riktigt utan det var bara jaha och så sen vidare att de andras redovisningar uppskattades mycket mer både från lärarens håll och från elevernas håll. (Sonja)

Det kan tolkas som att elever upplever att lärare, ur majoritetsperspektivet, tar sig rätten att begränsa utrymmet för minoritetsperspektivet. Det verkar inte finnas något forum för att ta upp de ganska komplexa frågorna om exempelvis elevers upplevelse av diskriminering och/eller rasism i skolan. När skolans lärare dessutom ofta är en förhållandevis homogen grupp försvåras möjligheten att dessa frågor kommer på dagordningen och reflekteras kring och framför allt ur ett maktperspektiv.

Tolkningsrepertoar: "Eleven som "den andra"

Eleven ses som bärare av ett annorlundaskap vilket ofta poängteras och hålls fram av lärare på ett sätt så att det kan tolkas som ett "vi och dem" där eleven marginaliseras. "Vi", som är majoritet, är det normala, det vanliga och har kontroll över vad som inkluderas i skolan. "Dem" är något annat som inte riktigt hör hit eller inte är det normala men som vi borde respektera och ibland ge lite plats:

... nu ska vi prata om varför vi firar jul [...] det vore ju jätteroligt att få berätta en berättelse från koranen nån gång [...] för ni firar ju också, ni har ju också högtider, så att jag tror på nåt sätt att man måste också [visa respekt] (Maria)

För nu uppmärksammar vi våran jul men att vi kanske borde göra nåt samarbete där [med modersmållärarna] så att de här barnen också får känna sig uppmärksammad på nåt sätt. (Maria)

Genom rådande diskurser har lärarna makt att tolka världen och verkligheten och samtidigt konstitueras det som ses som etniskt svenskt. Lärarnas tolkningar står ofta oemotsagda. Samtidigt har lärarna stort ansvar att, ofta utan stöd, själva bestämma hur man ska agera. Man kan säga att lärare tar sig rätten att tolka det eleverna säger och gör och utgångspunkten för denna tolkning blir det majoritetsperspektiv som gör att elevens annorlundaskap betonas, eleven ses som "den andra":

[efter att en välbesökt mångkulturell fest med mat, dans och sagor hade ordnats på skolan] ... men jag tycker också att man märker på barnen det att man kan va stolt över sitt ursprung faktiskt, det är viktigt. (Maria)

Och jag ser ju, de gjorde ju några en liten liten utställning barnen de äldre barnen och skrev om sina länder, och ofta när de står där och pratar så säger dem: men vet du där ja där där måste man ta med sig mat till skolan och så där, pratar med varann när de står och läser och de som har skrivit är ju ofta där och står och tittar på sin text. (Monika)

... förut har man [elever] liksom nästan velat inte alls se sitt ursprung så där att utan man vill va som alla andra, men nu [efter festen] kan man i stället lyfta sig själv lite grann, ja jag är från Kurdistan. (Maria)

Lärarnas tolkning är att eleverna nu är stolta över sig och sin bakgrund eftersom den visas upp i skolan. Kan detta i stället tolkas som att eleverna är glada över att de och deras bakgrund tillfälligtvis (under tiden som festen och utställningen planerats och genomförts) blivit del av "det vanliga" i skolan? Det som "alla" är engagerade i i stället för det som vanligtvis är marginaliserat och blir till något extra eller som trots lärares ambitioner inte blir av alls. Eller kanske det som görs av någon annan som också ofta finns utanför "det vanliga" som exempelvis modersmållärare. Det kan samtidigt tolkas som att eleverna och deras bakgrund återigen ses/hålls fram som något speciellt eller annorlunda, fast positivt. När eleverna och deras bakgrund görs exotiskt och eleven därmed ses som "den andra" konstrueras samtidigt därigenom det etniskt svenska, det "vanliga". Det handlar inte om att försöka se det typiskt turkiska eller muslimska hos en individ utan det handlar snarare om att uppnå en balans mellan att erkänna och understödja

individens särställning, att erkänna individens rätt att själv definiera och skapa sin egen identitet och att samtidigt se att individen är förankrad i en större helhet (May, 1999). Man kan säga att det handlar om att se både delarna och helheten samtidigt och som föränderliga.

Tolkningsrepertoar: ”Eleven som den som utnyttjar situationen”

Föräldrar med utländsk bakgrund anses sakna kunskaper och framför allt kunskaper om den svenska skolan. Dessa kunskaper anses föräldrarna behöva, inte bara för att kunna vara mer delaktiga och samverka mer med skola och lärare utan för att inte bli lurade av sina barn:

... hade de bättre koll på det svenska skolsystemet då tror jag de skulle känna, alltså barnen kan inte spela ut dem sen när de blir äldre, för vad är det som händer på högstadiet sen med många av invandrabarnen.
(Maria)

... då kan inte barnen komma hem och säga: jo men jag skiter i det där jag behöver inte göra det, nej men jag vet att du ska göra det där.
(Maria)

När lärarna inte varit tydliga nog och föräldrarna inte har kunskap om att det är de som ska bestämma om deras barn ska följa med till kyrkan eller inte ses det som att elever utnyttjar situationen. Då uppstår vad som, enligt min tolkning, lärarna beskriver som en kaotisk situation:

... några föräldrar lämna det åt barnen att bestämma det, så barnen kom så här: jag vill inte ... och nån kom med en lapp som de hade skrivit själv [...] i en del på faktiskt två familjer så var det så här att några syskon gick och några gick inte... (Monika)

Återigen tar lärarna tolkningsföreträde, denna gång gentemot föräldrarna. Lärarna menar att problemet kan lösas genom att föräldrarna skaffar sig mer kunskaper om skolan och intar en mer auktoritativ roll gentemot sina barn (något som också framkommer i kommande tolkningsrepertoar ”elever som bristfälliga”). Tidigare såg vi dock exempel på att en auktoritativ roll av skolpersonal betraktades som något negativt (i tolkningsrepertoar ”eleven som problem”) när föräldrarna, av lärarna, sågs som att de ställde för höga krav på sina barn vad gäller att de ska prestera i skolan. Hur föräldrarna skall uppträda för att ”göra rätt” skiftar alltså enligt

godtyckliga principer och gränsen för det normala ändras allt eftersom det passar. Det blir därmed också underförstått att lärarna själva inte brister i bemötande eller behöver kunskaper kring frågor som rör en alltmer heterogen svensk skola.

Tolkningsrepertoar: ”Eleven som gör som barn gör mest”

Rådande repertoarer om eleven som problem utmanas av modersmållärarna genom att de ger andra perspektiv. De två modersmållärarna tillhör båda grupper i samhället som ofta rasifieras, det vill säga ”skapas som annorlunda och underordnade” (Mulinari & Neergaard, 2004: 19). Situationen kring ett planerat kyrkobesök när muslimska föräldrar ska bestämma om deras barn får följa med är svårförståelig för klasslärarna. De anser att de har varit tydliga om vad som ska gälla genom att ställa frågan till föräldrarna och gett dem möjlighet att svara både muntligt och skriftligt. Föräldrarna låter barnen själva bestämma och flera barn väljer att inte gå. Denna situation tolkas av modersmållärarna utifrån barnets perspektiv:

Då vet du varför. Dom tittar på varandra [de gör som kompisarna gör] (Meryem)

Vissa elever det berättas av andra om de går till kyrkan. Till exempel min dotter, hon går i åttan. [...] Hon sa: Jag vill gå men mina kompisar de retar mig. (Meryem)

Situationen eller problemet som initialt, enligt klasslärarna, handlade om religion och ifall elever med muslimska föräldrar kan följa med klassen på kyrkobesök handlar för modersmållärarna om att göra som sina kompisar för att inte bli retad.

Tolkningsrepertoar: ”Eleven som gisslan”

Skolan kan ses som mötesplats för olika etniska grupper och olika kulturer. Men ofta sker inget möte. Eftersom föräldrar med utländsk bakgrund inte verkar ha kontakt med skolan i någon större utsträckning och skola och lärare ofta saknar kunskap om deras barn (se t.ex. Nordenstam & Wallin, 2002) hamnar barnen, enligt min tolkning, ibland som ett slags gisslan det vill säga de

kommer i kläm mellan kraven från å ena sidan skolan och å andra sidan föräldrar:

Rektorn hon sa: Vi ska till kyrka! Jag vet inte, jag hade frågat kurdiska barn. Dom är tveksamma. Kan du [modersmåsläraren] prata med dom? När jag pratade med dom, var åtta stycken, dom [rektor och lärare] frågade mig direkt: Vad ger du dom? [...] Dom följde med. Inga problem. (Meryem)

Dom [barnen] äter aldrig i skolan. Dom gömmer sig under bordet när maten kommer eller nånting. Dom är väldigt så. (Meryem)

Dom får inte måla, inte rita tomtar, inte rita ljus, inte lyssna på musik, inte gå på gympa, inte inte inte. Dom gör ingenting. Dom får inte prata svenska. (Malika)

[ifall elever får följa med klassen på besök till kyrkan eller inte]

Men det går inte att säga till barnen: Det är barnen som bestämmer. Måste man veta, att diskutera också: Varför ja, varför nej. (Meryem)

Även denna repertoar utgår från barnets perspektiv. Modersmåslärarna menar att för att inte försätta barnet i situationer som dessa är det viktigt att hela tiden möjliggöra för kontakt mellan skola, föräldrar och elev. Modersmåslärarna är i detta fall också föräldrar och det handlar inte bara om deras elever utan samtidigt på ett symboliskt plan om deras barn.

Tolkningsrepertoar: "Föräldrar som bristfälliga"

Många situationer blir till problem i lärarnas vardag och problemen ligger på lärarens bord att lösa. Lärarnas lösning när det gäller problemet med kyrkobesöket, som tas upp i samtalet, är att de själva ska bli mer tydliga. De menar att de först ska tolka föräldrar och elever och sedan bli tydligare med vad som gäller. Lärarna ser kunskapsbrister hos föräldrarna och anser att det arbete som behövs för att försöka förändra och förbättra situationen ska lärarna själva ansvara för. Föräldrarna anses behöva mer kunskap om skolans regler exempelvis om vem som ska bestämma ifall barnet ska/kan följa med när klassen ska göra ett kyrkobesök:

Man respekterar deras religion men vi respekterar inte det här att dom [eleverna] ska få välja själv. För det är ju inte så. Så fungerar det ju inte i skolan... (Maria)

Föräldrars bristande kunskap i svenska språket ses som en annan orsak till att problematiska situationer uppstår i skolan för lärarna:

En annan gång kanske när jag skulle behövt ringa till den föräldern men jag sket i det för jag visste ju att han kan ändå inte språket. Och det blir för komplicerat. Så att jag hoppas [bara] det här rättar till sig ... (Maria)

Lärarna behöver lära sig mer om sina elever om eleverna ska lära sig något (Nordenstam & Wallin, 2002). Lärarna beskriver att många för de ovanliga situationer uppstår i den alltmer mångkulturella skolan och ibland problem som lärare måste ta itu med. Ibland gör de det genom att blunda och hoppas att det ska försvinna och ofta bestämmer lärarna själva hur de ska hantera situationen/problemet. Svåra frågor kan ibland, enligt klasslärarna, diskuteras i arbetslaget men där ingår exempelvis inte modersmållärarna. Rådande diskurser ger lärare makt att tolka situationen och samtidigt stort ansvar att bestämma vilken lösning som passar. Lärarnas tolkningar av situationer står ofta oemotsagda vilket kan ses som problematiskt.

Tolkningsrepertoar: "Föräldrar som kunniga"

Tvärtemot den förra tolkningsrepertoaren ("föräldrar som bristfälliga") ses här föräldrarna som kunniga och då av modersmållärarna. Modersmållärarna kan på detta sätt, anser jag, ses som en möjlighet i skolan. De skulle kunna vara en möjlighet genom att tydliggöra motdiskurser ur ett antirasistiskt perspektiv, vilket samtidigt möjliggör för en kritisk granskning av de diskurser och tolkningsrepertoarer som är rådande i skolan. Föräldrarna skulle, enligt modersmållärarna, behöva känna sig mer engagerade i sina barns skolgång. Samtidigt behöver både klasslärare och föräldrar mer kunskap vilket också kräver mer samverkan:

Kan man inte till exempel be nån förälder, eller två, tre föräldrar? [komma till skolan och berätta om en muslimsk högtid] Eller själva barnen själva kan engagera sig? (Malika)

Men jag kan inte lika mycket som en förälder som kanske kan komma och prata. Ok, vid behov jag kan hjälpa, stötta. Kan hjälpa till exempel med språket.[...] Men att dom själva känner sig mera engagerade. (Maryem)

Eleven är det gemensamma intresset och genom att decimera distansen mellan skola och hem kan större möjligheter både för

familjen/eleven och också skolan/samhället genereras. Samtidigt kan detta ses som del i ett större komplexare integrationsarbete i samhället vilket också behövs som stöd till enskilda insatser vid enskilda skolor.

Avslutande reflektioner

Genom att utgå från Critical Race Theory som teoretiskt perspektiv ses rasism och diskriminering här som en del av det "normala" samhället och som faller ut både på makro- och mikronivåer. Det kan ta sig uttryck som för den som är del av kulturen tar sig som något som är naturligt och normalt men för "de andra" fungerar exkluderande och diskriminerande. Rasism och diskriminering konstitueras genom sociala strukturer och samtidigt krävs individuella handlingar för att upprätthålla och skapa dessa strukturer; i samhället likväl som i skolan (SOU 2005:56). Det kan också ses som en del av de medvetna och/eller omedvetna antaganden, ett slags sunt förnuft, som lagrats eller finns inbäddat i ett kulturarv och därmed som del av de antaganden som föregår agerande (se t.ex. Hall, 1982). Genom att använda det diskurspsykologiska analysverktyget tolkningsrepertoarer och analysera lärares samtal om elever och föräldrar med utländsk bakgrund vill jag synliggöra några naturaliserade värdeuppfattningar kring dessa. De görs synliga för att kunna utmanas i återkopplande samtal med lärarna. Följande tolkningsrepertoarer kring elev och föräldrar har framträtt i min analys:

- Eleven som problem
- Eleven som del av skolans mångkulturella projekt
- Eleven som överkänslig
- Eleven som "den andra"
- Eleven som den som utnyttjar situationen
- Eleven som barn är mest
- Eleven som gisslan
- Föräldrar som bristfälliga
- Föräldrar som kunniga

Skolan ses som en viktig arena för integrationsarbetet. Min analys visar att gränser hålls uppe och att "whiteness as property" fungerar som ett sätt att konstruera privilegier som påverkar utbildning och skola och samtidigt bestämmer norm för vad som ses som normalt

och vad som ses som "den andra". Detta sker exempelvis genom att lärare tar tolkningsföreträde i många situationer i skolan. Ofta läggs då fokus på eleven och inte på hur lärare agerar. Genom den gränsdragning som lärarna skapar får/tar de också rätten att definiera elevernas status och värde exempelvis som problem i skolan, som överkänslig när det gäller att tolka vad som är rasism/diskriminering eller som den som utnyttjar situationen. På detta sätt undviker lärarna att reflektera kring hur de själva agerar och samtidigt begränsas utrymmet för eleverna. Genom att lärarna tar tolkningsföreträde tas inte frågor om rasism och diskriminering upp eller marginaliseras. Lärarna tolkar verkligheten och dessa tolkningar står ofta oemotsagda. Genom att ta sig rätten att tolka och dra en gräns sätts standard för vad som ses som "normalt" och acceptabelt och därigenom betonas också det som ses som annorlunda det vill säga elevens annorlundaskap. Det sker exempelvis genom att se eleven som del av skolans mångkulturella projekt eller helt enkelt som "den andra" som är något extra utanför "det normala". Många för lärarna ovanliga situationer uppstår i den alltmer heterogena svenska skolan. Rådande diskurser ger lärare makt att tolka dessa och rådande strukturella villkor ger samtidigt lärarna ansvar att bestämma vilken lösning som passar. Man kan se lärarna som fångade mellan diskurserna och villkoren och föräldrarna och eleverna som exkluderade och diskriminerade av desamma.

De diskriminerande diskurserna inom skola och utbildning behöver utmanas. Modersmållärare och andra lärare med egna erfarenheter av rasism kan vara till hjälp i detta arbete genom att erbjuda andra repertoarer och därmed vidga det etniskt svenska perspektivet. Av modersmållärarna utmanas rådande diskurser och konstruktioner av familjerna som "de andra" vilket gör att fler repertoarer blir möjliga. I samtalet i den mer heterogena gruppen lärare inkluderas fler och mer varierade tolkningsrepertoarer. Modersmållärares repertoarer utgick från barnets/elevens perspektiv i stället för lärarens perspektiv. Exempelvis eleven som gör som barn gör mest och eleven som gisslan mellan föräldrars okunskap om skolan och skolans okunskap om barnen. Det bör därför påpekas att lärare med utländsk bakgrund kan ha andra erfarenheter vilka är viktiga bl.a. för att förstå elevernas situation och erfarenheter som rasifierad grupp.

Ett sätt att utmana lärargrupperna har varit att föra tillbaka resultatet, det vill säga presentera denna rapport, som del av aktionsforskningsprocessen, vilket har gjorts vid ett tillfälle i den

mindre gruppen och vid två tillfällen i den större gruppen. Samtalen som fördes har spelats in och transkriberats. Reaktionerna från båda grupperna har varit att rapporten är intressant och spännande trots att de tycker att den delvis är ”negativt laddad”. Samtidigt har de frågat sig vad de kan lära sig av detta eller vad det kan ge dem. Båda grupperna anser även att fler inom skolan borde få ta del av rapporten bland annat eftersom den handlar om

... nånting som finns i hela skolan, det är inte bara vi som har en viss inställning. (Siv)

I den mindre gruppen på Sjöskolan menade lärarna att det kan vara svårt att exempelvis ta upp och reflektera kring antiracistiska/mångkulturella frågor på skolan. De tyckte att det är lättare att ”sopa igen” och försöka ”göra det positivt” eftersom det exempelvis är känsligt att försöka påverka eller att kritisera en kollega och när det gäller elever vill man, i stället för att ta upp problem i vardagen, ge dem hopp och tro inför framtiden. Detta kan ses som vad Jones (1999) kallar ”typology of disappearance”, vilket han beskriver som strategier som används för att ignorera frågor kring etnicitet.

När det gäller gränsdragning mellan ”vi och dem” anser lärarna att gränsen finns och att det skulle vara ”onaturligt” att inte se att det finns skillnader och att det finns situationer när personer från olika kulturer inte förstår varandra. I lärargrupperna menade man att lärare inte tar tolkningsföreträde bara när det gäller elever och föräldrar med utländsk bakgrund, vilka man säger sig inte särskilja, utan man menar att lärare tar tolkningsföreträde över huvud taget i skolan. Samtidigt är man överens om att mötet med dessa elever och föräldrar kräver mer av läraren och att många ovanliga situationer och missförstånd uppstår. Lärarna ser komplexiteten i frågan men de ser inte att de samtidigt har möjlighet att tolka vad som är normalt och vad som inte riktigt hör till, vilket kan få diskriminerande konsekvenser för dem som utesluts eller ses som att de inte riktigt hör till.

I den mer heterogena lärargruppen på Markskolan ställer man sig flera gånger frågan hur det som står i rapporten skulle kunna användas i det praktiska arbetet på skolan. De föreslår att genom rapporten kan olika perspektiv införas och diskussion väckas i praktiken, vilket de menar är viktigt. De börjar samtidigt fundera vilka konsekvenser de slutsatser som dras i rapporten kan få för den fråga som fokuseras i gruppens projekt; samverkan mellan

skolan och föräldrar med utländsk bakgrund. Exempelvis påpekas att det nu sker många möten med föräldrar utifrån skolans eget, traditionella sätt och därför föreslås att detta borde förändras och att målet borde vara att nå resultat som också föräldrarna är nöjda med. En lärare menar att:

... sen kanske det inte blir som skolan vill men man måste försöka att mötas ändå. (Maria)

Båda grupperna är överens om att personalen på skolan behöver få tid för att dessa frågor ska tas på allvar och föras upp på dagordningen. Framför allt behöver lärare tid till reflektion men de behöver även tid till exempelvis samverkan och möten med föräldrar. Även fortbildning för lärare behövs, menar de, för att möjliggöra för lärare att få fler perspektiv än att se en grupp elever som problem.

En början till en väg att synliggöra och därmed bryta dessa naturaliserade värdeuppfattningar är, som jag ser det, att ge lärare möjlighet och tid till reflektion. Men enbart reflektion räcker inte utan lärare måste även få kunskap om diskurser som råder och kunskap om teoretiska ramar med hjälp av vilka de rådande diskurserna kan granskas. Aktionsforskning, det vill säga ett möte mellan skolans praktiker och forskare som teoretiserar kring dessa frågor, kan vara ett sätt både att stödja lärare och att utveckla forskning inom området. Samtidigt kan modersmålslärare och de kunskaper och erfarenheter som de har tydliggöras och ses som ett stöd i det demokratiska, antirasistiska arbete som behövs i skolan.

Referenser

- Edley, Nigel (2001) "Analysing Masculinity: Interpretative Repertoires, Ideological Dilemmas and Subject Positions" In: Wetherell, Margaret, Taylor Stephanie & Yates, Simeon J. (ed.) *Discourse as Data: A Guide for Analysis*. London: Sage.
- Eklund, Monica (2004) *Interkulturellt lärande Intentioner och realiteter i svensk grundskola sedan 1960-talets början, Institutionen för lärarutbildning*, Luleå tekniska universitet.
- Gilbert, G. Nigel & Mulkay, Michael (1984) *Opening Pandora's Box: A Sociological Analysis of Scientists' Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hall, Stuart (1982) "The rediscovery of 'ideology': return of the repressed in media studies" In: Gurevitch, Michael et al (ed.) *Culture, society and the media*. Suffolk: The Chaucer Press Ltd.
- Hällgren, Camilla, Granstedt, Lena & Weiner, Gaby (2005) *Överallt och ingenstans Mångkulturella och antirasistiska frågor i svensk skola; en kunskapsöversikt*. Myndigheten för skolutveckling: Ej publicerat manus.
- Jones, Russell (1999) *Teaching racism – or tackling it? Multicultural stories from white beginning teachers*. England: Trentham Books Ltd.
- Lahdenperä, Pirjo (1997) *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund*. Stockholm: HLS Förlag.
- Ladson-Billings, Gloria (1998) "Just what is critical race theory and what's it doing in a nice field like education?", *Qualitative Studies in Education*, 11 (1): 7–24.
- Lpo 94. Utbildningsdepartementet (1994) Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet.
- May, Stephen (1999) "Critical Multiculturalism and Cultural Difference Avoiding Essentialism" In: May, Stephen (ed.) *Critical Multiculturalism Rethinking Multicultural and Antiracist Educations*. London: Falmer Press Taylor and Francis Group.
- McNiff, Jean (2002) *Action Research for Professional Development. Concise advice for new action researchers*, Third edition, <http://www.jeanmcniff.com/booklet1.html>
- Mulinari, Diana & Neergaard, Anders (2004) *Den nya svenska arbetarklassen*. Umeå: Boréa Bokförlag.

- Municio, Ingegerd (1987) *Från lag till bruk: hemspråkreformens genomförande*. Centrum för invandringsforskning, Stockholms universitet.
- Nordenstam, Kerstin & Wallin, Ingrid (2002) *Osynliga flickor – synliga pojkar. Om ungdomar med svenska som andraspråk*. Lund: Studentlitteratur.
- Parszyk, Ing-Marie (1999) *En skola för andra. Elevers upplevelser av arbets- och livsvillkor i grundskolan*. Stockholm: HLS Förlag.
- Persson, Magnus (2005) ”Den kulturella vändningen i skolans styrdokument. Motsägelser och motsättningar i talet om estetik, medier, mångkulturalism och kulturarv”, *Utbildning och Demokrati – Tema: Estetik och utbildning* 14 (1): 35–61.
- Runfors, Ann (2003) *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar. En studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Stockholm: Prisma.
- SOU 2005: 56 *Det blågula glashuset – strukturell diskriminering i Sverige*.
- Wetherell, Margaret & Potter, Jonathan (1992) *Mapping the language of racism. Discourse and the legitimation of exploitation*. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf.
- Winther Jörgensen, Marianne (2005) Seminarium 6–7 april, Genusforskarskolan, Umeå universitet.
- Winther Jörgensen, Marianne & Phillips, Louise (2000) *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

Källor

- Inspelat samtal med lärare Maria, Monika, Mats, Meryem och Malika på Markskolan 041208.
- Inspelat samtal om denna rapport med lärare Siv och Sonja på Sjöskolan 051111.
- Inspelat samtal om denna rapport med lärare Maria, Monika, Mats; Meryem, Malika och Mohamed på Markskolan 051114.

8 Sunt förnuft – en fokusgruppstudie om lärares syn på värdegrundsarbete¹

Aino Dahl och Marcus Lundgren

Inledning

Integrationspolitiken har som ett av sina huvudmål lika rättigheter, skyldigheter och möjligheter för alla oavsett etnisk och kulturell bakgrund i det svenska samhället, men dagens integrationstänkande och politik innebär också en kategorisering av människor. Skapandet av fasta kategorier dit människor indelas är en förutsättning och själva grunden för förtryck och exkludering (de los Reyes, 2001; Rydström, 2005: 50).

Denna uppdelning innefattar en hierarkisk dimension; de som integrerar och de som ska integreras. Detta *skapar* ett majoritets-samhälle, de som positioneras som ”vita” ”svenskar”, och ett minoritetssamhälle, de som positioneras som ”icke-vita” ”invandrare”. Denna indelning är således inte given och på förhand fixerad utan görs genom att dela in befolkningen i ett ömsesidigt uteslutande motsatspar vilket uttrycks i ett ”Vi” och ett ”Dom”, där ”Dom” betraktas som främmande och abnormala, medan ”Vi” betraktas som de tillhörande och normala. Denna tankemodell löper stor risk att också ge diskriminerande konsekvenser.

En strukturell dimension av diskriminering kan uttryckas både i hur man organiserar samhället i stort och hur man arrangerar institutioner. Institutioner är inrättade för att strukturera social interaktion (Kamali, 2005a). De är uppbyggda av formella och informella maktstrukturer med rutiner och arbetssätt som kan verka diskriminerande, mer eller mindre dolda eller helt öppna mot ”de andra”, dvs. de individer som av olika anledningar, på grund av föreställningar om exempelvis kön, klass och etnicitet exkluderas från maktsfären (Kamali, 2005a: 33).

¹ Aino Dahl har initierat och planerat studien och genomfört intervjuerna. Marcus Lundgren har skrivit teoriavsnittet. Marcus Lundgren och Aino Dahl har analyserat och dragit slutsatser av intervjuerna.

En viktig social institution och en betydande del av samhället är skolan. I jämförelse med andra samhällsområden spelar skolan en mycket stark sociokognitiv och socialiserande roll (van Dijk, 1993: 197) och det är därför av största vikt att undersöka strukturell diskriminering och dess bakomliggande mekanismer i skolan. Insikter om hur strukturell diskriminering genom en rasifierad över- och underordning (åter)skapas i skolan kan också stödja lärare och elever i arbetet med att motverka strukturell diskriminering i skolans vardag.

För att försöka identifiera dessa mekanismer har i denna undersökning sex grupper verksamma lärare intervjuats. Det är alltså lärares tolkningar och erfarenheter som eftersökts och fokuserats. Med utgångspunkt från formuleringar i *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmen* (Lpo 94) berättar lärarna i intervjuerna om hur de uppfattar mål för normer, värden och kunskaper som anger inriktningen och kvalitetsutvecklingen på skolan. Eller som det uttrycks i Läroplanen:

Skolan skall aktivt och medvetet påverka och stimulera elever att omfatta vårt samhälles gemensamma värderingar och låta dem komma till uttryck i praktisk vardaglig handling (SKOLFS, 1994: 1).

Syftet med undersökningen är att genom fokusgruppsintervjuer med lärare undersöka vilka olika uttryck som den strukturella diskrimineringen tar sig i skolans värld genom att analysera följande frågeställningar: a) Vilka tolkningar av "den gemensamma värdegrunden" finns hos lärarna, b) Hur beskriver och tolkar lärarna rasism i grundskolan, c) Vilka diskursiva uttryck för rasism finns i lärarnas berättelser, d) Bidrar lärarna till strukturell diskriminering genom en rasifiering av elever med utländsk bakgrund? och e) Vilka eventuella förändringsbehov ser vi i skolans arbete med värdegrundsfrågor?

Syftet är i första hand att identifiera uttryck för rasism som finns i lärarnas utsagor om skolan, värdegrund och om elevernas bakgrund samt orsaker och konsekvenser av detta. Avsikten är däremot inte att utpeka individer/grupper som "rasister" eller "icke-rasister". Vår utgångspunkt är att rasistiska föreställningar kan påverka människornas handlingar oavsett intentioner och just därför är det viktigt att kritiskt granska de premisser och föreställningar som styr skolan målsättningar, arbetssätt och vardagspraktiker.

Det finns flera styrdokument som ger riktlinjer för skolan. Det kanske viktigaste styrdokumentet för det praktiska arbetet är den

av regeringen utfärdade *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo94*. Den första paragrafen beskriver *Skolans värdegrund och uppdrag*. Den andra paragrafen beskriver skolans *mål och riktlinjer*. Det är här som värdegrundsfrågorna i skolan beskrivs och det är utifrån dessa paragrafer som intervjuerna är strukturerade.

Under februari 2005 intervjuades sammanlagt 27 lärare på 6 skolor i en medelstor stad i Sverige². Alla de intervjuade lärarna i denna undersökning positioneras sannolikt som "svenskar", dvs. som tillhörande den "vita" majoriteten. Urvalet består av två skolor inom förskolan upp till årskurs 3, två skolor inom skolår 4–6 samt två skolor inom skolår 7–9. Skolornas fysiska placering (stad, landsbygd), skolstorlek och skolstruktur dvs. vilka skolår som undervisades på skolan utgjorde viktiga urvalskriterier för att kunna intervjua så många lärare som möjligt från olika skolmiljöer och med varierande erfarenheter och ämneskombinationer. Ett strategiskt urval är centralt i en kvalitativ studie som denna, eftersom det kan bereda möjligheten att synliggöra olika erfarenheter och perspektiv. De intervjuade lärarna har anonymiserats genom att ge dem fiktiva initialer och skolorna har i studien givits de påhittade namnen Alviksskolan, Bergviksskolan, Castorviksskolan, Domareviksskolan, Enviksskolan och Fabianviksskolan.

För att komma i kontakt med lärare som kunde tänkas vilja delta i studien togs hjälp av skolornas respektive rektorer som gick ut med en allmän förfrågan till all personal, därefter erhöles namn på dem som hade anmält sitt intresse för att vara med i undersökningen. Efter detta kontaktades skolorna och tillsammans med lärarna bestämdes en tid för intervjun.

De sex intervjuerna genomfördes enligt fokusgruppmetoden vilket innebär att intervjuaren har möjlighet att intervjua flera personer samtidigt om samma tema. Metoden är effektiv ur ett tidsperspektiv. Fördelen med att använda fokusgruppmetoden i denna studie är också att lärarna i gruppen kunde diskutera med varandra och vidareutveckla varandras berättelser. Detta gav också möjlighet att diskutera frågeställningarna ingående. Men i jämförelse med

² Intervjuerna finns inspelade på Minidisc och är inlästa i ett säkerhetsskåp vid Umeå Universitet. Samtliga intervjuer är transkriberade. Eftersom frågorna berör lärarnas värderingar och även deras integritet är det ytterst viktigt att skydda de inblandades anonymitet enligt Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådets etikregler bl.a. gällande konfidentialitetskrav. Insamlat material kommer endast att användas i denna undersökning och redovisas i denna rapport. Intervjuerna finns i skriven form och är tillgängliga på begäran.

individuella intervjuer kan metoden också anses begränsande. Just på grund av att hela gruppen deltar, kan det kännas svårt att inför andra gruppmedlemmar ge en helt avvikande syn på frågeställningarna. Eftersom att vissa uttrycker just sådana avvikande åsikter, antyder det i alla fall att alla motröster inte tystats ned. Kanske kan man till och med anta att dessa motröster upplevs särskilt starka eftersom att den intervjuade uttrycker en avvikande åsikt trots obehaget att göra det. Samtidigt så innebär fokusgrupper till skillnad från enskilda djupintervjuer att intervjuaren inte styr samtalet lika mycket. Snarare så introducerar intervjuaren ämnet och uppmuntrar sedan deltagarna till samtal mellan varandra.

Inger Tinglev menar att fokusgruppsdiskussioner lämpar sig särskilt väl i en studie av pedagogiskt arbete. Hon menar att interaktionen mellan deltagarna kan underlätta för reflektioner och bidra till nya tankar vilket kan komma praktiken till nytta (Tinglev, 2005: 88–89).

För att undersöka hur lärare tolkar värdegrunden har läroplanens etik- och moralavsnitt använts som utgångspunkt i intervjufrågorna. Att också ställa frågor om hur det konkreta arbetet med värdegrund går till, gör att vi kan få en bild av hur de uppfattar och (uppfattar att de) agerar i de situationer som uppstår under skoldagen. Eftersom fokusgruppsledaren endast introducerar teman och ställer följdfrågor bygger fokusgruppsintervjuer i stor utsträckning på interaktionen mellan deltagarna. Härigenom har en mängd ämnen uppkommit som fokusgruppsledaren inte ställt specifika frågor om.

De intervjuade lärarna fick tillgång till frågorna några veckor innan intervjuerna genomfördes. Trots att många lärare har en stor arbetsbörda och att frågorna inte hörde ihop med ett specifikt skolämne utan berörde arbetet och förhållningssättet i värdegrundsfrågor var bemötandet positivt på alla de inblandade skolorna och intervjuerna kom igång oväntat snabbt. Det är skillnad mellan att fråga om exempelvis vilken grammatikbok som används och att fråga efter uppfattningar och värderingar. Men eftersom frågorna utgick från läroplanen kändes det som att intervjutillfällena inte bara gav information till studien utan också hade potential att utgöra en möjlighet för lärargruppen att diskutera och reflektera över läroplanens intentioner gällande etik och värdegrund.

Teoretiska utgångspunkter

Vi använder critical race theory – CRT som teoretisk utgångspunkt för analysen av materialet. Vi har inte plats att i detalj redogöra och diskutera vad CRT innebär men ska här ge en kort beskrivning av de för denna studie centrala elementen. Vi utgår från Richard Delgado and Jean Stefancics bok *Critical Race Theory, an Introduction* (2001) där inte annan källa anges.

Denna i huvudsak nordamerikanska teori talar om rasism. Även om vissa menar att det finns en skillnad mellan strukturell diskriminering och (strukturell) rasism, utgår vi från att det mycket ofta är samma sak, vilket vi anser blir tydligt i följande definition av strukturell diskriminering:

[den strukturella] Diskrimineringen utgör därmed en grundläggande mekanism i en maktstruktur som skapar underordning genom att systematiskt markera och vidmakthålla olikheter mellan människor. Detta medför i sin tur att de idéer, föreställningar och värderingar som möjliggör diskriminerande handlingar genomsyrar samhällets strukturer, institutioner och organisationer. Därav nödvändigheten att förstå diskriminering inte bara utifrån skillnader i materiella levnadsvillkor utan också i ljuset av en ideologiproduktion som rangordnar människor utifrån nationalitet, etnisk bakgrund, kulturell tillhörighet eller föreställningar om ras (de los Reyes & Wingborg, 2002: 11).

CRT utgår från att ras, etnicitet och kultur är sociala konstruktioner som skapas genom diskurser (ung. föreställningar, idéer, bilder) i t.ex. politisk debatt, skönlitteratur, nyhetsrapportering och forskning. Det betyder att även om man tagit avstånd från ras som genetiskt giltig sorteringskategori för människor så fortsätter ras och rasism ändå spela roll i människors sociokognitiva förståelse av världen och att detta får konsekvenser.

Man kan därför säga att rasism i huvudsak inte är extraordinära händelser (som t.ex. s.k. hatbrott) utan rutinartade vardagliga händelser som av den ”vita” majoriteten upplevs som helt normala och därför framförallt för ”vita” kan vara svåra att upptäcka.

Maktfrågan är central. CRT utgår ifrån att rasism har viktiga materiella, sociala och psykologiska konsekvenser. Det är alltså inte bara en fråga om fördomar som kan utbildas bort eller en naturlig, universell och harmlös rädsla för det främmande. Rasism handlar om ideologi, makt och exploatering. Philomena Essed (1991) menar därför att man måste förstå rasism i ett strukturellt samman-

hang för att rasism per definition inte kan vara individuell, utan alltid bygger på en aktivering av gruppakt.

Vem som utsätts för rasism skiftar över tid vilket är relaterat till vilka behov som det "vita" majoritetssamhället har just för tillfället. Förändringar, dvs. minskad, ökad eller annorlunda manifesterad rasism, är i huvudsak en konsekvens av den "vita" majoritetens ibland skiftande intressen, som t.ex. behov av arbetskraft, och inte på grund av en ökad medvetenhet och välvilja bland "vita" eller bättre lagstiftning. CRT utgår också ifrån att den som blir utsatt för rasism är den bäst lämpade att uttala sig om rasism eftersom att egna erfarenheter ger en bättre förståelse för hur rasismen fungerar.

I denna analys använder vi begreppet *kulturrasism* när vi tolkar lärarnas utsagor. Kulturrasismen utgår från idén att människor kan delas in i essentiellt annorlunda kulturer och bygger på den deterministiska idén att kultur bestämmer vilka värderingar, beteende och förmågor en person har. Idén utgår samtidigt från att kulturen i ett land, en region eller en etnisk grupp är enhetlig, dvs. att alla som (anses) tillhör(a) denna kultur delar dessa värderingar, beteenden och förmågor. Den bygger också på idén att kultur är statisk, dvs. att kultur är som ett bagage man bär med sig livet ut och att detta går i arv mellan generationer.

I denna logik finns alltså ingen innehållslig skillnad gentemot biologiskt grundad rasism:

- a) kulturen (tidigare rasen) i en etnisk grupp/nation är enhetlig.
- b) kultur (tidigare ras) bestämmer värderingar, beteende och förmågor.
- c) kultur (tidigare ras) är statisk, något man har hela livet.
- d) kulturen (tidigare rasen) skapar en överföring av värderingar och beteende mellan generationer.

Ofta utgår också utsagor om "Andra" människors "kulturer" från att "de Andras" "kultur" är underlägsen. Med kulturrasistiska föreställningar som utgångspunkt har personer (inte sällan på ledande positioner) i dagens Sverige t.ex. påstått att "män från mellanöstern är (mer) patriarkala" (värderingar) att "Kosovoalbaner tillhör en kriminell tradition" (beteende) och att "afrikaner har rytmen i blodet" (förmågor).

Därmed förvandlas i grunden rasistiska idéer och diskurser till 'acceptabla' och självklara förklaringar på socioekonomiska och politiska förteelser och problem (Sverige mot rasism, 2006).

Det finns också viktiga empiriska studier som behandlar exkludering i skolan vilka vi här tar upp då de bidrar till förståelsen av skolans potentiella roll som arena och aktör vad gäller strukturell diskriminering. Ing-Marie Parszyk har i sin avhandling *En skola för andra* (1999) intervjuat minoritets elever i grundskolan. Här framträder en bild av att eleverna upplever en subtil diskriminerande attityd från lärare. Samtidigt som fientligheten är högst påtaglig för eleverna menar de att den är svår att bemöta och benämner den därför osynlig rasism. Genom det diskreta uttrycket är det lätt att rasismen blir en del av det normala och främst för den ”vita” majoriteten därmed osynlig. ”Man känner med läraren även om de inte säger någonting att de inte gillar invandrare” (Parszyk, 1999: 183).

Flera forskningsrapporter visar att ”den gemensamma värdegrundens” utgångspunkter vilar på (o)uttalade föreställningar om ett överlägset västerland eller en överlägsen svenskhet. Ideal som (val)frihet och jämlikhet kopplas till (väst)Europa samtidigt som Europa görs till civilisationens vagga (bl.a. i skolböcker), trots de uppenbara bristerna som finns i den logiken (se Lahdenperä, 2001 och Masoud Kamali i denna antologi). Som forskarna nedan visar, tycks dessa kulturrasistiska associationsmönster medföra att de som anses komma från den ”ociviliserade världen”, som uppfattas som inte tillhörande det svenska nationella ”vi-et”, tillskrivs helt andra värden och behandlas därefter.

Annick Sjögren menar t.ex. att skolan har en kompensatorisk inställning till elever som inte uppfattas som ”svenska”. Trots talet om en gemensam värdegrund där elevernas erfarenhet och kunskap skall tas tillvara, är det ”svenska” värderingar som utgör normen (Bigestans & Sjögren, 2001: 11).

Ann Runfors belyser i denna antologi skolans olika tolkning av elevernas handlingar i ljuset av värdegrunds ideologin. Dessa tolkningar görs utifrån värdegrundens ideal av individualism, valfrihet och jämlikhet. Problemet är att värdegrundens ideal automatiskt sammankopplas med ”svenskhet”. Därför, menar Runfors, tolkas de ”svenska” elevernas handlingar oftare som individuella fria val trots att de utgör påbud i läroplanen, medan ”invandrarelevernas” handlingar oftare sågs som tvång av föräldrar eller påbud från religion. Härigenom skapas en motsägelsefull och färgkodad valfrihet där de ”svenska” eleverna genom att göra *vissa* val, av lärarna uppfattas som att de väljer av egen vilja, för att de väljer ”rätt” och därmed är i harmoni med värdegrunden. Lärarna tolkar istället det som att eleverna med utländsk bakgrund väljer fel eftersom det inte

uppfattas som möjligt att göra fria val utanför de västerländska/svenska liberala idealen.

I Ann Runfors avhandling (2003) belyses skolans arbete med värdegrund som en strävan att (*om*)forma elever med invandrarbakgrund så att de bättre motsvarar värdegrundens ideal av individualism och jämlikhet. Här fann också Runfors att föräldrarna och deras bakgrund ofta sågs om ett problem som eleverna skulle frigöras ifrån.

Pirjo Lahdenperä (2001) menar att värdegrunden i skolan egentligen inte är något annat än etnocentriska värderingar som bl.a. syftar till att stärka en nationell (eller EUuropeisk) identitet, genom att skapa samhörighet mellan vissa grupper och skapa avstånd gentemot andra. Ett exempel är genom deklarationen att "vår gemensamma värdegrund grundar sig på 'västerländsk humanism och kristen tradition'" (Ibid: 117). Individer som ingår i gemenskapen uppfattar inte dessa "gemensamma värderingar" som (etnocentriska) värderingar och normer utan som självklara; rationella och logiska.

Därför drar flera forskare slutsatsen att skolan, särskilt mot bakgrund av sin starka socialiserande roll, är en central aktör för att göra invandrarskap och utanförskap, s.k. andrafiering (Runfors, 2003; Integrationsverket, 2004: 188). Sabine Gruber sammankopplar i sin rapport dessa föreställningar med mer allmänt rådande negativt stereotypa föreställningar om "invandrare" som grupp i massmedier (Integrationsverket, 2004).

Samtidigt är det viktigt att komma ihåg att denna andrafiering inte är generell utan ofta har starka kopplingar mellan människors utseende och föreställningar om "deras" "kulturella egenskaper". Därför använder vi i denna studie termen *rasifiering* för att beskriva andrafiering med rasistisk logik (Mulinari & Neergaard, 2004:19). Man ska också komma ihåg att samtidigt rasifieras också "svenskar" som "vita". Genom begreppet rasisifiering kan man alltså synliggöra också hur "svenskhet/vithet" skapas som något positivt och önskvärt genom att kontrasteras mot "de Andra". Detta är dock oftast ännu mer subtilt och outtalat och inte huvudfokus i denna studie.

Pirjo Lahdenperä visar i sin avhandling (1997) att 70 procent av de tillfrågade lärarna anser att vissa aspekter av invandrarbarnens bakgrund är negativ för deras skolarbete och 55 procent att invandrarelevernas bakgrund och beteende är orsaker till problemen i skolan. Lärarnas utsagor bekräftar den problematiska uppdelningen

mellan ”svenska elever” och ”invandrarelever” vilket samtidigt antyder att uppdelningen är så vanlig att den utgör en del av ”det sunda förnuftet”.

Styrdokumentet Lpo 94 ger enligt Magnus Persson uttryck för en tvådelad kultur, nämligen det svenska kulturarvet respektive det som omnämns som mångkultur. Nackdelen med denna tudelning är enligt Persson att ”...de två olika typerna av normativitet som spelas ut mot varandra riskerar att förstärka snarare än försvaga motsättningarna” (Persson, 2005: 54). Man skapar ”de andra” och genom detta en spegelbild av ett ”vi”. Det svenska konstitueras av det ickesvenska. Persson resonerar vidare om talet om mångfald och menar att det också rymmer, ”andra typer av hierarkier där exempelvis olika kulturarv rangordnas utifrån närhet till det nationella” (Ibid: 48). Ju längre från det svenska och det europeiska desto mer främmande.

Detta särskiljande mellan ett nationellt vi och ett dom som inte hör hit ligger till grund för kulturrasism, eller som Kamali (2005a) uttrycker det:

”De andra” görs inte bara till en annorlunda grupp som sammansätts av en annan sorts människor eller en annan nation, utan till mindervärdigt ansiktslöst kollektiv som gör ”oss” till en bättre art eller en bättre kultur. Detta skapar både en biologisk och en kulturell rasism, där underlägsenheten av ”de andra” görs till ideologi och får därmed vetenskaplig förklaring (SOU 2005:41, s. 29).

Lärarnas roll i strukturell diskriminering

I studien har en induktiv ansats tillämpats vilket i det här fallet betyder att utgångspunkt tagits i empirin; vad som har berättats av de lärare som ingår i studiens sex fokusgrupper. Lärarnas utsagor kan förstås både som specifika och generella berättelser om värdegrund, rasism och om eleverna. Specifika i den mening att berättelsen från den individuella läraren utgår från händelser och fenomen såsom läraren uppfattar det, men också generella i den mening att det finns återkommande mönster i berättelserna, dels i andra intervjuade lärares berättelser och dels i en vidare diskurs i samhället om värdegrund, rasism och om ”invandrare” och ”svenskar”. Dessa mönster utgör grunden för den tematiska redovisningen av resultaten.

Vi och Dom och deras kultur

Ett drag som framträder i diskussionerna är att begreppet kultur främst associeras till vissa elever. Kultur omtalas nästan uteslutande när det gäller de elever som lärarna refererar till som ”invandrarbarn” och ”invandrarelever”. Elever med utländsk bakgrund (och deras ”kultur”) beskrivs i vissa fall som något positivt, som något exotiskt. I en diskussion om kränkande behandling på Fabianviksskolan säger en lärare följande:

H: Men vi har en kille från Iran och han upplevs som väldigt exotisk och spännande och han är också en sådan personlighet som fungerar bra.

Att tillskriva ”Andra” vissa attribut även om de framstår som positiva innebär samtidigt ett särskiljande och en cementering av olikhet (de los Reyes, 2001). Att uttalandet börjar med ett ”men” och slutar med ”en sådan personlighet som fungerar bra” gör dock att man också kan tolka uttalandet som att läraren menar att elever med utländsk bakgrund generellt innebär något som *inte* ”fungerar bra” men att denna elev är ett undantag. Oftast associeras dock väldigt tydligt kultur med något negativt. I en diskussion på Alviksskolan om vad värdegrundsarbete är, sägs följande:

J: Det som kan komma igen är att andra kulturer har mer manlig auktoritet. Man kan lyda men det är inte att man gör det med fröknar.

O: Det märker jag med en i klassen, vad jag än säger till I så gör han direkt som jag säger men om en kvinna gör det då tjuvar han lite mer.

H: Joo, det är kultur.

O: Det är kultur.

/.../

J: Klart för de måste ju också anpassa sig till att så här är det i Sverige och i skolan.

/.../

V: Värderingsgrunden genomsyrar ju *vårt* samhälle /.../ det är ingen som favoriseras p.g.a. kön, det är borta. Så känner jag. Men de tar ändå mer tid killarna, *vissa* (våra kursiveringar).

Att som i citatet ovan förlägga patriarkalism till platser och sammanhang som man själv inte anser sig vara en del av, i det här fallet andra kulturer, gör samtidigt att ”vårt” Sverige konstrueras som det jämställda och önskvärda. Dessutom förlägger lärarna problemet och ansvaret för jämställdhetsarbetet (och att inte favorisera) på eleverna.

En metod som tydliggör underliggande antaganden i utsagor är att byta ut ord (Minh-ha, 1999). Om vi testar att byta ut ordet kultur till ordet ras i ovan citat så framträder den rasistiska logiken tydligare.

O: Det märker jag med en i klassen, vad jag än säger till I så gör han direkt som jag säger men om en kvinna gör det då tjuvar han lite mer.

H: Joo, det är *ras*.

O: Det är *ras*.

Denna kulturrasistiska diskurs kring jämställdhet har uppmärksamats i tidigare forskning (Townes, 2002; Bredström, 2002; Brune, 2004). På en annan skola, Domareviksskolan, diskuteras arbetet med flera ”kulturer” och exempel ges på en aktivitet som genomförts på skolan.

V: Han är från Iran, förälder till två elever här.

C: Vi hade stora planer, vi skulle få in föräldrar.

V: han var jätteduktig, han körde liksom parningslekar från Iran, det var uppskattat.

A: Märker ni någon effekt av dessa aktiviteter?

V: Jaa är det någon med utländsk bakgrund som gör ett bra jobb så blir de här busarna stolta. Det ser man, det har en effekt så.

Lägg märke till ordvalet *parningslekar* som närmast associerar till djur, liksom det negativt laddade ordet *busarna* som främst tycks omfatta elever med utländsk bakgrund. Läraren säger inte explicit att det är pojkar med utländsk bakgrund som är ”busarna” men enligt tidigare studier omtalas pojkar med utländsk bakgrund ofta i termer av en problematisk maskulinitet (Bredström, 2002).

I en diskussion på samma skola om elevgrupperingar ser ordväxlingen ut på följande sätt:

V: Som det här att man inte kan ställa en invandrare i en situation där man inte kan backa...

V: Det blev väldiga konflikter, när de inte har någon utväg liksom...

C: Det är lika mycket svenska pojkar som stör i skolan som invandrarpojkar tycker jag.

/.../

C: De har sina machoroller.

/.../

C: Däremot tycker jag att jag lärt mig som haft alla dessa invandrarpojkar att de ljuger friskt. Alltså de har aldrig gjort någonting. Om de gör bus så står de aldrig för det. Jag tycker att en svensk kille kan man pressa; ”OK, det var jag”. Alla, jag har haft många pojkar, de står inte för vad...de ljuger.

/.../

A: *Varför gör de så?*

C: Det är deras kultur, jag tror att det är så, man nekar.

V: Men å andra sidan är det skamkulturen men när man tar dem på bar gärning så borde de erkänna liksom.

Här görs alla invandrare till lögnare genom sin ”kultur”, något som också kopplas till en machokultur. Lägga märke till att C säger att eleverna stör lika mycket men ger beteendet olika förklaringar. Eleverna med utländsk bakgrund stör p.g.a. sin kultur, men orsaken till störandet från de ”svenska” eleverna omtalas inte. Om vi återigen byter ut ordet kultur till ordet ras så framträder rasismen tydligare:

A: *Varför gör de så?*

C: Det är deras ras, jag tror att det är så, man nekar.

”Invandrarpojkar” kategoriseras både i en lögnarmentalitet och i en skamkultur. Det är intressant hur läraren tycks fastna i kulturalistiska förklaringar även när läraren själv ser det motstridiga i sin förklaring.

Senare i intervjun på Domareviksskolan, sägs i en diskussion om tryggheten i personalgruppen att föräldrar till ”Dom” är mer tack samma gentemot lärarnas arbete.

C: ...barna kan vara strängt hållna hemma, tidiga tider när de ska vara inne, så de ballar ur i skolan så de är som två personer också.

V: Katten är borta.

C: Och när mamma kommer på besök så är de som små änglar och så far hon iväg och det är fritt fram.

V: Så kan ju svenska [elever] också [göra].

C: Men det är så att de kanske inte har respekt för oss som lärare, vi är inte som lärare i andra länder, vi är mera kompisar.

V: Nej om de har minnen från, vad heter han som kom från Uzbekistan...

C: En lärare ska ha respekt med sig, det tycker dom, som det var förr i tiden i Sverige, jag brukar tycka, förr i tiden hade man respekt för prästen och respekt för läraren. För invandrare är bilden som för oss 100 år sedan. Mamman ska inte ut ur hemmet, hon ska bara vara hemma och föda barn, 8–10 stycken.

Här gör C ett generaliserande antagande om ”invandrades” och ”svenskars” diametralt skilda beteende. Beteendet hos eleverna med utländsk bakgrund beror enligt denna logik på att ”Dom” dels är hårdare hållna hemma än ”svenska” elever och att ”Dom” haft hår-

dare lärare i ”sina hemländer”. Sedan ger C uttryck för de klassiska dikotoma uppdelningarna modern kontra omodern samt jämställd kontra patriarkal, och kopplar detta till ”svensk” kontra ”invandrare”. Att göra ömsesidigt uteslutande motsatta associationer (dvs. negativa och positiva) till konstruerade grupper människor är ett återkommande drag i kulturrasistisk retorik (Hall, 1993).

Ett liknande exempel finns på Alviksskolan:

H: Men jag tycker att, vi har ju ganska många nu och om man ringer hem till dom så har jag aldrig varit med om att en sådan förälder har ifrågasatt. De barnen lyssnar på vuxna, det är inget ifrågasättande.

Här kopplas ”dom”, både elever med utländsk bakgrund och deras föräldrar, till ett enhetligt beteende som skiljer sig från ”oss”; att inte ifrågasätta auktoriteter. På Domareviksskolan såg vi i exemplet innan en motsatt logik, dvs. att ”dom” barnen *inte* lyssnar på lärarna. I båda fallen kopplas dock beteendet till den konstruerade kategorin invandrare.

På Bergviksskolan talas om att eleverna skall ha kunskaper om de nationella minoriteterna (samer, romer, judar, Sverige-finnar och tornedalingar). Lärarna säger att det runnit ut i sanden.

Y: Vi lever ju i den verklighet som vi lever i så är det inte samer som är bekymret i avvikande, det är alla andra...

U: Kanske gula och bruna elever.

Här går logiken ut på att ju mörkare hudfärg eleven har, desto mer avvikande och problematisk. Dessutom används en gammal rasistisk benämning om, får man anta, asiatiska elever: ”gula”. Uttalandena antyder också en rangordning om vad som är bekymmersamt (eller vilka elever som är det) och att minoritetsstatus definieras som mindre problematiskt än invandrarskap. Sedan är det intressant att den omedelbara tolkningen av ”kunskap om minoriteter” blir ”bekymmer om avvikande”. Elevernas möjligheter att kunna lära sig om minoriteters historia, sociala ställning och kulturella identitet finns alltså inte i lärarnas föreställningsvärld.

I en diskussion på Castorviksskolan om fredagsbön (främst islam) uttrycks problemet med att vissa elever missar viktig ordinarie undervisning.

C: Nej, man lider med eleven som inte klarar det och som står och slits mellan sitt behov att nå målen i kärnämnen och sin religion.

R: Men eleven själv har ju krav från skolan, krav från hemmet och de har inte så mycket att säga till om utan...

C: De står mittemellan och slits.

/.../

R: Och så låter det så här fint, ibland kan jag tycka att det är så fint formulerat att vi ska och eleven ska få, vi har religionsfrihet, visst ja...

Här beskrivs religion som något påbjudet. R och C utgår från att eleven själv inte vill gå på fredagsbön utan att det är föräldrarna, genom krav kopplat till religion eller religionen i sig, som bestämmer. C:s kommentar att "de står mittemellan och slits" utgår ifrån att det finns två väsensskilda kulturer som eleven kan stå mittemellan och att det är en negativ upplevelse. Lägg också märke till sarkasmen i sista kommentaren om religionsfrihet. Tolkningen att "deras" religion utgör ett tvång görs av flera lärare i Ann Runfors bidrag i denna antologi.

Genom alla dessa berättelser delas eleverna i de två ömsesidigt uteslutande kategorierna "svenskar" och "invandrare". Det framträder också en bild av vilka som tillhör "andra kulturer" och att kultur kopplas till avvikelse från en tänkt "svenskhets". Sammantaget ger lärarnas utsagor en bild av att "invandrare" är kulturbundna och har en massa negativa egenskaper. Dessa föreställningar är väldokumenterade på flera samhällsområden i Sverige såsom inom t.ex. massmedier och politik (SOU 2005:41; SOU 2006:21), liksom i andra länder (SOU 2005:56).

I en diskussion om sex och samlevnad på Domareviksskolan sägs följande:

O: Något år höll vi på med kondomer, och så skulle vi blåsa upp och visa, men någon knyckte med sig hem. Det var inte i din klass men alla fall, då hade någon förälder ringt och sagt att: delar ni ut kondomer i skolan?

C: Det är tabu i familjerna.

O: Tabu i familjerna.

C kopplar detta till frågan om nakenhet och slöja men konstaterar att det är en typisk fördom. Reflektionen kring nakenhet med slöjbärande är det enda exemplet i hela materialet där en lärare talar om att det bland lärare finns fördomar. Flera av uttalanden innan och efter detta på denna skola har vi tolkat som uttryck för rasism och det är intressant att se var gränsen går för vad lärarna uppfattar som en "fördom". Kommentaren innan; idén om att det är "tabu i familjerna" med kondomer är alltså inget som kommenteras som stereotypifierande. Det verkar också som att lärarna i denna diskussion inte behöver klargöra i *vilka* familjer kondomer är tabu. Det

tycks finnas en outtalad med mycket närvarande idé om att ”Dom” är si och underförstått att ”Vi” är så och vilka som tillhör dessa kategorier.

I en diskussion om religion och kulturer på Alviksskolan pratar lärarna om att ”invandrarna” inte vill dela med sig av ”sin kultur”:

O: Svårt att få dem att prata, det vill de hålla för sig själv, vill inte prata något mycket, det är lite hemligt.

H: Han är besvärad av att stå i rampljuset.

O: ... det kan vara att den känner att de är lite annorlunda, vill inte skylta med det.

V: Det har du rätt i, vi har också en kille som inte vill berätta.

En liknande diskussion finns på Domareviksskolan:

V: ... det kommer jag ihåg att jag blev väldigt besviken /.../ de sket i det där, de hade nog med att bli svenskar. /.../ De jobbade stenhårt för att försöka vara svenskar så de ville inte låtsas om det där landet ungefär. Hemma var det säkert jättebra, de vördade det landet men här vill jag alltså inte höra. De fick göra arbeten om sitt land och det blev skitdåligt. Det hade inte ens, det hade jag tänkt att nu blir det intervju med mormor, farmor, och släkten här.

C: De kineser som jag fått, som vet att de inte ska stanna här jämt, de har varit mera benägna att berätta /.../ Hon berättade jättemycket hur det var hemma, men var lite som en gäst här, hon visste att hon skulle fara iväg, men de här som ska bo här, de vill inte alls berätta så mycket eller.

/.../

V: Just det här att man mörkar sin kultur, att man inte låtsas om, svenskarna vet inte riktigt hur de andra kulturerna är, även om de umgås på fritiden.

Lärarna utgår ifrån att det verkligen *finns* ”en kultur” som kan visas upp för ”svenskarna”. De framställer det som ett problem att eleverna inte vill förklara ”vem de är”, något som de ”svenska” eleverna tydligen behöver få presenterat för att förstå vilka Dom ”är”. Det önskvärda beteendet tycks vara att bete sig som en ”gäst”. Som någon som upprätthåller värd-/gästrelationen och inte stannar permanent. Kanske är det heller inte så konstigt att eleverna som betraktas som de avvikande ”invandrareleverna” inte vill prata om ”sin kultur” när det finns ett sådant stigma kopplat till vissa kulturer (i denna studie: macho, lögnaktig, patriarkal). Denna slutsats verkar dock inte lärarna relatera till.

Värdegrunden

Ett av läroplanens mål är att skolan aktivt och medvetet ska påverka och stimulera eleverna att omfatta det svenska samhällets värderingar. Den inledande intervjufrågan handlar om hur lärarna *uppfattar* ”det svenska samhällets gemensamma värderingar” och hur lärarna *arbetar* med att förverkliga detta. Här framträder en bild av att lärarna och skolorna har olika och framförallt vida tolkningar av detta.

Vad är det svenska samhällets värderingar?

På Domareviksskolan definieras värdegrunden så här:

V: Vad är samhällets gemensamma värderingar, det kan verkligen diskutera, man kokar ihop det till de gemensamma värderingarna, det är ju demokrati då. Det står ju i värderingar, man ska fostras demokratiskt.

C: Alla ska vara lika, kille och tjej.

V: Jaa, jämställdhet.

F: Och hudfärg ska inte spela någon roll heller.

V: Nej det är mer än så, jag menar gemensamma värderingar, är det hyfs, mössa av och på, får du sitta på katedern när du undervisar, jag menar där blir det svårt alltså. Demokrati, jämställdhet, är det nåt mer.

C: Jaa, alla sorters människor är lika värda...

/.../

V: Det är väl en allmän uppfattning bland vuxna att man inte ska sabotera allmän egendom, alla våras skattepengars investerade pengar, där har vuxna och barn helt olika, det är klart.

Lärarna på Castorviksskolan är inne på samma spår:

C: Jaa, jämlikhet, demokrati, jämställdhet.

R: Solidaritet skulle jag vilja ha med.

O: Jaa, det är ju något i svenska samhället, att man ska ställa upp för andra.

Lärarna på Alviksskolan lutar mer åt uppfostran och att skolan är den sista kvarvarande utposten i uppfostransprojektet:

O: Det är en väldigt vid fråga, samhällets gemensamma värderingar.

H: Mm, det handlar ju om uppfostran.

/.../

O: Vi skrev vissa gemensamma regler som skulle gälla på skolan för alla elever och sedan infördes ju kompissamtalen, det var där vi skulle fånga upp värderingar hos barn och att alla skulle komma till tals då.

/.../

J: Ett hinder är ju hela samhällsgrejen, att man inte ska lyssna på auktoriteter, eller auktoriteter, men de har ju tappat det här att erfarna, äldre har något att komma med. Det har de tappat både genom media...

O: Jaa, elevernas lyssnande.

J: Man är van att stänga av, ser man på TV och lyssnar så kan man bara gapa, man behöver inte ta åt sig...

O: Så märker man speciellt efter en ledighet, en helg en måndag t.ex., mycket svårare på måndagar än resten av veckan.

J: Joo den splittringen som du säger, att inte ens hemma på helgerna att man inte har så mycket...kontakt.

O: Joo så är det varje måndag, det sitter i och då får man börja om från början varje måndag.

J: Det är kanske sista utposten skolan som har en vuxen som kräver...

Också på Fabianviksskolan tolkas värdegrund som uppfostran:

C: Övergripande värdegrund när det gäller arbete med småbarn, det blir så konkret, svårt att lyfta det som är speciellt knutet till värdegrund, det är allt i vårt arbete, grunden.

H: Självklart är det fostransbiten, att ta hänsyn till varandra, det är vardagsnära.

På Bergviksskolan finns däremot en tveksamhet om sådana värderingar finns och där menar lärarna istället att det handlar om sunt förnuft:

H: Alltså bara att se på det svenska samhällets gemensamma värderingar är ett vitt, stort och brett och luddigt.

Y: Och det svenska samhället är nu ganska mångfasetterat nu dessutom och det finns ganska många olika värderingar.

V: Finns det speciella svenska värderingar?

Y: Jantelagen, att vara lagom.

U: Vad är de gemensamma svenska värderingarna, funderar jag på?

Y: Jaa precis.

U: värderingar, det står ju inte vad vi ska tycka, tolkning, det står inget konkret, klart och tydligt, jaa det blir verkligen en tolkning.

H: På nått sätt blir det sunt förnuft, vilka är mina egna värderingar...

Y: Jaa, det kommer till syvende och sist handla om den enskilda lärarens värderingar till ganska stor del

H: Jaa precis.

Däremot kommer lärare på Bergviksskolan in på uppfostran i en senare diskussion. Här diskuteras ett dokument där värdegrunden definieras.

U: Jaa och för barnen är det att komma i tid till skolan och ha med sig rätt utrustning, vara artig och trevlig, hälsa och såna saker.

/.../

U: Vi har även tjej- och killsnack, det handlar ju om värderingar och etik.

Y: Etik och moral.

D: Etik på schemat.

U: Man säger ju till, vars man drar gränsen någonstans, vad som är tillåtet och inte, de får inte tugga tuggummi på lektionerna, mobilen ska inte vara påslagen, har också med detta att göra.

Två av skolorna pratar om värdeladdade begrepp som demokrati, jämlikhet, jämställdhet och solidaritet medan andra pratar om uppfostran, vett och hyfs och att värderingarna hämtas från sunt förnuft. Klart är i alla fall att lärarna inte har någon väldefinierad och bestämd uppfattning om värdegrunden. Det verkar i flera fall som att frågan inte tänkts igenom eller diskuterats särskilt väl utan det blir lite på känsla vilket öppnar för lärarnas egna tolkningar utifrån egna värderingar.

Hur arbetar lärarna med det svenska samhällets värderingar?

På Domareviksskolan återkommer idén om ett ”uppfostransprojekt”.

V: Vi har ju ständiga problem, jag har jobbat länge, med nedskräpning, de slänger papper.

C: Städet har gjort jättestort, en halvtimme senare går jag där, då är det blått papper rivet i små bitar.

V: Det är lätt att säga att nu är det illa liksom, många saker förändras på skolan, det där har varit lika illa alltså.

C: Vi lärare har inte gett upp kampen, vi försöker lära alla nya som kommer att man gör inte så.

V: Jag uppfattar högstadiet som Sisyfos-arbete, du rör stenen och den rullar ner igen, hela tiden alltså.

I diskussionen på Enviksskolan säger lärarna att de ”arbetar för lite med de etniska minoriteterna”. De berättar att de bl.a. arbetar med den muslimska fastemånaden Ramadan, då man gör en utställning. Även andra högtider uppmärksammas som inte endast hör till ”den svenska traditionen”. På denna skola har man också haft hemspråkets dag, då hade hemspråkläraren lektioner på arabiska och persiska i alla klasser vilket lärarna säger var uppskattat bland eleverna. Här avser man också att införa ett ämne som handlar om personlig

utveckling. Det kommer att bli en lektion varje vecka, per årskurs. Man utgår från ett färdigt material som finns och det handlar bl.a. om hur man kan handskas med vissa situationer en elev kan hamna i. Det kan handla bl.a. om hur man kan våga mer, säga ifrån och respektera varandra.

På Alviksskolan arbetar en församlingspedagog med ”etiska samtal” med barnen.

H: ...han tar ut barn varje vecka och har etiska samtal, det kommer ju in på kompisamtal, vad som är rätt och fel, har man varit dum.

O: Jaa det är hela tiden, man får ju tillrättvisa om det varit något på rasterna och sånt är ju också etik och moral.

Lärarna på Fabianviksskolan säger:

C: I morse så pratade vi om olika dialekter. Det var någon som kommenterade någon annans dialekt och jag kände att det var sättet som det sades som inte kändes bra.

H: Vi har dialog med barnen, det är en fråga om mognad, medvetenhet, hur är det med barn i andra länder, medvetenhet om det globala, det är olika hos barnen.

Senare i intervjun, när det diskuteras att elever med utländsk bakgrund, särskilt pojkar, får lägre betyg på grund av språksvårigheter fälls följande kommentar:

C: Värdegrundsarbetet är det viktigaste som vi har, det handlar om folkvett, sedan får vi tid till det övriga.

H: Annars rasar allt det andra, det blir ingen ro till undervisningen.

I detta sammanhang kopplar samma lärare värdegrundsarbete istället till den allmänna ordningen i skolan, att lära eleverna ”folkvett”. Det är intressant att när det talas om pojkar med utländsk bakgrund så skiftar värdegrundsarbete från att handla om mognad och omvärldsmedvetenhet till ett disciplineringsprojekt.

På Bergviksskolan har man tagit fram ett förväntansdokument som beskriver skolans värdegrundsarbete. Det genomförs också kill- och tjejsnack i könsindelade grupper på skolan som handlar om värdegrund och etik samt värderingsövningar. Här har man provat en arbetsmodell där man gör en positiv berättelse av ett negativt sätt att bete sig och därigenom kan eleven få tips och handledning i hur eleven kan agera istället och därmed bryta det negativa beteendet. På skolan har man även rastkompisar och ett Anti-mobbingsteam. Skolan menar att man har prioriterat detta arbete.

På Castorviksskolan återkommer lärarna vid flera tillfällen i intervjun till att de brukar avbryta sin undervisning när de uppfattar något som är kränkande:

C: Reagerar i situationer där jag tycker sådana värden ställs på sin spets eller ifrågasätts.

/.../

O: ...jaa det är vissa saker som jag tycker det måste man ta en stund det finns som inget annat val och sedan vara öppen att diskutera också.

R: Jag brukar faktiskt avbryta det jag håller på med och gå in på vad demokrati är för det handlar om mycket SO det här, det här är saker som vi tar upp, det här tar jag upp jämt, och det gör ju andra också när dom.

/.../

C: jag tror att man måste ha nolltolerans, att tolerera det lilla och agera på det stora utan agera varje gång någon *kan* uppfatta det som kränkande när man inte vet hur någon uppfattar det.

R: Ja, precis.

/.../

R: ...när man hör någon uttala sig kränkande, så är det jätteviktigt, jag tycker att det är jätteviktigt att man bryter. Om nån säger något kränkande om någon religion eller någonting om en annan grupp, då bryter jag det vi håller på med och så kör vi lite religion, och så får de lära sig, för de kan ju aldrig diskutera om de inte ha kunskap om ämnet, det gäller att de först får lära sig saker och sen kan de bilda sin egen uppfattning, tycker jag.

På Castorviksskolan säger lärarna samtidigt att de saknar utbildning för att handskas med sådana situationer:

A: Nu har ni beskrivit olika situationer där ni ingriper, vad har ni för utbildning för den här hanteringen, för sådana här situationer?

C: Ingen, sunt förnuft och egen moral (alla samtycker med hmm och skratt).

På Enviksskolan ges liknande svar:

A: Detta med att respektera andras egenvärde, hur löser ni konflikter som uppstår?

H: Jaa, när det händer något, ingriper man ju.

Alla: Joo, så är det.

A: Vad har ni för utbildning för detta?

Alla: Ingen, fingertoppskänsla, vi kan ha en allmän diskussion.

Y: Livserfarenheter.

J: Intuition.

På Fabianviksskolan ges följande svar:

A: *Vilken utbildning har ni för detta?*

C: Lärarutbildning och ens egen moraluppfattning.

Även här talas mycket om rätt och fel och uppfostran och att det i slutändan är upp till lärarnas sunda förnuft, intuition och egna värderingar att lösa konflikter med inslag av kränkande beteende. Intressant att notera är, att inte någonsin säger någon lärare på någon skola att de arbetar mot rasism eller diskriminering.

Rasism på skolan

Överlag har lärarna ganska få exempel på rasistiska uttryck mellan "svenska" elever och elever med utländsk bakgrund. Ett av dessa få exempel finns på Bergviksskolan där det berättas att namnet "Ahmed" används som en svordom.

U: ...jaa det rasistiska var t.ex. att man sa Ahmed liksom, då började vi diskutera namnet Ahmed, här finns ingen Ahmed tyckte dom, så berättade jag att när jag jobbade i Stockholm och hade vi en som hette Ahmed på skolan, hade man då gått omkring på skolan och skrikit Ahmed när man blir arg, hur tolkas det liksom. Då är det ju ok att skrika Pelle då, det finns ju ingen Pelle här men nästan gång finns det då en Pelle där. Man måste lära sig att tänka på vad man säger och hur mottagaren kan ta emot det.

/.../

U: Det var istället för en svordom, sa dom Ahmed när de blev arga, och det kom upp, jag hade inte hört dem säga så men det förekom ju och då kom det upp när vi skrev upp orden. Så sa en kille att han sa så när han blev arg och då började vi diskutera kring det.

På Fabianviksskolan som har klasser från förskolan upp till skolår 3 ger lärarna exempel på subtila uttryck:

H: ...Annars har vi det väldigt lugnt här, barnen svär aldrig när en vuxen hör, vi hör inte heller några könsord eller några rasistiska ord, barnen vet var gränsen går.

C: ...Men det finns mera sofistikerade sätt också att säga, det beror ju på vilket sätt man säger: "Krullo". Och när man som lärare frågar: Vad menar du med det? Blir svaret: Han har ju det! Men vi säger ju inte ditt "Rako" heller.

På flera andra skolor ges dock exempel på grova rasistiska uttryck. Här är det anmärkningsvärda att lärarna menar att sådana uttryck främst förekommer mellan elever med utländsk bakgrund. Två lärare på Domareviksskolan säger följande:

V: Det som är svårt är ju när de skämtar med varandra om det är någon från Eritrea som säger till en annan från Somalia: Du din jävla neger.

C: Det gör de hela tiden.

V: Jaa det gör de hela tiden, vad gör man då som lärare liksom?

C: Det är rangordning inom invandrargruppen /.../araberna längst ner, en eritrean och en somalier säger: du din jävla neger!

/.../

C: ... F är lägst, han är från Libanon/.../och somalierna, Västafrika, Ghana, somalierna ska hållas kort. De bråkar varenda dag och varenda lektion och nu har jag sagt att nu måste ni hålla emot mot svenskarna, ni har ju samma hudfärg men jag vet inte, det är kanske mycket jargong också så jag vet inte.

V: Jag vet inte om det hänger på personerna men kurder har lite låg status, framför allt bland iranierna säger man då; Din kurd.

/.../

C: Vi har inga iranier nu men, G är väl högst upp men H är väl, han som inte har hemspråk, man använder det som skällsord. Han har iransk pappa, en svensk mamma...

Liknande resonemang förs av lärare på Alviksskolan:

H: ...även rasistiska uttryck, jaa som arabjävel.

O: Det har jag då aldrig hört.

H: Joo då, Iranjävel tillbaks då.

Liksom på Enviksskolan:

J: Uppfinningsrikedom fattas ju inte när man kallar varandra för något, jag har hört hora, bög och mera rasistiska såsom chokladpojke, silikonpojke, silikonläpp och bajsansikte bland annat.

A: Är det mellan alla elever?

J: Det är nog bland pojkar och invandrarbarn sinsemellan.

Enligt lärarna är detta ett uttryck för att det på skolan finns ett hierarkiskt system mellan elever från olika länder. Detta kopplas dock inte till de "svenska" eleverna, lärarna eller det omgivande samhället. Lärarna säger alltså att det är eleverna som skapar hierarkier, men som vi såg i avsnittet innan är lärarna i högsta grad delaktiga i detta. Att läraren i citatet ovan säger till eleverna att de skall hålla ihop mot "svenskarna" för att de har samma hudfärg är också det anmärkningsvärta. Detta kan tolkas på åtminstone två olika sätt. Antingen att detta bidrar till att (åter)skapa de ömsesidigt uteslu-

tande kategorierna ”invandrare/svensk” eller att läraren anser att eleverna som utsätts för rasism har ett gemensamt intresse i att göra motstånd mot den förtryckande ”vita” majoriteten.

I en allmän diskussion om språk ger en lärare på Domareviksskolan ett tydligt uttryck för ett hierarkiskt tänkande kopplat till nationalitet och/eller kultur:

C: Nu tänker jag bara på de jag har, de här eritreanerna.

/.../

C: Och alla kineser som vi haft, de är väldigt intelligenta och fått mycket stimulans och så där men, just den här gruppen som jag har i svenska 2 nu, inte, jag vet inte, de [eritreanerna] behöver mycket...

När frågan om kränkande rasistiskt och sexistiskt beteende kommer upp på Castorviksskolan berättas följande:

C: Oftast är det sexistiskt eftersom vi har så få invandrare på skolan.

R: Men jag tycker att det andra förekommer också, jag tycker att jag har hört mycket det här med turk, turkdjäväl, det här med arab och det här med terrorist, mycket sånt har jag hört.

Här kopplas också rasismen till ”invandrare”. I det här fallet kopplas *närvaron* av ”invandrare” till omfattningen av rasism, enligt logiken: inga ”invandrare” = ingen rasism. I en diskussion om var rasismen i skolan kommer ifrån görs på Bergviksskolan en liknande koppling med motsatt logik. Här kopplas *frånvaron* av ”invandrare” till omfattningen av rasism:

U: Är det inte ganska typiskt för att de inte ha vuxit upp med detta...

På Domareviksskolan förs ett liknande resonemang utifrån en fråga om interaktion mellan ”invandare” och ”svenskar” på skolan:

V: När de får en riktig kompis från en annan kultur då tror jag att det fungerar att då får de förståelse men inte innan. Då blir det schabloner man kastar mot varandra.

I de senare två exemplen utgår alltså logiken från det motsatta (”multikulturella”) argumentet; inga ”invandrare” = utbredd rasism eller ingen kontakt = utbredd rasism.

Bristande resurser

Flera lärare påpekar att de saknar tillräcklig kunskap och tid att hantera problem som dyker upp. När det exempelvis blir aktuellt med situationer som kräver lärarens ingripande menar flera att de inte lärt sig sådant på lärarutbildningen. Lärarna menar också att det är svårt att reflektera över sitt eget arbete. Lärarna återkommer ofta till att tiden är knapp och det finns många sysslor som ska göras och en mängd beslut som ska fattas. På Fabianviksskolan diskuteras två lärare hinder för värdegrundsarbetet.

H: Stress, jag saknar pedagogisk diskussion.

C: Jaa, det är tidsfaktorn, vi vill så mycket men har ingen lugn och ro.

Lärarna på Alviksskolan saknar professionell handledning och menar också att besparingar har försvårat arbetet eftersom kurators-tjänsten och vaktmästartjänsten blivit bortprioriterad.

H: Ibland skulle vi behöva professionell handledning, hur man ska hantera vissa situationer eller man kanske inte har någon erfarenhet själv och inte kollegorna/.../hur ska jag förhålla mig till detta? Det har jag saknat.

/.../

H: Så mycket har dragits in som inte direkt underlättar situationen för lärarna heller.

Tidsbristen nämns också på Alviksskolan:

J: För mig blir det inte som har slöjd och bild och sånt där, det blir kommentarer så här, jag säger vad jag tycker, jag måste ta det ganska kort men är det något som ska tas upp då tar jag det med klassläraren, man har inte tid, det finns inte tid just där.

C: Ibland ringer man hem och tar det sen, på kvällen.

På Bergviksskolan uttrycks både bristande tid och lärarnas bristande empati som hinder i ett effektivt värdegrundsarbete.

U: Stress som vanligt, man känner att man hinner inte med orka med.

Y: Å andra sidan handlar det mycket om förhållningssätt, det handlar inte om att göra det till ett enskilt ämne, ett förhållningssätt som ska finnas i allt och det finns väl inget större hinder egentligen utan det är ens egen empati egentligen som begränsar detta, det kan finnas precis överallt.

På Castorviksskolan berättar en lärare istället om obehaget med att ta tag i dessa frågor som ett hinder:

R: Att man vågar framförallt, det är jätteviktigt jag vet att i början när det hände så var det så hemskt att jag vågade nästan inte ta i det men nu är det bara bryta att det där så tar man tag i det där på en gång, allting annat är ju inte speciellt viktigt.

På samma skola framförs önskemål om vidareutbildning i konflikt-hantering och gruppsykologi.

Liknande resonemang finns hos en lärare på Enviksskolan:

J: Man kan känna sig rädd för att detta kan kännas betydligt svårare än att ägna sig åt rena ämneskunskaper och ämnesjobb, det här är någonting som en del kan känna sig lite oerfarna och man tycker att det känns jobbigt om jag gör fel...

Bristen på resurser; tid, kunskap, handledning, tydlig policy samt mod, påtalas av många. Detta kan tolkas som att det behövs just mer resurser, kanske i form av tydliga inslag i lärarutbildningen och andra styrdokument.

Slutsatser

Lärarnas syn på värdegrund och värdegrundsarbete följer huvudsakligen två motstridiga spår. I några av diskussionerna framhålls positivt värdeladdade begrepp vilka kan knytas till motverkan av orättvisor. Här är de centrala orden: jämlikhet, jämställdhet och solidaritet samt allas lika värde. Det är dock sällan som dessa ord återkommer i diskussionerna om det praktiska arbetet med värdegrunden. Det andra spåret fokuserar på värdegrund som ett fostrans- och disciplineringsprojekt. De ord som förekommer är: *hyfs, inte sabotera, uppfostran, gemensamma regler, lyssna på auktoriteter, fostran, etik och moral, inte tugga tuggummi på lektionen, komma i tid, rätt och fel, artig, trevlig, tillrättavisa samt folkvett*. Ibland uttrycks detta fostrans- och disciplineringsprojekt av samma personer som tidigare i intervjun talat om jämlikhet, jämställdhet och solidaritet. I någon av skolorna är dock fostrans- och disciplineringsprojektet t.o.m. *den dominerande synen* på värdegrund(sarbete). Att skolan har varit och fortfarande är en institution vars syfte delvis är just "uppfostran" är förstås ingen nyhet (Tallberg Broman m.fl. 2002). Hur mötet ter sig mellan lärarna och eleverna och huruvida lärarna präglas av deras tolkningar kring

värderingar är svårt att utifrån vår studie sia om. Inte heller är det möjligt att avgöra om ett sådant disciplineringsprojekt *ökar i omfattning*, vilket däremot uppmärksammats i annan skolforskning (Kamali, 2005b). Det är emellertid alarmerande att projektet med värdegrundsarbete, som åtminstone formellt syftar till en rättvis, respektfull och solidarisk skolmiljö, i vissa fall kan övertas (koopteras) av ett disciplineringsideal. Än värre är de exempel som antyder att disciplineringssträvan så oproblematiserat kopplas till elever med utländsk bakgrund.

Att skolornas värdegrundsarbete är komplext, har bland annat uppmärksammats av Magnus Persson (2005) som menar att talet om värdegrunden tenderar att anta karaktären av något mystiskt, vars hemligheter det är upp till varje enskild lärare och elev att avtäcka. Lena Granstedt (2005) konstaterar att det verkar som om lärarna till stor del lämnats att själva realisera styrdokumentens intentioner, alltifrån de gällande värdegrundsprinciperna fram till kunskapsmålen. Man har alltså lämnat tolkningen av styrdokumentens riktlinjer till de enskilda lärarna på skolorna. Samma mönster framträder i denna studie. Ansvar för att utarbeta styrdokument och handlingsplaner ansågs av lärarna ligga hos andra aktörer, men det blir tydligt att det verkliga ansvaret för det praktiska genomförandet är lärarnas. Samtidigt visar Ann Runfors i denna volym att värdegrundsarbetet utgår ifrån en normativ svenskhet som *gör* de som inte omfattas av denna till avvikare och problem. Lärarnas svar visade dessutom att de i sin vardag i stor utsträckning inte grundar sitt handlande och förhållningssätt i några specifika handlingsplaner och styrdokument utan snarare på vad som ofta uppfattas som sunt förnuft och en intuitiv känsla för vad som är "rätt och fel". I det "sunda förnuftet" finns enligt Stuart Hall (1996) stor risk för att rasistiska föreställningar får inflytande. Det kan också vara värt att notera att "sunt förnuft" brukar propageras av högerpopulistiska partier (Betz, 1998) något som t.ex. Ny Demokrati gjorde under 1990-talet (Boréus, kommande).

Ingen av lärarna säger att värdegrund är en fråga om antirasism. Samtidigt är det uppenbart att de intervjuade lärarna har en bristfällig fortbildning, både som studenter och som verksamma lärare, i avseende på teoretiska ramar om rasism och praktiska strategier för att motverka rasism i klassrummet. Följaktligen är lärarna lämnade till att lita på sina egna omedelbara känslor, sunda förnuft och intuition när problem uppstår. Då är det kanske logiskt att *arbetet* med värdegrundsfrågorna inte heller innehåller frågor om rasism

och diskriminering. Detta, menar vi, tyder på att brister i tydliga inslag av anti-rasism i riktlinjerna för värdegrundsarbetet samt i lärarnas utbildning gör att lärarna istället för att motverka rasism i själva verket riskerar att reproducera rasism.

Även om arbetet med värdegrund utgår ifrån en problematisk idé (som flera refererade forskare visat) så behöver det i och för sig inte betyda att värdegrundsarbetet så som det är utformat idag leder till att *mer* rasism (re)produceras i skolan. Det fanns såklart rasism innan talet om värdegrund. Däremot kan man säga att värdegrundsarbetet i alla fall inte på ett bra sätt tycks motverka rasismen i skolan.

I en nyligen gjord forskningsöversikt om strukturell diskriminering (SOU 2005:56) visas att rasistiska föreställningar är så vanligt förekommande i t.ex. medierna och den politiska mainstreamdebatten att man med Antonio Gramscis ord kan prata om att de utgör en del av det "sunda förnuftet". Sunt förnuft är något som tas för givet utan att man behöver argumentera för det. Katarina Mattsson (2005) resonerar kring legitimeringen av förtryck genom "sunt förnuft" med utgångspunkt i Antonio Gramsci och Norman Fairclough:

Detta innebär att ideologiska sätt att se på världen som förstärker ojämna maktrelationer kan komma att "naturaliseras". Det innebär att de får status som "sunt förnuft", dvs. som en allmänt vedertagen och ej ifrågasatt kunskap. Därmed blir diskurserna svårfattliga och oantastliga eftersom det råder konsensus om dess sanningshalt (Ibid: 147).

Vi uppfattar därför *inte* rasistiska föreställningar som uttrycks och reproduceras genom språk som neutrala eller harmlösa. Genom att dessa föreställningar blir en del av det sunda förnuftet bidrar de till att legitimera och upprätthålla en ojämlik maktfördelning i samhället.

Den generella bilden av invandrare i medierna (SOU 2006:21) och i politisk debatt är som problem och hot (SOU 2005:56). I lärarnas berättelser finns flera (kultur)rasistiska utsagor. Klassiska dikotoma diskurser som påvisats i annan forskning finns också här, såsom att "invandrare" genom sin kultur är patriarkala, macho och ljuger. Detta kopplas också till modernitet, där "svenskar" är moderna och "Dom" är omoderna. Överlag utmålas elever med utländsk bakgrund som ett problem och "svenska" elever och Sverige som det normala och önskvärda. Jämställd/patriarkal, modern/omodern, ärlig/lögnaktig, demokratisk/auktoritär är några

exempel på detta. Här finns alltså tydliga exempel på att skolan bidrar till att (åter)skapa rasism genom denna tudelning i svensk-
invandrare och att "de" tillskrivs negativa saker och "vi" positiva
(Hall, 1993).

Samtidigt så ser lärarna vissa uttryck för rasism i skolan, men nästan uteslutande mellan elever med utländsk bakgrund. Lärarna återger vid flera tillfällen att eleverna använder skällsord mellan varandra med rasistiska anspelningar. "Vita" elever nämns mycket sällan och lärare och skolpersonal omtalas inte alls. Detta kan tolkas på åtminstone två sätt: a) det är tveksamt om det är relevant att fokusera rasism *mellan* rasifierade "invandrargrupper" om rasism definieras som fördomar + makt.

Därmed kan inte fördomar och diskriminerande handlingar som utförs av medlemmar ur minoritetsgrupper mot andra ses som rasistiska enligt ekvationen rasism=makt+fördomar eftersom minoriteter saknar (strukturell och institutionell) makt (Sawyer, 2002: 3).

b) flera av lärarna tolkar dock inte detta som uttryck för samhälleliga rasistiska maktrelationer utan ofta som inbördes skämt. Lärarna berättar att eleverna med utländsk bakgrund mellan varandra har en egen färgkodad hierarki, men tycks inte medvetna om (eller uttrycker i alla fall inte) att samma hierarkier finns i majoritetssamhällets normer och praktiker, vilket visats i forskning på flera samhällsområden (SOU 2005:56, s. 447). Med utgångspunkt i CRT menar vi att (personer som positioneras som) "vita" bör vara försiktiga med att göra anspråk på att avgöra när rasism förekommer eller inte, eftersom att rasism ofta är osynlig för den som inte drabbas.

Oavsett om a) eller b) är den rimligaste tolkningen är det problematiskt att koppla rasismen i samhället till "invandrarna" själva. Vi utgår ifrån att rasism är förknippat med privilegier och makt. Därför är det intressant att lärarna fokuserar och implicit lägger skulden för det hierarkiska tänkandet på de marginaliserade och stigmatiserade eleverna och inte majoritetssamhället. Lärarnas observationer om rasism tycks bli en förevändning för att ställa sig utanför och ytterligare en gränsdragning mellan "Dem" (som är rasister) och "Vi" som inte är det. Russell Jones (1999) har i intervjuer med "vita" lärare identifierat en mängd olika strategier som lärarna använder för att undvika frågor om rasism och hudfärg. En av dessa strategier är att lägga ansvaret någon annanstans och hos någon annan. Enligt Chris Gaine (1987) som hänvisar till en brit-

tisk undersökning är det vanligt att lärare³ undviker frågan helt och hållet då de anser att rasism är ett svårt och känsligt område. Ofta förnekas att rasism alls förekommer på skolan (Gaine 1987: 11).

Vad gäller logiken som baseras på att rasismens förekomst och omfattning är avhängig "invandrades" närvaro är också den problematisk menar vi. Att göra de som drabbas av rasism ansvariga för rasismens omfattning förbiser att rasism, med James Baldwins numera bevingade ord, inte är ett svart problem utan ett vitt problem (refererad i Zaborowska, 2006). Tendensen att tala om rasismens närvaro kopplat till närvaron av elever med utländsk bakgrund är belagt i skolforskning i bl.a. Storbritannien (Gaine, 1987: 11; Jones, 1999). Vi menar istället att rasismen finns överallt hela tiden och att rasism inte är avhängig "invandrades" närvaro eller frånvaro.

Den rasism som lärarna själva ger uttryck för i kulturessentialistiska termer framstår antagligen inte som rasism för lärarna utan som "normala" utsagor. Man kan därför dra slutsatsen att de inte ser sin egen roll i att återskapa rasism. Att ingen av lärarna själva har utländsk bakgrund och därför saknar egna erfarenheter av rasism minskar sannolikt chanserna för att upptäcka detta. Det fanns inga berättelser som visar att lärarna har tränats i att se sin egen roll i problemet. Det verkar också råda brist på metoder och strategier exempelvis för hur verbala trakasserier ska hanteras. Det framkom heller inte att det fanns någon form av strategi eller handlingsplan utarbetad för hur eleverna med utländsk bakgrund skulle kunna stödjas för att uppnå bättre studieresultat, trots att det verkade vara en allmän uppfattning att dessa hade svårare att uppnå studiemålen. Insatserna verkade istället riktas mot att genomföra "mångkulturella" aktiviteter som att "Dom" skulle berätta om "Deras" kultur.

Om motverkan av ojämlikhet i form av rasism, (och sexism) är det huvudsakliga syftet med värdegrundsarbetet så bör detta poängteras i Lpo 94 istället för diffusa riktlinjer om svenska gemensamma värderingar. Det förefaller också ganska uppenbart att tydliga inslag av anti-rasistisk teori och praktik i lärarutbildningen är nödvändigt.

Vi har talat en del om vilka konsekvenser rasistiska föreställningar i skolan kan få genom att titta på resultat i annan forskning. Resultaten i denna undersökning bekräftar annan forskning som visar att eleverna i stor utsträckning utsätts för rasism i skolan (för

³ Det framgår dock inte om lärarna positioneras som "vita" eller "icke-vita", men Gaine's egen studie handlar om "vita" skolor.

en översikt av sådan forskning, se SOU 2005:56, s. 221-223), men detta är något som lärarna i denna undersökning menar nästan bara förekommer mellan elever med invandrarbakgrund. Camilla Hällgrens (2005) forskning visar att elever ofta utsätts för rasism i skolan men att lärare ofta blundar för detta. Detta kan således leda till att eleverna saknar stöd vid erfarenheter av rasism. Lärarna i denna undersökning uppfattar pojkar med utländsk bakgrund som bråkiga. Ingela Bel Habib (2002) visar i sin forskning att elever med utländsk bakgrund placeras i särskola på lösare grunder för att de uppfattas som ett disciplinärt problem.

Samhällets rasistiska föreställningar kan också påverka elevernas framtida studier. Att elever med utländsk bakgrund av SYO-konsulenter blir avrådda att läsa teoretiska program visar Lena Sawyers bidrag i denna antologi. Än har dock oss veterligen ingen undersökt gjorts som kopplar samman lärarnas rasistiska föreställningar med att ”svenska” elever får så pass mycket högre betyg än elever med utländsk bakgrund.

Lärarnas påtalande av bristen på resurser; tid, kunskap, handledning, tydlig policy samt mod, kan tolkas som att det behövs just mer resurser, kanske också i form av tydliga inslag i lärarutbildningen och andra styrdokument. Här kan man anta att besparingar inom kommunen, avsaknad av reflektion, bristande rutiner och bristande resurser inom skolan bidrar till att rasismen får ett större spelrum i skolorna. Detta hindrar att eleverna kan bemötas som individer. Dessa brister ger sannolikt också ett större utrymme för godtycke, här bl.a. uttryckt i kategoriseringstänkande och rasistiska stereotyper i det ”sunda förnuftet”. Detta utrymme för godtycke riskerar att ge ett större utrymme för diskriminerande handlingar, vilket visas i Sawyer & Saxonbergs samt Anderssons bidrag i denna antologi, samt i tidigare forskning (se t.ex. Schierenbeck, 2003; SOU 2006:30).

Även om den sammantagna bilden av lärarnas tolkning av värdegrund tyder på problematiska föreställningar om ”invandrarnas kultur” som tar sig uttryck i utsagor om elever med utländsk bakgrund, så finns det också tecken på motdiskurser och positiva ingripanden. Vid ett antal tillfällen ifrågasätts generaliserande påståenden om elever med utländsk bakgrund. Flera lärare berättar också att de avbryter och ingriper när kränkningar förekommer. Att flera av lärarna själva uppfattar sin situation som otillfredsställande och att de erkänner sina kunskapsbrister är också det ett positiva tecken. Detta ser vi som ett bevis på att rasismen inte är helt

oantastad. Dessutom ska man komma ihåg att rasismen i det sunnda förnuftet (common sense) inte är förutbestämt. Det är faktiskt så att förgivet-tagna rasistiska berättelser framstår som ologiska, osammanhängande och motsägelsefulla (Hall, 1996: 431), vilket också är tydligt i denna studie. Det betyder att det sunnda förnuftet ständigt måste omförhandlas och återskapas och detta säger oss att med en större förståelse för institutionaliserade former av förtryck, bättre utbildning och med mer resurser kanske en annan skola är möjlig.

Referenser

- Bel-Habib, Ingela (2002) "Disciplinering i stället för pedagogik", *Invandrare och minoriteter* 29(2): 16–20.
- Betz, Hans-Georg (1998) "Introduktion" i: Betz, Hans-Georg & Immerfall, Stefan (red.) *The New Politics of the Right. Neopopulist Parties and Movements in Established Democracies*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire and London: Macmillan: 1–10.
- Bigestans, Aina & Sjögren, Annick (red.) (2001) "Lyssna". *Interkulturella perspektiv på multietniska skolmiljöer*. Botkyrka: Mångkulturellt centrum.
- Bloor, Michael, Frankland, Jane, Thomas, Michelle & Robson, Kate (2001) *Focus groups in social research*. London: SAGE Publications Limited.
- Boréus, Kristina (kommande) *Diskursiv diskriminering i fem svenska valrörelser*.
- Bredström, Anna (2002) "Rasifierade ungdomar och mediadiskurser" i: de los Reyes, Paulina Molina, Irene & Mulinari, Diana (red.) *Maktens (o)lika förklädnader. Kön, klass & etnicitet i det postkoloniala Sverige*. Stockholm: Atlas.
- Brune, Ylva (2004) *Nyheter från gränsen – tre studier i nyhetsjournalistik om "invandrare", flyktingar och rasistiskt våld*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- de los Reyes, Paulina (2001) *Mångfald och differentiering. Diskurs, olikhet och normbildning inom svensk forskning och samhällsdebatt*. ALI/SALTSA. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- de los Reyes, Paulina & Wingborg, Mats (2002) *Vardagsdiskriminering och rasism i Sverige – En kunskapsöversikt*. Integrationsverkets rapportserie 2002:13. Norrköping: Integrationsverket.
- Delgado, Richard & Stefancic, Jean (2001) *Critical Race Theory, An Introduction*. New York: New York University Press.
- Essed, Philomena (1991) *Understanding Everyday Racism*. Newbury Park: Sage.
- Gainé, Chris (1987) *No problem here. A practical approach to education and "race" in white schools*. London: Hutchinson education.
- Granstedt, Lena (2005) "Aktionsforskning för att utveckla strategier i den mångkulturella skolan" i: Erixon, Per-Olof (red.)

- Forskningsarbete pågår*. Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete (NaPA). Umeå universitet: Print & Media.
- Hall, Stuart (1993) "Rasism som ideologisk diskurs" *Häftet för kritiska studier* nr 3. 1993, u.o.
- Hall, Stuart (1996/1997) "Gramscis relevance for the study of race and ethnicity" i: Morley, David & Chen, Kuan-Hsing (red.) *Stuart Hall: Critical Dialogues in Cultural Studies*. London: Routledge.
- Hällgren, Camilla (2005) "'Working harder to be the same': Everyday racism among young men and women in Sweden", *Race, Ethnicity and Education* (kommande publicering).
- Integrationsverket (2004) *Rapport Integration 2003*. Norrköping: Integrationsverket.
- Jones, Russell (1999) *Teaching racism or tackling it? Multicultural stories from white beginning teachers*. London: Trentham Books Limited.
- Kamali, Masoud (2005a) "Ett europeiskt dilemma. Strukturell/institutionell diskriminering" i: de los Reyes, Paulina & Kamali, Masoud (red.) *Bortom vi och dom. Teoretiska reflektioner om makt, integration och strukturell diskriminering*. Rapport av Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering. SOU 2005:41 Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Kamali, Masoud (2005b) *Institutional Discrimination in Education*. Rapport inom "The European Dilemma: Institutional Patterns of 'Racial' Discrimination" Uppsala Universitet. (Under utgivning)
- Lahdenperä, Pirjo (1997) *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lahdenperä, Pirjo (2001) "Värdegrunden som exkluderande eller inkluderande diskurs" i: Linde, Göran (red.) *Värdegrund och svensk etnicitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Mattsson, Katarina (2005) "Diskrimineringens andra ansikte – svenskhet och 'det vita västerländska'" i: de los Reyes, Paulina & Kamali, Masoud (red.) *Bortom vi och dom. Teoretiska reflektioner om makt, integration och strukturell diskriminering*. Rapport av Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering. SOU 2005:41 Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.

- Minh-ha, Trinh, T. (1999) "Olikhet: sär-skilt för kvinnor i tredje världen" i: Eriksson, Catharina, Eriksson Baaz, Maria & Thörn, Håkan (red.) *Globaliseringens kulturer: den postkoloniala paradoxen, rasismen och det mångkulturella samhället*. Nora: Nya Doxa.
- Mulinari, Diana & Neergaard, Anders (2004) *Den nya svenska arbetarklassen*. Umeå: Borea.
- Parszyk, Ing-Marie (1999) *En skola för andra – Minoritetslevers upplevelser av arbets- och livsvillkor i grundskolan*. Stockholm: HLS Förlag.
- Persson, Magnus (2005) "Den kulturella vändningen i skolans styrdokument" *Utbildning och demokrati* 2005, vol 14, nr 1.
- Runfors, Ann (2003) *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar: En studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Stockholm: Prisma.
- Rydström, Jens (2005) "Från fula gubbar till goda föräldrar – synen på sexualitet och genus i lagstiftning och debatt 1944–2004" i: Olsson, Anna-Clara & Olsson, Caroline (red.) *I den akademiska garderoben*. Stockholm: Atlas.
- Said, Edward (1993) *Orientalism*. Stockholm: Ordfront.
- Sawyer, Lena (2002) "Omvänd rasism' eller, hur makt undviks i diskussioner om rasism" på:
www.sverigemotrasism.nu/upload/docs/omvandrasism.pdf.
- Schierenbeck, Isabell (2003) *Bakom välfärdsstatens dörrar*. Umeå: Boréa Bokförlag.
- SKOLFS (1994) *Förordning om läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidsbarnhemmet*. på:
www.skolverket.se/skolfs?id=258.
- SOU 2005:41 *Bortom vi och dom. Teoretiska reflektioner om makt, integration och strukturell diskriminering*. de los Reyes, Paulina & Kamali, Masoud (red.) Rapport av Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2005:56 *Det blågula glashuset – strukturell diskriminering i Sverige*. Betänkande från utredningen om strukturell diskriminering på grund av etnisk eller religiös tillhörighet. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2006:21 *Mediernas Vi och Dom: Mediernas betydelse för den strukturella diskrimineringen*. Camauër, Leonor & Nohrstedt, Stig Arne (red.) Rapport av Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering. Stockholm: Fritzes.

- SOU 2006:30 *Är rättvisan rättvis? Tio perspektiv på diskriminering av etniska och religiösa minoriteter inom rättssystemet*. Zarnnecki, Jerzy (red.) Rapport av Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering. Stockholm: Fritzes.
- Sverige mot rasism (2006) "Kulturrasism" på [www.sverigemotrasism.nu/templates/svNormal____2561.asp].
- Tallberg-Broman, Ingegerd, Rubinstein Reich, Lena & Hägerström, Jeanette (2002) *Likvärdighet i en skola för alla – Historisk bakgrund och kritisk granskning*. Stockholm: Skolverket.
- Tinglev, Inger (2005) *Inkludering i svårigheter: tre timplanebefriade skolors svenskundervisning*. Pedagogiskt arbete nr. 2. Umeå: Institutionen för barn- och ungdomspedagogik, specialpedagogik och vägledning, Umeå universitet.
- Towns, Ann (2002) "Paradoxes of (In)Equality: Something is Rotten in the Gender Equal State of Sweden", *Cooperation and Conflict* 37(2): 157–179, June 2002.
- van Dijk, Teun Adrianus (1993) *Elite Discourse and Racism*. London: Sage.
- Wibeck, Victoria (2000) *Fokusgrupper: Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Zaborowska, Magdalena J. (2006) "James Baldwin" i: *The Literary Encyclopedia*. 25 Oct. 2002. The Literary Dictionary Company. University of Michigan. 27 February 2006. www.litencyc.com/php/speople.php?rec=true&UID=229#.

9 Etnisk mångfald i utbildningen: en översikt över politik, forskning och projekt

Camilla Hällgren, Lena Granstedt och Gaby Weiner

1 Inledning: politiskt sammanhang

Det här är en rapport om en undersökning¹ med syftet att kartlägga forskningen om mångkulturella och antirasistiska frågor med anknytning till de i allt högre grad etniskt mångskiftande klassrummen i Sverige. Bland de teman som har framkommit genom undersökningen har vi funnit olika aspekter av diskriminering som tar sig uttryck i utbildningspolitik, styrdokument och forskningens inriktning. Det gäller bland annat föreställningen om ”invandrareleven”, både som en värdefull resurs och samtidigt som ett problem ur ett (svenskt) majoritetsperspektiv. En parallell till detta är språket som en kärnfråga, vilket kan betraktas som ett exempel på en (o)medveten diskriminering där fokus på språket kan användas som en avgränsning för delaktighet respektive utanförskap. Det finns dessutom rapporter om individuella erfarenheter av rasism och diskriminering som en del av vardagslivet i svenska skolor. Det förekommer också försök att motarbeta diskriminering på vardagsnivå, något som exempelvis tar sig uttryck i en rad antirasistiska projekt riktade mot skolorna. Områdets komplexitet gör det emellertid svårt att bedöma vilka resultat strategierna kan ha fått.

Det finns flera anledningar att rikta uppmärksamheten mot mångkulturella och antirasistiska frågor just nu. Förändringar av flyktningpolitiken och invandrarnas spridning över hela landet har riktat uppmärksamheten mot Sverige som ett mångkulturellt – snarare än ett monokulturellt – samhälle. Det har i sin tur medfört

¹ Undersökningen utfördes på uppdrag av Skolverket i syfte att kartlägga och undersöka multikulturella och antirasistiska frågor i de etniskt och kulturellt mångskiftande svenska klassrummen. Undersökningen är en del av projektet *Mapping and disseminating research on multicultural and antiracist issues for ethnically diverse classrooms* med Gaby Weiner som projektledare. Detta projekt bestod av två delar: en nationell konferens i mars 2003, ”Sharp situations in everyday life at school”, och ett halvårs arbete med en undersökning av forskning och genomförda projekt kring multikulturella och antirasistiska frågor i den svenska skolan.

ett behov för de svenska skolorna och lärarna att tänka över hur de ska hantera såväl kulturell mångfald som problematisk diskriminering. Det verkar emellertid inte finnas särskilt mycket samförstånd kring hur detta ska åstadkommas, förutom att det är viktigt att lärarna antar ett interkulturellt perspektiv och att det behövs ett mer helhetsinriktat förhållningssätt för att hantera etnisk mångfald i skolorna.

Vi menar här att synsätten på sociala och kulturella olikheter hos t.ex. lärare och elever bygger både på en uppfattning om nationell identitet och värderingsram och på bredare, mer globala strukturer och inflytanden. Under de senaste åren har den svenska staten överlåtit makt och ansvar dels åt EU, dels åt kommunerna och individerna. Samtidigt har man försökt styra enskilda medborgares värderingar och beteende genom att t.ex. stärka ”värdegrundens” ställning i skolan. I de senaste styrdokumenterna för skolorna (Lpo 94 och Lpfö 98) betonas värdegrunden, och för första gången uttrycker man tydligt tanken om det mångkulturella Sverige (Hedin, 2000).

Enligt vår åsikt beror detta inte bara på en önskan att främja ett etiskt uppträdande eller att förhindra sociala oroligheter. Det är också ett uttryck för vikten av nationellt anseende (”branding”) i en tid av ökande global konkurrens, där det är ytterst viktigt att åstadkomma en ”god” nationell framtoning. Sveriges internationella anseende är i allmänhet positivt. Det bygger på en uppfattning om Sverige som ett framgångsrikt och framstående kapitalistland med välutbyggd infrastruktur, ett kunskapssamhälle som kännetecknas av mänskliga rättigheter och jämlikhet mellan könen och med ett kraftigt engagemang för både miljön och medborgarnas välfärd (Weiner, 2003). Denna nationella framtoning kan också framkalla en känsla av förträfflighet, till och med inom Sverige, som kan bidra till att man blundar för rasismen (SOU 2005:41). Det goda anseendet kan emellertid dölja ett förflutet av etnisk diskriminering i Sverige och en potentiell oförmåga att lösa konflikterna kring mångfald och rasism.

Den statliga politiken kring mångkulturalism och antirasism inom utbildningen har till synes främjat en retorik snarare än verkliga strategier som syftar till förändring. Retoriken kan ha sitt berättigande, t.ex. som ett sätt att bekräfta ett ställningstagande för en uppsättning värderingar. Om retoriken däremot utövas utan att de inblandade parterna får möjlighet att tänka igenom följderna leder det till överksamhet, kanske på grund av uppfattningar om

”politisk korrekthet”.² Denna brist på möjlighet för enskilda att öppet diskutera sina tillkortakommanden och svårigheter utgör ett hinder för en reflekterande och medveten förändring och leder till att problemets existens förnekas. Vi menar att ett mer fruktbart alternativ är att bygga vidare på de politiska besluten genom att ge lärare och beslutsfattare inom skolväsendet både en utförlig introduktion till principiella och praktiska frågor kring ”ras”³ och etnisk tillhörighet och en möjlighet att reflektera kring språk och vardagsrutiner. I den här artikeln vill vi belysa den nuvarande skolsituationen i Sverige med avseende på den här diskussionen och i synnerhet när det gäller lärarnas och elevernas synsätt och handlande.

2 Svenska förhållningssätt till etnisk tillhörighet och rasism i utbildningssammanhang

Vi utgår här från en systematisk genomgång av myndighetsrapporter, forskningsstudier, artiklar, doktorsavhandlingar och andra informationskällor i syfte att identifiera mönster och problem kring mångkulturella, interkulturella och antirasistiska frågor i den svenska grund- och gymnasieskolan.⁴ De teman som framträdde efter undersökningen (se nedan) utarbetades ursprungligen i samarbete med beslutsfattare inom utbildningsväsendet, lärare och

² Politisk korrekthet definieras enligt The Canadian Oxford Dictionary som ”the avoidance of forms of expression or action that exclude, marginalize, or insult certain racial or cultural groups” (undvikande av yttranden eller handlingar som utesluter, marginaliserar eller förolämpar vissa rasmässiga eller kulturella grupper) men det används ofta om verkliga eller uppfattade försök att sätta gränser för språk och terminologi som är acceptabla i den offentliga diskussionen (Barber, 2004: 774).

³ ”Ras” står inom citattecken för att åskådliggöra begreppets status som en diskursiv symbol (i den allmänna debatten kring etnisk tillhörighet) snarare än åsyftande biologiska olikheter mellan så kallade mänskliga raser.

⁴ Materialet har främst samlats genom att söka i det nationella biblioteksdatasystemet Libris och i databasen ERIC. Under vår datainsamling har vi således fått fram en variation av material, t ex avhandlingar, rapporter från högskolor, statliga utredningar och propositioner, handlingsplaner, rapporter från Skolverket, artiklar publicerade i tidskrifter, C- och D-uppsatser, böcker som sammanställer vad som presenterats vid konferenser och även publicerat material från skolor som beskriver projekt som genomförts. I de enstaka fall vi refererar till C- och D-uppsatser är dessa av sådan betydelse att de är publicerade och tillgängliga i LIBRIS. Vid läsning av materialet utgick vi från ett antal kategorier. Kategorierna har växt fram i dialog mellan lärare i skolan, kommunen, skolkontoret och universitetet, inom ramen för projektet för Umeå multicultural project. I dialogen identifierades ett antal områden av intresse för arbetet i skolan. Dessa områden har därefter legat till grund för vår kategorisering av innehållet i översikten.

forskare inom det mångkulturella projektet i Umeå.⁵ Senare användes dessa teman också för att strukturera rapporten.

- i. Utbildningspolitik och styrdokument
- ii. Andraspråksundervisning
- iii. Förbättring av resultaten, särskilt för minoritets elever
- iv. Följder av den ökade mångfalden för det svenska klassrummet
- v. Erfarenheter av rasism i skolor
- vi. Strategier för att motarbeta rasism i skolorna⁶

i. Utbildningspolitik och styrdokument

Det är viktigt att analysera dokumentationen kring utbildningspolitiken, inte i första hand för de förklaringar till förändringar som man kan hitta där, utan för att identifiera förskjutningar av politikens *tyngdpunkt* mot en historisk och politisk bakgrund. De förskjutningar som vi har kunnat urskilja från 1960-talet till början av 2000-talet är således följande: ett tidigt intresse för utbildning av invandrarbarn för att underlätta deras anpassning till det svenska samhället, invandrarnas rätt till hemspråksundervisning och särskilda insatser och på senare tid vikten av att undanröja rasism och diskriminerande behandling i skolorna. Av dessa politiska teman framgår det tydligt att skolorna av staten betraktas som en av de viktigaste aktörerna när det gäller att åstadkomma en integrationspolitik för det nya, heterogena Sverige (Bunar, 2001). Ett återkommande tema har varit tonvikten på minoriteternas tillägnande av fullgoda språkkunskaper i svenska, men under olika perioder har olika värden tillmätts störst vikt och i enlighet med det har terminologin förändrats.

⁵ Umeå Multicultural Project (UMP) finansierades gemensamt av Skolverket, skolkontoret i Umeå och Lärautbildningen vid Umeå universitet under 2001 för att stödja en utveckling av arbetet i skolorna i Umeå och i lärautbildningen enligt följande riktlinjer: att utveckla strategier för hantering av mångfald, att förbättra resultaten i det multikulturella klassrummet, att hitta sätt att angripa problem med rasism och andra former av antisocialt beteende, t.ex. mobbning, att förbättra språkundervisning och utbildningsresultat för unga invandrare och flyktingar, att hitta och utveckla lämpligt undervisnings- och stödmaterial, bl.a. utökad användning av Internet, att öka lyhördsenheten för kulturella skillnader och mångfald bland lärare och lärautbildare samt att säkerställa att kunskaper om orsaker till och följder av rasism och hur man kan angripa den blir ett kärnslag i all lärautbildning.

⁶ Den forskning och de projekt som vi varit intresserade av att dokumentera har varit de som genomförts med fokus på den svenska skolan, grundskolan och gymnasiet, ur ett mångkulturellt perspektiv. På grund av arbetets tidsramar har vi uteslutit forskning och projekt som fokuserar modersmålsundervisning, förskoleverksamhet, vuxenundervisning och forskning kring läromedel.

Förändring av politiken Den första undersökningen av invandring genomfördes på 1960-talet och gällde svenska barn som bodde i utlandet (SOU 1966:55). Barn som kom till Sverige från andra länder betraktades då som ett annat problem och ”i ett mycket större sammanhang, nämligen invandrarnas anpassning till Sverige” (Ibid: 224). Svenskundervisningen betraktades som särskilt viktig. Efter ratificeringen av Unescos konvention mot diskriminering inom undervisningen 1967 kunde man märka en förskjutning av tyngdpunkten från integrering av invandrarna till bejakande av den etniska mångfalden. Samma år fick minoriteterna i Sverige rätt till hänsynstagande till sin kulturella bakgrund i utbildningen, och 1968 antogs en regeringsproposition som tillät kompletterande undervisning för ”barn från vissa minoriteter” (Schwarz, 1971: 108; Prop. 1968: 67; Borevi, 2002: 196–197).⁷ Man erbjöd också undervisning i hemspråk och hemkultur, men den var inte integrerad med de obligatoriska skolämnena eller den sociala eller pedagogiska miljön i skolan. Syftet var snarare att erbjuda *extra* undervisning för invandrarelever i hemspråk och hemkultur.

Hemspråksreformen trädde i kraft fullt ut 1977–1978, då alla barn med ett annat förstaspråk än svenska fick rätt till hemspråksundervisning som ”ett levande element i sin hemmiljö”. Andra argument som framfördes vid den tidpunkten var att hemspråksundervisning var viktig för barnens utveckling och att tvåspråkighet var en fördel för inläringen mer generellt. Ett av målen med undervisningen av invandrabarn blev således att utveckla aktiv tvåspråkighet (Borgström, 1998). Som en följd av detta fanns det i slutet av 1970-talet flera modeller för undervisning av både invandrare och minoriteter: hemspråksklasser, klasser där man använde både svenska och hemspråk och rätt till två timmars individuell hemspråksundervisning utöver den ordinarie skolgången.

I början av 1980-talet blev undervisningen för invandrabarn en mer angelägen fråga för regeringen, tillsammans med andra reformer med koppling till invandrare (Borgström, 1998). Dessutom infördes det interkulturella perspektivet officiellt (SOU 1983:57). Ekonomiska nedskärningar år 1985 innebar emellertid att

⁷ I propositionen 1968:67 anges att det inte finns någon officiell statistik över språkliga eller religiösa minoriteter. ”Såväl svenska medborgare som utlänningar redovisas endast efter födelseland och utlänningar dessutom efter medborgarskap. Uppgifterna om utlandsfödda och utlänningar i Sverige kan emellertid ge en föreställning om problemens storlek.” (1968:67 Skolgång för vissa minoriteters barn. 4.1, s. 32). Längre fram i står att läsa: ”En person anses tillhöra en viss språklig minoritet endast om han själv känner sig tillhöra minoriteten i fråga.” Sedan 1945 registreras i Sverige inte modersmål, etnisk eller konfessionell grupptillhörighet eller dylikt i folkräkningar.

rätten till modersmålsundervisning begränsades till elever som talade ett annat språk än svenska i hemmet. Två år senare utvidgades detta till att gälla även samer, romer och tornedalsfinnar. En striktare definition av vem som var berättigad till hemspråksundervisning och betoning av föräldrarnas valfrihet när det gäller barnens skolgång bidrog till idén om skolan som "en arena" för barn med olika bakgrund (Borevi, 2002). I slutet av 1980-talet och början av 1990-talet började individens rättigheter och valfrihet prioriteras framför skolans kollektiva mål, och ytterligare ekonomiska nedskärningar ledde till att hemspråksundervisning inte längre var obligatorisk för alla barn som var födda i utlandet (Ibid: 243). När de kollektiva målen övergavs utgick "individualiseringen" dessutom i stor utsträckning från de "svenska" eleverna, medan "invandrareleverna" betraktades som en mer homogen grupp, "vars problem, kultur och tradition står i kontrast mot de moderna, rationella och internationella svenska eleverna" (Gruber, 2001: 38). Betecknande nog kan läroplanen från 1994 ses som det första styrdokumentet som tydligt ger uttryck åt och ansluter sig till tanken om ett mångkulturellt Sverige (Hedin, 2000).

Som vi har sett kretsade den politiska diskussionen framför allt kring *särskilda* åtgärder för barn med invandrar- och minoritetsbakgrund. De betraktades som undantag, t.ex. i debatten om huruvida privata skolor, minoritetsskolor och religiösa skolor skulle kunna få statligt stöd (Borevi, 2002). Samtidigt var tilläggnandet av det svenska språket fortfarande den viktigaste frågan för beslutsfattare inom skolan. Det formella erkännandet av nationella minoriteter år 2000 innebar att språkstödet utvidgades till sverigefinnar, tornedalsfinnar, romer, judar och samer. Dessutom blev undervisning i de nationella minoriteternas språk, kultur, religion och historia tillgänglig för alla elever⁸.

På senare tid har politikens tyngdpunkt förskjutits och ligger nu på att undanröja diskriminerande behandling av invandrar- och minoritets elever och på att få skolorna att i större utsträckning aktivt motarbeta rasistiskt beteende och agerande. Parallellt med denna förskjutning av politiken menar en rapport från 2004 att

⁸ Skolverkets rapport från 2003: *Sveriges nationella minoriteter, att gestalta ett ursprung i barnomsorg och skola*, bygger på möten med personal, barn och ungdomar från olika verksamheter inom barnomsorg och skola. Rapporten presenterar fakta om de nationella minoriteterna och ger exempel på hur man arbetar med nationella minoriteter, syftet med rapporten är också att stödja det pedagogiska arbetet och att synliggöra elever som talar ett nationellt minoritetsspråk.

lagarna mot diskriminering måste utvidgas till att även gälla skolorna:

Mobbing och andra trakasserier har visats sig utgöra ett så stort problem för skolornas del, inte minst ur elevernas synvinkel, att de bör tas med i lagstiftningen oavsett vad som ligger bakom kränkningarna (SOU 2004:50, s. 12).

Fokuseringen på att motarbeta diskriminerande behandling har ytterligare stärkts genom regeringens begäran till Skolverket (2004) om utarbetande av allmänna riktlinjer för skolorna för hantering av olika former av diskriminerande behandling (Skolverket, 2004b). Förskole- och ungdomsministern Lena Hallengren har likaså tydliggjort att skolorna inte är värdeneutrala utan aktivt ska ingripa mot och motarbeta rasism och andra odemokratiska krafter i *alla* situationer (Regeringens nyhetsbrev 2004; Skolverket 2004b). Den fortsatta förekomsten av rasism i utbildningsväsendet anses därför som ”mycket oroande” (Prop. 2005/06:38, s. 88). Det har resulterat i ytterligare en regeringsproposition i oktober 2005, som föreslår – i överensstämmelse med rapporten ovan – att lagen mot diskriminering ska utvidgas till att gälla skolor och utbildning mer generellt (Prop. 2005/06:38).

Värderingar och ”värdegrund”

Parallellt med invandrarnas och minoriteternas ökade synlighet i utbildningspolitiken har det funnits en kontinuerlig betoning av skolvärderingar, som vi nämnde tidigare. Ända sedan 1946 har en vision om den demokratiska skolan förts fram med syftet att befördra ett starkt moraliskt ställningstagande för demokratiskt och fritt medborgarskap hos eleverna (Linné, 2001). På 1960-talet blev elevcentrerad undervisning och ”lika rättigheter” mer framträdande drag i beslutsfattandet kring utbildning (Hedin, 2000; Lgr 69). Skolorna ansågs kunna fungera som fönster mot världen, som uppmuntrade medvetenhet om och insikt i vad det innebär att vara invandrare – något som förut hade framställts som romantiskt och exotiskt (eller hotfullt). Det var alltså i allmänhet ”de” (invandrarna) som ansågs behöva bidra till ”vår” (svenskarnas) kunskap om och förståelse för andra länder och kulturer för att lägga en grund för internationellt samförstånd (Hedin, 2000). Tanken om en stark solidaritet mellan grupper betonades också, men det var en

solidaritet på avstånd, som var riktad mot andra länder och som syftade till att ge Sverige en internationell roll i kampen för social rättvisa (Hedin & Lahdenperä, 2000: 10–11). I den omarbetade läroplanen från 1980 betonas återigen skolans fostrande roll, med utgångspunkt i den så kallade ”normgruppens” arbete (Utbildningsdepartementet, 1979⁹). Samtidigt riktades dessa värderingar fortfarande ut ”i världen” i stället för inom Sverige, och empati och solidaritet betraktades snarare som en global än en lokal fråga. En förskjutning till det lokala planet kom i mitten av 1990-talet med den nya uppfattningen att ”vi har tillräckligt stora problem här” (Hedin, 2000: 96). Läroplanen från 1994 var alltså, som vi redan har nämnt, det första svenska utbildningspolitiska dokumentet som öppet ansluter sig till uppfattningen om Sverige som mångkulturellt, och toleransen får företräde framför solidariteten (Ibid.).

Skolornas värdegrund har länge varit föremål för intresse. Det viktigaste målet med skolutbildningen efter andra världskriget var exempelvis att utveckla fria individer, och demokrati blev en metafor för moral. Senare, under 1960-talet, förflyttades tyngdpunkten i värderingarna, då eleverna sattes i centrum och större vikt lades vid förhållandet mellan individen och staten. Under 1980-talet kretsade värderingarna kring mångfald, och skolans fostrande roll betraktades som central. Under 1990-talet lade man däremot ner mer arbete på att främja förståelse och empati för en nationell, mångkulturell identitet. Under den senaste tiden har värderingarna uttryckts i termer av nationell solidaritet med tonvikt på såväl tolerans gentemot människor från andra länder som åtgärder mot rasism. *Både* mångkulturalism och internationalisering är alltså betydelsefulla teman i de senaste politiska dokumenten: elever med utländsk bakgrund förknippas med det multikulturella temat och ”svenska” elever med internationalisering (Gruber, 2001). Dessa olika budskap gör det emellertid svårt att tolka politiken i klassrumssituationen, vilket framgår av både Runfors (2003) studie och Granstedts forskningsrapport i den här antologien. Eklund (2003) menar att det också finns en bristande överensstämmelse mellan de politiska intentionerna, läroplansmålen och skolelevernas uppfattningar och erfarenheter och att man snarast måste göra något åt denna bristande överensstämmelse, t.ex. genom att prioritera målen och avsätta likvärdiga (ekonomiska) resurser för varje politiskt mål (Eklund, 2003).

⁹ Gruppens fullständiga namn var ”Arbetsgruppen kring normbildning och normöverföring i skolan” och opererade under Utbildningsdepartementet, 1979.

Andra bristande överensstämmelser som liknar denna har noterats inom andra utbildningspolitiska områden (Öhrn, 2001).

Det mångkulturella perspektivet verkar vara attraktivt för lärare och andra yrkesutövare, och det används i stor utsträckning som ett sätt att uttrycka tolerans och bejaka olikheter, eftersom det verkar både positivt och utåtriktat. De mångkulturella perspektiven har emellertid kritiserats i två viktiga avseenden: dels för liberalism och relativism i dess icke-fördömande accepterande av olika gruppers värderingar, oavsett ideologi och religiös övertygelse, dels för förbiseende av vikten av historisk och kulturell egenart. May förordar därför en "kritisk" mångkulturalism som ett sätt att understödja uppskattning och tillvaratagande av olikheterna, som samtidigt möjliggör förståelse för att etniska, kulturella och andra sociala identiteter "spelar olika framträdande roll hos olika individer och mot bakgrund av historiska och sociala sammanhang" och "ingår i en större maktstruktur" (May, 1999: 33). Idéerna om en kritisk mångkulturalism är nära förknippade med, och överlappar i vissa fall, tankar som är en del av det svenska interkulturella perspektivet (SOU 1983:57). Även detta befördrar samverkan, förståelse och integrering bland och mellan olika kulturer och etniska grupper utan att släta över problemen, t.ex. rasism (Feldman, Frese & Yousif, 2002; Lahdenperä, 2001b). "Interkulturalism" används emellertid också som paraplyterm: IAEA:s (International Association for Intercultural Education, 2005) breda definition är "mångkulturell utbildning, antirasistisk utbildning, utbildning i mänskliga rättigheter, konfliktlösning, flerspråkighetsfrågor o.s.v."

Parallellt med mångkulturalism har begreppet "värdegrund" fått ökad uppmärksamhet, t.ex. i de senaste skoldokumenterna och bland beslutsfattare inom utbildningsväsendet (Lpo 94 och Lpf 98). Hur ska man tolka detta? Det finns ett antal förklaringar. Begreppet kan t.ex. vara en följd av beslutet att uppmärksamma och överbrygga klyftan mellan olika ojämlikhets kategorier för att skapa bättre förståelse och på så sätt utveckla en samlad strategi för att främja demokratiska värderingar. Det kan också ha införts som ett samlat begrepp för den historia, kamp och kulturella ram hos olika grupper som har format synen på etnisk tillhörighet, kön, sexualitet o.s.v. "Värdegrund" kan också betraktas som en positiv strategi, som kan konkurrera med andra termer som kan uppfattas som uteslutande, t.ex. "icke-svenskar" eller "invandrare". Det kan också

vara en ersättning för omoderna (och kanske felaktigt använda) termer som ”invandrarfrågor” och ”invandrarproblematik”.

Skiljaktigheter i terminologin

En central faktor som framkommer ur den här översikten är språkets komplexa roll för att definiera och sätta gränser för vad som kan sägas och göras inom utbildningen. Genom vår studie av skolpolitiken med avseende på frågor kring invandring och etnisk tillhörighet sedan 1960-talet kan vi se att den term som oftast används om minoritetsbarn är ”invandrarelev”, som särskilt används om barn i skolåldern som har kommit till Sverige från andra länder (se även Lahdenperä, 1997). På 1980-talet var uttrycket ”invandrarelev” fortfarande i allmänt bruk, men det användes då om barn med minst en förälder från utlandet och med annat modersmål än svenska (Lgr 80) (a.a.). På 1990-talet fick det en snävare betydelse: barn som inte har svenska som förstaspråk (Lpo 94) (Mårtensson, 2000). Definitionen har alltså under efterkrigstiden gradvis förskjutits från betoning av föräldrarnas bakgrund till fokusering på individerna och deras språkmiljö (Municio, 1987).

På regeringsnivå har termen ”invandrare” på samma sätt blivit problematisk, och 2000 fastställdes det att en person som är född i Sverige inte ska betecknas som invandrare, oavsett etnisk bakgrund. Beteckningen ska i stället bara användas om personer som kommer från ett annat land och har bosatt sig i Sverige (DS 2000:43, s. 9–10). Anledningen till beslutet var att termer som ”invandrare” och ”invandrarelev” inte längre betraktades som neutrala. De förknippades i stället med uteslutning och diskriminering, medan ”svensk elev” i högre grad associerades med normen (Westin, 1999; Lahdenperä, 1997). Termen ”invandrarelev” ansågs också generaliserande, i den bemärkelsen att individuella egenskaper som förstaspråk, nationalitet, religion, vistelsetid i Sverige o.s.v. kan komma i skymundan. Fokuseringen på bakgrunden i stället för de individuella egenskaperna ansågs alltså förmedla den felaktiga föreställningen om ”invandrare” som en homogen snarare än en heterogen grupp (Lahdenperä, 1997; Parszyk, 1999).

Trots den officiella ståndpunkten i terminologifrågan har bruket av ordet ”invandrarelev” varit utbrett inom forskning, i myndighetsrapporter och i lärarnas språkbruk ända tills i dag. Andra termer har dock också har börjat dyka upp, t.ex. ”elev med svenska

som andraspråk” (Hultmo, 1998), ”elev med invandrarbakgrund” (Elmeroth, 1997), ”minoritetslev” (Parszyk, 1999), ”turkiskt/somaliskt (o.s.v.) barn”, ”minoritetsbarn” och ”invandrarbarn” (Boman & Rodell Olgac, 1999; Berktan, 1999; Rodell Olgac, 2001). Inom andraspråksundervisningen används också adjektiv som ”tvåspråkig” och ”flerspråkig” om minoritetslever i det svenska skolsystemet, eftersom de ofta får undervisning på två eller flera språk samtidigt och därför av nödtvång utvecklar flerspråkskompetens (Johansson, 2000; Holmegaard, 1999).

ii. Andraspråksundervisning

Som vi har sett har invandrarnas tillägnande av färdighet i svenska har under lång tid varit en politisk prioritet. På 1960-talet uppfattades detta som en typ av specialundervisning, och i skolans läroplan framgår det hur viktigt det var med svenska som främmande språk¹⁰ och modersmål. Från 1970-talet tog diskussionen en annan riktning, då man ville ta reda på vilken inlärningsmiljö som var mest gynnsam för tvåspråkiga elever. Ett alternativ var den så kallade modersmålsklassen, som bestod av elever som först undervisades på sitt hemspråk och senare i svenska som andraspråk. Detta var bara möjligt där tillräckligt många elever hade samma modersmål. Ett annat alternativ var den så kallade sammansatta klassen, där hälften av eleverna har svenska som modersmål och den andra hälften ett annat förstaspråk. Båda grupperna får här viss undervisning på svenska redan från början, men eleverna med ett annat förstaspråk får även undervisning på det språket. Målet var att hela gruppen så småningom bara skulle få undervisning på svenska (Sjödoff, 1989; Hyltenstam & Tuomela, 1996).

Detta ökade intresse för språket och den jämförelsevis mindre tonvikten på frågor som rör mångfald, etnisk tillhörighet, rasism och främlingsfientlighet i skolorna (Paulston, 1983; Tallberg Broman, Rubinstein Reich & Hägerström, 2003) anses bero på det förmodade behovet att ta fram fakta som är användbara för lärarna och hjälper dem att arbeta med svenska som andraspråk, både praktiskt och teoretiskt (Tingbjörn, 1992; Hammarberg, 1992). Ytterligare en faktor är att språket bland de svenska nationella minoriteterna själva har framhållits som en viktig källa till identitet och erkännande, i synnerhet som ett sätt att markera etniska

¹⁰ Senare infördes benämningen ”svenska som andraspråk”.

gränser och avgöra grupptillhörighet (Wingstedt, 1998). Språket har således prioriterats i synnerhet i utformningen av forskningsproblem och studier, liksom i stödet till lärare med uppgiften att stödja minoritets elever i klassrummet och vid prov.

Olika aspekter av språket har emellertid fångat intresset under olika perioder. Inom forskningen i svenska som andraspråk studerades t.ex. på 1970- och 1980-talet en rad språkvetenskapliga ämnen som inlärarspråk, inlärningsprocesser, undervisningsmetoder och kontrastiv grammatik¹¹. Mest intresse ägnades åt tvåspråkiga barn med finskspråkig bakgrund (Tingbjörn & Andersson, 1981; Eriksson & Fägerlind, 1987; Eriksson, 1989; Sjödoft, 1989). På 1990-talet riktades uppmärksamheten mot pedagogik för undervisning i och inläring av ett andraspråk. Holmegaard (1999) utforskade t.ex. språktillägnande i allmänhet, och Lindberg (1995) studerade klassrumsaktiviteter som möjliggör en utvidgning av språkkompetensen (Lindberg, 1995). Andra studier ägnades åt inlärarens perspektiv och olika faktorer som påverkar inlärarens språkliga kompetens i svenska (Löfgren, 1991; Tuomela, 1993; Sundman, 1995). Tuomelas (1993) studie antyder t.ex. att kompetensen i svenska huvudsakligen avgörs av inlärarens sociala situation. Möjligheten att utvecklas längre än till de första stadierna av språklig kompetens i svenska är alltså mycket begränsad för elever med få eller inga kontakter med svenskspråkiga personer.

I studier från slutet av 1990-talet undersöktes även andra utbildningsmässiga och sociala faktorer påverkan, t.ex. ”bokbad” i form av ett ”bokflodsprogram”¹² och gissning som strategi vid tolkning av text (Axelsson, 2000; Holmegaard, 1997). Fredriksson & Taube (2001) fann samtidigt att elevernas läsförmåga påverkas av en ”komplicerad väv” av sociala, kulturella och språkliga faktorer, och Naucér (2000) konstaterade att elever från olika etniska bakgrunder väljer olika lässtrategier. I en jämförelse mellan turkiska och svenska barn visar Naucér (2000) att de turkiska barnen vid läsning av barnböcker tillsammans med sina föräldrar i mycket låg ålder lärde sig hur en berättelse är konstruerad (”berättargrammatik”), medan de svenska barnen lärde sig konstruktionen i det typiska svenska skolsamtalet om texters innehåll.

¹¹ ”Kontrastiv grammatik” består av jämförelse av kategorier som kan orsaka problem i två språk, t.ex. bland turkiskspråkiga barn som vill lära sig svenska.

¹² Bokflodsprogrammet är ett sätt att förbättra elevernas läsförmåga, med tyngdpunkt på riklig tillgång till böcker och annat läsmaterial.

Något som också har belysts är den negativa attityden som många andraspråksinlärare har mot att lära sig svenska. Denna negativa inställning uppstår enligt Johansson (2000) på grund av att lärarna tenderar att lägga vikt vid en anpassning till svenska kulturella normer, vilket leder till att minoritets elever sällan känner att deras bakgrund beaktas. Minoritets elevernas skeptiska hållning till det svenska språket kan med andra tolkas som en form av tyst protest mot den majoritetsgrupp vars kultur är en återspeglning av skolans (Nordenstam & Wallin, 2002). Runfors (1996) studie visar att lärarna genom att fokusera på språk och språkinläring för elever från en annan etnisk bakgrund kan hitta ett sätt att strukturera olikheterna. Om de definierar olikheterna mellan elever från olika kulturer som en språklig skillnad blir det lättare att hantera arbetssituationen i skola med etnisk mångfald. Ämnet svenska som andraspråk blir då ett sätt att hitta en minsta gemensam nämnare (a.a.). Andra studier antyder att det inte räcker med endast undervisning i svenska som andraspråk utan att en bredare språklig insikt är viktig och nödvändig för att minoritets elever ska lyckas i utbildningshänseende (Holmegaard, 2000; Bergman & Sjöqvist, 2000).

iii. Förbättring av resultaten, särskilt för minoritets elever

Det här är ett relativt väldokumenterat och väl utforskat område. Ett antal studier har genomförts, där man har använt befintliga data och storskaliga undersökningar av skolelever för att fastställa resultatmönster i skolorna och vilka faktorer som har störst inflytande på dem. Dessa studier genomfördes ursprungligen för att kartlägga trender som började bli märkbara på 1980-talet och som handlade om minoritets elevers och "invandrarelevers" relativa misslyckande på proven i skolan (Petersen, 1983; Hedberg-Granath, 1987; Jönsson, 1988; Löfgren, 1991, 1993; Fredriksson & Taube, 2001). Faktorer som anses vara betydelsefulla är elevernas förstaspråk, föräldrarnas bakgrund, elevernas språkfärdighet och deras hemmiljö. Modersmålsundervisningens påverkan på elevernas resultat har också varit tydlig, liksom den typ av klassammansättning som har använts (modersmålsklass eller sammansatt klass). När det gäller faktorer som har betydelse för elevernas misslyckande har man framför allt pekat på eleverna och deras föräldrar i stället för på skolor, lärare, undervisningsmetoder eller lärarutbildning. I dessa studier utpekas alltså kunskaper om svenska språket som den

i särklass viktigaste faktorn som avgör om en elev ska lyckas i skolan.

I andra studier av minoritetslevers provresultatmönster har man använt en rad olika forskningsmetoder och anlagt ett bredare perspektiv i försöken att förklara elevernas misslyckande (Parszyk, 1999; Alm, 2000). Samtidigt som man tillstår att (den bristande) färdigheten i svenska är viktig, belyser man också pedagogiska och sociala omständigheter, t.ex. skolpersonalens och elevernas inställning. Parszyk (1999) pekar t.ex. på en rad faktorer, bl.a. elevernas bakgrund, behandlingen av dem i skolsystemet, språkutvecklingen som helhet och personliga perspektiv, för att visa att det uppstår en klyfta mellan skolan och minoritets eleverna i de fall då skolan betonar kulturella olikheter. Detta gör att större problem, t.ex. diskriminerande och rasistisk behandling, inte uppmärksammas (a.a.) (se även Runfors, 1996 ovan).

iv. Följder av den ökade mångfalden för det svenska klassrummet

Den ökade mångfalden i de svenska klassrummen och deras alltmer hybrida natur har lett till att man har undersökt olika sätt att främja skolornas och lärarnas möjlighet att förändra och utvidga pedagogiken. Man har t.ex. konstaterat att det är till fördel för skolorna om personalen har en djupare insikt om elevernas och deras föräldrars kulturella bakgrund och om barnuppfostran i andra länder (Berktan, 1999; Rodell Olgac, 2001), vilket i sin tur kan hjälpa dem i deras kontakter och samarbete med föräldrarna (se även Dahl i den här antologin). För närvarande kontaktas minoritetsföräldrar i allmänhet bara när barnen har problem (Eckerbrant Cantillo, 1985; Bertkan, 1999).

I styrdokumenterna från myndigheterna slås det fast att kulturell mångfald ska betraktas som en resurs, men vanligen överläts det åt lärarna att avgöra vad det kan innebära i praktiken (Runfors, 2003). En källa som ofta inte utnyttjas i tillräcklig hög grad av skolorna är minoritetslevers (och modersmålslärares) egna specialkunskaper och erfarenheter (Nyström, 1993; Konstantinides, 1994, 1995; Johansson, 2000; Granstedt i den här antologin). Som vi redan har sett visar skolorna alltså sällan intresse för minoritetslevers erfarenheter och kulturella bakgrund, utan i stället betraktas dessa

bakgrunder bara som ett problem för framstegen i skolan (Runfors, 1996, 2003).

Lärarna har fått en tydligt förändrad roll som en anpassning till de svenska skolornas ökade mångfald, t.ex. genom behovet av större medvetenhet om kulturella och etniska olikheter, mer varierade undervisningsstrategier, högre fokus på individen, ökad kunskap om minoriteternas bakgrund och förväntningar o.s.v. (Nyström, 1993; Berkta, 1999; Boman & Rodell Olgac, 1999; Källström, 1999; Lahdenperä, 2001b; Rodell Olgac, 2001). De flesta svenska lärare har emellertid liten eller ingen kunskap om eller utbildning för denna nya roll och vad som nu förväntas av dem (Källström, 1999). Som vi redan har sett saknar t.ex. många lärare kunskaper om sina elevers bakgrund, och eleverna möts sällan av något intresse för sin ursprungskultur (Parszyk, 1999; Nordenstam & Wallin, 2002). Bland lärarna i de svenska skolorna råder också en kulturell homogenitet, vilket gör att de ofta inte inser att de befinner sig i en maktposition i relation till det etniskt mångskiftande klassrummet (Rodell Olgac, 2001; Parszyk, 2002). En vanlig strategi bland lärarna är dessutom att lägga vikt vid en anpassning till den svenska normen och att tona ner de kulturella olikheterna för att undvika att rikta extra uppmärksamhet mot minoritets eleverna (Eckerbrant Cantillo, 1985; Runfors, 1996; Parszyk, 2002). Lärarna väljer alltså en strategi av likabehandling för att bli betraktade som neutrala och rättvisa mot alla elever. I stället för att utjämna olikheterna leder den här strategin emellertid ofta till att minoritets eleverna blir "osynliga" i stället för "vanliga" (Boman & Rodell Olgac, 1999). Taylor (1994) kallar detta förhållningssätt för att vara "blind för olikheterna". Det härrör ur en strävan att inte diskriminera någon men leder till att majoritetens kultur och intressen behåller sin dominerande ställning, medan andra värderingssystem och perspektiv ignoreras.

Rekrytering av lärare med annan kulturell och etnisk bakgrund har ansetts som en möjlig lösning på att de svenska lärarna är "blinda för olikheterna". Precis som i andra europeiska länder, t.ex. Storbritannien (Pole, 2001; Shah, 2002; National Union of Teachers, 2003), har det dock visat sig svårt att rekrytera (eller befordra) sådana lärare. Orsakerna kan vara allt från uppenbar diskriminering (t.ex. vid en anställningsintervju) till att förmodat dåliga kunskaper i svenska språket tillmätts större vikt än en bredare pedagogisk kompetens (inklusive kunskaper i ytterligare ett språk) (Wahlberg, 1999; Boyd, 2000).

v. Erfarenheter av rasism

Parallellt med den ökade mångfalden i de svenska skolorna dyker det också om rapporter om erfarenheter av rasism och negativa attityder till etniska minoriteter. Under 1990- och 2000-talet kom det flera undersökningar och rapporter som beskriver hur unga människor med utländsk bakgrund upplever rasism och hur de oftare (än etniska svenskar) diskrimineras av kamrater och lärare. Se t.ex. Lange et al. (1997), Lange & Hedlund (1998), Skolverket (2002), Integrationsverket (2002a, 2002b), Rädda Barnen (2002a, 2002b), ECRI (2003), Integrationsverket (2003), Motsieloa (2003), Osbeck, Holm & Wernersson (2003), BRÅ (2004), Rydgren m fl. (2004). I en rapport från Skolverket slås det fast att ”mobbing, våld och rasism fortfarande är en mörk sida av svenskt skolväsende” (Skolverket, 2000: 124). Detta bekräftas i en nyare rapport (Skolverket, 2004a), där var fjärde elev och var femte lärare menar att det finns rasism i skolan.

Under 1980- och 1990-talet förändrades invandringsmönstren. ”Nya” (icke-nordiska) invandrare kom då till Sverige, huvudsakligen från Östeuropa och länder utanför Europa, och många av dem klassificerades i rashänseende som icke-vita. En följd av det förändrade invandringsmönstret var uppkomsten av ett antal öppet rasistiska grupper som motsatte sig de ”nya” svenskarnas invandring. Därmed blev rasism för första gången under efterkrigstiden ett problem på riksnivå (Lange m fl. 1997)¹³. Trots det förekom det inte mycket samordnade åtgärder för att bekämpa rasismen, och det saknades systematisk informations spridning och forskning kring rasism, fast både kommuner, skolor och fackföreningar begärde vägledning, råd och stöd. Detta ledde till en generell brist på kunskap om rasismens väsen, hur den kan karakteriseras och vad som motiverar förövarna (Integrationsverket, 2001). Uppfattningar som bygger på ”sunt förnuft” är därför utbredda. Det framgår av en undersökning där 48 procent av de svarande tror att det finns olika mänskliga raser som skiljer sig åt genom hudfärg, kultur och religion, personlighet, utseende, temperament och behandling av kvinnor (Integrationsverket, 2000). En tredjedel av svenskarna medger vidare att de skulle välja att rösta på ett främlingsfientligt parti om det fanns möjlighet till det (Integrationsverket, 2002). För

¹³ Dessutom har det uppstått flera små, högerextrema politiska partier sedan mitten av 1980-talet, t.ex. Sverigedemokraterna (SD), Sjöbopartiet, Framstegspartiet och Ny Demokrati. Se även Lindström, 2002.

skolelever är siffran dock mindre än fem procent (Skolverket, 2002). "Medveten" rasism gör sig gällande i hög grad: 11 procent av de unga tycker t.ex. att rasblandning är emot naturen, 12 procent att judarna har för stort inflytande i världen i dag och 29 procent att man gör för stor affär av nazismens ondska och förintelsen i Sverige. Mer oroande är att över en tredjedel (34 procent) helt eller delvis instämmer i åsikten att utomeuropeiska invandrare bör återvända hem (Lange m fl. 1997).

För många unga människor är rasistiskt beteende riktat mot dem själva en del av vardagen. Nästan hälften av de svarande i en undersökning av 305 skolor angav t.ex. att de tror att rasism är ett vanligt inslag i livet i skolan och klassrummet (Rädda barnen, 2002a). I ett antal insamlade berättelser skildras på liknande sätt en rad olika incidenter av rasism, diskriminering och orättvisor i svenska skolor (Rädda barnen, 2002b). Det finns också många rapporter om incidenter av verbala kränkningar från lärare och diskriminering av minoritets elever, t.ex. att de bedöms och betygsätts annorlunda eller får färre tillfällen att tala med vuxna (Skolverket, 2002). Minoritets elever framhåller också att de inte kan "slå tillbaka" eller "sätta ner foten" av fruktan för repressalier. Vidare uppger 20 procent av minoritets eleverna att deras bakgrund är huvudorsaken till diskriminering, jämfört med endast 2,7 procent av de "svenska" eleverna (Ibid.).

Det finns också studier som är inriktade på attityder till och upplevelser av rasism inom skolan. Lange & Hedlund (1998) visar t.ex. att lärarna visserligen verkar mer positiva till Sverige som ett mångkulturellt samhälle jämfört med resten av befolkningen¹⁴, men att det samtidigt är mer troligt att de uppger sig känna otrygghet i skolor med en högre andel invandrabarn. En betydande andel uttrycker dessutom en negativ inställning till invandrare (Ibid.). Samtidigt verkar unga människors upplevelser av rasism i skolan försiggå i det fördolda snarare än i offentligheten. Rasismen är dold i vardagliga attityder och handlingar innanför och utanför skolgrindarna (Motsieloa, 2003; Hällgren, 2005a). Det rapporteras t.ex. att lärare använder ordet "neger"¹⁵ upprepade gånger och utan eftertanke. Minoritets elever uppger sig också ständigt få negativa kommentarer om sitt utseende och sin hudfärg (Motsieloa, 2003).

¹⁴ 5 494 lärare utfrågades i grund- och gymnasieskolor runtom i Sverige

¹⁵ "Neger" är ett nedsättande svenskt ord som betyder "svart person" och som liknar men inte är identiskt med det engelska ordet "nigger". Sawyer (2002) menar att Sverige var en del av slavhandeln och att förekomsten av ordet "neger" i svenska språket utgör bevis på att rasistiska, kolonialistiska tankar var/är gängse i Sverige.

De känner sig också diskriminerade av undervisningsformerna och skolorganisationen. Trots många lärares försäkran om att rasism *inte* ska vara ett inslag i de svenska skolorna lever den alltså kvar i form av "osynlig rasism", åtminstone ur minoritets elevernas synvinkel (Parszyk, 1999: 255).

vi. Strategier för att motarbeta rasism i skolorna

Som vi har sett framhålls skolorna som viktiga aktörer i bekämpningen av rasism och främlingsfientlighet¹⁶ i de senaste politiska dokumenten. Ändå får vi veta att "mobbing, våld och rasism fortfarande är en mörk sida av svenskt skolväsende", och det har framförts kritik mot den otillräckliga vägledningen för lärare om hur de ska motarbeta rasism och diskriminering (Skolverket, 2000: 124). Endast en fjärdedel av lärarna anser sig ha tillräckliga kunskaper för att kunna arbeta med olika kulturella grupper (Skolverket, 1998, 2000), och de svenska skolorna har "en liten eller passiv roll i att forma förståelsen, sättet att tala om och agera gentemot flyktingar, invandring, rasism och antirasism" (Lindström, 2002: 184).

Forskningen om lärarnas strategier mot rasism har varit relativt liten (Norberg, 1999), men det innebär inte att det inte pågår något sådant arbete i de svenska skolorna. Vad som görs är däremot i hög grad beroende av den enskilda lärarens prioriteringar och kompetens. Ett antal projekt under den senaste tioårsperioden har emellertid väckt uppmärksamhet på internationell, nationell och lokal nivå. De har bidragit till att utöka informationsbasen och fördjupa insikten om hur etnisk mångfald, rasism och antirasism ska hanteras i klassrummet. Ett urval av projekten får en kortfattad beskrivning nedan, tillsammans med utvärderingar i de fall där det finns sådana:

- a) En riktig svensk ropar inte svartskalle! (1980), ett Stockholmsbaserat projekt som utgick från elevernas erfarenheter och känslor för att höja "invandrarelevernas" status.
Utvärdering: En attitydförskjutning var märkbar bland elever

¹⁶ T.ex. *Nationell handlingsplan mot rasism, främlingsfientlighet, homofobi och diskriminering*, Näringsdepartementet 2001, Roth 1998, SOU 1998:99, Samordningskommittén för Europaåret mot rasism, rapporter från Skolverket och Migrationsverket. I *Regeringens proposition om riktlinjer för invandrar- och minoritetspolitiken m.m.* menar man att skolan är en viktig arena, och den beskrivs som "grunden för framtida ömsesidig tolerans och förståelse" (Prop. 1975:26, s. 16).

och lärare, men det var svårt att slå fast om det berodde på projektet eller på yttre faktorer (Johnson & Lahdenperä, 1982).

- b) Tillsammans kan vi (1987–90), ett projekt på en grundskola i Malmö, som bestod av en serie lektioner med koppling till elevernas inställning till invandringsfrågor.

Utvärdering: Skolororganisationen uppfattades som ett problem, eftersom ”invandrarbarn” och svenska barn undervisades i olika klasser. Man konstaterade också att det är svårt för skolorna att förändra bredare främlingsfientliga attityder. Man menade att ett sådant projekt alltid löper risk att bli betraktat som alltför ”predikande” eller ”politiskt korrekt”, vilket kan förstärka en negativ attityd till invandrare i stället för att minska den (Jönsson, 1990).

- c) Strategier mot rasism och främlingsfientlighet, (1995) utvecklades i form av *ett vägledningsdokument*, riktat till beslutfattare, lärare och ungdomsledare. Projektet ingick i ett samarbete mellan Invandrarverket, Skolverket, Ungdomsstyrelsen och Kulturrådet.

Rekommendation/utvärdering: Man rekommenderar ”interkulturell utbildning” som strategi, men Nordmark (1995) menar att interkulturell utbildning inte är en enskild fråga eller ett isolerat ämne utan snarare en inställning som ska genomsyra alla aktiviteter i skolan. Han anser också att skolorna inte ensamma ska bära ansvaret för det interkulturella och antirasistiska arbetet.

- d) FOLIS (1997) var ett universitetsbaserat projekt (Göteborg), bestående av samarbete mellan lärare och forskare och med interkulturell utveckling och främjande av jämställdhet som mål. Projektet ledde bland annat till en under-visningshandledning och referensmaterial (utvecklat av Skolverket, 1995), som tar upp ”globala och interkulturella” frågor i utbildningen i form av en samling idéer ur ett interkulturellt perspektiv och som kan användas av lärarna (Ibid.).

Utvärdering: Materialet ansågs som välgenomtänkt. Det innehöll en omfattande översikt som klargjorde begrepp och bidrog till en gemensam referensram för hantering av interkulturella frågor i klassrummet (Andersson och Refinetti, 2001: 16).

- e) Hur är läget? (1997), ett projekt som utarbetade en ”verktygs-låda” med studiematerial och som initierades av den nationella samordningskommittén för Europaåret mot rasism (SOU

1998:99)¹⁷. Det lanserades med hjälp av en uppmärksammas reklamkampanj och distribuerades till alla grund- och gymnasieskolor, lokala skolmyndigheter och elevråd i Sverige. Avsikten var att initiera ett långsiktigt arbete mot rasism, främlingsfientlighet, antisemitism och mobbning i skolorna.

Utvärdering: Man skickade ut 4 000 utvärderingsformulär till skolledningarna, men bara 20 procent besvarades. Det ledde till osäkerhet om i vilken utsträckning verktygslådan faktiskt kom till användning (Norberg, 1999). På grund av den låga svarsfrekvensen kunde man inte dra några generella slutsatser. Över hälften av dem som svarade uppgav emellertid att de hade använt materialet, och en majoritet karakteriserade materialet som bra, viktigt och engagerande och ansåg att det gav upphov till en fruktbar diskussion. Endast 14 svarande uppgav dock att eleverna var engagerade i diskussionerna (Norberg, 1999). Vissa hävdade att de inte behövde arbeta med rasism, främlingsfientlighet eller rasism i sina egna skolor, eftersom man inte hade märkt några tendenser till rasism, ”våra elever är väldigt svenska”, ”andra saker prioriteras högre” eller ”frågan finns redan på skolans dagordning” (Ibid: 56). I utvärderingen framhölls det hur viktigt det är att den ”mångkulturella” utbildningen inte bara betraktas som en nödåtgärd eller ”brandkårsutryckning”, utan att den måste vara ett strukturellt grunddrag i skolan och lärarutbildningen (Ibid: 64).

- f) Pow-Wow (1997) var ytterligare ett projekt som initierades av den nationella samordningskommittén för Europaåret mot rasism. I detta projekt angrep man rasism och främlingsfientlighet via skolornas elevråd, i syfte att skapa en flexibel handlingsplan som skulle kunna anpassas till omständigheterna på enskilda skolor.

Utvärdering: Med ledning av erfarenheterna från projektet menade man att följande faktorer är viktiga i arbetet mot rasism: elevinflytande för att befästa demokratin, stöd till elever som engagerar sig i antirasistiskt arbete, involvering av så många människor som möjligt i utarbetandet av handlingsplaner och utbyte av erfarenheter mellan (SOU 1998:99, s. 44). Norberg (1999) menar att detta förhållningssätt är ”värt att

¹⁷ Av EU:s ministerråd proklamerades 1997 som ”Europaåret mot rasism”. Avsikten var att alla projekt skulle agera mot rasism, i Sverige tillsatte man den nationella samordningskommittén mot rasism, som skulle arbeta i enlighet med de direktiv som fastslagits i EU. Arbetet fokuserade på fem områden, däribland skola och utbildning.

vidarebefordra till andra lärare i skolan”, eftersom eleverna uppmuntras att utgå från sitt eget perspektiv och sina egna erfarenheter (a.a. s. 58).

- g) Ungdomsambassadörsprojektet (2001–2003) hade som syfte att stödja ungdomars arbete mot rasism och främlingsfientlighet. Ett mål var också att utbilda 100 ungdomsambassadörer.

Utvärdering: Utvärderingen slår fast att information, kunskap och långsiktigt tänkande var särskilt viktigt i projektet. För lokala och nationella initiativ angavs samma framgångsfaktorer: kunskap och ett långsiktigt perspektiv (”egentligen de samma för lokala projekt som för statliga initiativ; kunskap och långsiktighet utgör grunden”) (Arvsfondsdelegationen, 2004: 98).

- h) Swedkid (2001–2004) var en antirasistisk webbplats med syftet att presentera frågor och debatt kring mångkulturalism och antirasism för elever från 10 år och uppåt. Projektet hade sin bas på Umeå universitet och ingick i det EU-finansierade projektet Eurokid (www.eurokid.org), som startade en rad webbplatser i olika länder. På webbplatserna kunde ungdomar i och utanför skolan lära sig mer om det etniskt mångskiftande samhälle som de är en del av. Innehållet på Swedkid (www.swedkid.nu) utgår från intervjuer med unga människor med minoritets- och majoritetsbakgrund som genomfördes under 2001 (Hällgren, 2005a).

Utvärdering: Projektets huvudsakliga styrka ansågs vara att det erbjuder ett attraktivt material som kan användas i skolorna och hemma och som tar upp frågor om rasism och mångkultur på ett sätt som inte uppfattas som hotfullt. En nackdel är att det är svårt att hitta lärare med det dubbla engagemang som krävs för att arbeta med webbplatsen: dels att integrera ny teknik i sina vanliga pedagogiska rutiner, dels att arbeta med frågor om etnisk tillhörighet, rasism och antirasism i klassrummet och med sina elever (Hällgren, 2005b).

- i) Lärarstrategier i den mångkulturella skolan (2002–2006) är ett pågående samarbete mellan Umeå kommun, Umeå universitet och Skolverket, där man använder aktionsforskning för att få lärare att arbeta med frågor om etnisk tillhörighet och rasism i sina skolklasser. Forskaren och läraren identifierar och problematiserar tillsammans sina erfarenheter av projektet i syfte att utveckla nya, bättre strategier för att stödja andra lärare och elever i deras arbete med mångkulturella och antirasistiska frå-

gor.

Utvärdering: Projektet pågår fortfarande, men aktionsforskning har redan visat sig vara ett fruktbart sätt att hjälpa lärare med "svåra" frågor. Kommunen och universitetet har tillsammans startat ytterligare en sådan studie av ett "mångkulturellt" ämne, som kommer att sätta igång inom kort.

- j) Forum för levande historia¹⁸ (2003–) är en informationskampanj om förintelsen och dess konsekvenser i Sverige som tillkom på initiativ av statsministern. Mot bakgrund av de positiva erfarenheterna av informationssatsningen föreslogs det att forumet skulle grundas som ett komplement till många andra "initiativ och utredningar ... mot rasism, antisemitism, anti-ziganism, främlingsfientlighet och antidemokratiska krafter i syfte att stärka demokratin" (SOU 2001:5, s. 33). Med förintelsen som utgångspunkt är det övergripande syftet att uppmuntra och stärka medvetenheten om värderingar, jämlikhet och rättigheter och att stödja diskussioner och reflektioner kring demokrati, tolerans och mänskliga rättigheter. Skolor, lärare och elever betraktas som viktiga målgrupper för detta organ och dess aktiviteter (Ibid.).

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att den bild vi får av erfarenheter av och strategier mot rasism och diskriminering i det svenska skolväsendet inte är enhetlig. Generellt finns det exempel på höga ambitioner och goda intentioner bland beslutsfattare och lärare när det gäller att uppmärksamma ojämlikhet i skolundervisningen och motarbeta rasismen i skolan. Det gäller i synnerhet från och med slutet av 1990-talet, då man i allt högre grad insåg farorna med rasism och diskriminering i skolan. Å andra sidan ger forskningsstudier och myndighetsrapporter en långvarig bild av avoghet, svårigheter, förnekelse och osäkerhet bland många utbildare inför de här frågorna. Vi har beskrivit flera aktuella projekt och strategier som har syftat till att ge elever (samt lärare och lärarutbildare) information om frågor kring invandring, etnisk tillhörighet och rasism och som också i viss utsträckning tar upp attityder och känslor hos både utövare av och offer för rasistiska

¹⁸ Forum för levande historia: <http://www.levandehistoria.org/>. Informationssatsningen initierades av Göran Persson 1997, som lovade ".../ att samtliga hem där det fanns barn i skolåldern skulle erbjudas information om vad som hände under andra världskriget och om den människosyn som låg bakom förintelsen av judarna" (SOU 2001:5, s. 33). Insatser riktade till skolan var ett av projektets fyra övergripande mål.

handlingar. Från och med början av 1990-talet finns det exempel på statligt initierade projekt, där arbetet mot rasism betraktas som en del av det interkulturella perspektivet¹⁹. I slutet av 1990-talet började projekten vända sig till *alla* skolor i syfte att inleda ett långsiktigt arbete mot rasism. De allra senaste projekten och strategierna kan sägas syfta till att ytterligare utveckla och konkretisera den antirasistiska verksamheten, samtidigt som medvetenheten har ökat om den komplexitet (intersektionalitet) som genomsyrar hela det här området.

Utvärderingarna av de olika projekten (ovan) visar på svårigheter med att tillämpa och integrera antirasistiska strategier på vardagsnivå i skolorna, vilket i sin tur understryker vikten av en initierad, kunnig och engagerad lärarstab. Kortsiktiga kampanjer verka ha haft liten eller ingen effekt jämfört med mer långsiktiga satsningar, omfattande och systematisk datainsamling och spridning av erfarenheter och idéer. Till och med de mest ambitiösa projektet, t.ex. de som har organiserats av den nationella samordningskommittén för Europaåret mot rasism, har dock i viss utsträckning varit tvungna att förlita sig på enskilda lärares och skolors goda vilja och engagemang. Det finns behov av forskning som inriktas på stöd till lärare och elever samt forskning och utveckling kring systematisk vidareutbildning.

4 Slutsatser och reflektioner

När vi reflekterar kring vilka slutsatser man kan dra av den här översikten visar det sig att språket är ett centralt element i diskriminering inom utbildningen. För det första ser vi hur det språk som omger utbildningspolitiken och dess praktiska tillämpning återspeglar och återskapar de rådande ideologierna. Ett exempel på detta är de olika termer som används för att beskriva minoritetsungdomar och deras ställning i skolsystemet (se även Granstedt i den här antologin). För det andra har språkfrågor haft en så dominerande ställning att de har trängt undan mer komplexa frågor kring rasism och diskriminering. Tonvikten på språket har utgjort

¹⁹ I en svensk kontext antas interkulturell utbildning vara en process som underlättar för elever från olika kulturell och etnisk bakgrund att interagera med varandra, dela erfarenheter och föra diskussioner i ett mångkulturellt klassrum, där den svenska kulturen varken förbises eller betraktas som norm. Perspektivet uppmuntrar medvetenhet om såväl individen som kulturen (se t.ex. Lahdenperä, 2001, 1995). Det interkulturella perspektivet är dock vanligen vagt när det gäller att klargöra lärarens roll.

ett hinder för vidare handling i den bemärkelsen att (det språkliga) hindret är lätt att ställa upp, svårt att ta sig förbi och låter utbildare och forskare behålla distansen från "r-ordet" (rasism) (Wingstedt, 1998). För det tredje måste vardagsspråket ifrågasättas så att man reflekterar över användningen av termer som "invandrarelev".

En annan sida av diskrimineringen som har framkommit av undersökningen är uppdelningen i "vi" och "de". Denna uppdelning är tydlig i utbildningspolitiken, styrdokumenterna och forskningens inriktning, och den är också påtaglig i de rapporterade individuella erfarenheterna av rasism och diskriminering som en del av vardagslivet på svenska skolor. Den här uppdelningen används ofta som utgångspunkt inom det här området, vilket gör att det saknas ett övergripande helhetsperspektiv. Det leder till bristande samband mellan "oss" och "dem" och bidrar därför till diskrimineringen. Fokus är riktat mot "dem" som en kategori med särskilda behov eller som ett problem, samtidigt som perspektivet är "vårt", t.ex. vid etikettering av de "andra" och utformning av forskningsinriktning och politik. Genom att undvika att kännas vid "vår" del, "vår" position och "vårt" ansvar, vidmakthåller vi "vår" hegemonistiska syn på världen, som får fortsätta att genomsyra praxis i utbildningen.

Vi menar i den här artikeln vidare att utbildningspolitikens definition av etnisk mångfald i utbildningssammanhang – som en språkfråga och senare som en fråga om "värderingar" – kan betraktas som instanser där rasism och diskriminering har undvikits, men också som strukturella fall där normativa, vita tolkningar av samhälle och makt legitimeras och blir förhärskande. Precis som i andra länder (Essed, 1991; Modood, 1997) bör rasism betraktas som ett begränsat (eller latent, se Macmaster, 2001) inslag i det svenska samhället, som icke desto mindre måste motarbetas och undanröjas där det är möjligt. Motståndet mot rasism och främlingsfientlighet måste alltså med nödvändighet födas ur den offentliga diskussionen om de fördelar som antirasism kan medföra för skolor, samhällen och Sverige som helhet i form av social rättvisa och demokrati. Teoretiska begrepp som "ras" som en social snarare än en biologisk konstruktion eller "vithet som attribut (whiteness as property)" är också viktiga, både i lärarnas kunskapsbas och för allmänheten. Det är även minoriteters och invandrades berättelser och skildringar av sina upplevelser i Sverige. Såväl individens roll som statens och kommunens roll för att minska följderna av vardagsrasismen måste också klarläggas.

Vi vill alltså lägga fram kritisk rasteori (Critical Race Theory, CRT) som ett användbart teoretiskt perspektiv. Även om denna teori har sina rötter i USA tror vi att de perspektiv som detta teoretiska synsätt på utbildning erbjuder till stora delar är tillämpbara i en svensk kontext. Vi tror också att den kan bidra till en bättre förståelse av problem och möjligheter i det svenska skolväsendet och i utbildningsforskningen. Den kritiska rasteorin gjorde sitt inträde på utbildningsområdet på 1990-talet och har det dubbla övergripande målet att utforska relationen mellan "ras", rasism och makt och att eftersträva en förändring av denna relation (Ladson-Billings & Tate, 1995; Delgado & Stefancic, 2001). Följande huvudpunkter inom kritisk rasteori är särskilt relevanta för skola och utbildning:

Motberättelser används för att utmana det hegemonistiska och privilegierade samtalet genom att ge marginaliserade grupper en röst som hittills har saknats och genom att ge utrymme åt berättelser med ett annat perspektiv på världen (DeCuir & Dixson, 2004; Delgado & Stefancic, 2001; Ladson-Billings & Tate, 1995). Detta kan t.ex. ske genom att man bjuder in "de andra", d.v.s. minoritetsleverna och deras föräldrar, både i vardagsrutinerna i skolan och i forskningen. Användningen av motberättelser kan också vara ett sätt att blottlägga diskriminering och visa hur den uppstår i skolan och på så sätt erbjuda ett annat övergripande perspektiv inom forskning, politik och praktik. Den kritiska rasteorins syn på "ras" som en social konstruktion är ett argument för att begreppet ras fortfarande kan göra anspråk på vetenskaplighet, eftersom rasifieringen är resultatet av både sociala aspirationer och maktrelationer (Delgado & Stefancic, 2001: 7). Detta antas hjälpa oss att förstå varför "ras" fortfarande har betydelse. Synen på rasismens utbredning, d.v.s. att rasism anses vara en grundläggande del av och ha sin upprinnelse i sociala strukturer och diskurser, bland annat utbildningen (Ladson-Billings, 2003; Dixson & Rousseau, 2005), förklarar samtidigt hur rasismen ingår i de sociala strukturerna i vardagslivet på svenska skolor. Uppfattningen om vithet som attribut är en annan grund-sats i kritisk rasteori. "Attribut" tolkas här som ett konstruerat privilegium inom skolsystemet som tar sig många uttryck: "i läroplaner, skolval och till och med elevernas uppträdande som fastställer standarden för 'normala' och 'acceptabla' handlingar" (Ibid: 24). Föreställningen om vithet som attribut kan kasta ljus

över det faktum att rådande normer är konstruerade och följaktligen också kan rekonstrueras.

De antirasistiska projekt som beskrivs i den här översikten är exempel på strategier för arbete mot diskriminering. I detta sammanhang – den svenska statens goda föresats att aktivt sträva efter att bekämpa rasism i utbildningssystemet – betraktas skolorna som centrala aktörer för att främja integrering. Parallellt med dessa goda intentioner fortsätter emellertid rasism och främlingsfientlighet att frodas i skolorna, det råder fortfarande osäkerhet kring hur man ska arbeta praktiskt med interkulturella och antirasistiska frågor i skolan och lärarna anser sig vara otillräckligt förberedda för de etniskt mångskiftande klasserna.

Vi har också sett hur forskningen om minoritetselevernars språkliga behov fortfarande dominerar utbildningens dagordning, med huvudsakligt fokus på ”invandrarelevn”. Det finns också en tendens till att sociopolitiska frågor förs över till den språkliga diskursen – det är förmodligen enklare att fokusera på språkliga svårigheter än på de komplicerade frågorna kring makt, integrering och diskriminering i klassrummet och samhället. På senare tid har perspektivet emellertid vidgats, och större tonvikt läggs vid lärarnas och elevernas uppfattning om vad som pågår i det vanliga klassrummet. Institutionell och individuell rasism har visat sig vara verklighet i Sverige, men trots det får lärare och elever i stor utsträckning klara av de ofta komplexa situationerna på egen hand. Lärare och beslutsfattare verkar ha svårt att reagera på känsliga frågor om rasism, identitet och kultur bland elever, trots att dessa faktorer utgör grunden för hur eleverna lyckas i skolan. Vissa teman återkommer gång på gång, t.ex. hur önskvärt det vore att minoritetsföräldrars och minoritetselevers perspektiv och erfarenheter integreras i skolorna, men det verkar vara ytterst svårt att förverkliga detta. En orsak är att kunskaper om interkulturella och antirasistiska frågor och aktiviteter inom dessa områden i de svenska skolorna i dag fortfarande är mycket beroende av enskilda lärares engagemang, kompetens och prioriteringar.

Det interkulturella perspektivet som en del av vardagsrutinerna i skolan infördes officiellt för över tjugo år sedan, och arbetet med att omsätta det teoretiska perspektivet i ett praktiskt arbetssätt pågår fortfarande. Så länge lärarnas undervisningsrutiner och skolans organisation inte ifrågasätts utan betraktas som en automatisk utveckling av fattade beslut är det emellertid svårt att åstadkomma en varaktig förändring. Dessutom finns det alltför få minori-

tetslärare i de svenska skolorna, och det finns ett trängande behov av att utarbeta en läroplan (och läroböcker) för alla och att förändra föreställningen om vad det innebär att vara svensk medborgare.

I många avseenden är förhållningssättet till och sättet att arbeta med minoritets- och invandrarelever unika för Sverige på grund av vårt skolsystems speciella historia och struktur, men trots det måste de svenska utbildarna skaffa sig en uppfattning om vad som har gjorts i andra länder (Gill, Mayor & Blair, 1991 [Storbritannien]; Nova Scotia Department of Education, 2004 [Kanada]; Anderson, Attwood & Howard, 2004 [USA]). Målet är således inte att hitta en enda universallösning mot rasism och diskriminering i de svenska skolorna utan att utveckla både enskild och allmän kompetens och en rad nyanserade strategier för nuvarande och blivande lärare och annan skolpersonal, som sedan kan användas i många olika skolsammanhang och andra praktiska situationer.

Referenser

- Alm, Lisa (2000) *Språkstöd i svenska för invandrarelever – utvecklande för både eleven och handledaren?* Pedagogiska institutionen, Uppsala: Uppsala universitet.
- Andersson, Katarina & Refinetti, Monica (2001) *Att vara lärare i en mångkulturell skola: ”interkulturell undervisning är t ex att locka ur eleverna det de vet för att berika mig och hela klassen”*. Institutionen för pedagogik och didaktik: Göteborgs universitet.
- Anderson, Sonya, Attwood, Polly, & Howard, Lionel, C. (eds.) (2004) *Facing Racism in Education*. Harvard: Harvard Educational Press.
- Arvsfondsdelegationen (2004) *Utvärdering av Arm i Arm – 4:e initiativet regeringens ungdomssatsning mot rasism, främlingsfientlighet, homofobi och diskriminering*. Stockholm.
- Axelsson, Monica (2000) ”Framgång för alla. Från att kunna – till att inte kunna låta bli att läsa.” i: Åhl, Hans (red.) *Svenskan i tiden – verklighet och visioner*. Stockholm: HLS Förlag.
- Barber, Katherine (ed.) (2004) *The Canadian Oxford Dictionary. (second edition)* Toronto, Canada: Oxford University Press.
- Bergman, Pirkko & Sjöqvist, Lena (2000) ”Att tänka på sitt andraspråk – kan man lära ut det?” i: Åhl, Hans (red.) *Svenskan i tiden – verklighet och visioner*. Stockholm: HLS Förlag.
- Berktan, Merih (1999) ”Kärlek och disciplin”. Några turkiska föräldrars syn på den svenska skolan. C-uppsats. Stockholm Lärarhögskolan, Nr 2.
- Boman, Margaretha & Rodell Olgac, Christina (1999) *Liv och lärande i förberedelseklass*. C-uppsats. Stockholm Lärarhögskolan, Nr 1.
- Borevi, Karin (2002) *Välfärdsstaten i det mångkulturella samhället*. Skrifter utgivna av Doktorsavhandling Statsvetenskapliga föreningen i Uppsala, 151.
- Borgström, Maria (1998) *Att vara mitt emellan, hur spansk-amerikanska ungdomar i Sverige kan uppfatta villkoren för sin sociokulturella identitetsutveckling*. Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet 1998.
- Boyd, Sally (2000) ”Vilken svenska behöver man för att undervisa i den svenska skolan idag?” i: Åhl, Hans (red.) *Svenskan i tiden – verklighet och visioner*. Stockholm: HLS Förlag.

- Bunar, Nihad (2001) *Skolan mitt i förorten, fyra studier om skola, segregation, integration och multikulturalism*. Växjö universitet, Institutionen för samhällsvetenskap, Eslöv: Brutus Östlings Bokförlag.
- Delgado, Richard & Stefancic, Jean (2001) *Critical Race Theory: An Introduction*. New York: University Press.
- Dixson, Adrienne D. & Rousseau, Celia. K. (2005) "And we are still not saved: Critical race theory in education ten years later", *Race, Ethnicity and Education* 8 (1): 7–27, March 2005.
- DS 2000:43 *Begreppet invandrare – användningen in myndigheters verksamhet*.
- Eckerbrant Cantillo, Eva (1985) *Latinamerikaner I årskurs 6 och 7*. Göteborgs universitet: rapport från SPRINS-gruppen.
- ECRI (2003) *Andra rapporten om Sverige*. Europakommissionen mot rasism och intolerans. Strasbourg.
- Eklund, Monica (2003) *Interkulturellt lärande intentioner och realiteter i svensk grundskola sedan 1960-talets början*. Institutionen för Lärarutbildning i Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Elmeroth, Elisabeth (1997) *Alla lika – alla olika. Skolsituationen för elever med båda föräldrarna födda utomlands*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Eriksson, Riitta (1989) *Elever som deltagit i finskspråkig utbildning i gymnasieskolan i Stockholm. En utvärderingsrapport till Skolstyrelsen*. Institutionen för internationell pedagogik, Stockholms universitet.
- Eriksson, Riitta & Fägerlind, Ingemar (1987) *Erfarenheter av undervisning i svenska som andraspråk. Utvärdering av försöksverksamhet med finskspråkiga linjer i gymnasieskolan i Stockholm*. Institutionen för internationell pedagogik, Stockholms universitet.
- Essed, Philomena (1991) *Understanding Everyday Racism: an interdisciplinary theory*. Newbury Park: Sage.
- Feldman, Alice, Frese, Carmen & Yousif, Tarig (2002) *Research, Development and Critical Interculturalism: A Study of the Participation of Refugees and Asylum Seekers in Research and Development projects*. Dublin: University of Dublin Social Science Research Centre.
- Fredriksson, Ulf & Taube, Karin (2001) *Läsning bland elever med invandrarbakgrund. En undersökning av läsförmåga och bakgrundsfaktorer hos elever i årskurs 3 i Stockholm 1993–1996*. Institutionen för pedagogik, Stockholms universitet.

- BRÅ (2004) *Intolerans: Antisemitiska, homofobiska, islamofobiska och invandrarfientliga tendenser bland unga*. Edita Nordstedts AB. Stockholm: Brottsförebyggande rådet.
- Gill, Dawn, Mayor, Barbara & Blair, Maud (1991) *Racism and Education; Structures and Strategies*. London: Sage.
- Gruber, Sabine (2001) *Från "barn till nya medborgare" till "elever med invandrarbakgrund" En studie av etnisk mångfald i skolpolitiska dokument*. Stockholm: Integrationsverket.
- Hammarberg, Björn (1992) "Översikt" i: Axelsson, Monica & Viberg, Åke (red.) *Första forskarsymposiet om Nordens språk som andraspråk i Stockholm 1991*. Stockholms universitet.
- Hedberg-Granath, Martha (1987) *Invandrarelever med bristfällig skolbakgrund. Kartläggning av förekomst och geografisk spridning av eleverna samt deras studie/arbetssituation*. Stockholm: Länskolnämnden.
- Hedin, Christer (2000) "Etik och identitet, undervisning om moral och kulturmönster i den svenska skolan" i: Bredänge, Gunlög, Hedin, Christer, Holm, Kerstin & Tesfahuney, Mekkonen (red.) *Utbildning i det mångkulturella samhället. Vetenskap i en mångkulturell och postkolonial värld. Frågor och utmaningar*. Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.
- Hedin, Christer & Lahdenperä, Pirjo (2000) *Värdegrund och samhällsutveckling*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Holmegaard, Margareta (1997) "Man lär så länge man har elever" i: *Svenska som andraspråk och andra språk. Festskrift till Gunnar Tingbjörn*. Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- Holmegaard, Margareta (1999) *Språkmedvetenhet och ordinlärning – Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefälsövning i svenska som andraspråk*. Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.
- Holmegaard, Margareta (2000) "Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefälsövning i svenska som andraspråk" i: Åhl, Hans (red.) *Svenskan i tiden – verklighet och visioner*. Stockholm: HLS Förlag.
- Hultmo, Ann-Britt (1998) *Svenska som andraspråk. Ett försök att genom högläsning och medveten träning av ord utveckla ordförrådet hos elever*. Examensarbete: Luleå tekniska universitet.

- Hyltenstam, Kenneth & Tuomela, Veli (1996) "Hemspråksundervisning" i: Hyltenstam, Kenneth (red.) *Tvåspråkighet med förhinder*. Lund: Studentlitteratur.
- Hällgren, Camilla (2005a) "Working harder to be the same: experiences of young men and women in Sweden from minority ethnic backgrounds", *Race, Ethnicity and Education* 8(3): 319–341.
- Hällgren, Camilla (2005b) "Nobody and everybody has the responsibility' – responses to the Swedish antiracist website SWEDKID", *Journal of Research of Teacher Education* 3: 53–77.
- Integrationsverket (2000) *Mänskliga rättigheter, rasism, etnisk diskriminering*. Stockholm.
- Integrationsverket (2001) *Uppdrag om insatser mot rasism, främlingsfientlighet och etnisk diskriminering*. Stockholm.
- Integrationsverket (2002a) *Vardagsdiskriminering och rasism i Sverige. En kunskapsöversikt*. Norrköping.
- Integrationsverket (2002b) *Integrationsbarometer 2002 En rapport om allmänhetens inställning till integration 2002 samt jämförelse med undersökningar 1999 och 2000*. Norrköping.
- Integrationsverket (2003) *Rapport Integration 2002*. Norrköping.
- International Association for Intercultural Education website. http://www.iaie.org/website/1_about.htm (051121).
- Johnson, Björn. & Lahdenperä Pirjo (1982) *En riktig svensk ropar inte svartskalle!: utvärdering av en påverkansmetod mot etniska fördomar och mobbning i grundskolan*. Stockholm: Skolförvaltningen, Stockholms kommun.
- Johansson, Charlotte (2000) *Flerspråkighet i ett mångkulturellt klassrum? Några flerspråkiga elevers förhållningssätt till språklig och kulturell mångfald i skolan*. Institutionen för lärarutbildning, Uppsala universitet.
- Jönsson, Annelis (1988) *Invandrarelevernas studiesituation i gymnasieskolan*. Pedagogiska institutionen, Lärarhögskolan i Malmö.
- Jönsson, Annelis (1990) *En bit på vägen: en utvärdering av projektet "Tillsammans kan vi"*. Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Lärarhögskolan i Malmö.
- Konstantinides, Andreas (1994) *Undervisning för internationell och interkulturell förståelse. En studie på högstadiet*. Institutionen för pedagogik och specialmetodik, Lunds universitet.

- Konstantinides, Andreas (1995) *Elever med invandrarbakgrund som resurs i undervisningen. Enkätstudie bland elever på mellanstadiet, högstadiet och gymnasiet*. Institutionen för pedagogik och specialmetodik, Lunds universitet.
- Källström, Roger (1999) *Svenska som andraspråk – lärarkompetens och lärarutbildningsbehov*. Institutionen för Svenska språket, Göteborgs universitet.
- Ladson-Billings, Gloria (2003) Racialized Discourses and Ethnic Epistemologies. In: Denzin, Norman & Lincoln, Yvonna (eds.) *Landscapes of Qualitative Research Theories and Issues*. London: Sage Publications.
- Ladson-Billings, Gloria & Tate, William F. (1995) "Toward a Critical Race Theory of Education", *Teacher College Record* 97(1): 47–68.
- Lahdenperä, Pirjo (1997) *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lahdenperä, Pirjo (2001a) "Värdegrunden som inkluderande och exkluderande diskurs" i: Linde, Göran (red.) *Värdegrund och svensk etnicitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, Pirjo (2001b) "Interkulturell pedagogik och lärarutbildning" i: Bredänge, Gunlög m fl (red.) *Utbildning i det mångkulturella samhället*. Göteborgs universitet.
- Lange, Anders & Hedlund, Ebba (1998) *Lärare och den mångkulturella skolan. Utsatthet för hot och våld samt attityder till "mångkulturalitet" bland grundskole- och gymnasielärare*. Centrum för invandringsforskning, Stockholms universitet.
- Lange, Anders, Löw, Helene, Bruchfeld, Stéphane & Hedlund, Ebba (1997) *Utsatthet för etniskt och politiskt relaterat våld hot m m, spridning av rasistisk och antirasistisk propaganda samt attityder till demokrati m m bland skolelever*. Centrum för invandringsforskning: Stockholms universitet.
- Lgr 69. Kungl. Skolöverstyrelsen (1969) *Läroplan för grundskolan 1969*. Allmän del.
- Lgr 80. Skolöverstyrelsen (1980) *Läroplan för grundskolan 1980*. Allmän del.
- Lindberg, Inger (1995) *Second Language Discourse in and out of Classrooms. Studies of learner discourse in the acquisition of Swedish as a second language in educational contexts*. Centre for Research on Bilingualism, Stockholms universitet.

- Lindström, Anders (2002) *Inte har dom gjort mej nåt. En studie av ungdomar attityder till invandrare och flyktingar i två mindre svenska lokalsamhällen*. Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.
- Linné, Agneta (2001) "Moralföstran i svensk obligatorisk skola" i: Linde, Göran (red.) *Värdegrund och svensk etnicitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Lpo 94 Utbildningsdepartementet (1994) Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna: Lpo 94: Lpf 94.
- Löfgren, Horst (1991) *Elever med annat hemspråk än svenska. En jämförande studie mellan invandrargrupper och en svensk jämförelsegrupp*. Lärarhögskolan i Malmö.
- Löfgren, Horst (1993) *Elever med annat hemspråk än svenska – En jämförande studie mellan invandrargrupper och en svensk jämförelsegrupp fyra år efter avslutad grundskola*. Skolverkets rapport nr 42.
- MacMaster, Niel (2001) *Racism in Europe (1870–2000)*. Basingstoke, Hampshire: Palgrave.
- May, Stephen (1999) "Critical Multiculturalism and Cultural Difference Avoiding Essentialism" i: May, Stephen (red.) *Critical Multiculturalism Rethinking Multicultural and antiracist education*. London: Falmer Press.
- Modood, Tariq (1997) "Introduction: The Politics of Multiculturalism in the New Europe" i: Modood, Tariq & Werbner, Pnina (red.) *The Politics of Multiculturalism in the New Europe: Racism, Identity and Community*. London: Zed Books.
- Motsieloa, Viveca (2003) "Det måste vara någonting annat" *En studie av barns upplevelser av rasism i vardagen*. Botkyrka: Mångkulturellt Centrum, Rädda Barnen.
- Municio, Ingegerd (1987) *Från lag till bruk: hemspråkreformens genomförande*. Centrum för invandringsforskning, Stockholms universitet.
- Mårtensson, Malin (2000) *Svenska som andraspråk. Från Lgr 69 till Lpo 94*. Lärarhögskolan i Stockholm.
- National Union of Teachers (NUT) (2003) *Black and minority ethnic teachers in senior management: an NUT survey*. National Union of Teachers London.
- Naucclér, Kerstin (2000) "...sen blev det svårare och svårare – om turkiska och svenska barns socialisation inför skolstarten och

- deras läsförståelse i åk 4” i: Åhl, Hans (red.) *Svenskan i tiden – vision och verklighet*. Stockholm: HLS Förlag.
- Norberg, Katarina (1999) *Europaåret mot rasism – en extern utvärdering av den nationella kommitténs arbete*. Pedagogiska institutionen, Umeå Universitet.
- Nordenstam, Kerstin & Wallin, Ingrid (2002) *Osynliga flickor – synliga pojkar. Om ungdomar med svenska som andraspråk*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordmark, Christer (1995) *Strategier mot rasism och främlingsfientlighet*. Norrköping: Statens Invandrarverk.
- Nova Scotia Department of Education (2004) *African Canadian Immigrant Action Research Project: consolidated report*. African Canadian Services Division, Nova Scotia Department of Education.
- Nyström, Olof (1993) *Invandrarelever som en resurs i undervisningen. En explorativ studie av lärarsynpunkter i en invandrarartad kommun*. Lärarhögskolan i Malmö.
- Osbeck, Christina, Holm, Ann-Sofie & Wernersson, Inga (2003) *Kränkningar i skolan, förekomst, former och sammanhang*. Göteborg: Värdegrunden, Göteborgs universitet. Landskrona.
- Parszyk, Ing-Marie (1999) *En skola för andra. Minoritetslevers upplevelser av arbets- och livsvillkor i grundskolan*. Stockholm: HLS Förlag.
- Parszyk, Ing-Marie (2002) *Yalla – det är bråttom. Assyriska/syrianska elevers skolliv följs från förskolan till nian*. Lund: Studentlitteratur.
- Paulston, Christina Bratt (1983) *Forskning och debatt om tvåspråkighet. En kritisk genomgång av svensk forskning och debatt om tvåspråkighet i invandrarundervisningen i Sverige från ett internationellt perspektiv*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Petersen, Björn (1983) *Gymnasieresultat för 193 invandrarelever i Malmö: en jämförelse med en svensk referensgrupp*. Pedagogiska institutionen, Lärarhögskolan i Malmö.
- Pole, Christopher (2001) “Black teachers: curriculum and career”, *Curriculum Journal* 12(3): 347–364.
- Prop.1968:67, *Angående undervisning för utlandssvenska barn samt för vissa minoriteter i Sverige*.
- Prop. 2005/06: 38 *Regeringens proposition – Trygghet, respekt och ansvar. Om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever*.

- Regeringens Nyhetsbrev 2004-04-01 "Politik hör hemma i skolan"
Debattartikel av ungdomsminister Lena Hallengren.
Regeringskansliet.
- Rodell Olgac, Christina (2001) *Några somaliska pedagogers röster om socialisation och lärande diasporan*. Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.
- Runfors, Ann (1996) "För barnens bästa" *Lärarperspektiv på andraspråksinläring*. Botkyrka: Mångkulturellt centrum.
- Runfors, Ann (2003) *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar. En studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Rydgren, Jens, Sawyer, Lena, Kamali, Masoud & Burns, Tom (2004) *Mapping Discriminatory Landscapes in Sweden: Ethnic Discrimination in the Labour Market and in the Educational System*, Center for Multiethnic Research, Uppsala University.
- Rädda Barnen (2002a) *Några hakkors bakom gymnasalen – om främlingsfientlighet och rasism i svenska skolor*. Stockholm.
- Rädda Barnen (2002b) *Några räknas som bättre än andra – 25 berättelser från unga i Sverige om mobbing, rasism och diskriminering*. Stockholm.
- Sawyer, Lena (2002) *Routings: "Race", African Diasporas and Swedish Belonging*. Institutionen för Socialt arbete, Mitt-högskolan i Östersund.
- Schwarz, David (1971) *Svensk invandrar- och minoritetspolitik 1945–1968*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Shah, Sneha (2002) "Employment of newly-qualified minority ethnic teachers", *Education Today* 52(4): 9–16.
- Sjödoff, Inga-Liese (1989) *Med svenska som mål. Effekter av två undervisningsprogram på invandrarelevens svenska i skrift*. Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet.
- Skolverket (1995) *Globala och interkulturella frågor i undervisningen ett referensmaterial*. Liber Distribution, Stockholm.
- Skolverket (1998) *Vem tror på skolan? Attityder till skolan*. Rapport 144. Skolverket, Stockholm.
- Skolverket (2000) *Attityder till skolan*. Rapport 197. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2002) *Rapportering av regeringsuppdrag Relationer i skolan en utvecklande eller destruktiv kraft*. Dnr 01-2001:2136 Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2003) *Sveriges nationella minoriteter. Att gestalta ett ursprung i barnomsorg och skola*. Stockholm: Fritzes.

- Skolverket (2004a) *Attityder till skolan 2003, elevernas, lärarnas, skolbarnsföräldrarnas och allmänhetens attityder till skolan under ett decennium*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2004b) *Allmänna råd och kommentarer För arbetet med att motverka alla former av kränkande behandling*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 1966:55 *Skolgång borta och hemma. Utlandssvenska barns skolgång – inackordering – skolgång för vissa minoriteters barn*.
- SOU 1983:57 *Olika ursprung – Gemenskap i Sverige. Utbildning för språklig och kulturell mångfald*.
- SOU 1998:99 *Acceptera. Betänkande från den nationella samordningskommittén för Europaåret mot rasism*.
- SOU 2001:5 *Forum för levande historia. Betänkande av Kommittén Forum för levande historia*. Stockholm: Erlanders Gotab AB.
- SOU 2005:41 *Bortom Vi och Dom – Teoretiska reflektioner om makt, integration och strukturell diskriminering*.
- SOU 2004:50 *Skolans ansvar för kränkningar av elever*. Sundman, Marketta (1995) "Species och artikelbruk hos avancerade inlärare av svenska" i: Kalin, Maija & Latomaa, Sirkku (red.) *Nordens språk som andraspråk 3 Tredje forskarsymposiet i Jyväskylä 24–25.3.1995*. Jyväskylä universitet.
- Tallberg Broman, Ingegerd, Rubinstein Reich, Lena & Hägerström, Jeanette (2003) *Likvärdighet i en skola för alla, historisk bakgrund och kritisk granskning*. Stockholm: Fritzes.
- Taylor, Charles (1994) *Det mångkulturella samhället och erkännandets politik*. Göteborg: Daidalos AB.
- Tingbjörn, Gunnar (1992) *Ämnesdidaktiskt forsknings- och utvecklingsarbete i svenska som andraspråk*. Centrum för tvåspråkighetsforskning, Stockholms universitet.
- Tingbjörn, Gunnar & Andersson, Anders-Börje (1981) *Invandrarbarnen och tvåspråkigheten*. Stockholm: Liber Utbildningsförlag.
- Tuomela, Veli (1993) "Ordförråd och grammatik i återberättelser hos assyrisk/syrianska elever i åk 1" i: *Språk och miljö i Botkyrka. Rapport från den språkvetenskapliga pilotundersökningen*. Stockholms universitet: Centrum för tvåspråkighetsforskning.
- Utbildningsdepartementet (1979) *Arbetsgruppen kring normbildning och normöverföring i skolan, Skolan ska fostra, en debattskrift*. Stockholm: LiberFörlag/Allmänna Förlaget.

- Wahlberg, Anita (1999) *Språk arbete integrering för några nya svenskar*. Göteborgs universitet.
- Weiner, Gaby (2003) "Reflections of an insider/outsider: international perspectives on what education can do about racism and xenophobia" i: Widerstedt, Barbro (red.) *Values in Education Across Boundaries*, proceedings from the 1st International Conference, Values Centre, Umeå University.
- Westin, Charles, m.fl. (1999) *Mångfald, integration, rasism och andra ord. Ett lexikon över begrepp inom IMER – Internationell migration och etniska relationer*. Stockholm: Centrum för invandringsforskning (CEIFO).
- Wingstedt, Maria (1998) *Language Ideologies and Minority Language Policies in Sweden*. Stockholms universitet: Centre for Research on Bilingualism.
- Öhrn, Elisabet (2001) "Marginalisation of democratic values: a gendered practice of schooling?", *International Journal of Inclusive Education* 5(2/3): 319–328.

10 I sista instans – etnisk diskriminering och Överklagandenämnden för högskolan

Simon Andersson

Inledning

När de går till skolan sover deras pappa, som är professor i sitt hemland. Och när de kommer hem, sover han fortfarande. Barnen frågar sig förstås varför de ska satsa på utbildning (Man i Göteborg).

Även då vi har akademisk utbildning hemifrån räknas det inte som en merit, inte heller det som vi jobbat med i vårt hemland. Man börjar från noll här. Sedan jobbar man inte inom sitt yrke, man jobbar med vilket jobb som helst (Man i Stockholm).

Jag har två högskoleutbildningar, två licentiatutbildningar, en utbildning från Sverige. Jag är överkvalificerad hela tiden. Jag har mer än 400 poäng. På arbetsförmedlingen sa de att man inte kan söka jobb om man har så många poäng och sådan arbetslivserfarenhet (Kvinna i Stockholm).

Ovanstående citat är tagna ur rapporten *Sverige inifrån – Röster om etnisk diskriminering* (SOU 2005:69, s. 27, 35, 37). I denna rapport redovisar Utredningen om makt integration och strukturell diskriminering resultaten från de fokusgruppstudier man genomfört. Utredningen sammankallade möten med människor som bor och verkar i marginaliserade och stigmatiserade områden i de tre största städerna i Sverige, vilkas berättelser återges i rapporten. Bland mycket annat berörde många mötesdeltagare just diskrimineringen man möter på arbetsmarknaden som akademiker med utländsk bakgrund. Ett problem som uppmärksammats i en rad tidningsartiklar, TV-inslag och debattprogram. Arbetslösheten bland akademiker hör till de aspekter av diskrimineringen som blivit mest uppmärksammade, och har därmed blivit känd även bland majoritetssamhällets medlemmar.

Mot denna bakgrund är det anmärkningsvärt att så få studier rört etnisk diskriminering vid högskolorna, en mycket stor arbetsgivare för akademiker. Ett viktigt undantag är dock ekonomihistorikern Paulina de los Reyes (2004) som genomfört en studie bestående av

intervjuer med sjutton akademiker – såväl anställda som studenter – med invandrarbakgrund. Intervjusvaren vittnar om utbredd diskriminering inom högskolan. Problemen rör allt från nedsättande kommentarer från studenter eller kollegor, till diskriminering vid ansökan om forskningsmedel eller köp av statistik. När det gäller just anställningsprocesserna på högskolan är dock studierna i denna volym de första i Sverige att ta upp dem ur ett etniskt diskrimineringsperspektiv.

Klart är dock att det finns en etnisk skillnad vad gäller personalen inom högskolan. Det finns en viss överrepresentation av utrikes födda, men bland dessa dominerar européer. Ser man till andelen födda i Asien och Afrika är denna mindre bland högskolepersonalen än i befolkningen som helhet. Fördelningen av personer med utländsk bakgrund på olika tjänstekategorier inom högskolan är också ojämn. Den största andelen med utländsk bakgrund finns inom forskningstjänster, medan andelen är mindre inom undervisningstjänster och minst i administrativa tjänster (SOU 2000:47, s. 72). I vilken grad detta beror på diskriminering vid tjänstetillsättningar är dock givetvis svårt att säga.

Denna studie kommer inte att inrikta sig på enskilda högskolor utan i stället granska den institution som är sista instans i alla beslut om anställningar på högskolorna i Sverige – Överklagandenämnden för högskolan (ÖNH). Överklagandenämnden för högskolan (ÖNH) bildades 1992 och är en egen myndighet som har till uppgift att pröva överklaganden av vissa beslut inom universitetens och högskolornas område, däribland anställningsärenden. Överklagandenämnden har sitt kansli hos Högskoleverket som är så kallad värmyndighet och sköter med sin personal nämndens kanslisysslor. Ärendena handläggs av personal på Högskoleverket och avgörs av nämnden vid sammanträden efter föredragning av handläggarna. Nämndens ledamöter utses av regeringen och består av en ordförande och sju andra ledamöter. Ordföranden ska vara eller ha varit domare och minst tre av de sju ledamöterna ska vara jurister. Det starka juristinslaget samt flera andra domstolsliknande drag gör att överklagandenämnden skulle kunna beskrivas som en hybrid mellan förvaltningsmyndighet och förvaltningsdomstol (Sigeman, 1997: 773).

Överklagandet av exempelvis en anställning lämnas till den högskola som fattat beslutet. Denna högskola prövar om överklagandet kommit in i rätt tid, och om så är fallet skickas – om inte högskolan finner anledning att ompröva sitt beslut - samtliga handlingar över

till Överklagandenämnden. Överklagandenämnden är sista instans i dessa ärenden och nämndens beslut kan således inte överklagas. Den som ansett sig blivit diskriminerad genom att man inte fått en sökt tjänst på en viss högskola, och överklagar detta, får därmed sitt fall slutgiltigt avgjort av Överklagandenämnden. Överklagandenämnden har alltså "sista ordet" vad gäller samtliga anställningar (och en mängd övriga ärenden) på högskolorna. I och med detta har överklagandenämnden också makten att uppmärksamma diskriminering som skett inom högskolorna. Trots detta har någon forskning av Överklagandenämndens arbete inte gjorts ur denna synvinkel.

Institutioner, objektivitet och rasism

I 1 kap 9 § Regeringsformen slås fast att förvaltningsmyndigheterna, och andra som fullgör uppgifter inom den offentliga förvaltningen, i sin verksamhet skall beaktas allas likhet inför lagen samt iakttas saklighet och opartiskhet. Det har dock vid ett flertal tillfällen framförts inom den juridiska forskningen och doktrinen att myndigheter och institutioner inte alltid är helt "objektiva" och "sakliga" i sin verksamhet (se t.ex. Leijonhufvud, 2004; Donner, 1997; Rosengren, 1988). Så framfördes exempelvis i SOU 2002:37 "Osmo Vallo – utredning om en utredning":

Det är numera trivial kunskap att just attityder och förhållningssätt inom enskilda myndigheter eller inom hela samhällssektorer har avgörande betydelse för den verksamhet som där bedrivs. Verksamheten bestäms alltså inte bara av formella regler och materiella resurser. Den bestäms också av en uppsättning koder och antaganden som återverkar på såväl språkbruk som på handling (SOU 2002:37, s. 132).

Likaså har Douglass North påpekat att institutioner är uppbyggda av formella strukturer (regler, lagar, förordningar) men även informella strukturer (beteendenormer, rutiner, konventioner), självinrättade koder för uppförande, samt tvingande och upprätthållande egenskaper (refererad i Kamali, 2005: 33). Angående just myndigheters och andra institutioners bristande saklighet och objektivitet på etnisk grund har ett särskilt teoretiskt ramverk utvecklats.

Begreppet "institutionell rasism" ("institutional racism") myntades ursprungligen av Carmichael & Hamilton 1967 i USA. Det kom successivt att användas som ett analytiskt verktyg i studiet av

vissa enskilda ”institutioners” eller organisationers agerande. Det visade hur en organisations sätt att arbeta kunde få rasistiska konsekvenser trots att det inte var någon medveten strategi, eller medveten önskan från de inblandade.

Institutional racism has become central in the contemporary race and ethnic relations vocabulary and... has shown utility in analyzing how institutions can operate along racist lines without acknowledging or even recognizing this and how such operations can persist in the face of official policies geared to removal of discrimination (Cashmore, 1996: 172).

Att en institutions arbete får rasistiska konsekvenser kan bero på en mängd olika faktorer. Dels kan det bero på uttryckliga föreskrifter, men oftast spelar undermedvetna föreställningar, invanda arbetssätt, informella yrkeskulturer med mera en avgörande roll. The Commission for Race Equality (CRE) i Storbritannien har definierat institutionell rasism på följande vis:

Institutional racism has been defined as those established laws, customs and practices which systematically reflect and produce racial inequalities in society. If racist consequences accrue to institutional laws, customs or practices, the institution is racist whether or not the individuals maintaining those practices have racist intentions (Macpherson, 1999 par. 6. 30).

1999 kom ”the Stephen Lawrence Inquiry” i Storbritannien. Rapporten var en statlig utredning tillsatt för att granska polisens utredning av det rasistiska mordet på en svart ung man vid namn Stephen Lawrence. Rapporten riktade mycket kraftig kritik mot polisens arbete och menade att polisen som institution hade problem med institutionell rasism. Begreppet fick stort genomslag på det nationella planet och såväl statliga myndigheter som forskare använder det i sina analyser av hur institutioner sköter sitt arbete gentemot så kallade ”ethnic minorities”.

På svenska har förutom begreppet ”institutionell rasism” även begreppet ”institutionell diskriminering” myntats. Viss oenighet finns inom forskningen kring vad begreppet innebär, samt i vilken grad den institutionella diskrimineringen går att skilja från den *strukturella* diskrimineringen (eller från begreppet ”institutionell rasism”). Gemensamt är att institutionell diskriminering anses handla om institutioners policy, rutiner, normer och arbetssätt, och de beteenden som utövas av individer som kontrollerar dessa institutioner (se vidare Kamali, 2005: 31 f).

Ett problem med att betona diskrimineringens institutionella och strukturella karaktär är dock att individernas roll kan gå förlo-rad. De individer som genom sina omedvetna eller medvetna handlingar (eller ickehandlingar) reproducerar den strukturella/institutionella diskrimineringen inom en institution har institutionell makt och får därmed en institutionell aktörsroll. Dessa individer med institutionell makt brukar kallas för "grindvakter" (*gatekeepers*) och har en central roll för reproduktionen av den strukturella/institutionella diskrimineringen. Grindvakternas makt och inflytande grundar sig på institutionella resurser, normer, regler och rutiner (Kamali, 2005: 36). "Grindvakternas" agerande behöver således inte vara medvetet:

I dagens Sverige, och i andra europeiska länder, diskriminerar samhällets lagar, normer, och rutiner 'de andra' oavsett lagstiftarens, institutionernas och organisationernas avsikter. Att diskutera avsikterna är otillräckligt och i många fall kontraproduktivt. Detta bekräftas i en ny europeisk studie, där individerna som tillhör majoritetssamhället hävdade att 'vi har ingen avsikt att diskriminera människor på grund av deras religion, etnicitet, eller hudfärg'. Men gjorde sig ändå skyldiga till diskriminerande handlingar. De var personer i maktposition och i många fall innehavare av nyckelroller för institutionernas återskapande (Ibid.).

Ett mycket utbrett sätt att reproducera majoritetssamhällets makt och privilegier är att *förneka* rasism och diskriminering. Detta förnekande av diskriminering har ofta identifierats hos just "grindvakterna": "Förnekandets strategi är väletablerad hos många 'grindvakter' i majoritetssamhällets institutioner, däribland utbildningssystemet, politiska systemet, rättsväsendet och media" (Ibid: 38).

Forskningen kring institutionell rasism och strukturell/institutionell diskriminering är vad gäller just juridisk verksamhet ett eftersatt område i Sverige, jämfört med exempelvis i USA och i Storbritannien. Begreppen har dock används i ett fåtal fall (Andersson, 2004; Diesen, 2005: 291ff; SOU 2005:56, s. 279ff). Forskning finns också där begreppen inte har använts, men resultaten ändå kan ses som en avvikelse från objektivitets- och likhetsprincipen på etnisk grund. Detta kan gälla allt från att polisen lägger ner mer tid på anmälningar mot "personer med invandrarbakgrund", att dessa oftare begärs häktade eller oftare döms till fängelse när de är åtalade för samma brott som "svenskar" (för forskningsöversikt se SOU 2005:56; Diesen, 2005; Andersson, 2004). En klar slutsats utifrån dessa resultat är att trots ett tämligen rigo-

röst juridiskt regelverk kan ändå avsteg från objektivitets- och likhetsprinciperna göras i juridisk verksamhet på så sätt att personer systematiskt missgynnas på grund av sin etnicitet.

Om begrepp och metod

I dagens Sverige används en rad markörer för att signalera och framhäva 'invandrades' annorlundahet – kulturella, religiösa, 'värdemässiga', geografiska, utseendemässiga och civilisationsteoretiska (Mattsson, 2005: 151).

Diskriminering inom högskolevärlden kan tänkas röra såväl hudfärg, födelseort och nationalitet som föreställningar om främmande, bristande utbildning i "andra" länder liksom föreställningar om bristande språkkunskaper. Anledning till varför man diskriminerar och utifrån vilka kriterier kan variera stort och inte alltid konsekvent. Oavsett om det diskriminerande "vi-et" utgår från idén om "svenskar", "vita", "västerlänningar" eller dylikt är det fråga om konstruerade kategorier (Mattsson, 2005). Detsamma rör "de andra" oavsett om de diskrimineras som "invandrare", "icke-vita", "icke-västerlänningar" (Molina, 2005).

I första delen av denna studie har en sortering efter namn gjorts av personer som överklagat till ÖNH. Kategorierna "utomeuropeisk bakgrund" respektive "utom/östeuropeisk bakgrund" samt "västeuropeisk bakgrund" har använts. Detta är kanske ett oprecist sätt att sortera människor i, särskilt när indelningen görs enbart efter deras namn, men orsaken till denna indelning beror på två saker: a) att färre kategorier ökar chansen att kunna dra generella slutsatser om eventuella skillnader och b) att det inte är möjligt att få någon annan information om en persons etnicitet i de granskade dokumenten. Att använda namn som urval för etnicitet har också använts i flera andra studier (SOU 2005:56, s. 141 f). Vidare har inte begreppet "utomeuropeisk" använts bokstavligt. Samtliga personer med "engelska" namn har exempelvis räknats som att ha "europeisk" bakgrund trots att de lika gärna kan ha varit från USA, Kanada, Australien etc. Orsaken till detta är att jag utgår ifrån att engelska namn konnoterar "vita" engelsktalande personer och att denna grupp inte rasifieras och stigmatiseras i Sverige. Jag vill dock poängtera att kopplingen mellan engelska namn och vithet i sig är rasistisk (exempelvis kan afrikanamerikaner, jamaicaner och ghana-

ner ofta ha engelska namn) och jag vill inte reproducera denna rasistiska koppling här. Anledningen till att jag i denna studie ändå räknar personer med "engelska" namn som tillhörande gruppen med "europeisk" bakgrund är att denna koppling är så allmänt spridd i majoritetssamhället och därmed även i den här granskade institutionen. Det kan också förmodas att "vita" engelsktalande personer utgör majoriteten av de med engelska namn som söker anställning på högskolan.

Samtidigt utgår jag inte från att "hudfärg" nödvändigtvis är den enda grunden för stigmatisering. Enligt den rasistiska logiken finns även olika grader av vithet, där exempelvis "anglosaxisk" härkomst anses finare och vitare än "slavisk" härkomst. Något som yttrat sig i stigmatiserande föreställningar om exempelvis östeuropéer som kriminella. Därav valet att i studien skilja på personer med ursprung i väst- respektive Östeuropa. Som kommer att framgå nedan har två olika indelningar gjorts, en restriktiv – dvs. där enbart person med uppenbart utomeuropeiska namn ingått – och en mindre restriktiv.

Det finns fler möjliga invändningar på namn som urvalskriterium. Det mest uppenbara exemplet är från utlandet adopterade barn som ju oftast tilldelas ett "svenskt" namn. Dessa skulle i föreliggande studie falla in i gruppen "europeisk/svensk bakgrund". Till försvar för metoden skulle dock kunna framhållas att i fall som det aktuella – där institutionen som studeras inte heller träffar personerna personligen utan avgör ärendena enbart utifrån handlingarna – så passar metoden bra då man så att säga sätter sig i samma sits som institutionen.

I andra och tredje delen av studien görs kvalitativa granskningar av ett mindre antal överklaganden. Även i dessa delar har namnet fått fungera som en indikation på personen i frågas etnicitet, eller kanske snarare – om personen kan uppfattas höra till majoritetssamhällets "vi" eller "dem". Angående de klagande så har det även ibland funnits mer information på vilken bedömningen kunnat göras, som till exempel uppgifter om födelseort, utbildningsställe etc. Detta har sannolikt gjort kategoriseringen något säkrare.

Vad som skall göras

Syftet med denna studie är att granska den sista instansen för anställningsärendena på högskolan. Säg att en person söker arbete

på en högskola, men på grund av diskriminering inte får arbetet. Den personen kan då alltid överklaga beslutet till ÖNH. Men vad händer då? Reder ÖNH alltid ut frågan, och undanröjer det felaktiga och diskriminerande anställningsbeslutet? Eller riskerar personer som diskriminerats av en högskola att diskrimineras ytterligare en gång av ÖNH genom att denna nämnd blundar för diskrimineringen och avgör fallet till högskolans fördel?

I studiens första del utförs en kvantitativ analys av samtliga de ca 750 ärenden som rörde anställningar som ÖNH behandlade mellan 1998 och 2004. Analysen syftar till att undersöka om överklaganden från personer med utomeuropeisk bakgrund avslås i samma utsträckning som överklaganden från personer med europeisk/svensk bakgrund.

I studiens andra del studeras ett betydligt mindre material. Ur de ca 750 ärendena har de fall där den klagande uttryckligen hävdade att etnisk diskriminering förekommit granskats. Återkommande omständigheter och klagomål i ärendena redovisas här. Analysen är kvalitativ och syftar till att belysa komplexiteten och mekanismerna bakom den diskriminering de klagande påstår sig ha utsatts för. Detta är dels relevant vad gäller eventuell diskriminering vid högskolorna i allmänhet, men visar även vad det för sorts fall som överklagas till ÖNH, samt något om hur ÖNH granskar och bedömer dem.

I studiens tredje del görs en ingående kvalitativ granskning med juridisk metod av två stycken fall, där fokus ligger på överklagandenämndens beslut och hur Överklagandenämnden tillämpat lagregler och praxis. Syftet är att belysa just frågan om ÖNH fungerar som ett skydd mot diskriminering eller själv gör sig medskyldig till denna genom att blunda för den.

Del 1 Generella tendenser för samtliga överklaganden

Mellan 1998 och 2004 avgjorde nämnden ca 750 ärenden som rörde anställningar. De allra flesta av dessa överklaganden (685 st) avslogs. Endast 39 stycken bifölls, övriga avskrevs eller avvisades.

I föreliggande studie har en kvantitativ analys gjorts av de totalt 724 ärenden rörande anställningar mellan 1998 och 2004 som nämnden antingen biföll eller avslög. Analysen har utförts för att se om överklaganden från personer med utomeuropeisk bakgrund

oftare avslås än överklaganden från personer med europeisk/svensk bakgrund. Resultatet redovisas i nedanstående tabell:

Tabell 1.

	Bifall	Avslag	Samtliga
Europeisk/svensk	38 (5,9%)	607 (94,1%)	645 (100%)
Utomeuropeisk	1 (1,3%)	78 (98,7%)	79 (100%)
			Total 724

Som kan ses av tabellen bifölls 38 av fallen där den klagande hade europeisk/svensk bakgrund. Övriga 607 fall avslogs. Endast ett av fallen där den klagande hade utomeuropeisk bakgrund bifölls, övriga 78 avslogs. Som tidigare nämnts avslogs mellan åren 1998 och 2004 totalt 685 överklaganden medan 39 bifölls. Bortser man från de (förhållandevis få) överklaganden som avvisades eller avskrevs innebär det att ca 5,4 procent av ärenden bifölls ($39/(39+685=724)$). Man skulle därmed kunna säga att "bifallskvoten" ligger på 5,4 procent eller att det generellt är 5,4 procents "chans" att ett överklagande bifalles i överklagandenämnden. Ovanstående tabell visar dock att "chansen" att överklagandet ska bifallas varierar utifrån den klagandes etnicitet. Av överklagandena från personer med europeisk/svensk bakgrund avslogs 607 medan 38 bifölls. "Bifallskvoten" eller "chansen" för att ett ärende ska bifallas blir då 5,9 procent ($38/(38+607=645)$), det vill säga något *högre* än den generella "chansen" att få sitt överklagande bifallet. Av överklagandena från personer med utomeuropeisk bakgrund avslogs 78 medan 1 bifölls. "Bifallskvoten" eller "chansen" för att ett ärende ska bifallas blir då 1,3 procent ($1/(1+78=79)$), alltså *väsentligt lägre* än den generella "chansen" att få sitt överklagande bifallet. Uttryckt annorlunda så är chansen för att ett överklagande från en person med utomeuropeisk bakgrund ska bifallas 4.5 gånger lägre än *chansen för ett överklagande från en person med europeisk/svensk bakgrund*.

I ovanstående tabell 1 har namnindelningen varit försiktig. Endast personer som har ett tydligt utomeuropeiskt namn (exempelvis arabiskt) har räknats in i kategorin "utomeuropeisk bakgrund". Detta leder till att exempelvis personer med typiskt slaviskt namn räknats som "européer/svenskar", när de lika gärna kan ha kommit från ett utomeuropeiskt land. I nedanstående tabell 2 har

uppdelning skett i kategorierna ” Utom-/Östeuropeisk bakgrund” samt ”västeuropeisk/svensk bakgrund”. Nämndindelningen har nu varit mindre ”försiktig” och den största konsekvensen av detta torde just vara att en del personer som i tabell 1. kategoriserades som personer med ”europeisk/svensk bakgrund” nu kategoriseras som personer med ”utom-/östeuropeisk bakgrund”. I kategorin ”västeuropeisk/svensk bakgrund” har, vilket även var fallet i tabell 1, personer med typiskt ”engelskt” namn även räknats in (dvs. även personer som skulle kunna komma från utomeuropeiska länder där engelska namn ofta används).

Tabell 2.

	Bifall	Avslag	Avslag
Väst/svensk	37 (6,2%)	560 (93,8%)	597 (100%)
Utom/öst	2 (1,6%)	125 (98,4%)	127 (100%)
			Total 724

Som kan ses av tabell avslogs totalt 560 ärenden från personer med ”västeuropeisk/svensk bakgrund” och 37 bifölls. Detta ger en ”bifallskvot” på 6,2 procent ($37/(37+560=597)$). Motsvarande ”bifallskvot” för den andra kategorin blir 1,6 procent ($2/(2+125=127)$). Enligt denna tabell är det alltså nästan fyra gånger så stor sannolikhet att få sitt ärende bifallet för en person med ”västeuropeisk bakgrund” som en person med ”utomeuropeisk eller östeuropeisk bakgrund”.

Diskriminering?

Av tabellerna har kunnat konstateras att överklaganden från personer med utomeuropeisk bakgrund i betydligt större utsträckning avslogs än överklaganden från personer med europeisk/svensk bakgrund. Värt att anmärka är att analysen rör *samtliga* fall under en sexårsperiod. Innebär resultatet att överklagandenämnden diskriminerar personer med utomeuropeisk bakgrund? Resultaten skulle onekligen kunna tolkas som något som tyder på detta. Samtidigt kan man invända att resultaten även skulle kunna förklaras med att klagande med utomeuropeisk bakgrund helt enkelt har sämre skäl för sina överklaganden än europeiska. För att avgöra om den

invändningen håller skulle man vara tvungen att gå igenom samtliga de 724 fallen i detalj. För detta har det inom ramarna för denna studie inte funnits tidsmässigt utrymme. Däremot har jag granskat de 28 fall där den klagande själv anför diskriminering i sin klagan.

Del 2 Överklaganden om diskriminering

Generellt om de granskade fallen

Ärendena som i denna del granskas är samtliga fall som rört anställning eller befordran mellan 1998 till och med 2004 där det framgått av ÖNH:s beslut att den klagande gjort gällande att diskriminering på grund av etnisk tillhörighet har förekommit. På begäran från utredningen om makt integration och strukturell diskriminering har dessa ärenden tagits fram av Överklagandenämnden. En möjlig felkälla skulle kunna vara att den klagande har påstått att diskriminering förekommit men att detta av någon anledning inte berörts i överklagandenämndens beslut. Om så har varit fallet har dessa fall inte kommit med i materialet. Det bör dock nämnas att utifrån de här granskade 28 fallen att döma så verkar ÖNH vara noga med att i beslutet nämna varje grund som den klagande tar upp, vilket tyder på att sannolikheten för att några fall inte skulle ha kommit med i materialet på denna grund är liten.

Sex stycken av de klagande har västeuropeiskt/amerikanskt ursprung. De övriga klagande har alltså "utom/östeuropeiska" namn (varav två personer har två olika ärenden), varav majoriteten (13 st.) utomeuropeiska. Det är alltså en ganska liten del av det totala antalet klagande med utom- eller östeuropeisk bakgrund som hävdar att de utsatts för diskriminering. Samtidigt bör man vara försiktig med att dra några slutsatser av detta. Att de klagande inte uttryckligen i sitt överklagande hävdar att de blivit diskriminerade behöver inte betyda att de inte anser att de blivit det. Det finns forskning som visar att människor som kan anses drabbas av diskriminering förnekar det av olika anledningar (de los Reyes, 1997). Ser man till de 26 personer¹ som hävdar att diskriminering förekommit så är det många som inte hänvisat till någon särskild händelse eller omständighet utan mer allmänt skriver att de har bättre meriter än den som anställdes och vid flera tillfällen nämns

¹ Som tidigare nämnts har två av personerna två olika fall varför det är 28 fall som granskats, men överklagandena kommer bara från 26 personer.

bara påståendet om diskriminering i förbifarten som till exempel ”Mångfald och dold diskriminering är ett hett ämne inom högskolevärlden för närvarande och jag kan inte undgå att ställa mig frågan om vilka skäl som ligger bakom det aktuella handlandet och uppträdandet”.² De fördelar diskrimineringslagstiftningen innebär för en arbetssökande, vad gäller exempelvis bevisbördans placering, spelar också något mindre roll i överklaganden av anställningar på högskolor än vad de gör angående exempelvis anställningar i privata företag. För högskolorna krävs det att anställningsbeslutet bygger på sakliga skäl och att den med bäst meriter måste anställas mellan motsvarande krav inte gäller för privata företag (såvida inte beslutet att inte anställa den bäst meriterade bygger på dennes etniska tillhörighet, kön, eller vissa andra diskriminerande övervägningar). Därför kan det för en klagande framstå som mindre nödvändigt att lyfta fram de diskriminerande momenten. Det är heller inte särskilt troligt att de klagande sökt något slags juridisk hjälp inför överklagandet och därför inte fått klart för sig att delvis andra regler aktualiseras om man hävdar att diskriminering förekommit.

Samtliga de här granskade 28 fallen avlogs av Överklagandenämnden. Överklagandenämnden har alltså under åren 1998–2004 inte bifallit ett enda överklagande där den klagande hävdar att etnisk diskriminering förekommit.

Allt material är offentliga handlingar och kan begäras ut från ÖNH. När konkreta exempel tas upp från enskilda fall har jag valt att ange beslutsdatum och registernummer hos Överklagandenämnden för att det ska vara möjligt för den som så önskar att ta del av källmaterialet. Jag har dock valt att inte ange namnen på någon av de inblandade eller vilken högskola ärendet rört då detta inte skulle tillföra analysen något av nämnvärt värde och de inblandades eventuella intresse av anonymitet får därför anses väga tyngre.

Generellt kan sägas att det är en ganska stor spridning över vilka högskolor som är representerade i materialet samt att antalet överklaganden per högskola ungefär motsvarar storleken på högskolorna.

² Överklagandenämnden, Beslut 2004-10-15, Reg.nr. 23-323-04.

Viktiga aspekter och mekanismer

Nedan presenteras ett antal återkommande omständigheter och klagomål i ärendena. Dessa är av relevans främst för kunskapen om anställningsförfaranden vid högskolorna i allmänhet, snarare än överklagandeprocessen inför ÖNH, särskilt då en del av vad som nämns uppmärksammats i annan forskning.

Analysen är kvalitativ och syftar till att belysa komplexiteten och mekanismerna bakom den diskriminering de klagande påstår sig ha utsatts för. Samtidigt kommer jag dock även att ibland redovisa generella tendenser som kan skönjas ur anmälningarna som exempelvis i hur stor andel av dem som internrekrytering förekommit, i hur många fall samtliga sakkunniga varit svenska män, etc. Försök att dra sådana generaliserande slutsatser, byggda på i hur stor utsträckning vissa omständigheter återkommer bland exempelvis en mindre grupp respondenter, är normalt sett problematiska i och med att en så liten del av den totala gruppen (som man försöker dra generaliserande slutsatser om) analyserats. Skillnaden i denna studie är dock att *samtliga* överklaganden där den klagande påstått att diskriminering förekommit analyserats. Fallen utgör för övrigt en inte obetydlig del av det totala antalet klagande till ÖNH med öst-/utomeuropeisk bakgrund. Det kan då vara relevant att se hur ofta förekommande vissa faktorer är. Samtidigt bör dock givetvis viss försiktighet iaktas angående att försöka dra slutsatser angående *i hur stor utsträckning* vissa omständigheter (exempelvis enbart svenska män bland de sakkunniga) förekommer i samtliga ärenden där personer med utomeuropeisk bakgrund överklagar till ÖNH, eller i ännu högre grad bland dem som söker anställning på högskola.

De sakkunniga

Vid anställning av professorer och lektorer skall enligt Högskoleförordningen (1993:100) 4 kap. 21 § minst två sakkunniga utses. Vid anställning av forskarassistenter räcker det att en sakkunnig utses. De sakkunniga ska vara särskilt förtrogna med anställningens ämnesområde och kan sägas vara en slags garant för att de sökandes meriter värderas objektivt och ”opartiskt”. ÖNH:s ställningstagande grundas normalt inte på en egen värdering av de sökandes vetenskapliga meriter, utan nämnden är hänvisad till en bedömning

som väsentligen bygger på en granskning av de sakkunnigas utlåtanden. ÖNH har dock möjlighet att inhämta yttrande från ytterligare en sakkunnig. Uppdraget att då hitta en ”opartisk” sakkunnig ges då till den högskola ärendet gäller. Det är dock ytterst sällan som ÖNH inhämtar ytterligare ett sakkunnigutlåtande (Siege-man, 1997: 781). Det har inte heller skett i några av de här granskade fallen.

Sakkunnigas kön

När yttranden inhämtas från två eller flera personer skall både kvinnor och män vara representerade bland de sakkunniga om inte särskilda skäl talar mot detta (21 § 3 st. Högskoleförordningen). Av de 28 fall som här studerats förekom mer än en sakkunnig i 20 av fallen. I sju av dessa (dvs. mer än en tredjedel av fallen) var ingen av de sakkunniga kvinna. Med tanke på att det enligt lagen bara kan tillåtas att ingen kvinna finns representerad om det finns ”synnerliga skäl” framstår det som ganska anmärkningsvärt att ingen kvinnlig sakkunnig fanns i en tredjedel av fallen.

Å andra sidan förefaller ÖNH ha tolkat begreppet ”synnerliga skäl” tämligen vittgående. I ett av de granskade fallen påpekade en klagande att någon kvinnlig sakkunnig inte fanns trots lagens krav. Rektorn på den för tjänstetillsättningen ansvariga skolan sade i ett muntligt sammanträde med ÖNH att det var svårt att hitta kvinnliga sakkunniga men medgav dock att det borde ha gått att finna en kvinnlig sakkunnig i det aktuella ärendet. I en senare skrivelse till ÖNH skrev rektorn: ”i den genom ämnets karaktär (numerisk analys min anm.) ganska begränsade krets sakkunniga som identifierades med förslagsrundan ingick ingen kvinna. Inte heller i övrigt uppfattade (universitetet) att det vid denna tid fanns att tillgå någon kvinna med behövlig kompetensprofil.” I sitt beslut menade ÖNH att det från den ansvariga högskolan lämnats delvis motstridiga uppgifter angående denna fråga men med hänsyn till rektorns senare skriftliga yttrande fick det anses att högskolan haft synnerliga skäl att inte utse en kvinnlig sakkunnig (beslut 2002-01-23 reg. nr. 21-174-01, se även beslut 2003-11-14 reg. nr. 21-209-03 som befäster denna praxis).

Sakkunnigas etnicitet

En mycket stor majoritet av de sakkunniga har hämtats från svenska universitet. Endast i fall där en professur ska tillsättas har sakkunniga hämtats från utländska universitet. Av de sakkunniga som hämtats från svenska universitet i de granskade fallen har samtliga utom en tydligt ”svenska” namn. Vad gäller personer verksam på utländska universitet består dessa nästan uteslutande av personer från norska och danska universitet med norska/danska namn. Två personer från amerikanska universitet och en från ett tyskt och en från ett nederländskt universitet förekommer också som sakkunniga. Dessa utomnordiska sakkunniga domineras alltså helt av personer med västerländsk/västeuropeisk bakgrund. Att döma av föreliggande granskade material löper man således som sökande med utländsk bakgrund mycket stor risk att bedömas av sakkunniga enbart bestående av svenskar. Huruvida detta är ett problem eller ej kan diskuteras. Men av det granskade materialet att döma är det uppenbart att de klagande upplever det som ett problem. Det är nästan uteslutande de sakkunnigas värdering man vänder sig mot och upplever som diskriminerande.

Jäv bland de sakkunniga

En fråga om *jäv* skulle kunna uppkomma om någon av de sakkunniga kände någon av de personer de ska utvärdera närmare, eller samarbetat mycket med dem tidigare. I de granskade fallen har dock ingen sådan jävsinvändning gjorts (i ett fall har dock en klagande hävdade att jäv förelåg i och med att en person som var verksam på hans institution deltog i utseendet av sakkunniga).

I de här granskade fallen förekommer dock flera gånger att en sakkunnig kritiserar de sökandes vetenskapliga meriter till sådan grad att man kan misstänka att den sakkunnige redan tidigare kände till arbetet och var negativt inställd till det. Alternativt att den sakkunnige exempelvis tillhörde en annan skolbildning och förespråkar ett annat synsätt än det den sökande företräder. Att en sakkunnig tillhör en annan vetenskaplig skolbildning än en sökande har av ÖNH inte i sig ansetts utgöra grund för jäv. Det har dock förekommit att ÖNH fattat beslut om kompletterande utredning i ärende där det rätt betydande motsättningar om den berörda vetenskapens metod och teori och där två av de tre sakkunniga tillhört

samma speciella skolbildning (Siegeman, 1997: 779). Begreppet ”skolbildning” förefaller dock inte vara helt klart definierat och det torde inte vara någon självklar bedömning när de sakkunniga och den sökande tillhör olika skolbildningar.

Av de granskade fallen förekommer det i flera fall att de sakkunniga kraftigt kritiserat den klagandes vetenskapliga arbete, ofta doktorsavhandlingen. Vid föreliggande granskning, och rimligtvis också vid ÖNH:s granskning, är det svårt att avgöra om den starka kritiken i något avseende influerats av att den tes som förs fram i avhandlingen strider mot uppfattningar den sakkunnige har. I flera av de granskade fallen anser de klagande att så är fallet. Andra tycks mena att kritiken mot de vetenskapliga arbetena är så grov och grundlös att den måste bottna i etnisk diskriminering. I 18 av de granskade fallen förekom sakkunnigutlåtande (enligt den process som beskrev inledningsvis i detta avsnitt ovan) och i fem av dessa (dvs. en knapp tredjedel) kritiseras den sökandes vetenskapliga arbeten hårt. Som svar på kritiken från de sakkunniga har flera av de klagande hänvisat till andra experter på området som sägs uttrycka uppskattning för den klagandes forskning. I några fall har även yttranden från dessa bifogats. Detta gör givetvis att bedömningen blir problematisk. Dessa av de klagande framförda experterna kan rimligen inte tillmätas lika stor vikt som de sakkunnigas yttrande då den klagande givetvis bara hänvisar till personer som uppskattar den klagandes arbete. Man kan dock fråga sig om det är rimligt att helt bortse från dessa yttranden. I inget av de granskade fallen har ÖNH uppgett att man beaktat den klagandes hänvisning till andra experter, utan man har grundat sin bedömning på de av universitetet utvalda sakkunniga.

Som exempel kan tas ett fall där den klagande menar att, förutom att anställningsbeslutet är diskriminerande, de sakkunniga är partiska och att det är de sakkunnigas uppfattning om juridisk metod och inriktning som bedömt rangordningen mellan henne själv och den person som fick arbetet. Anställningen gällde ett lektorat i juridik med inriktning mot mänskliga rättigheter vid området Internationell Migration och Etniska Relationer (IMER). De sakkunniga hade stora invändningar mot främst den klagandes doktorsavhandling i juridik som berörde brott mot mänskliga rättigheter i Latinamerika, som de menade hade både analytiska och metodologiska brister. Den klagande menade att hon hade en tvärvetenskaplig utgångspunkt från både juridik och rättssociologi. Hon hade efter disputationen varit verksam huvudsakligen vid den

rättssociologiska institutionen. Den klagande bestred kritiken och bifogade till sitt överklagande en mängd yttranden från utländska forskare som vitsordade kvalitén av hennes avhandling. Hon menade att de sakkunnigas kritik bottnade i att de till skillnad från henne enbart hade en rättsdogmatisk utgångspunkt. De sakkunniga medgav att de hade en rättsdogmatisk utgångspunkt. Kritiken mot doktorsavhandlingen spelade stor roll då den klagande var verksam inom just det vetenskapliga fält som anställningen gällde. Den som fick anställningen hade disputerat på en avhandling om könsdiskriminering inom EG-rätten. Normalt gäller att då en viss anställning anges gälla visst ämne ”med inriktning mot/på” viss del därav, anses det innebära att företråda ska ges åt den sökande som är mest meriterad inom den ämnesdel mot vilken anställningen skall ha sin inriktning. Den klagande var också enligt sakkunnigutlåtandena bättre pedagogiskt meriterad och hade större erfarenhet av att skapa och ansvara för kurser än den person som tillsattes på tjänsten. Högskolan ansåg alltså att den som man anställde hade en avhandling som var så mycket bättre än den klagandes att denna merit vägde tyngre än att den klagande hade producerat mer, hade längre erfarenhet som forskare, var bättre pedagogiskt meriterad och inriktad just på det aktuella ämnet anställningen gällde. Överklagandenämnden delade den uppfattningen och avslog överklagandet. Någon ytterligare sakkunnigutlåtande begärdes inte in utan ÖNH utgick uppenbarligen från de sakkunnigas bedömning (Beslut 2002-02-15, Reg. nr. 22-804-01).

I ett annat fall rådde den speciella omständigheten att en av de sakkunniga var den enda professorn i det aktuella ämnet (historisk osteologi) och den klagande hade i en artikel menat att forskningen inom ämnet präglades av vissa grundläggande brister på grund av matematiskt felaktiga mätmetoder. Den klagandes forskning kritiserades mycket starkt av de sakkunniga, som – åtminstone vad gäller professorn – uppenbarligen kände till honom sedan tidigare och var mycket negativt inställd till hans forskning. Den klagande menade att kritiken enbart berodde på att hans artikel innebar kritik mot den etablerade metod den sakkunnige professorns egen forskning byggde på och hänvisade till forskare utomlands som uppskattat hans verk (Beslut 2000-02-16, Reg. nr. 26-1042-99).

Jäv av andra än sakkunnig

Långt ifrån alla anställningsbeslut rör fall där sakkunnig krävs. Vid dessa tillfällen är det således personal på högskolan som utvärderar meriterna och förfarandet liknar till stora delar en "vanlig" anställningsprocess. Av de granskade fallen var åtta stycken av sådan sort att sakkunniga inte behövdes. Av dessa åtta har det vid tre av fallen förekommit att de klagande anser att personer som utvärderat kompetensen varit "jäviga" i den meningen att de haft en förutfattad negativ inställning till den klagande redan innan anställningsförfarandet. Något som den klagande upplevt kränkande och diskriminerande då de misstänkt det berott på deras etniska bakgrund.

Som exempel kan nämnas ett fall där två sökande fanns till en tjänst som sjukhusfysiker. Den ene (JS, med utländsk bakgrund) var doktor i ämnet medan den andre (AL, med svensk bakgrund) bara hade grundexamen men hade ca 5 års längre yrkeserfarenhet på området. Den ansvarige för tjänstetillsättningen (fastighetsdirektören) lämnade till rektor en ofullständig bild av de sökandes meriter. Bland annat nämndes som en merit för AL att hon var legitimerad sjukhusfysiker men det nämndes inget om att även JS var legitimerad sjukhusfysiker. Därtill lämnade fastighetsdirektören ett antal positiva omdömen om AL men ett stort antal negativa omdömen angående JS' kompetens, sociala förmåga och samarbetsförmåga. Omdömena byggde på att bägge sökandena hade vikarierat på den sökta tjänsten tidigare. JS tillbakavisade påståendena som helt grundlösa. Rektor fann under prövningen av överklagandet att:

Den av fastighetsavdelningen i tillsättningsärendet framlagda promemorian innehåller en del positiva omdömen om AL, som inte har dokumenterats på erforderligt sätt. Mot bakgrund av att AL etniskt betraktat representerar majoriteten av Sveriges befolkning är det inte särskilt anmärkningsvärt att JS fann sig ha skäl att påtala etnisk diskriminering. För en sökande med utländsk bakgrund kan det i sådant fall ligga nära till hands att tro att hans medsökandes helsvenska bakgrund påverkade tillsättningen. Att fastighetsavdelningens yttrande i överklagandeärendet innehåller en del motsägelsefulla uppgifter och obestyrkta påståenden om JS:s bristande kompetens har knappast skingrat den klagandes frågetecken kring denna tillsättning... (Beslut 2001-04-11, Reg.nr 25-44-01).

Internrekrytering

Inte så sällan ges på arbetsmarknadens olika områden interna sökande företräde till lediga anställningar. På högskolans område kan dock detta inte anses tillåtet. Något författningsstöd för sådant förfarande finns inte, utan vid anställning skall vikt enbart fästas vid sakliga omständigheter. Redan i regeringsformen fastläs myndigheternas skyldighet att beakta allas likhet inför lagen samt iaktta saklighet och opartiskhet (Siegeman, 1997: 785). ”Internrekrytering” är dock trots allt någonting som alltjämt förekommer på högskolorna (Saxonberg & Sawyer, denna antologi). Även om ”invandrare” liksom ”svenskar” stundtals kan gynnas av detta om de redan innehar en tjänst på högskolan, drabbar det ur ett strukturellt perspektiv särskilt just ”invandrare” då de är underrepresenterade vad gäller tjänster på högskolan och i större utsträckning än ”svenskar” disputerat utomlands (SOU 2000:47; Saxonberg & Sawyer, denna antologi). Internrekryteringen innebär således ett bevarande och en förstärkning av den etniska segregationen.

De fall som här granskats har som ovan nämnts valts ut för att de klagande hävdade att de utsatts för diskriminering på grund av etnicitet. Alltså har internrekrytering åtminstone inte varit det huvudsakliga skälet för att de överklagat. I påfallande många av fallen har dock arbetet gått till en (i samtliga fall utav namnet att döma) ”svensk” person som arbetat på högskolan (och ofta på samma institution) tidigare eller fortfarande arbetar där. Detta har skett i hela 17 fall av 26³, dvs. i mer än en hälften av fallen. I sex av dessa 17 fall hade såväl den klagande som den som fick arbetet bägge arbetat eller gått forskarutbildning på högskolan. Således finns det 11 fall av 26 där en person med utländsk bakgrund, utan tidigare anknytning till den högskola som utlyst tjänsten, som överklagat ett anställningsbeslut där tjänsten gått till en ”svensk” person som tidigare arbetat på den aktuella högskolan. Det är förvisso för få fall som här granskats för att utifrån detta kunna dra några slutsatser kring hur vanligt internrekrytering är bland högskolorna i allmänhet, men det finns anledning att titta närmare på några fall för att förstå hur mekanismerna bakom internrekryteringen kan se ut.

I de flesta av de här granskade fallen är ”internrekryteringen” inget som påtalats av de klagande. Diskrimineringen anser de ha yttrat sig på annat sätt och på etnisk grund. Vissa av de klagande

³ Ett av de 28 fallen handlade om befordran och inte om anställning och ett annat rörde inte tjänst på en högskola utan ett forskningsråd.

har dock även berört faktumet att den person som fått arbetet tidigare varit verksam vid skolan. Huruvida någon särbehandling skett vad gäller anställningsbeslutet i dessa fall och om denna berott på etnisk tillhörighet eller på att en av personerna arbetat på högskolan tidigare ska inte beröras närmare här. Här skall dock närmare granskas själva "internrekryteringen" och hur denna kan yttra sig. Det har uppmärksammats att vissa tjänster kan "skräddarsys" för att passa främst en viss person (jfr Siegeman, 1997: 785). Några övertydliga exempel på sådant förfarande finns inte i det här granskade materialet. Granskar man fallen närmare kan man dock finna vissa formuleringar i ledigkungörelser och bedömningsgrunder som skulle kunna fungera som instrument att favorisera en "intern" sökande och gallra bort utomstående.

Som exempel kan tas ett fall där en anställning som universitetsadjunkt i matematik utlystes. Sjutton sökande fanns och den som fick arbetet var "svensk" och hade tidigare arbetat just som vikarie- rande universitetsadjunkt i matematik på den aktuella högskolan. I ledigkungörelsen fanns ett krav på "god samarbetsförmåga". Något som dock tydligen inte ansågs kunna bedömas på personer som inte varit verksamma vid institutionen tidigare. När de lärare som svarade för utvärderingen av meriterna gjorde sin bedömning visade det sig att de bara ansåg två (som arbetat på institutionen tidigare) av de sjutton sökandena uppfylla kravet på god samarbetsförmåga. De övrigas samarbetsförmåga ansåg man sig inte kunna bedöma då de inte arbetat på institutionen tidigare (Beslut 2004-05-14, Reg.nr 24-242-04).

I ett annat fall utlyste ett universitet tre vikariat som lektorer i filmvetenskap på ett år. Samtliga tre som anställdes hade tidigare arbetat på universitetet. I ledigkungörelsen angavs att "administrativa uppgifter kan också ingå varför god kännedom om institutionen är att betrakta som en merit". Något man givetvis inte kan ha om man inte arbetat på institutionen sedan tidigare. Den klagande anförde:

This virtually insures that a candidate outside of the academic production apparatus of the institution has little chance of employment even based on merit. I argue that this represents a hidden system of 'academic nepotism'... I would like to argue that candidates for Stockholm University who are not presently researching in the department, have worked in the department or adhere to the persistent kind of scholarship being produced in the department have little chance to teach and obtain any kind of position (2002-12-13, Reg.nr 22-366-02).

Vittnesmål om långvarig diskriminering

En del av de klagande uttrycker i sina skrivelser inte bara frustration över det aktuella fallet, utan tar, i en ton av uppgivenhet, även upp tidigare erfarenheter, och menar att det aktuella fall där man anser sig diskriminerad följer ett mönster. Någoting man utsatts för många gånger tidigare. Det de klagande ger uttryck för passar väl in i det som Philomenia Essed har benämnt som "vardagsrasism" (Essed, 2005) och syftar på de vardagliga, ofta förekommande, erfarenheter av rasism: "Varje enskild händelse utlöser minnen av andra liknande tillfällen, av uppfattningarna som omgivit händelsen, av sätt att härda ut och av kognitiva reaktioner" (de los Reyes & Kamali, 2005: 20).

Jag var doktor i pedagogik, hade 4 års pedagogisk forskning bakom mig och arbetade som docent i pedagogik vid Budapest universitet när jag blev kär i en svensk man. Tänk er in i min situation, att era kunskaper inte accepteras om ni lever i ett annat land som anhörig. Är inte detta fel? Vad kan vara ett större straff för en akademiker som brinner för sitt ämne? (Beslut 2001-01-24, Reg. nr. 22-967-00).

Det handlar om en kvinnlig akademiker i Uppsala, som kom till ett land som var känt för demokrati, jämlikhet och försvar för mänskliga rättigheter i hela världen. Den stackars kvinnan och hennes svenske man trodde att de rättigheter som finns på papper gäller i verkligheten också i Sverige. Men efter 10 års försök att få integreras i universitet med sin doktorsavhandling, mångåriga lärarefarenheter och forskarbakgrund i ett annat land, är hon fortfarande utestängd... (Beslut 2001-01-24, Reg. nr. 22-967-00).

I have been now 15 years in possession of a Ph.D. and about that long in the Swedish applicant business. I have seen students who did not yet have the Doctor degree to be selected before me. Some of them even failed later at their first chance to it. I have never before had competitors as qualified as those I have this time. But even allowing for misunderstandings to happen and a few academics whims, I should have landed some permanent job by now – if there was any impartiality sense for fair-mindedness within the Swedish University system (Beslut 2000-02-16, Reg. nr. 26-1042-99).

The Swedish academic environment is clearly not a flexible one when evaluation criteria are concerned. It is biased and prejudiced. The combination of a foreign academic degree with a foreign extraction seems just too much to handle for the universities in Norden, at least in Sweden. The only chance for a foreigner in Sweden is to have obtained at least a major part of his education locally (Beslut 2000-02-16, Reg. nr. 26-1042-99).

When all comes around it is not any of the officially alleged reasons which keep me away from the academic positions. Most of the old University people are really the spiritual inheritors of Bertil Lundman. Gone are the open theories of Nordic superiority, but these new believers in ethnic inequality are firmly convinced that no foreign degree can ever really compete with the fine Swedish academic point-collecting: 10 points here, 40 points there, 20 over here – bingo! They will of course deny it, but the unemployment statistics within foreign Swedish residents with academic degrees speak by themselves, if my case was not enough. Some do really want innovation (which is normally fabricated outside little Scandinavia), but deep inside they expect it to come wandering in in a blond and blue-eyed shape and with a Swedish passport (Beslut 2000-02-16, Reg. nr. 26-1042-99).

Beaktandet av utländska meriter

Majoriteten av de klagande har invändningar mot hur deras meriter har värderats. Inte sällan rör det även utländska sådana. I en del fall har dock de sakkunniga valt att över huvud taget inte beakta påstådda utländska meriter då den klagande inte kunnat dokumentera dem alls eller bara bristfälligt. Detta gäller särskilt undervisningserfarenhet i de klagandes "ursprungsländer". Saxonberg & Sawyer (denna antologi) har uppmärksammat att det svenska systemet för att dokumentera pedagogiska meriter kan ha en diskriminerande effekt, genom att vikten vid undervisningstimmar och sättet dessa skall dokumenteras på skiljer sig kraftigt från många andra länder.

Som exempel kan tas ett fall där sakkunniga ansåg att den klagande hade "den överlägset största vetenskapliga produktionen av alla sökande" och "framstår som klart vetenskapligt meriterad". Den pedagogiska meriteringen ansågs dock vara så svag att hon inte kunde sättas bland de främsta. Den sakkunniga anförde:

Hon yrkar på att få tillgodoräknat fem terminers undervisning i Polen. Eftersom ingen dokumentation finns av denna undervisning är den emellertid omöjlig att räkna in i bedömningen. Min bedömning är att den pedagogiska meriteringen är alltför svag för att (den klagande) ska tillhöra den grupp sökande som i första hand kan komma i fråga för tjänsten

Den klagande förklarade att hon inte hann skaffa någon dokumentation då hon tvingades bli flykting: "Jag saknar dokument som skulle kunna exakt intyga antal timmar jag undervisade i Krakow, på grund av att jag plötsligt i december 1981 blev flykting *sur place* i

Sverige. Detta skedde till följd av ett krigstillstånd i Polen” (Beslut 2004-11-19, Reg. nr. 22-451-04).

Avsaknad av skäl för avgörandet

Ett mycket stort antal av fallen saknar helt skäl för avgörandet. Besluten saknar alltså fullständigt någon förklaring till hur ÖNH resonerat och hur man motiverat att avslå överklagandena. En del av fallen saknar rubriken ”skäl” helt medan de flesta visserligen innehåller en sådan rubrik, men under denna står endast ett par standardformulerade meningar som (med mindre variationer) lyder på följande sätt:

Det som framkommit i ärendet ger inte anledning att anta att det förekommit någon diskriminering eller någon formell brist som kan ha påverkat utgången i ärendet. Vad gäller frågan om vem som skall ha anställningen finner överklagandenämnden inte skäl att frångå universitetets bedömning.

Överklagandet skall därför avslås.

Denna standardformulering återfinns alltså i en klar majoritet av fallen och utgör den enda motiveringen till ÖNH:s beslut. Endast i sex (av de 28 fallen) finns en längre motivering av hur ÖNH resonerat. Men även i dessa fall förefaller motiveringen ibland vara knapphändig. Konkreta exempel på detta ges i tredje delen av denna artikel. Här bör också påpekas att inget utom ett⁴ av de här granskade 28 överklagandena kan anses så uppenbart ogrundat att det kan avslås helt utan motivering. Även om det vad gäller många av överklagandena vid en genomläsning förefaller riktigt av ÖNH att avslå dem, så är det uppenbart att man ändå behöver motivera beslutet. Man kan anta att de klagande upplever det som frustrerande när ÖNH, vars beslut inte kan överklagas, avslår deras överklagande helt utan att motivera varför. Att de klagande fick beslutet motiverat skulle även kunna leda till att de ibland inser att de inte har tillräckliga grunder för sitt överklagande och således nöjer sig med detta. Ytterligare en anledning för att motivera besluten är också att det underlättar en senare granskning av dessa – exempelvis vad gäller diskrimineringsaspekten – och framstår alltså ur rätts-säkerhetssynpunkt som rimligt.

⁴ Ett av fallen skulle kunna ses som uppenbart ogrundat då skrivelsen ger ett haveristiskt intryck och för frågan helt irrelevanta omständigheter tas upp.

Slutsats

Här har vissa för olika fall gemensamma omständigheter tagits upp. Den klart dominerande anledningen till att de klagande överklagat till ÖNH är att de anser de sakkunniga undervärderat deras meriter. Något de upplevt som diskriminerande. I det sammanhanget är det uppenbarligen ett problem att de sakkunniga, åtminstone att döma av det här granskade materialet, domineras av "etniskt svenska" män – trots lagens krav på kvinnlig representation. Flera av de klagande vittnar om omfattande diskriminering inom högskolan i Sverige, och förklarar att de blivit diskriminerade vid flera tillfällen tidigare. Ytterligare ett problem som att döma av de klagandes yttranden samverkar med etnisk diskriminering är internrekryteringen. I mer än hälften av de granskade fallen har arbetet gått till en person som tidigare arbetat på den aktuella högskolan, inte sällan med samma arbetsuppgifter som den sökta anställningen gäller. Ytterligare ett problem för utlandsfödda är uppenbarligen också att få tillgodoräkna sig meriter förvärvade utomlands som de påstår sig ha, men saknar dokumentation för.

Slutsatsen av detta är inte nödvändigtvis att det är uttryck för diskriminering från Högskolans sida. Vad gäller att "personer med utländsk bakgrund" är underrepresenterade bland de sakkunniga (i förhållande till dess andel av befolkningen) behöver ju inte ha sin bakgrund i att högskolorna favoriserar "svenskar" när de söker sakkunniga utan i den allmänna underrepresentationen i den akademiska världen. Samtidigt är faktumet att bara en av de sakkunniga som rekryterats från svenska universitet i det här granskade materialet har "icke-svenskt" namn intressant nog för att motivera ytterligare forskning. Detta gäller även den – utifrån det här granskade materialet – klart synliga tendensen att främst välja sakkunniga från nordiska universitet när utländska sakkunniga skall utses.⁵ Ett annat exempel är problemet för utlandsfödda att få tillgodoräkna sig meriter förvärvade utomlands som de påstår sig ha, men saknar dokumentation för. Detta är inte självklart ett problem högskolan kan lösa utan rör snarare Högskoleverkets validering av utländska meriter.

⁵ Vid anställning av professorer väljer högskolorna ofta att uteslutande anlita sakkunniga verksamma på universitet i utlandet.

Del 3 Blundar ÖNH för diskriminering?

ÖNH har som tidigare nämnts avslagit samtliga de här granskade överklagandena, dvs. samtliga överklaganden mellan 1998 och 2004 där den klagande påstått att etnisk diskriminering förekommit. I det följande kommer två av dessa fall analyseras där överklagandenämndens beslut att avslå dem kan ifrågasättas. Att det är just dessa två beslut som redovisas beror på att det är de två där jag fann starkast anledning att ifrågasätta beslutet. Det fanns alltså fler fall där överklagandenämndens beslut att avslå dem kunde diskuteras, men på grund av platsbrist begränsades antalet som redovisas i denna artikel till två.

Fall 1 (Beslut 2004-10-15 Reg. nr. 22-294/295/296-05)

Bakgrunden

Ett visst universitet hade anställt tre stycken lektorer i matematik. Universitetet hade tidigare ledigförklarat minst två anställningar som universitetslektor i ämnet. 24 sökande fanns till platserna. Ansökningarna behandlades av två sakkunniga. En av de sakkunnige avfärdade två stycken sökande på grund av bristande kunskaper i Svenska och ytterligare 12 med motiveringen att de inte har tillräckliga meriter. I den kvarvarande gruppen på 12 sökande hade sex stycken utländsk bakgrund medan sex stycken hade "svensk" bakgrund. Den sakkunnige valde "med hänsyn till de särskilda bedömningsgrunderna för den aktuella tjänsten" ut en tätgrupp. Tätgruppen bestod enbart av de sex personerna med svensk bakgrund. Av dessa valdes sedan tre ut för anställning. Den andre sakkunniga sållade på samma sätt bort två stycken på grund av bristande kunskaper i svenska och tolv stycken på grund av bristande meritering. Kvar var gruppen på tolv sökande varav sex med utländsk bakgrund. Den sakkunnige anförde sedan att

I kungörelsen står att den som anställs skall 'medverka i planering och genomförande av åtgärder som underlättar studiestart vid (universitetet)' Dessutom står det att man vid bedömningen av de sökande skall fästa 'särskild vikt vid pedagogisk skicklighet och erfarenheter av betydelse för ovanstående arbetsuppgifter'. Detta innebär att den som anställs bör ha god kännedom om den svenska skolan.

Någon närmare förklaring till varför ledigkungörelsen skulle tolkas som att den som anställdes borde ha ”god kännedom om den svenska skolan” gavs inte. Den sakkunnige lämnade därefter ett antal korta yttranden om de sex kvarstående sökandena med utländsk bakgrund där samtliga avfärdades med yttranden som ”Hans kännedom om den svenska skolan är dock begränsad”, ”Bristande kännedom om och erfarenheter av svenska förhållanden gör att hon inte kan bidra lika mycket som flera andra”, ”Hans kännedom om svenska skolan är dock begränsad” etc. De sex sökande som var kvar – samtliga med svensk bakgrund – ansågs utgöra en tätgrupp. Endast med de sex sökandena i tätgruppen hölls intervju och provföreläsning. Anställningsnämnden vid universitetet föreslog därefter att tre personer ur denna tätgrupp skulle anställas, vilket också skedde. De sökandena som inte var med i tätgruppen (dvs. samtliga av de sökande med utländsk bakgrund), berördes inte i nämndens beslut.

En av de sökande (från och med nu kallad JB) överklagade beslutet. Han hade varit en av de sex personer som inte ansåts lämpliga för tjänsten på grund av bristande kunskap om den svenska skolan. JB ansåg det diskriminerande att som en av de sakkunnige gjort dela upp de sökande i två grupper, den ena med enbart personer med svensk bakgrund medan det i den andra enbart ingick personer med utländsk bakgrund, och att skära alla i den senare gruppen över en kam med uttryck som ”begränsad kännedom om den svenska skolan” och/eller ”svenska förhållanden”. JB ansåg sig själv ha mycket goda kunskaper om den svenska skolan och svenska förhållanden:

Man kan fråga sig hur omfattande samt vilken sorts kontakt med svensk skola och universitet som egentligen behövs. Jag har bott i Sverige i 17 år och jag tog både min grundexamen (1991) och min doktorsexamen (1998) i Lund... Tillsammans utgör detta nästan 12 års undervisningserfarenhet varav 9 år som lärare på nybörjarkurser.

Universitetet anförde gentemot detta att man uppfattat det så att den sakkunniges uttalande om

... god kännedom om den svenska skolan och/eller svenska förhållanden avser ’skolan’ i vid mening, dvs. inte enbart högskolan utan även grund- och gymnasieskola men också ungdomars studiesituation i Sverige. Nämnden delar (den sakkunniges) uppfattning att flera av de sökande saknar denna erfarenhet.” Universitetet menade att dess – och de sakkunnigas – beslut baserades på ”en helhetsbedömning där just erfarenhet av att möta nybörjarstudenter och god insikt i problemati-

ken kring övergången mellan gymnasieskola och högskola haft avgörande betydelse.

JB invände att den sakkunnige och lärarförslagsnämnden i praktiken satt likhetstecken mellan ”god kännedom om den svenska skolan och/eller svenska förhållanden” och ”genomgången svensk grund- och gymnasieskola”, vilket han ansåg var diskriminerande.

ÖNH inledde sitt beslut i fallet med en kort genomgång över det rättsliga läget vilken kan sammanfattas på följande sätt. Enligt 9 § Lagen (1999: 130) om åtgärder mot etnisk diskriminering i arbetslivet på grund av etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning får inte en arbetsgivare missgynna en arbetssökande eller arbetstagar genom att tillämpa en bestämmelse, ett kriterium eller ett förfaringsätt som framstår som neutralt men som i praktiken särskilt missgynnar personer med viss etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning (indirekt diskriminering). I förarbetena till lagen anges krav på språkkunskaper och utbildningskrav som exempel på sådant som kan missgynna personer med en viss etnisk tillhörighet. Förbudet mot indirekt diskriminering gäller dock inte om bestämmelsen, kriteriet eller förfaringsättet kan motiveras av ett berättigat mål och medlen (dvs. den bestämmelse, kriterium eller förfaringsätt som tillämpats) är lämpliga och nödvändiga för att uppnå målet. I förarbetena har det också angetts att för att förbudet mot indirekt diskriminering inte ska få för långtgående konsekvenser bör det finnas ett visst handlingsutrymme för arbetsgivare att få tillämpa en bestämmelse, ett kriterium eller ett förfaringsätt trots att detta kan medföra en negativ effekt. I vilken utsträckning en sådan tillämpning kan godtas bör avgöras genom en intresseavvägning (Se prop. 1997/98:177, s. 28 f). ÖNH förklarade också att man avsåg att beakta bevisbörderegeln i 36 a § nämnda lag. I denna paragraf stadgas att om den som anser sig ha blivit diskriminerad visar omständigheter som ger anledning att anta att han eller hon blivit diskriminerad, är det arbetsgivaren som skall visa att diskriminering inte förekommit.

ÖNH övergick därefter till att behandla ledigkungalörelsen. I ledigkungalörelsen angavs om arbetsuppgifterna att

En viktig arbetsuppgift under de närmaste åren är att medverka i planering och genomförande av åtgärder som underlättar studenternas studiestart... Detta förutsätter god förmåga att leda, stimulera och samarbeta med kollegor och studenter. I arbetsprofilen ingår också att bidra till stärkandet av institutionens forskningsprofiler

Som övrigt villkor angavs ”Att behärska svenska språket i tal och skrift är en förutsättning för att innehavaren skall kunna fullgöra sina arbetsuppgifter”. Som bedömningsgrunder angavs

”Vid bedömning av de sökandes meriter fästes vikt vid både pedagogiska och vetenskapliga meriter, med särskild vikt vid pedagogisk skicklighet och erfarenhet av betydelse för ovan nämnda arbetsuppgifter inom grundutbildningen. Vikt fästes också vid dokumenterad förmåga till akademiskt ledarskap”. ÖNH fann att ledigkuningörelsen i sig inte innebar någon diskriminering.

Därefter övergick ÖNH till att granska det ena sakkunnigutlåtandet. Den sakkunnige hade menat att ovan nämnda kriterier i ledigkuningörelsen innebär att den som anställs bör ha god kännedom om den svenska skolan. ÖNH konstaterade att den sakkunnige ”vid sin bedömning av de sökande lagt stor vikt vid kunskaper i svenska och kännedom om den svenska skolan”. Därefter anförde ÖNH:

En sakkunnig får vid bedömningen av de sökande anses ha ett visst utrymme att tolka innehållet i ledigkuningörelsen för anställningen. Med hänsyn till de arbetsuppgifter och bedömningskriterier som anges i ledigkuningörelsen – som inte i sig kan anses diskriminerande – får det anses sakligt, lämpligt och nödvändigt att lägga viss vikt vid kunskaper i svenska och kännedom om den svenska skolan.

ÖNH frågade sig därefter om den sakkunnige på något sätt förfarit diskriminerande vid granskningen av JB:s ansökningshandlingar. ÖNH menade att den sakkunnige vid sin granskning bedömt JB:s kännedom om den svenska skolan och de inledande kurserna vid högskolan var alltför begränsad för att konkurrera ut någon av de sex som enligt den sakkunnige kom att utgöra en tätgrupp. ÖNH ansåg att ”denna bedömning får anses kunna vinna stöd utifrån vad som framgår av (JB:s) ansökningshandlingar”. Därefter anförde ÖNH att ”något stöd för uppfattningen att (den sakkunnige) och lärarförslagsnämnden såsom (JB) menar, tillämpat ett krav på genomgången svensk grund- och gymnasieskola inte framkommit”. Därmed, ansåg ÖNH, får universitet ”anses ha visat att förfarandet vid sakkunniggranskningen inte varit sådant att (JB) diskriminerats”.

Kan ÖNH:s beslut kritiseras?

ÖNH finner således ingen diskriminering vare sig i ledigkungörelsen, det av den sakkunnige uppställda kravet på ”kännedom om den svenska skolan” eller vid granskningen av JB:s ansökningshandlingar. Resonemanget kommer här att kritiseras vad avser de två senare leden.

Bedömningsgrunden

ÖNH menar angående kravet på ”kännedom om den svenska skolan” att en sakkunnig får vid bedömningen av de sökande anses ha ett visst utrymme att tolka innehållet i ledigkungörelsen för anställningen. Detta kan inte bestridas, men samtidigt är det uppenbart att detta tolkningsutrymme måste vara tämligen begränsat. Vad som står i ledigkungörelsen är den enda information de sökande får kring vad som anses meriterande och det är utifrån detta de formar sin ansökan. Att sakkunnigbedömningen följer de kriterier som anges i ledigkungörelsen fungerar också som garant för att värderingen av meriterna sker ”opartiskt” och bedömningsgrunder således inte i efterhand anpassas för att särskilt gynna vissa av de sökande. ÖNH har tidigare undanröjt anställningsbeslut med motiveringen att en viss bedömningsgrund getts särskild vikt men inte omtalats vid ledigkungörelsen (Beslut 1994-10-19, dnr 267/94 ref i Siegeman, 1997: 784). Det krävs alltså att det är fråga om en ”tolkning” av ledigkungörelsen och inte en helt ny bedömningsgrund. På vilken grund har då den sakkunnige härlett kravet på ”god kännedom om svenska skolan/och eller svenska förhållanden” ur ledigkungörelsen? Någon motivering till detta ges aldrig. Den sakkunnige återger bara vad ledigkungörelsen säger om att den som anställs skall ”medverka i planering och genomförande av åtgärder som underlättar studenternas studiestart vid LTH” samt att man vid bedömningen skall fästa ”särskild vikt vid pedagogisk skicklighet och erfarenheter av betydelse för ovanstående arbetsuppgifter”. Den sakkunnige konstaterar direkt därefter att ”detta innebär att den som anställs bör ha god kännedom om den svenska skolan”. Någon närmare motivering, eller förklaring av begreppet, ges inte.

Läraryrådsnämnden kommenterade över huvud taget inte uttalandet utan berörde i sitt yttrande endast de personer som ingick i ”tätgruppen” (dvs. den grupp som kvarstod efter att de sex

personer som inte ansågs ha tillräckliga kunskaper om svenska skolan sorterats bort). Inte heller i sitt svar på överklagandet berörde Lärarförslagsnämnden detta utan skrev bara att man inte fann någon anledning att kommentera JB:s kritik mot de sakkunnigas bedömningar. Först i sitt yttrande till ÖNH berörde Lärarförslagsnämnden kravet om "god kännedom om den svenska skolan" närmare. Lärarförslagsnämnden uttalade om detta endast "nämnden har uppfattat det så att sakkunnige(s) ... uttalande om god kännedom om den svenska skolan och/eller svenska förhållanden avser "skolan" i vid mening, dvs. inte enbart högskolan utan även grund- och gymnasieskola men också ungdomars studiesituation i Sverige. Nämnden delar (den sakkunniges) uppfattning att flera av de sökande saknar denna erfarenhet". Någon förklaring till hur det kan härledas ur ledigkungörelsen gavs alltså inte.

Även vad gäller själva innebörden av bedömningsgrunden finns oklarheter. Några av personerna med utländsk bakgrund sållades bort då de ansågs sakna "bristande kännedom om svenska skolan" medan andra sållades bort på grund av "bristande kännedom och erfarenhet av de svenska förhållandena". Klart är att det inte bara syftade på kunskap och erfarenhet av de inledande kurserna på högskolan då den sakkunnige direkt efter att han skriver att ett krav är "god kännedom om svenska skolan" skriver "framgångsrik undervisning på de inledande universitetskurserna i matematik är också (min kurs.) en viktig merit." Den sakkunnige skilde alltså på god kännedom om svenska skolan samt kunskap och erfarenhet av de inledande kurserna på högskolan. Lärarförslagsnämnden å sin sida tolkade som ovan nämnts bedömningsgrunden som att "skolan" även infattade grund- och gymnasieskola samt "ungdomars studiesituation i Sverige".

Ytterligare en fråga är vilken vikt som bedömningsgrunden tillmätts. Att döma av sakkunnigutlåtandena har bedömningsgrunden tillmätts mycket stor betydelse. Faktum är att någon jämförelse mellan de "svenska" personer som ingick i tätgruppen och således ansågs ha god kännedom om svenska skolan/svenska förhållanden samt de "utländska" personer som sållades bort då de saknade denna kunskap aldrig görs. Huruvida de som ansågs sakna kännedom om svenska skolan hade andra meriter som var tillräckligt starka för att väga upp denna brist framgår inte av sakkunnigutlåtandet. Denna fråga ställs i vart fall inte uttryckligen (huruvida JB verkligen kan anses ha likvärdiga meriter med personer i tätgruppen berörs vidare nedan). Om JB står exempelvis endast "(JB)" är en

mycket duktig forskare och han har med framgång undervisat ett antal kurser. Hans kännedom om den svenska skolan och de inledande kurserna vid högskolan är dock alltför begränsad". Flera av de korta yttrandena avslutas med att den sökande på grund av den bristande kännedomen om svenska förhållanden/svenska skolan "därför inte är aktuell för tjänsten". Bedömningsgrunden tycks alltså ha tillmätts mycket stor vikt. Det är osäkert om någon jämförelse vad gäller övriga meriter över huvud taget gjorts gentemot övriga sökande. Om så inte har gjorts är det således snarare fråga om ett behörighetskriterium som uppställts än en bedömningsgrund. Det vill säga, en bristande kunskap om svenska skolan/svenska förhållanden kan aldrig vägas upp av andra vetenskapliga och pedagogiska meriter. Oavsett om någon jämförelse ändå gjorts med övriga sökande (någon sådan kan alltså inte utläsas av yttrandet) så står det klart att mycket stor vikt har lagts vid den aktuella bedömningsgrunden. ÖNH skriver också i sin redogörelse över den sakkunniges förfarande att det kan konstateras att den sakkunnige "vid sin bedömning av de sökande lagt stor vikt vid kunskaper i svenska och kännedom om den svenska skolan".

ÖNH ansåg det "sakligt, lämpligt och nödvändigt att lägga viss vikt vid kunskaper i svenska och kännedom om den svenska skolan". Som framgått av det ovanstående är dock denna beskrivning av den tillämpade bedömningsgrunden inte helt korrekt. För det första så har den sakkunnige lagt betydligt mer än *viss* vikt vid bedömningsgrunden. Även ÖNH har på ett tidigare ställe skrivit att *stor* vikt lagts vid denna bedömningsgrund. För det andra är beskrivningen "kunskaper i svenska och kännedom om den svenska skolan" inte heller en korrekt beskrivning av bedömningsgrunden. Vad gäller kravet på svenska så gällde detta två personer som sällades bort *utöver* de personer som sällades bort på grund av bristande kunskap om svenska skolan/svenska förhållanden. Kravet på svenska har heller aldrig ifrågasatts och står för övrigt även med som krav i ledigkungörelsen. Som framgått var det heller inte bara ett krav på kännedom om svenska skolan som ställdes utan det formulerades även vad gäller vissa sökanden som "kännedom om svenska förhållanden". Bedömningsgrunden bör således snarare uttryckas som "stor vikt (eller mycket stor vikt) vid kännedom om svenska skolan och/eller svenska förhållanden".

Även om ÖNH:s beskrivning av bedömningsgrunden inte är helt korrekt får det ändå tolkas som att ÖNH anser tillämpandet av den faktiska bedömningsgrunden var just "sakligt, lämpligt och

nödvändigt”. Ordvalet syftar säkerligen på vad som står i 9 § Lagen (1999:130) om åtgärder mot diskriminering i arbetslivet på grund av etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, nämligen att även om en neutral bestämmelse, kriterium eller förfaringsätt missgynnar personer ur en viss etnisk grupp (indirekt diskriminering) så är detta ändå tillåtet om bestämmelsen, kriteriet eller förfaringsättet kan motiveras av ett berättigat mål och medlen är ”lämpliga och nödvändiga för att uppnå målet”. I förarbetena står också att förutom att syftet bakom det uppställda kravet bör vara motiverat av ”sakliga skäl” bör den vidtagna åtgärden vara ”lämplig och nödvändig för att uppnå syftet”.

På grund av vad som här framkommit kan ÖNH:s slutsats att tillämpandet av bedömningsgrunden var ”sakligt, lämpligt och nödvändigt” ifrågasättas. Den sakkunnige menade att vad som stod i ledigkunggörelsen om att den som anställs skall ”medverka i planering och genomförande av åtgärder som underlättar studenternas studiestart vid (universitetet)” samt att man vid bedömningen skall fästa ”särskild vikt vid pedagogisk skicklighet och erfarenheter av betydelse för ovanstående arbetsuppgifter” innebär att den som anställs bör ha god kännedom om svenska skolan. Det får tolkas så att även bedömningsgrunden ”svenska förhållanden” – som ju också användes – motiverades av samma skäl. Ledigkunggörelsen i sig har inte funnits diskriminerande och därför kan bedömningsgrunden (vilken får anses vara sådan ”bestämmelse, kriterium eller förfaringsätt” som omnämns i lagtexten) möjligen i och för sig anses motiverad av sakliga skäl. Däremot kan det mot bakgrund av vad som här redogjorts för ovan inte anses att bedömningsgrunden inte bara är *lämplig* utan *nödvändig* för att uppnå syftet. Som ovan visats har universitet inte givit någon tillfredställande förklaring till hur den uppställda bedömningsgrunden kan härledas ur ledigkunggörelsen. Inte heller har någon förklaring presenterats om vad bedömningsgrunden egentligen exakt innebär. Lärarförslagsnämnden har exempelvis hävdats att det även inkluderar god kännedom om svenska grundskolan. Hur detta är relevant för anställningen har inte förklarats, och inte heller hur sådan kännedom skulle förvärfvas. Förvärfvas den genom att helt enkelt genomgå svensk grundskoleutbildning eller kan den förvärfvas på något annat sätt? Slutligen har mycket stor vikt lagts vid bedömningsgrunden. Det tycks sakna betydelse hur starka meriter en sökande haft i övrigt. Bristande kännedom om svenska skolan och/eller svenska förhållanden har lett till att man inte ens kommit med i tätgruppen. Att

lägga särskild vikt vid pedagogisk skicklighet och erfarenheter av betydelse för att underlätta studenters studiestart är ett fullständigt legitimt mål. Det kan dock knappast sägas att det är ”nödvändigt” att lägga stor vikt vid ”kännedom om svenska skolan och/eller svenska förhållanden” när det inte ens är klarlagt vad som egentligen menas med detta.

De sökandes meriter och hur dessa värderades

För att diskriminering ska ha ansetts förekomma krävs som tidigare nämnts att den arbetssökande ”missgynnats”. För att JB i detta fall skulle anses ha missgynnats krävs dock att det inte fanns andra sakliga skäl för att inte placera honom i tätgruppen. Exempelvis att de som utvaldes i tätgruppen, bortsett från ”kännedom om svenska skolan och/eller svenska förhållanden” hade bättre vetenskapliga och pedagogiska meriter i övrigt. Därför krävs en granskning av sökandenas ansökningshandlingar. Samtliga sökandes handlingar finns inte tillgängliga i det granskade materialet. Dock är JB:s ansökan tillgänglig liksom de tre som anställdes vilka kommer att granskas nedan.

Som tidigare nämnts uttalade ÖNH angående JB:s ansökningshandlingar att:

Fråga är om (sakkunnige) vid sin granskning av (JB:s) ansökningshandlingar förfarit på ett diskriminerande sätt. (Sakkunnige) har vid sin granskning bedömt att (JB:s) kännedom om den svenska skolan och de inledande kurserna vid högskolan är alltför begränsad för att kunna konkurrera ut någon av de sex som enligt (sakkunniges) bedömning kom att utgöra en tätgrupp. Denna bedömning får anses kunna vinna stöd utifrån vad som framgår av (JB:s) ansökningshandlingar. Överklagandenämnden finner mot denna bakgrund att (sakkunnige) vid sin granskning förfarit sakligt vid bedömningen av (JB:s) ansökan. Något stöd för uppfattningen att (sakkunnige) och läraryrådsnämnden, såsom (JB) menar, tillämpat ett krav på genomgången svensk grund- och gymnasieskola har inte framkommit.

Någon ytterligare motivering av hur ÖNH värderat JB:s meriter anges inte. I det följande ska göras en jämförelse mellan JB:s ansökan samt ansökningarna från de tre personer som anställdes, för att se om det finns sakliga skäl för att inte placera JB i samma tätgrupp som de tre andra.

Vad gäller vetenskaplig meritering är det svårt att göra någon precis rangordning utifrån ansökningshandlingarna, men klart är

att JB är fullt jämförbar med de övriga. Troligen överstiger till och med hans vetenskapliga meriter åtminstone några av de personer som anställdes. Denna bedömning tycks få stöd även utifrån de sakkunnigas beskrivning av JB:s meriter. Vad så gäller de pedagogiska meriterna har JB arbetat som lärarassistent (dvs. undervisat studenter på lägre nivåer vid sidan om sin egen utbildning) mellan 1991 och 1999, och bifogar intyg på över 1 400 lektionstimmar. Han undervisade också en kurs på 3 poäng under 1997 för förstaårsstudenter. Han disputerade 1998, och arbetade under följande höst som lärare. Under ett halvår 1999 arbetade han om som lektor på deltid. Därefter har han arbetat på utländskt universitet som *Postdoctoral Research Fellow*, där han också undervisat men utifrån ansökningshandlingarna oklart i vilken utsträckning, och sedan 2001 som forskningsassistent vid Stockholms Universitet.

Vad gäller de tre sökande som fick de sökta tjänsterna har en av dem (A) undervisat på 20 procent av arbetstiden under sin doktorandtjänst (1998–2002). Han hävdar även att han arbetat som lärarassistent ett år under sin grundutbildning samt att han undervisat två kurser på grundnivå och arbetar som universitetslektor sedan tre månader tillbaka. Han bifogar dock inget som styrker dessa sistnämnda meriter men dessa kommer ändå att beaktas här. Den andre anställda (B) har liksom A och JB arbetat som lärarassistent mellan 1993 och 2001 (dvs. även under doktorandtjänsten) samt varit tillfälligt anställd som lektor och undervisat tre kurser på vardera fyra poäng, två av kurserna har han undervisat två gånger. Han nämner även att han arbetar vid just det universitet som utlyst tjänsten och säger sig vara med i en grupp vid institutionen som ser över alternativ för introduktionskurserna i matematik. Detta får i sig ses som en merit, men kan knappast ha avgörande betydelse då det därmed inte är sagt att han är den mest lämpliga för tjänsten. Den tredje som anställdes (C) har uppenbart mer omfattande pedagogiska meriter än såväl A och B samt JB varför det inte är nödvändigt att gå närmare in på dem här. Vad gäller själva kvalitén på undervisningen bifogar JB, B och C (dvs. alla utom A) – antingen kursutvärderingar, rekommendationer eller utmärkelser – som visar att de alla är mycket uppskattade lärare.

Jämför man ovanstående pedagogiska meriter, och lägger särskild vikt på erfarenhet av undervisning på de inledande kurserna vid högskolan, tycks JB:s meriter vara fullt jämförbara med åtminstone två av de som tillsattes på den sökta tjänsten. När det gäller A kan JB närmast anses bättre meriterad. JB och A synes ha undervisat

ungefär lika mycket efter disputationen (JB kanske något mer), men där A bara undervisat i fem år före disputationen så har JB gjort detta i nio år. Här kan nämnas att JB påpekat – ”ironiskt nog” som han uttrycker det – att A var hans elev på introduktionskurser JB undervisade i under 1994. Vad så gäller ”kännedom om den svenska skolan/svenska förhållanden” synes heller ingen skillnad finnas. Varken JB eller de som anställdes redovisar någon särskild kunskap eller inriktning mot svensk grund- eller gymnasieskola. Deras främsta merit vad gäller ”erfarenhet av att möta nybörjarstudenter och god insikt i problematiken kring övergången mellan gymnasieskola och högskola” tycks vara just undervisningserfarenhet av personer som nyligen inlett sina studier på högskolan. I och med att såväl A och B liksom JB har tämligen begränsade erfarenheter av rent lektorsarbete tycks de främsta meriterna vara just undervisning de bedrivit parallellt med sina egna studier före examen och under doktorandtiden. Det enda som skiljer de sökande åt är att A, B (och C) samtliga (i och med att de har typiskt ”svenska” namn samt är utbildade i Sverige) kan förmodas ha genomgått svensk grundskola och gymnasieskola. Lärarförslagsnämnden menade, som tidigare nämnts, att med ”kännedom om svenska skolan och/eller svenska förhållanden” avsågs även grund- och gymnasieskolan samt ”ungdomars studiesituation i Sverige”. Då inget i de övrigas (eller åtminstone A:s och B:s) ansökningshandlingar tyder på någon särskild utbildning eller kunskap på detta område så reses frågan hur universitet ansåg sig veta att de hade betydligt större kunskaper om detta och hur JB (och de övriga fem sökande med utländsk bakgrund som sorterades bort) saknade denna erfarenhet. Den enda erfarenhet som A och B tycks ha på detta område, och som JB saknar, är just egna erfarenheter av genomgången grund- och gymnasieskola. Visst stöd framkommer därmed, tvärtemot vad ÖNH ansett, för att man vid värderingen av de sökande faktiskt tillämpat ett krav på genomgången svensk grund- och gymnasieskola.

Slutsats

Detta sagt är då frågan om universitet gjort sig skyldig till diskriminering i lagens mening. Som tidigare nämnts får inte en arbetsgivare missgynna en arbetssökande genom att tillämpa ett kriterium eller förfaringssätt som framstår som neutralt men som i praktiken

särskilt missgynnar personer med viss etnisk tillhörighet. Detta gäller dock inte om kriteriet eller förfaringsättet kan motiveras av ett berättigat mål och kriteriet eller förfaringsättet är lämpligt och nödvändigt för att uppnå målet.

Missgynnandet i det aktuella fallet består i att JB inte placerades i "tätgruppen" och därför inte kallades till intervju och provföreläsning, samt fick sina vetenskapliga och övriga meriter värderade gentemot de andra sökandes. Det kriterium/förfaringsätt som tillämpades var att bedömningsgrunden "kännedom om svenska skolan och/eller svenska förhållanden" användes. Så som visats ovan kan det utifrån ansökningshandlingarna inte hittas några andra skäl till att JB inte placerades i "tätgruppen" och universitetet har också motiverat beslutet med att man lagt vikt vid nämnda bedömningsgrund. Bedömningsgrunden har motiverats med att den syftade till att de som anställdes uppfyllde kraven i ledigkungörelsen. Ledigkungörelsen har i sig inte funnits vara diskriminerande varför det tillämpade kriteriet/förfaringsättet får anses kunna motiveras av ett berättigat mål. Är då kriteriet/förfaringsättet lämpligt och nödvändigt för att uppnå målet? Så som ovan konstaterats är det inte ens klarlagt vad bedömningsgrunden "kännedom om svenska skolan och/eller svenska förhållanden" innebär. Det som framkommit pekar i viss grad mot att bedömningen inte rört de sökandes meriter utan snarare haft innebörden av krav ställts på genomgången svensk grund- och gymnasieskola. Ett kriterium som i sig inte kan anses nödvändigt för att uppnå syftet att finna goda lärare som har erfarenhet av och goda kunskaper om matematikkunskaperna hos nyblivna studenter på högskolan, då sådan kunskap skulle kunna nås på annat sätt, exempelvis genom undervisning på nybörjarkurserna.

Om den som anser sig ha blivit diskriminerad visar omständigheter som ger anledning att anta att han eller hon blivit diskriminerad, är det arbetsgivaren som skall visa att diskriminering inte förekommit (36 a § SFS 1999:130). JB får anses ha visat omständigheter som ger anledning att anta att han blivit diskriminerad. Det är således upp till universitetet att exempelvis förklara på vilket sätt den aktuella bedömningsgrunden är lämplig och nödvändig. Så kan inte anses ha skett. Tvärt om har universitetets förklaring, att med "svenska skolan" inte bara avses högskolan utan även grundskolan, snarare stärkt misstanken om att bedömningsgrunden i praktiken inneburit ett krav på genomgången grund- och gymnasieskola. Universitetet har heller inte presenterat någon annan motivering till

varför JB inte borde placeras i tätgruppen – något den här utförda granskningen visat att han är fullt kvalificerad till. Föreliggande granskning visar således att universitetet – tvärt emot vad ÖNH ansett – gjort sig skyldiga till indirekt diskriminering av den JB.

En annan fråga är om JB är mer meriterad än någon av A, B och C (som tillsattes på tjänsten). Möjligen skulle man kunna hävda att JB är mer meriterad än åtminstone A såväl vetenskapligt som pedagogiskt. En sådan bedömning, som görs utifrån ansökningshandlingarna och de sakkunnigas utlåtanden, är dock riskabel. JB har aldrig fått sin vetenskapliga kompetens utvärderad av sakkunniga på så sätt att den ställts mot A, B eller C. Endast personer kompetenta att vara sakkunniga i ett ärende som det aktuella har rimligen möjlighet att göra en sådan värdering. Därtill kommer att universitetets slutliga beslut när man valde tre personer ur tätgruppen till stor del tycks berott på utfallet av provföreläsningar och intervjuer. JB har inte genomgått någon sådan.

ÖNH skrev i sitt beslut att

Universitetet fann med utgångspunkt från anställningsprofilen, utfallet av provföreläsningarna, intervjuerna och med stöd av de sakkunnigas bedömningar att (A, B och C) är de sökande som har ett försteg framför övriga kandidater med avseende på pedagogisk skicklighet, erfarenhet och potential för arbetsuppgifterna samt dokumenterad förmåga till akademiskt ledarskap. Överklagandenämnden för högskolan finner inte skäl att frånga universitetets ställningstagande.

Vad gäller provföreläsningar och intervjuer har bara A, B och C och inte JB fått tillfälle att genomgå sådana. Detta beslut har visat sig grundas på osakliga skäl. Inte heller sakkunnigas bedömning kan anses tillförlitlig. Den ene sakkunniges utlåtande har funnits diskriminerande och den andre har gjort formellt samma bedömning men helt utan motivering. I detta läge kan således inte den utvärdering universitetet gjort godtas. Ett rimligt beslut vore då att undanröja anställningsbesluten och begära att anställningsprocessen görs om. Ett alternativ vore att begära att en ny sakkunnig förordnas för att på ett korrekt sätt utvärdera de sökandes samtliga meriter och väga dem mot varandra.

Fall 2 Beslut 2004-10-15, reg. nr. 23-323-04

Bakgrunden

Ärendet rörde en anställning som forskarassistent i pediatrik immunologi, särskilt allergologi. Den klagande (RC) och den som anställdes (MF) var de enda som sökte tjänsten och bägge arbetade på samma institution på det aktuella universitetet. En sakkunnig (från och med nu kallad S1) tillsattes (vid anställning av forskarassistent krävs endast en sakkunnig). Sakkunnigutlåtande lämnades och enligt detta var RC den bäst meriterade av de två, men S1 rekommenderade också att forskningsplaner skickades in från de bägge sökande för att en fullständig bedömning skulle kunna göras. Universitetet beslöt efter intervju med de sökande att infordra forskningsplaner från dem. Universitetet beslöt också att inhämta yttrande från ytterligare en sakkunnig (ett beslut som skall diskuteras närmare nedan). S1 ansåg RC:s forskningsplan vara bättre än den MF:s och vidhöll uppfattningen att RC var bäst lämpad för anställningen. Den nye sakkunnige (från och med nu kallad S2) ansåg dock att MF hade bäst forskningsplan och var bäst lämpad för anställningen. Universitetet beslöt att anställa MF. RC påstod i sitt överklagande att universitetet redan från början bestämt sig för att de ville anställa MF. Som stöd för detta nämnde hon vissa omständigheter, bland annat att MF innehaft anställningen som vikariat under anställningsförfarandet, som skall beröras närmare i detalj nedan. RC ifrågasatte också hur den S2 tillsattes och vem som beslutade att tillsätta honom. Hon menade att universitetet redan från början bestämt sig för MF och detta berodde på deras olika etnicitet. Av RC:s ansökningshandlingar framgår att hon är född, utbildad och har arbetat på Kuba och har ett spanskklingande namn. MF har ett svenskklingande namn, och är utbildad och har arbetat i Sverige.

Rektorn på universitetet anförde att man på ett tidigt stadium insett att det till den aktuella tjänsten fanns två relativt likvärdiga sökande, och att man inte är förhindrad att inhämta så många sakkunnigyttanden man vill. De sakkunniga höll fast vid sina respektive bedömningar.

ÖNH klargjorde att en högskola inte är förhindrad att inhämta ytterligare sakkunnigutlåtande i ärendet, men att en förutsättning för detta är att endast sakliga överväganden ligger bakom beslutet. ÖNH ansåg att Universitetet hade motiverat varför yttrande

inhämtats från ytterligare en sakkunnig (vad rektorn anförde ovan) och att det inte hade framkommit någon särskild omständighet som gav ÖNH anledning att ifrågasätta universitetets överväganden i denna del. Vad som i övrigt framkommit i ärendet ansåg ÖNH, utan närmare motivering, inte heller ge anledning anta att det förekommit någon diskriminering i ärendet. Vad gäller valet av vem som skulle anställas ansåg ÖNH att det i och med att det förelåg två sakkunnigutlåtanden varav ett förespråkade RC medan det andra förespråkade MF, så kan ingen av parterna ges ett klart urskiljbart försteg framför den andre. Därför fick universitetets val av vem som anställdes vara avgörande. Överklagandet avslogs därmed.

En närmare granskning av omständigheterna

Innan jag övergår till frågan om ÖNH:s beslut kan ifrågasättas behövs en närmre granskning av omständigheterna i fallet.

Det första sakkunniggranskningen

Som nämnts tidigare tillsattes först enbart en sakkunnig (S1), som i sitt yttrande redogjorde för och bedömde de sökandes meriter. Bägge sökandena var biologer. RC var utbildad biolog på Kuba men hade även tagit en svensk doktorsexamen. MF var utbildad i Sverige. RC disputerade 2001 (sakkunnigytttrandet är från 2003) medan den andre disputerade 2002. S1 ansåg att RC var bättre meriterad vad gäller vetenskaplig skicklighet än den andre sökande. RC:s forskning ansågs ha större vetenskaplig originalitet medan S1 ansåg MF:s arbeten i sin helhet var deskriptiva och brast i kritisk analys. Vad gäller pedagogisk skicklighet sattes MF före RC. Hon hade undervisat mer (även om det bara rörde sig om enstaka föreläsningar) än RC som mest fungerat som metodhandledare. MF var också lärarutbildad och hade undervisat inom ungdoms- och vuxengymnasial utbildning. Vad gäller administrativ skicklighet så ansåg den sakkunnige att RC var mer meriterad än den andre sökande. RC hade varit verksam i chefsposition under ett antal år, innehade patent och var ”principal investigator” för ett SIDA-projekt. Sammanfattningsvis bedömde den sakkunnige RC som mer meriterad än MF för tjänsten. Hon ansåg det dock viktigt att de

sökande fick tillfälle att presentera sina respektive forskningsplaner för att en fullständig bedömning av deras forskningskompetens skulle kunna göras.

Om S1:s beslut att anse RC som mest meriterad för tjänsten kan sägas att det förefaller fullt rimligt då hon ansågs mest meriterad såväl vad gällde vetenskaplig som administrativ skicklighet. I ledigkungörelsen framhölls också att det vid anställningen skulle fästas särskild vikt vid vetenskaplig skicklighet.

Den andra sakkunniggranskningen

Anställningsnämnden intervjuade vid sitt sammanträde den 20 maj 2003 de två sökandena. Nämnden beslöt också att infordra forskningsplaner från dem, och beslöt att ärendet skulle tas upp vid nästa möte i anställningsnämnden en månad senare. Vid detta senare möte hade forskningsplanerna inkommit och av nämndens protokoll framgår att man då beslutade att en förnyad sakkunnigbedömning nu skulle ske. Ytterligare bedömning skulle efterfrågas av S1, men även av en ”av dekanus utsedd” (icke namngiven) sakkunnig. Hur och när denne sakkunnige (S2) utsågs är inte utrett i ärendet. Anställningsnämndens protokoll innehåller ingen motivering av beslutet att anlita en ny sakkunnig, men rektorn har som tidigare nämnts i efterhand lämnat en motivering av beslutet till ÖNH. Själva beslutet att anlita en ny sakkunnig ska inte behandlas närmare här, utan tas upp under rubriken ”kan ÖNH:s beslut ifrågasättas” nedan.

S1:s yttrande över forskningsplanerna resulterade i att denne fortfarande förespråkade RC för tjänsten. Hon var dock delvis kritisk mot RC:s forskningsprogram. S1 ansåg att det var välskrivet vad avser allmän bakgrund och metoder men att det var för brett och ospecifikt och gav intrycket av att RC saknade egen hypotes som grund för studierna. MF:s forskningsprogram fick dock ännu starkare kritik. Hon hade potentiellt intressanta frågeställningar, men bakgrund och metod ansågs slarvigt beskrivna, många referenser saknades, hon angav som egen hypotes något som redan tidigare publicerats av en annan forskare, felciterade sin egen artikel och feltolkade sina egna redovisade forskningsresultat. Hon hade enligt S1 gjort sig skyldig till ”allvarliga felciteringar” av vetenskapliga artiklar. Sammanfattningsvis fann S1 att det fanns brister i båda sökandes forskningsplaner: ”Vad gäller (RC) saknas konkret fråge-

ställning, nytänkande och kreativitet. Vad gäller den andra sökanden finns kanske mer kreativitet, men å andra sidan allvarliga brister i noggrannhet eller omdöme vad gäller citeringar av vetenskaplig litteratur”. S1 skrev att hon tidigare ansett RC som mest meriterad för tjänsten, och efter att ha granskat sökandenas forskningsplaner hade bedömningen inte ändrats.

Den nytillsatte sakkunnige (S2) lämnade också ett utlåtande. I sitt yttrande behandlade han både de sökandes meriter och deras forskningsplan. Yttrandet är i jämförelse med S1:s mycket kortfattat. Yttrandet är en dryg A4-sida långt. S1:s yttrande är fem A4-sidor långt och hennes kompletterande yttrande angående forskningsplanerna är på ytterligare drygt två sidor. Angående de bägge sökandes forskningsplaner skrev S2 endast två meningar vardera. Redovisningen, och framför allt bedömningen, av meriterna blir alltså i jämförelse med S1 mycket knapphändig. Angående MF:s forskningsprogram ansåg S2 att frågeställningarna syntes relevanta, intressanta och studierna genomförbara och bygger vidare på en tradition som funnits länge i den aktuella stad där universitetet ligger. Något av den kritik som S1 givit återfinns inte i yttrandet. Angående RC:s forskningsplan yttrade S2 över huvud taget inte någon åsikt. Avslutningsvis anförde han:

Vid en sammanvägning av meriterna vill jag sätta (MF) före (RC). (MF) bedömes ha en tydligare och konsekventare forskningsprofil med uppenbart mycket god 'fart', hennes arbeten har en högre grad av originalitet och de redovisade forskningsprojekten synes vara längre framskridna och därmed trovärdigare. De av (RC) redovisade, publicerade arbetena är av god kvalitet och har relevanta frågeställningar. De bearbetade frågeställningarna kring fr.a. humoralt immunrespons mot olika allergener har emellertid i dess olika varianter tidigare belysts av många andra och kan således inte bedömas vara lika nydanande.

Den värdering som S2 gjorde av de sökandes meriter är alltså att MF har en "tydligare och konsekventare" forskningsprofil med uppenbart mycket god "fart". Begreppen är tämligen oklara och även S2 själv har satt begreppet "fart" inom citationstecken och förklarar det inte närmare. När man skall göra en sammanfattande värdering av de sökandes meriter så framstår det i och för sig som rimligt att man använder metaforer, generaliseringar och andra uttryck som inte i sig själva framstår som helt klara, men dessa bör då rimligtvis falla tillbaka på och få sin förklaring av sådant som framgått tidigare i redovisningen av de sökandes meriter. I annat fall går det inte att utläsa vad bedömningen grundar sig på och hur

de olika meriterna värderats. När S1 skrev att RC:s arbeten hade större vetenskaplig originalitet än MF:s så förklarades detta omedelbart därefter genom att det redogjordes för de viktiga originalfynd som RC gjort. När S2 nu gör bedömningen att det är MF:s arbeten som har ”en högre grad av originalitet” så motiveras detta inte på något liknande sätt. Detta framstår som ett genomgående problem med yttrandet från S2.

Anställningsnämnden

På mötet den 17/9 2003 tog anställningsnämnden ånyo upp ärendet och uttalade följande motivering för sitt anställningsbeslut:

I de sakkunnigutlåtanden som inkommit bedöms båda sökande kompetenta för anställningen. De sakkunniga är dock oeniga vad gäller rangordningen. Av båda sakkunnigutlåtandena framgår att (MF) uppvisar en högre grad av kreativitet och originalitet. Nämnden konstaterar också att (MF) har en klart högre dynamik i sin forskningsaktivitet under senare år.

Påståendet att det av båda sakkunnigutlåtandena framgår att MF uppvisar högre grad av originalitet är märkligt. Som nämnts ovan skrev S1 uttryckligen att det var RC vars arbeten hade en större vetenskaplig originalitet. Angående ”kreativitet” så skrev visserligen S1 att det vad gäller MF:s forskningsprogram ”finns kanske mer kreativitet” men framförde därefter att det å andra sidan fanns ”allvarliga brister i noggrannhet eller omdöme vad gäller citeringar av vetenskaplig litteratur”, och hon fann inte anledning att ändra sin uppfattning att RC:s vetenskapliga meriter var de starkaste. Angående uttalandet om MF:s ”klart högre dynamik” under senare år så förklarar inte nämnden närmare vad man menar med detta och vad denna bedömning grundar sig på. Ingen av de sakkunniga nämner något angående detta. Universitetet berörde inte detta uttalande i sitt svar på överklagandet och yttrandet förekommer inte vid något annat tillfälle i ärendet.

En märklig omständighet är att S2:s yttrande är stämplat som inkommet på universitetet den 23/9, dvs. sex dagar *efter* anställningsnämnden tagit sitt beslut (den 17/9). Yttrandet är dock daterat den 16/9 och anställningsnämnden kan alltså ändå ha haft tillgång till det vid mötet. Samtidigt har nämnden uppenbarligen inte haft tillgång till yttrandet, och kunnat granska det, någon längre tid före mötet.

Överklagandet

I sitt överklagande av ärendet framför RC att hon sökte tjänsten under oktober 2002 och sedan inte hörde någonting förrän den 15 maj 2003 (dvs. sju månader senare) då hon fick ett e-mejl där hon inbjöds att intervjuas på anställningsnämndens möte fem dagar senare. Sex dagar efter intervjun fick hon ett nytt e-postmeddelande i vilket hon informerades om att anställningsnämnden inte kunnat nå ett beslut på basis av den dokumentation som förelåg. Hon blev uppmanad att inkomma med en detaljerad forskningsplan senast den 6 juni. Denna forskningsplan skulle inkluderas i diskussionen under ett möte den 12 juni, då anställningsnämnden skulle ta slutligt beslut.

Enligt RC skulle alltså *slutligt* beslut tas den 12 juni. Om så var fallet får således anställningsnämndens beslut den 12 juni att förordna ytterligare en sakkunnig ses som uttryck för att man inte kunde fatta beslut så som man planerat att göra den 12 juni. Detta skulle också kunna förklara varför anställningsnämnden inte beslöt att förordna ytterligare en sakkunnig redan på mötet den 20 maj, då beslutet att infordra forskningsplaner togs, utan väntade till efter forskningsplanerna kommit in. Universitetet har inte kommenterat detta i sitt svar på överklagandet, utan bara nämnt att man ”på ett tidigt stadium” insåg att det var två likvärdiga sökanden.

RC har också framfört att det under juni kom till hennes kännedom att MF innehade forskningsassistenttjänsten som ett vikariat, sedan en kort tid efter att tjänsten utlystes:

”Detta var en chock för mig. Möjligheten att dela eller söka denna tillfälliga position erbjöds mig aldrig. Vi arbetar i samma rum, båda utförande samma arbete, på samma avdelning, men jag har aldrig hört ett ord om detta”.

RC sände ett formellt klagomål till prefekten samt en professor på avdelningen för pediatrik, där hon begärde en förklaring och krävde att få inneha vikarieassistenttjänsten under halva vikariats-tiden fram till dess ett slutligt besked angående anställningen kunde fattas av nämnden. Hon fick beskedet att ett den så kallade allergigruppen fattat beslutet då MF var den de ansåg bäst meriterad och den de ville ha. Efter klagomålet tog dock professorn på avdelningen för pediatrik och prefekten beslutet att förordna RC som vikarierande forskarassistent från den 1 september och fyra månader framåt. Hon fråntogs dock förordnandet när MF tillsattes på den fasta tjänsten.

RC ifrågasatte också hur det gått till när S2 blev utsedd och vem som föreslog honom. Hon menade att universitetet redan från början bestämt sig för att de ville ha den andre sökande och att hon blivit utsatt för etnisk diskriminering:

Jag inser nu att urvalsprocessen för forskarassistenttjänsten ända från början har varit full av opartiskhet och dolda avsikter i favör av en sökande... Jag känner att jag blivit föremål för särbehandling och brist på hänsyn, både som människa och, ännu värre, som universitetsanställd... Mångfald och dold diskriminering är ett hett ämne inom högskolevärlden för närvarande och jag kan inte undgå att ställa mig frågan om vilka skäl som ligger bakom det aktuella handlandet och uppträdandet.

Universitetet har inte kommenterat de påståenden som RC här gjort. Angående det beskrivna vikarieförfarandet skrev rektorn till ÖNH: "Beträffande (RC:s) synpunkter på vikariehanteringen är detta inte en fråga för rekryteringsprocessen och rektor har av den anledningen heller inte kontaktat prefekten för att få den frågan belyst".

S1:s yttrande

När ärendet överklagades yttrade sig bland annat S1. Hon förklarade att hon i sitt första yttrande betraktade MF:s forskning som mindre originell och högkvalitativ än RC:s. Angående forskningsprogrammen framförde hon också att hon ansåg att bägge forskningsprogrammen hade brister men att MF:s forskningsprogram hade brister hon betraktade som mer allvarliga. Hon bedömde därför RC:s forskningsprogram som bättre, trots bristande originalitet. Hon anförde vidare:

Jag har förstått av (RC:s) överklagande att universitetet utsett en ny sakkunnig efter att jag avgivit mitt första sakkunnigutlåtande. Detta förvånade mig mycket, då ingen upplyst mig om saken. Jag har heller inte fått någon förklaring till att mitt sakkunnigutlåtande inte ansågs räcka till som beslutsunderlag. (RC) har i sitt överklagande uttryckt misstanken att man utsåg ytterligare sakkunnig för att få ett utlåtande som talade till (MF:s) fördel. Efter vad som framkommit i detta ärende ter sig denna farhåga inte helt grundlös.

Kan ÖNH:s beslut ifrågasättas?

Beslutet att inhämta ytterligare ett sakkunnigutlåtande

ÖNH:s beslut har tidigare berörts inledningsvis. ÖNH konstaterade först att det inte fanns något rättsligt hinder för att inhämta ytterligare sakkunnigutlåtande om högskolan så önskar. En förutsättning för detta är dock att endast sakliga överväganden ligger bakom beslutet. ÖNH menade att universitetet i det föreliggande fallet motiverat varför ytterligare ett yttrande inhämtas, och det hade inte ”framkommit någon särskild omständighet som ger Överklagandenämnden anledning att ifrågasätta universitetets överväganden i denna del”.

Med påståendet att universitet motiverat varför ytterligare ett yttrande inhämtats syftar säkerligen ÖNH på vad rektorn för universitetet skrev i sitt yttrande till ÖNH, nämligen att:

Av nämndens protokoll framgår att nämnden tidigt insåg att det till den här aktuella anställningen fanns två relativt likvärdiga sökande. Det är nämndens skyldighet att på olika sätt se till att de har underlag som ger dem tillräckliga förutsättningar för att fatta beslut om att föreslå en sökande som innehavare av en lärarbefattning. Efter att nämnden i det här aktuella tillsättningsärendet konstaterat att de två sökande var relativt likvärdiga meritmässigt beslutade nämnden dels att utse ytterligare en sakkunnig, dels infordra forskningsplaner från de båda sökande.

Påståendet att det av anställningsnämndens protokoll skulle framgå att nämnden tidigt insåg att det fanns två relativt likvärdiga sökanden kan ifrågasättas. Något yttrande angående sökandenas kompetens finns inte antecknat i protokollen förrän vid mötet där anställningsbeslutet fattades. Påståendet att man fattade beslutet att utse ytterligare en sakkunnig efter man insett att meriterna var likvärdiga framstår också som märkligt då beslutet togs den 12/6 2003, dvs. nästan åtta månader efter att sista ansökningstiden löpt ut, och tre månader efter det första sakkunnigutlåtandet. Påståendet att såväl beslutet att infordra forskningsplaner och att utse en ny sakkunnig togs efter insikten om att de sökande var relativt likvärdiga motsägs också i viss mån av att beslutet att utse en ny sakkunnig togs en månad efter att forskningsplanerna infordrats. Enligt den RC berodde detta på att slutligt beslut egentligen skulle ha fattats det datum då en ny sakkunnig i stället utsågs. Något universitetet inte har kommenterat. Tvärtom vad ÖNH anfört har

det alltså framkommit omständigheter som ger anledning att ifrågasätta om universitetet hade sakliga grunder för sitt beslut.

Diskriminering

ÖNH anförde därefter att vad RC anfört och vad som framkommit i ärendet inte gav anledning att anta att det förekommit någon diskriminering i ärendet.

Denna bedömning ska här diskuteras. Enligt 8 § Lag (1999:130) om åtgärder mot diskriminering i arbetslivet på grund av etnisk tillhörighet m.m. får en arbetsgivare inte missgynna en arbetssökande genom att behandla honom eller henne sämre än arbetsgivaren behandlar någon annan i en jämförbar situation, om missgynnandet har samband med etnisk tillhörighet. Det står klart att RC och MF har så ”olika etnicitet” att lagen är tillämplig. Klart är också att ett missgynnande skett – RC har, till skillnad från den andre sökande, inte erhållit anställningen. Det får också utifrån sakkunnigutlåtandena anses klarlagt att RC varit i en jämförbar situation med MF. Den kvarstående frågan är då om missgynnandet har samband med etnisk tillhörighet. Det har ansetts vara orimligt att den som påstår sig ha blivit utsatt för etnisk diskriminering fullt ut måste kunna styrka att den blivit diskriminerad. En regel om bevislättning – som särskilt aktualiseras vad gäller kravet på missgynnandets samband med etnicitet – har därför införts i lagen. 36 a § nämnda lag stadgar att om den som anser sig ha blivit diskriminerad visar omständigheter som ger anledning att anta att han eller hon blivit diskriminerad, är det arbetsgivaren som skall visa att diskriminering inte förekommit. Det är troligtvis på denna regel ÖNH syftar när man konstaterar att inget framkommit som ger ”anledning anta” att det förekommit någon diskriminering. Vilka omständigheter är då tillräckliga för att de ska ge ”anledning anta”?

Paragraf 36 a infördes 2003, men bevis regeln tillämpades i praxis redan tidigare och enligt propositionen som införde lagregeln (prop. 2002/03:65) är anvisningarna i förarbetena till 1999 års lag alltjämt vägledande. I propositionen till 1999 års lag nämns bland annat omständigheten att om den som förbigåtts vid anställningen hade bättre meriter jämfört med den som fick anställningen räcker detta för att arbetsgivaren måste komma med en godtagbar förklaring till sitt val av arbetstagare (prop. 1997/98:177, s. 31). I praxis har det också ansetts att om någon som har bättre meriter

förbigås vid en anställning utgör detta en presumerande omständighet för att ett orsakssamband föreligger (se AD 2002 nr 45 samt Malmberg 2001/02: 809ff).

Kan RC i detta fall då anses ha bättre meriter än den andre sökande? I det aktuella fallet föreligger två sakkunnigutlåtanden varav det ena förespråkar RC och det andra MF. Vid en första observation skulle man alltså kunna anta att ingen av de sökande kan anses vara bättre meriterad än den andre, då bägge sakkunnigutlåtandena får anses väga lika tungt. Som tidigare framhållits finns det dock avsevärda skillnader mellan de bägge utlåtandena. S1 har i sitt yttrande uppenbarligen gjort en genomgående analys av sökandenas publikationer. Hon kommenterar vart och ett av arbetena vad gäller såväl metod som resultat. S2 berör bara ytterst kortfattat de sökandes arbeten och uttalar sig över huvud taget inte om kvaliteten, resultaten eller liknande. Han nämner inte mer om dessa än vad som kan utläsas ur dess titlar. Som ovan nämnts går det inte att utläsa ur hans yttrande vad bedömningen av vem som är bäst lämpad för anställningen grundar sig på och hur de olika meriterna värderats. I detta läge ligger det nära till hands att lägga mer vikt vid utlåtandena från S1, och därmed anse RC ha bättre meriter för anställning än MF. Detta leder i sin tur till att universitetet måste presentera en godtagbar förklaring till sitt val av arbetstagare, något man som ovan visats inte gjort, och därmed skulle slutsatsen bli att universitetet gjort sig skyldig till etnisk diskriminering.

Även om S1:s yttrande rent objektivt måste anses ge betydligt bättre underlag att fatta beslut på så, så måste dock detta inte nödvändigtvis vara helt avgörande för anställningsbeslutet. S2:s yttrande kan framstå som otillräckligt, men ingenting har framkommit som ger anledning att betvivla att den sakkunnige skulle vara obehörig att uttala sig som expert i frågan.⁶ Som ÖNH uttrycker det (vilket skall behandlas närmare nedan): ”Även om (S1:s) utlåtanden sammantaget är mer genomarbetade och fullödigare än (S2:s) präglas även dennes utlåtande av saklighet och förtrogenhet med ämnesområdet”. Om man således trots de uppenbara bristerna i S2:s yttrande anser att bägge sakkunnigytrandena får anses väga lika tungt, och ingen av de sökande kan anses vara bättre meriterad än den andre, vad måste då vara bevisat för att det skall ges ”anled-

⁶ RC liksom S1 har som ovan nämnts ifrågasatt S2:s opartiskhet i och med att denne tillsattes i efterhand. Omständigheterna kring hur S2 utsågs har dock inte utretts av ÖNH. Jag berör därför inte frågan om S2 är obehörig att uttala sig som expert i frågan på denna grund, då det i och med att frågan är outhärdad inte går att dra några säkra slutsatser.

ning anta” att diskriminering förekommit? Som anförs i propositionen innebär diskrimineringsförbudet ”inte en skyldighet att bland likvärdiga sökande alltid välja den som tillhör en minoritet. I ett fall av lika meriter kan inte meritvärderingen ensam vara avgörande för om ett fall av diskriminering skall anses föreligga. Om ingen kritik kan riktas mot en arbetsgivares anställningsrutiner och hur dessa tillämpats i det enskilda fallet bör ingen diskriminering anses föreligga” (prop. 1997/98:177, s 31). I det aktuella fallet har det onekligen förekommit kritik mot hur anställningen gått till. Framför allt har frågetecknen uppstått som arbetsgivaren inte förklarat. Att MF erbjöds platsen som vikariat samtidigt som anställningsprocessen drog ut på tiden nästan ett år. Beslutet att utse en ny sakkunnig och omständigheterna kring hur denne tillsattes, samt motiveringen av anställningsbeslutet är några av de anmärkningsvärda omständigheter som anförts ovan. Är dessa tillräckliga för att ge anledning anta att diskriminering förekommit om de sökande anses vara jämställda i merithänseende? Svaret är inte självklart. Enligt lagen måste missgynnandet ha samband med etnisk tillhörighet för att diskriminering skall anses föreligga. Diskrimineringen måste inte vara avsiktlig och den etniska faktorn måste inte vara ensam orsak till missgynnandet, men någon sorts samband mellan missgynnandet och etnicitet måste ändå föreligga. Inga av de omständigheter som här tagits upp kan sägas ha en sådan karaktär att de uppenbart kopplas till den RC:s etnicitet. Man skulle dock kunna anse att omständigheterna sammantaget ändå gör det antagligt att den etniska faktorn spelat en roll i anställningsprocessen, vilket innebär att bevisbördan övergår på universitetet som måste presentera en godtagbar förklaring till sitt val av arbetstagare, något man som ovan visats inte gjort, och därmed skulle slutsatsen bli att universitetet gjort sig skyldig till etnisk diskriminering. Att kritik mot hur anställningsprocessen gått till – förutom själva missgynnandet – på detta sätt skulle kunna anses utgöra en presumtion för ett orsakssamband föreligger får visst stöd av ovan anförda proposition till 1999 års lag (se även Malmberg, 2001/02: 810). Det kan dock inte sägas att en sådan praxis utvecklats. En annan möjlig bedömning är givetvis att det inte kunnat visas att särbehandlingen har något samband med den etniska tillhörigheten och därför att diskriminering inte gjorts antaglig.

De tre olika bedömningar som kan göras är således (1) att RC har bättre meriter och att diskriminering därför gjorts antaglig, (2)

att de sökande har likvärdiga meriter och ett orsakssamband påvisats (på grund av anmärkningsvärda omständigheter i anställningsprocessen) mellan missgynnandet av RC och hennes etniska tillhörighet, och att därför diskriminering gjorts antaglig, eller (3) att de sökande haft likvärdiga meriter och inget orsakssamband kan anses föreligga mellan att RC missgynnades och hennes etniska tillhörighet, varför diskriminering inte gjorts antaglig. Jag vill mena att det första och det andra alternativet är klart rimligare än det tredje, men vilken bedömning som skall göras är i och för sig inte helt självklar. Det anmärkningsvärda är att ÖNH inte resonerat kring frågan över huvud taget.

ÖNH:s val av innehavare av anställningen

Efter att ha funnit att ingenting gett anledning anta att det förekommit någon diskriminering övergick ÖNH till att frågan om vem som borde inneha anställningen och anförde följande:

I ärendet föreligger två sakkunnigutlåtanden. Det ena ger ett försteg åt (RC), det andra för (MF). Även om (S1:s) utlåtanden sammantaget är mer genomarbetade och fullödigare än (S2:s) präglas även dennes utlåtande av saklighet och förtrogenhet med ämnesområdet. Vid en sammanvägning av vad som framkommit genom utlåtandena och övrig utredning finner Överklagandenämnden att ingen av parterna kan ges ett klart urskiljbart försteg framför den andre. I det uppkomna läget får universitetets val av innehavare fälla avgörandet. Överklagandet skall därför avslås.

ÖNH gör alltså bedömningen att ingen av de sökande utifrån sakkunnigutlåtandena kan anses bättre meriterad än den andre. Därför kan inte universitetets val ifrågasättas.

Är detta beslut det enda rimliga när på detta sätt två sakkunnigyttranden står mot varandra? Som tidigare nämnts har ÖNH en möjlighet att begära att ytterligare sakkunnigutlåtande inhämtas. Som skäl att inhämta sådant kan vara att de befintliga utlåtandena är delvis motstridiga eller svårtolkade. Om ett ärende är så svårbedömt att dylikt beslut måste fattas åligger det den berörda högskolan att hitta en lämplig sakkunnig (Sigeman, 1997: 781). I föreliggande ärende måste det sägas att sakkunnigutlåtandena i allra högsta grad är motstridiga, något som i sig alltså kan vara en grund för att inhämta ytterligare ett yttrande (även om ÖNH ansett att enbart den omständigheten att de sakkunniga är oeniga inte *måste*

innebära att beslutsunderlaget är bristfälligt – jfr beslut 2001-10-17, reg. nr. 22-279-01). Till detta kommer att S1:s yttrande är betydligt mer utförligt medan S2:s dels är mycket kortfattat och dels svårt tydligt i den meningen att det inte går att utläsa vad bedömningen grundar sig på. Ytterligare omständigheter som talar för att inhämta ytterligare utredning är att universitetet valde den sökande som det mer utförliga och tydliga sakkunnigutlåtandet talade emot och universitetet motiverade sitt val bland annat med att det av det första sakkunnigutlåtandet framgick att den som anställdes hade störst originalitet i sin forskning – ett (som ovan visats) helt felaktigt påstående. Den långa tid anställningsprocessen tagit tillsammans med att MF erbjöds tjänsten som ett vikariat under tiden och att frågor rests kring skälen för att inhämta yttrande från ytterligare en sakkunnig och omständigheterna kring hur denne utsågs är fler omständigheter som gör att åtgärden att inhämta ett kompletterande yttrande är än mer aktuell. Denna åtgärd framstår som nödvändig för att ärendet ska anses utrett på ett tillfredsställande sätt.

Slutsats

ÖNH:s beslut kan alltså kritiseras i tre avseenden. För det första för att man ansåg att det inte ”framkommit någon särskild omständighet” som gav anledning att ifrågasätta universitetets motivering för att tillsätta en ytterligare sakkunnig, trots att ett antal sådana omständigheter faktiskt fanns. För det andra för att ÖNH helt bortsett från diskrimineringsaspekten och utan närmare motivering ansett att det inte fanns anledning att anta att diskriminering förekommit. För det tredje att man inte insett att i vart fall ett inhämtande av ytterligare ett sakkunnigutlåtande vore nödvändigt för att anse ärendet tillräckligt utrett. På denna sista punkt mildras kritiken något då det utifrån det här granskade materialet inte går att säga huruvida man brutit mot den praxis som utvecklats angående när kompletterande sakkunnigutlåtande ska inhämtas. Klart är dock att om man följt praxis i detta fall så bör denna praxis ändras för att ärendena ska anses tillräckligt utredda.

Del 4 Slutsatser

I första delen av denna studie undersöktes om ÖNH avslag överklaganden från ”personer med utomeuropeisk bakgrund” i större utsträckning än vad man gjorde för ”personer med europeisk/svensk bakgrund”. Så befanns vara fallet. Av överklagandena från personer ur den förstnämnda kategorin bifölls 1,3 procent av överklagandena. Motsvarande siffra för den andra kategorin var 5,9 procent. Uttryckt annorlunda var alltså chansen för att ett överklagande från en person med utomeuropeisk bakgrund ska bifallas 4,5 gånger lägre än chansen för ett överklagande från en person med europeisk/svensk bakgrund att bifallas.

I studiens andra del analyserades samtliga överklaganden till ÖNH som rört anställning under åren 1998–2004 och det ur ÖNH:s beslut framgick att den klagande gjort gällande att någon form av etnisk diskriminering förekommit. Totalt rörde det sig om 28 fall. Det visade sig att de klagande i de allra flesta fallen vänt sig mot hur de sakkunniga värderat deras meriter, och de klagande påstod att denna nedvärdering berodde på de klagandes ”etniska bakgrund”. De sakkunniga bestod nästan uteslutande av ”svenskar”, och männen var klart dominerande. Även i fall där det bland de sökande fanns såväl män som kvinnor och det således enligt lag skall finnas såväl män som kvinnor bland de sakkunniga, var det påfallande ofta bara män representerade bland de sakkunniga. En del av de klagande hävdade att de sakkunniga sedan tidigare var negativt inställda till den klagandes forskning och person. Ett närbesläktat ämne är internrekrytering som funnits ske i en stor del av fallen. I materialet fanns även vittnesmål om långvarig diskriminering inom högskolevärlden. Det förekom också flera fall där personer födda utrikes hävdade att de hade meriter – särskilt vad gällde undervisning – som de dock inte hade dokumenterade (bland annat just på grund av att de hade tvingats fly sitt gamla hemland) och alltså inte kunde styrka, varför de sakkunniga inte beaktat dessa påstådda meriter. De flesta av överklagandena hade avslagits i praktiken helt utan att ÖNH angav några skäl för beslutet.

I studiens tredje del analyserades tre stycken fall ingående. Fallen hade, liksom de övriga 25 som granskats, avslagits av ÖNH. Granskningen visade att ÖNH dels missat flera omständigheter i fallen, inte utrett vissa andra omständigheter tillräckligt och slutligen så kritiserades även ÖNH:s beslut att avslå överklagandena.

Vilka slutsatser kan då dras utifrån dessa resultat? En möjlig tolkning av resultatet i studiens första del är att överklaganden från ”personer med utomeuropeisk bakgrund” avslås i betydligt större utsträckning än överklaganden från ”personer med europeisk bakgrund” just på grund av att ÖNH har en benägenhet att avslå överklaganden från ”personer med utomeuropeisk bakgrund” där man i samma fall skulle ha bifallit överklagandet om den klagande varit ”svensk” eller haft ”europeisk bakgrund”. Paralleller kan dras till den forskning kring diskriminering inom domstolarna där vissa resultat tytt på att ”invandrare” i straffrättsliga mål döms på svagare grunder än ”svenskar”, dvs. domstolen ställer inte lika höga beviskrav för en fällande dom när en ”invandrare” står åtalad som när en ”svensk” gör det (se SOU 2005:56, s. 411ff; Diesen, 2005: 281ff). Huruvida denna tolkning av resultaten är rimlig eller ej ska beröras närmare nedan.

En rimlig slutsats av studiens tredje del är att det förekommer att ÖNH inte granskar fall som rör diskriminering tillräckligt väl samt konstaterar att diskriminering inte förekommit trots att sådan, i lagens mening, faktiskt har förekommit. Detta kan kopplas till vad som nämndes inledningsvis i denna studie i den teoretiska bakgrunden. Överklagandenämnden är sista instans i alla anställningsärenden inom högskolan och är således en viktig *grindvakt* (”gatekeeper”) på detta område. Som tidigare nämnts är förnekelse av rasism och diskriminering ett mycket utbrett sätt att reproducera majoritetssamhällets makt och privilegier. Detta förnekande av diskriminering har ofta identifierats hos just ”grindvakterna” (se bl.a. Kamali, 2005). Teorin om grindvakterna och förnekandet av diskriminering tycks passa väl in på resultaten i denna studie. De personer som redan diskriminerats en gång av högskolorna diskrimineras ytterligare en gång när överklagandenämnden blundar för denna diskriminering. Detta får ses som en form av institutionell/strukturell diskriminering, eller om man så vill – institutionell rasism. Överklagandenämnden är sista instans för anställningsärendena på samtliga högskolor i Sverige. Att nämnden med bristande motivering fattar felaktiga beslut i fall som rör diskriminering är då givetvis alarmerande, och resultaten i denna studie reser allvarliga frågetecken kring nämndens kompetens i diskrimineringsfrågor.

Det kan här också vara värt att säga något om vilka som utsatts för diskrimineringen i de aktuella fallen. Diskrimineringen som påvisats i detta material har uteslutande skett till fördel för de som anses tillhöra majoritetssamhället (jfr Kamali, 2005) och till nack-

del för "de andra". Det går också att märka en tendens i materialet att de som diskriminerats är de som historiskt hört till de grupper som konstruerats som "icke-vita", underlägsna det "vita västerländska". Många forskare poängterar just de rasistiska idéernas inflytande över mekanismerna bakom reproduktionen av majoritetssamhällets dominerande ställning och "de andras" underordning (jfr Kamali, 2005: 34; Mattsson, 2005; Molina, 2005). Därmed kan det även vara värt att tala om bevarandet av "vit makt". Detta kan märkas dels angående den diskriminering som påvisats i detta material som helhet, men även i vissa konkreta avseenden som tendensen bland högskolorna att närmast uteslutande anlita "svenskar" som sakkunniga, och när utländska sådana skall anlitas – endast personer från universitet i den "västerländska" eller den "vita" världen. Samtidigt bör dock anmärkas att detta är just en "tendens" och inte en "regel". Bland de som hävdar att de blivit diskriminerade förekommer flera personer med ursprung från europeiska länder. Främst kanske Östeuropa, men även Södra Europa och någon även från Frankrike och Storbritannien. Detta motsäger givetvis inte att rasismen skulle ha ett avgörande inflytande över samhällets etniska maktordning. Det finns gott om exempel, historiska som nutida, där personer som i ett visst läge kategoriserats som "vita" i ett sammanhang för att i ett annat kategoriseras som "icke-vita" (se t.ex. Roediger, 1998). Rasmaktsordningen kan föreställas som en pyramid där de "vitaste" placeras högst upp och den föreställda graden av "vithet" sjunker för varje steg. Detsamma gäller för kategorierna "svenskar" och "invandrare" som används i allra högsta grad varierande sätt, och där personer som vid vissa tillfällen anses tillhöra den ena kategorin i ett annat fall anses tillhöra den andra (Mattsson, 2005; Azar, 2005). Samtidigt finns dock alltid en viss "maktelit" som alltid anses tillhöra majoritetssamhället, och inte behöver klassificeras som "de andra":

De sammanblandade dimensionerna av svenskhet skapar, när de läggs som lager på varandra, en inre kärna av 'obestridliga svenskar', bestående av människor som utifrån samtliga dessa kriterier kategoriseras som svenskar. Parallellt skapar de en slags periferi med 'tillfälliga svenskar', som oberoende av hur de själva upplever sig i olika sammanhang och situationer omväxlande definieras som 'svenskar' respektive 'icke-svenskar'. En yttre grupp av 'otänkbara svenskar' formas också som – oberoende av hur de själva uppfattar sig – inte utifrån något av kriterierna uppfattas som svenskar i det vardagliga (Mattsson, 2005: 152).

Kort sagt överensstämmer den bild av diskrimineringens mekanismer och vilka som missgynnas respektive gynnas av den med det dominerande teoretiska ramverk som utvecklats inom forskningsområdet strukturell diskriminering.

Som nämnts ovan är det en rimlig slutsats av studiens tredje del att det förekommer att ÖNH inte granskar fall som rör diskriminering tillräckligt väl samt konstaterar att diskriminering inte förekommit trots att sådan, i lagens mening, faktiskt har förekommit. Går det – utifrån resultaten i föreliggande studie (och särskilt då resultaten i första delen av studien) – att vidga detta påstående till att gälla samtliga fall där den klagande har ”utomeuropeisk bakgrund”, eller annorlunda uttryckt – inte anses tillhöra majoritets-samhället? Det vill säga att Överklagandenämnde generellt sett lägger mindre vikt vid överklaganden från ”personer med utomeuropeisk bakgrund” samt avslår överklaganden från dessa där man i samma fall skulle ha bifallit överklagandet om den klagande varit ”svensk” eller haft ”europeisk bakgrund”. Detta förefaller vara en något för vittgående slutsats att dra utifrån resultaten i denna studie. För att kunna styrka en sådan slutsats skulle man behöva göra en jämförande studie mellan ett större antal fall med så lika sakomständigheter som möjligt och där såväl ”européer” som ”ickeeuropéer” fanns representerade bland de klagande. Det måste dock sägas att resultaten från del ett och del tre i denna studie, beaktade tillsammans, onekligen pekar mot att ”personer med utomeuropeisk bakgrund” särbehandlas negativt när ÖNH avgör deras överklaganden. Studien visar att mer forskning är nödvändig på detta närmast helt outforskade område.

Referenser

- Andersson, Simon (2004) *Ett Svenskt Stephen Lawrence? – Om institutionell rasism i rättsväsendet*, Examensarbete i Processrätt. Juridicum, Stockholms Universitet.
- Azar, Michael (2005) "Det symboliska objektet – Delen, delandet och den nationella gemenskapen" i: de los Reyes P. & Kamali M. (red.) *Bortom Vi och Dom – Teoretiska reflektioner om makt, integration och strukturell diskriminering*, SOU 2005:41. Stockholm: Fritzes.
- Bolaffi, Guido, Bracalenti, Raffaele, Braham, Peter & Gindro, Sandro (2003) (ed.) *Dictionary of Race, Ethnicity and Culture*. London: Sage.
- Bowling, Ben & Philips, Coretta (2002) *Racism, Crime and Justice*. London: Longman.
- Cashmore, Ellis (1996) (ed.) *Dictionary of Race and Ethnic Relations*. London: Routledge.
- Carmichael, Stokely, & Hamilton, Charles, V. (1967) *Black Power – The Politics of Liberation in America*. New York: Vintage Books.
- de los Reyes, Paulina (1997) *Invandrare och tjänstemän*. Stockholm: TCO.
- de los Reyes, Paulina (2004) *Att segla i motvind – En intervjuundersökning om strukturell diskriminering och vardagsrasism inom universitetsvärlden* (opublicerat manuskript).
- de los Reyes, Paulina (2005) "Intersektionalitet, makt och strukturell diskriminering" i: de los Reyes, Paulina & Kamali, Masoud (red.) *Bortom Vi och Dom – Teoretiska reflektioner om makt, integration och strukturell diskriminering*. SOU 2005:41. Stockholm: Fritzes.
- de los Reyes, Paulina & Kamali, Masoud (2005) (red) *Bortom vi och dom – Teoretiska reflektioner om makt, integration och strukturell diskriminering*. SOU 2005:41. Stockholm: Fritzes.
- Diesen, Christian (2005) "Om positiv och negativ särbehandling i straffprocessen" i: Diesen, Lernestedt, Lindholm & Pettersson *Likhet inför lagen*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Donner, Gabriel (1997) "Lagen och objektiviteten", *Ny Juridik* (4): 59.
- Essed, Philomena (2005) "Vardagsrasism" i: de los Reyes Paulina, & Kamali, Masoud (red.) *Bortom Vi och Dom – Teoretiska re-*

- flektioner om makt, integration och strukturell diskriminering.* SOU 2005:41. Stockholm: Fritzes.
- Kamali, Masoud (2005) "Ett europeiskt dilemma – Strukturell/institutionell diskriminering" i de los Reyes Paulina, & Kamali, Masoud (red.) *Bortom Vi och Dom – Teoretiska reflektioner om makt, integration och strukturell diskriminering.* SOU 2005:41. Stockholm: Fritzes.
- Leijonhufvud, Madeleine (2004) "Lagen, objektiviteten – och verkligheten", *Svensk Juristtidning* (8): 725.
- Macpherson William (1999) *The Stephen Lawrence Inquiry – Report of an Inquiry by sir William Macpherson of Cluny.* London: Stationary Office.
- Malmberg, Jonas (2001/02) "Bevisning i diskrimineringstvister", *Juridisk tidskrift* 2001/02 13(14): 804–814.
- Mattsson, Katarina (2005) "Diskrimineringens andra ansikte – svenskhet och 'det vita västerländska'" i: de los Reyes Paulina & Kamali, Masoud (red.) *Bortom Vi och Dom – Teoretiska reflektioner om makt, integration och strukturell diskriminering.* SOU 2005:41. Stockholm: Fritzes.
- Molina, Irene (2005) "Rasifiering – Ett teoretiskt perspektiv i analysen av diskriminering i Sverige" i: de los Reyes, Paulina & Kamali, Masoud (red.) *Bortom Vi och Dom – Teoretiska reflektioner om makt, integration och strukturell diskriminering.* SOU 2005:41. Stockholm: Fritzes.
- Roediger, David (1998) *The wages of whiteness: race and the making of the American working class.* London: Verso.
- Rosengren, Lars (2000) "Kan vi lita på våra domstolar?", *Svensk Juristtidning* 1988(1): 18.
- SOU 2000:47 *Mångfald i högskolan.* Stockholm: Fritzes.
- SOU 2002:37 *Osmo Vallo – utredning om en utredning.* Stockholm: Fritzes.
- SOU 2005:56 *Det blågula glashuset.* Stockholm: Fritzes.
- Siegeman, Tore (1997) "Tjänsteställning vid universiteten i rättsligt perspektiv" i: Frändberg, Åke, Göranson, Ulf & Håstad, Torgny (red.) *Festskrift till Stig Strömholm.* Uppsala: Iustus.

11 Uteslutningsmekanismer och etnisk reproduktion inom Akademin

Steven Saxonberg och Lena Sawyer

Varför undersöka den högre utbildningens villkor?

Syftet med denna studie är dels att undersöka i vilken mån akademiker med utländsk bakgrund diskrimineras inom det svenska högskoleväsendet, dels att klarlägga vissa mekanismer som kan bidra till diskriminering. Vi inriktar undersökningen på doktorandernas och lektorernas situation, på förfarandena vid tjänstetillsättningar och på fördelningen av forskningsanslag.

Regeringens uttalade målsättning är att hälften av alla inom åldersgruppen 19–26 år ska studera vid universitet eller högskola. Därför blir utbildningsvillkoren på universitet och högskolor av stor vikt för samhället. För om en viss befolkningsgrupp utesluts från bildningsanstalterna, eller möter stora hinder på dem, så blir det svårt för personer ur denna grupp att hävda sig i samhället. Det har skrivits mycket om övergången till ett kunskapsbaserat samhälle och om att personer utan akademisk utbildning då kommer att få det extra svårt att hävda sig på arbetsmarknaden i ett land där en allt större del av befolkningen har högskoleutbildning. Om det är svårare för personer med utländsk bakgrund¹ att skaffa sig en högskoleutbildning, så kommer de också att få det svårare att få kvalificerade arbeten.² Akademin är också av särskild vikt då den måste antas vara öppen, tolerant och internationellt orienterad för att kunna ingå i det internationella forskarsamfundet. Framförallt på akademien ska enbart rationella argument och ”objektiva” vetenskapliga meriter vara avgörande, inte fördomar, diskriminering och favorisering. Om unga människor med utländsk bakgrund skulle tro att den akademiska karriärvägen var stängd för dem, skulle de

¹ När vi använder begreppet *utländsk bakgrund* menar vi personer som är födda utomlands eller som har minst en förälder född utomlands; till skillnad från personer *född utomlands*, som enbart innefattar personer som har invandrat till Sverige.

² Vilket inte betyder att de automatiskt kommer att få arbeten som motsvarar deras utbildning, eftersom de fortfarande kan uteslutas av diskrimineringsmekanismer. Men utan utbildning har de ingen chans alls, oberoende av diskrimineringen.

ännu mindre hysa förhoppningar om att kunna lyckas på andra områden som är ännu mindre öppna och toleranta.

Undersökningens metod

Vi bestämde oss för att undersöka fyra ämnen på den samhällsvetenskapliga fakulteten: ekonomisk historia, psykologi, sociologi och statsvetenskap. Eftersom vi bara hade ca ett halvår på oss att genomföra studien, kunde vi inte undersöka flera ämnesområden. Enligt vår mening är det mer meningsfullt att på djupet undersöka ett område än flera på mer ytligt vis. Om vi t.ex. hade valt ett naturvetenskapligt ämne, och ett humanistiskt, ett teknologiskt och ett samhällsvetenskapligt, så skulle nog utfallet av undersökningen ha kunnat påverkas av valet av specifikt ämne *inom* varje fakultet. Ett vetenskapligt områdes traditioner kan så markant skilja sig från ett annat, att variationer i så väl grad av diskriminering som i dess mekanismer kan blir stora – vilket då skulle innebära att studiens utfall berodde på val av ämne inom varje vetenskapligt område. Därför är det bättre att studera endast en vetenskapligt område grundligt och försöka se huruvida ämnen, inom samma område men med skilda traditioner, ändå uppvisar samma dynamik.

Valet av samhällsvetenskap föll sig av två skäl ganska naturligt. Dels är den strukturella/institutionella diskrimineringen ett viktigt samhälleligt problem, som ofta har undersökts av samhällsvetare (i olika diskurser t.ex. "social exkludering", rasifiering etc.). Det blir då intressant att se i vilken mån just de vetenskaper som undersöker och studerar den här typen av problem *själva är en del* av problemet. Dels är vi själva samhällsvetare, precis som de flesta forskarna i den här utredningen, och därför mer förtrogna med de nationella och internationella villkor som råder på dessa områden.

Bland samhällsvetenskaperna valde vi psykologi eftersom den, mer än de andra ämnena, liknar naturvetenskaperna. Under åtminstone ett sekel har det diskuterats huruvida psykologi ska betraktas som naturvetenskap eller samhällsvetenskap (t.ex. Trumbull, 1892). Precis som i vissa naturvetenskapliga ämnen är experiment vanliga, och precis som i nästan alla naturvetenskapliga ämnen är det vanligare att skriva artiklar än böcker³. Ekonomisk historia valdes då

³ Till exempel, när vi gick igenom sakkunnigeutlåtandena för lektorat i psykologi var det mycket ovanligt att kandidaterna hade skrivit böcker. Och precis som inom naturvetenskap

den, av alla samhällsvetenskapliga ämnen, ligger närmast humaniora. Detta ämne blandar metoder från såväl nationalekonomi som historia. En del av lärarna på institutioner för ekonomisk historia har sin grund- eller doktorsexamen i historia, som vanligtvis tillhör den humanistiska fakulteten. Medan psykologi drar åt det naturvetenskapliga hållet och ekonomisk historia tenderar mot humaniora, så brukar statsvetenskap och sociologi betraktas som samhällsvetenskapliga kärnområden.

Vår undersökning begränsar sig till disputerade forskare, dels därför att studier redan har gjorts av studenter på grundutbildning (t.ex. Fazlhashemi, 2002; Erikson och Jonsson, 1993; Palestro & Skoglund, 2004; SOU 2000:47), dels därför att vi anser det vara viktigt att närmare undersöka hur förhållandena är beskaffade högre upp i utbildningshierarkin. Om personer med utländsk bakgrund är underrepresenterade bland lärarna kan det påverka grundutbildning både vad gäller utformningen av kurser och med avseende på inflytandet på studenter med utländsk bakgrund. Exempelvis kunde bristen på förebilder bland lärarna inge studenter med utländsk bakgrund en känsla av att det nog blir svårt för dem att göra akademisk karriär, vilket i sin tur skulle kunna göra dem mindre benägna att söka sig till forskarutbildningar osv.

Vår undersökning använder tre huvudmetoder: kvantitativ analys, semistrukturerad djupintervju samt textanalys. Varje metod har sina fördelar och nackdelar, men genom att kombinera dem kan vi dra nytta av varje metods fördelar. Kvantitativ analys ger en allmän överblick av läget då den omfattar många flera personer än vad som är möjligt med kvalitativa intervjuer. Vår kvantitativa analys inkluderar en genomgång av alla ansökningar som lämnats in till Vetenskapsrådet åren 2002–2004; till Forskningsrådet för arbetsliv och socialvetenskap (FAS) 2004, samt en enkätundersökning av alla personer som doktorerade inom våra fyra ämnen på 1990-talet. Av 690 enkäter fick vi 395 svar, dvs. en svarsfrekvens på 57 %. Två enkäter kom in för sent, så att vi inte hann koda in svaren. Enkäten ställde dels bakgrundsfrågor, t.ex. om födelseort och nuvarande tjänst, dels frågor om arbetsförhållandena under doktorandtiden.

lade de sakkunniga mycket vikt på huruvida kandidaten var första, andra eller tredje författaren till artikeln, medan det i statsvetenskap och sociologi är vanligt att man antar att alla författare i lika hög grad har bidragit till artikeln, varför författarna vanligtvis får en inbördes ordning som bara är alfabetisk.

För den kvalitativa delen av studien genomförde vi tjugoen halvstrukturerade djupintervjuer med personer som på 1990-talet disputerade i något av de fyra ämnena. Vi begränsade oss till disputerade vid två universitet: det ena ett relativt nytt, det andra ett relativt gammalt, för att på så sätt få en spridning mellan olika sorters institutioner inom den högre utbildningen. För att få distans till intervjuobjekten bestämde vi oss för att inte intervjua våra egna kollegor. Därför undersöker vi inte universitet vi själva är anställda vid och använder oss heller inte av personer från våra egna ämnen.⁴

Vi ville också ha en blandning av personer med utländsk bakgrund och personer utan. Därigenom skulle vi kunna jämföra gruppernas erfarenheter och konstatera huruvida de med utländsk bakgrund har andra erfarenheter än personer utan. Av tjugoen intervjuade (sexton män och fem kvinnor) hade tretton invandrarbakgrund. Därtill ville vi ha en blandning av personer som hade lyckats hålla sig kvar på sina institutioner och personer som inte hade stannat kvar på sina (vilket inkluderar både personer som nu är anställda vid andra högskolor och personer som lämnat det akademiska livet). Vid bägge universiteten valdes intervjupersonerna ut slumpmässigt från disputationslistor sammanställda och tillhandahållna från respektive universitet. Vi delade alltså listorna i fyra grupper: personer med utländsk bakgrund; personer utan utländsk bakgrund⁵; personer som lyckats hålla sig kvar på institutionen; och personer som misslyckats med att hålla sig kvar på institutionen. När det stod klart att de svenska akademikerna inte tillförde mycket mer information än den vi redan hade, ansåg vi att det p.g.a. tidsbrist fick räcka med de åtta intervjuer som vi då hade genomfört. Det är värt att notera att nästan alla av de intervjuade med utländsk bakgrund har rötter i USA eller i något europeiskt land. Detta påverkar vårt resultat eftersom studier visar att européer och anglosaxiska personer betraktas som "vita" och mindre "utländska" än personer från övriga länder (Tsfahuney, 1998; Mattsson, 2001; del los Reyes & Kamali, 2005). Vidare är det värt att notera att alla deltagare med utländsk bakgrund utanför USA och Europa arbetade utanför universitetsväsendet.

Av reaktionen från några etniska svenskar att döma är etnisk diskriminering en känslig fråga inom den akademiska världen – de

⁴ Saxonberg är statsvetare och verksam inom sociologi; Sawyer är kulturanthropolog och verksam inom socialt arbete.

⁵ Då det inte finns statistik om etnicitet hos anställda på universitetet använde vi oss av det oprecis och delvis problematiskt, redskap av namn som en markör på disputerades "svensk" eller "utländsk" bakgrund i urvalet.

blev ganska aggressiva när vi frågade om de ville ställa upp för en intervju. Även en invandrad kvinna (från Norden), som ställde upp på att intervjuas, ifrågasatte vårt projekt och betonade att hon kände sig mycket mer diskriminerad p.g.a. sitt kön. Denna reaktion kan bero på att forskning om genusfrågor har blivit mycket mer accepterad och har en längre tradition i Sverige än vad forskning om etnisk diskriminering har. Även den politiska debatten har i högre grad handlat om jämställdhet mellan könen (framför allt inom gruppen "etniska svenskar") än om jämställdhet mellan etniska svenskar och personer med utländsk bakgrund.

Slutligen: för att lite grundligare analysera hur tjänstetillsättningar går till bad vi de fyra äldsta universiteten (Göteborg, Lund, Stockholm och Uppsala) skicka oss alla handlingar som hade legat till grund för beslut om tillsättning av utlysta lektorat inom de fyra ämnena under åren 2000–2004. Tyvärr kom handlingarna från Göteborg först efter det att studien var avslutad, men från de övriga tre universiteten fick vi handlingarna i tid. Vi analyserar sakkunnigeutlåtanden och bifogade dokument, t.ex. kandidaternas publiceringslistor, överklaganden osv.

Vad gäller terminologin bör det noteras att vi i denna undersökning oftast använder uttrycket "personer med utländsk bakgrund" för att beteckna personer som antingen är födda utomlands eller som har minst en utländsk förälder. I analyserna av ansökningar till FAS och Vetenskapsrådet är tyvärr varken kandidaternas eller deras föräldrars födelseorter möjliga att kontrollera. I dessa fall är vi tyvärr tvungna att använda namn och efternamn som måttstock: om namnet verkar "osvenskt" betraktar vi det som namn på person med utländsk bakgrund. Även om denna metod inte är perfekt, får vi ändå en relativ bra idé om hur situationen ser ut. Och även om det i vissa fall är etniska svenskar som har utländska namn, och om det i vissa fall är personer med utländsk bakgrund som har svenska, finns det ingen anledning att tro att det ena mätfelet förekommer oftare än den andra. Med andra ord räknar vi med att antalet etniska svenskar med utländska namn är lika stort som antalet personer med utländsk bakgrund och svenska namn. I analysen av enkätresultaten har vi grupperat respondenterna i enlighet med om de uppger sig vara födda utomlands eller i Sverige. Enkäten talar också om huruvida föräldrarna är födda utomlands eller ej, men utfallet påverkades inte nämnvärt av att personer födda i Sverige men med en eller två förälder födda utomlands inkluderades. Det

gör att vi bara analyserar och försöker förklara de större skillnader som finns mellan utlandsfödda och svenskfödda.

Teoretiskt ramverk

Diskriminering av akademiker med utländsk bakgrund kan begås medvetet, öppet och grundat på uttalat rasistiska fördomar. Men den kan också ske indirekt och omedvetet; en institution kan ha regelverk, normer och rutiner som utesluter och diskriminerar dessa personer. Sett i ett strukturellt perspektiv är institutionernas självreproduktion (i vilken vissa grupper privilegieras och andra diskrimineras) central i upprätthållandet av samhället. Samtidigt har utbildningsväsendet under 1900-talet alltmer kopplats till idéer om demokrati och meritokrati. Man har diskuterat, studerat och till viss del motverkat snedrekryteringen till de högre utbildningarna (SOU 2000:47) ur klass-, köns- och senare ur etniskt perspektiv. Trots att åtgärder har vidtagits för att bredda utbildningen och motverka snedrekryteringen på institutionerna, förblir andra, mer dolda, system för självreproduktion verksamma.

Bourdieu (1977, 1986, 1988) diskussion om institutionernas självreproduktion, om deras relationer till sociala ojämlikheter och kapitalfördelning, är viktig för förståelsen av dolda mekanismer. Han betonar att differentieringsprocesser som gynnar vissa grupper och missgynnar andra kan finnas samtidigt som systemet officiellt ser sig själv som meritokratiskt. Enligt honom är mycket av institutionernas självreproduktion *dold* och sker genom ett erkännande av individens "legitima" kompetens. Två viktiga processer i maktens dolda reproducerande av sig själv sker i relation till *kulturellt* och *socialt kapital*. Kulturellt kapital är ett begrepp som omfattar lingvistiska färdigheter, vanor, preferenser samt inriktningar som individen får genom socialisering på olika sociala fält (Bourdieu, 1977: 22) som enligt honom utgör "the best hidden form of hereditary transmission of capital" (Bourdieu, 1986: 246). Det betyder att individens kulturella kapital från/erkänns i kontakterna med utbildningssystemet, vars bedömningssystem premierar personer som har det "rätta" kapitalet. På så sätt samverkar institutionerna i upprätthållandet av en viss social klass' privilegier. Samtidigt kan kulturellt kapital leda till det Bourdieu kallar för socialt kapital, alltså ge tillgång till resursfyllda nätverk, eller med hans ord

... the aggregate of the actual or potential resources which are linked to possession of a durable network of more or less institutionalized relationships of mutual acquaintance and recognition – or in other words, to membership in a group (Ibid: 248–249).

Relationer mellan personer inom ett nätverk, vilka känner sig ha långvariga förpliktelser gentemot varandra, är grundade dels på ett ömsesidigt erkännande av varandra såsom tillhörande gruppen, dels på rekryteringen av personer som liknar den övriga gruppen. Om den roll som socialt kapital spelar i förhållande till åtgärder som vidtas mot (ekonomisk) snedrekrytering inom utbildningssystemet, säger han:

The direct transmission of economic capital remains one of the principal means of reproduction, and the effects of social capital ("a helping hand, "string pulling," the "old boy network") tends to correct the effect of academic sanctions (Ibid: 258).

Samtidigt bidrar institutionerna till reproduktionen av vissa individers sociala kapital vilket, inom de olika samhällsgrupper de tillhör, organiseras genom olika riter och funktioner inom institutionerna. Därigenom möjliggör institutionerna för dessa personer att producera och reproducera användbara långvariga relationer som senare kan komma till användning i säkerställandet av en materiell eller symbolisk vinst. Enligt Bordieu försöker dessa aktiviteter sammanföra "individuals as homogeneous as possible in all the pertinent respects in terms of the existence and persistence of the group" (Ibid: 250).

Precis som Bourdieu kopplar Essed och Goldberg (2002) samman homogenitetsreproduktion med makt och ojämlikhet. De beskriver den rådande samhälleliga normen – att uttrycka en "preferens" för likhet – som "cloning cultures", vilka har en lång historia kopplad till moderniteten och kapitalismen, och som syns i många samhälliga sfärer, från släkter och arbetsplatser till nationen. Individens "preferenser" är enligt författarna centrala för att ett system – strukturerat av "ras", etnicitet, genus och andra differentieringsprinciper och -processer – av existerande privilegier ska reproducera sig. I dessa system blir stereotyper (om det egna och de "Andra") betydelsefulla för reproduktionen av gruppen; precis som det blir viktigt för gruppen att – i en kontext där diskursen om meritokrati är hegemonisk – dölja sin preferens för likhet (vilket även Bordieu hävdar). Att processerna sker i det fördolda är alltså avgörande för att de ska bestå. Enligt Essed och Goldberg är dessa

”preferenser” i grunden kopplade till rasism, som kan komma till uttryck genom “the unnamed preferences for comfort, safety, familiarity, and privilege associated with whiteness” (Ibid: 1076). Resursfyllda nätverks inne- och uteslutningar är centrala och dolda sätt att överföra kapital inom institutionerna. I sin studie av franska högskolor beskriver Bourdieu (1988) hur akademiska grupper försöker reproducera sig genom socialt kapital och en ”odefinierbar” identitet, som inte kan reduceras till tekniska definitioner och meriter som gör en lämplig att bli medlem. Enligt honom organiseras relationerna inom akademien i ett patron–klientförhållande, där yngre lärare/forskarens position är beroende av bra kontakt med professorerna eftersom de har mer tillgång till forskningsanslag och nätverk. I slutändan blir socialt kapital viktigare än intellektuell förmåga (t.ex. Ibid: 85). Bourdieu framhäver att de förväntningar som styr doktorandernas val av handledare inte gäller “real supervision, but rather they seek recognition of status and a supervision of a career, patronage...” (Ibid: 93). Samtidigt kan man utifrån hans modell konstatera att detta är mycket lättare för personer med ”rätt” social bakgrund, alltså folk med nödvändigt kulturellt kapital, eftersom det är så viktigt att förstå de oskrivna reglerna.

Bourdieu, Essed och Goldberg beskriver hur samhället reproducerar sig genom dolda processer inom institutioner där personers relationer, nätverk, och ”preferenser” medverkar i reproduktionen av gruppens (och strukturens) homogenitet och privilegier. Det verkar finnas ett tydligt samband mellan å ena sidan kulturellt och socialt kapital, och å andra sidan sociala nätverk: ju mer kulturellt och socialt kapital man har, desto lättare är det att knyta de rätta kontakterna för att bilda och tillhör viktiga nätverk. Anknnytning till eller uteslutande från betydelsefulla personer i prestigefulla nätverk medför att personen får större eller mindre tillgång till resurser (Johnson, 2004). Samtidigt kan institutionens uteslutningsmekanismer ses som ett symboliskt våld (Bourdieu & Passeron, 1990): institutionen ger ”legitimitet” åt utfrysning, ignorering, och osynliggörande av vissa personer och erfarenheter genom att uppvisa en ”logic of disinterest” (Ibid: 4).

Andra forskare har framhållit institutioners regelverk som diskriminerande faktorer. Det kan t.o.m. vara så att ett antal formella och informella regler – som betraktade utanför sin kontext förefaller neutrala och inte diskriminerande – medför en systematisk uteslutning av vissa grupper, om de samverkar i ett visst sammanhang (Mählck, 2003). Mählck (Ibid: 55) betonar också hur viktiga nät-

verk och kontakter är för att få tillgång till akademins resurser. I sin studie av kvinnliga akademiker i Sverige kommer hon fram till att "Seniority as well as having a well-integrated position within the network appeared to increase the possibility of staying." Litteraturen om "unintended consequences" visar också att reformer ofta inte får de förväntade resultaten (Sieber, 1981). Nedan kommer vi visa att t.ex. att reformen som kräver att hänsyn tas till pedagogiska meriter, i praktiken diskriminerar personer med utländsk bakgrund även om vi inte har någon anledning att tror att detta var ett medvetet mål för denna reform.

Sammanfattningsvis är vi intresserade av de underliggande mekanismerna som kan bidra till strukturell/institutionell diskriminering av personer med utländsk bakgrund – som kan äga rum även om aktörerna är helt omedvetna om att institutionens befintliga strukturer och institutionell praxis kan diskriminera. Den strukturella/institutionella diskrimineringen är i princip oberoende av aktörernas (individens och organisationens) primära intentioner, är regelmässig och normal (Kamali, 2005). Vi undersöker huruvida institutionella faktorer påverkar chanserna för personer med utländsk bakgrund att göra akademisk karriär. Dessas faktorer inbegriper regler, oskrivna regler och normer, och vikten av att skaffa nätverk.

Tidigare studier

Även om det vid svenska högskolor inte har gjorts så många studier av diskriminering riktad mot personer med utländsk bakgrund, finns det några stycken av snedrekrytering i förhållande till klass eller kön. Erikson och Jonsson (1993: 224) kommer t.ex. fram till att föräldrarnas utbildning, familjens ekonomiska situation och klasstillhörighet är de avgörande faktorerna i snedrekryteringen av högskolestudenter. Detta kan betraktas som argument för att det kulturella kapitalet faktiskt spelar roll: kommer man från ett akademiskt hem har man andra redskap i form av läsvanor och en bättre förståelse av hur man tar sig fram inom den akademiska världen. Studien kommer också fram till att "skillnaden mellan barn med infödda respektive invandrade föräldrar [är] obetydligt i jämförelse med skillnaden mellan barn med olika sociala ursprung" (Ibid: 232). Samtidigt finner de att antalet invandrade ungdomar som fortsätter är mindre ju äldre de var när de kom till Sverige

(Ibid: 16) – ju yngre man är när man kommer till ett land, desto lättare är det att lära sig de sociala koderna som krävs för att lyckas inom utbildningssystemet.

Medan Erikson och Jonsson (1993) betonar vikten av klass och kulturellt kapital, visar Palestro och Skoglund (2004) studie att det inom gruppen med utländsk bakgrund finns stora variationer i relation till den högre utbildningen. Till exempel, för åldersgruppen 18–29 visar de att andelen högskolestuderande i Sverige med minst en svenskfödd förälder var (höstterminen 1998) mycket större än andelen studerande födda utomlands eller med föräldrar födda utomlands. Rapporten räknar bort adopterade och framhäver att då "blir andelen ännu lägre" eftersom "en stor del av dessa" enligt författarna är adopterade och då har ett annat kulturellt kapital, t.ex. språkkunskaper (2004: 158–9).⁶ Vidare visar de att stora variationer finns bland utlandsfödda; förutom gruppen personer födda i Iran (som statistiskt sett var den största andelen studerade på högskolan) kom alla högt representerade grupper från närliggande "europeiska" länder.

Slutbetänkandet i en statlig offentlig utredning, *Mångfald i högskolan* (SOU 2000:47, s. 58), konstaterar att högskolans expansion under det senaste årtiondet har medfört "en viss minskning av snedrekryteringen" av studenter till högskolor. Trots rapportens hävdande att utländsk bakgrund "generellt sett inte förfaller inverka negativt på utbildningskarriären", påpekar den att det är en större andel av Sveriges befolkning som är född utomlands än andelen av studenterna (Ibid: 59). Rapporten fann dock att utlandsfödda akademiker är överrepresenterade på universitetet och underrepresenterade på högskolor som inte är universitet (SOU 2000:47, s. 65). Denna skillnad beror troligtvis på att utlandsfödda akademiker är bättre representerade på forskningstjänster än på undervisnings- och administrativa tjänster, och på att högskolor som inte är universitet, och alltså inte bedriver forskarutbildning, vanligtvis har färre forskartjänster än universitet. Fördelningen var inte jämn mellan olika invandrargrupper. Utomnordiska européer var överrepresenterade, asiater var underrepresenterade. Något överraskande var personer födda i övriga Norden också underrepresenterade (Ibid: 66), vilket skulle kunna beror på att disputerade lärare från andra nordiska länder kan räkna med att få betydligt

⁶ Dock visar andra studier, som Rooth (2002), att adopterade som anses ha "annorlunda utseende" än det "ursprungliga svenska" utsetts för diskriminering på arbetsmarknaden.

bättre villkor i sina hemländer än vid lektorat i Sverige (både vad gäller lön och forskningsmöjligheter i tjänsten, och vad gäller rätt till sabbatsår eller sabbatstermin osv.). Afrikaner var bara något underrepresenterade. Vidare visar rapporten att andelen personer med utländsk bakgrund varierar beroende på typ av tjänst: överrepresentation på tidsbegränsade forskarassistenttjänster, underrepresentation på lektorat och adjunktstjänster (Ibid: 67f). Bland professorer finns det ingen skillnad mellan invandrare och personer födda i Sverige.

Tyvärr analyserar inte rapporten möjliga orsaker till dessa skillnader, och inga andra undersökningar finns som tar upp dessa frågor. En möjlig förklaring till att utlandsfödda har lättare att klara sig i konkurrensen om forskarassistenttjänster, skulle kunna vara att bedömningen i de fallen relativt sett är mer ”objektiv” än den kanske är när det gäller lektorat och adjunktstjänster, vilka ju är undervisningstjänster. Som vi kommer att diskutera nedan spelar pedagogiska meriter stor roll i bedömning av lektorstjänster. Vilket inte är förvånande eftersom pedagogiska meriter vanligtvis värderas lika mycket som vetenskapliga meriter gör i bedömningen av sökande till ett lektorat, medan forskningsmeriter betonas i bedömningen av sökande av forskarassistenttjänster.⁷ Även om man får väga in pedagogiska meriter vid tillsättandet av forskarassistenttjänster, är det tydligt att det främst är forskningsmeriter som ska bedömas. Som vi också kommer att diskutera nedan är det mycket lättare att manipulera bedömningen av pedagogiska meriter på ett sätt som missgynnar personer med utländsk bakgrund, än att manipulera bedömningen av forskningsmeriter. För, även om subjektiva föreställningar om forskningens kvalitet spelar roll för tillsättningen av forskarassistenttjänster; även om universitet kan sätta press på de sakkunniga att välja ”rätt” kandidat, är det lättare att mäta forskningsresultat (t.ex. antal externt granskade, ”sakkunnigt” bedömda publiceringar i vetenskapliga tidskrifter och mono-

⁷ Som det står på Uppsala universitets hemsida angående en forskarassistenttjänst i romansk språkvetenskap: ”Vid urval bland behöriga sökande kommer särskild vikt att fästas vid vetenskaplig skicklighet” www.personalavd.uu.se/ledigplatser/322forass.html. Medan det angående ett lektorat i filosofi står: ”Vid urval bland behöriga sökande kommer vikt att fästas vid vetenskaplig och pedagogisk skicklighet i lika mån” www.personalavd.uu.se/ledigplatser/4092umlekt.html. På Stockholm universitets hemsida kan man angående ett lektorat i psykologi läsa: ”Vid tillsättningen skall särskild och lika vikt fästas vid vetenskaplig skicklighet, visad genom egen forskning och pedagogisk skicklighet” www.su.se/pub/jsp/polo/poly.jsp?d=858ocha=4554. Medan det angående en forskarassistenttjänst i naturresurs-hushållning står: ”vid tillsättningen kommer särskild vikt att fästas vid vetenskaplig skicklighet” www.su.se/pub/jsp/polopoly.jsp?d=858ocha=4346.

grafier) än pedagogisk skicklighet. Detta större utrymme för godtycke medför att det är lättare för universitet och högskolor att välja "sina" kandidater, dvs. att diskriminera. Då det är svårt att hitta objektiva kriterier för bedömningen av sökande till pedagogiska tjänster, blir det möjligt att från fall till fall betona kriterier som gynnar någon viss kandidat. Det är också svårare för kandidater utomlands att veta hur pedagogisk skicklighet ska dokumenteras, än hur vetenskapliga meriter ska dokumenteras.

Få studier har gjorts om etnisk diskriminering inom den akademiska sfären. De studier som finns har mest fokuserat på studenter på universitet och högskolor. Men de få studier som faktiskt föreligger betonar just hur viktiga institutionella regelverk, "preferenser" och "problematisk praxis" är för institutionens och samhällets reproducerande. Till exempel betonar Ingrid Tufvesson (2001), i sin studie i den rättsliga sidan av diskriminering vid svenska högskolor, att diskriminering ofta är dold och inbäddad i institutionens "problematiska praxis" – alltså att:

Institutional racism is often seen as referring to cultural biases and various modes of majority dominance that have become embedded in institutional structures in such a way that the generally applied rules to be impartial and just, hereby obscuring the discrimination that minorities are subjected to (baserad på Vasta 1996) (113–114).

På liknande sätt beskriver Essed och Goldberg (2002) en institutionell "bias": en norm som har till funktion att innesluta snarlika personer och utesluta personer som anses avvikande. Samtidigt döljer "bias" och "preferenser" sin roll i reproduktionen av de rådande maktförhållandena i samhället. Ett exempel på en sådan "problematisk praxis" eller "preferens" kan ses i forskningen om den akademiska miljön, som beskriver den som "konfliktundvikande" och "inriktade på konsensus" (Ehn, 2001: 63). Denna beskrivning har även kopplats till något särskilt "svenskt", alltså som varande ett uttryck för nationellt identitet (t.ex. Daun, 1998). Genom att hänföras till den "kulturella" sfären och framställas i diskurser om "kultur", döljs användningsmöjligheten av kulturella föreställningar om "oss" och "andra" i maktens tjänst; stereotyper rörande "ras", etnicitet, kön samt religion kan användas för att innesluta eller utesluta personer från nätverk och institutioner genom ett uttalande om "svenskhet".

Studier som har uppmärksammat diskriminering på universitet och högskola har oftast gjorts utifrån ett könsperspektiv (Mählck,

2003; Wennerås & Wold, 1997; HSV, 2005). Till exempel Liisa Husus doktorsavhandling om kvinnliga akademiker i Finland, som sammanfattades i en rapport för Högskoleverket (Ibid.). I sin studie lyfter hon fram flera metoder som används för att diskriminera kvinnor. När det finns öppen konkurrens om en tjänst, går en metod ut på att skriva upp den önskade kandidaten och skriva ner de övriga i sakkunnigeutlåtandet (Ibid: 21–23). Ändå kom hon fram till att kvinnor har större chans att få en tjänst när det finns konkurrens än när tjänster tilldelas utan att utlysas. Ett annat viktigt resultat är att kvinnor relativt ofta utesluts från manliga informella nätverk, så att de inte får samma tillgång till viktig informell information som är avgörande för karriärutvecklingen. Även om det finns några nyare studier om diskrimineringsmekanismer mot kvinnor inom akademien, finns det få studier som analyserar det hela utifrån ett etniskt perspektiv. Utöver Tufvesson (2001) finns de los Reyes (2004) studie som fokuserar på etnisk diskriminering på Uppsala universitetet och som utgår från studenternas, personalens och lektorernas beskrivningar av diskrimineringsmekanismer. Anderssons studie (i denna antologi) presenterar ett annat exempel på diskrimineringsmekanismer i den högre utbildningen och fokuserar på praxis i Överklagandenämnden för högskolan (ÖNH). Tillsammans med föreliggande studie bidrar de till en ny forskningsinriktning. Som nedan kan ses – i den empiriska delen som behandlar doktorander, sedan lektorer, tjänstetilldelningar och slutligen forskningsråden – finns det likheter mellan de mekanismer som på akademiska institutioner tjänar till diskriminering av kvinnor och de som tjänar till diskriminering av personer med utländsk bakgrund.

Doktorander

I de anglosaxiska länderna är det ovanligt att anta doktorander från samma högskola som de söker in till, vilket betyder att nästan alla doktorander kommer utifrån.⁸ Till exempel uppmuntras studenterna i USA att söka in till forskarutbildning vid andra lärosäten. Och som Dahl (1999) noterar är det också mycket ovanligt att en nydisputerad forskare i USA stannar kvar på samma institution som den disputerade vid, medan det i Sverige, som Bennich-

⁸ För en diskussion om skillnaden i rörlighet mellan Sverige och USA se t.ex. Bennich-Björkman (1997).

Björkman (1997) påpekar, är mycket vanligt att man gör grund- och forskarutbildningen vid samma lärosäte, för att sedan bli kvar där också efter disputation och sedan göra hela karriären på samma ställe. Om doktoranderna kommer utifrån blir det av flera skäl lättare för invandrade och utländska akademiker att komma in. För då spelar personliga kontakter mindre roll. Detta betyder att det blir mindre viktigt att anknyta sig till institutionens nätverk för att komma in på doktorandutbildningen. Dessutom torde socialt och kulturellt kapital spela mindre roll om institutionens ledning inte träffat kandidaterna till doktorandutbildningen, utan istället måste bedöma dem enligt strikta akademiska kriterier.

Som syns i tabell 1 är det ytterst ovanligt i Sverige att institutioner antar utifrån kommande doktorander. Tabell 1 visar att andelen doktorander vid svenska lärosäten som kommer utifrån är mindre än en fjärdedel även vid en mycket generös bedömning som räknar in alla som inte varit registrerad vid en högskola de senaste fyra terminerna. Bland studenter som inte har varit registrerad vid en högskola de senaste fyra terminerna kan det finnas personer som har varit registrerad vid utländska högskolor. Därför inkluderade vi denna kategori i våra beräkningar. Men denna grupp skulle även kunna inkludera personer som har läst vid den berörda högskolan men utan att ha varit inskrivna de senaste fyra terminerna.

Tabell 1. Intern rekrytering av doktorander enligt uppgifter från SCB (1999–2004)

	Nya doktorander	Antal doktorander utifrån ^a	% utifrån	Antal utifrån eller ej registrerade ^b	% utifrån eller ej registrerade
<i>Statsvetenskap</i>	134	16	11,9 %	25	18,7 %
Uppsala	31	1	3,2 %	5	16,1 %
Lund	21	1	4,8 %	1	4,8 %
Göteborg *)	26	1	3,8 %	1	3,8 %
Stockholm	37	12	32,4 %	17	45,9 %
Umeå	19	1	5,3 %	1	5,3 %
<i>Sociologi</i>	172	21	12,2 %	38	22,1 %
Uppsala **)	20	2	10,0 %	6	30,0 %
Lund	41	7	17,1 %	9	22,0 %
Göteborg	23	4	17,4 %	5	21,7 %
Stockholm	55	6	10,9 %	13	23,6 %
Umeå	33	2	6,1 %	5	15,2 %
<i>Psykologi</i>	221	43	19,5 %	64	28,6 %
Uppsala **)	33	9	27,3 %	13	39,4 %
Lund	36	5	13,9 %	9	25,0 %
Göteborg	58	15	25,9 %	21	36,2 %
Stockholm	70	12	17,1 %	19	27,1 %
Umeå	24	2	8,3 %	2	8,3 %
<i>Ekonomisk historia</i>	84	11	13,1 %	15	17,9 %
Uppsala	28	4	14,3 %	5	17,9 %
Lund	20	4	20,0 %	6	30,0 %
Göteborg *)	9	1	11,1 %	1	11,1 %
Stockholm ***)	18	2	11,1 %	3	16,7 %
Umeå	9	0	0,0 %	0	0,0 %
<i>Totalt</i>	<i>611</i>	<i>91</i>	<i>14,9 %</i>	<i>142</i>	<i>23,2 %</i>

*) Göteborg tog inte in några doktorander i statsvetenskap år 2004 eller i ekonomisk historia 1999 och 2004.

**) Uppsala tog inte in några doktorander i sociologi år 1999 och 2002 eller i psykologi år 2000.

***) Stockholm tog inte in några doktorander i ekonomisk historia år 2003.

a) Antal doktorander med grundexamen från andra högskolor eller som varit registrerade vid en annan högskola den senaste terminen.

b) Antal utifrån eller som inte varit registrerade hos andra högskolor de senaste 4 terminerna.

Tyvärr har vi ingen officiell information om andelen doktorander med utländsk bakgrund i Sverige. Enligt vår enkätundersökning uppgav sig dock 17 % av dem som disputerade på 1990-talet vara födda utomlands (n = 388). Denna andel är större än i den officiella statistiken (SCB, 2005) och också större än andelen personer födda utomlands som läser på grundutbildningar (8 %) (SOU 2000:47, s. 58). Men det bör betonas att bara 4,9 % av de disputerade i vår undersökning kommer från något land utanför Europa och de anglosaxiska länderna.

Flera intervjuade beskrev hur nätverk och kontakter med institutionen hade varit betydelsefulla för deras antagning som doktorand. Till exempel hade flera gått grundutbildning och/eller magisterutbildning på institutionen, och de beskrev hur de hade blivit uppmuntrade att doktorera. Informella kontakter med betydelsefulla personer på institutionen beskrevs också som viktiga att ha. Till exempel berättade en man med svensk etnisk bakgrund om hur personliga informella kontakter med lektorer och professorer på institutionen hade varit avgörande:

Nej, utan jag spelade i fotbollslaget det var så det började, och sedan fick jag arbete i ett forskningsprojekt. Sedan skrev jag min avhandling i det projektet.

Även av dem som uppmuntrades att doktorera anses kontakter med betydelsefulla personer inom institutionens hierarki vara viktiga för att få finansiering och/eller doktorandtjänst. En man med utländsk bakgrund beskrev:

Nej, jag var en duktig student på universitetet i [ger namn på ämnet]. Jag blev uppmuntrad av mina lärare att läsa vidare, jag hade ett intresse för det sociala. Eh... och man märker trots allt att man begriper sig på det där mer och mer och lärarna är där och säger "sök in, sök in till forskarutbildningen, förmodligen kommer du komma in". Och det gjorde jag också, det var inte så mycket konkurrens på den tiden, på slutet av åttiotalet, var det bra arbetsmarknad. Det var inga problem att komma in. [...] Att komma in var inga problem, det var lite svårare med finansieringen på den tiden. Så att man till och med kan säga att lärarna uppmuntrade mig, skolan, så det var nästan omvänd diskriminering, jag var lärarnas favorit, det var så. [...] Där hamnar man i en annan problematik, det beror först och främst på vilken handledare man har och om han, läraren, har en stark vilken position så att säga vid institutionen. Och min var en docent. Jag var inte doktorand för någon av de där kända professorerna. Och då hamnar man ibland... jag uppfattades som mindre meriterad än professorernas doktorander.

Hans resonemang vilar på en meritokratisk idé då han betonar sina meriter samt förväntade resultatet, att han var populär och blev uppmuntrad att söka doktorandutbildningen. Samtidigt beskriver han att något annat var "problematik[en]" när han väl kom in på institutionen och fick en handledare. Först då inser han betydelsen av socialt kapital där handledare rangordnas och därmed också doktoranderna.

Vi konstruerade en skala baserad på 4 frågor från enkätundersökningen för att undersöka skillnader mellan doktorandernas erfarenheter. Resultaten av enkäten visar att utlandsfödda akademiker får mindre stöd från sina institutioner än svenskfödda akademiker (se tabell 2). Utlandsfödda akademiker blev mindre ofta uppmuntrade att söka forskningsanslag eller tjänster, och de blev mer sällan erbjudna att söka forskningsanslag tillsammans med en docent eller professor. Skillnaderna i skalan var signifikanta på femprocentnivån bland respondenterna med minst en förälder som inte var född i Sverige (se tabell 4).

Tabell 2. Situationen som doktorand från enkätundersökningen av personer som disputerade mellan 1990–1999 i ekonomisk historia, psykologi, sociologi och statsvetenskap

	% ja för utlandsfödda	% ja för svenskfödda
Frågade om framtid (n=384)	45,3	45,3
Uppmuntrade att söka forsk.anslag (n=385)	38,5	45,0
Erbjudna att söka forsk.anslag (n=384)	21,5	24,8
Uppmuntrade att söka tjänst (n=386)	23,1	31,2
<i>Genomsnittresultat</i>	<i>32,1</i>	<i>36,6</i>
<i>Alpha=,764 Standardiserade alpha=,762</i>		

Det mindre stödet från institutionen kopplades av fler informanter till ett mindre socialt och kulturellt kapital och sågs som ett hinder för rörligheten på institutionen. Intressant nog kopplade några informanter det till "brister" hos doktorander med utländsk bakgrund. Som förklaring till varför de inte fick stöd eller blev inneslutna i viktiga nätverk angavs att de hade "fel" socialt och kulturellt kapital. Exempelvis säger en kvinna med utländsk bakgrund att "invandrare" "... de [har] inte kunskap, man måste veta, man måste ha en struktur och det finns en kod, invandraren saknar det." En annan informant, en man med utländsk bakgrund, betonar hur vik-

tigt kulturellt kapital är för rörligheten inom akademien, och kopplar detta både till klass och till etnicitet. Han beskriver:

Självklart, man har ju olika habitus, det hade jag inte, jag kommer inte från en akademisk familj och i likhet med många andra som har en liknande bakgrund som jag så förstod vi inte hur akademien fungerade, hur viktigt det är med, just det här att man inte kan ta sig fram med hjälp av bara meriterna utan det är dom sociala nätverken som det sociala, det betyder väldigt mycket, där tror jag att det kan naturligtvis finnas, att det kan vara svårare för oss som inte har svensk bakgrund, självklart är det så.

Hans berättelse beskriver hur viktigt "rätt" kulturellt kapital, utöver meriter, är för att få tillgång till betydelsefullt nätverk, alltså socialt kapital. Denna kunskap erhåller en person genom sin uppväxt i en specifik klass och i en etnisk präglad miljö. Enligt hans beskrivning skulle denna sorts kunskap (och därmed kulturellt kapital) saknas i icke-svenska och icke-akademiska miljöer. En kvinna med utländsk bakgrund betonade också hur viktigt socialt kapital och relationer (särskilt relationen till handledaren) är för rörligheten på institutionen. Även om hon upplevde stöd från handledaren framkommer det att hon inte fick hjälp vare sig med innehållet i avhandlingen eller med de oskrivna, men för framtiden så viktiga, reglerna på hennes institution:

Hon har talat om för mig när det är dags att söka pengar... där och där ... och gett mig... och gett mig tid. Hennes roll har inte varit stor när det gällde innehållet i avhandlingen. Där fick jag hjälp genom mitt nätverk och genom vistelsen i [ger namn på ett universitet i USA] och handledare där. Det har jag skött själv helt och hållit. Alla de kontakterna när det gäller avhandlingen. Hennes roll har varit praktisk, social... emotionell... där har hon haft den viktigaste funktion. Så jag levde lite grand i en skyddad verkstad. Jag hade ingen undervisning under hela min doktorand tid. Sen det här med institutionen. Relationer med andra på institutionen byggde på mina egna initiativ. Vän-skapsrelationer, kafferummet. Jag var aldrig inblandad i de här konflikterna på institutionen. Aldrig inblandad i planerandet av kurser. Jag hade ingen kollegialitet på det sättet. Samtidigt var jag fullständigt avskärmad från systemets funktionssätt. Jag hade ganska stora problem där ibland med att förstå hur saker och ting fungerade. Varför vissa människor fick vissa pengar och fick viss undervisning... vilket jag inte fick fast jag var mer meriterad och mer kunnig och mer intresserad... så gick det till en kompis till någon kompis. Institutionen var oerhört dålig på att ge informationen om alla dessa praktiska saker. Vem har rätt till rum? Vem har rätt till nycklar? Vem har rätt till koden till biblioteket? Att man överhuvudtaget kan söka något som ograderade forskarpengar det talar man inte om.

Senare berättar samma kvinna hur hennes val av handledare påverkade henne negativt då det uteslöt henne från andra viktiga nätverk inom institutionen:

Jag upplevde institutionen som ganska fientlig en väldigt fientlig miljö mot visa grupper. Och ibland råkar man ut för saker... till exempel... att någon viss person inte hälsade på en. Och så får jag veta tre år senare att den personen är i konflikt med min handledare. Då förstår jag plötsligt varför inte den personen hälsar på mig. Men vad har jag med det att göra? Alltså miljön var fullständigt rent alltså... rent psykosocialt var det en oerhört dålig arbetsplats. Jag överlevde det tack vara min handledare som ordnade den här lilla bakgården till mig [vistelse i USA].

Samtidigt som många intervjuade kunde berätta om stöd från handledarna beskrev de också hur det på institutionen fanns ett oskrivet regelverk och en rangordning av personerna. Att bli ignorerad, att göras osynlig, samt att, med hennes ord, uppleva sin arbetsplats som "fientlig" kan ses som ett symboliskt våld (Bourdieu & Passeron, 1990) där maktens reproduktion och uteslutande av vissa personer döljs genom institutionens tystnad om denna uteslutande praxis.

Våra intervjuer ger tydliga indikationer på de mekanismer som kan diskriminera akademiker med utländsk bakgrund, även om dessa mekanismer inte alltid är medvetna. Varje norm eller regel behöver inte i sig verka diskriminerande men tillsammans kan de forma en helhet, som blir till ett hinder för utlandsfödda akademiker. Flera personer betonar hur man får kapital – i form av inflytande, förfrågningar om att ingå i projekt, samt kunskap om de oskrivna reglerna – genom att anamma samma teoretiska synsätt som betydelsefulla personer inom institutionens hierarki. Till exempel kopplar en man med etnisk svensk bakgrund samman strävan efter homogena institutioner med antagningen av egna studenter från grundutbildning:

Det är svensk akademisk tradition, vi fortsätter i den här trygga banan, här har jag läst och här känner jag folk och så går man vidare och sen hör det till saken att kommer man utifrån från en annan tradition och man då inte har jobbat med nationalräkenskaper eller strukturanalytisk teori eller demografi eller sysslat med sånt som man gör i Uppsala eller Stockholm då har man ingen förståelse för vad dom gör och man värderar det inte lika högt så skulle någon söka på någon annan ort skulle man inte ha någon chans skulle jag vilja säga och vice versa.

Föregående informant beskrev hur vissa teoretiska inriktningar kopplas till vissa svenska utbildningar och institutioner, samtidigt som han berättar att kunskap om dessa utgör ett betydelsefullt kapital när en person ska söka in till en institution. Att komma med kända teorier, från kända och med hans ord "trygga" banor, blir till ett kapital och belönas i institutionens strävan efter reproduktionen genom trygghet och tradition (jfr Essed om "cultural cloning").

Samtidigt berättar en annan man med utländsk bakgrund hur likheter i teoretiskt perspektiv belönas på institutionerna i form av tillgång till betydelsefulla (prestigefyllda) nätverk och deras resurser, och att skillnader i teoretiskt perspektiv resulterade i uteslutning. Att ha samma teoretiska perspektiv blir ett viktigt sätt att bevara den grupp som är "inne" på institutionen – genom att reproducera den kan personen i fråga "vara med". Samtidigt bidrar personen till att bevara en diskriminerande struktur som utesluter dem som anses "tänka annorlunda" och som tillhör "utegruppen". Senare berättar han hur makten fördelades av institutionen till olika grupper eller nätverk, med hans ord "block", där handledaren var avgörande för vilket "block" du som doktorand tillhörde:

Min uppfattning var att det fanns vissa block på institutionen. Om du hade en viss handledare så måste du skriva inom vissa ramar och de andra var socialdemokratiska. Om vi pratar teori som inte var en sån stor fråga för mig, i mitt fall men jag var alldeles för anglosaxisk. Jag tog maktteorier från Amerika... så det hjälpte inte.

Ett intressant exempel på hur denna diskriminering kan vara helt omedvetet, även för dem som själva utsätts för den, kommer från en invandrad akademiker, som ställde upp för en intervju men betonade att han *inte* kände sig diskriminerad. Under intervjuens gång framträdde dock olika mekanismer som gjorde det svårare för honom att lyckas inom akademien. Eftersom han hade gjort grundutbildningen utomlands hade han inte den teoretiska inriktning som dominerande på institutionen. Trots att han inte kände sig motarbetade fick han inte hellre samma stöd som de doktorander som hade "rätt" inriktning. Han var ganska isolerad och fick arbeta mycket på egen hand, medan de andra doktoranderna arbetade mycket i arbetslag. Som nykomling visste han inte hellre hur man gör karriär. Han koncentrerade sig på att göra det som en doktorand ska göra – skriva klart avhandlingen. Samtidigt fanns det en svenskfödd doktorand, som hade bättre insikt i hur man gör kar-

riär. Den personen förstod vikten av att göra sig viktig för institutionen – han lyckades skaffa sig ett vikariat som adjunkt. När han väl disputerade hade den svenska doktoranden flera undervisningstimmar, vilket av de sakkunniga ansågs vara en anledning att ge honom tjänsten, trots att de sakkunniga ansåg den utlandsfödda kandidaten vara den vetenskapligt mest meriterade. Detta var inte direkt etnisk diskriminering, eftersom även en invandrad akademiker teoretiskt sett skulle kunna anamma den ”rätta” teorin och också borde kunna inse vikten av att försöka få ett undervisningsvikariat för att samla på sig undervisningstimmar. Det var intressant att denna person, som i början var skeptiskt till intervjun eftersom han ansåg sig inte alls ha mött någon diskriminering, i slutet av intervjun, när han fick frågan om han hade någonting att tillägga, ville lägga till att han numera inser att han faktiskt diskriminerats!⁹

Strävan efter någon form av homogenitet missgynnar invandrade akademiker, eftersom risken är större att de har gjort grundutbildningen vid en annan högskola (då en del av dem har läst i sina hemländer) än där de disputerar. Tyvärr finns ingen tillgänglig statistik om detta, men det är ändå intressant att påpeka att av de disputerade som vi intervjuade var *samtliga* av dem som hade läst grundutbildning vid en annan högskola invandrade (sju stycken). Med andra ord hade inte någon enda av de åtta etniska svenskarna som intervjuades gjort sin grundutbildning vid en annan högskola än den där de disputerade, medan mer än 50 % (sju av tolv) av de utlandsfödda hade gjort sin grundutbildning vid en annan högskola än den där de disputerade. (Det fanns också en person, född i Sverige men uppvuxen i ett annat europeiskt land med en utländsk förälder, som hade gjort grundutbildningen på samma ställe som han disputerade). Som intervjun ovan visar finns det också en risk att man, som utifrån kommande, kan ha en annan teoretisk inriktning än den vid institutionen förhärskande. Risken kan också fin-

⁹ Tidigare studier visar att det faktum att diskriminerade personer inte erkänner att de faktiskt diskriminerats kan bero på att vissa har svårt att se sig själv som diskriminerad eftersom detta kan upplevas som att vara en förlorare. Se t.ex. de los Reyes, 1997; Kamali, 2005b). Ytterligare en faktor som kan bidra till att dölja och osynliggöra den etniska diskrimineringen är att de drabbade personerna kan uppleva skam och underordning. Det finns flera tecken på att detta kan leda till att man föredrar att vara tyst. I linje med detta hävdar de los Reyes (1997), i sin studie av medlemmar inom TCO-förbundet, att invandrare sällan talar om sina egna erfarenheter av diskriminering eftersom de kopplar ett erkännande av den diskriminering de utsatts för till känslor av skam, individuellt misslyckande och rädsla för stigmatisering.

nas att man inte känner till institutionens oskrivna regler för hur man ska gå tillväga för att hålla sig kvar och göra karriär där.

Som Mählck (2003) skriver är övergångsperioden precis efter disputationen ett kritiskt moment i den akademiska karriären. För att ha en bra chans att bli kvar på institutionen måste man oftast erhålla forskningsanslag, postdokstipendium eller liknande, vilket lättare uppnås om man har bra kontakter på institutionen – särskilt då med en handledare som har makt på institutionen. En man med utländsk bakgrund beskrev till exempel hur ett bråk med handledaren gjorde att hans uppsats inte godkändes:

I: Jag fick ju underkänt för min introduktionsuppsats och det var en annan upplevelse som jag fick. Så [ger namn på handledaren] underkände min introduktionsuppsats så jag sökte mig till [ger namn på ett annat universitet] och det gick inte sen träffade jag [ger namn], min nya handledare och sa, vad kan jag göra nu, min introduktionsuppsats blev inte godkänd, då sa han, "jag godkänner den", inga diskussioner, ingenting, jag behövde inte ens ändra nåt. [Ger namn på första handledaren] underkände den, han godkänner den. Jag hade den upplevelsen att vad man skriver spelar ingen roll utan det är vem man pratar med och vad situationen är.

L: Varför tror du att du blev underkänd? Vad fick du för förklaring?

I: Nej, jag fick ingen förklaring utan bara "jag vill inte godkänna din introduktionsuppsats", det var det han sa och jag sa varför, sen blev det bråk och skrik till sist.

Den makt som handledare har över doktorander är inte problematisk enbart på grund av doktorandernas utländska bakgrund. Några av de intervjuade diskuterade också hur deras etniska bakgrund samspelar med deras kön, vilket skulle vara intressant att undersöka i ett intersektionellt perspektiv, något som inte ryms inom ramarna för denna studie. Till exempel beskrev en kvinna med etnisk svensk bakgrund hur kön var en diskriminerande princip när hon var doktorand och hennes handledare försökte att förföra henne. När hon vägrade blev deras förhållande mycket dåligt. Hon menar att det därför blev omöjligt för henne att få en tjänst vid sin institution, vilket är orsaken till att hon nu arbetar vid en annan högskola. Dessutom menar hon att så länge hennes före detta handledare arbetar på institutionen kan hon inte ansöka om en docentur, utan måste vänta tills han pensionerar sig. Annars är risken stor att han skulle blockera hennes ansökan, som måste godkännas av institutionens ledning innan den skickas vidare till en sakkunnig. Med hennes ord:

I: Ja, det var lite problem mellan oss, jag var för självständig, vild för hans smak, det var lite grann sexuella trakasserier.

S: Oj, det är inte så...

I: Nej, var inte ett dugg roligt och då skar det sig, det var jag inte intresserad av, jag hade små barn, jag var inte intresserad av den mannen på det sättet, men så hade jag ju, jag höll mig till min [ger namn på andra handledare] så det funkade ganska så hyfsat ändå.

S: Försökte du anmäla honom eller?

I: Inte på den tiden, det fanns inte ens nåt som hette det, jag hade anmält direkt utan tvekan men det fanns inte -88-87, sen kom det ju, det har vart med mig hela tiden, och det är mycket det som jag fortfarande, jag vet att jag inte får en lektorstjänst där, det finns personer där som motar, det vet jag, fast det har gått så lång tid. Så det har varit problem om den personen har varit med i kommittén.

Vidare visar hon hur också tillgången till akademins resursfyllda nätverk är bekönad, och hur sexualiserade föreställningar kan tas i bruk om kvinnliga doktorander anses vara "självständiga och vilda", vilket i det här fallet tolkas som en sexuell öppenhet av mannen högre upp i hierarkin. Samtidigt skulle motsatsen – beroende och timid – också kunna tolkas på samma sätt. Logiken utgår snarast från att mannen i maktpositionen anser sig fritt kunna tolka doktorandens "beteende" som sexuellt.

I slutet av 1990-talet genomfördes stora reformer i doktorandutbildningen. De riskerar att göra det svårare för personer med utländsk bakgrund att komma in på forskarutbildningen. Bland annat måste doktorander få finansiering från den dag de antas. Dessutom har antalet doktorander sjunkit allteftersom fakultetsanslagen har minskat, samtidigt som Vetenskapsrådet och Riksbanken har slutat ge anslag åt doktorander. Bara under 2004 sjönk antalet nyantagna till forskarutbildningen med 23 % (SCB, 2005). Sveriges universitetslärarförbund kom i en rapport (SULF, 2002: 19) till följande slutsats: "Dock saknas fortfarande tillräckliga resurser för att finansiera studiestödet för ett rimligt antal doktorander."

Universitetslärare med ledande ställning på sina institutioner tillstår i våra intervjuer att dessa reformer har gjort dem mycket försiktigare när det gäller antagningen av doktorander. Om endast ett mycket begränsat antal doktorander kan antas och om doktoranderna måste finansieras från första dagen, så blir de rädda att ta in personer som inte kommer att skriva klart avhandlingen. Vi borde påpeka att även stora institutioner vid gamla universitet, som Uppsala och Lund, under vissa år inte antar några doktorander alls.

Vidare beskriver en man med utländsk bakgrund hur profilering inom universitetet kommer att leda till utökade interna homogeniseringsprocesser och uteslutningsmekanismer:

Jag tycker att Bourdieu inte skilde på det här, han såg det här socialt kapital som någonting positivt, det är en rejäl uteslutningsmetod framförallt, skulle jag säga. Och jag skulle kalla det för asocialt kapital, inte socialt, för det har fått den där positiva klangen. Det går emot så att säga allt det här, i och med att det har blivit mer spelutrymme numera, du vet att institutionerna får profilera sig och bla bla bla, i det där kommer den här processen som vi har pratat om att intensifieras. För att varje grupp kommer att tillåtas att så att säga profilera sig på ett sätt som stänger ute alla oliktänkande personer. Det är mycket problematiskt för det akademiska livet, och jag tror det stänger ute hela tiden.

Som vi sett ovan: enligt intervjuade finns det utöver meriter flera verksamma mekanismer som innesluter och utesluter personer, underlättar eller försvårar deras rörlighet inom akademien. Utbildningsfinansiella reformer och omorganisering till profileringar har gjort att homogenitet eftersträvas på ett nytt sätt. Samtidigt har flera intervjuade beskrivit hur institutionen har ett oskrivet regelverk som är verksamt och som innesluter eller utesluter personer. Kunskap om detta regelverk anses av några vara kopplad till individens kulturella kapital, och personer med utländsk bakgrund anses ha ett bristande kulturellt kapital. Andra betonar däremot vikten av teoretiska perspektiv samt av handledaren, för inneslutande eller uteslutande.

Lektorer

Vår enkätundersökning visar att av dem som disputerade på 1990-talet är andelen svenskfödda personer som fått lektorstjänster vid universitet ca fem procent högre än andelen utlandsfödda (se tabell 3). Skillnaden är inte statistiskt signifikant. En större andel svenskfödda än utlandsfödda doktorander fick också tjänst vid högskolor, men inte hellre denna skillnad är statistiskt signifikant. När vi kontrollerade föräldrarnas bakgrund finner vi dock ett statistiskt signifikant samband. Som tabell 4 visar är skillnaden mellan personer vars bägge föräldrar är födda i Sverige och personer med åtminstone en förälder som inte är född i Sverige, statistiskt signi-

fikant på 0,01-nivån. Om en av föräldrarna inte är född inom Norden är skillnaden signifikant på 0,001-nivån.

Tabell 3. Har respondenten fått ett lektorat?

	Fått lektorat vid universitet		Fått lektorat vid högskola		Fått lektorat vid högskola eller universitet	
	Ja	Nej	Ja	Nej	Ja	Nej
<i>Ej från Sverige</i>						
N	30	35	14	51	27	38
%	46,2 %	53,8 %	21,5 %	78,5 %	41,5 %	58,5 %
<i>Från Sverige</i>						
N	166	154	87	222	113	196
%	51,9 %	48,1 %	28,2 %	71,8 %	36,6 %	63,4 %

Tabell 4. Inflytande av utländsk bakgrund

		Minst en förälder ej svensk	Minst en förälder ej nordisk	Minst en förälder ej europeisk	Minst en förälder ej europeisk eller anglosaxisk	Född i Sverige/ej född i Sverige	Född i Europa eller USA
		<i>Stöd för doktorander</i>	Pearson korrelation	0,11*	0,06	0,00	0,03
	Signifikantsnivå	0,046	0,267	0,996	0,597	0,199	0,205
	N	338	337	337	337	382	382
<i>Haft lektorat</i>	Pearson korrelation	0,17**	0,20***	0,13*	0,12*	0,04	0,05
	Signifikantsnivå	0,002	0,000	0,016	0,027	0,453	0,294
	N	331	330	330	330	374	374

- * signifikant på 0,05-nivån
 ** signifikant på 0,01-nivån
 *** signifikant på 0,001-nivån

Not: i fem fall kommer akademiker eller deras föräldrar från Slovakien, Estland, Polen, Tjeckien-Ungern och i ett fall från Sverige-Ungern (dvs. en förälder var född i Sverige och den andra i Ungern). I dessa fall betraktar vi dem som "europeiska" eftersom dessa länder är medlemmar i EU. Däremot har vi ett fall där föräldrarna kommer från forna Sovjet. I detta fall betraktar vi dem som icke-europeiska, eftersom de flesta före detta sovjetiska republikerna inte blev medlemmar i EU, och Ryssland anses ofta vara mindre "europeiskt" i hierarkin av etnisk bakgrund. Eftersom det handlar om så få fall är det tveksamt om slutresultat skulle påverkas nämnvärt om de hade kodats på ett annat sätt.

Vi kontrollerade doktoranders bakgrund på två institutioner på ett gammalt universitet (genom att gå genom doktorandlistan och fråga en före detta doktorand på varje institution vilka personer på listan som hade utländsk bakgrund). På en institution blev sex av trettio (eller 20 %) av doktoranderna utan utländsk bakgrund kvar, medan *ingen* av de sju doktoranderna som disputerade där med utländsk bakgrund blev kvar. På en annan institution vid samma universitet blev elva av fyrtionio (eller 22,4 %) av doktoranderna utan utländsk bakgrund kvar, medan endast en doktorand av nitton (eller 5,3 %) med utländsk bakgrund som disputerade där blev kvar.

Inom de ämnesområden som vi undersökte mer detaljerat genom att genomföra djupintervjuer, var det helt klart en mycket större andel av de svenskfödda än de utlandsfödda doktoranderna som lyckades stanna kvar på sina institutioner. Osynliga sorteringsmekanismer uppmärksammades också under de disputerades övergång till arbete inom den akademiska världen. På frågan om det finns personer som jobbar på institutionen utan att ha disputerat där svarade en man med utländsk bakgrund att:

I: Nej, jag tror inte det, det är knappt nån som har disputerat på ett annat universitet här. Det är en sån inavel på svenska universitet. Friskt blod är dåligt...

S: Varför tycker dom att friskt blod är dåligt?

I: Jag vet inte, men det märker man på alla, alla svensk universitet, dom vill ha sina egna tankegångar och professorn vill vara kung, han vill inte ha nån som har kommit upp utan att han handlett då och då är det avvikande meningar och då är det.

Han var inte den ende att använda reproduktiva metaforer, som att det råder "inavel" på akademien och att det inte finns tillräckligt med "friskt blod" i omlopp. Flera personer beskrev återigen hur nätverk och kontakt med viktiga personer i institutionshierarkin spelade roll i fördelning av för rörligheten centrala resurser: föreläsningstimmar, kursansvar, erbjudanden om att ansluta sig till gemensamma forskningsansökningar. Att vissa disputerade erbjuds att stanna kvar och undervisa (snarare än att gå igenom en ansökningsprocess) medan andra personer inte erbjuds det, utan motivering, ansågs av några personer som diskriminerande gentemot dem som inte ingick i institutionens viktiga nätverk. Vilka ofta hade utländsk bakgrund, arbetarbakgrund och/eller var kvinnor.

En man med svensk etnisk bakgrund, som fick en tjänst på samma institution som han disputerade på, beskrev till exempel den

etniska aspekten av sorteringsprocessen i övergången som en del av "spelets regler". Detta är den punkt där doktoranderna från "sydländer" förväntades återvända till sina tidigare "hemländer". Likt andra intervjuade beskrev han hur det under 1980- och 1990-talet fanns (jämförelsevis) många doktorander från Afrika, Latinamerika och Asien, men att de tillhörde ett B-lag på institutionen. Och efter disputationen:

I: Nej, alltså det har inte gått så bra, de har ju lätt att få många av dom men så har dom försvunnit många av dom efter det att dom har disputerat.

S: Varför det?

I: Jag tror det har varit lite grann spelets regler på nåt sätt, man kommer in så blir man doktor så har man fått det man kom hit för, sin utbildning och sen åker man hem, jag vet vi hade en från [ett land i Afrika] och sen då disputerade den här killen och då kom ministrar från [ett stad i ett Afrikansk land] och var med på disputationen och erbjöd jobb på stående fot på central... eller var det var. Eh... men ja, alltså ja tror att det var institutionella förutsättningar, man blev doktor sen åkte man hem, det är klart att vill man behålla folk så finns det alltid möjligheter men det upplevde jag kanske inte att man i någon större utsträckning ansträngde sig att göra.

S: Varför det?

I: Vart man kan komma om man drar i den frågan, jag upplevde nog inte personligen att det berodde på att man från ledningens sida hade nån slags... det handlade inte om främlingsfientlighet, eller rasism, absolut inte, så upplevde jag det, nej, man tyckte inte att dom höll det måttet lite då överlag än dom svenska doktorerna gjorde...

Det är intressant att den intervjuade markerar en viss distans från institutionens ledning genom att betona att "man" inte tyckte att de utländska doktoranderna höll måttet, vilket tyder på att han inte höll med om denna bedömning – samtidigt som han var noga med att betona att det inte berodde på rasism eller främlingsfientlighet. Detta skulle kunna tyda på att förnekelsemekanismer förhindrade honom från att reflektera över möjligheten att kulturrasistiska föreställningar om icke-européers akademiska förmåga skulle kunna hindra dem från att objektivt bedöma de icke-europeiska studenternas nivå.

En annan disputerad beskrev hur utsortering av doktorander på hans institution utgick från en rasifierad hierarki, där personer från sydländer var mer utsatta för institutionens uteslutande mekanismer. Han berättar att endast få Latinamerikanska doktorander slutförde sin examen på hans institution då "... det var rena etniska

rensningen bland doktoranderna där.” En hierarkisk och rasifierad rangordning av disputerade framkom också när en kvinna med utländsk bakgrund beskrev hur graden av svarthet kan vara avgörande för afrikaners möjlighet att hålla sig kvar inom den akademiska sfären i Sverige.

Dom som är, där är rasismen också fruktansvärd, jag vet att dom svarthyade afrikaner som har disputerat, dom har inte jobb, känner till tre, en är lite färgad men han är inne i systemet men dom andra dom stack. Den ena hade tur, han fick en ministerpost en annan hamnade på [ger namn på internationell organisation]... jag försökte hjälpa honom med gästföreläsningar.

I alla dessa beskrivningar medför vithet oförtjänt privilegier och socialt kapital för individer under deras akademiska karriär, och dessa privilegier bärs upp av oskrivna regler som utesluter de som anses vara icke-vita. Dock, samtidigt beskrev flera informanter en medveten strategi att i viss mån försöka stödja akademiker med utländsk bakgrund. Upplevelser av etnisk diskriminering på universitetet blev för några som stannade kvar inom akademien till en uppmaning att som praxis försöka innesluta personer med utländsk bakgrund till sina nätverk. Som ovan beskrivits kunde det för somliga innebära tilldelning av för den akademiska karriären värdefulla resurser (som föreläsningstimmor); för andra kunde det innebära försöka att upplysa doktorander om de oskrivna reglerna. Dock, som flera uppmärksammade: det handlar inte bara om etnicitet, utan det finns också en rasifierad rangordning av personer med utländsk bakgrund, och det rör sig även om klass och kön. Några personer skilde mellan personer födda i Sverige (med en eller två svenska föräldrar) och beskrev hur de försökte stödja doktorander från ”andra generationen” som kom från förorten. En kvinna med utländsk bakgrund uttryckte det så här: ”då jag vet hur systemet fungerar försöker jag att hålla dörren öppen för andra – kvinnor, arbetarbarn och personer med utländsk bakgrund. Det är en medveten strategi”.

Det är viktigt att påpeka att rangordnandet av personer med utländsk bakgrund gör att vissa personer blir privilegierad och andra underordnad i universitetets sorteringsprocess. Till exempel hudfärg, kön, föreställningar om kulturellt avstånd till en normativ ”svenskhet”, samt språk, ger personer med utländsk bakgrund olika redskap i systemet. Som en man med utländsk bakgrund och engelska som modersmål beskrev sig själv i relation till de andra

utlandsfödda doktoranderna: ”alla turkar, iranier och greker. Jag tyckte synd om dom för jag hade den stora fördelen att jag kunde prata engelska om det behövdes men det hade inte dom, dom kunde inte prata sitt eget språk.”

Han visar hur engelskan gör att personer från anglosaxiska, engelsktalande länder blir överordnade andra akademiker med utländsk bakgrund som pratar spanska, persiska eller mandarin, till exempel. Ursprungslandet bestämmer platsen i ”invandrarhierarkin”; antingen är det ett kapital eller en belastning på institutionen.

Samtidigt visar fler intervjuer att institutioner privilegierar personer som anses ha flest egenskaper som liknar egenskaperna hos personerna som ingår i betydelsefulla nätverk; det kan ha att göra med teoretisk bakgrund, ”ras”/etnicitet, kön, klass, nationalitet, samt föreställningar om ”svenskhet”. Den institutionella ”normens” komplexitet och mångfacetterade beskaffenhet gör dock att utlandsfödda och personer med utländsk bakgrund har olika redskap för att hantera sorteringsmekanismer. Det kan ha att göra med klassbakgrund, kön, språk, teoretisk bakgrund och inriktning. Några betonade också att utseende och ljus hy är betydelsefullt. Flera intervjuade med utländsk bakgrund beskrev sig tro att deras tillhörighet till en akademisk familj gav dem socialt och kulturellt kapital som är viktigt för rörligheten på svenska universitetet och högskolor, och för hanteringen av dessas uteslutningsmekanismer. En kvinna med utländsk bakgrund beskrev till exempel hur hennes ljusa utseende och medelklassbakgrund var kapital i hanteringen av institutionens reproduktiva mekanismer. En annan kvinna med utländsk bakgrund sa att det var ren ”tur” att hon hade lyckats eftersom hon är kvinna, invandrare och har arbetarbakgrund, och därigenom utgör en anomali i akademien.

Tjänstetillsättningar

Eftersom det är svårt att göra akademisk karriär om man saknar tjänst är tjänstetillsättningar ett nyckelområde för att undersöka huruvida diskriminering äger rum.

För att genomföra denna del av undersökningen begärde vi att få alla handlingar relevanta för tillsättningen av lektorstjänster inom vår fyra områden (ekonomisk historia, psykologi, sociologi och statsvetenskap) från de fyra äldsta universiteterna (Göteborg, Lund, Stockholm och Uppsala) för åren 2000–2004. Alla utom Göteborgs

universitet skickade in dessa handlingar.¹⁰ Som utgångspunkt undersökte vi om kandidater med utländsk bakgrund skulle ha fått tjänsterna om enbart kandidaternas vetenskapliga meriter skulle ha bedömts.

Att vi först valde att bortse från pedagogiska meriter betyder inte att vi anser att pedagogisk skicklighet inte bör spela någon roll i tjänstetillsättningen. Men det är intressant att först se hur utfallet skulle ha varit om strikt vetenskapliga bedömningskriterier hade använts, för att sedan titta på hurvida den numera starka betoningen av pedagogiska meriter i praktiken har hindrat akademiker med utländsk bakgrund från att få tjänster. Det är allmänt känt att det är betydligt svårare att bedöma pedagogiska meriter än vetenskapliga. Alla metoder för bedömningen av pedagogiska meriter har kända problem. Framförallt ger bedömningsgrunden för pedagogiska meriter ett större utrymme för godtycke och därmed också för diskriminering. Ibland används undervisningstimmar som ett "objektivt" mått på undervisning. Men som vi visar nedan används denna måttstock ofta i fall där den exkluderar kandidater med utländsk bakgrund och bättre vetenskapliga meriter än en etniskt svensk konkurrent; när en tillämpning av denna måttstock däremot skulle gynna en kandidat med en utländsk bakgrund argumenterar de sakkunniga ofta mot denna måttstock. Det står alltså klart att det är problematiskt att mäta pedagogisk skicklighet, inte minst genom att ibland räkna undervisningstimmar.

Vi fick in handlingar rörande trettiofem tjänster och av dessa undersökte vi trettio två. De tre övriga tjänsterna drogs in och rimliga skäl gavs. I två fall berodde det på att de sakkunniga fann att ingen av kandidaterna var behörig, och i ett fall hade den externa finansären dragit tillbaka sin finansiering. Däremot räknade vi inte bort ett fall där en kandidat från ett utländskt universitet rankades som klart bäst och tjänsten sedan, utan förklaring, aldrig tillsattes (dnr UFV-PA 2000/2942). Istället utlystes en ny tjänst några månader senare. Även om det inte går att bevisa att tjänsten drogs in p.g.a. att institutionen inte ville anställa en extern kandidat, så har några personer icke-officiellt sagt att så var fallet. Andra personer vid den institutionen förnekar att så var fallet. Eftersom en utländsk kandidat ändå entydigt rankades som behörig och klart bäst har vi bestämt oss för att inkludera detta fall.

¹⁰ Efter att vi hade skrivit klart rapporten skickade Göteborgs universitet in sina handlingar, dvs. mer än åtta månader efter att informationen begärdes. Men då var det för sent att gå genom dessa handlingar.

Bland dessa trettiofall fanns åtta utan kandidater med utländsk bakgrund. Dessa fall har inte analyserats. Kvar blir tjugofyra fall med kandidater med utländsk bakgrund. Sex av de tjugofyra tjänsterna gick till invandrare (se tabell 5). Detta motsvarar 25 % av alla de tjugofyra tjänsterna som även personer med utländsk bakgrund hade sökt (och 19 % av samtliga trettiofall tjänster). Endast i ett fall fick kandidaten med utländsk bakgrund tjänsten på grund av att hon hade de bästa pedagogiska meriter, trots att hon inte hade de bästa vetenskapliga meriterna. I alla andra fall där kandidater med utländsk bakgrund fick tjänsten var deras vetenskapliga meriter de bästa. Det fanns ytligare åtta fall (motsvarande ca 33 %) där kandidaten med utländsk bakgrund inte fick tjänsten men var den vetenskapligt sett bästa kandidaten, dvs. den som hade flest vetenskapliga publiceringar (och i vissa fall också den högsta vetenskapliga titeln). I tio fall (motsvarande ca 42 %) hade den svenska kandidaten de bästa vetenskapliga meriterna, och fick då också tjänsten. Om kandidaterna med de bästa vetenskapliga meriterna genomgående hade fått tjänsterna skulle antalet akademiker med utländsk bakgrund ha mer än fördubblats, från sex till tretton personer, vilket motsvarar ca 54 % av de tjänster som de sökte.

Tabell 5. Tillsättningar av lektorat

	Antal	Procent av alla tjänster (n=32)*	Procent av alla tillsatta tjänster som personer med invandrabakgrund sökte (n=24)
Kandidat med invandrabakgrund fick	6	19 %	25 %
Kandidat med invandrabakgrund hade de bästa vetenskapliga meriterna men inte fick	8	25 %	33 %
Om kandidaten med de bästa vetenskapliga meriterna skulle ha fått tjänsten, hade kandidater med invandrabakgrund fått	13	41 %	54 %
Fall där en kandidat med invandrabakgrund inte hade de bästa vetenskapliga meriterna men fick tjänsten p.g.a. pedagogiska meriter	1	3 %	4 %
Fall där en etniskt svensk kandidat inte rankades bäst vetenskapligt, men fick tjänsten istället för en högre rankad person med invandrabakgrund p.g.a. pedagogiska meriter	4	13 %	17 %

*) Detta exkluderar tre fall som ställdes in, där rimliga skäl angavs (i två fall hade inga kandidater rätt inriktning och i ett fall drogs den externa finansieringen för tjänsten in); men den inkluderar ett fall där inga skäl alls gavs för indragandet av en tjänst. I detta fall var en utländsk kandidat rankad som klart bäst, men utan förklaring tillsattes tjänsten aldrig. Sedan lyses en ny tjänst ut vid samma institution några månader efter att denna tjänst hade dragits in.

Ett intressant resultat av detta är, att om man bara skulle titta på andelen tjänster som personer med utländsk bakgrund fick, så kunde man inte finna något bevis för att strukturell diskriminering äger rum, eftersom andelen som får tjänster motsvarar ungefär andelen personer med utländsk bakgrund i Sverige. Å andra sidan, om man tar hänsyn till deras faktiska meriter verkar det som systemet ganska kraftigt diskriminerar personer med utländsk bakgrund. En enkel analys, som jämför andelen akademiker med utländsk bakgrund som får tjänster, med andelen personer med utländsk bakgrund i hela landet, skulle utgå från att kandidater med utländsk bakgrund är precis lika bra som etnisk svenska kandidater. Men vad händer om personer med utländsk bakgrund av olika anledningar är ”bättre” än svenska kandidater? En enkel statistisk analys av andelen tjänster som de får skulle inte avslöja detta. I stället krävs det att vi tittar på alla kandidater till tjänster som tillsätts. Vår analys tyder på att om mer ”objektiva” bedömningar hade tillämpats skulle personer med utländsk bakgrund ha fått en större andel tjänster än deras andel av befolkningen.

Vad beror denna diskriminering på? Vi finner två uteslutningsmekanismer, som båda är institutionella:

- a) det komplicerade sättet som pedagogiska meriter beräknas, vilket gör det särskilt svårt för personer utanför systemet att få en tjänst.
- b) möjligheterna som finns att manipulera tillsättningsprocessen.

Det första problemet anknyter delvis till litteraturen om ”unintended consequences”: när regeringen ville att större vikt skulle läggas på pedagogiska meriter för tillsättningen av lektorstjänster var det troligtvis inte tänkte att detta skulle bli en metod att utesluta utomstående. Om de verkligen ville utesluta utomstående är det svårt att förstå varför regeringen också krävde tillämpning av externa sakkunniga.

Det andra problemet anknyter till litteraturen om reglers godtycklighet. Schierenbeck (2003: 215) visar att när det finns mycket utrymme för godtycke finns det också en starkare tendens hos förvaltningen att utesluta invandrare, medan klara och tydliga regler gynnar invandrare. Men hela den process som tendensen uppstår i – tendensen att använda reglerna för att ge interna etnisk svenska kandidater förtur framför kandidater med utländsk bakgrund – är en del av ”cultural cloning”-processen. Tjänstetillsättningen kan

manipuleras genom val av tjänsteinriktning, val av sakkunniga samt av den stora graden av godtycke i bedömningen av pedagogiska meriter. Allt detta möjliggör för de sakkunniga att manipulera utfallet så att en intern svensk kandidat får tjänsten före en kandidat (ofta extern) med utländsk bakgrund.

Problemet med att sammanställa en pedagogisk profil

Problemet med valideringen av utländska akademiska meriter har inte behandlats i studier av just tjänsteansökningar ställda till svenska högskolor, men problemet har undersökts i mer allmänna diskussioner om invandrarnas problem på den svenska arbetsmarknaden. T.ex. visar Berggren och Omarsson (2001: bilaga A1.10) i en enkätundersökning att det bland invandrare som fått sina utländska utbildningar värderade bara var 38 % som fick dem godkända såsom helt motsvarande en svensk utbildning. I 56 % av fallen har utbildningen värderats som delvis motsvarande en svensk utbildning, och nästan 4 % fick bedömningen att deras utbildning inte alls var jämförbar med en svensk utbildning. De kom fram till att sannolikheten för att få ett kvalificerat arbete är större om ens utländska utbildning bedöms som jämförbar med den svenska (Ibid: 4). De åtgärder som har vidtagits för att erbjuda kompletterande utbildning för utländska akademiker har redovisats av Högskoleverket (2003), men däremot har inga diskussioner redovisats angående de problem som finns för utländska akademiker att få sina pedagogiska meriter validerade för tjänster vid svenska högskolor.

När det gäller bedömningen av pedagogiska meriter är det särskilt svårt för akademiker med utländsk bakgrund att få samma chanser som akademiker med svensk bakgrund. För det första är det vanligt att de sakkunniga tar hänsyn till antalet undervisningstimmar i Sverige, vilket nästan aldrig står i anvisningarna till ansökningarna. Sedan ska man sammanställa diverse intyg och dokumentation angående undervisningserfarenhet, pedagogisk utbildning osv. Dessutom är det vanligt att även akademiker med utländsk bakgrund får färre undervisningstimmar under sin doktorandutbildning. Detta ger en sämre pedagogisk utgångspunkt för många när de disputerar och söker lektorstjänst. Ett annat problem är kravet på förvaltningserfarenhet, ledning av kurser etc. som ställs vid nya tjänstetillsättningar. Detta drabbar ofta personer med

utländsk bakgrund eftersom det är ovanligt att dessa doktorander eller lektorer blir ansvariga för etablerade kurser vid institutonen. Dessa krav utgör ett särdrag vid svenska universitet och högskolor.

Det är intressant att jämföra de officiella anvisningarna från Stockholms universitet med anvisningarna från några utländska universitet. Stockholm universitets mall med information om allt som förväntas att behandlas i en ansökan är fyra sidor¹¹ – dvs. själva listan med information om det som ska skickas in är fyra sidor, inte själva ansökan. Listan har 26 punkter och många punkter har en del underkategorier. Bara under rubriken 6 ”pedagogiska meriter” finns det följande punkter:

- 6.1. Pedagogisk egenreflektion
- 6.2. Undervisningserfarenhet
- 6.3.Handledarerfarenhet
- 6.4. Pedagogisk utbildning
- 6.5. Kursutveckling och utbildningsadministration
- 6.6. Pedagogiska arbeten och läromedel
- 6.7. Utmärkelser, priser
- 6.8. Övriga pedagogiska meriter
- 6.9. Värdering av pedagogiska insatser

Och som redan påpekats finns det ibland mycket information under varje punkt. T.ex. står det under 6.3 Handledarerfarenhet:

Inom grundutbildningen. Ange antalet handledda examensarbeten. Inom forskarutbildningen. Ange den forskarstuderandes namn, antagnings- och examensår och i förekommande fall övriga handledare. Pågående handledning av doktorander. Ange om huvud- eller biträdande handledare och antagningsår.

Dessa handlar bara om pedagogiska meriter. Rubrik 7 handlar om administrativa meriter och ledningsuppdrag, och underordnar 4 punkter osv.

För att jämföra detta med utländska högskolor tittade vi på *The European Consortium for Political Research* (ECPR) hemsida för att se vad som krävs för att visa pedagogiska meriter bland högskolorna som annonserar tjänster där. *The University of Limerick* i Irland kräver inga dokument alls för pedagogiska meriter och inga summering av antalet undervisningstimmar.¹² De har en enkel blan-

¹¹<http://www.su.se/content/1/c4/19/60/Mall%20f%F6r%20ans%F6kan%20t%20anst%E4llning-befordran%20okt-05.pdf>

¹² www.ul.ie/hrvacancies/ApplicationformFac06.shtml.doc

kett att fylla i, där det finns två frågor om pedagogisk erfarenhet och inga om administrativ erfarenhet.

- (a) Please give details of your teaching experience and comment briefly on the teaching role (maximum one page) including your objectives in teaching, methods you use to seek those objectives and personal assessment of your results in seeking those objectives.
- (b) Summarise briefly your particular contribution to teaching (maximum one page) which may include the following information – teaching innovation, development of teaching aids, development of written materials, development of assessment methods, development of curriculum, development of new courses, enhancement of staff-student relations, relationships of teaching to research, area of teaching where you excel and efforts at self-improvement.

Nästa exempel kommer från *The Institute for Advanced Studies* (IHS) i Wien.¹³ De skriver:

Applications should be submitted by **15th March 2006**, including CV, publication list, the contact details of three referees, and the outline of the intended research programme for the next two years, to Inge Korneck office.pol@ihs.ac.at.

Mer än så behöver man inte skicka in när man söker en tjänst. Precis som Limerick kräver de inga dokument och ingen vidimering av dokument, och ingen beräkning av undervisningstimmar osv. Och det krävs ingen information om administrativ erfarenhet.

Det tredje exemplet kommer från *The University of Mannheim* i Tyskland¹⁴ De skriver:

Employment requirements are a first University Degree and a PhD. Moreover, the successful candidate will need to demonstrate teaching skills as well as additional scientific accomplishments verified by a State Doctorate or equivalent scientific achievements.

Kandidaten borde visa att han eller hon har undervisningsfärdigheter, men det krävs inte alls den detaljerad redovisning av pedagogiska meriter och vidimerade dokument som svenska högskolor kräver.

Det har t.o.m. hänt att anställningsnämnden har försökt att diskvalificera den kandidat som de sakkunniga har rankat högst, men som kommer från en utländsk högskola, på grund av att nämnden

¹³ www.ihs.ac.at/index.php3?id=1008.

¹⁴ www.essex.ac.uk/ecpr/onlineservices/exchange/showentry.aspx?showID=170.

inte ansåg att han hade dokumenterat sina pedagogiska meriter på rätt sätt. I ett fall rankade de sakkunniga en utländsk kandidat högst (efter en svensk kandidat som drog tillbaka sin kandidatur), men universitetets rekryteringsgrupp fann honom okvalificerad och föreslog andra kandidater (UFV-PA 2002/6816). I protokollet står det: "Rekryteringsgruppen finner att X genom sin redovisning av pedagogisk meritering inte har uppvisat tillräcklig pedagogisk skicklighet för att inneha ett lektorat."

En professor från institutionen skrev ett överklagande från professorskollegiet:

...vi förvånas över det sätt på vilket X har behandlats. Trots att de båda sakkunniga har beskrivit X "erfarig med undervisning och veiledning på alla nivåer – [som] svaert omfattande", har nämnden kommit till slutsatsen att "X genom sin redovisning av pedagogisk meritering inte har uppvisat tillräcklig pedagogisk skicklighet för att inneha ett lektorat". X blir med andra ord inkompetensförklarad p.g.a. bristande pedagogisk meritering. Den redovisning av meriterna, som nämnden hänvisar till såsom otillräckligt, har också de båda sakkunniga tagit del av. Dessa har uppenbarligen gjort en helt annan bedömning. Detta framstår som ytterst märkligt.

Vidare skriver han:

Det förhållande, vidgar att X är en utländsk sökande ger ärendet en extra dimension. Som vi ser det är det ytterst viktigt att förhindra att utländska personer missgynnas vid sökande av tjänster vid Uppsala universitet. Ty ett sådant förfarande skulle ge vårt universitet ett mycket dåligt rykte.

Att institutionernas professorer överklagade och tog ställning för en kandidat som kom utifrån (och bodde i ett annat land) tyder på att tjänsten inte var tilltänkt för en viss kandidat, utan att de faktiskt ville få den mest lämpliga kandidaten.

I sitt svar skriver en av medlemmarna i rekryteringsgruppen:

Jag har mer än ett decenniums erfarenhet av detta arbete och har fått erfara att det successivt har blivit tyngre, svårare och mer otacksamt. Framför allt de skärpningar som gäller pedagogisk meritering och bedömning av den pedagogiska skickligheten upprör numera både institutionspersonal och sakkunniga, som ibland tror att det är något rekryteringsgruppen har hittat på. De hänsyn som rekryteringsgruppen ska ta är emellertid solklara. Detta behöver inte nödvändigtvis innebära att gruppens ledamöter ställer sig positiva till alla förändringar och krav på olika aktörer. Men ett enskilt ärende måste naturligtvis hanteras enligt det regelsystem som existerar.

Försvaret är intressant då det visar att även de som fattade beslutet att underkänna kandidaten p.g.a. bristfällig dokumentation av pedagogiska meriter, själva inser att sättet som pedagogiska meriter bedöms på är högst problematiskt.

Detta är ett exempel på de oavsiktliga konsekvenser som blev följden av reformen enligt vilken lika stor vikt ska ligga på pedagogiska som vetenskapliga meriter i bedömningen av tillsättningen av lektorstjänster. Systemet för dokumentation av pedagogiska meriter har blivit så krångligt och komplicerat att bara "insiders" har en aning om hur de ska gå till väga. Detta exkluderar *de facto* utländska kandidater, som inte gjort hela sin karriär i Sverige. Deras pedagogiska erfarenheter från de forna hemländerna accepteras inte.

I det aktuella fallet beslöt rektorn att underkänna rekryteringsgruppens beslut och menade att om det finns oklarheter, borde den utländska kandidaten ha blivit inkallad till intervju:

Enligt Uppsala universitets anställningsordning skall förslag till innehavare av en anställning regelmässigt föregås av intervjuer och inhämtande av referenser. Rektor anser att rekryteringsgruppen, i stället för att direkt ha förklarat X obehörig till anställningen, på lämpligt sätt borde ha kontrollerat de uppgifter som X har lämnat om sin pedagogiska meritering i ansökan. Mot denna bakgrund finner rektor att ärendet bör återförvisas för förnyad prövning.

Överklagandenämnden delade rektors uppfattning och rekryteringsgruppen bestämde sig för att kalla in huvudkandidaterna till provföreläsningar och intervjuer. Problemet var att det redan hade gått två år sedan tjänsten hade utlysts och den utländska kandidaten drog tillbaks sin ansökan p.g.a. han hunnit få en tjänst vid en annan högskola. I det aktuella fallet gick tjänsten ändå till en annan person med utländsk bakgrund (någon, som hade skrivit sin magisteruppsats och disputerat i Sverige), men fallet visar hur de krångliga reglerna för dokumenteringen av pedagogiska meriter kan utesluta utifrån kommande personer även när institutionens ledning helst vill anställa den utomstående kandidaten.

Detta exempel på underkännande av kandidatens dokumentation av sina pedagogiska meriter visar återigen oavsiktliga konsekvenser: institutionella regler kan i praktiken hindra välmeriterade utländska kandidater eller kandidater med utländsk bakgrund, även är ingen av huvudaktörerna egentligen vill utesluta dessa personer.

Godtycklighet som uteslutningsmöjlighet

Precis som rekryteringsgruppen tillstår är det mycket svårt att bedöma och belägga pedagogiska meriter. Detta ger godtyckligheten stort utrymme i bedömningen av lektorskandidater. Som i tidigare fall visar det sig att denna godtycklighet ofta används för att ranka interna, etniskt svenska, kandidater högre än akademiker med utländsk bakgrund.

Om man bara tittade på ett enda fall skulle kanske de sakkunnigas argument verka rimliga eller åtminstone opartiska. Men när vi tittar på flera enskilda fall och placerar dem i ett större sammanhang ser vi hur bedömningskriterier ofta ändras från fall till fall på ett sätt som gör det svårare för utländska kandidater att få tjänsterna. Trots att de officiella kriterierna för bedömningen av kandidater var ungefär desamma vid samtliga tjänstetillsättningar, valde de sakkunniga mycket olika kriterier i olika fall. Även om det t.ex. brukar stå i tjänstebeskrivningar att lika mycket vikt ska läggas på bedömningen av pedagogiska och vetenskapliga meriter, så bestämmer de sakkunniga sig ibland för att kräva att kandidaterna ska ha undervisat minst 750 eller 800 lektorstimmar. I andra fall kommer de sakkunniga fram till att kandidater som har undervisat 200–400 lektorstimmar har tillräckligt stor pedagogisk erfarenhet för att kunna få tjänsten. Både när de sakkunniga argumenterar för att en kandidat måste ha minst 750–800 timmars erfarenhet för att vara kompetent, och när de argumenterar mot denna minimigräns, använder de sig alltid av etniskt neutrala argument. Likafullt har vi sett tre fall där de sakkunniga till förmån för etniskt svenska kandidater med sämre vetenskapliga meriter uteslöt kandidater med utländsk bakgrund just p.g.a. att en etniskt svensk kandidats undervisningstimmar överskred minimigränsen, medan kandidaten med utländsk bakgrund antingen inte nådde upp till denna gräns eller hade färre undervisningstimmar än den etniskt svenska kandidaten.

Samtidigt har vi också sett två fall där denna minimigräns togs bort – med resultatet att etniskt svenska kandidater fick tjänsterna, trots att kandidaten med utländsk bakgrund hade fler undervisningstimmar än minimigränsen föreskrev *och dessutom* hade flera vetenskapliga publikationer. Därtill finns det ett fall där en icke-nordisk kandidat med mer än tjugo års undervisningserfarenhet inte fick tjänsten, medan en nordisk kandidat fick den, trots att han hade undervisat många färre år. I ett annat fall var just tjugo års

undervisning avgörande för att en etniskt svensk kandidat fick tjänsten trots att kandidaten med utländsk bakgrund hade betydligt fler vetenskapliga publikationer.

Inte ett enda fall finns där undervisningserfarenhetens storlek har använts som argument för att gynna en kandidat med utländsk bakgrund. Det bör också betonas att vi bara har undersökt huruvida undervisningstimmar spelar någon roll i de fall där en kandidat med utländsk bakgrund har bättre vetenskapliga meriter än de etniskt svenska motkandidaterna. Vi har inte undersökt huruvida kandidater med utländsk bakgrund kanske kunde ha fått tjänster p.g.a. pedagogiska meriter i de tio fall där den svenska kandidaten som fick tjänsten hade de bästa vetenskapliga meriterna. Om vi hade tagit hänsyn till dessa fall är det möjligt att vi skulle se ännu flera exempel på kandidater med utländsk bakgrund som inte har fått en tjänst, trots fler undervisningstimmar än de som minimigränsen anger, medan den svenska kandidaten får tjänsten trots att antalet undervisningstimmar inte når upp till minimigränsen.

Det fanns bara ett fall där en kandidat med utländsk bakgrund har fått en tjänst på grundval av pedagogiska meriter, trots att hennes vetenskapliga meriter inte var högst rankade (Dnr SU 612-0354-02). I hennes fall fanns det ett klart bevis på hennes undervisnings höga kvalitet: hon hade vunnit sitt universitets stora pedagogiska pris.

Vi presenterar nu ett av många exempel på att undervisningstimmar har använts som argument för att anställa en etnisk svensk istället för en vetenskapligt sett uppenbart mer välmeriterad kandidat med utländsk bakgrund. Kandidaten med utländsk bakgrund hade en imponerande vetenskaplig produktion. På fyra år hade kandidaten publicerat åtta artiklar i vetenskapliga tidskrifter, femton bok-kapitel och sju institutionsrapporter (Dnr SU 612-2191-03). Den etniskt svenska kandidaten som fick tjänsten hade däremot bara publicerat fyra artiklar på två år. Hon fick tjänsten på grund av att hon hade tjugo års undervisningserfarenhet (hon hade undervisat mycket innan hon disputerade). Som noterades ovan hade vi också ett fall där en utländsk kandidat inte fick en tjänst *trots* sina tjugo års undervisningserfarenhet. Undervisningserfarenhet väger tungt i de fall det gynnar svenska kandidater, däremot inte när den skulle gynna icke svenska kandidater.

Även om det är mycket lättare att manipulera bedömningen av pedagogiska meriter än vetenskapliga meriter, är det möjligt att

manipulera också bedömningen av vetenskapliga meriter. Det mest ”kreativa” fallet handlar om en kandidat från Asien som

... har en meget omfattende internasjonal publisering, selv om man tar i betraktning at han har studert og tatt sin Ph.D. i USA og at publisering i amerikanske tidsskrifter dermed er mindre ’internasjonal’ for ham enn for de andre søkerne (tjansen var dnr 612-2358-04).

Det verkar orimligt att anta att det bara är slump att valet av hur man räknar pedagogiska meriter drabbar så starkt akademiker med utländsk bakgrund? Eftersom olika bedömningskriterier används från fall till fall kan man ibland undra om institutionerna vill ha en viss kandidat och då på något sätt meddelar de sakkunniga detta, så att de tillämpar just de kriterier som kan förväntas gynna institutionens kandidat. Som redan noterats brukar det bara vagt nämnas i tjänstebeskrivningen att hänsyn ska tas både till pedagogiska och vetenskapliga meriter i bedömningen av kandidaterna; sedan får de sakkunniga i praktiken bestämma om de vill kräva minst 750–800 timmars undervisning eller inte.

Det är svårt att veta vilka påtryckningar institutionerna sätter på de sakkunniga. Men även utan att sätta tryck på de sakkunniga kan blotta valet av sakkunniga påverka såväl utfallet som sättet att utforma tjänstebeskrivningen. Detta bekräftas av flera personer som vi intervjuade. En man med utländsk bakgrund beskriver det så här: ”Om man hittar någon man gillar så hoppar man runt det”. Av intervjuade angavs de institutionella mekanismer som kan sättas i verk för att särbehandla interna kandidater vara: 1) utlysning av tjänsterna först när det finns en intern kandidat som nätverket vill behålla; 2) tjänstebeskrivningen görs tillsammans med kandidaten så att han/hon gynnas; 3) positiva sakkunniga sätts att granska inkomna ansökningar.

En kvinna med utländsk bakgrund beskrev hur dessa mekanismer ökar chansen att den av institutionen utvalda kandidaten får tjänsten:

I: Jo... och i tjänstutlysning man kan t.o.m. be [kandidaten] kolla på platsannonser i [förväg], sen kan man inte vara säker i alla fall.

L: Och med sakkunniga?

I: Samma sak, man ökar sannolikheten, visst.

Samma person påpekade senare i intervjun att det vid hennes institution var ”rädslan för något främmande” som hindrade dem från att rekrytera utifrån, samt att personer utifrån kunde ha en

annan teoretisk inriktning än den på institutionen förhärskade, och då uteslutas i strävan att reproducera likhet. En annan informant, en man med utländsk bakgrund, betonade vikten av klass och kopplade svenskhet till utseende/rasifiering och språk samtidigt som han beskrev hur personer med utländsk bakgrund rangordnas hierarkiskt. Som flera andra intervjuade kopplade han etnisk diskriminering till rasifiering och klass. Därutöver förklarade han varför personer från ”Latinamerika, Afrika, och arabiska länder” enligt honom utsätts mer för institutionell diskriminering. Han säger:

I: Om man säger såhär, nu ska jag va väldigt försiktig här, men... Jag har inte märkt, jag har inte haft några problem för att jag är [ger namn på ett närliggande Skandinavisk land], det kan jag inte säga. Det vore lögn att påstå att det hade varit lite problem. Jag har haft problem för att den klassbakgrund jag har, det är det som har varit problemet. Jag pratar flytande svenska och ser ut som en svensk och jag skriver bra. Det har inte varit ett problem. Problemet har varit nätverket. Men...

L: Problemet har varit nätverket?

I: Ja eller liksom den informella kunskapen och nätverket och stödet och den här otryggheten, det är det som har varit problemet. Det har ingenting med min etniska bakgrund att göra, det tror jag inte. Så tolkar inte jag det. Men däremot så vet jag att... latinamerikaner... någon afrikan... någon från något arabiskt land... har sorterats bort, i jobb, alltså såna här ansökningssammanhang. Ja tyvärr kan jag inte gå in närmare på det men jag vet att det är så. Jag vet det på väldigt många olika sätt, jag vet människor som har suttit och avgjort vilka som ska få arbeten på tre olika ställen. Alltså när det gäller lösa timmar, vikariat eller, när det gäller forskningsassistenttjänster. Jag vet det. Det är ingen fördöm, det är bara så, jag vet det, jag vet det, jag har själv varit med när det gjorts.

Senare berättar han att sorteringsmekanismen fungerar genom ”tyst överenskommelse” inom nätverket, och att diskriminering sker utan att uttalas. Diskriminering sker genom att urvalskriterier skapas som sorterar bort de personer som anses olika gruppen. Istället för en uttalad diskriminering på grund av etnicitet eller religion sker diskrimineringen genom en gemensam uppfattning om personer (i detta fall arbetssökande) som opassande eller ”besvärliga”. Han säger vidare:

Men det är en konstig mekanism för det uttalas aldrig, man sitter aldrig och säger det här är en invandrare, utan det är att man påtalar andra grunder, man skapar ju urvalskriterier, ansökningarna kommer in, sen så bygger man upp något slags överbyggnad kring detta med urvalskriterier, där vissa personer sorteras bort. Och det behöver ju inte vara

invandrare utan det kan vara andra saker som sorteras bort, som man misstänker kan vara allmänt besvärliga. Då formulerar man det på ett sätt så att de personerna sorteras bort. Vi har haft jobb... Någon forskningsassistent... jag menar [ger namn på institutionen] har ju som uttalad policy att anställa folk med annan etnisk bakgrund, vi har haft utlysningar av forskningsassistenttjänst och vi har fått in över två hundra ansökningar, det har funnits fyrtio invandrare, inte en enda av dem fick komma på intervju. Jo, varje gång har vi haft en, en kvotinvandrare som har fått komma på intervju, på varje tio intervjuer har vi fått in en, och jag tror fan att dom har blivit utsorterade direkt. Jag menar alla dom tio som har kommit in till intervjun har varit goda nog, förstår du vad jag menar? Vi har fått in två hundra ansökningar, och alla dom tio, överkvalificerade för att få jobbet, men ändå så har man hållit på och rangordnat dom och intervjuat dom och krånglat istället för att bara bestämma sig för att nu ska vi se vad som händer om vi anställer den här killen i från Venezuela. Det har vi inte gjort. Det har vi inte vågat göra för att vi var fega.

Men vid utlysandet av en tjänst finns risken alltid att de sakkunniga väljer ”fel” kandidat. Om vi går tillbaka till tjänstetillsättningarna ser vi att en tjänst drogs in då en utländsk kandidat var helt överlägsen de etniskt svenska kandidaterna (dnr UFV-PA 2000/2942). När lektoratet lystes ut igen ansökte inte längre denna kandidat. Det är mindre riskabelt att lysa ut tjänsterna internt. Ibland görs det genom att doktorander anställs som adjunkter (då inga externa sakkunniga används för adjunktstjänster) och befordras sedan till lektor. På en institution rekryterades de flesta lektorerna via internt utlysta tjänster. På denna institution ansåg de sig ha för få studenter för att utlysa riktiga lektorstjänster, samtidigt som de hade ett stort antal forskare som hade hållit sig kvar tio år eller mer genom att dra in forskningsmedel. Det beslutades att dessa personer behövde en viss anställningstrygghet eftersom de plötsligt skulle kunna bli arbetslösa om de blev av med forskningsmedel från externa finansiärer. Detta resulterade i att fem forskare fick lektorstjänster. Men resultatet var också att ”outsiders” exkluderades från institutionen. Den som intervjuades på denna institution erkände att de inte hade en enda lektor som rekryterats utifrån och tillade: ”Det är väldigt låg i det här.”

I det här fallet handlar det om en blandning av ”unintended consequences” och manipuleringen. På systemnivå medför en i huvudsak externt finansierad forskning att personer kan hålla sig kvar på sin egen institution genom att söka och erhålla forskningsanslag efter att ha disputerat. Detta minskar rörligheten. Samtidigt kan

detta system leda till en situation där en institution har få studenter men många forskare som under många år erhållit medel. Då anses det internt att det av trygghetsskäl är rimligt att erbjuda dessa personer, som har arbetat där många år, fast anställning. Men resultatet blir att reglerna manipuleras så att rekryteringen kan ske internt utan att tjänsterna lysas ut, vilket i sin tur utesluter utomstående och förstärker "cultural cloning".

Sammanfattning av tjänstetilldelningar

Kombinationen av å ena sidan systembetingade regler med sina "unitended consequences" och, å andra sidan, möjligheter att manipulera tjänstetillsättningar, bidrar till uteslutandet av externa akademiker (ofta med utländsk bakgrund) till förmån för internrekryterade, etniskt svenska kandidater. Systemreglerna inbegriper de pedagogiska meriternas krångliga dokumentationssätt och en forskningspolitik som gör det möjligt för vissa personer att hålla sig kvar på samma institution som de disputerade på tills de kan sätta press på institutionen att ge dem fast anställning utan att lysa ut tjänsten. Manipuleringen av tjänsterna inkluderar möjligheter att undvika extern utlysning av dem; möjligheten att dra in tjänster om fel kandidat skulle få den; val av tjänsteinriktning; val av sakkunnig osv. Som vi har visat gör meritbedömningens höggradiga godtycklighet det möjligt för de sakkunniga att ranka interna, etniskt svenska kandidater över kandidater med utländsk bakgrund.

Resultatet av dessa faktorer är att det blivit ytterst ovanligt att universitet rekryterar kandidater utifrån. Som tabell 6 visar har de psykologiska institutionerna varit bäst på att rekrytera externa kandidater, men även där är det bara strax över 8 % av lektorerna som har högskoleexamen från andra högskolor. Och om man utgår från den generösa tolkningen att samtliga lektorer som inte har en doktorsexamen registrerad hos SCB kommer från andra högskolor, så är det 15 % som kommer utifrån. Den extremt höga graden av internrekrytering gör det naturligtvis svårt för utländska akademiker att få tjänster i Sverige om de har en doktorsexamen från sina hemländer.

Situationen för professorer är inte mycket bättre. Som tabell 7 visar, är andelen professorer som disputerat vid andra högskolor bara marginellt högre än andelen lektorer (5,8 % mot 5,4 %). Även om den mer generösa tolkningen av vem som ska betraktas som

utifrån kommande tillämpas blir ca 75 % av professorerna internrekryterade. Denna låga andel extern rekrytering bekräftar Dahls (1998) rapport om rörligheten vid svenska högskolor 1995: 59 % av professorerna och 81 % av högskolelektorerna hade doktorerat där de anställdes. Att graden av externrekrytering var högre i hennes studie beror troligtvis på att den inkluderar anställda i samtliga ämnen, och externrekrytering är troligtvis högre på naturvetenskapliga områden än på samhällsvetenskapliga.

Tabell 6. Intern rekrytering av lektorer enligt uppgifter från SCB (2004)

	Antal lektorer	Antal lektorer utifrån ^a	% utifrån	Antal utifrån eller ej i SCB:s forskarregister	% utifrån eller ej registrerade i SCB:s forskningsregister
Statsvetenskap	92	2	2,2 %	9	9,8 %
Uppsala	17	0	0 %	3	17,6 %
Lund	20	0	0 %	1	5,0 %
Göteborg	25	0	0 %	3	12 %
Stockholm	18	1	5,6 %	0	5,6 %
Umeå	12	1	8,3 %	2	16,7 %
Sociologi	89	4	4,5 %	12	13,5 %
Uppsala	8	0	0 %	1	12,5 %
Lund	28	0	0 %	1	3,6 %
Göteborg	25	3	12,0 %	4	16,0 %
Stockholm	9	0	0 %	3	33,0 %
Umeå	19	1	5,2 %	3	15,8 %
Psykologi	133	11	8,3	22	16,5 %
Uppsala	17	3	17,6 %	4	23,5 %
Lund	39	1	2,6 %	4	10,3 %
Göteborg	33	1	3,0 %	5	15,2 %
Stockholm	19	4	21,1 %	5	26,3 %
Umeå	25	2	8,0 %	4	16,0 %
Totalt	314	17	5,4 %	43	13,7 %

^aAntal lektorer med doktorsexamen från andra högskolor

Tabell 7. Intern rekrytering av professorer enligt uppgifter från SCB (2004)

	Antal professorer	Antal professorer utifrån	% utifrån	Antal utifrån eller ej i SCB:s forskarregister	% utifrån eller ej registrerade i SCB:s forskningsregister
Statsvetenskap	42	3	7,1 %	11	26,2 %
Uppsala	8	1	12,5 %	3	37,5 %
Lund	5	0	0 %	0	0,0 %
Göteborg	11	0	0 %	3	36,4 %
Stockholm	6	1	5,6 %	2	11,1 %
Umeå	12	1	8,3 %	3	25,0 %
Sociologi	72	6	8,3 %	15	20,1 %
Uppsala	8	0	0 %	1	12,5 %
Lund	28	0	0 %	1	3,6 %
Göteborg	11	4	0 %	4	12,0 %
Stockholm	6	1	33,3 %	6	66,7 %
Umeå	19	1	5,2 %	3	15,8 %
Psykologi	42	10	23,8	12	28,6 %
Uppsala	8	1	12,55	1	12,5 %
Lund	7	2	28,6 %	2	28,6 %
Göteborg	7	2	28,6 %	2	28,6 %
Stockholm	14	4	28,6 %	4	28,6 %
Umeå	6	1	16,7 %	3	16,7 %
Totalt	156	19	5,8 %	38	24,4 %

^a Antal professorer med doktorsexamen från andra högskolor.

Eftersom vi koncentrerade oss på personer som doktorerade på 1990-talet intervjuade vi inte många som hunnit bli professor. Inte heller undersökte vi i intervjuerna huruvida institutioner medvetet försöker att rekrytera professorerna internt. Men som redan nämnts är det ytterst ovanligt att professorer från andra högskolor eller universitet anställs på samhällsvetenskapliga institutioner. Från tjänstebeskrivningarna kan man ibland ana att tjänsterna skraddarsys för en viss internkandidat, men det är svårt att leda detta i bevis. Precis som med lektorat andelen svenskfödda doktorander som hunnit få professorstjänster större än andelen utlandsfödda (6,6 % mot 3,1 %), fast denna skillnad inte är statistiskt signifikant.

Likriktning av forskningen genom beslut om anslag

Forskningsråd och anslagsgivare har ovanligt mycket makt i Sverige. Landet är tämligen unikt i den industrialiserade världen på så sätt att lektorerna knappast får någon tid alls i sina tjänster, eller mycket liten tid, att ägna åt forskning. I stort sett är de helt beroende av forskningsanslag för att överhuvudtaget kunna forska. Samtidigt som lektorerna måste undervisa upp till 400 timmar per år (att jämföra med de ca 200 timmar som är vanligt i många andra länder¹⁵) har det också blivit väldigt svårt att få anslag. De senaste åren har det varit vanligt att mindre än 10 % av ansökningar beviljas anslag.¹⁶ Som jämförelse kan nämnas att 36,5 % av ansökningar inom humaniora och samhällsvetenskap år 2004 fick anslag från Tysklands huvudsakliga vetenskapsråd, *Deutsche Forschungsgemeinschaft*.¹⁷ Det betyder å ena sidan att det är jämförelsevis mycket svårt att få anslag i Sverige, å andra sidan att det också är viktigare att få anslag eftersom forskning inte ingår i tjänsten. Forskningsanslag är också väldigt viktigt för nydisputerade doktorander, då det är ett mycket vanligt sätt att hålla sig kvar på sin institution. I ett läge där det finns färre forskarassistenttjänster än förut och där antalet undervisningstimmar är en mycket viktig merit i tillsättandet av lektorstjänster, har många inget annat val än att lägga ner en stor del av sin arbetstid på att skriva ansökningar om forskningsanslag, för att på så sätt kunna hålla sig kvar i akademien.

Samtliga personer som vi har intervjuat har ställt sig mycket kritiska till den svenska forskningsmodellen, och bara en av våra tjuugo intervjuade personer ansåg att bedömningen av ansökningar är objektiv. För att ha en chans att få anslag är man tvungen, menar de, att anpassa sin ansökan så att den blir "politisk korrekt". När så få får anslag vågar man inte ta risker. Och för att ha en god chans att få anslag måste man ha bra kontakter med personer i råden – hela processen bidrar till en ohälsosam konformitet. Detta är skad-

¹⁵ T.ex. rapporteras det i *Universitetslärvaren* 3/2005 att högskolelärare undervisar 172 timmar per år (Trenning-Himmelsbach, 2005). I Tyskland måste lärarna med fasta tjänster vanligtvis undervisa 8 timmar per vecka och varje termin brukar vara 15 veckor, vilket betyder 240 undervisningstimmar per år. Därtill bör det betonas att undervisning vid tyska högskolor ofta består av seminarier, där studenterna presenter ett ämne (håller ett "referat" som det heter på tyska) och läraren inte behöver förbereda något.

¹⁶ Till exempel år 2005 viljades 158 av 1647 ansökningar hos Vetenskapsrådet till forskning inom humaniora och samhällsvetenskap, vilket motsvarar 9,6% av alla ansökningar. Se www.vr.se/press/arkiv/sida.jsp?resourceID=271.

¹⁷ www.dfg.de/dfgimprofil/zahlenundfakten/statistichediagramme/diagrammeantragsbearbeitung.html

ligt för kunskapsproduktionen överlag, men det tycks också skapa en utestängning som i högre grad drabbar forskare med utländsk bakgrund än forskare utan den bakgrunden.

Till exempel betonade en man med etniskt svensk bakgrund hur centralt nätverket är i ansökningsprocessen:

S: Tror du också att det spelar roll vilket nätverk man har?

I: Definitivt. Annars kan man nog glömma det.

Tillgången till nätverk är inte etniskt neutral. En annan person med utländsk bakgrund beskriver hur oskrivna regelverk och tyst kunskap, som missgynnar personer med utländsk bakgrund, är verk samma i fördelningen av forskningsanslag:

... det handlar som sagt inte mycket om att folk sållas på efternamn utan det handlar om uppslutning kring tyst kunskap, i synnerhet ansökningarna, akademiskt, hur det skall se ut. Hur genomförbarhet skall bedömas [...] Kunskap om hur ett akademiskt nätverk skall se ut, vilken huvudspecialisering man skall acceptera, den fortsatta gärningen, hur pass filosofiintresserad man är, det är akademisk kultur som spelar roll. Jag tror att man behöver anstränga sig hårdare för att få en längre meritlista för att folk ska vara beredda att bortse ifrån [utländsk bakgrund].

Nästan alla intervjuade personer ansåg att forskningsanslag inte enbart tilldelas utifrån objektiva bedömningar. Fler personer, såväl de med utländsk som de med etniskt svensk bakgrund, beskrev hur nätverk återigen var avgörande för tilldelning av forskningsanslag. En man med etniskt svensk bakgrund beskriver vikten av kontakter:

Ja, det beror på vilka som sitter i rådet, om det finns någon representant från institutionen. Självklart att det är bra. Så var det ju med [ger namn på ämne] i många år, vi hade ju en professor som satt med i Riksbankens Jubileumsåret, vi hade ju väldigt goda anslag när han satt med där.

En annan man med etniskt svensk bakgrund synliggör betydelsen både av det sociala (t.ex. kontakter) och det kulturella (t.ex. sättet att tala/skriva) kapitalet, eller som han kallar det, ”spelet” när man ska söka forskningspengar. I spelet uppmärksammar han vikten av att betona etablerade forskningsinriktningar, av att använda de rätta begreppen, samt att projektledarens nätverk och ställning inom hierarkin är viktiga:

Alltså, jag tillhör dem som är väldigt kritiska mot hela det här systemet, därför att alltså objektivt i någon mening men det finns en väldigt

bias mot det etablerade. Vi är så framgångsrika, vi har lärt oss att skriva ansökningar och jag vill påstå att om till exempel Riksrevisionsverket skulle gå in kolla metod för att utvärdera forskningsprojekt och se vad man hade gjort i förhållande till vad man har fått pengar för, så tror jag att vi skulle få många anmärkningar. Därför att vi är oerhört så att säga forskningspolitiskt korrekta i våra ansökningar och vi har lärt oss det här spelet rätt så mycket och kan man inte det så är man chanslös.

S : Vad menar du med det? Måste man formulera om vissa begrepp eller?

I: Ja, begreppsformuleringar kring, ja det här med [...] Jag tror att det spelar stor roll vem som är projektledare, vilken ställning den har.

En annan intervjuad, en man med utländsk bakgrund, betonade också forskningens konformitet och betydelsen av vem som sitter i forskningsrådet, men framställde även vikten av den högskola man söker ifrån. Likt andra intervjuade beskrev han högskolornas hierarki, där äldre institutioner i storstäderna särbehandlas positivt gentemot de nyare i Norrland och mindre städerna. Han säger:

Nja, forskningsråden är ju fega, dom vill ju få, och det är rimligt, dom vill ha ut av sina satsningar och en tendens är väldigt tydlig, dom som bor i Stockholmsområdet får mest pengar och vi får i periferin väldigt lite. Det har säkert att göra med vilken inriktning man har och vilka som sitter i forskningsråden och sen är det så att forskningsgrupper premieras framför enskilda forskare också och det är mainstream som premieras.

En kvinna med utländsk bakgrund framställde de sociala nätverken som ett system av ömsesidiga belöningar inom universitetsvärlden, och då grupper är lika varandra blir det svårt för nya idéer att komma fram:

L: Hur tror du att bedömningen går till, är den objektiv?

I : (skratt) Det var en onödig fråga, det är så i universitetsvärlden, man ska klia den ena och den andra och då kliar de tillbaka, det är så. Och det är svårt för nya att komma fram, det är en generationsfråga också ... Jag ser den typen av forskning och den är så intetsägande och onödig... Egentligen ska man fråga sig vems intressen som förs fram i forskningsvärlden, vad är det för projekt som får pengar, det finns inget objektivt.

En person som själv granskar ansökningar idag beskriver hur nätverk är viktiga och hur personliga relationer spelar roll i granskningen av ansökningar:

Jag sitter själv med idag och granskar ansökningar och jag sitter i [ger namn] så nu har jag börjat förstå hur viktigt det är vilka sakkunniga

som man väljer och hur den här akademiska världen är så inskränkt i det gamla liksom, ”han sa det till mig för 10 år sen” och då glömmer han inte det.

Återigen ser man hur personliga relationer är avgörande, inte bara för inneslutning och för tillgången till resurser som är viktiga för rörligheten, utan också för uteslutning, alltså diskriminering. Om man råkar hamna i konflikt eller göra någon sur p.g.a. att man har uttryckt sig på ett sätt som går emot de oskrivna reglerna kan detta felsteg följa ens karriär.

Våra beräkningar utifrån ansökningar till Vetenskapsrådet under åren 2002–2004 visar att en större andel personer med utländska namn fick anslag än de med svenska namn (21,1 % mot 13,7 %), men skillnaden var inte statistisk signifikant och förhållandena varierade beroende på ämnet. Av dem med utländska namn fick bara 15,4 % anslag i statsvetenskap, mot 22,2 % av dem med svenska namn. På de övriga tre områdena (ekonomisk historia, psykologi och sociologi) fick dock en större andel av personer med utländska namn anslag än de med svenska namn.

Ett intressant resultat av vår undersökning är att den enda variabeln som var signifikant för erhållande av anslag från Vetenskapsrådet, var antalet år sedan man publicerade den första skriften (vanligtvis doktorsavhandlingen). Vetenskapliga kriterier som t.ex. antal publicerade artiklar per år i referee-bedömda tidskrifter, eller antal referee-bedömda böcker publicerade per år hos bokförlag, verkar inte spela någon roll (se tabell 8). Resultaten blev desamma när det totala antalet publikationer användes istället för antalet publikationer per år, och även när svensk bakgrund och icke-svensk bakgrund användes som variabel. Eftersom antalet år är viktigare än vetenskapliga meriter, kan man kanske ana att de som har varit aktiva inom akademien längst, i genomsnitt också har lyckats bäst med att skaffa sig kontakter, eftersom de har haft mest tid på sig att bygga upp nätverk inom forskar-Sverige och att lära sig de oskrivna spelreglerna.

Tabell 8. Erhållande av forskningsanslag från Vetenskapsrådet 2000–2004

	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Vetenskapliga artiklar per år	,324	,474	,469	1	,493	1,383
Vetenskapliga böcker per år	1,004	1,516	,438	1	,508	2,728
Artiklar i bok per år	,460	,625	,542	1	,462	1,584
Populärvetenskapliga artiklar per år.	-1,012	,856	1,400	1	,237	,363
Böcker per år tryckta av ens institution	-2,463	1,883	1,712	1	,191	,085
Rapport per år	-,234	,817	,082	1	,774	,791
Antal år sedan första publiceringen	,065	,030	4,810	1	,028	1,067
Konstant	-2,270	,503	20,348	1	,000	,103

-2 Loglikelihood = 167,06. Nagelkerke R Square ,081. N= 203.

Förutom Vetenskapsrådet undersökte vi också FAS. Här finns det en tydlig skillnad mellan personer med utländsk bakgrund och svenskar. Medan 21 % av kandidaterna med utländska namn fick anslag fick 31 % av dem med svenska namn anslag, även om denna skillnad inte är signifikant. Att skillnaden inte är signifikant kan beror på det låga antalet ansökningar (128 plus fyra där vi inte kunde fastställa huruvida namnen var utländska). Medan 19,7 % av dem som sökte anslag från Vetenskapsrådet hade utländska namn, hade bara 11,7 % av dem som sökte anslag från FAS det. Tyvärr går det inte att förklara varför färre personer med utländsk bakgrund söker från FAS än från Vetenskapsrådet; i våra intervjuer framkommer inga speciella uppgifter om FAS, utan snarare det allmänt negativa omdömet att samtliga forskningsråd är icke-objektiva i sina bedömningar och att möjligheten att få anslag till hög grad beror på graden av personliga kontakter och på förmågan att skriva politiskt korrekta ansökningar.

Som tabell 9 visar spelar publiceringar i referee-bedömda tidskrifter en signifikant roll för huruvida man får anslag från FAS, i motsats till publiceringarnas roll för Vetenskapsrådet. Men återigen är antal år sedan den första publiceringen också en mycket viktig och statistisk signifikant faktor, vilket tyder på att nätverk ändå kan spela en stor roll för besluten om vem som får anslag. Resultatet blir detsamma om man räknar det totala antalet publiceringar istället för att dividera dem med antal år sedan den första publiceringen.

Tabell 9. Erhållande av forskningsanslag från FAS 2004

	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Svensk (2= ja, 1= nej)	,591	,738	,642	1	,423	1,806
Referee-bedömda artiklar publicerade per år	1,055	,505	4,360	1	,037	2,872
Referee-bedömda böcker per år	-1,404	2,513	,312	1	,576	,246
Populärvetenskapliga artiklar per år	,008	,949	,000	1	,993	1,008
Böcker per år tryckta av universitetet	-4,961	2,078	5,702	1	,017	,007
Artiklar per år publicerade i böcker	1,735	,935	3,445	1	,063	5,668
Antal år sedan den första publiceringen	,088	,030	8,467	1	,004	1,092
Konstant	-3,472	1,516	5,247	1	,022	,031

Logistisk regression. N= 127. -2 Loglikelihood = 135,49. Nagelkerke R Square ,202

Vår genomgång av ansökningarna tyder på att besittandet av socialt kapital är mycket viktigt för att kunna få anslag. De flesta som vi intervjuade menade att det är nödvändigt att ha bra kontakter med personer i forskningsråden för att ha en chans att få anslag. Och vår statistiska analys av ansökningarna visar att antalet år sedan man disputerat är viktigare än vetenskapliga publiceringar för att få anslag från Vetenskapsrådet; hos FAS är antalet år tillsammans med publiceringar viktiga för att få anslag. Oavsedd konsekvens eller ej – nästan alla vi intervjuade var överens om att det här systemet, där all forskning är beroende av anslag från externa organ, har bidragit till en stor grad av konformitet. Vilket medför vad Essed och Goldberg (2002) kallar för "cultural cloning" där uttryckta "preferenser" för likhet reproducerar andra maktordningar på institutionen, maktordningar som har att göra med genus, "ras", klass.

Rekommendationer

Vår statistiska analys visar att akademiker med utländsk bakgrund i allmänhet har lyckats relativt bra; visserligen är andelen av akademiker med utländsk bakgrund som får tjänster och forskningsanslag lägre än andelen av svenska akademiker, men skillnaden är inte signifikant. Och ibland har det hänt (som på tre av fyra ämnesområden inom Vetenskapsrådet) att en större andel av ansökningarna från akademiker med utländsk bakgrund har beviljats anslag än från

dem utan. Något som dock måste undersökas vidare är forskningsfrågorna, det vill säga hur ofta ansökningar som behandlar frågor om rasism och diskriminering inom samhällsvetenskaperna har fått anslag från forskningsråden. Men det är ändå oroväckande att andelen av akademiker med utländsk bakgrund som får lektorat och professors-tjänster är lägre – och vad gäller anslagen från FAS är andelen till och med mycket lägre – än andelen av svenska akademiker. Att det samtidigt i viss mån finns positiv etnisk representativitet betyder dock inte att det inte skulle finnas diskriminerande mekanismer på institutionerna. Däremot betyder det att vissa personer finns som lyckas hantera uteslutningsmekanismerna strategiskt.

Vår analys visar också diskriminering kan förekomma *även* i de fall där en kvantitativ analys inte visar på stora skillnader mellan akademiker med och utan utländsk bakgrund, t.ex. i andelen som får lektorat. För idag lyckas akademiker med utländsk bakgrund lite sämre än de med svensk bakgrund, men det är ju möjligt att de skulle kunna lyckas bättre än de etniska svenskarna om mer ”objektiva” kriterier kom att användas. Det kan också vara så att diskrimineringen inte visar sig genom kvantitativa undersökningsmetoder eftersom dessa bara tar hänsyn till själva rekryteringstillfället och tillämpandet av formella kriterier. Men diskriminering i forskarvärlden kan ske på många andra områden. Det kan t.ex. vara så att forskare med utländsk bakgrund måste arbeta hårdare för att uppnå samma meriteringsnivå som akademiker med svensk bakgrund. Detta fenomen är välkänt inom arbetslivsforskning bedrivna såväl ur ett etnicitets- som ur ett feministiskt perspektiv (de los Reyes, 1997).

Våra djupintervjuer visar också att utlandsfödda akademiker möter många hinder som inte finns för svenskfödda konkurrenter som gör hela karriären på samma ställe. Vår enkätundersökning av person som disputerade under 1990-talet visar också att doktorander med utländsk bakgrund mindre ofta än doktorander födda i Sverige blev uppmuntrade att söka forskningsanslag. De erbjöds också mer sällan att söka forskningsanslag tillsammans med äldre, etablerade forskare. Men trots dessa hinder har en del utlandsfödda akademiker på något sätt lyckats hålla sig kvar inom det akademiska livet, även om risken är större att de tvingas till mer flexibilitet och högre beredskap att söka tjänster vid andra lärosäten. Vår analys visar nämligen att långt färre doktorander *med* än *utan* utländsk bakgrund lyckas hålla sig kvar på sina institutioner. Akademins inneslutnings- och uteslutningsmekanismer beskrevs, av de intervjuade, till stor del handla om reproduktionen av prestigefyllda

nätverk, genom vilka homogenitet blir en viktig del av institutionens reproduktion. Dessa nätverk och deras reproduktion ansågs av de flesta intervjuade utgöra ett parallellt, dock problematiskt, "oskrivet regelverk" samtidigt som diskurser om objektivitet och meritokrati hyllades och dominerades. Till exempel angavs en strikt meritokratisk princip användes i de fall där det gynnade en svensk forskare, medan den inte tillämpades om den inte gynnade en svensk forskare. I sistnämnda fall blev meritokratin objektiva bedömningsprincip plötsligt väldigt elastisk, det fanns plats att "tänja" på reglerna för att innesluta de utvalda svenska personer (som ofta liknade dem i nätverket) i organisationen.

Kontakter med betydelsefulla nätverk är enligt de intervjuade helt centralt för den akademiska karriären eftersom de medför socialt kapital (i termer av kunskap om oskrivna regler och resurser viktiga för meritering och rörlighet) som är av avgörande betydelse för rörligheten inom den akademiska hierarkin. Etnicitet och rasifiering beskrevs av några informanter som en del av det akademiska nätverkets reproduktionssätt och av inneslutnings- och uteslutningsmekanismer; de framställde också hur ett etniskt rangordnande pågår. Personer från sydländer förväntades under 1980- och 1990-talet återvända till sina "hemländer" istället för att skapa sig en karriär i Sverige. Denna förväntan från institutionen visade sig genom att personerna i fråga fick mindre stöd och uteslöts från prestigefyllda nätverk. Intressant är dock att uteslutandet av individer från viktiga nätverk kunde ske på grund av föreställningar om kulturell särart, om teoretiska "brister", eller om "okunskap om reglerna". Vidare beskrev fler personer hur de själva upplevde sig (eller andra doktorander med utländsk bakgrund, längre ner i den rasifierade "invandrarhierarkin") vara utsatta för symboliskt våld under sin karriär. Detta var en institutionell uteslutning, bedriven av medlemmar i institutionens betydelsefulla nätverk, som försiggick genom ignorering, utfrysning, diskvalificering eller förlöjligande av individer.

Såsom akademien och deras interna rekryteringsmönster idag ser ut är det en nackdel att ha gjort grundutbildning, och ibland även att ha disputerat, utomlands. En nackdel som främst drabbar invandrade akademiker. Dessutom kan det vara svårt att veta hur pedagogiska meriter ska dokumenteras, då det ofta inte framkommer vad det innebär i ansökningsbeskrivningen. Även om invandrade akademiker disputerar i Sverige är det en nackdel att ha gjort grundutbildningen utomlands, eftersom: det gör det svårare att

antas till en doktorandutbildning i Sverige (givet den stora tendensen till internrekrytering); och om man väl har antagits är risken ändå stor att den externt utbildade inte kommer att känna till institutionens normer och oskrivna regler, vilket i sig gynnar personer som gjort grundutbildningen på institutionen i fråga.

Om vi ser på situationen i sin helhet verkar det som att vi har en del stöd för vårt resonemang rörande förekomsten av diskriminerande institutionella processer inom den akademiska världen. Även om det inte skulle finnas uttalat medvetna försök att diskriminera, kan ett system diskriminerar personer med utländsk bakgrund om den bygger mycket på nätverk, normer, krångliga regler och lättmanipulerade procedurer för tjänstetillsättningar osv. Risken att dagens system utesluter högt kvalificerade utlandsfödda akademiker är särskilt stor i ett litet land, som Sverige, eftersom risken där är större att de sakkunniga har personlig kännedom om de flesta som söker en tjänst eller ansöker om forskningsmedel.

Om utlandsfödda akademiker ska kunna konkurrera på lika villkor med svenskfödda akademiker, måste reformer genomföras som gynnar de vetenskapligt sett bästa akademikerna. Internrekrytering utgör ett av de största problemen. En reform som skulle förbättra situationen avsevärt vore att införa en regel som hindrade studenter från att doktorera på samma ställe som de har gjort grundutbildningen. På samma sätt kan nydisputerade förbjudas tilldelning av tjänst på den fakultet de disputerat på, tills de uppnår docentkompetens. Dessa villkor skulle ge akademiker med utländsk bakgrund en mycket större chans att göra karriär, eftersom de inte längre skulle behöva konkurrera med "insiders". Hade institutioner inte möjligheten att rekrytera sina "egna" skulle de i gengäld ha ett större incitament att rekrytera de bästa kandidaterna – vilket inte bara skulle gynna den vetenskapliga miljön på institutionen utan också öka möjligheterna för utlandsfödda akademiker att få tjänster.

Ett annat problem i tjänstetillsättningsförfarandet är sättet att bedöma kandidaterna. Vår genomgång av tillsättningen av lektorstjänster visar att pedagogiska meriter i praktiken ofta används för att exkludera högt meriterade kandidater med utländsk bakgrund för att istället kunna anställa interna "svenska" kandidater. Att ett större utrymme för godtycke ger större utrymme för diskriminering tycks uppenbart. Vår undersökning visar t.ex. att om man bara tagit hänsyn till vetenskapliga publiceringar, skulle personer med utländsk bakgrund få mer än dubbelt så många tjänster. Dessutom har vi sett att den dokumentering av pedagogiska meriter som

krävs är så krånglig att den exkluderar kandidater som bor utomlands och inte känner till den svenska modellen. Det verkar som om kraven på pedagogisk skicklighet ofta används för att anställa den kandidat som institutionen vill ha: om en extern (invandrad) akademiker har bättre vetenskapliga meriter, så blir plötsligt antalet undervisningstimmar viktigare än vetenskapliga publiceringar; om de utifrån kommande kandidaterna har flera undervisningstimmar, så kommer de sakkunniga plötsligt fram till att man inte kan mäta pedagogisk skicklighet i termer av undervisningstimmar, utan istället måste lägga mer vikt vid internationella publiceringar etc. Samtidigt är vi inte helt emot att hänsyn tas till undervisnings-skicklighet.

En möjlighet att komma runt problemet är att i tjänstetillsättningsärenden lägga tonvikten på vetenskapliga publiceringar, och använda pedagogiska meriter som något slags veto. Man skulle kunna begränsa de kvantitativa kraven för undervisning till ett lågt satt minimikrav (t.ex. 100 undervisningstimmar) bara för att kunna försäkra sig om att kandidaterna har någon slags undervisningserfarenhet. Det skulle räcka för att se om de haft stora svårigheter som lärare, eftersom det antagligen ändå skulle komma fram om de fått mycket klagomål från t.ex. studenter. Sedan skulle möjligheten kunna bestå i att tilldela tjänsten till en vetenskapligt något svagare kandidat om det visar sig att huvudkandidaten i undervisningssammanhang har misskött sig och fått många klagomål. Som en starkare kontrollfunktion skulle man också kunna tillämpa provanställning på ett år för alla undervisande.

I ”västvärlden” är det ganska unikt för Sverige att lektorer (även docenter och forskare, som befordras till professor) inte har forskning i tjänsten. Som en följd av detta måste de undervisa upp till dubbelt så många timmar som kollegor i andra länder. Samtidigt kan man köpa sig fri från undervisning genom erhållande av externa anslag, men det är hemskt svårt att få anslag. Till följd av detta är konkurrensen om anslagen stenhård, och nätverksbildningen blir mycket viktig. Också våra intervjuer visar att alla är överens om att dagens system inte gynnar fri forskning, istället blir ansökningarna konformistiska och politiskt korrekta. Med dagens system förlorar alla, och särskilt svårt gör systemet det för invandrare, eftersom risken är stor att de inte har så bra nätverk inom forskar-Sverige.

Ett sätt att lösa problemet, att göra forskningen friare och bättre, och få forskningspolitiken att inte missgynna invandrade akademiker (och andra som inte är ”mainstream” i akademien), är att ge lärare tid

att bedriva egen forskning. Om man verkligen är rädd att forskarutbildade personer inte klarar av att forska, borde man kunna genomföra någon slags "tenure"-system, som i USA. Man skulle kunna halvera undervisningstiden från 400 timmar per år, till internationell standard, ca 200 timmar (plus regelbundna sabbatsår).

Det borde betonas att vi inte är säkra på hur dessa reformer skulle påverka kvinnor. Det är möjligt att trots att användning av pedagogiska meriter har diskriminerat personer med utländsk bakgrund har denna metod haft positiva effekter för kvinnor. Det är även möjligt att en starkare betoning av vetenskapliga publiceringar skulle göra det svårare för kvinnor att ta sig fram, t.ex. om de på grund av en ojämlig arbetsdelning inom universitetet och i privatlivet haft mindre tid att ägna åt publiceringar. Mer forskning är helt enkelt nödvändig om vilken påverkan bedömningen av pedagogiska och vetenskapliga meriter har för könsdiskriminerade mekanismer. Men i sämsta fall skulle vårt förslag om 50 procent forskning i lektorstjänster, i all fall förhindra att kvinnor och personer med utländsk bakgrund från att hamna i en undervisningsfälla, där de inte får tid att meritera sig med publikationer och konkurrera med etnisk svenska män.

Ett system, som belönar vetenskaplig kompetens och deltagande i den internationella debatten, ger utlandsfödda akademiker en mycket större chans att lyckas i den svenska akademiska världen, än det nu rådande systemet, som: bortser från internationella publiceringar; som istället belönar förmågan att anpassa sig till en mängd oskrivna regler och normer, förmågan att bilda nätverk och att förstå hur politisk korrekta ansökningar ska skrivas.

Referenser

- Bennich-Björkman, Li (1997) *Organizing innovative research: the inner life of university departments*. Oxford: Pergamon.
- Berggren, Katarina & Omarsson, Abukar (2001) *Rätt man på fel plats – en studie av arbetsmarknaden för utlandsfödda akademiker som invandrat under 1990-talet*. Arbetsmarknadsstyrelsen, Ura 2001: 5.
- Bourdieu, Pierre (1977) "Cultural reproduction and social reproduction" In: Karabel, Jerome & Halsey, A.H. (ed.) *Power and ideology in education*. New York: Oxford University Press.
- Bourdieu, Pierre (1986) "The Forms of Capital" In: Richardson, John (ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, Pierre (1988) *Homo Academicus*. (översättning Peter Collier). Stanford: Stanford University Press.
- Dahl, Sonja (1998) *Rörlighet vid universitet och högskolor*. <http://sulf.se/upload/Dokument/trycktochtryckt/Rapporter/roligh.pdf>.
- Daun, Åke (1998) *Svensk mentalitet*. 3 utg. Stockholm: Rabén prisma.
- de los Reyes, Paulina (1997) *Invandrare och tjänsteman: en studie om invandrantjänstemännens villkor i det svenska arbetslivet*. Stockholm: TCO.
- de los Reyes, Paulina (2004) *Att segla i motvind – En intervjuundersökning om strukturell diskriminering och vardagsrasism inom universitetsvärlden* (opublicerat manuskript).
- de los Reyes, Paulina & Mulinari, Diana (2005) *Intersektionalitet. Kritiska reflektioner över (o)jämlighetens landskap*. Malmö: Liber.
- Ehn, Billy (2001) *Universitetet som arbetsplats: Reflektioner kring ledarskap och kollegial professionalism*. Lund: Studentlitteratur.
- Erikson, Robert & Jonsson, Jan O. (1993) *Utbildning och Ursprung: Social snedrekrytering till högre studier*. Utbildningsdepartementet SOU 1993:85. Stockholm: Fritzes.
- Essed, Philomena & Goldberg, David Theo (2002) "Cloning Cultures: the social injustices of sameness", *Ethnic and Racial Studies* Vol. 25(6): 1066–1082.

- Fazlhashemi, Mohammad (2002) *Möten, myter och verkligheter: Studenter med annan etnisk bakgrund berättar om möten i den svenska universitetsmiljön*. Umeå: Skriftserie från Universitetspedagogiskt centrum, 2001: 1.
- Johnson, Catherine A. (2004) "Choosing people: the role of social capital in information seeking behavior", *Information Research* 10(1) paper 201. <http://InformationR.net/ir/10-1/paper201.html>
- Högskoleverket (2003) *Ett svenskt kvitto? Kompletterande utbildning för utländska akademiker*. Rapport 2003-04-09.
- Högskoleverket (2005) *Dold könsdiskriminering på akademiska arenor – osynligt, synligt, subtilt*. Rapport 2005: 41 R.
- Kamali, Masoud (2005) "Ett europeiskt dilemma: Strukturell/institutionell diskriminering" i: de los Reyes, Paulina & Kamali, Masoud (red.) *Bortom vi och dom: Teoretiska reflektioner om makt, integration och strukturell diskriminering*. SOU 2005:41 Stockholm: Fritzes.
- Kamali, Masoud (2005b) *Sverige inifrån. Röster om etnisk diskriminering*. SOU 2005:69 Stockholm: Fritzes.
- King, Peter & Waldegrave, Charles (2003) "Social Capital, Social Networks, and Access to Employment", www.msd.govt.nz/documents/work-areas/strategic-social-policy/conference/2.11-paper.doc
- Laumman, Edward (1966) *Prestige and association in an urban community*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- Lindberg, Leif, Riis, Ulla och Silander, Charlotte (2005) *Akademiens olika världar*. Stockholm: Högskoleverket.
- Mählck, Paula (2003) *Mapping Gender in Academic Workplaces: Ways of Reproducing Gender Inequality within The Discourse of Equality*. Doctoral Thesis at the Department of Sociology, Umeå University, no. 33.
- Palestro, Joakim & Skoglund, Crister (2004) "Rekrytering till högre utbildning – en utmaning i ett mångkulturellt samhälle" i: *Kunskap för integration: Om makt i skola och utbildning i mångfaldens Sverige*. Rapport från Integrationspolitiska maktredningen, SOU 2004:33. Stockholm: Fritzes
- Rooth, Dan-Olof (2002) "Adopted Children in the Labour Market – Discrimination or unobserved characteristics?", *International Migration* 40(1): 71–98.
- Sieber, Sam D. (1981) *Fatal Remedies: The Ironies of Social Intervention*. New York: Plenum Press.

- SCB (2003) *Utländsk bakgrund för studerande i brandutbildning 2001/02 och forskarutbildning 2000/01*. UF 19 SM 0201.
- SCB (2005) *Trendbrott: Lika många kvinnor som män börjar doktorera* Pressmeddelande från SCB och Högskoleverket 2005-09-30 10: 00 nr 2005: 246.
- Schierenbeck, Isagell (2003) *Bakom välfärdsstatens dörrar*. Umeå: Boréa.
- SFS (1999) *En mångkulturell högskola? SFS tycker till om... Etnisk rekrytering till högskolan*. Rapport från Sveriges Förenade Studentkårer, Dnr: U221-3/9900: www.sfs.se/arkiv/arkivpdf/mangfald/9900/etnsnedrek.pdf.
- SOU (2000) *Mångfald i högskolan*. SOU 2000:47: www.regeringen.se/sb/d/108/a/1220.
- SULF (2002) *En hållbar högskola? Högskolans resurser – mer till både utbildning och forskning, men också enligt nya principer*. Borås: Sveriges universitetslärarförbund.
- Trumbull, George (1892) "Psychology as So-Called 'Natural Science'", *The Philosophical Review*: www.jstor.org/view/00318108/di980828/98p0005d/0.
- Tufvesson, Ingrid (2001) *Discrimination in the Swedish Academia*. Stockholm: CEIFO.
- Trenning-Himmelsbach, Anna (2005) "Vi har stor frihet men brist på mycket", *Universitetsläraren* 3.
- Wennerås, Christin & Wold, Agnes (1997) "Nepotism and Sexism in Peer-review", *Nature* 387: 341–343.

Författarpresentation

Simon Andersson är jurist och anställd som utredningssekreterare på Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering.

Aino Dahl är grundskolelärare och har tillfälligt arbetat som forskare vid Umeå universitet.

Lory Janelle Dance är sociolog och anställt som docent vid Department of Sociology, University of Maryland at College Park, USA.

Lena Granstedt är doktorand i pedagogiskt arbete vid Institutionen för estetiska ämnen i lärarutbildningen vid Umeå universitet.

Camilla Hällgren är pedagog och anställd som lektor vid Institutionen för interaktiva medier och lärande, fakulteten för lärarutbildning vid Umeå Universitet.

Carl James är sociolog och anställd som professor vid Department of Education, York University, Canada.

Masoud Kamali är sociolog och anställd som professor vid Institutionen för socialt arbete på Mittuniversitet i Östersund.

Marcus Lundgren är fil. mag. i statsvetenskap och fil. kand. i sociologi och anställd som utredningssekreterare på Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering.

Ann Runfors är etnolog och arbetar som forskare vid Institutionen för etnologi, religionshistoria och genusstudier; Etnologiska avdelningen på Stockholms Universitet.

Lena Sawyer är kulturanthropolog och anställd som lektor vid Institutionen för socialt arbete på Mittuniversitet i Östersund.

Steven Saxonberg är statsvetare och anställd som docent vid Institutionen för statsvetenskap vid Högskolan Dalarna.

Gaby Weiner är professor i pedagogiskt arbete och arbetar vid Institutionen för matematik, teknik och naturvetenskapliga ämnen i lärarutbildningen vid Umeå universitetet.

Statens offentliga utredningar 2006

Kronologisk förteckning

1. Skola & Samhälle. U.
2. Omprövning av medborgarskap. Ju.
3. Stärkt konkurrenskraft och sysselsättning i hela landet. N.
4. Svenska partnerskap – en översikt. Rapport 1 till Organisationsutredningen för regional tillväxt. N.
5. Organisering av regional utvecklingspolitik – balansera utveckling och förvaltning. Rapport 2 till Organisationsutredningen för regional tillväxt. N.
6. Skyddsgrundsdirektivet och svensk rätt. En anpassning av svensk lagstiftning till EG-direktiv 2004/83/EG angående flyktingar och andra skyddsbehövande. UD.
7. Studieavgifter i högskolan. U.
8. Mångfald och räckvidd. U.
9. Kontroll av varor vid inre gräns. Fi.
10. Ett förnyat programkontor. U.
11. Spel i en föränderlig värld. Fi.
12. Rattfylleri och sjöfylleri. Ju.
13. Djurskydd vid hästavel. Jo.
14. Samernas sedvanemarker. Jo.
15. Detaljhandel med nikotinläkemedel. S.
16. Ny reglering om brandfarliga och explosiva varor. Fö.
17. Ny häkteslag. Ju.
18. Kustbevakningens personuppgiftsbehandling. Integritet – Effektivitet. Fö.
19. Att återta mitt språk. Åtgärder för att stärka det samiska språket. Ju.
20. Tonnageskatt. Fi.
21. Mediernas Vi och Dom. Mediernas betydelse för den strukturella diskrimineringen. Ju.
22. En sammanhållen diskrimineringslagstiftning. Del 1+2, särtryck av sammanfattningen, lättläst sammanfattning och daisy. Ju.
23. Nya skatteregler för idrotten. Fi.
24. Avgift för matservice inom äldre- och handikappomsorgen. S.
25. Arbetslivsresurs. Ett statligt ägt bolag efter sammanslagning av Samhall Resurs AB (publ) och Arbetslivstjänster. N.
26. Sverige som värdland för internationella organisationer. UD.
27. Stöd till hälsobefrämjande tandvård. S.
28. Nya upphandlingsregler 2. Fi.
29. Teckenspråk och teckenspråkiga. Kunskaps- och forskningsöversikt. S.
30. Är rättvisan rättvis? Tio perspektiv på diskriminering av etniska och religiösa minoriteter inom rättssystemet. Ju.
31. Anställ unga! U.
32. God sed vid lönebildning – Utvärdering av Medlingsinstitutet. N.
33. Andra vägar att finansiera nya vägar. N.
34. Den professionella orkestermusiken i Sverige. U.
35. Värdepapper och kontrolluppgifter. Fi.
36. För studenterna... – om studentkårer, nationer och särskilda studentföreningar. U.
37. Om välfärdens gränser och det villkorade medborgarskapet. Ju.
38. Vuxnas lärande. En ny myndighet. U.
39. Ett utvidgat miljöansvar. M.
40. Utbildningens dilemma Demokratiska ideal och andrafierande praxis. Ju.

Statens offentliga utredningar 2006

Systematisk förteckning

Justitiedepartementet

- Omprövning av medborgarskap. [2]
Rattfylleri och sjöfylleri. [12]
Ny häkteslag. [17]
Att återta mitt språk. Åtgärder för att stärka det samiska språket. [19]
Mediernas Vi och Dom. Mediernas betydelse för den strukturella diskrimineringen. [21]
En sammanhållen diskrimineringslagstiftning.
Del 1+2, särtryck av sammanfattningen, lättläst sammanfattning och daisy. [22]
Är rättvisan rättvis?
Tio perspektiv på diskriminering av etniska och religiösa minoriteter inom rättssystemet. [30]
Om välfärdens gränser och det villkorade medborgarskapet. [37]
Utbildningens dilemma
Demokratiska ideal och andrafierande praxis. [40]

Utrikesdepartementet

- Skyddsgrundsdirektivet och svensk rätt.
En anpassning av svensk lagstiftning till EG-direktiv 2004/83/EG angående flyktingar och andra skyddsbehövande. [6]
Sverige som värdland för internationella organisationer. [26]

Försvarsdepartementet

- Ny reglering om brandfarliga och explosiva varor. [16]
Kustbevakningens personuppgiftsbehandling. Integritet – Effektivitet. [18]

Socialdepartementet

- Detaljhandel med nikotinläkemedel. [15]
Avgift för matservice inom äldre- och handikappomsorgen. [24]
Stöd till hälsobefrämjande tandvård. [27]
Teckenspråk och teckenspråkiga.
Kunskaps- och forskningsöversikt. [29]

Finansdepartementet

- Kontroll av varor vid inre gräns. [9]
Spel i en föränderlig värld. [11]
Tonnageskatt. [20]
Nya skatteregler för idrotten. [23]
Nya upphandlingsregler 2. [28]
Värdepapper och kontrolluppgifter. [35]

Utbildnings- och kulturdepartementet

- Skola & Samhälle. [1]
Studieavgifter i högskolan. [7]
Mångfald och räckvidd. [8]
Ett förnyat programkontor. [10]
Anställ unga! [31]
Den professionella orkestermusiken i Sverige. [34]
För studenterna...
– om studentkårer, nationer och särskilda studentföreningar. [36]
Vuxnas lärande. En ny myndighet. [38]

Jordbruksdepartementet

- Djurskydd vid hästavel. [13]
Samernas sedvanemarkering. [14]

Miljö- och samhällsbyggnadsdepartementet

- Ett utvidgat miljöansvar. [39]

Näringsdepartementet

Stärkt konkurrenskraft och sysselsättning i hela landet. [3]

Svenska partnerskap – en översikt.

Rapport 1 till Organisationsutredningen för regional tillväxt. [4]

Organisering av regional utvecklingspolitik – balansera utveckling och förvaltning.

Rapport 2 till Organisationsutredningen för regional tillväxt. [5]

Arbetslivsresurs.

Ett statligt ägt bolag efter sammanslagning av Samhall Resurs AB (publ) och Arbetslivstjänster. [25]

God sed vid lönebildning – Utvärdering av Medlingsinstitutet. [32]

Andra vägar att finansiera nya vägar. [33]