

ATT NAVIGERA PÅ EN SKOLMARKNAD
EN STUDIE AV VALFRIHETENS GEOGRAFI I TRE
SKOLOR
Anna Ambrose

Att navigera på en lokal skolmarknad:

en studie av valfrihetens geografi i tre skolor

Anna Ambrose

@Anna Ambrose, Stockholms Universitet, 2016
@Omslag, Malva Åkerlund
ISB-nummer: 978-91-7649-591-9 (tryckt)
ISB-nummer: 978-7649-592-6 (PDF)
Tryck: US-AB, Stockholm, 2016
Barn och ungdomsvetenskapliga institutionen

Till:
Embla, Malva och Leonard

Innehåll

Kapitel 1 Inledning	11
Den marknadsanpassade skolan och lokala skolmarknader	13
Avhandlingens syfte och frågeställningar	15
Staden, skolan och segregationens betydelse	16
Stadens skolor och skolbyten	19
Avgränsningar	21
Disposition	22
Kapitel 2 Skolan och det fria skolvalet: tidigare forskning	24
Från ojämlig skola till likvärdig skola genom en jämlik skola	24
Nya vindar - New Public Management tar plats i skolans värld	27
Tre reformer genomförs	30
Regleringar för skolmarknadens aktörer	31
Hur har det fria skolvalet analyserats i relation till segregation?	32
Skolmarknaden och de fristående skolorna	36
Betydelsen av dold segregation	38
Vilken betydelse har familjebakgrunden för möjligheten att navigera på skolmarknaden?	40
När skolor blir över: marknadens förlorare	47
På vilka sätt har skolan marknadsanpassats?	49
Lärares villkor i den marknadsanpassade skolan	52
Den tidigare forskningens sammanfattande logiker	53
Kapitel 3 Teoretiskt ramverk: att tänka bortom det sagda och det gjorda ...	55
Bourdieu's analytiska verktyg: ett relationellt och praktiskt bygge	56
Den bourdieuanska verktygslådans centrala begrepp	61
Habitus, en individuell och institutionell förståelse	61
Fält: ett nätverk av makt, kamp och relationer	66
Kapital	67
Spatialt kapital, plats och rum samt skolvalfrihetens geografi	69
Varför Bourdieu?	71
Kritik mot att använda Bourdieus teorier	72
Kapitel 4 Metodologiska överväganden: att dela en vardag för att skriva om den	74
Etnografi som metod - att utforska en vardagspraktik	74
Urval, tillträde och utträde	76

Urval av område	76
Urval av skolor	77
De tre skolornas sociala landskap	78
Tillträde till fältet och urval av informanter	80
Tillträde och samtycke från studiens ungdomar	81
Utträde ur fältet	83
Att som forskare dela en vardag	84
Trovärdighet och validitet	85
Forskaren som <i>stalker</i> i skolans värld	86
Att skriva om en vardag	89
Samtalen om skolan: Den etnografiska intervjun som metod	90
Samtalet om skolan: Form och genomförande	90
Etiska överväganden	93
Sammanfattande bild av materialet	96
Bearbetning och analys	97
Kapitel 5 Den segregerade staden och den lokala skolmarknaden	100
Platser, deras historier och sociala villkor	101
Brodal	103
Tallunda	106
Markdalen	107
När den lokala skolan inte är ett alternativ, del 1	110
En osynlig mur	114
Ungdomars föreställningar om plats i förhållande till skolvalfriheten	117
Gemenskap och betydelsen av att se på sig själv genom andra	118
Nostalgi, närhet och områden som betraktas som <i>no-go</i>	121
Stannare eller användare av skolvalfriheten?	124
Borta bra, men hemma bäst	128
Avslutande reflektioner	130
Kapitel 6 Skolhabitus i valfrihetens tidevarv	133
Brodalskolan, mer av en E-skola än en A-skola	134
Att leva i Brodalsbubblan	140
Att bli positionerad som "den Andre"	141
Skämt och interna sociala hierarkier	144
Tallundaskolan: ordning och reda på torpet	146
Disciplinering, tradition, regler och rutiner	149
Motståndsstrategier eller ett strategiskt motstånd	152
Markbodaskolan: Där det är ok att vara eljest	157
Tematisk undervisning och kulturprofil	162
När profilen inte har valts	164
Avslutande reflektioner	166
Kapitel 7 Rykten, marknadsföring och ambivalens	168
Uppgivenhetens logik och partnerskap	169

Inbilla dig inte att du kommer in	173
Marknadsföring och profilering.....	176
Den problematiska profilsatsningen.....	180
Osäkerhet, ambivalens och lockbeten	182
Ryktet och den lokala skolmarknaden	188
Avslutande reflektioner.....	194
Kapitel 8 Tillhörighet och gränssättning.....	196
Vikten av att ha närhet och en lokal anknytning.....	196
Ungdomars bild av skolorna.....	198
När den lokala skolan inte är ett alternativ, del 2	200
Att navigera hemåt.....	203
Känslor av tillhörighet och icke-tillhörighet.....	205
Den lokala skolmarknadens dominoeffekt	206
Avslutande reflektioner.....	209
Kapitel 9 Skolkonsumenter, skolzappare eller free-riders? Skolbyten på den lokala arenan	211
Skolbyten på den lokala skolmarknaden.....	211
Det är ju bara trevliga och ambitiösa typer som söker till oss	213
De många valen och osäkerheten på marknaden	215
Något händer, missnöje, krav och så byter de skola	216
De ofrivilliga skolzapparna	221
Zappa en, zappa två eller zappa fler gånger	223
Skolvalfrihetens Janusansikte.....	225
Avslutande reflektioner.....	230
Kapitel 10 Avslutande diskussion	231
Strategier för navigerande.....	231
Att förstärka åtskillnad.....	234
Homogenitet, homologier och skolhabitus	235
Tillskrivning av egenskaper.....	236
De interna hierarkierna.....	238
Några avslutande ord.....	239
Summary	242
Chapter 1 Introduction.....	242
Focus, aim and limitations of the study.....	243
Chapter 2 School choice, previous research	244
Chapter 3 Theoretical standpoints	246
Chapter 4 Method	247
Chapter 5 Place and space: the geography of school choice	248
Chapter 6 School habitus, school choice and the local school market.....	250
Chapter 7 Reputations, waiting lists, marketisation and specialised curricula	252
Chapter 8 Belonging and 'border work' on the local school market.....	255

Chapter 9 School consumers: free-riders or the biggest losers in the local school market?	256
Chapter 10 Discussion	257
A few words in closing.....	258
Referenser	261
BILAGOR.....	274
Bilaga 1 Informationsbrev	274
Bilaga 2 Samtyckesblankett.....	275
Bilaga 3 Kartövning.....	276
Bilaga 4 Frågeguide: elever / ungdomar.....	277
Bilaga 5 Frågeguide: skolprofessionella	280
Bilaga 6 Frågeguide: skolledare.....	282
Bilaga 7 Frågeguide: föräldrar.....	284
Bilaga 8 Områdesöversikt.....	286
Bilaga 9 Översikt.....	287
Bilaga 10. Den lokala skolmarknaden – en övergripande bild	289

Kapitel 1 Inledning

navigera [-ge´-]

verb ~de ~t

ORDLED: *nav-ig-er-ar*

SUBST. : **navigerande, navigering; navigation**

bestämna kurs eller position för fartyg el. flygplan; med hjälp av t.ex. sjökort, kompass, logg och landmärken.

(Nationalencyklopedin)

År 1995 tog jag min lärarexamen och som nyutexaminerad lärare i en bransch med stor efterfrågan fick jag snabbt ett jobb. Det var ett första drömjobb som högstadielärare och ett lärararbete i en skolvardag som på många sätt liknade den skolvardag jag själv en gång hade gått i. Åren innan min examen, mellan 1988 och 1994, hade en rad omfattande utbildningspolitiska reformer genomförts. Skolan hade kommunaliserats, skolvalfrihet hade införts och fristående huvudmän hade tillåtits driva skolverksamhet på samma villkor som kommunala huvudmän. Under mina första yrkesverksamma år var det reformer som alltmer blev påtagliga genom att vi som lärare alltmer fick arbeta med att visa upp det Liedman (2011) beskriver som en *skolas yttre ansikte* för presumtiva elever och deras föräldrar. Inte minst var det viktigt då rykten, i synnerhet dåliga, snabbt kunde sprida sig i lokalsamhället. Det var rykten som sedan påverkade hur många elever som sökte till skolan (jfr, Ball och Vincent, 1998; Bunar och Ambrose, 2016). Ett dåligt skolrykte kunde leda till att många familjer valde bort skolan, ofta innan de hade haft möjlighet att ta närmare ställning till det som Liedman (2011) beskriver som *skolans inre ansikte*. Det som handlar om skolans pedagogik, arbetssätt, resultat och arbetsro.

Skolan som jag arbetade på låg i ett relativt starkt socioekonomiskt område. Fram till det fria skolvalets etablering hade den främst varit de närboende familjernas skola. Elevsammansättningen blev efter skolvalfrihetens etablering förändrad. Till skolan kom nu elever som bodde längre ut från staden. Ett flertal av eleverna kom från socialt utsatta områden¹. De närbo-

¹ Bunar använder i boken *När marknaden kom till förorten* beskrivningen *skolor i socialt utsatta och mångkulturella områden* förkortat till *mångkulturella skolor* för att beskriva ”hur de sociala livsvillkoren är ansträngda, hur det objektivt råder en kulturell mångfald även om majoritetsbefolkningen lyser med sin frånvaro”. Det senare något som inte minst påverkar skolans villkor i områdena. Bunar menar att det ingalunda är nya begrepp men att de skiljer

ende familjerna valde sedan i sin tur i allt större utsträckning att sätta sina barn i fristående skolor eller i andra mer centralt belägna skolor (jfr, Kallstenius, 2010). För att motverka elevutflödet och positionera skolan som en starkare lokal aktör inledde skolledningen därför samarbete med en lokal idrottsförening. Samarbetet ledde till en starkare lokal position genom att fler elever från närområdet återigen sökte sig till skolan. Sammantaget kan de förändringar som beskrivs ovan förstås som att ett *utbildningspolitiskt systemskifte* har ägt rum (Englund, 1995a s. 13). Det var ett systemskifte som väckt mitt intresse för vilka processer som startas när utbildningspolitik omsätts i praktik. Närmare bestämt ett intresse för hur skolvalfriheten förstås, tolkas och omsätts i en skolpraktik (Ball, Maguire och Braun, 2012).

Vid skrivandet av denna avhandling har det gått över tjugo år sedan valfrihets- och kommunaliseringareformerna genomfördes. Den svenska grundskolan har under tidsperioden förvandlats från att vara ett av världens *mest centraliserade* utbildningssystem till att bli *ett av de mer decentraliserade*. Det är förändringar som gett upphov till ett ökat elevflöde mellan skolor, profilering av skolverksamhet, till konkurrens och ändrade diskurser om vad som utgör en bra skola. Resultat och rykten om skolor har fått allt större betydelse (Englund, 2003; Englund och Quennerstedt, 2008; Blomqvist och Rothstein, 2005; SOU 2014:5). Elever och deras föräldrar har alltmer kommit att betraktas som *skolkonsument*er och skolor som *tjänstproducenter*. Att behöva arbeta på Öppna hus dagar, anordna aktiviteter som lockar elever till skolan eller ta fram strategier för att hantera rykten och rankingtabeller är idag inga ovanliga arbetsuppgifter för en lärare. Tidigare forskning visar att det skett elevflykt från vissa skolor, oftast skolor som ligger i mer mångkulturella och socialt utsatta områden. Detta har i vissa sammanhang lett till att skolor tvingats stänga ned (Bunar, 2009, 2012; Gustafsson, 2010).

Tidigare forskning visar att även rykten om en skola kan leda till att skolor väljs bort (Ball och Vincent, 1998; Ball, 2003). Ytterligare ett framträdande drag är att skolor väljs bort när ”fel” elevgrupper söker sig till dem (Andersson, Malmberg och Östh, 2012; Kallstenius, 2010; Östh, Andersson och Malmberg, 2013). Det senare även om skolan i övrigt ligger i ett område med högre socioekonomisk status (Kallstenius, 2010).

Senare års forskning visar att känslor av *tillhörande* samt *icke-tillhörande* är av stor betydelse för om skolan ses som ett möjligt val (Lund, 2015). Vidare visar forskningen att en ökad marknadsanpassning av skolverksamheten har fått en större betydelse (Lundahl, Arreman Erixon, Holm och Lundström, 2014). De senaste decennierna har även en rad rapporter beskrivit hur likvärdigheten minskat *inom* och *mellan* skolor (Böhlmark och Holmlund, 2011; Böhlmark, Lindahl, 2012; Böhlmark, Holmlund och Lindahl, 2015;

sig från mer stigmatiserande begrepp som ”invandrantätt” eller ”marginaliserade” (Bunar, 2009, s. 19).

Skolverket, 2012b). Inte minst utifrån att elever eller grupper av elever i allt högre grad sorteras mellan skolor. Sorteringen sker utifrån såväl studieresultat som studieambition, vilket har lett till vad som i forskningslitteraturen ofta benämns som *dold segregering* av elever. Detta samtidigt som ytterligare en sortering framträder, en allt tydligare uppdelning *mellan* skolor utifrån faktorer som *klass*, *genus* och *etnicitet* (Holmlund, Häggblom, Lindahl, Martinsson, Sjögren, Vikman och Öckert, 2014; Böhlmark och Holmlund, 2011; Bunar och Sernhede, 2013; Skolverket, 2006; Gustafsson, 2006). Tidigare forskning understryker att en ökad uppdelning mellan skolor förstärker en redan väl tilltagen boendesegregation (Andersson, m.fl., 2012; Bunar, 2009, 2015b; Kallstenius, 2010; Östh, m.fl., 2013). Forskning och diverse rapporter framhåller dessutom att undervisningens kvalitet kan vara hotad då andelen elever behöriga till gymnasieskolans nationella program sjunker, framförallt för elever i socialt utsatta områden (Skolverket, 2015).

Den marknadsanpassade skolan och lokala skolmarknader

Den reformering av utbildningssystemet som tog form under slutet av 1980- och början av 1990-talen var starkt influerat av *New Public Management* idéer (i fortsättningen förkortat till NPM). Enkelt beskrivet betyder NPM-inspirerad styrning att offentlig verksamhet endast kan effektiviseras genom att den konkurrensutsätts. Andra generella drag inom NPM är decentralisering och avreglering. Tankegångarna att offentlig verksamhet skulle bli bättre genom att släppa in marknaden var vid tidpunkten inte unika för Sverige, en rad liknande reformer genomfördes i andra länder. Beroende av land antog den NPM-inspirerade styrtekniken olika skepnader med ett par gemensamma drag som avreglering, privatisering och konkurrens². Ytterligare kännetecknande för NPM-inspirerad styrning är att marknadsanpassning anses som en universallösning för områden som tidigare ansetts bäst fungera utanför marknaden, exempelvis vård och utbildning (Lundahl m.fl., 2014).

Inom utbildningssystemet använder Lundahl, Arreman, Holm och Lundström (2013) begreppet marknadisering (eng. *marketization*) för att beskriva och fånga den process där producenter av utbildning konkurrerar med varandra om både utbildningsuppdrag och konsumenter (Lundahl, m.fl., 2013, s. 498; jfr, Bloomfield Cucchiara, 2013, s. 53). I denna avhandling har jag valt att använda två begrepp, *marknadsanpassning* och *NPM-styrning*. Båda begreppen syftar till att sammanfattande beskriva hur ekonomiska tankegångar alltmer blivit en vardag för olika aktörer inom skolan.

² Den nyliberala styrningstekniken benämns även i forskningslitteraturen som en *kunskaps-ekonomi* eller en *kunskapskapitalism* (se exempelvis vidare i Jessop, Fairclough och Wodak, 2008).

Lundahl med flera (2014, s. 27) beskriver hur marknadsanpassningen av den offentliga verksamheten under det tidiga 1990-talet i det närmaste kan ses som ”ett uttryck för en sentida form av global kapitalism och diskurs”. Det författarna syftar på är att det finns en mobilitet av kapital och en tävlan mellan länder inom vilken marknadsanpassning av utbildning ses som svaret på hur enskilda länder ska kunna positionera sig bättre. Det fanns och finns fortfarande en tilltro i de flesta västländer att marknadsanpassningar av det offentliga systemet ska kunna garantera en ökad ekonomisk effektivitet. Att marknadsanpassningar ska leda till tillväxt och till att landet står sig bättre i konkurrens med andra länder.

I Sverige introducerades marknadslösningar i skolan strax efter kommunaliseringen som syftade till att förlägga beslutsprocesser närmare användarna (jfr. Ball, 2007; Dahlstedt, 2007). När utbildningsreformerna hade genomförts var tanken att skolan och hela utbildningssystemet skulle kunna fungera som vilken marknad som helst. Utbildning skulle erbjudas av en rad aktörer (utbildningsproducenter) och aktiva och välinformerade familjer (utbildningskonsumenter) skulle välja dem emellan. Skolvalfrihetens och decentraliseringens förespråkare menade att en ökad rörlighet mellan skolor bland annat skulle leda till möjligheter att, om inte helt utjämna, då åtminstone mildra sociala orättvisor. I synnerhet skulle den tilltagande boendesegregationen och bostadsmarknadens orättvisor kunna mildras genom att föräldrar gavs möjligheter att välja skola. Att skolvalfriheten skulle kunna motverka boendesegregation gjordes utifrån ett antagande att det är långt enklare (och billigare) att byta skola än boendeort. Marknadsanhängarna förespråkade även ståndpunkten att ökad konkurrens skulle leda till effektivitet och pedagogisk mångfald (Chubb och Moe, 1990; Chubb, 2007; Hoxby, 2003).

I Sverige ledde marknadsanpassning och införandet av NPM-inspirerad styrning till att utbildningssystemet gjorde den snabba omsvängningen från ett centralstyrt till ett decentraliserat utbildningssystem. Det fria skolvalet och den kommunala styrningen av skolan har lett till att en rad *lokala skolmarknader* har uppstått. Det är ett avgränsat område inom vilket ett antal skolor förväntas tävla i konkurrens om barn och unga som bor där (Bunar, 2009; Lundahl, m.fl., 2014).

I denna avhandling används begreppet *lokal skolmarknad* för att beskriva den geografiskt avgränsade plats som studeras. I denna studie är den lokala skolmarknaden förlagd till ett urbant område, strax utanför Stockholms innerstad. Området består av ett trettiootal skolor. Barn och unga kan tillsammans med sin familj välja den skola de anser passa dem bäst under förutsättningen att det finns tillgängliga platser (som de också i tid har gjort anspråk på) när elevintaget efter *närhetsprincipen*, som reglerar vilken kommunal

skola har skolpliktsbevakningsansvar³, har gjorts. På den lokala skolmarknaden tenderar *marknadsasymmetrier* uppstå, vilka uttrycks bland annat genom oregelbundenheter i hur information överförs, hur intag till skolor görs, samt var och vilka fristående skolor som finns etablerade. Oregelbundenheterna riskerar att leda till vissa *inlåsnings effekter* på skolmarknaden, något som beskrivs och diskuteras i avhandlingens empiriska kapitel.

Avhandlingens syfte och frågeställningar

På den lokala skolmarknaden finns ungdomar, skolprofessionella och föräldrar som på olika vis förhåller sig till skolvalfriheten och navigerar skolmarknaden. Där finns också skolor som intar positioner eller blir positionerade efter aktörernas olika ställningstaganden och strategier, något som tillsammans med de strukturella förutsättningarna leder till den lokala skolmarknadens utformning. Avhandlingens syfte är att beskriva och analysera hur olika strategier uppstår, upprätthålls och huruvida de förändras, vilka principer de bygger på och hur de legitimeras av aktörerna själva. Syftet är också att analysera strategiernas utfall för den lokala marknadens praktiska och diskursiva konfigurationer. Studien är förlagd till en lokal skolmarknad och tre av dess skolor, Brodalsskolan (*bortvals skola*), Tallundaskolan (*tillvals skola*) och Markbodaskolan (*marknadsförande skola*)⁴, belägna i en socioekonomiskt och etniskt polariserad storstad. I skolorna och bland de boende i närområdet finns de aktörer vars uppfattningar, erfarenheter och strategier utgör avhandlingens empiriska kärna. Utifrån det övergripande syftet lyfts följande fyra frågeställningar:

- Hur navigerar de olika aktörerna på den lokala skolmarknaden?
- Hur förhåller sig de olika aktörerna till lokalsamhället, dess skolor och de rådande föreställningar som återfinns där om såväl plats som skola?
- Hur påverkas skolornas inre arena utifrån pedagogiska, symboliska och relationella aspekter av det fria skolvalet?

³ Skolpliktsbevakningsskola är ett begrepp som används av Stockholms stad för att beteckna den skola som har ansvar för en elevs skolplacering. I denna avhandling har jag valt att använda det något enklare begreppet "hemskola".

⁴ Brodalsskolan är en skola som många av de närboende barnen söker sig bort ifrån. Strax över 50 procent söker sig till en annan skola. Därför benämns skolan som *bortvals skola*. Tallundaskolan är en skola som runt 90 procent av de boende i närområdet väljer. Därför benämns skolan som *tillvals skola*. Markbodaskolan är en skola som efter skolvalfrihetens införande valt att profilera verksamheten. Skolan gör reklam för den profilerade verksamheten i ett större område än enbart närområdet. Skolan är därför benämnd som en *marknadsförande skola*. Mer om de tre skolorna och de områden de ligger i finns i avhandlingens metodkapitel och i kapitel fem.

- Vilka är de föreställningar, rykten, strategier och positioner som har växt fram på den lokala skolmarknaden i spåren av skolvalfriheten?

De fyra forskningsfrågorna besvaras i varierad utsträckning i de olika kapitlen. Detta främst utifrån att skolmarknadens komplexitet inte låter materialet komma till sin rätta genom att besvara en fråga inom endast ett kapitel. Den första frågeställningen om hur aktörerna navigerar marknaden återkommer utifrån i samtliga kapitel. Den andra frågeställningen om platsen och de föreställda geografiernas betydelse avhandlas framförallt i kapitel fem och åtta, men då skolvalfrihetens geografi är av stor betydelse för hur aktörer navigerar skolmarknaden adresseras platsers betydelse även i andra kapitel. Den tredje frågeställningen om skolvalfrihetens betydelse för skolornas interna arena adresseras främst i kapitel sex. Den fjärde frågeställningen kring rykten, strategier och positioner får ett större utrymme i kapitel sju och åtta. Det är kapitel som i högre grad än de andra kapitlen diskuterar strategier, positioner i förhållande till skolbyten är kapitel nio.

Avhandlingens fokus är att studera de olika skolaktörernas navigerande och hur skolor sedan positioneras och inte utvärdera och bedöma de studerade skolorna eller deras elever eller lärare. Förhoppningen är att avhandlingen ska bidra till en fördjupad förståelse av hur policyförändringar uppfattas, förhandlas och omsätts till praktik i det gränsland där den lokala skolmarknaden återfinns. Ett gränsland där bostadsområden med olika socioekonomisk karaktär ligger tätt intill varandra.

I nästföljande avsnitt kommer studiens övergripande kontext, Stockholms stad, att presenteras. I avsnittet kommer främst betydelsen av stadens omfattande boendesegregation att diskuteras. Avsnittet innehåller även en kortare redogörelse för hur skolbytet ser ut i staden.

Staden, skolan och segregationens betydelse

Storstadsregionen Stockholm utgörs av Stockholms stad samt dess kranskommuner. Det är en av de fem snabbast växande regionerna i Europa med cirka 1,4 miljoner invånare. Stockholms stad har cirka 900 000 invånare⁵. Mycket pekar mot att skillnaderna mellan stadens olika delar de senaste åren har vuxit och vidgats (Stockholm Stad, 2015, jfr, Andersson, 2008). Det kan hävdas att Stockholm i likhet med en rad andra storstäder präglas av omfattande boendesegregation. Med boendesegregation avses här att grupper i samhället bor och lever, socialt och geografiskt, åtskilda samt även de processer som upprätthåller denna åtskillnad (Magnusson Turner, 2008, s. 16). Boendesegregation i staden skapar hierarkier som differentierar staden och den tilltagande segregationen påverkar framförallt de områden som benämns

⁵ Uppgifterna hämtade från Stockholms stads webbsida.

som socialt utsatta. I ett flertal av dessa områden har segregationsprocesserna lett till att området och de boende blivit alltmer avskilda med strukturella mönster av marginalisering och diskriminering, vilket i sin tur lett till *territoriell stigmatisering* (Wacquant, 1999, s. 1644).

Inspirerad av Goffmans (1963/2015) tre typer av stigma (karaktärsstigma, kroppslig stigmatisering och gruppstigma), utvecklade Wacquant begreppet territoriell stigmatisering för att identifiera hur boende i marginaliserade områden känner av effekterna av områdets representationer. På samma sätt som Goffman använder begreppet *stigma*, som ett sätt att beskriva hur en person (i detta fall en plats) är skambelagd, befläckt och associerad med diverse negativa egenskaper använder Wacquant begreppet territoriell stigmatisering för att visa hur uppfattningar om platser smittar av sig på de som bor där. Även om begreppet på sätt och vis används som en benämning på djupt misskrediterande egenskaper ska det förstås relationellt. Egenskaperna av att vara befläckt eller skambelagd är inte fasta och för evigt givna, de är relationella och kan därmed ändras. Dessutom kan en djupt stigmatiserad plats i ett sammanhang vara en plats som uppfattas positivt i ett annat sammanhang (jfr, Goffman, 1963/2015, s. 11). Men för de barn och unga som växer upp på en territoriellt stigmatiserad plats kan områdets stigma leda till att de uppfattar sig som "en andra klassens medborgare" (jfr, Sernhede, 2009; Bourdieu, 1999). Ett antal av storstadens ytterområden kan ses som territoriellt stigmatiserade. I områdena står en hög andel av befolkningen utanför arbetsmarknaden, de har i genomsnitt lägre inkomster och utbildning. Det är områden som har en högre andel invånare födda i ett annat land, vilket innebär en högre andel individer som ännu inte hunnit etablera sig på varken bostads eller arbetsmarknaden.

Den allt skarpare uppdelningen mellan stadens bostadsområden får omfattande konsekvenser för stadens skolor. Segregationen återspeglas i skolor genom att skolornas huvudsakliga elevunderlag via närhetsprincipen speglar närområdets befolkningssammansättning. Det sker på så vis en uppdelning mellan stadens skolor där skillnader mellan elevers bakgrund (gällande bland annat migrationserfarenhet och föräldrars utbildningsbakgrund) är stora. Böhlmark med flera (2015) visar att den segregation som uppstår via elevers boendeort både kan både förstärkas och försvagas av familjers möjligheter att göra skolval. För enskilda elever och deras familjer kan möjligheten att välja skola innebära ett tillfälle att bryta sig loss från boendeplatsens segregande verkan (jfr, Kallstenius, 2010). Men för det stora flertalet familjer innebär skolvalfriheten ett förstärkande av ett redan utsatt läge (Bunar, 2009, 2015b).

Administrativt är Stockholm sedan 2007 indelad i 14 stadsdelsförvaltningar. Varje förvaltningsområde består sedan av ett flertal mindre stadsdelar. Inom varje stadsdel finns ett antal grundskolor, både kommunala och fristående (www.stockholmstad.se). Avhandlingens lokala skolmarknad är förlagd inom två förvaltningsområden och består av tre stadsdelar, i avhand-

lingen benämnda som Brodal, Tallunda och Markdalen. De tre stadsdelarna ligger med några kilometers mellanrum, i vad som kan betraktas som *ett gränsland*, ett område där socialt utsatta områden ligger sida vid sida med ekonomiskt betydligt starkare områden.

En frågeställning som ofta återkommer i senare tids forskning är frågan om vad den alltmer tilltagande skolsegregationen kan ha för betydelse för elevers möjligheter till att prestera väl i skolan? I en rapport från Institutet för arbetsmarknadspolitik författad av Skans Nordström och Åslund (2010) beskrivs den påtagliga och fördjupade uppdelningen mellan skolor vara av betydelse för elevers skolprestationer utifrån vad författarna benämner som *grannskapseffekter*. Grannskapseffekters inverkan ska enligt Skans Nordström och Åslund förstås genom kopplingar mellan ett områdes befolkningsammansättning och elevers möjligheter till skolframgång. Detta antagande görs främst mot bakgrund av att annan forskning visar att samtliga elevers prestationer påverkas i en positiv riktning om det finns en stor andel elever som har familjer med en högre utbildningsbakgrund på skolan (Böhlmark och Holmlund, 2011; Böhlmark, m.fl., 2015; Dovemark, 2008; Dovemark och Holm, 2015). Skans Nordström och Åslund (2010) menar vidare att det är svårt att veta om elevers lägre prestationer är en effekt av den tilltagande segregationen mellan skolor i sig eller om de lägre elevprestationerna grundar sig i att eleverna kommer från socialt svaga familjer i avseende av utbildning, inkomst och vistelsetid i Sverige (Skans och Åslund, 2010, s. 33, jfr, Skolverket, 2009). Oavsett vilken faktor som väger tyngst och trots kritiken mot begreppet grannskapseffekter⁶ kvarstår det faktum att erfarenheterna av att växa upp och dela en specifik plats ger upphov till framväxten av vissa kollektiva koder för barn och ungdomar. Det är kollektiva koder som också får betydelse för skolan beroende av vilken social och symbolisk status som det lokala samhället har (Bunar, 2009, 2015b; Sernhede, 2013).

Vid tidpunkten då insamling av avhandlingsmaterialet började närma sig sitt slut, under vårterminens 2013, saknade 11 procent av stadens niondeklassare fullständiga avgångsbetyg från grundskolan. Detta innebär att eleverna inte var godkända i ett eller flera skolämnen (www.statistikomstockholm.se). Enligt statistik från Skolverkets databaser finns den övervägande delen av dessa elever i skolor som ligger i stadens socialt utsatta område (www.siris.skolverket.se). År 2013 uppgick andelen barnfamiljer som i staden levde under gränsen för relativ fattigdom⁷ till cirka

⁶ I viss forskning har grannskapseffekter kritiserats för att utgå från majoritetssamhällets normer och värden. Det vill säga att begreppet inte lyfter att det bör handla om en ömsesidig anpassning utan att det utgår från ensidig anpassning (Bauder, 2002). Ett flertal forskare menar dock i likhet med Skans Nordström och Åslund (2010) och Trumberg (2011) att grannskapseffekter trots kritiken kan vara till hjälp för att förstå hur aktörer påverkas av en tilltagande segregation.

⁷ Relativ fattigdom är ett begrepp som används av EU för att mäta ekonomisk utsatthet. Det kan som i studien Skillnadernas Stockholm användas som ett mått för att visa på hur många

12 procent. Även de flesta av dessa familjer bor i stadens socialt utsatta områden, en del i avhandlingens områden Brodal och Bidal. Det finns således stora skillnader inom staden vad gäller invånarnas levnadsvillkor, skillnader som medför att barn och unga lever i *skilda världar* (jfr, Dovemark, 2008; van der Burgt, 2006). Det är skillnader i levnadsvillkor som leder till minst sagt olika förutsättningar inom en rad olika områden, alltifrån skolbetyg och beräknad medellivslängd till hälsa respektive ohälsa (Stockholms stad, 2015).

Stadens skolor och skolbyten

I Stockholms stad fanns vid tiden för studien runt 260 grundskolor, kommunala och fristående med sammanlagt cirka 82 000 elever⁸. Ungefär tre fjärdedelar av eleverna gick i en av stadens kommunala grundskolor, resterande antingen i någon av de fristående skolorna eller i en kranskommuns skola⁹. Enligt tidigare forskning är ett av de främsta skälen för ett skolbyte det faktum att den nya skolan ligger i en stadsdel med annan socioekonomisk sammansättning än hemskolans (Bunar och Kallstenius, 2008; Kallstenius, 2010; Skolverket, 1996). Andra skäl av betydelse är att skolan har en eftersökt profilering, alltifrån fritidsintresse till kultur och språk. Slutligen är ett vanligt skäl helt enkelt att skolplatserna i hemskolan inte räcker till. Genomgående är antalet elever som skolpendlar högre bland de äldre eleverna. Från grundskolans årskurs sex och uppåt är det långt vanligare att elever väljer att åka längre till sin skola. Detta beror såväl på skolors organisatoriska villkor som på att elever i större utsträckning söker nya vänner, profiler och andra sociala sammanhang när de blir äldre. Det är också lättare för ett äldre barn eller ungdom att ha en längre resväg till skolan (Stockholms stad, 2011).

I snitt visar statistiken att elever som gör aktivt skolbyte (här definierat som ett byte från hemskolan) har ett högre meritvärde än vad genomsnittseleven har på hemskolan de lämnat. De skolbytande eleverna har också oftare än andra grupper föräldrar med högre utbildningsbakgrund, detta oavsett migrationserfarenhet.

hushåll med barn har en inkomst som är lägre än 60 procent av stadens medianinkomst (Stockholms stad, 2015). 2013 var medianinkomsten i staden 201 000 kr och antalet barnfamiljer som levde under gränsen för relativ fattigdom var 16 000, det vill säga 12 procent av stadens barnfamiljer kan definieras leva i relativ fattigdom (www.statistikomstockholm.se).

⁸ I avsnittet är all statistik, om inget annat anges, hämtad från Stockholms stads utrednings- och statistikkontor, USKAB.

⁹ Procenten anger enbart de elever som bor i Stockholms stad och går i en fristående skola inom staden. Elever som går i en fristående skola i en annan kommun är enbart registrerade som elever i annan kommun, det vill säga inte efter skolans huvudmanform. Detta innebär att det kan finnas fler elever som går i en fristående skola än vad statistiken visar. Totalt fanns det i Sverige år 2015, 4000 fristående skolor och förskolor. 17 procent av landets grundskoleelever gick i en fristående skola/förskola. Motsvarande andel för gymnasiet var 34 procent (se, www.statistikomstockholm.se; www.skolverket.se).

På systemnivå innebär det att de elever som finns kvar på skolor belägna i socialt utsatta områden riskerar att missgynnas av skolvalfriheten. Framförallt för att andelen elever som kommer från studieovana hem samt från familjer som ännu inte har hunnit etablera sig i landet i högre utsträckning blir kvar på skolor belägna i socialt utsatta områden (Bunar, 2015b; Gustafsson, 2010; Stockholms stad, 2011).

För att få en övergripande bild av antalet skolbytande elever i Stockholms stad har Sweco Eurofutures genomfört två studier av grundskoleelevers pendlingsmönster. Studierna genomfördes åren 2006 och 2012 (Elevströmmar i grundskolan, delrapport 1 och 2, www.sweco.se). Övergripande bekräftar studierna att antalet skolbytande elever ökar med elevernas ålder samt att det är vanligare att högtbildade familjer väljer bort sin hemskola om de bor i ett socialt utsatt område.

I studien från 2012 följdes elever som bodde i Stockholms stad genom hela skolgången, i syfte att undersöka elevpendlingens effekter. Totalt omfattar studien 15 792 elever som samtliga avslutade grundskolan under något av åren 2009, 2010 och 2011. Uppgifter om elevers skolpliktsbevakningskola, aktuell skola och betyg, både under skoltiden och vid avslutade studier, samlades in. Enligt studien gick 74 procent av stadens förskole- och lågstadielever i sin hemskola. I stadens åttondeklasser var dryga 50 procent av eleverna kvar i sin hemskola. Rapporten understryker därmed att ju äldre och mer självständiga eleverna är desto troligare är det att de byter skola¹⁰.

När antalet skolbyten sätts i relation till betygsresultat framgår det att det inte finns något som tyder på att eleverna skulle nå ett högre genomsnittligt betygsvärde vid ett skolbyte. Snarare pekar rapporten på att elever som stannade kvar i sin hemskola hade ett i genomsnitt högre betyg. Detta med undantag för vissa elevgrupper och skolor. Rapporten framhåller att elever som bytt från en skola i ett ytterstadsområde och in till innerstadsskolor i snitt nådde ett högre meritvärde efter skolbytet.

En intressant aspekt av rapporten, i synnerhet i relation till avhandlingen är att antalet elever som byter skola vid fler tillfällen än två, är förhållandevis få. Det vill säga att skolbyten som skulle kunna anses som ett *skolzapande*, här definierat som att byta fler än två gånger under grundskoletiden, är relativt ovanliga. Statistiskt sett är det endast åtta procent av stadens elever som byter skola mellan tre och sex gånger under sin grundskoletid. Antalet elever som byter upp till sex gånger är försvinnande få, endast någon procentenhet.

Både internationellt och nationellt finns det en rad tidigare studier som visar att barn och unga är delaktiga i de processer som rör deras skolgång och

¹⁰ I årskurs sex är antalet skolbyten som högst, 37 procent. I årskurs sju 24 procent. Av de 37 procenten skolbyten som görs i årskurs sex beror 76 procent på skolans organisation (skolan har bara årskurserna F-6) och 24 procent andra orsaker. Av de 24 procent som byter under årskurs sju är fördelningen: 69 procent av organisatoriska skäl, 31 procent av andra orsaker. Enligt rapporten är antal byten av "andra orsaker" som högst i årskurserna sex och sju.

även val av skola¹¹. Ett val av skola kan antas vara något som påverkar barn och unga i deras vardagliga liv och identitetsskapande (Gustafson, 2011).

Ungdomarnas erfarenheter av skolor, skolval, plats, rykten och identitetsskapande är inte identiska bara för att de är ungdomar med kopplingar till en specifik plats eller för att de är just barn eller unga. Erfarenheterna är beroende av både individens habitus, kontexten (fält) och vilka kapitaltillgångar den enskilda individen har. I avhandlingens empiriska delar försöker jag ge en så rättvisande bild som möjligt av den variation av uppfattningar och erfarenheter som finns bland studiens ungdomar, föräldrar och skolprofessionella omkring både plats och de olika skolor som förekommer.

För att sammanfatta, skolbytande i staden används på framförallt tre sätt. För det första, som ett sätt för familjer att bryta sig loss från boendeplatsens segerregerande effekter. De väljer således en skola i ett område med en annan socioekonomisk sammansättning. För det andra, som ett sätt att hitta en skola efter intressen. De väljer således en skola med intressen, kultur och/eller språkinriktning som barnet/familjen delar eller tillhör. För det tredje, skolbyten sker som *ett måste*. Detta för att den närmaste skolan inte har plats för barnet eller för att den är organiserad så att den endast har klasser upp till en viss årskurs. Övergripande går det att konstatera att statistik visar på att skolbyten inte är särdeles utbredd under grundskoletiden. Detta med en reservation för att det i vissa av stadens delar sker ett stort utflöde av elever. Det leder till ett antagande om att skolvalfriheten är djupt förknippat med de föreställningar som finns om plats och skolors elevsammansättning.

Avgränsningar

Mitt primära intresseområde är avgränsat till hur ungdomar, skolprofessionella, föräldrar och skolor positioneras och intar positioner på ett lokalt plan. För att sätta in studiens empiri i en bredare kontext och ge läsaren en djupare förståelse har statistik, områdesberättelser och presentationer av stadens stadsdelar lyfts in i de delar av studien där de har behövts för att förtydliga och kontextualisera. Detta gäller framförallt kapitel 5 som är avhandlingens första empiriska kapitel.

Avhandlingen har två huvudsakliga avgränsningar. *Den första* utgörs av att skolmarknaden återfinns i ett område som är geografiskt placerat utanför Stockholms innerstad. Det är ett område med en socioekonomiskt varierande population. Studiens lokala skolmarknad ligger i ett gränsland mellan områden med väsentliga skillnader i inkomster, utbildningsnivå och boendeför-

¹¹ För internationella referenser se exempelvis Reay och Lucey (2000) och för svenska studier se exempelvis van der Burgt (2006), Gustafson (2006), Kallstenius (2010), Johansson och Hammarén (2013) och Lindbäck och Sernhede (2013).

mer. Merparten av tidigare studier har varit förlagda antingen i innerstaden (se, Johansson och Hammarén, 2010; 2013; Kallstenius, 2010; Kjellman, 2001), i någon av de mer socialt utsatta förorterna som omger de större svenska städerna (se, Bunar, 2009; Schwartz, 2013, Lindbäck och Sernhede, 2013) eller i mindre städer (se, Bunar, 2013; Trumberg, 2011).

Den andra avgränsningen utgörs av att det empiriska materialet är insamlat på grundskolor, i årskurserna sju till nio. Med hjälp av statistiskt underlag avseende elevpendling i Stockholm ringades först det lokala skolområdet in. I detta skolområde valdes sedan ett antal skolor ut. Att statistik användes för att välja ut forskningsobjekt berodde på att det måste förekomma en viss elevpendling för att det ska vara möjligt att tala om en skolmarknad. Det finns områden i Stockholm där väldigt få elever väljer bort den för bostaden närmaste skolan liksom det finns områden med stort elevutflöde. Det studerade området har en elevpendling (mätt utifrån elevpendling i staden) som varierar från en genomsnittlig till långt över genomsnittlig. I avhandlingens metodkapitel beskrivs närmare urval av studieområde och skolor.

Disposition

Avhandlingen är indelad i tio kapitel. I det första kapitlet introduceras studiens forskningsområde, bakgrund, syfte och frågeställningar. Det nästföljande kapitlet är en forskningsöversikt om avhandlingens temaområde. I kapitlet är det framförallt frågeställningar kring betydelsen av skolvalfriheten utifrån aspekter av likvärdighet, segregation, valfrihetens geografi och marknadsanpassning som diskuteras. I tredje kapitlet redovisas avhandlingens teoretiska ramverk, bestående av den franske sociologen Pierre Bourdieus arbete. Det är framförallt några av hans centrala begrepp som används, *kapital*, *habitus*, *fält*, *symboliskt kapital*, *misskännande* och *symboliskt våld*. Kapitlet innehåller även förklaringar av några analytiska begrepp hämtade från skolvalfrihetens geografi och kulturgeografins fält, främst begreppen plats och rum (eng. *place and space*) samt föreställda geografier. I fjärde kapitlet beskrivs avhandlingens etnografiska metod. Frågor kring urval, tillträde, begränsningar, utträde och bearbetning av det insamlade materialet lyfts fram. Vidare diskuteras betydelsen av validitet, reliabilitet och generaliserbarhet samt forskarrollen under genomförandet av en etnografisk studie. Etiska aspekter och övervägande diskuteras genomgående i kapitlet men har också ett eget avsnitt. I metodkapitlet redovisas de tre studerade skolorna närmare.

Avhandlingens empiriska underlag redovisas i kapitlen 5-9. Kapitlen är uppdelade utifrån fyra identifierade teman; i) *föreställda geografier*, ii) *skolhabitus*, iii) *profiler, rykten och marknadsföring* och iv) *skolbytare*. Genom ämnesområdets komplexitet och att samtliga teman och frågeställningar är djupt sammanflätade går många av temana och därmed svaren på forskningsfrågorna in i varandra. Det gör att vissa teman återkommer genomgå-

ende medan andra specifikt tas upp i endast ett kapitel. I kapitel 10 sammanfattas och analyseras avhandlingens huvudsakliga resultat. Kapitlet avslutas med några övergripande reflektioner om betydelsen av skolvalfriheten samt några förslag på vad som borde göras för att mildra det fria skolvalets negativa effekter förs fram.

Kapitel 2 Skolan och det fria skolvalet: tidigare forskning

I detta kapitel redogörs för delar av tidigare forskning om skolvalfriheten. Forskningsfältet är relativt snårigt och det finns en omfattande forskning utifrån en rad olika teoretiska och metodologiska perspektiv, vilket i sin tur lett till en rad motstridiga resultat. Inte sällan är forskningen såväl ideologiskt som politiskt driven. Kapitlet gör inget anspråk på att vara heltäckande utan bygger på en genomgång av tillgängliga publikationers litteraturlistor samt sökningar i diverse databaser. Redovisningen struktureras utifrån tre centrala och återkommande frågeställningar. Hur har det fria skolvalet analyserats i relation till begreppet segregation? Vilken betydelse har familjebakgrund för möjligheten att navigera på skolmarknaden? På vilka sätt har skolan (i vid bemärkelse) marknadsanpassats? Först en kortare exposé över den svenska skolans historiska framväxt med relevans för avhandlingens tema kring likvärdighet i skolan.

Från ojämlig skola till likvärdig skola genom en jämlik skola

1842 fick Sverige en ny folkskolestadga och varje socken, förlagan till dagens kommuner, blev skyldig att hålla minst en lärare. Folkundervisning hade sedan reformationens införande funnits via husförhör och katekesundervisning men genom riksdagsbeslutet om en ny folkskola kom undervisningen att formaliseras. Detta ledde till att en ny yrkeskår, lärare, gjorde sitt intåg (Hartman, 2005). Under denna tidsperiod kom barn också att för första gången betraktas som en egen grupp i samhället. Det var en grupp som nu ansågs ha särskilda behov av både stöd och utbildning¹² (Florin, 1987). Folk-

¹² Folkskolestadgan innebar att varje församling blev skyldig att erbjuda samtliga barn i en socken undervisning. Längre var folkskolan i nära symbios med kyrkan. De nya folkskolorna byggdes i närheten av socknarnas kyrka och hade kyrkoherden som skolans "chef". Formellt skildes inte kyrkan och folkskolan åt förrän på 1930-talet då skolfrågorna helt och hållet togs över av staten (Florin, 1987). Det var heller inte tal om någon allmän skolplikt, den kom först med skolstadgan 1882 då en sjuårig obligatorisk skolundervisning infördes (Hartman, 2005). Folkskolan hade inga krav på närvaro, ställde inga tydliga krav på kunskap och kom länge att betraktas med misstänksamhet, inte minst på landsbygden där många ansåg att det räckte gott

skolans inrättande kan ses som en milstolpe i svensk skolhistoria och dess framväxt samt utformning var ett svar på det nya industrisamhällets sociala problem och behov av en mer kvalificerad arbetskraft (Persson och Ridersporre, 2011; Sandin, 1986).

Sundberg (2005) menar att ”modernitetens masskola” under 1800-talet växer fram som ett svar på hur samhället bäst genom både temporal synkronisering och disciplinering ska kunna säkra framtiden. För genom utbildning av massorna med tonvikt på temporala hållpunkter och administrativ kontroll skulle fostran av framtida arbetare till de framväxande fabrikerna ske (Sundberg, 2005, s. 47). Folkskolans framväxt var på så vis en garant för framtida samhällsutveckling.

Folkskolan kom länge att ses som en skola för allmogens barn. Den uppfattades som en fattigskola. De mer välsituerade samhällsklasserna fortsatte att sända sina barn till privata skolor och till läroverk. Detta var något som gjorde att Sverige ända fram till grundskolans införande 1962 hade ett *ojämlikt utbildningssystem*. Mellan 1842 och 1962 var utbildningssystemet ett brokigt system, det fanns ett flertal parallella skoltyper där de huvudsakliga bestod av realskolan och folkskolan (Berg, 1992; Wallin, 1992). Parallelskolesystemet var snårigt, inte minst genom att det utöver de två huvudsakliga spåren realskola och folkskola fanns en rad andra skolformer såsom flickskola, pojkskola och yrkesskola (Hartman, 2005). Systemet var ojämnt och differentierade elever från ett tidigt stadium. I folkskolan hamnade arbetares och bönders barn och i realskolan hamnade barnen från medel- och överklass samt ett fåtal av de riktigt studiebegåvade barnen, oavsett klassbakgrund (Dahlstedt och Olson, 2013). Under 1900-talets första årtionden kom parallelskolesystemet också att kritiseras alltmer. Kritiken grundades i att utbildningssystemet uppfattades just som ojämnt, starkt segregande, att det delade upp elever utifrån kategorier som kön och klass (Tallberg Broman, 2014). Kritiken kom först från politiskt vänsterhåll men efter andra världskrigets slut växte sig kritiken allt starkare och kom att omfatta samtliga politiska läger. Detta främst utifrån tankegången att en allmän skola, en skola lika för alla, skulle kunna främja samhällsutveckling och även förhindra framtida framväxt av totalitära regimer (Liedman, 2011). En gemensam skolgång ansågs vara ”en spjutspets in i framtiden” (Hartman, 2005, s. 50, jfr, Lundahl, 2007).

Det var alltså med en politisk ambition att skapa ”en skola för alla” som en rad utredningar sjösattes under 1940- och 50-talen. Bland annat tillsattes år 1940 en skolutredning vars betänkande kom att utgöra grunden för en ny enhetsskola. Arbetet med 1940-års skolutredning avslutades inte utan skolutredningen ersattes 1946 av en Skolkommision vars huvudbetänkande kom år 1948. Skolkommisionens huvudbetänkande byggde på tanken om *en*

med de kunskaper som gavs via katekesundervisning och barnen behövdes på gården (Sandin, 1986).

jämlig skola och kom att ge riktlinjer för utbildningspolitiken de nästkommande fyrtio åren (Hartman, 2005; SOU 1948:27).

1948 års Skolkommision verkade i en politisk anda av folkhemsbyggande inom vilken bildning för alla, med en betoning på demokratifostran, var viktiga ingredienser. Ett av Skolkommisionens huvudförslag var att avskaffa parallellskolesystemet och införa en samlad enhetsskola (Skolverket, 2003; SOU 1948:27). Enhetsskolan kom att införas kommunvis mellan åren 1949 och 1962. Till en början under 1950-talet var det en försöksverksamhet. Denna utmynnade sedan i ett beslut om att införa en ny gemensam grundskola år 1962 (Florin, 1987). Grundskolan infördes sedan mellan åren 1962 och 1972, samtidigt som realskolan avvecklades¹³.

Att utbildningssystemet skulle vara jämlikt och innefattas av en nationell standard sågs som en medborgerlig rättighet. Det var också en viktig byggesten i det moderna samhällsbygget (Englund och Quennerstedt, 2008; Lindbom och Almgren, 2007; Skolverket, 2009; Tallberg Broman, 2014). Grundskolan skulle verka för att ge samtliga medborgare en gemensam referensram med gemensamma värden (Tallberg Broman, 2014). Den allmänna grundskolan var vidare tänkt att ha en utjämnande social funktion och fungera som mötesplats för elever med varierad socioekonomisk bakgrund (Böhlmark och Holmlund, 2011).

Från och med 1946 års Skolkommision fram till början av 1990-talet var utbildningssystemet starkt centraliserat. Detta uppfattades som en nödvändighet för att kunna genomföra reformen om en allmän grundskola. I synnerhet gällde en stark centralisering av utbildningen från 1969 års läroplaner och framåt (Sundberg, 2005). Kurs- och läroplaner var regelstyrda och fördelningen av ekonomiska medel skedde centralt. Inom grundskolan fanns innan 1990-talets skolreformer mycket få valmöjligheter för familjer, både inom och mellan skolor. Begreppet valfrihet var också fram till mitten av 1980-talet starkt förknippat med privatskolor. Inom utbildningsområdet var på så vis valfrihet en fråga som under 1960- och 70-talen främst hanterades vid sidan om skolans huvudsakliga tanke om en jämlig skola (Skolverket, 2003).

Under 1970-talet växte kritiken mot utbildningssystemet. Det uppfattades som alltför centralstyrt, byråkratiskt och stelbent. Framförallt riktades kritik mot skolans (i vid bemärkelse) styrning och organisation. Både skolors organisatoriska uppbyggnad och dess styrformer ansågs hämmande för skolutveckling. Ett flertal röster höjdes kring att det var ett alldeles för långt avstånd mellan de som bestämde (staten) och de som genomförde utbildningen i praktiken (lärarna). Kritik riktades även mot att det fanns alltför få valmöjligheter inom utbildningssystemet. Kritiken var starkt sammankopplad med

¹³ Grundskolan hade dock fortfarande ett differentierat högstadium fram till 1969 även om tanken var att skolan skulle vara en för alla. Det fanns exempelvis allmän och särskild kurs i ämnena matematik och engelska inom ramen för grundskolan fram till införandet av Lpo-94.

de vindar som blåste i samhället i övrigt och så småningom ledde kritiken till att det svenska utbildningssystemet genomgick några av de mest omdanande förändringarna sedan införandet av folkskolestadgan 1842 och den sjuåriga obligatoriska undervisningen 1882 (Bunar, 2015b). Hur det gick till när New Public Management inspirerad styrning och decentralisering fick fotfäste i Sverige är något som närmare diskuteras i nästa avsnitt.

Nya vindar - New Public Management tar plats i skolans värld

En stark centralisering, likformighet och en brist på valmöjligheter var de huvudsakliga argument som under 1970- och 80-talen användes av politiker, forskare och debattörer i en alltmer högljudd debatt om hur offentlig sektor skulle styras. Trögrörligheten och stelbentheten inom den offentliga sektorn kritiserades och utbildningssystemet var ett av de områden som ansågs ha de största bristerna (Lundahl, 2007). Dahlstedt och Olson (2013) menar att kritiken mot det då rådande utbildningssystemet växte i samklang med en växande kritik mot den svenska välfärdsmodellen. En kritik som fick draghjälp av nyliberala diskurser och dess principer om hur offentlig verksamhet skulle kunna effektiviseras (Ladd, 2003; Liedman, 2011).

Dessa tankegångar hade sitt ursprung i Milton Friedmans ekonomiska teorier. Huvudsakligen handlade det om att marknadsstyrning inom offentlig sektor skulle kunna leda till bättre effektivitet och även minskade kostnader för staten. Hur en marknadsanpassning skulle kunna ske inom utbildningsområdet diskuterade Friedman (1962) med hänvisning till så kallade *skolvouchers* och konkurrens. Genom skolvouchers skulle enskilda familjer ges möjlighet att välja den skola de ansåg passa deras barn bäst. Friedman menar vidare att en ökad effektivitet och lägre kostnader skulle kunna uppnås genom att i större utsträckning tillåta privata alternativ. Sammantaget skulle konkurrens uppmuntras eftersom skolor då skulle tvingas tävla med varandra. Konkurrens antogs därmed kunna leda till att kvaliteten på utbildning skulle öka, detta framförallt genom att de ”sämsta” skolorna skulle slås ut alternativt skulle tvingas till att ”skärpa sig” när inga familjer valde dem. Vouchercheckarna skulle också göra det möjligt för fristående utbildningsalternativ att verka på samma villkor som de offentliga. Detta, menar Friedman, för att alla samhällsgrupper ska kunna välja ett fristående skolalternativ. De krav som fanns på social rättvisa bemöttes således med att skolvouchern skulle ge samtliga familjer valmöjligheter och inte enbart de som hade råd att betala (Friedman, 1962).

Reay, Crozier och James (2011) beskriver hur Friedmans ekonomiska teorier med starka inslag av självintressen och maximering av välfärdstjänster via individuella val, under de senaste tre decennierna har fått starkt fotfäste världen över. De har blivit till globala utbildningssatsningar, nästintill utbildningstrender, inom vilka marknaden ses som svaret på utbildningsområdet samtliga brister (Reay m.fl., 2011, s. 17). Apple (2006) förhåller sig kri-

tiskt till hur konsumenters val (eng. *consumers' choice*) och rationella val (eng. *rational choices*) på många håll i världen, inte minst i USA men även i Sverige, betraktas som en sorts garanti för demokrati. Det Apple främst ställer sig kritisk till är tanken att skolvalfriheten skulle kunna ge samtliga medborgare ett fritt val. Genom att valen genomförs i komplex social kontext måste man ställa sig fråga om det verkligen går att göra rationella val, menar Apple.

Forsey, Walford och Davis (2008) och Lingard och Ozga (2007) diskuterar utifrån en rad studier från olika länder hur skolvalfrihet har blivit till en global policy. Båda böckerna utgör en bra sammanfattande läsning för den som önskar fördjupa kunskaperna om skolvalfrihet i en rad länder. I Lingard och Ozga (2007) återfinns exempelvis Stephen J. Balls artikel *Big policies/small world*, som behandlar policy inom både lokal och global kontext. Ball diskuterar i texten de utmaningar som finns i att många länder blivit allt mer kunskapsbaserade ekonomier (eng. *knowledge based economies*, Ball, 2007, s. 37). Det som i många länder ses som en ”ram av möjligheter” för enskilda individer är enligt Ball enbart distribution och legitimering av styrande samhällsgruppers intressen. Det är oftast genom att en redan etablerad medelklass ser till att behålla sitt övertag. Detta görs bland annat, menar Ball, genom policyreformer som skolvalfrihet. I samma bok diskuterar Lisbeth Lundahl (2007) hur det svenska skolsystemet anpassats till marknaden på ett nästintill häpnadsväckande vis. Lundahl menar att utbildningssystemet i Sverige har marknadsanpassats långt mer än utbildningssystem i andra länder. De reformer som genomfördes under första delen av 1990-talet var dessutom betydligt mer ideologiska än de var forskningsbaserade, påpekar Lundahl. Enligt Liedman (2011) måste den marknadsanpassning och diskursförskjutning som skedde inom politiken under 1980- och 90-talen ses mot bakgrund av att Sverige under denna tidsperiod, i likhet med ett flertal andra länder i västvärlden, fick en instabilare samhällsekonomi. Detta menar Liedman gav utrymme för en mer ekonomiskt betonad diskurs.

Förutom att marknadsanpassning kan ses som ett globalt fenomen framhåller Gulson (2011) att utbildning och skola i högre utsträckning har kommit att ses som den enskildes angelägenhet. Detta leder till ett formerande av ett ansvarssubjekt, en ansvarstagande konsument, någon som är ansvarig för att välja ”rätt” skola och som även själv är ansvarig för att tillgodogöra sig kunskap:

These markets engender a focus on the role of the individual as a responsible consumer, the constitution of the ”ideal” educational subject.

(Gulson, 2011, s. 6)

I länder där NPM-inspirerad styrning och marknadsanpassning införts konstaterar Reay med flera (2011) att förändringarna lett till att ett ekonomiskt språkbruk blivit allt vanligare inom utbildningssystemet. Framförallt har

diskurser som enklast skulle kunna beskrivas som *marknadens magi* fått större utrymme. Med begreppet *marknadens magi* försöker Reay med flera fånga in den uppfattning som spred sig under 1980- och 90-talen om att marknaden skulle vara svaret på samtliga problem som utbildningssystemet brottades med. *Marknadens magi* förkroppsligas sedan i begrepp som *kunder, utbud* och *efterfrågan* menar Reay med flera.

Englund (1995b, 2003, 2008) använder begreppen *det allmänna goda* (eng. *public good*) och *det privata goda* (eng. *private good*) för att beskriva ungefär det samma som Reay med flera gör ovan. Begreppen är både användbara och centrala för att beskriva den diskursförskjutning som skett inom det svenska utbildningssystemet från Skolkommissionens betänkande 1948 till införandet av skolvalfriheten under 1990-talet. Den diskurs som dominerade utbildningsdebatten och utbildningspolitiken från 1940-talet och framåt innefattades främst av *det allmänna goda*, vilket Englund menar kan förstås som den i inledningen beskrivna tanken på en jämlik skola, en skola för alla. Under 1980-talet kom diskursen att förskjuts mot *det enskilda goda*, en diskurs inom vilken utbildning ses som en privat angelägenhet. Det är också inom denna diskurs som ett mer ekonomiskt språkbruk får fotfäste. Skolan och utbildning ses nu som den enskildes ansvar och utbildning bör därför formas efter den enskildes önskemål. Detta menar Englund är det som öppnar upp för bland annat *det fria skolvalet*. Englund framhåller dock att det efter diskursförskjutningen inte längre är möjligt att tala om en jämlik skola. Detta gör att *jämlikhetsbegreppet* byts ut mot *likvärdighetsbegreppet*. Med andra ord, en skola där alla elever ska ges likvärdiga förutsättningar men där undervisningens utformning inte behöver se likadan ut överallt eller för den delen ges av samma utbildningsanordnare (Englund, 2008)¹⁴. Dahlstedt (2007) gör iakttagelsen att diskursförskjutningen leder till att utbildningssystemet inte längre är ett verktyg för att utjämna sociala skillnader. Det syftar nu snarare till att tillmötesgå enskilda individers önskemål och krav.

I Sverige där utbildningspolitiken har haft en historiskt stark förankring i tanken om att skolan ska verka för *det allmänna goda*, för att utjämna sociala skillnader, blev till en början debatten om utbildningssystemets marknadsanpassning politiskt starkt laddad. Debatten var polariserad i en politisk höger-vänster skala. Men genom att den ovan beskrivna diskursförskjutningen fick allt större genomslag blev frågan om marknadsanpassning och valfrihet allt mindre polariserad. Jämlikheten blev utbytt mot likvärdighet och mer marknadsliberal syn på hur utbildning ska utformas tog form även i de socialdemokratiska skolprogrammen under början av 1990-talet. Diskussionerna försköts till att handla om att *säkerställa likvärdighet* mellan skolor. Detta

¹⁴ För ett mer fördjupat resonemang kring diskursförskjutning i Sverige, se Dahlstedt (2007) och Lundahl (2007). Båda författarna diskuterar relationen mellan *public* och *private* utifrån ungefär samma resonemang som Englund.

kunde till delar göras genom att ge alla rätt till ökade valmöjligheter. Men samtidigt som en större frihet gavs till medborgarna, lades också ett större ansvar på den enskilda individen/familjen att göra ”rätt” val (Dahlstedt och Olson, 2013; Ladd, 2003; Lundahl, 2007).

Tre reformer genomförs

För att skapa 2000-talets skola tillsattes en långtidsutredning (SOU 1990:20). Utredarna slog fast att det behövdes en ny skola och en ny pedagogik för att möta de krav som framtidens skola stod inför. Skolan ansågs i högre utsträckning kunna svara mot marknadens krav om den var målstyrd, flexibel och decentraliserad. Den grundläggande tanken var fortfarande att skolan skulle vara en skola för alla medan det som uppfattades som dominant likformighet inom systemet skulle motarbetas. Detta skulle bland annat ske genom att öppna upp för fler valmöjligheter, konkurrens och profilering av skolors verksamhet (jfr, Blomqvist och Rothstein, 2005).

Politiskt resulterade detta i att socialdemokraterna arbetade fram ett underlag för en reform som skulle tillåta fristående skolor i större utsträckning. När sedan de borgerliga partierna vann regeringsmakten vid valet 1991 lade de fram två förslag; *Propositionen om valfrihet och fristående skolor* (Prop. 1991/1992:95) samt *Propositionen om valfrihet i skolan* (Prop. 1992/93:230). De båda propositionerna innehöll förslag om rätten för familjer att välja skola efter behov samt även förslag på att öppna upp för att kunna välja mellan fristående och kommunala skolor (Skolverket, 1993).

Genom det ökade inslaget av valmöjligheter fanns förväntningar att föräldrarna skulle bli mer engagerade i barnens skolgång. Förslaget var tänkt leda till mer lyhördhet för föräldrars krav (Arman, Järnek och Lindskog, 2004). Föräldrar och elever skulle genom att *rösta med fötterna* (byta skola) kunna uttrycka missnöje (Skolverket, 1996). Ett exempel på det förväntade föräldra- och elevengagemanget finns i nedanstående citat, hämtat från propositionen om valfrihet inom skolans område:

Valet kan stimulera ett ökat engagemang för skolan hos föräldrar och en större lyhördhet för elevers och föräldrars önskemål hos skolor och kommuner. En sådan utveckling gynnar hela skolverksamheten.

(prop. 1991/92:95, s. 8).

Vid sidan om förändrade regler för friskolornas etablering och för valfriheten i sig var tredje stora utbildningsreformen under denna tidsperiod kommunaliseringen av den svenska grundskolan (prop. 1989/90:41). Från politiskt vänsterhåll hade kommunaliseringsreformen stöd genom tanken på att utbildningssystemet skulle kunna bli bättre genom decentraliseringen. Borgerliga skolpolitiker var å sin sida för decentraliseringen utifrån tankar att den kunde effektivisera skolverksamheten (Dovemark, 2004).

Regleringar för skolmarknadens aktörer

Regleringar av vilka tjänster skolor ska erbjuda sker via skollag, läroplan och diverse lokala arbetsplaner. Tillträdet till skolmarknaden skiljer sig något åt för skolor mellan kommunala och fristående huvudmän. För de fristående skolorna regleras inträde av en tillståndsprövning hos Skolinspektionen. För de kommunala skolorna finns ingen tillståndsprövning. Kontroll sker av både kommunal och fristående skolverksamhet genom Skolinspektionens regelbundna granskningar. Skollagens bestämmelser är desamma oavsett vem som är huvudman. Den enda skillnaden i villkor är att fristående skolor har rätt att ge kompletterande undervisning. Detta så länge den kompletterande undervisningen inte står i strid med läroplanen (SFS, 2010:800). Det innebär att de fristående skolorna ska följa de fastställda kurs- ämnes- och läroplanerna. De fristående skolorna ska också sätta betyg utifrån samma kriterier som de kommunala skolorna (SFS, 2010:800).

Skolor, oavsett huvudman, ges därmed inte något större utrymme till att profilera verksamheten utanför läroplanens ämnen och innehåll. De profileringar som kan erbjudas omfattar exempelvis extra språkundervisning, matematik, musik, idrott eller annan ämnesprofilering inom ämnen som grundskolan erbjuder. Om skolan har en kommunal huvudman är profileringen oftast förlagd till de undervisningstimmar som finns för elevens val. Fristående skolor använder ofta vissa skolämnen för profilering av verksamheten. Det kan exempelvis handla om att erbjuda undervisning i ämneskunskaper på ett annat språk, vanligast engelska.

På skolmarknaden finns regleringar för marknadens ”kunder”, eleverna och deras familjer. Regleringar sker genom skolplikt, finansieringsformer och närhetsprincip (Blomqvist och Rothstein, 2005; Bunar, 2009). Via skolplikten blir skolmarknadens konsumenter till *fängslade kunder*. Skola och utbildning är inget de kan välja bort även om de kan välja utbildningsanordnare. Även finansieringsformerna skiljer sig åt jämfört med vad som kan betraktas som en mer traditionell marknad. Då främst genom att all verksamhet helt och hållet finansieras via skattsedeln vilket är reglerat i skollagen. Det innebär att föräldrar (konsumenterna) inte kan använda sig av några direkta ekonomiska transaktioner för att betala för mer omfattande eller ”bättre” utbildningstjänster (Blomqvist och Rothstein, 2005).

Närhetsprincipen ger ytterligare begränsningar i synnerhet för familjer som bor utanför attraktiva skolområden. De skolor som anses attraktiva fylls snabbt upp med barn som bor i dess närhet vilket innebär att skolorna därefter enbart kan erbjuda enstaka skolplatser för boende i andra områden (Stockholms stad, 2011). Detta kan vara problematiskt utifrån att de skolor som anses som attraktiva ofta ligger i socioekonomiskt starka områden. Det är något som i sin tur riskerar att leda till att de tänkta utjämnings effekterna sätts ur spel på många platser (Andersson m.fl., 2012; Östh m.fl., 2013). Genom närhetsprincip, skolplikt och finansieringsformer uppstår vissa

marknadsasymmetrier. Asymmetrier ska här förstås som att ojämna villkor skapas. Det sker genom att kommunala skolor är ålagda att ge utbildning till samtliga barn som tillhör deras upptagningsområde utan urval, medan fristående skolor har större möjligheter att genom fysisk placering och kösystem vara mer selekterande. Detta är faktorer som riskerar att bidra till ytterligare skolsegregation och även till vissa inlåsnings effekter¹⁵ (Bunar, 2001; 2015b). I resten av kapitlet redovisas delar av tidigare forskning om skolvalfriheten utifrån de tre inledningsvis resta frågeställningarna.

Hur har det fria skolvalet analyserats i relation till segregation?

Idag när mer än tjugo år har förflutit sedan reformerna infördes beskrivs återigen skolan som ”en skola i kris” i den allmänna samhällsdebatten. Den svenska skolan beskrivs utifrån att kunskapsresultat och kvalitet har sjunkit. En ny Skolkommision har tillsatts för att utreda och ge förslag inför framtiden. Kommissionen har vid skrivande stund hunnit komma med ett delbetänkande i vilken skolsituationen i Sverige beskrivs som ”allvarlig” (SOU 2016:38, s. 47). Framförallt ses den stora variationen mellan elevers studieresultat (och mellan skolor) samt en ökad skolsegregation som allvarliga. Det förefaller som att de effektivitets- och konkurrensfördelar som politiker och mer marknadsorienterade forskare, se exempelvis Chubb och Moe (1990), Chubb (2007) och Hoxby (2003), förespråkade skolvalfriheten skulle föra med sig inte har uppfyllts i någon större utsträckning. Istället har det

¹⁵ Vid tiden för insamlandet av materialet gällde närhetsprincipen. I staden fanns ett antal områden där en kommunal skola var skolpliktsbevakningsskola utifrån en geografisk uppdelning. Sedan studiens genomförande har staden infört *en relativ närhetsprincip* vilket innebär att var skola försöker tillgodose plats men i de fall som plats inte kan erbjudas gäller följande: 1) relativ närhet, om elev A och B valt samma skola och endast ett av barnen kan erbjudas plats, har det barn med längst skolväg till annan skola företräde (med skolväg avses avstånd mellan hem och skola via gång eller cykelvägar, inte fägelvägen). Närhet i avstånd definieras efter följande principer: i förskoleklass och årskurs 1-3 gäller 2 km, i årskurs 4-6 gäller 3 km och i årskurs 7-9 gäller 4 km (samtliga km i gångavstånd). För barn som ska börja förskoleklass tillämpas ytterligare urvalsgrunder: 1) barn i behov av särskilt stöd (pedagogiskt- eller socialt stöd) och som har behov av att placeras inom en viss skolenhet. 2) barn boende inom km avståndet som ska börja förskoleklass och har syskon på den aktuella skola i årskurs 1-3 det läsår som hen ska börja skolan. 3) barn som har rätt till en plats i förskoleklass alt. årskurs 1. 4) barn som fyller 5 år det aktuella läsåret och som önskar börja i förskoleklass. 5) Barn boende i annan kommun. För årskurserna 1- 9 gäller följande: 1) elev i behov av särskilt stöd (pedagogiskt- eller socialt) och som har behov av att placeras inom en viss skolenhet 2) elev som har rätt till skolplacering i årskurs 1-9. 3) Elev boende i annan kommun. För de elever som söker till fristående skolor gäller de urvalsgrunder som finns på den aktuella skolan. Det är den skolpliktsbevakande skolan som ska se till att eleverna som bor i skolpliktsbevakningsområdet fullgör sin skolgång, vilket inte i sig innebär att de måste erbjuda eleverna plats (www.stockholm.se/ForskolaSkola/Forskoleklass/Urvalsgrunder/Urvalsgrunder-till-kommunala-grundskolor).

skett en ökad uppdelning mellan elevgrupper med försämrad likvärdighet inom hela skolsystemet (Skolverket, 2012b).

Apple (2006) framhåller att inom NPM-styrningen har ett ökat testande och mätningar av olika slag blivit till det yttersta kvittot på om ett utbildningssystem är ”bra” nog. På grund av brist på statlig styrning och kontroll behöver ett utbildningssystem med nyliberala inslag innefattas av en rad tester och mätningar för att kunna kontrollera att utbildningen uppfyller de nationellt ställda målen. Biesta (2006) diskuterar vidare hur de ökade inslagen av tester och kontroller lett till en förskjutning av utbildningsdiskurser i många länder. Diskursförskjutningen handlar främst om att uppmärksamheten förflyttats från lärarens förmåga att lära ut till elevens kunskapsinhämtande aktiviteter. Ett ökat individuellt ansvar för kunskapsinhämtande har lagts på eleven och dennes föräldrar. Skolan och skolgången har på så vis fått en långt mer individualistisk form. Sammantaget skriver Biesta att diskursförskjutningen gett upphov till en *ansvarskultur* där stora krav ställs på elever att de ska klara *introspektion*. Med introspektion åsyftas förmåga till självstyre och egenansvar. Denna ansvarighetskultur hävdar Biesta är logiken bakom de valfrihetscheckar och NPM-inspirerade styrningsmodeller som växer fram (Biesta, 2006, s. 27¹⁶). Både Apple och Biesta understryker att det kunskapsstapp och den kris som nu är synlig inom utbildningssystemet till stora delar är beroende av att NPM-inspirerad styrning införts.

Genom mätningar genomförda av TIMSS och PISA¹⁷ ges i media ofta en ganska dyster bild av den svenska skolan¹⁸. TIMSS visar att resultatutvecklingen bland svenska grundskoleelever gått från att ha presterat relativt väl internationellt sett under början och mitten av 1990-talet till att vid den senare tidens mätningar prestera allt sämre. Främst är det de svenska elevernas prestationer i ämnen som matematik och naturvetenskap som sjunker. Även PISA-mätningar, mellan åren 2000-2009, visar att svenska elever presterar

¹⁶ Jfr, Bartholdsson (2008), Englund (1995), Beach, Dovemark, Schwartz och Öhrn (2013) som samtliga lyfter fram liknande tankegångar.

¹⁷ PISA (Program for International Student Assessment) är ett OECD projekt som bland annat syftar till att förse politiker med empiriska underlag för beslutsfattande. PISA genomförs som ett mätinstrument av 15-åriga skolelever kunskaper i ämnena matematik, naturkunskap och läsförståelse. Stor vikt läggs vid att eleverna ska ha en förmåga att sätta sina kunskaper i ett sammanhang och vara rustade för att möta framtida utmaningar. Mätningarna genomförs vart tredje år. TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) genomförs över hela världen vart fjärde år och undersöker elevers kunskaper i matematik och naturkunskap i skolår 4 och 8. Syftet är att förklara och förstå trender inom länder, undersöka skillnader och prestationer. Studien har även möjligheter att jämföra skillnader i ländernas skolsystem och organiseras av IEA (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement). Vid skrivande stund har visat den senaste TIMSS och PISA mätningen på att elevers kunskaper har ökat men att skillnader mellan skolor har vidgats. Detta framförallt i förhållande till elevers migrationserfarenheter och socioekonomiska bakgrund se vidare på Skolverkets hemsida, <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering>.

¹⁸ Den senaste PISA mätningens resultat som publicerades i december 2016, en vecka innan avhandlingen skulle gå i tryck, gav dock upphov till en mer optimistisk medierapportering.

allt sämre i matematik och läsförståelse (Fredriksson och Vlachos, 2011). Det går dock att problematisera den bild som TIMSS och PISA för fram och i synnerhet den mediala bilden som sprids utifrån mätningarnas resultatpresentationer. Inte minst är bilden problematisk då mätinstrumenten är trubbiga. De mäter inte samtliga kunskaper och färdigheter en elev bör ha med sig från sin skolgång. Dessutom blåser gärna media upp de delar av undersökningarna som visar de sämsta resultaten. Skolverket (2009) visar också att svenska elevers trivselfaktor är hög framförallt i grundskolans tidigare år. Mot grundskolans senare år och gymnasiet ökar ohälsotal och stressnivå även om den generella bilden av att eleverna trivs i skolan kvarstår.

Trots att det går att problematisera den bild som växer fram av den svenska skolan, via media och mätningar, kvarstår det faktum att de svenska elevernas skolresultat sjunker. I Skolverkets lägesbedömning från 2015 bekräftas och förstärks bilden av att elevers kunskapsresultat i grundskolan fortsätter sjunka. Enligt Skolverksrapporten kan endast en liten del av de sjunkande resultaten förklaras med elevers motvilja eller bristande motivation att göra PISA-proven. Inom ett komplext utbildningssystem framhåller rapporten att det är svårt att isolera samband mellan olika tänkbara förklaringsfaktorer. En tänkbar förklaring kan vara att det skett en ökad uppdelning, en ökad skolsegregation, av elevgrupper mellan skolor (Skolverket, 2015).

Under avhandlingsarbetets sista veckor kom nya PISA och TIMSS resultat som visar på hur den svenska skolan lyckats häva den nedåtgående trenden. Den senaste PISA undersökningen visar på en ökad läsförståelse och bättre kunskaper i matematik hos Sveriges 15-åringar. I de naturvetenskapliga ämnena är förbättringen inte lika säkerställd. TIMSS visar på ett positivt trendbrott med förbättringar inom tre av fyra testade områden för elever i fjärde och åttonde klass. Dock visar båda undersökningarna att den svenska skolan har blivit allt sämre på att kompensera för elevers socioekonomiska bakgrund, något som är oroväckande då det bekräftar bilden av att den svenska skolan blivit alltmer ojämlig.

Genom att grundskolan via skollagen har en stark betoning på att utbildning ska vara likvärdig har Skolverket i en rad utvärderingar analyserat effekterna av skolvalfriheten utifrån likvärdighetsperspektivet. Analyserna har resulterat i ett flertal rapporter (Skolverket, 1993, 1996, 2003, 2006, 2012a). Rapporterna lyfter fram några av reformens positiva effekter. Främst handlar det om att marknadsanpassning i viss utsträckning har lett till pedagogisk förnyelse. Men sammantaget visar rapporterna att det skett en allt tydligare uppdelning mellan skolor. Det kan också uttryckas som att skolvalfriheten främst används i storstadsområden av elever med ”svensk”¹⁹ bakgrund och

¹⁹ Begreppet svensk bakgrund används i rapporten men jag har valt att sätta det i citattecken för att visa att det är ett synnerligen problematiskt begrepp att använda. I Skolverksmaterial återfinns följande definitioner: 1) Infödda eller elever med svensk bakgrund: Eleven född i

av elever vars föräldrar har en högre utbildningsbakgrund²⁰ (oavsett ursprungsland). Det går på så vis att anta att användandet av skolvalfriheten lett till en ökad uppdelning av elever mellan skolor. Böhlmark och Holmlund (2011) har exempelvis påvisat att prestationsskillnader, kopplat till vilken skola eleven går i, har fördubblats de senaste tjugo åren. Böhlmark och Holmlund identifierar att skillnader mellan skolors resultat har ökat kraftigt i förhållande till elevers bakgrund (utifrån socioekonomiska och prestationsmässiga faktorer).

Även mer kvantitativt inriktad forskning pekar mot att skolvalfriheten har förstärkt den redan existerande boendesegregationen. Genom att sammanföra stora set av data över elevers boendeort och skolplaceringar visar Andersson med flera (2012) och Östh med flera (2013) att skolor belägna i socialt utsatta områden med hög andel elever med migrationserfarenhet (i synnerhet synliga minoriteter²¹) blir bortvalsskolor.

Ytterligare en studie som pekar mot att skolvalfriheten lett till segregation i högre utsträckning än boendesegregationen är Trumbergs avhandling *Den delade skolan* (2011). Genom att analysera hur skolvalfriheten använts i Örebro beskriver Trumberg hur familjer med lägre utbildningskapital, med kortare vistelsetid i Sverige och boende i vad som i avhandlingen beskrivs som resursfattiga områden, har mindre benägenhet att göra skolval. Detta är faktorer som sammantaget leder till att det sker en allt tydligare uppdelning mellan skolor utifrån elevers sociala och etniska bakgrund. Trumberg drar slutsatsen att segregationen mellan skolor med all sannolikhet ökar snabbare än boendesegregationen.

Sverige och har minst en förälder född i Sverige, 2) Födda i Sverige med utländsk bakgrund: Eleven är född i Sverige, men båda föräldrar är födda utanför Sverige, 3) Utländsfödda: Eleven är född utomlands och har sedan invandrat till Sverige. Denna grupp delas sedan ofta in i undergrupper, exempelvis elever som anlänt till Sverige innan skolstarten eller i kategorin nyanlända elever (elever som anlänt till Sverige för mindre än två år sedan). Jag väljer att genomgående sätta begreppet ”svensk” inom citattecken liksom begreppet ”invandrare” då de båda är sociala positioner skapade av sociala kategoriseringar som främst bygger på åtskillnad och distans. Jag kommer att i den resterande delen av avhandlingen använda elever med migrationserfarenhet förutom i de tabeller där statistik är hämtad från Skolverket och Stockholm Stad (se även diskussion runt begreppsanvändning i metodkapitlet).

²⁰ Hit räknas elever vars föräldrar har eftergymnasial utbildning.

²¹ Det Andersson m.fl. (2010) och Östh m.fl. (2013) benämner som ”synliga minoriteter” är elever med minst en förälder född i någon av följande delar av världen, Afrika, Asien, Sydamerika eller Mellanöstern. Begreppet ”synliga minoriteter” är dock inte oproblematiskt genom att det riskerar att befästa associationer mellan ett ”svenskt utseende” och att vara vit (se vidare exempelvis Mattsson 2005 för en fördjupad diskussion). Min förståelse av hur Andersson m.fl. samt Östh m.fl. använder begreppet är dock att det används främst för att synliggöra det faktum att skolor i socialt utsatta områden blir bortvalsskolor på grund av det i samhället finns en underliggande strukturell rasism. Begreppet är på så vis skapat för att uppmärksamma hur majoritetssamhällets värderingar och normer leder till exkludering av vissa grupper.

Sammanfattningsvis går det att hävda att valfrihetens selektiva användande har lett till en ökad skolsegregering. Bunar (2015b, s. 43) beskriver hur diskussionen om en tilltagande segregering till följd av skolvalfriheten har varit skolvalfrihetspolicyns ”ständiga följeslagare”. Bilden är dock inte entydig. Det finns rapporter och studier som ifrågasatt valfrihetens och i synnerhet de fristående skolornas segregerande effekter. Dessa rapporter och texter utgår oftast från ekonomiska teorier (se exempelvis, Bergström och Sandström 2007; Lindbom, 2007; Sandström och Bergström, 2005). Forskningen understryker att den tilltagande uppdelningen mellan skolor främst beror på omfattande boendesegregation och inte på skolvalfriheten. Det är studier som också pekar på att utbildningseffekter per satsad krona är högre efter skolvalfrihetens införande.

Trots varierande uppfattningar kring vilka orsakerna till uppdelningen mellan skolor är samt hur omfattande uppdelningen är, visar forskning sammantaget att det finns ökade skillnader mellan skolor. Betydelsen av vilken skola en elev går i relation till hur bra eleven kommer att prestera har därmed blivit allt större. De skillnader som framkommer mellan skolor, utifrån prestationer och betyg, närmar sig skillnader som återfinns mellan skolor i länder som Tyskland och USA²².

Skolmarknaden och de fristående skolorna

Även om denna studie inte specifikt adresserar frågeställningar om fristående skolor kan det ändå vara av värde att lyfta avregleringen av utbildningsmarknaden i förhållande till de fristående skolorna. Detta mot bakgrund av att de fristående huvudmännen är en omdebatterad politisk fråga samt att en av studiens skolor, Tallundaskolan, är en fristående skola. Tallundaskolan drivs som aktiebolag med endast en skolenhet. Genom att den inte har en kommunal huvudman omfattas inte skolan av närhetsprincipen. Tallundaskolan har dock en uttalad policy att vara de närboende barnens skola.

En fristående skola kan drivas av olika aktörer, alltifrån vinstdrivande företag till stiftelser, religiösa samfund och ideella organisationer. Antalet ansökningar för att starta en fristående skola har ökat ständigt sedan det fria skolvalet infördes. Ansökan om att starta en skola är inte detsamma som att skolan sedan faktiskt startar. Ett antal fristående aktörer ansöker om tillstånd men starar aldrig någon verksamhet. Skolverket (2012c) skriver att sedan början av 2000-talet betraktas de fristående skolorna i allmänhet som en ”etablerad del av det svenska skolsystemet” (Skolverket, 2012c, s. 15).

Ökningen av antalet fristående skolor har de senaste tio åren främst skett bland de stora aktiebolagen, vilket medfört en koncentration av aktörer och utbud av fristående skolor. En utveckling som Skolverket (2012c) menar lett

²² Se även vidare i Fredriksson och Vlachos (2011) och Skolverket (2009, 2012b) som har fått fram liknande resultat.

till nya utmaningar, framförallt i förhållande till hur likvärdigheten skall kunna säkras för samtliga elever.

I stora drag har de fristående skolorna samma medel att tillgå som de kommunala skolorna. Kortfattat betyder detta att den beräknade ersättningen per elev för skolplacering och för eventuella stödåtgärder betalas ut via den aktuella nivån för skolpeng i den kommun där eleven är hemmahörande. I likhet med vad som gäller för de kommunala skolor som tar emot elever från andra kommuner kan därför ersättningen per elev variera beroende på hur hög skolpengen är i den avlämnande kommunen. Trots andra stora variationer kan det vara av värde att poängtera att det är just möjligheten för enskilda aktörer att göra reella vinster som är den enskilt största faktorn till att det svenska utbildningssystemet betraktas som långt mer marknadsorienterat än vad det amerikanska systemet med charterskolor gör (Chubb, 2007). Viktigt att understryka är att enligt skollagen varken fristående eller kommunala skolor har rätt att ta ut någon extra avgift (SFS: 2010:800). Om den fristående huvudmannen är ett vinstdrivande företag finns det endast ett fåtal sätt att generera vinst. Ett sådant sätt är att hålla nere kostnaden per elev vilket kan göras genom större klasser (elevgrupper), alternativt genom att spara in på några av de stödfunktioner som inte är reglerade i lag. Ytterligare ett sätt, menar Vlachos (2011, s. 99) är att rikta verksamheten mot vad som kan beskrivas som "lönsamma elevgrupper". Det kan då röra sig om att placera skolan i ett område där ett flertal av eleverna har med sig goda studievänor från hemmet. De fristående skolornas vinstuttag är något som på senare år diskuterats allt flitigare både i medier och samhällsdebatt. En del av de fristående skolorna (oftast stora koncerner) har kunnat generera en hel del vinster åt sina ägare. Detta gäller i synnerhet på gymnasimarknaden men det finns även några enstaka exempel på grundskolemarknaden (Björklund, Clark, Edin, Fredriksson och Kruger, 2005; Lundahl, m.fl., 2014; Vlachos, 2011).

Eftersom stora delar av denna studie adresserar frågor om skolvalet har lett till ökad skolsegregation kan det här vara på sin plats att nämna något om de fristående skolorna och skolsegregation. I kommuner där val av fristående skolor har blivit mer utbrett har forskning visat på att skolsegregationen mellan inrikes- och utrikesfödda elever har ökat. Det är ett faktum som kvarstår även om hänsyn tas till boendesegregation (Holmlund, m.fl., 2014). Trots att boendesegregation är en viktig förklaringsmodell bakom skolsegregationen går det att göra ett antagande om att det finns såväl institutionella som strukturella faktorer som förklarar en ökad uppdelning mellan skolor. Exempelvis påvisar Böhlmark med flera (2015) att det finns en överrepresentation av elever från socioekonomiskt starkare grupper i de fristående skolorna. Detta menar Böhlmark med flera kan tyda på att om en elev bor i ett socialt utsatt område finns det större incitament för familjen att välja en

fristående skola. Detta i synnerhet om eleven kommer från ett mer studiemotiverat hem (jfr, Andersson, m.fl., 2012 samt Östh, m.fl., 2013²³).

Betydelsen av dold segregation

Att resursstarka elever byter till skolor där andra resursstarka elever finns riskerar att leda till *dold skolsegregation* (Skolverket, 2012b). Med dold skolsegregation åsyftas att skillnader har ökat mellan skolor utifrån faktorer som föräldrars utbildningsbakgrund, elevers studiemotivation samt familjernas studievana. Mycket tyder på att skillnader mellan skolor i förhållande till dolda faktorer har ökat. Det är av betydelse inte minst utifrån att Skolinspektionen (2010) samt bland andra Dovemark (2008) och Runfors (2003, 2012) har identifierat att lärares på förhand givna förväntningar kan ha en avgörande betydelse för hur elever bedöms och sedermera även lyckas med sina studier. De ovan nämnda studierna konstaterar att elever bedöms på olika sätt som ”duktiga” eller ”svaga”²⁴ elever utifrån vad läraren vet om deras bakgrund. De elever som lärarna ansåg som ”svaga” eller omotiverade hade ofta en annan socioekonomisk eller etnisk bakgrund än lärarens, eller en diagnos²⁵.

Inte heller inom detta område är den tidigare forskningen helt entydig. Att den dolda uppdelningen mellan elevgrupper skulle leda till att skolan står inför ett jämlikhetsproblem motsägs exempelvis av tidigare nämnda Böhlmark och Holmlund (2011). Det lyfter i sin studie fram att elevers resultat har sjunkit i samma utsträckning oavsett om eleverna går i en skola som betraktas som låg, medel eller högpresterande. Detta är något författarna hävdar tyder på att skolan snarare står inför ett *effektivitetsproblem* än ett jämlikhetsproblem. Dock visar rapporten att det är anmärkningsvärt fler föräldrar med högre utbildningsbakgrund som väljer en fristående skola, ett faktum som forskarna ändå menar kan leda till en ökad skolsegregation.

I en senare rapport av Böhlmark med flera (2015) återkommer författarna till att det finns en överrepresentation av elever från socioekonomiskt starka

²³ Det är här viktigt för sammanhanget att poängtera att varken de kommunala eller de fristående grundskolorna tillåts att göra ett fritt urval av elever. De enda kriterier som tillåts för urval enligt skollag är; tid i kö, syskonförtur samt geografiskt avstånd till skolan (Vlachos, 2011). I Skollagen finns det en paragraf som möjliggör för både kommunala skolor och fristående skolor med specialinriktad undervisning att få utföra färdighetsprov. I övrigt får inga tester eller prov utföras för urval av elever, varken till eller inom skolenheten (SFS 2010:800). Ytterligare en begränsning av den enskildas val finns genom att en boendekommun har rätt att avvisa önskemål om skolgång i en annan kommun om elevens placering innebär högre kostnader för hemkommunen (Skolverket, 1996). Till gymnasieskolan gäller betygsurval.

²⁴I Skolinspektions rapport (2010) används ordet ”svaga” om elever som blir kvar i skolor som anses mer socialt utsatta. Jag anser att det är synnerligen problematiskt att prata om elever som ”svaga” och väljer därför här att benämna eleverna som elever från hem som är studievana/studieovana och sätta ordet ”svaga” inom citattecken (se även Dovemark, 2004, 2008).

²⁵Diagnoser kunde här vara att eleven hade en ADHD-diagnos eller liknande.

familjer i de fristående skolorna. De lyfter fram att det är tydligt att föräldrars utbildningsbakgrund kan ge vissa skolor fördelar. Det kan bland annat handla om att skolorna inte behöver erbjuda stödundervisning eller att de kanske kan undervisa på en högre nivå redan från början. Det är, skriver författarna, dubbelt så vanligt att elever med högskoleutbildade föräldrar går i en fristående skola. Vidare poängteras att elever som kommer från mer studievana hem med större sannolikhet går i en fristående skola om de bor i ett mer segregerat bostadsområde. Något som även det pekar mot en ökad uppdelning mellan skolor. I en studie om skolval på gymnasimarknaden visar Lund (2006) vidare hur elever med en klar målsättning med sina studier drar fördelar i ett system med skolvalfrihet. Detta främst menar Lund genom att de kan navigera mellan de gymnasieskolor som står till buds då de har en klar idé om vilken typ av utbildning som bäst kommer att möta deras intressen och krav.

Även internationellt har skolvalfrihet alltmer kommit att kritiserats utifrån att det leder till en ökad uppdelning mellan skolor. Kritiken finns även bland forskare som tidigare varit starkt marknadsorienterade. Ett sådant exempel är den amerikanska ekonomiprofessorn Diane Ravitch. Likt andra marknadsorienterade forskare såsom Chubb och Moe (1990) och Hoxby (2003) var Ravitch tidigare en ivrig förespråkare för valfrihet i allmänhet och skolvalfrihet i synnerhet, men under de senare åren har Ravitch gjort en intressant helomvändning. I boken *The Death and Life of the Great American School System*, (2010) beskriver hon utifrån ett antal empiriska nedslag i amerikanska delstater hur valfrihet och ett ökat testande av elever gjort det amerikanska utbildningssystemet både mer osäkert och mer segregerat. Ravitch beskriver på ett underhållande vis hur hon en gång i tiden var hoppfull, kanske till och med entusiastisk över marknadsanpassning av utbildningssystemet. Marknadsanpassningen var något hon trodde kunde leda till en vitalisering av utbildningssystemet. Denna hoppfullhet har idag bytts ut mot kritik och Ravitch skriver att hon inser att skolvalfriheten ledde till något helt annat. Att skolvalfriheten fört med sig att de ”duktigaste” eleverna flyr skolor som är placerade i mer socioekonomiskt belastade områden med följd att dessa skolor inte har någon möjlighet att tävla på skolmarknaden. En utarmning som leder till att skolorna hamnar i en nedåtgående spiral. Ravitch pekar vidare på hur valfriheten leder till växande skillnader mellan skolor. På sikt menar hon att det kan komma att hota likvärdigheten inom det amerikanska utbildningssystemet²⁶. Slutligen ställer hon sig starkt tveksam till om marknaden verkligen är den rätta vägen för att tillhandahålla utbildning.

²⁶ Här kan det vara värt att poängtera att det är svårt att jämföra utfall av skolvalfriheten mellan olika länder men att det ändå är intressant att liknande resultat av skolvalfrihetens utfall tycks finnas trots olika utbildningssystem. I synnerhet är det intressant att göra jämförelser med USA, utifrån att varje delstat inom det amerikanska utbildningssystemet i än högre grad än de svenska kommunerna har en befogenhet att besluta över frågor som rör exempelvis

The market is not the right mechanism to supply police protection or fire protection, nor is it the right mechanism to supply public education.

(Ravitch, 2010, s. 241)

Sammanfattningsvis kan följande fyra slutsatser dras utifrån den forskning som presenteras, för att svara på rubrikens fråga om skolvalfriheten lett till en ökad skolsegregation eller inte? För det första tycks det fria skolvalet ha förstärkt en redan tilltagen boendesegregation. För det andra tycks den ökade uppdelningen mellan skolor skett utifrån såväl synliga som dolda faktorer. För det tredje tycks den tilltagande uppdelningen gynna redan privilegierade elevgrupper, främst genom att denna uppdelning sker utifrån bakgrundsfaktorer som socioekonomi, migrationsbakgrund, studievana och studiemotivation. För det fjärde pekar en rad studier mot att familjebakgrunden är av stor betydelse när det kommer till hur skolvalfriheten används. Det är med andra ord av betydelse hur familjer läser av utbildningslandskapets karta och navigerar inom det.

Vilken betydelse har familjebakgrunden för möjligheten att navigera på skolmarknaden?

En rad internationella studier diskuterar hur möjligheter till skolval främst gynnar socialt mer privilegierade grupper. En tidig studie från Storbritannien av Gewirtz, Ball och Bowe (1995) framhåller att de föräldrar som har ett stort kulturellt och socialt kapital har störst möjligheter att navigera inom ett utbildningssystem. Forskarna delar upp de väljande föräldrarna i tre kategorier: *privilegierade/skickliga*, *semi-skickliga* och *frånkopplade* (eng. *privileged/skilled choosers*, *semi-skilled choosers* och *disconnected choosers*, Gewirtz, m.fl., 1995, s. 24). Den första kategorin innehåller föräldragrupper med vilja och förmåga att navigera inom utbildningssystemet. Dessa föräldrar förmår göra långt mer välinformerade skolval, vilket i sin tur leder till att deras barn får utbildningsmässiga fördelar. Inte sällan tillhör de skickliga väljarna de redan privilegierade grupperna i samhället med såväl ett större ekonomiskt som utbildningskapital. Nästa kategori benämner Gewirtz med flera som semi-skickliga väljare. Det är den grupp föräldrar som vill göra val men som av en eller annan anledning inte gör det, oftast som följd av att de har mer begränsade kapitaltillgångar (utbildnings, kulturellt och ekonomiskt kapital). Den sista kategorin, de frånkopplade väljarna, varken vill eller förmår välja skola. Denna grupp föräldrar är de stora förlorarna i ett utbildningssystem med skolvalfrihet genom att deras barn blir kvar på ”sämre” skolor. Sammantaget visar studien att den mer privilegierade kategorin får

skolplikt och läroplan. Något som gör att decentraliseringen av utbildningssystemet får långt större och omfattande effekter i USA än i andra delar av världen.

möjligheter på utbildningsmarknaden som andra grupper i samhället mer eller mindre frikopplas från. Detta leder i sin tur också till en ökad uppdelning av elever mellan skolor. Gewirtz med flera beskriver hur marknadsanpassningen av utbildningssystemet även har lett till att det uppstått en spänning mellan marknadsvärden och lärarnas professionella värden. Lärarna slits mellan en moralisk vilja att göra rätt och diverse kostnadskalkyler.

I ytterligare en studie från Storbritannien om privilegier, klass och skolvalfrihet fördjupar Ball (2003) bilden av att det främst är samhällsgrupper som redan har ett stort kulturellt och socialt kapital som drar fördel av skolvalfriheten. I studien använder sig Ball av Bourdieus habitusbegrepp för att påvisa hur brittiska medelklassfamiljer (familjer med stort socialt och kulturellt kapital) och med ett habitus i samklang med marknaden har långt lättare att navigera utbildningsmarknaden. Det är ett faktum som Ball menar leder till att skolvalet får en reproducerande funktion. Ball drar slutsatsen att när utbildning marknadsanpassas är det främst tillgången på rätt kapitalformer och information som är avgörande för att inta mer fördelaktiga positioner. Rykten och informell information via sociala nätverk får, framhåller Ball, därför en avgörande betydelse för vilka skolor som betraktas som attraktiva.

Ball (2003) och Ball och Vincent (1998) skiljer mellan information via begreppen säker, formell kunskap (eng. *cold knowledge*) och en sorts ”mjuk” flytande kunskap, byggd på rykten och föreställningar (eng. *hot knowledge*). Den säkra kunskapen är information som det stora flertalet har tillgång till. Det kan exempelvis röra sig om information producerad av skolorna via faktablad eller om betygstabeller. Den andra formen, *hot knowledge*, är kunskap som cirkulerar inom sociala nätverk. Det är en kunskapsproduktion som aktörer har olika tillgång till, beroende av hur stort deras sociala kapital är. Ball (2003) visar på hur den senare formen är av vital betydelse för föräldrar när de väljer skola. De engelska medelklassfamiljer han studerat betonar att det är just tillgången på *hot knowledge* som leder till att de kan navigera inom skolsystemet. Ball identifierar därmed hur tillgången på information kan leda till frustration och ångest över huruvida föräldrarna har gjort ”rätt” val. Ball beskriver det på följande sätt:

Information is a key dynamic in the workings of all markets and has been a particular focus and powerful mechanism in the reform of education systems. That is the generation of judgemental and comparative performance information, which is intended to allow consumers to make better choices between providers.

(Ball, 2003, s. 100)

Sammantaget pekar Ball på hur medelklassfamiljer med större tillgång till differentierade informationskanaler, inte minst tillgången till ett stort socialt nätverk (socialt kapital i Bourdieus mening) har betydligt större möjligheter att göra skolval. Enligt Ball avgörs skolvalet inte i första hand utifrån den

säkra kunskapen (skolresultat, statistik, betyg) utan utifrån tillgången till socialt starka och välinformerade nätverk. Nätverk som används för att ta del av rykten och för att säkerställa att barnen hamnar i "rätt" skola med tillgång till "rätt" sorts framtida nätverk. Viktigt för många av medelklassföräldrarna i Balls studie är att deras barn ska få möta andra barn från samma socioekonomiska grupp, vilket förväntas ge barnen ett nätverk och framtida fördelar i yrkeslivet (se även, Ball och Vincent, 1998).

Även en senare studie av Reay med flera (2011) belyser vilken betydelse rykten och en mjuk form av kunskap om barnens skola har för föräldrar. I de studerade grupperna använder sig föräldrarna av denna kunskap även efter det att barnen har hamnat i "rätt" skola. Då genom att föräldragrupperna använder sig av vad Reay med flera beskriver som *managarialism* för att påverka och se till att barnen får en så bra skolgång som möjligt (Reay m.fl., 2011, s. 76). Begreppet ska förstås som praktiker inom vilka föräldrarna organiserar sig på ett sätt som det gör möjligt för dem att kontrollera skolverksamheten långt efter det att skolvalet är gjort. Det kan röra sig om förmåga att ställa krav på verksamhet och att veta vilka vägar de ska använda för att påverka. I studien blir *hot knowledge* en form av *insiderkunskap*, djupt sammanflätat med aktörernas innehav av socialt och kulturellt kapital (jfr, även Reay, 1998b). Med andra ord, föräldrars engagemang och förmåga att intervensera i den dagliga skolverksamheten, ställa krav och få till förändring är starkt kopplad till vilken grupp i samhället de tillhör. Och när detta sedan tar sig i uttryck genom begreppet *managarialism* får det en betydelsefull inverkan.

I ytterligare en studie från Storbritannien analyserar Reay (2004) hur skolvalfrihet riskerar att leda till *social inlåsning*, utifrån att det är medelklassen som väljer. Reay använder sig av begreppet *familjehabitus* för att beskriva hur djupa, invanda socialisationsmönster primärt överförs från föräldrar till deras barn. Genom familjen överförs även diverse kapitaltillgångar, bland annat sociala nätverk. Detta är mönster som sedan förstärks i ett utbildningssystem med skolvalfrihet genom att föräldrar med liknande familjehabitus väljer till samma skolor (se även Reay, 1998a).

Familjehabitus används även i svensk forskningskontext, till exempelvis i en nyutkommen studie av Isling Poromaa (2016). I avhandlingen använder han begreppet för att undersöka hur familjen som primär socialisationsarena och med "rätt" kapital kan underlätta socialisationsprocessen i skolan (Isling Poromaa, 2016, s. 15).

Den tidigare nämnda studien av Reay med flera (2011) diskuterar hur det sker en allt tydligare uppdelning mellan skolor i Storbritannien. Även denna studie drar slutsatsen att det är grupper med liknande familjehabitus som söker sig till samma skolor. Studien påvisar hur skolor sedan som en följd av den tydligare uppdelningen utvecklar olika *organisationsidentiteter*, vilka Reay, David och Ball (2005) benämner *institutionellt* habitus. Enkelt förklarat innebär institutionellt habitus att det uppstår olika meningssystem inom

organisationer, ett gemensamt ”vi”. I denna avhandling har jag valt att använda begreppet *skolhabitus* eftersom det är institutionen skola som studeras. Skolhabitus är ett begrepp jag kommer att få tillfälle att återvända till för att förstå hur olika former av meningssystem (medvetet eller omedvetet) som skapar ett gemensamt ”vi” skapas på skolor. Lund (2015) använder sig inte av skolhabitus men för ett liknande resonemang i boken *School choice, ethnic division and symbolic boundaries*. I boken intresserar han sig för hur symboliska gränser skapas på gymnasiet i Malmö. Gränsdragningar som leder till att elever antingen känner tillhörighet eller icke-tillhörighet. Det är gränser som många gånger är svåra att beskriva för eleverna, framförallt utifrån att det handlar om känslor av ett föreställt ”oss” och ett ”dom”. Men det är känslor som strukturerar elevernas handlingsmönster när de gör skolval.

I en studie av Raveaud och van Zanten (2007) diskuteras hur engelska och franska medelklassföräldrar väljer skola utifrån både individuella och kollektiva aspekter. Forskarna har studerat hur liberala medelklassfamiljer agerar i förhållande till skolvalfriheten när de bosatt sig i ett område som uppfattas som ”sämre”. Några av föräldrarna i studien säger sig även medvetet valt den lokala skolan trots att de vet att skolan av många anses som ”sämre”. I studien vill de intervjuade föräldrarna både vara inkluderande och verka för mångfald samtidigt som de vill att deras barn ska nå så höga individuella mål som möjligt. Föräldrarna uttrycker både en vilja att vara ”god” förälder och en ”god” medborgare, vilket leder till ett dilemma för föräldrarna. För att begränsa tänkbara negativa effekter av den lokala skolan använder sig familjerna av sina kulturella och sociala resurser, engagerar sig i barnens skola och stöttar. Detta görs genom att exempelvis välja särskilda spår för akademisk excellens eller att ge barnen extra undervisning på fritiden. Genom att agera som de gör ser föräldrarna till att upprätthålla sin starkare position gentemot andra grupper (migranter och socioekonomiskt svagare grupper) trots att de säger sig vilja verka för integration och inkludering.

Nya Zeeland var ett av de första länderna i världen att marknadsanpassa sitt utbildningssystem genom att 1988 introducera ett nytt system med stark decentralisering²⁷, vilket Fiske och Ladd (2003) menar har lett till ett mer

²⁷ I princip blev varje skola en självständig enhet med kontroll över budget och anställningar (Ball och Youdell, 2008). Ytterligare utbildningsreformer introducerades på Nya Zeeland 1991 genom *Tomorrow's School Reform*. Denna reform innebar att föräldrar kunde välja fritt mellan skolor och skolorna sedan tilldelades medel efter hur många elever som valt dem. Det vill säga ett sorts vouchersystem. På Nya Zeeland innefattar skolvalfriheten skolor med någon form av pedagogisk inriktning och skolor med religiös inriktning, främst då katolska skolor. Inom utbildningssystemet finns även skolor som kan betraktas stå ”utanför” det allmänna systemet. Det är skolor som inte får allmänna medel till sin verksamhet. Nya Zeeland kan därför sägas ha ett system som Fiske och Ladd benämner som ”quasivoucher” (Fiske och Ladd, 2003, s. 47). Skolorna får en sorts skolpeng alltefter hur många elever de lyckas attrahera samtidigt som ”voucher” systemet inte inbjuder till nyetableringar (jfr, med det amerikanska voucher systemet).

segregerat utbildningssystem. Fiske och Ladd visar i studien hur det skett en uppdelning av elevgrupper mellan skolor utifrån att familjer söker sig till skolor där det redan går elever som de anser sig ha någon sorts samhörighetskänsla med. Detta har lett till att skolorna blivit alltmer polariserade. I en annan studie av Ladd, Fiske och Ruijs (2009) beskrivs hur familjer genom skolvalfriheten söker sig till sammanhang där de flesta ”liknar dem själva” med uttrycket *people like us*. Det är ett uttryck som även använts av Butler (2003, s. 15) för att beskriva gentrifieringsprocesser i London. Kopplingen mellan bostadsområdets gentrifiering och skolors homogenisering är intressant då det finns en rad likheter dem emellan. I synnerhet genom att skolor i likhet med bostadsområden väljs bort om det blir alltför många ”invandrare” där samt att det sker en rad kedjereaktioner (jfr, Kallstenius, 2010; Wiltgren, 2014). Föräldrars önskan att söka sig till skolor där fler ”liknar dem själva” är användbart för att förstå rörelsemönster på den studerade lokala skolmarknaden.

Även i Nederländerna²⁸ som under en lång tid har haft ett system med skolval har inte några egentliga fördelar med skolvalfrihetssystem identifierats, menar Ladd med flera (2009). Trots detta har debatten kring skolvalfrihetens segregeringseffekter först väckts på senare år, främst som en följd av ökad invandring. Det har i Nederländerna uppstått allt tydligare ”invandrar-skolor” som sedan undviks av de mer etablerade grupperna i samhället. Ladd med flera (2009) identifierar på så vis, i likhet med flera andra studier, att när familjer med lägre utbildningsbakgrund och med bakgrund i andra länder anländer till skolor där barn till mer etablerade invånare (oavsett bakgrundsländ) går tenderar de mer etablerade familjerna att byta skola. Bytet sker oftast till en skola som uppfattas mer ”Nederländsk” i sin elevsammansättning. Ladd med flera konstaterar vidare att uppdelningen mellan skolor i Nederländerna är tvådimensionell. Det är en uppdelning mellan socioekonomiskt starkare och svagare grupper samt mellan mer etablerade och mer nyanlända grupper. Även religiösa spänningar påverkar skolvalet, då ett flertal familjer som byter från skolor som är betraktade som ”invandrarskolor” säger sig göra detta framförallt för att undvika den muslimska gruppen av elever.

Uppdelningen i de nederländska skolorna liknar det som av forskare i Storbritannien och USA beskrivs med begreppet *white flight*. Exempelvis

²⁸ Ladd, m.fl. (2009) lyfter det specifika med det Nederländska utbildningssystemet, det innefattas av en stor grad av valfrihet, *freedom of choice*, då det sedan 1917 års konstitution haft ett fritt skolval för familjer. Ett skolval där både privata och statliga skolor har funnits som alternativ. Samtliga skolformer får statliga bidrag, i form av en sorts skolpeng som följer eleven, vilken även omfattar skolor som drivs av religiösa huvudmän, så länge skolorna förmår attrahera ett visst antal elever. Resultatet är att 70 procent av eleverna i motsvarande grundskolan går i skolor med en konfessionell eller pedagogisk inriktning (ex. Montessori eller liknande). Likvärdigheten mellan skolorna och att skolorna följer läroplan kontrolleras av en motsvarighet till Skolinspektionen, men denna myndighet har inte någon juridisk möjlighet att stänga skolor.

beskriver Back (1996) hur vita medelklassfamiljer i Storbritannien undviker skolor som har många svarta elever (Back, 1996, s. 46). Ytterligare ett exempel är Bloomfield Cucchiara (2013) som diskuterar hur vita medelklassamerikaner i Philadelphia undviker skolor kategoriserade som *black schools* eller *schools in poor neighborhoods*. En intressant aspekt av Bloomfield Cucchiras studie är att när vita medelklassamerikaner väl har bestämt sig för att ha sina barn i innerstadsskolor, som tidigare enbart betraktats som ”dåliga”, hjälper de till att aktivt marknadsföra skolorna och bidrar därmed till gentrifieringsprocesser. Föräldrarna gör det för att slippa flytta ut från innerstaden eller sätta barnen i dyra privatskolor²⁹. Butler och Hamnett (2010) diskuterar detta fenomen utifrån begreppen *urban-fleeing* och *urban-seeking middle classes* när de studerar skolvalfriheten i London. Studien framhåller hur vissa grupper av (vita) medelklassföräldrar söker sig bort från mer mångkulturella skolor medan andra söker sig till dem.

Att det krävs ett visst mått av utbildning, en del information och att föräldrar använder skolvalfriheten till att undvika minoritetsgrupper och/eller socioekonomiskt svagare grupper bekräftas även i den svenska forskningskontexten. I Jenny Kallstenius (2010) avhandling *De mångkulturella innerstadsskolorna* identifieras hur innerstadens föräldrar valde bort de skolor som blev alltmer mångkulturella när elever från socialt utsatta delar av staden började söka sig dit. Inte sällan bytte innerstadseleverna till en annan närliggande kommunal skola eller en fristående skola för att undvika ”invandrarströmmen från förorten” (Kallstenius, 2010, s. 173). Detta eftersom föräldragruppen uppfattade att det var bättre att gå i en ”mer svensk skola”. Det gällde även de föräldrar som för övrigt sade sig vara positiva till mer mångkulturella miljöer.

Kallstenius (2010) konstaterar vidare att ett erkännande inom utbildningsfältet inte nödvändigtvis behöver handla om en skolas pedagogiska förtjänster. Det vill säga, huruvida en skola anses som ”bra” kan bero på en rad symboliska faktorer och inte enbart om att skolan erbjuder bra undervisning. Detta innebär att för många familjer handlar skolvalfriheten snarare om att ”välja rätt” skola utifrån elevsammansättningen, ryktet eller placeringen i det urbana rummet. I studien ger Kallstenius exempel på hur elever byter bort skolor i förorten till innerstadsskolor för att de vill hamna i en ”annan social miljö”, där det finns fler ”svenskar”. Denna miljö antas innefatta ett symboliskt eftertraktat kapital, ett slags *svenskhetskapital* (jfr, Runfors, 2003). ”Svenskhetskapitalet” är definierat utifrån att eleverna, deras familjer och även skolpersonalen associerar skolor som har fler ”svenskar” som skolor med mer arbetsro och med en ”bättre” skolgång. De skolor som återfinns i

²⁹ Diskussionen om *white flight* från skolor går att jämföra med bostadsmarknaden, exempelvis beskriver Wilson och Taub (2006) samma typ av fenomen i amerikanska bostadsområden. Se även Wiltgren (2014) som diskuterar hur skolmarknaden på många vis påminner om bostadsmarknaden.

förorten, å andra sidan, associeras med stökighet, dålig språknivå och med "invandrare" (jfr, Jonsson, 2015). Kallstenius beskriver hur fördelningen mellan "svenskar" och "invandrare" på en skola var bland det första som föräldrar frågade om när skolbyte var aktuellt. Även annan svensk forskning bekräftar att det främsta incitamentet för skolval är att komma till skolmiljöer som är mer "svenska" (se, Bunar, 2009; Lindbäck och Sernhede, 2013). De huvudsakliga slutsatserna i Kallstenius avhandling landar i att det fria skolvalet leder till en ökad segregation utifrån ett prestationsmässigt, etniskt och socioekonomiskt perspektiv. Avhandlingen lyfter delvis fram en dubbel bild av skolvalfriheten då möjligheten att välja skola samtidigt kan vara "ett sätt för enskilda elever att kringgå segregationens negativa konsekvenser" (Kallstenius, 2010, s. 220). Kallstenius gör därmed ett konstaterande att även om skolvalfriheten på ett samhälleligt plan leder till ökad segregation kan den på ett individuellt plan leda till en ökad integration. Det vill säga att enskilda aktörer kan ta tillfället i akt och bryta sig loss från boendesegregationens effekter.

Enligt Lund (2015), som har studerat skolval på gymnasiet, det som avgör om skolor uppfattas "bra" eller "dåliga" är inte skolornas pedagogiska tjänster, utan i likhet med Kallstenius studie är det starkt kopplat till om skolorna har många elever med migrationserfarenhet eller inte. Skolor med en stor andel elever med migrationserfarenhet uppfattas som "stökiga skolor" av "svenska" elever. Det intressanta med Lunds studie är att skolor med hög andel elever med migrationserfarenhet kan uppfattas som det enda tänkbara valet för elever som själva har migrationserfarenhet. Detta främst utifrån att eleverna säger att de känner sig "hemma" på skolan.

Hur symboliska och mentala gränser skapas och hur dessa sedan kan användas, medvetet eller omedvetet, av en framgångsrik skola för att stärka sin position på marknaden diskuteras av Isling Poromaa, Holmlund och Hult (2012). Författarna visar hur skolor med en stark framtoning på marknaden ofta innefattas av ideal, värden och beteenden som även premieras av de dominerande grupperna (medelklassen) i samhället. På de framgångsrika skolorna skapas ett skolhabitus (en uppsättning värden och idéer) där elevernas inträde och acceptans bygger på att de fostras in i regelstyrda och normativa förhållningssätt. Enskilda elevers skolframgång värderas högt och premieras av såväl lärare som andra elever, då skolframgången i förlängningen även "hjälp" skolans position på skolmarknaden. Genom att premiera vissa beteenden, upprätthålla regler och vissa normer skapas ytterligare en sorts dold sortering mellan skolor, en sortering efter elevers prestationer. Sorteringen mellan skolor, baserad på elevers prestationer och inte på deras behov kan sedan leda till att skolvalfriheten sätts ur spel genom att vissa grupper av elever mer eller mindre blir hänvisade till en skola. Exempelvis beskriver både Bunar (2009) och Kallstenius (2010) hur elever i behov av svenska som andraspråk styrs om till skolor som anses "bättre lämpade" att ta hand om deras behov av andraspråksinläring. Även Skawonius (2005) diskuterar hur

skolor kan göra urval genom att kringgå vissa av skollagens regleringar. Med hjälp av diverse överenskommelser mellan skolor om vilka elever de ska ta emot sätts valfriheten ur spel. Anmärkningsvärt är att det i samtliga nämnda studier handlar om elever som är i behov av extra undervisning i svenska, studiehandledning på sitt modersmål alternativt i behov av extra stödundervisning. Det är dessa elevgrupper som förflyttas från en skola med stark position till en skola med svagare position på marknaden. Ett antagande kan därför göras att en ökad konkurrens har lett till att elever sorteras i högre grad mellan skolor. Den tidigare forskningen pekar även mot att de föräldrar som inser att skolor kan komma att tacka nej till elever i behov av särskilt stöd kommer att göra allt för att undanhålla eventuella brister i elevens tidigare skolgång. Det vill säga att föräldrarna inte kommer att berätta om eventuella behov hos barnet när de söker till skolan. Detta är något jag ämnar återkomma till i avhandlingen empiriska kapitel.

Sammanfattningsvis har både svensk och internationell forskning visat att familjer har olika förutsättningar att välja skola. Studier pekar samstämmigt mot att det främst är familjer med ett stort utbildnings- och informationskapital som har det lättare att navigera inom ett skolsystem. Forskningen poängterar vidare att familjer med hög utbildningsbakgrund oftare väljer de skolor där flertalet elever har en liknande bakgrund som de själva samt att skolvalfriheten används som ett sätt att undvika skolor där minoriteters och socioekonomiskt svagare gruppers barn går. Sammantaget leder detta till att en fråga kvarstår: Hur blir det i de skolor som de mer resursstarka och kanske ibland även mer studiemotiverade eleverna lämnar? Denna fråga kommer jag att försöka besvara med hänvisning till tidigare forskning i nästa avsnitt.

När skolor blir över: marknadens förlorare

För att besvara frågan om vad som händer när skolor får ett stort elevutflöde analyserar Bunar (2009) hur det ser ut i några mångkulturella förortsskolor efter det att marknaden har gjort sitt intåg. Bunar menar att skolvalfriheten i mångkulturella områdena inte i första hand handlar om skolval utifrån skolans pedagogik eller resultat. Snarare, menar han, handlar skolvalfriheten om vilket symboliskt kapital, status och rykte, skolorna och deras närområden har. Med en rad empiriska exempel lyfter Bunar fram hur elever lämnar skolor i mångkulturella områden, inte i första hand för att de är missnöjda med den pedagogiska praktiken eller med lärarna, utan för att de vill gå i en skola i ett område med fler ”svenskar”. Eleverna flyr med andra ord inte en viss pedagogisk praktik utan en symbolisk representation och de förortsskolor som är nära sammankopplade med föreställningen om ”invandrartäta” miljöer. Studien understryker vilken förödande social kraft förortsområdenas brist på symboliskt starkt kapital har. En av slutsatserna är att skolorna i förorten inte på egen hand klarar av att bli tillvalsskolor genom att på egen

hand förändra ett områdes rykte eller etniska sammansättning, de två parametrar som utgör de främsta skälen för familjer att välja bort dem.

Vidare diskuterar Bunar att det faktum att skolan väljs bort på grunder som inte har något med den egentliga skolverksamheten att göra är något som skolpersonalen är väl medvetna om. Skolpersonalen omfattas av vad Bunar benämner som *uppgivenhetens logik* (Bunar, 2009, s. 128). Uppgivenhetens logik används för att sammanfatta de skolprofessionellas uppfattning om att det uteslutande är avsaknaden av det ”svenska” som leder till elevutflöde. Detta riskerar i sin tur att skolpersonalen friskriver sig från att arbeta med föreställningar om elever samt eventuella brister i verksamheten. Bunar konstaterar därför att det är i dessa vardagssituationer som segregationen föds. En segregation som tar sig uttryck inte enbart genom geografisk åtskillnad utan även som en mental upplevelse av åtskillnad.

Till vissa delar håller Bunar med om att effekterna av boendesegregationen kan mildras genom möjligheter till skolvalfrihet men lyfter samtidigt ett varnande finger att det främst är de redan kapitalstarka familjerna, de familjer som har resurser att informera sig om möjliga vägar inom utbildningssystemet som gör ett aktivare skolval. Detta, skriver Bunar slutligen, leder till ytterligare ett svek mot de mest utsatta områdena och de mer nyanlända grupperna. För faktum kvarstår att kvar i förorten, i de stigmatiserade skolorna, blir de elever vars familjer har ett litet informationskapital, låg socioekonomisk status och litet symboliskt kapital. De övergripande slutsatserna och poängerna i Bunars bok blir därför att skolvalfriheten leder till en reproduktion av ojämlikhet främst genom att alla familjer inte har samma resurser (kapital). Detta leder vidare till att de skolor och elever som återfinns i redan utsatta förortsområden blir till de största förlorarna på utbildningsmarknaden. Genom att arbeta med exempelvis den lokala skolkulturen menar dock Bunar att skolorna i de socialt utsatta områdena kan förbättra sin position på skolmarknaden. Detta kan exempelvis ske genom ett samarbete med föräldrar och ett medvetet arbete med att förbättra kvaliteten på undervisningen.

Att plats och även rum är betydelsefulla faktorer för skolvalfrihet har på sistone alltmer kommit att uppmärksammas av ett flertal forskare som understryker vikten av att närmare undersöka hur skolvalfriheten implementeras och även används på ett lokalt plan (Gewirtz, m.fl., 1995; Ball, 2003; Bunar, 2010, 2015b). Att det lokala och rumsliga betonas handlar om att skolvalfriheten påverkar skolor på olika vis beroende på deras lokala förutsättningar och kontext. Skolvalet måste därför betraktas i relation till ett områdes socioekonomiska, etniska och symboliska (rykte och status) konfiguration. Inom framförallt internationell litteratur har ett intresse för vad som skulle kunna beskrivas som valfrihetens geografi växt sig allt starkare under de senaste decennierna (Bunar, 2015b, s. 38). Främst är det forskning som gör ett antagande att plats och rum (eng. *place and space*) är avgörande faktorer för hur skolvalfriheten förstås och används (Gulson och Symes, 2007).

Inom den internationella forskningen används plats och vad Reay med flera (2011, s. 44) beskriver som en känsla för platsen (eng. *sence of place*). Valfrihetens geografi används i analyser av hur plats (platser) förstås i förhållande till skolvalfrihet. I Sverige är det främst Beach (se exempelvis, Beach och Sernhede, 2011), Bunar (2009, 2012, 2015b), Gustafson (2011), Kallstenius (2011), Schwartz (2013) och Trumberg (2011) som använt sig av varianter av valfrihetens geografi för att försöka sätta förståelse av plats i relation till skolvalfrihet.

Både i internationell och i svensk forskning görs iakttagelsen om att det finns en uppsättning faktorer relaterade till föreställningar om plats som villkorar skolors positionering, skolvalfriheten och i förlängningen även påverkar skolors inre arbete. Först och främst är skolor påverkade av sitt närområde genom att närområdet till största del styr en skolas elevunderlag. Vidare påverkas skolan av närområdets rykte och status. Den senare tidens forskning pekar även mot att skolor tenderar att fångas av det lokala områdets rykten. En skola placerad i ett område som uppfattas oattraktivt, kanske till och med farligt, kan ”smittas av” områdets stigma. Detta på samma sätt som en skola som ligger i ett attraktivt område oftare betraktas som en ”bra” skola. Skolor blir så att säga fångade i de uppfattningar, föreställningar och rykten som finns om ett område (Gulson och Symes, 2007; Gulson, 2011). Reay (2004) beskriver detta som *geografisk inlåsning*.

På vilka sätt har skolan marknadsanpassats?

Att marknadsanpassa utbildningssystemet var, som nämnts i den korta historiska tillbakablicken, tänkt som ett sätt att öka konkurrensutsättning och därmed få utbildningssystemet att bli mer effektivt. Ingen forskning har hittills entydigt kunnat visa att utbildningssystemets marknadsanpassningen har lett till ett effektivare utbildningssystem (Fredriksson och Vlachos, 2011). Snarare debatteras det livligt huruvida marknadsanpassningen verkligen har lett till en förbättrad utbildningskvalitet, till högre kundnöjdhet och till lägre kostnader (Bunar, 2009). I en internationell studie konstaterar exempelvis MacLeod och Urquiola (2012) att de förväntningar som fanns på att marknaden skulle lösa effektivitetsproblem inom utbildningssystemen i en rad länder har kommit på skam. MacLeod och Uriquiola har studerat effekterna av skolvalfriheten i bland annat USA, Chile och Indien och de konstaterar att det finns mycket lite som talar för att skolvalfriheten skulle ha lett till en ökad effektivitet inom dessa länders utbildningssystem.

Att fördelarna, som ett effektivare utbildningssystem, har uteblivit kan bero på det som Vlachos (2011) beskriver som *skolmarknadens informationsasymmetrier*. Förutom att det är svårt för föräldrar att göra ett välinformerat val av skola är det också problematiskt att veta exakt vilka behov barnet har i skolan. Det är vidare också mycket svårt för föräldrar att enbart

hålla skolan ansvarig om utbildningen inte skulle motsvara det förväntade. Den tjänst (utbildning) som skolor erbjuder förväntas ju ske i samproduktion med föräldrar. Med andra ord, samtidigt som föräldrarna är ”kunder” eller ”konsumenter” görs de också till medansvariga aktörer. Vidare tycks det inte heller finnas något som tyder på att en ökad konkurrens, ökat antal tester och kontroller löser de problem som skolan och utbildningssystemet idag står inför (jfr, Ravitch, 2010; Liedman, 2011).

I den svenska forskningslitteraturen är det framförallt gymnasie marknaden som analyserats utifrån konkurrensaspekter. Något som kan bero på att andelen fristående skolor är procentuellt högre inom gymnasieskolan och att gymnasieskolan i högre omfattning är profilerad³⁰. I en nyutkommen avhandling *Kampen om eleverna. Gymnasiefältet och skolmarknadens framväxt i Stockholm, 1987-2011* beskriver Håkan Forsberg (2015) framväxten av en gymnasie marknad i Stockholmsregionen. Via empiriskt material bestående av registerdata över elever i Stockholms län, intervjuer med skolledare och huvudmän samt analyser av skolors hemsidor och offentliga dokument identifierar Forsberg vilka strategier och kapital som används av skolor för att förbättra och förstärka sina positioner på gymnasie marknaden. Forsberg beskriver hur det sedan skolvalfrihetens och friskolereformens införande har skett en intensiv nyetablering av gymnasieskolor samt även att ett flertal gymnasieskolor har nischat sin verksamhet för att bli mer attraktiva för specifika grupper av elever. Forsberg menar vidare att det har skett en social stratifiering av gymnasie marknaden, inom vilken olika klasser i samhället positionerar sig via strategier och skolval. Två intressanta aspekter av studien är att den dels visar på hur betyg har fått en allt större betydelse för access till utbildning samt dels att det finns en tydlig fördelning mellan gymnasieskolor i hur resurser används. De kommunala gymnasieskolorna ligger runt rikssnittet medan de fristående gymnasieskolorna använder betydligt lägre summor för att bedriva undervisning. Det senare förklaras på de fristående skolorna som ett framgångskoncept, det vill säga att de förmår att resurseffektivisera och kan därför generera ett överskott. Även tre skilda sätt av marknadsföring identifieras i avhandlingen, skolor som är *marknadsorienterade*, *marknadsutsatta* och de Forsberg kallar för *elitskolor*. I den första gruppen återfanns inte så förvånande det stora flertalet fristående skolor, i den andra många av de gymnasieskolor som var geografiskt placerade i socialt utsatta områden och i den sista gruppen det fåtal gymnasieskolor i Stockholms innerstad (samt någon enstaka belägen utanför) som vände sig till

³⁰ Enligt Hartman (2011) var 20 procent av alla anställda, inom välfärdssektorn 2011, anställda i privat regi och privatiseringen har varit exceptionellt snabb och långtgående inom utbildningsområdet, i synnerhet inom gymnasieskolan men även inom övriga skolförmer. Skolverket (2012a) identifierar inte mindre än 94 lokala skolmarknader för gymnasieskolan inom landets 290 kommuner, där gymnasieelever skolpendlar så väl mellan som inom kommuner samt mellan kommunala och fristående alternativ, vilket medför svårigheter att planera och överblicka bland annat behovet av utbildningsplatser.

mycket kapitalstarka elever. Skolorna i den sist nämnda gruppen behövde göra mycket lite för att marknadsföra sin verksamhet. Elitskolors strategier var snarare att försvara sin dominerande position på gymnasimarknaden, vilket Forsberg menar ger en vink om vilka tillgångar det är som skolorna slår vakt om.

Lundahl med flera (2013, 2014) diskuterar hur den senare tidens debatt om valfrihet inom utbildningssystemet till största del har handlat om friskolor, om vinstuttag ur välfärdssystemet medan en mycket liten del av debatten har handlat om konsekvenser av konkurrens. Få studier analyserar vad som händer i skolor i den dagliga verksamheten när de i allt större utsträckning tävlar om elever via marknadsföring. Lundahl med flera menar att den överexploatering av skolor som skett på den svenska gymnasimarknaden har lett till att det för skolor gäller, att så att säga, ”överleva som skola”. Vidare beskriver författarna hur lärare och skolledare fått en ny bild av sitt uppdrag där frågor om marknadsföring och planering av verksamheten utifrån antal elever blivit mer centrala. De ungdomar som deltar i Lundahl med fleras studie (2014) ger uttryck för att det är svårt att göra skolval. Det är svårt att hitta rätt i vad som beskrivs som en djungel av gymnasieskolor. Valet av skola är inte enbart ett val av studier och framtida karriär utan även viktigt som ett betecknande av ungdomars identitetsskapande (eng. *signifiers of young people's identities*, Lundahl m.fl., 2013, s. 506). Vidare diskuteras i Lundahl med flera (2014) hur val till gymnasieskolan alltmer styrs av skolans rykte (*hot knowledge*). Något anmärkningsvärt i denna studie är att även vilken butikskedja eller vilka caféer som finns i skolans närområde, faktiskt, kan visa sig vara väsentliga faktorer för om en gymnasieskola ses som ett rimligt val. Författarna konstaterar vidare att språkbruket bland skolornas personal har ändrats till följd av marknadsanpassningen. Det har skett en diskursförskjutning av det vardagliga språkbruket på skolor. Lärarna i studien beskriver även hur de tvingats till självdisciplinering för att inte riskera att hänga ut sin skola genom att prata negativt om den. Lärarna menar också att det är allt svårare att planera långsiktigt samt att de uppfattar att de oftare får ge avkall på sin professionalitet till förmån för de önskemål som elever och föräldrar, det vill säga ”kunder”, ger uttryck för. Det senare gäller i synnerhet på de gymnasieskolor som måste kämpa för sin överlevnad på grund av vikande elevunderlag.

Inom internationell forskningskontext lyfter Ball och Youdell (2008) några konsekvenser av marknadsanpassningen som är av vikt att uppmärksamma i detta sammanhang. Det handlar i synnerhet om relationen till de tidigare diskuterade riskerna med att elever med särskilda behov tenderar att exkluderas. Ball och Youdell visar hur skolor som har tillräckligt elevunderlag tenderar att exkludera elever som inte når så goda resultat (inte sällan elever i behov av någon form av särskilt stöd) för att på så vis skapa sig en ännu bättre position på marknaden. En exkludering som Ball och Youdell menar kan ske såväl öppet som dolt. Dolt genom att just premiera (medvetet

eller omedvetet) vissa beteenden och öppet genom att skolor helt enkelt gör ett urval av elever via till exempel extra finansiering. Det öppna urvalet är i Sverige olagligt men jag kommer i avhandlingens olika empiriska kapitel att diskutera hur skolor ändå kan använda sig av former av dolt urval (medvetet som omedvetet).

Lärares villkor i den marknadsanpassade skolan

I en forskningsöversikt om effekterna av friskolereformen argumenterar Karolina Parding (2011) för att mer forskning krävs om lärares arbetsvillkor. Detta främst utifrån att det saknas studier som visar hur och på vilka vis som marknadsanpassningen har påverkat lärarprofessionen. Parding menar att språkbruket runt arbets- och anställningsvillkor har förändrats sedan skolan marknadsutsatts. Tidigare nämnda Vlachos (2011) konstaterar att det blir allt viktigare för skolorna att kunna kommunicera sina resultat och beskriva vad de gör, vilket är något som tar både resurser och tid i anspråk från såväl skolledare som lärare. Att arbetsvillkoren ser olika ut för lärare i olika skolor är kanske inte något nytt eller inte heller så förvånande men en hel del forskning, som redovisats tidigare i detta kapitel, pekar mot att skillnaderna har ökat. I skolverksamheten har marknadsanpassningen fört med sig pedagogiska förändringar, bland annat genom att nya marknadsaktörer har gjort entré. Det kan röra sig om allt från vad som lite slarvigt kan beskrivas som ”*quick-fix-lösningar*” i form av olika program³¹ till former av samarbete med det lokala näringslivet eller föreningslivet (partnerskapslösningar).

Liknande tankegångar återfinns i den internationella forskningen, exempelvis använder Ball och Youdell (2008) begreppet *exogen privatisering* för att beskriva denna utveckling. En utveckling som gjort det möjligt för privata företag att skapa enorma vinster genom att sälja diverse produkter och skolprogram till skolor och kommuner samt även öppnat upp för mer marknadsorienterade värden att ta plats i skolans vardag. Ball och Youdell menar att skolor, i synnerhet när de behöver tävla om elever, använder sig av vad de benämner som *offentligt-privat partnerskap*, en form av *dold privatisering*, som de menar är en direkt konsekvens av marknadsanpassning och något som starkt kommit att ändra lärares praktik.

³¹ Det finns en uppsjö av företag som marknadsför sig mot skolan och säljer diverse program och manualer. De är samtliga marknadsförda som ”lösningar” på diverse skolproblem. Begreppet policyentreprenörer (Ball, 2006, s. 72) beskriver hur dessa privata aktörer får tillträde till skolan genom diverse utbildningsuppdrag inte sällan med stora vinstintressen. På så vis har skolan i allt högre grad blivit en ”lättköpt arena” (för forskning i Sverige se exempelvis vidare i von Brömssen, 2014).

Den tidigare forskningens sammanfattande logiker

It's only in these local lived markets that choice is meaningful, either for actors or analysts.

(Ball, 2003, s. 33)

Utifrån resonemangen i den tidigare forskningen kan det konstateras att utfallet av valfrihetsreformen med avseende på segregation, kvalitet, skolutveckling och kostnader i hög grad beror på vilket teoretiskt perspektiv som används. Varje perspektiv skriver fram sin egen logik och visar med olika bilder vad skolvalfriheten har fört med sig. Jag har benämnt dem som *segregationslogiken*, *livsvillkorslogiken*, *rumslogiken* och *marknadslogiken*.

Segregationslogiken innefattar former av segregering och åtskillnad. Det är frågor som diskuteras i mycket hög utsträckning inom den tidigare forskningslitteraturen. Övergripande beskriver logiken hur det fria skolvalet har lett till en ökad skolsegregation utifrån såväl dold som öppen uppdelning av elever och elevgrupper. Denna logik framträder tydligast inom den svenska forskningskontexten och i synnerhet i kvalitativa studier inom vilka den tilltagande skolsegregationen identifieras och även understryks som betydelsefull. Även mer kvantitativt inriktade studier påvisar att det finns en tilltagande skolsegregation samt en ökad betygsspridning. Att betygsspridningen mellan skolor ökar är oroväckande inte minst för att en ökad betygs- och kunskapspridning riskerar att hota likvärdigheten.

Nästa logik, familjebakgrundslogiken bottenar i att den tidigare forskningen pekar på att familjebakgrunden har betydelse för hur skolvalet utformas. Familjers habitus och kapitalinnehav ser olika ut, vilket ger olika utgångspunkter för att navigera inom utbildningssystemet. Även denna forskning pekar mot att det skett en ökad uppdelning av elevgrupper mellan skolor efter införandet av det fria skolvalet. Denna logik har stor genomslagskraft inom utbildningssociologiska studier och även internationellt.

Den tredje logiken som framträder, rumslogiken, är starkt kopplad till valfrihetens geografi. Denna logik lyfter hur de föreställningar som finns om plats får en allt större betydelse för om en skola ses som attraktiv eller inte. Rumslogiken pekar på hur enskilda skolor är djupt sammanflätade med det närområde de är belägna i. De föreställningar som finns om plats får stor betydelse för hur det fria skolvalet används och forskarna identifierar att det fria skolvalet snarare har förstärkt boendesegregationen än motverkat den.

Den fjärde logiken som identifierats är marknadslogiken. Inom denna logik diskuteras framförallt hur skolors inre arbete har förändrats genom de utbildningspolitiska förändringar som tog form i början av 1990-talet. Genom att skolor i högre grad måste arbeta för en ”ökad kundnöjdhet” och i konkurrens med andra skolor har villkoren för läraryrket och skolorna ändrats. Studier inom denna logik visar dels på en ändrad diskurs inom skolan och dels på en ökad ambivalens hos föräldrar och elever. För skolans del (i

vid bemärkelse) blir det allt viktigare att kunna kommunicera resultat utåt samt att marknadsföra verksamheten. Detta tar allt mer av lärares arbetstid i anspråk. Forskningen visar också att marknadsanpassningen lett till att skolor har använt sig av olika strategier, vilket kan handla om profilering av verksamheten, partnerskapsåtaganden och annan marknadsföring. Nyare forskning visar att skolvalfriheten lett till svårigheter för såväl lärare som elever att orientera sig på en allt yvigare skolmarknad. Detta gäller i synnerhet på gymnasienivå. Denna logik är inte lika utforskad som de tre andra men visar tydligt på hur skolvalfriheten leder till en ökad sortering av elever utifrån känslor av tillhörighet respektive icke-tillhörighet och till en mer flytande tillvaro. För som Forsey med flera (2008, s. 12) så riktigt påpekar är vi alla djupt inbäddade i de sociala strukturer som omger oss.

Kapitel 3 Teoretiskt ramverk: att tänka bortom det sagda och det gjorda

Sociology is the art of thinking phenomenally different things as similar in their structure and functioning and of transferring that which has been established about constructed object, say the religious field, to a whole series of new objects, the artistic or political field and so on.

(Bourdieu citerad i Bourdieu och Wacquant, 1992, s. 5)

Avhandlingens teoretiska ramverk tar sin utgångspunkt i den franske sociologen Pierre Bourdieus arbete. Bourdieu har varit den huvudsakliga inspirationskällan såväl metodologiskt som teoretiskt. Metodologiskt i att låta teori och empiri samverka genom hela forskningsprocessen. Teoretiskt syftar mina analyser till att tänka *med* och inte *genom* Bourdieu³² (Jenkins, 2002) samt att acceptera utgångspunkten att den sociala världen måste förstås relationellt och att sociala processer utgår både från individuella aspekter och samhälleliga strukturer. Wacquant (1992) framställer det som att studera samhället genom ”en dubbel analytisk lins” (Bourdieu och Wacquant, 1992, s.7). Bourdieu själv använde ofta metaforer från sportens värld för att förklara sin teoribildning och att tänka med Bourdieu innebär på många sätt att se samhället som en sorts spelplan. En spelplan inom vilken både sociala strukturer och individuella handlingar studeras. På denna samhälleliga spelplan träder aktörer in med olika habitus. Där ackumuleras och fördelas sedan kapital ojämnt vilket i sig leder till såväl maktasymmetrier som dominansförhållanden. Vilka maktasymmetrier och dominansförhållanden som återfinns på den lokala skolmarknaden kommer att diskuteras närmare i avhandlingens olika empiriska kapitel. Detta kapitel gör inga anspråk på att redogöra för hela Bourdieus teoribildning³³. En genomlysning av det slaget

³² Att använda uttrycket ”Att tänka med Bourdieu och relatera till Bourdieu och det ”bourdieuanska” riskerar att föra tankarna till en personkult. Det vill säga att hänga upp alltför mycket på en enda person, på ett enda namn. Detta är inte ovanligt inom akademien och i synnerhet är det vanligt förekommande kring manliga forskare, därför menar jag att det viktigt att här poängtera att Pierre Bourdieu inte var ensam med att försöka förstå det sociala rummets förutsättningar. Han hade en stab av medarbetare med vilka han både skrev och delade forskningsmaterial. Under många år var Bourdieu verksam som forskningsledare vid Centre de Sociologi Européenne (Broady, 1988).

³³ För mer omfattande beskrivningar och en genomgång av Bourdieus teorier och verk, se exempelvis Donald Broadys (1991) avhandling *Sociologi och Epistemologi. Om Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin* eller Richard Jenkins (2002) *Pierre Bourdieu*.

skulle kräva långt mer utrymme än vad som ges i en avhandlingstext av föreliggande karaktär. Det skulle inte heller motsvara syftet med att tänka med Bourdieu. Kapitlet syftar snarare till att ge en teoretisk grund för analyser av det insamlade materialet. Att tänka med Bourdieu har även inneburit att jag låtit mig inspireras av forskare som Stephen Ball, Michael Grenfell och Diane Reay (Ball, 2003; Grenfell, 2004; Reay, 1998a, 1998b, 1998c, 2004; Reay, David och Ball, 2001, 2005; Reay och Lucey, 2003 samt Reay m.fl., 2011). Samtliga har använt Bourdieus teorier för att studera, analysera och avtäckta maktförhållanden inom utbildningsområdet.

Bourdieu's analytiska verktyg: ett relationellt och praktiskt bygge

Ett översiktligt och enkelt sätt att beskriva Bourdieus teoribildning är att det är en praktiskt och relationellt orienterad sociologisk teori. Praktisk i bemärkelsen att den är förankrad i vardagsverksamhet, såsom den avtecknar sig för aktörer via exempelvis livsstilar, karriärvägar, socialt arv, smak och avsmak. Med andra ord, hur vi fattar våra dagliga beslut inom den sociala värld vi är en del av. Bourdieus sociologi är i grunden empiriskt orienterad och han återkommer ofta till tanken om att ett teoretiserande utan empiriska exempel blir kraftlöst (Bourdieu och Wacquant, 1992; Grenfell 2004). Bourdieu menar också att empiri utan teori är intetsägande (Bourdieu och Wacquant, 1992). Naturligtvis är denna beskrivning alltför enkel men det grundläggande i att tänka med Bourdieu är att förstå sin omvärld relationellt samt att förstå den via en samverkan mellan teori och praktik (Bourdieu, 1994). På så vis kommer teoribildningen bäst till användning som analytiska verktyg inom vardagspraktiker (Webb, Schirato och Danahar, 2002).

Det relationella utgår från att studera det som händer inom ett specifikt fält från två håll. Dels utifrån vad aktörer som träder in i ett specifikt fält bär med sig, *habitus* och *kapital* och dels utifrån hur fältet är strukturerat. I mötet skapas en repertoar av strategier och positioner utifrån både aktörers *habitus* och kapital och fältets strukturerande strukturer. Detta leder till att ett fält blir mer eller mindre tillgängligt för enskilda aktörer eller grupper av aktörer (Bourdieu och Wacquant, 1992). Ett annat utmärkande drag i Bourdieus begreppsapparat är att det syftar till att utmana en mer allmängiltig förståelse av det sociala rummet och de diskurser som återfinns där, det är ett försök att bryta med det spontana vardagstänkandet. Genom att tänka med Bourdieu

Den senare innehåller även ett kritiskt analyserande och granskande perspektiv av Bourdieus teorier. Även David Swartz (1997) *Culture and power, the sociology of Pierre Bourdieu* är läsvärd, den innehåller bland annat ett kapitel om Bourdieus karriär och vilka teoretiker som influerat honom.

analyseras samhällsfenomen bortom dikotomier av struktur och agens, något Bourdieu menar är sociologins vetenskapliga uppgift (Bourdieu, 1979).

I början av boken *Outline of a Theory of Practice* (1979) beskriver Bourdieu detta som en epistemologisk vändpunkt. Genom tre huvudsakliga tankefigurer lägger Bourdieu grunden för en *praktikens sociologi*. Den sociala världen kan vara föremål för tre olika former av kunskap. En subjektivistisk, en objektivistisk samt en kunskapsproduktion som för samman det subjektiva och objektiva. Det senare är att föredra då det är ett försök till att tänka bortom dikotomierna av strukturer och agens (jfr, Bourdieu, 1994). Nedan följer en kortare beskrivning av hur Bourdieu argumenterar för denna epistemologiska vändpunkt.

Den första tankefiguren benämner Bourdieu som subjektivistisk. Det handlar i stort om studier där aktörers förstahandserfarenheter och förståelse av dessa studeras. Det kan exempelvis vara studier med en fenomenologisk ansats. Bourdieu menar att dessa studier i första hand handlar om att forskaren skapar kunskap om hur den sociala världen visar sig för enskilda aktörer. Detta utan att forskaren beaktar eller gör några insikter av hur kringliggande omständigheter (strukturer) påverkat eller påverkar aktören/aktörer. Det finns med andra ord, menar Bourdieu, begränsningar med den fenomenologiska kunskapsproduktionen utifrån att det endast är den subjektiva förståelsen som studeras och sedan tolkas. Bourdieu använder sig av begreppet agenter, ett ord han ofta tar till för att beskriva aktörer. Genom att använda ordet agenter menar Bourdieu att individens agens betonas och detta är värt att poängtera då det bemöter en del av den kritik som finns om Bourdieus arbete. Exempelvis skriver Bourdieu (1994) om vikten av att se enskilda individer i agens, att se dem som aktiva och handlande aktörer³⁴.

Om den första tankefiguren var alltför inriktad mot att enbart studera aktörers handlingsutrymme menar Bourdieu att den andra, vilken han benämner som objektivistisk, är lika begränsande. Denna gång utifrån att det som studeras är hur aktörers villkor formas och påverkas av strukturer utan att den enskilda aktören har någon egentlig handlingskraft eller möjlighet till påverkan. Sådana studier, menar Bourdieu, ger alltför litet eller till och med obefintligt utrymme för agens, vilket i sin tur leder till att de ger en alltför deterministisk beskrivning av den sociala världen (Bourdieu, 1979).

Bourdieu framhåller därför en tredje tankefigur som försöker se bortom dikotomier av struktur och agens. Han framställer aktörers praktiker som resultat av ett dialektiskt förhållande mellan objektiva strukturer och individuella handlingar. Praktiker förklarar Bourdieu som mänskligt handlande som ofta tas för givet. Det är handlingar som man oftast inte reflekterar över eller för den delen ifrågasätter. I den tredje tankefiguren används begrepp som *habitus*, *kapital* och *fält* för att synliggöra hur det som sker mer eller

³⁴ Se även Broady (1991, s. 231) som för ett fördjupat resonemang om begreppet agens.

mindre vanemässigt bidrar till att makt- och dominansstrukturer vidmakthålls i samhället (Bourdieu, 1979).

Att försöka tänka bortom struktur och agens samt att låta teori och praktik växelverka är tankar som jag tagit fasta på i mitt arbete. I analyserna vill jag tränga bakom det förgivettagna, det vill säga utföra ett abstraherande och en teoretisk analys av det studerade lokala skolområdets konfigurering drag. Analyserna syftar därför till att avtäckas och synliggöra hur de strukturella maktvillkor som återfinns inom det sociala rummet verkar, påverkar och formar aktörers habitus utan att för den sakens skull låta de enskilda aktörerna sakna handlingsutrymme eller förmåga att förändra sina villkor (Grenfell, 2004). Genom att tänka relationellt positionerar och positioneras aktörer utifrån kapitalinnehav på den studerade lokala skolmarknaden (Bourdieu 1984, 1994). Det är positioner som särskiljer aktörer, grupper men även platser, genom deras inbördes likheter och olikheter (Bourdieu, 1994). Det är positioner som genom differenta strategier där habitus möter fält även skapar distinktioner. Detta framför allt utifrån vilka kapitalformer som betraktas som de mest eftersträvansvärda inom ett specifikt fält. Den eftersträvansvärda kapitalformen benämner Bourdieu som det *symboliska kapitalet*. Det är en kapitalform som helt och hållet bygger på den beskrivna relationella dimensionen. Detta gör att jag valt att redogöra för det symboliska kapitalet i denna del trots att det följer ett avsnitt längre fram i kapitlet som behandlar Bourdieus olika kapitalformer.

Det relationella perspektivet innebär att det som är ett symboliskt gångbart kapital inom ett visst fält inte behöver vara det inom ett annat fält. Ett symboliskt kapital blir på så vis först en resurs för den enskilde aktören efter att det erkänts av andra aktörer. Kapitalformen måste därför tillmätas ett värde och legitimeras eller med Bourdieus ord:

The social field can be described as a multi-dimensional space of positions such that every actual position can be defined in terms of a multi-dimensional system of co-ordinates, whose values correspond to the values of the different pertinent variables. Thus, agents are distributed within it, in the first dimension, according to the overall volume of capital they possess and, in the second dimension, according to the composition of their capital i.e. according to the relative weight of the different kinds of assets within their total assets.

(Bourdieu, 1985, s. 724)

Som analysverktyg kan det symboliska kapitalet vara ett effektivt verktyg för att synliggöra hur exempelvis vissa titlar, betyg eller examina värderas högre inom ett socialt fält än inom andra. Begreppet *symboliskt kapital* är nära sammankopplat med ett annat centralt begrepp, *symbolisk makt*. Kortfattat innebär symbolisk makt att de aktörer eller grupper av aktörer som innefattas av en högre social ställning inom ett fält även har makt att definiera vad som uppfattas som värdefullt, men också att det symboliska kapitalet uppfattas som värdefullt av de grupper som inte innehar det (Bourdieu och

Passeron, 1977; Bourdieu och Wacquant, 1992). Den symboliska makten ligger på så vis i det definierade eftertraktade, vilket leder till *misskännande* (eng. *misrecognition*, Webb, m.fl., 2002, s. 24). Enkelt förklarar betyder misskännande att även de grupper i samhället som inte innefattas av eller betjänas av det symboliska kapitalet på olika vis försöker få ta del av detta. Misskännande blir till en form av glömska, ofta handlar det om sådant som inte sägs (Mahar, 1990). Det innebär att misskännandet riskerar att maskera reproduktion av vissa sociala positioner och ojämlikheter.

För att försöka förtydliga ovanstående resonemang om symboliskt kapital, symbolisk makt och misskännande kan ett par exempel från skolans värld ges. Utbildning är oftast en högt värderad kapitalform, och en skola framstår i de flestas ögon som en institution som framförallt förutsätts förmedla kunskap i form av god utbildning. Men genom att tänka med Bourdieu betonas betydelsen av att även analysera skolans roll i hur symboliskt värdefullt kapital överförs, det vill säga det Broady (2007) beskriver som skolans *dolda läroplan*. Den dolda läroplanen kan enklast beskrivas som att det finns en dold ekonomi³⁵ inom skolan där vissa beteenden premieras medan andra negligeras eller till och med bestraffas. På så vis överförs specifika kapitalformer genom praktiker inom skolan vilka samverkar till att reproducera rådande makt- och statusförhållanden i samhället (Broady, 1991, 2007). I skolans värld kan det röra sig om att elever lär sig att vänta på sin tur, lär sig veta i vilka situationer de ska prata samt på vilka sätt de ska prata och vidare att de lär sig vilka uppförandekoder som gäller. Inte sällan handlar det om uppförandekoder och även i viss mån om en språkbehärskning som överensstämmer med det rådande symboliska kapitalet i samhället (Reay, m.fl., 2011). På så vis premierar skolan beteenden och förhållningssätt hos elever med en viss bakgrund, oftast elever vars föräldrar har utbildnings och kulturellt kapital. Lärare anser sig även ha en förmåga att peka ut vissa elever som synnerligen begåvade vilket ofta har visat sig handla om de elever som kommer från hem med kapitalformer som liknar lärarens egen bakgrund samt stämmer väl överens med rådande symboliskt kapital (jfr, Bartholdsson, 2008; Broady, 2007; Reay m.fl., 2011).

Webb med flera (2002) menar att misskännande kan beskrivas som en nyckel till ytterligare ett analytiskt verktyg, det *symboliska våldets logik*. Det är ett analytiskt verktyg som kan vara användbart för analyser av skolvardag. Ordet *våld* ska här inte uppfattas som fysiskt våld utan som en mild och ofta omärklig form av styrteknik (Bourdieu, 1994). Det symboliska våldet är på

³⁵ Donald Broady introducerade Philip Jacksons klassiska studie "Life in Classrooms" från 1960-talet för en bredare svensk publik genom begreppet "den dolda läroplanen" under 1980-talet. Jackson hade genom observationer studerat klassrum i 1960-talets USA och kommit fram till att några av de viktigare kunskaper som eleverna lärde sig i skolan var socialisering i form av de lärde sig att vänta, (vara uthålliga), bli avbrutna, göra saker de egentligen inte hade lust med eller såg någon större mening i. Eleverna lärde sig även att strunta i sina klasskamrater då inbördes hjälp såg som fusk och slutligen att underkasta sig lärarens makt.

så vis en mjuk dominansform, till och med så mjukt att det kan betraktas som *vänligt* (jfr, Bartholdsson, 2008). Det symboliska våldets logik är en form av maktutövande som ofta betraktas som ett sunt förnuft. Som normen eller de ”sätt som vi alltid har gjort det på”. På en skola skulle detta kunna exemplifieras av rektor Bosse (Markbodaskolan) som menar att man kan kliva in i en skola och där finns det något ”som inte går att ta på men som går att smaka och känna, och som man märker när man kliver in”. Det Bosse syftar på är att det på varje skola finns ett set av normer och attityder som internaliserats och förkroppsligats i aktörers agerande. Hur dessa ser ut kan vara olika beroende på var skolan är belägen samt vilka som berörs av verksamheten, de är förhållanden, normer och attityder vilka Bourdieu benämner som dispositioner, det vill säga en praktik som samtliga inblandade (med få undantag) känner till och utövar (Bourdieu, 1986). Det är viktigt att poängtera att det inte heller här handlar om någon oföränderligt uppsättning av dispositioner, utan snarare handlar det om värden och normer som mer eller mindre medvetet är överenskomna. Det vill säga ett rutinartat utförande av dagliga handlingar, en sorts skolkultur som jag i avhandlingen valt att benämna som *skolhabitus*. Alternativt skulle de förgivettagna normeringsprocesserna som bottnar i det symboliska våldets logik också kunna förstås som diskurser.

Viktigt att poängtera är att det symboliska våldets logik alltid bäst tjänar det rådande systemet. Att det som är det förgivettagna alltid bottnar i de kapitalformer som grupper med makten har. De kan definiera vad som ska betraktas som ett symboliskt kapital och kan därmed sätta normer för det som ska ses som giltigt och förgivettaget. Att ett symboliskt våld kan fortgå beror därför på att de aktörer som omfattas av ett stort symboliskt kapital kan diktera villkoren. Det beror också på att de dominerade grupperna genom misskännande uppfattar dessa praktiker som det normala. Symboliskt våld och misskännande sker på så vis i ömsesidig växelverkan. Ett exempel på hur reproduktion av symboliskt värdefulla kapitalformer sker i skolmiljö är Paul Willis numera klassiska studie *Learning to labor: How working class kids get working class jobs* från 1977 (på svenska: *Fostran till lönearbete*). Det är en studie som identifierar hur engelska arbetarklasspojkar i skolan fostras till en framtid i de närliggande fabrikerna genom normerande förhållningssätt. Willis påvisar hur reproduktion av klass och genus framförallt sker utifrån föreställningarna om elevers bakgrund. Det är föreställningar som är djupt förankrade (och ofta omedvetna) hos både lärare och elever. Arbetarpojkar i Willis studie blir till arbetare i de närliggande fabrikerna först och främst utifrån att de omfattas av vissa på förhand givna föreställningar om vad de förmår prestera. Det är föreställningar om skolprestationer som även pojkarna själva har internaliserat och föreställningar som främst utgår från ett medelklassideal. Detta leder i sin tur till reproduktioner av vissa symboliska värden och normer som i sin tur sorterar elevgrupper och befäster rådande maktrelationer.

Det finns även mer nutida och svenska studier som visar att elever som inte kommer från studievana hem har svårare att knäcka skolans uppförandekod. Ett exempel är Åsa Bartholdssons bok *Den vänliga maktövningen* (2008). Studien, baserad på hennes avhandling från 2007, visar hur elever från studievana hem har svårare att anpassa sig till skolans reproducerande disciplinering. Lärarna använder en vänlig maktutövning för att på så vis korrigera icke-önskvärda elevbeteenden. Vissa elever svarar väl på detta medan andra har svårare att uppfatta de gällande skolkoderna.

Skolan som värdenormativ arena och plats för barn och ungas identitetsskapande har undersökts i en rad andra studier. Det är studier av alltifrån hur genus görs i skolan (Ambjörnsson, 2004; Thorne, 1993), hur etnicitet och ”invandrarskap” görs (Jonsson, 2007, Runfors, 2003; Wiltgren, 2014) till hur klass och framtidsmöjligheter reproduceras genom skolans misskännande och ”dolda läroplan” (Bartholdsson, 2008; Broady, 2007; Willis, 1977).

Den bourdieuanska verktygslådans centrala begrepp

I detta avsnitt presenteras de analytiska begreppen habitus, fält och kapital närmare men innan dess är det värt att återigen poängtera att Bourdieus sociologi både teoretiskt och praktiskt i högsta grad är relationell. För Bourdieu är också begreppen habitus, kapital och fält intimt sammankopplade, såväl konceptuellt som empiriskt (Bourdieu och Wacquant, 1992). Detta avsnitt kommer också att belysa några begrepp hämtade från en teoribildning som återfinns inom det kulturgeografiska fältet. Begreppen *plats* och *rum*, (eng. *place* och *space*) och *föreställda geografier* är även de centrala för avhandlingsarbetet. Begreppen är kopplade till *skolvalfrihetens geografi* (eng. *educational geography*, Gulson och Symes, 2007, s. 3) samt till begreppet *spatialt kapital* (Poupeau, Francois och Couratier, 2007).

Habitus, en individuell och institutionell förståelse

All of my thinking started from this point: how can behaviour be regulated without being a product of obedience of rules.

(Bourdieu, 1994, s. 65)

Habitus kan enklast beskrivas som en uppsättning av dispositioner, skapade och återskapade genom individens personliga historia och de omgivande strukturerna (Harker, 1990). På så vis bildar habitus ett set av *varaktiga, inorporerade* dispositioner. Som analysverktyg kan habitus användas för att beskriva hur enskilda aktörer och även grupper av aktörer kan tänkas handla och agera inom en specifik kontext. Ett handlande som både är beroende och begränsat av historia och uppväxtvillkor. Även om aktörers handlingar till

delar är begränsade är det viktigt att poängtera att habitus är ett system av varaktiga, men *icke oföränderliga* dispositioner (Bourdieu och Passeron, 1977).

Bourdieu och Wacquant (1992) beskriver hur habitus styr vårt sätt att tänka, att det sätt vi konstruerar kunskap på och hur vi tänker om vår verklighet är beroende av det system av dispositioner som är inkorporerade inom oss. Detta system är ett ”resultat av sociala erfarenheter, kollektiva minnen, sätt att röra sig och tänka som ristats in i människors kroppar och sinnen” som Donald Broady uttrycker det (Broady, 1991, s. 225).

Habitus handlar därför inte enbart om våra medvetna handlingar utan även om de omedvetna. Det vill säga om de vanemönster som grundläggs i den tidiga barndomen och som utvecklas vidare genom olika socialiserings- och inlärningsmönster (Jenkins, 2002). Habitus ska dock inte förstås som deterministiskt utan ses som ett verktyg för att undersöka hur strukturella och individuella faktorer är sammanflätade. Det handlar om hur komplexa praktiker skapas, djupt förankrade genom den egna historien och de strukturer som omger individen (Reay m.fl., 2011). En aktörs habitus kan ändras i och med att förutsättningar förändras inom det sociala rum där aktören återfinns. Ofta är habitus trögrörligt, främst utifrån att den sociala världen finns lika mycket inom individen som utanför. Det gör att habitus blir till det system av dispositioner som avgör hur individen möter, förstår och bemästrar den sociala världen (Skawonius, 2005).

I Bourdieus egna förklaringsmodeller av begreppet beskrivs habitus som *strukturerade* och *strukturerande strukturer*, som ett system av överförbara dispositioner. Exempelvis rör det sig om en aktörs tankar, trosföreställningar, smak och intressen. Med andra ord om vår förståelse av den sociala världen. Habitus kan också uppfattas som förkroppsligat kapital (Bourdieu, 1984, 1994). En av de otaliga beskrivningar som finns av habitus återges nedan med Bourdieus egna ord:

... the cognitive structures which social agents implement in their practical knowledge of the world are internalized ‘embodied’ social structures.
(Bourdieu, 1984, s. 468)

Bourdieu och Wacquant (1992) skriver i boken *An Invitation to Reflexive Sociology* att habitus som analysverktyg ger forskare möjligheten att analysera hur social reproduktion går till. Att exempelvis använda habitus som analysverktyg i utbildningssociologiska studier ger förklaringsmodeller för hur föräldrar och elever utan någon egentlig rationell kalkylering utvecklar strategier, slår vakt om och använder sitt kapitalinnehav (medvetet eller omedvetet) när de ska välja (jfr, Ball, 2003; Reay, 2004). Begreppet kan användas för att förstå vad det är som gör att en enskild aktör väljer att placera sina barn på en specifik skola eller varför vissa aktörer väljer att studera vidare på universitet. Begreppet kan kopplas till idéer, tankar och känslor

som till delar har inkorporerats i den enskildes habitus via dennes omgivning och exempelvis via tidigare skolgång.

Reay med flera (2011) skriver att en vanlig kritik av den bourdieuanska begreppsapparaten bottnar i att habitus ses som likvärdigt med en aktörs personlighet, vilket habitus inte ska uppfattas som. Om habitus förväxlas med personlighet eller för den delen med identitet blir det lätt en förutsäggande kategori och inte det analysverktyg som syftar till att studera handlingsmönster utifrån uppfattade positioner. Habitus, menar författarna vidare, syftar till att fånga dynamiska relationer mellan sociala strukturer och aktörskap (Reay m.fl., 2011, s. 20). Begreppet används för att analysera hur föräldrars egen utbildningsbakgrund och erfarenheter gör det lättare eller svårare att navigera inom utbildningssystemet (Reay, 1998a). Tidigare nämnda Gewirtz med flera (1995) beskriver de svårigheter som föräldrar med ett habitus som så att säga inte stämmer överens med fältet har att navigera inom utbildningssystemet. Författarna beskriver dessa svårigheter med hjälp av metaforen, att det är som att ha valuta i en annan valör men ändå försöka att handla en vara. En annan metafor som används i liknande sammanhang men för de aktörer vars habitus stämmer väl överens med fältet är den som Bourdieu själv använder, nämligen att vara som en fisk i vattnet (Bourdieu och Wacquant, 1992).

I *Reproduktioner* (1977) beskriver Bourdieu och Passeron varför vissa grupper i samhället med större sannolikhet kommer att gå på universitet än andra grupper (jämför med tidigare nämnda studie av Willis från samma år). Genom att identifiera två huvudsakliga principer inom utbildningssystemet; utlåtande och hierarkier (eng. *verdict* och *hierarchies*) menar Bourdieu och Passeron att undervisning aldrig sker i ett tomrum utan att det är konkreta resultat av samhällliga processer. I synnerhet sker detta via en viss strävan som främst finns hos vissa samhällsgrupper. Något som leder till, menar författarna, att skolor har ett på förhand bestämt uppdrag, en auktoritet, en sorts självklar rätt att förmedla vissa symboliska kapitalformer. Dessa kan förstås som normer och är oftast former av kapital som stämmer väl överens med de dominerande gruppernas kapital. Alltså former som återfinns i den tidigare diskuterade dolda läroplanen och som talar om för elever hur de *bör* vara. Exempel på hur den dolda läroplanen opererar i en vardaglig skolpraktik skulle kunna vara utlåtanden som till exempel; *I den här skolan gör vi så här...* eller *I den här skolan har vi alltid gjort så här...*, utlåtanden som bottnar i förgivettaganden byggda på det symboliska våldets logik. Den andra definierande principen, hierarkier, kan definieras i termer av praktiker, distans och distinktioner. Med Bourdieus ord:

Even in the classroom, the dominant definition of the legitimate way of appropriating culture and work of art favor's those who have had early access to legitimate culture, in a cultured household, outside of scholastic knowledge

and interpretation as "scholastic" or even "pedantic" in favour of direct experience and simple delight.

(Bourdieu, 1984, s. 2)

Positioner och distinktioner kring vad som anses som "bra" bottnar i de dominerande gruppernas kapitalformer. Positioneringar som leder till att inom det vardagliga samspelet uppstår förgivettaganden om vad som anses vara rätt och fel, fullt och fint, men som i slutändan alltid är definierade av de grupper som innefattar ett stort symboliskt kapital. Något som i sin tur leder till att överföring av de dominerande gruppernas symboliska kapital sker genom normerande förgivettaganden vilka legitimerar rådande maktstrukturer (Grenfell, 2004). Bourdieu (1986) konstaterar att olika grupper i samhället kan omfattas av liknande erfarenheter och därmed utveckla en form av gemensamt habitus. Med andra ord, de aktörer som lever under liknande livsvillkor formas av de likartade externa villkoren, något som i vissa sammanhang kan leda till att det går att tala om ett *grupphabitus* eller till och med ett *klasshabitus* (Bourdieu, 1986 s.725, jfr, Reay, 1998c och Reay, m.fl., 2011). Även institutioner kan omfattas av liknande villkor och utveckla en form av *kollektivt habitus*. Det utvecklas som ett "vi" som bygger på deltagarnas gemensamma normer, värden och tankar. Reay, David och Ball (2005) benämner detta kollektiva habitus som ett *institutionellt habitus*. Institutionellt habitus kan användas som analysverktyg för att analysera hur enskilda aktörer tar och ges agens på olika sätt inom organisationer och institutioner, exempelvis i olika skolor. Genom att studera hur ett institutionellt habitus tar sig uttryck i en vardagspraktik i mötet mellan enskilda individer och institutionen skola blir det möjligt att avtäcka dominansförhållanden (Reay, 1998a; Reay m.fl., 2005).

Likt habitus är institutionellt habitus ett dynamiskt begrepp som syftar till att fläta samman dåtid och nutid samt det individuella med det kollektiva. Likt ett individuellt habitus går ett institutionellt habitus att förändra men genom dess kollektiva natur är det än mer trögflytande till sin karaktär än vad ett individuellt habitus är (Reay m.fl., 2005). Bourdieu (1986) menar att individer som lever under liknande förutsättningar och förhållanden internaliserar en uppsättning attityder, vilka Bourdieu benämner som *dispositioner*. Dessa dispositioner leder till specifika praktiker inom en viss kontext, en sorts kollektivt habitus. Reay (1998a) beskriver vidare hur detta kollektiva habitus kan bli till ett institutionellt habitus när det återfinns inom en organisation eller institution. Ett institutionellt habitus utvecklas genom såväl gruppens uppfattningar och diskurser som en historisk förankring. Utifrån semiautonoma processer spelar därför uppfattningar om klass, etnicitet och genus in för hur ett institutionellt habitus utformas (Reay, m.fl. 2005). Det kollektiva habitus som Reay med flera (2005) beskriver liknar vad Corsaro (2015) identifierar som en känsla av ett "vi" (eng. *sense of we-ness*, Corsaro, 2015, s. 208). Det är det förgivettagna, de vanor (eng. *habitual*) som skapar

en miljö som betyder trygghet och tillhörighet för de medlemmar som delar detta ”vi”. Men som också kan leda till otrygghet och isolering för de som inte omfattas av ”vi” (jfr. Lund, 2015).

I Sverige har begreppet institutionellt habitus används av bland andra Bouakaz (2007) för att studera föräldrasamverkan mellan hem och skola i mångkulturella skolmiljöer. Som institution är skolan djupt förankrad såväl i sin historia som i sitt sammanhang och begreppet *skolhabitus* är en utveckling av begreppet institutionellt habitus i syfte att specifikt studera skolan som institution. Begreppet har också använts av Pauca och Daoud (2011) för att belysa hur skolmiljön påverkar olika elevers beslut inom utbildningssystemet och hur både enskilda habitus och kollektiva mönster av viljeformationer framträder och skapar vitt skilda förväntningar på framtida studier och yrkesliv.

I en annan studie av Isling Poromaa, Holm och Hult (2012) används skolhabitus för att visa på hur lärarnas normativa förväntningar (ofta omedvetna) reglerar skolpraktiken. I Isling Poromaas studie används skolhabitus som ett sätt att beskriva vilka beteenden och normer som fungerar vid en specifik skola, i relation till andra skolor och samhället i stort. Isling Poromaa med flera menar att skolhabitus kan ses som en ”semiautonom skoleffekt” inom vilken ”elevpåverkan är nära förbunden med det förkroppsligade kapital elever bär med sig och som kan härledas till föräldrars utbildningsbakgrund” (Isling Poromaa, m.fl., 2012, s. 47). Det är med andra ord en effekt av både de interna och externa villkor som finns för elever i en specifik skola. Skolhabitus kan både samverka med det habitus som en elev har med sig in i skolan eller inte. Som analysverktyg kan skolhabitus användas för att belysa hur skolans socialiseringsprocesser kan vara samstämmiga eller inte med de normer och värden som aktörer eller grupper av aktörer har med sig hemifrån³⁶. I denna studie kommer skolhabitus att användas för att närmare ringa in och analysera betydelsen av inre och yttre bilder på de tre skolorna i framförallt avhandlingens sjätte kapitel. Skolhabitus är extra användbart som analysverktyg i avhandlingen då de tre studerade skolornas externa strukturella villkor skiljer sig åt, vilket i sin tur villkorar deras interna arena.

³⁶ Institutionellt habitus och skolhabitus kan även jämföras med Jenkins (2008) som använder sig av begreppet *social identity* för att beskriva en kollektiv form av identitet. Det är en identitet djupt förankrad i språk och en sorts kunskap om ”vem som är vem” och ”vad som är vad” i en vardagspraktik. Inom en praktik där individer identifierar sig själva och blir identifierade och även kategoriserade genom distinktioner utifrån uppfattningar, tycke och smak (Jenkins, 2008, s. 104).

Fält: ett nätverk av makt, kamp och relationer

... in order to construct the field, one must identify the forms of specific capital that operates within it and to construct the forms of specific one must know the specific logic of the field.

(Bourdieu och Wacquant, 1992, s. 108)

Att tänka i termer av fält är att tänka relationellt (Bourdieu och Wacquant, 1992). Fältbegreppet används av Bourdieu för att beskriva den sociala värld som aktörerna lever i. Samhället, det vill säga den sociala världen, är en kombination av olika fält där olika kapitalformer (ekonomiskt, kulturellt och socialt kapital) värderas och ackumuleras olika. Varje fält har sin egen logik och fältets struktur bestäms av de relationer som för tillfället finns där. Aktörers olika tillgång till kapital leder till att de positionerar sig och positioneras på olika vis inom ett specifikt fält. Bourdieu menar att fältbegreppet är användbart för att studera betydelsen av de maktrelationer och hierarkier som finns inom ett specifikt socialt rum (Bourdieu, 1985).

På fältet sker en rad maktspel, en kamp om makt (eng. *power-play*) där aktörer både dominerar och domineras (Bourdieu, 1986). Broady (1991) beskriver fältet som ett system av relationer mellan positioner, vilka innefattas av individer och institutioner (specialiserade agenter och institutioner) som sinsemellan strider om något som för dem är gemensamt. Det är en kamp om erkännande och resurser. Genom att beskriva aktörers positioner inom fältet kan vi synliggöra och studera ”en sorts system av konkurrerande sociala relationer som fungerar i enlighet med sin egen specifika logik” (Moi, 1994, s. 5). Bourdieu använder ofta metaforer för att förklara sina teorier, ofta från sportens värld. Han förklarar exempelvis fältet som en spelplan där aktören måste känna till de basala reglerna för den sport som spelas för att kunna spela tillsammans (Bourdieu och Wacquant, 1992). Viktigt att poängtera att är att de fält som återfinns i den sociala världen är alla konstruerade och därför är de också föränderliga. De existerar endast i relation till varandra och fältbegreppet måste därför förstås utifrån att det syftar till att förklara varför agenter och olika institutioner i en viss praktik agerar efter en viss logik (Webb m.fl., 2002).

Varje fält kan vara uppdelat i mindre delar, i subfält, vilka samtliga följer sin egen inre logik. Det vill säga att de har ett eget värdesystem samtidigt som de är en del av det större fältet. Till exempel kan utbildningssystemet ses som ett överordnande fält med en specifik diskurs där reformer och policy beslutas på nationell nivå. De skolor som återfinns på en lokal skolmarknad kan sedan ses som ett subfält där denna nationellt utformade policy ska implementeras. På subfältet utvecklar varje skola sin egen specifika logik och praktik (skolhabitus) i förhållande till den överordnande diskursen av policy och styrdokument. Vidare positionerar och positioneras skolan i förhållande till andra skolor på samma subfält (lokala skolmarknad).

Det sociala rummet är relationellt och dynamiskt. Det är relationellt genom att fältets struktur, aktörers habitus och kapitaltillgångar villkorar fältets spelregler. Inom fältet pågår en ständig kamp om resurser och positioner och där maktförhållandena kan förändras men då förändras även det sociala rummets inre struktur (Bunar, 2001). En skola kan till exempel under en viss tid få ett dåligt rykte och positionen på fältet försvagas då avsevärt. Likaså kan en skola placerad i ett område som genomgår gentrifieringsprocesser avsevärt förbättra sin position.

Inom systemet skapas regler som oftast inte är uttalade men väl kända och accepterade för de aktörer som verkar inom fältet, vilket skapar en sorts *praktiskt sinne*, eller *praktiskt förnuft*³⁷ (Bourdieu, 1994). På den studerade lokala marknaden skulle det praktiska förnuftet kunna förstås som att veta vilken skola som är en ”bra” skola. I de empiriska kapitlen framkommer en del exempel på detta. Begreppet praktiskt förnuft kan användas för att beskriva ett meningsfullt agerande. Det är inte att förväxla med en medveten praktik. Det praktiska förnuftet är det som känns som det mest naturliga eller med Bourdieus ord:

...it does not feel the weight of the water, and it takes the world about itself for granted.

(Bourdieu och Wacquant 1992, s. 127).

Begreppet praktiskt förnuft försöker på så vis fånga hur aktörer eller grupper av aktörer utvecklar sociala praktiker som blir meningsfulla för dem. Det är när habitus möter fält som det praktiska förnuftet kommer till uttryck. Om en aktör ska känna sig som en fisk i vattnet eller ha känsla för spelet beror till stora delar på hur aktörens habitus och kapital korrelerar med fältet (Jenkins, 2002).

Kapital

Verkligheten är relationell och vad som existerar i den sociala världen är relationer.

(Bourdieu och Wacquant, 1992, s. 97).

Bourdieu (1986) menar att det finns tre huvudsakliga kapitalformer; *ekonomiskt*, *kulturellt* och *socialt kapital*. Det ekonomiska kapitalet är den kapitalform som är enklast att beskriva. Det handlar om inkomst, förmögenhet och egendom. Betydelsen av ett ekonomiskt kapital för föreliggande studie är att ett avsevärt ekonomiskt kapital ger familjer möjligheter att bosätta sig på platser där skolor anses vara bra genom att helt enkelt köpa sig en bostad där

³⁷ Jag tolkar begreppen, praktiskt sinne och praktiskt förnuft som synonymer utifrån Bourdieus texter och använder mig i avhandlingen av begreppet praktiskt förnuft.

(Ball, 2003; Dovemark, 2004). I internationell forskningslitteratur refereras detta ofta till som att välja med lån (eng. *choosing by mortgage*).

Den andra huvudsakliga formen av kapital, det kulturella kapitalet, finns främst i samhällen där utbildningssystemet gör det möjligt att lagra och byta symboliskt kapital samt där utbildning värderas högt (Bourdieu och Passeron, 1977). Ofta leder en stark betoning på ett högt värderat utbildningskapital, en form av det kulturella kapitalet, till ett mer trögrörligt socialt system. Detta främst genom att titlar eller examina kan komma att monopoliseras av vissa grupper. Ett exempel på detta skulle kunna vara att vissa utbildningar, företrädesvis prestigefulla utbildningar som läkare eller jurist främst har studenter från grupper i samhället med en redan stark position.

Kulturellt kapital kan existera i en rad olika former, utbildningskapital, institutionellt kulturellt kapital i form av betyg, akademiska kvalifikationer eller som förkroppsligat kulturellt kapital. Det senare via sätt att tala, stil (det vill säga att prata på "rätt" sätt och att klä sig "rätt"), smak, självförtroende eller som kulturella objekt, som till exempel viss smak av litteratur och konst och eventuellt ett samlande av dessa objekt (Bourdieu, 1984).

Bourdieu (1986) kopplar ihop utbildningskapital med det kulturella kapitalet eftersom familjen ses som den plats där den sociala reproduktionen tar sin början. Inom familjen tillskrivs utbildningskapitalet värde vilket leder till att utbildningsvägar och val av utbildning och skola blir ett sätt att reproducera fördelning av kapital inom det sociala rummet. I samhällen där utbildning värderas högt innebär ett stort kulturellt kapital även att vara väl utrustad för att navigera bland de utbildningsmöjligheter som står till buds. Det är ingen lätt uppgift för en enskild aktör att skaffa sig ett bredare utbildnings- och kulturellt kapital. Det tar tid och kraft. När det görs måste den enskilda aktören respondera på vad som kan beskrivas som ett yttre tryck från exempelvis familjemedlemmar, grannskap och kamratgrupper (Reay, 1998a, 1998b).

Den tredje huvudsakliga kapitalformen är socialt kapital. En kapitalform som är svårare att definiera, men inte mindre betydelsefull, i synnerhet som analysverktyg för denna avhandling. I boken *Distinctions* (1984) och artikeln *The forms of capital* (1986) beskriver Bourdieu hur det finns en tydlig skillnad mellan det ovan beskrivna kulturella kapitalet och ett socialt kapital. Det sociala kapitalet menar han innefattas av två huvudsakliga element, *sociala nätverk* och *en förmåga att förstå hur nätverken ska underhållas*. Ett starkt och stort socialt nätverk kan leda till nya möjligheter i form av arbete och bostad. För föreliggande studie blir det sociala kapitalet till ett värdefullt analysverktyg genom att föräldrar i intervjuer talar om vikten av att *välja rätt skola så att barnen får tillgång till rätt nätverk*.

Det sociala kapitalet kan också beskrivas som en sorts *relationell makt* (Moi, 1994). Det får inte förstås som enskild och individuell makt utan som positioner, som visserligen enskilda aktörer, var och en på sitt håll, skaffar sig, men som ackumuleras och sammantaget bildar det sociala kapital som

gruppen eller familjen drar nytta av eller får makt genom (Broady, 1991). Ett sätt att förstå hur relationell makt tar sig i uttryck i praktik via plats och sociala relationer finns i Mikael Holmqvists bok *Djursholm, Sveriges ledarsamhälle* (2016). I boken beskriver Holmqvist hur makt konsekreras genom aktörernas livsstilar och inbördes relationer som formerats normerande efter vissa förgivettagna förväntningar och värden.

Även institutioner kan innehålla ett större socialt kapital. Det kan då exempelvis handla om en skola eller ett universitet som söker erkännande genom att stoltsera med före detta elever som lyckats väl i livet. För elever kan stort socialt kapital innebära att vara väl rustad för att möta de uppförandekoder som finns på en skola. De är väl rustade (ofta via uppfostran) för att möta den tidigare diskuterade dolda läroplanen. De lär sig att snabbt uppfatta ”nyttan med att gå i skolan” (jfr, Bartholdsson, 2008; Dovemark, 2004).

En del av kapitalformerna kan vara inkorporerade i den enskildes habitus och de är därför inte heller något som den enskilde aktören är helt och hållet medveten om. När de olika kapitalformerna diskuteras är det också viktigt att komma ihåg att det inte är en fråga om några oföränderliga tillstånd utan det handlar om dispositioner, förmågor, handlings- och orienteringsmöjligheter som samtliga gör det möjligt för aktörer att skaffa sig fördelar inom vissa fält (Broady, 1991).

Spatialt kapital, plats och rum samt skolvalfrihetens geografi

Bourdieu (1999) skriver att en fysisk plats enbart är en förlängning av det sociala rummet samt att makten över plats och rum är relaterad till kapitalinnehav, sociala relationer och positioner. Med andra ord är ingen plats eller socialt rum neutral eller fri från föreställningar om den (Bourdieu, 1999, s.124). Vidare menar Bourdieu att organisering av såväl plats som rum sker genom dispositioner och sociala hierarkier, vilka tillsammans blir inkorporerade och neutraliserade i habitus och gör att vi uppfattar vissa platser som ”bättre” och ”finare” och andra som ”ghetto” och ”sämre” (Bourdieu, 1999).

Inom kulturgeografien används ofta två begrepp, de engelska *place* och *space*, för att beskriva och hålla isär den fysiska platsen från den föreställda och relationella. Enklast kan begreppen översättas med plats (*place*) och rum (*space*). Med transdisciplinära teorier som bygger på Lefebvre (1991), Soja (1990, 2000) och Masseys (1994, 2005) visar Gulson och Symes (2007) och Gulson (2011) att föreställningar om plats får betydelse för hur skolvalfriheten används. Det är dessa föreställningar kring rum och plats som Gulson och Symes (2007) kallar för *valfrihetens geografi*.

Känslor, idéer och föreställningar om plats är komplexa. Rumsbegreppet (*space*) är starkt kopplat till hur vi konstruerar vår uppfattning om plats samt

även med vem eller vilka vi förknippar en specifik plats. På så vis blir både plats och rum till förlängda sociala relationer som formas och omformas av symboliskt kapital och maktstrukturer (jfr, Massey, 1994, samt se Bourdieu, 1999 som diskuterar rum, det vill säga *space*, som en metafor för att förstå sociala relationer).

För ungdomar är platsen där de växer upp oftast en plats för vardag och lek. Det är där kamrater finns och inte sällan spelar platsen där en växer upp en avgörande roll för identitetsutveckling och trygghet (Sernhede, 2009; van der Burgt, 2006). Värden och uppfattningar om en specifik geografisk plats manifesteras på så sätt inom ett specifikt fält (Bourdieu, 1999). Uppfattningarna om en plats tenderar sedan att färga av sig både på de institutioner och på de aktörer som återfinns där. På den lokala skolmarknaden kan detta ta sig i uttryck av att exempelvis rykten om ett bostadsområde ger en skola ett dåligt rykte och att elever i förlängningen kommer att uppfattas och även uppfatta sig själva som ”förortselever”.

Trumberg (2011) använder begreppet *spatialt kapital* för att synliggöra hur uppfattningar om plats spelar en roll för skolvalfriheten. Begreppet kommer från franska sociologer och kulturgeografer som inspirerats av att tänka med Bourdieu och använt sig av begreppet för att beskriva hur plats kan ge både vissa fördelar och nackdelar (Poupeau, m.fl., 2007). Trumberg delar upp det spatials kapitalet i *positionskapital* och *situationskapital*. Positionskapital är kopplat till platsen där en aktör bor och platsens goda eller dåliga rykte, grannskapets historia, image och så vidare. Situationskapitalet berör förmågan för den enskilde att förflytta sig inom rummet. Denna förmåga är kopplad till den enskildes övriga kapitaltillgångar, exempelvis ekonomiskt kapital. Ett exempel på detta kan vara att det innebär en kostnad för SL-kort om en elev väljer en skola med ett längre avstånd från bostaden.

Det är inte med intentionen att fästa identitet vid ett bostadsområde som det spatials kapitalet används utan det är med utgångspunkten att det finns en rad föreställda geografier om och kring platser som påverkar dess skolor. I denna avhandling används därför främst begreppet föreställda geografier (Molina, 2006). Detta för att det föreställda tydligt markerar att det främst handlar om föreställningar och antaganden om plats.

För avhandlingen är de föreställda geografierna viktiga att studera utifrån ett grundantagande som framkommit i kapitlet om tidigare forskning, att skolan inte kan studeras som en institution avgränsad från de processer och diskurser som finns i det omgivande lokalsamhället. För att förstå hur skolvälet påverkar måste skolan studeras utifrån såväl yttre som inre kontext. Det är på så vis en studie av det relationella, av processer som återfinns såväl utanför som innanför skolans väggar.

Sammanfattningsvis används det teoretiska ramverket i denna avhandling för att undersöka och förklara hur geografisk plats, föreställningar om plats, positioneringar samt andra sociala och symboliska villkor samverkar för att

både möjliggöra, försvåra och även omöjliggöra för aktörer att navigera på en lokal skolmarknad. Det relationella perspektivet tar hjälp av begrepp som habitus, kapitaltillgångar och fält för att synliggöra den repertoar av strategier och positioner som finns för ett navigerande på den lokala skolmarknaden.

Varför Bourdieu?

As for Bourdieu; is it all worth the candle? If it takes the best part of a decade to make sense of the core concepts of Bourdieu's theories only to find one has no more ability to understand the world than one did before, then perhaps not. Yet the struggle to work with Bourdieu's concept is worthwhile just because to do so forces one to think. Without concepts, the tools of thoughts, we will not make much progress.

(Nash, 1999, s. 185)

Denna avslutande del syftar till att både fördjupa förståelsen av teoribildningen samt att motivera varför Bourdieu har använts som teoretisk vägledare. Det första och främsta skälet till valet av Bourdieu som teoretiker är kanske hans stora och genomgripande intresse för att analysera vardagspraktiker, inom vilka hans analysverktyg ger goda möjligheter till att förstå fenomen som annars kanske mest uppfattas som *det naturligt förekommande*.

Teoribildningen spänner över en rad olika samhällsområden. Bourdieu och hans medarbetare har utfört studier av såväl kultur, genus, akademien, konst, utbildning som konsumtionsvanor. Samtliga studier syftar i grunden till ge läsaren verktyg för att analysera maktförhållanden i vardagspraktiker (Swartz, 1997). Ytterligare ett skäl till att använda Bourdieu är mitt intresse för det mellanmänniska. Ett relationellt perspektiv möjliggör att analysera hur, vad och varför saker sker mellan människor. Att tänka med Bourdieu är med andra ord att betona betydelsen av det relationella med fokus på positioneringar tillsammans med en förståelse av hur både objektiva och subjektiva strukturer spelar in. Det är främst tjusningen i att inte enbart analysera enskilda aktörers utsagor eller de strukturella villkor som omger dem, utan att låta de levda erfarenheterna analyseras i en specifik kontext. Som ett stöd i detta tankearbete ger Mahar en formel för att studera socialt liv (*habitus x kapital*) + *fält* = *social praktik* (Mahar, 1990, s. 7). Det är en formel som kan vara till hjälp för att förstå hur de olika analytiska verktygen och begreppen hjälps åt för att förklara varför agenter gör som de gör på ett specifikt fält.

Här är det värt att återigen poängtera att Bourdieu för mig har varit inspirationskälla både metodologiskt och teoretiskt. Ytterligare ett skäl är att Bourdieu har använts av ett flertal av de forskare som jag låtit mig inspireras av.

Det sista men absolut inte det minst viktiga skälet till val av teori är de stora krav på forskarreflexivet som ställs genom att arbeta med Bourdieus teorier. Det är i min mening omöjligt att använda sig av Bourdieus arbete utan att även analysera den egna förståelsen och den egna rollen som forskare. Bourdieu beskriver det med uttrycket *objectification of the objectifying subject* vilket kan förstås som vikten av en förståelse av den egna praktiken lika väl som andras (Jenkins, 2002).

Kritik mot att använda Bourdieus teorier

Trots dess många goda skäl att använda Bourdieu så finns det även en del invändningar som måste adresseras. Det finns en vedertagen kritik om språkanvändningen i Bourdieus texter eller det som kan beskrivas som ett begriplighetsproblem. Det är en invändning som jag delvis delar. Det är lätt att hålla med om att texterna rent språkligt är svårgenomträngliga och mycket av lästiden går åt att brottas med förståelsen av språk. Bourdieu var verksam inom den franska akademiska traditionen vilket förklarar en del av detta menar Swartz (1997). Jenkins (2002) menar att Bourdieus texter bjuder in till eller ger en tillflykt till ord som är relativt *nysmida*, då det finns en chans att utmana det förgivettagna. Eller som Bourdieu beskriver det, *för att skydda det sunda förnuftets språkanvändning* (Bourdieu och Wacquant, 1992, s. 53). Den snåriga språkanvändningen är med andra ord ett sätt att utmana det automatiserade tänkandet. Detta för att vetenskapen inte ska reduceras till ren beskrivning av en verklighet eller enbart till en teoretisk analys.

En annan vedertagen kritik kring Bourdieus teorier rör kopplingarna mellan strukturer och agens. Bourdieu kritiseras för att lägga alltför stor vikt vid strukturer samt att i analyserna alltför lätt hamna i ett komplext nät av dominans- och underordningsrelationer som blir alltför deterministiskt (Jenkins, 2002; Järvinen, 2007). Exempelvis har begreppet habitus kritiserats för att lägga för stor vikt vid att positioner och strukturer styr aktörers handlingar. Begreppet har även beskrivits som ett undanlidande begrepp som både alstras av och bidrar till att upprätthålla sociala förhållanden (Broady, 1991). Bourdieu själv svarar på kritiken om habitus genom att poängtera att användandet av habitusbegreppet inte utesluter möjligheter för enskilda aktörer att göra val. Snarare ska habitus ses som ett sätt att synliggöra hur objektiva sociala betingelser inkorporeras till den grad att de är internaliserade i den enskilda individen och därför blir förgivettagna (Bourdieu, 1990, 1994). Bourdieu menar att habitus inte är något predestinerat utan ett sätt att närma sig förståelsen bortom det binära synsättet om struktur och agens. Vidare menar Bourdieu att habitus är beständigt men inte oändligt. När en individ hamnar i nya situationer vävs nya delar in i ens habitus (Bourdieu och Wacquant, 1992; Bourdieu, 1994). Habitus ger möjliga förklaringsmodeller kring agens men enbart genom ett begränsat handlingsutrymme (Nash,

1999). Habitus blir med andra ord till ett verktyg som ger möjligheter till att se hur reproduktionsprocesser inom en viss samhällsgrupp sker, mer eller mindre regelmässigt och utan att aktörerna är helt medvetna om det. Hur aktörer handlar och kommer att handla samt göra sina val sker utifrån vad de anser är möjligt. Sannolikheten att det är möjligt för enskilda att byta social bana är inte så stor menar Broady (1991) som gör jämförelser med det av Skå-Gustaf Jonssons myntade uttrycket *det sociala arvet*. Ett uttryck som inte heller menar att livet är predestinerat men att det finns ett arv via individens uppväxtvillkor som alltid spelar en viss roll. Det är ett arv som är mycket svårt för den enskilde aktören att bryta sig fri från.

En annan vanligt förekommande kritik mot Bourdieus teorier är att hans teoribygge anses vara alltför elitistiskt, vilket i stort kan ses som ett missförstånd. Bourdieus analytiska verktyg ska kunna appliceras på olika samhällsgrupper. Bourdieu och hans medarbetare genomförde en mångfasetterad palett av studier och det är viktigt att poängtera att om en mer övergripande kunskap om Bourdieus teorier saknas kan detta lätt missförstås. Om alltför stor vikt läggs vid Bourdieus skrifter om social reproduktion är det lätt att läsa Bourdieu som marxist, vilket är missledande. Bourdieu har hämtat inspiration från Marx, likväl som han hämtat inspiration och tankar från andra klassiska sociologer såsom Durkheim och Weber (Brubaker, 1985).

Från sociologiskt håll riktas ibland kritiken att Bourdieus teoretiska apparat är alltför filosofisk och onödigt teoretisk. Detta samtidigt som det från filosofins håll riktas kritik i motsatt riktning, att teoribildningen är alltför knuten till empiri. Bourdieu svarar på kritiken med att teoribildningen är just verktyg till att tänka. Teoribildningen är vägar för att tänka om, analysera och studera den sociala världen som i många fall tas förgiven (Webb, m.fl. 2002). Att tänka med Bourdieu blir att tänka reflexivt, att tänka bortom själva teoribygget.

... an invitation to think with Bourdieu is of necessity an invitation to think beyond Bourdieu, and against him whenever required.

(Bourdieu och Wacquant, 1992, s. 16)

Kapitel 4 Metodologiska överväganden: att dela en vardag för att skriva om den

Detta kapitel syftar till att redogöra för hur insamlingen av material har genomförts. Att valet föll på etnografi som metod beror på studiens forskningsfrågor och viljan att studera de processer som satts igång genom skolvalfrihetsreformen. Inspirerad av Skeggs (2007) menar jag att etnografi som metod ger möjlighet att studera och förstå fenomen som exempelvis skolvalfrihet på nya sätt. Kapitlet inleds med ett kortare avsnitt om etnografi som metod. Därefter ges en beskrivning av urval av områden, skolor och informanter samt hur det gick till när fältarbetet avslutades. Efter detta följer en reflektion över att vara forskare på fält, därefter en mer ingående beskrivning av de intervjuer (formella samt informella) som genomfördes under tiden på fält. I ett forskningsprojekt finns en rad etiska aspekter och dessa bör ständigt vara närvarande och övervägda, från projektets start till långt efter textens publicering (Nyström, 2012). Etiska aspekter redovisas därför både fortlöpande genom hela metodkapitlet samt i ett eget avsnitt. Efter en tid på fält tenderar ett etnografiskt insamlat material att växa i omfång och för att underlätta läsarens överblick finns en övergripande bild av materialet innan det avslutande avsnittet närmare redogör för hur materialet har analyserats och bearbetats.

Etnografi som metod - att utforska en vardagspraktik

Etnografi används för att studera meningsskapande och sociala praktiker, för att ta del av informanternas miljöer, tankar och meningsskapande (Aspers, 2011; Hammersley och Atkinson, 2007). Som metod har etnografen stora fördelar för att förstå hur kultur verkar på en bestämd plats (Aspers, 2011; Christensen, 2004; Emerson, Fretz och Shaw, 2011; Fangen, 2005). Genom täta och tolkande beskrivningar av vardagsliv (eng. *thick descriptions*) kan meningsbärande strukturer och kulturer synliggöras (Geertz, 1973, s. 3-30). De täta beskrivningarna är tolkningar som går bakom förståelsen av det sagda och gjorda, i ett försök att beskriva ett vardagsliv för en grupp aktörer.

Både teori- och metodval har stor betydelse för hur ett forskningsfält konstrueras, inte minst i analyser och tolkningar av händelser samt de sätt som en verklighet representeras på i text (Aspers, 2011; Hammersley och Atkin-

son, 2007). Metodologiskt bygger etnografi på att forskaren har ett öppet sinne i förhållande till det som studeras och att en rik flora av metoder används för att samla in material. Kanske är följande rader hämtade från Skeggs (2007) en av de bättre beskrivningarna av vilka möjligheterna är med etnografiskt arbete:

Ethnography is probably the only methodology that is able to take into account the multifaceted ways in which subjects are produced through the historical categories and context in which they are placed and which they precariously inhabit.

(Skeggs, 2007, s. 433)

Metoden förutsätter ett stort mått av personligt engagemang och flexibilitet, vilket leder till att reflektioner runt forskningsprocessen är avgörande. Reflektionerna och analyserna blir sedan till en sorts förkroppsligad kunskap, inom vilken mötet med mänsklig erfarenhet och aktörers meningsskapande ger en förståelse för levnadsvillkor. Det är en kunskap som är svår att fånga på andra sätt än genom att vistas på plats och delta i ett vardagligt samspel av relationer (jfr, Aspers, 2011; Johansson och Sernhede, 2011; Willis och Trondman, 2000). Etnografin ger en möjlighet till att gradvis komma till insikt om vad som kan tänkas vara betydelsefullt för aktörerna. Detta kan exempelvis göras i relation till hur skolvalfriheten som policy implementeras och förstås. Kanske kan det även ge en möjlighet till att förstå processer av skolval på nya sätt (jfr, Skeggs, 2007). Det är inte med ett sanningsanspråk som en etnografi utförs utan metoden ska ses som ett forskningsbidrag som skapar en ökad förståelse av en viss praktik (Aspers, 2011; Larsson, 2009).

Denna studie hör hemma inom en tradition av etnografisk forskning med en kritisk ansats, tolkningsansatsen tar fasta på att synliggöra omedvetna processer, ideologier, maktförhållanden samt andra uttryck för dominans (Fangen, 2005). Det är en form av etnografi som hänger nära samman med teorivalet. Främst utifrån tanken att det sociala rummet bör utforskas från två håll: dels utifrån vad de som stiger in i ett fält har med sig, habitus, och dels utifrån de villkor som återfinns inom fältet, vilka symboliskt värdefulla kapitalformer som är relevanta (Bourdieu och Passeron, 1977; Bourdieu, 1984, 1994). Processer såväl innanför som utanför klassrummets väggar studeras i syfte att skapa en bredare förståelse för den urbana skolmarknadens villkorande drag. Att undersöka externa villkor för studiens ungdomar och skolprofessionella i samklang med aktörers agens är av vikt för att inte studien ska riskera att falla i fällan att enbart framställa aktörer som offer för strukturer (Johansson, 2009b; Larsson, 2009).

Urval, tillträde och utträde

I nästföljande fem delavsnitt kommer jag att närmare redogöra för hur urval, tillträde och utträde gick till. De tre skolornas sociala landskap (Lund, 2015) kommer att presenteras närmare. Extra tonvikt läggs på hur tillträde och samtycke gavs av studiens ungdomar främst av etiska skäl men också utifrån att frågor om tillträde är centrala för Bourdieu (Bourdieu, 2003).

Urval av område

I avhandlingen har samtliga områden, skolor och informanter fått fingerade namn. Enligt Stockholms stads Utredning och Statistik Kontor (USK) finns fyra huvudsakliga orsaker till att elever pendlar till en annan skola. Dessa är: 1) eleven söker sig till en skola som har samma kultur och/eller språkinriktning som eleven själv tillhör, 2) eleven söker sig till skolor som upplevs som ”bättre” (ofta till skolor i ett område med en annan socioekonomisk eller etnisk sammansättning än ursprungsskolan) med syfte att nå högre skolresultat, 3) eleven söker sig till skolor som har en profil som eleven är intresserad av, 4) elever tvingas till att pendla eftersom antalet skolplatser i det egna boendeområdet inte räcker till (Stockholms stad, 2011).

Stockholms stads översikt visar att det främst är elever från årskurs sex och uppåt som pendlar mellan skolor. 35 procent av eleverna i årskurserna sex-nio, att jämföra med 12 procent av eleverna i förskoleklass upp till årskurs tre. Läsåret innan föreliggande studie, 2010-2011, gick 51 procent av stadens barn och unga i den skola som låg närmast deras bostad. 28 procent gick i skola i samma stadsdel som de bor i. 21 procent valde att gå i en skola utanför den egna stadsdelen (Stockholms stad, 2011).

Enligt USK finns det ett framträdande mönster i att antalet familjer som använder sig av det fria skolvalet är lägre i de stadsdelar där invånarnas genomsnittliga socioekonomiska status är högre och vice versa. Det exempelvis endast en procent av eleverna i innerstaden som pendlar utåt³⁸. Detta kan jämföras med stadsdelar som har betydligt lägre socioekonomisk status, exempelvis Skärholmen, Rinkeby-Kista och Spånga-Tensta. I dessa områden är elevpendlingen ut från närområdets skolor mellan 25 och 55 procent. Alla dessa elever väljer dock inte innerstadsskolor, procentsatsen visar endast hur många elever som inte väljer sin hemskola (Stockholms stad, 2011).

Genom att använda statistiken från USK samt genom webbsökningar³⁹ identifierades ett område med elevflöden som matchade tre uppsatta ur-

³⁸ Ett annat exempel är stadsdelen Bromma där 66 procent går i den för bostaden närmaste skolan och utpendling från området i sin helhet är endast sju procent.

³⁹ Detta kan beskrivas som den inledande fasen av fältarbetet: **Fas ett** som startade med en kontakt med Stockholms stads skolförvaltning i februari 2012. Genom statistiskt material kartlades flödet av elever mellan skolor i ett lokalt avgränsat område (se bilaga 10). Skolchefer för det lokala området intervjuades för att få en mer övergripande bild. Relativt snabbt

valskriterier: 1) ett område av varierad socioekonomisk karaktär, 2) ett område som är tillgängligt med kommunala transportmedel, 3) ett område där det fanns ett visst elevflöde mellan skolor. Urvalskriterierna svarade mot studiens övergripande syfte att studera hur olika aktörer med skilda strukturella förutsättningar navigerar inom utbildningslandskapet. Den lokala skolmarknaden kom att bestå av tre platser, i avhandlingen benämnda som Brodal, Markdalen och Tallunda. De tre platserna ingår i två administrativa enheter, två stadsdelar. En närmare beskrivning av de tre platserna återfinns i avhandlingens första empiriska del.

Urval av skolor

När området för den lokala skolmarknaden hade avgränsats, kartlades skolor och elevflöden. Kartläggningen visade att det fanns runt trettiotal grundskolor, kommunala såväl som fristående (varierande huvudmän) samtliga på rimligt reseavstånd⁴⁰. Ett tydligt mönster framträdde, vissa skolor tycktes vara mer attraktiva⁴¹ för familjer att söka till än andra (se även bilaga 10).

I studien benämns skolor som har många sökande som *tillvalsskolor* och skolor som har skolplatser över som *bortvalsskolor*. Genom webbsökningar på skolorna i det lokala skolområdet identifierades även ett par profilerade skolor, det var skolor som marknadsför sin verksamhet genom att erbjuda någon form av extra undervisning⁴². Ett par skolor i området kontaktades, några avböjde deltagande i studien av varierande skäl. Tre skolor svarade positivt till att medverka och de är i avhandlingen benämnda som Brodalskolan (bortvalsskola), Tallundaskolan (tillvalsskola) och Markbodaskolan (marknadsförande skola). De är samtliga belägna inom en radie av dryga fem kilometer från varandra. De tre skolorna representerar några av de skolor som finns på den lokala skolmarknaden. Att skriva om något som representationer är en form av kunskapsproduktion som syftar till att förstå hur mening skapas och delas i ett visst sammanhang. Det är också en kunskapsproduktion där representationerna riskerar att cementera en redan vedertagen bild. Detta är inte min intention. Skolorna och de aktörer som återfinns där navigerar utifrån fältets strukturerande strukturer och avhandlingen syftar

tonade bilden fram av en del skolor som *tillvalsskolor* och en del som *bortvalsskolor*. Statistiken visade också att det fanns ett antal innerstadsskolor som var tillvalsskolor för områdets barn. Nästan uteslutande var det skolor som låg på bekvämt reseavstånd med tunnelbanan. Under denna period studerades också skolornas webbsidor för att på så vis få en mer översiktlig bild av det studerade området.

⁴⁰ Där inga byten av transportmedel behöver göras och det inte tar mer än cirka 15 minuter att ta sig mellan skolan och hemmet.

⁴¹ Här åsyftar ordet "attraktiva" enbart på antalet elever som sökt sig till skolan enligt statistik.

⁴² Det var skolor med olika profiler. Med profilering av undervisning åsyftas här att en viss tid i veckan används till en fördjupning inom något eller några skolämnen. Det fanns i det lokala skolområdet en rad profilerade skolor som erbjöd alltifrån extra språkundervisning till extra idrottsundervisning.

därmed till att visa på hur nära sammankopplad skolan som institution är med den lokala kontexten och med de föreställningar och diskurser som återfinns där.

De tre skolornas sociala landskap

Att redovisa statistik och göra en uppdelning av elever likt den som följer i detta avsnitt, är i likhet med representationerna i föregående avsnitt långt ifrån oproblemiskt. Det är därför viktigt att poängtera att de elever som ingår i de beskrivna kategorierna nedan är en heterogen grupp och begrepps-användningar och kategoriseringar kan lätt skapa felaktiga och kanske till och med stigmatiserande bilder. Att använda sig av migrationsbakgrund, utländsk bakgrund eller föräldrars utbildningsbakgrund riskerar att begränsa förståelsen kring att andra utmaningar som stigmatisering, utanförskap och föreställningar har mycket stor betydelse. Dessa aspekter kommer att adresseras närmare i de kommande kapitlen. I detta avsnitt används, elever födda utanför Sverige och elever med föräldrar födda utanför Sverige då de är vanligt förekommande variabler i statistik. I avhandlingen använder jag mig genomgående av begreppet *migrationserfarenhet* i den löpande texten. Detta som ett försök att tydliggöra att erfarenheter av migration kan påverka familjemedlemmar som själva inte har migrerat.

I följande avsnitt kommer jag trots de ovan beskrivna riskerna att försöka ge en mer översiktlig bild av de tre skolorna och deras *sociala landskap* (Lund, 2015). Genom att sammanställa statistik från Skolverkets databas Skolverkets Internetbaserade Resultat- och kvalitets Informations System (SIRIS) träder en tydlig bild av respektive skolas sociala landskap fram. Elevsammansättning skiljer sig väsentligt trots att skolorna geografiskt ligger nära varandra.

I tabellerna redovisas antal elever på varje skola. Elever födda utanför Sverige och elever med båda föräldrar födda i ett annat land samt antalet elever som nått målen för årskurs nio. När det gäller föräldrars utbildningsnivå innebär ”eftergymnasial utbildningsbakgrund” att den ena föräldern eller båda har eftergymnasial utbildning. All statistik är baserad på elevantal i oktober 2012, då studien påbörjades (se SIRIS, <http://sir.is.skolverket.se>).

Tabell 1: De tre skolornas sociala landskap

Skola	Brodalskolan	Tallundaskolan	Markbodaskolan
Antal elever	450 (år F- 9)	550 (år F- 9)	400 (år 6-9)
% pojkar	58 %	50 %	48 %
% elever födda utanför Sverige	36 %	2 %	4 %
% elever med båda föräldrar födda utanför Sverige	48 %	8 %	10 %
% elever som nått målen för årskurs 9	56 %	88 %	82 %
% av föräldrar med eftergymnasiala studier	29 %	77 %	67 %

(Tabellen sammanställd av författaren från tillgänglig statistik läsåret 2012-2013)

Genom statistiken framträder en anmärkningsvärd bild. Exempelvis är andelen elever utan någon form av migrationserfarenhet på Tallundaskolan 90 procent medan samma procentsiffra för Brodalsskolan är 16 procent. Även familjers utbildningsbakgrund skiljer sig markant åt mellan de båda skolorna. På Tallundaskolan har 77 procent av föräldrar en högre utbildningsbakgrund medan samma antal för Brodalsskolan är 29 procent. Dessa skillnader bekräftar den senare tidens forskning som pekar mot en allt starkare dold segregation mellan skolor (som jämförelsetal utgör den eftergymnasiala utbildningsbakgrunden i Stockholms stad som helhet 64 procent).

I nästa tabell, återfinns några av de skolor som nämns av de intervjuade aktörerna i olika sammanhang. Frutunaskolan (bortvalsskola), Vikenskolan (tillvalsskola), Lindenskolan (marknadsförande skola). Dessa är med för att ge en möjligheter för läsaren att göra egna jämförelser. Det finns fler skolor som nämns av aktörer framförallt i förhållande till att de är så kallade *feeder-schools*, det vill säga F-5 (alt. F-6) skolor: Gråboskolan, Esboskolan, Plogskolan och Västraskolan. Ett flertal av aktörerna refererar också till ett litet antal skolor i området Bidal och det rör sig om skolor som ligger i de mer socialt utsatta delarna av Bidal och som ett antal ungdomar sökt sig bort ifrån. Jag har av utrymmesskäl valt att inte redovisa statistik för samtliga av de skolor som nämns av avhandlingens aktörer. I stora drag följer skolorna områdets socioekonomiska sammansättning.

Tabell 2: Statistik över skolor som ofta nämns av studiens informanter

Skola	Frutunaskolan	Vikensskolan	Lindensskolan
Antal elever	403 (år F-9)	1050 (år F-9)	1020 (år F-9)
% pojkar	49 %	55 %	61 %
% elever födda utanför Sverige	7 %	2 %	8 %
% elever med båda föräldrar födda utanför Sverige	19 %	5 %	20 %
% elever som nått målen för årskurs 9	77 %	97 %	84 %
% av föräldrar med eftergymnasiala studier	44 %	82 %	67 %

(Tabellen är sammanställd av författaren utifrån den statistik som fanns tillgänglig läsåret 2012-2013).

Tillträde till fältet och urval av informanter

Tillträde till fältet är enligt Hamersley och Atkinson (2007) något som överskuggar allt i en etnografisk studie och är avgörande för såväl genomförande som kvalitet. Först och främst gavs tillträde till fältet (skolan) via skolledarna och dess första personer benämns som nyckelpersoner (eng. *gatekeepers*, se Hamersley och Atkinson, 2007, s. 49 ff.). Skolledarna var positivt inställda till att jag skulle vara på skolan och som skolledare var de väl förtrogna med sin skola och gav mig det formella tillträdet. Utan deras tillstånd och vägledning till vidare kontakter hade studien omöjliggjorts (Hamersley och Atkinson, 2007, Vetenskapsrådet, 2011).

När den första kontakten var etablerad genomfördes intervjuer med skolledarna⁴³ vid varje skola under vårterminen 2012. Förutom att ge en första

⁴³ Med skolledare menar jag här att jag initialt träffade antingen rektor, biträdande rektor eller både och. Under läsåret har jag sedan träffat fler skolledare på skolan, arbetslagsledare alt. biträdande rektor eller rektor, beroende av vilka som sitter i ledningsfunktion. Två av skolorna

förståelse syftade intervjuerna till att presentera mig och projektet. På två av skolorna blev jag därefter direkt presenterad för en av skolans arbetslagsledare. Vid den tredje skolan Tallundaskolan etablerades kontakten med arbetslagsledaren först vid ett senare tillfälle under höstterminen 2013. Arbetslagsledaren kan beskrivas som näste nyckelperson genom att hon (en kvinna i samtliga fall) var en förutsättning för att få kontakt med de lärare som undervisade i de klasser jag önskade följa. Klasslärarna, även de nyckelpersoner, gav mig värdefulla kontakter med föräldrar och ungdomar. Genom arbetslag och andra lärare (som förstås också kan ses som nyckelpersoner) togs sedan fortsatta kontakter med elever och föräldrar. Många gånger har även de hjälpt mig att få kontakt med ytterligare aktörer, i synnerhet med ungdomar och föräldrar boende i skolans närområde. Viktigt att poängtera är att även de aktörer som inte har slussat mig vidare kan ses som en form av nyckelpersoner utifrån deras vilja att berätta om sin skolvardag.

Tillträde och samtycke från studiens ungdomar

Då samtliga elever i studien är under 18 år tillhör de kategorin barn. De barn som deltar i studien benämns emellertid i avhandlingen som ungdomar då de är mellan 13 och 16 år gamla. Det är varken svårare eller annorlunda att bedriva ett fältarbete med ungdomar än med vuxna men ett fältarbete med unga innefattar vissa utvidgade etiska aspekter. Det finns också andra aspekter av makt och maktrelationer när ett fältarbete bedrivs i ungdomsgrupper (Bartholdsson, 2008; James, 2007; Morrow och Richards, 1996).

Samtliga skolföräldrar fick ett informationsbrev hemskickat med information om studiens syfte och kontaktuppgifter (bilaga 1). Informationsbrevet innehöll även ett erbjudande till föräldrar att delta i studien (bilaga 2). Även om mitt huvudsakliga fokus var riktat mot hur ungdomarna i det lokala skolområdet ser på möjligheten eller omöjligheten att välja skola fungerar inga ungdomar utanför sin kontext vilket gör att även de jag benämner som professionella skolaktörer⁴⁴ och föräldrar⁴⁵ är viktiga aktörer i studien. Samtycke samlades in skriftligt vid intervjuer. För de ungdomar som var under 15 år samlades även ett skriftligt samtycke in från vårdnadshavare (bilaga 2).

Under läsåret 2012-2013 följde jag ungdomar och deras lärare i årskurs sju och nio på respektive skola. Motivet med att följa ett par klasser mer

bytte även rektor under läsåret jag var där. Intervjuerna var en inledning till fältarbetets andra fas (**Fas 2**).

⁴⁴ Skolprofessionella innefattas av alla de som har skolan som sin arbetsplats. Först och främst är det lärare och skolledare, men även ett antal fritidsledare, assistenter, kuratorer och studievägledare figurerar i materialet vilket gör att jag har valt att använda skolprofessionella när jag diskuterar skolans personal övergripande och lärare vid de tillfällen då jag diskuterar den undervisande personalen.

⁴⁵ I vissa fall har det varit föräldrar till ungdomar som är med i studien och andra fall är det föräldrar utan familjekoppling till någon av ungdomarna som också deltar i studien. Det är främst intresset för deltagande som har fått styra urval på de tre skolorna.

ingående var att fånga och ge stadga åt de diskurser och praktiker som finns inom en skola (Fangen, 2005; Hammersley och Atkinson, 2007; Kullberg, 2004). Att valet föll på att följa årskurs sju baserades på den statistik som visar att antalet elever som byter skola ökar mot grundskolans senare årskurser och i synnerhet till årskurs sju då ett flertal skolor endast har klasser till årskurs sex (Stockholms stad, 2011).

Vid klassrumsobservationer har jag informerat och bett om tillstånd från klassen och de undervisande lärarna. Trots att skolledaren formellt hade godkänt min närvaro på skolan så var det viktigt för mig att även söka tillstånd från varje lärare och klass om att få delta under lektioner. Vid klassrumsobservationerna har jag inte frågat varje enskild elev (ungdom) utan en fråga ställdes allmänt om att få delta under lektioner till de klasser jag följde vid projektets början alternativt vid det första besöket i för mig nya klasser. Ingen av ungdomarna hade några invändningar mot att jag närvarade. Till delar visar detta på en problematik med de maktrelationer som återfinns i en skola. När jag som vuxen forskare stiger in i skolan förväntas ungdomarna mer eller mindre acceptera min närvaro då den är godkänd av skolledning och lärare. Ett maktperspektiv värt att stanna upp vid och reflektera över vid ett antal tillfällen under pågående fältstudier i en skola. I vilka situationer bör forskaren delta, inte delta eller kanske till och med intervensera? Det är svåra frågor som kräver en *etnologisk närvaro* av forskaren. Etnografisk närvaro är mitt begrepp för att poängtera vikten av etiskt förhållningssätt under hela fältarbetet, vilket även är motiveringen till att etik diskuteras fortlöpande i detta avsnitt.

Genomgående är min bild att ungdomarna var positiva till min närvaro och ett flertal valde själva att ta kontakt med mig för vidare samtal och intervjuer. Jag uppfattar att ett flertal av ungdomarna tyckte att det var roligt att berätta om sin skola och om sina skolerfarenheter. Flera av ungdomarna ville bli omnämnda med namn och uttryckte en viss besvikelse när jag med hänvisning till forskningsetiken berättade att jag varken kommer att nämna namn på plats eller informant (jfr, Johansson, 2009a, s.96). För att säkerställa mitt deltagande har jag också vid ett flertal tillfällen under studiens gång sökt ett upprepat samtycke. Detta i synnerhet under de tillfällen jag följde en specifik grupp av elever under exempelvis raster.

Ungdomarna som deltar i studien har en heterogen bakgrund. Det som förenar är att de antingen är elever vid någon av de tre skolorna, före detta elever eller att de bor i det lokala skolområdet där skolorna ligger. De har olika socioekonomisk bakgrund. Av de intervjuade ungdomarna har samtliga utom två, föräldrar som yrkesarbetar. Föräldrarna arbetar inom varierande yrken så som lärare, läkare, jurister, vaktmästare, städare, restaurangbiträden, förskollärare, receptionister och informatörer. Informationen om vad föräldrarna arbetar med och vilken utbildning de har kommer från de intervjuade ungdomarna själva. I några fall har ungdomarna inte kunnat svara på vad mamma eller pappa gör eller på vad de har för utbildning. Ungdomarnas

socioekonomiska bakgrund redovisas inte heller enskilt i studien, utan övergripande i tabell 1 och 2. En del av studiens aktörer har bakgrund i ett annat land än Sverige (antingen genom att de själva migrerat eller har föräldrar som migrerat). Även detta redovisas övergripande i statistiken. Migrationserfarenhet lyfts i övrigt i texten där det har en relevans för sammanhanget. Några av ungdomarna och de vuxna aktörerna (skolprofessionella och föräldrar) förekommer i materialet i större utsträckning än andra. Främst beror detta på att aktörerna bjöd in till deltagande och samtal i varierande grad. Även detta kan ses som etknografiskt ställningstagande.

Under våren och en bit in på hösten 2013 kom studien också att omfatta ett antal ungdomar boende i det lokala skolområdet som av olika skäl valt att gå i en annan skola. De deltar i studien genom att jag genomförde intervjuer med dem. Det var en grupp som inledningsvis inte hade varit helt enkel att ringa in. Kontakter knöts med dessa ungdomar och deras föräldrar genom en rad olika kanaler, via elever på de tre skolorna, via gamla klasslistor (brev hem), via fritidsledare och lärare samt andra föräldrar. Det var för mig viktigt att komma i kontakt med ungdomar och familjer som valt bort den för bostaden närmaste skolan, för att på så vis vidga förståelsen av den lokala skolmarknadens konfigurering. Att få kontakt med denna grupp var i synnerhet viktigt i området Brodal. Ett område där över hälften av de boende familjerna med barn i högstadietåldern valt en annan skola än den för bostaden närmaste.

Utträde ur fältet

Både tillträde- och utträdesprocesserna var relativt enkla. De flesta av informanterna, både skolprofessionella och ungdomar, visade stort intresse för att delta i studien. De gav sig in i diskussioner kring studiens frågeställningar med ett stort engagemang. De tyckte allt som oftast att de frågor jag ställde var både relevanta och bekanta. Det var frågor som de hade funderat en del kring. I synnerhet gällde detta de skolprofessionella vid Markbodaskolan och Brodalsskolan som upplevde att elevflöden mellan skolor hade ökat. Det var också något som de menade hade påverkat deras vardag. De skolprofessionella vid dessa båda skolor beskrev vid ett antal tillfällen projektet som viktigt och högaktuellt.

Fangen (2005) skriver att det ofta är svårt att på förhand veta hur länge ett fältarbete ska pågå samt att tiden vanligtvis är beroende av forskningsintresset och projektets syfte (Fangen, 2005, s. 120). Att avsluta ett fältarbete betyder oftast att forskaren avlägsnar sig från fältet rent fysiskt men det är inte hela utträdesprocessen. Rent praktiskt skedde utträdet genom att läsåret tog slut och när sommarlovet väntade utanför dörren blev det ett naturligt avslut på mina fältstudier, även om jag var tillbaka för några enstaka besök och intervjuer på skolorna under höstterminen 2013. Steget ut ur fältet rent fysiskt var på så vis enkelt och följde skolans rytm med läsårsslut. En ny fas av

avhandlingsarbetet tog då sin början. En fas som tål att reflekteras över i förhållande till att det finns ett etiskt ansvar långt efter det att fältarbetet avslutats. Det väcks även en rad känslor efter ett avslutat fältarbete hos både informanterna och forskaren. I avslutet finns ett visst vemod i att lämna en vardag med personer som i alla fall till delar blivit till ”vänner” (Hammersley och Atkinson, 2007). På så vis sätts relationen mellan fältarbetets mer förtroendefulla fas och skrivandets mer distanserade fas på sin spets (Fangen, 2005). Efter fältarbetet slut handlar det om att skapa både en närhet och distans till materialet samt att lyckas med konststycket att skriva sig ur fältet på ett etiskt hållbart vis.

Att som forskare dela en vardag

Fältarbetet har bedrivits genom deltagande observationer, övningar, samtal och insamlande av diverse material såsom webbmaterial, skrivuppgifter, informationsblad och reklamblad. Arbetet inleddes med ett brett fokus för att utifrån studiens övergripande syfte försöka utröna vilka spår skolvalet satt i den dagliga skolpraktiken. Under fältarbetets gång kom frågeställningarna att smalnades av och blicken riktades mot specifika områden där forskningsfrågorna samt frågeguider⁴⁶ blev vägledande (Emerson m.fl., 2011; Hammersley och Atkinson, 2007). Frågeguiderna kan ses som ett ramverk som syftade till att föra blicken mot det som jag var intresserad av, samtidigt som jag ville visa öppenhet för att låta aktörerna komma till tals och berätta om sina egna erfarenheter (Bourdieu, 1999).

Fokus för de deltagande observationerna har främst varit på mötet mellan elever och skolpraktik, både i klassrum och utanför. Fältanteckningarna fokuserades främst på hur lärare och ungdomar uttryckte sig runt den egna skolan, skolpraktiken, om andra skolor och kring möjligheterna att välja skola. Även ungdomars och lärares förhållningssätt registrerades. Under fältarbetet samlades elevtexter av relevans in och en kartövning genomfördes. Kartövningen syftade till att få ett bredare grepp om föreställningar om plats och platsens betydelse (bilaga 3). Ungdomarna deltog i kartövningar med stor entusiasm och seriositet. De jobbade hårt med att hitta på den alltför plottriga karta jag gett dem. De beskrev bostads- och skolområden med adjektiv, vissa beskrivningar blev fylligare än andra men samtliga skrev. De skrev även om hur de uppfattade områden samt uppskattade hur lång restid de hade till skolan. Under kartövningen föreslog några av ungdomarna att vi skulle ta promenader i närområdet så att de även kunde visa mig fysiskt hur

⁴⁶ Frågeguiderna utarbetades efter ett par veckors fältarbete, då det blev allt tydligare vad skolreformen hade för spår i den dagliga praktiken. Frågeguider finns utformade för intervjuer med skolchefer, skolprofessionella, föräldrar och ungdomar och de återfinns som bilagor (bilaga 4-7).

det såg ut i deras närmiljö (jfr, Cele, 2006). Promenaderna blev av olika skäl aldrig av men förslaget visar hur gärna flera av ungdomarna ville delge bilder av sin vardag och även av sin närmiljö. Analyserna av kartövningen presenteras i avhandlingens andra empiriska kapitel då de föreställda geografiernas betydelse för skolvalfriheten diskuteras närmare.

Trovärdighet och validitet

Nothing is more false, in my view, that the maxim almost universally accepted in the social sciences according to which the researcher must put nothing of himself into his research...He should on the contrary refer continually to his own experiences but not as often the case, even among the best researcher, in a guilty, unconscious, or uncontrolled manner.

(Bourdieu, 2003, s. 287-288)

Det öppna etnografiska tillvägagångssättet har många förtjänster men försvårar och komplicerar också frågan om validitet. Genom min fysiska närvaro i det studerade sociala rummet medför jag en viss betydelse för studien (Aspers, 2011; Johansson, 2009b). Min tidigare erfarenhet av en skolpraktik färgar min blick och det går inte att bli fri från den, vilket gör att en reflektion av dess betydelse är viktig (Bourdieu, 2003). Som forskare i en skolmiljö skiljer jag mig åt från den skolprofessionelle praktikern. Detta främst genom att mitt arbete är att ställa frågor kring varför aktörerna agerar som de gör för att sedan använda teoretiska förklaringsmodeller för att analysera det sagda och det gjorda (Bourdieu, 2003). Detta arbete kräver en hel del egenreflektion. Min förförståelse sammanfaller till delar med den insamlade empirin, främst genom mina år som lärare men även erfarenheter som förälder med barn i en skolmiljö där diskussioner mellan föräldrar om skolor och skolval har varit frekventa. Det är därför viktigt för mig mot bakgrund av min egen erfarenhet att förhålla mig reflekterande till informanternas berättelser. Det som är min styrka, att vara välbekant med skolan som miljö, kan lätt bli min svaghet om inte det bekanta görs främmande (Agar, 2008). En välbekant miljö kan främmandegöras på varierande vis, alltifrån genom att använda sig av erfarenheter av tidigare utförda utbildningsetnografier till att byta ståndpunkter och försöka sätta sig in i den andres skor. Det gäller att finna de strategier som gör att inte en alltför stor familjaritet uppnås när ett välbekant fält som en skolmiljö beforskas (Gordon, Holland och Lahelma, 2007). I likhet med viss feministiskt orienterad forskning (Skeggs, 1997) var jag under min tid på fältet inte alltför oroad över att mina tolkningar eller mina tidigare erfarenheter skulle färga insamlingen av materialet. Snarare såg jag min lärarerfarenhet och min förförståelse av skolan som en tillgång, efter att jag hade reflekterat över dess betydelse.

Att delta som den person jag är i en skolpraktik medför också att jag till delar har intervererat (Dennis, 2009). Att helt stå utanför, att inte interagera

med informanter, komma med synpunkter och tala om vad jag tyckte hade för mig varit otänkbart. Det hade dessutom med största sannolikhet lett till att informanterna hade upplevt mig som icke trovärdig. Detta inte minst utifrån att den etnografiska metoden bygger på att etablera relationer samt att flera av informanterna visste om mina tidigare erfarenheter som lärare. Jag ser det även som etnografiskt förhållningssätt, att det är ett etiskt ställningstagande att delge viss information om mig som person.

Att delta i en vardagspraktik som etnografiskt inriktad forskare är på många sätt ett slitgöra genom att det kräver ett stort personligt engagemang och ett deltagande som emellanåt är ganska krävande. Det är ett arbete som kräver mycket tid, systematik, noggrannhet och ibland är det också en smula enformigt (Johansson, 2009b). Fangen (2005) och Emerson med flera (2011) skriver att ett deltagande som observatör i en etnografisk studie kan variera från ett fullständigt deltagande till ett mer distanserat deltagande.

Forskaren som *stalker* i skolans värld.

Deltagande har ägt rum på en rad olika sociala arenor, exempelvis klassrumsaktiviteter, diverse skolaktiviteter, lärarmöten, korridorliv⁴⁷, föräldramöten och informationskvällar (Fangen, 2005). Under skoldagarna har jag många gånger balanserat mellan att vara deltagande observatör och ”hjälpröken” (jfr, Leon Rosales, 2010⁴⁸). Även om ungdomarna var mina huvudinformanter valde jag i likhet med Bartholdsson (2008) att röra mig som deltagande observatör på både de gemensamma arenorna (exempelvis klassrum och korridorer) samt på platser som i huvudsak är reserverade för olika grupper (exempelvis uppehållsrum och personalrum).

Under ett av mina första skolbesök på Brodalsskolan när jag deltog i sjuornas slöjdlektion ställde Dani, 13 år en nyfiken fråga om vad jag egentligen gjorde på skolan. Frågan visar hur komplext tillträdet till ett fält kan vara och kom samtidigt som vi hjälptes åt att klippa till tyget till en tröja. Någon vecka innan hade jag presenterat mig och studien för klassen och jag hade följt klassen under ett par dagar. Genom Danis fråga blev det uppenbart att

⁴⁷ Korridorliv är mitt ord, för de platser på en skola, där relationsarbete pågår. Det kan vara i skolans korridorer, skolgård, fotbollsplan, i stort sett alla gemensamma utrymmen där elever och lärare träffas för att skapa sociala relationer utanför klassrummet.

⁴⁸ Forskarrollen vid deltagande observationer är intimt sammankopplad med ett antal etiska överväganden av mer praktiskt karaktär. Ett sådant är graden av deltaganden. I vilken mån ska och bör en forskare delta i skolverksamheten? I synnerhet i situationer där en extra vuxen kan behövas? Detta problematiseras på ett förträffligt sätt av Leon Rosales (2010) som efter att ha förhållit sig avvaktande som en ”fluga på väggen” bestämmer sig för ett mer aktivt deltagande för att på så vis ge något tillbaka till fältet. Jag delar Leon Rosales uppfattning att ett aktivt deltagande är mer etiskt försvarbart. Det är även något som leder till en ytterligare förståelse av skolpraktiken. För ytterligare reflektioner kring forskningsprocesser och förhållandet att vara barn och vuxen, se exempelvis Christensen och Prout (2002) och Christensen (2004).

varken min presentation eller min närvaro gett ett tillfredställande svar kring vad det var jag gjorde där och vem jag var. Dani frågade: ”Du sa ju vad du gjorde men egentligen...[funderar en stund] ... vad gör du?”. Jag fick göra ett försök till med att förtydliga och omformulera, ”ja, man kan säga att jag pluggar om och kring hur ungdomar uppfattar sin skola och möjligheterna till att välja skola”. Dani verkade acceptera svaret och fortsatte med, ”kan man kalla dig forskarn då, jag tänker om man behöver ropa på dig? Jag menar om det är så att man behöver hjälp eller så?”. En liknande historia återfinns i Jonssons ”Blatte betyder kompis” från 2007 vilket gör att det kan vara värt att reflektera en stund över den vuxenroll forskaren får vid en skoletnografi. Det tycks för ungdomarna vara viktigt att definiera vem den vuxne som befinner sig i korridorer och klassrum är. Thorne (1993 s. 12 ff) diskuterar vuxenrollen som skoletnograf och använder sig av begreppet ett frilansande privilegium (eng. *free-lancing privilege*) för att beskriva den roll som forskaren får och tar. Forskaren är, i skolans miljö, en vuxen person som inte är en lärare men som ändå finns där. Denne person har tillträde till arenor som barn och unga inte har (exempelvis personalrum) samtidigt som denne ofta har en intention att studera och förstå barn och ungas skolmiljö och livsvillkor. Forskaren skiljer sig från läraren genom möjligheterna att kunna lämna skolan för ett par dagar för att sedan återvända. Något som många gånger gör det långt lättare för en forskare att reflektera över en praktik. Sammantaget blir forskaren på många sätt till en gäst i en verklighet, vilket i sin tur kan riskera leda till att studieobjekten känner sig objektifierade.

Jag ska försöka konkretisera tankarna kring att vara gäst i en verklighet utifrån en fältanteckning från Markbodaskolan. Under vårterminen kom studien att även omfatta klassrumsbesök i årskurs nio vilket ledde till en ny tillträdesprocess. Jag började med att presentera mig och förklara studiens syfte, dela ut informations- och samtyckesblad. Min uppfattning var att de flesta av niorna var måttligt intresserade av deltagande. Tidpunkten var illa vald. Det var i början av vårterminen och de flesta av ungdomarna var upptagna med ett helt annat val, det till gymnasieskolan. Trots det måttliga intresset fick jag löfte om att delta under lektioner och ett antal elever visade även intresse för att bli intervjuade. Ett par dagar senare var jag på väg ned till musiksalen tillsammans med klassen. I trapphuset träffade jag några av ungdomarna i den sjunde klass som jag tidigare följt och de stoppade mig i trappan för att fråga varför jag inte längre var med under deras lektioner. Jag stannade upp för att prata en liten stund och när jag kom ned till musiksalen hade lektionen redan hunnit starta. Jag var försenad! Försiktigt knackade jag på dörren och när musikläraren Kia (som jag endast tidigare träffat som flyktigast) öppnade, fick jag ursäktande förklara varför jag var sen och be om tillstånd till att få vara med på lektionen. Innan jag hunnit igenom hela förklaringen avbryter Kia mig och säger med en road min: ”Ja, du är så välkommen, de har redan berättat att du var på väg. Men jag ska nog inte säga vad de sa om dig!”... Vänder sig mot klassen och fnissar när hon tillägger:

”Eller ska jag det?” Flera av ungdomarna, som sitter i en halvcirkel i väntan att få börja spela på instrumenten nickar, några skrattar. Kia tolkar skratten och nickningarna som att hon ska berätta och fortsätter; ”Jo... (Kia tvekar lite) ... de beskrev dig och sen sa de: det är bara hon som stalkar oss.” Tonen var hjärtlig, Kia och ungdomarna i klassrummet skrattade. Under lektionen visade sedan ett flertal av ungdomarna tydligt att jag var en välkommen gäst i deras vardag, genom att fråga om jag ville vara med i jammandet på instrumenten. Men kommentaren fick mig att fundera djupare över min roll på skolan. Det gav mig en tydlig bild av att jag var, när allt kommer omkring, en gäst i deras verklighet⁴⁹. Det är på vissa villkor som jag som forskare deltar i den vardagliga praktiken. Det finns ett flertal dilemman med att vistas i en för informanten naturlig miljö. Först och främst dilemmat att jag som forskare kan uppfattas som efterhängsen, *en stalker*. Något som ger en tydlig fingervisning av vikten av ett respektfullt och etiskt förhållningssätt under hela fältarbetet. Under tiden på fält har det funnits tillfällen då jag även känt mig som *stalkern*. Det har oftast varit under situationer då ungdomarna eller de skolprofessionella med tydlighet markerat att de vill pausa från att vara just ”studieobjekt”. Ett sådant exempel var en eftermiddag då en av lärarna på Brodalsskolan var ledsn över en händelse som utspelat sig mellan hen och några elever tidigare under dagen. Läraren satt och grät i arbetslagets arbetsrum och visade med ett tydligt kroppsspråk att hen ville bli lämnad ifred. Vid det tillfället samt vid andra liknande tillfällen har jag medvetet dragit mig tillbaka, lämnat personen, gruppen eller till och med skolan för dagen. Detta anser jag är att arbeta etnologiskt och att visa lyhördhet och respekt för informantens integritet.

Som etnograf är tiden på fält en svår balansgång med närhet och distans. Det gäller att inte tappa i förtroende och rikta en etiskt medveten blick mot det som är intresseområdena för studien. Att delta i den dagliga praktiken på en skola under en längre tid är att bli till en del av en praktik, inom vilken dilemman kan uppstå. Kalman och Lövgren (2012) menar att ett etiskt dilemma ska ses som en konflikt i hur en ska handla utifrån att två eller fler moraliskt påbudna hänsynstaganden finns i en specifik situation. Ett etiskt dilemma kan uppstå under ett fältarbete, trots att forskaren har reflekterat över sin medverkans betydelse, följt lagstiftning och de för forskningens

⁴⁹ Med uttrycket gäst i en verklighet, vill jag poängtera den särställning jag har som forskare när jag är ute i skolorna. Jag är vuxen men innefattas inte av den auktoritet som läraren har i form av att vara ledaren i klassrummet, bedömare av kunskap och så vidare. Jag anser vidare att jag när jag vistas i skolan har ett etiskt och moraliskt ansvar i att exempelvis stoppa upp och samtala om skeenden där till exempel kränkningar uppstått. Detta har jag också gjort under tiden på fältet. Men jag är också medveten om att jag i många fall haft en distans till både eleverna och de vuxna på skolan i form av att jag vet kan ”lämna” skolan när jag vill. En distans som både är till hjälp och stjälp när något händer. Distansen har i vissa situationer lett till förtroenden jag inte hade fått om jag hade arbetat på platsen men distansen har också lett till att jag vid vissa tillfällen inte varit medbjuden eller att jag blivit ifrågasatt som i det beskrivna utdraget.

utförande och etikprövningsnämndens rekommendationer. Under ett fältarbete återfinns en rad små etiska dilemman som leder till att beslut måste fattas i stunden, i klassrummet, i korridoren eller på rasten. Stunder där det inte finns någon att rådfråga, utan där den egna inre kompassen måste styra vilket jag har valt att kalla etiknografiskt arbete.

Under de två terminer jag tillbringat på skolorna har möten med elever och vuxna på skolorna varit många, och flera av de samtal som jag fört medan jag hjälpt elever med uppgifter, suttit i elevfikat, stått i korridorer och vid skåp har tangerat att bli förtroliga. Hamersley och Atkinson (2007) skriver om hur forskaren måste kunna ta hand om sina egna känslor kring fältet, att det är viktigt att forskaren försöker förhålla sig känslomässigt neutral. Det vill säga att forskaren inte bör bli för förtrolig men samtidigt kunna härbärgera de förtroenden som ändå ges. Under några tillfällen har förtroenden delats som helt och hållet har saknat relevans för studien och dessa har jag valt att behålla för mig själv (Kullberg, 2004).

Under de deltagande observationerna när jag vistades på skolorna har jag på olika sätt valt att inta en aktiv forskarroll. När jag bläddrar igenom både fältanteckningar och den fältdagbok jag skrev efter varje dag på fält är det tydligt att jag genom att vara den aktivt deltagande forskaren i klassrummet och i korridorer har fått en närmare kontakt med både ungdomar och lärare. Stunderna av informellt småpratande, att delta i vardagssysslor, har i många situationer även producerat en sorts förkroppsligad kunskap om villkoren för informanterna på de olika skolorna (Christensen och Prout 2002, Léon Rosales, 2010). Tiden på fältet har förutom att jag har fått en bild av hur det är att vara elev på skolan också fört med sig ett förtroende för att jag är okej nog att träffa för ett samtal om skolan och skolsituationen, ett acceptanskrav (Aspers, 2011).

Att skriva om en vardag

Ovan framkom en del av de svårigheter men även de glädjeämnen som det innebär att arbeta etnografiskt. Under vistelsen har jag fört fältanteckningar som jag efter dagens slut renskrivit. Fältanteckningsboken var min ständiga följeslagare och flera av ungdomarna frågade mig vad det var jag skrev. För mig var det av flera skäl, inte minst etiska, viktigt att fältanteckningsboken inte skulle vara någon hemlig skrift. Jag skrev inga namn i den och inte heller någon känslig information, vilket gjorde att jag kunde välja att låta boken ligga framme och låta ungdomarna titta i den om de ville. Min handstil är inte alltid den bästa och under en kemilektion på Brodalsskolan frågade Robiel, 13 år; ”Varför skriver du i den där boken hela tiden?”. Jag svarade ”Jag skriver ned det som jag tycker verkar vara viktigt för att kunna förstå vad som händer här i skolan. Vill du titta i den?”. Det ville han och han bläddrade en stund i skrivboken och tittade först förvånat och smålog och sa: ”Det är

svårt att se vad du skriver och lärarna som klagar på min handstil.” Vi småpratade en stund om min nästintill oläsliga handstil och skrattade åt att handstilen kunde vara så ful.

I den mån fältanteckningsboken innehåller person- eller områdesnamn är de nedtecknade med begynnelsebokstav, som en minnesanteckning. Efter varje dag på respektive skola stannade jag sedan kvar en stund på något närliggande fik och skrev vad jag kom att kalla min dagbok. Denna bok innehåller även mina tankar, känslor och minnen av dagen. En minnesanteckning med ett ord eller två har ibland räckt för att knuffa igång minnet efter dagen på fält (Emerson m.fl., 2011). Dagboken skrevs alltid, av etiska skäl, utanför skolans väggar. Den är inte avsedd att läsas av någon annan än mig utan dess syfte var att hjälpa mig att komma ihåg känslor, förnimmelser och uttryck. Känslorna och minnena möjliggör både distans och närhet till mitt material (Angrosino, 2007; Emerson m.fl., 2011). Dagboken har varit till stor hjälp för att göra de mer utförliga fylligare beskrivningarna, det vill säga de täta beskrivningarna av en skolvardag och det är dessa beskrivningar som till stora delar utgör grunden för det etnografiska skrivandet (Geertz, 1973).

Samtalen om skolan: Den etnografiska intervjun som metod

Only the reflexivity synonymous with method, but a *reflex reflexivity* based on a craft, on sociological "feel" or "eye", allows one to perceive and monitor *on the spot*, as the interview is actually taking place, the effects of the social structure within which is occurring.

(Bourdieu, 1999, s. 608)

Det är relativt vanligt att intervjuer kombineras med etnografisk forskning (Fangen, 2005; Hammersley och Atkinson, 2007). Genom semistrukturerade intervjuer eller det jag i studien valt att kalla etnografiska samtal, var det möjligt för mig att fördjupa min förståelse kring skolvalfrihetens betydelse. Samtalen, både formella och informella gav en möjlighet till att ställa fördjupande frågor om sådant som observerats.

Samtalet om skolan: Form och genomförande.

De formella samtalen har förts både i form av enskilda intervjuer och gruppintervjuer. Till viss del har detta styrts av vad som passat bäst för sammanhanget eller utifrån informanternas önskemål. Att genomföra gruppintervjuer har både sina fördelar och nackdelar. Fördelarna finns i att det i gruppen kan uppstå en dynamik som ger upphov till nya tankar och

uppslag (Fangen, 2005; Johansson, 2009b). Nackdelarna är att det är svårare att analysera, höra vad varje deltagare säger och att någon deltagare eventuellt inte vill framföra sina synpunkter, något jag menar uppvägs av att gruppintervjun också kan leda till en ökad trygghetskänsla (jfr, Corsaro, 2015).

I början av varje mer formellt samtal har jag återigen berättat om studien och vad jag är intresserad av. Detta främst för att säkerställa att informanten förstår vad studien handlar om och vill medverka. Jag har även valt att påminna om att deltagandet är anonymt och frivilligt samt ytterligare en gång bett om tillstånd att få spela in intervjuerna på band. Användandet av bandspelare var något som många av de yngre ungdomarna i årskurs sju tyckte var fascinerande. Vid några tillfällen har ungdomarna fått hantera bandspelaren en stund innan vi startat själva samtalet. De har då spelat in sina röster och andra ljud för att göra sig bekanta med bandspelaren och för att på så sätt avdramatisera situationen (jfr, Christensen, 2004).

Under intervjun har jag antecknat små detaljer som mimik, skratt, röständringar, tvekan etc. Anteckningarna har jag fört in i det transkriberade materialet. Vid en del av samtalen, framförallt vid samtalen med elever i Brodalsskolan men även i de båda andra skolorna, har ungdomarna till delar kodväxlat. Det betyder att de i de flesta fall valde att prata en mer standardiserad form av svenska när de visste att de blev inspelade än vad de vanligtvis gjorde. Jag tolkar det som att de flesta av ungdomarna anpassar sitt språk och sitt användande av språk efter vem de pratar med (jfr, Kallstenius, 2010).

Flera av intervjuerna är efter transkribering genomlästa och diskuterade tillsammans med informanterna. En del har valt att kommentera, fördjupa och förtydliga det som sagts (Angrosino, 2007). Att på det sättet validera materialet ska inte ses som oproblematiskt. Det kan lätt uppfattas som att deltagarna då ska *gå i god för materialet*, vilket inte på något sätt är min intention. Tolkningarna och analyserna av det insamlade materialet är helt och hållet mina. Att jag valde att låta informanterna läsa igenom transkriberade intervjuer hade andra orsaker. Först och främst var det för att kontrollera att jag hade uppfattat ljudinspelningen korrekt. Det var inte alltid helt lätt att uppfatta vad som sades på bandinspelningen. Vidare behövde jag emellanåt få förklaringar kring slanguttryck och ord jag inte förstod. Vid några tillfällen väcktes också en rad följdfrågor hos mig när jag lyssnade på inspelningen och vid något enstaka tillfälle hade informanten bett om att få läsa igenom den transkriberade intervjun. Det sistnämnda gällde uteslutande de vuxna aktörerna. Etiska aspekter ställs på sin spets när aktörer läser igenom sina utsagor. Exempelvis bad en av de intervjuade lärarna mig att ändra de kursiverade orden i följande mening: ”man vill gå i en skola som är mer *svensk* för att få mer *svenskpåverkat* språk” utifrån att hen vid genomläsning uppfattade sina egna kommentarer som rasistiska. Något som jag tolkar som att den sociala världen är mer reproduktiv än föränderlig, och att varken

utbildningens institutioner eller språkanvändning är socialt neutrala (Bourdieu, 1991).

Vid intervjuerna har frågeguider använts (se bilagor 4-7). Samtliga intervjuer har startat med ett antal öppna frågor, i vilka informanten har fått börja med att berätta fritt om sig själv, sin familj, om plats och om skola (jfr, Dillabough och Kennelly, 2010). De öppna frågorna ska ses som ett sätt att starta samtalet i ett fritt berättande för att ge informanten utrymme att själv beskriva sin verklighet och ge sin bild (Kullberg, 2004; Hammersley och Atkinson, 2007). Emellanåt har samtalen hamnat på sidovägar och ibland har samtalen följt frågeguiden. Att inte alltid strikt följa frågeguiden har varit ett medvetet val från min sida. Främst var det för att få möjlighet att få följa ungdomarna i deras tankar om skolan och livet (Christensen, 2004). Under samtalen i dialogen har även nya frågor och frågeställningar skapats och samtalen ska därför i allra högsta grad ses som en forskningsaktivitet där både jag och informanten har varit delaktiga (Kullberg, 2004). Genomgående har samtalen med de vuxna aktörerna varit mer strukturerade.

När intervjun förs som ett samtal är det viktigt att påpeka några etiska aspekter. Den första innefattar att samtalet trots allt är en konstruerad intervjusituation. Samtalet mellan mig som forskare och informanten sker inte på lika villkor. Jag som forskare har initierat samtalet, tagit aktörens tid i anspråk och styr även in samtalet på de frågor som jag vill tala om. Slutligen är det också jag som bestämmer både vilket material som ska användas samt hur det används (Bourdieu, 1999; Kvale, 1997). Vidare finns det en del asymmetriska maktaspekter genom att forskaren och aktören kan innefattas av kapitalformer som värderas olika i samhället samt ha tillgång till ett varierat språkligt kapital (Bourdieu, 1999). Detta är faktorer som är viktiga att reflektera över inte minst för att reducera det symboliska våldets inverkan i så stor utsträckning som det är möjligt i varje intervju och samtalsituation (Bourdieu, 1999, s. 609). Maktaspekter är också värda att poängtera och problematisera utifrån att en stor del av studiens aktörer är ungdomar, några även under 15 år. Det är således extra viktigt för mig att inta en icke-auktoritär vuxenroll i förhållande till barnet (Corsaro, 2015, s. 50). Samtalens inramning och utformning har därför varit viktig att resonera kring i samråd med de ungdomar som deltagit (Christensen, 2004). De flesta av samtalen med ungdomarna har skett på någon avskild plats på skolan. I några enstaka fall har vi suttit i skolkorridoren eller i matsalen under lunchtimmen. Båda de senare platserna visade sig vara mindre lyckade val då det har funnits en del störningsmoment. Det har lett till en del svårigheter att höra vem som pratar (i de fall de var flera) och vad de pratar om. Platsen för intervjuer och samtal har därför en stor betydelse (jfr, Dillabough och Kennelly, 2010). De flesta samtal med ungdomarna på de tre skolorna och de skolprofessionella skedde på skolorna. Detta med undantag av några enstaka samtal som gjordes i anslutning till en fritidsaktivitet. Det var främst för att

ungdomen inte ville träffa mig på skolan men däremot gärna ville bli intervjuad (Christensen, 2004).

Vid samtliga intervjuer med eleverna har jag varit noga med att poängtera att samtalet inte är en kontroll av kunskap utan ett genuint intresse från min sida för hur skolan och skolvardagen uppfattas, något som Ellinor 14 år och elev på Tallundaskolan tyckte var värt att kommentera. Ellinor hade svårt att förstå hur det som är hennes vardag skulle kunna vara av intresse; ”för mig är det väldigt svårt att förstå hur det är viktigt för en vuxen att förstå hur barn har det för jag förstår hur barn har det för jag är ju ett barn. Och jag personligen kan tycka att det är lite konstigt att en vuxen vill förstå och sätta sig in i hur barn tänker men det är bara jag.” Kanske är Ellinors kommentar ett uttryck för hur sällan den unges eller barnets röst hörs i forskningssammanhang (Morrow och Richards, 1996).

Samtliga informanter har fått samma slutfråga: ”Finns det något du tycker att jag har glömt att fråga om?” Detta med ett syfte att ge aktörerna ett utrymme att vidareutveckla sina tankar eller berätta om något som de tyckte jag missat att fråga om. Många informanter var måna om att vidareutveckla någon tanke eller berätta om något, som låg dem varmt om hjärtat och denna sista, öppna fråga, ledde många gånger vidare till nya följdfrågor.

Föräldrar var den grupp som var svårast för mig att få tillträde till. Överlag var föräldrarna positivt inställda till studien. Det var inga problem för dem att jag intervjuade deras barn såtillvida barnet var med på det. De gav gärna sitt tillstånd men när frågan ställdes om de också ville träffa mig för en intervju var det inte lika många som ställde sig positiva. De angav oftast som skäl att de helt enkelt inte hade tid. På Brodalsskolan var det allra svårast att nå föräldrar som ville vara med något som också kommenterades av skolpersonalen. De fåtal föräldrar som jag till slut hittade fick jag kontakt med under skolans Öppna hus-dag. Det visar på mötets betydelse och de relationella aspekterna av ett etnografiskt arbete. Att det relationella är viktigt synliggörs också genom att det var via kontakter som möjligheten gavs att intervjua familjer som bodde i Brodal men som valt en annan skola till barnen.

Etiska överväganden

Genomgående har jag eftersträvat att arbeta efter devisen att betrakta frågor om forskningsetik som en del av hela studiens design. Forskningsetiken bör genomsyra varje delmoment av ett projekt. Etik ska innefatta ett projekt från dess början till långt efter dess avslut och i likhet med Skeggs (1997) menar jag att etik och epistemologi är intimt förbundna med varandra. Detta i synnerhet i studier där forskaren arbetar med etnografiska metoder.

Ett antal etiska aspekter har lyfts i metodkapitlets olika delar och detta avsnitt syftar till att betona vikten av ett etiskt förhållningssätt samt redogöra för de mer formella etiska aspekterna. Bourdieu (1999) skriver att det är av

vikt att göra aktörerna rättvisa samt att skydda deras identitet. Det har därför under studiens samtliga delar, från dess utformning till dess slutprodukt, funnits anledning att närmare reflektera över hur frågor kring avidentifiering ska hanteras. Skolorna, ungdomarna, de skolprofessionella och föräldrarna ska inte kunna identifieras av utomstående. Namn på platser och personer har därför fingerats. De detaljer eller beskrivningar som bedömts vara av ringa betydelse för studiens resultat har utelämnats eller ändrats något (utan att för den sakens skull ändra dess innebörd). I och med att jag även använt mig av områdespresentationer, skolors eget presentationsmaterial så som webbsidor och informationsblad har jag varit noga med att förvara dessa åtskilt från det övriga materialet. Detta material finns inte heller med i referenslistan utan redovisas övergripande. Inga direkta citat är gjorda från detta material, varken från områdesberättelser eller skolpresentationer. Samtliga beskrivningar hämtade från detta material är också googlade på för att säkerställa att de inte går att identifiera. Materialet i form av de inspelade intervjuerna och anteckningarna har kodats och avidentifierats. Allt material har förvarats i låsta skåp och lådor. Studien följer de övergripande etiska riktlinjerna i Vetenskapsrådet etiska principer (www.vr.se).

I samband med att fältarbetet inleddes sändes ett informationsblad ut till familjer i de klasser som jag observerade. Brevet innehöll en kort information om studiens övergripande syfte samt kontaktuppgifter till mig och till vetenskaplig ledare (se bilaga 2). På två av skolorna (Markbodaskolan och Tallundaskolan) gick informationsbrevet ut även digitalt. På den tredje skolan (Brodalsskolan) gick informationsbrevet endast hem via eleverna eftersom skolan inte använde någon digital informationskanal. Jag var också med på föräldramöten, i de skolor där det var möjligt (Markbodaskolan) och informerade då föräldrar om studien.

Vid intervjuer har samtycke inhämtats från informant och vid behov från vårdnadshavare (bilaga 1). Jag har också vid ett flertal tillfällen informerat om möjligheter till att säga nej, det vill säga att avbryta samt vidare att samtalen är konfidentiella. Jag har också informerat om att insamlat materialet enbart kommer att användas av mig i avhandlingsarbetet (*informations, samtyckes, konfidentialitets och nyttjandekravet*). Skolornas rektorer och övriga skolledare har varit informerade om syftet med studien samt godkänt min närvaro på respektive skola.

I denna studie är inte minst etiska aspekter viktiga utifrån den kritiska ansatsen och min intention att synliggöra maktasymmetrier. I avhandlingen framträder ungdomar, skolprofessionella och föräldrar som aktörer men det finns enligt min uppfattning en väsentlig skillnad mellan deras röster utifrån etiska aspekter. Ungdomarna är den grupp vars röster jag anser det är extra viktigt att uppmärksamma och lyfta fram (jfr, Christensen och James, 2008; James och Prout, 1997; James, Jenks och Prout, 1998; Prout, 2005).

Som grupp står ungdomarna maktmässigt dessutom i ett underläge, i relation till exempelvis lärare. Detta inte minst i de situationer där ungdomarna

uppfattat lärares agerande eller utsagor som former av orättvisa. Detta problematiseras i denna studie i huvudsak genom att synliggöra hur skolornas verksamhet i hög grad styrs av normativa uppfattningar. Jag vill betona att intentionen inte är att skuldbelägga de skolprofessionella, utan syftet är att med en kritisk ansats analysera och beskriva hur strukturer samverkar med skolreformer, aktörers habitus och kapital i vardaglig skolpraktik (jfr, Dovemark, 2008; Johansson, 2009a).

Att delta i den dagliga praktiken på en skola under en längre tid har inneburit att jag till delar blivit en del av en praktik där en del mer privata och informella förtroenden delats. Genom att luncha, fika i personalrum samt delta i olika aktiviteter utanför klassrumssituationer har jag fått ta del av de professionella skolaktörernas mer privata åsikter om skola och elever. I några enstaka fall har jag även fått förtroenden av mer privat karaktär. Det är information som jag väljer att placera utanför studien av respekt för informanternas integritet. Eftersom en stor del av min tid på skolorna tillbringades i uppehållsrum, korridorer och andra elevutrymmen har även vissa förtroenden delats med studiens ungdomar. Även dessa ibland av mer privat karaktär exempelvis hur de upplever kompisar, lärare eller föräldrar. Under några av dessa samtal har det vid tillfällena framkommit information som skulle kunna betraktas som relevant för studien, något som har lett till att jag tagit upp tråden igen, under mer formella samtalsformer. Detta för att säkerställa att ungdomar ger sitt medgivande till att jag använder mig av informationen. I de fall jag gjort en bedömning av att det inte är relevant har jag även här lämnat informationen vid sidan av studien.

Hanteringen av studiens material på etiskt korrekt vis löser dock inte alla etiska frågeställningar. Exempelvis löser det inte funderingar kring hur personer och platser beskrivs i studien. Det största etiska dilemma kring person- och platsbeskrivningar är att skriva på ett så pass ansvarsfullt sätt att forskningen inte bidrar till att ytterligare kategorisera och stigmatisera (Fangen, 2005). Jag har försökt att hantera denna fråga genom att vara noga med urvalet av beskrivningar och citat. Det material som presenteras är de delar av avhandlingens insamlade material som kan stödjas av ett flertal aktörer. Det är utsagor som i de allra flesta fall har sagts på liknande sätt av flera av aktörerna. De mönster som framkommer i analyserna anser jag därför vara applicerbara i större sammanhang.

Sammanfattande bild av materialet

Ett etnografiskt material tenderar att växa i omfång. För att ge läsaren en överblick ges här sammanställning av det material som ligger till grund för de kommande analyserna.

Tabell 3. Översikt av material

Fas 1 Överblick och analys av det lokala skolområdet	Kartläggning av det lokala skolområdet Intervjuer med grundskolechefer vid utbildningsförvaltningen	SIRIS Stockholms stads elevpendling, mejlkontakt, skolornas hemsidor, lokalpress, områdesberättelser Två intervjuer på 1,5 tim.	våren 2012
Fas 2 Deltagande observationer Insamling av diverse material Kartövningar	Markbodaskolan Brodalskolan Tallundaskolan	Sammanlagt 75 dagar Sammanlagt 10 klasser, Markbodaskolan 5 klasser, Brodalskolan 2 klasser och Tallundaskolan 3 klasser	Under läsåret 2012-2013 (Hösttermin 2012-vårtermin 2013) samt enstaka dagar hösten 2013.
Intervjuer på samtliga skolor	Skolledare Pedagoger Elever Övrig skolpersonal Föräldrar	7 st. x 60 min 24 st. x 60-75 min 48 st. x 30-75 min 7 st. x 30-75 min 10 st. x 30-60 min.	Under läsåret 2012-2013 samt hösten 2013
Intervjuer med f.d. elever (skolbytare)	Från samtliga skolor och ungdomar boende i det lokala skolområdet	5 st. intervjuer mellan 30-60 min.	sommaren 2013 hösten 2013
Intervjuer med föräldrar och ungdomar boende i det lokala skolområdet som valt annan skola	Samtliga skolor samt föräldrar och familjer som bor i det lokala skolområdet	8 st. intervjuer mellan 30 min och 1.5 tim.	våren 2013 samt hösten 2013
Fas 3 Analys och bearbetning	Arbete med fältanteckningar, dagböcker, kartövning, intervjuer samt material från skolornas hemsidor		Från projektets start till avhandlingens slutförande.

Bearbetning och analys

Att utföra en etnografisk studie är en komplex process. Den färdiga produkten är inte minst en representation av det studerade. Det är en tolkning och som sådan ger den ämnen för andra tolkningar. Det är tolkningar som även kan väcka minnen till liv och skapa en viss debatt (Dovemark, 2008). I boken *The Ethnographic Imagination* (2000) kopplar Paul Willis samman begreppen etnografi och föreställningsförmåga. Willis menar att forskaren behöver teoretiskt välgrundade och analytiska begrepp för att kunna fånga och tolka det som uppträder i subjektets vardag.

Det empiriska materialet är av både primär- och sekundärkaraktär. Primärmaterialet består av mina fältanteckningar, formella och informella intervjuer, kartor och andra texter från tiden vid de tre skolorna. Sekundärmaterialet är de olika källor av information jag funnit om skolorna via skolornas eget material men även informationstexter om det lokala skolområdet via internet i tidningar, områdesberättelser och inte minst via statistik (Aspers, 2011). Ett etnografiskt fältarbete handlar främst om att fånga liv medan det levs (Angrosino, 2007). Analyserna är därför främst utförda på primärmaterialet.

Analys- och bearbetningsarbetet påbörjades under fältarbetet, främst under perioder då jag hade möjlighet till en paus. Fangen (2005) beskriver dessa avbrott från fältet som *fieldbreaks* (Fangen, 2005, s.119) och menar att de ger forskaren en möjlighet att tillförsäkra en analytisk distans under det pågående arbetet. Mina avbrott från fältet inträffade framförallt då skolorna hade lov eller studiedagar och de var betydelsefulla för att inte riskera att fastna i detaljer eller lokala uppfattningar (Alvesson och Deetz, 2000; Aspers, 2011). Möjligheterna till pauser från fältet har hjälpt att fånga det mångtydiga i den vardagliga praktiken (Sernhede, 2011). Under hela projektets gång har en fördjupning och breddning av de teoretiska ramarna och begreppen också hjälpt till att pendla mellan närhet och distans (Aspers, 2011). Även om analys- och bearbetningsarbetet startade under fältarbetet skedde det mesta av analysarbetet efter avslutat fältarbete⁵⁰.

Mitt första fokus har varit att sätta det insamlade materialet i relation till den sociala, rumsliga och kulturella kontext som omger informanterna i deras vardagliga praktik (Bourdieu och Wacquant, 1992) utifrån en tanke att analyserna ska ge ett bidrag till hur mening och sammanhang skapas när skolvalfriheten nyttjas. På så vis ska studien ses som ett bidrag till en ökad förståelse om hur eleverna, föräldrarna och de professionella skolaktörerna begripliggör sig själva i relation till den kontext som omger dem (Lindbäck och Sernhede, 2013).

⁵⁰ Bearbetning och analys av det insamlade materialet skulle kunna beskrivas som fältarbetets tredje fas, **Fas 3**. Denna fas inleddes under sommaren 2013 då jag transkriberade en stor del av intervjuerna. Dock är det värt att nämna att jag renskrev fältanteckningar och transkriberade en del intervjuer även under tiden på fält.

Fangen (2005) beskriver arbetet med att analysera ett etnografiskt material genom första, andra och tredje gradens tolkningar. Den första gradens tolkningar menar Fangen är tolkningar som håller sig nära det sagda. Bearbetningen av första graden handlar i stort om att sortera och synliggöra materialets betydelsebärande delar. Den första tolkningen av materialet utfördes efter principen *aktörsorienterad tolkning*. Denna första kodning av materialet blev mycket erfarenhetsnära. Ofta var den till och med identisk med det som aktören sa. Kodningen möjliggjorde dock en första analys av materialet. En "tunn beskrivning" (Geertz, 1973) av det studerade. För att undvika att enbart återspegla och upprepa vad aktören berättar har jag efter denna första tolkning vid ett flertal tillfällen återgått till ursprungsmaterialet (Fangen, 2005).

Fangen (2005) benämner detta andra steg som andra gradens tolkning. Det är nu en analys görs av det sagda och det gjorda. En analys som innefattar en mer ackumulerad och tolkande kunskap från forskarens sida. I dessa tolkningar har täta beskrivningar av kontexten vägts in. Exempelvis har beskrivningarna av den lokala skolmarknaden (sekundärkällor) vävts in för att på så vis skapa ett större sammanhang. Angrosino (2007) beskriver hur det är viktigt att även förstå det som inte direkt sagts. Att återvända ett antal gånger till ursprungsmaterialet har också gett mig en större möjlighet att upptäcka nyanser i det sagda och skrivna.

Utan teori blir ett insamlat material svårt att förstå, vilket gör att materialet måste bearbetas genom vad Fangen (2005) beskriver som tolkningar av tredje graden. I analyserna används Bourdieus analytiska verktyg och teorier kring plats och rum. Bourdieu betonar i boken *An Invitation to Reflexive Sociology* (1992) att skillnaden mellan vardagslivets praktiska kunskap och vetenskap ligger i utvecklandet av analytiska begrepp och teman under vilka forskaren återskapar en "verklighet". I text ter sig denna verklighet till viss del annorlunda än den verklighet som informanterna kan ha uppfattat. Men Bourdieu menar att det finns en poäng att som forskare medvetet försöka bryta sig loss från den vardagsförståelse som först är synlig. Detta för att kunna nå en förståelse bortom det fält som studeras. En förståelse som möjliggör ett upptäckande av dolda mönster och underliggande mening. Det vill säga att bryta med det förgivet tagna är viktigt för att synliggöra mötet mellan dispositioner. Det vill säga möten som inte enbart sker mellan individer utan även mellan individer och de hierarkier som ett fält innefattas av.

Det finns ett etiskt bekymmer med en mer distanserade begreppsanvändning främst utifrån att tolkningarna och analyserna av "det sagda" kan leda till att informanterna känner sig objektifierade eller inte förstådda. Genom mina tolkningar uppstår även ett dominansförhållande där tolkningsföreträdet är mitt och kategoriseringarna som görs är mina, vilket är viktigt att vara medveten om. När jag tolkar det sagda eller gjorda inför jag en egen symbolisk innebörd. Något som inte betyder att jag bortser från det som sagts eller de reella handlingarna. Genom en tematisering och en kategorisering av

materialet gör jag ett försök att strukturera och fånga det som kan betraktas som det sammantagna, det vill säga de mest centrala i den studerade kontexten (Fangen, 2005).

Till att börja med skapades teman och kategorier i materialet kring återkommande ord. Exempel på ofta förekommande ord (i både intervjuer och texter) var; *svensk, invandrare, förort, förortselev, segregering, skolzappare, skolbytare, skolkonsument, ambitiös, import, marknadsföring, mun-till-mun, rykte, relationer* och så vidare.

Ett samtal (intervjuer och fältsamtal) eller en händelse (en fältanteckning) kunde sorteras in under flera olika ord. Jag letade först och främst i analyserna efter regelbundenheter (Dovemark, 2008). Det kunde bestå av ord eller uttryck som återkom på flera ställen. Ord som återkom hos ett flertal informanter samt i artefakter så som skolbeskrivningar och styrdokument. Jag letade också efter det som kan betraktas som negationer eller ”det ovanliga”. En variant av att arbeta med det som avviker från materialet kan beskrivas som att arbeta med kontrastering. Det vill säga ett sorts försök att förstå fenomen utifrån vad de inte betyder (Ehn och Löfgren, 1982). Jag letade också efter teman och ord i materialet som visar att mina egna perspektiv och teorier inte stämmer för att på så vis säkerställa en viss distans till materialet. Vidare letade jag efter oregelbundenheter, det vill säga teman som avvek från materialet i stort.

Till sist sorterades materialet utifrån fyra återkommande teman som även svarade mot de i inledningen ställda forskningsfrågorna; 1) platser och de föreställningar som finns om plats, i avhandlingen benämnda som *föreställda geografier*, 2) tankar om och kring vem jag är och blir som elev respektive lärare. Detta tema i förhållande till de rådande meningsstrukturer, normer och värden som återfinns på varje skola. 3) rykten, profilering, marknadsanpassning, 4) positioner, strategier, skolkonsumtion och skolbytare. Avhandlingens empiriska kapitel baseras på dessa teman.

Kapitel 5 Den segregerade staden och den lokala skolmarknaden

Jag åker kommunalt och bara genom att åka hemifrån mig i Markdalen och hit, ser jag hur samhället har förändrats. Hur många och vilka som går av, vilka som har fina kläder. Man tittar ju lite ibland och då ser jag alla finklädda, dom hoppar av vid Linden. Och dom som kommer till Brodal, det är bara skolpersonal eller dom som jobbat natt.

Abdi, fritidsledare, Brodalsskolan

Bostadssegregationen i den här stan är så total. Jag blir skrämmd när jag hör vuxna människor som aldrig ens har pratat med en människa med invandrarbakgrund förutom dom i den lokala pizzerian. Jag blir rädd. Fast här på Marken så är det en rätt bra blandning. Kanske inte bland personalen, men bland i eleverna är det en blandning som motsvarar Sverige i stort, tror jag. Det ser inte ut som Brodal men inte som Viken heller.

Mia, bitr. rektor, Markbodaskolan

De två inledande citaten ramar in kapitlets huvudsakliga fokus, plats och vilka föreställningar som finns om plats på den lokala skolmarknaden. Kapitlet utgår från beskrivningar av den kontext där studiens tre skolor fysiskt är placerade. Det är ett område som likt de flesta andra områden präglas av vad kulturgeografen Irene Molina (2006) benämner som *föreställda geografier* (jfr, Gren, Hallin och Molina, 2000). Det handlar om personliga erfarenheter och olika diskurser om plats, exempelvis via medierepresentationer och rykten. De föreställda geografierna formar individers uppfattningar om vad ett geografiskt avgränsat område står för⁵¹. Det innebär att platsens spatiala kapital, dess historiska, sociala och diskursiva villkor flätas samman och medverkar till att föreställda geografier växer fram och upprätthålls. I sammanhanget är gränserna för vad som utgör ett område flytande och beroende av såväl individers sociala relationer som positioner i det urbana rummet. Föreställda geografier ska således inte uppfattas som statiska utan som dynamiska och föränderliga. De tillskrivs dagligen mening och omförhandlas. De är förankrade i ett områdes sociala status, i den mening att de leder till att aktörer som bor i ett område betraktar sig själva och det omgivande samhället utifrån dem. Vidare är föreställda geografier något varifrån mening

⁵¹ Se även vidare i den brittiske sociologiprofessorn Les Back, som med en referens till Benedict Andersson, använder sig av begreppet *imagined communities* med liknande innebörd (Back, 1996, s. 29).

och förklaringar till olika sociala fenomen hämtas. De föreställda geografierna måste förstås som ett relationellt fenomen vilket innebär att de områdesbeskrivningar som återfinns i det kommande kapitlet enbart har en mening så länge de definieras i relation till andra områden (Bourdieu, 1999).

I kapitlet analyseras de föreställda geografierna främst i förhållande till skolvalfriheten men även till plats och rum. Att de föreställda geografierna har betydelse för skolvalfriheten utgår från antagandet att det inte finns någon annan institution som är så nära knuten till en lokal områdeskontext som en skola. Det är ett antagande som bygger på Gulsons (2011) resonemang om att det är viktigt att förstå det han benämner som skolvalfrihetens geografi, den dynamik som finns inom en viss social kontext, för att kunna analysera skolvalfriheten. Gulson menar således att det krävs en förståelse av platsers villkor för att på djupet kunna analysera konsekvenser av segregation och ojämlikheter inom utbildning (Gulson, 2011).

Platser, deras historier och sociala villkor

När beskrivningar av en plats eller ett bostadsområde görs kan det ske med normativa ord som beskriver platsens spatiala kapital. Det kan vara med ord som, farliga, fina, spännande, roliga eller med ord som, ”miljonprogramsområden”, ”invandrarområden”, ”problemområden”, ”utsatta områden” eller ”svenska” områden. Det är ord som under vissa sociala omständigheter omvandlas till sociala kategoriseringar, vilka rymmer hela berättelser om hur ett område är. Berättelserna kan lätt bli tagna för sanningar. För på samma vis som människor kan grupperas, kategoriseras och bli till stereotypa bilder via ord som exempelvis ”EU-migranter”, ”utlänningar” och ”främlingar” kan bilder av platser och bostadsområden bli stereotypa och stigmatiserande. De ord som används för att beteckna vissa områden är inte politiskt oskyldiga eller neutrala, i synnerhet inte när de hämtas från det vardagliga slentrianmässiga språkbruket. Orden måste därför hanteras med stor försiktighet (Bourdieu, 1991, s. 40). Bourdieu (1999) menar att ordval och beskrivningar av såväl platser som personer måste förstås genom det föreställda och de relationella, det vill säga i förhållande till hur beskrivningar av personer och platser förhåller sig till varandra samt vilken eller vilka kapitalformer som värderas i just det sammanhanget. Ordval och språk användande styr menar Bourdieu vårt sätt att tänka om vår omvärld. Det kan vara verktyg för att överföra praktiker som i sig kan leda till ett övertag eller underläge. Det senare genom att orden åtskiljer de aktörer som innefattas av stort symboliskt kapital från de som inget har (Bourdieu och Passeron, 1977).

Viktigt att understryka är, att när jag i detta kapitel, samt även i de resterande delarna av avhandlingen, använder de mer vardagliga orden och beteckningarna är de samtliga hämtade från aktörernas språkbruk och erfarenheter. Jag har försökt att förtydliga det genom att sätta orden inom citatteck-

en. Genom att använda aktörernas begrepp kring områden söker jag främst synliggöra de diskurser som utgör grunden för de föreställda geografierna. Genom analyserna vill jag sedan visa vilka konsekvenser de föreställda geografierna och beskrivningarna får för skolor och i förlängningen för skolvalfriheten. Jag vill exempelvis visa hur vissa skolor genom diskurser och antaganden konstrueras som omöjliga för val liksom andra konstrueras som möjliga val. Viktigt är att påtala att de ord som används för att beskriva platser eller aktörer inte ska ses som konstituerande, varken för en kultur eller en delkultur. Emellanåt dominerar sådana uttalanden i debatten, inte minst om förortsområden, då med stora risker att en slags miljödeterminism återskapas (se, Riistilammi, 1994; Andersson, 2003).

Studiens lokala skolmarknad ligger i en del av staden där bostadsområden med olika socioekonomiska karaktär, etnisk befolkningsstruktur och status ligger tätt intill varandra. Ibland är det inte mer än en väg som markerar var gränsen går mellan olika områden. Trots den fysiska närheten och det faktum att många av bostadsområdena ingår i samma administrativa enhet, med en gemensam politisk förvaltningsledning, utgör områdena på många sätt skilda världar. Ett faktum som både påverkar skolvalfriheten och avspeglas i skolornas interna arena, i de relationsarbeten som sker där. Det senare är något jag ämnar återkomma till i nästa kapitel.

De stora skillnader som finns mellan stadens olika delar är främst en följd av att Stockholm, i likhet med många andra svenska och internationella storstadsregioner, präglas av en påtaglig boendesegregation (Andersson, 2008). En boendesegregation där olika grupper i samhället, definierat i relation till ekonomiska möjligheter, klass och etnicitet bor och även lever åtskilda från varandra. Bostadssegregationen i staden omfattar aspekter av olika dynamiska processer, vilka både upprätthåller och befäster åtskillnad (Magnusson Turner, 2008). Kulturgeografen Irene Molina (1997) menar i likhet med Magnusson Turner att det finns en rumslig och mental segregation i de flesta städer skapad i relation till socioekonomiska, demografiska och etniska skillnader. Molina använder begreppet ”rasifierade” för att beskriva skillnader mellan individer. Det är aspekter som samspelar och leder till att segregation skapas och återskapas inom och mellan bostadsområden. Genom att använda begreppet rasifierade åsyftar Molina att boendesegregationen inte avser alla etniska grupper, utan i första hand de grupper som ursprungligen kommer från vissa områden utanför Europa⁵². Reproduktionen och differentieringen mellan olika områden och grupper, menar Molina, sker främst genom att det återfinns en rad föreställningar om vilka som omfattas av ett ”vi” och ett ”dom”. Dessutom menar Molina att de som betraktas som ett ”dom”

⁵² Molinas begrepp rasifierad kan även jämföras med kulturgeograferna Andersson med flera (2012) samt Östh, med fleras (2013) begrepp *synliga minoriteter*. Det är ett begrepp som används för att diskutera hur skolor som har en stor andel elever med bakgrund i Asien, Latinamerika, Mellanöstern och Afrika blir bortvalsskolor (se även Molina, 2008).

eller som ”de Andra” ständigt återskapas via stereotypa föreställningar, bilder och diskurser (Molina, 1997).

Differentieringen är förstärkt av något som i den aktuella bostadsdebatten benämns som *gentrifiering*. Ett uttryck som myntades på 1960-talet för att beskriva den process där äldre och slitna områden i en stad renoveras och lockar till sig nya mer välbärgade invånare. De nya invånarna har en starkare socioekonomisk profilering. Bland politiker och stadsplanerare ses gentrifiering ofta som något positivt då bostadspriserna höjs, invånarnas inkomster ökar och stadsdelen blir mer attraktiv. Men det finns en baksida av gentrifieringen genom att den ofta leder till att de ”gamla” invånare flyttar ut eller kanske till och med trängs ut, av kommersiella intressen och höjda boendekostnader (Bunar och Sernhede, 2013, s. 16). Gentrifieringsprocesserna innebär oftast en omdaning av ett områdes karaktär. Detta framförallt genom att de grupper som flyttat in har andra intressen och konsumtionsvanor (Lilja, 2011). Rumsliga och sociala skillnader (segregation) har därför tillsammans med stadens tilltagande gentrifiering lett till att bostadsområden under de senaste decennierna blivit alltmer homogena., sett utifrån invånarnas inkomster, familjebakgrunder och migrationserfarenheter (Andersson, 2008). Segregations- och gentrifieringsprocesser påverkar skolorna i staden genom att skolornas positionskapital påverkas (Isling Poromaa, 2016, s. 12).

På den studerade lokala skolmarknaden där avhandlingens tre skolor, Brodalskolan, Tallundaskolan och Markbodaskolan, ligger är segregations- och gentrifieringsprocesser påtagliga. I området finns ett fyrtiotal grundskolor med ett rimligt resavstånd⁵³ för familjer att välja emellan. Tidigare forskning visar att möjligheterna till att välja skola har lett till en ökat rörlighet men också till en förstärkning av den existerande boendesegregationen (se, Kallstenius, 2010; Plank och Sykes, 2003; Trumberg, 2011). Det senare främst utifrån att skolan som institution är starkt knuten till områdets sociala status.

Brodal

”Brodal” var ett av de områden som planerades, projekterades och byggdes under vad som kom att benämnas som *miljonprogramseran*⁵⁴. Under en tioårsperiod, mellan 1965 och 1974, byggdes närmare en miljon bostäder främst i storstadsområdena Stockholm, Göteborg och Malmö men också på några mindre industriexpansiva orter (Hort, 2014). I stora drag handlade

⁵³ Med ett rimligt resavstånd åsyftas max ca 15-20 restid och att inga byten krävs.

⁵⁴ ”Miljonprogramsområde” är ett av de begrepp som bör problematiseras då användningen av begreppet kan leda till att stigmatiserande och rumsliga representationer kan överföras. En överföring och stigmatisering som görs i en vardaglig praktik, via exempelvis massmedias bild av ett ”problemområde” samt via pratet om området, det vill säga rykten om området. Bilder av området Brodal som ett ”problemområde” är påtagliga för flertalet av aktörerna i Brodal.

bostadspolitiken om att bygga bort trångboddhet, bostadsbrist och en alltför dålig boendestandard. Som ledord i projekteringen och byggandet användes stordrift och effektivitet (Bunar, 2011; Molina, 1997). För många av storstädernas invånare kom de nybyggda områdena att erbjuda en höjd boendestandard samt en rad andra fördelar. Områdena var genomtänkta, barnvänliga miljöer med lekparker, grönområden och trafikseparering. Men byggnationstakten och den rationalitet och kostnadseffektivitet som använts medförde att områdena fick ett relativt likartat utseende. Detta var något som redan från början väckte en rad kritiska röster om områdena. En hel del av miljonprogrammets områden blev starkt kritiserade för sin enformiga utformning, sina torftiga, monotona och massiva miljöer. Miljöer som av många ansågs olämpliga för barn och unga att växa upp i trots trafikseparering och lekparker (Andersson, 2008; Magnusson Turner, 2008; Molina, 1997; 2006 och Ristilammi, 1994).

I det flesta av miljonprogramsområdena byggdes framförallt hyreslägenheter, vilket direkt ledde till att ett flertal av områdena redan från start var placerade i det Andersson (2008) beskriver som ”botten av bostadsmarknadens hierarki” (Andersson, 2008, s. 132). Områdena kom att omnämnas som ”betongförorter” och infattas av en rad stigmatiserande konnotationer. Kring ett flertal av områdena växte vad Ristilammi (1994, s. 32) benämner som *ikonografier* fram. Ikonografier kan kortfattat förklaras som bilder, tecken och symboler som i detta sammanhang används för att i mindre positiva ordalag beskriva förorten som plats, såväl i media som i dagligt tal. Ett flertal av miljonprogramsområdena kom att omfattas av den i inledningen diskuterade territoriella stigmatiseringsprocessen (Wacquant, 1999). Områdena kom att omfattas av strukturella mönster av marginalisering och diskriminering vilka i ett flertal fall även har haft och har en direkt påverkan på skolor som återfinns i områdena (Bunar och Sernhede, 2013; Gustafson, 2011; Sernhede, 2009).

Stadsdelen Brodal började byggas under första delen av 1960-talet med en rad höga flerfamiljshus runt ett centrum. De centrala delarna av Brodal, i den del där Brodalsskolan är placerad, kom ganska snabbt att omfattas av den ovan beskrivna kritiken av miljonprogrammets bostadssatsning. De funktionella men höga centrumhusen med de många och billiga lägenheterna ledde till att de centrala delarna av Brodal kom att uppfattas som massivt, konformt och slitet. Centrumområdet kom att associeras med en rad sociala problem och genom att det fanns många lediga lägenheter i centrumhusen flyttade under 1970- och 80-talen människor som nyligen anlant till Sverige in där. Detta i sin tur ledde till att Brodals centrala delar kom att betraktas som ”svenskglest” (Andersson, 2008, s. 121). Att benämna ett område som ”svenskglest” är inte oproblemiskt. Ordet används relativt frekvent inom tidigare forskning men det är värt att notera att begreppet riskerar att bidra till en förstärkt uppdelning och till en dikotomisering mellan de som kategoriseras som ”svenskar” och de som inte gör det. Begreppet är dessutom pro-

blematiskt genom att det inte vänder på problematiken, områden som enbart består av ”svenskar” är minst lika segregerade som de ”svenskglesa” områdena. Begreppet riskerar snarare att såväl etablera som fördjupa stereotypa bilder av vad ”svenskhets” är, vilket inte är intentionen i denna text och därför är ordet satt inom citattecken⁵⁵. Att jag ändå väljer att använda Andersson (2008) begrepp ”svenskglest” i beskrivningen av området Brodal beror på att det sammantaget är just avsaknaden av det ”svenska” som lyfts av de olika aktörerna som det bekymmersamma för de lokala skolorna. I synnerhet är det skolprofessionella samt föräldrar som bor i Brodalsområdet som anger bristen av det ”svenska” eller det som kan förstås som brist på ”*svenskhetskaptal*” som de största utmaningarna för skolorna i Brodalsområdet. Begreppet ”svenskhetskaptal” syftar till att synliggöra hur ”svenska elever” blir symboliskt värdefullt kapital.

Idag består området Brodal till största del av hyreslägenheter, ca 80 procent av bostadsbeståndet. I området finns också ett mindre radhusområde med äganderätt, i denna text benämnt som Sörgården. Det är ett område som är beläget en bit bort från centrum, geografiskt närmare det intilliggande villaområdet Viken. I området Sörgården finns ytterligare en skola, Sörgårdsskolan. Det är en skola som tar emot elever från förskoleklass upp till årskurs nio. Områdenas olika karaktär, boendets upplåtelseformer och vilka grupper som bor där leder till viss del till vad Ristilammi (1994) benämner som *bostadssegmentation*. Ett begrepp som används som ett komplement till bostadssegrering för att belysa hur gränsdragningar inom ett område kan leda till olika sociala villkor för de som bor där, villkor som kan leda till att aktörer delas upp och möten förhindras. De är synliga som osynliga gränsdragningar av betydelse som bidrar till att en fysisk såväl som mental åtskillnad skapas mellan individer (Ristilammi, 1994, s. 117).

Andelen invånare med migrationserfarenhet boende i Brodal var året för studien strax över 65 procent (jämförelsetalet för Stockholms stad är 30,7 procent). Runt 35 procent av invånarna hade eftergymnasial utbildning (jämförelsetal för Stockholm Stad är 56,4 procent). Befolkningssammansättningen var relativt ung, runt 30 procent var mellan 0 och 25 år. Medelinkomsten i området var mellan 200 000 och 210 000 kronor (medelinkomsten i staden var 332 000 kronor). Den öppna arbetslösheten var strax över fem procent (jämförelsetal för Stockholms stad 3,1 procent) och strax över fem procent var i behov av någon form av ekonomiskt bistånd (jämförelsetal Stockholm stad, 3,2 procent)⁵⁶.

Förutom jämförelsetalen med Stockholm i stort samt de interna gränsdragningarna är området Brodal viktig att förstå i relation till närliggande

⁵⁵ För en fördjupad diskussion kring begreppet, se exempelvis Wiltgren (2014, s. 16).

⁵⁶ All statistik är hämtad från Stockholms stads databas. Statistiken är från 2012. I föreliggande text är statistik från områdena Brodal, Viken, Markdalen, Tallunda redovisad med hela procentenheter, för att på så vis försvåra identifikationen av den fysiska platsen. Statistiken syftar till att lyfta några tydliga skillnader mellan områdenas livsvillkor.

områden, i synnerhet till det närliggande området Viken. Viken är ett område som ligger mellan områdena Markdalen och Brodal. Det refereras oftast till som ett "svenskt område" eller som ett "idylliskt område". Beskrivningarna av området Viken ser relativt lika ut i såväl Brodal som i Markdalen. Närmare 70 procent av de boende i Viken hade eftergymnasial utbildning. Medelinkomsten var mellan 400 000 och 420 000 kronor och andelen invånare med migrationserfarenhet var strax under 20 procent. I Viken ligger Vikensskolan, en stor skola F-9 skola med närmare tusen elever.

Tallunda

Strax väster om Viken ligger bostadsområdet "Tallunda". Ett område som började bebyggas under början av 1930-talet när området uppläts som fabriksområde och ett behov av närbelägna bostäder uppstod. Under 1940-talet växer en helt ny stadsdel fram runt fabrikerna. I de historiska områdesberättelserna beskrivs Tallunda som en utpräglad arbetarklasstadsdel med en anda av det arbete som utfördes i de omgivande fabrikerna. Fabrikerna var områdets nav. Runt dem byggdes små funktionella lägenheter i en för tidsperioden typisk byggnadsstil, så kallade *smalhus*. Smalhusens kännetecken är de funktionella små lägenheterna med ett ljusinsläpp från två håll (i en byggnadsstil som kallas funktionalism eller funkis). De anställda som arbetade i områdets fabriker gavs förtur till bostäderna som var nya, moderna och bekväma under en tidsperiod då trångboddheten i staden var stor. De anställda som ansågs extra skötsamma och arbetsamma kunde om de så önskade få bygga ett eget hus. De gavs frikostiga lån för ett husbygge och ett mindre *egnahemsområde* växte fram i anslutning till hyreslägenheterna. Molina (1997) beskriver egnahemsrörelsen som ett startskott för den bostadssegregation som idag återfinns i staden. Den bostadspolitik som fördes under 1940-talet gynnade grupper som redan var etablerade och relativt sett redan disponerade resurser. Det är en bostadspolitik som Molina menar fortsatt in i våra dagar, vilket lett till en förstärkning av boendesegregationen genom att den premierar mer etablerade grupper. Molina konstaterar därmed att den politiska design som fanns bakom välfärdsstatens bostadssatsningar är en av flera bidragande orsaker till att staden har fått dagens omfattande socioekonomiska och etniska segregation (Molina, 1997).

I Tallunda levde områdets "arbetaranda" kvar till början av 1990-talet då ett omfattande arbete med att omvandla de gamla fabrikslokalerna till bostäder startade. I samband med fabrikernas omvandling skedde även en hel del nybyggnation. Omvandlingen ökade befolkningsantalet drastiskt. Det ledde även till en gentrifiering av området, till ett fysiskt särskiljande av Tallunda och de intilliggande områdena Frutuna och Brodal. Bridge (2001) menar att gentrifieringsprocesser liknande det som skett i Tallundaområdet kan förstås som en fysisk, det vill säga rumslig manifestation av ett medelklasshabitus. Bourdieu (1999) beskriver hur mer välbärgade bostadsområden kan fungera

likt en medlemsklubb. En klubb som aktivt försöker utestänga oönskade individer genom att medvetet (eller omedvetet) manifesteras symboliskt värdefulla kapitalformer och livsstil (Bourdieu, 1999, s. 129). Den nya livsstil som manifesteras och förkroppsligas i området Tallunda tar form genom etableringen av nya bostäder och att nya konsumtionsvanor och nöjen tar form.

Idag består Tallunda centrum av ett litet torg med en matvarubutik, en delikatesshandel, några design- och presentbutiker samt en välrenommerad kvartersrestaurang. Runt det lilla centrumet ligger nyrenoverade fabrikslokaler som idag till största del är lägenheter och nybyggda hus. Bortom centrum finns det lilla villaområdet med egnahemshusen. Till övervägande del består området av bostadsrätter och villor med äganderätt. Sammantaget utgör de cirka 75 procent av bostadsbeståndet. Det finns ett fåtal hyreslägenheter kvar i området huvudsakligen i de gamla smalhusen som ännu inte hunnit renoverats och ombildats till bostadsrätter. Till följd av att det skett en omfattande inflyttning av barnfamiljer är befolkningssammansättningen relativt ung. Närmare 30 procent av befolkningen är mellan 0 och 25 år. Strax under 20 procent av de boende i området har migrationserfarenhet (jämförelsetal Stockholm stad, 30,7 procent). Utbildningsnivån i området är något högre än genomsnittet för staden, strax över 60 procent av de boende har eftergymnasial utbildning (jämförelsetal Stockholm stad, 56,4 procent). Medelinkomsten är 330 000 kronor (jämförelsetal Stockholm stad, 332 000 kronor). Arbetslösheten och andelen invånare i behov av ekonomiskt stöd ligger strax under två procent (jämförelsetal Stockholm stad är 3,1 respektive 3,2 procent).

Markdalen

”Markdalen” beläget i den del av den lokala skolmarknaden som geografiskt ligger närmast innerstaden. Området etablerades som bostadsområde under första delen av det förra seklet. Det byggdes då, precis som senare i området Tallunda, fabriker i Markdalen och ett behov av bostäder uppstod. Vid denna tid var området beläget i vad som betraktades som stadens absoluta ytterkant. Markdalen växte sedan under första halvan av förra seklet och formades till en utpräglad arbetarstadsdel. Till skillnad från områdena Tallunda och Brodal växte Markdalen fram innan välfärdssamhällets krav på sanitära bostäder hade vaknat. Något som ledde till att ett stort antal av de byggnader som uppfördes var självbyggen i trä utan några egentliga krav på boendestandard. De stora trävillorna bestod av ett flertal små lägenheter där ägaren själv oftast bodde i en av lägenheterna. Trångboddheten och bostadsbristen i staden var då som nu stor. I synnerhet var trångboddheten stor i fattigare arbetarkvarter, liknande Markdalen. Ett flertal av de historiska berättelserna som finns från områdets första årtionden vittnar om trångboddhet, fattigdom och mycket usla levnadsförhållanden för stadsdelens invånare.

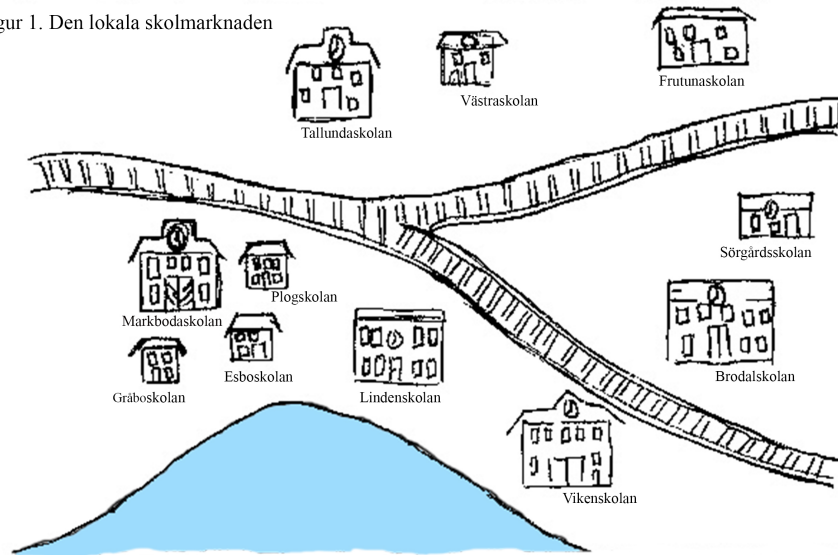
På grund av sanitära olägenheter i ett flertal bostadsområden samt att bostadsbristen var stor tillsattes år 1933 en bostadssocial utredning med syfte att främja bostadsförsörjningen för mindre bemedlade familjer. Ett krisprogram utarbetades för att öka bostadsbyggandet med statliga medel. Sammantaget ledde detta till att de så kallade *barnrikehusen* byggdes på ett flertal platser i Stockholm, så även i Markdalen (Molina, 1997). För ett flertal av de familjer som bodde i Markdalen blev bostadssituationen något bättre. Flera av de stora trävillorna sanerades, renoverades eller revs. De ersätts av mer moderna bostäder med för tidsperioden goda sanitära bostadsförhållanden och barnrikehusen förtätade området samt gav det en mer varierad bebyggelse.

Under 1950-talet byggdes återigen bostäder i Markdalen, området förtätades och genomgick en förvandling från ett nedgånget och slitet bostadsområde till ett område som i de historiska dokumenten beskrivs som ”föredömligt”. Från 1950-talet och framåt har området sedan förtätats vid ett flertal tillfällen, ett större inglasat centrum med shoppingarkader har byggts i dess närhet. Idag är området populärt för Stockholms småbarnsfamiljer, framförallt utifrån närheten till både stad och grönområden.

Till största del består området idag av bostadsrätter, cirka 75 procent av bostadsbeståndet har äganderätt som upplåtelseform. Befolkningen i området är relativt ung, 25 procent är mellan 0 och 25 år. Andelen invånare med migrationserfarenhet är cirka 20 procent (jämförelsetal Stockholm stad, 30,7 procent). Närmare 65 procent har en eftergymnasial utbildning (jämförelsetal Stockholm stad, 56,4 procent). Medelinkomsten är mellan 320 000 och 330 000 kronor (jämförelsetal Stockholm stad, 332 000 kronor i Stockholm). Andelen som omfattas av någon form av ekonomiskt bistånd är 1 procent och arbetslösheten är runt 2 procent (jämförelsetal Stockholm stad 3,2 procent, ekonomiskt bistånd och 3.1 procent, arbetslöshet).

Den grafiska bilden på nästa sida är ett sätt att tydliggöra den lokala skolmarknadens rumsliga organisering och skolornas fysiska positioner på den lokala skolmarknaden. Bilden innefattar några av de skolor som är matarskolor, skolor som är organiserade med klasser upp till årskurs fem och där eleverna sedan måste välja en ny skola. De matarskolor som nämns av aktörer i det empiriska materialet är Gråboskolan, Esboskolan, Plogskolan (belägna i Markdalen) och Västra skolan (belägen i Tallunda). Andra skolor som nämns av aktörerna är Sörgårdsskolan (Brodal), Lindensskolan (idrottsprofilerad skola i Markdalen), Frutunaskolan (Tallunda) samt Vikensskolan (Viken).

Figur 1. Den lokala skolmarknaden



Den statistik som redovisats ovan i den löpande texten återfinns i tabellform på nästföljande sida för att underlätta för läsaren att få en överblick. Med i tabellen är området Bidal, idag ett av stadens ytterområden som många av aktörerna i avhandlingen relaterar till. Det finns ett antal ungdomar som reser in från Bidal in till den studerade lokala skolmarknaden samt att det florerar en rad föreställningar om området. Av etiska skäl är de enda siffror som återges i exakta tal de jämförelsetal som finns med från Stockholms stad. Resterande siffror är avrundade till närmaste heltal.

Tabell 4. Områdesöversikt

Område ⁵⁷	Bidal	Brodal	Tallunda	Viken	Markdalen	Stockholm, jfr. tal
Invånare mellan 0-25 år	35 %	< 30 %	30 %	35 %	25 %	> 30 %
Medelinkomst	ca. 250 000	200 000-210 000	330 000-340 000	420 000 - 430 000	320 000 - 330 000	332 000
Invånare födda i Sverige	60 %	52 %	80 %	86 %	85 %	68,9 %
Invånare med eftergymnasial utbildning	30 %	< 30 %	60 %	70 %	65 %	56,4 %
Invånare som är arbetslösa	< 5 %	5 %	> 2 %	> 2 %	2 %	3,1 %
Invånare som omfattas av ek. bistånd		< 5 %	> 2 %	> 1 %	> 1 %	3,2 %
Andel hyreslägenheter	40 %	ca. 80 %	> 25 %	> 20 %	> 25 %	45 % ⁵⁸

(Tabellen är sammanställd av författaren och bygger på statistik från Stockholms stad samt statistik från den intilliggande kommunen Bidal. Samtlig statistik är från 2012. De grå markerade är områden som är jämförelse)

När den lokala skolan inte är ett alternativ, del 1

Tidigare forskning ger en bild av att skolvalfriheten är djupt förankrad i de föreställda geografier som återfinns om ett område (Bunar, 2009; Kallstenius, 2010; Trumberg, 2011). Statistik kring skolvalfriheten och elevflöden i staden visar att strax under 50 procent av de barnfamiljer som bor i området Brodal väljer den skola som är tilldelad dem som deras hemskola (skolpliktsbevakningsskola⁵⁹). Ut från stadsdelen Brodal sker en stor elevpend-

⁵⁷ Områdena, Viken, Bidal är med i tabellen, tillsammans med jämförelsetal för Stockholms stad för att underlätta en jämförelse och förtydliga betydelsen av strukturella och demografiska villkor.

⁵⁸ Som jämförelse kan nämnas att, 90 procent av Stockholmarna bor i lägenhet, då 45 procent i hyresrätt och 55 procent i bostadsrätt, resterande 10 procent bor i småhus.

⁵⁹ Skolpliktsbevakningsskola är den definition Stockholm stad har valt att använda i dokumentet *Elevpendling - Stockholm stad 2010-2011* för den skola som en elev tillhör via dennes

ling. Runt 30 procent av barnen som bor i Brodalsområdet åker in mot innerstaden (se även bilaga 10)⁶⁰, resterande 20 procent väljer en annan skola inom stadsdelen, då ofta en fristående skola. I den övergripande bilden av elevpendling i staden identifieras realiteten att många familjer söker sig till skolor som uppfattas som mer ”svenska” (Stockholms stad, 2011). Familjerna söker sig till skolor som innefattas av vad som kan benämnas som ett stort ”svenskhetskaptal”. En kapitalform som i denna kontext blir ett symboliskt kapital (Bourdieu, 1979). Denna bild bekräftas av biträdande rektor Roger som arbetar på Brodalsskolan:

Det finns ju en föreställning hos många, att den här skolan eller i överhuvudtaget om skolor i förorter där man har en låg andel av...[tystnar, viss tvekan och suckar]... infödda svenskar...[kort paus igen]... där det finns en föreställning om att mina barn inte kan gå i en sån skola.

I likhet med ett flertal av avhandlingens skolprofessionella stannar Roger upp och tvekar inför att använda beskrivningen ”infödda svenskar”. Tveksamheten kan tolkas som ett uttryck för att de skolprofessionella är väl medvetna om problematiken med kategoriseringar av elever som ”svenska” och ”invandrare”. Men trots en medvetenhet om problematiken används ändå begreppen ”svensk” eller ”svenskar” av det stora flertalet av avhandlingens skolprofessionella när de ska förklara varför vissa skolor väljs bort. I sammanhanget omfattas begreppet ”svensk” av såväl vithet som en viss socioekonomisk status. Rogers beskrivning av att det är ”en sån skola” kan även tolkas som att det finns en rad former av misskännande i synen på ”förortsskolor” (Bourdieu och Passeron, 1977; Mahar, 1990). Läraren Helena på Brodalsskolan ger ännu ett exempel:

De [eleverna] vill gå närmare stan och med mer svenskar. Många av dom som är lite starkare föräldrar i vårt område kan jag tänka mig väljer andra skolor och det gör att vi har inga svenska elever, i princip eller... [tystnar en stund och säger sedan]... som har ett svenskt modersmål.

I Helenas svar återfinns ytterligare en grupp som antas välja en annan skola än Brodalsskolan. Det är elever med ”de lite starkare föräldrarna”. Det är en återkommande uppfattning bland de skolprofessionella på Brodalsskolan att de familjer som bor i Brodalsområdet som har en högre utbildningsbakgrund (oavsett migrationserfarenhet) är de aktiva skolbyterna. De är *förortsflyende*

bostadsadress (Stockholms stad, 2011). Jag har i avhandlingstexten valt att använda hemskola eller den skola som ligger närmast bostaden.

⁶⁰ Elevpendling i staden sker främst längst med tunnelbanan sträckning samt med hjälp av de busslinjer som går från områden med sämre socioekonomisk sammansättning till bättre. Genom kartläggning av elevströmmar är det tydligt att det är ett begränsat antal skolor som eleverna i första hand söker sig till. Det är de skolor som utifrån den statiska bilden kan betraktas som tillvalsskolor eller som skolmarknadens *vinnare* (Stockholms stad, 2011).

föräldrar (jfr, Butler och Hamnett, 2010). Att en stor andel av de närboende föräldrarna betraktas som förortsflyende får vissa implikationer för hur de skolprofessionella sedan hanterar skolans interna arena.

Bunar (2009) samt Gustafson (2011) beskriver hur en uppsjö av negativt laddade ord och begrepp finns om områden som likt Brodal, har många invånare med migrationserfarenhet. Områdena är som tidigare diskuterat territoriellt stigmatiserade. Genom skolornas starka koppling till områdets diskurser (Back, 1996) menar Bunar (2009) att en skola i ett mångkulturellt område med ett bra rykte nästintill blir en omöjlighet. Inte för att skolorna, lärarna eller eleverna är dåliga, mindre begåvade eller för att skolan har sämre pedagogik utan för att skolorna i socialt utsatta förorter har drabbats av ”det socialt, etniskt och symboliskt polariserade rummets effekter” (Bunar, 2005, s. 76). Det är ett antagande Bunar baserar på omfattande empiriska studier i skolor belägna i socialt utsatta områden. Dessa skolor har fått en symboliskt tung stämpel av att vara ”invandrartäta” skolor. Bunar använder begreppet *territoriell hexis*, ett begrepp utvecklat ur Bourdieus begreppsapparat för att synliggöra hur det sociala rummet leder till stigmatiserande effekter för skolorna och deras elever.

Till följd av områdets territoriella stigma pendlar ett stort antal yngre skolbarn ut från Brodalsområdets skolor. I ålderskategorin förskoleklass upp till årskurs tre pendlar strax över 20 procent ut från stadsdelens skolor. Det är att jämföra med genomsnittet i staden, vilket är mellan fem och åtta procent. Under de senaste tio åren har elevunderlaget på Brodalsskolan minskat med 22 procent⁶¹. Att skolan har en så pass stor utpendling av elever redan från skolstart är något som bekymrar biträdande rektor Roger. Han säger att om skolan ”bara kan få familjerna att välja till Brodalsskolan till förskoleklassen, så kommer det stora flertalet sedan att stanna på skolan”, för överlag har skolan ”nöjda elever och föräldrar”. En bild som även bekräftas av skolans egna trivselenkäter och brukarundersökningar samt av ett flertal av de intervjuer som är gjorda i denna studie.

I Brodal finns, som nämnt i områdesbeskrivningen, ett område med låga flerfamiljshus samt ett antal radhus. Området är i denna text benämnt som Sörgården. Byggandet av Sörgården gav området Brodal en mer varierad bebyggelse än vad miljonprogramsområden generellt har och delade området Brodal i två delar. En mental gränsdragning som följer såväl upplåtelseformer för boende som socioekonomi och migrationserfarenheter. Brodal har delats upp i en ”svenskare” del och en del där fler med migrationserfarenhet och/eller socioekonomisk utsatthet bor. Denna mentala gränsdragning spelar en viss roll för hur skolvalfriheten används lokalt i Brodal. I Sörgården lig-

⁶¹ Under läsåret för datainsamlingen, 2012/13, ökade antalet elever i alla tre skolor, även i Brodalsskolan, till största del beroende på att de stora barnkullarna från åren kring millennieskiftet nu har uppnått skolåldern.

ger ytterligare en F-9 skola, Sörgårdsskolan som fram till mitten av 2000-talet var en klassisk matarskola med klasser från förskoleklass upp till årskurs sex. Till högstadiet var tanken att samtliga av områdets ungdomar skulle samlas på den större och mer centralt belägna Brodalsskolan. Men efter en intensiv föräldramobilisering fick Sörgårdsskolan ett eget högstadium. Sörgårdens föräldrar ansåg att Brodalsskolan var för stor och hade för många ”invandrabarn”. Ester arbetar som sjukvårdsbiträde och bor i området Brodal. Hon är förälder till ett barn i högstadieåldern. Nedan berättar hon om hur det gick till när Sörgårdsskolan fick ett högstadium:

Föräldrarna krävde ju att de skulle få högstadiet till Sörgårdsskolan. Den ligger i Brodal. Kontrasterna är stora mellan Brodalsskolan, som är en jätteskola, urusel och med bara invandrabarn som går där och sen Sörgårdsskolan, som är en liten skola som ligger lite mer upp i bostadsområdet. Men föräldragruppen som är där [syftar på Sörgårdsskolan] dom är otroligt starka. Dom har ju fått igenom mycket av sina krav. Dom ville inte flytta ungarna upp till Brodalsskolan till högstadiet, så då fick dom igenom att dom skulle ha högstadiet på Sörgårds. Det tycker jag var kanon.

I Esters beskrivning blir Brodalsskolan med högre andel ”invandrabarn” synonymt med att vara ”urusel”. Den ses som en ”stökig” skola med sociala problem. Att platser likt Brodal beskrivs som problematiska och att ”förorten” sammankopplas med en rad sociala problem i folkmun samt i media är inte ovanligt (jfr, Jonsson, 2015). Det intressanta i denna studie är att när skolvalfriheten navigeras uppstår interna hierarkier i området Brodal. Det finns en gränsdragning mellan de centrala delarna av Brodal och det område som uppfattas som ”svenskare”, Sörgården. De föräldrar som Ester ovan beskriver som ”starka” kunde få igenom sitt krav på att öppna upp ett nytt högstadium, vilket är en form av *managerialism* (Reay m.fl. 2011, s. 76). Begreppet används av Reay med flera (2011) för att framhålla hur ett gott föräldraskap innebär långt mer än att välja skola till barnen. Det beskriver hur föräldrar fortsätter att aktivera och engagera sig i den fortlöpande verksamheten långt efter det att skolvalet är gjort. Poängen är att föräldrar kan se på skolverksamheten som ett projekt att påverka och kontrollera långt efter att ett val av skola genomförts, för att nå vinning för de egna barnen. Föräldramanagerialismen är långt mer vanlig i de områden och skolor där en majoritet har en högre socioekonomisk status, menar Reay med flera. I dessa områden och skolor är föräldrars nätverkande värdefullt att hålla vid liv för att säkra socialt kapital och säkerställa barnens framtida karriärer. Föräldramobiliseringen på Sörgårdsskolan kan förstås som en form av föräldramanagerialism där föräldrarna slog vakt om barnens framtida sociala kapital genom att kräva ett högstadium på Sörgårdsskolan.

När högstadiet öppnade innebar det ökad lokal konkurrens för Brodalsskolan. Framst konkurrerade Sörgårdsskolan med att vara en ”mindre sko-

lenhet”, belägen i den ”svenskare delen av Brodal”. Detta är en bild som Eva, lärare på Brodalsskolan, menar är på väg att förändras:

Sörgårdsskolan har legat i den svenskare delen av Brodal men nu ligger de bara ett par år efter Brodalskolan i elevunderlag. Det gör att fler och fler familjer inte ser någon av skolorna i Brodal som ett alternativ. Sörgårdsskolan öppnade ett högstadie eftersom det fanns föräldrar i Sörgården som inte ville ha sina barn här på Brodal. Och i den vevan var det så att alla skolor i stadsdelen skulle bli F-9 skolor. Då öppnades högstadiet på Sörgårds. Många som är lite mer högpresteraande väljer en annan skola än Brodalskolan. För några år sedan tror jag att det räckte med grannskolan [pekar med handen bort mot Sörgårdsskolan] där borta, men nu är det innerstadsskolor och friskolor i svenskare områden som gäller, om man så säger.

Eva menar att Sörgårdsskolan inte längre uppfattas som ett fullgott skolalternativ för många familjer i Brodal. Familjerna väljer i allt högre utsträckning bort från området. Sörgårdsskolan har därmed förlorat sin position som lokal tillvalsskola. De båda lokala alternativen, Brodalsskolan och Sörgårdsskolan, är starkt knuta till de föreställda geografier som finns om Brodal, vilket villkorar deras position på den lokala skolmarknaden.

Den gränsdragning som idag finns i området är även den starkt sammanflätad med områdets konfigurationer och uppfattningar om vad som är ”svenskt”. Det är den administrativa gränsdragning som finns mellan området Brodal och området Viken, en osynlig men viktig gräns.

En osynlig mur

Varje kommunal skola i Stockholmsområdet har ett geografiskt upptagningsområde⁶². Det är en administrativ gränsdragning som avgör vilken skola som är närmast bostaden. En gränsdragning som leder till att gränser av betydelse skapas på den lokala skolmarknaden. Barrie Thorne (1993, s. 64) använder begreppet *gränsarbete* (eng. *borderwork*) för att beskriva hur gränser markerar och upprätthåller skillnader mellan grupper. I Thornes studie av barns lek på en skolgård identifieras hur flickor respektive pojkar ofta representerar olika parter i lekar och kamratrelationer. Detta leder till att skillnader konstrueras av deltagarna något som skapar gränser dem emellan. Thorne diskuterar hur föreställda skillnader av att vara flicka respektive pojke förstärks i leken. Det är en förstärkning av skillnader som främst sker genom att barnen uppmärksammas på att de är olika när de leker, skillnader (genus) skapas genom sociala processer. Inspirerad av Thornes begrepp gränsarbete och att skillnader synliggörs samt förstärks genom sociala processer och vid möten använder jag mig av begreppet i denna text för att dis-

⁶² Det område som Stockholm stad kallar skolpliktsbevakningsområde.

kutera hur föreställda geografier samverkar med den mer strukturella administrativa gränsdragningen. Den administrativa gräns som avgör om Brodalskolan eller Vikenskolan är den skola som är närmast bostaden består rent fysiskt av en gata. Denna gata benämns i avhandlingen som "Lilla gatan" och gränsen mellan vilken skola som utgör ett barns hemskola är så hårfin att det är husnumret på gatan som avgör. Det är en strukturell administrativ gräns som inte är synlig. Den torde heller inte betyda så mycket då skolor ska vara likvärdiga. Men det är en gränsdragning som blir tydlig genom det relationella och föreställda. Den relationella betydelsen av gränsdragningen kan tydliggöras med följande citat från Bosse som arbetar som rektor på Markbodaskolan:

Titta på skillnaden mellan Vikenskolan och Brodalskolan. De ligger kanske 600 meter ifrån varandra, rent geografiskt. Brodalskolan med 80 procent invandrare och Vikenskolan med högst 5 procent, kanske. Och när Vikenföräldrar får reda på att de bor inom Brodalskolans upptagningsområde blir de helt desperata, och vill absolut inte att barnen ska börja där.

Det gränsarbete som sker mellan de båda skolorna Brodalskolan och Vikenskolan bygger på relationella och föreställda skillnader mellan vad som betraktas som ett "svenskt område" och ett "invandrarområde" (jfr, Johansson och Hammarén, 2010, 2013). Gulson (2011) beskriver hur skolvalfrihetens geografi med närhetsprinciper blir till spatialt tysta gränser (eng. *spatially silent boundaries*, 2011, s. 39). Det är föreställningar om området som bidrar till gränsdragningar och som leder till att föräldrar som Bosse beskriver det ovan "blir helt desperata".

Den spatialt tysta gränsen mellan Brodalsskolan och Vikenskolan får även betydelse i vardagspraktiken på Brodalsskolan. Under ett par tillfällen är den tydlig under fältstudierna. Ett exempel är nedanstående utdrag från ett lärarlagsmöte på Brodalsskolan där lärarlaget i årskurs sju diskuterar gränsdragningen i förhållande till elevers skolval:

Catarina; Det är intressant det där med skolval, här sitter vi med halvfulla klasser och där [pekar upp mot Vikenskolan]... där har de en överfull skola med maxade klasser... [Catarina tystnar och ser en smula tankfull ut]

Eva [fyller i]: Ja, val och val... [tystnar som om hon tänker]... de har ju elever i behov av svenska som andraspråk eller elever med särskilda behov som får komma till oss. För de har inte "plats för dem" [visar citattecken med fingrarna]. Det är ju inget riktigt val...

Catarina: [fortsätter meningen] mmm... här sitter vi med en skola som många väljer bort. Men där borta där borta har de överfulla klasser, och du kanske inte tror mig [vänder sig nu mot mig] men här i mellan går en mur, en osynlig en, men en mur.

Eva: Ja, de vet inte hur bra de har det här [syftar på eleverna på Brodalsskolan]. Alla vill dit eller nån annanstans...

Lina: Ja, det är intressant, för det är inte heller alltid ett val som görs, utan det finns elever med behov av svenska som andraspråk eller särskilt stöd som inte väljer, utan de blir placerade eller i vart fall hänvisade till Brodalsskolan av Vikensskolan. Det är ju inte ett val.

(Brodalsskolan, september 2012)

Catarina, Lina och Eva menar att närhetsprincipen kan komma att spela ut sin roll om en elev visat sig ha ett behov av extra stöd eller svenska som andraspråk. Förutom att Brodalsskolan alltid har platser över har skolan ett gott lokalt rykte om att vara bra på att ta emot elever i behov av särskilt stöd. Lärarna på skolan berättar, ofta med stolthet, hur andra skolor sänder sina elever till Brodalsskolan för att de ska få extra stöd och hjälp. En baksida av det goda arbetet med elever i behov av stöd är att skolans allmänna resultat sjunker. Lärarna pekar på att när skolan tar emot långt fler elever med särskilda behov blir skolans genomsnittliga meritvärde sämre. Det syns inte i statistiken hur mycket arbete som lagts ned. Sämre skolresultat kan i värsta fall leda till att färre elever söker till skolan. Lärarna identifierar därmed det som kan betraktas som den lokala skolmarknadens moment 22. När föräldrar studerar och jämför skolresultat är det inte synligt, i betygstabeller och rankinglistor, vilka villkor en specifik skola har. Genom att elevgrupper i behov av extra stöd sedan styrs bort från tillvalsskolor (ofta skolor i resursstarka områden) till bortvalsskolor, exempelvis Brodalsskolan, leder det till att gapet emellan skolor blir ännu större i statistiken. Det uppstår på så vis en form av misskännande på den lokala skolmarknaden. Genom att förflytta elever som har svårare att nå mål behålls och stärks ett starkt kapitalvärde i skolor belägna i mer attraktiva områden. Något som görs med förklaringar att lärare som arbetar i de mer socialt utsatta skolorna är bättre på att ta hand om problematik kring språkinlärning och annan extra undervisning. Förklaringar som även ges av de som tjänar minst på det, det vill säga lärarna på skolor som Brodalsskolan (Bourdieu och Passeron, 1977; Bourdieu och Wacquant, 1992).

Sammantaget identifieras i denna studie således att en enskilds skolas position på utbildningsfältet inte nödvändigtvis behöver handla om faktorer som direkt har med utbildning att göra. Ball med flera (2012) beskriver hur olika aktörer förstår och förhåller sig på olika vis till en förändrad utbildningspolicy. Aktörer kommer att agera, hävdar Ball med flera, utifrån sin specifika kontext, sitt habitus och sitt kapital. Hur utfallet blir kommer sedan att vara beroende på hur väl habitus och kapital korrelerar med det fält de möter, något som leder till att skolvalfriheten kommer att användas i olika stor utsträckning, på olika vis och med olika utfall. Vissa grupper kommer att navigera med enkelhet inom det fält som den lokala skolmarknaden utgör me-

dan andra kommer att ha svårt att finna rätt utbildningsvägar. Familjers val av skola kan lika gärna handla om att välja ”rätt” skola utifrån var skolan är geografiskt placerad och vilken elevsammansättning den har. Studien identifierar att skolor har olika stort positionskapital beroende av var i det urbana rummet de är belägna samt olika symboliskt kapital beroende av vilka elever som redan går på skolan.

Ungdomars föreställningar om plats i förhållande till skolvalfriheten

Det är ganska fint här inte så mycket av en förort eller inte en sån förort. Det är en fin förort.

Ella, 15 år, Tallundaskolan

Jag har gått här sedan sexan. Innan gick jag på Gråboda skolan och den ligger ju väldigt nära så jag tror att jag hade flyttats till den här skolan i alla fall. Men jag ville gå här för jag hade hört att det var kul att gå här.

Elena, 15 år, Markbodaskolan

Jag älskar Brodal. Jag skulle kunna bo här resten av mitt liv. Dom som bor här, dom är som mina bröder. Man lär känna alla om man är ute ofta.

Karim, 15 år, Brodalskolan

Detta avsnitt kommer att fortsätta på temat om vilken betydelse de föreställda geografierna har för skolvalet men förflytta fokus till hur avhandlingens ungdomar uppfattar och beskriver de platser som de kallar för sina. Det kan handla om det bostadsområde där de bor, går i skola eller platser där de tillbringar mycket tid.

Ett flertal studier, se exempelvis Christensen (2003), Gustafson (2006, 2011) och van der Burgt (2006, 2008) visar hur barn och unga bygger relationer till det egna bostadsområdet och till platser i dess närhet. Platsens betydelse för identitetsskapande har också understrukits i flera studier (Gustafson, 2006, 2011; Schwartz, 2014). Kulturgeografen Doreen Massey (1994) framhåller att kring den plats som vi kallar hem utvecklas ofta starka känslor av tillhörighet. Christensen (2003) lyfter fram att barn och unga tenderar att utveckla starkare känslor till sin närmiljö än vuxna. Kanske beror det på att barn och ungdomar vistas och använder sin närmiljö i långt större utsträckning än vad vuxna gör. Gustafson beskriver hur känslan av att tillhöra en plats även kan formas till ett *rumsligt identitetsskapande* (Gustafson, 2006). Skans och Åslund (2010) framhåller att barn och unga påverkas av den miljö de befinner sig i och de miljöer de kommer i kontakt med (Skans och Åslund, 2010, s. 33).

Gemenskap och betydelsen av att se på sig själv genom andra

Jag skulle aldrig flytta från Brodal man känner sig hemma här och det är här man känner sig säkrast. Enligt mig är Brodal det bästa stället man kan bo på. Lugnt, fridfullt och härligt!

(Elevtext på temat: ”Min plats- Brodal”, Brodalsskolan, åk. 7, ht 12)

Brodal i mitt hjärta! Brodalscentrum är inte så stort men det finns allt man behöver till exempel matbutik. Där finns också pizzerian, godisaffär, bibliotek, apotek, tunnelbana och bussar. I Brodal finns Brodalsskolan och Sörgårdsskolan.

(Elevtext på temat: ”Min plats- Brodal”, Brodalsskolan, åk. 7, ht 12)

Samtliga intervjuade ungdomar, som bor i området Brodal, kan tänka sig ett framtida vuxenliv i området. Några av dem har en eller båda föräldrar som har växt upp i området. De trivs och till och med älskar sitt område. Men trots de många positivt laddade beskrivningarna av Brodal lyfter ett flertal av ungdomarna att platsen även kategoriserar dem som ”icke-svenska”, som ”invandrare” eller som ”förortsbarn”. Dessa sociala kategoriseringar leder till att några av ungdomarna funderar på att byta skola. Ett exempel är Rafya, 13 år. Hon är elev på Brodalsskolan och hennes familj är ursprungligen från Marocko. Rafya kom till Sverige som tvååring med mamma, pappa och tre äldre bröder. Bröderna har gått på Brodalsskolan. Att bröderna redan gick på Brodalsskolan var också det huvudsakliga skälet till att Rafya började på Brodalsskolan när det var dags att börja i sexårsverksamheten. Rafya är en vältalig elev. Vid ett antal tillfällen under fältstudierna visar hon ett stort intresse för sitt skolarbete. Hon är aktiv i skolans elevråd och deltar i diverse utbyten mellan Brodalsskolan och andra skolor. Trots att hon verkar trivas i skolan pratar hon med kompisar om att byta skola. Rafya:

Brodalsskolan... är en skola som ligger i förorten, som inte många kommer så långt... asså ... folk kommer ut med bra betyg å så... men på grund av att den ligger i förorten så tror jag att folk tänker att den är fylld med förortsbarn, som inte kommer att komma nånstans som inte... asså ... det fördomar bara. Att vi inte kommer nånstans för att vi bor i förorten och för att vi är invandrare. Men jag tror inte på fördomar. Det är inte skälet till att jag vill byta, jag vill prova något nytt, få nya kompisar och så.

Rafya återkommer till att det inte är Brodalsskolans placering i ”förorten” som är skälet till att hon funderar på ett skolbyte. Hon säger återigen att hon inte ”tror på fördomar” men samtidigt menar hon att de fördomar och uppfattningar som florerar om Brodal spelar en viss roll för hur hon uppfattar att andra ser på henne och samtaget leder det till att hon ändå funderar på ett skolbyte.

Utifrån intervjuer med unga vuxna som samtliga vuxit i ett socialt utsatt område beskriver etnologen Ann Runfors (2012, s. 46) hur kraften i vad hon beskriver som platsers *klassande kriterium* spelat en stor roll i hennes informanternas vuxna liv. Med platsers klassade kriterium menar Runfors att plats används för att bestämma individens klasstillhörighet, det vill säga via *platsens stigma* definieras invånarnas klassposition. En geografisk placering i periferin leder således främst till en definierad placering i "samhällets statusmässiga periferi". Platsens stigma följer sedan Runfors informanter genom livet. Detta trots att de ofta i likhet med Rafya uttrycker att de trivs väl och haft många täta vänskapsband via sin uppväxtort. Runfors informanter uppfattade sig helt enkelt kategoriserade av majoritetssamhället som varandes "icke-svenskar" och "underklass" av sin uppväxtplats (Runfors, 2012, s.48). Det är en uppfattning som kan jämföras med Rafyas svar att det framförallt är omgivningens föreställda geografier som gör att hon uppfattar ett annorlundaskap och funderar på skolbyte. De föreställda geografier som finns om Brodal leder till *rummets effekter* (Bourdeiu, 1999). Till processer där områdets brist på kapitaltillgångar (i synnerhet symboliskt värderade) förstärker annorlundaskap och utanförskap.

Föreställda geografier som innehåller en rad fördomar om Brodal som plats är något som flera av de intervjuade ungdomarna lyfter fram. När de gör beskrivningar av området Brodal innehåller de ofta bilder av andra områden i staden som de antar uppfattas på ett liknande vis. Svaren på frågan "hur är det att vara elev på Brodalsskolan?" kopplas oftare till platsen Brodal (eller andra platser de uppfattar på liknande vis) än när frågan ställs på de båda andra skolorna. I likhet med de ungdomarna som Schwartz (2014) intervjuat i sin avhandling vill eleverna på Brodalsskolan inte gärna inordnas utifrån etniskt ursprung. Snarare ger de uttryck av att ha en gemensam identitet kopplad till platsen Brodal. Exempelvis svarar Gabriel, 15 år, elev på Brodalsskolan, född i Sverige med en migrationserfarenhet i familjen så här på frågan om vilka elever som går på skolan:

Det är dom som bor i Skärholmen, Rinkeby och så... eehh... [Gabriel tvekar här en stund och tittar som lite uppfodrande på mig]... Ja du vet...[tvekar återigen...]... jag vet inte hur jag ska förklara. Men vi är mer som en släkt, mer än vanliga kompisar mer som bröder och systrar tycker jag i alla fall. Vi kommer från samma länder, har samma kultur, samma religion, samma sätt.

I likhet med de ungdomar Bunar (2009) intervjuade i sin studie *När marknaden kom till förorten*, ser Gabriel sig själv som "invandrare" och känslan av "invandrarskap" knyts starkt till en identifiering med område och skola. Detta är något som gör att Gabriel menar att en annan skola än "Brodalsskolan är otänkbart". Beach med flera (2013, s. 7) beskriver hur det "att vara invandrare" idag är långt mer platsbundet och då ofta till ett utanförskapsområde än en beskrivning av en nationell eller etnisk tillhörighet. Samtliga av

de intervjuade ungdomarna på Brodalsskolan (samt även några av ungdomarna på de båda andra skolorna) identifierade sig starkt med den plats där de bodde. När de svarade på frågor kring hur de skulle beskriva sig som elever var svaren nästan uteslutande kopplade till plats. Bourdieu beskriver hur en stark tillhörighetskänsla till en specifik plats kan leda till både känslor av tillhörande och till känslor av utanförskap (Bourdieu, 1999, s. 128). Genom Bourdieus ord samt genom vad den amerikanske sociologen William Du Bois skrev redan i början av förra seklet går det att förstå ungdomarnas svar som en form av ett ”*dubbelt medvetande*”. Ungdomarna på Brodalsskolan ser således på sig själva både genom sina egna och andras ögon (Du Bois, citerad i Trondman, Taha och Bouakaz, 2014, s. 65).

På skolan fanns också en del postnummertags, en tydlig identitetsmarkör där postnumret blir till en omskrivning av orten (jfr, Kallstenius, 2010). Det Sernhede (2009) beskriver som plats-ism, att plats används som identitetsmarkör, kan även förstås via att det skett en allt större uppdelning mellan stadens olika delar. I åtskillnadens och segregationens spår har boendeplatsen blivit alltmer avgörande som markör för vem du är. Det leder till ett allt tydligare fokus på om platser betyder status eller icke-status. Något som i tur kan leda till en känsla av att vilja uppvärdera sitt område. De föreställningar som finns om platser som Brodal bottnar i sociala kategoriseringsprocesser som görs av såväl ungdomarna själva som av omgivningen (Andersson, 2003; Sernhede, 2002/2007). Det är platser där ett kategoriserat ”vi” lever. Ett ”vi” som ofta skiljer sig från ett ”dom” i denna avhandling exemplifierat med områden som Viken, Markdalen och Tallunda (jfr, Trondman, 2006, s. 440).

Skolan och Brodal beskrivs av ungdomarna som en lugn och trevlig plats. Det är där ungdomarna träffar sina vänner, ofta dem som de vuxit upp tillsammans med. Uttryck som ”bror” eller ”vi är som syskon” används frekvent. Brodal beskrivs som ett område ”att älska” i långt större utsträckning än vad ungdomarna i de båda andra områdena gör. Det beskrivs med stolthet och som ”vårt område”. Ungdomarna ger uttryck för det Back (1996) beskriver som *stadsdelsnationalism* (eng. *neighbourhood nationalism*, Back, 1996, s. 53). Back använder begreppet stadsdelsnationalism för att försöka fånga och beskriva hur det egna bostadsområdet laddas med symboliska värden, bilder och föreställningar. Föreställningar som är skapade utifrån både en delad erfarenhet av plats och en erfarenhet av hur andra utanför området ser på platsen. Det senare innefattar föreställningar som gör att området kan behövas försvaras och skyddas⁶³. Bland ungdomarna finns inte den överdrivna nästintill aggressiva form av stadsdelsnationalism som beskrivs i Back (1996). Snarare ger ungdomarna uttryck för en känsla som påminner om den *lokalpatriotism* som finns beskriven i Bunar (2009, s. 174). Det är en känsla och kärlek för det egna området som inte sällan bottnar i den ovan

⁶³ Jämför även med Ove Sernhede och begreppet plats-ism (Sernhede, 2009).

beskrivna viljan att försvara det egna området mot det som uppfattas som negativa representationer, orättvisor och tilltagande diskriminering. Det vill säga faktorer som samtliga placerar området längst ned i sociala hierarkin (jfr, Schwartz, 2013).

När ungdomarna sedan beskriver sig själva som elever görs det i relation till majoritetssamhället. Beskrivningar omfattar ofta en syn på sig själva som "den Andre". I synnerhet när beskrivningarna sätts i relation till ungdomar på andra skolor i mer resursstarka områden. På så vis sker vad Schwartz beskriver som en form av *självsortering*. Det fria skolvalet är inte så fritt utan det finns tydliga kopplingar till platsers specifika förutsättningar inte minst genom hur ungdomarna ser sig själva genom andras ögon (Schwartz, 2013, s. 81).

Bourdieu (1999) beskriver hur identitetsskapande sker genom distinktioner av relationer. Det kan vara distinktioner mellan individer och/eller distinktioner mellan platser. I citatet där Gabriel svarar på vad Brodalsskolan är för en skola sätts samtliga områden som kan betraktas som "förortsområden" samman. Svaret bottenar i de hierarkier som återfinns i samhället i stort, där olika gruppers kapitaltillgångar värderas olika. Den nedvärdering och stigmatisering som ett flertal av ungdomarna på Brodalsskolan ger uttryck för får betydelse för såväl skolvalfriheten som för skolans interna arena. De symboliska och mentala gränser som skapas, djupt förankrade i föreställda geografier, bidrar till vilka skolor som ses som möjliga för val genom att de ger specifika föreställningar om såväl skolorna som eleverna.

Nostalg, närhet och områden som betraktas som *no-go*

"Förortsområde" och "invandrartorp" är ord som helt saknas när områdena Tallunda och Markdalen beskrivs av studiens ungdomar. På de båda skolorna beskrivs närområdet som ett "normalt område", "tryggt område" alternativt "ett område där barnfamiljer bor". Känslor för området och tillhörighet till den lokala kontexten lyfts inte heller i samma utsträckning som på Brodalsskolan även om de flesta av de intervjuade ungdomarna boende i Tallunda och Markdalen säger sig trivas väl i sitt närområde. Beskrivningarna av närområdet runt de båda skolorna liknar dessa två hämtade från kartövningar på de båda skolorna,

Det är ett ganska stort område där jag och många kompisar bor och skolan ligger där också, jag känner mig också trygg där,
(Elev, boende i Tallunda, kartövning Tallundaskolan, åk. 7 vt 2013)

Jag bor i Markdalen, nästan vid vattnet, precis vid Markdalens fotbollsplan, platsen är väldigt fin.
(Elev, boende i Markdalen, kartövning, Markbodaskolan, åk. 7, vt 2013)

På Markbodaskolan är det skolans centrala läge med goda kommunikationsmöjligheter som uppges vara den stora anledningen till att de valde skolan. Ett flertal av de intervjuade ungdomarna säger att valet av skola berodde på att det är ”lätt att ta sig till skolan”. Det handlar då oftast om att åka buss eller tåg eller att de bor nära och skolan är deras hemskola. Skolan geografiska läge är ett långt mer frekvent förekommande svar än skolans kulturprofil. Vilgot 15 år är den enda elev som ger ett avvikande svar kring vad det var som gjorde att valet föll på Markbodaskolan. För Vilgot som själv inte bor i området Markdalen, var valet av skola givet utifrån att han kände en stark områdesanknytning till Markdalen. En platsanknytning i såväl tid som rum. Han berättar att hans farmor växte upp i området Markdalen. Hon bodde även där när Vilgot var liten och han var ofta och besökte henne vilket gör att han har många fina minnen av Markdalen:

Jag vet inte riktigt vad som gjorde att jag valde Markboda. Det kan bero på att jag är lite nostalgisk av mig. För jag var mycket i Markdalen förut det är fint i omgivningen liksom.

När det var dags att börja årskurs sex var Vilgot elev på den närliggande Västra skolan, en skola som endast har klasser upp till årskurs fem. Markbodaskolan var ett av flera skolalternativ och visst säger Vilgot att ”kulturprofilen lockade” men framförallt var det nostalgien för området Markdalen som avgjorde skolvalet. Vilgots svar går att jämföra med Lund (2015) samt Lundahl med flera (2014) som beskriver hur olika känslor kan styra skolvalet. Det kan röra sig om känslor av tillhörighet till ett område, en skola eller en grupp. Det kan också röra sig om identifikation med klädbutik, att lätt kunna besöka ett café eller som i Vilgots fall nostalgiska känslor för området.

På Tallbodaskolan var också närheten till skolan den främsta anledningen till val av skola. De flesta av ungdomarna på skolan bor i närområdet. Skolan är deras hemskola och frågan om varför de går i just Tallundaskolan möttes i det närmaste med förvåning. Skolan ligger ju både nära bostaden och har ett gott rykte så varför skulle de inte ha valt skolan?

Skolvalet för ungdomar på Markbodaskolan och Tallundaskolan kan hävdas bottna i respektive plats goda rykte samt i att respektive skola är belägen nära deras hem. För ett mindre antal elever på Markbodaskolan berodde valet av skolan på att den ligger i den ”svenskare” delen av staden, till dessa återkommer jag längre fram. Först något om den bild som ungdomarna på Tallunda- och Markbodaskolan ger av områdena Brodal och Bidal. Denna aspekt är viktig inte minst utifrån att föreställda geografier i stor utsträckning (i synnerhet negativa) skapas av de som inte bor i ett område. Samt vidare att känslor av hemmahörande på en plats kan bidra till avståndstagande runt andra (Gustafson, 2006). Brodalsområdet och liknande platser, till exempel området Bidal, betraktas av ungdomarna på både Markbodaskolan och Tallundaskolan som tydliga *no-go*-områden. Områdena uppfattas som ”otrygga”,

”tuffa” och ”invandrarområden”. Det är områden där ungdomarna ”inte känner sig hemma” framförallt för att de ”aldrig är där”. Genom att de aldrig vistas i områdena säger de sig ”inte veta nåt om området”. Trots att de säger sig inget veta är bilden av ett no-go område tydlig. Föreställda geografier kan således skapas även av dem som aldrig ens har varit i ett område (Bourdieu, 1999). Ett exempel är när Fia 13 år elev på Tallundaskolan ska beskriva områdena Bidal och Brodal:

Bidalen dit åker jag aldrig, inte till Brodal heller, jag känner ingen där. Det är inte så att jag är jätterädd eller så, det är bara inte platser som jag åker till. Och det var nära som inte var så roliga när vi var där en gång. De sa stick, till oss.

Trots att Fia säger att hon nästan aldrig åker till Brodal eller Bidal har hon en klar uppfattning om att de båda områdena är mindre trevliga. I boken *The Weight of the World* (1999) beskriver Bourdieu hur människor i allmänhet har föreställningar om de områden som upplevs som problemtyngda och vidare hur dessa föreställningar blir till förgivettaganden. De blir till mer eller mindre neutraliserade uppfattningar, till sanningar som blir tagna som självklara. Beskrivningar av hur Brodal och Bidal är ”fulla med invandrare” och områden som de helst inte åker till återkommer som tema i intervjuer och i kartövningarna. Detta naturligtvis med undantag för den grupp av ungdomar som bor i något av områdena och som använt sig av skolvalfriheten för att gå i Markbodaskolan eller Tallundaskolan. I beskrivningar används nästan uteslutande ordet ”invandrare” även som synonymt med ordet ”förort” samt med en uppfattning om att det är ”stökigt” (jfr, Jonsson, 2015). Ett exempel är när Bianca 16 år beskriver vilka skillnader som finns mellan skolorna i staden:

Bianca: Jag tror att det är mycket för att alla skolor inte ligger på samma ställe och det är utspritt i Stockholm. Och man bor på olika ställen och då blir det liksom folkgrupper, så här olika människor och det är inte så blandat. På Marken är det rätt så blandat kanske just för att det ligger i Markdalen för att man kan åka liksom vart som helst ifrån. Medan andra skolor kanske ligger för långt bort.

Anna: Tänker du att platsen spelar in?

Bianca: Ja precis, men jag tror att det beror på vilka som bor i området. Om en skola ligger i ett rikare och snofsigare ställe då går folk som är så där. Medan en skola i förorten, då går det barn till invandrare där och då blir det en sån kultur att man är väldigt stökig och blir så här ”yo, bad boy” liksom.

Anna: Känner du till några sådana skolor?

Bianca: Jo, vart var det, jo... Bidalen. Där har jag kompisar som gått men som bytte hit och dom sa ju att skolan var stökig och att det är mycket människor från förorten som är rebelliska också. Vilket är helt ok det får dom vara, jag

har inget emot det. Men man måste ju tänka på att det kan påverka ens studier och ens framtid och just de [Biancas kompisar] har ju bytt skola för att de inte tyckte om att gå just i dom skolorna. Och här är det väldigt blandat ursprungsmässigt. Folk kommer från väldigt olika länder.

(Bianca, född i Sverige, elev på Markbodaskolan, boende i området Markdalen)

Biancas svar kan förstås utifrån hur Jonsson (2015) konstaterar att två berättelser blir intimt sammanflätade när beskrivningar av förorten görs, i synnerhet när skolvalfriheten diskuteras. Det är berättelsen om "social mobilitet" och berättelsen om "att ta sig bort från förorten" (Jonsson, 2015, s. 68). När skolor som Brodalsskolan betraktas som "förortsskolor med ett speciellt socialt klimat" blir skolan liksom förorten sammanvävda med "stök" och "invandrare". Därefter är de inte möjliga för val. Jonsson identifierar på så vis hur skolvalets poäng har blivit att ta sig från förort in till stad, från det "icke-svenska" till det "svenska".

Bourdieu (1984) menar att stil, smak och grupptillhörighet skapar distinktioner som inte sällan botten i en känsla av att höra hemma. Då med en särskild grupp och kanske på en särskild plats. Distinktionerna bidrar till att bygga upp och skapa både verkliga och symboliska gränser. Gränsdragningarna sker mellan olika individer, grupper och som i citatet ovan även mellan skolor. De bidrar till uppfattningar om att en skola är en "snobbskola", "arabsskola", "snofsigare skola" eller "invandrarskola". Det är gränsdragningar som inte är oskyldiga utan reella distinktioner som skapar såväl hierarkier som åtskillnad. Inte minst utifrån att föreställningarna nästan alltid är starkt kopplade till stereotypa diskurser och föreställningar. Diskurser som vidare strukturerar det urbana rummet och kategoriserar aktörer i vad som kan beskrivas som hög och låg status (Johansson och Hammarén, 2010).

Jenkins (2008) beskriver hur sortera och kategorisera är nära sammankopplat med att differentiera och gradera. Detta är något som leder till att det skapas hierarkier och dessa blir påtagliga när aktörerna ska förhålla sig till skolvalfriheten. Hierarkierna synliggörs genom de skillnader som kommer till uttryck när Bianca beskriver de olika skolorna. Inte minst utifrån uppdelningen mellan vem som betraktas som "invandrare" och därmed i förlängningen vem som kan betraktas som "svensk".

Stannare eller användare av skolvalfriheten?

Familjeplats, lägenheter, före detta pundarställe. Lite stökigt ibland, hipsters och mycket vänner.

(Elev, boende i Tallunda, kartövning Tallundaskolan, åk. 7, vt 2013)

Brodal är ett skönt ställe på sommaren, men väldigt stökigt där.

I ett försök att fördjupa bilden kring hur ungdomarna uppfattade det lokala skolområdet och skolvalfriheten valde jag att använda kartor. Kartorna bekräftar den bild som finns via tillgänglig statistik, klasslistor och intervjuer, att det stora flertalet på Tallundaskolan och Brodalsskolan bor i närområdet. Det stora flertalet av elevgruppen på de båda skolorna skulle därför kunna beskrivas som *stannare*. Även Markbodaskolan hade en stor grupp av stannare. Dock hade skolan på grund av sin aktiva marknadsföring långt fler bytare än de andra två skolorna. Det fanns således såväl *aktiva*-, *icke*- som *semi-aktiva stannare* samt *bytare* i samtliga skolor. Spännvidden och variationerna av skäl för både att stanna och byta var stora men det fanns en markant skillnad mellan de tre skolorna i lärarnas diskurser om vilka stannarna och bytarna var. Beskrivningar av stannare på Brodalsskolan respektive Tallundaskolan skilde sig åt, detta trots att de båda skolorna kan betraktas som den lokala skolmarknadens ”stannarskolor”. Brodalsskolans stannare beskrivs oftast som en grupp som inte har använt sig av skolvalet. De positioneras som icke-aktiva stannare. Detta medan Tallundaskolans stannare antas ha gjort ett medvetet och aktivt skolval. De positioneras på så vis som aktiva-stannare. Formationerna av stannare bottnar i antaganden om att familjerna på Tallundaskolan i större utsträckning har ett högre symboliskt kapital. Det är något som positionerar dem som aktiva stannare. De är föräldragrupper som Gewirtz med flera (1995) benämner som privilegierade väljare. Detta kan sättas i motsatsförhållande till hur Brodalsskolans föräldragrupp beskrevs av de skolprofessionella. Familjerna som valt att stanna i Brodalsskolan beskrevs i högre utsträckning som icke-aktiva eller till och med passiva stannare, de antogs mer eller mindre ”ha hamnat i skolan”. En viktig poäng kan därmed göras, platsers klassade kriterium och platsers spatiala kapital spelar en avgörande roll för diskurserna på skolan om vilka stannarna är. En skola betraktas som segregerad när elevgruppen på skolan är homogen med avseende på etnicitet och socioekonomisk bakgrund (Skolinspektionen, 2014) och utifrån den definitionen kan både Brodalsskolan och Tallundaskolan beskrivas som segregerade skolor men från två vitt skilda utgångspunkter och med två skilda utfall. De båda skolorna rekryterar i likhet med de flesta andra grundskolor i staden huvuddelen av sitt elevunderlag från närområde, men beskrivningarna av deras stannare skiljer sig åt.

Kartövningen visade att ungdomar på Tallundaskolan och Brodalsskolan rörde sig inom ett mer avgränsat område av staden än vad ungdomarna på Markbodaskolan gjorde. Detta troligtvis beroende av att de inte reste till och från sin skola och då inte heller där träffade ungdomar från andra områden, som de umgicks med. Stannare på de båda skolorna markerade att resvägen

⁶⁴ Observera att vid citat från kartövningen samt från diverse skrivövningar (genomförda som ordinarie skoluppgifter av lärare) står endast elev, skola och termin angivet.

tog mellan två och femton minuter, att gå eller cykla. På Brodalsskolan markerade sex av 39 deltagande att de hade en längre resväg till skolan än femton minuter (vilket innebär att 15 procent av skolans elevunderlag i årskurs sju reste in till skolan). Denna grupp omfattade främst ungdomar boende i området Bidal.

På Tallundaskolan var det sammanlagt 59 elever som deltog i kartövningen och det var 14 stycken som markerade att de hade en längre resväg än 15 minuter till skolan (vilket innebär att det var 22 procent av skolans elevunderlag i årskurs sju som hade längre resväg än 15 minuter). De ungdomar som på Tallundaskolan uppgav att de hade en längre resväg till skolan, fanns oftast i den grupp som börjat på skolan till årskurs sju. De kom då främst från något närliggande område och använde sig av tunnelbanan eller buss för att ta sig till skolan.

Den skola som hade flest inresande ungdomar var inte så förvånande Markbodaskolan. Av de 104 svarande eleverna i årskurs sju hade 68 stycken en längre resväg till skolan än 15 minuter (det vill säga 65 procent av eleverna i årskurs sju reste längre än 15 minuter till sin skola). Gulson (2011) poängterar att när elever förflyttar sig i staden genom ett skolval framträder också nya bilder av staden. Genom resor till och från skolan sker ett antal nya sociala möten där även nya relationer befästs, knutna till plats och aktörer (Gulson, 2011, s.35). Utifrån kartövning och intervjuer går det att konstatera att det är långt fler ungdomar på Markbodaskolan som omfattas av vad som kan beskrivas som en högre grad av *individuellt spatialt kapital*. Ett individuellt spatialt kapital ska här tolkas som att känna sig trygg och bekväm på en plats. Ungdomarna på Markbodaskolan markerade ett större antal platser på kartan som trygga och välbekanta än vad ungdomarna på de båda andra skolorna gjorde. De markerade att de hade fritidsintressen och kompisar på långt fler platser. Sammanställningen på nästa sida redovisar restid, resväg och färdstätt.

Kartövningen genomfördes i samtliga sjundeklasser på respektive skola. I Brodalsskolan var det två klasser, i Tallundaskolan tre klasser och i Markbodaskolan fem klasser.

Tabell 5: Sammanställning av elevsvar runt restid och resväg i de tre skolorna

Skola/ variabel	Mer än 15 min. resväg i procent	Antal elever som deltog i kartövning totalt:	Varav flickor	Varav pojkar	Uppgivna färd sätt till skolan
Brodalsskolan	15 %	39 st.	20 st.	19 st.	Går: 69 % ⁶⁵ Cyklar: 0.02 % Buss: 0.07 % T-bana: 15 %
Tallundaskolan	22 %	59 st.	26 st.	33 st.	Går: 78 % Cyklar: 24 % Buss: 17 % T-bana: 15 % Bil skjuts: 10 % Skejtar/sparkcyklar: 0,05 (3 st.)
Markbodaskolan	65 %	104 st.	63 st.	41 st.	Går: 49 % Cyklar: 12 % Buss: 39 % T-bana: 45 % Bil skjuts: 11 % Kommunalt: 0,02 % (3 st.) Skejtar: 0,009% (1 st.)

(Tabellen sammanställd av författaren i sammanlagt tio sjunde klasser)

Ett flertal elever har i kartövningen uppgett fler än ett färd sätt till skolan, procentsiffrorna i tabellen ovan redovisar samtliga svar. Fler färd sätt än ett kan bero på att olika färdmedel används under vinter- respektive sommartid eller att eleven uppger att de bor på två adresser. Det kan också bero på att de uppgett att de ibland tar sig själva till skolan och ibland får skjuts. Det värt att notera att det inte var några elever som uppgav att de får bilskjuts på Brodalsskolan medan samma siffra för Tallundaskolan var tio procent, trots att den övervägande delen av eleverna på båda dessa skolor bor i närområdet.

⁶⁵ Observera att de siffror som återges i denna kolumn endast talar om antalet i procent för de elever som fyllde i hur de tar sig till skolan.

Borta bra, men hemma bäst

Ungdomar i de tre skolorna markerade överlag de områden där de bor och där de går i skolan som *trygga områden*. Kartbilden visar, i likhet med tidigare studier, att det egna närområdet (bostads- och/eller skolområdet) uppfattas som något positivt. Det är helt enkelt där ungdomarna känner sig hemma och där de uppfattar att de är trygga (jfr, Christensen 2003; Gustafsson 2006; Morrow, 2003; van der Burgt 2006). Ett flertal av ungdomarna i samtliga skolor beskriver också med ord som att de är, ”trygga där de hittar” och ”trygga där de är vana att vara”. De faktorer som främst tycks bidra till en trygghetskänsla är känslan av att känna sig hemma, att ha kompisar i närområdet samt närhet till sin skola. Några exempel:

Där jag bor, är det väldigt lugnt där. Jag bor nära mina kompisar så det är bra. Min skola är nära mitt hus.

(Elev, boende i Brodal, kartövning, Brodalsskolan, åk. 7, vt 2013)

Det är helt okej att bo här, jag känner mig trygg och alla mina vänner bor nära.

(Elev, boende i Brodal, kartövning, Brodalsskolan, åk. 7, vt 2013)

Trevlig och lugn plats, knappt nära brott och många barn.

(Elev, boende i Markdalen kartövning, Markbodaskolan, åk. 7, vt 2013)

Mysig lite småstadskänsla, natur och många kompisar i närheten, nära till skola och färdmedel, känns som hemma, fint.

(Elev, boende i Markdalen, kartövning i Markbodaskolan, åk. 7, vt 2013)

Jag älskar Tallunda! Varje gång jag kommer hem på kvällarna och kommer till Tallunda blir jag alldeles lycklig! Alla är snälla i Tallunda och det är superfint, Tallunda forever liksom!

(Elev boende i Tallunda, kartövning i Tallundaskolan, åk. 7, vt 2013)

Det är ett ganska stort område där många kompisar bor och skolan ligger där också. Jag känner mig också trygg där.

(Elev, boende i Tallunda, kartövning, Tallundaskolan, åk. 7, vt 2013)

De platser som på kartorna markerades som *otrygga* är främst de platser som ungdomarna säger att de inte kände till. Otrygga platser kunde vara som i Fias exempel, platser som ungdomarna sällan besökte. Ofta handlade det om territoriellt stigmatiserade platser. Platser runt respektive områdes centrum samt några vattennära platser markerades även de som otrygga. I kartövningens fritext framkom att samtliga platser under kvällar och nätter kunde uppfattas som otrygga. Även välbekanta platser kunde uppfattas som otrygga om ”fel” personer vistades där. Några exempel:

På dagen är det ganska trevligt, på kvällen kan det vara läskigt för de som inte känner till området.

(Elev, boende i Bidal, kartövning, Brodalsskolan, åk. 7, vt 2013)

Jag känner mig endast otrygg när det är mörkt ute.

(Elev, boende i Bidal, kartövning Markbodaskolan, åk. 7, vt 2013)

Lite kusligt på kvällen.

(Elev, boende i Markdalen, kartövning Markbodaskolan, åk. 7, vt 2013)

I Markdalsområdet känner jag mig otrygg, även fast det är där jag har spenderat hela mitt liv, för där finns personer som jag inte tycker om.

(Elev, boende i Markdalen, kartövning Markbodaskolan, åk. 7, vt 2013)

Lite läskig väg till skolan, det brukar finnas läskiga killar som åker motorcykel och röker vid skolan och då känner jag mig otrygg.

(Elev, boende i Markdalen, Markbodaskolan, åk. 7, vt 2013)

Om jag går ensam på kvällen trivs jag inte lika mycket, det kan vara lite läskigt.

(Elev, boende i Tallunda, kartövning Tallundaskolan, åk. 7, vt 2013)

Bilden av centrum som en otrygg plats var tudelad. Centrumplatserna (gäller samtliga skolor) var också en plats som ungdomarna uppfattade som ”ett kul ställe”, en plats ”där allt finns” och ”där man gärna hänger”. En skola som ligger nära ett centrum kan ur ett ungdomsperspektiv få ett starkt positionskapital. Ett populärt café, ställen med ”bra pizza” eller andra ”bra ställen att hänga på” kan på så vis avgöra ett skolval (jfr, Lundahl m.fl., 2014). Exempelvis beskriver Lara 15 år, elev på Brodalsskolan och André 14 år, elev på Markbodaskolan att det som är bra med deras respektive skola är just det faktum att skolan ligger i anslutning till ett centrum:

Lara: Det är som är bra med Brodalsskolan är att den ligger i centrum, det är mitt i Brodals centrum. Vi har liksom allt, biblioteket, pizza, allt bredvid skolan.

André: Att den är ganska stor och nära Markdalen centrum, du vet, och att dom har en cafeteria, ja typ det.

Skolors centrumnära läge gavs inte samma symboliskt starka positionskapital av de föräldrar och skolprofessionella som intervjuats. Ungdomarna kunde lockas till att ”dra runt i centrum” på raster och efter skolan. De kunde ”hamna i dåligheter” och inte göra ”något nyttigt”. Ett flertal av de vuxna informanterna menade därför att en skolas centrumnära läge var en nackdel vid skolvalet. Ur den vuxnes perspektiv gav ett centrumnära läge en skola ett svagt positionskapital. Ytterligare en nackdel med en skolas fysiska läge framfördes av de vuxna, om en skola var placerad vid en hård trafikerad väg kunde den väljas bort. Då i första hand på grund av att det ansågs vara en hälsofara att skolgården låg nära vägen. Även den yttre miljön, en tråkig skolgård eller en dåligt underhållen skolbyggnad, kunde vara skäl för bort-

val. De senare, då framförallt hård trafik och tråkig skolväg, var främst skäl för bortval när skolval till förskoleklass diskuterades av föräldrar.

Avslutande reflektioner

Detta kapitel började med att skissa upp studiens kontext. Detta gjordes genom att beskriva den lokala skolmarknaden som område samt ge en första bild av hur skolvalfriheten kan förstås i förhållande till plats och föreställningar om plats. Detta i huvudsak för att kunna besvara forskningsfrågan om vilken betydelse plats och skolvalfrihetens geografi har för skolvalet men även för att visa på det relationella perspektivet och hur föreställda geografer är starkt förknippade med strukturella villkor. Viktigt här är därför att poängtera att föreställningar om platser både förhandlas och omförhandlas i tid och rum. De ska varken ses som fasta eller determinerande, vilket också är det främsta skälet till att de i avhandlingen benämns som föreställda geografer. De föreställda geografierna och skolvalfrihetens geografi är viktiga för att belysa och underlätta förståelsen om varför vissa skolor trots engagerad personal och diverse pedagogiska satsningar ändå inte blir till tillvalsskolor. Kapitlet visar också hur detta kan förändras, i detta kapitel exemplifierat med Sörgårdsskolan.

I likhet med en rad tidigare forskning (Bunar, 2009; Kallstenius, 2010; Trumberg, 2011; Östh, m.fl., 2013) pekar denna studie starkt mot att upptagningsområdet villkorar skolans positionering på den lokala skolmarknaden. Det vill säga skolvalfriheten är starkt sammanflätad med stadens konfigurationer. De föreställda geografierna ger skolor starkt respektive svagt positionskapital.

Genomgående är strukturella faktorer så som närhetsprincipen och de tysta gränsdragningar den skapar viktiga att förstå, inte minst genom att de får en stor betydelse för de ungdomar som växer upp i de båda områdena Brodal och Bidal. I dessa områden är föreställningar om plats extra påtagliga inte minst utifrån de föreställningar som finns om området bland de som inte bor där. Detta leder till att ungdomarna måste förhålla sig till både egna och andras bilder av "sitt" område. Det är också föreställningar om plats som kan leda till att ett annat skolval än hemskolan blir aktuellt.

När studiens ungdomar berättar om de platser som de kallar för sina, tycks samtliga känna sig hemma på den plats där de bor och/eller går i skola. Studien visar, kanske inte så förvånande, att de ungdomar som förflyttar sig över större delar av staden känner sig hemma och även mer trygga på ett flertal platser i staden. Detta leder till att ett antagande kan göras om att skolvalfriheten på ett individuellt plan kan leda till att den som är ung bättre lär känna sin stad och känner sig tryggare utanför det egna bostadsområdet.

Starkast känslor för den egna platsen fanns hos ungdomarna i Brodal. Detta kanske som en följd av att de ofta behöver uppvärdera det egna områ-

det gentemot majoritetssamhällets föreställda geografier om förorten. Ungdomar i Brodal lever med en *dubbel bild av sitt område*. En bild som är djupt förankrad i den sociala kontext de befinner sig inom. Något som många gånger leder till kategoriseringsprocesser och ett uppfattat ”vi” och ”dom”, där relationen mellan plats och identitet blivit allt påtagligare (Bourdieu, 1999). Temat kring ett uppfattat ”vi” och ”dom”, vad det kan innefattas av och dess betydelse på den lokala skolmarknaden kommer att vara ett återkommande tema i de nästföljande kapitlen.

Denna studie visar att familjer som bor i områden där en majoritet av befolkningen är högutbildad oftare stannar kvar i sin hemskola medan de familjer som har en högre utbildningsbakgrund men som bor i områden där majoriteten av eleverna kommer från familjer som har lägre utbildning eller har en migrationserfarenhet söker sig bort. För den senare gruppen är valt av annan skola oberoende av familjens migrationserfarenhet (jfr, Böhlmark m.fl., 2015, s. 66). I mångt och mycket är därför studien samstämmig med tidigare forskning. Tillvalsskolor är de som uppfattas som ”svenska” skolor. Det är skolor som inte är placerade i vad som betraktas som en ”farlig förort” och som innefattas av ett stort ”svenskhet kapital”. Bortvalsskolor är de skolor som är placerade i territoriellt stigmatiserade förorter och skolor som till övervägande del har elever med migrationserfarenheter. I likhet med föräldrarna i Kallstenius studie (2010) uttrycks inte bristen på ”svenskhet” explicit av de intervjuade föräldrarna i min studie utan beskrivningarna görs snarare utifrån att eleverna på den närliggande skolan har bristande språkkunskaper och innefattas av andra ”normer och värderingar”. Det sistnämnda kommer jag att få tillfälle att återvända till i de kommande kapitlen.

Lärarna på Brodalsskolan uttrycker att det främst är skolans avsaknad av det ”svenska” som är orsaken till att föräldrar inte ser skolan som ett alternativ (jfr, Bunar, 2009, 2010). Stadens höga grad av boendesegregation kan därför tänkas samspela med skolvalet i att förstärka en uppdelning av elever mellan stadens skolor. Detta inte minst genom de villkor som de föreställda geografier och platsernas klassade kriterium för med sig (jfr, Runfors, 2012). Tänkbara utfall och betydelsen av en förstärkt uppdelning kommer att diskuteras närmare i nästa kapitel i vilket blicken riktas mot skolornas interna arena.

Sammanfattningsvis, visar jag att skolvalfrihetens geografi har fått allt större betydelse vid ett skolval. Upptagningsområdets socioekonomiska, etniska och symboliska konfigurationer villkorar skolors position på den lokala skolmarknaden. Platsens positionskapital är något som är svårt för en skola eller för den delen en grupp lärare eller enskilda lärare att påverka. De skolor som likt Brodalsskolan ligger i territoriellt stigmatiserade förorter förknippas starkt med negativa områdesdiskurser och blir till bortvalsskolor oavsett enskilda lärares pedagogiska skicklighet och verksamhetens profilering. I och med att skolors huvudsakliga elevsammansättning består av närområdets

barn samspelar och förstärker skolvalet den omfattande boendesegregation som finns i staden. Något som i sig riskerar att leda till att elevgrupper på stadens olika skolor blir alltmer homogena, utifrån framförallt socioekonomisk bakgrund och migrationserfarenheter. Detta tema kommer att diskuteras och fördjupas i nästa kapitel genom att homologier analyseras via begreppet skolhabitus.

Kapitel 6 Skolhabitus i valfrihetens tidevarv

Jag brukar vara koncentrerad ibland på lektionerna och ibland inte, då är jag rent utsagt knas. Fast jag brukar lyssna på lärarna.

Dalia, 15 år, Brodalsskolan

Jag tycker att jag är en väldigt ambitiös elev som dom flesta lärare säger att jag är. Sen så gör jag mitt bästa på alla prov.

Andrea, 14 år Tallundaskolan

Det känns som man är en Markare, liksom. Jag vet inte hur jag ska förklara det, alla är justa mot en och det är ingen som gör nåt.

Vilgot, 16 år Markbodaskolan

Ball med flera (2012) diskuterar hur skolors interna arena, vilken författarna benämner som *en skolas etos*, svarar olika på de strukturella förändringar som sker via implementeringen av skolvalfrihet. Författarna framhåller att detta främst beror på att skolor har sin specifika kontext i form av historia, närmiljö, elevsammansättning, profilering och pedagogiskt ledarskap. I föregående kapitel diskuterades hur valfrihetens geografi påverkade skolornas möjlighet att få elever att söka sig till dem. Detta kapitel kommer att närmare gå in på hur en alltmer uppdelad elevsammansättning påverkat skolans inre arena.

I den politiska och mediala debatten målas skolan (i vid bemärkelse) allt som oftast upp med bilder av att det är en ”skola i förfall” eller en ”skola i kris”. Under fältstudietiden var det mycket lite som talade för någon form av skola i kris. Den övergripande bilden var att det var tre mycket välfungerande skolor. Elever och lärare lade ned både tid och energi på att lyckas med sitt arbete. Lärarna uttryckte att de trivdes med sitt yrkesval och det stora flertalet var engagerade både i sitt arbete och sina elever. Eleverna var positivt inställda till skolan och måna om att alltid försöka göra sitt bästa. På de tre skolorna fanns lärare som ”ställde upp”, var ”schyssta” och lärare ungdomarna uppfattade som, ”jobbiga”, ”oschyssta”, ”tjatiga” eller till och med ”dumma”. Studiens tre skolor var således initialt mycket lika men under fältstudiens gång uppträdde några väsentliga och kanske till och med avgörande skillnader. Det är dessa skillnader som kommer att belysas och diskuteras närmare i kapitlet med hjälp av det analytiska verktyget skolhabitus.

De skolprofessionella (samtliga skolor) beskrev den skola de arbetade på och de elever som fanns där huvudsakligen utifrån närområdets karaktär och

elevernas hemförhållanden. Beskrivningarna innehöll motsatspar som ”invandrare” och ”svensk” samt ”förortsskola” och ”en normal skola”. Andra återkommande skillnader i beskrivningarna var elevers behov. Även här återkom motsatser, ”de (eleverna) behöver mer än bara undervisning” och ”de (eleverna) är studieambitiösa”. Ytterligare en väsentlig skillnad framkom när ungdomarna skulle beskriva sin skola och sig själva som elever. Samma dikotomier ”förorten” kontra ”ett normalt område” och motsatsparet ”svenskar” och ”invandrare” förekom då i ungdomarnas berättelser.

Brodalskolan, mer av en E-skola än en A-skola

Samtliga beskrivningar av Brodalsskolan och eleverna är starkt sammanflätade med platsen Brodal och innehåller uttryck som ”invandrarskola”, ”blatetskola”, ”en skola med folk från många länder, ”en skola med många kulturer” eller en skola ”i förorten”. De flesta av svaren liknar Yonas, 13 år svar:

Jo, det är en stor skola med många folk från olika länder.

I likhet med de ungdomar som Dovemark och Holm (2015, s. 66) studerat är ungdomarna på Brodalsskolan en heterogen grupp. En del är födda i Sverige, en del har föräldrar som har migrationserfarenhet, en del har själva migrationserfarenhet och några av dem har nyligen anlänt. Det är ett fåtal elever som har vad de själva beskriver som en ”svensk” bakgrund. Elevernas ursprungsländer varierar liksom deras utbildnings, kulturella, socioekonomiska och eventuellt religiösa bakgrund. Trots att det finns stora skillnader mellan ungdomarnas familjebakgrund beskriver eleverna förvånansvärt ofta sig själva som en homogen grupp av ”invandrarelever” eller ”förortselever”. Det är även de vanligaste beskrivningarna av skolans elever från lärarhåll, något jag ämnar återkomma till lite längre fram (jfr, Andersson, 2003; Bunar, 2009; Dovemark och Holm, 2015).

De ungdomar som intervjuats berättar att de trivs i skolan och att de har ”lärare som bryr sig”. De berättar hur lärarna bryr sig ”även om sånt som inte hör skolan till”. Ungdomarna uppfattar att lärarna och övrig skolpersonal vill dem väl. På skolan stannar de gärna kvar under eftermiddagarna, efter skoldagens slut för att umgås. Dock framträder även en annan bild bland studiens ungdomar under intervjuer och fältarbete. Ungdomarna på Brodalskolan ger uttryck för att de är ”osäkra på kunskapsnivån”, att ”lärarnas förväntningar inte är så höga”. Några av ungdomarna går till och med så långt att de menar att lärarna har ”stämplat dom som invandrarbarn”. En stämpling som kan förstås via Goffmans (1963/2015, s. 10) begrepp stigma. Det vill säga ett sätt att beskriva avvikelser i förhållande till normen inom vilken avvikelserna skapas genom utpekande och kategorisering. Det ungdomo-

marna menar med att vara ”stämplade” är att vissa lärare inte tror att de kan nå höga betygs mål för att de är ”invandrare” och ”förortsungdomar”.

Brodalsskolan ligger placerad mitt i Brodal. Det är en stor tegelbyggnad från 1960-talet byggd under samma tidsperiod som de centralare delarna av Brodal. Ingången till skolan består av en stor stentrappa vilken leder direkt in i skolans hjärta, uppehållsrummet. Både klassrum och korridorer är välstädade. I korridorerna hänger olika elevarbeten på väggarna blandat med diverse utmärkelser och priser. De flesta av klassrummen är ombonade och även personligt inredda av den ansvarige läraren. Ett flertal av skolans lärare har arbetat länge på skolan. Ett av skolans uttalade mål är att ge eleverna en bra språklig grund. På hemsidan står det bland annat att läsa att:

På Brodalskolan får eleverna en god språklig grund. Med modern teknik och kreativa arbetssätt förbereds eleverna för framtida studier... Vi samarbetar med lokala företag och kulturaktörer⁶⁶.

Skolan har två paralleller med klasser från förskoleklass upp till årskurs nio. Klasserna är förhållandevis små, det går cirka 15-20 elever i varje klass. Catarina, en av mentorerna i årskurs sju reflekterar över fördelarna det innebär för henne som no-lärare att ha små klasser. Det är ”som att ha halvklass fast det är helklass, eleverna förstår inte hur bra de har det”. Att det är så få elever i varje klass beror främst på det låga söktrycket till skolan.

Det genomsnittliga meritvärdet på Brodalsskolans var läsåret för studien runt 180 poäng⁶⁷, vilket ligger under genomsnittligt värdet för Stockholms kommunala grundskolor (222 poäng) och genomsnittliga meritvärde för landets grundskolor (213 poäng)⁶⁸. Av skolans avgångselever hade dryga 50 procent betyg i samtliga ämnen. Resultaten kan förklaras av att skolan tar emot ett stort antal nyanlända elever. Det är elever som på mycket kort studietid ska hinna lära sig svenska och läsa in grundskolans ämnen.

Tekniskt sätt är skolan relativt välutrustad. Det finns datavagnar att tillgå för varje arbetslag (två till tre klasser). Skolan har en mediaverkstad och en del extra resurspersonal. På skolan finns ett bibliotek och ett uppehållsrum. Det är populära platser bland skolans ungdomar. Under raster är det fullt med elever vid de två pingisborden och vid disken till uppehållsrummets café. Det skojas och ljudnivån är tidvis hög. När lektionerna startar blir det oftast tomt och tyst i uppehållsrummet, så när på ett fåtal elever som har håltimme. Atmosfären i skolans uppehållsrum är trivsamt, personalen som arbetar där känner eleverna väl. De har arbetat länge på skolan och har god kontakt med både fältare och socialtjänst i området.

⁶⁶ Denna text är något ändrad för att inte vara möjlig att googla, ändringarna är gjorda så att texten inte förlorar i betydelse.

⁶⁷ Siffrorna visas inte exakt för att försvåra identifiering.

⁶⁸ Meritvärdet bestod läsåret 2012- 2013 av en sammanräkning av de 16 bästa betygen. Det högsta meritvärde en enskild elev kan ha är 320.

När de intervjuade ungdomarna svarar på frågor om hur de uppfattar studierna innehåller svaren ofta att studier är ”viktiga”. Exempelvis svarar Gabriel, 15 år och Ayla, 14 år på frågan om hur de skulle beskriva sig som elever, på följande vis:

Gabriel: Jag är en snäll och väldigt glad elev och det går bra i skolan och jag tycker att det är roligt att komma till skolan. Mest gillar jag att vara med kompisar och att lära mig nya grejer. Jag gillar mest matte och spela fotboll.

Ayla: Jag är ganska ordningsam i skolan, jag tar skolan på allvar.

När jag frågar om framtidsplaner svarar de flesta att de vill ”plugga”, ofta är drömmen att ”bli något viktigt”. Med uttalanden som, ”jag vill bli läkare, helst barnläkare”, ”jag vill bli advokat”, ”jag vill bli psykolog”, ”jag vill komma in på ett bra gymnasium”, ”få en bra utbildning”, bli ”pilot eller i alla fall flygvärdinna” positionerar sig ungdomarna som studieinriktade elever. Föräldrarna beskrivs ha olika utbildningsbakgrunder. Några saknar högre utbildning och andra har långa utbildningar, varav en del från andra länder. En del av de intervjuade ungdomarna är osäkra på vilken utbildningsnivå föräldrarna har men samtliga säger att deras föräldrar har en uppmanande inställning till skola och studier (jfr, Runfors, 2012, s. 50).

Elevernas föräldrar poängterar att det är viktigt att utbilda sig och förväntningar från föräldrahåll diskuteras emellanåt av skolans lärare. Några av lärarna på skolan menar att föräldrarna har för orealistiska krav på sina barn och på vad skolan kan åstadkomma. En av lärarna menar att föräldrarna ”vill ju att barnen ska komma hem med betyget A eller B” och fortsätter sedan med ”att det är ju snudd på omöjligt”. Lärarna diskuterar hur föräldrarna vill att barnen ska bli ”läkare, jurist eller ingenjör” och de uppfattar att förväntningarna är kopplade till att ”föräldrarna vill att barnen ska lyckas i det nya landet”. En del av lärarna beskriver sedan vidare att föräldrars höga förväntningar även kan bero på att de inte ”förstår” vad som krävs för att ”nå höga betyg” (jfr, Bunar, 2015a).

Läraren och framförallt de förväntningar en lärare har på sina elever, framträder som en viktig person i tidigare forskning. Läraren är viktig både för elevers trivsel och kunskapsutveckling (Hattie, 2009). I rapporten *Rätten till kunskap* från Skolinspektionen (2010) konstateras att lärares på förhand ställda förväntningar kan ha avgörande betydelse för hur väl en elev kommer att klara skolan. Om läraren har förväntningar på att eleven kommer att klara skolan samt nå höga betyg är det helt enkelt mer sannolikt att eleven kommer att lyckas. Rapporten beskriver sedan vidare hur de på förhand ställda förväntningarna kan se olika ut på olika skolor, beroende av vad lärarna vet om elevers bakgrund (jfr, Bartholdsson, 2008; Dovemark, 2008; Jonsson, 2007; Kallstenius, 2010; Runfors, 2003).

På Brodalsskolan är det endast vid något enstaka tillfälle under fältstudietiden som studiebegåvning hos eleverna lyfts av lärarna. Vid samtliga tillfällen lyfts studiebegåvning i kombination med att eleverna skulle behöva ha större utmaningar än vad Brodalsskolan kan ge. Skolans kurator Ida ger ett exempel:

Det är det där med förväntningar, för ibland kan jag känna att det finns barn som skulle kunna ha lite högre förväntningar och krav. Jag tänker att vi är lite mer av E skola än en A skola.

Genom de nyliberala tankeströmningar som introducerades i skolan via decentraliseringar och marknadsanpassningar läggs ett allt större ansvar på enskilda individer att klara av sin skolgång. Beach och Dovemark (2007) beskriver det via begreppet *ansvarsideologi* (eng. *pupil responsibility*, Beach och Dovemark, 2007, s. 62). Ansvarsideologin, inom vilken elever förväntas vara aktiva lärandesubjekt oavsett familjebakgrund menar Beach och Dovemark har fått större utrymme (jfr, Dahlstedt, 2007; Bartholdsson, 2008). Att ansvarsideologin fått ett större utrymme blir synligt i denna studie när lärarna diskuterar förväntningar. Sällan framhåller lärarna att det kan vara strukturella orättvisor eller ojämnt fördelat kapital som är bakgrunden till de skillnader som finns.

Lärarna beskriver vidare att det finns svårigheter att nå ut med information till skolans föräldrar. Det kan handla om alltifrån information om sjukfrånvaro, till klassresor och föräldramöten. När Eva, mentor i årskurs sju pratar nedan om de kommande utvecklingssamtalen och svårigheten att prata med föräldrarna om framtida möjligheter synliggörs ansvarsideologin återigen:

Oktoberensolen lyser varmt över Brodalsskolans skolgård och Eva och jag är på rastvakt. Vi promenerar över skolgården och då det snart är dags för mitternissamtal och jag frågar Eva om vad de lyfter under samtalen. Eva berättar att de brukar prata om hur det går för eleverna i de olika ämnena och fortsätter med att berätta att hon uppfattar att en av hennes uppgifter som mentor är att visa på vilka möjligheter som finns för eleverna efter att de slutat på Brodalsskolan. Hon fortsätter med att berätta att de flesta av föräldrarna "vill att deras barn ska bli läkare, advokater eller ingenjörer" och då blir det viktigt att visa "på alternativ". Att visa på andra jobb. Eva säger "alla kan inte bli något av det. Det finns ju så många fler jobb att välja på, jobb som kanske inte föräldrarna känner till".

(Fältanteckning, okt. 2012, Brodalsskolan)

De antaganden som Eva gör om att föräldrarna inte skulle känna till andra arbeten och därför behöva vägledning kan vidare förstås via det symboliska våldets logik (Bourdieu, 1994). Det är en mjuk form av våld inom en vardagspraktik där vissa förgivettaganden om andra grupper neutraliseras. Bourdieu och Passeron (1977) beskriver hur skolsystem ofta präglas av me-

delklassens normer och värderingar. I denna studie synliggörs det symboliska våldet när lärarna talar om eleverna och deras familjer. I samtliga lärarbeskrivningar från Brodalsskolan positioneras eleverna som ”trevliga” och ”sociala” men mer sällan som ”ambitiösa” eller ”duktiga”. De och deras familjer har brist på ”svenskhetskompetens” (jfr, Runfors, 2003). De brister som lyfts handlar om brist ”på språk” och ”på kultur”, det senare ”svensk” kultur. Det är brister som de skolprofessionella menar att skolan måste kompensera för.

Runfors (2003) och Dovemark (2004, 2008) har i etnografiska skolstudier visat hur elevers familjebakgrund och levnadshistorier inte ses som en resurs i skolan. Detta gäller i synnerhet om deras levnadshistoria innefattar en migrationserfarenhet och/eller en klasstillhörighet som inte överensstämmer med lärarens. Snarare visar både Runfors och Dovemark att elevernas bakgrund blir till ett tillkortakommande genom att de föreställningar som läraren innehar spelar roll för hur eleven kommer att bedömas och därmed lyckas med sina studier (jfr, Skolinspektionen, 2010).

Runfors (2003) visar hur skolvardagen för många elever med migrationserfarenhet formeras till ett utjämningsprojekt, inom vilket skolan ska kompensera ”invandrarbarnen” i förhållande till vad som ses som skolans ”normalbarn”. Skolans normalbarn är modellerat på ett ”svenskt medelklassbarn” vilket leder till, som Runfors beskriver det, ”en infogning till en föreställd svensk gemenskap” (Runfors, 2003, s. 239). I likhet med lärarna i Runfors studie modelleras eleverna på Brodalsskolan efter ett ”normalbarn med stort svenskhetskapital”. Eleverna mäts mot elever på andra skolor som uppfattas som mer ”svenska” och lärarna utgår från att skolverksamheten måste kompensera de brister eleverna antas ha. De kompensatoriska åtgärderna omfattas av alltifrån sagoläsning till konserter med Filharmonikerna. Genom lärarnas goda föresatser i att ”hjälpa” och kompensera blir ungdomarnas ”anorlundaskap” synliggjort.

Att eleverna mäts mot en normerande ”svenskhet” framträder med tydlighet i lärarnas beskrivningar av elever (jfr, Jonsson, 2015). I likhet med de lärare som intervjuas i Dovemarks studie (2008) samt i Runfors studie (2003) beskrivs skolan främst som ”en förtortsskola” eller ”en mångkulturell skola”. Eleverna beskrivs utifrån ”invandrarbakgrund”. Antalet elever med vad som beskrivs som ”trasiga familjebakgrunder” uppfattas vara högre än på andra omkringliggande skolor. En ”trasig” eller ”trasslig” familjebakgrund antas även vara det främsta skälet till att elever med ”svensk” bakgrund går kvar på skolan. Denna beskrivning sammankopplas med skolvalfriheten genom att den görs utifrån antagandet om att de mer stabila familjerna väljer en annan skola. Ett exempel är när läraren Catarina svarar på frågan om vad Brodalsskolan är för en skola:

Brodalsskolan är en mångkulturell skola med många fantastiska elever och väldigt engagerad lärarkår. Trevlig, både lärare och elever, alla väldigt sociala, social kompetens, sen är det ju många elever som har svårt språkligt. Det är många språk, lite svenskar, alltifrån nyinvandrade elever till elever som är födda i Sverige men med ickesvensk bakgrund. Dom som bor här och som har svenska som modersmål och som har det väl fungerade socialt, dom går någon annanstans. Väldigt många av dom som är kvar, som har svensk bakgrund, dom kommer ofta från trasiga familjer med sociala problem.

Catarinas beskrivning av Brodalsskolan kan tolkas genom det Gustafsson (2010) benämner som *utanförskapets utanförskapsskola* (Gustafsson, 2010, s.75). Det Gustafsson försöker fånga med begreppet är hur skolvalfriheten lett till att skolor i socialt utsatta områden i det närmaste har åderlåtits på elever med gångbart socialt och kulturellt kapital (jfr, Bunar, 2009). Detta är något som kan antas ha en avgörande betydelse för hur lärarna på Brodalsskolan reflekterar om de elever som de menar "blir kvar". På Brodalsskolan gör lärarna även ett antagande om att skolan har långt fler elever med annan språklig och kulturell bakgrund än vad skolan skulle ha haft om inte skolvalfriheten hade funnits. Föräldrarna antas vara positivt inställda till skolan men inte särskilt intresserade. Detta illustreras nedan av läraren Magdas svar på frågan om vilken familjebakgrund skolans elever har:

Dom flesta föräldrar nu har nog jobb, det tror jag har blivit bättre. Dom flesta föräldrar har kanske inte så hög utbildning, men många jobbar. Det är inte lika mycket arbetslöshet som det kändes som det var några år sedan men sen finns det ju dom som är arbetslösa och en del som är ensamstående som har det kärt så. Dom är inte så jättemotiverade att hjälpa sina barn. Dom tycker att vi gör ett bra jobb och överlåter skolan åt oss och kommer när vi ber dom att komma och tycker att det är bra att det finns läxhjälp och säger "det är jättebra att ni hjälper mitt barn med läxorna". Dom är nog positivt inställda till skolan men inte intresserade. Dom kanske inte bryr sig om att titta på barnens betyg.

I lärarnas reflektioner över elevers familjebakgrund finns tydliga motsatspar. De beskriver distinktioner mellan grupper av "medvetna och trygga familjer" och "de Andra". Till den första gruppen hör områdets "svenska" familjer samt de familjer (oavsett migrationsbakgrund) som har högre utbildningsbakgrund. Denna grupp antas i hög utsträckning ha använt sig av skolvalfriheten. Till "de Andra" räknas familjer med migrationserfarenhet, med lägre utbildningsbakgrund samt "svenska" familjer med diverse sociala problem. Lärarnas kategoriseringar och förgivettagande kan jämföras med hur Kallstenius (2010) visar hur lärare kan bidra till ett särskiljande (Kallstenius, 2010, s. 111).

Sammantaget leder detta till att trots att lärarna har goda intentioner och genuina önskemål om att öka jämlikhet via kompensatoriska åtgärder och andra utjämningsprojekt uppfattas ungdomarnas egen bakgrund snarare som

ett minus än ett plus. Genom lärarnas kollektiva diskurser om elevernas migrationserfarenheter och svåra bakgrundsförhållanden återskapas på så vis rådande maktstrukturer och de legitimerande uteslutningar som utgör samhällsordningens grund (Bourdieu och Passeron, 1977). Jag har valt att benämna de förgivettaganden och förhållningssätt som finns på Brodalsskolan som *ett omsorgens skolhabitus*. Begreppet bottnar i att de flesta elever och lärare betonar att det på skolan finns en trivsamt och omsorgsfull skolmiljö men att fokus inte alltid är på akademiska prestationer. Det handlar också om att lärarna känner stor välvilja och omsorg om sina elever men att den goda viljan riskerar att maskera frågor som är av vikt att diskutera för att på allvar kunna motverka sociala orättvisor och utanförskap (jfr, Möller, 2010).

Att leva i Brodalsbubblan

Ett flertal lärare på skolan är bekymrade över det faktum att undervisningsnivån på skolan måste anpassas till en lägre språklig nivå. Lärarna diskuterar vidare hur eleverna på skolan kan behöva hjälp att komma ut ur vad de beskriver som ”Brodalsbubblan”. Lärarna pratar om att ungdomarna behöver se något ”utanför Brodal”. Att de (ungdomarna) behöver träffa ”svenskar” (jfr, Möller, 2010). När lärarna refererar till elevernas behov av ”svenskhet” är det återigen ”svenskhet” som står som norm. De utgår från att det är ungdomarna i Brodal som lever avskilt och inte det motsatta. Detta kan illustreras med följande två citat. Lina arbetar som lärare och Abdi som fritidsledare och de lyfter båda den oro de känner inför den tilltagande segregationen i samhället:

Lina: Vi skulle ju behöva jobba mer språkutvecklande, låta eleverna bli mer rustade för att möta verkligheten utanför Brodal, för dom lever som i en liten bubbla. Dom är i Brodalsbubblan. Dom har inte sett så mycket utanför den. Dom har sett vägen till Arlanda för att flyga hem till hemlandet under sommaren. Nu pratar jag i generella termer för det finns ju självklart undantag men många av dom vet inte om så mycket, utanför Brodal. Dom åker till Centrala Brodal och sen kanske dom har några släktingar nån annanstans men där slutar det. Dom lever i en väldigt segregerad miljö där deras normer är Brodal.

Anna: På vilka sätt tänker du?

Lina: Väldigt många pratar om att dom är turkar, araber, kurder eller irakier... [funderar lite]... ja, allt annat än svenskar. Det tror jag är en sån där stor bit av det. Och det är klart att på högstadiet börjar dom fundera mycket över identitet och så och då tror jag att många av dom känner sig underlägsna majoritetskulturen och då väljer dom ”att jag är kurd eller jag är arab”. Jag tror att det handlar jättemycket om hur dom själva upplever att dom blir sedda och ja då är det väl som utlänningar... [tystnar en stund]... som invandrare.

Abdi: Jag tror att vi måste prata mer om hur vi ser på det här och lyfta den här frågan. Säger vi, ”Dennis” eller säger vi ”Dennis halviranier?” Hur definierar

vi eleverna? Måste jag säga "afrikanskt utseende" eller "pratar bra svenska"? Jag ska fortsätta lyfta frågan. Ser vi dem som kurder eller som svenskar? Eller som Brodalsbarn? För dom [syftar på eleverna] har ju den bilden, att vart dom än går, så får dom frågan "Var kommer du ifrån?" eller "Vad har du för härkomst?"

Både Abdi och Lina beskriver hur eleverna på skolan av majoritetssamhället blir positionerade som "den Andre". Lina menar att det finns för få tillfällen för eleverna att möta majoritetssamhället utanför Brodal. Något Lina menar riskerar att eleverna kommer att uppfatta sig som "invandrare". I Linas resomangskedja anses behovet av mer "svenskhet" främst ligga hos Brodalseleverna. När eleverna beskrivs som de som behöver "möta verkligheten" och "komma ur sin bubbla" görs även integration till ett individuellt projekt.

Abdis reflektioner över hur majoritetens föreställningar kring "den Andre" de facto kan bidra till ett utanförskap väcktes av att en elev frågade, "Abdi, hur länge räknas man som invandrare i Sverige?". Frågan fick honom att fundera över hur personalen på skolan definierar elever. Inte minst över vad som definieras som "svenskt" samt hur "svenskhet" även manifesteras som norm i skolvardagen. Abdi beskriver hur han blivit vaksam över hur ofta eleverna på skolan beskrivs i förhållande till om de talar bra svenska eller inte samt i förhållande till att de definieras som exempelvis "halv-", "kurd" eller har ett "afrikanskt utseende" (jfr, Runfors, 2003). Det är föreställningar menar Abdi som riskerar att iscensätta, konstruera och även reproducera ett "invandrarskap".

Under fältstudierna adresserades frågor kring utanförskap och segregation endast vid ett fåtal tillfällen. Betoningen i undervisningen lades på att kompensera för elevernas tillkortakommanden och brister. Detta var också något som en del av skolprofessionella lyfte som problematiskt. De var synnerligen medvetna och även bekymrade över att skolans marginaliserade position och stereotypa elevbeskrivningar kan leda till att eleverna marginaliseras än mer.

Under fältstudierna diskuterade elever emellanåt vilka skolor som var "svenneskolor" och "invandrarskolor". Hur en skola uppfattades spelade stor roll för om ungdomarna såg den som ett möjligt val. Och det var inte alltid "svenneskolan" som drog vinstloten. För många av ungdomarna var känslor av tillhörighet långt viktigare än en mer "svensk" skolmiljö eller som Dalia 15 år uttryckte det "jag kan inte gå i en skola med bara svenskar".

Att bli positionerad som "den Andre"

Uppfattningar om att snarare vara av "en E-skola än en A-skola", en "invandrarskola", en skola där eleverna måste "kompenseras" riskerar att sammantaget leda till att skolans elever uppfattar att de har en svagare social position. Något som ungdomarna i intervjuer uttrycker som att de är "stämplade" och dömda på förhand. Eleverna gör även flertal jämförelser med

andra skolor. Ett exempel på det senare är när Dalia, elev i årskurs nio, en eftermiddag gör en kortare reflektion om vilka skillnader som finns mellan skolor:

Asså jag vet att så här inne i stan, i dom skolorna där asså får man jättebra kunskap har jag hört. Där har jag hört att alla bättre elever går ut med 200 och över, men det är ingen speciell skola⁶⁹.

Ungdomarna på Brodalsskolan ger uttryck för att vara medvetna om den stigmatiserade bild som finns av både deras plats och skola. De menar att vissa lärare redan på förhand har bestämda uppfattningar kring hur långt de kan nå med sina studier. Lawko, Dalia och Lara är elever i årskurs nio och de närmar sig lärarnas förutfattade meningar när de svarar på frågan om hur det är att vara elev på Brodalsskolan:

Lara: De stämplar oss, vi försöker det bästa men det blir bara ett E.

Lawko: Jag var typ D-barn, en person som förtjänar bara ett D. Det låter kanske fult men vad jag tror är att de dömer [menar lärarna] på grund av min attityd, min nya attityd...[tvekar en stund]... inte som jag var i åttan. Då var jag jättesnäll.

Dalia: Åh dom vill ha såna där smarta, koncentrerade elever [skrattar]. Det vill dom alltid ha och jämför oss, ja det finns ju dom som är bättre än oss. Dom som lyssnar och så dära men jag och mina kompisar vi brukar ju vara dom där tjejerna som snackar och lyssnar på mobiler och sånt dära. Lärarna vill att man ska vara bättre. De brukar säga; ”tänk på dina betyg” och ”vi har aldrig varit med om så här dåliga betyg” och sånt dära.

Skeggs (1997) beskriver hur fenomenet klass är socialt och kulturellt skapat. Klass är därmed knutet till normativa föreställningar om vad som är önskvärda livsstilar samt positioner i samhället (jfr, Bourdieu, 1984). I ungdomarnas beskrivningar av att vara elev på Brodalsskolan framkom föreställningar som samtliga bidrar till ett klassificeringssystem. Bilder av vem och vilka som är ”de Andra” skapas relationellt, inom de diskurser och sociala sammanhang som ungdomarna och deras lärare verkar inom.

Det händer att ungdomarna blir utsatta för kränkande uttryck av elever som går på andra skolor. Nedanstående samtal utspelade sig mellan Aisha och Kamal, båda elever i årskurs nio. Utdraget illustrerar hur ungdomarna på Brodalsskolan riskerar att mötas av fördomar när de rör sig utanför Brodal:

Aisha: Vikenskolan innehåller ju bara människor som inte har nån annan bakgrund. Dom är helt svenska... eller dom flesta och i Brodalsskolan är dom

⁶⁹ Dalias antagande om att betygen är högre bekräftas av statistik kring de skolbytande eleverna i staden. Swecos sammanställning visar på att de elever som pendlar in mot staden har ett högre genomsnittligt meritvärde än de elever som stannar i stadsdelen Brodal, vad det sedan beror på är en fråga att ställa.

flesta utlänningar. Asså det var människor som la kommentarer som ”jävla blattar” och så.

Kamal: Till vem? Till dig?

Aisha: Nej inte till mig men det fanns där. De va' några svenskar som sa så, ärligt jag svär.

Händelsen som Aisha refererar till är ett utbytesprojekt som de båda skolorna Brodalskolan och Vikenskolan deltog i. Projektet syftade till att bygga ”broar mellan två världar”. De båda skolorna som ligger cirka 500 meter ifrån varandra befinner sig i två helt skilda sociala kontexter och tanken med projektet var att öka förståelsen mellan de båda områdena och skapa nya vänskapsband. Elever på de båda skolorna skulle mötas, lära känna varandra och göra roliga aktiviteter tillsammans. Projektet syftade också till att förebygga bråk mellan ungdomsgång i de båda områdena. Ungdomarna på Brodalskolan refererar emellanåt till projektet under min fältstudietid. De beskriver hur aktiviteterna som ingick i projektet var roliga. Att ungdomarna i Viken mestadels var schyssta (med några undantag) men att projektet inte ledde till att de fick några nya vänner. Snarare menar ungdomarna att de skillnader som finns synliggjordes. Det är skillnader mellan de båda områdena som ett flertal av ungdomarna återkommer till. Lara och Joanna, båda elever i årskurs nio, berättar följande om de skillnader som finns mellan områdena Viken och Brodal:

Joanna: Dom som bor i Brodal och dom som bor i Viken. Det är stor skillnad och det är en station. Det är bara svenskar där. Alla delar in svenskar och invandrare i grupper, hela samhället gör det.

Lara: Asså, kolla, svenskarna ska vara i de finare områdena och vi ska vara i utkanten av stan och då kanske vi känner utanförskap.

Under samtalet pratar flickorna en stund om vad, var och en i samhället, kan göra för att bryta segregering och utanförskap. Det är frågor som Lara säger att hon vill arbeta med när hon är vuxen. Frågor hon upplever som problematiska:

Lara: Jag vill ju bli vän och jag har ju haft svenska vänner också, som jag ville bli vän med. Men jag tror inte att det kommer gå för då måste jag anpassa mig till dom. Det är så det är. Det är vi som måste anpassa oss eftersom vi ska vara glada att de ens släppt in oss. Det är mer krav på mig att jag ska anpassa mig till dom och inte dom till mig.

Joanna: Men grejen är det är deras land.

Lara: Nej, det är vårt land, det är allas land, alla som är svenska medborgare oavsett var man kommer från. Men om jag skulle prata med en svensk då

måste jag anpassa mitt språk och anpassa min dialekt. Och om jag inte använder slang då kommer jag inte vara mig själv och även om jag inte gör det jag kommer inte vara svensk.

Krav på att ”anpassa sig” och att bli som ”dom” återkommer när ungdomarna pratar om den uppdelning som finns i samhället. Det är något som i sig riskerar att leda till känslor av annorlundaskap och icke-tillhörande.

Skämt och interna sociala hierarkier

Ett sätt för ungdomarna på Brodalsskolan att hantera känslor av utanförskap är att använda sig av skämt. Skämten är ofta baserade på etnicitet och de används i stor utsträckning i de olika kompisgrupperna. De visar också att etnicitet är en kategori som inte är fast och för evigt given. Genom skämten förhandlas etnicitet där skillnader framhävs och även sätts under lupp. Genom skämten skapas vidare interna sociala hierarkier (jfr. Back, 1996; Lund, 2015; Wiltgren, 2014). Skämten kan därför förstås både som en resurs för att hantera känslor av utanförskap och som ett sätt att sätta upp egna hierarkier och gränser. Följande samtal utspelar sig mellan Lara och Joanna kring hur elever på skolan skämtar om varandra. Lara är född i Sverige och har familjebakgrund i Kurdistan och Joanna kom till Sverige med sin familj från Polen strax innan hon skulle börja förskoleklass:

Lara: Vi har mycket av ”du är så för att du är så”... asså var man kommer ifrån å så.

Joanna: Polacker är kända för att dricka mycket så då kan det vara nån som säger ”hoppas dina gener inte kommer fram ” och sånt.

Lara: Ja, hon kan säga så här, ”du är trög för att du är kurd” och så där. Eller så säger jag ”din jävla polsk gå och drick” eller om hon säger nåt konstigt kanske jag säger, ”håll käften och gå och drick”. Det är så vi är här förstår du?

[Lara vänder sig mot mig som suttit och lyssnat på deras samtal och jag frågar:]

Anna: Vad finns det för föreställningar?

Joanna: Bosnier det är också dricka, Ryssland med...

Lara: ... kurd det är så här... kebab...

Joanna: ... och turkar är kebab...

Lara: Ja, att de ska stå i en kebab kiosk. Om vi har en turk här till exempel och vi har så här matte, å han inte kan, så kanske kompisarna sitter och skrattar och säger, ”du har ingen framtid gå och jobba i en kiosk” eller ”fixa en kebab till mig”.

Joanna: Ja, vi skojar med varandra på det sättet, det är skojs.

Samtalet mellan Joanna och Lara ger inblick i hur etnicitet och etnisk tillhörighet är satt under förhandling, hur det används både som resurs och som strategi. Ungdomarna på Brodalskolan använder sig av skämt på ett liknande vis som ungdomarna i Wiltgrens avhandling *Stolt* (2014). Migrationsbakgrund används som förhandlingsresurs och Joannas avslutande mening ”Vi skojar med varandra på det sättet, det är skojs” kan förstås som att skämtet kan användas som en resurs för att hantera positioneringen som ”den Andre”.

Ytterligare ett sätt att hantera utanförskap är att skapa de ”egna Andra”. Det finns på skolan en grupp av elever som uppfattas stå längre ned i den sociala hierarkin, de nyanlända eleverna (jfr, Back och Shamsir, 2012; Wiltgren, 2014). Ett ord som används i vardagspraktiken om de nyanlända eleverna är ”import”. När jag frågar om ordet svarar flera av ungdomarna att det ofta används i en negativ bemärkelse. Det används när de vill retas med någon eller för att beskriva den som ”inte kan något”. I samtliga fall används ordet med syftet att framhäva skillnader mellan nyanlända elever och andra elever. Det vill säga för att framhäva skillnader som bottnar i en hierarkisk ordning av att tillhöra den mer etablerade gruppen eller den grupp som ”inget kan” (jfr, Wiltgren, 2014, s. 84). Detta kan exemplifieras genom följande fältanteckning:

Det är fredag eftermiddag för årskurs nio. Eftersom en ganska stor del av årets nionedklassare riskerar att inte nå målen för år 9 har fredagens elevens val timme byts ut mot en obligatorisk läxläsning. Eleverna är fördelade mellan tre klassrum, utifrån vilket ämne de behöver plugga på. I klassrummet där jag befinner mig arbetas det flitigt med ämnet svenska och moderna språk. Många sitter koncentrerat och tränar inför ett kommande prov i ämnet engelska. En av bänkarna i salen är lite skev och det gnisslar lite varje gång eleven som sitter vid bänken rör sig. Något som irriterar några av de andra eleverna. De ber läraren som är i klassrummet att fixa bänken. Han går iväg för att hämta verktyg och kommer sedan tillbaka efter en liten stund i sällskap av en elev, en av de nyanlända eleverna som går i en av skolans introduktionsklasser. Då eleven börjar skruva under bänken för att få den att bli stadigare är det några av tjejerna som sitter närmast som utbrister ”Kolla importen, leker att han kan”, vilket får flera av eleverna i klassen att skratta.

(Fältanteckningar, Brodalskolan februari, 2013)

Wiltgren (2014) lyfter fram att positionen ”import” kan förstås som en lokal parodi på ”den Andre”. I ungdomarnas användande av ordet import uttrycks föreställningar kring *vem som tillhör* och *vem som inte tillhör*. Vilka som innesluts och vilka som utestängs. Att använda ordet ”import” blir ett sätt att strukturera om den samhälleliga statusskalan, för genom att den nyanlända gruppen hamnar längst ned förskjuts den egna positionen uppåt (jfr, Back

och Shamsler, 2012). Ordet ”import” blir till ett särskiljande i tal och handling, ett ord som används för att både tydliggöra skillnader och befästa en redan existerande samhällsordning.

För att sammanfatta *ett omsorgens skolhabitus* omfattas det av en skolvardag där lärarna är måna om eleverna. Men det är en omsorg inom vilken eleverna mäts mot ”svenskhet”, främst då genom att skolans elever mäts mot andra skolor som inte har lika många elever med migrationserfarenhet (jfr, Trondman m.fl. 2014). Att mätas mot ”svenskhet” gör att ungdomarna, trots att de trivs väl och känner omsorg, uppfattar sig positionerade som ”de Andra”. I sin tur riskerar därför ett omsorgens skolhabitus att leda till ett förstärkt utanförskap. Då inte minst utifrån att lärarna i stor utsträckning utgår från att de mer ”medvetna familjerna” har använt skolvalfriheten och satt sina barn i en annan skola. Studien pekar, i likhet med en rad tidigare studier, mot att skolpersonalens bild av vilka eleverna antas vara samt elevernas egna bilder, påverkar praktiker och förhållningssätt (jfr, Bartholdsson, 2008; Dovemark, 2008; Skolinspektionen, 2010; Runfors, 2003).

Tallundaskolan: ordning och reda på torpet

När Tallundaskolan beskrivs används ord som ”traditionell”, ”välskött” och ”ordning”. Exempelvis beskriver specialläraren Rickard skolan på följande vis:

Jag tror att bilden hos gemene man är att skolan är välskött, att det är ordning på torpet och man är ganska nöjd med att ha sitt barn på Tallundaskolan.

Tallundaskolans lokaler är från 1950-talets mitt. De har renoverats vid ett antal tillfällen allteftersom skolbyggnaden använts till olika former av skolverksamhet. Den yttre miljön är stadslig och skolan är fysiskt placerad nära en stor väg mellan de nybyggda delarna av Tallunda och egnahemsområdet. Skolans lokaler är öppna, ljusa och högstadieläverna har tillgång till en stor ljushall. Klassrummen nås via loftgångar, vilka möjliggör en översikt över hela ljushallen. Rymden och den öppna ljushallen kan vara till både fördel och nackdel. Läraren Mathias reflekterar över detta:

Ljushallen här är bra, det gör att man kan lätt se alla elever. Men det gör också att det kan vara ganska mycket ljud. Ibland får vi tysta eleverna eftersom det stör lektioner.

Fältanteckning, Tallundaskolan, mars, 2013

Under mina fältstudier är det mycket sällan som ljudnivån i hallen blir särskilt hög. Vid de få tillfällen som det händer finns det alltid en lärare eller

elevassistenter på plats för att snabbt se till att det blir lugn och ro igen. Detta görs med motiveringar som att ”studiero är viktig”. På raster och en stund efter skolan ”hänger” eleverna för det mesta i ljushallen eller uppe på loftgångarna. Det finns en soffgrupp i ljushallens mitt där Ellinor, elev i årskurs sju, berättar att ”de coola” på skolan hänger. Hon fortsätter berätta att det är lite olika vart de ”hänger”, beroende av om man tillhör de som är ”coola” eller de som är ”nördar” på skolan. Den senare kategorin är den hon själv lite skämtsamt definierar sig själv och sina kompisar som. Till skillnad från de ”coola” hänger nördarna uppe vid ljushallens loftgångar, vid sina skåp. Uppdelningen av elever tycks inte vara något som stör Ellinor utan det är mest ett konstaterande.

På skolans webbsida och i styrdokumentet står det ”att varje elev ska känna sig sedd”. Detta är ett avgörande skäl till att elevantalet i klasserna hålls nere trots ett högt söktryck. Det går cirka 20-22 elever i varje klass och ambitionen är att hålla nere antalet elever i klasserna. Skolan har två paralleller från förskoleklass upp till årskurs sju och mellan årskurs sju och nio är skolan tre-parallellig. Skolan har ingen särskild profil. Enligt skolans hemsida är strävan att erbjuda ”god basutbildning” med ”höga förväntningar” på elever. I skolans verksamhetsplan står till exempel följande:

Tallundaskolan är en skola med höga förväntningar på eleverna. Vi vill att eleverna ska utvecklas och kunna nå så långt som möjligt. Ambitionen är att alla elever ska känna sig sedda och få en undervisning av hög kvalitet⁷⁰.

Det är förväntningar som när de uttalas i praktiken innebär att eleverna ska vara studiemotiverade och lyckas nå höga betyg. Vid tiden för fältstudien var Tallundaskolans genomsnittliga meritvärde strax över 230 poäng. Ett meritvärde som är något högre än snittet för samtliga skolor i Stockholm stad (227 poäng) och högre än snittet för Stockholms kommunala skolor (222 poäng). Andelen elever som nådde målen i samtliga ämnen i årskurs nio var 88 procent.

Tekniskt sett är skolan välutrustad. Det finns smartboards i samtliga klassrum och en stor datasal som står öppen för elever under skoldagen. Skolans bibliotekarie finns tillgänglig för att hjälpa och hålla koll på de elever som vistas i datasalen. Lokalerna är välstädade och välunderhållna. Klassrum, uppehållsrum och övriga utrymmen har matchande möbler och de är överlag personligt inredda av den lärare som ansvarar för utrymmet. I klassrum och i matsal har eleverna alltid fasta och bestämda platser. I de flesta klassrum är eleverna placerade i rader, två och två. En av skolans lärare förklarar att de fasta placeringarna finns för att ingen elev ska känna att de ”inte vet var eller med vem de ska sitta”. Den fasta placeringen kan för-

⁷⁰ Texten är något bearbetad för att omöjliggöra identifikation av skola, dock är budskapet det samma som i ursprungstexten.

stås på två sätt. Den kan förstås som ett aktivt försök från skolans sida att motverka mobbing och att elever känner utanförskap. Det kan också förstås som ett sätt att i praktik synliggöra hur viktigt det är att följa uppsatta regler.

Isling Poromaa (2016) diskuterar i sin avhandling betydelsen av relationer mellan materiella förutsättningar och utbildning och kommer fram till att skolor belägna i medelklassområden, liksom Tallundaskolan i denna studie, har en attraktionskraft utifrån både en symbolisk och materiell bemärkelse. Med det menar Isling Poromaa att skolor belägna i medelklassområden förmår koncentrera och förkroppsliga vad han beskriver som den "kollektivt sammantagna kapitalkraften som finns hos skolans invånare och närområde, i ett antal formulerande och praktiserande ideal och värden som underlättar pedagogikens och utbildningsuppdragets utförande" (Isling Poromaa, 2016, s. 61). Detta kan bland annat ske genom goda materiella förutsättningar, fasta placeringar och tydliga regler.

Under mitt fältarbete på Tallundaskolan framkommer en tydlig bild av att det är viktigt med regler på skolan. Eleverna uppmanas vid upprepade tillfällen att följa regler. De elever som bröt mot regler blev snabbt tillrättvisade. Skolreglerna innefattade allt ifrån att komma i tid och ha med rätt studiematerial till att arbeta koncentrerat under lektioner. I de olika klassrummen satt ordningsregler uppsatta på väggarna. Tillsammans med sina vårdnadshavare skrev eleverna på ett umgängeskontrakt. Ett kontrakt som manar till att följa skolans ordningsregler. Kontraktet omfattar i likhet med många andra skolors trivseldokument både mer övergripande uppförandekoder, som att visa varandra respekt, till mer specifika ordningsregler som att komma i tid. Bartholdsson (2008, s. 69) menar att de trivseldokument som finns i många skolor idag är ett uttryck för ett "lokalt individkorrigerande rättssystem". Ett system som syftar till att hantera de norm- och regelbrott som är för obetydliga för att omfattas av ett formellt rättssystem, ett utslag av ansvarsideologin. Under fältarbetet och i intervjuer framkommer det också att Tallundaskolan förutom att ha fokus på ordning och reda strävar efter att lära eleverna egenansvar. De elevbeteenden som premieras är de där eleverna själva tar ansvar för sina studier och på så vis premierar skolan en ansvarsideologi (jfr, Beach och Dovemark, 2007).

Isling Poromaa, Holmlund och Hult (2012) diskuterar vidare hur skolors umgängeskontrakt kan liknas vid en sorts programförklaring. En förklaring som sedan ska realiseras i skolpraktiken. På Tallundaskolan realiseras reglerna i praktik genom en ganska fyrkantig skolvardag. Följande utdrag från fältanteckningarna kan illustrera hur en typisk lektion kunde se ut på Tallundaskolan:

Det är cirka 20 elever i klassen. Eleverna sitter placerade, varannan tjej, varannan kille i bänkrader om två och två. Eleverna har inte fått välja egna platser, utan har blivit hänvisade en plats av läraren. Det är dags för lektionen att starta och några av eleverna räcker upp handen för att säga att de vill ha det

mörkt i klassrummet (de väntar på sin tur att prata). De säger att de vill ha mörkt eftersom läraren ska ha genomgång framme vid tavlan med hjälp av smartboarden. Det är matematik som står på schemat och användningen av räkneformler med algebra som ska förklaras. Läraren släcker ljuset framme vid tavlan och startar genomgången. Eleverna förväntas anteckna det som står på smartboarden medan läraren går igenom arbetsområdet. De flesta av eleverna tycks anteckna. Det är en tyst och koncentrerad stämning i klassen.

(Fältanteckning, Tallundaskolan, februari, 2013)

De explicit regelstyrda uppfattningarna är centrala på Tallundaskolan. En skolas gemensamma förståelseram kan förstås som ett försök till att signalera skolpraktikens värde. Men det kan också förstås som att institutionen skolan reproducerar rådande symboliskt kapital genom programförklaringar och umgängeskontrakt (Bourdieu och Passeron, 1977; Bourdieu, 1994).

Disciplinering, tradition, regler och rutiner

På skolan framhålls att det är viktigt att vara en bärare av traditioner. Det handlar då främst om att fira diverse kristna högtider, ha skolavslutning i den närliggande kyrkan, sjunga in våren och att uppmärksamma diverse dagar i kalendern som är tillägnade särskilda ändamål såsom semmeldag och kanelbullens dag. Elena är lärare på skolan, hon beskriver skolans traditionstyngda verksamhet på följande vis:

Skolan håller på traditioner. Vilket jag tycker är roligt, att man håller på traditioner. Vi går till kyrkan på avslutningen och vi får semla när det är semmeldag.

En av fältstudiedagarna infinner sig också på semmeldagen. Det serveras semlor till både elever och personal. En annan av fältstudiedagarna infaller sista april då eleverna gemensamt sjunger in våren med en kortare samling i skolans ljushall. På skolans webbsida finns också en kort text kring betydelsen av traditioner. Enligt hemsidan skapar rutiner, regler och traditioner en god "vi-känslan". Lunneblad (2010) menar att samlingar och sociala ritualer, liksom de som finns på Tallundaskolan, ger skolor vissa symboliska värden. De bildar vad Lunneblad benämner som en *mytologisk diskurs*. Det som beskrivs som en mytologisk diskurs är byggd på den brittiske utbildningssociologen Basil Bernsteins tankar om att det i skolor skapas "en känsla av tillhörighet och gemenskap samtidigt som relationen mellan utgången av elevers skolkarriärer och samhällets sociala hierarkier döljs" (Lunneblad, 2010, s.27). I Lunneblads studie är den mytologiska diskursen knuten till en skola i ett socialt utsatt område och han menar att det går att förstå förortsskolors intentioner att skapa en skolidentitet utifrån att det blir allt viktigare att skapa en bild av att vara framgångsrik. Denna studie framhåller att även framgångsrika skolor liksom Tallundaskolan behöver skapa bilden av framgång.

Detta är något som främst görs på skolan genom att premiera de sociala praktiker och ritualer som redan är starkt sammankopplade med formerandet av erkänt symboliskt kapital (Bourdieu och Passeron, 1977).

Genom en bra position och framgång på den lokala skolmarknaden har Tallundaskolan ibland råd att bortse från föräldrars krav. Kurt, en av skolans två rektorer, berättar att det händer att ”skolans starka betoning på att hålla på traditioner inte välkomnas av föräldrar”. Att föräldrar exempelvis kan ha synpunkter på skolans betoning på att fira kristna högtider. Detta är något som inte bekymrar honom. Snarare menar Kurt att det är fritt fram för föräldrarna att välja en annan skola till sina barn om det är så att de finner att verksamheten inte passar:

Det finns föräldrar som kanske inte tycker att det är bra här. Så är det ju, när det är över 600 kan man ju inte utgå från att alla tycker att det är bra. Och vi är ju ganska tydliga och ställer krav och det är inte alla som tycker att det är bra. Då är det ju så att man måste ju inte vara här, det är ju frihet att söka och flytta. Här ställer vi dom här kraven. Här är det så att vi firar traditioner också där. Det var ju föräldrar som tyckte att det var skruvt att inte pojkar fick vara Lucia och att flickorna inte fick vara stjärngossar också dära. Ja, det är ju småfjäntigt men många kan ju fastna vid sånt där. De tänker att: ”Det är en hierarkisk gammal skola” eller ”Hur har dom det med genus?” eller så. Det kan va’ lite så, förstår du. Och då är det väl bra att som förälder att veta att: ”Jag kan byta skola för mitt barn”.

Den konkurrens som finns på den lokala skolmarknaden där skolor riskerar att ”förlora” elever utifrån profilering, marknadsföring eller rykte (Lundahl m.fl. 2013; 2014) eller dräneras på elever (Bunar 2009; 2010) är inte påtaglig i någon högre utsträckning på Tallundaskolan. Krav från föräldrar på förändring av skolverksamheten behöver skolledningen heller inte ta hänsyn till i någon större utsträckning. Snarare kan skolverksamheten ”köra på i gamla hjulspår” som Mathias lärare på skolan uttryckte det lite halvt på skämt.

Ett flertal av studiens ungdomar beskriver att de vet att lärarna vill att de ska lyckas med sina studier. Ella 15 år säger till exempel att, ”jag vet att lärarna bryr sig”, att de (lärarna) ”alltid ställer upp”. De intervjuade föräldrarna ger också uttryck för att de uppskattar att skolmiljön är ”trygg” och att det är ”ordning” på skolan. Skolan uppfattas av Tess som ”traditionell”, här i positiv bemärkelse. Den uppfattas som en skola ”där kunskapen står i fokus”. Tess arbetar som mellanchef på ett statligt verk och är förälder till Elinor, elev på skolan. Tess beskriver skolan på följande vis:

Utan sjäser och utan någon larvig profilering som ändå inte betyder något. Det är möjligt att de har nån profil och jag tror till och med att jag hört det, men det är inget som jag kommer ihåg och det är jättesympatiskt. Det slår ut alla dom här friskolorna med alla dom här olika profilerna... Ja, där att det ska

vara modernt och effektivt och stimulerande, där ungar får sitta med sina pädor utan någon undervisning.

När skolans elever beskrivs av både föräldrar och skolprofessionella används ord som att skolan till mesta del har "ambitiösa" och "studiemotiverade elever". De intervjuade skolprofessionella menar i likhet med läraren Veronika, att skolans elever främst kommer från medelklassfamiljer. Familjer där föräldrarna är intresserade av barnens skolarbete:

Nån typ av medelklassfamilj, föräldrar som bryr sig ganska mycket om sina barn.

Bland de intervjuade ungdomarna lyfts goda akademiska resultat som viktiga, att få så höga betyg som möjligt är betydelsefullt. Svaren liknar Andreas i det inledande citatet. Det är viktigt att "göra sitt bästa". Två andra exempel är Ellinor, 13 år och Kevin, 13 år som båda svarar på frågan om hur de skulle beskriva sig själva som elever:

Ellinor: Jag är en ganska plugghästig elev, alltså jag pluggar mycket. Jag vill göra bra ifrån mig och jag uppfattar att jag har ganska bra betyg, eller i alla fall inte dåliga.

Kevin: Jag försöker så gott det går. Ibland kanske man inte orkar men jag försöker alltid så gott jag kan... att få så högt betyg som det går. Jag skulle inte beskriva mig som stökig. Jag försöker alltid sitta tyst och inte prata med någon.

Bourdieu (1994) menar att aktörer intar olika strategier när deras habitus möter fältet. Detta främst beroende av hur väl deras habitus samt kapitalinnehav stämmer överens och värderas på det fält de möter, en form av *praktiskt förnuft*. Begreppet ska förstås som förmåga till att navigera inom ett visst fält som bygger på aktörens habitus och kapital samt på fältets strukturerande strukturer. För elever på Tallundaskolan inbegriper det praktiska förnuftet att ha en positiv inställning till skolarbete. Under mitt fältarbete sitter många av skolans ungdomar i grupper under raster och förhör varandra inför läxförhör och prov. Ett flertal av de grupperingar som finns på skolan har som huvudsakligt intresse att diskutera böcker och ibland även politik. Att vara en "pluggis" ses generellt som något bra även bland de ungdomarna som tillhör den gäng som Ellinor i inledningen beskrev som "de coola" på skolan. Och i de fall då orken inte räcker eller om uppgifterna inte är så intressanta menar eleverna att det är viktigt att sköta skolan eller i vart fall "gå på snällheten" som Jesper 13 år, uttrycker det nedan:

Delvis slarvig skulle jag säga, men jag lyckas ändå få bra betyg för jag är ganska bra vän med lärarna. Eller slarvig kanske jag inte skulle säga ändå, för jag tycker ganska mycket om att plugga så länge det är inom ett visst område,

så länge jag tycker att det är kul. När jag inte tycker att det är kul då blir jag lite slarvig och då får man gå på snällheten.

Tallundaskolan förmedlar värden och normer som kan relateras till kapitalformer som värderas högt i samhället i stort. Reay och Lucey (2000; 2003) visar i två studier från Storbritannien hur skolor som är attraktiva på skolmarknaden ofta är sammankopplade med de kulturella värden som står högt i kurs i samhället i stort. På skolan återfinns förhållningssätt som ges ett mycket högt symboliskt värde i samhället utanför skolan. På Tallundaskolan uttrycks det i olika styrdokument och förkroppsligas i praktik av såväl en lärare som elever. Föräldrar uttrycker sin uppskattning över att det är ordning och reda på skolan. I denna text har jag valt att sammanfatta meningsystemet och förhållningssätten med begreppet *ett ordningens skolhabitus*. Ett ordningens skolhabitus formeras i en praktik med betoning på ordning och en stark reglering av avvikelser och det ger skolan vissa marknadsfördelar, för genom att premiera dominerande grupperns uppförandekoder, normer och värden blir skolan ett attraktivt val för många familjer (jfr, Reay m.fl. 2011). Vad som kan hända när elever på skolan inte omfattas av ordningens skolhabitus kommer nu att diskuteras närmare.

Motståndsstrategier eller ett strategiskt motstånd

Ett ordningens skolhabitus omfattas av ett regelstyrt dominansförhållande inom vilket anpassning efterfrågas. De aktörer vars habitus är mer förtroget med skolmiljön har långt större möjligheter att lyckas med sin utbildning. Detta innebär även att de elever som snabbt lär sig att följa skolans regler, sköter sig och visar upp en allmänt positiv attityd har mycket lättare att föra fram åsikter och krav. För att illustrera hur detta kan ta sig i uttryck i vardagspraktiken kommer jag att nedan ta hjälp av intervjuer och fältanteckningar.

Rickard arbetar som speciallärare på skolan, han träffar flera av de elever som av olika skäl inte följer skolans regelverk. Till följd av en tilltagande konkurrens menar han att det har blivit allt viktigare för Tallundaskolan att kunna visa upp goda resultat. Detta leder till, menar han, att det pågår en hög grad av disciplinering på skolan. Rickard:

En ganska låg grad av demokrati, elevinflytande till exempel. Det är kunskapsöverföring i ganska hög grad och det pågår nån form av disciplinering.

Och lite längre fram i intervjun återkommer Rickard till vad det kan bero på:

Det handlar om pengar, ekonomi och satsningar och jag kan förstå att det är ju en god tanke att alla ska rymmas där ute men då krävs det kanske en djärvare pedagogik och mindre traditionalism och det sker inte riktigt.

Även föräldrar lyfter några reflektioner över att Tallundaskolan är en skola för ”duktiga” elever. Ett exempel är Tea, jurist och förälder till två elever (flicka och pojke) på Tallundaskolan:

Jag upplever lite att dom har det här...[tvekar lite]... dom har sitt goda rykte, att vara en bra skola, men jag skulle vilja säga att dom är en bra skola för duktiga elever. Det är deras styrka och om man då har elever som behöver mera stöd så vill de inte riktigt...[tvekar igen]... jag uppfattar det som förälder och det kan ju ligga hos mig...[paus]... men jag uppfattar det som om det inte är riktigt önskvärt [Tea syftar på elever i behov av extra stöd]. Det drar ju ned skolans resultat i stort, så dom finns ju inte riktigt. Dom eleverna ska ut i klasserna och vara som alla andra, de lägger jätte mycket på föräldrarna. Jag tycker inte att [paus], eller jag har inte upplevt att skolan tar det fullständiga ansvaret för barn som behöver extra stöd.

Båda Teas barn har haft behov av extra stöd och hon berättar att hennes ungdomar har uppfattat skolan som alltför regelstyrd med få möjligheter att påverka undervisningen. Under mina fältstudier är inte heller eleverna delaktiga i praktikens utformande i någon större utsträckning. Det förs inga deliberativa samtal mellan lärare och elever på skolan, varken om undervisningens form eller runt utformande av regler. Det krävs också mycket lite för att elever ska få en tillsägelse. Ett flertal av de intervjuade föräldrarna lyfter de konsekventa reglerna och den traditionella undervisningen som det positiva med skolan. Ett litet antal ställer sig likt Tea i exemplet ovan mer tveksamma och för en liten grupp av eleverna verkar skolvardagen med dess dolda läroplan svår att knäcka. Specialläraren Rickard beskriver att många av de elever som hamnar i specialundervisningen hos honom är elever vars familjebakgrund skiljer sig åt från majoriteten på skolan. Det kan handla om att elever har migrationserfarenhet eller en annan socioekonomisk bakgrund än majoriteten av eleverna på skolan. Rickard igen:

Sen har vi ju också sett att ungdomar med invandrabakgrund, det har vi en högre procentsats av här inne [Rickard arbetar i en liten undervisningsgrupp som finns på skolan.] än där ute [syftar på ordinarie klasser]. Så det väcker ju frågor om språkundervisning, hur mycket man ser, vilka glasögonen man har på sig? Jag tror att man har ett starkt koncept där ute, men vi lever i en värld som hela tiden förändrar sig och dom har glasögon som gör att man ser normalitet och avvikande fort.

Rickard beskriver vidare hur de elever han möter inte alltid har ett faktiskt behov av specialundervisning. Det händer, berättar han, att de helt enkelt inte har blivit bemötta eller lyssnade till. Att den undervisande läraren har, som Rickard uttrycker det, endast förväntat sig att eleven ska ”lyssna och lära”. Rickard pekar på att detta är en form av exkluderande som förstärkts när skolor blivit alltmer marknadsanpassade. Främst för att det har blivit allt

viktigare för skolor att kunna visa upp det han beskriver som en ”väldirigegrad verksamhet”.

Oliver går i årskurs sju och är en av de elever som under mina fältstudier ett antal gånger och på lite olika vis har utmanat skolans regelverk. Av lärarna på skolan uppfattas Oliver som stökig. Detta främst utifrån att han ofta ifrågasätter skolreglerna. Han vill veta varför en regel finns innan han allt som oftast ändå väljer att följa den. Under raster händer det att han är inblandad (tillsammans med några andra killar i klassen) i olika regelbrytande aktiviteter. Det kan exempelvis handla om att springa i skolkorridoren eller att som lärarna uttrycker det ”föra liv” i skolans ljushall. Jonsson (2015) framhåller att det finns en samstämmighet kring berättelser om pojkars *antipluggkultur*, att den i det närmaste lever sitt ”eget liv” (Jonsson, 2015, s.112). Min poäng med följande avsnitt är inte att bidra till ytterligare en berättelse om en stökig pojke. Avsnittet syftar till att visa hur marknadsanpassning och ökad konkurrens lett till förtydliganden av skolverksamhet utifrån regelstyrning. Ett förtydligande som riskerar att vissa elever inte inkluderas i verksamheten. Nedanstående fältanteckning illustrerar ett av de tillfällen då Oliver får en tillsägelse för att han inte följer skolans regelverk:

Det är dags för 7 C' s mattelektion och det är ett par minuter kvar innan lektionen ska starta. Vid bänkarna sitter klassens elever väl förberedda med material framtaget och böckerna uppslagna. Den enda som inte har böckerna uppslagna är Oliver som vilar med huvudet på bänken och sin hoody neddragen över ansiktet, Mathias, klassens mattelärare ber Oliver att ta av sig huvan och sätta sig upp, men Oliver lyssnar inte eller så hör han inte. Mathias är ganska ny mattelärare på skolan och han har haft lite problem med disciplinen i klassen under den tidigare delen av läsåret och har därför fått en assistent Mange, som ska hjälpa honom att hålla ordning på klassen. Mange som under raster arbetar som rastvärd på skolan har ännu inte kommit till klassrummet och lektionen är nu på väg att starta. Innan det är dags att sätta igång ber Mathias återigen Oliver att ta bort huvan från ansiktet och sätta sig upp. Denna gång säger Mathias till med lite högre röst och hänvisar också till skolreglerna där det står skrivet att inga huvudbonader är tillåtna. Samtidigt som Mathias försöker fånga Oliverts uppmärksamhet pekar han mot den lapp där reglerna står. Oliver kikar nu upp från bänken, han protesterar och säger att han inte vill ta av huvan. Det är ingen huvudbonad, det är en tröja. Han säger att han vill ha den på och att huvan inte stör lektionen. Han behöver den för att tänka. Mathias pekar återigen mot tavlan och frågan Oliver om han verkligen vill ta värdefull tid från klassen genom att ”hålla på”. Oliver svarar inte utan ser lite surmulen på Mathias och samtidigt kommer Mange in i klassrummet. Mange går med raska kliv fram till Oliver och pekar på honom med hela handen och säger med ganska hög och sträng röst: ”Du och jag där ute, nu”.

Oliver reser sig nu sakta ur bänken och lommar ut efter Mange. Resten av klassen är tysta. Lektionen tar sin början med att Mathias har en kortare genomgång och klassen sätter sedan igång att räkna i sina böcker. Efter en liten stund smyger sig Oliver tillbaka in i klassrummet. Han ser lite ledsen ut, flera av eleverna i klassen tittar upp men ingen säger något, de fortsätter att arbeta med mattetalen. När jag senare under eftermiddagen träffar på Oliver utanför

klassrummet frågar jag vad som hände och Oliver berättar för mig att han fick en utskällning, att Mange sa att han måste gå hem i fortsättningen om han inte tar av sig huvan. Jag frågar om han måste gå hem för en huvas skull? Och Oliver svarar ”Ja, för den och för att jag inte lyssnar på dem”.

(Fältanteckning, Tallundaskolan, februari, 2013)

Under en intervju berättar Oliver att han ett tag har funderat på att byta skola. Det beror framförallt på att han upplever att lärarna ”stämplar honom”. Oliver menar att lärarna alltid ser när han gör fel, även vid tillfällena när han inte har gjort något. I likhet med hur läraren Rickard beskrev det ovan uppfattar Oliver att uppförandekoderna på skolan är snäva till följd av regelstyrningen. Oliver berättar vidare att hans föräldrar vill att det ska gå bra för honom i skolan. De tycker att skolan är viktig och de har båda två jobb som kräver utbildning. Oliver beskriver hur de hemma alltid frågar om han ”gjorde något eller så”, när han klagar på att lärarna är orättvisa. Egentligen, fortsätter Oliver, har han inte något bra svar på vad det är som gör att han så ofta hamnar i konflikt med läraren. Kanske beror det på ”att skolan är trist”.

Isling Poromaa med flera (2012) visar att elever som inte följer regler och förkroppsligar det rådande skolidealet har långt mindre handlingsutrymme i den vardagliga praktiken. Det menar författarna beror på att de som inte innefattas av de eftersträvsvärda idealen på skolan de studerat får långt svårare att göra sin röst hörd (jfr. Bartholdsson, 2008). Denna studie tyder på att liknande förhållande råder. De elever som inte förkroppsligar skolans ideal och följer regler riskerar att exkluderas alternativt marginaliseras i skolvardagen. I några enstaka fall till den grad att eleven funderar på ett skolbyte för att möjligen finna en skola som bättre motsvarar elevens habitus.

Det går dock att utmana de regler som finns på skolan om det görs på ”rätt” sätt. Det gäller att veta hur man ska arbeta systemet för att kunna nå resultat och därmed egen vinning (eng. *work the system*, Corsaro, 2015, s.177). Mot slutet av fältstudien vid Tallundaskolan träffar jag Ella som är 16 år. Ella går i nian och berättar att hon trivs mycket bra på skolan, där hon började till årskurs sju. Inte en enda gång säger Ella att hon ångrar att hon valde skolan när det var dags för högstadiet. Detta trots att hon beskriver sig själv som ”alternativ”, en stil som hon säger att inte så många andra elever på skolan delar. Dagen då vi ses för en intervju är hennes hår färgat i en stark rosa färg men hon berättar att färgen på håret brukar variera. Hennes klädstil skiljer sig åt från klasskamraterna. Den här dagen har hon en sliten t-shirt och jeans. Hon har ett par piercingar i ögonbryn och näsa. Hon både klär sig annorlunda och lyssnar på annan musik än vad klasskompisarna gör men det är inget som bekymrar henne. Det har aldrig lett till att hon ”känt sig utanför eller så”, snarare beskriver hon skolan som en ”varm plats”. Ella säger att hon har flera lärare som ”bryr sig” mycket om henne. Hon har ”inget emot

hårt skolarbete” och att hon tycker att ”regler och ordning är bra”. Ella är vältalig och pratar länge om sin stora passion för musik. Det är vad hon skulle vilja arbeta med i framtiden. En framtid som inte är alltför långt borta när vi ses under vårterminens sista veckor. Gymnasievalet är gjort och Ella har sökt till ett musikprogram. Båda Ellas föräldrar arbetar med IT och musik, de har båda högre utbildningsbakgrund. Hon beskriver dem som föräldrar som bryr sig mycket om att hennes skolgång ska vara så bra som möjligt.

Det är snart dags för niornas årliga bal och Ella berättar om hur planeringsarbetet går. Det är en berättelse som synliggör att vissa motståndsstrategier fungerar. Strategier som visar att det går att förändra skolans traditioner och regler. Ella som sitter i elevrådet har varit delaktig i planeringsarbetet inför balen. Det är ett förberedelsearbete som Ella har en del åsikter om. Bland annat tycker hon att skolans policy att eleverna ska gå ”kille-tjej till balen” är ”rent ut sagt löjlig”. Det är också något hon är fast besluten att ändra på, Ella:

Du måste gå med en kille, sitta med en kille, dansa med en kille och nej... jag skämtar inte [Ella stannar upp en stund, kanske ser hon min lite förvånade min, och fortsätter sedan] ... och det är liksom så här jag känner... men HALLÅ [säger ordet med emfas]... asså... jag vet inte riktigt helt hur det går till men det brukar vara så att de ställer upp bord hära [sträcker ut handen och pekar ut mot ljushallen] och sen brukar det vara dans och uppträdanden och är man en kille så har man en bordsdam och dära, vilket jag tycker är ganska löjligt, för det är 2013 och gillar man tjejer borde man få sitta med en tjej.

Under veckorna som följer argumenterar Ella för att få gå på balen med vem hon vill, även om det är en tjej. Diskussioner förs med rektor och till slut får hon igenom att eleverna ska få välja att gå med vem de vill, oavsett kön. De två exemplen på motstånd vid Tallundaskolan, som vi kan kalla Olivers *motståndsstrategier* och Ellas *strategiska motstånd*, står i stark kontrast mot varandra. De visar hur starkt ett ordningens skolhabitus är och hur väl elevernas eget habitus och kapitalformer bör stämma överens med skolans habitus för att skolgången ska vara friktionsfri. Ella får här representera en elev som omfattas av ett liknande habitus som skolan. Hon föredrar regler och ordning, hon är positivt inställd, ambitiös och vältalig på exakt rätt sätt. Som elev har hon lärt sig den dolda läroplan (Broady, 2007) som finns på Tallundaskolan. Det vill säga, hon vet vad det innebär att vara elev på skola och både inkorporerat och förstått spelets regler (Bourdieu och Wacquant, 1992). Hon har lärt sig att vänta, att ständigt bli avbruten men ändå kunna fortsätta hålla intresset för skolarbetet uppe, lärt sig att underkasta sig makten och slutligen kanske den viktigaste lärdomen, nämligen att kunna utmana makten på rätt sätt. För på samma vis som medelklass tjejerna på samhällsprogrammet i Ambjörnssons studie (2004) har lärt sig att utmana heteronormativa diskurser på ett sätt som gör att de blir förstådda och lyssnade på har Ella lärt sig navigera de heteronormativa skoldiskurserna till sin fördel. Oliver å

andra sidan ifrågasätter och markerar på ”fel” sätt att han inte tänker underkasta sig lärarens makt. De sätt Oliver använder, att exempelvis vägra istället för att verbalt och värtaligt ställa frågor, gör att han får ett långt mindre handlingsutrymme för att förändra.

Den sammanfattande poängen i detta avsnitt är att för att en skola ska bli en framgångsrik tillvalsskola behöver skolan premiera beteenden som i slutändan riskerar att förstärka skillnader. På så sätt medverkar aktörerna på den lokala skolmarknaden (inte sällan mot deras egen vilja) till att både skapa och återskapa uteslutningar och infogningar i rådande samhällsnormer (Bourdieu och Passeron, 1977, s. 33-34). Det är en process som startar när familjer väljer en skola och som förstärks genom skolornas interna arbete.

Markbodaskolan: Där det är ok att vara eljest

När den kulturprofilerade Markbodaskolan beskrivs återkommer ord som att eleverna på skolan är ”udda”, ”annorlunda” eller ”alternativa”. Orden återkommer i elevernas och lärarnas beskrivningar. En eftermiddag i personalutrymmet uttrycker läraren Maja kanske lite halvt på skämt med ”här på skolan är vi lite eljest” och fortsatte sedan med att förklara:

... bara för att man är udda på den här skolan behöver det inte betyda att man inte har några kompisar, utan snarare tvärtom. Det finns rätt mycket udda fåglar här.

Att på Markbodaskolan ha en personlig stil kan förstås som ett uttryck för tillhörighet. Ett par av lärarna på skolan berättar hur elever beskrivit att de inte kände sig hemma på sin förra skola men att de nu på ”Marken har hittat hem” (jfr. Lundahl, m.fl. 2014; Lund, 2015).

Skolbyggnaden är stor och av äldre modell, den är byggd i början av förra seklet då området Markdalen växte fram. Stora stentrappor leder in till skolans huvudingång och inne i skolan finns djupa fönstersmygar i vilka elever eller grupper av elever ofta sitter. Korridorer är långa med några enstaka sittgrupper och elevskåp. På bottenplanet finns ett elevfik. Det beskrivs av några elever som ”stället där de coola på skolan hänger”. Bredvid fiket finns en skåphall. I skåphallen är det ganska trångt och stökigt under de tider då de flesta elever kommer till skolan eller när de ska gå hem. Överlag är skolan ganska trångbodd. Det finns fem paralleller, från årskurs sex till nio. Skolan ligger i ett barnrikt område och det kommer även en hel del elever från andra områden.

Under mitt fältarbete diskuteras trångboddheten av lärarna och det planeras en ombyggnad av skolan till nästa höst. Ombyggnaden ska göra att skolan får fler klassrum och mer moderna och ändamålsenliga lokaler. Lärarna

får under senvåren vara med och diskutera planritningar samt komma med förslag till ombyggnaden under några av de arbetslagsmöten jag är med på.

Skolan präglas i viss mån av kulturprofilen. Profilämnena undervisas cirka två timmar i veckan. Skolan har också ett tematiskt arbetssätt. Det sker främst under en till två temaveckor per termin. Under dessa veckor bryts det ordinarie schemat helt och nya undervisningsgrupper skapas. Temat för veckorna ser olika ut beroende på årskurs men samtliga teman avslutas alltid med någon form av presentation till vilken föräldrar, släkt och vänner bjuds in. Det är presentationskvällar som skapar ytterligare vägar att marknadsföra skolan och som ger en möjlighet till vad Bosse rektor på skolan, beskriver som ”kravlösa möten mellan hem och skola”. När jag frågar pedagogerna på skolan om eleverna är delaktiga i valet av tema, får jag varierande svar. I vissa arbetslag är eleverna med och väljer tema i andra inte. Det är också tydligt under fältstudierna att arbetssätten och hur stor tonvikt som läggs på teman varierar i hög grad.

Skolans klasser är stora. Det går uppemot 30 elever i varje klass men eleverna har ofta halvklass, i synnerhet under profilämneshälsningar. Tekniskt är klassrummen relativt välutrustade. Markbodaskolan är den av skolans tre skolor som har sämst IT utrustning. De flesta av klassrummen har smartboard och en dator som används både av lärare och elever. Skolan har ingen datasal men ett par datorer finns i skolbiblioteket. Profilämnessalarna har en hel del extra utrustning i form av instrument, teknik och ljussättning. Trots att skolan betonar kultur och kulturella uttryck finns det förvånansvärt lite konst och dekorationer på väggarna i skolans långa korridorer. Skolkorridorerna är snarare ganska torftigt utsmyckade med endast några enstaka elevarbeten uppsatta på väggar. Klassrumsmiljöerna skiljer sig åt, främst beroende av vilken av lärarna som ansvarar för rummet. Några klassrum är ombonade med en rad elevarbeten och andra är mer slitna med nedklottrade bänkar. Även möblering skiljer sig åt mellan de olika klassrummen och eleverna har mycket sällan fasta platser.

Ett av skolans uttalade mål är att ”varje elev ska kunna känna sig stolt och sedd”. ”De kulturella uttrycksformerna och det tematiska arbetssättet är vägen dit” står det att läsa i ett av dokumenten. Skolans hemsida beskriver kulturprofilen och det tematiska arbetssättet som vägen till att ”eleverna får hjälp att lära”. På skolans hemsida står följande:

På Markbodaskola står kulturella uttrycksformer, såsom bild, musik, film, drama och skapande verksamhet i centrum för undervisningen. Det är uttrycksformer som skapar upplevelser och levandegör samtliga av skolans ämnen på ett för eleven meningsfullt sätt⁷¹.

⁷¹ Denna text samt de citat som återfinns några rader innan är redigerade så att den inte ska vara möjlig att googla. Andemeningen är dock den samma som i ursprungstexten.

På skolan tillskrivs kultur, kulturella uttryck och tematiska studier ett högt symboliskt värde. Det tematiska arbets sättet och kulturprofilen lyfts också fram när de skolprofessionella ska beskriva skolan. Detta kan illustreras av läraren Melanie:

Vi har så kallad kulturprofil. Vi kanske har gått lite längre, eller det är intentionen. Huvudgrejen är att man har mer musik och framförallt i halvklass. Det är väl den stora skillnaden mot andra skolor, i timplanen. Sen har vi ju att under elevens val kan man få välja olika kulturella uttryck som det är meningen att man ska lära sig mer om för att... [stannar upp och tänker en stund]... ja syftet är att det är med i den ordinarie undervisningen, så att man kan visa andra sätt att visa sin kunskap än bara läsa och skriva.

Kulturprofilen utgår från drama, musik, dans och digitalt skapande. Eleverna kan under årskurs åtta och nio välja fördjupning inom något profilämne. Under årskurserna sex och sju läses samtliga ämnen, ett per termin. Under temaveckorna ges extra undervisning i profilämnena. Det genomsnittliga meritvärdet på Markbodaskolan var vid tiden för studien runt 225 poäng. Ett snitt som är något högre än för Stockholms kommunala skolor (222 poäng) men något lägre än snittet för samtliga skolor i staden (227 poäng). Andelen elever som nådde målen i samtliga ämnen i årskurs nio var läsåret för studien 82 procent.

På frågan om vilka familjer som väljer skolan svarar de flesta av de intervjuade lärarna att skolans elever framförallt kommer från en ”medveten och välutbildad medelklass”. När jag lite närmare frågar om vad föräldrarna arbetar med berättar de skolprofessionella att många föräldrar är anställda inom kultursektorn. Biträdande rektor Mia och läraren Melanie beskriver skolans föräldrar på följande sätt:

Mia: De flesta är ju välutbildad medelklass, många inom kultursektorn, lärare, journalister. Så det är en välutbildad medelklass, men en annan sort än i innerstaden. Det är fler socialt medvetna föräldrar här. Där är det mer rika föräldrar, nu generaliserar jag, men du förstår vad jag menar?

Melanie: Egentligen en ganska vanlig skola, i vad ska man kalla det, ett vitt medelklassområde, nu ökar ju vårt upptagningsområde mer och mer i och med att både föräldrar och elever vet att de har möjlighet att söka till andra skolor.

Mias svar kan ses som en gränsdragning med utgångspunkt från distinktioner mellan grupper som innefattas av stort kulturellt kapital och grupper som omfattas av ett stort ekonomiskt kapital (Bourdieu, 1986). Att skolan genom kulturprofilering främst vänder sig till en socialt medveten medelklass med kopplingar till kultursektorn kan förstås i termer av vad som kan beskrivas som *ett av skolvalfrihetens dilemman*. Genom skolans medvetna profilering som kulturskola har elevernas familjebakgrunder homogeniserats. Profileringen och organisering av skolan sammanflätas med en vidare socioökono-

misk struktur inom vilken skolans profil och skolans närområde skapar och även återskapar varandra (jfr, Reay, m.fl., 2005, s.36).

Förutom extra timmar och temaveckor som läggs på kulturprofileringen ger kulturprofilen ett avtryck i annan skolverksamhet. Det kan till exempel vara vid skolstart, skolavslutningar och vid Öppna hus-dagar. Vilgot, 15 år som i ett av de inledande citaten beskrev sig som en Markare, beskriver nedan hur det gick till när de som nya elever hälsades välkomna till skolan:

Asså... första dan det var väldigt kul att komma hit. Det var en härlig stämning. Jag kommer ihåg att det var ganska lärorikt första dan. Man träffade många lärare, för dom har en sån där uppvisning på kullen, och så kom rektorn och alla lärarna och så var de blåsminkade, och så sa de: "Det här är en smurfskola". Det tyckte jag var lite larvigt, men annars var det bra, en skön stämning.

Uttryck som "en skön stämning" eller "härlig stämning" återkommer under flera av intervjuerna med ungdomarna på skolan. Den avslappnade attityden är synlig i det vardagliga samspelet. Ramarna och reglerna är inte lika fasta som på Tallundaskolan. Det finns inget förväntansdokument för föräldrar och elever att skriva under. Skolregler finns men de är inte synligt uppsatta i klassrum. Den enda synliga regel som finns är en skogräns, markerad med en stark gul färg strax innanför stora entrén. Skolan ska vara en skofri skola och eleverna förväntas ta av sig skorna och bära dem till sitt skåp. Det är en regel som i praktiken följs av en del elever (och lärare) men inte av andra. I undervisningssituationer händer det att lärarna anpassar lektionens innehåll eller arbetsmetod efter elevers önskemål. Lärarna styr emellanåt om teman för temaveckor efter elevers önskemål. Det förs en del deliberativa samtal i de olika klasserna om såväl undervisning som elevinflytande. I synnerhet anpassas undervisning under profilämnestimmar. Under dessa lektioner styr eleverna delar av undervisningens innehåll helt och hållet. De har stort utrymme att välja både arbetsmetod och innehåll.

Under fältbesöken på skolan tar den "sköna stämningen" sig i uttryck av en ganska rörig men kreativ skolvardag. Detta är något som en del av lärarna på skolan reflekterar över när de diskuterar skolans tematiska undervisning. Den lösare strukturen kanske inte passar alla elever. I synnerhet gäller det elever som har svårare att koncentrera sig, detta illustreras nedan av Kia, en av musiklärarna på skolan:

Det här är en sån där kulturell skola så det brukar vara lite friare än i andra skolor. Det är inte så där [ändrar sin röst till ett något mörkare röstläge, kanske för att beskriva hur en strängare lärare låter?] "sitt i bänken, öppna boken, läxan är" utan mer [ändrar röstläge igen, denna gång till ett ljusare och gladare tonläge] "Vad får ni lust att göra idag?" Då kan det bli så att några känner sig rädda och inte gör nåt. När vi sen lärt känna dem lite mer så brukar vi se till att de som inte klarar det här lite friare arbetssättet får gå till en lärare. Eleverna brukar kalla det för muppgruppen [skrattar] men det är inte rik-

tigt så utan då brukar vi ha en lärare som är tilldelad de elever som behöver det. Så att de inte känna sig så vilsna.

Dovemark (2008) menar att pedagogiska riktningar som likt Markbodaskolans kreativa verksamhet kan betraktas som progressiva och byggda på specifika ideologiska antaganden. Dovemark kallar det en *kreativitetens diskurs* och menar att diskursen uppstått ur kraven på anpassningsbarhet, individualisering, flexibilitet och konkurrens (Dovemark, 2008, s. 47, se även Beach och Dovemark, 2007). Inom ramen för kreativitetens diskurs blir elever som Kia ovan refererar till som ”muppgruppen” de elever som inte kan ta det förväntade egenansvaret. De klarar inte individualiseringens krav på introspektion (jfr, Bartholdsson, 2008).

Under mina fältbesök återkommer en diskussion bland lärarna om några av de elever som upplevs som problematiska och jag kommer att nedan återkomma till dem. Men dessförinnan vill jag fördjupa bilden av skolverksamheten genom att återge några bilder från fältbesöken på skolan. När jag är med under lektioner är eleverna ofta sena till lektionsstarten. Detta i synnerhet under de veckor jag är med i årskurs nio. Under dessa veckor kommer nästan en tredjedel av klassens elever indroppandes allt efter hand under morgonlektioner. Något som kan illustreras av följande fältanteckning:

Det är morgonlektion för årskurs nio på Markbodaskolan. Klassen ska ha svenska och de tio eleverna som är närvarande sitter lite utspritt i klassrummet. De har inga bestämda platser, några sitter halvt vända från tavlan och har sin anteckningsbok på bänken hos kompisparet i bänken bakom. Än har inte så många kommit, trots att klockan är 8 och lektionen startat. Melanie startar genomgången, det är grammatik och några elever suckar. Dörren öppnas och två elever kommer in...

(Fältanteckning mars, 2013, Markbodaskolan)

Eleverna tilläts ofta att arbeta med skoluppgifter utanför klassrummen under lektionstid. Att arbeta utanför lektionssalen var något som vissa elever klarade galant medan andra hade långt svårare för att arbeta utanför klassrummets väggar. Emellanåt ledde löften om att få arbeta utanför klassrummet till konflikter mellan lärarna och eleverna. Detta främst genom diskussioner utifrån löften om vems tur det var.

Kulturprofileringen och ett alternativt arbetssätt med en lösare struktur och flexibla ramar kan samtliga ses som delar av Markbodaskolans skolhabitus. För att sammanfattande benämna det rådande meningssystemet som finns på skolan har jag valt begreppet *ett kreativitetens skolhabitus* (jfr, Dovemark, 2008). Begreppet syftar till att visa hur ett meningssystem som premierar kreativa diskurser och lärande genom att alternativa arbetssätt tagit form på Markbodaskolan.

Bland de föräldrar som intervjuats uppfattas de lösa ramarna som något positivt. Ett exempel är Patrik, tekniker på ett större kommunalt bolag och

förälder till en pojke i årskurs sju som beskriver den bild han fick av Markbodaskolan under skolans Öppna hus-kväll:

Det var en samling i en av salarna, sen gick man runt i de olika rummen liksom. I dramasalar och så och det var elever där. Så det var lite av en happening och det gav ett härligt och skönt intryck. Inte så inrutat och borgerligt utan mer min stil [skrattar].

Det Patrik lyfter är betydelsen av att ha ett individuellt habitus som stämmer väl överens med skolans habitus. Genom att Patrik känner sig som en fisk i vattnet (eng. *a fish in the water*, Bourdieu och Wacquant, 1992, s. 127) när han kommer till Markbodaskolans Öppna hus-kväll ser han också på skolverksamheten som legitim. Det är en verksamhet som passar honom och hans son och där de känner att de hör hemma och tillhör ett "vi". I nästföljande kapitel kommer jag att närmare belysa skolans profil och den tematiska undervisningen.

Tematisk undervisning och kulturprofil

Temaarbeten och kulturprofil uppfattas ha betydelse för att sammanhållningen är bättre på Markbodaskolan än på andra skolor. På varierande vis betonas vikten av kulturprofilen som en form av socialt kit. De återkommande inslagen av temadagar, shower och skolarbete uppfattas som det som förgyller skoldagen. De flesta av ungdomarna jag möter på skolan uttrycker även att de trivs och är mycket stolta över sin skola. Vid några tillfällen uttalas trivseln med tydlighet som när Bianca 15 år spontant ropar rakt ut i klassrummet "intervju mig, prata med mig, för jag älskar min skola".

Ett flertal av de intervjuade föräldrarna är i likhet med Patrik ovan positivt inställda till skolans verksamhet. De lyfter att de uppfattar att sammanhållning på skolan är god. Ett exempel är Susanne. Hon arbetar som journalist och är mamma till två flickor som går på skolan (årskurs sju och nio). Familjen har erfarenheter av andra skolor och Susanne menar att sammanhållningen på skolan är långt bättre på Markbodaskolan än på de andra skolor de har erfarenheter av:

Jag tycker att skolan är bra, den är lugnare och med bättre sammanhållning, Amanda [den yngre dottern] säger att alla i klassen är kompisar med varandra och det kommer jag inte ihåg från min egen skolgång, det var ju ofta grupperingar. Här är alla med alla och de är motiverade att lära och vi är jättenöjda med att vi bytte, faktiskt.

Ungdomarna beskriver vidare att de känner sig speciella, annorlunda i en positiv bemärkelse, genom att de går på en kulturskola. Till exempel svarar Jenny, 13 år och elev i årskurs sju med skratt och fniss på min fråga om hon kan beskriva sin skola:

[skrattar, fnissar] Väldigt, gu'...va heter det... den är en speciell skola [skrattar] asså ... den är speciell för den...jag vet inte.. för alltså det finns folk som inte är så vanliga [fnissar] aaah, jag vet inte hur jag ska förklara det.

Under samtal med elever på skolan återkommer de till att de får vara sig själva eller med lånade ord från Nova, 15 år:

Man får vara lite som man vill tror jag. Du ser själv här i klassrummet [Nova pekar ut mot klassrummet] det finns många spridda personligheter och spridda stilar. Det är väldigt många olika sorters människor. Det finns dom som ska till Brodal och slå ned gangsters och sen finns det såna som mig som sitter med slips och hatt [skrattar]. Ja, det är väldigt olika och det tycker jag är väldigt bra och man kan ändå vara tillsammans. De här olika grupperna umgås mycket tillsammans.

Under fältbesöken är det också synligt att klädstilar, frisyrer och stilar varierar stort på skolan. Ett flertal av skolans elever klär sig med vad ungdomarna själva benämner som "alternativ" stil. Andra är klädda i kläder från H&M ofta då i vad ungdomarna beskriver som en "normal klädstil". De olika stilar som återfinns på skolan illustreras av Livia 13 år på följande vis:

Det finns olika, så här; fjortisgäng, de coola, sen de mittimellan, typ. Och så finns... så här... inte ett nördgäng... men de som pluggar väldigt mycket och sen såna här som skiter fullständigt i skolan. Sen finns de dem så här mittimellan som tänker på skolan men ändå är normala.

Sammanhållningen, stilar och funderingar om vilka skolor som har olika typer av elever diskuteras en hel del i vardagspraktiken. I synnerhet lyfts det av ungdomar som nyligen bytt från andra skolor. Ninni är 13 år, elev i årskurs sju och gick tidigare på den närliggande Lindensskolan som är den andra profilerade skolan i det lokala skolområdet. När hon pratar med mig om de båda skolorna gör hon följande jämförelse:

Den här skolan tar in, eller [eeeh ... stannar upp som om hon tänker lite kring hur hon ska fortsätta] tillåter alla sorters människor. På Lindensskolan så var de så statusinriktade, asså... [tystnar en kort sekund]... det var ju så att där att man skulle ha långt fint hår och... man skulle vara smal och... ha stor rumpa och... stora bröst, ja, då var man populär. Ja, på Lindensskolan var det utseendet som var det viktigaste och här kan ju alla se ut som de vill. De har kompisar ändå.

Ninni berättar att när hon sökte till Markbodaskolan till årskurs sex och berättade det för klasskamrater på Lindensskolan retade de henne lite för att hon skulle börja på "flumskolan". Hon säger sig vara nöjd med sitt val, framförallt för att "man får vara som man vill på Markbodaskolan".

När profilen inte har valts

För en mindre grupp elever på skolan innebär kulturprofileringen vissa svårigheter. Dels gäller det den grupp av elever som läraren Kia i ett av citaten nämnde som ”muppgruppen”. Det är den elevgrupp som har det svårare i skolan när ramarna inte är så fasta. Det finns ytterligare en grupp elever som oftare hamnar i olika situationer där de av lärarna uppfattas som stökiga. Det är de elever som valt Markbodaskolan för att det är deras hemskola i första hand. Denna grupp elever visar inget stort intresse för kulturprofilen vilket leder till att de inte alltid tar profiltimmarna på allvar. Det kan handla om att de skojar bort tid, utmanar läraren eller uppfattas av läraren som ouppfostrade och allmänt ointresserade. Under min fältstudietid diskuterar lärarlaget återkommande tre elever. Det är Arash, Robin och Johan. De tre pojkar namn återkommer under morgonmötena oftast på grund av att någon undervisande lärare har klagat till mentorerna att de stört under lektioner, oftast är det profillämnestimmar. Lärarna i laget är lite rådvilla, inte minst utifrån att det är relativt ovanligt att elever missköter sig under profiltimmar, det är de lektioner som vanligtvis är de mest uppskattade.

Johan är den elev som lärarna är mest bekymrade över. Han började på skolan samma läsår som fältstudien startade. Markboda är hans hemskola och han hade tidigare gått i en skola som fanns lite längre bort från hemmet. Johans bristande motivation och stökiga beteende uppfattas av lärarlaget ha påverkat resten av klassen. Vid ett av lärarlagets möten diskuteras eleven Johan i förhållande till skolbyten och skolvalfriheten:

Under morgonens möte lyfter några lärare oro kring Johan. Johan uppfattas som stökig av lärarna och han har relativt hög frånvaro. Lärarna upplever att han missköter skolarbetet vilket inte alla lärarna i laget håller med om. Några säger att han hänger med under lektionerna och att han faktiskt är riktigt duktig i skolan. Lagets samlade bild av Johan är dubbel, han tycks både sköta skolan och vara en av de stökigare och bråkigare eleverna. Flera av lärarna undrar över varför Johan sökt sig till skolan. Maja, en av Johans mentorer, säger att han under inskrivningssamtalet sa att han ville börja på skolan eftersom han hade kompisar på skolan. Några av de lärare som uppfattar Johan som en stökig elev, pratar med varandra och muttrar något kring att de uppfattar att hans beteende har smittat av sig på kompisarna. De menar på att han har dragit med sig några av de andra killarna i det oönskade beteendet, att det blivit mer stökigt i klassen efter det att han började på skolan. Det starka inflytande som Johan uppfattas ha på sina kompisar menar lärarna är det problematiska. Hedda, arbetslagsledare i sjuans lag och ansvarig för att samla in hela lagets kommentarer kring elever får en uppmaning av Inga, klassens No- lärare, att skriva ned just oron kring att Johan har ett dåligt inflytande. Inga menar på att det är viktigt, att så konkret som det bara går skriva ned exakt vad det är som Johan gör, när han stökar på lektionerna. Helle klassens andra mentor svarar Inga: ”det går ju inte då kommer ju mamman att bli upprörd”. Helle menar på att Johan emellanåt använder så pass grova ord att det kommer att bli jobbigt att berätta om dem för mamman. Snabbt svarar Maja, som ofta är ganska

skämtsam, säger lite halvt på skämt: ”men det kanske löser vårt problem, för då kanske hon byter skola för honom”.

(Fältanteckningar Markbodaskolan, oktober, 2012)

Lärarnas beskrivningar av Johan som elev skulle kunna förstås som ytterligare ett exempel på pojkars *anti-pluggkultur* (jfr, Jonsson, 2015) men i skolvalfrihetens tidevarv tillkommer en dimension. I en senare intervju förklarar Johan att han inte valde skolan för profilens skull utan just för att ”den verkade bra och låg i närheten” av hemmet. Han berättar att han egentligen tycker att det är viktigt att sköta skolan men det är så svårt att hålla koncentrationen uppe under profilämnena. Detta framför allt utifrån att han har ”svårt att ta lektionerna på allvar”. Vidare säger Johan att för att han stökar så mycket under profilämnestimmarna har lärarna börjat uppfatta honom som en stökig elev även under andra timmar. De har ”stämplat” honom. Nedan följer några rader ur intervjun med Johan, i vilka han beskriver sig själv som elev:

Johan: Bråkig men inte för bråkig... tror jag. Jag tycker om att prata, jag är ganska bra i skolan i de ämnena jag tycker om.

Anna: Och hur tänker du när du sa; inte för bråkig?

Johan: Asså jag pratar mycket asså jag slåss inte så här ... inte mycket, men jag skojar omkring med kompisar... eeh... om läraren är uppkäftig mot mig då bråkar jag tillbaka.

De tillfällen som Johan uppfattar läraren som ”uppkäftig” är framförallt under profilämnena. Bourdieu och Wacquant (1992) skriver att när en aktör möter ett fält som stämmer överens med dennes habitus känner denne tillhörighet och tar den sociala världen runtomkring sig mer eller mindre för givet. Däremot vid tillfällen som habitus inte stämmer överens med det fält som aktören träder in i leder det till känslor av utanförskap eller till känslor av att inte vilja delta, vilket Johans beteenden skulle kunna förklaras genom.

Den sammanfattande logiken för Markbodaskolan är att kultur och kulturella uttryckssätt ska få eleverna att vilja prestera mer. Genom profilsatsningen ska eleverna socialiseras in i ett meningssystem där kulturen ska ge dem möjligheter att fördjupa sina kunskaper. På skolan utvecklas ett kreativitets skolhabitus som för de allra flesta fungerar väl. Detta främst för att deras habitus överensstämmer med det fält de träder in. För ett litet antal elever ger ett kreativitetens skolhabitus ett snävare handlingsutrymme genom att deras val av skola i första hand handlade om att välja efter närhetsprincip och inte profilering.

Avslutande reflektioner

Skolornas alltmer olika skolhabitus, i kapitlet definierade som ett omsorgens, ett ordningens och ett kreativitetens skolhabitus kan antas ha lett till både möjligheter och begränsningar för elever. För elever på Tallundaskolan och Markbodaskolan är möjligheter och begränsningar främst kopplade till relationen mellan aktörens habitus och skolans skolhabitus. För studiens tredje skola, Brodalsskolan är elevers möjligheter och begränsningar i högre grad sammankopplade med föreställningar och representationer.

Då fokus riktas mot skolans interna arena riktas även uppmärksamheten mot skolan som värdenormativ arena. Med värdenormativ arena åsyftas här att skolan genom tiderna har haft och har en uppsättning värden som är normerande. Det är värden som är mer eller mindre medvetna och föreskrivna. De normerande föreställningarna innefattar föreställningar om elevers beteenden och studievanor. Bakgrundsfaktorer som genus, klass och etnicitet är väsentliga aspekter av normativa föreställningar (Bartholdsson, 2008). Skolan kan inte ses som en neutral plats utan det är viktigt att komma ihåg att inom varje skolkontext finns en rad normerande föreställningar. Detta kapitel har försökt att besvara frågeställningen om hur skolornas interna arena har påverkats av skolvalfriheten. Detta inte minst utifrån ett antagande att skolvalfriheten lett till en uppdelning av elever mellan skolor. Dolda faktorer som elevers skolmotivation, skolkultur, och föräldrars engagemang antas vara av stor betydelse för hur väl elever kommer att klara skolan. I kapitlet framkommer det att det skett en tydlig uppdelning av elevgrupper samt att normativa föreställningar har fått en allt större betydelse.

För att i kapitlet kunna besvara frågan om hur skolvalfriheten som policy har påverkat den interna arenan identifierades varje skolas mest framträdande meningssystem. Detta analyserades sedan med hjälp av det analytiska verktyget *skolhabitus*. Givetvis finns det långt fler bilder och meningssystem som hade kunnat tas fram utifrån intervjuer och fältanteckningar. I detta kapitel lades emellertid betoningen på varje skolas mest tongivande meningssystem och när materialet läggs samman på det sättet träder tre distinkta former av skolhabitus fram.

Skolhabitus, handlar främst om relationer och samtliga varianter har såväl sina förtjänster som tillkortakommanden. De bottnar i vilka ”vi” känner tillhörighet med, vilka ”vi” identifierar ”oss” med, hur ”vi” definierar ”oss” samt även hur andra definierar ”oss” och vilka ”vi” anser att ”de Andra” är. Kapitlet visar att skolvalfriheten, i likhet med tidigare forskning, är kopplat till känslor och social igenkänning. Det vill säga att valet av skola är starkt kopplat till vem du uppfattar att du är samt vidare till vem du vill vara och spendera din tid med. På respektive skola finns aktörer som är väl förtrogna med det dominerande meningssystemet men också de som inte är det. Kapitlet ger en bild av att de elever som känner större tillhörighet är de elever som i högre grad omfattas av respektive skolas skolhabitus. Dessa elever har

större möjligheter att lyckas väl med sina studier. De elever som inte omfattas av rådande skolhabitus hade i högre utsträckning en känsla av att inte tillhöra något som i sin tur kunde leda till att ett skolbyte övervägdes.

Kapitlet visar att elevers bakgrundsfaktorer och kapitaltillgångar är av betydelse för hur väl elever lyckas i skolan liksom att enskilda lärare kan göra skillnad (jfr, Persson och Riddersporre, 2011). Vidare visar kapitlet hur de tre formationer av skolhabitus som uppstått på den lokala skolmarknaden såväl kan vidga som begränsa både enskilda individers och grupperns möjlighetshorisonter. I denna studie finns det inte något större underlag för att ungdomarna på de tre skolorna skulle ha olika inställning till värdet av skolarbete. Tvärtom uppfattade samtliga intervjuade ungdomar skolan som en viktig del av vardagen. Att sköta skolan och att studera kan därför förstås som något som ungdomarna ansåg som betydelsefullt, även om en tonårstid innehåller mycket mer och en del av ungdomarna sa att de ”inte alltid orkade göra sitt allra bästa”.

Trots de många likheter som fanns mellan de tre skolorna initialt, framträdde också stora skillnader mellan skolornas förutsättningar. En av de mer anmärkningsvärda skillnaderna var att ungdomarna i intervjuerna gav uttryck för att de uppfattades av sina lärare, av varandra, och av det omgivande samhället på olika sätt beroende på var de bodde och vilken deras familjebakgrund var. En bild som bekräftades genom fältstudierna där ett flertal av fältanteckningarna beskrev situationer kring identitet, vem en fick vara och inte vara på skolan. Kategoriseringar av elever (och mellan elever) utfördes utifrån klass, etnicitet och ibland även genus. Kategoriseringarna var inte sällan stereotypiska och kom att prägla aktörernas utsagor och handlingsmönster utifrån aspekter av igenkännanden och avståndstaganden. I den praktiska verksamheten, under ungdomarnas skolvardag förhandlas såväl ”svenskhet” och ”invandrarskap” som ”snobbskola” och ”mobbskola” i förhållande till skolvalfriheten.

Kapitel 7 Rykten, marknadsföring och ambivalens

Det är tisdagskväll i mitten av februari, och Markbodaskolan har informationsmöte i skolans matsal för ungdomar och föräldrar som är intresserade av att söka till skolan kommande läsår. Vintermörkret har lagt sig på skolgården men skolans matsal är upplyst och in genom matsalsdörrarna strömmar alltför föräldrar och ungdomar. Inne i matsalen är det varmt och trångt, det börjar bli ont om plats. Det är långt ifrån alla som har lyckats hitta en sittplats och alltför är på väg in. Jag har lyckats hitta en sittplats på ett bord, längst bak i den stora matsalen. Framme vid matdisken på en liten förhöjning står rektor och bakom hen står det lärarlag som nästa år ska ta emot nya elever. På en skärm vid sidan om, rullar Power Point-bilder. De föreställer glada ungdomar med musikinstrument varvat med dansande ungdomar. En av lärarna på skolan, som råkar sitta i närheten av mig, berättar att bilderna som visas är från föregående läsårs "Markendag". Det är den dag då skoldagen flyttar ut på skolgården, en dag fylld med roliga upptåg och tävlingar. Det är också en dag då skolan är öppen för besök, framförallt då för besök av eventuella nya elever. Ur högtalarna strömmar musik (troligtvis elevproducerad). Sorlet i salen stiger allteftersom fler kommer in i matsalen och stämningen är förvånansvärt god med tanke på hur trångt det börjar bli. Kanske kan stämningen till och med beskrivas som förväntansfull. Klockan är strax efter 18.30, vilket är den utsatta tiden för mötet, rektor lyfter mikrofonen och ber om tystnad. Hen hälsar samtliga välkomna med orden "ni är varmt välkomna. Det känns ju nästan som på en rockkonsert med tanke på hur många ni är".

(Fältanteckning Markbodaskolan februari, 2013)

Den inledande fältanteckningen är tänkt att illustrera hur marknadsföring har fått ett större utrymme. I den allmänna debatten diskuteras skolvalfrihet livligt, ofta i förhållande till att fristående aktörers vinstuttag ökat och i relation till de många gymnasievalen. Lundahl med fler (2013) menar att få debattörer berör frågeställningar kring vad marknadsanpassning har lett till i vardagen, vad som händer i vardaglig praktik när skolor förvandlats till *utbildningsföretag* (eng. *edu-business*, Ball, 2007 s. 67). Detta kommer nu att belysas närmare tillsammans med betydelsen av rykten och tilltagande ambivalens i relation till hur skolvalfriheten används.

Uppgivenhetens logik och partnerskap

Som framkommit i de två föregående kapitlen är föreställda geografier och skolans elevsammansättning det avgörande för att Brodalsskolan positioneras som bortvalsskola. De skolprofessionella omfattas i hög grad av vad Bunar (2009, s.127) benämner som uppgivenhetens logik när frågor ställs kring om skolan bedriver marknadsföring. Uppgivenhetens logik ska förstås som ”en legitim förklaringsmodell tillämpad av de professionella från mångkulturella skolor för att tolka sin klena position på utbildningens kvasimarknad” (Bunar, 2009, s.128). Det är en logik som leder till att de skolprofessionella inte ser den egna verksamhetens möjligheter till förändring utan istället fokuserar på avsaknaden av det ”svenska”. De vanligaste svaren på frågan om marknadsföring innehåller också varianter av ”det är inte lönt vi ligger i Brodal” alternativt ”det är inte lönt vi har för få elever som är svenska”. Till Brodalsskolan kommer främst elever vars familjer inte gjort ett aktivt val av annan skola, med biträdande rektor Rogers ord:

Skolvalet...[suckar]... ja man behöver en skola och då kommer man hit.

De föräldrar som anses vara mer ”medvetna”, ofta ”svenska” föräldrar, uppfattas göra ett mer aktivt skolval. De övriga har mer eller mindre hamnat på skolan utifrån närhetsprincipen (jfr, Reay, 1998b; Reay och Lucey, 2000; 2003). Magda och Helena, båda lärare på skolan, ger följande svar på frågan om vilka familjer som söker till Brodalsskolan:

Magda: Jag vet inte hur många Brodalselever det är som söker sig in till stan. Men det vet vi ju att det är en hel del som söker sig in till stan och som vill gå där. Där finns det som man kallar för svenska barn, så att de får lära sig bättre svenska.

Helena: Jag tror att det är en väldigt stor nackdel för oss att dom föräldrar som bor kvar här som vad ska man säga... [tvekar en liten stund]... är etniska svenskar, i väldigt stor utsträckning väljer andra skolor. De vill inte låta sina barn gå här och det gör att vi får väldigt många elever... [tvekar en stund igen, och fortsätter]... Ja nu har vi ju väldigt många duktiga elever i alla fall. Men det handlar mer om att eleverna själva är duktiga, för föräldrarna är inte så medvetna. Hade föräldrarna varit starkare så tror jag att de hade flyttat sina barn i tron om att det skulle vara så mycket bättre och det kan det ju vara utifrån språksynpunkt och så.

Brodalsskolan konkurrerar med skolor som är mer centralt belägna och med skolor i närområdet som kan erbjuda mer ”svenskhet” (jfr, Lunneblad, 2010, Schwartz, 2013), framförallt Vikensskolan och Tallundaskolan samt ett antal fristående skolor.

Trots att det stora flertalet skolprofessionella menar att det inte är lönt att marknadsföra skolan anordnar skolan i likhet med många andra i dess närhet

ett Öppet hus varje läsår. Det är en dag under vilken föräldrar och närsamhälle bjuds in till skolan för att på ett festligt sätt få vara med under en ”vanlig skoldag”. Under våren 2013 infaller *Brodalsskolans dag* en lördag och samtliga klasser har lektioner som går att besöka. I skolans aula uppträder olika grupper av elever och i cafeterian säljs fikabröd till förmån för skolverksamheten. En av de föräldrar som besöker årets Öppna hus-dag är Dilar. Dilar är ursprungligen från Turkiet och har bott i Brodal i över 20 år. Familjen har tre barn, samtliga har gått eller går på Brodalsskolan (yngsta sonen går i årskurs nio). Dilar arbetar som tolk och modersmåls lärare. Hon berättar följande om familjens val av skola:

Vi hade två val, Brodalsskolan eller Sörgårdsskolan men jag tänkte, jag väljer den stora skolan med många alternativ. Vi hade inte rätt att välja Viken eller dom andra [Dilar syftar på andra skolor, liksom Vikens skolan som ligger i mer ”svenska” områden]. Men även om jag hade den möjligheten, skulle jag inte välja den heller. Jag skulle välja Brodalsskolan. För mina barn känner sig trygga här. Dom känner samma kompisar. Jag är lärare, jag vet vad det betyder, ett barn som inte känner sig trygg oavsett om skolan är bra, det påverkar deras, vad ska man säga, karaktärer.

Dilar berättar att hon känner till skolorna i området väl då hon är en ofta anlita tolk. Hon anser sig vara en välinformerad förälder, en som Gewirtz med flera (1995) skulle benämna som *en skicklig väljare* om än inte helt privilegierad. För trots att Dilar anser att det finns många bra skolor i området kände hon att för sina egna barns räkning var valet begränsat. Det begränsades till de båda lokala alternativen, Sörgårdsskolan och Brodalsskolan, som av en osynlig mur. Med Dilars ord:

Det är ekonomiskt som jag sa till dig. Om vi jobbar, vi är ändå inte som svenskar. I Turkiet då skulle jag välja den bästa skolan, men här... vi är vad man kan säga, andra klassens medborgare, eller tredje klass. Vi jobbar och gör allt, men vi har inte samma bakom som ni. Ni ärver, ni har bättre ekonomi och du vet, vi har inte den möjligheten. Då skulle jag inte välja som min syster, hennes barn går i skola i stan⁷² hon lider för det [Dilar syftar på systerdottern]. För när det är fem dagars semester, kan dom åka till Spanien och vi kan inte. Barnen kanske får ett sår inom sig, de mår inte bra om de inte kan ha det som sin kompis. Min dotter var bäst här, hon klarade svenska och inte svenska som andra språk, hon hade väldigt bra betyg, men hon valde inte Östra Real⁷³ för hon sa ”jag kommer inte vara som dom”.

Föräldrar kan trots att de har stort informations- och utbildningskapital se skolvalet som en kamp. En kamp där valet står mellan att antingen acceptera

⁷² Här nämner Dilar namnet på den skola i innerstaden som syskonbarnen går i, jag har valt att avidentifiera, genom att skriva *skola i stan*. Längre ned i samma utsaga pratar Dilar om den gymnasieskola som dottern inte valde Östra Real där jag gjort ett övervägande att inte byta eller ta bort namnet då det var en skola som dottern till slut inte valde.

⁷³ Se ovanstående fotnot.

och reproducera en redan etablerad social ordning som finns i samhället eller försöka att bryta sig loss och välja en annan väg. Den senare vägen kan innebära ett högt individuellt pris. Det kan leda till att barnen hamnar i sociala sammanhang där de inte känner tillhörighet. Det finns på så vis en gräns som inte kan övervinnas genom att som förälder välja en skola i ett "svenskare" område åt sina barn. Dilar klär utanförskapet i ord och förkroppsligar känslor av att vara utan tillhörighet, det Bourdieu (1999, s. 128) använder uttrycket "*out of place*" för att beskriva. En känsla av att vara *out of place* bottnar främst i att aktörers habitus och kapitalformer inte korrelerar med fältets strukturerande strukturer. Det är något som för enskilda aktörer leder till en yttre och inre kamp. Vilken även kan beskrivas med Balls (2003, s. 61) uttryck *den alienerade andra* (eng. *the alien other*). I intervjun poängterar Dilar att för hennes barn med migrationserfarenhet i familjen var Brodalskolan det förnuftigaste skolvalet. En poäng hon gör utifrån antagandet och kanske även erfarenheten av, att barnen i en annan social skolmiljö riskerar att känna sig annorlunda eller missförstådda.

Möjligheten till skolval kan utifrån Dilars berättelse förstås som en komplicerad social process där få rationella val görs. De som förespråkar skolvalfriheten lyfter att bara "rätt" information ges kommer marknadsasymmetrier att kunna undvikas. Mycket lite i denna studie tyder på att detta antagande skulle stämma. Ett stort informations- och utbildningskapital ger inte automatiskt en nyckel till ett fritt och rationellt skolval. Det är även av vikt att inneha "rätt" former av utbildningskapital samt gångbart kulturellt och socialt kapital. Metaforen att som förälder ha *rätt valuta* blir användbar för det är först med kapital i överensstämmande valörer som ett navigerande möjliggörs (jfr, Gewirtz, m.fl., 1995; Skawonius, 2005).

Trots att föräldrarna vet att många beskriver Brodalskolan som en bortvalsskola uttrycker de intervjuade föräldrarna att de är nöjda med skolan. De anser att skolan håller god kvalitet. De är nöjda med såväl skolmiljö som med lärare. De rekommenderar skolan till vänner eller familj och ofta har de fått skolan rekommenderad. Ett exempel är Salime, förälder till två elever på skolan:

Två barn går här nu, min son han säger att det är en mycket bra skola. Andra kamrater säger att den skola, Brodalskolan, inte en bra skola. Men min son svarar att skolan är bra, lärare bra. Jag tycker också att det är en bra skola, min son inga problem och nu min dotter också börjat skolan.

Det är också till föräldrar som Dilar och Salime som biträdande rektor Roger menar att skolans marknadsföring i första hand ska vända sig. Uppdraget i att marknadsföra skolan ska vara knutet till att stärka skolans position i närområdet. Roger förklarar:

Vi försöker berätta vad vi gör vid olika möten, konferenser och sånt. Vi skickar ibland, ganska fåfängt [skrattar] pressmeddelanden men det är inte så många som svarar på det, kanske "Mitt i Brodal" [den lokala tidningen].

Genom att Brodalsskolan är starkt knuten till området Brodal i synnerhet till områdets negativa representationer, finns det en baksida av medial publicitet. För om det står något negativt i tidningarna om området Brodal påverkas Brodalsskolan. En stigmatiserande mediadiskurs får direkta effekter för skolans möjligheter att positionera sig på marknaden. Detta är något som både den biträdande rektorn och lärarna på skolan är väl medvetna om. Det har till och med varit på tal att byta namn på skolan för att inte förknippas lika starkt med platsen Brodal (jfr, Bunar, 2011). Roger berättar:

... om det sedan står i tidningen att nu har det och det hänt här i Brodal eller "vandalisering i Brodal", eller att "barn i Brodal far illa" så påverkar det oss här på skolan. För dom som har en möjlighet att välja en annan skola gör det, kanske man tänker att det verkar otryggt. Vi har faktiskt funderat på att byta namn men så bestämde vi oss för att "nej baske mig, vi ska behålla namnet och bli stolta över det".

Schwartz (2013, s. 77) beskriver hur media har blivit till en betydelsegivande faktor för att skapa vad Schwartz benämner som "sanningar om skolan". I synnerhet skapas dessa "sanningar" om de skolor som ligger i förorten. Detta menar Schwartz bidrar till att förstärka en redan negativ bild. Brodalområdets negativa bild ledde till ett övervägande om namnbyte men Roger berättar att efter långa diskussioner valde skolans personal istället att satsa på ett partnerskap. Ett partnerskap med det lokala närings- och föreningslivet var ett sätt att stärka skolans position lokalt (jfr, Ball och Youdell, 2008; Dahlstedt, 2007; Lunneblad, 2010). Ett partnerskap kan även förstås som en form av *entreprenöriellt lärande*. En form av lärande som Ball (2008, s.753) menar får allt tydligare form inom skolor (vid bemärkelse) efter de neoliberala policyförändringarna. Brodalsskolans partnerskapsatsning och tonvikten på det entreprenöriella lärandet kan jämföras med hur Bloomfield Cucchiara (2013) beskriver formeringen av partnerskap i några amerikanska skolor. I Chicagoskolorna används det för att öka attraktionskraften bland familjegrupper som skolan gärna vill ska söka plats vid skolan. Bloomfield Cucchiara beskriver hur partnerskap samt entreprenöriellt lärande har blivit strategier för att förbättra skolors position i mer socialt utsatta områden. Det sker ofta i ett samarbete med föräldragrupper som har en starkare socioekonomisk bakgrund, även det med främsta syfte att försöka öka skolans attraktionskraft bland "rätt" föräldragrupper. De som identifieras som "rätt" föräldragrupper av Bloomfield Cucchiara är grupper av (vita) medelklassamerikaner (Bloomfield Cucchiara, 2013, s. 78).

På Brodalsskolan utvecklades det entreprenöriella lärandet via ett partnerskap med det lokala närings- och föreningslivet. Partnerskapsatsningen kan

ses som ett försök till att verka för integration, att utveckla elevers nyfikenhet, initiativförmåga, ge arbetspraktik, möjligheter till arbete, samt att verka för att se förorten som en resurs med möjlighet istället för en plats med hinder och problem. Dahlstedt och Hertzberg (2011) beskriver hur skolor i miljonprogramsområden sedan slutet av 1990-talet har tilldelats en nyckelroll utifrån att de ansågs som strategiskt viktiga för att bryta segregationsmönster. Rollen som ”segregationens isbrytare” framhåller Dahlstedt och Hertzberg riskerar medföra att det läggs ett för stort ansvar på enskilda skolor för mer övergripande samhällsproblem. Detta leder i sin tur till att en fråga kvarstår. Nämligen frågan om partnerskapet verkligen kan ses som en framgångsstrategi för att stärka skolors position på en lokal skolmarknad? Detta i synnerhet i relation till den konkurrens som finns gentemot skolor som Tallundaskolan.

Inbilla dig inte att du kommer in

Fokus i det här avsnittet kommer att vara på den skola som kan ses som *marknadens vinnare*, tillvalsskolan Tallundaskolan. En skola som varken använder marknadsföring, profilering eller partnerskapsatsningar i någon större utsträckning men ändå inte har plats för alla närboende barnen. Skolan har kö till vissa klasser på uppemot fem år. Den grundläggande förklaringen till Tallundaskolans starka position finns i att skolan speglar närområdets socioekonomiska och etniska sammansättning. Mathias, lärare på skolan, ger ett exempel:

Vissa skolor som man känner till har ju mycket mer profilerad hemsida. Det här är en väldigt tyst skola. När jag jobbade på Vikensskolan då visste man om att Tallundaskolan fanns men man hörde varken nåt bra eller dåligt, utan man gick dit och lärde sig det man skulle. Man visade inte upp sitt namn, för det behövdes ju inte. Så det är väl så att föräldrarna har ringat in vilka skolor som finns och ”oj det verkar vara kö, bäst vi ställer oss i den” det är så jag har uppfattat det. Ja enligt min uppfattning, jag har ju inte så mycket fakta [suckar] men vad kan jag säga det är lite övre medelinkomsttagare.

Många av de föräldrar som bor i området Tallunda kan med Gewirtz med fler (1995) och Ball (2006) terminologi beskrivas som privilegierade väljare. Det är en resursstark föräldragrupp med högt utbildnings- informations- och ekonomiskt kapital. När det är dags för val av skola antar de skolprofessionella att föräldrarna ringar in ett antal tänkbara skolor i närområdet. Denna bild bekräftas av de intervjuade föräldrarna. I intervjuerna menar föräldrarna att valet till förskoleklass främst står mellan Västra skolan och Tallundaskolan. De flesta familjer som väljer Västra skolan till förskoleklassen väljer sedan Tallundaskolan till årskurs sju. I intervjuer och samtal (med både ungdomar och föräldrar) uppfattas de båda skolorna som pedagogiskt likvärdiga.

Valet dem emellan tycks snarare handla om andra preferenser. Tess förälder till två flickor (7 och 13 år) boende i Tallunda ger ett exempel:

[fick] ... vi plats på Tallundaskolan till första klass så vi hade valet att sätta Ellinor där från början men vi tänkte på miljöaspekterna, det var dom som avgjorde att vi gjorde att vi valde Västra skolan.

Anna: Hur tänker du när du säger miljöaspekterna?

Tess: Att den [Tallundaskolan] ligger så fruktansvärt nära motorvägen och trafiken blir ju bara tätare och tätare men vi visste att det var en bra skola för vi hade kompisar i området. Det var väl delvis därför vi flyttade [Tess syftar på att hon strax innan berättat att familjen hade flyttat till ett av eg-nahemshuset när Ellinor var i förskoleåldern] att vi kände till området och vi visste att det var trivsamt och så.

(Tess, avdelningschef vid ett statligt verk, bor i Tallunda)

Att valet till sist föll på den mindre Västra skolan berodde främst på Tallundaskolans fysiska läge. Skolan är placerad närmare en starkt trafikerad väg än vad Västra skolan är. Tess fortsätter med, ”jag vill inte skriva några föräldrar på näsan men att yngre barn är mer känsliga för partiklar än vad äldre barn är”. När det sedan av organisatoriska skäl var dags för ett omval beskriver Tess att familjen i likhet med de flesta andra familjer på Västra skolan sökte sig till Tallundaskolan. Familjen som till förskoleklass hade blivit erbjudna en plats samt stod i kö, antog att platsen på skolan var säkrad. En placering som visade sig inte vara lika säker som familjen hade trott. Tess berättar:

Vi hade tur, Ellinor kom in på sista reservplats på Tallundaskolan.

Anna: Hur länge hade ni stått i kö då?

Tess: Ja, jag ställde henne i kö, när hon gick i trean för då var det en mamma i hennes klass på Västra skolan som sa ”att du ska inte inbilla dig att du kommer in på en bra skola om du bara stått i kö i ett par år” [skrattar]. Det blev ju en tankeväckare, då tog jag ju tag i det här. Hon stod i kö i... [tvekar en stund som om hon tänker efter]... ja hur många år det nu blir, fem eller så och då för att komma tillbaka till det där med skolvalet så tror jag att hon stod i kö till 12 skolor eller nåt sånt.

Anna: Vill du berätta vilka?

Tess: Ja, dom jag kommer ihåg ... [stannar upp och tänker]... och det här var en jätteintressant resa. Jag är jättekritiskt till hur det här är upplagt för har man flera barn så kan det här ta livet av en. Nu är det ju så stor åldersskillnad mellan våra så jag har väl hunnit hämta mig till nästa barn [skrattar]. Men det var helt vidrigt och jag förstår vilken sjuk administration för dom här stackars, stackars skolorna att hålla på med det här. I alla fall, Ellinor stod i kö till Lin-

denskolan, Tallundaskolan, Markbodaskolan, några skolor i till X- området ⁷⁴ och sen flera skolor inne i stan. Också nära såna där som jag kan tycka är lite suspekta friskolor [skrattar]... med lite så där... [tvekar igen innan hon snabbt fortsätter]... fast jag kommer inte ihåg vad dom hette. Och sen Frutunaskolan och Kunskapsskolan. Ja, det var dom och så var det väl ett par till. Det kanske inte blir 12 men åtminstone 10. Jag satt och räkna och jag tyckte det var helt absurt. Och hon [syftar på dottern] kom ju in i flera av dom där, men vi ville ju verkligen till Tallundenskola. Det var hennes högsta dröm.

Tess beskriver hur skolvalet upptog en stor del av hennes vakna tid innan dottern till slut fick den åtråvärda skolplaceringen på Tallundaskolan. I intervjun ställer hon sig starkt kritisk till hur skolvalet har utformats. Bland annat är hon kritisk till att familjen kunde stå i kö till så många skolor. Detta eftersom hon menar att det ledde till ökad osäkerhet och mer administration för skolorna. Tess menar att skolvalet för henne och hennes familj väckt både ”oro och ängslan”. Oro och ängslan är något som återkommer hos flera av de intervjuade familjerna och det kommer även att närmare behandlas längre fram i kapitlet.

Att stå lång tid i kö återkommer i flera av intervjuerna från Tallundaskolan. Urvalskriterierna till skolan var vid tidpunkten för studiens genomförande, syskonförtur, närhetsprincip (vilket kan komma att handla om att barn boende i samma hus men på olika våningar får eller inte får plats) och kötid. Pelle är förälder till två flickor, 13 och 8 år. Familjen tillhör en av de nyinflyttade familjerna i området. Pelle arbetar som VD på ett medelstort företag och han berättar hur det gick till när den äldsta dottern Mella fick syskonförtur. Mella fick syskonförtur eftersom det fanns plats åt lillasyster i förskoleklassen. Pelle:

Vi flyttade hit när Mella skulle börja fyran och då hade vi hört en massa gott om skolan för Mella spelade schack uppe på Västra skolan och de där pratade om att det var så bra och så. Sen hade vi nog sett några undersökningar där skolan låg på tredje plats i mätningar. Så ville att hon skulle gå här men skolan var full och det var 42 elever i kö för att komma in i fyran. Och med tanke på att det var 43 elever som gick i fyran kändes det tämligen hopplöst. Den gatan vi bodde på var en ny gata så de kunde ju inte säga från kommunens håll vilken skola vi tillhörde, så de hade ju väldiga problem. Men sen skulle ju Mellas lillasyster börja sexårs och där startade dom en helt ny klass så hon kom ju in och då fick Mella syskonförtur och kom in.

I Pelles beskrivning återkommer att valet främst sker utifrån vad ”man hört om skolan”. Valet sker utifrån rykten om skolor (jfr, Ball och Vincent, 1998). Pelle hör också till en av de få aktörer som nämner att även ranking och betygstabeller kan inverka på valet, det Ball och Vincent (1998) benäm-

⁷⁴ Nämner här namnet på ett intilliggande område.

ner som *cold knowledge*. För Pelles del spelade nämligen även skolans akademiska resultat en stor roll.

De intervjuade ungdomarna på Tallundaskolan nämner syskonförtur, att de stått i kö samt att det är en ”bra skola” när jag frågar om skolvalet. Ett exempel är Jesper 13 år:

Jesper: Mina syskon gick ju redan här, så dom [Jesper syftar på föräldrarna] satte in mig när jag var ett eller nåt sånt där.

Anna: Tänker du att de ställde dig i kö till skolan?

Jesper: Ja, i kö till skolan. Dom visste ju redan att dom ville att jag skulle gå här och min kusin hade också gått här innan dom [syftar på syskonen]. Så dom visste ju att det var en lugn och bra skola och så där.

Kötid och uppfattning om att ”ha fått sista platsen” återkommer i intervjuerna. Ella, eleven som i förra kapitlet till slut fick gå på skolbalen med sin flickvän, gick i Västra skolan fram till årskurs sju. Hon berättar följande om hur det gick till när hon skulle göra ett omval:

Eee... ja... den skola jag egentligen skulle ha hamnat i om man bara tilldelades en är Frutunaskolan [Ella menar här utifrån vilket av områdets skolor som är närmast bostadsadressen]. Men alla mina kompisar eller de flesta, valde den här skolan för dom bor här i Tallunda och då är den här skolan närmast så då gjorde jag det också. Men jag hade flera val för jag kom in på sista, sista platsen.

Tallundaskolan är en skola som utan marknadsföring eller profilering intar positionen som ett attraktivt skolalternativ. I likhet med tidigare forskning framträder en bild av att det är det goda ryktet, att ha ”rätt” elever samt att vara placerad geografiskt ”rätt” som är de tre mest betydelsebärande faktorerna för att en skola ska ha en stark position på den lokala skolmarknaden (Bunar, 2009; Kallstenius, 2010; Östh, m. fl., 2013). Detta kan sammanfattas med läraren Elenas ord:

Jag tror att det är en väldigt populär skola som har ett gott rykte. Så det är väl dom elever som bor nära som går här och jag vet att det också är den del elever som kommer långt bort ifrån. De har kanske hört från vänner eller så. Jag har hört från mina chefer att vi inte behöver ens göra reklam. Dom [föräldrarna] sätter sina barn här redan när de är småbarn. Det är lång kö och det är svårt att komma in.

Marknadsföring och profilering

På studiens tredje skola Markbodaskolan profileras skolverksamheten mot kultur. Skolans verksamhet marknadsförs sedan över ett relativt stort om-

råde. Detta menar de skolprofessionella har påverkat skolverksamheten i hög grad. Under ett av mina första fältbesök på skolan berättar exempelvis rektor Bosse hur han uppfattar att hans arbetsuppgifter har förändrats:

Nu kommer jag in på New Public Management idéerna, det är ju det vi är utsatta för, allt ska mätas. Det finns ett dokument i Stockholms stad kring välskötta skolor som är ett arbetsmaterial där man mäts efter ekonomi, medarbetarindex, brukarundersökning i årskurs åtta, resultat och budget. Det är ”ni får göra vad ni vill bara vi kollar”. Det är vad många av mina kollegor inte fattat, alla de gånger de upplever att ”de bara kollar allt”. De fattar inte att det är NPM vi är utsatta för. Förr i världen var det så här ”om du kära rektor ser till att vi har pennor och så där så sköter vi resten” och då sa rektorerna ”ja, kära lärare, så gör vi”. Men nu ska vi vara där ute och vara pedagogiska ledare också.

För Bosses del innebär det att han måste vara allt tydligare och synligare i sitt ledarskap. Ett tydligt ledarskap med tydliga visioner betonas inom NPM-inspirerad styrning. De visioner som en ledare ska ha benämner Alvesson (2004) som *organisationsidentitet*. En organisationsidentitet ska förstås som en form av social identitet, en uppsättning praktiker, ritualer och rutiner vilka samtliga konstruerar och legitimerar det gemensamma. Organisationsidentitet är inte helt olik det jag valt att benämna som skolhabitus i avhandlingens sjätte kapitel.

Förutom vikten av att vara en tydlig och synlig ledare samt att ha visioner för verksamheten beskriver Bosse hur NPM-inspirerade styrningen har lett till en högre grad av mätande, jämförande och kontrollerande. I skolvardagen, menar han, har ett ekonomiskt språkbruk blivit allt vanligare (jfr, Ball och Youdell, 2008; Reay m.fl. 2011). Lundahl med flera (2013) använder begreppet *marknadisering* (eng. *marketization*) för att fånga in och beskriva denna process. Den process där producenter av utbildning konkurrerar med varandra och skolverksamheten influeras av idéer från näringslivet (Lundahl, m.fl., 2013, s. 498, jfr, Bloomfield Cucchiara, 2013, s. 53). Lundahl med flera (2013) beskriver vidare hur rektors roll som ledare (eng. *manager*, Lundahl m.fl. 2013, s. 506) fått allt större betoning på att vara affärsledare. Rektor ska vara pedagogisk ledare såväl som marknadsförare, hålla budget, säkra kvalitet samt effektivisera verksamheten (jfr. Ball och Youdell, 2008). Rektor ska på så vis fylla rollen som pedagogisk inspiratör och företagsledare. Hen bör därför ha i det närmaste *karismatiska ledaregenskaper* då skolverksamheten ska saluföras till både skolans personal och till lokalsamhället. I intervjuer med föräldrar på skolan lyfts också ofta rektor Bosses karisma. Bosse som själv identifierat hur hans arbete påverkats av NPM-inspirerad styrning beskriver hur det är viktigt att ”prata med föräldrar”, ”att vistas i verksamheten”. Det var något som han ansåg var viktigt för att ”behålla elever”.

Till en början togs kulturprofilen fram som komplement och konkurrent till den närliggande idrottsprofilerade Lindenskolan. Kulturprofilen blev således en strategi för att stärka skolans lokala position. Valet att profilera verksamheten mot kultur kan även förstås utifrån att kulturprofilen kan tänkas attrahera ”rätt” sorts elever (jfr, Ball, 2003; Bourdieu och Passeron, 1977). Elsa bildlärare på skolan gör exempelvis följande reflektion kring betydelsen av kulturprofil i förhållande till föräldrarna:

Det finns en bra inställning till kulturprofilen och det bor ju mycket kulturfolk i den här stadsdelen, mycket arkitekter, och kulturarbetare och så. Jag tror man tycker att det är bra att ungarna får syssla med kultur.

Till att börja med var kulturprofileringen mycket lyckad. Inledningsvis marknadsfördes profilen i närområdet främst i de tre närliggande F-6-skolorna, Gråboskolan, Plogskolan och Esboskolan. Bosse berättar hur söktrycket till skolan höll en ”någorlunda jämn nivå” under de första åren men att söktrycket minskade för ett par år sedan. Detta till följd av att ”det hände något” på skolan samtidigt som områdets barnkullar minskade. Det hade spritt sig ett ”illasinnat rykte på byn”. Ett rykte som beskrev Markbodaskolan som en stökig skola.

Ryktesspridningen fick ordentligt fäste och det var svårt för skolan att bemöta det. Elevunderlaget minskade till den grad att skolans budget riskerades och Bosse beskriver att det var nu han bestämde sig för att ”satsa sig ur krisen”. Ett marknadsföringsföretag anställdes och en CD-skiva med en film om skolans verksamhet distribuerades till cirka 5000 hushåll. Hushållen valdes ut genom att de hade en direktförbindelse till skolan. På filmen visades olika evenemang upp. Det var med bilder från ”Markbodaskolans dag”, olika elevuppträdanden och scener från profilundervisning som nya elever skulle lockas. De gemytliga bilderna och klippen från shower varvades med intervjuer med elever och personal som samtliga berättade om hur bra de trivdes på skolan. Filmen avslutas med mer kalla fakta, i form av betygsstatistik. Bosse berättar:

Vi kom på att skapa en film om våran skola och då använde vi oss av ett företag som kom under olika skolevenemang. De gjorde nedslag under en termin och gjorde intervjuer också. De satte ihop en väldigt bra film. Om man bara ser den filmen så tror man att man är i en ”Fame-skola” och det går ju hem hos många föräldrar.

Till följd av marknadsföringen ökade söktrycket till skolan och sakta men säkert började ett nytt bättre rykte om skolan sprida sig.

Lärarna på skolan berättar om marknadsföringen med blandade känslor. En del av lärarna menar att filmen var en nödvändighet för att få elever till skolan och att det helt enkelt handlade om att ”överleva som skola” (jfr, med Lundahl, m.fl., 2013; 2014). Andra lyfter fram att marknadsföringen ”kostar

för mycket”. Det är pengar som lärarna menar togs från skolverksamheten. Några av lärarna lyfter att innehållet i filmen var problematiskt. Det lärarna syftar på är att filmen visar upp en alltför ensidig bild av verksamheten. Det är något som lärarna menar har lett till att en del elever söker sig till skolan i tron att de bara ska få ”sjunga, dansa och spela teater”. Hedda en av lärarna på skolan reflekterar över marknadsföringen på följande vis:

Jag tror att vår marknadsföring påverkade ganska mycket [Hedda syftar på söktrycket till skolan]. Vi hade en ganska hård marknadsföring eftersom elevunderlaget i området minskade ganska mycket. Vi gjorde ju en kraftig marknadsföring utefter t-banelinjen⁷⁵ utåt. Sen spred det sig med kompisar och snack och så. Det var en CD skiva, det var ju några som var professionella som gjorde den och den är ju trevlig och så men jag kan tycka att kulturen och temat tar lite för stor plats i förhållande till kunskap. Jag tänker att det ser lätt ut som att ...[tvekar lite]... eller väldigt mycket av intrycket från filmen är att mycket av undervisning kommer att utgå från dans och musik och så. Tittar man på timplanen så stämmer ju inte det. Det är ju när vi har tema uppspel som vi fokuserar på det, annars är det en timme i veckan och sedan i åttan och nian så är det ytterligare en timme som profil inriktning. Jag tror att man sökte för skolan hade bra rykte och man ville till en skola med fler svenskfödda barn, inte just profilen. Sen tror jag att profilen var en liten extra krydda för många av dem. När vi tog emot de här första fyra klasserna i sexan så kom de från 34 olika skolor, så 100 barn från 34 olika skolor.

Hedda återvänder till betydelsen av platsens spatiala kapital och de ”svenska” eleverna. Detta anser hon var de två huvudsakliga skälen till att fler elever sökte sig till skolan. Genom att skolan marknadsförs i ett långt större område än enbart det närliggande har elevunderlaget förändrats. Allt fler elever har migrationserfarenhet och bor i de mer socialt utsatta delarna av staden, bortom Markdalen och Tallunden. Lärarna på skolan uppfattar överlag en mer ”blandad” elevgrupp som något positivt. Det beskrivs med varianter av en ”skön blandning”. Men i likhet med vad tidigare studier visat har heterogeniteten i elevsammansättningen också skapat en viss oro bland lärarna (jfr, Kallstenius, 2010; Trumberg, 2011; Östh, m.fl. 2013). Främst är det en oro om att ”de egna barnen” kommer att välja en annan skola när det blir en alltför synlig mångfald på skolan. Detta menar några av lärarna gäller i synnerhet om elever med ”invandrarbakgrund” syns i marknadsföringsmaterialet. Mia biträdande rektor, på skolan berättar:

Här på Marken har vi en rätt så bra blandning [Mia syftar här på elevers familjebakgrund] det motsvarar nog Sverige i stort tror jag. Det ser inte ut som i Brodal men inte heller som i Danderyd. Fast det var nån lärare som sa att: ”När vi ska göra en ny film kan det skrämja bort elever om det är för mycket invandrarelever på filmen” ...[Mia tystnar en stund, tänker och tvekar lite in-

⁷⁵ Säger här den färg som t-banelinjen har, vilket jag valt att ändra till ”t-banelinjen” för att på så vis försvåra identifiering av område.

nan hon fortsätter]... eller det var nån lärare som sa nåt om att: ”En del inte vill sätta sina barn här, om det finns för mycket invandrarelever på skolan”. Men jag svarade att det var ju en del invandrarelever på filmen [den som redan är gjord] och då svarade läraren att: ”Det var ju sådana som pratade perfekt svenska och då funkar det ju”.

Mia berättar att vad läraren menade är att elever med ”svensk” bakgrund inte kommer att söka sig till skolan om ”invandrareleverna” blir för många. I synnerhet kommer de ”svenska” eleverna att välja andra skolor om inte eleverna pratar ”rätt”. Betydelsen av att ”prata rätt” kan ses som en social markör och utgör en grund för kategorisering av vissa barn och unga som ”invandrarelever från förorten” (jfr, Bourdieu, 1991, Jonsson, 2007: 2015). Lärarens replik att det inte gäller alla elever med ”invandrarbakgrund” utan främst de som inte talar ”perfekt svenska” kan förstås utifrån ett antagande att en standardiserad form av svenska främst associeras med att vara skötsam och med ordning (jfr, Jonsson och Milani, 2012). Språkanvändning, hur och vem som talar blir således viktiga komponenter i marknadsföringen. Det blir till sätt för skolor att behålla sociala positioner samt bibehålla avstånd till de grupper som inte innehar lika stort symboliskt kapital (Bourdieu, 1999).

Sammanfattningsvis visar denna studie, i likhet med tidigare forskning, att när skolor marknadsför sig blir vissa elevgrupper mer attraktiva och efterfrågade än andra (jfr, Beach och Dovemark, 2007; Bunar, 2010). Närvaron av ”rätt” sorts elever kan förbättra en skolas status. På samma sätt som ett skolval kan leda till social mobilitet för enskilda elever (jfr, Lundahl, m.fl. 2014, s. 174). Närvaron av ”fel” sorts elever kan drastiskt försämra en skolas rykte och status. Nästan uteslutande tycks ”fel” sorts elever vara elever med ”invandrarbakgrund”, med språkliga svårigheter eller elever som är uppfattade som ”stökiga”. Den rumsliga uppdelning som skett till följd av de föreställda geografierna med uppdelningen i ett ”vi” och ett ”dom” utifrån motsatsparet ”svenskar” och ”invandrare” ges här ytterligare två dimensioner. Bara ”de” (invandrareleverna) ”pratar rätt” så ”fungerar det” och vidare bara ”de (de ”stökiga” eleverna) sköter sig så ”fungerar det”.

Den problematiska profilsatsningen

Några av de intervjuade ungdomarna lyfter kulturprofilen som problematisk. Det kan handla om att kulturprofilen är ointressant men också att den starka betoningen på kultur i marknadsföringen av skolan lett till besvikelse när skolvardagen visade sig innehålla i stort sett det samma utbud som på andra grundskolor. Den marknadsföring som skolan gör menar ungdomarna i likhet med lärarnas farhågor leder till ett intryck att verksamheten är mer profilerad än den egentligen är. Flera av de intervjuade eleverna i årskurs nio uttryckte dessutom tveksamheter kring hur mycket undervisning i profiläm-

nen de egentligen hade fått genom åren. Ett exempel är Vilgot, 15 år, som berättar följande om kulturprofileringen på skolan:

Vilgot: Asså på hemsidan står det att det är en kulturskola och att det är så här kulturinriktning, men nu så här tänker jag inte på det. Det är fan ingen kulturinriktning alls, vi har en timmas kulturval. Jag frågade min mentor: ”Vad hände med det här att vi är en kulturskola, det står ju att vi är det” och då svarade han: ”Det har vi aldrig sagt det är ingen som påstått det”. Så jag känner mig lite halvlurad på det asså.

Anna: Kommer du ihåg hur du tänkte att det skulle vara?

Vilgot: Eeeh...[tänker en stund]... jag tror att jag tänkte att det skulle vara mycket mer. Att man jobbade mer i projekt inom exempelvis musik. Jag är mycket musikintresserad, vi har ju bra musik men det är inte så inriktat som jag trodde. Jag tycker inte riktigt att de höll vad de lovade liksom.

Vilgot är överlag nöjd med sin skola, trots detta upplever han att marknadsföringen ”lovade runt men höll tunt”.

I den sjundeklass där jag till största del vistades under läsåret var diskussionen kring marknadsföring och skolans profilämnen ett tema vid ett antal tillfällen. Den första delen av höstterminen hade klassen haft en minst sagt turbulent tid. Ett flertal elever hade slutat, några hade kommit nya och klassen uppfattades som stökig av en stor del av de undervisande lärarna. En fältstudiedag, strax efter morgonens första lektion bad Maja klassens ena mentor mig att följa med henne ned till koptorn:

På vägen ned berättar Maja att hon eftersom hon är, klassens mentor får en hel del klagomål från de undervisande lärarna. Det rörs sig om att eleverna är ”stökiga” och att eleverna verkar tycka att ”skolarbetet är tråkigt”. Den senaste veckan säger Maja ”har det varit mer intensiva diskussioner än vanligt i klassen” och berättar att hon under en lektion häromdagen bestämde sig för att avbryta lektion hon hade med klassen för att diskutera med dem vad det är som de upplever inte fungerar. Hon tillägger att hon helt enkelt var ”trött på elevernas alla diskussioner om hur dåligt allt var på skolan” och på kollegornas ”tjat om att klassen inte sköter sig”. Hon bestämde sig därför för att lämna klassen ensam, utan lärare, i cirka tio minuter för att de på egen hand skulle få diskutera vad det är som inte fungerar. När hon kom tillbaka ville hon ha ett svar, och klassen sa att ”skolan är tråkig”, ”att det inte är så mycket roligt som händer” och ”att skolan inte var alls som de tänkt sig”. De menar att de inte får göra alla de där ”roliga sakerna”. Och väl nere vid koptorn reflekterar Maja en stund över vad elevernas kommentarer innebär och säger, ”kanske trodde de att de skulle ha mer av profilämnena när de sökte till skolan”. Det är, berättar Maja vidare, inte första gången som hon uppfattar att många av de elever som mer aktivt sökt sig till skolan ”tror att det är en friskola, där det är lite cirkus hela dagarna”. Hon fortsätter med att förklara att hon ganska ofta får höra från elever att, ”vi får inte spela teater, spela musik så mycket som vi vill”. Något som gör säger hon, att hon tänker att de har missuppfattat profile-

ringen lite grann, eller så kanske marknadsföringen av den samma är missvisande.

(Fältanteckning, Markbodaskolan, oktober, 2012).

Som framgått av föregående kapitel är kulturprofilen något som både konstruerar och legitimerar den gemensamma identiteten på skolan, skolhabitus. Men en kraftig marknadsföring av skolans kulturprofil är inte oproblematiske. Vilgots tankar kring att han uppfattade att profilen lovade mer musikundervisning än vad som faktiskt sedan gavs i praktiken och fältanteckningen ovan visar att det finns en diskrepans mellan vad skolan presenterar och vad som sedan realiserar i praktiken. En profilering av skolors verksamhet kan därför även leda till känslor av besvikelse.

Trots den ovan beskrivna problematiken med marknadsföring uppfattas profilen till övervägande del som positiv. Profilen får en i övrigt ganska "trist" skolvardag att bli lite ljusare och roligare. Ett exempel är Nova, 15 år, som beskriver hur möjligheten till att få arbeta med kulturella uttrycksätt under skoltid har lett till att hon känt sig uppmuntrad samt till att hon utvecklats både som person och akademiskt:

Jag var jätteblyg och ville inte stå på scen minsta lilla någonsin men här så ...[funderar en stund]... inte så att jag tvingades upp på scen. Det var ingen som drog upp mig eller så men alla måste stå på scen nån gång och det hjälpte mig nåt enormt. Att få göra det jag älskar och att uppmuntras att göra det och att jobba på sätt som gör att jag måste prata med folk [syftar på att skolan har ett tematiskt arbetssätt som gör att eleverna arbetar i olika gruppkonstellationer] och arbeta med dem. Jag tycker om skolan och jag vill ha höga betyg för att gå vidare.

Skolor som likt Markbodaskolan har en starkt profilerad verksamhet är en del av det utbildningspolitiska skifte där det är tänkt att skolan förutom att ge goda baskunskaper även ska kunna ge enskilda individer större möjligheter till att utveckla sina särintressen. I likhet med de i Lundahl med flera (2014) intervjuade ungdomarna märks tendenser till att studiens ungdomar gärna vill argumentera för och även rättfärdiga sitt val. Detta kan förstås utifrån en *valfrihetens logik*, där idealet är att göra självständiga och fria val (jfr, Bauman, 2002; Beach och Dovemark, 2007; Dahlstedt, 2007).

Osäkerhet, ambivalens och lockbeten

I likhet med tidigare studier kring gymnasietmarknaden (Lund, 2015; Lundahl, m.fl. 2013, 2014) beskriver ungdomarna och föräldrarna i denna studie att det är svårt att göra rätt val. Skolvalfriheten är sammanflätad med stora mått av osäkerhet (jfr, Ball och Vincent, 1998; Bunar, 2013; Lundahl, 2014). I likhet med Reay med flera (2011) och studier från Storbritannien framgår

det att den största oron finns bland de föräldrar i studien som kan betecknas som medelklassföräldrar. Det är den grupp, som Reay med flera påpekar har långt fler valmöjligheter inom en rad olika samhällsområden. Hos medelklassen, menar Reay med flera, uppstår genom de många valen former av ambivalens och osäkerhet (jfr, Ball, 2003; Bauman, 2002). Detta inte minst vid val av utbildningsanordnare för barnen. Genom val av ”rätt” skola skapar medelklassföräldrar såväl geografiska som symboliska band med familjer som har liknande bakgrund (Reay m.fl. 2011). För den nya globala medelklassen blir nätverk A och O för att kunna behålla positioner i ett alltmer individualiserat samhälle (Bauman, 2002). Tillgången till ”rätt” möjligheter och sociala nätverk inom vilka barnen kan träffa andra barn från liknande hemförhållanden lyfts av ett flertal av föräldrarna som ett motiv för skolval. Nedan följer två exempel:

Man vill ju ge sitt barn den största och mesta möjligheterna i livet och hamna i dom rätta kretsarna. Så det var snarare ett sånt beslut att skapa dom rätta möjligheterna från början.

(Sara, kommunikationschef, boende i Tallunden, två barn på Tallundaskolan)

Jag tror många tänker som jag att man ska ha bra vänner och många tänker nog i termer av att man ska skaffa sig bra nätverk från början också. Och då är det jättebra att gå i en skola där barnen kommer från liknande förhållanden som en själv

(Maggan, arbetar på bokförlag, boende i Brodal, två barn på Lindensskolan)

Bauman (2002, s.76) konstaterar att ”om mängden möjligheter överstiger viljans förmåga” kommer ambivalensen över de val som finns att uttryckas i rastlöshet och oro. Ängslan och även frustration över att inte få en plats i den skola där man helst vill ha sina barn är också ett återkommande tema i intervjuerna. Detta var i studien i synnerhet synligt bland de föräldrar som bor i Brodal men som inte vill välja Brodalsskolan för sina barn. Ett exempel är Per som arbetar vaktmästare och är förälder till två flickor i skolåldern. Båda flickorna går på en närliggande fristående skola:

När de skulle börja skolan, dom hade gått i en förskola i Viken, så vi ville verkligen att dom skulle börja i Vikensskolan. Dels för att dom hade sina kompisar där men också för att vi visste att det var en bra skola. Det blev faktiskt ett domstolsbeslut av det där för vi menade att närhetsprincipen skulle användas på ett annat vis. Även om adressen är i Brodal så bor vi närmare Vikensskolan men dom sa att närhetsprincipen följer stadsdelsgränsen, inte hur långt det geografiska avståndet är.

(Per, vaktmästare, boende i Brodal, två barn på en fristående skola)

Det domstolsbeslut som Per refererar till gav honom inte rätt att välja Vikensskolan trots att den geografiskt låg närmare än vad Brodalsskolan gjorde. Detta eftersom den administrativa gränsdragningen för de båda skolorna går

vid Lilla gatan (även diskuterat i kapitel fem). När Per inte fick en plats i Vikenskolan valde han en närliggande fristående skola, trots att han ”inte hade hört något negativt om Brodalsskolan”. Brodalsskolan ansågs helt enkelt inte som ett möjligt val för familjen på grund av elevsammansättningen, en förmodad avsaknad av betydelsefulla nätverk och ”fel” normer.

De administrativa gränsdragningarna är ett återkommande orosmoment för föräldrarna. Att inte bo i rätt område eller att bo på fel adress återkommer i intervjuerna. Återigen Sara, förälder på Tallundaskolan, som beskriver hur det gick till när äldsta sonen skulle börja i förskoleklass:

Vi ställde oss i kö, ja... men vi var ju garanterade en plats eftersom det var en hemskola. Men andra som bodde på andra sidan motorvägen, dom var ju inte garanterade en plats och dom stod ju också i kö, så det var diskussioner kring det. Dom var oroliga att inte få nån plats och det kändes konstigt när vi alla gick på samma dagis. Att alla barnen inte skulle få gå tillsammans om dom ville. Nu fick dom plats till slut, tror till och med det var någon sorts överintag, för att alla skulle få plats. Dom ringde samtal och pratade med rektorn och tryckte på.

(Sara, kommunikationschef, boende Tallunda, två barn på Tallundaskolan)

Genom att ringa samtal och trycka på försöker föräldrar säkra en plats i den önskade skolan. I synnerhet gör föräldrar det när de vill ha en plats på någon av de mer populära skolorna. Föräldrarna återkommer till att de har hört rykten om att det kan vara möjligt att ”komma in på en populär skola utan att ha stått i kö” om man är ”ihärdig” och ”står på sig”. Ett exempel är hur Tess som tidigare i kapitlet var så tveksam till skolvalet beskriver hur det gick till under de veckor hon ringde runt och pratade med skolorna som dottern Ellinor stod i kö till:

På Lindenskolan där satte dom in mig i en köpärm och han [rektor] lovade oss en plats och vi var ju väldigt VÄLDIGT [betonar ordet] angelägna. Vi trodde ju att Tallundaskolan var rökt och plus att vi tyckte att Lindenskolan kändes som det bästa och egentligen enda alternativet när vi räknade bort alla dom där andra, baserat på Ellinors önskemål och resväg också. Sen så hörde jag ingenting och jag hörde ingenting. Sen så ringde jag och då sa han ”nej du Nysätraskolan tar upp alla platser”. Och då så lackade jag till [skrattar till] lite grann och sa ”det här var ju inte riktigt juste för du lovade ju en plats till henne, du sa att skulle kunna ordna det”. Efter det återkom han och sa ”att ja nu har jag ordnat en plats till henne” och då kände jag lite så där att det är lite ad hoc. På Tallundaskolan har jag inte fått en plats och där har det gått rykten kring att på Tallundaskolan kan man tjata sig till en plats men jag vet inte om jag tror på det. Jag vill inte tro det och jag har inte sett nåt som indikerar det, jag tror att det är rykten som går bland barnen.

(Tess, mellanchef på statligt verk, boende Tallunden, ett barn på Tallundaskolan)

Föräldrarna beskriver att det tar tid att hålla sig informerad om skolor. Det är inte lätt att navigera bland de många skolvalen. Ett av de tydligare exemplen

på att det är tidskrävande är från intervjun med Tess, som räknade ihop hur mycket tid hon lade ned på att ringa och kontrollera dotterns köplats inför skolvalet till årskurs sju:

Ja du, jag tänkte på det under den perioden. Jag tänkte på hur mycket tid jag har lagt ned sammanlagt på kommunikation och alla samtal och så med skolorna och jag skulle nog tippa att det är två heltidsveckor. Jag tror inte att det är tilltaget, snarare i underkant.

Skolornas kösystem uppfattas av föräldrarna som svårkontrollerat och godtyckligt. Det florerar en hel del rykten om att vissa skolor premierar de föräldrar som kan tala för sin sak, att kapitalstarka föräldrar helt enkelt kan "spela marknaden" (jfr, Reay m.fl., 2011).

I intervjuerna med aktörerna framkommer det att det kommer reklam hem i brevlådan (jfr, Lund, 2006; Lundahl, m.fl. 2014). Främst uppfattas reklamen komma inför gymnasievalet. När det gäller grundskolan är oftast reklamen från fristående skolor. Den innehåller erbjudanden om bland annat fria frukostar, SL-kort eller en egen dator. Återigen Pelle förälder på Tallundaskolan:

Det kommer reklam lite då och då. Det finns till exempel en annan fristående skola⁷⁶ nära oss men det var nog mer min dotter som var lite sugen. För dom hade iPads [skrattar] jag vet inte om det stod i reklamen. Jag tror vi kollade hemsidan men det föll på att skolan inte hade funnits så länge.

(Pelle, VD, boende i Tallunden, två barn på Tallundaskolan)

Erbjudandet om en ny iPad var inte tillräckligt för att familjen skulle välja skolan. Lundahl med flera (2014, s.159) diskuterar marknadsföringen på gymnasienivå utifrån två parallella spår, *de säkra korten* och *de desperata skolorna*. I studien beskriver ungdomar hur små, dåliga eller impopulära skolor använder i det närmaste desperata metoder för att få elever att vilja söka till dem. Skolorna uppfattas av ungdomarna som otrygga då de som vilket företag som helst kan gå i konkurs. Ungdomarna är därför mer benägna att söka till de säkra korten. De säkra korten är oftast större skolor som funnits med ett tag och som har ett stabilt söktryck. Paradoxalt nog menar författarna att det vid sidan om de två spåren, de säkra korten och de desperata skolorna, finns en uppfattning hos ett flertal att många fristående

⁷⁶ Pelle säger här namnet på ytterligare en av de större friskolekoncernerna som finns i det lokala skolområdet (en annan än den som öppnat i området Brodal). Jag har valt av etiska skäl att enbart skriva fristående skola, då namn på koncernen här spelar en mindre roll. Jag vill också påpeka att Tallundaskolan är en fristående skola så det är inte min mening att peka ut de fristående skolorna som skolor som enbart erbjuder "lockelser". Tallundaskolan gör som beskrivet ingen marknadsföring, de erbjuder inget "extra" men är ändå en av de starkare aktörerna på den lokala skolmarknaden.

skolor är mer ”moderna och framåt eftersom de har yngre och mer kreativa lärare” (Lundahl, m.fl. 2014, s.160).

Bland de ungdomar som intervjuats i denna studie betraktas erbjudanden på ett liknande vis. Erbjudanden om en dator eller en iPad uppfattas som ett lockbete, som desperata försök att få fler elever. Lockbeten är något som endast används av skolor som är mindre seriösa (jfr, Dovemark och Holm, 2015, s. 69). Yonas, 13 år och elev på Brodalsskolan beskriver den fristående skola han tidigare gick i:

Anna: Hur var det i din förra skola?

Yonas: ...[tanker en stund] ... det var nästan enkelt jämfört med det här, det var en friskola... [kort paus]. Nej men, proven och läxorna, jag hade bara en läxa per termin och om man inte gjorde den så brydde dom sig inte.

Anna: Vad tror du att det berodde på?

Yonas: I en sån där friskola där anställer dom vem som helst, fattar du?

Anna: Nej, inte riktigt, kan du förklara?

Yonas: Jo, man får så där Macdatorer och sånt, så att många vill börja där, och för varje person som börjar, så tjänar dom pengar. Många börjar där för dom får gratis SL-kort och dom serverar piroger och pizza och allt sånt där och många går ut med dåliga poäng.

Yonas beskriver hur skolan hade dålig undervisning, i synnerhet när han nu jämför med undervisningen på Brodalsskolan. Undermålig undervisning och risker för glädjebetyg är återkommande teman bland som de provat skolor med kraftig marknadsföring och lockande erbjudande (jfr, Henrekson och Vlachos, 2009; Vlachos, 2010).

Bland lärarna på Markbodaskolan och Brodalsskolan är uppfattningen att det främst är fristående skolor som försöker locka till sig elever. De fristående skolorna använder sig av fina glansiga broschyrer och olika erbjudanden. Flera av lärarna menar att elever kan lockas initialt av erbjudanden men att de återvänder då de märker att undervisningen är undermålig. Magda arbetar som lärare på Brodalsskolan. Hon berättar följande om hur en av hennes tidigare elever kom tillbaka efter en tid på fristående skola:

Jag hade en pojke som kom tillbaka till nian efter att ha gått till X [nämner en närliggande fristående skola] i sexan. Och den tyskan han kunde, var den tyskan jag hade lärt honom. Han hade inte lärt sig nån tyska på dom åren han var borta och han hade ju varit borta i sjuan och åttan, kom tillbaka i nian. Han hade väl haft det lugnt och skönt och det tog väl ett litet tag innan hans föräldrar upptäckte att han inte jobbade.

Alla fristående aktörer på skolmarknaden betraktas inte som oseriösa. Det finns ett antal fristående skolor som föregås av ett gott rykte. Via ett symboliskt högt kapital har skolorna en lång kö av elever. Ett sådant exempel är Tallundaskolan i denna studie. Andra fristående aktörer har en redan etablerad position på skolmarknaden via andra skolenheter, vilket i sin tur leder till att ett gott rykte föregår dem (jfr, Bunar, 2013). Mot slutet av fältarbetet annonserade en fristående skola att de skulle öppna i området till hösten. Huvudman för den nya skolan var en redan mycket etablerad friskolekoncern med ett gott rykte. Skolan erbjöd hög studietakt och undervisning på engelska i nyrenoverade lokaler. Följande fältanteckning kan belysa hur nyetableringen mottogs av lärarna på Brodalsskolan:

Det är eftermiddagsfika i personalrummet på Brodalsskolan. Jag sitter med arbetslaget i årskurs sju. Lärarna Eva, Lina och Catarina pratar om att det för många elever är status med engelska och att den skola som öppnar i höst kanske därför kommer att locka en del elever från Brodalsskolan. De pratar om att de hört en del elever prata om att de fått broschyrer hemskickade och att några av sjuorna sagt att de är intresserade av skolan. De diskuterar även något som de upplever som ett av de största hoten med den nya skolan att den öppnar i närområdet. För i jämförelse med andra skolor som har gott rykte och ligger i stan så ligger den nya skolan i ett område som lärarna menar att eleverna känner sig ”socialt hemma i”. Den nya skolan kan för många av Brodalsskolans elever bli till ett val vilket Lina beskriver som en ”högstatusskola på hemmaplan”.

(Fältanteckning, Brodalsskolan, april, 2013)

Den nya skolan positioneras som tillvalsskola eller med Linas ord som ”högstatusskola” redan innan den öppnat. Nyetableringen innebär att positioner på fältet kan stuvas om vilket avspeglar sig i vardagspraktiken på Brodalsskolan. Vårterminen börjar gå mot sitt slut och för lärarna innebär det att de behöver använda en del av sin arbetstid till höstens förberedelser. Lärarna ser fram emot att träffa nya elever till hösten, dock finns oron över att flera kan komma att söka till den nya skolan till hösten. Magda och Helena diskuterar hur antalet datorer kan vara det som avgör hur många elever skolan har kvar till hösten:

Klockan är strax före åtta på morgonen på Brodalsskolan, lektionen startar inte förrän tio över så än har inga elever hunnit droppa in. Klassrumsdörren är öppen och vid katedern sitter Magda och läser igenom några elevarbeten. Helena tittar in genom den öppna dörren, hälsar god morgon och börjar småprata lite med Magda. De båda lärarna ska till hösten bli nya mentorer i årskurs sju och det förberedande arbetet för att ta emot den nya klassen är redan igång. Efter en stunds småpratande vänder Magda blicken mot datavagnen som står längst ned i klassrummet och säger till Helena: ”Vi måste fixa det där med datorer till de nya sjuorna i höst. Annars kan de vara på väg”. Jag som hitintills suttit längst ned i klassrummet bryter in och frågar: ”På väg?” Magda nickar

och svarar: ”Ja, det öppnar en ny skola i höst, här i området, en med internationell profil”

(Fältanteckning, Brodalsskolan, maj, 2013)

Magda och Helena berättar vidare att det finns elever som är intresserade av att söka den nya skolan. De är inte helt säkra på hur många, en del kanske ”bara pratar om att söka” som Helena säger. Men Helena som har sina egna barn på den närliggande Vikensskolan fortsätter med ”att där är pedagogerna oroliga över att fler elever kan komma att byta”. Hennes uppfattning är att många av föräldrarna på Vikensskolan kommer att lockas av den höga studieambition som den nya skolan utlovar. Avslutningsvis tillägger hon ”det kanske inte är lika problematiskt för Viken”. Nyetableringar kan skapa olika villkor för de redan etablerade skolorna. För Vikensskolan med kö och starkt spatialt kapital är hotet om nyetablering inte lika stort som för Brodalsskolan.

Ryktet och den lokala skolmarknaden

Under fältstudietiden på skolorna var ryktet en ständigt närvarande följeslagare. Ryktet tycktes ha mycket lite att göra med skolans pedagogiska verksamhet eller för den delen med skolans interna liv. Men ryktet var något som samtliga aktörer (ungdomar, lärare och föräldrar) menade hade en stor, om inte avgörande betydelse, för hur en skola uppfattades. Ett dåligt skolrykte, oavsett sanningshalt, spred sig långt snabbare än ett gott rykte. Ett dåligt skolrykte kunde sedan ta lång tid att bli av med medan ett gott rykte kunde ta år att bygga upp.

Studiens föräldrar beskriver att rykten främst sprids via ”mun till mun-metoden”. Information om vilka skolor som är ”bra” respektive ”dåliga” delas i vänkretsen, på arbetsplatsen eller i idrottsföreningen. Kallstenius (2010, s.147) poängterar att rykten ska förstås som en form av informell information innefattande såväl sociala, rumsliga, som symboliska kapitalformer. Ball och Youdell framhåller att det blir allt viktigare för lärare att ”tala väl” om skolan (jfr, Lundahl m.fl. 2014). Butler och Hamnett (2007) visar hur det finns föreställningar om att ett gott föräldraskap innebär att använda en ansevärd mängd tid för att leta rätt på information om skolor. Föräldrarna förväntas använda såväl formella som informella kanaler. Nedan följer två exempel på hur föräldrar menar att de får information om skolor. Båda exemplen är från föräldrar som valt en annan än hemskolan åt sina barn:

Tidningar och mun till mun tror jag, det är mycket man träffas i parken eller till och från jobb. Så hör man mycket om skolor och det räcker ju med att någon säger nåt negativt om någon skola så är det kanske en tre-fyra som inte väljer

den. Så det är nog egentligen ingen vetenskaplig undersökning utan nog mycket godtyckligt faktiskt.

(Patrik, tekniker, boende i Bidal, förälder på Markbodaskolan)

Det är ju så lustigt, om man går på fest och så under en period i livet så är det ”var bor du nånstans, och hur fick du tag på den lägenheten?” Och sen när man fått barn då börjar det där pratet om skolor. Och det tycker jag har eskalerat. Varenda människa jag möter säger nåt i stil med: ”Vi har satt vår son i kö till engelska skolan” trots att han knappt har börjat på dagis, så det har verkligen eskalerat. Jag tror folk tänker jätte, jättemycket på det.

(Maggan, arbetar på bokförlag, boende i Brodal, förälder på Lindenskolan)

Skolvalet ses som ett viktigt och avgörande val. I de informella samtalen delas uppfattningar om vilka skolor som är ”bra” respektive ”dåliga” byggda på egna och andras erfarenheter. Det är också i dessa samtal som mer illasinnade rykten om skolor sprids, medvetet såväl som omedvetet. De rykten som florerar kan ha en viss sanningshalt och relativt ofta säger föräldrarna att de är tveksamma till att lyssna på ryktet. Ett exempel är Tea som arbetar som jurist. Hon är förälder till två barn, varav ett går på Tallundaskolan. Familjen bor i ett område vid sidan av den lokala skolmarknaden. Tea:

Frutunaskolan hade väldigt dåligt rykte, inte bara skolan i sig utan även problematiken runt skolan. Det gick rykten om att det såldes knark på skolgården. Såna saker som gör att man verkligen drar öron åt sig som förälder. Sen vet jag inte om det stämde med det var åtminstone vad man hörde och vad mina barn skvallrade om hemma så då kändes den skola inte som nåt alternativ.

(Tea, jurist, boende i Frutuna, förälder på Tallundaskolan)

För Frutunaskolans del beror skolans ”dåliga” rykte på en sammanflätning av klass och plats. Skola uppfattas av föräldrarna i Vilunda som ”dålig” och ”stökig” mycket på grund av att elevsammansättningen ser annorlunda ut än på Tallundaskolan. På Frutunaskolan har 26 procent av eleverna migrationserfarenhet och 44 procent av föräldrarna har eftergymnasial utbildning. Siffror som går att jämföra med Tallundaskolan, där har tio procent av eleverna har migrationserfarenhet och 77 procent av föräldrarna har eftergymnasial utbildning. De rykten som finns om Frutunaskolan kommer framförallt från den grupp (föräldrar och barn) som gått på Västra skolan. Tea igen:

Jag vet att när Tina [dottern] läste spanska då fick de åka till Frutunaskolan för att ha spanska där och de blev jagade till och från skolan av elever, så det var ju ångestladdat. Det var konflikter och det kändes som såna busar, så Frutuna kändes inte som ett alternativ. Där ville man ju inte att ens barn skulle gå.

Skolornas rykte återspeglade ofta det lokala närområdets rykte. Ett undantag är Markbodaskolan. Det är en skola som emellanåt har ”dåligt” rykte främst

utifrån att de haft elever på skola som varit ”stökiga” eller för att kulturprofilen uppfattas som ”flummig”. När en skola uppfattas som ”stökig” går ”snacket på byn” säger de skolprofessionella. Roger biträdande rektor på Brodalskolan och Bosse rektor på Markbodaskolan:

Roger: Vi tror oss veta, även om vi inte vet det säkert, att mycket av det som gör att eleverna eller deras föräldrar väljer den här skolan beror på det som sägs på Ica, Hemköp eller på Brodalslivs.

Bosse: Det var någon mamma som pratade i Konsumkön, och så drog en hel del [en grupp elever] till en skola i stan. Det räckte med orden ”det är så stökigt på Markbodaskolan, så dit kan man inte gå” och så började man tvivla på det.

De skolprofessionella menar att rykten sprids lätt. I synnerhet ett dåligt rykte. Ofta räcker det med en eller ett par missnöjda föräldrar. Ryktet ”om stök” kan förstöra verksamheten en lång tid framöver och leda till att allt färre elever söker till skolan. I den marknadsanpassade skolan räcker det inte med att kunna erbjuda en god utbildning utan det blir allt viktigare att föräldrarna ska känna sig nöjda med det som erbjuds. Läraren Elsa på Markbodaskolan:

Man vill gärna vara tillmötesgående för att föräldrar ska kunna vara en nöjd kund också.

När Elsa lyfter föräldrar som kunder klär hon det Reay med flera (2011) menar med marknadens magi i ord. Ord som ”kunder”, ”kundnöjdhet” samt vikten av att saluföra verksamheten framträder genomgående i det insamlade materialet och i synnerhet i de fältanteckningar och intervjuer som finns från Markbodaskolan. Ball och Youdell (2008) hävdar att skolor, elever, föräldrar och lärare har fått en helt ny uppsättning roller och positioner till följd av marknadsanpassningen. Det har uppstått nya diskurser om vad det innebär att vara elev, lärare respektive förälder i den marknadsanpassade skolan. Detta inte minst utifrån det i inledningen diskuterade ändrade språkbruket, att tala om ”kunder” eller ”utbildningskonsumenter” (Ball och Youdell, 2008, s. 11).

Markbodaskolan är den av studiens tre skolor som är mest känslig för rykten. Det är en skola som trots sin placering i ett område med högt spatialt kapital emellanåt får kämpa för överlevnad. Elsa, både jobbar på skolan som lärare och bor i området Markdalen, beskriver hur det gick till när Markbodaskolan fick ett dåligt rykte:

Det var en massa rykten som gick ”att ungar far illa”, att ”det inte var nån bra” och sånt där. Jag hörde aldrig nåt konkret, men det var i fotbollslaget och så. Och eftersom jag jobbade här så kändes det ganska segt att höra. Det var

ganska mycket skitsnack om att ungar för illa och att man inte tog tag i det och så. Jag försökte att dra mig ur de där samtalen.

Anna: Och du som jobbade här hur mycket sanning tyckte du att det låg i de där ryktena?

Elsa: De var ganska grundlösa, eller klart att det fanns nån sanning i dem. Men det var väl nån som inte hade fått det att fungera och så hade de blivit besvikna och så där som det kan vara.

Maja även hon lärare på Markbodaskolan beskriver hur rykten även kan gå i cykler. I över tio år har hon arbetat på skolan och pekar på att rykten snabbt kan få "ett eget liv". Maja:

Det går ju i cykler, ett tag vågade ingen i Gråbo- eller Esboskolan söka hit och det är ju en av våra avlämnande skolor och nu är vi på väg upp igen. Vi har varit nere men det är sakta på väg upp igen. Det går så här [visar en vågrörelse med händerna] hela tiden. Det är svårt att säga vad som styr, faktiskt. Jag ju jobbat här i tio år och varit med om både det här och det här [visar återigen med händerna, upp och ned]... ja både och.

Ett rykte kan leva kvar även långt efter det som föranledde ryktet är uppklärat. De kommunala skolorna förväntas både samarbeta med varandra och konkurrera (jfr, Lundahl m.fl., 2014). Något som i synnerhet sätter lärarna i en märklig situation när rykten diskuteras. Läraren Elsa igen:

Det här med rykten...[suckar] ... Lindenskolan har haft ett jättebra rykte under några år det har jag hört både som förälder och lärare. Men nu har jag hört att det är lite bök och stök och så där på skolan också kommer det ju en hel del barn därifrån och så...[Elsa skrattar till och säger med skämtsamt ton]. Skämt åsido, allt det där får man ju ta med en nypa salt. Det vet man ju, att det går lite upp och ned.

Även om studien pekar mot att ryktet har störst betydelse saknar inte ranking och betygstabeller betydelse. Patrik förälder på Markbodaskolan:

Ja men nu fungerar ju inte världen så att det är så att folk väljer den skolan som är bäst, utan man väljer efter hur media har profilerat skolan. Trot eller ej men folk tittar i tidningar och folk läser undersökningar. Hur ligger den där betygsmässigt? Hur ligger den i ditt och datt? Och det är ju därför Vikensskolan får så många ansökningar för dom ligger högt [Patrick menar här betygssnitt].

(Patrik, tekniker, boende Bidal, förälder på Markbodaskolan)

En av de intervjuade grundskolecheferna menar att även tidningsrubriker styr föräldrars val av skola. Ett faktum som grundskolechefen menar är problematiskt i synnerhet om ranking och betygstabeller blåses upp av media:

Ja... [tvekar]... föräldrarna ser Expressenstatistiken, du vet, ”så bra är din skola” och så läser de, ”det där var inte bra och det där var inte bra”. För de har ju inte ork eller kunskap att se bakom siffrorna. Jag vet att rektor på X-skolan [en av de andra skolorna i Brodalsområdet]. Hon tittade på de elever som hon haft i skolan hela deras skoltid. Av de elever som gick ut nian så var det 96 procent av dem som var gymnasiebehöriga och det är ju en väldigt god siffra. Men den officiella statistiken visar ju inte på det. För det droppar ju in elever hela tiden och när en skola får en elev i år nio som inte kan svenska och kanske inte har någon ordnad skolbakgrund bakom sig, då är det ju naivt att tro att de ska klara betyg i år nio.

Att nyanlända elevers betyg räknas med i den statistik som sedan redovisas i tidningar ger en direkt felaktig bild av skolors resultat, menar grundskolechefen. Det får en avgörande betydelse för skolor som likt Brodalsskolan tar emot många nyanlända elever.

När studiens ungdomar pratar om rykte kring skolor är ryktet oftast kopplat till föreställningar om elever på skolan. Ett exempel är när Zarah 15 år, ska förklara varför skolor har olika rykten. Zarah bor med sin familj i området Tallunda. Hon har en migrationserfarenhet i familjen, mamma och pappa kommer ursprungligen från Bangladesh och hon gör följande observation:

Jag menar om det finns en skola som är nära men där går det en massa invandrare och som är en skola som tidningarna skriver om som kaos. Det är ingen dålig skola eller så men det är bara invandrare som går där. Då kommer inte svenskar låta sina barn gå där då kommer de att skicka sina barn någon annanstans. Sen undrar du varför svenskar går i en skola och invandrare i en annan. Du kan skylla på skolan men det är mer eleverna. Eller du kan säga så här, min mamma har en massa vänner och de säger ”inte för att invandrare är dåliga på nåt sätt men, om det är en massa invandrare i en skola är det ofta kaos och jag skulle inte skicka min dotter till den skolan”

Zarah svar sammankopplas återigen ”invandrare” med en ”stökig miljö” och med ”kaos”. En skola med en massa ”invandrare” är en skola ingen vill välja. Bland ungdomarna finns även andra uppfattningar baserade på ”vilken sorts elever” som går på skolan. Det kan handla om att en skola ses som ”mobbarskola”, ”lallarskola” eller ”skitsnackarskola”. Främst menar de intervjuade ungdomarna att rykten om skolor sprids i kompisgrupper men också via sociala medier. Andrea 14 år, elev på Tallundaskolan ger ett exempel:

Man brukar känna dom som går på Linden för några som går i Västra skolan [den skola som har klasser upp till årskurs sex och som ligger i närheten] innan de börjar där. Och dom brukar snacka skit. Men det är nog bara en liten grupp för jag tror inte att det är alla, men det är lätt att sprida rykten. Mest är det dom populära som brukar ha såna problem. Det är massa rykten på Facebook och Instagram eller kanske inte på Facebook för det är ute.

Bland ungdomarna är det några skolor som återkommer. Inte så förvånansvärt återkommer rykten om skolorna i Brodals- och Bidals områdena. Andra skolor som ofta nämns bland ungdomarna är de båda profilerade skolorna, Lindensskolan och Markbodaskolan samt den tidigare diskuterade Frutunaskolan. Kring de båda profilerade skolorna, Markbodaskolan och Lindensskolan är ryktet kopplat antingen elever eller profil. Nova 15 år, elev på Markbodaskolan reflekterar på följande sätt över Markbodaskolans rykte:

Markbodaskolan har rykte om sig att vara en lallarskola. Det är vad jag har hört...[skrattar] ... faktiskt och jag kan förstå varför. När jag skulle börja här hade skolan ganska dåligt rykte och jag tror att det har förbättrats lite. Men jag tror att den fortfarande har ganska dåligt rykte bland ungdomar.

Anna: Vad består ryktet av?

Nova: Jag tror det är att vi är en kulturskola och folk tror att vi har shower hela tiden och sitter i musiksalar...[kort paus]... Och spelar musik hela dagarna. När jag skulle börja här så hade de [skolan] en nia som var ganska stökig. Många av dom som gick här hade gått i Västra skolan innan. Så jag kände dom lite och jag tänkte å nej, jag vill inte gå där om de går där.

Anna: Så är det därför det finns ett stökighetsrykte?

Nova: Jag vet inte... [tänker lite]... när jag var ute med elevrådet och pratade med de skolor som ligger här i närheten om Markboda. Då var det väldigt mycket av...[kort paus]... asså de trodde vi planterade haschplantor på skolan och så hära [skrattar]. Att man inte kan gå utanför hära för då blir man hög liksom [skrattar]. Jag vet inte vad det kommer sig av, om det är för att vi är en kulturskola och lite flummigare liksom.

Ett flertal av de intervjuade ungdomarna, både de som går på skolan och de som inte gör det, tycks uppfatta Markbodaskolan som en "flummig skola". Ofta är det "flummiga" associerat med skolans kulturprofil. Ordet används i likhet med ordet "lallare" i både positiv och negativ bemärkelse, lite beroende av kontext. Den andra profilerade skolan i närområdet, den idrottsprofilerade Lindensskolan, har ett rykte om sig att vara en "mobbarskola". Ett rykte som bottnar i den konkurrens som finns mellan Markbodaskolan och Lindensskolan. Skolorna ligger nära och de samarbetar en del. Trots närhet och samarbete positioneras de på två skilda vis av ungdomarna. Den idrottsprofilerade Lindensskolan antas i förhållande till Markbodaskolan vara mer tävlingsinriktad. Detta leder till beskrivningar av en mer "bitchig skola" eller en "mobbarskola".

Sammanfattningsvis visar denna studie på att en skolas rykte är starkt sammanflätat plats och med de elever som går på en skola. En skolas rykte i det absoluta närområdet är av störst betydelse. Rykten om skolor sprids främst genom informella möten samt via mediala bilder. Trots att de inte har en

avgörande betydelse har ranking och betygstabeller en viss betydelse. Oavsett om informationen kring skolor kommer från kompisar, arbetskamrater eller via ”ryktet på byn” uppfattar studiens aktörer att det är snårigt att få rätt information om skolorna, något som i sin tur leder till möjlighetsstress i form av osäkerhet och ambivalens.

Avslutande reflektioner

Tendenserna i denna studie pekar mot att skolprofessionella har tvingats till att anpassa skolverksamheten till marknadens krav vilket i sin tur har lett till en rad missuppfattningar och diskursändringar. I synnerhet tycks detta gälla på skolor som utsätts för stark konkurrens. I studien är detta exemplifierat med Brodalsskolan och Markbodaskolan, skolor som i perioder måste kämpa för sin överlevnad. När något ”dåligt” hänt i det lokala området eller på skolan är ryktet svårt att bli av med. Detta gäller även då rykten inte stämmer. Även ett felaktigt rykte kan således leda till att föräldrar väljer bort en skola. Skolors rykten tar olika form beroende av områdets spatiala kapital och skolans elevsammansättning. Markbodaskolans rykte är förknippat med enskilda händelser. På Brodalsskolan är ryktet förknippat med platsen Brodal och inte minst med att vara ”invandrarskola”. Utifrån detta går det att konstatera att Markbodaskolan ibland ses som *en skola med ett dåligt rykte* medan Brodalsskolan ses som *en dålig skola*.

Ett flertal av de föräldrar som återfinns på Tallundaskolan och Markbodaskolan har god utbildningsbakgrund och arbetar inom relativt högavlönade yrken. De kan därmed betraktas som privilegierade på utbildningsmarknaden (Bourdieu och Passeron, 1977; Gewirtz m.fl., 1995). Trots den privilegierade ställningen visar denna studie att det finns en ambivalens och osäkerhet kring skolvalet. De många valen och möjligheterna leder till en möjlighetsstress (jfr, Lundahl m.fl. 2014).

Sammantaget visar kapitlet att olika logiker formerats som ett svar på den tilltagande marknadsanpassningen och nedan följer en kortare sammanfattning av var skolas logik. På Brodalsskolan visade sig skolans rykte till största del handla om närområdets rykte. Ett flertal av de skolprofessionella omfattades av *uppgivenhetens logik*. De menade att marknadsföring av skolan inte var mödan värd. De flesta av lärarna på skolan var överens om att de mer medvetna föräldrarna ändå söker sig till andra skolor. Trots detta sker ändå en viss marknadsföring på skolan som har formerat ett partnerskap med det lokala närings- och föreningslivet.

På studiens tillvalsskola Tallundaskolan är marknadsanpassningen knappt märkbar. Konkurrensutsättning tycks ha gått skolan förbi och utan egentlig marknadsföring lyckas skolledning och lärare på ett lågmält sätt förmedla att skolan är ett ”bra” alternativ. Detta förhållande uppstår genom skolans fysiska placering men även av en lång kö och att många aktörer uppfattar att

de ”fått fatt i den sista platsen”. Det bildas på så vis en *mytomspunnen logik* kring Tallundaskolan.

På Markbodaskolan har en *strategisk logik* utformats. Skolan stärkte tidigt sin position på marknaden genom att utforma en kulturprofil. En profilering av skolverksamheten som lett till att det uppstått en klyfta mellan skolans formuleringsarena och dess realiseringsarena. Detta synliggörs när ungdomarna beskriver att de inte får lika mycket profilämneshundervisning som de trodde att de skulle få. Kulturprofileringen har också lett till en mer heterogen elevgrupp. På skolan diskuteras den strategiska logiken genom att en alltför synlig mångfald kan leda till att närområdets familjer väljer bort skolan.

Några övergripande analytiska poänger kan sammanfattande dras utifrån detta kapitel. Den första är att närområdets spatiala kapital samt en skolas elevsammansättning definierar en skolas rykte. Den andra är att det är långt svårare för en skola att bli av med ett dåligt än ett bra rykte. Det räcker därmed inte för lärarna att enbart föra ett bra jobb utan de behöver också marknadsföra sin skola och hålla ”kunderna” nöjda. I den marknadsanpassade skolan refereras elever och deras familjer som ”kunder” och när nyetableringar sker kan den lokala skolmarknadens karta ritas om.

Kapitel 8 Tillhörighet och gränssättning

Mamma sa: ”Men byt till Lindenskolan då, den är ju bra”. Men min kompis gick där och för det första jag har alltid gått med folk som kommer från samma länder som mig och jag har svårt att vara med svenskar för vi har inte så många svenskar här. Och även om jag umgås med svenskar så kommer det att vara svårt för mig att komma till en skola där det är flest svenskar.

Dalia, 15 år, boende i Brodal, Brodalsskolan

På Lindenskolan så pratar alla om att Vikenskolan är rikebarnsskolan och att det är snobbskolan. Den har bra rykte men det är en snobbskola för människor som har bra inkomst. Lindenskolan är en mellanskola. Den är inte den bästa men det är ett bra alternativ om man till exempel inte kommer in på Vikenskolan och för många är det lyx om man har ett alternativ än att gå på en skola med ett sämre rykte.

Nina, 13 år, boende i Brodal, Lindenskolan

Föreliggande kapitel syftar till att fördjupa bilden av hur olika aktörer positionerar sig på den lokala skolmarknaden. Som de inledande citaten antyder förekommer en rad föreställningar om de olika skolorna, något som får betydelse för hur skolvalfriheten implementeras. Kapitlet återvänder till de föreställda geografiernas betydelse för skolvalet då begreppet belyser hur lokal anknytning, känslor av tillhörande och dominoeffekter påverkar aktörernas navigerande på skolmarknaden.

Vikten av att ha närhet och en lokal anknytning.

På den kulturprofilerade Markbodaskolan och på Tallundaskolan är närheten till bostaden avgörande för valet av skola. Två exempel är Susanne och Sara, föräldrar på Markbodaskolan respektive Tallundaskolan:

Susanne: Vi har gått efter den gamla principen, att vi ville att de skulle gå i den skola som är närmast. Där dom bor helt enkelt, framförallt för att det blir lättare med kompisar då. Och vi ser ingen anledning till varför vi skulle välja någon annan, om det inte hade varit så att den närmaste skolan hade varit jättedålig eller haft problem. Det är inte så att vi aktivt sökte efter nån bättre skola, eftersom jag faktiskt inte tror att det har så stor betydelse när man går i grundskolan, utan att jag tror att det är viktigare att de känner nån sorts, vad ska jag säga... [tvekar lite] ... lokal anknytning. Ja, att de går där de bor, att

det finns kompisar i närheten också. Nu är det ju inte riktigt så för det är ju många som kommer från andra ställen och så.

(Susanne, journalist, boende i Markdalen, förälder Markbodaskolan)

Sara: Det kändes tryggt att ha den här skolan som ett alternativ. Men jag tänkte redan när min son föddes [äldsta barnet] att jag skulle ställa honom på kö till nån av dom här lite finare skolorna i stan, som är väldigt ambitiösa skolor. Skolor som man måste ställa dom i kö till när dom är i princip nyfödda för att få plats, eeeeh ...[tvekar lite]... men sen så tyckte jag att det lät så jobbigt att ta dom till skolan. Och dom skulle få kompisar på hela stan och jag skulle behöva hämta och lämna när dom är så små. Så det var väl två skäl till att inte välja en annan skola. Problematiken med att skjutsa dom från och till och att dom inte får kompisar som man kan leka med på fritiden i sitt närområde på samma sätt.

(Sara, kommunikationschef, boende Tallunda, förälder, Tallundaskolan)

Statistiskt sett väljer runt 60 procent av de som bor i Markbodaskolans närområde till skolan. Barnen har dessförinnan ofta gått i någon av de tre närliggande F-6 skolorna. Det är en relativt låg procent av närboende barn men utifrån den konkurrens som finns i Markdalen om eleverna kan den ändå betraktas som relativt hög. Skolan är belägen nära innerstaden och i dess absoluta närområde finns ett antal kommunala och fristående skolor. Sökt-rycket till Markbodaskolan har varierat de senaste tio åren, främst beroende av hur de närboende familjerna uppfattar skolans rykte. Lokal anknytning är viktig för att barnen ska få kompisar i närområdet men för föräldrar handlar det även om att få vardagen att gå ihop. Det är flera av föräldrarna som menar att det skulle ta lång tid att skjutsa eller följa barnen till en annan skola.

Av de tre studerade skolorna är Tallundaskolan den som allra mest framstår som "vinnare" på marknaden. En del av förklaringen till det höga sökt-rycket är den omfattande nybyggnationen i området Tallunda som har fört med sig en stor inflyttning av barnfamiljer. Sune är rektor på Tallundaskolan och han beskriver betydelsen av områdets förvandling med de många nya (och dyra) bostäderna på följande vis:

Det här är ett område som har förändrats ganska mycket, från att ha varit ett fabriksområde men flera stora fabriker. Ett ganska tufft område, kan man säga eller ett arbetarområde till att det nu mer högutbildade. Det har gått från att ha varit ganska billigt att köpa nåt här till att vara ganska dyrt...[tvekar en stund, som om han tänker till]... till väldigt dyrt. Det har kommit till ganska mycket folk, då fabriker har blivit bostäder. Det gör att vi inte kan ta in alla sexåringar i området. Och då är det närhetsprincipen som avgör, vilket gör att du som bor i 22:an [port nummer 22] då kommer du in. Men du som bor på andra våningen i 24:an då kommer du kanske inte in.

Den kartläggning av elevströmmar mellan skolorna som inledde mina empiriska studier visade med tydlighet att Tallundaskolan var en populär tillvalsskola. Den är populär bland de närboende familjerna men även bland famil-

jer som bor i Lindenskolans (kommunal marknadsförande skola) och Frutunaskolans (kommunal skola) närområden (se även bilaga 10)⁷⁷. Antalet tillgängliga platser på Tallundaskolan för dem som bor utanför skolans absoluta närområde är inte många. Kriterier vid elevrekrytering är närhetsprincipen, därefter syskonförtur och till sist kötid. Det är enligt rektor Sune ”ett måste” att vara strikt med turordning, annars sprids lätt ett rykte bland föräldrar om fusk med elevintag.

I genomsnitt har Tallundaskolans elevunderlag ökat med 13 procent de senaste tio åren. Mathias arbetar som mattelärare på skolan och han beskriver att förutom nybyggnationen är det skolans placering i relation till områden som Brodal som också leder till att skolan har ett bra söktryck:

Men det är ju upptagningsområdet som gör att det är så. Om man bara backar tillbaka några år så var det inte så mycket nya inflyttade utan mer föräldrar runt 40-45 som köper hus och kanske har skolmogna barn, som behöver en skola och då fanns ju den här skolan. De vill ju inte skicka iväg sina barn mot Brodal eller så där.

Tallundaskolans starka position på den lokala skolmarknaden villkoras inte bara av dess upptagningsområdes socioekonomiska och etniska befolkningssammansättning och rykte utan faktiskt också av fysisk närhet till det ”invandrartäta” och stigmatiserade Brodal och dess skolor.

Ungdomars bild av skolorna

När de intervjuade ungdomarna i studien (i alla tre skolor) beskriver andra skolor använder de ofta negativa ord och stereotypa bilder. De stereotypa bilderna kan vara kopplade till områdets föreställda geografier. Då beskrivs skolorna som ”snobbskolor” eller ”invandrarskolor”. Bilderna kan även innefatta andra stereotypa uppfattningar om elever. Då beskrivs skolorna via de elevgrupper som uppfattas vara vanligast på skolan. Även här kan beskrivningarna innehålla ”svenneskola” eller ”invandrarskola” men även beskrivningar som ”mobbarskola” eller ”bitchskola” förekommer. Nova går i nionde klass på Markbodaskolan och hon gör till exempel följande beskrivning av de skolor som hon har i sitt närområde:

Nova: Kunskapsskolan är en skola som har ett väldigt speciellt arbetssätt, efter vad jag har hört av andra. Jag har kompisar som går där som inte funkar, så jag valde bort den. Frutuna, där har jag hört... [tvekar lite]... ja, det är en väldigt ostabil skola och Vikensskolan, där är det mycket gruppträck och lärarna verkar inte riktigt bry sig om så mycket den delen. För jag många kompisar

⁷⁷ Med närområde menar jag här det skolpliktsbevakningsområde som respektive kommunal skola har.

som har varit helt vanliga elever, sen har dom liksom bara fallit. Dom har liksom nåt botten på bara ett år och ingenting har gjorts för att hjälpa dom

Anna: Hur tänker du, nåt botten?

Nova: Asså vi gick i sexan när jag bytte men de bytte ett år tidigare [Nova syftar här på kompisar hon hade som byt skola ett år tidigare till årskurs sex då för att de kom in på Vikenskolan] det var när vi gick i femman så de var alltså 12 år och de började dricka och de började... hmm... [tvekar en stund och verkar fundera hur hon ska fortsätta]... flera av dom förlorade oskulden och jag vet att flera inte ville vara involverade i det här men föll för grupptricket. Jag har hört att det är ganska... eeeh Du måste vara på ett visst sätt för att passa in och du måste bete dig på ett visst sätt och så hära. Och många har inte kunnat göra annat än att falla för det hära.

Anna: Vad beror det på?

Nova: Mmm, eh... [suckar] det beror på om du kommer till en helt ny skola och du är 12 år och du börjar hitta din personlighet. Det är här du formas som person å hormoner och så kommer du till en helt ny miljö. Så det är klart att du måste passa in, det är helt naturligt.

Anna: Och skillnaderna mellan skolorna, vad beror den på?

Nova: Mmm... [tänker en stund]... olika kulturer det handlar ju om ja ... Viken är överklass medan Frutuna är arbetsklass och under överklass eller vad heter det heter... [söker efter ord]... medelklass heter det [skrattar] så det är klart att det blir kulturella skillnader. Det blir helt andra normer och man gör saker för att passa in. Och det här går ju i generationer, i arv från generation till generation så det krävs ju ganska mycket för att ändra på det. Det är grundläggande för alla liksom.

Skolorna positioneras i relation till varandra. I elevernas beskrivningar av skolorna behandlas sociala normer, beteendemönster, grupptrick och klass-tillhörighet (jfr, Reay, m.fl. 2011). Detta kan illustreras genom ytterligare ett exempel när Alva och Linus en eftermiddag diskuterar de skillnader som de uppfattar finns mellan skolor. De båda ungdomarna har hösten 2013 börjat åttondeklass på Markbodaskolan. Detta efter att Markbodaskolan hade bedrivit marknadsföring i deras bostadsområde. Varken Linus eller Alva bor i skolans närområde utan båda reser in till skolan. Linus bor en bit ut med tunnelbanelinjen bort mot området Bidal. Alva bor på andra sidan staden och har över en timmes restid till skolan. Restiden tycker båda är överkomlig och de får göra sådant som de tycker är roligt på skoltid. De nämner också att de skolor de har i sina närområden inte känns som några attraktiva val:

Linus: X-skolan i Bidal [nämner en skola i Bidal], där man blir mobbad för att man är svensk. Jag hade en kompis som gick där. Han blev mobbad för att han var enda svensken där.

Alva: Varför bytte han inte?

Linus: Det gjorde han.

Alva: Va, bra man kan ju inte gå på en sån där skola. Det är ju hemskt. Som i X- skolan [Alva nämner här en innerstadsskola], där var ju lite så här överklassare så där, orrar, snobbar och såna människor. Men sen så finns det ju skolor som min förra skola [Här nämner Alva namnet på sin före detta skola, en skola placerade utanför innerstaden, i en av stadens stadsdelar med ett högt socioekonomiskt index]. Den var ju bra å så där, men det var så där märkeskläder och fjortisar. En massa överklassare, och jag kände ju inte så dära, att jag måste gå och köpa märkeströja, man blev lite så där irriterad. Varför måste dom härma alla andra? Varför kan dom inte typ bara ha på sig nåt från Gina Tricot, och tycka att det är fint?

Linus: På X-skolan, [nämner skolan i Bidal igen] ska alla leka blatte och va ´ coola. Man ska gå å slå en treåring, och sno hans godis och så dära, och på hennes skola [Linus säger namnet på Alvas före detta skola] där var det så där att man skulle ha de där jättefina kläderna å så.

Alva och Linus drar slutsatsen att skolorna är olika för att de har som Alva uttrycker det ”olika teman” (skolhabitus). När ungdomarna beskriver skolor ger de uttryck för hur skolor är olika med ord som ”ghettobarn”, ”blattar”, ”fjortisar”, ”P-12:or”, eller ”överklassare”. Det är distinktioner av smak, klädstil, språkanvändning, attityder eller det som Nova i föregående citat nämner som olika normer som beskrivs som skillnader mellan skolorna. Personlig stil och smak kan förstås som sätt att uttrycka tillhörighet och när skolorna via skolvalfriheten har fått alltmer homogena elevsammansättning blir skillnaderna mellan skolornas elevgrupper allt större. Detta kan jämföras med Lund (2015) vars gymnasieelever beskriver hur skolor kan antingen vara fulla av överklasselever (eng. *upper-class students*) eller vara mer av ett ungdomscenter (eng. *youth center*, Lund, 2015, s. 58). I resonemangen runt olika skolor återkommer diverse gränssättningar. Det är lätt att som en av ungdomarna uttryckte det bli ”bitchblickad” om man inte tillhör normen på skolan. Att inte känna tillhörighet är något som ett flertal ungdomar lyfter som skäl för skolbyte.

När den lokala skolan inte är ett alternativ, del 2

Bland de föräldrar som bor i Brodal och som valt att placera sina barn i skola i ett annat område är bilden av Brodal samstämmig. De säger sig trivas i området och är positiva till områdets sociala och etniska blandning. Men när det handlar om att sätta sina barn i de lokala skolorna, är tongångarna anorlunda. Många betraktar varken Brodalsskolan eller Sörgårdsskolan som tänkbara alternativ. En av de föräldrar som inte valt Brodalsskolan är Mag-

gan. Familjen säger sig trivas mycket bra i Brodal men har ändå bestämt sig för att sätta barn i en skola utanför området:

Vi tycker att Brodal är ett jättebra område att bo i. Det är grönt och vackert. Nära till tunnelbana också men i likhet med många andra föräldrar här i Brodal som är hyfsat medvetna, har vi valt att ställa våra barn i kö nån annanstans. Och om man verkligen ska vara krass så handlar det ju om att varken Brodalskolan och Sörgårdsskolan som också ligger här, inte är tillräckligt bra.

(Maggan, arbetar på bokförlag, boende Brodal, förälder på Lindensskolan)

Vad det är som gör att skolorna i Brodal ”inte är tillräckligt bra” är något som Maggan reflekterar över. Hon säger att det är en känslig fråga och väljer noga sina ord. Främst handlar det om skolornas elevsammansättning och avsaknaden av det tidigare diskuterade ”svenskhetskapitalet”. Maggan menar också att ”klimatet på skolan är hårdare” och att hon ”ser hur ungdomarna hänger utanför Brodalskolan” och ”hur de beter sig”. Utan att ha besökt skolan menar Maggan att det verkar som om ”ungdomarna eller deras föräldrar inte bryr sig om skolan” (jfr, Reay, 2004). Maggan fortsätter:

Om man går i en skola där de dominerar. Där 90 procent kommer från andra kulturer, där sånt dominerar. Jag är inte kulturrelativist. Jag tycker att det finns andra kulturer som är sämre eller innehåller sånt som är sämre, sånt som jag inte vill att mina barn ska växa upp med.

Det som av Jenkins (2008) beskrivs som en social identitet kan i vissa sammanhang formeras till ett ”vi” och ett ”dom”. Maggans beskrivning av Brodalskolan och ”andra kulturer där sånt dominerar” kan förstås som en formation av ett ”vi” och ett ”dom” (jfr, Bauman, 1990). Maggan som säger sig vara positiv till att bo i området Brodal och i synnerhet till områdets mångfald positionerar ändå Brodalskolan och eleverna där som ett ”dom”. Hennes reflektion kring varför skolan inte är ett alternativ avslutas med:

Då blir det ju som sagt... ja då kommer man ju till det här som är kärndilemmat... ja hur ska det kunna bli bättre i en sån skola då? Om alla som är hel-svenska eller som är välutbildade, liksom har dom rätta parametrarna, om alla dom väljer att sätta sina barn nån annanstans? Och den problematiken, den inser man och tycker är förfärlig. Men man vill inte offra sina egna barn på det altaret.

Det Maggan beskriver som kärndilemmat, ”att inte offra sitt eget barn”, kan förstås genom att det existerar en sorts spänningsfält mellan individuella och kollektiva värden (Raveaud och van Zanten, 2007). Det finns en spänning mellan att vara den *goda medborgaren* (den som bejakar mångfald) och att vara *den goda föräldern* (den som säger sig se till sitt barns bästa). I studier över hur brittiska medelklassfamiljer använder sig av skolvalfriheten har Reay (1998c) och Ball (2003) lyft fram liknande resultat. En majoritet av

(oftast vit) medelklass väljer en skola till barnen där de flesta har en liknande bakgrund, trots att de med starka argument säger sig bejaka ett samhälle med stor mångfald⁷⁸. I den tidigare nämnda studien av Reay med flera (2011) om engelska medelklassföräldrars skolval understryker författarna att skolors etniska mix inte är ett större bekymmer för de vita medelklassföräldrarna så länge mångfalden kan ses som berikande, vilket den gör om föräldragruppen delar klassbakgrund. Det framstår som uppenbart att Brodals mångfald inte ses som berikande av Maggan och många andra lokalt boende föräldrar som inte erkänner områdesskolor som bra nog med avseende på de dominerande värderingarna, disciplinen i klassrummet, språkmiljön mm.

Maggan menar i likhet med flera av de intervjuade skolbytande föräldrarna att skolvalfriheten faktiskt bidrar till att mildra processer av boendesegregation. Om inte skolvalet hade funnits skulle familjen ha flyttat från området. Maggan igen:

Nånstans så hörde jag att gränsen mellan Brodal och Viken, som är mellan två vägar är Sveriges skarpaste inkomstskillnadsgräns. Och vi bor på fel sida om den gränsen och det är naturligtvis hemskt. Men om det inte fanns ett fritt skolval då skulle såna som jag inte bo här. Då skulle vi flytta. Vi väljer att bo här men skolorna är inte tillräckligt bra och alla föräldrar som vi pratar med, som har lite koll och det är inte bara barn med svenska föräldrar, som exempel Jonnes [äldste sonen] bästis i Lindskolan. Det är en kille som kommer från en somalisk familj och de är superambitiösa med extra matteundervisning varje vecka och de ska bli läkare och allt, men de bor i Brodal. Och hade... ja, det är det som är poängen med det fria skolvalet. På ett sätt förstärker det segregationen och på ett sätt inte för du har ändå möjligheten att bo kvar. Om inte den möjligheten hade funnits så skulle fler flytta från såna här områden, och då skulle de bli ytterligare segregation.

Koncentrationen av familjer med ekonomiskt kapital i olika områden, här synligt i den administrativa gränsdragningen mellan Brodal och Viken (billiga respektive dyra bostäder), är även betydelsefullt för att kunna förflytta sig i staden vid ett skolval. Brodalsskolans kurator Ida beskriver att långt fler föräldrar skulle välja en annan skola om de hade råd med SL-kort. Hon förklarar:

Bara det här med reskort hindrar ju många elever att byta skola. Det här med att köpa ett reskort skapar ju villkor som inte är lika. Dom har inte råd att köpa ett reskort. Det är på den nivån, det är den verklighet jag ser. Dom som har resurser här i Brodal, dom kör ju sina barn eller köper busskort och kan då välja andra skolor.

Det kan således konstateras att för elever och deras föräldrar urholkas *friheten* i skolvalfrihetspolicyn betänkligt av platsens tillgång på spatialt kapital,

⁷⁸ Jämför med Bloomfield Cucchiaras (2013) som i en studie från USA visar på liknande tankegångar hos amerikanska medelklassföräldrar (se också Gulson, 2011, s. 37).

den rådande elevsammansättningen samt även av en ojämn fördelning av ekonomiskt kapital. De materiella skillnaderna lägger grunden till gränser inom den lokala skolmarknaden, gränser som sedermera laddas med värde-laddade konnotationer om ”vi” och ”dom” (jfr, Lund, 2015).

Att navigera hemåt

Brodalsskolan, Markbodaskolan och Tallundaskolan konkurrerar inbördes på den lokala skolmarknaden. Skolorna konkurrerar även med andra närliggande kommunala och fristående samt med innerstadsskolor. Konkurrensen är mest påtaglig för Brodalsskolan och många av eleverna i dess upptagningsområde väljer andra skolor men det händer att elever efter en tid återvänder till Brodalsskolan.

Två ungdomar som återvänder under mitt år på Brodalsskolan är Ayla och Arif. De anger olika skäl till varför de återvänt. Ayla är 14 år, född i Sverige och bor med sin mamma i Brodal. Mamman är född i Turkiet, men uppväxt i Brodal och gick själv i en innerstadsskola. När Ayla skulle börja skolan ville mamman helst att även Ayla skulle gå i en innerstadsskola. Men när det var dags att börja förskoleklass kom Ayla inte in på sitt första val:

Jag började skolan i Brodal i sexårs, för att det var den enda skola jag kom i. Men mamma ville att jag skulle gå i en skola inne i stan. Mamma ville inte att jag skulle gå i nån förortsskola.

Ayla berättar vidare att mamman och även Ayla själv fortsatte fundera på att byta skola under de första åren på Brodalsskolan. Lagom till mellanstadiet fick familjen rekommendationer, av Aylas bästis familj, om en innerstadsskola med profilinriktning. Bästisen skulle börja där och Ayla beslöt sig för att söka dit. Hon hoppades få plats i samma klass som bästisen men flickorna placerades i två olika klasser. Ayla beskriver hur hon både trivdes och inte trivdes i den nya skolan:

Jag gillade den [skolan] vilka jag var med å så. Vilka jag gick med å så. Men jag tyckte inte att det var så seriöst där och det var jättestort där å jag var inte van vid det... [berättar om hur stor skolan är och återvänder sedan till vad hon både gillade och inte gillade med skolan] ... Det var kul att åka tåg till skolan. Man blev pigg på vägen å det var så här skönt att inte gå där man bor. Men det var så hära, att det kändes som att lärarna inte hade nån koll, och vi kunde ha håltimme, en dag varje vecka. Vi hade jättemånga håltimmar, ibland bara en lektion på en dag. Sen när jag gick dära, jag slutade att plugga lika mycket, jag släppte plagget. Så jag sa till min mamma att jag ville byta tillbaka. Å hon märkte ju också att jag hade slutat plugga och så. Sen var det så hära jättemycket folk som skärde sig, och inte mädde bra och hade så där blått hår... [skrattar till lite]... asså jag, menar inte att det är fel att ha blått hår, men

dom skärde sig å hade så här blått och rosa hår och brydde sig inte om skolan. Det verkade inte som dom mådde bra.

Till sist berättar Ayla att känslorna av att inte höra hemma tog över. Hon beskriver det som att hon ”inte tillhörde” och bad sin mamma om att få flytta tillbaka till Brodalsskolan. Ayla är nog med att poängtera att ingen ”var dum eller så”. Snarare handlade det om att hon kände sig *annorlunda*. Att återvända till Brodalsskolan beskriver Ayla som att ha ”hittat hem” igen.

Den andra eleven är Arif. Han är 13 år, född i Sverige med föräldrar ursprungligen från Pakistan. Han bor med familjen i radhusområdet Sörgården. När det var dags för Arif att börja förskoleklass föll familjens val på Brodalsskolan. Skolan låg nära hemmet och flera av hans kompisar från förskolan valde dit. Till mellanstadiet började Arif i en närliggande fristående skola genom att hans pappa ville att han skulle ha mer undervisning på engelska. Han berättar att han trivdes mycket bra på den fristående skolan men att den efter ett tag försämrades och då började familjen fundera över ytterligare ett skolbyte. Denna gång ville pappan att Arif skulle gå i en mer ”svensk” skola och familjen valde en fristående skola i innerstaden. När vi träffas hösten 2012 på Brodalsskolan har Arif precis återvänt till Brodalsskolan. Arif:

I alla skolor jag vart i har det mest vart folk från andra länder, men där det var mest svenskar [syftar på innerstadsskolan]. Och dom var inte taskiga mot mig. Dom var jättesnälla men jag vet inte det kändes konstigt... [tvekar lite]... typ, vi sa inte; ”tjenare bror”, vi sa ”hej” till varandra eller ”tja”. Det är inte så att svenskarna var dåliga, det var... jag vet inte... På rasterna umgicks jag i Internationella skolan [den fristående skola Arif gick innan innerstadsskolan] och där hade jag en vän, som bodde här i Brodal. När jag gick i skolan i stan gick jag direkt hem, jag var aldrig med kompisar. Skolgården var liten och tråkig och när jag kom hit [tillbaka till Brodalsskolan] var det skönt, då kände jag äntligen börjar jag i min gamla skola.

Till skillnad från Aylas känslor av *annorlundaskap* som bottnar i intressen och studiemotivation bottnar Arifs känslor av *annorlundaskap* i att vara från ”förorten” och att vara ”invandrarelev” (jfr, Bunar, 2010, s.154 samt Lindbäck och Sernhede, 2013). Kallstenius (2010) beskriver hur elever som bytt till innerstadsskolor tvingas till att omvärdera bilden av sig själva som elever. I den nya sociala kontexten framstår de som *annorlunda* på grund av sin familjebakgrund och boendeplatsens stigma. Detta var också något Arif lyfte fram i intervjun. Han kände sig *annorlunda* på innerstadsskolan och han är mycket nöjd med att vara tillbaka på Brodalsskolan. En skola där han känner sig ”hemma”.

Ett flertal av de ungdomar som bor i Brodal och som använt sig av skolvalfriheten har svårt att få kompisar på den nya skolan. Exempelvis beskriver Mia, biträdande rektor på Markbodaskolan, att en del av de ungdomar som kommer från områdena Bidal och Brodal till Markbodaskolan har svårare att i synnerhet få ”svenska” vänner. Mia berättar att de inresande ung-

domarna bildar kamratgrupper med andra inresande ungdomar. Detta menar Mia riskerar att leda till interna uppdelningar inom skolan. Mia:

Jo, framförallt de ungar som jag upplever försöker bryta segregation. De åker in till skolor i stan eller till Viken men de blir ändå inte vänner med några där, utan de har sina kompisar där de bor. Samhället är ändå så segregerat.

Anna: Upplever du att eleverna här på skolan som kommer åkande långt bort, från exempelvis Bidalen, har svårt att komma in i skolan?

Mia: Det jag ser, asså... [Mia tvekar] Jag har ju bara varit här [på skolan] ett år men det jag ser är att de med invandrarbakgrund eller där det är tydligt. De går ju med varandra.

Anna: Här på skolan?

Mia: Ja men det är naturligt men sedan finns det undantag också. Visst kan de bli bästis med en svensk tjej också, men det är inte lika vanligt. Åker de ända från Brodal eller Bidalen är det inte alls säkert att de är kompisar sedan på kvällstid. Nej, det är svårt för dem.

Även på Markbodaskolan, en skola som har ett rykte om sig att vara inkluderande, skapas grupper av ”vi” och ”dom” utifrån sociala, etniska och geografiska markörer.

Känslor av tillhörighet och icke-tillhörighet

Utifrån resonemanget i föregående avsnitt om att skolbyte kan leda till känslor av utanförskap kommer jag nu belysa hur ungdomarna på Brodalsskolan resonerar om eventuella skolbyten. Nedanstående utdrag är från en fältanteckning:

En eftermiddag då jag deltar under en lektion på Brodalsskolan, sitter Claudia med en grupp med flickor i klassen och pratar om att eventuellt byta skola. Flickorna pratar om några skolor som de skulle kunna tänka sig att gå i. Det är några innerstadsskolor som nämns och några fristående skolor i närområdet. När namnet på en skola nämns så är det alltid någon i gruppen som har synpunkter på vilken typ av skola. Ord som ”snobbskola”, ”svenneskola”, ”bitchskola” flyger mellan flickorna och typen av skola bekräftas av att det är någon av flickorna som säger att de minsann känner någon som går på skolan. Flickor pratar även om att de tror att det finns kunskapsskillnader mellan skolor. Claudia, den av flickorna jag uppfattar som mest aktivt funderar över att byta skola till nästa läsår (hon har nämnt det vid ett antal andra tillfällen under min tid på skolan) säger tillslut lite uppgivet: ”Jag tänker... tänk om jag byter skola och inte kan något.”

(Fältanteckning, Brodalsskolan, oktober, 2012).

Claudia är 13 år. Hon är född i Sverige med familjebakgrund i Chile. Hon bor i Brodal med sin mamma som arbetar som städare. Vid några tillfällen under mina fältstudier har Claudia pratat om att hon vill byta skola. Vid dessa tillfällen har hon även uttryckt osäkerhet om kunskapsnivån är tillräckligt hög på Brodalsskolan i förhållande till andra skolor samt hur stor andel ”svenskar” respektive ”invandrare” det finns på andra skolor. Hur det kan ta sig i uttryck exemplifieras med nedanstående fältanteckning. Det är samma grupp elever som pratar om skolbyten som i exemplet ovan men samtalet sker någon vecka senare:

Det är fredag eftermiddag och slöjdtimme för årskurs sju. Höstloven singlar långsamt ned utanför klassrumsfönstret på Brodalsskolan och eleverna arbetar med ett projekt att sy T-shirts. Arbetet sker vid olika bänk grupper, alla jobbar på och stämningen är så där lagom fredagsgemytlig. Jag går runt mellan bänkar och bord och hjälper de elever som frågar om hjälp och småpratar lite med eleverna. När jag närmar mig en av bänkgrupperna hör jag Claudia prata igen om att byta skola. Även denna gång med samma grupp kompisar. Flickorna diskuterar ett eventuellt byte till en skola inne i staden. Claudia som även vid tidigare tillfällen uttryckt ett intresse av att byta skola frågar en av klasskompisarna om vad hon vet mer om skolan. Kompisen som tycks känna till skolan genom att hon har några kompisar som går där svarar med en axelryckning ”det är väl bra där”. Claudia ser lite fundersam ut verkar inte riktigt nöjd med svaret och frågar igen,

Claudia: Är det bara svenskar där?

Klasskompisen: Nej, inte bara.

Claudia: Bra, men hur många? Typ 60 procent eller 75 procent, eller vad?

Klasskompisen: Vet inte ...

(Fältanteckning, Brodalskolan, oktober, 2012)

Ett flertal av ungdomarna på Brodalsskolan verkar vara överens om att skolan inte får vara för ”svensk”. Det får inte gå enbart ”svenskar” på en skola för då skulle de inte känna tillhörighet (jfr, Lund, 2015). Detta nämns också av ett flertal av de elever som i årskurs nio pratar om valet till gymnasieskolan. När de går runt och tittar på tänkbara gymnasieskolor säger de att de tittar efter en mix, en blandning, för på en ”helsvensk” skola skulle de inte känna sig ”hemma”. Ett exempel är Dalia 15 år som i en intervju säger ”om jag skulle gå i en skola med bara svenskar skulle jag inte känna mig hemma”.

Den lokala skolmarknadens dominoeffekt

Skolverket (2012a) beskriver hur elevpendling mellan skolor minskar, framförallt i storstäderna. Till största del beroende av att de attraktiva bostadsom-

rådena har allt fler ”egna” barn som ska beredas skolplacering. En tendens som för övrigt är påtaglig på Stockholms skolmarknad. Grundskolechefen för det lokala skolområdet beskriver förändringarna på följande vis:

Det har ju varit en tendens [menar skolbytande från förorten in till staden] men i takt med att det blir allt trängre i stadens skolor så är ju det här med att byta skola och skolval en tendens som jag tror kommer att sjunka. Helt enkelt av det skälet att skolorna kommer att fyllas på och de fylls från staden och utåt. Och då blir man mer och mer hänvisad till den skola som finns nära hemmet.

Att innerstadens och attraktiva närområdets skolor fylls upp med barn boende i deras närområde skapar en ny möjlig position på skolmarknaden för skolor som Brodalsskolan. Läraren Helena på Brodalsskolan klär det i ord:

Dom [här tänker Helena på en specifik familj] men menar också på att det är en allmän trend att söka sig närmare in till stan] sökte ju till Viken först. Men så kom man inte in där, så tar man oss. För vi ligger ju rätt nära och man tänker att vi är ju ”nästan Viken” [visar citattecken med fingrarna]. Närmare stan och mer svenskar. Ja man väljer ju inte en skola längre ut på tunnelbanelinjen. Det kan vara så att man väljer man en med profil, typ Internationella skolan eller så, men jag skulle säga att Vikenskolan är det stora valet för de förorter som ligger längre ut med tunnelbanelinjen⁷⁹ efter den så är det Lindskolan. Det är de som är de stora tillvalsskolorna. Dom är proppfulla så klart och det tror jag beror på att det är mer svenskar och närmare stan. Sen så får vi en del elever från Bidal, för då är vi ett steg närmare svenskheten eller vad jag ska kalla det... det kanske låter fel... men det svenska samhället.

Anna: Och hur blir det i skolor längre ut på tunnelbanelinjen?

Helena: [är tyst ett tag] Ja, det kan man ju bara fundera på. Jag tror att det är ännu värre än här. Jag tror att det är och nu är det mina personliga åsikter, men det kan vara så att det ser ännu sämre ut i vissa områden. Det tror jag. Jag tycker vi ändå försöker hålla viss nivå, sen kanske vi inte har den höga nivå som dom har [syftar exempelvis på Vikenskolan och på skolor i mer attraktiva områden i allmänhet]. Men vi har kanske inte heller den riktigt tuffa nivån heller.

Helena syftar på att bland ungdomarna som söker sig från Bidalen ses Brodalsskolan som ett nästan ”svenskt” skolalternativ. En av de ungdomar som sökt sig från Bidal till Brodalsskolan är 15-åriga Nasiche. Nasiche är född i Uganda och när hon tillsammans med familjen kom till Sverige som 10-åring bosatte de sig i området Bidal. Det är ett område som Nasiche säger sig ”älska” men också ett område där hon inte vill gå i skola. Både hon och hennes mamma uppfattar skolorna i Bidal som ”dåliga”. Nasiche:

⁷⁹ Här är utsagan något ändrad för att skydda informanter, plats och skola.

Jag bor i Bidalen, och jag älskar Bidalen, men utbildning där? NEJ TACK! [betonar orden]. Jag är tacksam att jag går i den här skolan och inte hamnade i någon skola i Bidal, förstår du. Det är hundra gånger värre där och jag vill inte gå i en skola där. Det som gjorde att jag inte ville gå i en skola i Bidalen var att det inte passade mig. Jag har massor av vänner som bor i Bidalen, men de flesta av dem går i skolor i Stockholm. De vill inte heller gå i skola i Bidalen. Det finns en skola där, och jag tänker inte säga vilken, men om man går in där är det som att vara i Kurdistan eller Irak. Klart det är blandat här men inte som där...[suckar].

Aktörernas positioneringar på skolmarknaden och deras underliggande förståelser och diskurser, något som exemplifieras av Nasiche, leder till vad som skulle kunna benämnas som en dominoeffekt på skolmarknaden. Brodalsskolan positioneras av ungdomar på Tallunda- och Markbodaskolan som ”stökig” och ”farlig”. Brodalsskolans elever, å sin sida, positionerar Bidalskolorna som ”stökiga” och ”farliga”, inte sällan spetsat med rykten och överdrifter. Ett exempel är ett samtal mellan Lara och Joanna, båda flickorna är 15 år och elever på Brodalsskolan och bosatta i Brodal:

Joanna: Om man åker mot Bidalen då blir skolorna sämre.

Lara: Om vi tar K-skolan i Bidalen så har jag hört... [tvekar först lite och fortsätter sedan] och jag vet eftersom jag var i Bidalen att det är mycket cannabis och så hära. De säljer på rasterna och du kan kanske sitta hög på en lektion...

Joanna: ...och jag har hört att A-skolan [nämner en annan skola i området Bidal] där var det mycket mera bråk...

Lara: [fyller i]... här i Brodalskolan det är bara så här tjejdrama och där är det så här...

Joanna: ... [tar över samtalet och fortsätter] ja, där är så där olagliga saker, mer olagliga saker. De slåss och så.

(Fältanteckning, Brodalsskolan, mars, 2013)

Området Bidal uppfattas som farligt och otryggt. Ett område där det sker en rad ”olagliga saker”. Ytterligare ett exempel på hur Bidal positioneras som ett ”farligt” område på samma vis som Brodal positioneras som ”farligt” av ungdomar boende närmare staden ger Yonas och Robiel. Båda pojkarna är elever i årskurs sju på Brodalsskolan. Robiel bor i närheten av skolan men Yonas bor i området Bidal. Yonas gör följande beskrivning av sitt bostadsområde:

Yonas: Jag går aldrig ut i Bidal, det är farligt, det är många som blivit tagna av droger och sånt. På en månad det var det fem som dog.

Anna: Dog av vad?

Yonas: Kriminalitet, en var två hus framför mig, dog i sin port... blev mördad. Jag bor tio meter från tunnelbanan, jag går bara till skolan och träningen, aldrig ut... [här bryter Robiel in och fyller i]...

Robiel: ... ja han har tur [Robiel syftar på att Yonas bor nära tunnelbanestationen i Bidal] om man bor långt bort, kan det vara farligt.

Yonas: Ja, sen har jag sett 11- 12 åringar röka så jag vill inte börja i den skolan. Jag vill inte bli som dom.

Lara, Johanna, Robiel och Yonas beskriver hur skolvalfriheten tycks handla om social mobilitet och att förflytta sig från det ”farliga” till det ”säkra”. Där det farliga denna gång sammankopplas med kriminalitet och våld. I beskrivningar återfinns positioneringar om att ju längre ut med tunnelbanelinjen en skola befinner sig ju sämre betraktas den. I relation till Vikenskolan, Tallundaskolan och Markbodaskolan är Brodalsskolan en *bortvals-skola* men i relation till skolorna i området Bidalen positioneras skolan som en *tillvals-skola*. Roger, den biträdande rektorn på Brodalsskolan, beskriver plats och rums relationella verkan som ett slags dominoeffekt:

Det finns nån sorts allmän trend att man söker sig inåt tunnelbanelinjen och att det man kan se är att innerstadsskolorna släpper sina elever till friskolorna och sedan fyller de på med elever från närliggande skolor. Sedan fylls det på, som nån slags dominoeffekt.

Den urbana konfiguration, de sociala processer och den dynamik som återfinns på den lokala skolmarknaden skapar en sorts kedjereaktion. Genom att innerstadens och de attraktiva närförörternas skolor främst fylls med ungdomar från deras närområde blir skolor som ligger i gränsområden likt Brodalsskolan till nya tillvalsskolor. Vad som sedan betraktas som en bortvalsskola förflyttas längre ut från centrum.

Avslutande reflektioner.

I kapitlet framträder en bild av att skolvalet främst används för att söka sig till en annan, uppfattad som bättre och starkare, social miljö. Studien pekar mot att skolor som likt Brodalsskolan ligger i gränslandet, genom att *rummets relationella verkan* gör dem till en ”nästan svensk” skola, kan komma att positioneras som tillvalsskolor. När det blivit allt trängre i stadens tillvalsskolor öppnar det upp möjligheter för skolor som tidigare var positionerade som bortvalsskolor.

Att navigera den lokala skolmarknaden uttrycker därför mer än bara föräldrars och elevers vilja till att göra skolval. Det handlar för många av aktörerna att stärka, förstärka eller slå vakt om sina positioner. Aktörerna har utvecklat strategier (medvetet eller omedvetet) för att värna om en privilegi-

erad position. Detta trots att de ofta är medvetna om skolvalet och skolmarknadens segregering och särskiljande funktion. Skolvalet är starkt sammankopplat med känslor av att vara "rätt" eller "fel", att göra "rätt" eller "fel" val samt till känslor av att tillhöra eller inte. Sammantaget kan detta leda till känslor av såväl inkludering som utanförskap. Något som i sin tur kan påverka livsmönster och möjligheterna till att vara delaktig i samhället i stort.

Kapitel 9 Skolkonsumenter, skolzappare eller free-riders? Skolbyten på den lokala arenan

Jag tror att föräldrar kommer att byta ofta och att det blir en ökad rörlighet och föräldrars osäkerhet och en vindflöjelmodell kommer att öka. De kommer att zappa och vi har ingen zappaskola. När ungarna inte kan zappa lärare eller saker de inte vill vara med på, eller när de har tråkigt så kommer de gå hem och vilja byta skola. Det kommer att öka att klienterna eller kunderna, eller vad man nu vill kalla dem, kommer att bli rörligare. Men vi kan inte zappa djupa relationer och empati.

Bosse, rektor vid Markbodaskolan

Eller jag kan tala i klartext. Det fanns alltså föräldrar som flyttade sitt barn från en skola, till en annan därför att man inte ville ta tag de problem som var grunden när det gällde barnet.

Roger, biträdande rektor, Brodalsskolan

Även detta kapitel syftar till att fördjupa bilden av hur skolvalfriheten hantearas och förstås av aktörer på den lokala skolmarknaden. Denna gång med fokus riktat mot den oro som kommer till uttryck i de båda inledande citaten, att skolvalfriheten har lett till ökat skolbytande.

Skolbyten på den lokala skolmarknaden

Lärarna, i synnerhet på Markbodaskolan och Brodalsskolan, beskriver hur verksamheten har förändrats till följd av skolvalfriheten. Det handlar främst om svårigheter att planera inför nästa läsår och en oro för tjänstefördelning. Maja som arbetar som språklärare på Markbodaskolan beskriver exempelvis hur det har blivit allt svårare att beräkna bokbeställningar. Gruppstorleken kan snabbt förändras genom att ett antal elever i sista stund bestämmer sig för ett annat skolalternativ. I början av terminen kan också vardagen vara både orolig och rörig till följd av skolbyten. Följande fältanteckning kan belysa detta:

Maja har precis stängt dörren bakom sig till arbetslagets kontor suckar och säger: I början av läsåret kan det vara lite rörigt. Då det är elever som den här [Maja syftar på en elev som precis bytt tillbaka till sin före detta skola och som nyss var vid arbetslagsrummets dörr för att lämna igen böcker] som nu

bytte. Ja, vi kan stå på uppsprogsdagen och så har vi några som står på vår lista men som inte dyker upp. Och då får vi ringa till dem och så säger de, ”vi har mejlat, vi ska inte gå där”. Maja fortsätter med att berätta hur ett ökat antal skolbyttande har gett lärarna en svårare vardag i början av läsåret, inte minst utifrån att det är svårt att beräkna böcker och veta hur många elever det är i undervisningsgrupperna.

(Fältanteckning, Markbodaskolan, september 2012)

Lärarna beskriver hur skolvalfriheten har gett dem merarbete. De många skolalternativen har lett till att familjer har svårt att bestämma sig då de tror att ”gräset är grönnare på andra sidan”. Mia, biträdande rektor på Markbodaskolan beskriver det på följande vis:

För de enskilda lärarna blir det ett mer jobb. De måste kolla upp vad de gjort eller inte gjort, vad de hunnit med eller inte. Den här valfriheten, det är så den funkar. De får så många alternativ och de kan inte veta vad som är bra. Och då har sådana människor som har svårt att bestämma sig för många val och de blir osäkra. De får möjlighet att prova något annat och då blir det ett hopande.

Bland lärarna finns en oro över tjänstefördelningen. Under fältstudien fanns det inga indikationer på att det skulle ske personalnedskärningar på de studerade skolorna. Trots detta diskuterades mot slutet av fältstudien tjänstefördelningen på båda Brodalskolan och Markbodaskolan med viss oro. Följande två fältanteckningar kan belysa detta:

Det är sista veckorna av vårterminen. På skolan märks det av genom att ungdomarna börjar längta till sommarlov. Det är rörigare och livligare än vanligt. Under några veckor har jag tillbringat den största delen av min tid på Brodalskolan med årskurs nio och det arbetslag av lärare som finns runt dem. Det har varit mycket prat om gymnasieval och att sluta nian. I korridoren utanför niornas klassrum möter jag Catarina och Eva, de två mentorerna i årskurs sju. Jag blir glad av att se dem igen och de verkar också glada över att se mig. Jag frågar, ”Hur är läget i sjuornas arbetslag?” Eva svarar, ”Det är inte mycket nytt” och fortsätter sedan med att berätta att det enda lärarna i laget väntar på är ”den nya tjänstefördelningen inför hösten”. Catarina fortsätter med att fylla i, ”Ja, det är lite nervöst. Vi vet inte om elevunderlaget kommer att räcka till allas tjänster. Det är nog ingen som får gå men det kanske är flera som måste flyttas om och någon kanske får byta arbetslag”.

(Fältanteckning, Brodalskolan, maj, 2013)

Det är början av juni och läsåret börjar gå mot sitt slut. Det är arbetslagsmöte för lärarna i årskurs sju på Markbodaskolan och det som står högst på dagordningen är höstens tjänstefördelning. Någon i laget ska vara föräldraledig till hösten och en av lärarna ska tackas av då hon ska pröva ett annat arbete. Det är på många sätt som det brukar på en skola vid läsårets slut. Skolledningen har sett över elevunderlag samt antalet elever som söker till skolan. ”På det hela taget ser elevunderlaget gott ut för nästa läsår” summerar arbetslagsleda-

ren Hedda. Hon fortsätter sedan med att: ”Det är ett bra elevunderlag inför nästa läsår så ingen kommer att behöva gå”. Maja som är mentor för den av sjuorna som det under läsåret varit lite rörigt i och som är känd för att ofta skämta till det säger, ”Jaja, ni får väl se hur många som är kvar i höst”. Kanske syftar hon på att det är flera elever i hennes sjuor som bytt under läsåret och att det går rykten bland eleverna på att några fler funderar på ett skolbyte? Flera av lärarna i laget skrattar. Stämningen är ganska uppsluppen, så här under sista veckorna av terminen och de senaste siffrorna som skolledningen visat upp har ju visat på att skolan har flera elever på kö till samtliga årskurser.

(Fältanteckning, Markbodaskolan juni, 2013)

Fältanteckningarna beskriver hur lärare upplever att det gäller att *överleva som skola* (jfr, Lundahl, m. fl., 2013; 2014 samt Vlachos, 2011). Ett flertal av lärarna beskriver vidare hur de måste bli mer flexibla då villkoren är mer föränderliga.

På studiens tillvalsskola, Tallundaskolan, var verksamheten inte lika påverkad av skolvalfriheten. Frågan om lärarna uppfattar att skolvalfriheten har påverkat lärares arbete möttes med förvåning. Veronika, språklärare på skolan:

Nej, jag vet inte om jag förstår frågan men jag tänker att mitt arbete påverkas inte av att eleverna har valt att gå på den här skolan. Det är väldigt få elever som inte börjar vid terminsstart och det är väldigt få elever som kommer in mitt i under de tre åren jag har dom. Majoriteten av eleverna går här från sex-års till nian.

Skolvalfriheten har således förändrat lärarnas arbetsvillkor i olika utsträckning beroende av om de arbetar på en bortvals- eller tillvalsskola.

Det är ju bara trevliga och ambitiösa typer som söker till oss

Höstterminens första veckor hade varit turbulenta på Markbodaskolan. En del elever slutade medan andra började ett par veckor in på terminen. Maja och Helle, klassens båda mentorer jobbade med att få ihop gruppen. De båda mentorerna återkom under fältstudien till att de får lägga ned mycket tid när de får en ny klass för att ”arbeta ihop gruppen”. Ett arbete som försvåras när elever gör omval mitt i terminer. Maja och Hele lyfte också svårigheter med att få rätt information om elever. Maja och Helle:

Maja: På dom här inskolningssamtalen så låter det ju...[blir avbruten av Helle som fortsätter]...

Helle: ... ja det är ju bara trevliga och ambitiösa typer som söker till oss.

Maja: Ja, alla hade klarat nationella proven. Men nu vartefter kryper det ju fram att så är det inte alls.

Anna: Så ni fick ingen dokumentation av vad eleverna kunde?

Maja: Jo, men det är väldigt olika hur det ser ut, en del är väldigt ifyllda andra är nästan blanka.

Ett flertal av de intervjuade lärarna menar att det är svårt att få information om elevens tidigare skolgång. De lyfter alltifrån att den avlämnande skolan inte har dokumenterat vad eleven kan till att föräldrar döljer information. Att det finns en stor brist på information ger avtryck i skolverksamheten. Det gav upphov till en del frustration hos lärarna, något som emellanåt hanterades med missriktade skämt om elever. Följande fältanteckning från ett arbetslagsmöte i årskurs sju kan illustrera detta:

Det är morgon på Markbodaskolan och lärarlaget har sitt vanliga lärarlagsmöte ett par veckor in på höstterminen 2012. Det är många frågor som ska avhandlas under den dryga timme som lärarna ses i början av veckan. Det är frågor kring undervisning, teman, bokbeställningar, utflykter och ibland även prat om nya elever som sökt till skolan, vilket är fallet, denna morgon. Arbetslagsledaren Hedda läser upp ett mejl från en förälder. Mejllet handlar om en ny elev som söker plats på skolan. Föräldern skriver i mejlet att sonen har funnit ett nyvunnet intresse för kultur och kulturella uttryckssätt och efter en webb-sökning har de sett att Markbodaskolan har just den profilinriktningen. Från början hade sonen, enligt förälderns mejl bara velat gå med sina kompisar i den skola som var närmast där de bor. Men nu när han kommit på att han vill spela mer musik så söker han en plats i årskurs sju på Markbodaskolan istället. Mejllet avslutas med en glad förhoppning av att sonen ska få en plats inom en snar framtid och kommenteras med skämtsam ton av Maja ”vilka diagnoser har den pojken då”? Kommentaren efterföljs av fler liknande kommentarer och skratt men också av att Hedda bryter skratten och säger ”så kan ni ju inte säga”.

(Fältanteckning, Markbodaskolan, september, 2012)

Det lärarna uppfattar som en ökad skolkonsumtion leder till oro. Det kan som i exemplet ovan leda till missriktade skämt eller till osäkerhet. Det funderas som i fältanteckningen ovan, över varför en elev vill söka sig till skolan. Elever och deras föräldrar refereras till som konsumenter. Att tänka på elever och deras familjer som konsumenter blir en del av en logik inom vilken relationen mellan skola och föräldrar har förändrats till att handla om konsumenter, egenansvar och produktivitet (jfr, Biesta, 2006; Englund 1995; 2003).

De många valen och osäkerheten på marknaden

Det finns över trettio skolor för familjer att välja mellan på den lokala skolmarknaden och ungdomarna kan också enkelt ta sig in till de centralare delarna av staden. Reay med flera (2011) diskuterar hur de ökade möjligheterna på utbildningsmarknaden också har föranlett en större osäkerhet. Svenska studier som exempelvis Lundahl med flera (2014) lyfter fram att ungdomar inför sitt gymnasieval kan uppleva ett slags *möjlighetsstress*. Gymnasie-marknaden omfattar naturligtvis långt fler valmöjligheter för enskilda elever men det finns en form av möjlighetsstress även på den studerade lokala skolmarknaden. Följande två fältanteckningar från Markbodaskolan illustrerar detta:

Morgonens arbetslagsmöte för lärarlaget i årskurs sju på Markbodaskolan har precis avslutats och det är dags för lärarna att börja skoldagen. Jag ska följa med Maja till morgonens första lektion och precis innan vi är färdiga att gå knackar det på dörren till lärarlagets arbetsrum. Maja öppnar och utanför står en av flickorna i klassen. Hon har en trave skolböcker i handen som hon räcker över till Maja och säger ”jag ska sluta idag”. Maja ser lite förvånad på henne och undrar om hon inte vill komma med upp och säga hejdå till klassen? Eleven skruvar lite på sig och svarar att ”det är okej”. Hon fortsätter med att säga att hon redan har sagt hejdå till sina kompisar och vill bara lämna över de här, räcker åter fram skolböckerna till Maja. Maja frågar (kanske för att hon vet att jag står precis bakom henne och är intresserad av de elever som byter skola) ”Vad var det som fick dig att bestämma dig för att byta?” Det verkar som om Maja och eleven har pratat om det här vid tidigare tillfälle. Eleven svarar att det var en för lång resväg, hon ska börja på sin ”gamla skola igen”. Hon har pratat med skolan och de har lovat att hon kan komma redan imorgon. Maja svarar att ”glöm inte att mamma eller pappa måste skriva ut dig ur den här skolan också”. Eleven räcker över böckerna och går. Maja vänder sig till mig och säger ”det är många som droppar av nu och det är lite jobbigt för klassen.”

(Fältanteckning, Markbodaskolan, september, 2012)

Det är mentorstimme för klass 7E. Timmen ska precis börja och en av eleverna som är på väg att byta skola är med i början av lektionen, för att säga hejdå till klassen. Hon står längst fram och klasskamraterna sitter i bänkarna framför. Informationen om skolbytet tycks redan ha nått klassen, då det mumlas lite i klassrummet. En elev frågar eleven framme vid tavlan ”Ska du också byta?” En annan elev säger ”jag kanske ska byta, jag med”. En tredje vänder sig till bänkkompisen och säger ”jag vill byta klass”. Eleverna skruvar på sig lite i bänkraderna. Skolbytet ger tydligen upphov till lite upprörda känslor och en elev ropar rakt ut ”Det är för att ingen vill gå med oss”. Maja och Helle, klassens mentorer försöker få tyst på mumlet och kanske försöker de också trösta eleverna. Det har varit ett par stycken klasskamrater som hitintills bytt klass och det är tufft för klassen. Helle säger, ”Allt handlar inte om er ibland är det för lång resväg eller så saknar man sin gamla skola, det har inget med er att göra”. Eleven som ska byta skruvar på sig framme vid tavlan och Maja ber klassen att önska henne lycka till på den nya skolan.

Nära Markbodaskolan finns tre andra skolor, Gråboskolan, Plogskolan och Esboskolan, samtliga mindre enheter med verksamhet från förskoleklass upp till årskurs sex. Vilgot är elev på Markbodaskolan sedan årskurs sju och innan dess gick han på Gråboskolan. Han minns skolbytet med blandade känslor. Vilgot:

Det var ganska jobbigt tyckte jag. Det var lite synd att man inte kunde gå högre upp för jag gillar inte riktigt att byta skola och så där.

Anna: Vad var det som var jobbigt?

Vilgot: Med att byta skola? Det är att man har kommit in i en fas eller ett sätt att arbeta och det känns som om det inte kommer bli exakt samma sak om man byter skola, aaa ... [tänker en stund]... de kanske arbetar på ett annat sätt också där.

Anna: Så förstår jag dig rätt, om det hade en funnits en möjlighet att gå kvar, då hade du gjort det?

Vilgot: Ja, det hade jag definitivt gjort. Det är inte det att den här skolan är sämre eller nåt det är bara det att då hade man ju liksom kommit in i arbetet. Man förstod hur man skulle göra också där. Det var inga konstigheter.

Det Vilgot klär i ord är att skolbyte av organisatoriska skäl kan uppfattas som jobbigt. Bourdieu (1990) beskriver hur möten mellan individer eller grupper av individer innehåller ett system av dispositioner som gör att aktörer kan orientera sig inom den sociala världen. Hur väl en enskild aktör kan orientera sig beror såväl på habitus och kapitaltillgångar som på fältets strukturerande strukturer. För Vilgot sammanflätas de strukturerande villkoren, att skolan av organisatoriska skäl inte har högstadielklasser med ett habitus som i större utsträckning överensstämde med den tidigare skolan vilket i sin tur leder till att han kände en starkare hemma-tillhörighet på den gamla skolan än på sin nya skola.

Något händer, missnöje, krav och så byter de skola.

Flera av lärarna på Markbodaskolan menar att det finns grupper av elever som i första hand sökt sig till skolan för en nystart. Ulla arbetar som matte och no lärare på skolan:

Man flyr problemet. Jag säger inte att det var lätt förr men då var man ju så att säga tvingad att gå i den skolan där man bodde och då var man ju tvungen att lösa problemen där om man ville få dem lösta. Nu är det väldigt lätt att fly problemen, ”jag passar inte med dom här kompisarna” och så byter man och då är problemet löst. Man sticker hellre än att lösa det som måste lösas klart.

Enligt merparten av de intervjuade lärarna ger skolvalfriheten möjligheter till elever och föräldrar att byta skola om de är missnöjda med något, snarare än att stanna för att lösa problemen. Denna bild är tydligast på Markbodaskolan. Där menar lärarna att skolbytet även kan bero på svårigheter att finna en social tillhörighet. Läraren Maja igen:

Jag skulle nog säga att dom som byter mest är elever som inte hittar någon social tillhörighet. Det skulle jag säga är den största orsaken och då är det så här. Att de inte behöver vara utsatta eller så utan bara lite lost och ensamma. Då brukar man pröva att byta någon annanstans. Det är inte missnöje utan det är bara att det inte funkar. Det har ofta varit lite sån här social problematik. Lite krasst är det lite sånt som inte nödvändigtvis blir bättre för att man byter skola.

Antal elever som byter uppfattas ha ökat. I synnerhet uppfattar lärarna att missnöjesbyttandet har ökat. Maja och Helle igen:

Helle: Det har nog blivit ganska vanligt generellt sett att när man är missnöjd med något, kanske för dom gör så eller så eller tycker illa om läraren eller att barnen har blivit osams om något då BYTER MAN [säger det med emfas] på direkten

Anna: Hur vanligt är det?

Helle: Jag vet faktiskt inte, det kanske är en mer känsla än det är på riktigt.

Maja: Jag vet inte, men inte byttes det på det här sättet av missnöje längre tillbaka i skolan... inte när vi gick i skolan i alla fall.

Anna: Så när började det här missnöjesbyttandet?

Maja: Ett par år sen.

Helle: Ja, jag skulle också säga det. Inte länge sen.

Maja: Bara på mina år här på Marken har det definitivt ökat [Maja har arbetat på skolan i cirka 10 år].

Helle: Oja, och det här att elever går omkring och gnäller. Dom är inte nöjda och säger att "jag ska faktiskt byta skola". De använder det som ett hot också för att få som dom vill... känns det ju som. Nu är det ju två elever som det pratas om. Att de håller på att leta andra skolor i klass B går väl dom. Det är från och till.

Maja: Ja, dom har ju hållt på fram och tillbaka och nu när man börjar tänka till så slår det mig att det är några stycken. Och vi får ju många som kommer till [Maja syftar på att det är många elever som kommer till skolan under årskurs sex och årskurs sju] och det som jag kan tänka som pedagog är effekten av det blir det här som vi pratade om tidigare, att man ska hela tiden mysa ihop sig i

gruppen [Maja refererar här till ett samtal vi haft någon vecka tidigare kring att det kommer så många nya elever till skolan, vilket innebär nya gruppkonstellationer som måste arbetas ihop]. Gruppen blir ju aldrig riktigt färdig och de som håller på med gruppdynamik och forskar kring det här, dom säger ju att det är så viktigt. Och så fort en position rubbas så rubbar ju allt.

Lärarna återkommer vid flera tillfällen till det Maja beskriver som att ”mysa ihop gruppen”. Det handlar främst om att gruppdynamiken ändras när det sker så många skolbyten, vilket i sin tur tar lärarnas tid i anspråk. Flera av lärarna menar att det första året med en ny klass brukar ”gå åt till gruppen”, det vill säga till att eleverna ska lära känna varandra. För de grupper där många skolbyten sker tar det längre tid.

Lärarna diskuterar även att skolbyten kan användas som ett ”hot” av föräldrar för att få igenom vissa krav. Mia, biträdande rektor på Markbodaskolan, beskriver under ett av våra fältsamtal hur hon nyligen anställt en lärare som tidigare arbetat på en innerstadsskola. Läraren hade inte fått arbeta kvar på skolan då föräldragruppen krävt att rektor skulle ”ta bort läraren för att hon inte pratade så bra svenska”. Mia fortsätter med att det är ”ett skräckexempel” på vad föräldrars krav kan leda till. På det hela taget menar hon att:

... flesta föräldrar är kloka och medvetna men att skolvalfriheten och möjligheterna till att byta om det inte passar har lett till att det kan bli väldigt fel ibland.

Det är inte enbart ett missnöje med lärare som kan leda till skolbyte. Även brist på kommunikation samt oro för att skolan inte möter barnets behov kan vara orsaker. Mattias arbetar som matte och no-lärare på Tallundaskolan. Han ger följande svar på frågan om han haft några elever som valt en annan skola:

Ja, i år nio var det faktiskt en elev som jag har lite i matte som var lite skoltrött och det funkade inte i kommunikationen mellan skolan och mamman och pappan. Då tyckte de att de ska gå till en annan skola för att dottern skulle få det lite bättre. Men det var ju inte så att vi [Mathias syftar på lärarlaget] trodde på det. Vi sa att det är ju ingen lösning på det hela. Det kanske är kul att komma till ett annat ställe men vi tror inte att du kommer att få det bättre, mer trygghet eller lära dig mer. Så kom hon ju också tillbaka efter två veckor för det var ju inte som hon hade trott.

Att det inte blev som ”de trott” och att eleven ”ofta kommer tillbaka” är vanliga svar bland studiens lärare då skolbyten diskuteras. Övergripande framträder en bild av att det fria skolvalet har lett till en flytande vardag med långt fler möten och uppbrott.

Bland studiens ungdomar framkommer en dubbel bild av skolvalfriheten när det gäller skolbyten. Skolbyten kan vara förenat med stress som för Vilgot men kan också uppfattas positivt. Det senare främst genom att ett skolbyte

kan leda till nya sociala relationer i synnerhet om det varit bråk och tjafs i kompisgruppen. Andrea, 14 år och elev på Tallundaskolan samt Claudia, 13 år och elev på Brodalsskolan ger två exempel:

Andrea: Jag tänker börja om nån annanstans så det blir bättre. Om man har bråkat och även om man börjar om, har man dom där tankarna på vad man gjort och inte gjort vad man har sagt och så. Hellre då börja på en ny skola med nya vänner och en ny start. Jag tycker att den här skolan är jättebra, lärarna är jättebra, skolan är jättebra. Men när man blir äldre så kan det bli problem mellan kompisar med vilka man vill vara med också. Och blir det problem däri mellan, kan man vilja byta.

Claudia: Jag vill byta skola och samtidigt inte. Ibland vill jag byta för att den här skolan är väldigt dramatisk. Eller inte dramatisk men det är alltid bråk och alltid nån som ska vara ovän med nån och alltid nån som snackar skit.

Ungdomarna beskriver hur vad de kallar för *drama*, bråk och skitsnack i kompisgruppen leder till tankar om skolbyte och även till ett faktiskt skolbyte. Ett exempel är Bahar, 14 år och elev på Brodalsskolan. Bahar har till årskurs åtta återvänt till Brodalsskolan där hon gick sina första sex skolår. Till årskurs sju skedde ett skolbyte till Sörgårdsskolan efter att hon hamnat i konflikt med en lärare. Nystarten blev sedan inte riktigt så bra som hon tänkt sig. Återigen hamnade hon i en konflikt, denna gång med en annan elev. Bahar:

Jag bråkade med en annan elev. Jag slog henne i klassrummet och sa svärord till henne. Så kom en lärare mot mig och skällde och sa att jag hade kallat henne dumma saker. Då ville jag komma tillbaka hit [till Brodalsskolan] men jag fick inte så jag fick vänta tills jag började åttan. Då snackade mamma med rektorn som godkände det.

Bahar berättar hur bråket med den andra eleven hade pågått ett tag innan Bahar för att få slut på dramat slog till den andra eleven. Läraren på Sörgårdsskolan tog den andra elevens parti, vilket Bahar uppfattade som orättvist då båda flickorna hade kallat varandra ”dumma saker”. Bahar beslöt sig för att byta tillbaka till Brodalsskolan.

Läraren Maja diskuterade tidigare hur skolbyten kan ske på grund av att elever inte blir en del av den sociala gemenskapen på en skola. Ett exempel är Livia, 13 år. Livia är återigen elev på Markbodaskolan efter att ha bytt mellan de båda skolorna vid ett antal tillfällen. Sina första skolår gick Livia på Gråboskolan. Till årskurs sex valde hon i likhet med de flesta av klasskompisarna, Markbodaskolan. Under årskurs sex kände Livia att hon inte riktigt passade in i klassen. Hon berättar att det nog berodde på skolans kulturprofil, hon var mer intresserad av idrott än sång och dans. Det sammantaget med att hon saknade en bästis i klassen gjorde att hon beslöt sig för att byta till Lindensskolan. Livia:

Jag ville byta till Lindenskolan i mitten av sexan. För i början hade jag hade väldigt dåligt med vänner. Jag hängde kvar med mina gamla vänner och det var inte det bästa för de var inte så justa eller vad man ska säga.

Anna: Var det gamla vänner från mellanstadieskolan?

Livia: Ja, och å min pappa jobbar ju på Lindenskolan och det finns ju idrottsklasser och jag spelar ju fotboll. Så då tänkte jag att jag skulle prova på det. Det var ju också nära och ett bättre sätt att hitta nya vänner också.

Anna: Så när bytte du?

Livia: Jag bytte när sjuan började. Men innan i slutet av sexan så hittade jag nya vänner här på Marken, så då blev det lite så här...[stannar upp ett tag]...”Jaha, ska jag byta?” Men det blev så ändå för då hade jag varit där på möten och varit där och kolla och så.

Genom att Livia hade börjat få bättre vänner i klassen blev skolbytet ett mycket svårt beslut. Till sist beslöt sig Livia ändå för Lindenskolan. Det var idrottsintresset som avgjorde. Efter ett tag på Lindenskolan kände Livia att hon inte trivdes och ville byta tillbaka. För det var ”nog ändå bättre på Marken”.

Livias och Bahars skolbyten fram och tillbaka mellan de lokala skolalternativen skulle kunna förstås som att en *lättvindig skolbyttarkultur* råder. Dock menar de båda flickorna, i likhet med de flesta andra intervjuade ungdomarna, att det inte är ett lätt beslut att byta skola. Skolvalfriheten har lett till en möjlighetsstress och ungdomarna menar, i likhet med rektor Bosse, att det tar lång tid att bygga djupare sociala relationer. Det tar tid att känna sig hemma på en ny skola.

Ytterligare ett skäl som framkom bland studiens ungdomar som skäl för skolbyte var den tidigare diskuterade känslan av att vara stämplad. Att vara stämplad var något som ungdomar i samtliga skolor pratade om. Ett exempel är när Joanna och Lara, 15 år gamla och elever på Brodalsskolan pratar om vad det innebär att vara stämplad:

Lara: Man kan säga att de [Lara syftar på lärarna] typ så här stämplade oss.

Joanna: Aaa...typ ”de där bråkar ofta, de får dåliga betyg”

Lara: Problemet med lärarna i den här skolan är att de stämplar folk. Till exempel om det är så här en kille som är så här en bråkstake och kanske har så här problem så kanske de om det händer, så här saker och så. Att nåt kanske går sönder, eller typ så, eller om lärarna hör att någon kanske blivit slagen eller så. Typ då, kanske det var någon annan [Lara menar att det var någon annan som gjorde det] fast de [lärarna] stämplar de här killarna som de vet håller på med de där knasgrejerna. De får skulden.

Att vara stämplad och ”få skulden” återkommer hos ungdomarna och det är något som kan leda till funderingar på att byta skola. Ett exempel är Oliver, eleven på Tallundaskolan som blev ombedd att lämna klassrummet i kapitel sex. Oliver berättar senare under en intervju att han funderat på att byta skola eftersom lärarna är ”på honom”:

Jag gillar inte lärarna. Dom är så dryga eller i alla fall mot mig. Om man har gjort saker i skolan så blir man stämplad som om man alltid gör det och då blir dom strängare mot en. Om jag inte hade gjort en massa saker innan hade jag inte blivit tillsagd lika mycket. Man blir stämplad som ett sånt hära problembarn... asså min kompis bytte skola och då hade dom skickade vidare att han var så hära problembarn. Så en gång när han inte var i skolan så fick han skulden för att ha tagit nåns mobil. Om det är långt ifrån [Oliver menar den nya skolan] så kanske det inte blir så. Men dom [lärarna] skickar ändå vidare om hur man är och så. Men man har fortfarande en ny chans.

Oliver menar att även om ett skolbyte skulle innebära en ny chans, finns det en risk att lärarna sänder med information om att han varit en stökig elev (jfr, Jonsson, 2015, s. 126-128).

De ofrivilliga skolzapparna

På den studerade lokala skolmarknaden fanns det en fristående skola ”Internationella skolan”⁸⁰ som året innan denna studies start hade stängt. Skolinspektionen hade riktat en stark kritik mot skolan och efter att brister i verksamheten inte hade åtgärdats blev skolan tvungen att stänga. Bristerna gällde bland annat att elever som hade rätt till särskilt stöd inte fick detta samt att skolan hade lärare utan lärarexamen. Skolan hade även anställt lärare utan att utdrag ur belastningsregister hade hämtats in⁸¹. När skolan stängdes stod närmare 200 elever i årskurserna fyra till nio utan skola. Samtliga elever uppmanades av skolledningen att ta kontakt med sin hemkommun för en ny skolplacering.

Zarah, Ana och Saida var några av dessa 200 elever. När jag träffar dem vårterminen 2013 har de gått ett halvår på Brodalsskolan. Zarah och Ana berättar att de gick på Brodalsskolan fram till högstadiet. När Internationella skolan stängdes kändes det rätt ”naturligt att komma tillbaka”, berättar de. Tillsammans med nio andra skolkompisar kom de åter till Brodalsskolan i början av årskurs nio. Det var en stor grupp elever som kom på en och

⁸⁰ Skolan hade ett annat namn, men profilerades som internationell med betoning på att ge extra undervisning på engelska vilket gör att den får heta den ”Internationella skolan”.

⁸¹ Uppgifterna är hämtade från Skolinspektionen samt från SvD, ”Lokaltidningen” (vars namn jag valt att anonymisera) samt SR. Skolan var under en kortare period i ett medialt blåsväder (läsåret innan föreliggande studie). Nedläggningen av skolan uppmärksammades i media, vilket kan bero på att det är relativt ovanligt att en fristående skola förlorar sitt tillstånd samt att skolledningen överklagade Skolinspektionens beslut om att stänga skolan, något som media skrev om.

samma gång och samstämmigt berättar de om hur bra de hade trivts på Internationella skolan. Det var ”en liten skola med god sammanhållning”, en skola, ”där alla kändes som en familj” och ”där lärare ställde upp”. När skolan stängde fick eleverna hjälp av en lärare i sökande efter en ny skola. Saida och Zarah berättar:

Saida: Han [läraren] kontaktade många skolor. Men några sa att de hade fullt och en skola svarade... ja jag vet inte... [Saida ser ut att fundera lite]... alla sa: ”lycka till”... typ så.

Zarah: Många tackade nej för att vi var en sån stor grupp.

Det var svårt att hitta en skolplacering för hela gruppen och flickorna berättar om hur de besökte ett antal skolor, bland annat en skola i innerstaden där de blev bemötta med stor misstänksamhet. Zarah:

De beskrev skolan till oss som om vi är värsta importerna bara för att vår skola skulle gå i konkurs. Som om vår skola inte hade några regler eller så. Dom sa här tar vi av oss skorna och så ni måste veta de här reglerna och ni måste veta det här... blablabla ... [Zarah gör ett pratjud som ska beskriva hur det var mycket prat från de vuxna på skolan och fortsätter sedan med]... och ni har kanske inte haft det på er skola, ni måste följa de här reglerna... blablabla ... [gör pratjud igen]. Dom berättade det på ett sånt sätt, som om vi inte hade haft några regler. Det kändes som ... [tvekar] ... det var en bra skola, men sättet de berättade på, det kändes inte bra. Man kände sig inte välkommen.

Zarah och Saida fortsätter med att berätta hur de blev bemötta som ”invandrareleverna från förorten”. Den kändes inte som om skolan var något bra val. Ana och Zarah hade tidigare gått i Brodalsskolan så de kontaktade skolan som hade plats för hela gruppen. När de besökte Brodalsskolan kände de sig välkomna även om de var lite nervösa över hur de skulle tas emot. Ana och Zarah:

Ana: Jag visste att det var en bra skola, men jag undrade hur eleverna skulle vara. Om de skulle vara fiende med oss eller inte fiende, men om de trodde att vi skulle komma och ta över skolan direkt.

Zarah: Ja, många trodde det. Det var en hel grupp som sa: ”o shit där kommer importskolan, som gått i konkurs, ska de komma och ta över vår skola?” Asså... de trodde det. Asså jag slutade på grund av att det var extra engelska i den skolan men också för att det var mycket skitsnack i den här skolan.

Ana och Zarah berättar att huvudskälet för skolbytet till Internationella skolan var att det fanns för mycket ”drama” på Brodalsskolan. De var också nervösa för att det skulle vara en massa skitsnack på skolan när de återvände. De beskriver att det från början visserligen fanns en del misstänksamhet och

”snack” men nu när de gått en termin, känner de sig hemma på Brodalsskolan. De säger att även om det var jobbigt att deras skola stängde är de nöjda med att det ”blev som det blev”.

För andra ungdomar som kom från Internationella skolan utgjorde Brodalsskolan mer ett ”sista skolalternativ”. Ett exempel är Lea, 15 år, som till och med menar att det inte ens rörde sig om ett val. Brodalsskolan var den enda skola som tog emot henne så egentligen hade hon inget val. Lea:

Nu går jag i Brodalsskolan för att det var... [skrattar och fnysir till]... det var den enda skolan som sa ja till att ta emot nån i nian. Det var... [tvekar lite] ... ja, jag ansökte till jättemånga skolor och jag skulle helst vilja gå i en annan skola om jag hade ett val men nu har jag inte det. Så jag måste gå här.

Samtliga intervjuer med de elva ungdomarna som kom från Internationella skolan sker under vårterminen. Ungdomarna har då hunnit gå över en termin på Brodalsskolan och har kommit med i gemenskapen på skolan. De har också hunnit få sina första betyg på Brodalsskolan något som för många av dem inneburit en betygssänkning. Lea igen:

Kanske man hade kunnat få högre poäng där borta än jag kommer att få här, men det skulle ändå inte kännas rätt att gå med fejkpoäng för jag skulle veta att jag inte förtjäna den platsen i gymnasiet och jag att jag kanske inte skulle ha de kunskaperna som man behövde, så jag skulle sitta där och inte fatta någonting och ändå ha VG eller nåt i betyg. Dom skulle ju bara ”va varför fick du VG när du bara har F?”⁸².

Uppfattningen i att ha haft ”fejkpoäng” från den fristående skolan delas av samtliga av ungdomarna som kom från Internationella skolan. Ungdomarna är också överens om att ett skolbyte inför årskurs nio inte var bra. Det var ”ofrivilligt” och skolbytet uppfattades som svårt såväl socialt som akademiskt.

Zappa en, zappa två eller zappa fler gånger

Det finns ett litet antal elever som byter skola vid ett par tillfällen under sin grundskoletid. Lärarna uppfattar denna grupp som svårfångad och problematisk. Eleverna hinner ofta byta innan lärarna har hunnit fråga om varför de vill byta. Nedanstående fältanteckning ger ett exempel:

⁸² Tiden för studien sammanföll med året efter att den nya betygsskalan hade introducerats i samband med införandet av Lgr 11. Betygen sattes nu i en sex gradig betygsskala A till F istället för som tidigare i en tre gradig betygsskala MVG -VG- G. I och med att det nya betygssystemet var ganska nytt blandade både lärare och elever ofta ihop betygsgraderna i sina beskrivningar. Det fanns också en hel del oro och osäkerhet hos både personal och elever, kring hur kunskaper i det nya betygssystemet skulle tolkas. I synnerhet fanns denna oro hos nionde klasserna eftersom de skulle söka med det nya betygssystemet till gymnasieskolan.

Det är onsdag och lunchtid på Markbodaskolan. Jag tar sällskap med Elsa och hennes slöjdlärarkollega ned till matsalen. De båda pedagogerna är nyfikna på hur det går med studien och frågar om jag har uppmärksammat att det finns elever som byter skola flera gånger. Jag svarar att jag har förstått att det finns en sån grupp av elever, framförallt från lärarna på skolorna jag är på men att jag inte ännu har träffat så många. Jag fortsätter med att säga: att eleverna verkar lite svåra att få fatt i. Elsa nickar och säger: ”ja det där det är skolvalfrihetens dilemma, de byter innan man hinner lösa konflikter och fråga varför de byter”.

(Fältanteckningar, Markbodaskolan, mars, 2013)

Ebba är 14 år och har bytt skola vid fyra tillfällen. Hon bor i området Linden och började förskoleklass på Tallundaskolan. Idag går hon i en kulturprofilerad innerstadsskola. När vi ses en eftermiddag i en av parklekarna i området berättar hon om sina skolbyten. Ebba:

Jag började skolan i Tallundaskolan där jag gick i fyra år, från sexårs till fyran. Sen så bytte jag till O-skolan och där gick jag... [tvekar som om hon tanker efter hur länge och fortsätter sedan] ... typ cirka en termin. Sen så bytte jag igen till M-skolan som också ligger i parken. I samma hus som O-skolan. Och där gick jag i två, kanske två och ett halvt år och nu går jag i E-skolan [den innerstadsskola som hon nu går i]. Där har jag gått i ett år och jag trivs.

Ebba berättar om hur hon försökte få läraren i den första skolan att förstå att hon var utanför kamratgemenskapen. Ebba beskriver hur läraren inte lyssnade och hur hon blev alltmer utanför gruppen. Tillsammans med sin mamma bestämde sig Ebba för att byta skola. Ett skolbyte skulle ge en chans till nya kompisar (jfr, Lund, 2015). På den nya skolan, O-skolan, fick också Ebba nya kompisar men skolmiljön var stökig och rörig. Ebba berättar att hon fick allt svårare att koncentrera sig och hennes mamma reagerade. Efter ett halvår bytte hon sedan skola igen, till M-skolan. Där, berättar Ebba, trivdes hon mycket bra och studierna gick bra. M-skolan var en liten skola så när det var dags att börja högstadiet tyckte Ebba att skolan kändes alldeles för liten. Hon hade också blivit intresserad av musik och bytte därför till en musikprofilerad innerstadsskola där hon nu går. Ebba menar att möjligheter till att byta skola har varit bra för henne. Genom skolbyten har hon kunnat få fler kompisar och även hittat en skola som innehåller ”mer än bara matte och engelska”.

En annan av de elever som bytt fler än tre gånger är Jelena, 15 år. Hon bor med sin mamma i området Bidal. Det var också i Bidal som Jelena började skolan. Jelena:

Jag började i X-skolan i Bidal där jag bor. Jag gick där till trean sen gick jag till S-skolan i stan. Sen kom jag tillbaka till X-skolan i Bidal och sedan till Internationella skolan.

Jelena berättar att hennes mamma inte var nöjd med undervisningen i X-skolan. Jelena berättar hur mamman, som är läkare, ansåg undervisningen på X-skolan vara alltför ”slapp” med för ”lite läxor”. Då mamman ursprungligen är från Ryssland ville hon också att Jelena skulle få undervisning på ryska vilket ledde till att familjen letade efter en ny skola. De fann en liten fristående skola i innerstaden (S-skolan) med ryktet om sig att satsa hårt på undervisning i framförallt matematik och ryska. Jelena började på skolan till årskurs tre och berättar att hon trivdes bra. Det enda problemet var att hennes resväg blev så lång. Jelena säger att det var ”över 20 tunnelbanestationer” till skolan och hon var bara 9 år gammal. Den långa skolvägen gjorde att hon efter bara en termin ville byta tillbaka till X-skolan. Mamman gick med på skolbyte även om hon inte var riktigt nöjd, berättar Jelena vidare. När det sedan var dags för Jelena att börja årskurs sex hade en fristående skola med internationell profil öppnat i Brodalsområdet. Skolan gjorde mycket reklam, i både Brodal och Bidal och både Jelena och hennes mamma tyckte att skolan lät intressant:

Sen hittade vi Internationella skolan. Vi var där på ett Öppet hus och dom annonserade rätt mycket, ”här får du undervisning på två språk och eleverna får det där och det där...” Åh, jag vet inte, men det var massor med reklam.

Till högstadiet bytte Jelena till Internationella skolan där hon trivdes mycket bra. Strax innan Jelena skulle sluta årskurs åtta stängde skolan. Efter att ha sökt till ett antal skolor utan att få plats kom Jelena till Brodalsskolan i början av årskurs nio. Vid tiden för intervjun har hon hunnit gå ett halvår på Brodalsskolan. Hon trivs bra men säger att det är svårt att hänga med i undervisningen. Hennes betyg har också sjunkit rejält. Jelena:

Jag gillar undervisningen här... fast den är ganska svår att hänga med eftersom dom har gått igenom så mycket. Det är lite mer press här och så kommer man in och man känner, oj det känns som om man gått i sexan i flera år och sedan direkt till nian och det är ganska svårt att hänga med. Fast det är bra att det händer nu och inte till gymnasiet. För jag hade ungefär 300 poäng i min gamla skola och då hade jag sökt in till nåt bra gymnasium och här ser jag ju på vilken nivå jag egentligen ligger. Så jag gillar skolan.

Jelena beskriver hur undervisningen och betygen på den fristående skolan inte motsvarade den nivå som finns på Brodalsskolan och att hon har fått ”kämpa hårt för att hänga med”.

Skolvalfrihetens Janusansikte

På studiens tre skolor finns en moralisk vilja att göra rätt samtidigt som det finns en motvilja att ta emot elever vilka kan komma att kräva extra resurser.

Den romerske guden Janus har med sina två ansikten vända åt olika håll har fått stå symbol för den dubbelnatur som kommer till uttryck i och med skolvalfriheten. Det jag har valt att benämna som *valfrihetens Janusansikte* och detta kan bäst illustreras med följande tre citat:

Bosse, rektor Markbodaskolan:

Inte avråder eller så ... [tvekar lite]... men bor de i en annan kommun då skyl-
ler man på att det är platsbrist. Att det är fullt och att vi måste ta in våra egna
elever först för det måste vi ju [Bosse fortsätter med att berätta om en specifik
elev. Jag har av etiska skäl valt att sammanfatta samt förkorta delar av det
fortsatta citatet]. När föräldrarna började berätta om hur mycket behov han
hade. Hur svårt han hade haft det och att han inte fått någon hjälp i skolan han
har gått i. Då svarade jag, ”Ni måste få hjälp där ni bor, vi kan inte ta emot
er”. Föräldrarna svarar då att han ska flytta till sin farmor som bor här i områ-
det och ja... [suckar]... är han skriven här, då måste vi ta emot honom.

Roger, biträdande rektor Brodalsskolan:

För varje elev som söker hit tittar vårt hälsoteam på hur vi kan hjälpa eleven
på bästa sätt. Ser vi att vi inte har resurser eller om vi inte kan erbjuda den ty-
pen av skolgång som barnet behöver, då måste vi säga nej. Men vi försöker ta
emot de flesta så att det blir en skola för alla. Så det är undantagsfall.

Sune, rektor Tallundaskolan:

Har de stått i kö så plockar vi in dom, även om dom kommer från andra kom-
muner. Om det är elever med väldigt stora behov då måste vi ställa frågan för
det kan handla om väldigt stora pengar. Och dom pengarna måste ju den
kommunen som eleven kommer från kunna garantera. Och vet dom inte re-
sursbehovet, så måste dom få reda på det. Det går ju inte annars. Stockholms
kommun kan inte betala för elever som har så stora behov. Det är oetiskt då
räcker inte pengarna till dom andra eleverna.

Tidigare forskning visar att skolor har blivit allt försiktigare med att ta emot
elever som inte bor i skolpliktbevakningsområdet, i synnerhet om skolorna
blir varse att eleven är i behov av extra stöd (Kallstenius, 2010; Jennings,
2010). I medierna lyfts inte sällan fram fristående skolors motvilja att ta
emot ”besvärliga elever”. Exempelvis visade Uppdrag Granskning ett upp-
märksammat inslag hösten 2013 då de med dold kamera filmade ett antal
rektorer på fristående skolor som fick en förfrågan om skolplats från påhit-
tade elevers föräldrar. I inslaget visas hur rektorerna inte hade plats för den
”besvärliga pojken från förorten” medan den ”akademiskt duktiga flickan”
erbjöds en plats på skolan strax därefter⁸³. Inslaget erbjuder inblick i hur det
oreglerade skolvalfrihetssystemet öppnat för möjligheter för skolor att
kringgå den lagstadgade antagningsprincipen om icke-diskriminering.

Även i min studie finns tendenser till att elever väljs bort. Här är det vik-
tigt att påminna om att Markbodaskolan och Brodalsskolan är kommunala
skolor. De är ålagda att ta emot de barn och unga som bor i deras närområde

⁸³ <http://www.svt.se/ug/friskolor-valjer-bort-besvarliga-elever>

men kan som citaten ovan visar vara tveksamma till att ta emot elever från andra områden om de får kännedom om att eleven har behov av särskilt stöd. I nedanstående fältanteckning beskriver Mia biträdande rektor på Markbodaskolan hur intaget av nya elever, som inte bor i närområdet, går till:

Det är höst och skolåret har precis startat. På Markbodaskolan arbetar biträdande rektor Mia med listor över elever som sökt till skolan. Hon behöver se över ansökningarna till skolan för att fylla några av de få platser som finns kvar. Alla elever som står i kö till skolan är listade utifrån vilket avstånd de har mellan skolan och bostaden. De som bor i skolans upptagningsområde står högst upp på listan. De har förtur i enlighet med närhetsprincipen. Övriga elever är listade i prydlig ordningsföljd efter avstånd i kilometer. Inför detta skolår har skolan kunnat ta emot alla de elever som sökt till årskurs sex och sju. Mia konstaterar nöjt att: ”överlag ser söktrycket till skolan gott ut”. Hon bläddrar lite i listorna för att visa mig vad eleverna har för hemadress. Det är långt fler elever på skolan som bor utanför skolans upptagningsområde än vad skolor brukar ha. Detta menar Mia är en följd av skolans profil och fortsätter att berätta att söktrycket till skolan kan variera, beroende av hur skolan rykte är i närområdet eftersom det påverkar den största grupp som söker sig till skolan, de ungdomar och familjer som bor i skolans upptagningsområde. De år skolan har ett sämre rykte är de mer beroende av att elever söker sig till skolan via den marknadsföring skolan gör. Söktrycket berättar Mia vidare kan också bero på hur väl skolan lyckats nå ut med informationen om sin profilerade verksamhet. Inför det här läsåret, berättar Mia, använde sig skolan av ett informationsblad, som sändes ut till ett ganska så stort antal hushåll med barn i ”rätt” ålder och på ”bra pendlingsavstånd”. Mia bläddrar vidare i högen med papper och pekar på några elevnamn på ett av arken. Det är en väntelista för plats i årskurs åtta. Hon stannar upp vid ett av namnen och säger ”den eleven han får inte erbjudande om en plats, inte för att vi inte har plats, utan för den här” för fingret till ett namn på en annan elev vars namn står strax över det första elevnamnet och fortsätter; ”den här eleven gick här på skolan i årskurs sex, bytte sen tillbaka till sin gamla skola, nu söker de hit igen och den vill vi inte ha tillbaka här. Och ger vi den där andra eleven (pekar på ett annat namn, längre ned på samma lista) en plats så kan det hända att de klagar”. Mia syftar på att i och med att skolan som policy för intag av elever från kön, hänvisar till avståndet mellan skol och hem kan de familjer som har en kortare resväg till skolan klaga om de får reda på att en elev med längre resväg har fått gå före i kön. Mia menar att det är viktigt att ha någon form av system, en princip som en håller på för vilka elever som tas i.

(Fältanteckning, Markbodaskolan, september, 2012)

Ball (2003) framhåller att när skolor tävlar med varandra om elever blir vissa grupper av elever mer ”eftertraktade” än andra. Att skolor värnar om sitt rykte som en ”bra skola för duktiga elever” och därmed försöker styra om elever som är i behov av extra stöd är något som även föräldrar reflekterar över. Ett exempel är Tea förälder på Tallundaskolan:

Jag upplever lite att dom har det här ... dom har ju sitt goda rykte att vara en bra skola. Men jag skulle vilja säga att dom är en bra skola för duktiga elever,

det är deras styrka. Och om man då har elever som behöver mera stöd så vill de inte riktigt... [suckar, tvekar en stund som om hon tänker efter och fortsätter sedan]... jag uppfattar det här som förälder och det kan ju ligga hos mig. Men jag uppfattar det som om att det inte är riktigt önskvärt. Det drar ju ned skolans resultat i stort så dom vill ju försöka.

Tea framhåller att Tallundaskolan måste tänka på sitt ”goda rykte” och kan därför inte ta emot alltför många elever i behov av extra stöd. Dovemark (2004, s.235) beskriver hur skolvalfriheten riskerar att maskera social reproduktion genom att premiera egenansvar och differentiering. Detta är något som i sin tur riskerar att eleverna (eller lärarna) inte ser att de är delar av en ojämlik spelplan. På så vis kan aktörers erfarenheter och praktiker reproduceras genom misskännande (Bourdieu och Wacquant, 1992).

I avhandlingens åttonde kapitel beskrev lärarna Lina, Catarina och Lena på Brodalsskolan hur Vikenskolan och andra tillvalsskolor styr elever som har ett större behov av stöd eller svenska som andraspråk till Brodalsskolan. Helena arbetar som speciallärare på skolan och ansvarar för mottagandet av nya elever till skolans högstadium. Helena berättar att hon brukar ta kontakt med den avlämnande skolan när nya elever lämnar in en ansökan om skolplats. I början av höstterminen fick Helena ett telefonsamtal från en familj som ville att dottern skulle börja på Brodalsskolan. Ett samtal som ledde till vissa bryderier:

Jag fick ett samtal i höstas från Tallundaskolan, som är en friskola och väldigt poppis. Det var ett samtal om en flicka som ville börja här och...[gör ett hummande ljud]... Det är ju lite märkligt kan man tycka...[tvekar och fortsätter sedan med]... Varför söker man sig från en så populär skola till våran skola? Så då började vi ju undersöka vad det var och då visade det sig att familjen bodde på våran adress och att flickan behövde mycket resurser. Då säger ju förstås dom här skolorna som har så mycket elever att ”vi har inga resurser för att hjälpa ditt barn” och så på den vägen var det.

Anna: Kan dom säga det?

Ja visst kan dom säga det. De säger till föräldern ”det är ditt barn och hon kan gå här men vi sätter in dom resurser vi har ” och har vi inte resurser, då har man sin hemskola som måste ta emot.

Det är en bild av skolvalfrihetens Janusansikte som växer fram i Helenas berättelse. Samtidigt som Helena vet att de på skolan är duktiga på att ta hand om elever i behov av särskilt stöd och svenska som andraspråk är hon också väl medveten om att det är arbetsinsatser som kostar. Helena fortsätter:

Vi har ju till exempel haft många nyanlända barn. För Vikenskolan tar inte emot nyanlända utan då har de haft ett avtal med oss att vi tar emot istället. Dom har råd att göra så på nåt vis. De säger ”vi kan inte erbjuda svenskunder-

visning på det sättet det är bäst att ditt barn går i Brodal”. Vi får ju så klart pengarna för eleven. Men det påverkar ju våra resultat så klart även om man inte behöver bedöma en elev de första två åren⁸⁴. Men det är ju skillnad om du är här i två år eller om du är född här.

Britt-Marie tillhör samma resursteam som Helena och arbetar med att ta emot ansökningar till förskoleklass upp till årskurs sex. När vi träffas en förmiddag på hennes arbetsrum för att prata om hur det går till när en elev söker till Brodalsskolan framhåller Britt-Marie att skolor kan ”fibbla och inte säga allting om eleven”. Britt-Marie:

Det interkommunala bidraget det följer med eleven, men inga extra pengar, och du vet det kan vara syn, hörsel, autism. Att de behöver extra resurser då äskar vi ju alltid och men vi får ju ändå aldrig tillräckligt. I bästa fall får vi får vi en resursperson som får två-tre månadslöner men dom ska ju jobba hela året och vart tas de andra pengarna ifrån? Jo, de tas ju från de andra barnen så att säga, om vi ska vara krassa. Därför måste man ju vara lite försiktig när man tar emot så att säga.

Utifrån lärarnas beskrivningar går det att förstå att även Brodalsskolan är lite extra försiktiga med att ta emot elever som kan ”kosta lite mer”, något som pekar mot att skolvalfrihetens Janusansikte omfattar samtliga skolor på den lokala skolmarknaden.

⁸⁴ Betygssättning och bedömning av nyanlända elever leder till en del bekymmer för de undervisande lärarna. Under fältstudietiden återkom ett flertal av lärarna att de inte behövde varken betygssätta eller bedöma nyanlända elever under de två första åren de gick i svensk skola. Enligt Stockholms stads riktlinjer från 2016 ska en nyanlända elevs kunskaper bedömas inom 15 dagar efter det att eleven tagits emot inom skolväsendet. Bedömningen ska då innehålla en kartläggning av elevens kunskaper samt ge eleven möjligheter att visa sin kunskapsnivå på sitt starkaste språk. Denna kartläggning av en elevs kunskaper ska sedan ligga till grund för rektors beslut om årskurs, skolform och undervisningsgrupp (www.pedagogstockholm.se). Enligt Skolverket och Skollagen gäller att en elev räknas som nyanländ de fyra första skolåren i svensk skola. Under denna tidsperiod har eleven rätt till studiehandledning på sitt modersmål och få undervisning anpassad efter elevens kunskapsnivå. Studiehandledningen är till för att underlätta för eleven att nå betyg inom de olika skolämnen. Om en elev anländer sent under terminen ska inte betyg sättas (detta gäller innan ett ämne har avslutats, det vill säga vid terminsbetyg). När eleven ska få slutbetyg i årskurs 9 förväntas det att eleven ska ha fått undervisning och betyg i samtliga ämnen. En elev kan välja att förlänga skolplikten upp till två år efter årskurs 9, alternativt söka till gymnasieskolans introduktionsprogram (Skollagen, SFS, 2010:800 samt www.skolverket.se). Det finns, enligt Skolverkets webbsida inget stöd i skolans författningar för hur skolan ska hantera de situationer där en elev ska få slutbetyg i årskurs 9 och inte har fått någon undervisning. I det fall där eleven får F i ett ämne i terminsbetyg är det precis som för samtliga elever i grundskolan angeläget att läraren informerar eleven och elevens vårdnadshavare om elevens kunskapsutveckling (www.skolverket.se).

Avslutande reflektioner

Detta kapitel har fördjupat bilden av skolvalfriheten genom att belysa hur de mest aktiva aktörerna, elever som väljer att under sin grundskoletid byta skola ett flertal gånger, använder sig av den.

I denna studie verkar skolbyten främst bottna i en jakt på en mer ”svensk” skola eller en nystart. Ett annat vanligt skäl för skolbyte, i synnerhet för lite äldre elever, är byte till skolor som erbjuder profilinektad undervisning. För den enskilde eleven kan ett skolbyte vara positivt. Det kan ge möjligheter till en nystart, en annan social miljö eller möjligheter till att få använda skoltid till fritidsintressen.

I kapitlet framkommer dock ytterligare en bild av skolbyte. De skolprofessionella uppfattar att ökat utnyttjande av skolvalfriheten leder till svårigheter att lösa konflikter, bygga sociala relationer och till ökad osäkerhet. Studien pekar mot att det är allt svårare för lärarna att få rätt information om elever samt att skolor tenderar (om möjligt) att göra ett visst urval av elever. Det senare leder till att elever som kostar mer väljs bort i högre utsträckning. Att elever väljs bort är något som i sin tur riskerar leda till att föräldrar undanhåller information om behov av särskilt stöd.

Slutligen är det av värde att framhålla att skolor kan läggas ned. Detta innebär att elever och deras familjer tvingas söka en ny skola. Kapitlet visar att detta inte är en enkel process, i synnerhet inte om det händer i slutet av grundskolan. Ett skolbyte under senare delen av högstadiet kan innebära såväl betygssänkning som social osäkerhet.

Kapitel 10 Avslutande diskussion

Det är ett fritt skolval för de redan privilegierade,
Mia, biträdande rektor, Markbodaskolan

Avhandlingsarbetet tog sin utgångspunkt i hur skolor och aktörer sedan mer än två decennier tillbaka behövt förhålla sig till en förändrad styrmodell av den svenska skolan. Ett av de tydligare exemplen på den förändrade styrningen var implementeringen av skolvalfriheten. De olika empiriska kapitlen har visat hur aktörer använder sig av olika strategier för att behålla, förändra eller förstärka en viss position på den skolmarknad som uppstått i implementeringens spår. Kapitlen har vidare beskrivit hur skolbyten, skolbytare och rykten hanteras samt vilka tänkbara strategier och positioner som aktörer kan inta på en lokal skolmarknad. Ett ord som sammanfattar dessa processer och strategier är att *navigera*. Några av de i avhandlingen identifierade strategierna sammanfattas och diskuteras i nästa avsnitt.

Strategier för navigerande

Sammanfattningsvis har tre grupper av aktörer (ungdomar och föräldrar), definierade utifrån deras huvudsakliga förhållningssätt vid navigerandet på skolmarknaden, kunnat identifieras. Jag väljer att benämna dem som *stannare*, *bytare* och *kämpare*. Det analytiskt intressanta är att det går att identifiera ett antal variationer av dessa grupper, dels påkallade av förändrade omständigheter på den lokala skolmarknaden och dels av de skolprofessionellas misskännande av föräldrarnas beslut att sätta sina barn i den närmaste skolan. Nedan ska de förtydligas.

Statistik från Stockholms stad visar att det är vanligast att barnen går i någon av de för bostaden närmast belägna skolorna. Att välja att stanna i den närmaste skolan kan dock röra sig om såväl aktiva som passiva val. Föreliggande studie bekräftar den övergripande statistiska bilden att andelen stannare (mätt efter hur många som bor i närheten av sin skola) är störst i de delar av staden där den övervägande delen av de boende tillhör grupper som har det socioekonomiskt bättre ställt. I avhandlingen exemplifieras detta med områdena Viken och Tallunda. Statistiken visar också att andelen bytare är högre i de stadsdelar där de boende har ett mer socialt utsatt läge, i denna text exemplifierat av områdena Brodal och Bidal. Förstås har även dessa

områdets skolor en del familjer som bor i närområdet. Frågan är om det finns några skillnader mellan hur familjers val uppfattas av de berörda skolprofessionella till följd av områdenas olika konfigurering?

Genom avsaknaden av starkt symboliskt kapital positioneras föräldrarna och ungdomarna på Brodalsskolan som en grupp icke-aktiva (passiva) stannare medan Tallundaskolans föräldrar och ungdomar beskrivs som aktiva och medvetna stannare (jfr, Bourdieu, 1994). De avgörande skillnaderna i de skolprofessionellas uppfattningar och beskrivningar av aktiva respektive icke-aktiva stannare bygger således på misskännande av föräldrarnas egentliga skäl för att sätta sina barn i en bortvalsskola. Skawonius (2005) uttryckte denna process med tydlighet via titeln på sin avhandling *Att välja eller hamna*. Genom att finnas på en plats med stort svensketskapt har Villundaskolan redan de elever de vill ha och som de behöver och därför görs ingen nämnvärd marknadsföring. Skolan bevakar emellertid aktivt att det inte sker någon alltför större förändring med avseende på elevunderlag, rykte, status och även elevprestationer (jfr, Forsberg, 2015).

Viktigt att lyfta fram är de föräldrar som tillhörde vad Gewirtz med flera (1995) benämner som privilegierade väljare. Det är den grupp föräldrar som lätt kunde skaffa sig vissa fördelar och därigenom navigera systemet så att deras barn hamnade i de önskade skolorna. På dessa skolor kunde eleverna sedan få mer akademiskt inriktad utbildning och skapa nätverk inför framtiden. Intressant i denna studie är att även när föräldrar kan antas inneha ett stort utbildnings- och informationskapital kan de positioneras som semiskickliga väljare, främst utifrån en avsaknad av ”rätt” form av utbildnings- och informationskapital (jfr, Gewirtz m.fl., 1995). I studien tycks den främsta orsaken till en avsaknad av ”rätt” kapitalformer vara relaterad till att aktören har migrerat. Så i likhet med vad många andra studier pekar på drabbas de grupper som har erfarenhet av migration i långt större utsträckning av *en dålig växelkurs* än vad andra grupper gör (jfr, Gewirtz, m.fl., 1995).

I gruppen av *bytare* fanns ungdomar och deras familjer som bytt skola frivilligt samt de som bytt ofrivilligt. I gruppen frivilliga bytare finns ungdomar som sökt sig till en annan skolmiljö av olika skäl. De bakomliggande orsakerna förklarades exempelvis med att de sökte sig en annan social miljö eller hade önskemål om mer profilerad undervisning. Några av de elever som finns i gruppen av frivilliga bytare kan förstås som skolzappare eller som skolmarknadens free-riders, som på jakt efter den lämpligaste skolan är beredda att byta skola upprepade gånger.

I gruppen ofrivilliga bytare fanns de aktörer som utifrån individuella faktorer kan beskrivas som skolvalssystemets stora förlorare. Det rör sig om elever som tvingats till byte av organisatoriska skäl eller för att de upplevt känslor av icke-tillhörighet, utanförskap och annorlundaskap. I denna grupp fanns också den stora grupp av elever som tvingats till byte när skolan de gick på lades ned. Ett flertal av dessa ofrivilliga bytare bar på känslor av ett

personligt misslyckande. Teoretiskt skulle det kunna uttryckas som att deras habitus och kapitaltillgångar stämde mindre väl överens med det fält de mötte (Bourdieu och Wacquant, 1992) vilket var något som ofta ledde till de mer svårfångade känslorna av misslyckande och icke-tillhörande.

Som tidigare nämnt pekar studien mot att en del av bytarna använder det fria skolvalet som ett verktyg för att söka sig till en annan social miljö. För en del av bytarna skedde detta i så hög grad att jag valt att benämna dem som *kämpare*. Föräldrarna var beredda att ”göra allt” eller i alla fall bra mycket för att barnen skulle kunna komma in på den skola som de ansåg vara ”rätt”. Det kunde handla om att använda sig av sitt ekonomiska kapital och flytta till ett annat område. Eller att använda sig av resurser i form av ett stort socialt kapital. Kämparna använde sig av olika strategier som att de skrev barnen på en släktings adress, överklagade administrativa beslut och ringde rektorer. Det kunde också handla om att på ett strategiskt sätt undanhålla tidigare svårigheter i barnets skolgång. Inom gruppen kämpare fanns också de föräldrar som uppgav att de lade ned mycket tid och energi på att informera sig om skolor. De använde sig av såväl sociala nätverk som betygs- och rankingstabeller för att gradera, jämföra och avgöra vilken skola som skulle passa deras barn bäst. För kämparnas barn innebar ett skolbyte ofta längre resväg, men det garanterade istället tillgång till en annan och mer eftertraktad social miljö. Den hårda kampen kring skolvalet ledde inte sällan till ambivalens, till frustration och en ökad osäkerhet hos både föräldrar och ungdomar.

När det fria skolvalet implementerades skedde detta inte i ett vakuum utan inom en komplex social kontext där uppsättningar av strukturella villkor, föreställningar, positioner och normer redan fanns. Här sker ett samspel mellan individuella praktiker och strukturella förutsättningar och med valet av skola som dominerande fråga i den polariserade stadens rum med symboliskt laddade gränssättningar leder det till olika utfall avseende skolornas möjligheter att hävda sig på den lokala skolmarknaden. I materialet har fyra huvudsakliga utfallskategorier framträtt, kategorier med starka kopplingar sinsemellan. Boendesegregationen, negativa symboliska representationer och skolvalfriheten i kombination driver på *åtskillnaden* mellan skolor. Det är något som vidare leder till mer homogena skolor och där homogeniteten i sig skapar *homologier* på skolornas interna arenor. Åtskillnaden, homogeniteten och homologiseringen leder vidare till att skolorna lättare kan definieras av lokala diskurser och *tillskrivas* egenskaper som ”bättre” och ”sämre”. Detta är något som inverkar på skolans position på skolmarknaden och även i sig förstärker åtskillnaden. I denna kedja finns ytterligare en kategori som har med *de interna hierarkierna* att göra. Utfall som tenderar att uppstå trots homologierna. Nedan ska alla fyra diskuteras. Frågan om denna kedja är determinerande och hur den skulle kunna brytas behandlas i avhandlingens sista avsnitt.

Att förstärka åtskillnad

När den politiska omstruktureringen av utbildningslandskapet introducerades var ett av de främsta argumenten att ökad valfrihet skulle kunna motverka den tilltagande bostadssegregationen. I denna studie finns inget som tyder på att detta skulle ha besannats. Skolvalfriheten har inte motverkat boendesegregationen i någon större utsträckning, snarare pekar studien mot att åtskillnaden mellan skolors elevsammansättning har förstärkts.

De empiriska kapitlen visar att det är viktigt för en enskild skola att i geografisk bemärkelse vara ”rätt” placerad. Den alltmer uppdelade staden och framförallt diskurser om *no-go-områden* har fått en ökad betydelse för familjernas strategier vid skolval. Studien identifierar vidare hur olika aktörers navigerande inom den lokala skolmarknaden är starkt kopplat till såväl platsers olika tillgång till spatialt kapital som till skolors differentierade elevsammansättning. I avhandlingen synliggörs hur platsers spatiala kapital bidrar till vad som i det närmaste kan benämnas som (o)valfrihetens geografi. En slutsats är att föreställningar om plats villkorar skolval samt att valet i sig är villkorat långt innan det egentligen ens har påbörjats. Det senare genom att vissa skolor redan från start intar en starkare position på skolmarknaden medan andra är *dömda på förhand av platsens fängslade diskurser* (jfr, Gulson, 2011).

Bourdieu (1999) beskriver att uppfattningar om plats, i avhandlingen benämnda som föreställda geografier, endast är förlängningar av det sociala rummet. Plats måste därför förstås relationellt. I avhandlingens åttonde kapitel synliggörs platsers relationella verkan när Brodalskolan genom att vara placerad i *svenskhetens gränsländ* blir tillvalsskola för familjer som bor längre ut från staden. Det handlar då återigen i första hand om att i sammanhanget mer kapitalstarka familjer navigerar bort från en hemskola belägen i ett än mer socialt utsatt område. Navigerandet till Brodalskolan från det mer utsatta Bidal i kombination med att familjer boende i Brodal navigerar bort från Brodalsskolan (båda sätten att navigera bygger egentligen på samma premisser) formar det som kan definieras som *den lokala skolmarknadens dominoeffekt*.

I avhandlingen har det belysts att en uppdelning av elever mellan de tre skolorna i förhållande till föräldrars utbildningsbakgrund, elevers studievänor i hemmet och familjens vistelsetid i landet har skett. Förstärkningen av åtskillnad mellan skolorna framstår nästan som något ” normalt ” och något som ”inte går att stoppa”. Det blir till en logisk följd av att skolvalfriheten, boendesegregationen och föräldrarnas strävan efter de ”bästa” skolorna sammansmälter till distinkta positioneringar på den lokala skolmarknaden. I ett system med skolvalfrihet och med dess ansvarsideologier faller skulden för försämrat rykte och elevresultat i bortvalsskolor nästan uteslutande på dess elever och föräldrar. På det sättet legitimerar åtskillnadens logik, genom misskännande, sina egna grundmekanismer.

Homogenitet, homologier och skolhabitus

Att familjer med högre socialt, ekonomiskt och utbildningskapital väljer att navigera bort från skolor belägna i socialt utsatta områden leder i sin tur till att elevsammansättningen i skolorna blir alltmer homogen (Skolverket, 2012b). Den tilltagande uppdelningen av elevgrupper mellan skolor med avseende på elevers migrationserfarenheter, studievanor och föräldrars utbildningsbakgrund leder till vissa interna konsekvenser. För trots ytliga likheter i det som hör skolvardagen till, kunde det i avhandlingens empiriska kapitel konstateras att skolornas interna arenor kom att bli indragna i skapandet av det jag väljer att benämna som *homologier*. Med detta menas en process där ett gemensamt meningssystem mellan individen och kollektivet växer fram och vars huvudsakliga drag enbart kan förstås om de betraktas mot bakgrunden av den lokala kontexten. Utfallet av homologierna har jag valt att benämna som skolhabitus och i avhandlingens empiriska exempel har skilda typer kunnat identifieras, *omsorgens skolhabitus* (Brodalsskolan), *ordningens skolhabitus* (Tallundaskolan) och *kreativitetens skolhabitus* (Markbodaskolan).

Viktigt att poängtera är att när elevsammansättningen beskrivs som alltmer homogen ska det inte förstås som att samtliga elever på en skola tillhör en homogen grupp i alla avseenden. Elevernas språkliga, kulturella och religiösa bakgrunder kan markant skilja sig åt liksom deras hemförhållanden. Men homogena elevsammansättningar kan, genom homologier, leda till formandet av ett för skola specifikt habitus. Ett skolhabitus inom vilket både elever och skolprofessionella uppfattar och tenderar att uppleva sin skola på ett likartat sätt. Ett starkt skolhabitus som bygger på en lika stark likriktning påverkar skolors interna relationsarenor och kan för vissa elever som väljer att opponera sig mot och utmana likriktningen innebära att de ”stämplas” och behandlas som ”stökiga” och ”problematiska”. Detta kan på ett negativt sätt komma att påverka elevers framtida livsvillkor.

Vid utformningen av skolhabitus är relationen mellan plats och identitet påtaglig (se, Bourdieu, 1999). Genom skolhabitus koncentreras och förkroppsligas närområdets socioekonomiska struktur. Ungdomarna på studiens tre skolor internaliserar en uppsättning tankar, värderingar och normer som får betydelse för hur de kan komma att se på sina framtidsmöjligheter. De yttre strukturella villkoren får därför konsekvenser för skolornas inre verksamhet och för elevernas föreställningar om sig själva. I skolor som Brodalsskolan samt i ett par av skolorna i området Bidal riskerar homologierna och skolhabitus att leda till känslor av annorlundahet. De blir *utanförskapets utanförskapsskola* (Gustafsson, 2010). De blir skolor där ungdomarnas egna erfarenheter och familjebakgrunder värderas lägre. För när den territoriella stigmatiseringen med full kraft slår igenom i den dagliga verksamheten, framförallt via diskurser och föreställningar om *vem eller vilka* som är i ett större behov av omsorg och kompensatoriska åtgärder, leder det till ojämlika

skolvillkor. Inte minst utifrån att elever på andra skolor som inte är belägna på territoriellt stigmatiserade platser blir bekräftade, bland annat genom sin familjebakgrund. De lär sig egenansvar och uppmuntras till akademiska studier. Elever på skolor liknande Tallundaskolan och i viss mån Markbodaskolan blir på så vis i större utsträckning förberedda för att möta framtida krav. När homologierna och logikerna i de formationer av skolhabitus som synliggörs i avhandlingen sammanflätas och även förkroppsligas inom aktörerna leder det till olika legitimitetskrav, inom vilka dagens skolvillkor kan komma att villkora morgondagens livsvillkor.

Tillskrivning av egenskaper

Det tredje utfallet som framträder bygger på ett tillskrivande av egenskaper. Det handlar i främsta hand om olika egenskaper kopplade till skolans inre arenor och deras närområden. Tillsammans med homologierna skapar åtskillnaden olika föreställningar om *vem eller vilka* som är elever på stadens olika skolor. Inom den sociala kontext som den lokala skolmarknaden utgör uppstår en rad föreställningar och praktiker som laddas upp med olika symboliska värden. Mot bakgrund av det som framkommit i avhandlingen går det att konstatera att skolvalfriheten lett till att såväl enskilda aktörer som skolor i högre utsträckning tillskrivs mening utifrån deras tillgång till symboliskt värdefullt kapital. Vilka skolor som anses vara tillvalsskolor bygger därför på tillskrivande av olika egenskaper och inte enbart på deras pedagogiska förtjänster eller materiella förutsättningar. En form av tillskrivande är ryktet, det Ball (2003) och Ball och Vincent (1998) benämner som *hot knowledge*. Ett rykte kan leda till att skolor kan få en förbättrad eller försämrade position på den lokala skolmarknaden. Ett dåligt rykte är något som enskilda skolor har mycket svårt att bli av med och ett gott rykte tar lång tid att bygga upp.

Ryktet och dess betydelse uppkommer på skilda sätt i studiens tre skolor. För Brodalsskolan handlar skolryktet först och främst om platsens stigmatiserande effekter, vad det innebär att vara placerad i Brodal. Även skolans elevsammansättning påverkar skolans rykte. Brodalsskolan stämplas som ”förortsskola” och ”invandrarskola” och tillskrivs genom detta ett rykte med vissa normativa drag. I hög grad bygger tillskrivandet av attribut som ”invandrarskola” på fördomar samt en syn på ”de Andra” som bärare av en rad negativa egenskaper. Tillskrivanden som föräldrar boende i det lokala området gör dessutom i de allra flesta fall långt innan aktörerna de facto har kunnat ta ställning till skolans inre verksamhet (jfr, Bunar, 2009; Jonsson, 2015; Schwartz, 2013).

Platsens positiva konnotationer samt avsaknad av elever med migrationserfarenhet leder till att Tallundaskolan inte drabbas på samma sätt av tillskrivandets negativa effekter. Snarare tillskrivs Tallundaskolan en rad positiva

egenskaper, inte minst utifrån att det är en skola det är svårt att komma in på. För en skola med kö antas av föräldrar och elever ofta vara en ”bra” skola. Även detta ofta innan de egentligen har kunnat ta ställning till den inre verksamheten genom inblick, besök och erfarenheter.

I samtliga av de studerade skolorna menade de skolprofessionella att ett år med en ”stökig” klass eller ett par ”stökiga” elever kan ge en skola dåligt rykte. Ett dåligt skolrykte kan bygga på vissa faktiska förhållanden eller händelser som har ägt rum men inte alltid. Ett negativt tillskrivande innebär ofta ett rykte som det för en enskild skola kan ta år att bli av med.

De i studien intervjuade lärarna och skolledarna menar att föräldrarnas och elevernas ökade benägenhet att navigera på den lokala skolmarknaden gett upphov till svårigheter med planering. De skolprofessionella uppfattar föräldrarna (generellt sett) som en *lättfotad grupp*. De antas vara en grupp som kan välja och vraka men också ställa vissa krav på skolverksamheten. I studien var detta tydligast på de två skolor som hade en mer osäker position på marknaden, Brodalsskolan och Markbodaskolan. Tallundaskolans starkare position gav skolan ett annat utgångsläge. Där tillskrevs visserligen föräldrarna en stark position men genom söktrycket till skolan behövde skolpersonalen inte ta samma hänsyn till föräldrarnas krav. Om föräldrarna var missnöjda med verksamheten ansåg skolledningen att de i stället borde välja en skola som i större utsträckning passade in på deras önskemål.

De intervjuade aktörerna lyfte fram ett par strukturerande villkor som kan leda till förändrade förutsättningar för såväl aktörernas navigering som skolornas positionering på skolmarknaden. Ett sådant strukturerande villkor som direkt påverkade skolors positioner var tillståndsprovning. Detta genom att enskilda aktörer måste omvärdera sitt navigerande om en ny skola slår upp portarna i närheten. Men även utifrån att ett förändrat fält kan leda till konsekvenser för de redan etablerade skolorna. Skolor som läggs ned leder till att elever helt plötsligt kan stå utan skola och nyetableringar kan leda till elevutflöden även från populära tillvalsskolor. I samtliga dessa fall var tillskrivningens roll betydelsefull, inte minst genom koder, informella nätverk och andra symboliska kapitalformer.

Ytterligare ett strukturellt villkorande drag är närhetsprincipen, en princip som både möjliggör och försvårar för skolplacering i ”rätt” skola. Studien visar hur närhetsprincipen leder till att det uppstår ett spänningsfält mellan *en moralisk vilja att göra rätt och en kostnads kalkyl*. Trots att skolorna är öppna för samtliga elever finns det ändå ett kalkylerande drag om vilka elever som är mer kostnadskrävande. Det finns tendenser till att både skolor och föräldrar på ett pragmatiskt sätt försöker navigera runt de grynnor som uppstått. Det kan då handla om att dölja vad som hänt under tidigare skolgång (föräldrar) eller låta bli att anta elever som inte omfattas av närhetsprincipen (skolor) med hänvisning till platsbrist och långa kötider. Närhetsprincipen kan också leda till att föräldrar både söker sig till och flyr från den närmaste

skolan, oftast beroende av innebörden i platsens föreställda geografier (jfr, Butler och Hamnett, 2007)

De interna hierarkierna

Studien beskriver hur det uppstår en rad interna hierarkier inom varje skola. De interna positioneringarna inom varje skolas inre rum visar på några avgörande och fördjupade diskrepanser mellan de tre skolorna. I Brodalsskolan uppstår en intern version av "den Andre" när skolans nyanlända elever beskrivs. Beskrivningar som "importer" återspeglar den samhällsstruktur och diskurser som finns utanför skolan om de som står längst ned på samhälls-stegen, det vill säga de som nyligen anlänt (jfr, Wiltgren, 2014). Det finns vidare en dubbelhet hos de skolprofessionella inför mottagandet av nyanlända elever. Det handlar om spänningsfältet mellan viljan att undervisa alla elever (och vara bra på det) och vetskapen om att i den marknadsorienterade skolan riskerar många elever i behov av extra stöd eller svenska som andraspråk att dra ned skolans genomsnittliga meritvärde. Vilket i sin tur riskerar att färre familjer söker till skolan. Denna process skulle kunna benämnas som *den lokala skolmarknadens moment 22*.

På Tallundaskolan och Markbodaskolan uppstår interna hierarkier som främst bottnar i hur väl de enskilda aktörernas habitus korrelerar med det rådande skolhabitus. De elever som snabbt lär sig läsa av de dolda koderna har på dessa skolor en bättre intern ställning, både hos lärare och hos skolkompisar. Detta emedan de elever som har svårare att läsa av den dolda läroplanen får svårigheter och riskerar att möta motstånd, vilket i sin tur kan leda till ett skolbyte.

Skolverket (2012b) framhåller att skolvalet riskerar leda till en ökad dold segregation utifrån elevers studiemotivation och kamrateffekter. I denna studie kunde inte någon större skillnad i elevernas skolmotivation identifieras men det framträdde en tydlig bild av att lärares olika förväntningar ger elever olika skolvillkor. Utifrån lärarens förväntningar premierades vissa elevbeteenden medan andra kritiserades. Studien visar hur det förekommer en rad former av misskännande. Det vill säga glömska som leder till att aktörerna inte uppfattar att deras habitus och kapitaltillgångar är av faktisk betydelse för hur de navigerar, eller för hur de sedan förhåller sig till varandra i den sociala miljö som skolan utgör. Ball (2006) framhåller att när en policy som exempelvis det fria skolvalet introduceras och implementeras medverkar de aktörer som policyn berör till dess implementering och upprätthållande (se även Ball m.fl., 2012). Det går sammanfattningsvis att konstatera att aktörerna navigerar fältets strukturerande villkor med i grunden mycket olika förutsättningar.

Några avslutande ord

Skolan är i dess ”vidaste mening ett ideologiskt tacksamt område” skriver Liedman (2011, s. 12) och tillägger att det till synes är långt enklare för politiker att profilera sin politik med hjälp av olika utbildningsreformer än det är inom andra politiska områden. Utbildning och skola är dessutom ett område som de flesta av oss har en personlig erfarenhet av och vi omfattas därför av vad Liedman benämner som ”anekdotisk evidens”. Vi har alla något att tillföra debatten då vi har någon form av relation och erfarenhet av skolan. Detta menar Liedman gör att utbildningsfrågor får ett stort utrymme inom samhällsdebatten (Liedman, 2011, s. 14).

Oavsett ideologisk prägel eller anekdotisk evidens kan skolvalfriheten låta som en god och progressiv tanke som ger familjer större makt över vilken typ av utbildning deras barn ska ha. Men detta är en skenbar bild då avhandlingen har visat att olika aktörer hanterar skolvalfriheten beroende av hur väl habitus och kapitaltillgångar korrelerar med fältets struktur. Det innebär att skolmarknaden är ett fält som är strukturellt villkorat, inte minst genom den existerande boendesegregationen inom staden men också genom marknadens regleringar i form av exempelvis närhetsprincipen. Studien har beskrivit betydelsen av valfrihetens geografi, det vill säga hur skolor och en lokal skolmarknad präglas av ekonomiska såväl som sociala klyftor (jfr, Gulson och Symes, 2007; Gulson, 2011). De tre undersökta skolorna har med sin fysiska placering helt olika förutsättningar. Detta trots att det enbart är några kilometer dem emellan, placerar skolorna och deras elever, lärare och föräldrar i *vitt skilda världar* (jfr, Dovemark, 2008). Apple (2006) konstaterar att de flesta utbildningsreformer inte tar hänsyn till eller försöker adressera djupare samhällsutmaningar som exempelvis ojämlikhet eller hur resurser fördelas i samhället i stort. När en policy likt skolvalfrihet introduceras tas ingen hänsyn till hur till exempel den rådande boendesegregationen kan komma att påverka dess implementering, och vice versa, hur valfrihetens implementering kan påverka boendesegregationen.

Vad är det som skulle krävas för att överbrygga gapet mellan utbildningspolitik och samhällsutmaningar? Låt mig kortfattat reflektera över vad som är att betrakta som en rättvis och jämlik utbildning samt vad som skulle behövas för att bryta den till synes determinerande kedjan mellan åtskillnad, homogenitet och homologier, tillskrivningar, de interna hierarkiernas uppkomst och deras konsekvenser för navigerande.

För det första är det viktigt att utbildning är *likvärdig*, med betoningen på att utbildningen ska syfta till att ge samhällets samtliga barn och unga de absolut bästa möjligheterna för att kunna nå de nationellt uppsatta målen. Varje skola måste hålla den kvaliteten på undervisning och ha de resurser som möjliggör att de kan bedriva en undervisning som ger varje barn de rätta möjligheterna utifrån dennes förutsättningar. En skola ska därför inte kunna hänvisa till att andra skolor är bättre rustade för att ta hand om en enskild

elevs problematik och utmaningar. När en elev är skolplacerad så är det skolans ansvar att se till att undervisning bedrivs på det sätt som gör att den enskilda eleven utvecklas efter bästa förmåga. För det andra måste utbildningssystemet, förutom att präglas av god kvalitet, ha *lärare med en genuin tilltro* till att alla barn och unga förmår nå minst de uppsatta målen. För det tredje måste *prestationskillnader och resultat mellan olika skolenheter minska* eller helst elimineras. Var en elev är uppvuxen eller var den bor ska inte ha en betydelse för hur väl denne presterar i skolan. För det fjärde måste utbildningssystemet, dess skolor och lärare *bejaka den sociala och kulturella mångfald* som finns i samhället idag och se elevers *olikheter som resurs snarare än hinder*. Nedan kommer några av dessa betydelsebärande grundsatser att diskuteras närmare.

Skolors och elevers prestationer är möjliga att påverka om frågor kring vilka faktorer som är av betydelse analyseras och adresseras på rätt sätt. Forskning har visat att elevers socioekonomiska bakgrund är en av de enskilt starkaste strukturella villkor som påverkar prestationer (se, Håkansson och Sundberg, 2012; Persson och Riddersporre, 2011; Skolverket, 2009, 2012b). Framförallt är det föräldrars utbildningsnivå som visat sig ha stor betydelse. Detta är något som leder till att bakgrundsfaktorerers påverkansgrad kraftigt måste reduceras. Inte minst är det viktigt för att motverka den boendesegregation som finns i Stockholm. Frågan om hur boendesegregation ska kunna motverkas är många gånger svåra att adressera för enskilda skolor och lärare. Detta är också frågeställningar som bättre lämpar sig att adresseras på ett mer övergripande plan. Dessa kommer också att diskuteras närmare lite längre fram.

Det finns dock två aspekter som var enskild lärare kan adressera inom sin praktik. Den första aspekten bygger på att tidigare forskning påvisar att goda relationer mellan hem och skola ger effekter på elevers studiemotivation (se exempelvis, Jeynes, 2005; Nermeen m.fl., 2010). En god föräldrasamverkan torde i förläggnigen förstärka elevers studiemotivation vilket i sin tur förbättrar elevers skolresultat. Genom att skolan och dess lärare arbetar för goda och förtroendefulla relationer med föräldrarna stärks därmed förutsättningarna för den enskilda eleven att klara sina studier.

Den andra aspekten bygger på att en del forskningsresultat har betonat att läraren är den enskilt mest betydelsefulla faktorn för att elever ska lyckas i skolan (se exempelvis Hattie, 2009). De sätt som läraren genomför lektionen med avseende på struktur, didaktik, pedagogik och de relationer som läraren skapar med och mellan sina elever, tillsammans med höga förväntningar på samtliga elever oavsett bakgrund har en stor betydelse för elevers skolframgång. Med andra ord är det av vikt att alla skolor har kompetenta, professionella, hängivna, reflekterande och normkritiska lärare. Lärare som arbetar för att skapa goda, förtroendefulla sociala relationer med samtliga elever och lärare samt ställer sig kritiskt analyserande och reflekterande till aspekter av

”så har vi alltid gjort på vår skola” (jfr, Aspelin, 2015; Bromseth och Djar, 2010).

Vad gäller mer övergripande frågor, det vill säga frågor som måste adresseras på ett politiskt plan, kan några generella rekommendationer ges utifrån frågeställningen kring vilken roll utbildningssystemet ska ha i ett samhälle? Det fria skolvalets negativa effekter kan minskas genom att skapa mer transparenta och gemensamma kösystem, att kvotera skolplacering, bereda ett visst antal skolplatser för nyanlända elever i samtliga skolor samt att förtydliga skolors ansvar genom lagar och förordningar. Det krävs till exempel ett förtydligande om att det inte är tillåtet att skicka barn tillbaka till hemskolan med hänvisning till att skolan saknar resurser eller kompetenser att tillgodose barnets behov (se även vidare i Bunar, 2015b).

De ovanstående förslagen adresserar dock inte den djupare betydelsen av det spänningsfält som finns mellan likvärdig utbildning och att låta marknaden styra. I grunden bygger ett marknadstänkande på konkurrens och differentiering medan begreppet likvärdighet antyder lika skolvillkor för samtliga barn och unga oavsett bakgrund. Det är i sig en paradox som leder till att det uppstår en rad problem med att låta marknaden styra utbildning och något som leder fram till en för denna avhandling avslutande frågeställning. Nämligen det att skolvalfriheten från politiskt håll måste adresseras utifrån en fråga om i vilken omfattning ett utbildningssystem bör vara marknadsanpassat. Avhandlingen har identifierat att marknadslösningarna distribuerar utbildning på ett minst sagt ojämlikt vis och den har visat på att skolvalfriheten (som den är utformad idag) kan sägas vara en policy som gynnar vissa grupper och missgynnar andra. Eller som biträdande rektor Mia uttrycker det i kapitlets inledande citat: *Det är ett fritt skolval för de redan privilegierade.* En grundläggande frågeställning, som får avsluta denna avhandling, som måste ställas och dess olika svar tas upp till diskussion är: *Hur ska ett utbildningssystem utformat efter marknadsparadigmet med valfrihet, konkurrens, skolpeng och marknadsföring kunna reformeras för att kunna ta till vara och premiera mångfalden i skolor och se till att valet verkligen görs utifrån den pedagogiska produktens kvalitet?*

Summary

Chapter 1 Introduction

It's only in these local lived markets that choice is meaningful, either for actors or analysts.

(Ball, 2003, s. 33)

School choice reform was introduced in Sweden in the early 1990s, and the Swedish educational system has undergone substantial changes since then. The school choice reform was part of a broader decentralisation initiative within the Swedish school system, which transferred the responsibilities from a national level to local authorities (Bunar & Ambrose, 2016). The changes shifted the ideology in education from equality to equity, transforming the Swedish educational system from one of the world's most centralised to one of the more decentralised (Blomqvist, 2004; Blomqvist & Rothstein, 2005). The changes brought *marketisation*, *individualisation* and *privatisation* into the Swedish educational system (Lundahl, 2002; Lundahl et al, 2013 and Lundahl et al, 2014). Blomqvist (2004) argues that the school choice system with free parental choice and competition has led to a process of stratification, whereby the most important dynamic involves some schools becoming elite schools and others struggling to survive.

Together with increasing residential segregation stemming from the socio-economic and migration backgrounds of the population, at least in larger cities such as Stockholm, Gothenburg, Malmö and some mid-sized Swedish cities (Andersson, Bråmås & Hogdal, 2007, 2009; Lilja, 2011), the school choice policy has led to some schools having an overrepresentation of children with migration backgrounds and from lower socio-economic status (SES) families. In some schools, there is not a single child who is a native speaker of Swedish (Bunar & Ambrose, 2016). Previous research and data confirm that children of parents with more education and higher incomes are more likely to be satisfied with their choice of school if they are already living in a strong socio-economical area and less satisfied when circumstances are the opposite.

These factors have together led to a division between schools, due to parental migration status, SES backgrounds and motivation for further studies (see Bunar, 2009, 2010; Bunar & Sernhede, 2013; Johansson & Hammarén, 2013; Kallstenius, 2010). Furthermore, reports and studies on schools and

education in Sweden over recent decades have described how equity between and in schools has declined (Böhlmark et al, 2015, National Agency for Education, 2012b). There is an increasing division between schools in Sweden in terms of class, ethnicity and gender, as well as students' willingness and ability to do schoolwork, often referred to as increased hidden segregation (Holmlund et al, 2014, Böhlmark & Holmlund, 2011, Bunar & Sernhede, 2013, National Agency for Education, 2006). Studies shows that results and grades are declining in Swedish schools, most notably in schools in more segregated areas, while the proportion of students qualifying for upper secondary studies is falling (National Agency for Education, 2015). There is a broad range of reports and studies on the school choice policy in Sweden; some include, like this dissertation, experiences in a lived local market, see Bunar, 2008; 2009; 2013), Kallstenius (2010), Lindbäck & Sernhede (2013), Lund (2015) and Skawonius (2005). Studies that all are of great importance for this study.

To conclude, this dissertation is based on how students (13-16 years), parents and school professionals⁸⁵ perceive and discuss their schools, other schools and the neighbourhoods around them. Furthermore, it discusses the abilities and forms of capital they have to make a school choice. The three schools in the study are named "Pine Tree School", "Bridge Valley School" and "Newmarket School". They exemplify three different but clear positions on the local school market. Pine Tree School, located in a neighbourhood with a higher socio-economic status, is oversubscribed. Bridge Valley School, located in a territorially stigmatised neighbourhood, is losing students. The third school, Newmarket School, markets itself through a cultural curriculum. Around these three schools, in the neighbourhoods and the city of Stockholm, students, families and school professionals have had to deal with images, notions, rumours and reputations in order to navigate through the landscape of the local urban school market.

Focus, aim and limitations of the study

In the local school market, young people, school professionals and parents adopt different approaches to school choice. There are also schools that adopt positions or are positioned based on the actors' various philosophies and strategies, which together with structural conditions create the local school market. This thesis aims to describe and analyse how different strategies arise, are maintained and how they change, the principles on which they are based, how the actors themselves legitimise them, and the effects they have on the local market's practical and discursive configurations. The study examines a local school market and three of its schools: Bridge Valley School (opt-out school), Pine Tree School (opt-in school) and Newmarket

⁸⁵ Teachers, administrators, principals, social workers, leisure time workers etc: all different categories of jobs that exist in a school. In this text I use the term school professionals to address informants working in the studied schools.

School (a marketed school), all located in a socio-economically and ethnically polarized major city. In the schools and among residents of the neighbouring suburbs, there are actors whose perceptions, experiences and strategies form the basis of this thesis's empirical core. Based on this overarching purpose, the following four questions are addressed:

- How do the different actors navigate in the local school market?
- What relationships do the different actors have with the local society, its schools and the prevailing perceptions about place and school?
- How are schools' internal arenas affected by the educational, symbolic and relational aspects of school choice?
- Which perceptions, reputations, strategies and positions have emerged in the local school market in the wake of school choice?

The four research questions are answered to varying extents in the different chapters. This is because the complexity of the school market makes it impossible to answer a question in just one chapter. The first question regarding actors' navigation in the market is treated from different aspects in every chapter. The second question about the significance of place is discussed primarily in chapters five and eight. Because the geography of school choice is of such importance, the significance of place is also discussed in other chapters. The third question, regarding the significance of school choice for schools' internal arenas, is addressed primarily in chapter six. The fourth question regarding reputations, strategies and positions are discussed at more length in chapters seven, eight and nine. Chapter nine goes into more detail about strategies, positions and school transfers. My hope is that the thesis will contribute to a deeper understanding of how policy changes are perceived, handled and put into practice in the borderlands of adjoining residential areas of different socio-economic character.

Chapter 2 School choice, previous research

These markets engender a focus on the role of the individual as a responsible consumer, the constitution of the "ideal" educational subject.

(Gulson, 2011, s. 6)

Between the mid-1980s and the early 1990s, almost all publications from the Ministry of Finance advocated the introduction of various types of so-called *quasi-markets* into the Swedish welfare system. These included different reforms that were planned to make the welfare system more efficient and transparent (Blomqvist, 2004). Several reforms were introduced into the Swedish educational system, making it possible for families to choose be-

tween a municipal school and an independent school, or to choose between different municipal schools, with the only limitation being that of the proximity principle (in Swedish “närhetsprincipen”) which states that the closest school to a child’s home must provide a space for the child if requested. Independent schools with private stakeholders were given the same terms and conditions as the municipal schools (Prop.1991/92:95; Prop. 1992/93:230). A final reform transferred responsibilities from the national level to the municipalities (Prop. 1988/89:4, Prop. 1989/90:41, Prop. 1990/91:18). The different reforms were introduced to the education system in 1994 and the Swedish system went from being one of the more centralised systems to a highly decentralised one (Englund, 2003, 2008; Blomqvist & Rothstein, 2005).

Catchment areas and the proximity principle are still the primary means of student allocation, although a growing number of students are choosing to attend a school other than the one closest to their homes. The largest proportions of students making an active school choice are among those living in more segregated areas, mainly in a search for something different to what their local school can offer (Bunar, 2010).

The reforms were inspired by neoliberal ideas from the United States. They were based on ideas from Milton Friedman (1962) and the economists John Chubb and Terry Moe (1990) whose basic thoughts were that introducing the market into the public sector would make it more efficient and transparent. School choice and competition between schools were seen as strong incentives for school improvements, although over the past decade, numerous scholars have identified them rather as driving forces behind increased segregation between schools (see Bunar & Sernhede, 2013; Kallstenius, 2010; Trumberg, 2011, Östh, Andersson & Malmberg, 2012). Others imply that, at least in bigger cities, extensive residential segregation is the reason for school segregation (see Lindbom & Almgren, 2007; Böhlmark & Lindahl, 2012). Bunar (2009) states that previous research on the effects of school choice disagree on whether school choice has increased segregation or whether residential segregation is the main cause.

Two factors have a clear impact on how school choices are made. The first is the importance of what Ball & Vincent (1998) label as “hot knowledge”. The reputation of a school as a “good” one has been proven to be one of the strongest forces behind parental school choice (Bunar, 2009, 2010; Kallstenius, 2010). Secondly, the impact of “the geography of school choice” (Gulson & Symes, 2007) indicates that the imaginary geographies of places, what could be described as their spatial capital, is of importance when school choices are made (see also Bunar & Ambrose, 2016).

To summarise, most studies conducted over the past decade point towards declining results in schools as well as an increased division of student backgrounds between schools. The underlining causes are debated. Different causal connections can lead to different outcomes: residential segregation, parental background, student motivation, peer effects, school cultures and

marketing profiles all become factors, as do the dynamics and the configuration of the city (Andersson et al, 2012; Ball, 2003; Ball & Vincent, 1998; Bunar, 2001, 2009; Fiske & Ladd, 2003; Gewirtz, et al., 1995; Johansson & Hammarén, 2010, 2013; Fredriksson & Vlachos, 2011; Kallstenius, 2010; Lindbäck & Sernhede, 2013; Reay, 1998b, 2004; Reay et al, 2011, Revaud & van Zanten, 2007; Trumberg, 2011; Sernhede, 2013; Östh, et al, 2013). The National Agency of Education (2012b) describes the increasing gap between schools as alarming. Other researchers point towards a marketisation of schools in Sweden, with an increasing number of teachers having to adapt their work circumstances toward the market and a different discourse (Lundahl et al, 2014; Isling Poromaa, 2016; Parding, 2011). This is mainly attributed to the increasing importance for schools of marketing and communicating their results (Lundahl et al, 2014; Lunneblad, 2010; Vlachos, 2011).

Chapter 3 Theoretical standpoints

Sociology is the art of thinking phenomenally different things as similar in their structure and functioning and of transferring that which has been established about a constructed object, say the religious field, to a whole series of new objects, the artistic or political field and so on.

(Bourdieu, cited in Bourdieu and Wacquant, 1992, p. 5)

The theoretical point of departure for this dissertation is the French sociologist Pierre Bourdieu. Bourdieu is used as analytic tool and the intention is to think with him, not through him (Jenkins, 2002). It is a way to understand the role of agency and practical action in social life, and to explore how actors navigate the local school market with an agency that is limited by structural facts (Bourdieu, 1979). In other words, this study is concerned with the notion of social space in which different actors (individuals and institutions) navigate in different ways, due to the positions they hold in the field. Bourdieu argues that the social space is relational, and that it should be studied with a double analytical lens, through different agents' *habitus*, and through the struggles that exist in a specific *field* due to structural scaffolding (Bourdieu & Wacquant, 1992). The social field can be described as "a multi-dimensional space of positions" (Bourdieu, 1985:724) where different agents are positioned according, primarily, to their overall volume of capital and, secondly, to the weight of their capital in the social field in question.

In this thesis, the concepts of habitus, theory of fields, capital, symbolic violence and misrecognition are used as analytical tools (Bourdieu, 1977). Habitus becomes the operational side of the structural objective field: it could be used as an analytical tool to explain why for example parents, without any other explanation, navigate through the local school market (Ball,

2003). The concept of fields becomes a useful analytical tool in understanding how and why agents struggle and fight over resources in the local school market. Symbolic capital, the form of capital that other agents recognise as particular and highly valued (Bourdieu, 1985), is useful when examining what is important on the local school market. The differentiations of whom is seen as “better” or “nicer” are tightly connected to what Bourdieu describes as *symbolic violence*. The symbolic violence is described by Bourdieu (1994) as a form of *soft violence* or as a censored violence, which indicates that agents with enough capital belonging to the dominant groups have interpretative prerogative in a field. Those who possess the capability to speak in a social field are seen as natural to everyone, even to those who do not possess the right to make interpretations. It is seen as a natural social order in which some have the abilities and some do not.

The education system is one of the key components in upholding this system. The way the education system functions makes us believe that it is competence – and not cultural capital in the right currency, or the right contacts and family connections – that creates success. And by using Bourdieu’s analytical tools this certainly can be discussed and addressed.

Chapter 4 Method

For me it’s very hard to understand why you as a grown-up want to understand what life is like for children. Personally I think it’s little weird, too, that a grown-up person wants to understand children. But that could only be me.

Ellinor, 13 years, student at Pine Tree School

This thesis is based on ethnographical fieldwork in three urban schools and their immediate neighbourhoods, in the academic year of 2012-2013. Ethnography is an excellent method choice for exploring everyday life. It makes it possible to gain first-hand knowledge of agents and their social environments. Ethnography is a way of understanding how a certain culture is conducted in a specific place (Aspers, 2011; Christensen, 2004; Emersen et al, 2011; Fangen, 2005). Inspired by Clifford Geertz and extensive descriptions, this study analyses and interprets the creation of meaning in the three schools (Geertz, 1973).

The schools are referred to as “Pine Tree School, “Newmarket School” and “Bridge Valley School”. These three schools were chosen because they exemplify three clear positions on the local school market. Pine Tree School is oversubscribed, and located in a part of the local school market with a high spatial capital. Newmarket School, also located in a more valued spatial part of the local market, uses a specialised cultural curriculum. And finally

Bridge Valley School, a school that is losing students to other schools, is located in a more stigmatised and segregated part of the local market. At each school, everyday school life was studied during one academic year. Field notes, semi-structured interviews with students (aged 13-16 years), teachers and parents, and other artefacts (webpages, school presentations) were gathered. In total 105 interviews were conducted: 53 with students, 40 with school staff and 12 with parents.

The collected material was collated into themes: experiences of a specific school, rumours, schools' reputations, experiences of being a student/staff member at a particular school, students' own understanding of their achievements, teachers' understanding of their students' achievements, future dreams and expectations. The material has been analysed through what Fangen (2005) describes as grades of interpretation, *first, second and third*, with the aim of getting beneath the immediate meanings and understandings.

In this study I have chosen to name the city but in the interest in protecting the confidentiality of my participants, I have disguised the names of the local school market, the names of the different schools and of all respondents: all these have been given fictitious names. All the interviews and other materials, written as well as audio, have been retained and secured. Furthermore all the material used has been de-identified and coded. All the participants have been informed about the ethical codes applying to social science studies, and they have all given their consent to being part of the study. The study follows recommendations from the Swedish Research Council (www.vr.se).

Chapter 5 Place and space: the geography of school choice

I commute to school and just by going between here and my home in Newmarket, I can see how much the society changes. I look at people getting off, and all the nicely dressed ones ... they jump off at Linden, and the only ones that travel to Bridge Valley are those who work in schools or who have been working the night shift.

Abdi, leisure time teacher at Bridge Valley School

This chapter examines the context of the study. It describes the three areas and their schools in order to provide a context and indicate the significance of the geography of school choice. This refers to the way that school choice can be understood in relation to space and place. The chapter aims in this way to answer the research question around the importance of the geography of school choice. The relational space and the geography of school choice are important in illuminating and facilitating this understanding, around why certain schools, despite engaged staff and diverse educational programmes,

still do not become opt-in schools. For as in a series of previous studies (Bunar, 2009; Kallstenius, 2010; Trumberg, 2011; Östh, et al 2013 to name a few), this study strongly indicates that schools' catchment areas determine their positioning in the local school market. In other words, school choice is strongly correlated with the structures of the city.

When the young people in this study describe the places they call their own, all seem to feel at home in these places, where they live and go to school. The study shows, perhaps unsurprisingly, that those young people who relocate over large parts of the city often feel at home and even more secure in more places. This leads to a possible supposition that free school choice can lead to a young person learning more about their city, and feeling more secure outside their own residential neighbourhoods, at least on an individual level.

The young people at Bridge Valley School felt the strongest feelings about their own place. This perhaps was a consequence of their often needing to evaluate their own place in contrast to the majority society's view of their suburb. The young people in Bridge Valley live with dual perceptions of their areas: they have an image of their place and, in extension, of themselves which they have not been allowed to define. They are seen through their own and others' eyes based on an image deeply rooted in the social context in which they find themselves. This leads often to categorisation processes, and a perceived "us" and "them", in which relationships between place and identity become increasingly tangible (Bourdieu, 1999).

This study shows that school choice is used by the study's actors in ways similar to those shown by other, more generalised studies of school choice: that those families who live in an area where the majority of the population has a high level of education often remain in the local school, while those families who have a higher level of education but live in an area where the majority of pupils come from lower-education families or a history of migration tend to move away from the local schools. For the latter group, the choice to leave is independent of the family's migration background. The study further indicates, as statistics show, that those families that choose a school other than the closest one often select other municipal schools in more "Swedish" parts of the city, in the inner city or independent schools in the immediate proximity (Böhlmark et al, 2015, p. 66).

This is to say that the conclusions that emerge in the study, around which schools are seen as "opt-in" schools, are consistent with previous research. Opt-in schools are those that are perceived as "Swedish" schools: they are not located in a "dangerous" suburb and possess a wealth of "Swedishness" capital. As in previous studies (Kallstenius, 2010), the lack of "Swedishness" is not expressed explicitly by those parents interviewed; rather they describe the students in the nearest school as having deficient language skills, and being influenced by other "norms and values". Teachers at Bridge Valley School say, as in previous research, that it is the school's lack of "Swedishness" that is the main reason parents do not see it as an alternative (Bunar,

2009; 2010). The high levels of residential segregation in the city can therefore be seen to act in conjunction with school choice in reinforcing a division in the city's schools. This can be seen not least in the relational spaces that exist through the spatial capital of the places (Runfors, 2012). The significance of a strengthened division will be discussed further in the next chapter, where attention shifts to the schools' internal arenas. The chapter puts the significance of relational spaces in relation to schools such as Pine Tree School, which gain a direct advantage from their geographical location. These are schools that have no real need to work on their internal or external reputations. They do not need any advertising for their operations, or even to reinvent themselves, because they gain students regardless.

In summary, this chapter shows how the geography of school choice has gained an ever-increasing significance. The catchment area's socio-economic, ethnic and symbolic configurations determine the schools' positions in the local school market. A place's positional capital is something that is difficult for an individual school or a group of teachers to influence. Those schools that, like Bridge Valley School, lie in territorially stigmatised suburbs, are connected with negative discourses and therefore often become opt-out schools regardless of their educational profiles, good local reputations and skilled teachers. Because the school's main student population comprises children from the local neighbourhood, school choice resonates with and reinforces the extensive residential segregation that exists in the city. This in itself can lead to a risk that student populations in the city's schools become increasingly homogeneous, based on socio-economic and migration backgrounds.

Chapter 6 School habitus, school choice and the local school market

You are a "Newmarketer", so to speak. I don't know how to explain it, but everyone is nice to you and no one does anything to you.

Vilgot, 16 years, Newmarket School

This chapter addresses the question of how schools' internal arenas have been affected by school choice, looking primarily at schools' educational and relational internal arenas. This is examined partly from the assumption that school choice has led to a division between schools due to factors described by the National Agency for Education (2012) as hidden: these include students' motivation at school, school culture, and parental engagement. All these factors are assumed to have major significance for how well students will do at school.

For this chapter to be able to answer the question of how the policy of school choice has affected the internal arena, the predominant discourses and behaviours for each school were identified. These were analysed using the concept of *school habitus*. Of course several other pictures and discourses could have been identified based on the interviews and field studies, but in this chapter the emphasis has been kept on the predominant discourses. When the research material is structured in this way, three distinct forms of school habitus emerge, which will be named as *a school habitus of care*, *a school habitus of order* and *a school habitus of creativity*.

School habitus is mainly about relationships, and all these variations have both advantages and disadvantages. They are built on those with whom “we” feel a sense of belonging, with whom “we” identify, and how “we” define “us”, but also on how others define “us” and who “we” define as “others”.

The chapter, in common with previous research (Lund, 2015), shows that school choice is connected to feelings and social recognition: who you perceive that you are and want to be, who you want to spend time with, lifestyle and interests, but also to certain groups of students and not least to categorisation processes. The chapter also shows that schools, primarily due to residential segregation, have different student populations, which have been become increasingly homogeneous due to school choice. Each school has actors that are faithful to the dominant discourse but also those who are not. The chapter shows that those students who feel a greater sense of belonging – those who are incorporated to a larger extent into the school’s school habitus – have greater opportunities to perform well in their studies while those who are not incorporated into the dominant school habitus often feel that they do not belong, which can also lead at times to thoughts of switching school. This final point is one that I aim to return to in this thesis’ eighth and ninth chapters, where school habitus is deeply interwoven with perceptions that a particular school is “for me” or “not for me” (Lund, 2015; Reay, 2015). Students’ background factors and volume of capital are in this way significant for how well a student succeeds at school, and how much difference an individual teacher can make (Persson & Riddersporre, 2011).

Despite the many initial similarities between the three schools, the chapter identifies major differences between their circumstances. One of the more remarkable differences was that the students, in their interviews, described the way they are perceived by their teachers, by each other and by the surrounding society, differently depending on where they lived and their family backgrounds. This observation was confirmed in the field studies, where several field notes describe situations regarding identity, who a student could and could not be at the school under study. Students categorised themselves (and each other) based on class, ethnicity and sometimes gender. These categorisations were commonly stereotypical, and came to characterise the actors’ pronouncements and behavioural patterns, based on aspects of both recognition and alienation. In practical terms, during the students’ school days, both their sense of being “Swedish” and sense of being “migrants” are

treated in relation to school choice. This study indicates, as do previous studies (such as Bartholdsson, 2008; Dovemark, 2008; Swedish School Inspectorate, 2010; Runfors, 2003), that the perceptions that school staff have of certain students, and that the students have themselves, influence the practices and relationships that arise between students, and between students and their teachers in a school.

In summary, this chapter has shown, in similarity to previous research using Bourdieusian concepts, that the school has a reproductive function. Based on empirical research, assumptions can be made that the reproductive function has been reinforced, not least because families can make a free school choice. As the chapter shows, those schools that are successful in attracting more new students are those whose school habitus is in close agreement with the prevailing symbolic capital. Using the concept of school habitus to examine how a school appears, produces and even reproduces does not provide any solutions for how individual teachers and/or schools can work to counter exclusion and segregation. The analyses in the chapter aim rather to demonstrate how certain normative, professed assumptions and perceptions risk strengthening exclusion.

Chapter 7 Reputations, waiting lists, marketisation and specialised curricula

It's funny, though: when you go to a party at a certain stage of life, you discuss "where do you live, and HOW did you get that apartment?" And then when you get kids, and this has escalated, every person you meet says something like, "We have put our son into the queue of the X School" and that is even though he hasn't even started kindergarten. Yes, it really has escalated, and I think that people are thinking about it a lot.

Maggan, assistant at a publishing house, parent at Linden School,
lives in Bridge Valley

An underlying thought behind the introduction of school choice was the opportunity to open the education system to competition. There was, as described previously, an early hope that increased competition would lead to greater efficiency and diversity. The schools would need to define their operations, which advocates argued would invigorate the entire education system (Chubb & Moe, 1990; Hoxby, 2003). Biesta (2006) points out that when the view of education is reduced to one based on financial transactions, students and their teachers misinterpret the educational situation and their roles. A market-led approach includes the concept that the teacher should meet the individual needs of students, measure and evaluate in the interests of competition, and that education becomes seen as an object of commerce, which can

be consumed by students and parents. This stands in sharp contrast to the democratic and collective values on which the education system is built. And this study, like several others, shows that the hopes of a renewal have not been met to any significant degree. Rather the study indicates that schools and their educational staffs have been forced to adapt their operations to the needs of the market, which has led, among other things, to what Biesta (2006) above describes as misunderstandings and changes of discourse.

Other logics are created, therefore, for the three schools to adapt to the escalating adaptation to the market. At Bridge Valley School, it was observed that the school's reputation could be seen largely to reflect that of the surrounding neighbourhood. Several of the school professionals subsequently adopted the logic of resignation, and said that marketing of the school was not worth the effort. Most of the teachers at the school agree that the more aware parents applied to other schools anyway. Despite this, the school does carry out a type of marketing by creating a partnership with nearby businesses and associations. In this way the school can try to strengthen its local position and work for increased integration. This is somewhat problematic, because of the risk of too great a responsibility being placed on the individual institution, on the school, to counter segregation and the challenges facing society.

Newmarket School has strategically strengthened its position in the market by establishing a cultural profile that attracts specific groups in society, often those possessing greater cultural and educational capital. This cultural profile has led in turn to the school attracting many more students. Together with its marketing, the profile has led to a much more heterogeneous student body, with many more students with migrant backgrounds at the school. As part of the marketing, the composition of the student population is discussed from the basis that diversity that is too visible could lead to nearby families deciding not to choose the school. This is despite many of the school's teachers being highly positive to a more diverse student population which they say creates a much more exciting educational environment. The image of a creative, alternative school, which is held by the nearby neighbourhood, can lead to a perception of the school as a lightweight institution, while marketing of the cultural profile has been perceived by some students as "talking the talk but not walking the walk". In a market-based education system, schools are finding it increasingly important to define and maintain their external image (Liedman, 2011). This in itself risks leading to a gap between the schools' marketing and reality.

The third school, the opt-in Pine Tree School, has a different relationship with the market. Without any real marketing, the school management and teachers have succeeded in portraying their school in a low-key way as a good alternative. This has happened not least thanks to the school's physical location, the long waiting list and the fact that many of the actors feel they "just made it into the final place". All these factors contribute to a confirma-

tion of valuable symbolic capital in the local school market where the object of desire is that which many already have or want (Bourdieu, 1986).

Several of the parents at Pine Tree School and Newmarket School have high levels of education and have relatively high salaries; most of the parent groups at both schools can be seen as privileged in the educational market (Bourdieu & Passeron, 1977; Gewirtz et al, 1995). Despite this privileged status, there is a certain ambivalence and insecurity about school choice among those parents interviewed. Bauman (2002) describes how the post-modern, deregulated society often contributes to maintaining a high degree of ambivalence among its population (Bauman, 2002, p. 88). The many choices and opportunities lead to “overchoice”, stress stemming from having too many choices, something that can be seen clearly in the interviews with both parents and teachers. All the interviewed parents said that their most important source of information about schools, both before school choice and in general, is that which is spread by word of mouth: “*hot knowledge*”, the information received from friends and acquaintances (Ball & Vincent, 1998; Ball, 2003). Informal communication channels provide parents with information about the schools to which they should apply.

Rumours and reputations that spread take various forms, however, depending on the spatial capital of the neighbourhood and the composition of the school’s student population. Newmarket School’s reputation is tied to individual events, with students or groups of students, or with its cultural profile, while Bridge Valley School’s reputation is tied to being a “migrant school” and not least with the place Bridge Valley. This leads to Newmarket School being seen as a “school with a bad reputation” while Bridge Valley School “*is a bad school*” in the local school market. In this way, place, student populations and the intersection of the individual actors’ habitus and fields determine the positions the schools can occupy in the local school market (Bunar & Ambrose, 2016).

In summary, the overall analytical points that can be drawn from this chapter are that when a school operation is adapted to the market, the school’s reputation is defined primarily by the spatial capital of its surrounding neighbourhood and then by the composition of its student population. A poor reputation is also much harder for an individual school to shake off than a good one. The study also indicates that when schools are forced to compete in an educational market, symbolic value has a much greater effect than educational profiles or grade scores, even if these do not completely lack significance (Bunar, 2005). Efforts to explain how the school works both internally and externally through marketing demand both time and resources (see Vlachos, 2011). By increasingly adapting to the market, schools have also been forced to redefine their educational operations and the internal discourse. Students and their parents are referred to as customers, and it is not seen to suffice for the teachers that they “do a good job” (Ball, 2006; Lundahl et al, 2014). According to the logic of school choice, in other words, the students become a valuable object of commerce. The study shows that under

school choice, as Ball (2003) points out, when schools are forced to compete, certain student groups are more desirable than others and that those schools that succeed in attracting enough students of the “right sort” can position themselves advantageously in the school market and be the major winners (Östh et al, 2013). A school or school corporation’s good reputation can play a decisive role in the establishment of new schools. Schools that establish a good reputation can use that to dictate the conditions of a local market.

Chapter 8 Belonging and ‘border work’ on the local school market

I live in Bee Valley, but education there? No thanks! I’m grateful that I got to this school, and not a school in Bee Valley. You see, it’s a hundred times worse there. I have loads of friends living in Bee Valley and most of them don’t want to go to a school there, they travel into town. There is a school there, and I will not say which one, but it’s like being in Kurdistan or Iraq. Of course, it’s mixed here too, but not like there ...[sighs].

Nasiche, 15 years, student at Bridge Valley School, lives in Bee Valley

This chapter discusses aspects of positioning in the local school market, and how different strategies and positions lead to varying forms of an “us” and a “them” in the school market under study. Bauman (1990) describes how experience of an “us” and a “them” is grounded in, and influenced by, a sense of belonging, based on social categorisation processes built on factors such as class, ethnicity and gender. Division on the basis of an “us” and “them” is a recurring theme throughout the thesis. A perceived “us” can be based on class, ethnicity or beliefs connected to place and space (Back, 1996; Bunar, 2009; Gustafson, 2011). In different fields, habitus gives actors and groups of actors or institutions (such as schools) certain positions based on how their capital is valued (Bourdieu & Passeron 1977; Bunar 2001). In interviews with the students and their parents, a picture emerges of school choice being used mainly to seek out a different social environment, primarily a more “Swedish” environment, or one where more people possess similar capital assets. Thus the chapter confirms earlier research showing that “Swedishness” capital and high levels of cultural and educational capital, are highly valued symbolic forms of capital. One interesting finding in this study is the space’s relational effect, the suggestion that schools like Bridge Valley School, located on the border, can be positioned as “almost Swedish” and thus become an opt-in school for families living farther from the city. The opt-in schools are almost always located in strong socio-economic areas; because they usually fill all their school places with children from the surrounding neighbourhood, they have only a few places left over for those who

do not live nearby. This chapter shows that the high demand on the opt-in schools has led to a new market for those that previously were seen as opt-out schools. The study shows how the social room is extremely relational: those actors who decide against Bridge Valley School feel that it lacks symbolically accessible forms of capital, while those who do choose it perceive the school as having symbolic forms of capital (Bourdieu, 1994). This leads to school choice being something that can be used by those groups with greater symbolic and economic capital, regardless of location.

Altogether, this leads to those interviewed parents and students who have made an active choice being important actors in the market shift that the education system has undergone. They have developed strategies (consciously or not) to maintain their privileged position in the local school market. This is despite them often being aware of the school market's segregating and divisive effects. School choice can therefore be argued to be closely connected with feelings of being right or wrong, of belonging or not belonging. In extension, feelings of exclusion and stigma can lead to both external and internal segregation, which in turn can affect life patterns and opportunities for participation in society at large. It can be stated that school choice has led to a certain level of movement in the school market and to a flow of students between schools.

Chapter 9 School consumers: free-riders or the biggest losers in the local school market?

I think that parents are going to swap schools for their kids more often, that it will be an increasing movement due to parental ambivalence. They will swap between schools – and we don't have a school-swapping system – but kids are going to start wanting to swap their teachers when they are bored. It will increase: the clients or customers or whatever you want to call them – they will be more mobile, but we cannot just surf around looking for deeper relationships and empathy.

Bosse, principal at Newmarket School.

This chapter looks more deeply into how school choice has been used in the local school market by examining the most active actors, those who in different ways and for different reasons use school choice more actively. For the students who have swapped school, the study has not had access to information about their migration or parental educational background other than in the answers the students have given in interviews. The overall picture of the school-swappers is of a heterogeneous group, in terms of background factors such as migration experience and families' educational backgrounds.

The study suggests that school swaps all seem to stem from a desire for a fresh start, the pursuit of a more "Swedish" school, or a school that offers

more profile-oriented education, all factors that can be positive for an individual. School choice has made it possible for people to select a school based on interests, to counter residential segregation on an individual level, or give the chance of a fresh start. But the study also indicates that this is an oversimplified view, from several aspects. For the first, school professionals feel that school “consumption” has increased, that school choice for some families is a way to see if “the grass is greener on the other side of the fence”. This in itself leads to more insecurity and difficulties for school professionals in planning education for the coming year. What some school professionals see as the opportunity for “school surfing” has also made it more difficult to resolve conflicts and to work for deepened social relationships.

As a second point, the students in the study say that choosing a school is not always so simple. It can lead to feelings of ambivalence and non-belonging, feelings which in turn can lead to further school surfing. Organisational issues as well as the market can lead to an involuntary school swap, something students raise as a problem. To be forced to change schools in mid-term is difficult both socially and academically.

Finally, it seems that school choice has also led some schools to become somewhat selective, despite both the Education Act and what could be understood as a moral desire to do the right thing arguing against selection. The study shows, as do previous studies, that teachers and school leaders use a variety of tactics to deny a place for those students they judge in advance will demand more resources; the proximity principle means these schools do not need to offer a place to such students. This in turn risks leading to parents withholding information about their child requiring special support or using other strategies to ensure a place in a popular school.

Chapter 10 Discussion

It is a free school choice for the already privileged

Mia, deputy principal, Newmarket School

The starting point for this thesis is the way schools and other actors have had to adapt over the past two decades to a changed governance model for Swedish schools. One of the most obvious examples of the changed governance was the implementation of school choice. The empirical chapters have shown how actors use various strategies to maintain, change or reinforce a certain position in the school market that arose in the wake of this school choice. These chapters have further described how school transfers, school “surfers” and reputations are managed, as well as the possible strategies and positions that the actors can occupy in a local school market. One term that

sums up these processes and strategies is *navigation*. The next section summarises and discusses some of the strategies identified in this thesis.

Three groups of actors (young people and parents) have been defined based on their primary approaches to navigating in a school market. I have chosen to call them *stayers*, *swappers* and *fighters*. Statistics from the City of Stockholm show that children more often attend one of the nearest schools to their homes. The nearest school can however be both an active and a passive choice. Previous studies confirm the overall statistical view that the proportion of stayers (measured based on how many live close to their school) is highest in those parts of the city where most residents belong to better-off socio-economic groups. Statistics also show that the proportion of swappers is higher in those neighbourhoods with lower social status, even if these neighbourhoods also have families that choose their local schools.

It is important to highlight those parents who belong to what Gewirtz and others (1995) describe as privileged choosers, those advantaged families who could easily navigate the system to ensure their children enrol in the preferred schools where they can get more specialised educations and create networks for the future.

As previously mentioned, the study identifies some swappers who use school choice as a means to move into a different social environment. For some, this is so important that I have chosen to call them “fighters”. They were prepared to “do anything” or at least a lot to ensure their children can enrol in a school that they see as “right”. These fighters used various strategies, such as registering their children as living with a relative, appealing against administrative decisions, calling principals, or strategically withholding the child’s previous difficulties at school. For fighters’ children, a new school often involves a longer commute, but also guaranteed access to another, more desirable social environment.

School choice was not implemented in a vacuum, but rather in a complex social context with existing structural conditions, opinions, positions and norms. The combination of residential segregation, negative symbolic representations and school choice drive *differentiation between schools*, which leads in turn to more homogeneous schools and where this homogeneity initiates homologies in the schools’ internal arenas. Differentiation, homogeneity and homologies lead in turn to schools being more easily defined in local discourses, being assigned qualities such as “better” or “worse”. This chain also includes a category dealing with internal hierarchies.

A few words in closing

School, in its broadest meaning, is an “ideologically rewarding area”, writes Liedman (2011, p. 12), adding that on the surface it is easier for politicians to highlight their policies through various educational reforms than it is in

other political areas. Education and school are also areas where most people have personal experience, and can use that experience when contributing to the debate about schools. This, says Liedman, means that education takes a lot of space in the wider societal debate (Liedman, 2011, p. 14).

Regardless of ideological arguments or anecdotal evidence, school choice can sound like a good, progressive idea that gives families greater power over what sort of education their children should get. But this is deceptive, as this thesis has shown that different actors manage school choice based primarily on how well habitus and various forms of capital correlate with the structure of the field. The school market is a field with structural conditions, not least the existing residential segregation in the city but also market regulation in the form of, for example, the proximity principle. The study has also described the importance of the geography of school choice, how schools and a local school market are characterized by economic and social gaps (Gulson & Symes, 2007; Gulson, 2011). The three schools studied have completely different circumstances due to their physical locations: despite being just a few kilometres apart, they, their students, teachers and parents exist in *vastly different worlds* (Dovemark, 2008). Apple (2006) states that most educational reforms do not take into consideration or address deeper societal challenges such as inequality or the distribution of resources across society at large.

What is needed to bridge the gap between education policy and societal challenges? The answer often depends on its ideological foundation, and extends from more deregulation, privatisation and competition to a fairer and more equitable education. The former set of solutions has been discussed in this thesis under the label of school choice. Let me then briefly reflect on what could be seen as a fair and equitable education, and what needs to be done to break the apparently predetermined connection between differentiation, homogeneity and homologies, attributions, the rise of internal hierarchies and the subsequent strategies that actors adopt for navigation and their attributed positions.

Firstly, it is important that education is equitable, with emphasis on giving all of society's children and young people the very best possibilities to reach the national goals. Every school must provide the quality of education and have the resources to provide an education that gives every child the appropriate opportunities based on his or her circumstances. A school should therefore not be able to suggest that other schools are better equipped to handle an individual student's problems and challenges. Secondly, the education system needs, apart from good quality, to have teachers with *a genuine belief* that all children and young adults can achieve the established goals as a minimum. Thirdly, *performance and result gaps between different schools need to be reduced*, or preferably eliminated. Where students are brought up or live should have no significance for how well they perform at school. Fourthly, the education system, its schools and teachers, need to

affirm the social and cultural diversity that exists in society today, and see students' differences as a resource, not an obstacle.

In another aspect, much of the research has shown that the teacher is the single most important factor for students' success at school (see for example Hattie, 2009). The way teachers carry out lessons, structure, subject matter and educational approach, and the relationships teachers create with and between their students, together with high expectations on all students regardless of background, all have great significance for student success.

When it comes to more general questions, those that must be addressed on a political level, some recommendations can be made based on the issue of the role of an education system in society. The negative effects of school choice can be reduced by creating more transparent and shared queuing systems, school placement quotas, reserving some school places for newly arrived students in every school, and by clarifying schools' responsibilities through laws and regulations.

These suggestions do not however address the deeper importance of the conflict between equitable education and letting the market rule. At its roots, a market approach is based on competition and differentiation while "equitable" implies equal school circumstances for all children and young people regardless of their background. It is a paradox, which leads to a series of problems arising from market-driven education, and to a final question in this thesis.

School choice must be addressed politically based on the view of the extent to which an education system should adapt to the market. This thesis has identified how market solutions distribute education inequitably to say the least, and has shown that school choice (as it exists today) can be described as a policy that benefits some groups and disadvantages others. Or as deputy principal Mia put it in the quotation at the start of this chapter: *It is a free school choice for the already privileged.* To end this thesis, a fundamental question that must be asked, answered and discussed is: *How could a school system – based on the market paradigm with choice, competition, school funding and marketing – be reformed to maintain and make the most of diversity in schools, and ensure that school choices are truly made based on the quality of the educational product?*

Referenser

- Agar, M. (2008). *The professional stranger: An informal introduction to Ethnography*. (2 uppl.). London: Emerald Group.
- Alvesson, M. (2004). *Kunskapsarbete och kunskapsföretag*. Malmö: Liber.
- Alvesson, M., & Deetz, S. (2000). *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Ambjörnsson, F. (2004). *I en klass för sig*. (Doktorsavhandling). Stockholm: Ordfront.
- Andersson, R. (2008). Skapandet av svenskglea bostadsområden. I L. Magnusson Turner, (Red.). *Den delade staden* (ss. 119-155). Umeå: Borea förlag.
- Andersson, Å. (2003). *Inte samma lika: Identifikationer hos tonårsflickor i en multi-etnisk stadsdel*. (Doktorsavhandling). Stockholm: Brutus Östlings förlag.
- Andersson, R., Bråmås, Å., & Hogdal, J. (2007). *Segregationens dynamik och planeringens möjligheter*. Malmö: Stadskontor.
- Andersson, R., Bråmås, Å., & Hogdal, J. (2009). *Fattiga och rika-segregerad stad*. Göteborg: Göteborgs stad.
- Andersson, E., Malmberg, B., & Östh, J. (2012). Travel school distances in Sweden 2002- 2006: Changing school geography with equality implications. *Journal of Transport Geography*, 23, 35-43.
- Angrosino, M. (2007). *Doing ethnographic and observational research*. Qualitative Research Kit, Los Angeles: Sage.
- Apple, M. (2006). *Educating the "right" way: Markets, standards, god and inequality*. New York: Routledge.
- Arman, G., Järnek, M., & Lindskog, E. (2004). *Valfrihet: Fiktion och verklighet. Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Asplin, J. (2015). *Inga prestationer utan relationer*. Falkenberg: Gleerups.
- Aspers, P. (2011). *Etnografiska metoder*. (2 uppl.). Malmö: Liber.
- Back, L. (1996) *New ethnicities and urban cultures: Racisms and multicultural in young lives*. London: UCL Press
- Back, L., & Shamsir, S. (2012). New hierarchies of belonging. *European Journal of Cultural Studies*, 15(2), 139-154.
- Ball, S. (2003). *Class strategies and the education market: The middle classes and social advantage*. New York: Routledge Falmer.
- Ball, S. (2006). *Education policy and social class: The selected works of Stephen J Ball*. New York: Routledge.
- Ball, S. (2007). Big policy/ small world: An introduction to international perspectives in education policy. I B. Lingard & J. Ozga, red. (2007). *Reader in Education Policy and Politics* (ss.36-47). New York: Routledge Falmer.
- Ball, S. (2008). New philanthropy, new networks and new governance in education. *Political Studies*, 56(4), 747-765.
- Ball, S., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. London: Routledge.

- Ball, S., & Vincent, C. (1998). "I heard it on the grapevine": "Hot knowledge" and school choice. *British Journal of Sociology and Education*, 19(3), 377-400.
- Ball, S., & Youdell, D. (2008). *Hidden privatisation in education*. Hämtad från: <http://download.eiie.org/docs/IRISDocuments/Research%20Website%20Documents/2009-00034-01-E.pdf>
- Bartholdsson, Å. (2008). *Den vänliga maktutövningens regim: Om normalitet och makt i skolan*. Stockholm: Liber.
- Bauman, Z. (1990). *Att tänka sociologiskt*. Göteborg: Bokförlaget Korpen.
- Bauman, Z. (2002). *Det individualiserade samhället*. Göteborg: Daidalos
- Beach, D., & Dovemark, M. (2007). *Ethnography and education: Ethnographic investigations of creativity and performativity in Swedish schools*. London: The Tufnell Press.
- Beach, D., Dovemark, M., Schwartz, A. & Öhrn, E. (2013). Complexities and contradictions of educational inclusion: A meta- ethnographic analysis. *Nordic Studies in Education*, 33, 254-268.
- Beach, D., & Sernhede, O. (2011). From learning to labour to learning for marginality: School segregation and marginalisation in Swedish suburbs. *British Journal of Sociology of Education*, 32(2), 257-274.
- Berg, G. (1992) Skolans styrning, igår, i dag och i framtiden. I E. Wallin (Red.) *Från folkskola till grundskola. Tio forskare vid Pedagogiska Institutionen, Uppsala Universitet, belyser utvecklingen under 150 år i anslutning till folkskolejubiléet* (ss. 43-61). Uppsala: Uppsala universitet.
- Bergström, F., & Sandström, M. (2007). Konkurrens mellan skolor, för kvalitets skull! I A. Lindblom (Red.). *Friskolorna och framtiden: Segregation, kostnader och effektivitet*, (ss. 27- 49). Stockholm: Institutet för framtidsstudier.
- Biesta, G. (2006). *Bortom lärandet: Demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*. Lund: Studentlitteratur.
- Björklund, A., Clark, M., Edin, P., Fredriksson, P., & Kruger, A. (2005). *The market comes to education in Sweden*. New York: Russell Sage Foundation.
- Bloomfield Cucciachiarra, M. (2013). *Marketing schools, marketing cities: Who wins and who loses when schools become urban amenities*. Chicago: Chicago University Press.
- Blomqvist, P. (2004). The choice revolution: privatization of Swedish welfare services in the 1990s. *Social Policy and Administration*, 38 (2), 139-155.
- Blomqvist, P. & Rothstein, B. (2005). *Välfärdsstatens nya ansikte, demokrati och marknad inom den offentliga sektorn*. Stockholm: Agora.
- Bourdieu, P., (1979). *Outline of theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinctions: A social critique of judgment of taste*. London: Routledge.
- Bourdieu, P. (1985). The social space and the genesis of groups, *Theory and Society*, 14(6), 723-744.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. I J. Richardson (Red.). *Handbook of theory and research for the sociology of education* (ss. 241-258). New York: Greenwood.
- Bourdieu, P. (1990). *In other words: Essays towards a reflexive sociology*. Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Great Britain: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1994). *Praktiskt förnuft*. Göteborg: Daidalos.
- Bourdieu, P. (1999). *The weight of the world. Social suffering in contemporary society*. (ss.1-5, 123-129, 607-630). Cambridge: Polity Press.

- Bourdieu, P. (2003). *Participant objectivation*, Huxley memorial lecture, 2002 (Revised text of a lecture delivered by Pierre Bourdieu at the Royal Anthropological Institute on 6 December, 2000. Final version translated by Lois Wacquant in April, 2002.
- Bourdieu, P., & Passeron, J-C. (1977). *Reproduktioner*. Lund: Arkiv förlag.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Cambridge: Chicago Press.
- Broadly, D. (1988). Kulturens fält: Om Pierre Bourdieus sociologi. I D. Broadly, *Masskommunikation och kultur* (ss. 59-88). NORDICOM, Nytt/Sverige.
- Broadly, D. (1991). *Sociologi och epistemologi. Om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin*. (Doktorsavhandling). Stockholm: HLS förlag.
- Broadly, D. (2007). Den dolda läroplanen. *Krut*, 127 (3) 5-93.
- Bridge, G. (2001). Bourdieu, rational action and the time: Space strategy of gentrification. *Transaction of the Institute of British Geographers*, 26(2), 205-216.
- Brubaker, R. (1985). Rethinking classical theory: The sociological vision of Pierre Bourdieu, *Theory and Society*, 14, 745-775.
- Bauder, H. (2002). Neighborhood effects and cultural exclusion. *Urban Studies*, 39 (1), 85-93.
- Boukazi, L. (2007). *Parental involvement in school: What promotes and what hinders parental involvement in an urban school*. (Doktorsavhandling). Malmö: Malmö Studies in Educational Science, 30.
- Bunar, N. (2001). *Skolan mitt i förorten*. (Doktorsavhandling). Stockholm: Symposium.
- Bunar, N. (2005). Valfrihet och anti-segregerande åtgärder: När skolpolitik och integrationspolitik möts i det socialt, etniskt och symboliskt polariserade urbana rummet. *Utbildning och Demokrati*, 14(3), 75-96.
- Bunar, N. (2008). "If we only had a few more Swedes". *Ungdomsforskning*, 2, 39-44.
- Bunar, N. (2009). *När marknaden kom till förorten*. Lund: Studentlitteratur.
- Bunar, N. (2010). Choosing for quality or inequality: Current perspective on the implementation of school choice policy in Sweden, *Journal of Education policy*, 25 (1), 1-18.
- Bunar, N. (2011). Multicultural urban schools in Sweden and their communities. *Urban Education*, 45(2), 141-164.
- Bunar, N. (2012). *Skolan och staden, forskningsperspektiv på skolrelaterade klyftor i den moderna staden*. Malmö: Malmö Stad.
- Bunar, N. (2013). Lokala skolmarknader och konkurrens: Gävle, Västerås som två empiriska fall. I N. Bunar & O. Sernhede (Red.), *Skolan och ojämlikhetens urbana geografi: Om skolan, staden och valfriheten* (ss.91-131). Göteborg: Daidalos.
- Bunar, N. (2015a). Det osynliggjorda föräldraskapets nätverk, länkar och broar. I N. Bunar (Red.), *Nyanlända och lärande- mottagande och inkludering*. (ss.214-262). Stockholm: Natur och Kultur.
- Bunar, N. (2015b). Elevsammansättning, klyftor och likvärdighet i skolan: underlagsrapport till kommissionen för ett socialt hållbart Stockholm. Stockholm: Stockholms stad.
- Bunar, N., & Ambrose, A. (2016). Schools, choice and reputation: Local school markets and the distribution of symbolic capital in segregated cities. *Research in Comparative and International Education*, 1 1-18.
- Bunar, N., & Kallstenius, J. (2008). Valfrihet, integration och segregation i Stockholms grundskolor. Stockholm: Stockholms stad.

- Bunar, N., & Sernhede, O. (2013). Inledning. I N. Bunar & O. Sernhede, (Red.) *Skolan och ojämlikhetens urbana geografi: Om skolan, staden och valfriheten*. (ss.7-22). Göteborg: Daidalos förlag.
- Butler, T. (2003). Living in the bubble: Gentrification and the "others" in North London. *Urban Studies*, 40, 2469- 2486.
- Butler, T., & Hamnett, C. (2007). The geography of education: Introduction. *Urban Studies*, 44, 1161- 1174.
- Butler, T., & Hamnett, C. (2010). *Ethnicity, class and aspirations: Understanding London's East End*. Cambridge: Polity Press.
- Bromseth, F., & Djar, F. (2010). Normkritisk pedagogik. Makt, lärande och strategier för förändring. Uppsala: Uppsala universitet.
- Böhlmark, A., & Holmlund, H. (2011). *20 år med förändringar i skolan: Vad har hänt med likvärdigheten?* Stockholm: SNS- rapport, hämtad från: <http://www.sns.se/aktuellt/20-ar-med-forandringar-i-skolan-vad-har-hant-med-likvardigheten/>
- Böhlmark, A., & Lindahl, M. (2012). *Friskolereformens långsiktiga effekter på utbildningsresultat*. SNS-analys, nr.7. Stockholm, hämtad från: <http://www.sns.se/aktuellt/sns-analys-nr-7-friskolereformens-langsikliga-effekter-pa-utbildningsresultat/>
- Böhlmark, A., Holmlund, H. & Lindahl, M. (2015). *Skolsegregation och skolval*, Uppsala: IFAU rapport: 2015:5, hämtad från: <http://www.ifau.se/globalassets/pdf/se/2015/r-2015-05-Skolsegregation-och-skolval.pdf>
- Cele, S. (2006). *Communicating place, methods for understanding children's experiences of place*, (Doktorsavhandling) Stockholm: Stockholms universitet.
- Christensen, P. (2003). Place, space and knowledge: Children in the village and the city. I P. Christensen & M. O'Brian (Red.), *Children in the city, home neighbourhood and community* (ss. 13-28). London: Routledge Falmer.
- Christensen, P. (2004). Children's participation in ethnographic research: Issues of Power and Representation. *Children and Society*, 8, 165-176.
- Christensen, P., & Prout, A. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, 9, 477-491
- Christensen, P., & James, A. (2008). *Research with children: Perspectives and Practices* (2 uppl.). London: Framers Press.
- Chubb, J. E., & Moe, T. (1990). *Politics, market and America's schools*. Washington DC: Brookings Institution.
- Chubb, J. E. (2007). Kommentar: Att få ut det mest möjliga av marknaden: lärdomar av fritt skolval i USA. I A. Lindbom, (Red.). *Friskolorna och framtiden: Segregation, kostnader och effektivitet* (ss.51-58). Stockholm: Institutet för framtidsstudier.
- Corsaro, W. (2015). *The sociology of childhood*. (4 uppl.). Los Angeles: Sage.
- Dahlstedt, M. (2007). I val (o) frihetens spår: Segregation, differentiering och två decennier med skolreformer, *Pedagogisk forskning i Sverige*, 12, 20-38.
- Dahlstedt, M. & Olson, M. (2013). *Utbildning, demokrati, medborgarskap*. Lund: Gleerups förlag.
- Dahlstedt, M., & Hertzberg, F. (2011). *Skola i samverkan: Miljonprogrammet och visionen om den öppna skolan*. Lund: Gleerup.
- Dennis, B. (2009). What does it means when an ethnographer intervenes? *Ethnography and Education*, 4, 131- 146.
- Dillabough, J-A., & Kennelly, J. (2010). *Lost youth in the global city: Class, culture and the urban imaginary*. New York: Routledge.

- Dovemark, M. (2004). *Ansvar, flexibilitet, valfrihet: En etnografisk studie om en skola i förändring*. (Doktorsavhandling). Göteborg: Gothenburg studies in educational sciences 223.
- Dovemark, M. (2008). *En skola – skilda världa: Segregation på valfrihetens grund- om kreativitet och performativitet i den svenska grundskolan*. Borås: Högskolan i Borås.
- Dovermark, M., & Holm, A-S. (2015). Förortens skola- möjligheternas skola? *Utbildning och lärande*, 9, 62-78.
- Ehn, B., & Löfgren, O. (1982). *Kulturanalys*. Lund: Gleerups förlag.
- Englund, T. (1995a). Utbildningspolitiska vägval. Förändrade förutsättningar för skola och didaktik. I T. Englund (Red). *Utbildningspolitiskt systemskifte?* (ss. 26-43). Stockholm: HLS förlag.
- Englund, T. (1995b). Utbildning som ”public good” eller ”private good”. I T. Englund (Red.). *Utbildningspolitiskt systemskifte?* (ss. 107-142). Stockholm: HLS förlag.
- Englund, T. (2003). Skolan och demokratin. I B. Jonsson & K. Roth (Red.). *Demokrati och lärande*. (ss. 49-73). Lund: Studentlitteratur.
- Englund, T., & Quennerstedt, A. (2008). Likvärdighetsbegreppet i svensk utbildningspolitik. I T. Englund & A. Quennerstedt (Red.), *Vadå likvärdighet?: Studier i utbildningspolitisk språkanvändning* (ss.7-35). Göteborg: Daidalos.
- Emerson, R., Fretz, R., & Shaw, L. (2011). *Writing ethnographic field notes*. (2 uppl). Chicago: The University of Chicago Press.
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Lund: Studentlitteratur.
- Fiske, E. B., & Ladd H. F. (2003). School choice in New Zealand: A cautionary tale. I D.N. Plank & G. Sykes (Red.). *Choosing Choice- School Choice in International Perspective*, (ss.45-67). Teachers Collage: Columbia University Press.
- Florin, C. (1987). *Kampen om katedern: Feminisering och professionaliseringsprocesser inom den svenska folkskolans lärarkår 1860-1906*. (Doktorsavhandling). Umeå: Almqvist & Wiksell.
- Forsberg, H. (2015). *Kampen om eleverna: Gymnasiefältet & skolmarknadens framväxt i Stockholm, 1987-2011*. (Doktorsavhandling) Uppsala: Uppsala universitet
- Forsey, M., Davies, S., & Walford, G. (2008). The globalisation of school choice?: An introduction to key issues and concerns. I M. Forsey, S. Davies, & G. Walford (Red.). *The Globalisation of School Choice?* (ss. 9-25). Oxford: Symposium Books.
- Friedman, M. (1962). *Capitalism and Freedom*. Chicago: Chicago University Press.
- Fredriksson, P., & Vlachos, J. (2011). *Reformer och resultat: Kommer regeringens utbildningsreformer att ha någon betydelse?* Rapport till Finanspolitiska Rådet 2011/3. Hämtad från:
<http://www.finanspolitiskaradet.se/download/18.34d8785812fd178ec94800022368/110608+Fredriksson+och+Vlachos.pdf>
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Gewirtz, S., Ball, S., & Bowe, R. (1995). *Markets, choice and equity in education*. Buckingham: Open University Press.
- Gren, M., Hallin, P.O., & Molina, I. (2000). Kulturens plats och maktens rum: En introduktion. I M. Gren, P.O. Hallin, och I. Molina (Red.). *Kulturens plats/maktens rum*, (ss. 7-16). Eslöv: Brutus Östling bokförlag.
- Grenfell, M. (2004). *Pierre Bourdieu : Agent provocateur*. London: Continuum.
- Goffman, E. (1963/2015). *Stigma: Den avvikandes roll och identitet*. (4 uppl.). Lund: Studentlitteratur.

- Gordon, T., Holland, J., & Lahelma, E. (2007). Ethnographic research in educational Settings. I P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland, & L. Lofland (Red.). *Handbook of ethnography* (2:uppl., s.188-203). London: Sage publication.
- Gulson, K., & Symes, C. (2007). *Spatial theories of education*. New York: Routledge.
- Gulson, K. (2011). *Education policy, space and the city*. London: Routledge.
- Gustafson, K. (2006). *Vi och dom i skola och stadsdel: Barns identitetsarbete och sociala geografier*. (Doktorsavhandling). Uppsala: Uppsala universitet.
- Gustafson, K. (2011). No-go- area, no-go- school: Community discourses, local school market and children's identity work. *Children's Geographies*, 9, 185-203.
- Gustafsson, J.-E. (2006). *Barns utbildningssituation*. Stockholm: Rädda Barnen.
- Gustafsson, J. (2010). Partnerskap, skolprestationer och ekonomiska realiteter i en territoriellt stigmatiserad förort. *Utbildning och Demokrati, Tema: Förorten och skolan*, 19, 63-84.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice* (3 uppl.). London: Routledge.
- Harker, R. (1990). Bourdieu: Education and reproduction. I R. Harker, C. Mahar & C. Wilkes (Red.), *An introduction to the work of Pierre Bourdieu: The practice of theory*. (ss. 86-108). London: Palgrave
- Hartman, L. (2011). *Konkurrens konsekvenser: Vad händer med svensk välfärd?* (2 uppl). Stockholm: SNS- rapport. Hämtad från: http://www.sns.se/wpcontent/uploads/2016/08/konkurrensens_konsekvenser_pod_2.pdf
- Hartman, S. (2005). *Det pedagogiska kulturarvet: Traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Hattie, J. (2009). *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Henrekson, M., & Vlachos, J. (090908). Konkurrens om elever ger orättvisa betyg. *Dagens Nyheter* debatt.
- Holmlund, H., Häggblom, J., Lindahl, E., Martinson, S., Sjögren A., Vikman, U., & Öckert, B. (2014). *Decentralisering, skolval och fristående skolor: resultat och likvärdighet i svensk skola*. Uppsala: IFAU- rapport, 25. Hämtad från: <http://www.ifau.se/globalassets/pdf/se/2014/r-2014-25-Decentralisering-skolval-och-friskolor.pdf>
- Holmqvist, M. (2016). *Djursholm: Sveriges ledarsamhälle*. Stockholm: Atlantis förlag.
- Hort, S. (2014) *Social policy, welfare state and civil society in Sweden. Vol. 1.* (3 uppl.). Lund: Arkiv förlag.
- Hoxby, C. (2003). *The economics of school choice*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Håkansson, J., & Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning. Framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Isling Poromaa, P. (2016). *Den subtila ojämlikheten: Om grundskolors materiella förutsättningar och elevers utbildningsmöjligheter*. (Doktorsavhandling). Umeå: Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.
- Isling Poromaa, P., Holmlund, K., & Hult, A. (2012). Om betydelsen av skolhabitus i högstadiepraktiken. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 17, 45-60.
- James, A. (2007). Ethnography in the study of children and childhood. I P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (Red.), *Handbook of Ethnography*, (2 uppl.. ss. 246-257). London: Sage.

- James, A., & Prout, A. (Red.). (1997). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. (2 uppl.), London: Routledge Falmer.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Jennings, J. L. (2010). School choice or schools' choice?: Managing in an era of accountability. *Sociology of Education* 83, 227–247.
- Jenkins, R. (2002). *Pierre Bourdieu*. London: Routledge.
- Jenkins, R. (2008). *Social identity*. London: Routledge.
- Jessop, B., Fairclough, N., & Wodak, R. (2008). *Education and the knowledge based economy in Europe*. Rotterdam: Sense Publisher.
- Jeyes, W. H. (2005). *Parental involvement and student achievement: A meta-Analysis*. (NCLS & Harvard Family Research Project Brief Series: ELO Research, Policy, and Practice. Hämtad från: <http://www.hfrp.org/publications-resources/browse-our-publications/parental-involvement-and-student-achievement-a-meta-analysis>).
- Johansson, M. (2009a). *Anpassning och motstånd: En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitets skapande*. (Doktorsavhandling). Göteborg: Gothenburg studies in educational sciences 223.
- Johansson, T. (2009b). Etnografi som teori, metod och livsstil, (ss. 5-28). *Educare*. Malmö: Malmö högskola.
- Johansson, T., & Hammarén, N. (2010). Konsten att välja rätt spårvagn- en studie av segregation, skolval och unga människors studieplaner. *Sociologisk forskning*, 47, 51-69.
- Johansson, T., & Hammarén, N. (2013). Inre och yttre resor. Segregation, urbana vägval och ungdomars studieplaner. I N. Bunar & O. Sernhede (Red.). *Skolan och ojämlikhetens urbana geografi*, (ss.133-161). Göteborg; Daidalos.
- Johansson, T. och Sernhede, O., (2011). Etnografi: Teori och metod. I O. Sernhede (Red.) *Förorten, skolan och ungdomskulturen. Reproduktion av marginalitet och ungas informella lärande*, (ss. 43-66). Göteborg: Diadalos.
- Jonsson, R. (2007). *Blatte betyder kompis*. (Doktorsavhandling). Stockholm: Ordfront.
- Jonsson, R., & Milani, T. (2012). Vad är det för fel på Rinkeby? Offentliga och lokala föreställningar om standardspråk och förortslang. *Locus*, 24, 59-75.
- Jonsson, R. (2015). *Värst i klassen? Berättelser om stökiga pojkar i innerstad och förort*. Stockholm: Ordfront.
- Järvinen, M., (2007). Pierre Bourdieu. I H. Andersson & L. B. Kaspersen (Red.). *Klassisk och modern samhällsteori*, (ss. 263- 278). Lund: Studentlitteratur.
- Kalman, H., & Löfgren V. (2012). Etik i forskning och etiska dilemman: En introduktion. I H. Kalman & V. Löfgren (Red.) *Etiska dilemman, forskningsdeltagande, samtycke och utsatthet*. (ss. 7-22). Malmö: Gleerups.
- Kallstenius, J. (2010). *De mångkulturella innerstadsskolorna*. (Doktorsavhandling). Stockholm: Stockholms universitet.
- Kjellman, A- C. (2001). *Hurra för valfriheten! Men vad ska vi välja*. (Doktorsavhandling). Stockholm: HLS-förlag.
- Kullberg, B. (2004). *Etnografi i klassrummet* (2 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1997). Den kvalitativa forskningsintervjun. Lund: Studentlitteratur.
- Ladd, H. F. (2003). Introduction. I D.N. Plank & G. Sykes (Red.) *Choosing choice-school choice in international perspective*, (ss.1-23). Teachers Collage: Columbia University Press.
- Ladd, H. F., Fiske, E. B., & Ruijs, N. (2009). *Parental choice in the Netherlands: Growing concerns about segregation*. National Centre on School Choice. Van-

- derbilt University. Hämtad från:
http://www.vanderbilt.edu/schoolchoice/conference/papers/Ladd_COMPLETE.pdf
- Larsson, S. (2009). A pluralist view of generalization in qualitative research. *International Journal of Research & Method in Education*, 32, 25-38.
- Lefebvre, H. (1991). *The production of space*. Malaysia: Blackwell Publishing.
- León Rosales, R. (2010). *Vid framtidens hitersta gräns* (Doktorsavhandling). Stockholm: Mångkulturellt centrum.
- Liedman, S-E. (2011). *Hets! En bok om skolan*. Falun: Albert Bonniers förlag.
- Lilja, E. (2011). *Den segregerade staden: Tre kvarter i Stockholms innerstad*. Stockholm: Stockholmia förlag.
- Lindbom, A., & Almgren, E. (2007). Valfrihetens effekter på skolans elevsammansättning. I A. Lindbom (Red.) *Friskolorna och framtiden: segregation, kostnader och effektivitet*, (ss. 89-112). Uppsala: Institutet för framtidsstudier.
- Lindbom, A. (2007). *Friskolorna och framtiden: segregation, kostnader och effektivitet*. Uppsala: Institutet för Framtidsstudier.
- Lindbäck, J., & Sernhede, O. (2013). ”Jag vill också vara en av er”: Om gymnasieelevers skolval i det delade urbana rummet. I N. Bunar & O. Sernhede (Red.) *Skolan och ojämlikhetens urbana geografi: Om skolan, staden och valfriheten*, (ss.165-206). Göteborg: Daidalos.
- Lingard, B., & Ozga, J. (2007). *Reader in education policy and politics*. New York: Routledge Falmer.
- Lund S. (2006). *Marknad och medborgare: Elevers valhandlingar i gymnasieutbildningens integrations och differentieringsprocesser*. (Doktorsavhandling). Växjö: Växjö universitet.
- Lund, S. (2015). *School choice, ethnic divisions and symbolic boundaries*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Lundahl, L. (2007). Swedish, European, Global. The transformation of the Swedish welfare state. I B. Lingard och J. Ozga (Red.) *Reader in Education Policy and Politics*, (ss. 117-130). New York: Routledge Falmer.
- Lundahl, L., Arreman, I., Holm A-S., och Lundström, U. (2013). Educational marketization the Swedish way. *Education Inquiry* 4, 497-517.
- Lundahl, L., Arreman Erixon I., Holm, A-S., & Lundström, U. (2014). *Gymnasiet som marknad*. Umeå: Boréa förlag.
- Lunneblad, J. (2010). Skolidentitet och managementkultur som mytologisk diskurs. *Utbildning och Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik. Tema förorten och skolan* 19, 25-45.
- MacLeod W.B., & Urquiola M. (2012) *Competition and educational productivity*. Incentives Writ Large, IZA DP No. 7063. Hämtad från:
<http://ftp.iza.org/dp7063.pdf>
- Mahar, C. (1990). Pierre Bourdieu: The intellectual project. I R. Harker, C. Mahar & C. Wilkes (Red.). *An introduction to the work of Pierre Bourdieu: The practice of theory*, (ss. 26-57). London: Palgrave.
- Mahar, C., Harker, R., & Wilkes, C. (1990). The Basic Theoretical Position. I R. Harker, C. Mahar, & C. Wilkes (Red.). *An introduction to the work of Pierre Bourdieu: The practice of theory*, (ss.1-25). London: Palgrave.
- Magnusson Turner, L. (2008) Invandring och segregering i L. Magnusson Turner (Red.) *Den delade staden*, (2:a uppl., ss. 9-23). Umeå: Borea.
- Mattson, K. (2005). Diskrimineringens andra ansikte: Svenskhets och ”det vita västerländska”. I M. Kamali och P. de Los Reyes (Red.) *Bortom vi och dom*, (ss. 139-154), SOU 2005:41.

- Massey, D. (1994). *Space, place and gender*. Minneapolis: Minnesota University Press
- Massey, D. (2005). *for space*. London: Sage.
- Moi, T. (1994). Att erövra Bourdieu. *Kvinnovetenskaplig tidskrift, 1*, 3-25
- Molina, I. (1997). *Stadens rasifiering*. (Doktorsavhandling). Uppsala: Uppsala universitet.
- Molina, I. (2006). Mångkulturella förorter eller belägrade rum? I M. Kamali, (Red.). *Den segregerade integrationen. Om social sammanhållning och dess hinder*, (s. 219-248). SOU 2006:73.
- Molina, I. (2008). Den rasifierade staden. I L. Magnusson Turner (Red.) *Den delade staden* (2:a uppl. ss.51-84). Umeå: Borea bokförlag.
- Morrow, V. (2003). Improving the neighborhood for children: Possibilities and limitations of "social capital" discourses. I P. Christensen & M. O'Brian (Red.). *Children in the city, home neighborhood and community*, (ss. 162-183). London: Routledge Farmer.
- Morrow, V., & Richards, M. (1996). The ethics of social research with children: An overview. *Children & Society, 10*, 90-105.
- Möller, Å. (2010). Den "goda" mångfalden: Fabrikationer av mångfald i skolans policy och praktik. *Utbildning och Demokrati. Tema: Förorten, 19*, 85-106.
- Nash, R. (1999). Bourdieu, "habitus", and educational research: is it worth the candle? *British Journal of Education, 20*, 175-187.
- Nermeen, E, Nokali, El., Heather, J., & Votruba-Drzul, E., (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary schools, 988-1005. Hämtad från:
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2973328/>
- Nyström, A-S. (2012). Mellan empati och kritisk granskning? Forskningsdeltagande som risk. I H. Kalman & V. Lövgren (Red.). *Etiska dilemman, forskningsdeltagande, samtycke och utsatthet*, (ss.71- 86). Malmö: Gleerups förlag.
- Parding, K. (2011). Forskning om den svenska friskolereformens effekter: En litteraturoversikt. *Didaktisk tidskrift, 20*, 231-247.
- Persson, S. & Riddarsporre, B. (2011). Inledning. I S. Persson & B. Riddarsporre (Red.). *Utmärkt utbildning för grundskolans senare år*, (ss.13-24). Stockholm: Natur & kultur.
- Plank, D., & Sykes, G. (2003). *Choosing choice, school choice in international perspective*. New York: Teachers College Press
- Puaca, G., & Daoud, A. (2011). Vilja och framtid i frågor kring utbildningsval. *Pedagogisk Forskning i Sverige, 16*, 100-117.
- Poupeau, F., Francois, J-C., & Couratier, E. (2007). Making the right move: How families are using transfers to adapt to socio- spatial differentiation of schools in the greater Paris region. *Journal of Education Policy, 22*, 31-47.
- Prop. 1988/89:4, *Om skolan, utveckling och styrning*. Stockholm: Riksdagstryck. Hämtad från:
<https://data.riksdagen.se/fil/6F74CCF7-C44B-475F-ADFA-6197D4BE7D8F>
- Prop.1989/90:41 *Om kommunalt huvudmannaskap för lärare, skolledare, biträdande skolledare och syo funktionärer*. Stockholm: Riksdagstryck. Hämtad från:
<https://data.riksdagen.se/fil/A64696E0-830E-4FCB-8001-C62E8D4234BC>
- Prop. 1990/91:18 *Om ansvaret för skolan*. Stockholm: Riksdagstryck. Hämtad från:
<https://data.riksdagen.se/fil/F91C5E1E-089E-49EF-9F74-55D06E3C5CE2>
- Prop. 1991/92:95 *Om valfrihet och fristående skolor*. Stockholm: Riksdagstryck. Hämtad från:
<https://data.riksdagen.se/fil/5277FE6D-7C0B-47CB-AE25-7B2234DE5FBE>
- Prop. 1992/93:320 *Valfrihet i skolan*. Stockholm: Riksdagstryck. Hämtad från:

- <https://data.riksdagen.se/fil/EB93DF05-0BE2-400C-A8AF-AB89E185204D>
- Prout, A. (2005). *The future of childhood: Towards the interdisciplinary study of children*. London: RoutledgeFalmer.
- Raveaud, M., & van Zanten, A. (2007). Choosing the local school: Middle-class parents' values and social mix in London and Paris, *Journal of Educational Policy*, 22, 107-124.
- Ravitch, D. (2010). *The death and life of the great American school system: How testing and choice are undermining education*. New York: Basic Books.
- Reay, D. (1998a). Always knowing and never be sure: Familial and institutional habituses and higher educational choice. *Journal of Education Policy*, 3, 519-529.
- Reay, D. (1998b). Cultural reproduction: Mothers' involvement in their children's primary schooling. I M. Grenfell & D. James (Red.). *Bourdieu and education: Acts of practical theory*, (ss.55-71). London: Routledge.
- Reay, D. (1998c). Rethinking social class: Qualitative perspectives on gender and social class. *Sociology*, 32 (2), 259-275.
- Reay, D. (2004). Exclusivity, exclusion, and social class in urban education: Markets in the United Kingdom. *Urban Education*, 39 (5), 537-560.
- Reay, D., Crozier, G., & James, D. (2011). *White middle-class identities and urban schooling*. Great Britain: Palgrave Macmillan.
- Reay, D., David, M., & Ball, S. (2001). Making a difference? Institutional habitus in educational research. *British Journal of Sociology of Education* 25(4), 431-444.
- Reay, D., David, M., & Ball, S. (2005). *Degrees of choice*. Oxford: Trentham Books limited.
- Reay, D., & Lucey, H. (2000). Children, school choice and social differences. *Educational Studies*, 26 (1), 83-100.
- Reay, D., & Lucey, H. (2003). The limits of "choice": Children and inner city schooling. *Sociology* 37(1), 121- 142.
- Ristilampi, P. M. (1994). *Rosengård den svarta poesin*. (Doktorsavhandling). Stockholm: Brutus Östlings.
- Runfors, A. (2003). *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar: En studie av hur invandrarskap formas i skolan*. (Doktorsavhandling). Stockholm: Stockholms universitet.
- Runfors, A. (2012). *Toleransens intoleranta baksida: 18 svenska ungdomars verklighet*. Stockholm: Forum för levande historia.
- Sandin, B. (1986). *Hemmet, gatan, fabriken eller skolan: Folkundervisning och barnuppfostran i de svenska städerna 1600-1850*. (Doktorsavhandling). Lund: Lunds universitet.
- Sandström, F.M., & Bergström, F. (2005). School vouchers in practice: Competition will not hurt you. *Journal of Public Economics*, 89 (2-3), 352- 380.
- Schwartz, A. (2013). *Pedagogik, plats och prestationer: En etnografisk studie om en skola i förorten*. (Doktorsavhandling). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Sernhede, O. (2002/2007). *Alienation is my nation: Hip hop och unga mäns utanförskap i det nya Sverige*. Stockholm: Ordfront.
- Sernhede, O. (2009). Territoriell stigmatisering, ungas informella lärande och skolan i det postindustriella samhället. *Utbildning och demokrati*, 18 (1), 7-32.
- Sernhede, O. (2011). Inledning: Skolan och förorten. I O. Sernhede (Red.). *Förorten, skolan och ungdomskulturen*, (ss.13-23). Göteborg: Daidalos.
- Sernhede, O. (2014). Segregationen, skolan och ungas informella lärande. I O. Sernhede & I. Tallberg-Broman (Red.). *Segregation. Utbildning och ovanliga läroprocesser*, (ss.188-206). Stockholm: Liber
- SFS: 2010:800 *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Stockholm.

- Skans Nordström, O., & Åslund, O. (2010). *Etnisk segregation i storstäderna- bostadsområden, arbetsplatser, skolor och familjebildning, 1985- 2006*. Uppsala: IFAU- rapport 2010:4. Hämtad från: <http://www.ifau.se/globalassets/pdf/se/2010/r10-04-etnisk-segregation-i-storstaderna.pdf>
- Skawonius, C. (2005). *Välja eller hamna: Det praktiska sinnet, familjers val och elevens spridning på grundskolor*. (Doktorsavhandling). Stockholm: Stockholms universitet.
- Skeggs, B. (1997). *Att bli respektabel*. Göteborg: Daidalos.
- Skeggs, B. (2007). Feminist ethnography. I P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J., Lofland & L. Lofland (Red.). *Handbook of Ethnography* (2 uppl., ss. 426-442). London: Sage.
- Skolinspektionen, (2010). *Rätten till kunskap. En granskning av hur skolan kan lyfta alla elever*. Rapport 2010:14. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen, (2014). *Kommunernas resursfördelning och arbetet mot segregationens negativa effekter i skolväsendet*. Stockholm: Skolinspektionen. Rapport, 2014:01.
- Skolverket, (1993). *Val av skola, rapport om valfrihet inom skolpliktens ram läsåret 1992/93*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (1996). *Att välja skola: Effekter av valmöjligheter i grundskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, (2003). *Valfrihet och dess effekter inom skolområdet*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, (2006). *Attityder till skolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, (2009). *Vad påverkar resultat i svensk grundskola?* Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, (2012a) *En bild av skolmarknaden: Syntes av Skolverkets skolmarknadsprojekt*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, (2012b). *Likvärdig utbildning i svensk grundskola? En kvantitativ analys av likvärdighet över tid*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, (2012c). *Enskilda huvudmän och skolmarknadens ägarstrukturer*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, (2015). *Skolverkets lägesbedömning*. Stockholm: Skolverket.
- Soja, E. (1990). *Postmodern geographies: The reassertion of space in critical social theory*. (2 uppl.). New York: Verso.
- Soja, E. (2000). *Postmetropolis: Critical studies of cities and regions*. Oxford: Blackwell.
- SOU 1948:27 *1946 års betänkande: Med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1990:20. *Välfärd och segregation i storstadsregionerna: Underlagsrapport av storstadsutredningen*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU 2014:5. *Staten får inte abdikera*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- SOU 2016:38. *Samling för skolan: Nationella målsättningar och utvecklingsområden för kunskap och likvärdighet*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Sundberg, D. (2005). *Skolreformernas dilemman: En läroplansteoretisk studie av kampen om tid i den svenska obligatoriska skolan*. (Doktorsavhandling). Växjö: Växjö universitet.
- Stockholms stad (2011). *Skolplanering för ett växande Stockholm. Elevpendling: Stockholm stad 2010-2011*. Stadsledningskontorets förslag. Stockholm: Stockholms stad.
- Stockholms stad (2015). *Skillnadernas Stockholm: Rapport 1 från kommissionen för ett hållbart Stockholm*. Stockholm: Stockholms stad.

- Swartz, D. (1997). *Culture and power: The sociology of Pierre Bourdieu*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Tallberg Broman, I. (2014). Segregering som målsättning eller konsekvens? Om segregering i svensk skola i ett historiskt och nutida perspektiv. I O. Sernhede och I. Tallberg Broman (Red.). *Segregation, utbildning och ovanliga lärprocesser*, (ss.19-38). Stockholm: Liber.
- Thorne, B. (1993). *Gender play: Girls and boys in school*. New Jersey: Rutgers University Press.
- Trondman, M. (2006). Disowning knowledge: To be or not to be "the immigrant" in Sweden. *Ethnic and Racial Studies*, 29(3), 431-451.
- Trondman, M., Taha, R., & Bouakaz, L. (2014). Deras, vårt och jag: Om den kulturella tillhörighetens, hälsans och skolframgångens meningslandskap i det mångkulturella samhället. I O. Sernhede & I. Tallberg Broman (Red.). *Segregation, utbildning och ovanliga lärprocesser* (ss.54-93). Stockholm: Liber.
- Trumberg, A. (2011). *Den delade skolan: Segregationsprocesser i det svenska skolsystemet*. (Doktorsavhandling). Örebro: Örebro universitet.
- van der Burgt, D. (2006). *Där man bor tycker man det är bra: Barns geografier i en segregerad stadsmiljö*, (Doktorsavhandling). Uppsala: Uppsala universitet.
- van der Burgt, D. (2008). How children place themselves and others in local space. *Geografiska Annaler: Series B, Human Geography* 90(3), 257-269.
- Vetenskapsrådet (2011). God forskningsssed. Vetenskapsrådets rapportserie, 1:2011. Hämtad från: <https://publikationer.vr.se/produkt/god-forskningsssed/>
- Vlachos, J. (2010). Betygens värde: En analys av hur konkurrens påverkar betygsättning vid svenska skolor. Uppdragsforskningsrapport, 2010:6. Stockholm: Konkurrensverket. Hämtad från: <http://www.konkurrensverket.se/globalassets/aktuellt/nyheter/betygets-varde.pdf>
- Vlachos, J. (2011). Friskolor i förändring. I L. Hartman, (Red.). *Konkurrensens konsekvenser: Vad händer med svensk välfärd?* (ss.66-110). Stockholm. SNS-rapport. Hämtad från: http://www.sns.se/wpcontent/uploads/2016/08/konkurrensens_konsekvenser_pod_2.pdf
- von Brömssen, K. (2014). Skolan: En lättköpt arena? I S. Irisdotter Aldenmyr, (Red.) *Hyfs, hälsa och gemensamma värden, studier av skolans komplexa värdegrunds- och fostransuppdrag*, (ss.17-51). Malmö: Gleerups.
- Wacquant, L. (1992). Towards a social praxeology: The structure and logic of Bourdieu's sociology, I P. Bourdieu & L. Wacquant, *An Invitation to Reflexive Sociology*, (ss.1-60). Chicago: The University of Chicago press.
- Wacquant, L. (1999). Urban marginality in the coming millennium. *Urban Studies*, 36(10), 1639- 1647.
- Wallin, E. (1992). Inledning. I E. Wallin (Red.). *Från folkskola till grundskola: Tio forskare vid pedagogiska institutionen, Uppsala universitet, belyser utvecklingen under 150 år i anslutning till folkskolejubiléet*, (ss.9-16). Uppsala: Uppsala universitet.
- Webb, J., Schirato, T., & Danaher, G. (2002). *Understanding Bourdieu*. London: Sage.
- Willis, P. (1977). *Fostran till lönearbete*. Malmö: Röda bokförlaget.
- Willis, P. (2000). *The ethnographic imagination*. Cambridge: Polity Press.
- Willis, P., & Trondman, M. (2000). Manifesto for ethnography. *Ethnography*, 1(1), 1-16.
- Wiltgren, L. (2014). *Stolt!: Om ungdomar, etniciteter och gemenskaper*. (Doktorsavhandling). Linköping: Linköpings universitet.

- Wilson W.J., & Taub R.P. (2006). *There goes the neighborhood. Racial, ethnic, and class tensions in four Chicago neighborhoods and their meaning for America*. New York: Vintage books.
- Östh, J., Andersson, E., & Malmberg, B. (2013). School choice and increasing performance differences: A counterfactual approach. *Urban Studies*, 50(2) 407- 42.

Elektroniska källor:

Friskolornas riksförbund <http://www.friskola.se/fakta-om-friskolor/statistik>
Skolinspektionen <https://www.skolinspektionen.se/>
Skolverket <http://www.siris.skolverket.se>
Skolverket <http://skolverket.se>
Skolverket <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering>
Stockholm stad <http://www.stockholm.se>
Stockholm stad <http://www.statistikomstockholm.se/index.php/omradesfaktax>
Stockholms stadsmuseum <http://stadsmuseet.stockholm.se/>
Sweco [http://www.sweco.se/elevstrommar_i_grundskolan, delrapport 1 och 2](http://www.sweco.se/elevstrommar_i_grundskolan,_delrapport_1_och_2)

Tabellerna är sammanställda av författaren utifrån tillgänglig statistik.
Bilder, Malva Åkerlund.

BILAGOR

Bilaga 1 Informationsbrev

Hej,

Jag heter Anna Castro och arbetar som doktorand på Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen vid Stockholms universitet. Mitt avhandlingsarbete under projektnamnet ”*Det möjliga eller omöjliga valet*”, handlar om elevers och föräldrars syn på val av skola.Handledaren är professor Nihad Bunar vid Barn och ungdomsvetenskapliga institutionen, Stockholms universitet (nihad.bunar@buv.su.se). Studien finansieras av Vetenskapsrådet.

Jag vistas under läsåret 2012-13 på XX- skolan för att se om det finns en möjlighet för mig att intervjua elever och även gärna föräldrar kring synen på skola, val av skola och uppfattningar av skolgång.

Allt underlag, intervjuer och observationer kommer att avidentifieras. Jag kommer inte heller i avhandlingen skriva på vilka skolor jag har vistats utan avidentifiera både skola och område och endast nämna att det rör sig om en så kallad lokal skolmarknad i Stockholmsområdet.

Jag undrar om du som elev och/eller dina föräldrar vill bli intervjuade om er syn på skolan och skoltiden. Tid och plats är jag flexibel med, all medverkan i min studie är naturligtvis frivillig och kan av deltagaren avbrytas när som helst.

Elever:

Säg till mig i skolan, så bokar vi en tid för intervju eller ring mig på 070-XXX XX XX

(Om du är under 15 år behöver jag skriftligt tillstånd från dina föräldrar innan intervjun, se baksidan).

Föräldrar:

Kontakta mig via mejl eller telefon så kommer jag att höra av mig för att bestämma tid och plats (eller fyll i namn och nummer på baksidan, så hör jag av mig).

Med vänliga hälsningar

Anna Castro
anna.castro@buv.su.se 070-XXX XX XX

Bilaga 2 Samtyckesblankett

Ja, jag/vi ger mitt/vårt samtycke till att du intervjuar mitt/vårt barn,

Jag/ vi ställer gärna själv/själva upp för en intervju:

Kontaktuppgifter:

Jag nås lättast (tider, kontaktvägar etc.)

Bilaga 3 Kartövning

Endast den ena delen av kartövningen redovisas av etiska skäl. Den andra delen bestod av en karta över området där den lokala skolmarknaden är situerad.

Tjej :

Kille:

Sätt ett **B** på kartan för där du bor.

Sätt ett **S** på kartan för där du går i skola.

Markera de platser där dina kompisar bor med **K** .

Markera med ett **F** på kartan där du har dina fritidsintressen (om platsen inte finns med på kartan märk ut den i kanten på din karta och skriv gärna kort om den).

Ta en färgpenna, markera de platser där du känner dig trygg.

Markera färgen du använt här:

Ta en annan färgpenna, markera de platser där du känner dig otrygg.

Markera färgen du använt här:

Beskriv med några ord (gärna adjektiv) den plats du bor på:

Beskriv med några ord den plats du går i skola på (om denna är en annan än där du bor):

Beskriv hur du tar dig till skolan samt hur lång tid det tar.

Bilaga 4 Frågeguide: elever /ungdomar

Tema 1: Eleven,

Berätta lite om vem dig själv. Stödfrågor: Hur gammal är du? Vilken klass du går i? Vad du gillar att göra i skolan? Och på fritiden? Var bor du? Var går du i skolan?

Berätta lite om din familj. Stödfrågor: Är du ursprungligen från Sverige? Dina föräldrar är dom från Sverige? Varifrån, om inte från Sverige? / När kom du till Sverige? / När kom dina föräldrar till Sverige?

Om du fick beskriva dig själv som elev, hur skulle du då beskriva dig själv? Hur tror du att andra skulle beskriva dig som elev? Kompisar? Familj? Lärare?

Hur tar du dig till skolan på morgnarna? Hur långt från skolan?

Hur lång tid tar det för dig att komma till skolan? Hur tar du dig till skolan?

Tema 2: Skolan,

Beskriv din skola? Stödfrågor: Vad är bra med din skola? Vad är mindre bra? Vilka är de regler som finns på skolan? Vad tycker du om dem?

Hur länge har du gått i den här skolan?

Kommer du ihåg vad som fick dig att välja den här skolan?

Vad fick dina föräldrar att välja den här skolan, tror du?

Var du och besökte skolan innan du valde? Berätta om besöket? Kommer du ihåg vad du tänkte?

Hur upplever du att det är nu, när du gått här i X - tid? Är det som du trodde, bättre/ sämre? Vad är det som gör att det är bättre/sämre än du trodde?

Vet du vad dina föräldrar tycker om skolan?

Finns det något som är speciellt med din skola?

Vad tror du att andra tänker om din skola? / Vad har skolan för rykte?

TEMA 3: Elever på skolan,

Berätta om de elever som går här på skolan? Vilka elever är det som går här på skolan? Grupper? Grupperingar?

Vilka förväntningar upplever du att lärarna på skolan har på eleverna? På dig som elev? Vad händer om man inte sköter sig som elev här på skolan?

Hur *får* man "vara" som elev?

Hur *ska* man "vara"?

Finns det något sätt man inte får "vara" på/varför inte?

Är det många som berättar om/ pratar om varför de valt denna skola? Vad säger dina kompisar om skolan?

Upplever du att det är vanligt att elever på skolan byter skola/pratar om att byta skola? När i så fall? Och var?

Vad tror du att elever på andra skolor säger om den här skolan? Varför säger de så?

Tema 4: Kompisar,

Vad gör du helst med dina kompisar?

Går dina kompisar i den här skolan? / Har du kompisar i andra skolor? I så fall vilka och vad vet du om deras skolor?

Har du kompisar i klassen?

Skolans sociala miljö, hur upplever du att det är på skolan? Hur får man "vara" som kompis? Hur ska man "vara" som kompis?

Hur ofta hinner ni ses på fritiden? Vad gör ni när ni ses?

Om det är en bit att åka, på vilka sätt håller ni kontakten på fritid och lov?

För elever som bytt skola,

När du kom till skolan, fick du välja vilka kompisar som du skulle gå med? Välja klass? Skulle du hellre gå i en annan klass?

Vänner - nya /gamla vänner? Hinner ni ses? Har du bytt en del kompisar när du bytte skola? Vad beror det på?

Har du gått i en annan skola? Om JA: Berätta om den skolan.

Har du gått i fler skolor? Om JA: Vilka? Berätta om dem. Vad gjorde att du sökte en annan skola?

Tema 5: Om andra skolor,

Vilka andra skolor finns närheten av den här skolan? Vad vet du om de skolorna? /Vilka andra skolor finns i närheten av där du bor?

Elever boende på annan plats,

Vad vet du om skolorna där du bor?

Finns det fler skolor som du känner till något om? Vad är det som gör att du känner till dessa skolor?

Tema 6: Om framtiden (studiemotivation),

Hur tycker du att det går i skolan?

Tycker du att det är mycket eller lite läxor?

Är kraven från lärarna och personalen på skolan stora eller små?

Är det viktigt för dig att det ska gå bra i skolan?

Är det viktigt för dina föräldrar att det ska gå bra för dig i skolan?

Hur lär du dig bäst? Är det mycket eller lite av det arbetssättet här på skolan?

Hur mycket upplever du att du får vara med och påverka den undervisning som bedrivs på skolan? / Får du påverka arbetssätt?

Skulle du vilja vara med och påverka mer? Om JA: Vad skulle du då vilja vara med och påverka då? Om NEJ: varför inte?

Hur känner du inför att få betyg? Hur tror du att det kommer att gå? Vad tänker du kring att få betyg?

Vad vill du göra i framtiden? /Vad har du för framtidsplaner?

Vet du var dina föräldrar vill att du ska bli?

Hur hjälper dina studier dig att nå dit? / Upplever du att skolan ger dig de ämnen som du behöver för att nå ditt mål? Finns det något som skolan skulle kunna ha gjort för att ha hjälpt dig mer? Behöver du mer hjälp?

ELEVER SOM BYTT SKOLA,

Går det bättre eller sämre än tidigare i skolan med skolarbetet? Vad tror du att det beror på att det går bättre /sämre?

Vet du vilken information om var du befann dig i dina olika ämnen fick den här skolan när du kom hit? Vad fick de på skolan veta om dig?

Finns det något du tycker att jag har glömt att fråga kopplat till att du och dina föräldrar kan välja skola?

Finns det något annat du tycker att jag glömt att fråga med tanke på att jag vill förstå hur det är att vara X år och gå i skolan?

Något annat/ övrigt?

Bilaga 5 Frågeguide: skolprofessionella

Tema 1: Att arbeta på skolan,

Beskriv din skola fritt. Stödfrågor: verksamhet, pedagogisk profil och det som är speciellt med skolan.

Vilka ämnen undervisar du? Om inte undervisande: vilka arbetsuppgifter har du? Hur länge har du varit på skolan?

Hur upplever du att skola och arbetsförutsättningarna har påverkats av valfriheten under den tid du arbetat här?

Tema 2: Elever och föräldrar,

Vilka är de elever söker sig till skolan?

Vad uppfattar du är det främsta skälet till att man som elev söker just till X-skolan?

Uppfattar du att det är det flest elever som bor i närområdet eller är det många elever som söker till skolan utanför skolans upptagningsområde?

Vilka föräldrar/ vilken familjebakgrund uppfattar du att de elever som söker sig till skolan har (utbildningsnivå, socioekonomisk bakgrund etc.)?

Har elevernas bakgrund någon betydelse för hur du undervisar?

Vilka förväntningar upplever du som lärare att föräldrar/elever har när de söker till skolan på skolan? Vilka förväntningar har de på dig som pedagog?

Vilken insyn har föräldrar i den pedagogiska verksamheten?

Vilka möjligheter har föräldrar till att påverka verksamheten?

Vilka förslag/ krav kan föräldrar ha på verksamheten?

Har föräldrars förslag/ krav på verksamhet ändrats i och med möjligheter att välja skola? Om JA: i så fall hur?

Upplever du att du i större utsträckning än tidigare måste ta hänsyn till de förslag/ krav som föräldrar ställer på verksamhet? Om JA/NEJ: på vilka sätt?

Tema 3: Marknadsföring och rykten,

Vilka strategier uppfattar du att skolan använder sig av för att locka till sig elever? Påverkar dessa strategier ditt arbete som pedagog?

Hur mycket deltar du i att informera nya föräldrar om skolan? På vilka sätt informerar skolan presumtiva föräldrar? Är det ett arbete du gör utöver dina vanliga arbetsuppgifter?

Har du någon uppfattning om vilka rykten som finns om skolan?

Hur stor inverkan/ påverkan har dessa rykten på elevers val av skola enligt dig?

Vilka föreställningar (rykten) upplever du som lärare här på skolan att finns om din skola?

Vilka föreställningar (rykten) finns det uppfattar du om skolor i närområdet?

Vad hör du att elever säger om skolan?

Vad hör du att föräldrar säger om skolan?

Hur upplever du att skolan "står sig" som alternativ i förhållande till de andra närliggande skolorna i området? Hur uppfattar du området skolan ligger i? Hur tror du andra uppfattar området?

Om skolan har en profil,

Hur upplever du att "står sig" skolan som alternativ till skolor med samma profilering eller med annan profil?

Tema 4: Vardagspraktik,

Har skolvalsreformen, alltså möjligheter för elever att välja skola, inneburit något konkret för dig som pedagog?

Påverkar vetskapen om att elever kan välja bort från skolan hur du pratar med elever /föräldrar?

Hur ser elevernas sociala relationer ut när de kommer till skolan? Placeras de i klasser där de känner sina kompisar sedan innan eller bildas nya klasser?

Hur mycket uppfattar du att de umgås på fritiden? På vilka sätt uppfattar du att det sker förändring av elevernas sociala nätverk p.g.a. skolbyte?

Hur stor är möjligheten för elever att vara delaktiga i beslut som rör dem på skolan? Hur mycket kan eleverna exempelvis önska att gå med kompisar etc. Har elevers delaktighet ökat eller minskat?

Ser du skillnad mellan elevers möjligheter till delaktighet beroende på vad de kommer från för skola?

Finns det något du tycker att jag har glömt att fråga kopplat till elevers och föräldrars möjligheter att välja skola?

Finns det något annat du tycker att jag glömt att fråga?

Bilaga 6 Frågeguide: skolledare

Tema 1: Den egna verksamheten,

Beskriv din skola, verksamhet, pedagogisk profil, elevantal, lärare/pedagoger organisation etc.

Hur länge har du arbetat här? I vilken/vilka funktioner?

Hur upplever du att skolan och arbetsförutsättningarna har påverkats av valfriheten under din tid som rektor/bitr. rektor?

Vilka elever är det enligt dig som främst söker sig till skolan (familjebakgrunder, boende etc.)? Vad tror du är det främsta skälet till att man som elev söker just till XX- skolan?

Har skolan mest de elever som bor i närområdet?

Hur många elever har ni som söker till skolan utanför skolans upptagningsområde? Var kommer dessa elever främst från?

Vad uppfattar du är skälet till att de söker sig till just din skola?

Vilka föräldrakategorier/vilken familjebakgrund uppfattar du att de elever som söker sig till skolan har?

Har skolvalsreformen inneburit något konkret för dig som skolledare?

Tema 2: Rykten och marknadsföring,

Gör skolan någon marknadsföring? JA / NEJ, varför / varför inte?

Om ja: Vilka tankar /strategier använder du som skolledare för att marknadsföra skolan /visa upp skolan för eventuella elever / visa upp skolan för när-samhälle?

På vilka sätt går ni ut med information om skolan till elever och föräldrar?

Sänder ni information främst till elever i närområdet eller sänder ni information även till elever som inte bor i det egna upptagningsområdet?

Uppfattar du att informationen ger effekter på antal elever som söker sig till skolan? Om JA: På vilka sätt? Om NEJ: Varför inte?

På vilka sätt upplever du som skolledare att elevunderlag/ elevströmmingar påverkas av möjligheten att välja skola?

Har du någon uppfattning om vilka rykten som finns om skolan?

Hur stor påverkan har rykten på elevers val av skola och på er skola enligt dig?

Vilka föreställningar (rykten) upplever du som skolledare för skolan finns om din skola/ de skolor som finns i närområdet? Om området?

Tema 3: Konkurrens,

Hur upplever du att skolan ”står sig” som alternativ i förhållande till de andra närliggande skolorna i området?

Hur upplever du att ”står sig skolan som alternativ till skolor med samma verksamhet?

Vilka förväntningar upplever du som skolledare att föräldrar /elever har när de söker till skolan?

Tema 4: Profilerings,

Har skolan någon profil- har ni medvetet profilerat verksamheten? Om JA: vilken och varför? Om NEJ: varför inte?

Om Ja: Skapar profilen förändringar för den pedagogiska praktiken?

Tema 5: Föräldrar,

Vilken insyn har föräldrar i den pedagogiska verksamheten?

Vilka möjligheter till att påverka verksamheten har föräldrar?

Vilka förslag/ krav har föräldrar på verksamheten?

Har föräldrars förslag/ krav på verksamhet ändrats? Om ja- i så fall hur?

Upplever du att du i större utsträckning än tidigare tar hänsyn till de förslag/ krav som föräldrar ställer på verksamhet? Om JA: på vilka sätt?

Tema 6: Elevers delaktighet,

Hur stor är möjligheten för elever att vara delaktiga i beslut som rör dem på skolan?

Har elevers delaktighet ökat eller minskat?

Ser du skillnad mellan elevers möjligheter till delaktighet beroende på vad de kommer från för skola?

Finns det något du tycker att jag har glömt att fråga om vad det gäller skolan, din roll som skolledare kopplat till elevers och föräldrars möjligheter att välja skola?

Finns det något övrigt jag glömt att fråga

Bilaga 7 Frågeguide: föräldrar

Tema 1: Om dig och din familj,

Berätta om er familj, var ni bor, hur många ni är i familjen, utbildningsbakgrund, arbete etc. Är du ursprungligen från Sverige? Om inte varifrån och när kom du till Sverige?

Pratar ni om skolan hemma? Om ja – hur? När?

Tema 2: Om skolan och val av skola,

Hur skulle du beskriva den skola ditt barn går i.

Vem i familjen hittade skolan/ gav förslag på skola/ skolor?

Vad avgjorde att ni valde den skolan?

Tittade ni på flera skolor innan ni gjorde valet av skola? Var ni och besökte skolan innan ni valde? Berätta om besöket? Kommer du ihåg vad du tänkte om skolan då- vad din dotter/ son tänkte?

Diskuterar ni valet av skola hemma/ skola i allmänhet? Om ja- när och hur? Om nej- vad är det som gör att ni inte diskuterar det, tror du, som förälder?

Tema 3: Mer om skolan,

Hur länge har ditt barn gått i den valda skolan?

Vad är speciellt med den skola du valt till ditt barn?

Vad är bra med skolan?

Finns det något som mindre bra enligt dig som förälder?

Vilka är de regler som finns på skolan? Vad tycker du om dem?

Vilka förväntningar upplever du att skolan har på eleverna? På dig som förälder? På vilka sätt märker du av de förväntningarna? Upplever du som förälder att det är mycket eller lite läxor?

Hur tycker du att det går för ditt barn i skolan?

Går det bättre eller sämre än tidigare i skolan med skolarbetet? Vad tror du att det beror på att det går bättre /sämre?

Är kraven från lärarna och personalen på skolan stora eller små på eleverna, tycker du?

Motsvarar dina förväntningar på skolan de krav du har på vad du vill att ditt barn ska uppnå akademiskt? Socialt?

Hur mycket upplever du att du får vara med och påverka den undervisning som bedrivs på skolan? Arbetssätt? Skulle du vilja vara med och påverka mer? Vad skulle du vilja vara med och påverka då?

För föräldrar där barnet gjort skolbyten,

Hur upplever du att det är nu, när din son/ dotter gått i skolan i X - tid? Är det som du som förälder trodde när ni sökte till skolan, bättre/ sämre? Vad är det som gör att det är bättre /sämre än du trodde? Vilka är de regler som finns på skolan? Vad tycker du om dem?

Hur upplever du att det är nu, när din son/ dotter gått i skolan i X - tid? Är det som du som förälder trodde när ni sökte till skolan, bättre/ sämre? Vad är det som gör att det är bättre /sämre än du trodde?

Tema 4: Rykten och om andra skolor,

Finns det, vad du vet någon bild av den här skolan utanför skolan/vad har skolan för rykte?

Är det många som berättar om/ pratar om varför de valt denna skola?

Vad säger andra föräldrar om skolan?

Uppfattar du att det är vanligt att elever på skolan byter skola/pratar om att byta skola? När i så fall? Och var?

Vilka andra skolor finns närheten av den här skolan? Vad vet du om de skolorna?

Är det samma som finns där du bor?/ Vilka andra skolor finns i närheten av där du bor?

Har din son/ dotter gått i en annan skola innan den de går i nu? Berätta om den skolan. Har han/ hon gått i fler skolor? Vilka? Berätta om dem. Vad gjorde att ni sökte en annan skola?

Tema 5: Kompisar,

Upplever du att ditt barn har kompisar i klassen/ skolan?

När ni valde skolan, fick ni önska eller välja vilka kompisar som din son/dotter skulle gå med? Välja klass?

Har ditt barn kompisar även utanför skolan? Där ni bor? Var bor kompisarna? Vänner - nya /gamla vänner, upplever du att ditt barn bytt en del kompisar när han/hon bytte skola? Vad tror du att det beror det på?

Tycker du att jag har glömt att fråga något vad det gäller familjers möjligheter till val av skola?

Finns det något övrigt som jag bör veta?

Bilaga 8 Områdesöversikt

Den statistiska översikten syftar inte till att redogöra för ett enskilt område, utan till att visa på hur bland annat socioekonomiska faktorer, migrationserfarenheter leder till de skillnader som ligger till grund för valfrihetens geografi. Det vill säga hur strukturella faktorer inverkar på skolornas förmåga att attrahera elever.

Samtliga områdes namn är fingerade. Siffrorna för respektive område visas inte med exakthet för att försvåra en identifiering av respektive område. De redovisade siffrorna från Stockholms stad är med som jämförelsetal. Bidalen är ett område som innefattar flera stadsdelar med varierad socioekonomisk status, de redovisade siffrorna för Bidal är redovisade som ett medel för hela området. Många av de elever som söker sig från Bidalen till Brodalskolan bor i de delar av Bidal som är mer socialt utsatta.

Område ⁸⁶	Utlandsfödda alt. minst två föräldrar födda i annat land	Inv. med efter gym, utbildning	0-25 år	Medelinkomst	Arbetslöshet i %	Inv. som omfattas av ek. bistånd	Andel hyreslägenheter
Brodal	< 65 %	35 %	30 %	200 000 - 210 000	5 %	< 5 %	ca 80 %
Tallunda	> 20 %	60 %	30 %	330 000-340 000	> 2%	> 2%	> 25 %
Markdalen	20 %	65 %	25 %	320 000-330 000	2 %	>1%	> 25 %
Viken	> 20 %	70 %	35 %	420 000-430 000	> 2 %	> 1 %	> 20 %
Bidal	< 55 %	30 %	35 %	250 000	< 5 %		40 %
Stockholm (jfr, tal)	30.7 %	56.4%		332 000	3.1 %	3.2 %	

Bilaga 9 Översikt

Citerade i texten, uppdelat utifrån skola och område.

Skola	Tallundaskolan	Markbodaskolan	Brodalsskolan
Skolprofessionella	Sune, rektor Mathias, lärare Elena, lärare Rickard, spec. ped. Kurt, rektor Veronica, lärare Mange, elevassistent	Kia, lärare Mia, bitr. rektor Bosse, rektor Melanie, lärare Hedda, lärare/ arbetslagsledare Elsa, lärare Maja, lärare Helle, lärare Ulla, lärare	Abdi, fritidsledare Roger, bitr. rektor Eva, lärare/ arbetslagsledare Catarina, lärare Lina, lärare Helena, spec. ped. Magda, -lärare Ida, skolkurator Britt- Marie, spec. ped.
Ungdomar	Ellinor, elev år 7 Ella, elev år 9 Fia, elev år 7 Andrea, elev år 7 Kevin, elev år 7 Jesper, elev år 7 Oliver, elev år 7	Vilgot, elev år 9 Bianca, elev år 9 Nova, elev år 9 Jenny, elev år 7 Ninni, elev år 7 Livia, elev år 7 Alva, elev år 8 Linus, elev år 8 Arash, elev år 7 Robin, elev år 7 Johan, elev år 7	Robiel, elev år 7 Karim, elev år 9 Lara, elev år 9 Gabriel, elev år 9 Ayla, elev år 8 Arif, elev år 7 Rafya, elev år 7 Claudia, elev år 7 Nasiche, elev år 9 Joanna, elev år 9 Yonas, elev år 7 Zarah, elev år 9 Dalia, elev år 9 Lawko, elev år 9 Aisha, elev år 9 Kamal, elev år 9 Bahar, elev år 8 Jelena, elev år 9 Anna, elev år 9 Saida, elev år 9 Lea, elev år 9
Föräldrar	Sara, kommunikationschef Bor i Tallunden, förälder, Tallundaskolan Tess, avdelningschef Bor i Tallunden, förälder tallundaskolan Pelle, VD Bor i Tallunden, förälder Tallundaskolan Tea, jurist Bor i Frutuna, förälder Tallundaskolan	Susanne, informatonschef, bor i Markdalen, förälder Markbodaskolan Patrik, arbetar som tekniker på bostadsföretag, bor i Bidal, förälder Markbodaskolan	Dilar, tolk och modersmålslärare, bor i Brodal, förälder Brodalsskolan Salime, arbetar på förskola bor i Brodal, förälder i Brodalskolan

Boende i det lokala skolområdet men som valt en annan skola

Boende i område	Tallunda	Markdalen	Brodal
Föräldrar			<p>Maggan, arbetar på bokförlag boende Brodal, förälder Lindenskolan</p> <p>Per vaktmästare boende i Brodal, förälder på en fristående skola</p> <p>Ester, vårdbiträde, bor i Brodal, förälder på en innerstadsskola</p>
Ungdomar	Ebba, går i en innerstadsskola		Nina, 13 år bor i Brodal, elev på Lindenskolan

Samt grundskolechefen för det lokala skolområdet

Bilaga 10. Den lokala skolmarknaden – en övergripande bild

