DiVA
http://www.diva-portal.org

This is the published version of a paper published in *Pedagogisk forskning i Sverige*.

Citation for the original published paper (version of record):

Arneback, E., Jämte, J. (2023)
En social samvaro för alla? Om betydelsen av omsorg, respekt och solidaritet i skolor präglade av mångfald
Pedagogisk forskning i Sverige

Access to the published version may require subscription.

N.B. When citing this work, cite the original published paper.

Permanent link to this version:
http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:oru:diva-110055

PEDAGOGISK FORSKNING I SVERIGE (ahead of print) ISSN 1401-6788

En social samvaro för alla? Om betydelsen av omsorg, respekt och solidaritet i skolor präglade av mångfald

Emma Arneback
Göteborgs universitet

Jan Jämte
Örebro universitet

Abstract

Hur formas en inkluderande social samvaro i skolan? Och hur uppstår motsatsen; sociala miljöer präglade av misstro, intern segregation och kränkningar Frågorna är viktiga för alla skolor, men ställs på sin spets vid försök till styrd skolintegration, där kommuner arbetar aktivt för att skapa en mer socioekonomiskt och etniskt blandad elevsammansättning. Empiriskt fokus för denna artikel är ett kommunalt initiativ där elever flyttats från ett strukturellt missgynnat område till fyra andra skolor i en medelstor stad i Sverige. Med utgångspunkt i Axel Honneths teori om moraliska erkännanden analyseras de flyttade elevernas upplevelser av erkännanden och kränkningar och hur dessa påverkat deras förutsättningar att bli en del av en ny gemenskap. I artikeln fokuseras särskilt på hur förekomst av eller brist på omsorg, respekt och solidaritet påverkar elevers möjligheter att utveckla en positiv relation till sig själva och andra, något som spelar en avgörande betydelse för deras lärande och utveckling. Sammanfattningsvis presenteras en konceptualisering av olika former av erkännanden och kränkningar i skolans sociala samvaro och hur dessa kan komma till konkret uttryck.

Inledning

De senaste åren har skolsegregationens negativa konsekvenser blivit alltmer påtagliga och uppmärksammade i Sverige. Forskning visar att skolsegregation hindrar barn och unga med olika bakgrund att mötas och lära av varandra.

Detta verk är en öppet tillgänglig artikel publicerad under licensen Creative Commons Erkännande-IngaBearbetningar 4.0
© 2023 [Emma Arneback, Jan Jämte]
ISSN: 1401-6788
DOI: https://doi.org/10.15626/pfsvol.nr.artikelnr

Ahead of print

Segregationen skapar också skillnader i lärmiljö mellan skolor, något som speglas i allt större variation i skolresultat (Holmlund et.al., 2019; Skolverket, 2018; Yang Hansen & Gustavsson, 2016, 2019).

Idag vilar det huvudsakliga ansvaret, för att hantera denna komplexa problematik, på Sveriges kommuner. Forskning visar att många kommuner arbetar aktivt för att möta dessa utmaningar och försöker skapa en mer socioekonomiskt och etniskt blandad elevsammansättning, vilket i denna text benämns som styrd skolintegration (Arneback et al., 2021; Flensner & Svensson, 2023; Lund, 2021; Osman & Lund, 2022; Trumberg et al., 2022). Exempelvis kan det handla om att sprida elever från strukturellt missgynnade områden till skolor i andra bostadsområden. Det kan också handla om att slå samman flera skolor till en ny – mer heterogen – skolenhet eller att arbeta med olika former av förstärkning till skolor i missgynnade områden.

Ur ett internationellt perspektiv är fenomenet inte nytt. Redan på 1950-talet genomfördes så kallade bussningsförsök i USA med syfte att komma till rätta med rassegregationens negativa konsekvenser (se t.ex. Orfield, 1983; Orfield & Lee, 2006). Genom att bussa svarta elever från strukturellt missgynnade områden till skolor i vita medelklassområden var förhoppningen att kunna minska segregationen i samhället och förbättra elevers skolresultat. Studier av dessa ”desegregationsprocesser” visar dock att det inte är en enkel process. Sådana initiativ kan visserligen leda till möten mellan elever med olika bakgrund och förbättra enskilda elevers studievillkor, men de kan också dränera redan utsatta lokalsamhällen på resurser, sammanhang och trygghet (till exempel vid förlust av skolor, arbetstillfällen och platser för gemenskap). Initiativen har också skapat motstånd, vilket riskerat att leda till negativa och fientliga bemötanden riktade mot de nya eleverna. Det har även resulterat i så kallad ”white flight”, där vita elever från medelklassen flyttat till andra skolor, ofta med privata huvudmän eller i andra stadsdelar (så kallad resegregation) (Buck, 2016; Delmont, 2016; Orfield & Lee, 2006; Pride & Woodard, 1985; Woodward, 2011).

På liknande sätt visar nutida studier av styrd skolintegration i svensk kontext (Arneback et al., 2021; Flensner & Svensson, 2023; Lund, 2021; Osman & Lund, 2022; Wigerfeldt, 2010) på komplexa och ibland motstridiga processer (jfr även Bunar, 2020; Kallstenius, 2010). Det som ofta uppstår är en möjlighet till möten och lärande mellan barn och unga med olika socioekonomisk och etnisk bakgrund, men själva varandet på samma plats är ingen garanti för att eleverna utvecklar vare sig ömsesidig förståelse, ökad samhörighet eller når förbättrade skolresultat. I stället beror utfallet till stor del på de sociala, pedagogiska och organisatoriska processer som initieras och hur dessa processer stöds och hanteras av elever, skolpersonal, tjänstemän och politiker.

Preprint

I denna artikel är de sociala processerna i särskilt fokus. Med sociala processer avses de samspelsmönster som etableras i skolan som socialt rum, såväl i undervisning som i sociala utrymmen på skolorna. En utgångspunkt är att dessa samspelsmönster strukturerar den sociala samvaron och påverkar elevernas möjlighet till utveckling och lärande. För att analysera de sociala processer som uppstår vid försök till styrd skolintegration vänder vi oss till den tyska filosofen Axel Honneths (2003) teori om moraliska erkännanden. Genom sin forskning har Honneth utformat normativa utgångspunkter för social samvaro, där förekomst av erkännande och frånvaro av kränkning ses som basala faktorer för att en människa ska utveckla en positiv relation till sig själv och andra. Mot bakgrund av socialpsykologisk forskning beskriver Honneth att en viktig komponent för människans sociala utveckling är att bli erkänd för den man är, vilket innefattar att erfara omsorg, respekt och solidaritet i samspelet med andra människor. Detta påverkar i sin tur såväl förutsättningarna för lärande som möjligheterna att delta i olika sociala gemenskaper. På motsvarande sätt kan kränkningar skada och få den enskilde att på olika sätt tvivla på sin betydelse i samspel med andra, vilket påverkar möjligheterna till lärande och utveckling i negativ riktning. I den sociala väv som formar skolan kan både elever och personal erkänna och kränka varandra.

Empiriskt utgår artikeln från en fallstudie där en kommun valt att lägga ned ett högstadium i ett strukturellt missgynnat område för att i stället sprida eleverna till fyra nya skolor i staden (jfr Arneback et al., 2021; Trumberg et al., 2022).[1] Syftet med artikeln är att bidra med kunskap om hur de flyttade elevernas upplevelser av *erkännanden* och *kränkningar* påverkar deras förutsättningar att utveckla en positiv relation till sig själva och att bli en del av en ny social gemenskap. I studien är syftet också till att bidra med en konceptualisering som synliggör olika former av erkännanden och kränkningar i skolans sociala samvaro. I artikeln riktas särskilt fokus mot de elever som bytt till en ny skola och bidrar med en analys av de hinder och möjligheter dessa elever upplevt på väg mot att bli en del av ett nytt sammanhang. Med detta sagt är det viktigt att lyfta fram att de former av erkännande och kränkningar som aktualiseras i elevernas berättelser ofta är av betydelse för alla barn och unga som går i skolan. Aktiva försök till styrd skolintegration ställer snarast frågan om villkoren för en inkluderande social samvaro på sin spets, där betydelsen av olika former av erkännanden och kränkningar framträder extra tydligt.

Erkännande och kränkningar i heterogena elevgrupper

I tidigare forskning där intresserat riktats mot Honnets teori om erkännandets moral i relation till utbildning belyser hur den kan bidra till teori- och professionsutveckling vid undervisning i olika ämnen (Altmeyer, 2018; Larsson, 2007), samt hur vi förstår och förhåller oss till barns deltagande i

skolan och samhället (Thomas, 2012). Teorin har också använts i pedagogisk forskning för att visa hur situationer kan uppstå i skolan, där olika behov av erkännanden kan krocka med varandra (Arneback, 2012; Larsson, 2007). Hur ska en lärare exempelvis agera när en elevs behov av att få sin röst hörd krockar med en annan elevs rätt att inte utsättas för kränkningar? Hur ska en elevs behov av omsorg ställas mot en annans om läraren har ont om tid? Denna forskning visar sammantaget på betydelsen av att undersöka och diskutera hur de sociala processer som uppstår i skolan, i termer av erkännanden och kränkningar, villkorar lärarprofessionen och elevers möjligheter till utveckling och lärande.

Det komplexa förhållandet mellan erkännande och kränkning ställs ofta på sin spets i skolor präglade av mångfald, där elevers behov och förutsättningar varierar stort och där skillnaderna inom och mellan elevgrupper erbjuder både utmaningar och möjligheter. I termer av *kränkningar* visar forskning att skolor som kännetecknas av mångfald kan genomsyras av intern segregation och mönster av exkludering (Brown, 2006; Lindbäck & Sernhede, 2010). Den sociala skiktning och de ojämlika strukturer som präglar samhället speglas också i skolan, där elever upplever positioneringar, grupperingar och ojämlika förutsättningar i relation till olika maktordningar strukturerade kring exempelvis klass, kön, sexualitet, etnicitet, hudfärg eller religiös tillhörighet (t.ex. Ambrose, 2016; Bunar, 2001; Léon Rosales, 2010; Lundberg, 2015). Dessa maktordningar tar form såväl inom som mellan sociala elevgrupperingar (Lund, 2020; Jenvén, 2017). Forskning visar dessutom att även skolans verksamhet kan bidra till att skapa och förstärka samhälleliga bilder av "normalt" och "avvikande", "vi och dem" (Lund, 2020; Pollack, 2017). Det sker bland annat mot bakgrund av hur undervisningen struktureras och vilket innehåll som ryms. Det kan även ske genom dominerande normsystem och symboliska gränser, och att de som arbetar i skolan kan bemöta elever med olika bakgrund på skilda sätt (Arneback et al., 2021; Pollack, 2017). Sammantaget formas ett socialt rum där vissa grupper löper högre risk än andra att utsättas för olika former av kränkningar och missgynnanden. Det kan handla om allt ifrån subtila uttryck såsom negativa förväntningar, osynliggörande, misstänkliggöranden eller utestängning, till olika former av mikroaggressioner, verbala kränkningar, hot och våld (Arneback & Jämte, 2017, 2022).

Samtidigt visar forskning att skolor präglade av mångfald också rymmer en rad möjligheter, vilket relaterar till olika former av *erkännanden*. Här lyfts bland annat fram hur barn och unga med olika bakgrund kan utveckla kamratskap, nyfikenhet och förståelse för varandra, liksom att mötet kan stärka förutsättningarna för utveckling och lärande (Banks & McGee Banks, 2020; Korol et al., 2019; Skolverket, 2009; Wigerfeldt, 2010). Centrala faktorer är här olika former av relationsskapande arbete, interkulturella processer och kamrateffekter. Ett konkret exempel är forskning som påvisar en positiv kamrat-

Ahead of print

effekt (Yeung & Nguyen-Hoang, 2016), där elever som är nära vänner påverkar varandra i sin inställning till skolan och lärande. Ett annat exempel är elever som agerar brobyggare, och som sammanför personer med olika bakgrund och får dem att mötas kring gemensamma intressen, såsom idrott och kulturaktiviteter (Arneback et al., 2021).

AXEL HONNETH OCH ERKÄNNANDETS MORAL

I föreliggande artikel används Axel Honneths (2003) teori om erkännandets moral för att analysera de sociala processer som uppstår vid försök till styrd skolintegration. Teorin baseras på moralfilosofisk forskning om nödvändigheten av att utveckla normativa utgångspunkter för mellanmänsklig samvaro (jfr Altmeyer, 2018; Thomas, 2012; Warming, 2015). Enligt Honneth erbjuder teorin om erkännandets moral den bästa vägen för att utveckla en koppling mellan utbredda erfarenheter av orättvisa och normativa utgångspunkter för en positiv och frigörande utveckling, vilket även kan relateras till en radikal pedagogisk tradition (Huttunen & Murphy, 2012). Honneth menar att det finns ett behov av att vi i större utsträckning riktar blicken mot relationen mellan jaget och omgivningen – mer specifikt mot erkännanden respektive förvägran av erkännanden. Enligt Honneth är det i det dialektala förhållandet mellan erkännanden och kränkningar som vi som människor skapar bilden av oss själva och vår självrelation, det vill säga ”medvetande om eller den känsla som en person har av sig själv med avseende på vilka förmågor och rättigheter som tillkommer denne” (Honneth, 2003, s. 101). Honneth beskriver tre grundläggande former av moraliskt erkännande och kränkningar som uppstår intersubjektivt mellan människor (tabell 1):

Tabell 1.
Honneths moraliska erkännanden och kränkningar

Erkännanden	Leder till	Kränkningar	Leder till
Omsorg: Erkännande av den andres behov och önskningar	Tilltro till betydelsen av de egna behoven	Förvägrad omsorg: Kränkningar i form av våld och likgiltighet	Låg tilltro till betydelsen av de egna behoven
Respekt: Erkännande av den andres tillräcklighet	Tilltro till den egna omdömes-förmågan	Förvägrad respekt: Kränkningar i form av misstro och nedlåtande handlingar	Låg tilltro till den egna omdömesförmågan

Ahead of print

Solidaritet Erkännande av den andres värde för den konkreta gemenskapen	Tilltro till den egna betydelsen i en social gemenskap	Förvägrad solidaritet: Kränkningar i form av exkludering	Låg tilltro till den egna betydelsen i en social gemenskap

Omsorg är, enligt Honneth, det första och mest grundläggande erkännandet som vi som människor har behov av för att utveckla en positiv självrelation. Omsorg handlar om att erkänna en persons behov och önskningar och är asymmetrisk till sin karaktär. Det tydligaste exemplet på en asymmetrisk relation är den mellan ett barn och dennes föräldrar, där den vuxne tar hand om sitt barn utan att kräva detsamma tillbaka. Det innebär att den som har en ansvarstagande position i en relation bär ansvaret för att visa omsorg gentemot den som är i beroendeställning. Översatt till ett pedagogiskt sammanhang har läraren på ett liknande sätt ansvar att visa eleverna omsorg, det vill säga förhålla sig till elevers behov och önskningar, utan att kräva samma tillbaka. Av detta följer att en elev som upplevt omsorg har lättare att utveckla en tilltro till att de egna behoven är av betydelse, medan den elev som inte får uppleva omsorg i en pedagogisk relation riskerar att få en negativ inställning till att utveckla en sådan tilltro (jfr Noddings, 2002, 2005).

Respekt är ett erkännande av någons moraliska tillräcklighet (Honneth, 2003). På ett juridiskt plan kan detta erkännande förstås utifrån de rättigheter som tillskrivs individen i ett samhälle, men det kan också ses som en universell och ömsesidig förpliktelse att sträva efter likabehandling. Erkännandet som respekt tar också plats i sociala praktiker och avser då den enskildes rätt att av andra ses som tillräcklig i sig själv och att få ta plats i ett sammanhang på likvärdiga villkor. I skolan kan det exempelvis handla om hur man blir bemött och sedd som en omdömesgill, kompetent och önskvärd person i ett sammanhang (t.ex. Hansson, 2012). Om detta erkännande kränks, exempelvis genom misstro och nedlåtande handlingar, kan det leda till en bristande tilltro till den egna omdömesförmågan (jfr Larsson, 2010; Arneback, 2012).

Det tredje erkännandet, *solidaritet*, handlar enligt Honneth om att vi som människor har ett behov av att vara en del av en gemenskap för att utveckla en positiv självrelation. Om vi upplever oss isolerade skapas en negativ uppfattning om den egna betydelsen i den sociala samvaron. Ett sådant perspektiv sätter fokus på frågan om hur lärare kan arbeta för att skapa solidaritet i skolan, både med och mellan eleverna. I ett pedagogiskt sammanhang kan det exempelvis handla om betydelsen av att lärare i skolan agerar så att eleverna känner sig uppskattade, både för vad de kan och för vad de betyder för andra i klassen. Enligt Honneth är strävan efter solidaritet en absolut nödvändighet i begränsade grupper, exempelvis en skolklass. Uppdraget att arbeta för solidaritet i skolan handlar i mångt och mycket om att skapa processer som leder till att gemenskaper utvecklas på ett sådant sätt att ingen exkluderas.

Honneths teori om erkännandets moral, och de tre centrala former av erkännande som presenterats ovan, syftar till att synliggöra vad som är avgörande för att vi som människor ska kunna skapa en positiv relation till oss själva och andra. Samtidigt är relationerna mellan olika former av erkännande inte enkla och harmoniska, utan det kan uppstå spänningar och konflikter som kräver individuella överväganden och val i enskilda situationer. Förekomsten eller förvägran av omsorg, respekt och solidaritet har central betydelse för de sociala samspelsmönster som utvecklas i skolan och påverkar i hög grad såväl förutsättningar för lärande som mötet mellan elever med olika bakgrund.

METOD OCH ANALYS

I denna artikel studeras hur elevers upplevelser av erkännanden och kränkningar påverkar det sociala samspelet vid försök till styrd skolintegration. Empiriskt fokus är på ett fall där en högstadieskola i ett strukturellt missgynnat område lagts ner och där eleverna anvisats till fyra andra skolor i samma kommun. Forskargruppen har följt arbetet på de fyra anvisningsskolorna i två och ett halvt års tid, med särskilt fokus på att fånga de organisatoriska, pedagogiska och sociala processer som initierats genom omorganiseringen. De övergripande resultaten av studien har presenterats i rapporten *En skola i integration?* (Arneback et al., 2021). I rapporten förs utförliga diskussioner om de sociala, pedagogiska och organisatoriska utmaningar och möjligheteter som ryms i initiativet, men också om de kontextuella villkor som möjliggör och begränsar skolors och kommuners arbete med att motverka skolsegregationens negativa konsekvenser. I rapporten återfinns också utförliga diskussioner kring data, metodologi och analysarbete.

Sammanfattningsvis består datamaterialet i denna artikel av observationer i klassrum och sociala utrymmen, samt intervjuer med skolledning, personal och elever på skolorna. Den data som analyserats utgörs av följande delar (tabell 2):

Tabell 2.
Datainsamling

Observationer	Elever	Skolpersonal
Drygt 300 lektionsobservationer samt observation i sociala utrymmen.	40 intervjuer med 60 elever (varav 24 elever från området där skolan stängdes ned)	60 intervjuer med 55 personer (rektorer, lärare, elevhälsa, fritidspedagoger, elevassistenter)

Observationerna och intervjuerna genomfördes av tre forskare under åren 2018–2020[2]. I samband med observationerna besöktes skolorna, för att få kännedom om den pedagogiska praktiken och den sociala samvaron på

Ahead of Print

skolorna. Vi har vid dessa tillfällen fört anonymiserade anteckningar om våra upplevelser och reflektioner. De semistrukturerade intervjuerna med elever och personal behandlade förutbestämda teman och gav samtidigt utrymme för vidareutvecklingar och tillägg (Patton, 2002). Personalintervjuerna har, med ett fåtal undantag, genomförts som enskilda intervjuer och pågick 60–90 min. Eleverna fick själva anmäla sitt intresse och gavs möjlighet att välja mellan att göra enskilda intervjuer eller fokusgruppsintervjuer. Intervjuerna pågick 25–90 min. Totalt innefattar analysen 100 intervjuer med 115 personer samt omfattande observationer av lektioner och sociala utrymmen.

I analysarbetet som ligger till grund för denna artikel har vi särskilt fokuserat på sociala processer och hur elever och personal beskriver betydelsen av erkännanden och kränkningar för den sociala samvaron. Observationerna har bidragit till att skapa en bild av den sociala samvaron på skolorna. De används också i viss mån i artikeln för att beskriva hur vi som forskare uppfattat framträdande mönster i den sociala samvaron på skolorna. Intervjuerna används i sin tur för att analysera hur elever och personal själva upplever den sociala samvaron och den egna positionen på skolorna.

Intervjuerna har transkriberats och analyserats i två steg. I det första steget genomfördes en tematisk analys (Braun & Clarke, 2006) som fångade utmaningar och möjligheter kopplat till de organisatoriska, pedagogiska och sociala processer som initierats på de fyra skolorna. För att minimera risken för identifikation av enskilda skolor valde vi att inte presentera analysen skola-förskola, utan att i stället arbeta för att synliggöra mer generella mönster att lära av. Med detta sagt är det viktigt att påpeka att flera av de teman som aktualiseras framträdde i olika grad på de fyra skolor som ingår i studien, skillnader som också diskuteras ingående i rapporten (Arneback et al., 2021). I denna artikel valde vi att arbeta med datamaterialet som en helhet, då syftet är att analysera och diskutera betydelsen av erkännanden och kränkningar i stort, snarare än att analysera skillnader i förekomst eller specifika villkor kopplade till enskilda skolor.

Under vår initiala analys uppmärksammades att de mönster som framträdde kring sociala processer på de nya skolorna överensstämde väl med Honneths teorier om erkännandets moral. Det medförde att vi i ett senare skede genomförde en re-analys av kodad data om sociala processer utifrån Honneths teori om erkännande och kränkningar, data som berör upplevelser av att få eller förvägras omsorg, respekt och solidaritet. Sammantaget innebär det att vi i artikeln presenterar centrala teman i de flyttade elevernas upplevelser av den sociala samvaron på de nya skolorna. Resultatet bidrar även med en konceptualisering av förekomsten av olika former av erkännanden och kränkningar i skolans sociala samvaro. De empiriska teman som framträder i materialet vad gäller erkännanden och kränkningar har ibland kunnat kopplas till flera av Honneths teoretiska begrepp. I resultaten har vi valt att

relatera respektive empiriska tema till det teoretiska begrepp där kopplingen har varit tydligast.

ERKÄNNANDEN OCH KRÄNKNINGARS BETYDELSE VID STYRD SKOLINTEGRATION

Omsorgens erkännanden och kränkningar

Omsorg blir framträdande när eleverna talar om situationer på de nya skolorna där de får sina grundläggande behov och önskningar tillgodosedda och erkända. I det fall vi studerat framträder omsorgens erkännande när personalen är lyhörd och inkännande i mötet med elever, dels i form av *pedagogisk omsorg* när eleverna får den hjälp de behöver i undervisningen, dels genom *social omsorg* från personalen i den mellanmänskliga samvaron.

När elever talar om *pedagogisk omsorg* beskriver de lärare som strukturerar sina lektioner så att de får möjlighet att lära sig utifrån sina egna förutsättningar och förkunskaper. Aspekter som lyfts är upplevelser av individuellt anpassad och varierad undervisning, där läraren visar vilja och förmåga att möta och hjälpa eleverna utifrån deras skiftande behov. Flera av de elever som fått byta skola beskriver betydelsen av nära relationer till sina lärare, något de upplever sig ha haft på sin förra skola. Eleverna beskriver betydelsen av att lärarna har positiva förväntningar och att de "inte ger upp" om dem, trots att det ibland kan bli kämpigt för några av dem. Nedan beskriver eleverna lärare som upplevs lyckas med just detta. I det första exemplet beskrivs en lärare som visar pedagogisk omsorg genom att vara engagerad i elevens lärande, medan det andra exemplet handlar om betydelsen av varierad undervisning i klassrummet:

> Jag har också en annan lärare i kärnämnen som jag vet sliter och krigar (...) för min skull. (…) På hennes rasttid kommer hon till mig, (…) väljer att sätta sig med mig på hennes rasttid och försöker plugga in några ord … som jag ska ha ett prov på. Man märker ju av, hon vill mitt bästa. Alltså, hon vill mitt bästa! Varför … varför ska jag då missa den här stora chansen som jag får? Jag får en chans framför mig, helt gratis, utan att ha bett om det eller kämpat för den. Då är det bäst jag tar vara på den chansen och jobbar, och gör som jag ska. Men med andra lärare så känns det svårt. (Elev 46)

> *Elev 14:* Ja, han är verkligen bra. (...) Han har väldigt mycket blandat också. Ibland är det lite boken, ibland pratar man i grupper, ibland är det lite småuppgifter.

Manuscript

> *Elev 37:* (...) [namn] har ju också anpassat för vilken nivå man ligger på. Så de som behöver lite svårare har lite svårare och chansen att utveckla sig mer, och de som behöver lite lättare har lättare.
>
> *Elev 14*: För jag tycker det är viktigt att inte bara så här... att varje lektion så har de genomgång, för då lär man sig ingenting, utan att man bara sitter och lyssnar, det blir jättelångtråkigt efter ett tag. Så det är viktigt att ha ganska blandat.

Att få den hjälp och uppmuntran man behöver är naturligtvis av betydelse för alla elever, men vid styrd skolintegration blir det extra viktigt att läraren ser över och omprövar sin undervisning så att upplägget fungerar för elevgruppen i sin helhet. Omorganiseringen innebär ofta att variationen i elevers bakgrund, kunskapsnivå och förutsättningar förändras, vilket medför att upplägg och tillvägagångssätt delvis behöver omprövas. Något som blivit särskilt framträdande i vår studie är betydelsen av att formulera inkluderande uppgifter som möjliggör för elever med olika förutsättningar och förkunskaper att delta på liknande villkor. Det framstår också som viktigt att arbeta med språkutvecklande arbetssätt för att synliggöra och ”packa upp” begrepp och språk tillsammans med eleverna. Här spelar speciellt anpassade läromedel och tekniska lösningar en central roll för att stötta elevernas språkutveckling.

Att få ta del av personalens *sociala omsorg*, handlar snarare om betydelsen av att eleverna blir sedda och bekräftade som medmänniskor, inte bara som “elever”. För eleverna innebär det bland annat att bli bemötta med nyfikenhet, lyhördhet och förståelse; att känna att personalen bryr sig och känner in eleverna. Enligt de intervjuade eleverna kan det handla om att personalen intresserar sig för vilka eleverna är, hur de mår och att de förmår uppfatta och anpassa sig efter skiftningar i elevernas mående. Två av eleverna beskriver betydelsen av genuina möten med lärarna utanför klassrummet på följande sätt:

> *Elev 34:* Jag vet också att jag kan prata med dem i korridorerna, för de kommer faktiskt fram och försöker.
>
> *Elev 17:* Ja, om man sitter, till exempel vi sitter vid en bänk och pratar, så kan de … [avbrott.] liksom komma och prata med en. (…) Om de frågar hur livet hemma är, liksom. (…) vad har du gjort i helgen, till exempel (…). Det är inte bara så här, de bryr sig bara om undervisningen, men de bryr sig om liksom, hela dig.
>
> *Elev 34:* De beter sig som att vi är människor och inte elever. Alltså, de verkar bry sig om oss.

Ahead of print

Sammantaget kan sägas att handlingar som leder till ett erkännande av elevernas behov av omsorg, i linje med Honneth (2003), bidrar till att eleverna ges förutsättningar att utveckla ett pedagogiskt och socialt självförtroende; "jag kan lära mig och det är någon som finns här när jag behöver det".

Det empiriska materialet rymmer även en rad exempel på motsatsen. I vår data förekommer också kränkningar av elevernas behov av pedagogisk och social omsorg. I de pedagogiska processerna handlar det framför allt om situationer där elever upplever att de hamnar i ett *pedagogiskt vakuum* och därmed inte kan tillgodogöra sig undervisningen. När det gäller den sociala samvaron med skolpersonalen handlar det ofta om att eleverna känner sig *osynliggjorda,* vilket innebär att de upplever att det inte finns tillräckligt intresse från personalens sida att engagera sig relationellt i de nya elever som kommer till skolan.

När eleverna talar om erfarenheter av det vi benämner *pedagogiskt vakuum* berättar de att de inte hänger med eller förstår vad som sker på lektionerna, och att läraren inte finns där för att möta och hjälpa dem vidare. I intervjuer beskriver eleverna lärare som inte upplevs hinna med, inte vill eller räcker till för att erbjuda det stöd som eleverna har behov av. I praktiken kan det exempelvis handla om lärare som inte upplevs anstränga sig för att anpassa undervisningen till elevernas skiftande kunskapsnivå och förutsättningar. Flera elever berättar om undervisning som tycks bygga på idén om att "one size fits all". Detta blir också tydligt på en del av de lektioner vi observerat, där flera elever haft svårt att förstå instruktioner och innehållet i undervisningen. I stället blir de ofta sittande eller ger upp arbetet och börjar ägna sig åt olika former av störningsmoment eller undvikande beteenden. Vid lektionsobservationer har det också förekommit att elever som upplevs stökiga eller inte hänger med får möjlighet att jobba vidare själva i grupprum. Väl där ägnas det inte många minuter åt skolarbete. Flera intervjuade elever som fått byta skola jämför det pedagogiska vakuum de upplever på den nya skolan med tidigare skolerfarenheter, där lärartätheten ofta varit högre, klasserna mindre och stödet lättare att få. Så här säger några av eleverna:

> *Elev 11:* Alla har ju olika sätt att lära sig. [Här] känns det som att alla får samma. De vet att alla lär sig inte på det sättet.
>
> *Elev 12:* Som en viss människa kan lära sig, det betyder inte att jag lär mig på det sättet. För jag … när vi gick i X-skolan, då lärde vi ju oss på ett visst sätt, och sen när det byttes … när vi bytte skola så fattade jag helt plötsligt ingenting. För de pratade på ett visst sätt. Ord som jag inte förstod.
>
> *Elev 11:* (…) om lärare förstår … ser att du inte förstår vad den säger, då borde den … alltså, läraren på det sättet förstår, de borde i alla fall fråga dig "hur lär du dig?" Alla ska behandlas lika, men när det gäller att lära sig,

Accepted Print

> alla har olika sätt att lära sig. Alla … några har lättare och några har svårare, och det borde lärare förstå. Men det känns som att vissa lärare inte bryr sig.

> Men vad heter det, när vi gick i X, där, vad heter det, man förstod, vad heter det … man förstod hela tiden, de var tydliga. Och varje gång man inte förstod så fick man inte vänta typ nästan vid slutet av lektionen tills läraren kom. (Elev 30)

Även lärarna beskriver att det kan vara svårt att räcka till i ett alltmer heterogent klassrum. Flera lärare beskriver att det är utmanande att anpassa sin undervisning till en bred variation av förkunskaper och förutsättningar, speciellt om det dessutom saknas arbetsro. Samtidigt kvarstår problematiken ur ett erkännandeperspektiv. Om elever har svårt att få sina behov av pedagogisk omsorg tillfredsställda kan det, för att tala med Honneths begrepp, leda till att självförtroendet i relation till det egna lärandet skadas. Till detta kan läggas att flera elever beskriver upplevelser av ointresse från personalen för dem som människor. Ur detta växer en känsla av att vara *osynliggjord* och i värsta fall oönskad i personalens ögon. En elev beskriver känslan av att inte vara sedd på följande sätt:

> Vissa lyfter ju typ inte ens blicken. Och det är så här, jag är ju van att hälsa på de jag går förbi. Kanske inte alla elever, men oftast när man har sin lärare, liksom, då är jag ju van att hälsa på den, precis som man hälsar på sin granne typ. Men då blir det lite så här … de tittar typ inte ens upp. Och då går de ändå inte med något papper eller någonting, de bara kollar rakt ner, eller alltså, ser förbi en. (Elev 38)

Personalen talar sällan öppet om brister i det sociala bemötandet av elever. Emellertid visar analysen av intervjumaterialet tydligt att även om det finns ett starkt stöd för försöket att sprida elever från strukturellt missgynnade elever till nya skolor, så förekommer en osäkerhet bland personalen kring huruvida de räcker till i mötet med den nya elevgruppen. Det finns också personal som beskriver känslor av otillräcklighet i det sociala samspelet.

Respektens erkännanden och kränkningar

Respekt är en annan viktig form av erkännande, inte minst när elever flyttas från en skola till en annan. Det handlar om att eleverna upplever att de bemöts som omdömesgilla, kompetenta och önskade i det nya sammanhanget. Frågan om ett respektfullt bemötande finns närvarande i såväl klassrum som i de sociala utrymmena på skolorna. Det handlar dels om att få ta plats och att etablera en *ömsesidig respekt i klassrummet,* dels om att uppleva ett *respektfullt bemötande i skolans sociala rum.*

Preprint

När det gäller *ömsesidig respekt i klassrummet* kan detta förstås som ett pedagogiskt erkännande, där eleverna bjuds in till gemensamma samtal och får sin röst hörd. Det handlar, enligt eleverna, om att alla elever ska ges utrymme och bemötas på ett respektfullt sätt. Samtidigt beskriver eleverna att det är viktigt att läraren bevakar sina egna gränser för att få den respekt de förtjänar som människor. En av eleverna beskriver hur en lärare arbetar för att etablera en sådan relation:

> [Läraren] har hittat en balans mellan att vara strikt och en typ av vän. Första gången vi hade henne, så etablerade hon att "lyssna, jag kan bli er vän, men också er fiende". … Och många gillar att hon brukar skämta under lektionerna. Hon är som att, att allting blir roligt på något sätt, och ändå lär hon oss och ser till att vi har tagit till oss informationen. Jag tycker verkligen att det är fint. (Elev 13)

Utöver det grundläggande behovet att bli respektfullt bemött, blir denna form av erkännande också tydligt under observationer när läraren på olika sätt ger utrymme för olika perspektiv och röster att ta plats i undervisningen. Det kan till exempel handla om att elever ges möjlighet att undersöka olika kulturella uttryck tillsammans genom dans eller musik, eller att det förs samtal om olika sätt att förstå och förhålla sig till natur- och samhällsfenomen. Därtill talar de elever som fått byta skola om betydelsen av ett *respektfullt bemötande i skolans sociala rum*, både från personal och andra elever. Av intervjuerna framkommer att de elever som upplever att de blivit sedda, inbjudna och fått ett sammanhang ofta har en positiv bild av sin skola. När eleverna känner att de bemöts på ett positivt och välkomnande sätt – och respekteras som individer – skapas goda förutsättningar för att trivas. Så här säger en av eleverna, som upplever sig välkommen och inkluderad på sin nya skola:

> Jag tycker det är bra att man kommer in i att… det är så öppet, och alla … alltså, alla bryr sig om dig. Alltså, om du sitter ensam, de kommer fram, pratar med dig. Lärarna, till exempel, också. De försöker så att du kommer in i gruppen om du känner dig utanför. … Jag tycker det är skönt här. (…) Om man sitter typ här uppe i kaféet och väntar på någon lektion, och så sitter man ensam, kanske, man vill ha sällskap, nån kommer fram och… med några vänner och pratar, "vad händer? Hur går det i skolan?" och pratar sen går man ut en promenad. Det är nice. (Elev 23)

Personalintervjuer vittnar om att de är väl medvetna om betydelsen av ett positivt bemötande och att de inte minst i det inledande mottagandet arbetat hårt för att få de nya eleverna att känna sig välkomna. Det ordnades exempelvis upptaktsdagar och sociala aktiviteter på samtliga skolor. Det finns dock

Manuscript

personal som i efterhand beskriver att de hade behövt göra ännu mer för att få välkomnandet att bli bra.

Det empiriska materialet rymmer också en rad exempel på när de intervjuade eleverna upplever att respekten brustit, vilket i Honneths begreppsvärld kan beskrivas som att deras grundläggande behov av respekt kränkts. Det handlar dels om att de upplever sig bli *ojämlikt behandlade i klassrummet* av personal, dels om *nedsättande ord och handlingar* från andra elever. När det handlar om att bli ojämlikt och orättvist behandlad beskriver elever exempelvis situationer där de upplevt att skolpersonal gett uttryck för fördomar eller förutfattade meningar. Återkommande teman är känslan av skilda förväntningar och bemötanden och att bli kollektivt skuldbelagd. Flera elever med minoritetssvensk bakgrund[3] berättar om hur de upplever sig automatiskt utpekade vid problem, och att konsekvenserna av ett visst agerande skiljer sig åt beroende på vilken etnisk bakgrund och hudfärg eleven har. En av eleverna beskriver upplevelserna av ojämlik behandling på följande sätt:

> *Elev 16:* Det brukar oftast vara så när det är bråk också. Det är … om jag bråkar med en vit elev, så brukar man alltid skicka hem den svarta eleven, även om han inte starta ens bråket.
>
> *Intervjuare:* Vad tänker du om det?
>
> *Elev 16:* Det finns inte … det har blivit nu, en vardag. Så när vi började **i** sjuan så brukade vi bli ganska upprörda och arga. Fast nu, alltså, det är inte värsta grejen. Om jag bråkar med nån annan så brukar jag förvänta mig redan att jag ska bli hemskickad, och den andre brukar stanna, trots att det var han som startade bråket, det var han som sa … den personen får ingen hemringning ens. Han ser mer ut som offret, fast jag är offret i det sammanhanget.

Eleverna beskriver också att det kan vara svårt att föra problemen på tal då det ofta handlar om återkommande mönster av ojämlik behandling på mikronivå. Bland personalen är beskrivningar av ojämlik behandling av elever mindre vanliga, men det förekommer att personal beskriver situationer då kollegor agerat på ett sätt som uppfattas som orättvist och som riskerar att skada relationen till eleverna.

Det förekommer också att de nya eleverna berättar att de möter *nedsättande ord och handlingar* från andra elever på skolan, och att deras sociala, kulturella och/eller religiösa tillhörighet betraktats som en brist eller en oönskad position. I det empiriska materialet finns en rad exempel på situationer, där enskilda elever beskriver att de blivit bemötta med fördomar och förutfattade meningar, ofta förknippade med uppfattningar om elevernas bostadsområde, religion eller etnicitet. De strukturellt missgynnade områdena, och indirekt de som bor där, beskrivs i dessa sammanhang som någon form av undantag eller

Ahead of print

avart i det svenska samhället; som områden präglade av kriminalitet, gängkulturer och avvikande normsystem. I intervjumaterialet finns flera exempel på när de negativa föreställningarna tycks ha överförts på enskilda individer och påverkat det sociala samspelet negativt. En av eleverna beskriver mötet med den nya skolan:

> *Elev 29:* Jag tror de hade fördomar, alltså. För vi var från X och vi var utländska. Jag tror de hade fördomar om att vi höll på med dåliga saker, att vi var dåliga bara. (…)
>
> *Intervjuare*: Vad kunde det vara för någonting, liksom?
>
> *Elev 29:* Alltså, till exempel att … vi är kriminella, typ, för att vi är från ett utsatt område, för alltså… alltså, det står på listorna i Sverige, alltså polisen, de la ju upp Sveriges särskilt mest utsatta områden, och X är ju med. Jag tänkte ”va? Gangster?!”

I flera fall har de negativa föreställningarna och attityderna kommit till konkret uttryck i rasistiska kränkningar, vilket beskrivs leda till ökat avstånd, motsättningar och bråk. Eleverna beskriver förekomst av allt från subtila uttryck, såsom blickar, små kommentarer och negativa fördomar och generaliseringar om folkgrupper (till exempel om araber som ”terrorister”, somalier som ”pirater” eller slagord som ”ut med invandrarna”) till användande av rasistiskt språkbruk (till exempel n-ordet, ”påskkärringar” eller ”blatte”), rasistiska symboler (”hakkors”, ”sydstatsflaggan”, ”blackface-målningar”) och hot och våld. Två elever återger sina erfarenheter av mera explicita uttryck av rasism:

> När jag först började här så var det några nior som sa n-ordet till mig. Alltså, några nior. Jag gick i sjuan och jag hade nyss börjat. Och då, jag började argumentera med dem, eftersom de gick emot en ny kille som var så här jättemobbad i skolan, och jag sa till eftersom det var fem grabbar mot en. (…) Jag försöker putta bort honom, och då, de här blir aggressiva, och då, en av dem/ säger n-ordet till mig. Och då, jag blir skitarg och börjar argumentera emot, jag bara, ”vem fan är du som gör så här?” så det blev så här värstingbråk och jag blev hemskickad. (Elev 27)

> De största problemen, det måste väl vara … alltså, alla de här skämten som … alltså, folk lägger ju ut skämt som ”åh, vi älskar SD, ut med alla invandrare”, men tänker inte på vilka som tar åt sig. Och det skulle jag ta som det största problemet den här skolan har. (Elev 32)

I nästa avsnitt diskuteras hur den sociala samvarons solidaritet villkoras och utformas på skolorna, och vilka former av erkännande och kränkningar som därmed uppstår. I relation till respekt kan dock konstateras att avstånds-

Preprint

taganden, rasism och fientlighet av det slag som diskuteras i detta avsnitt naturligt leder till att det kan vara svårt att känna tillhörighet till sammanhang som inte upplevs som välkomnande.

Solidaritetens erkännanden och kränkningar

Solidaritet handlar om elevernas behov av att få vara en del av en social gemenskap. Om respekt förstås som ett grundläggande fundament för socialt samspel där du ses som tillräcklig för att delta, så fokuserar solidaritet på betydelsen av att utveckla vänskap och nära sociala relationer eleverna emellan. När vi intervjuat elever och personal är det tydligt hur solidaritet är en central komponent när de talar om hur försöket med den styrda skolintegrationen har fungerat och fallit ut. Mer specifikt beskriver eleverna betydelsen av *brobyggande vänskaper* och att bli *socialt inkluderad* i klassrummet.

Den första formen av erkännande berör utformningen och organiseringen av den sociala samvaron i undervisningen. Elever som spridits till nya skolor framhåller att det är viktigt att det skapas en *social inkludering* i klassen. De ger exempel på situationer där lärare arbetat aktivt med relationsskapande och brobyggande aktiviteter för att skapa möten mellan olika elever och elevgrupper. I relation till skolan som helhet beskriver eleverna klassrummet som den primära platsen för nya möten, där lärarna aktivt möjliggör och sätter gränser för olika former av samspel och samarbeten. Enligt flera elever skapar exempelvis system med bestämda platser, att läraren styr gruppindelningar och konstruerar inkluderande uppgifter, förutsättningar för alla att delta på liknande villkor. De beskriver att detta kan leda till förbättrade möjligheter att möta och lära känna nya personer, vilket också kan påverka de sociala relationerna utanför klassrummet. Två av eleverna berättar om sådana tillfällen i klassrummet:

> När så här, vi gör så här grupparbete, alltså, de vet ju vilka som kommer gå till varandra och jobba med varandra. Så de gör så här … de säger så här ”jag väljer”. De blandar ihop eleverna så att alla får chans att prata med någon annan de aldrig pratat med. (…) Jag tycker det där är bra. Då man får … alltså, man lär känna den där personen lite extra, så man ska kolla om man … då man får syn på om det är en bra person eller en dålig person. (Elev 22)

> Ja, men det blir lite så här … om man sitter i klassrummet, och man har utdelade platser, då blir det, då snackar man ju med de runt om sig. Om man sitter bredvid nån eller sitter framför nån liksom, om man behöver hjälp eller om de behöver hjälp. Liksom, man samarbetar ju tillsammans. Och då blir det en annan, liksom, sammanhållning. (Elev 41)

Preview Print

Det finns också delar av den intervjuade personalen som lyfter fram att vid skolintegration är det relationella arbetet i klasserna en central och kontinuerlig process. Det kan exempelvis handla om att arrangera sociala och gruppstärkande aktiviteter eller att stärka den relationella samanhållningen i klassen genom olika former av elevaktiva arbetssätt.

Den andra formen av solidariskt erkännande handlar om etablerandet av *brobyggande vänskaper*. Här visar våra observationer och intervjuer att många elever framför allt umgås med andra elever av samma kön och med samma sociala och etniska bakgrund som eleven själv, där uppdelningen mellan minoritets- och majoritetssvenska elever ofta framträder tydligt. Elever beskriver att den största delen av deras sociala samvaro äger rum inom dessa kamratgrupper; det är här de utvecklar kunskaper, stöttar varandra, men också ofta tjafsar och bråkar. I vårt material finns också elever som bryter dessa övergripande mönster och agerar brobyggande mellan grupperingar genom att de möts i gemensamma intressen såsom kultur, dataspel eller sport. De brobyggande eleverna beskrivs även av personalen som möjliggörande för att kunna skapa ökad samvaro på skolorna, där enskilda elever lyfts fram som goda exempel på hur ”det skulle kunna vara”. Två av de brobyggande eleverna beskriver själva sitt agerande:

> Jag har riktigt goda erfarenheter, för jag brukar bli riktigt accepterad av människor. För det mesta bedömer jag inte andra utifrån hur de ser ut eller beter sig. Utan jag brukar utgå från vilken personlighet de har (...) om du är nice kan jag bli din vän. Men det är som att många människor här som tänker “Jag kommer inte vara vän med den personen på grund av hur du klär dig” eller “jag kommer inte umgås med den personen utifrån hur de talar”. De dömer andra lätt. (Elev 13)

> Ja, grejen är, jag… jag umgås med båda grupperna. (….) Alltså… alltså, med invandrarbakgrund och med svensk bakgrund, för att det inte finns [någon] skillnad, tänker jag i alla fall. (Elev 46)

Sammantaget visar erkännandet i termer av solidaritet på hur den sociala samvaron i skolan kan bidra till att de elever som bytt skola kan få uppleva att bli del av en ny social gemenskap, något som i förlängningen kan bidra till att de utvecklar en positiv relation till sig själva och andra jämnåriga. Om motsatsen uppstår, det vill säga att de förvägras denna form av erkännande, kan det däremot leda till en negativ uppfattning av den egna betydelsen i en social gemenskap. I studien finns många exempel på när denna form av erkännande kränks i olika skolsammanhang. Det handlar dels om att elever upplever *social exkludering i klassrummet*, dels om förekomsten av *intern segregation* på skolorna. Den sociala exkluderingen i klassrummet kan ta sig uttryck som ett socialt vakuum, där en elev eller grupper av elever exkluderas eller isoleras socialt. Så

Arena Print

här beskriver två av de elever som bytt skola känslan av utestängning i den nya klassen:

> *Elev 28:* Alltså, jag och han [annan elev från X], vi var … vi kommunicerade inte med resten av klassen när vi började. Det var bara jag och han (…). Jag brukar sätta mig ibland längst fram, men bara … det spelar ingen roll vart jag sitter. Men om jag sätter mig någonstans i klassrummet så väljer ingen att sätta sig i närheten. Alltså, inte ens en bänk framför mig eller bakom mig, förstår du? (...) Sen när vi satt tillsammans, ingen satt vid oss. (…). Det kändes… vi kändes utanför, alltså. (…) Det kändes inte nice. (…) Det blev, alltså … ja …
>
> *Elev 29:* Inte kränkta, men alltså typ, utanför. Så här, inte … vi kändes inte, alltså, vi kändes inte typ,
>
> *Elev 28:* … som en del av klassen.

Exkludering kan också uppstå om delar av klassen avskiljs från klassrummet av ett eller annat skäl, till exempel för att få tillgång till extra stöd. Oavsett hur eller varför denna exkludering sker kan den väcka dubbla känslor av att å ena sidan få vara ifred/få stöd och å andra sidan bli den/de som avviker från det som anses normalt och önskvärt på skolan. Frågan om vem som ska bli exkluderad socialt – och på vilka grunder – är en laddad fråga som enligt personalen kräver extra uppmärksamhet vid styrd skolintegration. Risken är att elever från strukturellt missgynnade områden, speciellt killar, klumpas ihop och antingen ges för mycket eller för lite uppmärksamhet (beroende på vem man frågar).

Den sociala exkludering som kan uppstå i elevernas sociala väv framträder tydligast utanför klassrummet, vilket blir påtagligt vid observationer på skolorna. Det handlar framför allt om att det uppstår mönster av *intern segregation* på skolorna, där eleverna vanligtvis grupperar sig efter kön, etnicitet och bostadsområden. Begreppet intern segregation tar fasta på att själva varandet på samma plats inte nödvändigtvis leder till ökad samvaro och samhörighet. I stället delas det sociala rummet upp efter ett antal maktordnings- och skiktningsprinciper, bland annat baserade på kön, etnicitet, klass och bostadsort. Tjejer umgås främst med tjejer och killar med killar. Elever som exempelvis kommer från landsbygd umgås oftast med andra elever från landsbygden. Detsamma gäller elever som bor i socioekonomiskt starka respektive strukturellt missgynnade områden. Mest framträdande för eleverna är dock uppdelningen baserad på etnicitet, där majoritets- och minoritetssvenska elever ofta umgås uppdelat. Dessa mönster är välkända och beskrivs ofta av såväl personal som elever. Några elever beskriver dem på följande sätt:

Accepted Manuscript

> Om man går genom skolan och tittar så är det liksom … fortfarande väldigt grupperat. Inte då, direkt, från vilken skola man kommer ifrån. Det vet man ju inte alltid heller, men jag skulle säga speciellt med typ … ja, vilken bakgrund man kommer från. Om man kommer ifrån X [orten] eller inte. Liksom, jag menar, de i x gillar att umgås … brukar i princip alltid umgås med de i X, och de brukar befinna sig i caféterian. Och ja, alla andra brukar vara någon annanstans och umgås med varandra. (Elev 22)

I flera verksamheter tycks avståndet mellan de olika grupperna vara en återkommande källa till osäkerhet och misstänksamhet. Elever beskriver hur de inte förstår de jargonger och beteendemönster som utvecklas i andra elevgrupper, och de känner sig inte heller accepterade, trygga och välkomna där. Bland de minoritetsvenska elever som bytt skola återkommer beskrivningar av exkluderande normer kopplade till etnicitet, religion och hudfärg. Här har aspekter såsom uppfattad svenskhet, svenska språket, vithet och sekulär kristendom central betydelse för de mönster av inkludering och exkludering som etableras.

> Jag kanske tror att man ska vara lite mer… hur ska man säga? Lite mer "svensk-aktig". Ha den här lilla… hur ska man säga? Traditionssättet, alltså på att prata och så. (…) Det finns ju vissa med invandrarbakgrund här i skolan som kanske inte har det sättet. (…) Alltså, de kanske… de kanske tänker annorlunda på grund av bakgrunden. De pratar på ett lite konstigare sätt än, alltså, än vad man ska göra. (…) Och då blir det så här att du måste man kunna det här svenska perfekta språket för att liksom kunna umgås med vänner och så. (…) Som person, alltså, då ska man ha liksom, den här bakgrunden. Man ska vara uppfostrad så. Man ska veta när man ska tycka och tänka, och vad man ska säga, och när man inte ska uttala sig och så. (Elev 46)

Det är också tydligt att de olika kamratgrupperna ofta positionerar sig mot varandra i skolans sociala rum, till exempel när det gäller status, vem som får tillgång till olika platser eller vilken uppmärksamhet som ges till olika grupper från personalens sida. Att det uppstår uppdelningar är något som även personalen ofta talar om, men som upplevs svårt att påverka utanför klassrummet.

SAMMANFATTANDE DISKUSSION

Erkännanden och kränkningar i den sociala samvaron

På en övergripande nivå är de erkännanden och kränkningar som har synliggjorts i artikeln av betydelse för alla elever, och de aspekter som presenteras är således viktiga att beakta och förstå för alla som verkar i skolan. Samtidigt

Preview of print

menar vi att erkännandet och kränkningarnas betydelse för skolans sociala samvaro ställs på sin spets och framträder extra tydligt vid försök till styrd skolintegration. Resultatet lyfter fram och konkretiserar betydelsen av omsorg, respekt och solidaritet för att elever ska kunna bli en del av ett nytt skolsammanhang. Det visar också hur olika former av sociala och pedagogiska kränkningar försvårar för eleverna att hitta in i nya gemenskaper. Tabellen nedan (tabell 3) sammanfattar de övergripande formerna av erkännanden och kränkningar som presenterats. Begreppsapparaten synliggör elevernas upplevelser av den sociala skolsamvaron och visar på förekomsten av olika former av erkännanden och kränkningar.

Tabell 3.
Pedagogiska och sociala erkännanden och kränkningar

	Omsorg	**Respekt**	**Solidaritet**
Pedagogiskt erkännande (i klassrummet)	*Pedagogisk omsorg*	*Ömsesidig respekt*	*Social inkludering*
Socialt erkännande (skolans sociala rum)	*Social omsorg*	*Respektfullt bemötande*	*Brobyggande vänskaper*
Pedagogisk kränkning (i klassrummet)	*Pedagogiskt vakuum*	*Ojämlik behandling av personal*	*Social exkludering*
Social kränkning (skolans sociala rum)	*Osynliggörande handlingar*	*Nedsättande uttryck av elever*	*Intern segregation*

Sammantaget presenteras hur sociala samspelsmönster vid styrd skolintegration kan verka både möjliggörande och omöjliggörande när det gäller att ge elever förutsättningar att utveckla en positiv relation till sig själv och andra (jfr Arneback et al., 2021; Flensner & Svensson, 2023; Wigerfeldt, 2010). Resultatet visar på hur elever som flyttas från en skola till en annan – för att bryta skolsegregationen – återkommande riskerar att positioneras som de avvikande, de som inte passar in i den redan etablerade skolkulturen. Om skolorna och dess personal inte får förutsättningar eller inte förmår att möta upp heterogeniteten i elevgruppen, finns en risk att den nya elevgruppen inte får sina grundläggande behov av omsorg, respekt och solidaritet tillgodosedda. Dessutom finns en risk att det uppstår en social uppdelning – en intern segregation – mellan eleverna, som spär på dessa mönster och leder till en förstärkt känsla av att inte ”känna sig hemma” eller att bli ”de andra” på den nya skolan.

Ahead of print

I artikeln beskriver vi också den andra sidan av myntet, det vill säga förekomst av erkännanden i den sociala samvaron. Om elever ges möjlighet att få sina behov av omsorg, respekt och solidaritet tillgodosedda, finns goda chanser att de på ett positivt sätt kan känna sig hemma på den nya skolan och ges förutsättningar att utveckla de förmågor och färdigheter som skolan strävar efter (jfr Cummins 2017). Om så ska kunna ske, behöver skolans personal fokusera på elevernas pedagogiska och sociala behov, både i samspel med personal och elever emellan. Kort sagt, att alla elever känner sig sedda, välkomna och inkluderande är ett grundläggande fundament i en skola som strävar efter att ge barn likvärdiga förutsättningar att lära och utvecklas.

Om relationellt ansvar i skola präglad av mångfald

Som beskrivits i artikelns inledning, påpekar Honneth (2003) att relationen mellan olika former av erkännanden inte är enkel, utan snarare snårig och konfliktfylld (jfr Arneback, 2012; Larsson, 2007). Detta blir också påtagligt i vårt resultat. Skolpersonal har inte obegränsat med tid och arbetar inom ramen för redan upparbetade skolkulturer. Det gör att ett visst sätt att arbeta i klassrummet kan passa olika elever och elevgrupper olika bra, vilket kan leda till skiftande upplevelser av pedagogiska kränkningar och erkännanden. På samma sätt kan upplevelser av en social samvaro skilja sig åt. Elevernas upplevelser och berättelser om samma sociala sammanhang varierar beroende på vilka elever och elevgrupper som tillfrågas. Svaren på vad som uppfattas som dominerande normer, vad som ger status, känns bekant och obekant eller vilka inkluderings- och exkluderingsmekanismer som existerar, skiljer sig åt. Skillnaderna beror på elevernas egna positioner i den komplexa väv som utgör skolans sociala rum, där olika skiktningsprinciper, maktstrukturer och grupptillhörigheter griper in i varandra och bidrar till att skapa olika upplevelser av samma sociala verklighet (jfr Arneback et al., 2021; Jenven, 2017; Lund, 2020).

Vår förhoppning är att de begrepp som beskrivits ovan ska vara till hjälp för lärarstudenter och skolpersonal för att reflektera kring hur de kan utforma det relationella arbetet och möta olika elevgrupper och deras skiftande behov. De erkännanden och kränkningar som synliggjorts i artikeln beskriver en komplex social väv som skolpersonal har till uppgift att navigera i, men som också, i linje med Honneth (2003), kan förstås som normativa utgångspunkter för professionella handlingar i skolan (jfr Altmayer, 2018; Thomas, 2012; Warming, 2015).

Styrd skolintegration som lösning?

Avslutningsvis är det viktigt att betona att skolan inte befinner sig i ett vakuum och att de mönster av erkännanden och kränkningar som framträtt i artikeln inte är slumpmässiga, utan bör förstås i relation till den sociala skiktning och de maktförhållanden som finns i samhället (jfr Ambrose, 2016; Bunar, 2001;

Preprint

Cummins, 2017; Leon Rosalas, 2010; Lundberg, 2015). I vårt fall spelas detta ut på flera nivåer; alltifrån den grundläggande frågan om vem eller vilka elevgrupper som sprids till nya skolor samt de normer och inkluderings- och exkluderingsprocesser som dominerar där, till de förväntningar, föreställningar och fördomar som ofta möter enskilda elever från strukturellt missgynnade områden.

Dessa aspekter relaterar till den bredare frågan om ”spridning” (Arneback et al., 2021) eller ”bussning” som ett lösningsförslag på det mer genomgripande problemet med skolsegregation. Utifrån elevernas upplevelser kan konstateras att denna studie, i linje med tidigare internationella och nationella studier av liknande fenomen (jfr t.ex. Bunar, 2020; Flensner & Svensson, 2023; Wigerfeldt, 2010; Pride & Woodard, 1985; Delmont, 2016), visar på de komplexa samspelsmönster som ofta uppstår vid försök att skapa mer heterogena elevgrupper genom att flytta elever från skolor i ett strukturellt missgynnat område till skolor i andra områden. När vi i denna studie närmar oss den sociala väv som uppstår på mikronivå, blir det tydligt att en sådan förändring skapar utrymme för såväl erkännanden som kränkningar, liksom för nya vänskaper och motsättningar, inkludering och exkludering samt över- och underordning. Enkelt uttryckt, själva flytten av elever från en skola till en annan leder inte per automatik till ökad samhörighet och en social samvaro för alla. Utfallet påverkas i stället i hög grad av de sociala processer som initieras på skolorna och hur personal och elever hanterar dessa. Vår studie pekar således på betydelsen av att skolpersonal utvecklar kunskap om, och lyhördhet för, hur olika former av erkännanden och kränkningar kan uppstå och spelas ut i skolan samt hur de kan relateras till rådande maktförhållanden och normsystem. Personal står inte utanför dessa skiktade ordningar, utan kan genom sitt agerande både förstärka och utmana dem.

Givet skolans uppdrag att verka för social sammanhållning och *alla* elevers lika möjligheter att lära och utvecklas, blir det därför centralt att arbeta för att motverka kränkningar och möjliggöra erkännanden som kan bidra till att överbrygga mönster av ojämlikhet (jfr Arneback & Jämte, 2022; Huttunen & Murphy, 2012). Här kan de erkännanden och kränkningar som presenterats i denna artikel bidra till att forma utgångspunkt för relationella handlingar som förenar en strukturell förståelse av ojämlikhet med insikten om den sociala samvarons betydelse.

NOTER

[1] Denna artikel utgör en del av ett forskningsprojekt som studerar lokala initiativ för att hantera skolsegregationens negativa konsekvenser (Vetenskapsrådet 2020-04294). Projektet har genomgått godkänd etikprövning (Dnr 2018/102).

Preprint

[2] Utöver författarna till denna artikel har Andreas Bergh deltagit i insamlingen av redovisad data.
[3] Vi använder begreppsparet majoritets-minoritetssvensk för att betona mångfalden i vad det kan innebära att vara svensk (jfr Hyltén-Cavallius & Hübinette, 2014; Arneback et al., 2021). Begreppet majoritetssvensk beskriver individer som identifierar sig och identifieras som en del av majoritetsbefolkningen i Sverige. Begreppet minoritetssvensk beskriver personer som identifierar sig eller identifieras med olika etniska minoritetsgrupper.

FÖRFATTARNAS TACK

Ett stort tack till elever och personal som delat med sig av sina värdefulla erfarenheter! Tack för kloka synpunkter från kollegor i forskningsprojektet *Att bryta segregation genom utbildning,* forskningsgrupperna KRIT vid Göteborgs universitet och HISS vid Örebro universitet samt de anonyma granskarna. Tack även till Kent Larsson som en gång i tiden bidrog till att Honneths texter kom vår väg.

Ahead of print

REFERENSER

Altmeyer, Stefan (2018). A theory of recognition as framework for religious education. Reading Axel Honneth from a pedagogical and theological perspective. *Journal of Beliefs & Values, 39*(4), 416–428. https//doi.org/10.1080/13617672.2018.1442979

Ambrose, Anna (2016). *Att navigera på en lokal skolmarknad: en studie av valfrihetens geografi i tre skolor* [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:1050972/FULLTEXT01.pdf

Arneback, Emma (2012). *Med kränkningen som måttstock. Om planerade bemötanden av främlingsfientliga uttryck i gymnasieskolan* [Doktorsavhandling, Örebro universitet]. Örebro Studies in Education 34. http://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:459673/FULLTEXT02

Arneback Emma, & Jämte, Jan (2017). *Att motverka rasism i förskolan och skolan.* Natur & Kultur.

Arneback, Emma, & Jämte, Jan (2022). How to counteract racism in education – A typology of teachers' anti-racist actions. *Race Ethnicity and Education*, *25*(2), 192–211. https//doi.org/10.1080/13613324.2021.1890566

Arneback, Emma, Bergh, Andreas, Jämte, Jan, & Trumberg, Anders (2021). *En skola i integration? Lärdomar från Örebro kommuns arbete med styrd skolintegration.* Rapport, Örebro universitet. https://www.oru.se/globalassets/oru-sv/forskning/forskningsprojekt/humus/rapporter/en-skola-i-

integration_arneback-bergh-jamte--trumberg_.pdfBanks, James, A., & Banks McGee, Cherry, A. (red.) (2020). *Multicultural education: issues and perspectives* (10. uppl.). John Wiley & Sons.

Braun; Virginia, & Clarke, Victoria (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology,* 3(2), 77–101. DOI: 10.1191/1478088706qp063o

Brown, Enora, R. (2006). The Place of Race in Teacher Identity: Self-Narratives and Curricular Intervention as a Practice of Freedom. *Teacher Education and Practice*, *19*(2), 257–279.

Buck, Stuart (2016). "Acting White": How the Past Implementation of School Desegregation Helped Create Today's Attainment and Achievement Gaps. *Journal of School Choice, 10*(4), 436-445. DOI: 10.1080/15582159.2016.1238734

Bunar, Nihad (2001). *Skolan mitt i förorten – fyra studier om skola, segregation, integration och multikulturalism*. Brutus Östlings Bokförlag Symposium.

Bunar, Nihad (2020). *Integration och utbildning – en forskningsöversikt*. Vetenskapsrådet. Stockholm. https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2022-06-16-integration-och-utbildning---en-forskningsoversikt.html

Cummins, Jim (2017). *Flerspråkiga elever: effektiv undervisning i en utmanande tid* (1. uppl.). Natur & Kultur

Delmont, Mathew, F. (2016). *Why busing failed: Race, media, and the national resistance to school desegregation.* University of California Press.

Flensner, Karin, F., & Svensson, Ylva (2023). *Skolan som forum för integration. Elevers och skolpersonals upplevelser av en kommunal styrd insats för att motverka skolsegregation.* Högskolan Väst.

Hansson, Susanne (2012). *Den nödvändiga osäkerheten. Elevers perspektiv på respekt i relationer i skolan* [Doktorsavhandling, Karlstad universitet]. Karlstad University Studies 2012:10.

Holmlund Helena, Sjögren Anna, & Öckert Björn (2019). *Jämlikhet i möjligheter och utfall i den svenska skolan*. SOU 2019:40 Bilaga 7 till långtidsutredningen. https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2019/08/sou-201940/

Honneth, Axel (2003): *Erkännande. Praktisk-filosofiska studier.* Daidalos.

Huttanen, Rauno, & Murphy, Mark. (2012). Discourse and Recognition as Normative Grounds for Radical Pedagogy: Habermasian and Honnethian Ethics in the Context of Education. *Stud Philos Educ,* 31, 137–152. https//doi.org/10.1007/s11217-012-9285-8

Hyltén-Cavallius, Charlotte, & Hubinette, Tobias (2014). *White Working Class Communities in Stockholm*. Open Society Foundation.

Ahead of print

Jenvén, Helen (2017). *Utsatta elevers maktlöshet. En studie av elevers sociala samvaro som förbättringsarbete i åk 8 och 9* [Doktorsavhandling, Örebro universitet]. Örebro Studies in Education 55. https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1069568/FULLTEXT01.pdf

Kallstenius, Jenny (2010). *De mångkulturella innerstadsskolorna: om skolval, segregation och utbildningsstrategier i Stockholm* [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:375660/FULLTEXT01.pdf

Korol, Lillia, Bayram Özdemir, Segvi, & Stattin, Håkan (2019). Friend support as a buffer against engagement in problem behaviors among ethnically harassed immigrant adolescents. *Journal of Early Adolescence, 40*(7) 885–913. https//doi.org/10.1177/0272431619880620

Larsson, Kent (2007). *Samtal, klassrumsklimat och elevers delaktighet - överväganden kring en deliberativ didaktik* [Doktorsavhandling, Örebro universitet]. Örebro Studies in Education 21. http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:135307/FULLTEXT01.pdf

León Rosales, Rene (2010). *Vid framtidens hitersta gräns. Om maskulina elevpositioner i en multietisk skola* [Doktorsavhandling, Södertörns högskola].

Lindbäck, Jonas & Sernhede, Ove (2010). Det ”integrerade” gymnasiet och den segregerade staden. Elevers berättelser om det urbana rummet och platsens betydelse. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik, 19*(1), 115– 140. https://doi.org/10.48059/uod.v19i1.924

Lund, Stefan (red.) (2020). *Immigrant incorporation, Education and the Boundaries of Belonging.* Palgrave Pivot.

Lund, Stefan (2021). Styrd skolintegration för ökad likvärdighet och social sammanhållning. *Pedagogisk Forskning i Sverige,* 26(4), 54–80. https://doi.org/10.15626/pfs26.04

Lundberg, Osa (2015). *Mind the Gap. Ethnography about cultural reproduction of difference and disadvantage in urban education* [Doktorsavhandling, Göteborg universitet]. Gothenburg Studies in Educational Sciences 378. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/40715/gupea_2077_40715_5.pdf ;jsessionid=E822A045588BED7553E7F247A7E201FD?sequence=5

Noddings, Nel (2002). *Educating Moral People. A Caring Alternative to Character Education.* Teachers College Press.

Noddings, Nel (2005). *The Challenge to Care in Schools. An Alternative Approach to Education.* Teachers College Press.

Orfield, Gary (1983). *Public School Desegregation in the United States, 1968–1980.* Joint Center for Political Studies. Washington.

Ahead of print

Orfield, Gary, & Lee, Chungmei (2006). *Racial Transformation and the Changing Nature of Segregation*. The Civil Rights Project at Harvard University. https://civilrightsproject.ucla.edu/research/k-12-education/integration-and-diversity/racial-transformation-and-the-changing-nature-of-segregation/orfield-racial-transformation-2006.pdf

Osman, Ali, & Lund, Stefan (2022). Local School Desegregation Practices in Sweden, *Education Science, 12*(8), 552. https//doi.org/10-3390/educsci12080552

Patton, Michael Quinn (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3. uppl.). Sage.

Pollack, Mica (2017). *Schooltalk: Rethinking what we say about and to students every day*. The New Press.

Pride, Richard Alan, & Woodard, J. David (1985). *The Burden of Busing: The Politics of Desegregation in Nashville*. University of Tennessee Press.

Skolverket (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. https://www.skolverket.se/getFile?file=2260

Skolverket (2018). *Analyser av familjebakgrundens betydelse för skolresultaten och skillnader mellan skolor – En kvantitativ studie av utvecklingen över tid i slutet av grundskolan*. https://www.skolverket.se/getFile?file=3927

Thomas, Nigel (2012). Love, rights and solidarity: Studying children's participation using Honneth's theory of recognition. *Childhood 14*(4), 453–466. https//doi.org/10.1177/0907568211434604

Trumberg, Anders, Arneback, Emma, Bergh, Anderas, & Jämte, Jan (2022). Struggling to counter school segregation- a typology of local initiatives in Sweden, *Scandinavian Journal of Educational Research*. Ahead of print. https//doi.org/10.1080/00313831.2022.2127877

Warming, Hanne (2015). The life of children in care in Denmark: A struggle over recognition. *Childhood*, *22*(2), 248–262. https//doi.org/10.1177/0907568214522838

Wigerfelt, Berit (2010). *Kroksbäck möter Linné – en utvärdering av integration mellan två skolor i Malmö*. FoU Malmö utbildning.

Woodward, Jennifer R. (2011). How Busing Burdened Blacks: Critical Race Theory and Busing for Desegregation in Nashville-Davidson County. *The Journal of Negro Education, 80*(1), 22–32.

Yang Hansen, Kajsa, & Gustavsson Jan-Eric (2019). Identifying the key source of deteriorating educational equity in Sweden between 1998 and 2014. *International Journal of Educational Research*, *93*, 79–90. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.09.012

Ahead of print

Yang Hansen, Kajsa, & Gustafsson Jan-Eric (2016). Causes of educational segregation in Sweden – school choice or residential segregation. *Educational Research and Evaluation, 22*(1–2), 23–44. https://doi.org/10.1080/13803611.2016.1178589

Yeung, Ryan, & Nguyen-Hoang, Phuong (2016). Endogenous peer effects: Fact or fiction?. *The Journal of Educational Research*, *109*(1), 37–49. https://doi.org/10.1080/00220671.2014.918528

Ahead of print