

I småstadens marginal. Berättelser om en skolas integrationsarbete i en socialt utsatt stadsdel



Ylva Odenbring

Docent i pedagogik, Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande



Anette Hellman

Docent i pedagogik, Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande



Johannes Lunneblad

Docent i pedagogik, Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande

I denna artikel studeras hur skolpersonal och elever i en skola i en socialt utsatt stadsdel i en småstad beskriver och erfar skolans integrationsarbete. Resultaten pekar på en rådande professionell kultur som präglas av ett starkt socialt och pedagogiskt engagemang. En viktig aspekt i detta arbete är det samarbete som sker mellan ämnes- och modersmåls lärare. Även elevernas flerspråkiga kompetens lyfts fram som en viktig resurs för att skapa en framgångsrik lärandemiljö. Resultaten pekar också på betydelsen av skolans kompensatoriska uppdrag när det handlar om att stötta de mest socialt utsatta eleverna i deras skolarbete.

Den sociala och ekonomiska segregationen i samhället har medfört att plats i allt högre grad har kommit att säga något om förväntningar på elever och deras sociala och kulturella bakgrund (Beach & Sernhede, 2011; Öhrn, 2012). Förlorarna i denna förändring av utbildningssystemet har i många fall blivit de elever

som utbildas på skolor i ekonomiskt och socialt utsatta stadsdelar. Forskning visar att denna elevgrupp lever under särskilt utsatta förhållanden jämfört med majoritetsbefolkningen (Castles & Miller, 2009). I Sverige växer många av dessa barn upp i de miljöprogramsområden som byggdes under de så kallade rekordåren (1965–1975) i svenskt bostadsbyggande. I dessa bostadsområden har ofta en stor andel av befolkningen utländsk bakgrund och i många av dessa stadsdelar dem lever mer än hälften av invånarna på bidrag (Sernhede, 2011). Skolorna i dessa bostadsområden har ofta kommit att förknippas med bristande skolresultat och dålig arbetsmiljö för elever och lärare. Inte sällan blir dessa skolor också kategoriserade som så kallade invandrarskolor (Reay, 2007; Skawonius, 2005).

Elever i dessa bostadsområden tvingas i större utsträckning än andra elever att konfronteras med de negativa effekter som den ökade bostads- och skolsegregationen har haft sedan början av 1990-talet

(Beach & Sernhede, 2011). Såväl svensk som internationell forskning pekar också på att de barn och unga som går i skolor i de mest socialt utsatta bostadsområdena ofta presterar sämre i skolan, i högre utsträckning lämnar skolan med ofullständiga betyg, har sämre möjligheter till högre utbildning och svårare att ta sig in på den reguljära arbetsmarknaden (Horst & Pihl, 2010; Reay, 2004; Wacquant, 2008).

Det finns för närvarande få studier som närmare studerat integrationsarbetet på skolor i socialt utsatta bostadsområden. Det är mot bakgrund av detta som föreliggande studie närmare undersökt dessa frågor. I denna artikel riktas fokus mot frågor som rör integrationsarbete i grundskolans senare år. Utgångspunkten i studien är att undersöka hur skolledning, lärare och elever på en grundskola beskriver och erfär detta arbete. Följande frågeställningar har väglett undersökningen:

1. Vilka strategier beskriver de professionella vara centrala för integrationsarbetet på den undersökta skolan?
2. Vad uttrycker eleverna vara centrala framgångsfaktorer för att lyckas i skolan?

Denna studie baseras på en etnografisk fallstudie som genomförts på en grundskola i en stigmatiserad stadsdel i en småstad. Studien var en del i det nordiska forskningsprojektet *Learning spaces for inclusion and social justice: success stories from immigrant students and school communities in four Nordic countries*, finansierat av NordForsk (2013–2016). Forskningsprojektets syfte var att studera integrationsarbete och framgångsfaktorer på förskolor, förskoleklasser och grundskolor i olika socialt utsatta bostadsområden i Finland, Island, Norge och Sverige.

Tidigare forskning

Stigmatiserade elevers situation måste förstås utifrån hur närområdets status och rykte påverkar elevernas

självbild och skolmotivation. Svensk och internationell forskning visar att denna typ av beskrivningar påverkar elevers tal om den egna skolan i relation till andra skolor (Beach, Dovemark, Schwartz & Öhrn, 2013; Bunar, 2009; Lundberg, 2015; Reay, 2004). Denna syn på eleverna som *de Andra* innebär för dessa ungdomar en känsla av att vara andra klassens medborgare, vilket på en strukturell nivå kan liknas vid ett osynligt och symboliskt våld (Sernhede, 2009).

Andrafiering kan också kopplas till lärares syn på de elever som går på skolor i socialt stigmatiserade bostadsområden. Lundbergs (2015) etnografiska studie visar hur lärarna i den undersökta studien positionerade eleverna utifrån en så kallad bristdiskurs. Elevernas underprestationer förklarades i termer av bristande förmåga eller motivation. Deras bristande skolresultat kopplades också ofta samman med den sociala eller etniska grupp som den enskilda elevens eller elevgruppen ansågs tillhöra. Vidare ansågs elevernas bristande språkkunskaper vara en förklaring till deras underprestationer. Flerspråkigheten bland eleverna sågs snarare som en brist än en tillgång av lärarna.

Det finns emellertid studier som visar att elever gör motstånd mot den allmänna bilden av förortsskolan som stökig och otrygg (Schwartz, 2013). I stället konstruerar eleverna en bild av skolan som en trygg plats med stark sammanhållning och gemenskap. Även internationella studier pekar på att skolor med till synes liknande socioekonomiska kontexter utvecklar olika så kallade skolkulturer (Archer & Hollingworth, 2010; Ball, Maguire & Braun, 2012; Clayton, 2012; Dillabough & Kennelly, 2010). På dessa skolor lyfter eleverna i stället fram alternativa berättelser om den egna skolan. Exempelvis visar forskning på betydelsen av elevers upplevelse av den materiella standarden i skolan. Skolmiljöer som är rena och relativt forskonade från skadegörelse ger signaler om att

skolan är bra och viktig, vilket blir en central utgångspunkt för elevers berättelser om skolan och om sig själva som elever (Archer & Hollingworth, 2010).

Bilden av *de Andra* framträder också i forskning om skola och familjesamverkan. Forskning visar att familjer med utländsk bakgrund ofta blir marginaliserade och ignorerade när de försöker diskutera sitt barns situation i skolan. Vidare visar forskning att problem i familjer med utländsk bakgrund oftast förklaras utifrån familjens etniska bakgrund, medan problem i familjer med svensk bakgrund förklaras i termer av sociala problem (Lunneblad & Johansson, 2012; Odenbring, Johansson, Lunneblad & Hammarén, 2015). Liknande tendenser framträder också i den mediala debatten. Exempelvis visar dansk forskning att fokus för denna debatt ofta har lagts på föreställningar om "den okontrollerbara invandrapojken" (Kryger, 2015, s.17). Huvudargument i denna debatt är att denna grupp pojkar behöver hårdare tag och mer disciplin än andra ungdomar. Denna debatt har flera paralleller med den moralpanikdebatt om pojkars skolprestationer som på senare år förts i flera västländer. I denna debatt lyfts pojkar med minoritetsbakgrund fram som en särskilt problematisk grupp. De lyckas sämre i skolan och förväntas också misslyckas med sina studier. Denna grupp pojkar anses också vara ett stort problem och orosmoment i klassrummet. Dessa pojkar, hävdas det, behöver strikt och hård disciplin och allra helst ska de disciplineras av en sträng man (Nayak & Kehily, 2013; Haywood & Mac an Ghail, 2013).

Sammanfattningsvis framträder ett antal övergripande huvudspår av presenterat forskningsläge. I bilden av *den Andre* konstrueras en allmän bild av att elever med utländsk bakgrund presterar sämre i skolan; familjerelaterade problem förklaras med familjers etniska bakgrund, och i moralpanikdebatten om de pojkar som kategoriseras som stökiga och underpresterande invandrapojkar anses hårdare tag

vara lösningen på problemet. Samtidigt visar forskningsöversikten att elever också gör motstånd mot den ensidiga och allmänt negativa bilden av skolor i socialt utsatta bostadsområden. Presenterat forskningsläge visar att det finns en brist av studier som närmare studerat integrationsarbete i skolan. Denna artikel avser att bidra med ny kunskap rörande detta.

Urval

Föreliggande studie är en fallstudie genomförd på en kommunal 6–9-skola som är belägen i en småstad i en medelstor kommun i södra delen av Sverige. Ungefär hälften av invånarna i staden har eftergymnasial utbildning och en tiondel av stadens invånare är utrikes födda. I denna studie används Statistiska centralbyråns definition av utländsk bakgrund: en person som är född utomlands eller är född i Sverige med två utrikesfödda föräldrar (Statistiska centralbyrån, 2015).

Studien omfattas av gällande forskningsetiska principer. I enlighet med god forskningssed har samtliga deltagare gett sitt medgivande till deltagande i studien. Med hänsyn till deltagarnas integritet är samtliga namn på såväl personer som skolans namn fingerade (Vetenskapsrådet, 2011). På den undersökta skolan, som fått det fingerade namnet Gulmåraskolan, går ungefär 500 elever. Av dem har en fjärdedel utländsk bakgrund. Majoriteten av dessa elever har rötter i Balkan, Mellanöstern, Östafrika eller Fjärran Östern. Skolan är belägen i ett miljonprogramsområde, och stadsdelen Ljungheden, där skolan är belägen, anses vara det mest socialt utsatta bostadsområdet i Småstad.

Metodologiska utgångspunkter

Denna studie tar sin utgångspunkt i etnografisk ansats. Fältarbetet har följt det som man inom etnografien definierar som så kallad periodisk tidsfas (Jeffrey & Troman, 2004). Fältarbete som följer denna form av tidsfas karaktäriseras av att det genomförs under en

månad eller enstaka dagar under en längre tidsperiod. I denna studie har det rört sig om att skolans verksamhet studerats löpande enstaka dagar under ett läsår. Fältarbetet baseras på observationer i klassrum, korridorer samt uppehållsrum. Därtill har enskilda intervjuer och informella samtal genomförts med rektor, lärare samt övrig skolpersonal. Dessutom har elever i skolår 9 intervjuats både enskilt och i grupp. Observationer, samtal och intervjuer har dokumenterats i form av fältanteckningar och i vissa fall också spelats in. Fältanteckningarna har transkriberats och ljudupptagningar har skrivits ut ordagrant (jfr Hammersley & Atkinson, 1995). Då fokus i föreliggande artikel bygger på elevernas, lärarnas och skollledningens berättelser rörande Gulmåraskolans integrationsarbete, baseras artikeln på de intervjuer som genomförts med dessa informanter.

Inom den etnografiska traditionen är fallstudier vanligt förekommande. Det som karakteriserar fallstudier är att enskilda enheter studeras. I detta fall har den enskilda enheten utgjorts av Gulmåraskolans verksamhet. Fördelen med att studera enskilda enheter, eller en enskild enhet, är att det möjliggör fördjupad kunskap om det enskilda fallet. Genom att återkommande studera Gulmåraskolans verksamhet under en längre tidsperiod har frågor som uppstått under fältarbetets gång kunnat följas upp och analyserna fördjupas. Begränsningen med att välja ett eller ett par fallstudier är att resultatets representativitet tenderar att bli svagt. Samtidigt är det inte etnografens syfte att generalisera sina resultat, däremot kan resultat som baseras på en fallstudie visa på specifika samhällstendenser som är värda att beakta och kritiskt studera (Hammersley & Atkinson, 1995). Detta har också varit utgångspunkten i föreliggande studie.

För att kontextualisera och placera in berättelserna i ett institutionellt sammanhang som skolan, samt för att möjliggöra analyser av existerande policy på Gulmåraskolan tar studien sin utgångspunkt i Balls

et al.:s (2012) kontextuella dimensioner. De utgörs av de fyra dimensionerna *den situerade kontexten*, *den professionella kulturen*, *den materiella kontexten* och *den externa kontexten*. Den situerade kontexten omfattas av kontextuella aspekter som skolans demografi och upptagningsområde. Den professionella kontexten refererar till skolpersonalens uppdrag och delade värderingar rörande skolans uppdrag och hur de skapar olika former av policyer. Den professionella kulturen handlar också om existerande normer, värderingar och skolklimate och vilken typ av utmaningar skolan står inför. Skolans materiella kontext anknyter till aspekter som plats, segregation och skolans resurser, medan den externa dimensionen omfattar aspekter som skolans juridiska uppdrag samt ansvar och samverkan med andra myndigheter. Dessa fyra dimensioner överlappar inte sällan varandra. I föreliggande studie utgör emellertid tre av de kontextuella dimensionerna fokus för analyserna: den situerade kontexten, den professionella kulturen och den materiella kontexten.

Analyserna av datamaterialet har skett i flera steg. Utformningen av fältarbetet har möjliggjort uppföljning och fördjupning av datamaterialet och under transkriberingen av det bearbetades empirin ytterligare. För att kunna identifiera återkommande mönster och teman har alla transkript analyserats och noggrant lästs igenom flera gånger.

Då denna studie tar sin utgångspunkt i de kontextuella dimensionerna den situerade kontexten, den professionella kulturen och den materiella kontexten avser den att studera och bidra med ny kunskap om hur och på vilket sätt frågor kring och arbetet med integration och att stötta elever i deras skolframgång utgör en del i skolvardagen i ett specifikt fall, nämligen det dagliga arbetet på Gulmåraskolan.

Motberättelser och gemenskap

Stadsdelen Ljungheden där Gulmåraskolan är belägen tillskrivs vara Småstads så kallade förortsområde. Invånarnas socioekonomiska situation präglar starkt den allmänna bilden av stadsdelen och skolan. Detta var något som skolans rektor lyfte fram under intervjuerna.

Det här området har lite skämtsamt kallats för Småstads Bronx. Det är här som socialfallen finns och mer arbetarlägenheter. Men de har ju också gjort i ordning många lägenheter här i området. [...] Det är hit du kommer när du kommer som ensamkommande. Det kanske bor sju personer i två rum och kök, eller ett rum och kök (Intervju med rektor).

I berättelserna om Gulmåraskolan och stadsdelen Ljungheden framträder en bild av en stadsdel med ensamkommande barn, trångboddhet och barnfattigdom. Benämningen "Bronx", som rektorn refererar till, relaterar till den resurssvaga stadsdelen Bronx i New York City. Stadsdelen Bronx och dess namn har blivit ett epitet som används för att beskriva stadsdelar som är socialt utsatta (Zukin, 2011). Skolans situerade kontext är avgörande för hur utomstående ser på Gulmåraskolan (jfr Ball et al., 2012). Enligt skolans rektor påverkar detta skolans rykte, men också hur föräldrar tänker kring sina barns skolval.

Jag har faktiskt haft en förälder som suttit här och sagt att de valt en annan skola för att man inte vill låta sina barn gå här. "Ja missförstå mig rätt", så säger de, "men du vet, att med så många svarta, utlänningar, det är en blatteskola" (Intervju med rektor).

Den rasifierade bild av Gulmåraskolan som rektorn vittnade om var också något som eleverna hade erfarenhet av. Även i deras berättelser framträder skolans situerade kontext som avgörande för hur andra

ser på skolan och på dem som elever (jfr Ball et al., 2012).

Albin: Det sägs väldigt mycket sådant som invandrarskola och sådan skit bara för att vi tar emot många på vår skola och att vi hjälper dem med det svenska språket. Många andra skolor gör inte det. Andra tänker att vår skola är skit.

Jasmina: De flesta skolor har ju inte alls några utländska elever, så de tror att det är mycket bråk här. Men egentligen så har de lika mycket bråk på sina skolor, men de tror att de är bättre. Men det är de inte, utan de kan vara lika utsatta för bråk och dåliga betyg. Det har inte bara att göra med om det är utländska på skolan. För det tycker jag är väldigt bra på vår skola, att vi ser det som något positivt (Fokusgruppintervju med elever, år 9).

I samtalet berättar eleverna att skolan har lägre status jämfört med andra skolor i staden. Jasmina refererar till tanken att det finns en hierarkisk ordning mellan skolor och att skolor med elever som kategoriseras som invandrare har lägre status. Enligt eleverna själva präglas skolan av en stark sammanhållning.

Jasmina: I vår klass är det bra, för säg att man inte är lika bra på svenska så får man hjälp av varandra, någon som talar samma språk. [...]

Albin: Men det är också så att vi hjälper dem genom att försöka få med dem i samtalen, så att de också lär sig språket, och för att de inte ska känna sig utanför bara för att de inte talar ordentligt.

Jasmina: När det är gruppdiskussioner brukar de som pratar svenska vara med dem som inte pratar så bra svenska och hjälpa dem med språket och få med dem i diskussionen och prata med dem för att höra vad de tycker (Fokusgruppintervju med elever, år 9).

Gulmåraskolans dåliga rykte upplevs som något negativt, samtidigt är det också utifrån denna upp-

levelse som en motberättelse och vikänsla skapas (jfr Schwartz, 2013). Föreställningen om hur andra elever ser på dem blir en del i elevernas identitetsskapande (jfr Lamont & Molnár, 2002). Den mångkulturella skolan lyfts i stället fram som något positivt av eleverna. I klassrumssituationer blir detta ett viktigt hjälpmedel då två- eller flerspråkiga elevers kunskaper blir en viktig resurs för att hjälpa de elever som inte behärskar svenska alls eller inte så bra. Språket blir en viktig del i inkluderingen och integrationen av nya elever.

Skolans situerade kontext utgör även en central del i den rådande professionella kulturen på skolan (jfr Ball et al., 2012). I skolpersonalens berättelser framgår det att skolan som plats utgör en viktig, trygg punkt för många elever, såväl under skoltid som på fritiden och skolloven. Rektorn berättade att: "Det är våra invandrapojkar som inte vill gå hem. [...] Det är också de som kommer hit på loven." För denna grupp elever blir skolan en trygg punkt och ett viktigt socialt sammanhang för att bryta ensamheten och det sociala utanförskapet. Medvetenheten om att många av skolans elever växer upp i samhällets marginal och i barnfattigdom har resulterat i att skolan serverar frukost varje morgon.

Vi har en skolvärdinna som ansvarar för skolans kafé. Varje morgon så serverar vi frukost där. Det kostar fem kronor. Två smörgåsar med ost och paprika, ett glas juice och varm choklad. Det finns en del av de nyanlända som inte har pengar, men då fixar vi det genom elevhälsan så de får gratis frukost. Frukosten serveras från klockan sju varje morgon och då kan de komma hit och äta och det vet föräldrarna också (Intervju med rektor).

På Gulmåraskolan utgör frukostserveringen en viktig del i skolans kompensatoriska uppdrag. Det finns en medvetenhet från skolans sida om att alla elever inte har de ekonomiska förutsättningarna att betala den

na kostnad. I samverkan med skolans elevhälsa erbjuds dessa elever gratis frukost. På Gulmåraskolan handlar frågor om integration och en likvärdig skola också om elevers rätt till trygghet och omsorg i form av att ha en plats att vistas på och att slippa gå hungrig så att de orkar med skoldagen.

Pedagogisk kompetens

Skolans situerade kontext och elevernas sociala bakgrund framträder också som en central faktor i skolpersonalens berättelser kring existerande professionella kultur när det gäller hur skolpersonalen på Gulmåraskolan pedagogiskt arbetar för att skapa förutsättningar för en likvärdig skola (jfr Ball et al., 2012). I dessa berättelser framträder olika dimensioner av vad som anses vara framgångsfaktorer i det pedagogiska arbetet. En central aspekt som lyftes fram var betydelsen av att se varje enskild elevs möjligheter och att stärka elevers självkänsla.

Jag tänker på elevernas självförtroende och inte minst på de nyanländas. Jag måste ju försöka hitta dig någonstans, för även om de är analfabeter, någonting finns det ju som du kan eller som du vill utveckla. Börja med att arbeta med det som fungerar. Deras självförtroende, självkänsla, lusten att lära och att det finns möjligheter. [...] Jag har aldrig träffat en unge som inte vill lyckas, aldrig, aldrig (Intervju med rektor).

I likhet med rektorn lyfter skolans lärare fram betydelsen av hitta meningsfulla uppgifter och skoluppgifter som är på rätt nivå. Det framgår emellertid av berättelserna att det inte alltid är så lätt som lärare att undervisa och hjälpa eleverna i den utsträckning som vore önskvärt.

Det är svårt att hitta uppgifter som är på rätt nivå för dem som inte har varit i Sverige speciellt länge. Då blir det frustrerande. [...] Det kan vara svårt ibland och i NO-ämnet tycker jag inte att det finns

jättemycket anpassat material (Intervju med NO-lärare).

En ytterligare dimension relaterar till betydelsen av skolklassernas gruppstorlek och att hinna arbeta med varje elev. Här framträder rådande materiella kontext som central i lärarnas berättelser (jfr Ball et al., 2012). Enligt lärarna är det stor skillnad mellan att undervisa en helklass med 30 elever och att leda en grupp av 15 elever. Detta var bland annat något som en av skolans språklärare lyfte fram.

Jag tycker att det gör en väldig skillnad bara jag får möjlighet att ha halva gruppen åtminstone en gång i veckan. Då hinner jag med att bolla texter med var och en, annars får jag göra det hemma efteråt, men om det är halvklass så hinner jag sitta med var och en. Du vet det här personliga, som blir bra (Intervju med språklärare).

På Gulmåraskolan lyftes också samarbete mellan olika personalgrupper fram som viktigt för elevernas lärande och möjlighet att klara sin skolgång. Grundskolläraernas samarbete med modersmåslärarna kom att bli avgörande för hur eleverna klarade de nationella proven.

Det var en NO-lärare som tränande nationella prov, gamla prov, de övade inför provet. Då så översatte han provet och tränade metodiskt och det innebär att de fick en förförståelse och hade testat, så det gick bra. [...] Det är inte så enkelt, du kanske har någon som kan språket, men det ska också kunna förmedlas. Det är inte bara att trycka på en översättningsknapp som Google Translate (Intervju med rektor).

Personal med rätt kompetens, både ämnesmässigt och språkligt, framträder också som betydelsefull i elevernas berättelser. Modersmåsläraernas arbete ansågs vara av stor vikt, för att kunna förklara olika

problem eller innehåll i texter som eleverna arbetade med. För de nyanlända eleverna utgjorde modersmåsläraren ett viktigt stöd för att klara skolarbetet överhuvudtaget.

Jag pratar dari och det finns två lärare som också pratar dari. Modersmåslärarna hjälper mig i alla ämnen som matematik och svenska. [...] I den svenska klassen läser vi alla ämnen som historia, biologi och fysik. Det var svårt att skriva i början. Jag gick inte i skolan i Afghanistan, så det var svårt i början. Men nu går det bra, för jag kan läsa och skriva (Intervju med eleven Cheydan, år 9).

Elever kommer till skolan med olika förutsättningar. I Cheydans fall innebar det att hon var analfabet när hon började i skolan i Sverige, eftersom hon inte haft möjligheten att gå i skolan i Afghanistan. Berättelser som denna vittnar om vikten av att skolan som institution har en medvetenhet om elevers sociala bakgrund för att skapa förutsättningar för en likvärdig skolgång för dem. Lärares och rektors berättelser på Gulmåraskolan vittnar om just detta. Aspekter som att stärka elevers självförtroende, hitta adekvata pedagogiska redskap, samarbeta mellan olika lärarkategorier samt lärares kompetenser framträder som betydelsefullt för hur den professionella kulturen skapas på skolan (jfr Ball et al., 2012).

Konklusioner

Denna artikel har riktat fokus mot hur skolledning, lärare och elever på Gulmåraskolan beskriver och utför arbetet med frågor som rör skolans integrationsarbete. Studiens resultat visar att integrationsarbetet på Gulmåraskolan omfattas av flera olika dimensioner. Att skapa en likvärdig skola handlar dels om att skapa de rätta pedagogiska och organisatoriska förutsättningarna för lärare och skolledning i deras arbete med eleverna, dels om att skolan har en viktig social roll.

Att de professionella på skolan möter elever som växer upp i samhällets marginal finns det en stark medvetenhet om. I de professionellas berättelser framträder en bild av en professionell kultur som präglas av en vilja att bryta elevernas sociala utanförskap och skapa likvärdiga förutsättningar för elevernas utbildningsmöjligheter (Ball et al., 2012). Detta kommer bland annat till uttryck genom skolans frukostservering. Skolans personal beskriver att det finns många elever som lever under knappa förhållanden, vilket innebär att de inte haft möjlighet att äta frukost innan de kommer till skolan. För de elever som inte har råd att köpa frukost i skolans kafé ordnar skolans elevhälsa gratis frukost. Tidigare forskning pekar just på vikten av skolans sociala roll och kompensatoriska uppdrag, denna forskning har emellertid studerat detta utifrån betydelsen av skolluncher (Näsman & von Greber, 1996). Denna forskning visar att skolorna måste ha beredskap att servera mer skolmat på måndagar jämfört med andra dagar under veckan. Det beror på att det finns elever som kommer hungriga till skolan, eftersom de inte fått i sig ordentligt med mat under helgen.

Den professionella kulturen på Gulmåraskolan präglas också av en vilja från lärarnas sida att stärka elevernas självförtroende och hitta skoluppgifter som är på rätt kunskapsnivå. Inför detta ställs lärarna inför flera utmaningar. Att de facto hitta anpassade uppgifter är inte givet alla gånger och att sitta med varje elev förutsätter också möjligheter att kunna jobba i halvklass, vilket endast sker vid enstaka tillfällen. Betydelsen av lärarnas flerspråkiga kompetenser lyfts också fram som centralt i berättelserna om lärares samverkan. Här framträder lärarnas ämnesmässiga och språkliga kompetenser som betydelsefulla för att ge eleverna rätt hjälp och stöd i undervisningen.

Utifrån ett elevperspektiv beskrivs Gulmåraskolan som en skola där gemenskap och hjälpsamhet är det kännetecknande. Den bild eleverna ger är en annan

helt annan än den allmänna bilden av skolan som stökig och otrygg. Tidigare studier från förortsmiljöer i storstäderna pekar på liknande tendenser. Exempelvis visar Schwartz (2013) i sin etnografiska studie hur eleverna gjorde motstånd mot den stigmatiserade bilden av skolan.

Eleverna på Gulmåraskolan beskriver att de skapar sammanhållning genom att exempelvis hjälpa varandra med skoluppgifter och läxor. De berättade också om olika strategier som de använder för att hjälpa och integrera nyanlända elever. I dessa berättelser lyfter eleverna fram mångkulturalitet och flerspråkighet som något betydelsefullt och som en styrka. De kunskaper som flerspråkiga elever besitter framträder som ett viktigt kulturellt kapital i dessa berättelser (jfr Bourdieu, 1998; Bourdieu & Passeron, 2008). Att vara flerspråkig utgör dessutom ett nödvändigt redskap för att faktiskt kunna hjälpa de nya skolkamraterna. Att på detta sätt lyfta fram flerspråkigheten som något positivt och som en resurs skiljer sig från tidigare forskningsresultat. Tidigare studier har nämligen visat att elevers modersmål snarare får en alienerad ställning i undervisningen (Lundberg, 2015).

Föreliggande studie baseras på en etnografisk fallstudie av Gulmåraskolans verksamhet. Att närmare studera en enskild skola, ett enskilt fall, möjliggör fördjupade analyser av verksamheten på just den undersökta skolan (jfr Hammersley & Atkinson, 1998). Begränsningen med att genomföra fallstudier, likt denna, är att det inte går att dra några generella slutsatser om integrationsarbete på skolor i Sverige. Detta är inte heller syftet med denna typ av studier. Samtidigt säger resultatet något om existerande sociala strukturer i samhället, hur verksamma i skolan kan arbeta med frågor rörande integration och hur de kan stötta elever i deras skolarbete och därmed skapa bättre förutsättningar för en mer likvärdig skola.

Litteratur

- Archer, L. & Hollingworth, S. (2010). *Urban youth and schooling: the experiences and identities of educationally 'at risk' young people*. Berkshire: Open University Press.
- Ball, S.J. Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. London: Routledge.
- Beach, D., Dovemark, M., Schwartz, A. & Öhrn, E. (2013). Complexities and contradictions of educational inclusion: a meta-ethnographic analysis. *Nordic Studies in Education* 33(04), 254–268.
- Beach, D. & Sernhede, O. (2011). From learning to labor to learning for marginality. *British Journal for Sociology of Education*, 32(2), 257–274.
- Bunar, N. (2009). *När marknaden kom till förorten. Valfrihet, konkurrens och symboliskt kapital i mångkulturella områdets skolor*. Lund: Studentlitteratur.
- Castles, S. & Miller, M.J. (2009). *The age of migration: international population movements in the modern world* (4 uppl.). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Clayton, J. (2012). Living the multicultural city: acceptance, belonging and young identities in the city of Leicester, England. *Ethnic & Racial Studies* 35(9), 1673–1693.
- Dillabough, J.-A. & Kennelly, J. (2010). *Lost youth in the global city: class, culture, and the urban imaginary*. London: Routledge.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1995). *Ethnography: principles in practice*. London: Routledge.
- Haywood, C. & Mac An Ghail, M. (2013). *Education and masculinities. Social, cultural and global transformations*. London: Routledge.
- Horst, C. & Pihl, J. (2010). Comparative perspectives on education in the multicultural Nordic countries. *Intercultural Education*, 21(2), 99–105.
- Jeffrey, R.A. & Troman, G.A. (2004). Time for ethnography. *British Educational Research Journal* 30(4), 535–49.
- Kryger, N. (2015). Barndomskonstruktioner i skole-hjem-relationen i Danmark – et kritisk blik. *Barn* 1, 9–23.
- Lamont, M. & Molnár, V. (2002). The study of boundaries in the social sciences. *Annual Review of Sociology* 28(1), 167–195.
- Lundberg, O. (2015). *Mind the gap: ethnography about cultural reproduction of difference and disadvantage in urban education*. Göteborg: Acta Universitatis Gothenburgensis.
- Lunneblad, J. & Johansson, T. (2012). Learning from each other? Multicultural pedagogy, parental education and governance. *Race Ethnicity and Education* 15(5), 705–723.
- Nayak, A. & Kehily, M.J. (2013). *Gender, youth and culture. Global masculinities and femininities*. Basingstoke: Palgrave.
- Näsman, E. & von Greber C. (1996). *Mamma, pappa utan jobb*. Stockholm: Rädda Barnens Förlag.
- Odenbring, Y., Johansson, T., Lunneblad, J. & Hammarén, N. (2015). Youth victimization, school and family support: schools' strategies to handle abused children. *Education Inquiry* 6(2), 191–207.
- Reay, D. (2004). 'Mostly roughs and toughs': social class, race and representation in inner city schooling. *Sociology* 38(5), 1005–1023.
- Reay, D. (2007). 'Unruly places': inner-city comprehensives, middle-class imaginaries and working-class children. *Urban Studies* 44(7), 1191–1201.
- Schwartz, A. (2013). *Pedagogik, plats och prestationer: en etnografisk studie om en skola i förorten*. Göteborg: Acta Universitatis Gothenburgensis.
- Sernhede, O. (2009). Territoriell stigmatisering, ungas informella lärande och skolan i det postindustriella samhället. *Utbildning & Demokrati* 18(1), 7–32.

- Sernhede, O. (2011). School, youth culture and territorial stigmatization in Swedish metropolitan districts. *Young* 19(2), 159–180.
 - Skawonius, C. (2005). *Välja eller hamna. Det praktiska sinnet, familjers val och elevers spridning på grundskolor*. Stockholm: HLS.
 - SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
 - Statistiska centralbyrån (2015). *Sverige i siffror*. Hämtad den 4 december 2015 från: <http://www.sverigeisiffror.scb.se/hitta-statistik/sverige-i-siffror/manniskorna-i-sverige>
 - Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Skolverket.
 - Wacquant, L. (2008). *Urban outcasts: a comparative sociology of advanced marginality*. Cambridge, MA: Polity Press.
 - Zukin, S. (2011). *Naken stad: autentiska urbana platsers liv och förfall*. Göteborg: Daidalos.
 - Öhrn, E. (2012). Urban education and segregation: the responses from young people. *European Educational Research Journal* 11(1), 45–57.
-