

*”If it's important to you, you will find a way.
If not you will find an excuse.”*

- en kritisk fokusgruppsstudie om det meritokratiska talet om ansträngning utifrån icke-vita elevers föreställningar om agens, framgång och framtid.

Feben Abraha

Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen

Självständigt arbete 30 hp, AN

Barn- och ungdomsvetenskap

Masterprogrammet barnets bästa och mänskliga rättigheter

Vårterminen 2017

Handledare: Nihad Bunar

Examinator: Ingrid Olsson

English title: "If it's important to you, you will find a way. If not you will find an excuse"



Stockholms
universitet

“If it's important to you, you will find a way.
If not you will find an excuse.”

- en kritisk fokusgruppsstudie om det meritokratiska talet om ansträngning utifrån icke-vita elevers föreställningar om agens, framgång och framtid.

Feben Abraha

Sammanfattning

Studien utgår ifrån 3 fokusgrupper med sammanlagt 12 gruppdeltagare som diskuterar skolerfarenheter kopplade till föreställningar om framgång, framtid och agens. Fokusgrupper förutsätter en grupp människor som samlats för att diskutera ett givet ämne under en begränsad tid, som i studien avser skolans möjliggörande för icke-vita elever att 'kunna bli vad de vill'. Under studiens genomgång av kritiska förhållningssätt till den meritokratiska ekvationen M (Merit) = I (IQ, naturligt kapital) + E (Effort) har forskningsfrågan besvarats med hjälp av postkoloniala perspektiv på möjlighetsstrukturer (Molina, 1997). Resultatdelen tillämpar rasifiering och 'thick democracy' som studiens analytiska angreppssätt på den meritokratiska ekvationen $M=I+E$ som ålägger individen ansvaret att lyckas utan att granska dennes grundförutsättningar i möjlighetsstrukturer. Studiens tre huvudteman *Institutionell rasism*, *Motivation* och *Framtidstro* motsvarar analytiska resonemang som synliggör hur framgångens determinanter är inbäddade i det meritokratiska talet om ansträngning.

Nyckelord

Fokusgrupper; Meritokrati; Framgång; Vithet; Rasifiering; Möjlighetsstruktur

Innehållsförteckning

Förord	1
Inledning	2
Syfte och frågeställning	3
Tidigare forskning	4
Skolan återspeglar samhället.....	4
'Mot alla odds'	6
Färgblindhetens konsekvenser	8
Teoretiskt perspektiv	9
Teoretisk bakgrund.....	9
Meritokratins ouppfyllda löfte.....	9
Stadens rasifiering och förortens periferi	10
'Thick democracy' - ett sätt att åstadkomma social rättvisa.....	11
Metod	12
Val av metod	12
Fokusgrupper	12
Gruppdynamiska aspekter	13
Varför fokusgrupper.....	13
Urval och avgränsningar.....	14
Icke-vita elever.....	14
Genomförande	15
Hitta fokusgrupper	15
Gruppintervjuerna	15
Databearbetning och analysmetod	16
Transkribering.....	16
Analys	16
Studiens postkoloniala ansats	17
Forskningsetiska överväganden	17
Studiens kvalitet	18
Resultat och analys	18
Institutionell rasism	19
Förorten	19
Skolan	19
Arbetsmarknaden	21
Motivation	22
Låga förväntningar	22
Misstro	23
Uppmuntran	25
Framtidstro	26
Skolans skyldighet	26

Förortens (k)val	27
Egna framgångsdefinitioner	29
Sammanfattande diskussion	31
Slutsatser	32
Vidare forskning	33
Referenser	34
Bilagor	36

Förord

Tack till alla deltagare som har gjort denna studie möjlig, era diskussioner har varit en stor drivkraft! Ett stort tack till båda mina handledare Nihad Bunar och Helena Pedersen som har väglett mig i denna långa skrivprocess. Tack för att ni har pushat mig och den här studien till dess potential.

Denna studie tillägnas till mina föräldrar som lärde mig att tro på min kunskapsförmåga och ta plats i alla rum. Tack vare er har jag kommit 'hit'.

Inledning

En decemberkväll sitter jag hemma och reflekterar över hur jag har tagit mig 'hit'. 'Hit' till denna studieplats på BUV, 'hit' till där jag vill vara istället för att ha 'hamnat' men framförallt 'hit' där jag upplever att jag har spelat en större roll över mina framtidsval än dem orsakade av yttre faktorer. Med en vecka kvar till uppsattsseminariet och dessa tankar i bakhuvudet blir jag genast nyfiken på mina, allmänna och specifikt ungdomars föreställningar om framgång i förhållande till individens agens. Framgång i den mening att i någon mån ha 'lyckats', att veta (alternativt 'hitta') sin plats i samhället och som utgår ifrån startsträckan i framtidsorienteringen 'att gå framåt'. Men var börjar startsträckan ifrån? Ser den likadan ut för alla? Hur väljer individer i samhället vilken destination de vill 'gå fram' mot och hur ser riktningar mot samma mål ut?

Stora frågor som väcker all typ av nyfikenhet men kräver avgränsning som motsvarar studiens omfång, särskilda intresse och ambition att undersöka hur elever föreställer sig framgång i förhållande till möjligheter och handlingsutrymmen. Uppsattsens nyfikenhet riktas därför mot en specifik samhällsgrupp som studien i undersökningssyfte, utifrån ett normkritiskt förhållningssätt, vill benämna som *icke-vita* (Bromseth & Darj, 2010). Det normkritiska förhållningssättet granskar hur samhällsnormer figurerar i oproblematiska förhållningssätt till jämlikhetsprinciper som t.ex. allas lika värde i välfärdssystemet. Jämlikhetsprinciper i samhällsnormer som riskerar att förbise *möjlighetsstrukturer* i sociala orättvisor som enligt kulturgeografen Irene Molina (1997) förutsätter individens utbildningsmöjligheter. I Molinas avhandling *Stadens rasifiering* (1997) framkommer det hur individens bostadsområde förutsätter olikartade tillgångar till utbildning, arbetsmarknad och bostadsmarknad som mynnar ut i möjlighetsstrukturer.

Möjlighetsstrukturer som osynliggörs tenderar att hålla individen ansvarig för sitt eget öde, ifrågasätta dennes *agens* och finner styrkande argument hos den *avvikande framgångsrikes* berättelse (Jonsson, 2015). Berättelser om 'klassresenären' och individer som 'mot alla odds' lyckats ta sig framåt genomsyrar hyllade narrativ i tv- och medialandskap och självbiografier om den underlägsnes 'revansch' mot sociala orättvisor (Jonsson, 2015). Individer som inte lyckats ta sig igenom sprickorna av (o)rättvisa system tenderar att beskyllas för sina egna misslyckanden och bristande vilja utifrån den klasslösa, könsneutrala och färgblinda ideologin meritokrati (Sawyer & Kamali, 2006). Utgångspunkten att *hårt arbete lönar sig lika mycket för alla* genomsyrar meritokratins jämlika framtoning (ibid.) som i utbildningssystemet förutsätter att alla elever har likvärdiga grundförutsättningar och utbildningsmöjligheter (Molina, 1997). Hoppingivande berättelser om individer som 'mot alla odds' har lyckats bekräftar utgångspunkten i meritokratins framgångsrecept som inspirerat till studiens huvudrubrik. Citatet är hämtat från en googlesökning på "excuses quotes" som visade sig komma från Ryan Blair, en f.d. gängmedlem omvandlad till framgångsrik entreprenör och författare. Blairs berättelse, likt andra avvikande framgångssagor, tolkas i denna studie som en del av "det meritokratiska talet om ansträngning" som kännetecknar individens (avgörande) vilja att lyckas (se teoretiskt perspektiv).

Därför ligger det i studiens ambition att problematisera möjlighetsstrukturer utifrån hur icke-vita elever föreställer framgång i diskussioner om skolvardagen och framtidsutsikter. Detta för att undersöka hur möjligheten att 'kunna bli vad man vill' upplevs och framträder i icke-vita elevers skolerfarenheter.

Syfte och frågeställning

Studiens övergripande syfte ligger i att problematisera meritokratins grundläggande idéer om ansträngning och 'vilja att lyckas' som nyckeln till framgång (Carlbaum, 2012). Föreställningar som härrör ifrån nyliberala idéer om 'individens ansvar' riskerar att förbise strukturella problem och ojämlika maktförhållanden som håller individen ansvarig för sitt eget 'misslyckande' (ibid.). Elever som hålls ansvariga för sina egna misslyckanden tenderar att kategoriseras som "omotiverade" eller "skoltrötta" där deras vilja att lyckas ifrågasätts snarare än deras grundförutsättningar (ibid.). Mot denna bakgrund vill uppsatsen därför ge utrymme för barn att komma till tals i frågor som direkt berör dem och som skildrar *barns perspektiv* i komplexa samhällsfrågor och maktförhållanden (UNICEF Sverige, 2009).

Utöver studiens ambition att problematisera föreställningar om individens ansvar vill studien lyfta fram ytterligare en dimension av det meritokratiska talet om ansträngning, nämligen vithetsnormen. Den svartfeministiska postkoloniala forskaren Sara Ahmed beskriver vithet som normen i alla samhällsinstitutioner och maktpositioner vilket gör att den som inte besitter en vit kropp per definition blir avvikande (Ahmed, 2011). Hon menar att man som icke-vit aldrig fränkommer sin grupptillhörighet i möten med vita utan *rasifieras* till en plats och ett sammanhang (ibid.). Rasifiering motsvarar engelskans 'racialization' som beskriver den sannolikt omedvetna process som tillskriver kroppar ras utifrån rasismens sociala konstruktion och föreställning (Hübinette et al., 2012).

Med andra ord passerar den vita kroppen för normen i samhället som möjliggör för vithetsprivilegiet att undkomma rasifiering som tillskriver icke-vita gruppidentiteter (ibid.). Att lyfta fram vithet utgör därmed en central komponent i studiens problemformulering och ambition att undersöka vithetsnormen i möjlighetsstrukturer. Vithet kommer således att användas som ett analytiskt resonemang i studiens postkoloniala ansats som problematiserar vithetsnormen i komplexa maktförhållanden. Problemformuleringen nedan sammanställer därmed studiens målsättning att lokalisera teman i hur icke-vita elever föreställer framgång, agens och framtid.

Hur diskuteras skoltiden i icke-vita elevers framtidsutsikter och föreställningar om framgång?

Tidigare forskning

Denna studie tar avstamp i postkolonialismens mångfacetterade forskningsområden. Kunskapsintresset för den tidigare forskningen har strävat efter att hitta orsakssamband mellan möjlighetsstrukturer och samhällsnormer som problematiserar 'individens vilja att lyckas'. Utöver Catarina Lundqvists rapport *Karriärvägar för ungdomar med utländsk bakgrund* från 2006 (se nästa underrubrik) finns det knappt någon tidigare forskning med direkt anknytning till studiens forskningsområde. Forskning som granskar ras, etnicitet och bostadsområdets betydelse för individens utbildningsmöjligheter har därför bedömts som relevanta forskningsområden för studiens problematisering av meritokrati och möjlighetsstrukturer. Därmed kommer studien tillämpa postkoloniala termer för att synliggöra hur komplexa maktförhållanden figurerar i det meritokratiska talet om ansträngning.

Skolan återspeglar samhället

På uppdrag av Integrationsverket skrev Catarina Lundqvist en omfattande rapport om karriärvägar för ungdomar med utländsk bakgrund (Lundqvist, 2006). I rapporten framkommer det hur individens olika förutsättningar och skilda positioner (kön, etnisk bakgrund och socioekonomisk position) ger belägg för hur ungdomar med utländsk bakgrund väljer karriärvägar (ibid.). Kunskapsöversikten kombinerar kvantitativa myndighetsrapporter med kvalitativa forskningsstudier som undersöker hur arbetsmarknadsetableringar skiljer sig mellan etniska svenskar och ungdomar med utländsk bakgrund (ibid.). Kunskapsöversikten visar bl.a. på hur ungdomar med utländsk bakgrund präglas av motivationsprocesser som härleder till *paradoxen* för de att se på utbildning som en *möjlighet* i en *diskriminerande* arbetsmarknad. Utbildningsmöjlighetens paradox svarade för ungdomarnas tveksamhet över sorteringsmekanismer som råder på arbetsmarknaden. Ungdomarna befarade t.ex. att deras utbildningsmeriter skulle överskuggas av deras bakgrunder, i synnerhet deras namn och utseenden. Trots ungdomarnas tveksamhet över arbetsmarknadens sorteringsmekanismer uppmuntrade deras föräldrar dem att utnyttja utbildningsmöjligheter för att ändra på deras sociala position (ibid.). Föräldrar med utländsk bakgrund uppmuntrade sina barn att briljera i skolan i förhållande till lågutbildade svenska föräldrar som uppmuntrade sina barn att 'sköta sig' (ibid.). Barn till akademiker upplevde däremot högre studier i sin självklarhet vara jobbigt i förhållande till andra samhällsgrupper vilket synliggör ett tydligt klassperspektiv i Lunds kunskapsöversikt (ibid.). Sammanfattningsvis visade kunskapsöversikten på "att invandrarsituationen bidrar till att utbildning blir en viktigare *mobilitetskanal* än för svenskarna, då avsaknaden av alternativa mobilitetskanaler och stödsystem i form av kontakter och nätverk gör att invandrarna i hög grad får sätta sitt hopp till utbildningssystemet" (Lundqvist, 2006, s. 19). Kunskapsöversikten bekräftar att vara född och uppvuxen i Sverige som otillräcklig för att nå samma nivå av framgång på arbetsmarknaden som etniska (vita) svenskar. En del av vithetsnormens konsekvenser enligt flera vithetsforskare (se teoretiskt perspektiv).

Lundqvist närmar sig fältet med en social konstruktivistisk ansats som beaktar samhälleliga möjlighetsstrukturer för individens samhällsposition, agens, reella och upplevda handlingsutrymme (ibid.). Efter ett års fältarbete med fokus på att 'följa' elever med utländsk bakgrund sammanfattar fältrapporten *tveksamhet* som den gemensamma nämnaren i ungdomarnas framtidsorienteringar. Ungdomarna ifrågasätter varken vikten av utbildning eller dess möjligheter för att ändra på deras sociala position och livskvalité, dock råder *tveksamhet* över den faktiska verkligheten på

arbetsmarknaden (ibid.). Eleverna diskuterar varför invandrare drabbas av svårigheter att hitta "svenska" kontorsjobb eller bankjobb och drar slutsatsen att svenska arbetsgivare vill anställa personer som är lik dem själva (ibid.). Diskriminerande vardagshändelser som (kan) förstås som bagatellartade uttrycker en frustration i ungdomarnas utsagor om diskriminering (ibid.). Kommentarer om arbetsansökningar där arbetsgivare t.ex. svarar "vi hör av oss" ingiver falskt hopp enligt ungdomarna som hellre hade önskat raka svar som "du är inte den vi söker" (ibid.).

Avslutningsvis refererar Lundqvist (2006) till en kvalitativ studie om vardagsrasism som uppmärksammar den *kumulativa processen* av vardagshändelser som ger upphov till medvetna och omedvetna självbilder och strategier (Motsieloa, 2003). Kategoriseringar som 'invandrarskolor', upplevelser av boendesegregation och exkludering från nöjeslivet ses inte som isolerade processer (Motsieloa, 2003) utan en del av "*invandrarskapets innebörd*" (Lundqvist, 2006).

Exkluderingsmekanismer i vardagliga möten och erfarenheter påverkar ungdomarnas självbilder och ambitioner som kännetecknar "*invandrarskapets innebörd*" (ibid.). Här menar Motisela att ungdomar med utländsk bakgrund utvecklar individuella strategier att säkerställa deras framtidsorienteringar på (Motsieloa, 2003). Individuella strategier som att presentera sig själv med ett CV i hopp om att undanröja eventuella fördomar vittnar om medvetna självbilder och diskriminering som förväntas på arbetsmarknaden (ibid.). Ungdomarnas strategier att undkomma "*invandrarskapets innebörd*" på synliggör hur deras karriärvägar är mer svårnavigerade än andra samhällsgrupper (Lundqvist, 2006). Ungdomarnas svårnavigerade karriärvägar ligger i linje med studiens problematisering av vithetsnormen som i detta sammanhang ersätter "*invandrarskapets innebörd*". Det postkoloniala perspektivet synliggör hur strukturella farhågor manifesteras på en bredare skala än vad begrepp som utländsk bakgrund ger utrymme för.

Snarlikt Lundqvist rapport undersöker Sabine Grubers avhandling hur skolan som institutionell praktik reproducerar skillnadsskapande kategorier som ger upphov till framväxten av stigmatiserande invandrarkategorier och normerande svenskategorier (Gruber, 2007). Det teoretiska ramverket utgår ifrån social konstruktivism som undersöker hur identitetskonstruktioner av etnicitet (språk och kultur) reproducerar skillnadsskapande elevkategorier (ibid.). Gruber betonar skolan som samhällets viktigaste *socialisationsagent* och understryker dess betydelse för individuella öden som återspeglar samhället i sin helhet (ibid.). Historiska styrdokument och skolpolicyn uppmärksammar skolans uppgift att utjämna klasskillnader genom lika möjligheter till utbildning som motsvarar välfärdsprincipen att åstadkomma jämlika relationer i samhället (ibid.). I skolans uppgift att åstadkomma social skillnad har dock en förskjutning från klass till etnicitet tagit plats där skolans inkluderingsarbete kring lika möjligheter skiftat fokus från barn till arbetarklass till barn med invandrande föräldrar (ibid.). Här problematiserar Gruber skolans tvetydighet och motsägelsefulla ambition att uppmuntra elever till att åstadkomma social skillnad samtidigt som skolpersonalen befäster elevernas samhällspositioner (ibid.). Samhällspositioner som denna studie hävdar också har med vithet att göra i skolans motsägelsefulla praktik.

Under Grubers fältarbete på två skolor uppenbarade sig mönster i skolpersonalens förhållningssätt till eleverna som svenskar och invandrare, antaganden om klassposition för (vita) svenskar och föreställningar om kultur för invandrare (ibid.). Svenska elever ansågs t.ex. vara välanpassade med ansvarstagande föräldrar som ställer krav i förhållande till invandrarelever som avvek ifrån sådana förväntningar (ibid.). Invandrarelevers tillkortakommanden förklarades med avvikande kultur eller beteenden som saknade klassanalyser med undantaget för högpresterande invandrarelever som fördelaktigt passerades för svenskar (ibid.). Sådana elever undvek invandrarkategoriens stigma genom att t.ex. minska umgänge med andra invandrarelever och därmed betraktas som oproblematiska (ibid.).

Med en historisk återblick på skolans tidigare styrdokument bekräftas invandrarkategoriens reproducerande stigmatisering. En stigmatiserad elevkategori som både historiskt sett och i avhandlings fältarbete framträder som desorienterade beteenden som åtgärdas med specialundervisningar (ibid.).

Med risk för rasbiologiska föreställningar om ras väljer Gruber, liksom många andra svenska forskare, bort rasbegreppet i avhandlingen. Utöver risken för rasbiologiska föreställningar ställer rasbegreppet dessutom krav på omtolkningar av välfärdssystemet som annars framställs som jämlik och human (ibid.). Avslutningsvis vill Gruber konkludera att skolpersonalens skillnadsskapande konstruktioner ger belägg för *kulturell rasism* (ibid.). Skolpersonalens kategoriseringar av svenskar och invandrare sker utifrån kulturellt betingande skillnader som i essentialistiska föreställningar av beteenden ger upphov till skillnadsskapande elevkonstruktioner (ibid.). Invandrarelever anses t.ex. vara spontana och genuina i förhållande till svenska elever som betraktas vara välanpassade och småtråkiga (ibid.). Vidare tolkar Gruber sitt material som en form av vardagsrasism som sker på ett rutinmässigt och vanemässigt sätt. Skolpersonalens skillnadsskapande konstruktioner vidmakthåller skilda villkor för elever utifrån deras etnicitet som ger upphov till vardagsrasism (ibid.). Vardagsrasism som sker i omedvetna vanor tolkas i denna studie som skolpersonalens habitus (Bourdieu, 1986).

Pierre Bourdieu som utvecklade habitusbegreppet menar att människors 'habit' återspeglar individuella och kollektiva vanor i socialiseringar som sker i omedvetna rutiner (ibid.). Omedvetna vanemässor som utifrån ett postkolonialt förhållningssätt kännetecknar vithetsnormens 'racial innocence' (DiAngelo, 2011). Privilegiet att få tillhöra normen och vara obekant med sin ras (och därmed andras rasifiering) utmärker skolpersonalens omedvetna maktposition som i avhandlingen definieras som vardagsrasism (Gruber, 2007). Gruber missar att problematisera skolpersonalens racial innocence som ålägger invandrarelever ansvaret att kompensera för "invandrarskapets innebörd" (Lundqvist, 2006). Invandrarelever som passerar för svenskar eller hittar andra strategier att undkomma stigmatisering på hyllas i berättelser om viljestarka individer som 'mot alla odds' lyckats ta sig framåt.

'Mot alla odds'

I boken *Värst i klassen* undersöker Rickard Jonsson hur berättelser om invandrarkillar och förortselever skapar narrativ om stökiga pojkar som antingen 'mot alla odds' lyckas bli framgångsrika eller fastnar i stereotypa elevkategorier (Jonsson, 2015). Jonssons fältarbete på två skolor ger utrymme för ett omfattande material som kombinerar analyser av vardagliga samtal, observationer och intervjuer som kännetecknar agensdrivna narrativ (ibid.). Det gamla utbildningspolitiska målet att utjämna klasskillnad genom utbildningssystemet motsvarar i dagens skolklimat ett ansvarsområde för individens och dennes föräldrar. Enligt Jonsson skapar detta en normerande syn på ungas aktörskap som tillskriver unga att vara kompetenta och styra sina liv utifrån deras vilja att lyckas, speciellt invandrar/förortselever (ibid.). Jonsson menar att klassresenärens historia har gjorts till idealet alla vill höra om, berättelser om marginaliserade unga som kompenserar sociala orättvisor med hårt arbete och duktighet (ibid.). Klassresenärens historia tillhör populära narrativ som omfamnar berättelser om undantaget snarare än normen som bevis på individens agens och aktiva livsval (ibid.). Populära narrativ som Jonssons intervjupersoner förhåller sig till i deras berättelser om hur de t.ex. tog sig till "svenskheten" i innerstadens skolor jämfört med de som har "fastnat" i förorten (ibid.). Förortselevens framgångshistoria handlar om att röra sig fritt mot innerstaden och svenskheten som motsvarar klassresenärens historia inom ramarna för "den framgångsrike invandraren" (ibid.). Vidare refererar Jonsson till skolforskare som problematiserar "det färgblinda klassrummet", pedagogers ovilja att tala

om ras som riskerar att ignorera elevers verkligheter och studiesituationer (ibid.). Förnekande av rasism har blivit den nya rasismens främsta retoriska verktyg som svär sig fri från rasism i meningar som ”inte rasist men...” (ibid.). Rasisten framstår som en avvikande extremist som det övriga samhället tar avstånd ifrån, även i skolan (ibid.). Avslutningsvis problematiserar Jonsson skolvalens goda historier och skildringar som skapar en normerande svenskhet som pekar på att ’den andre’ har fastnat i förorten (ibid.). Han menar att det ”finns anledning att granska föreställningar om vilka slags elever skolan vill skapa” (Jonsson, 2015, s. 137). I likhet med Jonssons narrativa analys om förortselevens aktörskap för att nå skolframgång vill denna studie problematisera icke-vita elevers grundförutsättningar för att lyckas. Grundförutsättningar som vissa pedagogiska praktiker hävdar kan nollställas i utbyte mot disciplin och lärarauktoritet.

Monroe pedagogiken är framtagen utifrån afro- och latinamerikaners hemförhållanden i Harlem och hävdar att disciplin i skolundervisningen kan nollställa elevers sociala och språkliga bakgrunder (Schwartz, 2010). Med lärarauktoritet i skolundervisningen tillrättavisar pedagogiken dålig undervisning och bristande föräldransvar som anses vara grundproblematiken i dåliga skolresultat (ibid.). Pedagogiken utgår ifrån att strikta regler efterlevs av elever som anpassar sig till lärares auktoritära kunskapsförmedling som uppfattas positivt i känsla av ordning men lämnar föga utrymmen åt självständigt tänkande (ibid.). Monroe pedagogiken som fått genomkraft i USA bemötte kritik när den tillämpades på svenska förortsskolor. Elevernas oföränderliga skolresultat svarade för deras förmåga att lyckas repetera vad de har lärt sig utan att förstå vad de har lärt sig (ibid.). I intervjuer med elever uppenbaras *partiella genomskådande* av skolans och lärarnas föreställningsvärld om allas lika möjligheter (ibid.). Skolans mantra att ”alla kan lyckas om de bestämmer sig för det” överensstämmer inte med elevernas nollställda hemförhållanden då vissa elever uppgav att de inte fick hjälp hemma (ibid.). Med andra ord ligger ansvaret för en lyckad skolgång på individens framåtanda då lärarnas auktoritativa kunskapsförmedling prioriterar att skapa ordning i stökiga skolmiljöer (ibid.).

Idén att ”problemområden” eller ”problemskolor” behöver disciplinering är ingen ny företeelse i förorten. Däremot efterfrågar medborgare i sådana ”problemområden” problembilder som i viss mån korresponderar med deras (Hörnqvist & de los Reyes, 2016). Husbykravallerna, som under våren 2013 skapade världsnyheter, skildrade entoniga mediareporteringar som saknade medborgarnas egna problembilder och krav på en offentlig utredning som granskar riksdagsdebattens resonemang om sysslösa ungdomar i behov av jobb. Politikernas problembild av sysslösa ungdomar i behov av jobb uppmärksamade behovet att få ’ordning’ på området utan någon djupdykning i underliggande problem (ibid.). Bland invånarnas problembilder dök t.ex. skolrelaterade frågor upp om lärares låga förväntningar på elevernas skolprestationer. Lärarnas låga förväntningar kopplades till elevernas oförmåga ’att klara sig själva’ i jämförelse med ’självgående elever’ på andra skolor (ibid.). Likt skolpersonalens förhållningssätt i Grubers avhandling (2007) saknade dessa lärare klassperspektiv i deras förhållningssätt som i skolinspektionens rapporter resulterar i stratifieringsprocesser (ibid.). Lärare som uppmuntrar elever att satsa på butiksjobb än att fullfölja högre utbildning exemplifierar stratifieringsprocesser i Skolinspektionens oroväckande rapporter om Husbys grundskolor (Hörnqvist & de los Reyes, 2016). Vilket motsvarar problembilder av förortens villkorade förutsättningar som inte bör uteslutas till resonemang om sysslösa ungdomar i behov av jobb och disciplin (ibid.). Dock behöver problembilden av förortselever, invandrarskolor eller liknande stigmatiserande kategorier åskådliggöras i möjlighetsstrukturer inbäddade i det meritokratiska talet om ansträngning.

Färgblindhetens konsekvenser

Att bemöta elever som individer utan att uppmärksamma eller tillmäta skillnader förknippade med deras ursprung kan tolkas som lärares fördomsfria förhållningssätt till alla elever (Arvastson & Ehn, 2007). Däremot har lärare som avfärdar frågor om elevers bakgrunder har många gånger inga problem med att kategorisera vissa elever som 'invandrarbarn' i behov av extra resurser (ibid.). I sådana situationer förhåller sig lärare till det Arvastson & Ehn kallar för olikblindhetens logik, dvs. lärares försök att undvika elevers bakgrunder samtidigt som det förstoras i det som uppfattas icke-svenskt (ibid.). Olikblindheten försöker undvika eventuell stigma genom att hålla sig fördomsfri men som parallellt avindividualiserar "de annorlunda" till en homogen grupp som avviker ifrån det som anses vara svenskt (ibid.). Därför hävdar vissa etnologer att olikblindheten behöver problematiseras för att undersöka hur skolan fungerar som normproducent dominerad av vit medelklass (ibid.). Detta för att undersöka hur etnicitet fungerar som maktmedel och sorteringsredskap i skolan som återspeglar postkoloniala strukturer i vardagen (ibid.).

Inom ramen för postkoloniala perspektiv motsvarar etnologins olikblindhet för färgblindhet som präglas av det humanistiska resonemanget att 'se människor' och inte färg (Leonardo, 2009). Det fördomsfria förhållningssättet inom olikblindhetens logik skildrar det som kritiska vithetsforskare kallar för *rasfördomar*, stereotypa fördomar och rasistiska föreställningar som alla raser (sociala konstruktioner) kan ha gentemot varandra (DiAngelo, 2011). Kritiska vithetsforskare menar att rasfördomar missar maktaspekten i rasism som definieras av ekonomiska, politiska och kulturella strukturer som vidmakthåller ojämna fördelningar av privilegier, resurser och makt mellan vita och icke-vita människor (ibid.). I den mening handlar färgblindhet inte om fördomsfria förhållningssätt som undviker rasfördomar (som alla kan ha) utan om vithetsprivilegier som tilldelas de som faller under vithetsnormen (ibid.). Att tala om vithet och dess privilegier faller under normkritikens aktiva antirasism som hittills präglats av universalismens resonemang om att 'vi' behöver se varandra som människor (ibid.). Ett färgblind resonemang som antar att vita och icke-vita har samma verkligheter, erfarenheter och möjligheter utifrån faktumet att vi alla tillhör samma människors (ibid.). Enligt humanisters världsbild definieras rasism som 'en mänsklig tragedi' som tar avstånd ifrån postkoloniala perspektiv på hur strukturella problem fortlever ifrån kolonialismens tid (ibid.). Med andra ord erkänns inte maktaspekten i färgblinda resonemang om rasism som istället hänvisar till människans bristande etik och solidaritet (ibid.). I det meritokratiska talet om ansträngning ifrågasätts individens vilja att lyckas i likhet med färgblindhetens ifrågasättande av individens bristande etik och solidaritet.

Under avsnittet för tidigare forskning har jag försökt belysa problemområden i forskning som undersöker skolans socialisation, differentiering och möjliggörande för icke-vita elever att nå framgång. Jag har valt att anmärka hur ovannämnda böcker och artiklar både bidrar och brister i postkoloniala perspektiv på problemområden inbäddade i det meritokratiska talet om ansträngning. Utvalda böcker och artiklar har därför bedömts som relevanta för att undersöka och problematisera möjlighetsstrukturer som framträder i olika undersökningsmetoder och forskningsresultat.

Teoretiskt perspektiv

Teoretisk bakgrund

Med redogörelse för studiens tidigare forskning vill studien klargöra den teoretiska bakgrunden som forskningssyftet vilar på. Studien utgår ifrån en postkolonial ansats som huvudsakligen problematiserar kolonialismens hegemoniska effekter på världsordningen idag utifrån kolonialismens rasistiska, förtryckande och dikterande maktstruktur (Loomba, 2008). Prefixet *post* återoppar teoribildningens mångfacetterade forskningsområden som huvudsakligen analyserar och problematiserar kolonialismens prägel på nuvarande maktstrukturer (ibid.). Postkolonialismens komplexa forskningsområden mynnar ut i olika teoretiska domäner som i kritiska vithetsstudier dekonstruerar vithet (DiAngelo, 2011). Därför anses i denna studie postkoloniala perspektiv vara grundläggande för att problematisera vithet i möjlighetsstrukturer som inbäddade i det meritokratiska talet om ansträngning.

Inom svensk forskningskontext svarar den normkritiska pedagogiken för den nya skolan inom jämställdhetsfrågor som ersatt toleransparadigmets prägel på mångfaldsfrågor och inkluderingsarbete (Bromseth & Darj, 2010). Det normkritiska perspektivet eftersträvar att synliggöra normer för att problematisera maktstrukturer som tilldelar majoriteter (o)uttalade privilegier och minoriteter uttalade avvikelser som inom ramen för denna studie kännetecknar vithetsprivilegier (ibid.). Mot denna bakgrund söker studien att kombinera postkoloniala perspektiv med kritiska förhållningssätt som undersöker hur det meritokratiska talet om ansträngning skildras i icke-vitas skolerfarenheter.

Meritokratins uppfyllda löfte

Som tidigare nämnt i inledningen utgår meritokrati utifrån iden att framgång i skola och i arbete fastställs av individens vilja att lyckas och ansträngning som belönas i dennes merit (Sawyer & Kamali, 2006). Den kompetensbaserade ideologin tar avstånd ifrån nepotism eller svågerpolitik som favoriserar släktingar utan merit där meritokrati ser till att 'rätt' person belönas med rätt samhällsposition (Mijs, 2016). Meritokrati tillhör ett världsligt fenomen som forskare har svårigheter att hitta universella förklaringar på. Dock uppmuntras forskning som undersöker mönster i människors uppfostran som påverkar unga människors självbilder, aspirationer och förväntningar på samhällelig framgång (ibid.).

M (Merit) = I (IQ, naturligt kapital) + E (Effort) kännetecknar komponenterna för den meritokratiska ekvationen som tilldelar viktiga samhällspositioner till de mest kvalificerade och kompetenta individerna (ibid.). Den meritokratiska ekvationen lägger därmed grund för argument som skildrar sociala orättvisor som brist på individers vilja ansträngningar, argument som ersätter orsak-påverkan analyser (ibid.). Den kritiska Harvardsociologen Jonathan J.B. Mijs (2016) hävdar att denna ekvation fyller två viktiga funktioner för beslutsfattare inom utbildningssystemet. Meritokrati ger en (1) moralisk grund för fördelningen av begränsade resurser som belönar den bäst presterande och (2) stimulerar ansträngning som optimerar fördelningen av belöning (ibid.). Med andra ord belönas (M) de som utifrån sina naturliga förutsättningar (I) presterar bäst (E) vilket i sin tur ska uppmuntra andra att anstränga sig ännu mer.

Mijs problematiserar meritokratins försök att framstå som rättvis utifrån ideologins marginalisering av individers sociala bakgrund som förutsätter barns socialiseringar (ibid.). Förutsättningar som sker i barns socialiseringar inom och utanför skolan formar individers utbildningsmöjligheter (ibid.).

Dessutom prioriteras ansträngning utifrån talang och IQ som bortser att belöna den som kämpat mest utan den som "naturligt" presterat bäst (ibid.). Jämlikhetsprincipen utgår därmed ifrån individers förutsättningar och förmågor att 'förtjäna' sina meriter snarare än behov som ska motverka ojämna uppsättningar av möjligheter (ibid.). Här menar Mijs att merit snarare handlar om individers (ekonomiska) privilegier och *chanser* att nå belöning och framgång än faktorer fastställda av individers kunskapsförmågor och ansträngningar (ibid.). Ekonomiska privilegier som humankapital teoretiker menar fyller meritokratins ekonomiska syfte att försäkra ekonomisk tillväxt (ibid.). Privilegier som prioriteras före människors behov och rätt till lycka och jämlikhet (ibid.).

"In education, the fact that many students believe they will be meritocratically assessed and rewarded could be considered a good thing: Without this belief, it may be hard to work up the motivation and effort to do well in school" (Mijs, 2016, s. 29).

Hoppet för elever/studenter att bli rättvist belönade för sina ansträngningar fyller utbildningssystemets moraliska behov att gestaltas som rättvis. Meritokratins förespråkare finner därmed belägg för att skuldbelägga individer vars ansträngningar inte möter belöningskraven (ibid.). Att skuldbelägga individers bristande ansträngningar tillhör meritokratins 'rättvisa' världsåskådning som rättfärdigar att döma folk som vinnare eller förlorare (ibid.). Vinnare som i tv- och medialandskap skildrar den avvikande framgångsrikes berättelse (Jonsson, 2015) och förlorare som obenägna att hitta egna sätt att lyckas på. Under nästa underrubrik problematiserar kulturgeografen Irene Molina rasifierades olikartade möjligheter till utbildning, arbete- och bostadsmarknaden. Molina uppmärksammar individers förutsättningar i möjlighetsstrukturer där förorten hamnar i periferin.

Stadens rasifiering och förortens periferi

I sin avhandling *Stadens rasifiering* undersöker kulturgeografen Irene Molina sambanden mellan ras, arbetsmarknad och bostadsmarknad för att kartlägga rasdiskriminerings demografi (Molina, 1997). Molina använder rasbegreppets sociala konstruktion för att karaktärisera förhållanden som dyker upp i särskilda sammanhang där t.ex boendesegregation sker utifrån rasifiering (ibid.). Rasifiering som motsvarar engelskans (racialization) beskriver processen som tillskriver kroppar ras utifrån rasismens sociala konstruktion och föreställning som i Molinas avhandling används för att visa på arbetsmarknadens stratifiering (ibid.). Den fysiska skillnaden i utseenden spelar en avgörande roll i rasuppfattningar där ras syftar på den ideologiska föreställningen om överordnade och underordnade grupper utifrån rasismens historiska kontext (ibid.). Med det menar Molina att begrepp som främlingsfientlighet, kulturkrock eller likartade begrepp inte täcker problemområden som drabbar rasifierade på bostads och arbetsmarknaden (ibid.). Dock betonar Molina vikten av att lägga moraliska synpunkter åt sidan för att angripa rasdiskriminering som ett demokratiskt problem som angår alla medborgare att diskutera utifrån ett diskussion- och forskningsämne (ibid.).

Avhandlingens syfte går ut på att analysera företeelsen etnisk boendesegregation utifrån två dimensioner, (1) den materiella välfärden dvs. strukturella förhållanden som klass och (2) det symboliska värdet såsom ideologiska idéer om t.ex. folkhemmet (ibid.). Molina prövar tesen om stadens rasifiering med referenser till brittiska studier som försöker lokalisera samband mellan ras, boende och arbete (ibid.) Den dåvarande ledande forskaren inom kritisk urbanforskning David Harvey hävdar att segregation speglar i kapitalismens inbyggda motsättningar som tar i uttryck i ojämlikhet och klasskillnader som reproduceras (ibid.). Reproduktionen av klasskillnader sker genom *grannskapets socialisering* där värderingar, vanor, förväntningar och möjligheter kommer att präglas av var i staden man bor (ibid.). Grannskapets socialisering förutsätter sociala relationer som skapar klass och gruppidentiteter och ger området status som påverkar bostadsmarknadens förväntningar på

”status adresser” (ibid.). Med stöd av Harveys resonemang om klasskillnaders reproduktion hävdar Molina att boendedifferentiering inte är en produkt av människans fria vilja utan möjlighetsstrukturer som präglas av ens adress (ibid.). I hennes studie framkommer det att rasifierade har *olikartade tillgångar* till utbildning, karriär och kunskaper om bostadsmarknaden utifrån faktumet att de bor i förorten (ibid.). Hon betonar att det inte är själva bosättningen i sig som skapar problemen utan de villkorade förutsättningar som följer med bosättningen (ibid.).

Förortens periferi och rasifierades olikartade tillgångar orsakas därmed inte av mytbilder att invandrare t.ex. vill bo nära sina landsmän (ibid.). Den primära formen av rumslig åtskillnad beror på ekonomiska faktorer där ras, språk och kultur spelar en sammanhängande men sekundär roll i boendesegregationen (ibid.). Ekonomiska faktorer som orsakas av arbetsmarknadens stratifiering och svårtillgänglighet för rasifierade resulterar i reproducerande rasdiskriminering där förorten stigmatiseras snarare än dess villkorade förutsättningar (ibid.). Det fria skolvalet har till viss del uppluckrat rasifierades tillgångar till utbildning då elever inte längre är fastbundna till sina bostadsområden (Bunar, 2005). Samtidigt som skolvalet ålägger elever ansvar att ta sig ifrån förortens stigmatiserande skola (Bunar 2010) som Monroe pedagogiken hävdar kan nollställas mot lärarauktoriteten i skolundervisningen (Schwartz, 2010). Är skolvalet tillräcklig för att åtgärda ojämna uppsättningar av möjligheter eller finns det andra alternativ?

'Thick democracy' - ett sätt att åstadkomma social rättvisa

Paul Carrs kritiska förhållningssätt till vithet och vithetsprivilegier i utbildningssystemet i artikeln *Whiteness and white privilege* har i syfte att föreslå lösningar för att utveckla social rättvisa som gör skillnad i skolan (Carr, 2016). I likhet med Molinas resonemang om moralfria diskussioner om rasism uppmärksammar Carr nödvändigheten att öppna diskussion och dialog för rasfrågor som varken skuld eller skambelägger vita (ibid.). Carr är medveten om rasfrågors obehag (det färgblinda klassrummet) samtidigt som ämnets laddning understryker behovet av att komma i bukt med social orättvisa i ett ”post-racial” samhälle (ibid.). Artikelns teoretiska ramverk utgår ifrån ett ”post-racial” samhälle som kopplar vithetsprivilegier till demokratiska frågor om rasers (sociala konstruktioners) fortlevnad i maktstrukturer som inte problematiserar vithet (ibid.). Färgblinda resonemang som att ’vi’ (alla raser) behöver se varandra som människor främjar normativa maktstrukturer som förbiser vithetsnormen hegemoni i samhällsinstitutioner (ibid.).

Carr menar att meritokrati, färgblindhet och den påstådda neutraliteten i kapitalism har gett upphov till sociala orättvisor som ignorerar maktstrukturer som reproduceras i samhällets alla institutioner (ibid.). Vidare beskrivs vithetsnormen som en realitet i före detta homogena samhällen som tidigare inte varit tvungna att hantera rasfrågor i större utsträckning (ibid.). På grund av den alltmer ökande migrationen i världen ställs däremot västerländska samhällen inför nya verkligheter där mångfald blir den centrala komponenten för samexistens (ibid.). Sverige kännetecknar t.ex ett tidigare vitt samhälle som nu ställs inför nya utmaningar och krav på omtolkningar av demokratiska värderingar som tidigare inkluderat icke-vitas verkligheter i mindre utsträckning (ibid.). Här menar Carr, likt många andra vithetsforskare, att antirasism börjar med självgranskning och ansvarstagande över ens egna privilegier som missgynnar andra i olika sammanhang (ibid.). Självgranskning som Carr hävdar är en viktig byggsten i arbetet för ’thick democracy’ (ibid.). Carr menar att lärare missar poängen att förmedla kunskap utan att förstå och inkludera olika sociala verkligheter och maktförhållanden (ibid.). Målsättningen i ’thick democracy’ ligger i att dekonstruera hegemoniska ojämlika maktförhållanden som gör skillnad i skolans kunskapsförmedling (ibid.). I praktiken innebär det att sammanföra idéer, koncept och grupper som dekonstruerar vithet för att bredda, utveckla och implementera utbildningspolicyn som gör social

skillnad (ibid.). Detta för att operationalisera rasmedvetenhet med målet att åstadkomma jämlikhet genom att *tillsammans* dekonstruera vithet och vithetsprivilegier.

Under detta avsnitt har den meritokratiska ekvationen $M = I + E$ dekonstruerats i förhållande till postkoloniala perspektiv som uppmärksammar möjlighetsstrukturer (Molina, 1997) och vithetsprivilegier (Carr, 2016). I det meritokratiska talet om ansträngning (E) förbises postkoloniala perspektiv på individers "naturliga" (I) förutsättningar som problematiseras i grannskapets socialisering (Molina, 1997) och vithetsprivilegier (Carr, 2016).

Metod

Utifrån studiens syfte och problemformulering vill denna studie utgå ifrån datainsamling som genererar rikt innehåll kring ett specifikt ämne och anser därför *fokusgrupper* vara lämplig undersökningsmetod. Utöver studiens övergripande syfte att problematisera meritokratiska idéer om ansträngning och individers vilja att lyckas ligger det i studiens kunskapsintresse att uppmärksamma och implementera *barns perspektiv* (UNICEF Sverige, 2009). Enligt artikel 12 i barnkonventionen har barn rätt att komma till tals som i studien ger underlag för barns perspektiv i frågor som direkt berör dem (ibid.).

Val av metod

Fokusgrupper

Fokusgrupper förutsätter en grupp människor som samlats för att diskutera ett givet ämne under en begränsad tid, därav prefixet *fokus* (Wibeck, 2000). Fokusgrupper kan tänkas som en form av gruppintervju eller gruppsamtal som har i forskningsändamål att samla data utifrån fokus kring ett visst ämne (ibid.). Detta för att åstadkomma och upptäcka djup i människors föreställningar, attityder och värderingar inför ett visst ämne av forskarens intresse (ibid.).

Diskussionerna leds av en moderator vars roll varierar beroende på vilka typ av svar forskaren och forskningen är ute efter, dvs strukturerade eller ostrukturerade svar. Vid forskning av strukturerad natur eller kring ett känsligt ämne är det fördelaktigt för moderatören att inta en styrande roll över frågorna och gruppdynamiken (ibid.). På det viset säkerställer moderatören att alla kommer till tals i diskussioner som håller sig nära till forskningssyftet (ibid.). I bästa fall lyckas moderatören undvika irrelevanta diskussionsämnen och behåller 'fokus'. Dock riskerar moderatören att färga av sig sina egna föreställningar och åsikter på gruppmedlemmarna om balansgången överskrids (ibid.). Ostrukturerade fokusgrupper har till skillnad från strukturerade ingen tydlig målsättning utan diskussionen i sig spelar en större roll för forskningssyftet (ibid.). Istället för att introducera frågor beskriver moderatören ett problemområde och frågar efter gruppmedlemmarnas allmänna och spontana kommentarer (ibid.). Den tveklöst största fördelen med ostrukturerade fokusgrupper är möjligheten för deltagarnas egna intressen att introduceras och analyseras samt att ta upp kontroversiella eller tabubelagda ämnen (ibid.). Deltagarperspektivet ger därmed möjlighet för upptäckande och djup åt kontexten som forskare (in)direkt är ute efter, samtidigt som ostrukturerade grupper riskerar att hamna i oorganiserade diskussioner som hamnar utanför diskussionsämnet (ibid.). Ämnesaspekter som moderatören haft i

åtanke riskerar att aldrig introduceras (ibid.). Forskaren lämnas i sådana fall med ofruktbara diskussioner som tveksamt genererar tillräcklig data för analys (ibid.). Fokusgrupper tenderar därför att fungera som bäst när gruppmedlemmar får diskutera och introducera nya ämnen med varandra där moderatorn är i beredskap att gå in om diskussionerna tappar 'fokus' (ibid.). Av den anledningen har jag valt att använda ostrukturerade fokusgrupper med en frågeguide i beredskap ifall relevanta ämnesaspekter inte tas upp.

Gruppdynamiska aspekter

Utöver moderatorns roll att behålla 'fokus' i gruppen uppmärksammar metoden gruppdynamiska effekter som påverkar diskussionerna likväl gruppmedlemmarna (Wibeck, 2000). Gryppdynamiska faktorer såsom (1) interpersonella hänvisar till individens särprägel dvs personlighetsdrag, ekonomisk status, ålder, klädstil etc (ibid.). Den interpersonella faktorn (2) inkluderar deltagarnas förväntningar på varandra och (3) miljöfaktorn som t.ex. den territoriella inkluderar platsens relevans (ibid.).

Grupppintervjuer i små rum tenderar att t.ex. öka intensiteten i diskussionerna i förhållande till större rum (ibid.). Alla tre huvudsakliga faktorer bör tas i beaktande när forskare väljer deltagare, dels på grund av forskningssyftet men i hög grad p.g.a. oväntade situationer som kan dyka upp när människor sätts i ett osedvanligt sammanhang (ibid.). Tanken går ut på att individer *utifrån deras vilja* ska diskutera ett givet ämne under en begränsad tid på en förutbestämd plats (ibid.). Deltagare har med andra ord ingen skyldighet att delta (i vissa fall vid ersättning) och kan välja att lämna fokusgruppen utan förvarning vilket moderatorn har i skyldighet att informera om (ibid.).

Dock är det mer sannolikt att oväntade situationer av gryppdynamisk natur att uppstå i gruppdiskussioner där deltagare kan t.ex. dominera samtalen eller kastar en blick åt andra som svarar "fel" (ibid.). I sådana situationer bör moderatorn gå in och 'ändra fokus' på samtalen genom att t.ex. introducera nya frågor eller uppmuntra tystlåtna deltagare att prata. Genom att t.ex. fråga "vad tycker du om det här?" distraherar moderatorn 'den dominanta' utan att peka ut någon (ibid.). Det ligger alltså i moderatorns roll och uppgift att se till gruppdeltagarnas jämna platstagande i diskussionerna där hen bör förhålla sig empatisk utan att vara partisk (ibid.). Moderatoren bör dessutom introducera sig själv innan gruppdiskussionerna börjar och framhålla att hen inte är någon expert på ämnet och inte tar ställning till vad deltagarna har att säga (ibid.). Därmed ligger det i moderatorns intresse att eftersträva ett icke-auktoritärt förhållningssätt till deltagarnas diskussioner som signalerar hens roll som 'aktiv lyssnare' eller notarie (ibid.).

Beroende på vad studien vill undersöka blir det avgörande för forskaren att välja rätt deltagare för att lyckas generera riklig data som underlag för analysen (ibid.). Homogena grupper tenderar att vara mer villiga att dela med sig sina åsikter och erfarenheter som ökar intimitet och samhörighetskänsla mellan gruppdeltagarna (ibid.). Om det ligger i enlighet med studiens syfte att uppnå intimitet och samförstånd är homogena fokusgrupper lämpliga att använda. Dock kan det råda ovisshet huruvida deltagarna är mer intresserade av att diskutera gruppen än ämnet i sig där diskussionen kan resultera i 'grupptänkande' (ibid.). Riktiga forskningsändamålet mot att jämföra åsikter hos människor med olika bakgrund eller annorlunda ställningstagande till ämnet rekommenderas heterogena fokusgrupper.

Varför fokusgrupper

Som i all kvalitativ forskning som undersöker orsakssamband erbjuder fokusgrupper *ekologisk validitet* (Wibeck, 2000). Forskaren får syn på hur människors åsikter demonstreras, förhandlas och omformuleras i förhållande till enkätundersökningar som "fryser" åsikter (ibid.). Fokusgrupper, som i större bemärkelse har använts i marknadsundersökningar, fick genomkraft i samhällsvetenskapen i

mitten av 80-talet (ibid.). Undersökningsmetoden är främst användbar för att (1) studera *innehållet* av gruppmedlemmarnas diskussioner och (2) själva *interaktionen* där forskare studerar hur idéer utvecklas och används i en viss kulturell kontext (ibid.). Med hjälp av fokusgrupper kunde t.ex. epidemiologer inom HIV/AIDS forskningens tidigare stadie få en ökad förståelse av riskgrupper inom HIV/AIDS som under en längre tid hade präglats av mediaskildringar (ibid.). Metoden kan med andra ord ha kastat ljus på ett känsligt ämne och gett röst åt en marginaliserad grupp som tidigare överskuggats av mediakonstruktioner (ibid.).

I likhet med epidemiologernas ökade förståelse av ett känsligt ämne som präglats av mediaskildringar vill den här studien kasta ljus på ett eller flera perspektiv som sällan syns i medialandskapen, barns perspektiv. Därför vill denna studie undersöka skolans möjliggörande (samhälls kontexten) för hur elever föreställer sig 'att kunna bli vad de vill' utifrån att eleverna i fråga definieras som icke-vita. Skolan som en av samhällets viktigaste byggstenar tenderar att (o)frivilligt reproducera samhället 'där ute' (Gruber, 2007) vilket denna studie vill problematisera utifrån hur icke-vita elever uppfattar sin skoltid. I enlighet med forskningssyftet möjliggör fokusgrupper för ett närmande som studerar djupet i icke-vita elevers föreställningar deras framtid och framgång i livet.

Urval och avgränsningar

I de metodböcker som studien huvudsakligen vilar på rekommenderas minst 3 fokusgrupper med 4 personer i respektive grupp. Detta för att åstadkomma jämförbar data för nybörjare eller forskare som är obekanta med fokusgrupper (Krueger, 1998). Förutom forskarens erfarenhet och skicklighet i att leda fokusgrupper ökar dessutom mindre grupper chansen för gruppdeltagares känsla av inflytande och samhörighet. Som relativt obekant med fokusgrupper följer denna studie metodböckernas rekommendation och har genomfört 3 gruppintervjuer. Ambitionsnivå för studiens intresse, kvalitet och omfattning motsvarar metodböckernas rekommendation som genererat tillräckligt mycket data.

Icke-vita elever

Undersökningsmetoden och val av deltagare ligger i linje med studiens ambition att inkludera barns perspektiv som individer i en samhällsgrupp den här studien benämner som icke-vita. Med en (o)uttalad risk för att tillskriva icke-vita gruppidentiteter vill studien enbart förhålla sig till erfarenheter och situationer som eventuellt förekommer i icke-vitas skolerfarenheter. I likhet med det som beskrevs i *gruppdynamiska aspekter* vill studien att deltagare med liknande bakgrund ska dela med sig erfarenheter kring ett ämne studerar som *innehåll*. Med hjälp av en någorlunda homogen grupp (icke-vita) förutsätter gruppdiskussionerna en samhörighetskänsla som bör underlätta för deltagare att dela med sig erfarenheter. Gruppdeltagarna går i årskurs 9 samt årskurs 3 på gymnasiet.

Studiens forskarperspektiv synliggörs i hur jag var valt att kategorisera mitt material där valet att benämna deltagarna som icke-vita faller under sådan kategori. Enligt Vetenskapsrådets etiska riktlinjer (2011) har denna studie ordnat ett informationsbrev till deltagarnas förfogande som beskriver kriterierna för lämpliga deltagare, varav identifiering som icke-vit var det primära (se bilaga 1). I sökandet efter deltagare har studien inte prioriterat deltagares kön i hopp om att få tillräckligt många grupper att jämföra datainsamlingen med. En strikt åldergräns har därmed heller inte varit en primär sökningsfaktor, dock sattes en 15 års gräns på deltagare för att analysarbetet ska anses vara jämförbart.

Genomförande

Hitta fokusgrupper

Rekryteringen som främst haft i avsikt att hitta icke-vita elever har utgått ifrån *purposive samples* där deltagare väljs ut i förhållande till projektets mål (Wibeck, 2000). Initialt vände jag mig till Facebook med en tydlig text om vad jag studerar, vad min studie var ute efter att undersöka och vilka kontakter jag behövde för att åstadkomma forskningssyftet. I hopp om en snöbollseffekt i min brokiga vänlista blev resultatet kontakt med en bekant som jobbar för *My Dream Now*. Ett socialt företag som förenar frivilliga från arbetsliv och högskola att träffa högstadie- och gymnasieelever på skolor och på arbetsplatser. Ett introduktionsmejl bifogat med informationsbrevet skickades till grundaren/verksamhetsansvarige som mottagligt slussade mig vidare till regionansvarig i Stockholm. Regionansvarige kontaktade en antal skolor i Stockholm varav 2 tackade ja. På grund av den ena skolans tidsbrist kom jag främst i kontakt med en skola i en Stockholmsförort och mer specifikt en mentorslärare i årskurs 9. Läraren var samarbetsvillig och efter kort mejlväxling hade jag 2 fokusgrupper med 4 personer i respektive grupp.

Med hjälp av en vän som jobbar med ungdomar kom jag i kontakt med den tredje fokusgruppen som sammansattes av en elev som frågade kompisar i skolan om de ville ställa upp på en gruppintervju. Deltagarna gick för övrigt inte i samma klass men blev uppringda eller smsade av mig för bekräfta och klargöra innebörden av deras deltagande. Rektorn kontaktades per mejl ett par dagar innan gruppintervjun med informationsbrevet som underlag och tillstånd för att hålla gruppintervjun på skolan. Hon meddelade att en av deltagarna skulle släppa in mig i skolan där vi fick använda ett grupprum. Hennes spontana kommentar att ”det ska bli kul att ta del av resultatet” blev slutet på vår kontakt.

Gruppintervjuerna

Grundförutsättningen för att hålla en fruktbar diskussion kräver planering vilket anordnades med hjälp av en frågeguide (se bilaga 3), en intervjuguide (se bilaga 2) och ett stimulusmaterial (se bilaga 3) (Wibeck, 2000). Studien söker efter att studera *inhållet* av gruppdiskussionerna och har därför utgått ifrån ostrukturerade fokusgrupper. Frågeguiden har använts när avsedda ämnesområden inte tagits upp, deltagare inte känt sig manade att prata eller för att återta ’fokus’ (ibid.). Inför varje gruppintervju presenterade jag mig själv enligt intervjuguiden (se bilaga 2) och var tydlig med att positionera mig som student och ingen expert eller auktoritativ moderator (ibid.). Under gruppintervjuerna markerade jag att diskussionen skulle inbegripa deras tankar och föreställningar om ämnet *med varandra*, det fanns varken fel eller rätta svar att förhålla sig till (ibid.).

Stimulusmaterialet (studiens huvudrubrik) hade i avsikt att sätta igång tankar och erbjuda chansen för deltagare (av varierande kunskapsnivåer) att bekanta sig med ämnet (ibid.). Vanligtvis brukar gruppdeltagare få stimulusmaterialet ett par dagar innan gruppintervjun vilket blev svårt att genomföra p.g.a. tidsbrist. Varje gruppintervju började med att deltagare fick stimulusmaterialet och ca 5 minuter på sig att fundera och kommentera spontana tankar som sedan följdes av problemområdets introduktion (se bilaga 3). Citatet, som tidigare nämnt i inledningen, är hämtat ifrån en googlesökning där jag lade till meningen om ursäkter för att sammanfatta en normerande syn på individers vilja att nå framgång. Jag var nyfiken på deltagarnas spontana reaktion och hade hoppats på att det skulle trigga igång diskussioner som uppmärksammade individens handlingsutrymme. De flesta höll med citatet och hade inga direkta invändningar i början, vilket resulterade i gruppintervjuernas tröga start som senare tog nya vändningar under diskussionernas gång och gav nya perspektiv (se s. 21).

Kruger & Casey (2015) föreslår att forskare gör pilottest av intervjufrågorna med vänner eller grannar för att skapa en någorlunda referensram för hur frågorna kan bli besvarade. För nybörjare som mig är denna rekommendation högst relevant men hamnade dessvärre i skymundan då större vikt lades på att fastställa 3 fokusgrupper. Mot slutet av varje diskussion frågade jag ”finns det något mer ni vill tillägga” för att ge utrymme åt nya aspekter eller ämnen som inte hade kommit på tal (Krueger, 1998).

Det fördelaktiga med att använda existerande grupper var att det redan fanns en etablerad social enhet bland deltagarna där diskussionerna förekom mer naturliga (Wibeck, 2000). På samma villkor löper existerande grupper risken för interpersonella faktorer, dvs. att gruppdeltagare riskerar att falla in i ’givna’ roller trots ett nytt sammanhang (ibid.). Här kom intervjuguiden till hands för att introducera och påminna deltagare om gemensamma regler som fri turtagning eller att inte känna någon tidspress. Dock lades mer tyngd på att klargöra respekt för varandras erfarenheter/åsikter och inte stjåla någon annans tur att prata (se bilaga 3). Gruppdiskussionerna hade inga större svårigheter med lågmälda deltagare som uppjagades att diskutera, dock noterades vissa deltagares ovana att diskutera ämnet i ett nytt sammanhang.

Databearbetning och analysmetod

Transkribering

Det finns olika sätt att dokumentera fokusgrupper, vissa för anteckningar, andra spelar in på band eller för minnesanteckningar. Enligt Krueger & Casey (2015) är transkriberade analyser bäst lämpade för akademiska ändamål. Materialet som har transkriberats omfattar detaljrika svar som har kodats efter mönster och teman i enlighet med forskningsfrågan. Vidare har specifika strategier utnyttjats för att identifiera fynd som ger djup åt kontexten som undersökningen vill problematisera (Krueger, 1998). Totalt genomfördes 3 fokusgruppintervjuer med drygt en timme per grupp som motsvarar transkriberingsmaterial på över 100 sidor. Ett strategiskt sätt att närma sig detta överväldigande material har varit att markera de starkaste excerpten och koda de utifrån teman (Krueger, 1998).

Intervjuerna har transkriberats utifrån nivå II som avser en noggrann identifiering av ordförekomster, pauser, skratt och dylikt (Wibeck, 2000). Nivå II anses i denna studie bäst lämpad för att återge hur gruppdynamiken tog plats under gruppintervjuerna där pauser och skratt sätter tonen för samtalsklimatet. Alla deltagare har anonymiserats till deltagare 1, 2 osv för att dölja all typ av spår för identifikation enligt konfidentialitetskravet (Vetenskapsrådet, 2011).

Analys

Enligt Krueger, som har skrivit och utvecklat flera metodböcker, bör forskare ställa analytiska frågor till sitt undersökningsmaterial innan och efter gruppintervjuerna (Krueger, 1998). Frågor som har ställts till mitt undersökningsmaterial *innan gruppintervjuerna* har varit huruvida nyckelfrågor är identifierade, vilka deltagare som är avsevärda att svara på dessa och om materialet intresserar sig för att veta om deltagare har ändrat deras åsikter/uppfattningar (ibid.). Studiens planeringsarbete (frågeguide) har bidragit med att klargöra forskningssyftet att studera *vad* deltagarna säger, inte vem som säger det som avser undersökning av själva *interaktionen* (Wibeck, 2000).

Det sedvanliga sättet att lokalisera mönster och kartlägga teman i undersökningsmaterialet utgår ifrån analytiska frågor som sker *efter transkriberingen* (Krueger, 1998). Frågor i stil med vad som tidigare var känt och bekräftats av denna studie, vad som var nytt och oförväntat och vilka konsekvenser resultatet får för undersökningen (ibid.) Utöver de analytiska frågorna uppmärksammar Krueger andra

måttstock för att fastställa teman som t.ex. frekvensen i ett koncept, hur mycket detaljer som återges i svaren och hur mycket passion som ligger bakom kommentarerna (ibid). Fokusgrupper upptill 6 grupper kan koda manuellt vilket gjordes efter att alla intervjuer transkriberats (ibid.). Studien har dessutom utgått ifrån en horisontell analysmetod som åsyftar att analysera liknande gruppers (icke-vita elever) utsagor utifrån teman (ibid). En vertikal analysmetod avser att undersöka olika gruppers åsikter och attityder inför diskussionsämnet (ibid.)

Studien har utgått ifrån ovannämnda riktlinjer utan att ha ignorerat responser av värde som yttrats ett fåtal gånger (ibid.). Responser i direkt koppling till forskningssyftet har t.ex. nämnts i kommentaren *Tabanja* som skildrar förortens två utvägar att ”bli som Zlatan eller beckna”. Analysarbetet har därmed inte slaviskt förhållit sig till temans frekvenser utan beaktat oförväntad djup i samhällskontexten studien vill komma åt. Däremot finns det andra viktiga aspekter som studien har valt att exkludera, t.ex. kroppsspråk, vad som *inte sägs* och genusaspekten.

I likhet med Kvales definition på ”forskare som malmlutare” har mitt förhållningssätt till gruppdeltagarna varit malmlutaren som bereder sig på att upptäcka kunskap ofördärvad av forskaren (Kvale & Brinkman, 2009). Studiens frågeguide har t.ex. utgått ifrån öppna frågor som förhoppningsvis gräver fram klumpar av obesudlad kunskap (ibid.) som hämtats från gruppdeltagares diskussioner (Wibeck, 2000). Krueger, som ständigt utvecklar forskningsmetoden, rekommenderar att forskaren kompletterar materialet med individuella intervjuer (Krueger, 1998). Detta för att försäkra studiens objektivitet som inte alltför färgad av ämnesdisciplinen, som i denna studie avser postkoloniala perspektiv (ibid.). Jag valde att inte följa Kruegers rekommendation på grund av studiens omfattning och gruppdeltagarnas reflektioner i ”eftersnacket” som bekräftade deras åsikter.

Studiens postkoloniala ansats

Rasifiering och ’thick democracy’ kommer tillämpas som studiens huvudsakliga analytiska begrepp och instrument för vithetsnormens gränsdragningar som demaskeras i det meritokratiska talet om ansträngning. Vithetsnormens gränsdragning utgår inte från den vita hudens fenotypiska egenskaper utan rasifiering, såsom Molina (1997) tillämpar begreppet, åskådliggör rasrelationer i postkoloniala perspektiv. I enlighet med forskningssyftet att lyfta fram vithetsnormen som en dimension av det meritokratiska talet om ansträngning kommer rasifiering och ’thick democracy’ tillämpas för att dekonstruera den meritokratiska ekvationen $M=I+E$. Under analysen kommer framgång dekonstrueras som M (Merit) = (I) Möjlighetsstrukturer/rasifiering/vithetsprivilegier + Thick democracy (E) för att belysa hur ansträngning (E) utgår ifrån motivationsfaktorer kopplade till elevers olika sociala verkligheter (Carr, 2016) och studiesituationer (Jonsson, 2015).

Forskningsetiska överväganden

Denna studie har följt Vetenskapsrådets fyra grundläggande forskningsetiska principer och BUVs forskningsetik. Samtliga inblandade parter har fått tagit del informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet, samt nyttjandekravet (Vetenskapsrådet 2011). Rektorer från respektive skola har gett skriftlig bekräftelse på tillträde till skolan och deltagare har informerats både muntligt och skriftligt om studiens syfte som vilar på deras *frivillighet* (se bilaga 1). Deltagare har informerats om att det inte råder någon obligatorisk närvaro och påmints om möjligheten att få avbryta deras deltagande. Vetenskapsrådet (2011) återger att personer över 15 år inte behöver vårdnadshavares samtycke vilket underlättat för studien att fastställa fokusgrupper i kontakt med lärare, rektorer och deltagarna själva. I fråga om ersättning har studien utgått ifrån en symbolisk ersättning och erbjudit

fika vid varje gruppintervju (Wibeck, 2000). Deltagarna har trätt fram som blyga i början av varje gruppintervju men har efter (min) uppmuntran tagit för sig det fikabordet haft att erbjuda.

Utöver forskningsresultaten kan undersökningen ha betydelse för gruppdeltagarnas medvetenhet om problemområdet som berör de själva, vilket har varit den övertygande etiska faktorn till att genomföra fokusgrupper (Wibeck, 2000). Deltagarna från årskurs 9 fick t.ex. mer klarhet i kommande gymnasieval och deltagarna från årskurs 3 i gymnasiet var glada över att få utrymme att diskutera ämnet. En deltagare kommenterade att ”man pratar om dumma lärare men diskuterar aldrig det på det här sättet” vilket bekräftade behovet att prata om diskriminerande skolerfarenheter. Däremot glömde jag ställa den formella frågan ”vad tycker du var viktigt att prata om” efter varje intervju enligt Kruegers rekommendation som istället togs upp i eftersnacket (ibid.).

Som tack till deltagarnas medverkan har jag lovat att skicka en kopia på studien till respektive deltagares mejladress alternativt till lärare som kan vidarebefordra till deltagarna.

Studiens kvalitet

Är inte fokusgrupper bara subjektiva åsikter? Fokusgrupper utgår ifrån två kriterier som ska tillhandahålla undersökningens syfte och validitet (Krueger, 1998). Forskarens neutralitet och förmåga att inte plantera idéer och färga av sig sina åsikter på deltagarna är avgörande för den systematiska processen att identifiera nyckelpoäng i materialets olika teman (ibid.). Andra forskare ska kunna komma fram till samma slutsatser som annars tenderar att bekräfta oenigheten i materialet (ibid.). I mitt fall finns transskriberad data som inte behöver tillförlita sig på fältanteckningar, minnesanteckningar eller muntliga sammanfattningar i förhållande till andra dokumentationsformer (ibid.). Studiens överväldigande transkribering på över 100 sidor har dock krävt noggrann avgränsning som förhåller sig till forskningssyftet, vilket lämnar utrymme för andra tolkningar beroende på kunskapsintresse och teoretisk ansats. Studiens postkoloniala ansats, som inspirerats från tidigare examensarbete, har dock underlättat att lokalisera nyckelpoäng i mönster som motsvarar till studiens 3 teman.

I övrigt gör denna studie inga anspråk på att producera generell kunskap om meritokrati utan gör nedslag i några ungdomars erfarenheter och berättelser om hur de upplever sina förutsättningar för att nå framgång. Detta för att beakta barns perspektiv i frågor som direkt berör deltagarna och som förhoppningsvis kastar ljus på utforskade perspektiv.

Resultat och analys

Studiens redogörelse för tidigare forskning och teoretiska utgångspunkter kommer i detta avsnitt sammanflätas med datainsamlingens empiriska fynd. Forskningsfrågan kommer att besvaras utifrån excerpt som motsvarar detaljrika svar i analysdelens tre huvudteman.

Institutionell rasism

I detta avsnitt kommer jag att ta upp och diskutera hur institutionell rasism kan gestalta sig i de intervjuade personernas vardagsliv i relation till boendeplatsen (förorten), skolan och på arbetsmarknaden.

Det råder konsensus om förortens stigmatisering och förortsinvånarens oförtjänta rykte bland alla tre fokusgrupper. I deras kritik gentemot förortens stigmatisering rymmer tolkningar om *förortens socialisering* som drabbar vissa individer hårdare än andra. Enligt Molinas resonemang om grannskapets socialisering kommer förortsinvånare präglas av socialiseringar som mynnar ut i förväntningar och möjligheter i förorten (Molina, 1997). Förortens socialisering går att undvika i strävan efter meritokratins löfte om framgång som i sin motsägelsefullhet ignorerar klasskillnaders reproduktion. I nedanstående utdrag uttrycker en gruppdeltagare rasifierades olikartade tillgångar till utbildning och karriärvägar utifrån grannskapets socialiseringar och gruppidentiteter (ibid.).

Förorten

(Grupp 2)

D4: Jag har faktiskt, jag känner några från xx (Stockholmsförort) som har själva gått till Isis, dem bor i samma byggnad som mig. Och jag tror jag kan, jag har åtminstone fått en ide om varför...
D1: Hjärntvättade..

D4: Hjärntvättade...really?! (skrattar). Asså Mustafa (fiktivt)...
F: Hur är det här kopplat till skola tror du, deras utbildning?

D4: Inte deras skola men själva deras eh, samhället... t.ex. asså skolan säger en sak, visst. De här förbereder oss inför ett samhälle som enligt i deras ögon är perfekt, modellsamhälle. Och så går man ut i samhälle och tycker vad fan är det fel på de här människorna, asså det är inte samma sak.

F: Mm

D4: Det är det. Och de som går till själva dem dära, den terroristiska staten, ehm.. De, de har gjort ett val baserat på samhället de är i. De känner sig isolerade, bortglömda, hatade, oönskade, det är det. De letar alltid efter samhörighet, de vill alltid hamna i en grupp...

I likhet med Molinas resonemang om grannskapets socialiseringar och gruppidentiteter tillrättavisar gruppdeltagaren direkt inte 'meritokratins förlorare' som bristfälliga ansträngningar (Mijs, 2016). D4 ger istället uttryck för ett *partiellt genomskådande* (Schwartz, 2010) av skolans föreställningsvärld där allas lika möjligheter ignoreras i det färgblinda klassrummet (Jonsson, 2015). Pedagogers ovilja att prata om ras och rasdiskriminering riskerar att ignorera elevers sociala verkligheter och studiesituationer som exemplifieras i excerptet (ibid.). Det färgblinda klassrummet missar att förmedla kunskap och utbildningsmöjligheter utifrån elevers hemförhållanden (Carr, 2016) som i vissa gemenskaper får allvarliga konsekvenser. I detta sammanhang innebär det förortsinvånarens verkligheter och mobilitetskanaler som utifrån grannskapets socialiseringar och gemenskaper kan leda till destruktiva framtidsval, som att gå med i den Islamiska staten. Livsval som kan tolkas som kompromisslösa strategier att undkomma "invandrarskapets innebörd" på eller medvetna självbilder (Lundqvist, 2006). En spekulativ tolkning som kräver ytterligare orsakssamband men problematiserar risken för ungdomar i förorten att socialiseras in i destruktiva gemenskaper och gruppidentiteter (Molina, 1997). Destruktiva gemenskaper och gruppidentiteter som möjligtvis orsakas av framgångens svårtillgänglighet jämfört med vita svenskar (Lundqvist, 2006) som deltagare i nästa excerpt diskuterar.

Skolan

(Grupp 3)

D2: På tal om sådär slussen, att vi alla eh hamnar i, ska hamna i samma plats, samma eh sjö, arbetsförmedling eller samma men asså vi hamnar inte på samma plats spelar ingen roll, för... Det här är Sverige och det är svenskar, de vill bevara, det spelar ingen roll, de säger att de inte är rasister men det har inte med rasism att göra för att det är systemet som, det känns så för mig att systemet är att eh, de vill att svenskar ska gå mer framåt.

D4: Mm, jag vet...

D2: Än vad vi ska göra, så det finns hinder vad vi än gör, det finns hinder. Eh vi, vi är mer eh....ut, eh vad heter det. Vi pratar mer vad säger man... mer....

D3: Utåtriktade

D1: Sociala

D2: Ah, utåtriktade och mer förstår du. Vi säger vad vi tycker direkt om det är något problem, svenskar gör inte så...

D3: De håller allt för sig själva

Ovanstående diskussion kan kopplas till Grubers (2007) problematisering av skolpersonalens antaganden om klassposition för svenska elever (välanpassade/småtråkiga) och föreställningar om kultur för invandrarelever (spontana och genuina). Diskussionen skildrar *rasfördomar* som kännetecknar stereotypa fördomar och rasistiska föreställningar som alla raser (sociala konstruktioner) kan ha gentemot varandra (DiAngelo, 2011), som t.ex. i D2 och D3 meningsutbyten om 'vi' invandrare och 'dem' svenskar (ibid.). Däremot uppmärksammar D2 en intressant aspekt av det *föregångna homogena* Sverige som i dagens mångfaldssamhälle ställer nya krav på välfärdssystemets humanistiska förhållningssätt (Leonardo, 2009). Både Molina (1997) och Carr (2016) förespråkar att obekväma samtal om rasdiskriminering behöver närmast som diskussionsämnen som uppmärksammar *rasdiskriminering som ett demokratiskt problem* som varken bör skam eller skuldbelägga vita. För att åstadkomma social skillnad i skolan och förortens villkorade förutsättningar behöver relevansen för rasfördomar åsidosättas för att lämna utrymme åt rasdiskriminering som ett demokratiskt problem. Genom att utesluta färgblinda resonemang om att 'vi' behöver se varandra som människor lämnas utrymme för att dekonstruera vithetsprivilegier som ovannämnda excerpt synliggör. Vithetsprivilegier kännetecknar vithetsnormen på arbetsmarknaden som missgynnar rasifierade. I nedanstående excerpt uppmärksammas rasifiering på arbetsmarknaden som tvingar rasifierade till att hitta individuella strategier att efterlikna vithetsnormen på.

(Grupp 3)

D2: Heter du Ahmad, heter du Ibrahim vad du än heter du är knas. Ibland jag söker, när jag söker jobb jag ska jag ta mitt riktiga efternamn ska jag inte ta mitt riktiga efternamn. Så jag blir nojig, jag tar bort mitt namn så att jag kan få möjlighet att få jobben blir större. Så jag sökte flera jobb och jag skrev Mustafa Ali (fiktivt), som är mitt familjenamn och fick inga jobb. Såfort jag bytte till Anwar så var det lite mer ok. Jag fick då några jobb för de känns, de, de kollar på namnen också och ah... det är svårt.

D1: Det finns t.om en tjej som jag känner som är ju halv eritrean och halv svensk. Så asså, asså i vår kultur det är för det mesta att du tar pappans efternamn, så jag frågade henne jag ba ey varför tog du inte vad heter det din pappas efternamn. Sen hon ba ah jag tog min pappas efternamn jag heter bara Natalie Kaleb (fiktivt), så jag heter bara Kaleb. Men när jag ska mot jobb och de här grejerna hon ba jag tog morsans namn så nu jag har inte haft problems och sökt jobb och de här grejerna. Men asså om det skulle vara så att jag tog eh min pappas namn, eh Kaleb, då skulle det vara problem för hennes syrra hon valde att ta pappas efternamn och hon hade svårt med att hitta jobb. Sen det var hennes syster, de sökte samma jobb en gång, hon som hade sin morsas efternamn, svenska efternamn fick jobbet.

Genom att minska umgänge med andra invandrarelever på skolan gick det att passeras för svensk i Grubers avhandling (2007) och undvika "invandrarskapets innebörd" i Lundqvists rapport (2006). Vilka regler gäller på arbetsmarknaden?

Båda gruppdeltagare tar upp exempel på individuella strategier att efterlikna vithetsnormen på och nämner namnbyten som förekommande tema. Snarlikt Lundqvist datainsamling diskuterar även studiens gruppdeltagare varför invandrare drabbas av svårigheter att hitta "svenska" kontorsjobb och drar slutsatsen att svenska arbetsgivare vill anställa personer som är lik dem själva (Lundqvist, 2006). Vithetsprivilegiet att undkomma rasifiering på arbetsmarknaden synliggör postkoloniala perspektiv på

det meritokratiska talet om ansträngning. Deltagarna ger exempel på namn som rasifieras till icke-vita arbetsökare som maskerar diskriminering i det meritokratiska samtalet om ansträngning (Carr, 2016). Rasdiskriminering likt könsdiskriminering på arbetsmarknaden är inget nytt fenomen men ett reproducerande problem som förbises i humanistiska resonemang om människans bristande etik (Leonardo, 2009). Ett resonemang som brister i intersektionella analyser som sammanflätar ras, kön och klass (Sohl, 2014). Gruppdeltagarna i nästa excerpt diskuterar rasifiering och könsdiskriminering i arbetsmarknadsetableringar som sammanfattar en (o)medveten intersektionell analys

Arbetsmarknaden

(Grupp 2)

D4: Asså, det är det. Skolan får det se ut som om man kan bli vad som helst...

F: Mm

D4: Men till slut, i slutet av dagen det kommer att ju tillbaks till det där pappret.

F: Mm

D4: Det som står på papper... A I alla betyg, hon samma sak.

F: Mm

D4: Kalle också, men sen när de ser att allt det är samma på vart man har jobbat

D1: De ser direkt hennes bakgrund, nej vi tar inte henne...

D4: Bakgrunden behövs inte, de kollar bara namnet, vi eh, ger henne, vi tar hennes namn. Ska jag använda ditt riktiga namn eller något annat... vi kallar henne Johanna. Johanna, Kalle vem ska de ta?

D4: Hon är tjej, jag är kille. De kommer direkt tänka..

D1: Vem har bättre betyg?

D4: Samma betyg, alla 3.

D2: Även om jag har bättre de kommer välja....

D4: Även om hon har bättre betyg, även om hon är smartare än mig...

D2:...Kalle eller Pelle

D4: Jag studerar vid Oxford Mustafa. Jag studerar, jag får jobbet direkt. Jag får t.o.m högre lön än hon och Kalle även om hon förmodligen aldrig kommer att få jobbet

F: Och därför...?

D4: Det är inte, det är inte rättvist... så man ska ta det som, skolan förbereder oss... för världen de har tänkt ut sig.

F: Mm

D4: Det är en illusion.

F: Vad säger ni om det? (D1;D2)

D4: Hon sa det också. Orten är som ett annat land

F: Mm

D2: Jag håller med faktiskt. Det är ju så

Återigen skildras det partiella genomsådandet (Schwartz, 20110) av meritokratins uppfyllda löfte (Mijs, 2016) som kännetecknar illusionen att hårt arbete lönar sig lika mycket för alla oavsett klass, kön och ras (Sawyer & Kamali, 2006). Gruppdeltagarna är välbekanta med den institutionella rasismen och könsdiskrimineringen som råder på arbetsmarknaden. Och den handlar inte om bristande etik (Leonardo, 2009) utan om möjlighetsstrukturer som präglas av rasifiering, förortens periferi (Molina, 1997) och vithetsprivilegier (Carr, 2016). Med andra ord formar individens sociala bakgrund (Mijs, 2016) och vithetsprivilegier (Carr, 2016) dennes utbildningsmöjligheter som det meritokratiska talet om ansträngning nollställer till individer vilja att lyckas (Mijs, 2016). Hur lyckas rasifierade elever att 'hamna' där de vill trots hinder?

Motivation

I detta avsnitt diskuterar gruppdeltagare sina skolerfarenheter som lett till olika motivationsfaktorer i förhållande till lärares (o)uppmuntrande förhållningssätt. Följande teman: lärares låga förväntningar, misstro och uppmuntran kommer att diskuteras utifrån meritokratins (I) variabel.

Låga förväntningar

(Grupp 3)

F: Nej men jag menar bara att ni alla var ändå såhär ah men det där stämmer men om man vill ha något verkligen mycket då man kommer att få det hända, man har inga ursäkter (Grupp 3)

D1: Mm

F: Men era erfarenheter säger annat, asså, säger annorlunda

D1: Fast det är det asså, det är där motivationen kommer in också asså... typ det, det är problemet det är asså jag vet inte hur jag ska förklara asså men asså du kan inte alltid, asså förr eller senare du kommer att få F nångång, förstår du. Och... jag har det här på tungan asså, jag vet inte hur jag ska få fram det.

F: Fritt...

D1: Hoppa in någon annan istället för mig

D3: Jag tänker som honom eller..

F: Mm

D3: Om det är så tänkte jag ifall typ att varje gång nån typ sånt här händer mig typ då tänker jag alltid liksom att ok, det har hänt dig men du måste liksom inte låta det vad heter vad heter define you typ...

F: Mm

D3: Eller vad heter låta dig liksom vad heter...

F: Definiera dig

D3: Definiera dig på något sätt typ att om en lärare tycker det här typ och om den tänker så typ jag ska inte se det som typ ok, jag är som han säger typ eller jag är som hon säger typ. T.ex. hon som fnissade sa att jag siktade A, om jag hade liksom vad heter gett upp hoppet direkt då typ jag skulle aldrig vad heter få någon A, få någon bra framtid typ. Så det gäller bara vad heter här (pekar på hjärnan), inställning för situationer, framtiden typ att man tänker liksom typ ok de tycker såhär typ men jag ska inte liksom gå in i det typ och leva efter det de tycker typ och att försöka liksom förändra och att vi motbevisar deras tankar typ

D2: Det är sant...

D3: Men ofta händer det...

D2: Asså t.ex. svenskar de eh de måste inte kämpa lika hårt som vi behöver göra. Vi mås, för att vi har de här hindren vi måste kämpa extra hårt för att komma över de här hindren och komma på samma bana...

D3: Mm

D2: Och att vi, det känns som att det är typ som en stafett och de är typ 100 meter före oss och vi har hinder och de har inge hinder. Vem kommer att vinna? Såklart de kommer att vinna men det är såhär som det här citatet (uppsatsens rubrik) man måste vad heter det hoppa över hinder, man måste såhär...

D4: Fortsätta..

D2: Fortsätta asså

D1: Och det här asså vi pratade innan de här kom och jag sa juh också det här med att skolan... idag det handlar bara om att klara proven och... inne i tid, asså lämna in läxorna eller har jag fel

D4: Ah!

D2: Svär, sant sant

D1: Skolan förut asså, för i din tid asså det kanske var något annorlunda, det var såhär roligt att komma till skolan man lärde sig, asså läraren gjorde det roligt och eh att lära sig och typ men asså nu du kan är knappt motiverad, nu asså du vill inte det här förstår du...

D4: Du gör det bara för att..

D1: Du gör det bara sen asså och det är där ursäkterna kommer in. Typ du har en läxa, ah jag gör den bara imorgon. Yäni du dröjer ut på det förstår du, det är där ursäkterna kommer in så. Sen om du verkligen vill det du gör det direkt men asså det är... asså många de gör bara läxorna för att kunna få, för att de inte vill ha ett F. Sen det finns andra som inte bryr sig om det, ursäkter, ursäkter och sen ursäktandet blir till ett F... Ah det är så jag tänkte när jag läste det här citatet

Gruppdeltagarna verkar till en början hålla med det meritokratiska talet om ansträngning när jag återkopplar till stimulusmaterialet som gruppintervjun inledde med. Sen invänder D1 med yttre motivationsfaktorer som inledningsvis inte ansågs problematiska men som under diskussionens gång uppenbarade sig avgörande för inre motivationsfaktorer. Yttre motivationsfaktorer som i likhet med Skolinspektionens rapport (Hörnqvist & de Los Reyes, 2016) problematiserar lärares låga förväntningar som resulterade i stratifieringsprocesser. Lärare som t.ex. uppmuntrade elever att söka butiksjobb än att fullfölja högre utbildning svarade för Skolinspektionens oroväckande problembild av Husbys grundskolor (ibid.). D3 är medveten om att yttre motivationsfaktorer kan betunga inre motivationsfaktorerna men låter inte sin kunskapsförmåga dikteras av lärares låga förväntningar.

Utifrån den meritokratiska ekvationen M (Merit) = I (IQ, naturligt kapital) + E (Effort) förutsätts motivation i den egna individens kapital eller ”natur” (I) att vilja anstränga sig (E) för att belönas (M) (Mijs, 2016). Vilket möter lärares förväntningar på framgångsrika elever som välanpassade svenska elever (Gruber, 2007) då D3 rasifieras i förhållande till ’misslyckandet’ att passeras för välanpassad svensk elev (Gruber, 2007). Samtidigt som hen tillförlitar sig på sin egen kunskapsförmåga och hitta individuella strategier att nå framgång på (Lundqvist, 2006) som påminner om den underlägsnes ’revansch’ mot sociala orättvisor (Jonsson, 2015). D3s övertrumfande attityd gentemot lärares låga förväntningar (t.om. kränkningar) överensstämmer med skolans normerande syn på ungas aktörskap (ibid). Agensdrivna narrativ om den avvikande framgångsrike som motbevisar sitt (pre)destinerade livsöde bekräftar individens vilja att lyckas (Jonsson, 2015). Däremot missar detta narrativ att problematisera skolan som normproducerande socialisationsagent dominerad av vit medelklass (Arvastson & Ehn, 2007) som ålägger den rasifierade eleven (Molina, 1997) ansvar att navigera sig själv (Bunar, 2010) mot den svårtillgängliga framgången (Lundqvist, 2006).

Vithetsnormens förutsättande privilegier (Carr, 2016) problematiseras i D2s metafor om stafettlöpnings olika startsträckor. För att hamna på samma bana som vita svenskar behöver rasifierade (Molina, 1997) göra aktiva livsval (Jonsson, 2015) som figurerar i stafettlöpningsmetaforen. Gruppdeltagarna är medvetna om orättvisa möjlighetsstrukturer i samhället som ställer till hinder för de att (o)frivilligt överkomma. Samtidigt som de ställer krav på lärares kunskapsförmedling som förorsakar understimulans i skolundervisningen. Här menar deltagarna att lärares kunskapsförmedling orsakar dåliga skolresultat, inte deras kunskapsförmågor. I motsats till Monroe pedagogiken som hävdar att disciplinutövning tillrättavisar dåliga skolresultat (Schwartz, 2010) efterfrågar gruppdeltagarna intresseväckande kunskapsförmedling som yttre motivationsfaktor. Deltagarnas efterfrågan på stimulans i skolundervisningen motsvarar ’thick democracy’s strävan att förstå och inkludera olika sociala verkligheter och maktförhållanden i skolundervisningen (Carr, 2016). Som i det här sammanhanget inkluderar problembilden av rasifierade elever (Molina, 1997) som ’mot alla odds’ ska kompensera sociala orättvisor med viljan att lyckas (Jonsson, 2015) i framgångens olika startsträckor.

Yttre motivationsfaktorer kan betunga inre motivationsfaktorerna som föregående excerpt exemplifierade. I nästa utdrag diskuteras lärares (o)medvetna habitus (Bourdieu, 1986) i förhållande till rasifierade elevers tillkortakommanden som korrigeras med förslag om specialundervisning (Gruber, 2007) och ansträngning (E) att motbevisa lärares felbedömning (Mijs, 2016).

Misstro

(Grupp 2)

D4: Ah, för jag har också, det fanns en gång, asså jag hade inte riktigt pluggat till ett prov, du vet svenskprov. Istället för att eh läraren ska fråga vad men vad var det för fel direkt han frågade asså vill du börja på svenska som andra språk för du kanske har lite svårt med svenskan. Asså det var inte som att han försökte fråga mig om jag hade pluggat, det var den där direkt asså vill du börja på svenska som andra språk. Och när jag berättade till min mamma, uff...

Deltagare skrattar

D4: Jag vet inte asså...

D3: Asså det här en gång, svenskan. Vi hade inlämning typ som var vad heter, talanalys typ och jag liksom vad heter Martin Luther Kings tal typ och jag analyserade den och sen fick jag liksom E på provet typ efter inlämningen. Och sen pratar jag med läraren och sa liksom vad heter det jag har jobbat med det här jag gör på det h är sättet i alla ämnen typ. Och han ba tar det vad heter det muntligt och när vi hade muntligt jag sa exakt samma saker som jag skrev i texten typ och då gav han mig vad heter A på inlämningen.

I ovanstående excerpt rymmer många tolkningar som problematiserar lärares förhållningssätt till elevers tillkortakommanden och elevers förväntningar på lärares igenkännande av deras arbetssätt och potential. Inom ramen för studiens postkoloniala perspektiv på komplexa maktförhållanden kan man tolka lärarnas förhållningssätt till D4 och D2s tillkortakommanden som konsekvenserna av deras 'racial innocence' (DiAngelo (2011)). Läraren tolkade t.ex. D4s tillkortakommande som brist på svenska kunskaper (I) och inte brist på ansträngning (E) då hen inte hade pluggat till provet. I det här sammanhanget påminner lärarens racial innocence om klassantaganden för svenskar och föreställningar om kultur för invandrare (Gruber, 2007). Enligt det meritokratiska talet om ansträngning bör lärares habitus, racial innocence eller klassantaganden inte avgöra elevernas meriterande kunskapsförmågor (Mijs, 2016). D4s respons på läraren som föreslog svenska som andra språk ” Och när jag berättade till min mamma, uff... ” som alla deltagare skrattade åt motbevisar antagandet om invandrarföräldrar som ansvarslösa (Gruber, 2007). I det här sammanhanget resulterar lärarens racial innocence i förslag om specialundervisning (svenska som andra språk) i likhet med invandrarelever som avviker från kategoriseringen välanpassade svenska elever (ibid.). Vilket i sin tur exemplifierar behovet av 'thick democracy' (Carr, 2016), dvs behovet för lärare att granska sina egna vithetsprivilegier som missar att förstå och inkludera elevers olika sociala verkligheter och studiesituationer. I det här fallet bygger lärarens racial innocence på antagandet att D4 brister i sin kunskapsförmåga (I) snarare än ansträngning (E).

D3s motivation och ansträngning (E) att korrigera lärarens felbedömning kan tolkas som hens individuella strategi (I) att lyckas på (Lundqvist, 2006) som belönades (M) med ett A (Mijs, 2016). Den rasifierade eller stereotypa förortseven lyckades därmed undkomma invandrarskapets stigma (Lundqvist, 2006). Vilket kännetecknar en normerande syn på ungas aktörskap (Jonsson, 2015) men missar att problematisera färgblindhetens konsekvenser som antar att vita och icke-vita har samma verkligheter, erfarenheter och möjligheter (Leonardo, 2009). På samma sätt som olikblindheten blundar för olikheters betydelse blundar färgblinda resonemang för vithetsnormens konsekvenser som i D3s fall resulterade i att korrigera lärarens felbedömning (Arvastson & Ehn, 2007). D3 förklarar att hen hade använt samma textunderlag för talanalysen i den muntliga redogörelsen som gick från ett E i den första inlämningen till ett A i den muntliga redogörelsen. Maktaspekten i lärarnas förhållningssätt till D4 och D3s tillkortakommanden synliggör hur institutionell rasism verkar på ett oflekterat och oskyldigt sätt som drabbar icke-vita elever. Gruppdeltagarnas diskussion exemplifierar hur lärares racial innocence vidmakthåller föreställningar om framgångsrika elever som välanpassade svenskar (Gruber, 2007) i förhållande ill icke-vita elever som rasifieras (Molina, 1997),

Men det finns lärare som varken nollställer icke-vita elevers sociala bakgrunder/hemförhållanden (Swartz, 2010) eller ser deras tillkortakommanden som brist på kunskapsförmågor. I nästa utdrag diskuterar elever *lärares ansträngningar* (E) för att deras elever ska lyckas (M) (Mijs, 2016).

Uppmuntran

(Grupp 1)

F: Får ni verktygen för att bli bättre?

D1: Ah, asså vi får typ eh efter påsklovet då finns det omprovstillfälle visst?

D3: Ah

D1: Och där man kan typ göra om typ proven de som typ har misslyckats och fått F och de kan höja det till typ E eller ah

D2: De har också lovskola som man kan gå

F: Mm (positivt)

D3: De ger oss många möjligheter, läraren, i påsklovet de har lovskola för de som kanske inte kan klara eller ska göra kompletteringar eller såna saker. Så vi får mycket möjligheter

D4: Eller för de som går i 9an som vi, vi ska ju ha nationella nästa vecka tror jag va?

D2: Nej, efter

D4: Ah, efter så nu ska vi typ läsa det ämnet vi har till nationella.

D1: Ah, det är kemi

D4: Vi har nationella prov på kemi och vår lärare hon heter Britta (fiktivt) ehm jag vet inte min poäng (småskrattar)

D2: Hon skaffade barnvakt bara för att komma...

D3: Juste det var det...

D1: Hennes barn är sjukt och hon skaffade barnvakt för att...

D3: Ah, bara för att hjälpa oss.

D4: För att hon vill att vi ska kunna nå det vi vill.

D1: Så lärare satsar på oss. Det är det som är stor motivation

Deltagare i det här excerptet går sista året på högstadiet vilket förutsätter ett större läraransvar i förhållande till gymnasieelevers mer självständiga skolgång. Lärarnas förhållningssätt till deltagarnas kunskapsförmågor beskrivs som uppmuntran och motiverande där de får möjligheten att korrigera eventuella tillkortakommanden. Skolan som ligger i en Stockholms förort, med huvudsakligen icke-vita elever, inkluderar elevernas sociala bakgrunder där elevernas eventuella tillkortakommanden inte förklaras med avvikande kultur (Gruber, 2007). Istället erbjuds lovskola som stöd till elevernas kunskapsförmågor (I) vilket uppmuntrar deltagarna att anstränga sig mer (E) för att lyckas i skolan (M) (Mijs, 2016). D1s kommentar ”lärare satsar på oss” rymmer tolkning för lärares medvetenhet kring rasifierade elevers studiesituationer som inte ålägger de ansvaret att efterlikna välanpassade svenska elever (Gruber, 2007). Brittans (fiktivt) individuella strategi (I) att skaffa barnvakt för att kunna delta på lovskolan visar på *lärares ansträngning* (E) att säkerställa elevers stöd för att lyckas (M) (Mijs, 2016). I motsats till lärares låga förväntningar som i Skolinspektionens rapporter resulterade i stratifieringsprocesser (Hörnqvist & de los Reyes, 2016). I nästa utdrag uttrycker gruppdeltagare representation som ytterligare motivationsfaktor, dvs att känna igen sig i lärarens bakgrund.

(Grupp 3)

D1: Så det är det jag eh...ah... jag tycker de borde göra lite bättre faktiskt, det är många som har F och de har gett upp för att ingen motiverar de förstår du. Och sen lärarnas roll det är inte för att lära ut och hit och dit det är att motivera också. Folk asså, det finns folk som inte kan motivera sig själva, vissa de är motiverade till 100 % och sen andra de behöver folk för att motivera en...

D4: Det finns en lärare som är icke-vit som uppmuntrar, du vet Najla (fiktivt)...

D4: Hon uppmuntrar, om vi får E, asså hon säger till oss E ni ska sträva efter E ni ska sträva efter högre och jag vet att ni kan, hela tiden hon säger till oss inför varje prov. Asså försök, ni kan högre, ni kan högre hela tiden och jag tycker att det där är bra, alla lärare...

D1: Som har hört det förutom hennes elever

D4: Ah, ingen lärare, det är bara hon som säger du kan bättre

Som tidigare nämnt förväntas belöningen i sig (M) vara tillräckligt motiverande i meritokratis framgångsrecept som bortser yttre motivationsfaktorer som lärares förväntningar och uppmuntran (Mijs, 2016). D1 beskriver en brokig elevsammansättning som av diverse skäl är i behov av motiverande lärare jämfört med barn till akademiker som tyckte att plugga vidare i sin självklarhet var jobbigt (Lundqvist, 2006). Med andra ord uttrycker D1 en frustration på framgångsrika elevers endimensionella porträttering som för vissa elever blir omöjlig att efterlikna. Men det finns en icke-vit lärare som ser deras potential och uppmuntrar till ytterligare ansträngningar i deras tillkortakommanden. Najlas uppmuntrande påverkan för deltagarnas vilja att anstränga sig mer utgår ifrån att hon inte tvekar på deras kunskapsförmågor (I) utan påminner om deras potential att lyckas i skolan. Faktumet att deltagarna kände igen sig i hennes bakgrund som icke-vit uttrycker hur motivationsfaktorer ter sig annorlunda för rasifierade som inte representeras i vardagslivets olika samhällspositioner och maktförhållanden (Carr, 2016). Najlas maktposition som icke-vit lärare förkroppsligar faktumet att det går att lyckas (ibid. vilket bekräftas i hennes förhållningssätt till deltagarnas ansträngningar (E), inte kunskapsförmågor (I) (Mijs, 2016). Najlas uppmuntran till ytterligare ansträngningar behöver nödvändigtvis inte uteslutas till deltagarnas studiesituationer eller hemförhållanden men hennes maktposition som icke-vit lärare exemplifierar hur studieuppmuntran som inte färgas av lärares racial innocence kan se ut.

Hittills har föregående teman sammanfattat gruppdeltagarnas syn på institutionell rasism som präglar möjlighetsstrukturer i förorten, i skolan och på arbetsmarknaden. Deltagarnas motivationsfaktorer har analyserats i förhållande till lärares förväntningar, tro och misstro där t.ex. lärares racial innocence ifrågasätter deltagarnas kunskapsförmågor (I).

Framtidstro

I studiens sista tema kommer gruppdeltagarnas föreställningar om framtid, framgång och framtidsvägar skildras i relation till det meritokratiska talet om belöning (M). I detta avsnitt kommer jag att ta upp följande teman: Skolans skyldighet, förortens (k)val och egna framtidsdefinitioner.

Skolans skyldighet

(Grupp 2)

F: Jag frågade förbereder skolan er för verkligheten vissa sa ja andra sa nej

D4: Det beror ju på igen, vilket sammanhang.

D3: Skolan är grunden för din framtid!

D1: Ah

D4: Ah, inom studier. Fast lärarnas uppgift är ju också att eh fostra demokratiska medborgare...

F: Mm, fortsätt, ah...Så vad är det som fattas?

D4: Vadå vad som fattas, de lär ju sig inte, de lär oss inte det här med liksom hur man ska ta hand om si..hur skatterna och sånt

Andra deltagare småskrattar

D4: Hur det ska betalas sådär, om man ska sätta det i ett sånt dära eh..

F: Mm, skratta inte. Det finns, det finns en poäng i det du säger, ah, fortsätt. Skatter, ah, vad är det man inte lär sig om skatter

D4: Hur man ska betala, det är det... vi vet att det finns skatter

F: Mm

D4: Det finns moms och på sånt... men hur det hela passar in i framtiden, i familjelivet, när man blir äldre.

D3 och D4s kommentarer överensstämmer med skollagens stadga att utbildningssyftet ska "... främja barns och elevers allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarsställande individer och medborgare" (Skollag, 2010:800). Det ligger i skolans skyldighet att fostra elever till demokratiska medborgare som b.l.a. vet hur man sköter sin ekonomi i framtida familjeliv som D4 ger uttryck för. Skolans uppdrag att producera "anställningsbara" medborgare (Carlbaum, 2012) går i linje med meritokratins tillförsäkran om ekonomisk tillväxt (Mijs, 2016). Dock behöver skolans uppdrag att producera "anställningsbara" medborgare likställas med att producera allmänbildade medborgare som senare intar vuxenlivet (Skollag, 2010:800). D4s krav på skolans demokratiska skyldighet att förmedla kunskap om hur skatter verkar i samhällets helhet kopplas till sådana framtidsutsikter (ibid.). Grubers resonemang om skolan som samhällets viktigaste socialisationsagent för individuella öden exemplifieras i D4s samhällsanalys, dvs. att förstå hur skatter fungerar i samhällets helhet (Gruber, 2007). Utifrån den meritokratiska ekvationen sätter D4 krav på skolans kunskapsförmedling (I) som förutsätter hans ansträngningar (E) att skapa ett familjeliv och framtida livsplaner (M) (Mijs, 2016). Som dessutom går i linje med meritokratins ekonomiska syfte att producera 'anställningsbara' medborgare som bidrar med skatter (Carlbaum, 2012).

Nästa underrubrik skildrar gruppdeltagares problembilder av förortens möjlighetsstrukturer som resulterar i föreställningar om förortsinvånarens (k)val att "bli som Zlatan eller beckna".

Förortens (k)val

(Grupp 2)

F: Men eh vi kan gå tillbaka till, men eh, det är också, det är också, vadå oftast är det ju att, vissa säger juh varför finns det bara förebilder som Zlatan, varför finns det inte andra förebilder. (Jag frågar D3 om den vill ha en kaka)

D3: Ah, lite. Tack

F: Eh, I förorten t.ex.

D1: Det finns bara två, asså vägar!

F: Och det är

D1: Bli som Zlatan eller beckna (småskrattar)

D3: Nej

F: Jo men fortsätt, jo, jag vill höra det här, fortsätt

D1: (Skrattar)

D4: Det jag sa, vissa som bor i orten sådär, kan få för sig...

F: Mm

D4: Att man bara har två utvägar, det är ett du vänder dig till gängen, eller två du är fotbollsspelare eller nånting sånt

F: Fortsätt till D1

D1: Vadå, asså det är av en låt, den heter Tabanja

D4: Hon vet inte vad det är

F: Jo jag känner faktist hon sångerskan också, fortsätt...

D4: Ok fortsätt (småskrattar)

D1: Vad ska jag säga då Tabanja ..

D2: Kan du säga det du sa?

D1: Vadå

D2: Asså två vägar

F: Stämmer det

D4: Det var det jag sa men ..

F: Det är hennes världsbild, det är så hon ser världen, beckna eller bli Zlatan...

D1: Mm

F: Men är det så

D1: Hon säger vill du beckna eller bli som Zlatan..

F: Exakt

D1: Mm

F: Stämmer det? Tycker du att det finns sanning i det hon säger

D1: Ah, jag tror att det är förorten ah

D4: Asså det är, det du har rätt mycket faktiskt

D1: Yäni hoppa av skolan och börja luffa i centrum, det är det enda

D3: Men det är samhället som har fått en bild, ah de som bor i förorten...

D4: Det är inte det

D3: De har ingen framtid

D4: Vissa säger att det är själva samhället som la grunden för det där

D2: Det är fördomar

D3: Ah

D4: Det är segregation och sånt, kan ju finnas lite sanning i det

Gruppdeltagarna berör många punkter som återkopplar till studiens genomgång av postkoloniala perspektiv på möjlighetsstrukturer präglade av skolans (Gruber, 2007) och grannskapets socialiseringar (Molina, 1997). Socialiseringar som i D1s problembild av förortens (två utvägar) resulterar i förortens stratifieringsprocess, dvs att bli som Zlatan eller beckna (sälja droger). Låten ”Tabanja” (pistol) ger uttryck för förortens (grannskapets) socialisering där ”två utvägar” redogör för områdets mobilitetskanaler att göra klassresa på (Jonsson, 2015). Skolans socialisering förutsätter vithetsnormen eller ”olikblindheten” i lärares ’fördomsfria’ förhållningssätt (Arvastson & Ehn, 2007) som i det ”färgblinda klassrummet” riskerar att ignorera elevers verkligheter och studiesituationer (Jonsson, 2015). Elevers verkligheter uppmärksammas i agensdrivna narrativ som vittnar om den framgångsrike invandraren som ’mot alla odds’ lyckats närma sig innerstaden och svenskheten (Jonsson, 2015). Deltagarnas problembilder av förorten och dess villkorade förutsättningar redogör för studiens tillämpning av ’thick democracy’ och rasifiering. Utifrån dessa analytiska begrepp har studien hittills redogjort för maktanalyser som inkluderar meritokratins framgångsrecept utan att ha problematiserat belöningen i att hoppa av skolan för att ”beckna”.

D1 introducerar ett nytt ämne i diskussionen som ger djup åt samhällskontexten som framträder som en del av deltagarnas sociala verkligheter (Carr, 2016). Becknare, som övergett utbildningssystemets meritokratiska löfte om framgång (Carlbaum, 2012), synliggör en samhällsgrupp som har valt alternativa strategier att nå framgång på. I förhållande till klassresenärens historia, som omfamnar berättelser om undantaget (Jonsson, 2015), skildras sällan problembilden av alternativa strategier i ungas aktörskap, som t.ex. becknare. Att bo i områden där det förekommer skolavhopp markerar behovet att ha obekväma samtal med icke-vita elever (Carr, 2016). Gruppdeltagarnas studiesituationer och sociala verkligheter inkluderar socialiseringar i området som kan vilseleda unga i destruktiva gemenskaper (Molina, 1997). Problematiken kring icke-vita elever som hoppar av skolan för att sälja droger kräver djupare maktanalyser utöver studiens omfattning. Utifrån excerptet har studien försökt att uppmärksamma icke-vita elevers sociala verkligheter och socialiseringar i förorten som kan orsaka eventuella skolavhopp eller vägen till kriminella banor. Vidare i diskussionen uppmärksammar D3 förortens stigma, samhällets fördomar och förväntningar på området (ibid.).

Som Molina beskriver i *Stadens rasifiering* reproduceras klasskillnader och ojämlikhet utifrån grannskapets socialiseringar som präglas av förväntningar på området som förutsätter tillgångar till

utbildning och karriär i möjlighetsstrukturer (1997). Förväntningar som förorten avviker ifrån i bostadsmarknaden men även i generella uppfattningar om områdets mobilitetskanaler ("två utvägar") som enligt D4 bottnar i segregation. Gruppdeltagarnas problembild av förortens villkorade förutsättningar mynnar ut i partiella genomsådande (Schwartz, 2010) av den meritokratiska ekvationen (Mijs, 2016) som nollställer förortens stigmatisering i predestinerade livsöden. Livsöden som inom ramen för marginaliserade möjlighetsstrukturer förutsätter en gråzon i förortens stratifieringsprocess, dvs inte helt uteslutande mobilitetskanaler som i "två utvägar". Utan en gråzon som präglas av hegemoniska ojämlika maktförhållanden i samhället som Carr menar reproduceras i meritokratins, färgblindhetens och kapitalismens påstådda neutralitet (Carr, 2016). Reproduktionen av klassskillnader uppenbaras i deltagarnas problembilder av förortens villkorade möjlighetsstrukturer som skiljer ifrån resonemang om sysslösa ungdomar i behov av jobb (Hörnqvist & de los Reyes, 2016). Med andra ord ignorerar meritokratin vithetsnormen i möjlighetsstrukturer som förutsätter vithetsprivilegier att undkomma stigmatisering och fördomar i förhållande till icke-vitas rasifiering och förortens villkorade förutsättningar (Molina, 1997).

Gruppdeltagarna kommer fram till olika slutsatser i vem/vilka som hålls ansvariga för dessa individers livs(k)val att beackna eller bli som Zlatan. D1 håller förorten ansvarig, D2 håller samhällsfördomar ansvarig, D3 håller problembilden av förorten ansvarig och D4 håller boendesegregationen ansvarig för dessa individers föreställningar om förortens framgångar. Trots deltagarnas olika slutsatser hålls beacknarna inte ansvariga sina egna misslyckanden (Carlbaum, 2012) att t.ex. "fastnat i förorten" (Jonsson, 2015). Istället diskuterar gruppdeltagarna hur förortens socialisering har förorsakat deras snäva framtidsval som i annat fall hade möjliggjort flera framtidsorienteringar.

Bortsett ifrån samhällets förväntningar på förorten, hur föreställer sig deltagarna framtiden och deras framgång?

Egna framgångsdefinitioner

(Grupp 2)

D1: ...allt det vi pratar om. Det är därför jag tror inte att folk asså lägger märke till såna här grejer, såhär diskriminering och såhär, asså lärarna de vet, asså det är som att de är utbildade på hur de ska yäni...

Deltagare skrattar

D1: ...på hur de ska diskriminera oss...jaaa jaa, asså de gör det så fint sätt, asså du märker inte efter någon vecka. Och ba ey den här dagen juste han sa si och så till mig, förstår du, så... jag vet inte asså men allt det här börjar bli normalt.

D4: Det är det jag säger till dig, det är därför när jag kommer till jobbet jag kommer att ha samma inställning som i skolan asså det känns såhär...

F: Men eh, det, det är inte så mycket framtidshopp, eller?

D4: Jag vet...tveksamt. Jävligt tveksamt..

D1: Det kanske kommer när man sitter på lagret och är trött på det där, de pluggar vidare de här grejerna, just nu helt ärligt, jag vet inte ens vad jag ska göra i framtiden asså jag har för mycket i skolan...

F: Mm

D2: Man vill, man vill... fortsätta plugga men det är...

D4: Motivationen....

D2: ...man är bara trött på det asså på Gud. Man är trött på alla lärare, alla de hära...clowner

D4: Småskrattar

D2: På Gud, man är bara trött, man vill bara gå till jobbet man är bara såhär, asså grejen jag är rädd för är, ok jag jobbar på lager i typ 2, 3 år och sen jag tänker på pengarna, tänk på hur många timmar man måste jobba...värt... asså det är knas

F: Småflinar

D2: Tänk kontor, 4 timmar, vad skönt och sen går hem.. Inte 4 timmar men du förstår..

D4: Men jag tänker såhär, jag tänker jobba med något som jag tycker är kul, du vet, då tänker jag att jag har lyckats...

F: Mm

D1: 5 år de tänker på pengarna... asså jag... jag personligen vill hellre jobba med något jobb där jag trivs, asså du vet när jag vaknar på morgonen jag ska till det där jobbet...

D4: Ah!

D1: Glad och det, än att gå till något annat jobb där jag tjänar mer men är såhär deprimerad och olycklig förstår du

D4: Ah...exakt det där jag menar, asså när jag är till att jobba, du vet dag in och dag ut, då jag har lyckats

D1: Den mentala hälsan och hälsan det är viktigare än pengar asså... det är det folk inte förstår

F: Men det låter som att, förutom du (till D3), att ni alla tror att ni ändå kommer att hamna på lagerjobb...

Samtidigt D1;D3: Nej nej, vi har inte sagt det där

D4: Nej, jag har inte sagt det där, jag menar bara asså bara om inte jag har lyckats...

F: Nej nej, ni vet inte asså vad ni vill göra efter studenten...

Deltagare pratar samtidigt: Studenten, aah, asså efter studenten

I en sammanfattande diskussion kring lärares racial innocence, arbetsmarknadens diskriminering och yttre/inre motivationsfaktorer diskuterar gruppdeltagarna föreställningar om den snaraste framtiden. Bland yttre motivationsfaktorer ger gruppdeltagarna uttryck för lärares racial innocence (DiAngelo, 2011) i bagatellartade vardagshändelser som i efterhand förstås som diskriminering i gruppdeltagarnas kumulativa skolerfarenheter (Motsieloa, 2003). I likhet med Lundqvists rapport (2006) är deltagarna medvetna om utbildningsmöjligheter som kan att ändra på deras sociala position men faller tillbaka på yttre motivationsfaktorer som hämmar deras vilja att plugga vidare. D2 refererar till lärare som "clowner" i deras omotiverande förhållningssätt till att uppmuntra till högre studier, som de flesta vill fullfölja för att inte "fastna på lagerjobb". Bland deltagarnas framgångsdefinitioner framträder olika förhållningssätt till symboliska värden att finna glädje i. Att hitta framtida jobb och behålla den mentala hälsan ställs mot materiella värden som t.ex. tjäna pengar eller flytta till "statusadresser" (Molina, 1997). Att göra klassresa i den bemärkelse att inte "fastna i förorten" (Jonsson, 2015) beskrivs inte som ett problem i förhållande till att "fastna på lagerjobb". Vilket går i linje med Molinas (1997) resonemang att förortens villkorade förutsättningar inte beror på bosättningen i sig utan områdets villkorade förutsättningarna. Frustrationen i D1s och D2s meningsutbyten synliggörs i 'startsträckan' att börja på lagerjobb som påverkade av yttre motivationsfaktorer. Startsträckan i deras framtidsorienteringar synliggör klassperspektivet i rasifierades verkligheter och studiesituationer (Carr, 2016) då högre studier inte ses som en självklarhet inom den snaraste framtiden (Lundqvist, 2006).

Frustrationen i hur lärares racial innocence blivit normal kan tolkas som avsaknaden av "obekväma" samtal (Carr, 2016) i "det färgblinda klassrummet" (Jonsson, 2015) som återges i självklarheten för gruppdeltagarna att börja jobba på lager. De beskriver framtidsutsikter i att hitta kontorsjobb eller glädjande jobb som möjliga men svårtillgängliga vilket leder till startsträckan att börja jobba på lager med risken att "fastna" där. Den svårtillgängliga framgången framträder inom ramen för klassresenärens historia där t.ex. D2 beskriver en efterlängtd klassresa att börja jobba långa timmar på lager till korta timmar på kontor (ibid.). Samtidigt som rädslan för hur mycket ansträngning (E) lagerjobbet kommer att kräva jämförs med det efterlängtd kontorsjobbet (M). D1 bekräftar D2s rädsla i jämförelse med andra som har "fastnat" i 5 år och saknar glädjen i att vakna till ett jobb de trivs med. En framgångsdefinition som utgår ifrån människor behov och rätt till hälsa och lycka men som prioriteras efter meritokratis syfte att försäkra ekonomisk tillväxt (Mijs, 2016).

Gruppdeltagarna påverkas av yttre motivationsfaktorer men finner tillfredsställelse i framgångar som definieras av glädje, mental hälsa och jobbdagar att se fram emot. Senare i samma diskussion tillägger D2 en viktig aspekt i obekväma samtal om ras och rasdiskriminering som inkluderar rasifierade elevers verkligheter (Carr, 2016) och studiesituationer (Jonsson, 2015). D2 ser representation på arbetsmarknaden och andra samhällspositioner som nyckeln till att utjämna ojämlikhet. Analytiska resonemang om rasifiering, grannskapets socialisering, lärares racial innocence och rasifierades strategier att efterlikna vithetsnormen på bekräftar deltagarnas partiella genomskådande av meritokratins ouppfyllda löfte. Löften som utlovar merit åt den hårt arbetande individen men förbiser dennes startsträcka i livet. Vikten av representation i olika samhällspositioner bidrar med yttre motivationsfaktorer som blir kvitto på att det går att lyckas enligt D2 i studiens sista excerpt.

(Grupp 3)

D2: Jag tror att lösningen är att vi behöver mer av oss ute i arbetsmarknaden och inte såhär lagerjobb, jag menar i höga, i höga...

D3: Positioner...

D2: Positioner. För det är motivation, på Gud, du vet, för om man ser en bror i en kostym i Södermalm man blir, jag blir motiverad.

Sammanfattande diskussion

I enlighet med forskningssyftet att lyfta fram vithetsnormen som en dimension av det meritokratiska talet om ansträngning har rasifiering och 'thick democracy' tillämpats för att dekonstruera den meritokratiska ekvationen $M (\text{Merit}) = I (\text{IQ, naturligt kapital}) + E (\text{Effort})$. Under gruppintervjuerna har deltagarnas skoltid och skolerfarenheter diskuterats i förhållande till hur de upplever sina utbildningsmöjligheter. Studiens tre huvudteman svarar för hur skoltiden diskuteras i gruppdeltagarnas framtidsutsikter, föreställningar om framgång och hur de upplever sina handlingsutrymmen. Under analysen har framgång dekonstruerats som $M (\text{Merit}) = (I) \text{Möjlighetsstrukturer/rasifiering/vithetsprivilegier} + \text{Thick democracy} (E)$ för att belysa hur ansträngning (E) utgår ifrån motivationsfaktorer (I) kopplade till elevers olika sociala verkligheter (Carr, 2016) och studiesituationer (Jonsson, 2015).

Forskningssyftet att problematisera individens ansvar i dennes ansträngningar att lyckas har utifrån *Stadens rasifiering* (Molina, 1997) redogjort för möjlighetsstrukturer i individers olika grundförutsättningar. Socialiseringar i skolan (Gruber, 2007) och i grannskapet (Molina, 1997) formar individens utbildningsmöjligheter (Mijs, 2016) som förbises i meritokratins klasslösa, könsneutrala och färgblinda ideologi (Sawyer & Kamali, 2006). Socialiseringar i skolan förutsätter sociala relationer där t.ex. lärares 'racial innocence' (DiAngelo, 2011) kategoriserar framgångsrika elever som välanpassade svenska elever (Gruber, 2007). I förhållande till icke-vita elever som tenderar att rasifieras till stereotypa elevkategorier (Jonsson, 2015) i behov att hitta individuella strategier (Lundqvist, 2006) att övertrumfa lärares låga förväntningar på (Hörnqvist & de los Reyes, 2016). Lärare som är obekanta med sin vithet tenderar att skapa elevkategorier i det 'färgblinda klassrummet' som missar att inkludera olika elevers sociala verkligheter och studiesituationer (Jonsson, 2015) som

resulterar i ”invandrarskapets innebörd” (Lundqvist, 2006). Under gruppdiskussionerna har flera deltagare exemplifierat strategier att undkomma ”invandrarskapets innebörd” på som i denna studie tolkas som rasifiering och exkludering av vithetsprivilegier (Carr, 2016). Lärare som inte ifrågasatt deltagarnas kunskapsförmågor (naturliga kapital) har uppmuntrat de till att göra bättre ifrån sig utan att nödvändigtvis efterlikna ”välanpassade svenska elever” (Gruber, 2007). Uppmuntran som i det meritokratiska talet om ansträngning utesluter yttre motivationsfaktorerers betydelse för rasifierade elever.

Vithetsnormen (I), som tilldelar vita (o)uttalade privilegier och icke-vita uttalade avvikelser (Bromseth & Darj, 2010), härleder till elevers olika startsträckor i utbildningsmöjligheter. Icke-vita elever, i tidigare forskning (Lundqvist, 2006) och i studien (stafettlöpningmetaforen), beskriver självmedvetna bilder i berättelser som kännetecknar rasifiering. Exkluderingen av vithetsprivilegier synliggörs i gruppdeltagarnas medvetenhet om diskriminering på arbetsmarknaden (namnbyte på CV) och i skolvardagen (korrigerigering av lärares felbedömning). En medvetenhet som bör uppmärksammas som ett demokratiskt problem i obekväma samtal om ras/rasdiskriminering enligt Carr (2016) och Molina (1997). Det meritokratiska talet om ansträngning i det färgblinda klassrummet (Jonsson, 2015) riskerar att misskreditera icke-vita elevers vilja att lyckas (Mijs, 2016) snarare än att problematisera deras startsträckor.

Studiens forskningsresultat har diskuterats i analytiska resonemang om rasifiering i t.ex. lärares racial innocence, arbetsmarknadens diskriminering och deltagares partiella genomskådande av ’samhällsordningen’. Skolans föreställningsvärld om allas lika möjligheter (Schwartz, 2010) genomskådas som osann i uttryck som ”modellsamhället” som skildrar skolans färgblinda kunskapsförmedling (Carr, 2016). Modellsamhället i skolans kunskapsförmedling fyller, enligt Mijs (2016) kritiska samhällsanalys, utbildningssystemets moraliska behov att gestaltas som rättvis. Meritokratins ’rättvisa’ världsåskådning missar dock att inkludera elevers olika sociala verkligheter som i t.ex. förortens stratifieringsprocess. Förortens ”två utvägar” att bli som Zlatan eller beckna synliggör en gråzon i förortens mobilitetskanaler där grannskapets socialiseringar (Molina, 1997) kan resultera i destruktiva gemenskaper och vägar till framgång. Med andra ord pekar deltagarnas skolerfarenheter på ojämna uppsättningar av möjligheter som maskeras i berättelser om den avvikande framgångsrike (t.ex. Zlatan), vithetsprivilegier (elevkategorier) och rasifiering (arbetsmarknaden). Ojämna uppsättningar av möjligheter som i det ’rättvisa’ meritokratiska talet om ansträngning enbart utesluts till individens vilja att lyckas.

Slutsatser

Den meritokratiska ekvationen $M=I+E$ ger inga förklaringar på socialiseringars (I) betydelse för individens grundförutsättningar att lyckas utifrån (Mijs, 2016) vilket synliggör ideologins deskriptiva förhållningssätt till social rättvisa och jämlikhet. Utifrån studiens tre huvudteman har rasifiering och ’thick democracy’ redogjort för socialiseringars betydelse i skolan och i förorten som formar individens utbildningsmöjligheter. Socialiseringars betydelse för individens grundförutsättningar exemplifieras i möjlighetsstrukturer som motsvarar ojämna uppsättningar av möjligheter som uppmärksammas under studiens genomgång av tidigare forskning och resultat/analys. Arbetsgivare som vill anställa personer lik dem själva och lärares förväntningar på framgångsrika elever som välanpassade svenska elever synliggör startsträckor i deltagarnas framtidsorienteringar som avslöjar *framgångens determinanter*. Yttre faktorer som påverkar deltagarnas framtidsorienteringar maskeras i det meritokratiska talet om ansträngning som avslöjas i gruppdeltagarnas diskussioner. Deltagarnas

medvetenhet om deras bakgrund (icke-vita), boendeplats (förorten) och sociala relationer (t.ex. lärares förväntningar) avslöjar framgångens determinanter i det meritokratiska framgångsreceptet.

I likhet med Jonsson slutsats att det ”finns anledning att granska föreställningar om vilka slags elever skolan vill skapa” (Jonsson, 2015, s.137) hävdar denna studie att det finns anledning att granska icke-vita elevers studiesituationer som inbegriper komplexa maktanalyser. Mijs kritiska analys av meritokratiska diskurser inom utbildningspolicyn problematiserar t.ex. hur utbildningssystemet stämplar vinnare och förlorare (Mijs, 2016). Meritokratins ’rättvisa’ världsåskådning legitimeras i utbildningssystemets jämlika gestaltning som Carr (2016) utifrån vithetsnormen dekonstruerar och vill åtgärda med ’thick democracy’. Utifrån barns perspektiv på deras studiesituationer och framtidsorienteringar har studien därmed redogjort för hur framgångens determinanter är inbäddade i det meritokratiska talet om ansträngning. Förhoppningsvis bidrar studien med att uppmärksamma underliggande problem i samhällsmekanismer (vithetsprivilegier, barns socialiseringar, rasifiering) som missar att granska icke-vita elevers utbildningsmöjligheter och olika startsträckor i möjlighetsstrukturer.

Vidare forskning

Denna studie har redogjort för hur meritokratins löfte om framgång förhåller sig till en grupp icke-vita elevers föreställningar om agens, framgång och framtid. Som tidigare nämnt i metodavsnittet gör denna studie inga anspråk på att producera generell kunskap om meritokrati utan vill problematisera hur icke-vita elever upplever sina förutsättningar för att nå framgång. Forskningsresultatet ger en inblick i hur *vissa* icke-vita elever upplever sina utbildningsmöjligheter i förhållande till deras framtidsorienteringar. Med andra ord bidrar fokusgrupper med att ge djup åt en samhällskontext som manifesterar diskussionsämnets eller samhällsproblemets gedigenhet, inte dess omfång.

Forskningsresultatet ger inga uttömmande förklaringsmodeller på ”vart problemet ligger” utan hänvisar till barns perspektiv i frågor som direkt berör dem. Detta för att komma åt utforskade perspektiv på icke-vita elevers sociala verkligheter och studiesituationer som synliggör deras problembilder av utbildningsmöjligheter. Forskningsresultatet skildrar problembilder som efterfrågar större demografiska kartläggningar av rasifierade elevers svårtillgängliga skolframgångar. Varför är den avvikande framgångsrike avvikande? Finns det andra sätt att angripa sociala orättvisor på utöver ’thick democracy’? Och hur kan skolrelaterade problem uppmärksammas i kvalitativa studier som *kan* producera generell kunskap?

Avsaknaden av tidigare forskning ligger i linje med studiens ambition att uppmärksamma samhällsrelevansen i att undersöka vithetsnormen i möjlighetsstrukturer. Vidare forskning bör därför inkludera tvärvetenskapliga forskningsmetoder som undersöker utforskade aspekter på icke-vita elevers utbildningsmöjligheter. Studiens bidrag att uppmärksamma framgångens determinanter ger underlag för vidare forskning att beakta könsaspekter och kriminella framgångar i större utsträckning än vad fokusgrupper ger utrymme för. Hittills har den tidigare forskningen genererat kunskap utifrån etnografier och bör i vidare forskning inkludera demografier som undersöker orsak-påverkan analyser i framgångens determinanter.

Referenser

- Arvastson, G. & Ehn, B. (red.) (2007). *Kulturnavigering i skolan*. (1. uppl.) Malmö: Gleerups utbildning.
- Bromseth, J. & Darj, F. (red.) (2010). Centrum för genusvetenskap (2010). *Normkritisk pedagogik: makt, lärande och strategier för förändring*. Uppsala: Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet.
- Bourdieu, P. (1986). *Kultursociologiska texter*. Stockholm: Salmänder.
- Bunar, N. (2005). Valfrihet och anti-segregerande åtgärder. När skolpolitik och integrationspolitik möts i det socialt, etniskt och symboliskt polariserade urbana rummet. *Utbildning & Demokrati: Tidskrift för Didaktik och Utbildningspolitik*, 4 (3), 75–96. Hämtad från <https://ezp.sub.su.se/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edb&AN=97768525&site=eds-live&scope=site>
- Bunar, N. (2010). The geographies of education and relationships in a multicultural city: Enrolling in high-poverty, low-performing urban schools and choosing to stay there. *Acta Sociologica*, 53(2), 141–159. doi: 10.1177/0001699310365732.
- Carlbaum, S. (2012). *Blir du anställningsbar lille/a vän?: diskursiva konstruktioner av framtida medborgare i gymnasier reformer 1971-2011*. Diss. Umeå : Statsvetenskapliga institutionen, Umeå universitet, 2012. Umeå.
- Carr, P.R. (2016). Whiteness and white privilege: Problematizing race and racism in a "color-blind" world, and in education. *International Journal of Critical Pedagogy*, 7 (1), 51-74. Hämtad från <https://ezp.sub.su.se/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edo&AN=114185909&site=eds-live&scope=site>
- DiAngelo, R. (2011). *White Fragility*. *International Journal of Critical Pedagogy*, 3, 54-70. Hämtad från <http://libjournal.uncg.edu/ijcp/article/view/249>
- Gruber, S. (2007). *Skolan gör skillnad: etnicitet och institutionell praktik*. Diss. Linköping : Linköpings universitet, 2007. Norrköping.
- Hübinette, T., Hörnfeldt, H., Farahani, F., & León Rosales, R. (red.) (2012). *Om ras och vithet i det samtida Sverige*. Tumba: Mångkulturellt centrum.
- Hörnqvist, M. & de los Reyes, P. (red.) (2016). *Bortom kravallerna: konflikt, tillhörighet och representation i Husby*. Stockholm: Stockholmia.
- Jonsson, R. (2015). *Värst i klassen: berättelser om stökiga pojkar i innerstad och förort*. Stockholm: Ordfront.
- Krueger, R.A. (red.) (1998). *Focus group kit. Vol. 6, Analyzing & reporting focus group results*. Thousand Oaks, Ca: SAGE Publications.
- Krueger, R.A. & Casey, M.A. (2015). *Focus groups: a practical guide for applied research*. (5. [updated] ed.) Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Leonardo, Z. (2009). *Race, whiteness, and education*. New York, NY: Routledge.
- Lundqvist, C. (2006). *Karriärvägar för ungdomar med utländsk bakgrund: framtidsplaner, orienteringar och strategier mellan utbildning och arbete*. Norrköping: Integrationsverket.

Mijs, J.J.B. (2016). The unfulfillable promise of meritocracy: Three lessons and their implications for justice in education. *Soc Just Res*, 29, 14–34. doi:10.1007/s11211-014-0228-0.

Molina, I. (1997). *Stadens rasifiering: etnisk boendesegregation i folkhemmet = [Racialization of the city] : [ethnic residential segregation in the Swedish Folkhem]*. Diss. Uppsala : Univ.. Uppsala.

Motsieloa, V. (2003). *"Det måste vara någonting annat": en studie om barns upplevelser av rasism i vardagen*. Stockholm: Rädda barnen.

Sawyer, L. & Kamali, M. (red) (2006) *Utbildningens dilemma: demokratiska ideal och andrafierande praxis : rapport*. Stockholm: Fritze.

Schwartz, A. (2010). Att ”nollställa bakgrunder” för en effektiv skola. *Utbildning & Demokrati* 2010, 19 (1), 45–62. Hämtad från <https://ezp.sub.su.se/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsswe&AN=edsswe.oai.bada.hb.se.2320.7085&site=eds-live&scope=site>

SFS 2010:800. *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Sohl, L. (2014). *Att veta sin klass: kvinnors uppåtgående klassresor i Sverige*. Diss. Uppsala : Uppsala universitet, 2014. Stockholm.

UNICEF Sverige (2009). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: UNICEF Sverige.

Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. (Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011). Hämtad från: http://konst.gu.se/digitalAssets/1372/1372748_god-forskningssed-2011.1.pdf

Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Bilagor

Bilaga 1

Informationsbrev

Hej!

Mitt namn är Feben Abraha och jag är master student på Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen på Stockholms universitet.

Till min masteruppsats vill jag skriva om icke-vita elevers (högstadiet/gymnasiet) erfarenheter i skolan kopplat till deras framtidsutsikter för att komma åt berättelser som problematiserar icke-vitas elevers framtidsutsikter.

För att undersöka icke-vita elevers skolerfarenheter vill jag använda fokusgrupper, dvs en grupp på 4 personer i varje grupp (helst 3 grupper) som kommer att diskutera skolrelaterade erfarenheter i förhållande till hur de ser på framtiden.

Fokusgrupperna leds av mig (moderatorn) och jag kommer att förhålla mig relativt passiv för att låta deltagarnas diskussioner få löpa fritt. Hamnar diskussionerna utanför ämnet kommer jag att styra tillbaka till fokusämnet.

Fokusgruppsintervjuerna kommer att spelas in på band för att senare transkriberas. Detta sker med total anonymitet och deltagare har under fokusgruppsintervjuerna möjlighet att avbryta sitt deltagande ifall dem vill. Studien följer Vetenskapsrådets etiska riktlinjer, dvs. informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet, nyttjande kravet. Utöver informationsbrevet kommer deltagare att få ett samtyckesbrev och materialet från fokusgruppsintervjuerna kommer endast att användas i studien och vara tillgänglig för mig och min handledare.

Kriterier på fokusgruppsintervjuer och deltagare

- 1 Att deltagare identifierar sig som icke-vita, dvs. att man inte är vit
- 2 Deltagare kan vara av båda kön, dock inget krav
- 3 Deltagare är 15 +
- 4 Fokusgruppsintervjuerna tar plats i en skolrelaterad plattform, t.ex. skolan, fritids, läxhjälpverksamhet etc.

För övriga frågor så kontakta gärna mig.

Mobil nr: XX eller

XX

Handledare Helena Persson

XX

Bästa hälsningar

Feben

Bilaga 2

Intervjuguide

Inledande information

Syftet med studien är att jag vill utforska icke-vita elevers berättelser om skolerfarenheter och framtidstro.

Dokumentation

Innan vi börjar vill jag informera om att jag kommer att spela in diskussionerna på min mobil för att inte missa något som sägs. Bara jag och eventuellt min handledare kommer att lyssna på inspelningen. Efter att jag har transkriberat intervjun kommer inspelningen att raderas. Är detta ok?

Informerat samtycke

Kom ihåg att ni är när som helst kan avbryta ert deltagande och behöver inte svara på något ifall ni inte vill.

Konfidentialitet

Jag kommer inte att använda era riktiga namn utan markerar era svar med fiktiva namn eller nummer, t.ex. deltagare 1, 2 osv. Detta för att ingen ska kunna identifiera vem det är som pratar.

Övrigt

Den här fokusintervjun kommer att utgå ifrån en ostrukturerad mall där jag kommer att beskriva ett problemområde snarare än att ställa direkta frågor. Det är meningen att ni spontant ska kommentera, diskutera och argumentera med varandra kring problemområdet som beskrivs.

Enda gången jag kommer att styra diskussionerna är ifall ni hamnar utanför ämnet.

Jag själv är för övrigt ingen expert på ämnet och sitter inte med facit i handen. Det är inte meningen att jag ska granska era svar utan tanken är att era föreställningar, tankar, idéer, åsikter och erfarenheter kring ämnet ska diskuteras.

Gemensamma regler under intervjun

- 1 Intervjun kommer inte att ha direkt turtagning, man får prata när man vill med hänsyn till att inte avbryta andra.
- 2 Respektera varandras erfarenheter, tankar och åsikter när ni diskuterar. Ni behöver inte hålla med varandra i allt men ha schysst ton mot varandra.
- 3 Det finns ingen press eller tidspress på hur mycket eller lite man får prata. Diskussioner ska inte generera rätt svar, argument omförhandlas med andras input som kan ta kortare eller längre tid.

Bilaga 3

Frågeguide

1 Stimulusmaterial presenteras

a *"If it's important to you, you will find a way. If not you will find an excuse. Excuses will always be there for you, opportunity won't"*

2 Kom ihåg att det inte finns några rätta eller smarta svar, hur ni reflekterar kring ämnet med varandra är det enda viktiga för mig att ta del av.

2 Med det sagt, vad är era spontana tankar när ni ser det här citatet?

3 Problemområde beskrivs

I min C-uppsats ville jag analysera om hur det är att leva i ett samhälle där man inte tillhör normen och vilka konsekvenser det får. Det slutade med att skrev jag om vithetsnormen som ett privilegiesystem där vithet kännetecknar att man tillhör normen och erhåller privilegier som t.ex. att få vara individ (inte en stereotyp) och bli representerad i viktiga makt, karriär och mediapositioner. Att vara icke-vit innebär därmed att man inte tillhör normen och bär på andra erfarenheter som är värda att analysera, i mitt fall skolerfarenheten. Därför vill jag utforska era erfarenheter och tankar om vad det innebär att vara icke-vit och att ha "lyckats". Vilka möjligheter och framtidsutsikter presenterar skolan för er?

Om det skulle bli tyst eller ifall deltagarna hamnar utanför ämnet har jag förberett 3 frågor.

1 Kan man bli vad man vill så länge man kämpar tillräckligt hårt?

2 Vilka förväntningar har ni på skolan och er själva?

3 Finns det exempel eller förebilder för er att följa?

Bilaga 4

Samtyckesbrev

Jag har läst informationsbrevet, fyller kriterierna för deltagande och samtycker härmed till att delta på fokugsgruppsintervju. Jag har ytterligare en gång informerats om anonymitet och blivit påmind om att jag när som helst kan avbryta mitt deltagande utan att känna påtryckningar från moderatorn eller andra inblandade.

Underskrift

Namnförtydligande

Ort och datum