



doi: 10.24834/educare.2020.4.6

Elevskapets utmaningar – ungdomar, motstånd och önskan om att lyckas i skolan

Sara Andersson

ORCID: 0000-0002-2378-9740

sara.andersson.4@gu.

Johannes Lunneblad

ORCID: 0000-0002-9450-030X

Johannes.Lunneblad@ped.gu.se

School segregation has increased in Sweden during the last decades, and students from socio-economically disadvantaged groups ended up in schools with economic challenges as well as overall low goal achievement. The aim of this study is to illuminate how students in urban disadvantaged neighbourhoods relate to school. With an ethnographic approach, the study draws on fieldwork conducted in a junior high school, grade seven, using a combination of theories from Foucault and Goffman as theoretical frame for the analysis. The results indicate that the often described conflict between school and students from disadvantaged groups does not have to always occur. Teachers can use humour and youth culture to prevent the conflict to manifest. However, the central aspect of how students relate to school is the perceived position of disadvantage. Both school achievement and oppositional behaviour against school rules function as ways for students to distance themselves from this position. In conclusion, this study highlights the importance of teachers to counteract the conflict – a form of support – enabling students from disadvantaged groups to succeed in school and thus securing the opportunity for a more prosperous future.

Keywords: disadvantaged neighbourhood, Foucault, Goffman, school, students

1. Inledning

När utredningen *En mer likvärdig skola* presenterades 2020 framhölls skolegregationen som en av samtidens stora samhällsutmaningar (SOU 2020:28). Bakgrunden är de senaste decenniernas ökade skillnader mellan olika skolor (Skolverket, 2019). Detta kan förstås som en del av de samhällsövergripande processer där polariseringen mellan fattiga och rika ökat. Skolegregationen innebär konkret att elever med liknande bakgrund och förutsättningar i allt större utsträckning kommit att koncentreras till vissa skolor medan elever med andra bakgrunder och förutsättningar går på andra skolor (Lund & Lund, 2016). Skolan är inte, och har aldrig varit, en neutral institution utan är en plats där vissa värden, sätt att vara och uttrycka sig på är premierade framför andra. Kunskaper om dessa värden, att veta hur skolan fungerar, vad det innebär att vara elev och hur man ska eller inte ska bete sig för att institutionen ska arbeta till ens fördel, kallar Lareau (2015) för ”knowledge about ‘the rules of the game’” (s. 6). Hon menar att denna kunskap om institutioners spelregler är avgörande för hur barn och ungas skolgång utspelar sig och är en av de viktigaste kunskaper som gör att klass genomsyrar elevers möte med skolan då de kunskaper barn får med sig hemifrån har olika giltighet i det sammanhang som skolan utgör. Att elever med liknande bakgrund i allt större utsträckning kommit att gå på samma skolor innebär att det på vissa skolor, framför allt i städernas utsatta områden (Polismyndigheten, 2017), finns en överrepresentation av ungdomar från hem där de kunskaper om skolan som Lareau talar om, inte är självklar. Dessa skolor fastnar ofta i negativa spiraler av dåligt rykte, sviktande söktryck och därmed instabil ekonomi när elever, och den tillhörande skolpengen, lämnar skolan (Lindbäck, Lunneblad, & Sernhede, 2016). På dessa skolor går de elever som har minst av de kunskaper som är så nödvändig för att ta sig igenom skolan framgångsrikt. Det är också på dessa skolor som skolans kompensatoriska uppdrag blir som tydligast och utmaningen att erbjuda alla elever en likvärdig utbildning blir som störst (Lunneblad, 2020; SOU 2020:28). I denna studie är det övergripande syftet att bidra med en förståelse av hur ungdomar på skolor i dessa områden förhåller sig till skolan. Tre vägledande forskningsfrågor har formulerats: Hur ser mötet mellan ungdomar och skola ut? Vilken mening tillskriver ungdomarna skolan? Hur iscensätter ungdomarna sig själva i förhållande till skolan?

2. Tidigare forskning

Relationen mellan skolan och ungdomar i utsatta områden, från arbetarklasshem eller med utländsk bakgrund beskrivs i forskningen som konfliktfylld. I flera intervjustudier med nu vuxna personer visas dessa grupper ha negativa erfarenheter från skolgången som beskrivs har inbegripit nedlåtande bemötande från lärare, med marginalisering i förhållande till skolans gemenskap som följd (Bouakaz & Taha, 2016; Lareau, 2015; Phoenix, 2009). Att ha en negativ syn på eleverna är även en sak som förenar lärarna i Mac an Gháills (1988) klassiska studie på en brittisk skola där särskilt de afro-karibiska elevernas gemenskap betraktas som orsak till problematiska beteenden i skolan (s. 69). Mötet mellan lärare och dessa elevgrupper kan förstås som ett tillfälle då en konflikt manifesterar sig – en konflikt som bygger på att läroplanen legitimerar och förespråkar vissa identiteter medan andra utestängs och/eller förkastas (Calderón-Almendros & Ruiz-Román, 2016). Beach och Sernhede (2012) formulerar orsaken till den spänningsfyllda relationen mellan ungdomar och lärare på liknande sätt när de skriver att den beror på skolans oförmåga att inkorporera vissa ungdomars erfarenheter i skolans värld (s. 956). Att skolan är uppbyggd utifrån specifika premisser och att varken kunskap eller lärande är neutrala osynliggörs när problemet förläggs till enskilda elever i särskilda elevgrupper (Mac an Gháill, 1988, s. 75).

Trots det potentiellt konfliktfyllda mötet finns det exempel på att ungdomar som är långt ifrån att klara skolan uppskattar sina lärare och har en stark önskan om att lyckas i skolan. I Lunds (2016) studie är den främsta orsaken till elevernas positiva inställning till skolan att de upplever sig väl bemötta av lärarna. Att ungdomar uttrycker en önskan om att lyckas i skolan kan även bygga på identitetsskapande processer – som för killarna i Jonssons (2007) avhandling. Killarna, på en högstadieskola i en multietnisk förort, distanserar sig från yrken som skulle placera dem i en framtida arbetarklassposition – yrken som innehas av deras föräldrar. Istället för att identifiera sig med dessa används skolan som ett verktyg för avståndstagande och skolprestation fungerar på så sätt som något som gör att killarna kan undvika den offerposition som häftas fast vid den klass- och etnicitetsmässiga tillhörighet de ligger nära; något som liknar hur de unga, vita arbetarklasskvinnorna i England i Skeggs (2000) studie använder kläder, stil och smak för att ta avstånd från en arbetarklassstillhörighet och på så sätt vinna respektabilitet.

Denna strävan efter respektabilitet, visar Skeggs bero på det hon kallar den emotionella klasspolitiken (s. 145) och poängterar att klass inte enbart handlar om yrke, position eller om ekonomiska medel utan även fungerar som en "känslstruktur" (s. 256). Här är känslor av otillräcklighet, skam och skuld sammanflätat med en upplevelse av att vara och göra fel vilket leder till ett ständigt övervakande av den egna subjektivitetsprocessen. Känslorna gör att strategier för att hantera den utsatta positionen behövs.

Ambjörnsson (2004) använder i sin avhandling begreppet skamstrategier för att beskriva något som liknar det arbete som kvinnorna i Skeggs studie lägger ner på att upprätta respektabilitet. Till skillnad från Jonssons och Skeggs studier tar tjejerna i Ambjörnssons avhandling inte avstånd från stigmatiserade positioner och attribut utan hanterar istället dessa genom att själva ikläda sig och leka med dem. På liknande sätt visar mycket av den etnografiska skolforskningen på hur motståndsstrategier hos ungdomar fungerar som ett sätt att använda sig av den stigmatiserade – och därmed underordnade - positionen och utifrån den placera sig i opposition mot majoritetssamhället, vilket beskrivs som ett rationellt svar på att befinna sig i en underordnad position i en skola som inte ger utrymme för vissa ungdomars erfarenheter (Beach & Sernhede, 2012; Dillabough, Wang & Kennelly, 2015; Mac an Gháill, 1988; Willis, 1977). En anledning till att ungdomar i utsatta områden är i behov av dessa motståndsstrategier i förhållande till skolan kan förstås som ett resultat av låg tillgång till det Lareau (2015) kallar kunskaper om institutioners spelregler samt en avsaknad av strategier för hur man får institutioner att anpassa sig efter ens individuella behov (s. 21). Motståndshandlingar kan då erbjuda skydd från den stigmatisering och skam som kan uppstå när individer misslyckas med detta.

Att motståndsstrategierna ser annorlunda ut idag jämfört med den mer genomsyrande motståndskultur som Willis (1977) visade på, diskuteras av Willis (2004) i en text där han reflekterar över sin tidigare studie 25 år efter dess utgivning. Dagens arbetarklass ser diametralt annorlunda ut, liksom det samhälle som den befinner sig i. Omstruktureringen av arbetsmarknaden har gjort att majoriteten av de traditionella arbetarklassyrkena som framför allt män arbetade inom har avvecklats eller flyttat utomlands. Den gemensamma arbetaridentiteten har förändrats i och med att kön och etnicitet har kommit att luckra upp bilden av homogenitet.

Även skolsystemet har förändrats till att i allt större utsträckning vara individualiserat vilket lägger över ansvaret för misslyckanden på den enskilda individen (Dillabough, Wang, & Kennelly, 2015). Skam- och motståndsstrategierna kan då fungera som ett sätt att överbrygga klyftan som uppstår mellan de två oförenliga villkoren som ungdomar i utsatta områden lever under. Det nyliberala löftet att varje individ är fri att själv välja vad den vill göra och att det endast är den egna viljan som sätter gränser, sammantaget med den vardag ungdomarna lever i där det finns begränsade möjligheter att påverka livet, skapar ett glapp som på något sätt behöver hanteras (Dillabough, Wang, & Kennelly, 2015). Det är i detta glapp som kläder, stil och smak blir viktiga; genom att laborera med dem kan ungdomar försöka få makt i situationer och positioner där de är reellt maktlösa (Dillabough, Wang, & Kennelly, 2015). I Ambjörnssons (2004) avhandling är det positionen 'hora' som har en särskild laddning där makt och stigmatisering förhandlas, för Jonssons (2007) killar har skolarbetet en liknande funktion, medan eleverna i León Rosales avhandling (2014) förhåller sig till stökighet på ett motsvarande sätt. Genom att växla mellan att ikläda sig och ta avstånd från dessa positioner och attribut förhandlar och förhåller sig ungdomarna till inne- och uteslutning, både i den omedelbart nära kamratgruppen och i en vidare samhällslik kontext.

Den här översikten är inte heltäckande. Syftet har varit att ge en översiktsskild av en del av den forskning som är aktuell utifrån den föreliggande studiens fokus. Sammanfattningsvis visar genomgången att konflikter mellan skolan och elever i utsatta områden, från arbetarklasshem eller med utländsk bakgrund har varit ett återkommande tema i forskningen. Blicken har påfallande ofta riktats mot hur en stigmatiserad och underordnad position ges mening och fungerar som en viktig utgångspunkt när unga laborerar med identitet och subjektsskapande. Denna studie bygger på en önskan om att bidra till en nyanserad förståelse av ungdomar i utsatta områden genom att kombinera den etnografiska traditionens skolforskning med senare forsknings teoretiska perspektiv som poängterar den ambivalens och heterogenitet som kännetecknar ungdomars identitets- och subjektsskapande processer.

3. Teoretiska utgångspunkter

Skolan är en plats där *vertikala* och *horisontella dimensioner* korsas i mötet mellan institutionen och individen. Läraren blir förmedlare och utövare av den vertikala dimensionen som genom skollag

och läroplan har till uppgift att definiera, kategorisera och organisera bland kunskaper och behov bland eleverna. Foucaults teoribildning fångar denna metafor - hur disciplin fungerar som en vertikal dimension som strukturerar och disciplinerar det kaosartade folkmyllret som utgör den horisontella dimensionen. Foucault skriver:

[Disciplinen] måste också behärska alla de krafter som uppträder så snart en organiserad mångfald bildas; den måste neutralisera den kontramakt som framspringer ur den och gör motstånd mot den makt som vill behärska den: oroligheter, revolter, spontant bildade organisationer, sammanrotningar – allt som hör hemma bland de horisontella sammanslutningarna (Foucault, 1987, s. 220)

I Foucaults texter om styrning och makt är fokus ofta på större historiska skeenden och de förändringar som ägt rum över tid. En stor del av den forskning som senare tillämpat Foucaults begreppsapparat har på ett liknande sätt vanligen studerat policytexter och mindre uppmärksamhet har riktats mot hur begrepp och tankefigurer från Foucault kan användas för att förstå hur policy och sociala praktiker gestaltas inom institutioner som skolans dagliga arbete. I detta fall kan ett sådant perspektiv belysa den ”oundvikliga klyfta” mellan vad som i läroplanen beskrivs som skolans kompensatoriska uppdrag och vad som uppnås genom undervisningen i skolan. Foucaults analytiska verktyg kan därför med fördel kompletteras med etnografiska perspektiv för att analysera hur styrning, makt och motstånd verkar genom normer, regler och rutiner i elevernas skolgång och på sätt förkroppsligas i elevernas förhållningsätt och strategier (McKee, 2009).

Hacking (2004) förespråkar att Goffman används som komplement till Foucault för att komma åt de sociala och kulturella processer som pågår i den horisontella dimensionen, vilket här kan förstås som elevernas erfarenheter, meningsskapande och kamratgemenskaper. Gemensamt hos både Goffman och Foucault är den betydelse rutiner och ritualer ges för att förstå institutionella praktiker och den interaktion som äger rum där. I Foucaults texter bidrar diskursbegreppet till förståelsen för hur särskilda kunskaper och praktiker kommit att ritualiseras och framstå som förnuftiga, trovärdiga och tillförlitliga. ”ritual(en) bestämmer vilka kvalifikationer de talande individerna måste ha /.../, den bestämmer gesterna, beteendena, omständigheterna ... ” (1993, 28). Utifrån Goffmans (1986) mikro-sociologiska blick skapar ritualen situationens inramning och utgör på så sätt den sociala interaktionens relativa förutsägbarhet.

Genom ritualiseringen av institutionella praktiker som undervisning och interaktion mellan elever och lärare skapas förväntade beteenden och egenskaper vilket upprättar gränser mot det som är avvikande och felaktigt – det som hos Goffman (2011) blir ett stigma eller en symbol för ett stigma (s. 99). Iscensättningen av de ritualer som är nödvändig för att upprätthålla ordningen, hierarkier och sanningar innebär emellertid också risker, sårbarhet samt möjligheter till motstånd och därmed utsikter att utmana ordningen.

4. Metod

Studien som presenteras i denna artikel utgår från en etnografisk ansats med avsikt att skapa förståelse för hur mening och tolkningar är uppbyggda på den plats och i den grupp som studeras (Emerson, Fretz & Shaw, 2011; Hammersley & Atkinson, 2007). Platsen för studien är en högstadieskola som fått det fingerade namnet Ljungvallaskolan. På Ljungvallsskolan arbetar 50-55 anställda – lärare och annan skolpersonal - och det går 400 elever i årskurs 4-9. Skolan har länge haft låg måluppfyllelse och de senaste läsåren har endast omkring hälften av eleverna varit behöriga till gymnasiet (Skolverket, 2019). Skolan är lokaliserad i ett ytterområde, som i texten går under namnet Ljungvalla, i en av Sveriges större städer. Ljungvalla utgörs till övervägande del av hyreshus som byggde under miljonprogrammets guldålder och rymmer idag drygt 8 000 boende. Nästan 90% lever i hyreslägenheter även om det finns några radhus och villor i området och medelinkomsten är knappt 2/3 av den genomsnittliga inkomsten i staden. Arbetslösheten ligger på mer än det dubbla jämfört med stadsgenomsnittet och över 80% av invånarna har utländsk bakgrund.

Fältperioden pågick under en termin med fokus på en av de tre klasserna i årskurs sju. Inledningsvis genomfördes fältarbete på skolan tre-fyra dagar i veckan för att efter en månad begränsas till en dag i veckan då analysprocessen gavs mer utrymme. Data har dokumenterats genom anteckningar av deltagande observationer samt informella intervjuer som genomfördes både i grupp och enskilt med elever på skolan. Totalt har ungefär 100 timmar observationer och 14 informella intervjuer genomförts. Studien är genomförd i enlighet med den etnografiska metodens induktiva ansats. Den kännetecknas av en öppen ingång till fältet där syfte och forskningsfrågor växer fram, förtydligas och skärps under det att fältperioden fortskrider (Hammersley & Atkinson, 2007, s. 3-4; 144-145). I enlighet med detta användes fältanteckningarna inledningsvis för att fånga så mycket

av skolvardagen som möjligt för att gradvis övergå till att användas för att dokumentera mer specifikt. I den ständigt närvarande anteckningsboken blandades stödord och återgivna kommentarer – så kallade ”jottings” (Emerson, Fretz & Shaw, 2011, s. 29-41) – med mer utvecklade beskrivningar av händelseförlopp. Genom renskrivningen av fältanteckningarna påbörjades en första analysprocess där områden att fördjupa urskildes. Dessa utgjorde underlag för fördjupade observationer där blicken riktades mot specifika fenomen samt för de informella intervjuer som genomfördes som etnografiska samtal - mer målmedvetna än vanliga samtal men mer ostrukturerade än traditionella intervjuer (Hammersley & Atkinson, 2011, s. 117) – som genomfördes invända i skoldagen.

Analysen genomfördes genom kodning av det renskrivna materialet i enlighet med det som Emerson, Fretz och Shaw (2011) kallar *öppen kodning* (s. 177). Koderna skapades genom att frågor - vad händer här?; vilken mening tillskrivs handlingarna? - ställdes till materialet och markerades direkt i texten. Återkommande koder grupperades och bildade övergripande teman som sedan texten organiserades efter. Det tematiserade materialet bearbetades sedan ytterligare utifrån Goffmans och Foucaults teoretiska begrepp för att möjliggöra en analysprocess där samspelet mellan empirin och teorin har en central plats (Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 12-17). Denna bearbetning innebar att tematiseringen förändrades något, mönster och motsägelser iklädde en teoretisk språkdräkt som fördjupade förklaringsmodellerna och resulterade i det narrativ som presenteras i denna artikel. Att analysen inte utgår från ett intersektionellt perspektiv med kön, etnicitet eller andra kategorier som viktiga analytiska element är en avvägning som gjorts till förmån för att beskriva vissa gemensamma och överskridande teman – en minsta gemensam nämnare om man så vill – i hur ungdomsgruppen förhåller sig till skolan. Arbetet har följt Vetenskapsrådet (2017) forskningsetiska direktiv särskilt tagit hänsyn till ungdomars sårbara position vad gäller deltagande i forskning.

5. Resultat och analys

I följande avsnitt presenteras resultatet av analysen, strukturerat under tre rubriker: 1) Potentiellt konfliktfyllda möten, 2) Kunskapskravets sociala genomslagskraft, 3) Motståndets skenbara möjligheter. Efter dessa avsnitt följer en avslutande diskussion.

5.1 Potentiellt konfliktfyllda möten

I Goffmans (2014b) arbete *Totala institutioner*, där vardagen på ett mentalsjukhus analyseras, är åtskillnaden mellan deltagarkategorierna personal och intagna central för ordningen som upprättas på sjukhuset. På Ljungvallaskolan är skillnaden mellan skolpersonal och elever på ett liknande sätt ett fundament för hur den sociala ordningen på skolan görs. Skolpersonal har till uppgift att upprätthålla skolans regler och arbeta mot måluppfyllelse, ungdomarnas uppgift är att vara elever, göra skolarbete och inordna sig i skolans regelsystem. I denna uppdelning tillhör ungdomarnas småprat, stökighet och rasten den horisontella dimensionen; skolans ordning med sitt inrutade schema, regler runt lektionerna och lärarnas tillsägelser tillhör den vertikala dimensionen. Arbetet med att *göra* skola handlar till stor del om att skilja dessa dimensioner åt och övergångarna mellan den vertikala och horisontella dimensionen är moment i skolvardagen där det ofta uppstår friktioner. Följande exempel - en situation där rasten är slut och lektionen ska börja - illustrerar detta.

Klass 7A hänger i korridoren, det är rast. Så öppnar läraren, Martin, dörren och ropar ”7A, välkomna!”. Före varje lektion ska ungdomarna ställa upp sig på ett led i korridoren, vara lugna och tysta och lämna ifrån sig sina mobiltelefoner innan de får gå in i klassrummet. Just idag är det rörigt, ingen verkar särskilt sugen på att sluta prata eller ens ställa sig i ett någorlunda rakt led. Martin väntar. Tillslut står ungdomarna uppställda i ledet och pratet lägger sig. ”Idag var det rörigt när ni skulle gå in i klassrummet” säger Martin. ”Jag vill att ni tänker på gränsen mellan rast och lektion.”

Mottagandet i dörren är den ritual som fungerar som gräns, inte bara mellan rast och lektion utan även mellan olika förväntningar på ungdomarnas beteende. ”Jag vill att ni tänker på gränsen mellan rast och lektion” säger Martin efter att ungdomarna slutligen har lugnat sig och sätter genom det yttrandet ord på konkreta aspekter av det som Foucault (1987) kallar den horisontella och den vertikala dimensionen. Här är lärarens ansvar att upprätthålla den vertikala dimensionen vilket uttrycks i genomdrivandet av skolans ordning. Lärare och skolpersonals förväntningar på att ungdomar ska följa skolans ordning leder även till öppna konflikter. I följande exempel har klass 7A matteprov. En av ungdomarna, Vanessa, är frånvarande när lektionen börjar och kommer in i klassrummet först efter tjugo minuters lektionstid.

Vanessa ställer sig i dörröppningen och vinkar till sig läraren, Sofia. Efter en stund av upprört viskprat med Sofia sätter Vanessa sig slutligen vid en bänk längst fram och börjar med det prov som hennes klasskamrater redan arbetar med. Efter några minuter lämnar Vanessa sin plats, går fram till katedern och lägger provet i högen med färdiga prov. Sofia går fram till Vanessa: ”Du är inte klar!” ”Men jag har inte hunnit plugga!”, svarar Vanessa med hög röst. Sofia upprepar att hon inte är klar och pekar åt henne att sätta sig. Vanessa tar provet igen och sätter sig vid en annan bänk. Efter två minuter reser hon sig, lämnar provet på katedern och går snabbt mot dörren. Sofia står med ryggen mot och hjälper en annan elev när hon märker att Vanessa är på väg ut. Sofia vänder sig om, lyfter läroboken och ropar över klassrummet: ”Den här ska med hem! Jag vill se att du svarar på *alla* frågorna på Google Classon! Och så får du samtal hem!” ”Varför!?!” frågar Vanessa ”För du inte pluggat!” Vanessa smäller igen dörren och går.

Situationen visar hur skolans krav på inordning möts av motstånd av ungdomarna. När motståndshandlingarna i sin tur bemöts med repressalier ökar de i vad Goffman (2041b) beskriver som att konflikter inom institutioner ofta utvecklas i cirkulära processer. När Vanessa är på väg att lämna klassrummet ger Sofia henne en rad uppgifter att jobba med och avslutar med kommentaren: ”och så får du samtal hem” - en av skolans allvarligare påföljder. Meningsutbytet skapar en loop av motstånd och bestraffningar som leder till polarisering mellan lärare och elev.

Det finns emellertid även flertalet exempel på potentiellt konfliktfyllda möten mellan lärare och ungdomar som utvecklas på helt andra sätt. Dessa situationer kännetecknas av att lärarna istället för att möta protester eller utmanande beteenden med en upptrappning av repressalier använder humor och på så sätt deltar i ungdomarnas umgängesmönster. När Yasmin har tröttnat på att jobba med instuderingsfrågorna under en SO-lektion och istället pratar om något annat med sin bänkkompis, Salma, bemöter läraren Daniel det genom att skämta med henne.

Yasmin och Salma sitter och småpratar på arabiska. Mer än halva lektionen har gått och de har slutat skriva på sina datorer. Daniel kommer fram och frågar om det går bra, något båda svarar ja på. Daniel böjer sig fram och läser på Yasmins dator och säger sedan att Yasmin ska svara på fler frågor. ”Jag kan inte” svarar Yasmin med

klagande röst. ”Nu är du en latmask!” säger Daniel och skrattar. Yasmin och Salma skrattar också. ”Du kan, men du är en latmask nu!”

Det som sker i ovanstående exempel är att Daniel använder humor – och den retsamma jargong som ungdomarna själva använder sinsemellan - samtidigt som han upprätthåller skolans ordning. Lund (2016) kallar detta att låta de horisontella och vertikala dimensionerna smälta samman och poängterar att ungdomar som har särskilt svårt att agera inom de vertikala dimensionerna av skolan är extra beroende av lärare som använder sig av båda dimensionerna, både den vertikala såväl som den horisontella, i arbetet. Genom att möta ungdomarna i deras intressen och jargong, låta dem och deras sätt att vara få ta plats i undervisningen och ibland även gå utanför gränserna för lärarprofession kan lärare överbrygga konflikten mellan skolan och ungdomar och på så sätt ha möjlighet att nå ungdomar som misslyckats i den förväntade elevpositionen.

5.2 Kunskapskravets sociala genomslagskraft

Kamratrelationer och status i gruppen är i många situationer beroende av hur väl och på vilket sätt ungdomarna iscensätter sig själva som elever. Detta märks på lektioner där ungdomarnas kommentarer ständigt flyger genom luften. Under ett prov i matte ropar Milan högt i klassrummet: ”Det mäter hur smart man är!” På liknande sätt faller Lucas en kommentar om en klasskompis (anonyma) svar under en gemensam frågesport på en svensklektion: ”Kolla svaret! Han är idiot!” Milan och Lucas skrattar i samband med kommentarerna och det är tydligt att kommentarerna är på skämt. Det är ett sätt att skoja med kompisarna och ha lite roligt under pressade eller tråkiga lektioner. Ofta hakar någon av de andra ungdomarna på och det bildas en kedja av snabba kommentarer fram och tillbaka. Skämten blir ett skydd och skapar en distans till förväntningar knutna till positionen som elev. Men det är emellertid tydligt att skillnaden mellan ett skyddande skämt och ett sårande skämt är tunn. I vissa situationer är det rent av riskfyllt för den sociala positionen att ha svårt för ett ämne. På en engelskalektion blir det tydligt.

Klassen sitter på stolar som är placerade i en cirkel framme vid tavlan. Läraren har delat ut varsitt häfte med repliker. Lektionen går ut på att läsa en pjäs och alla har tilldelats varsin roll. Hamza börjar, hans roll har flest repliker och han levererar dem med säkerhet. När det är Yasmins tur stakar hon sig på meningarna; många ord verkar nya för henne och uttalet blir ofta fel. Hon har tilldelats en roll med färre repliker och

med korta meningar men trots det hinner hon knappt försöka läsa sina repliker innan Hamza rättar ord hon uttalar fel.

Som är tydligt finns det sociala risker med att misslyckas med skolarbetet. Yasmin som har svårt med uttalet på en engelskalektion riskerar att bli utskrattad eller rättad. Kommentarererna är så vanliga och återkommande att de både gör något med, och säger något om, hur det är att gå på Ljungvallaskolan: att svara fel, att misslyckas, att inte hänga med i skolarbetet är förenat med risken att betraktas som dum och får sociala följder. Ytterligare ett exempel på detta är från rasten innan språkvalet, ett ämne där ungdomarna väljer mellan att läsa franska, spanska eller tyska alternativt att läsa fler timmar i svenska och engelska. De som läser svenska/engelska gör nästan alltid det på grund av att skolan anser att de behöver extra undervisning i dessa ämnen – ett behov som innebär en social utsatthet i kamratgruppen.

En grupp ungdomar sitter på Torget och väntar på att språkvalet ska börja. Någon ska ha tyska, någon franska och någon spanska. Så kommer Mehmet och sätter sig vid det intilliggande bordet. Han säger att han ska ha svenska/engelska och lägger till: ”jag vet inte varför.” Ismail skjuter snabbt in en kommentar: ”För du är så dålig!” De andra runt bordet skrattar. Mehmet reser sig snabbt och gör ett utfall mot Ismail och träffar honom med en spark på benet. ”Jag vill inte ha svenska/engelska.” säger han och rycker lite på axlarna.

Den vertikala dimensionens disciplinering, för att tala med Foucault (1987), kommer inte som en ovanifrån kommande makt utan fungerar, i enlighet med Foucaults maktbegrepp, produktivt. Den skapar urskiljning mellan ungdomarna och fördelar dem, inte bara i förhållande till skolan utan även i förhållande till varandra, i olika positioner med olika värde. Mehmet konstrueras i situationen som hierarkiskt underordnad och att han går till fysiskt anfall, om än på lek, kan här förstås som ett sätt att försöka återta lite av den förlorade statusen. Att det är riskfyllt att positioneras som någon som inte klarar sig bra i skolan kan också förstås i ett större sammanhang - särskilt de ungdomar som har migrationserfarenheter och under de senaste åren kommit till Sverige är utsatta för risken att stämpas som någon som inte kan.

En morgon på Torget berättar Alina hur det var för henne att börja i sjuan efter att ha gått ett år i förberedelseklassen. Hon säger att hon efter bara några veckor fick byta

klass, att klasskompisarna retade henne i A-klassen. De retade henne och sa att hon inte kunde något. Hon avslutar med eftertryck: ”Såklart man inte kan om det är första gången i Sverige!”

Klasskompisarna pekade ut Alina som någon som inte kan lika mycket som de andra och det var en orsak att inte umgås med henne. Detta trots att Alina är studiemotiverad och har en familj som ger stöd i skolarbetet. När hon berättar om sin tidigare skolgång i sitt födelseland återkommer hon ofta till att Ljungvallaskolan är lätt i jämförelse. Ändå riskerar hon att pekas ut som någon som kan mindre än de andra ungdomarna vilket synliggör att det är kunskapsnivån inom vissa *specifika områden* som ges särskild betydelse. Att just språkvalet svenska/engelska blir vad Goffman (2011) benämner som en *stigmasympol* (s. 99) är ingen tillfällighet. Skolämnen där ungdomar med migrationserfarenhet generellt har lägre kunskaper än de övriga ungdomarna är svenska och engelska vilket gör att språkvalet svenska/engelska inte bara pekar ut personen som i behov av stöd utan även fungerar som ett tecken för om man är född i Sverige eller inte. Detta lägger till ytterligare en dimension i skillnadsskapandet mellan ungdomarna; att inte förstå och hänga med kopplas samman med att inte höra till och blir bland ungdomarna ett sätt som skillnad skapas mellan de konstruerade positionerna ’invandraren’ och ’den hemma-hörande’. Det innebär att skolframgång likställs med att höra till i gemenskapen, och om man drar det till sin spets, som ett tecken för ’svenskhet’. På så sätt kan skolresultat fungera urskiljande på två sätt: För det första genom den sorterande funktionen där betygsättning och skolresultat fungerar som antingen hinder eller möjliggörare för tillgång till vidare utbildning och i förlängningen tillträde till samhället. För det andra genom det värde skolframgång tillskrivs i den horisontella dimensionen, i ungdomarnas kulturskapande och meningsskapande dimension. Skolframgång fungerar alltså som ett tecken för om man ska betraktas vara en del av gemenskapen, både i kamratgruppen och i ett större samhälleligt sammanhang.

5.3 Motståndets skenbara möjligheter

I Foucaults (1993) arbete är ritualen något som begränsar vilka individer som tillåts delta i diskursen. Endast de med rätt kvalifikationer, och därmed förmågan att utföra rätt ritualer, har tillträde. Goffmans ritualer bidrar till att skapa förutsägbarhet och kontinuitet i den sociala interaktionen. Dessa ritualbegrepp kan kombineras för att ge en bild av hur ritualer är både strukturerande samt utövas och laboreras med i mötet mellan människor. Tillsammans med

metaforen om den vertikala dimensionen kan de ritualer som är knutna till de respektive positionerna – skolpersonal och elev - inom ramen för skolan förstås som ett sätt genom vilka den vertikala dimensionens makt strukturerar och ordnar det sätt människor på skolan kan och bör handla för att bli begripliga. De ritualer som hänger samman med positionen elev fungerar som det handlingsskript som ungdomarna förväntas följa i den vertikala dimensionen, i egenskap av elever. När ungdomarna undviker skolarbete bryter de alltså inte bara mot lektionens ordning utan även mot elevskapets ritualer. Att lämna klassrummet utan lov, inte sitta på sin plats, gå runt, ligga över bänken eller låtsas sova, liksom att systematiskt ”glömma” att ta med datorn, inte göra läxor hemma och komma försent är strategier som ungdomarna använder för att undvika att göra skolarbete. Genom undvikandestrategierna gör de en form av motstånd mot den vertikala dimensionens ordning. En fältanteckning från en SO-lektion synliggör hur stor del av lektioner som ibland går åt till dessa undvikandestrategier.

Ungdomarna går in i klassrummet. Yusuf sätter sig på sin plats men reser sig direkt igen. ”Jag måste gå på toa” säger han och försvinner ut. Kevin går fram till fönstret och öppnar det. Mira och Vanessa ligger över bänkarna och ”sover”. Läraren, Jenny, försöker väcka dem utan att lyckas. Kevin har lämnat fönstret men vägrat sätta sig på sin plats, istället har han stått ett tag i dörröppningen för att sedan lämna klassrummet. Elena är plötsligt borta.

Motståndet är riktat mot skolans ordning och struktur och det bryter mot det förväntade och ålagda beteendet för elever. Att Mira och Vanessa ligger över bänkarna och låtsas sova och inte reagerar när en lärare mildt försöker ruska liv i dem är ett (visserligen tyst) motstånd mot lektionens ordning. När Kevin befinner sig på alla platser utom just sin bestämda plats i klassrummet är det också ett (något mer störande) motstånd. Liksom att Isabel plötsligt har försvunnit från lektionen utan att någon verkar notera det. Motståndet kan, förutom som ett sätt att undvika skolarbete, även förstås som ett sätt som gör att ungdomarna undviker socialt riskfyllda situationer. Goffman (1961) beskriver hur detta kan göras: ”The image of him that is generated for him by the routine entailed in his mere participation – his virtual self in the context – is an image from which he apparently withdraws by *actively* manipulating the situation.” (s. 107).

Ett sådant exempel på hur ungdomar försöker omdefiniera situationens betydelse och där igenom sin egen prestation och iscensättning av sig själv inför klasskompisarna, är från ett tillfälle då ungdomarna just fått veta sina resultat på ett prov de skrivit.

Lucas har varit framme vid katedern och har tittat på sitt prov. Tillbaka på sin plats fäller han en retsam kommentar till Aisha som just ljudligt glatt sig över sitt resultat. ”Det säger du bara för att jag fick bättre än dig!” säger hon triumferande. Lucas kontrar snabbt: ”Jag har inte pluggat!”

Det som händer när man misslyckas med att följa ritualens ordning, när man inte iscensätter sin position på rätt sätt, som Lucas i ovanstående exempel som just antas ha misslyckats med ett prov, är att man riskerar att tappa ansiktet offentligt. För att undkomma det sociala misslyckandet hävdar Lucas sitt ”Jag har inte pluggat!”. Det är ett sätt att ta avstånd från skolarbete som meningsfullt och värdefullt, att ifrågasätta elevskapets ritual. Lucas visar alltså upp distans till positionen som elev genom att aktivt försöka manipulera situationen – han ifrågasätter värdet i att följa elevskapets ritualer och försöker på så sätt projicera ett annat sätt att förstå situationen. Den här typen av handlingar, som i sammanhanget fungerar som motståndshandlingar mot skolans ordning, är vanliga just i situationer när ungdomar har eller riskerar att misslyckas med elevskapets ritualer. Alla tillfällen som hänger samman med prov är exempel på känsliga situationer och är omgärdade av särskilda regler för hur ungdomarna ska bete sig. Ett exempel är regeln om att man på lektioner då det är prov får lämna klassrummet tidigast efter tjugo minuter.

Precis när tjugo minuter har gått lägger Isabel ihop provhäftet, packar undan pennan och gör sig redo att gå. Hon räcker upp handen och Daniel kommer fram till hennes bänk och tittar igenom provet. Han säger något med låg röst till henne och bläddrar fram till en av provsidorna, lägger ner det på hennes bänk och pekar åt henne att skriva mer. Isabel sätter sig igen och tar fram pennan. Efter ytterligare tio minuter räcker Isabel återigen upp handen varpå proceduren med Daniel och hans granskning av provet återupprepas. Den här gången behåller han provet och nickar åt henne att hon kan gå. ”Yes!” ropar Isabel högt. Hon reser sig så att stolen skrapar i golvet, går snabbt genom klassrummet och smäller igen dörren efter sig.

Isabel lämnar klassrummet på ett sätt som närmast kan beskrivas som en utstormning, hennes handlingar bryter effektivt mot klassrummets spända tystnad och blir därför till en form av kommunikation: hon vill inte vara kvar, hon vill få gå och det är en triumf ("Yes!") att få lämna klassrummet. Genom dessa handlingar bryter Isabel mot elevskapets ritualer och skapar på så sätt ett utrymme mellan sig själv och elevpositionen genom att (över)tydligt agera tvärtemot vad positionen implicerar. Att motståndet kan upplevas som nödvändigt beror på den mening situationen innehar. Isabel försöker, i ett knäpptyst klassrum där alla skriver samma prov, lämna in provet och gå redan efter tjugo minuter – något som blir ett sätt att (tvingas) visa upp ett misslyckat elevskap. De övertydliga motståndshandlingarna Isabel uppvisar är ett sätt att ta udden av det socialt riskfulla i situationen.

För att förstå motståndets sociala innebörd kan Goffmans (2014a) teori om det mänskliga handlandets tudelning användas. Han menar att handlingar kan delas upp i en funktionell och en kommunikativ del (s. 36). Att lämna in ett ofärdigt prov kan här förstås som en funktionell handling som bryter mot elevskapets ritualer medan det demonstrativa uttåget har en kommunikativ innebörd - det är här distansen till positionen elev kan kommuniceras med omgivningen. Både inför lärare, klasskompisar och inför sig själv iscensätter Isabel att hon inte bryr sig, att hon inte vill skriva prov och kan på så sätt både rädda ansiktet och gå ifrån situationen med självaktning. Dramatiserade iscensättningar av motstånd är även vanliga i samband med medvetna funktionella ritualbrytande handlingar. I följande exempel är Yusuf och Alex sena till en svensklektion. Till följd av de utbredda förseningarna stänger lärarna dörren vid lektionens start och släpper in försenade ungdomar först efter tio minuter. Det betyder att Alex och Yusuf får vänta utanför klassrumsdörren under lektionens första del.

Yusuf börjar knacka på dörren fem minuter in på lektionen, men ignoreras av läraren. Dörren är placerad så att klasskompisarna sitter vända mot den och kan se Yusuf genom fönstret bredvid dörren. Efter några minuter syns även Alex i fönstret och knackandet på dörren tilltar. Efter ytterligare ett litet tag upphör knackandet men istället börjar ett dovt dunkande ljud höras, som om någon bankar på något stort och ihåligt i väggen. Det håller på ett tag innan även detta ljud upphör.

Yusuf och Alex vet att de kommer bli sena till lektioner när de sitter kvar och pratar samtidigt som de ser att resten av ungdomarna går till lektionen. De vet också om tiominutersregeln. Så varför detta bankande, knackande och dunkande? Det gör inte att de släpps in tidigare, och knappast att de får några fördelar hos lärarna. Snarare gör det förseningen värre i och med att de så tydligt även stör lektionen. Att kombinera både funktionella och dramatiserade handlingar som bryter mot elevskapets ritualer kan förstås som ett sätt att hantera den upplevt överhängande risken som skolmisslyckandet utgörs av. Kanske är det så för vissa av ungdomarna att misslyckandet känns så överhängande att en inordning i elevskapets ritualer framstår som alltför socialt riskabelt. Istället för att invänta ett misslyckande förekommer de det med handlingar som skapar distans till elevskapet. Ett (över)tydligt avståndstagande från skolans regelsystem fungerar då som ett skydd mot att tappa ansiktet och ungdomarnas motståndshandlingar blir en utväg för de ungdomar som är längst ifrån att lyckas med skolan.

6. Slutdiskussion

Segregationen och skillnaderna mellan olika skolor har ökat och kommit att aktualisera skolans kompensatoriska uppdrag på skolor i utsatta områden (Lunneblad, 2020; Lund & Lund, 2016). Denna studie har till syfte att bidra till förståelsen av hur ungdomar i utsatta områden förhåller sig till skolan. Resultatet visar att upplevelsen av marginalisering utgör grunden för vilka ungdomarna kan bli i skolan och begränsar på så sätt både handlingsutrymme och framtidsutsikter. De processer genom vilka ungdomarna på Ljungvallaskolan gör sig till elever bär på konfliktytor och ambivalens - skolan och elevskapet fungerar både som något att identifiera sig med och något att ta avstånd ifrån i försöken att upprätta en positiv självbild och skapa sig en plats i den sociala gemenskapen. Mötet mellan ungdomarna och skolan har potential till den konflikt som tidigare forskning har visat (Beach & Sernhede, 2011; Bouakaz & Taha, 2016; Mac an Gháill, 1988; Willis, 1977). Utifrån Foucault kan elevernas motstånd och det skav som uppstår användas för att synliggöra hur makten distribueras genom skolans regelsystem.

It consists of taking the forms of resistance against different forms of power as a starting point. To use another metaphor, it consists of using this resistance as a chemical catalyst so as to bring to light the power relations, locate their position, and find out their point of application and the methods used (Foucault, 2003 s. 128–9).

På Ljungvallaskolan synliggörs motståndet i samband med att lärare och annan skolpersonal försöker få ungdomarna att följa skolans regelsystem. Flera av dessa situationer handlar om sådant som kan tyckas ligga i elevernas egenintresse, som att komma i tid, gå på lektioner, eller att försöka lite till med provet för att om möjligt få fler poäng. Lärare och annan skolpersonal lyckas även i vissa situationer dämpa risken för konflikter genom att möta ungdomarna på ett sätt som skapar möjligheten till kommunikation och förståelse (Jmf. Lund, 2016). Till skillnad från andra teoretiker som främst belyst makt som något tvingande visar Foucault på hur makten också möjliggör för olika handlingar och beslut (Foucault, 2003). Lärarnas valmöjligheter att hantera elevernas oönskade handlingar kan leda till repressiva beslut men även till handlingar som blir en resurs och skapar möjligheter för eleverna (Jmf. Calderón-Almendros & Ruiz-Román, 2016; Lareau, 2015). Foucault (2003) skriver att i grunden handlar skolans ritualer, aktiviteter, uppdelning i tid och plats, bedömningar och kategoriseringar om hur subjekt görs – hur eleverna kategoriseras och positioneras. I likhet med ungdomar i andra studier (Ambjörnsson, 2004; Jonsson, 2007; León Rosales, 2014) finns det positioner med särskilt symboliskt värde där det förhandlas tillhörighet. På Ljungvallaskolan är en sådan symbolisk position det misslyckade elevskapet som kopplas samman med att flyttas ur kamratgruppen på grund av bristande kunskaper i svenska. En orsak till att just det misslyckade elevskapet är av symboliskt värde för ungdomarna på Ljungvallaskolan kan vara den upplevda närheten till denna position vilket tar sin utgångspunkt i avsaknad av det som Lareau (2015) kallar kunskapen om hur man får institutioner att arbeta till sin fördel. Här kan alltså elevskapets ritualer förstås som en kunskap om hur man spelar spelets regler, en kunskap som är olika fördelad beroende på förutsättningar och bakgrund. Både motståndshandlingarna och de processer där tillhörighet och uteslutning förhandlas blir utifrån detta resonemang ett sätt att hantera det förestående misslyckandet att spela spelet.

På detta sätt kan skolan sägas ha en dubbel funktion i ungdomarnas liv. Den kan fungera som en arena där ungdomar blir utsorterade från möjligheten att få tillträde till utbildning och arbete. För ungdomar på skolor med låga skolprestationer lokaliserade i den sociala och ekonomiska periferin bidrar negativa bilder av skolan i deras stadsdel till att förstärka känslan av att vara annorlunda och ha färre möjligheter.

Samma strukturer som positionerar ungdomarna som underordnade kan även vara vägen till en annan identitet och framtida möjligheter om man lyckas ta sig igenom skolan framgångsrikt. Att ungdomarnas förhållningssätt till skolan är ambivalent är alltså inte konstigt - skolan har en ambivalent funktion i ungdomarnas liv.

När eleverna själva görs ansvariga för sitt skolmisslyckande kan ironiskt nog motståndet mot skolans regler vara nödvändigt för ungdomarnas självkänsla. Resultatet visar hur skolans kompensatoriska uppdrag är en svår balansakt. Flera av ungdomarna på Ljungvallaskolan har ett behov av extra stöd med skolarbetet, men - som i exemplet med språkvalet - kan ett sådant stöd bli ett stigma där eleverna tar till motståndsstrategier för att undvika att tappa ansiktet. Det kompensatoriska uppdraget behöver därför formuleras i ett vidare perspektiv än ha som mål att anpassa enskilda elever till skolans regler och kunskapskrav. Eleverna på Ljungvallaskolan visar på betydelsen av att bemöta eleverna båda som individer och som ett kollektiv på ett sådant sätt att de kan bibehålla sin självkänsla och tro på att de kan lära.

TVå saker bidrar denna studie med. För det första visar resultatet att varken skolmotstånd eller att tillskriva skolan positivt värde är inställningar som återfinns i separata grupper bland ungdomarna. Samma ungdomar använder både med- och motstånd gentemot skolans regelsystem i olika situationer. Det är alltså inte kategoriskt så att ungdomarna antingen följer regler och försöker prestera bra eller inte bryr sig om läxor och betyg. För det andra lyfter resultatet fram vikten av lärares och annan skolpersonals bemötande och förhållningssätt till ungdomar. När lärare och annan skolpersonal undviker att gå i klinch med ungdomarna verkar motståndshandlingarna avta samt göra att ungdomarnas motståndshandlingar inte måste förenas med att faktiskt undvika skolarbete. Med detta inte sagt att lärare ska abdikera från sitt ledaransvar. Snarare lyfter resultatet fram den särskilda kompetens det innebär att kunna skapa förtroendefulla relationer med ungdomar samt vikten av att värdesätta den delen av arbetet som även inbegriper ett socialt och emotionellt stöd. Det hoppningivande denna studie pekar på är att det även inom det rådande skolsystemet finns potential för lärare och skolor att påverka skolgången för ungdomar på skolor i utsatta områden.

Referenser

- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion : Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (Tredje uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Ambjörnsson, F. (2004). *I en klass för sig : Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront förlag.
- Beach, D., & Sernhede, O. (2012). Learning Processes and Social Mobilization in a Swedish Metropolitan Hip-Hop Collective. *Urban Education* 47(5), pp. 939-958.
- Bouakaz, L., & Taha, R. (2016). 'Kampen om att bli en elev', ss. 85-102 i A. Lund, & S. Lund, *Skolframgång i det mångkulturella samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Calderón-Almendros, I., & Ruiz-Román, C. (2016). Disadvantaged Identities: Conflict and Education from Disability, Culture and Social Class. *Educational Philosophy and Theory*, 48(9), pp. 946-958.
- Dillabough, J.-A., Wang, E., & Kennelly, J. (2015). "Ginas," "Thugs," and "Gangstas": Young People's Struggles To "Become Somebody" in Working-Class Urban Canada'. *Journal of Curriculum Theorizing*, 21(2), pp. 83-108.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2011). *Writing Ethnographic Fieldnotes* (2.nd ed.). Chicago: The University of Chicago.
- Foucault, M. (1987). *Övervakning och straff : Fängelsets födelse*. (C. G. Bjurström, Övers.) Lund: Arkiv förlag.
- Foucault, M. (1993). *Diskursens ordning : Installationsföreläsning vid Collège de France den 2 december 1970*. (M. Rosengren, Övers.) Stockholm: Östlings bokförlag, Symposion.
- Foucault, M. (2003). 'The Subject and Power', pp. 126–44 in P. Rabinow & N. Rose (eds), *The Essential Foucault: Selections from Essential Works of Foucault 1954–1984*. London: The New Press.
- Goffman, E. (1961). *Encounters : Two studies in the sociology of interaction*. Indianapolis: The Bobbs-Merrill company, inc.
- Goffman, E. (1986). *Frame analysis : An essay on the organization of experience* (2:ond ed.). Boston: Northeastern University Press.

- Goffman, E. (2011). *Stigma - den avvikandes roll och stigmatisering* (3:dje uppl.). (R. Matz, Övers.) Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Goffman, E. (2014a). *Jaget och maskerna - en studie i vardagslivets dramatik* (6:te uppl.). Lund: Studentlitteratur AB.
- Goffman, E. (2014b). *Totala institutioner: fyra essäer om anstaltslivets sociala villkor* (2:a uppl.). Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Hacking, I. (2004). Between Michel Foucault and Erving Goffman: between discourse in the abstract and face-to-face interaction. *Economy and Society*, 33(3), pp. 277-302.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography : Principles in practice* (3:rd ed.). New York: Routledge.
- Jonsson, R. (2007). *Blatte betyder kompis - om maskulinitet och språk i en högstadieskola*. Stockholm: Ordfront.
- Lareau, A. (2015). Cultural Knowledge and Social Inequality. *American Sociological Review*, 80(1), pp. 1-27.
- León Rosales, R. (2014). "Där är alla svenskar, inte en enda är svartskalle" ss. 151-188 i L. Martinsson, & E. Reimers (red), *Skola i normer* (2:a [omarb.] uppl.), Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Lindbäck, J., Lunneblad, J., & Sernhede, O. (2016). Skolan och den territoriella stigmatiseringen - Om två skolor i den urbana periferin. *Educare – Vetenskapliga Skrifter*, (1), ss. 110-130.
- Lund, A. (2016). 'När allt annat misslyckats', ss. 103-124 i A. Lund, & S. Lund (red), *Skolframgång i det mångkulturella samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Lund, A., & Lund, S. (2016). 'Skolframgång och mångkulturell inkorporering', ss. 14-35 i A. Lund & S. Lund (red), *Skolframgång i det mångkulturella samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Lunneblad, J. (2020). The value of poverty: an ethnographic study of a school–community partnership. *Ethnography and Education*, 15(4), ss. 429-444.
- Mac an Gháill, M. (1988). *Young, gifted and black : Student-teacher relations in the schooling of black youth*. Milton Keynes: Open University Press.

- McKee, K. (2009). Post-Foucauldian governmentality: What does it offer critical social policy analysis?. *Critical social policy*, 29(3), pp. 465-486.
- Phoenix, A. (2009). De-colonising practices: negotiating narratives from racialised and gendered experiences of education. *Race Ethnicity and Education*, 12(1), pp. 101-114.
- Polismyndigheten. (2017). *Utsatta områden - Social ordning, kriminell struktur och utmaningar för*. Stockholm: Nationella operativa avdelningen.
- Skeggs, B. (2000). *Att bli respektabel: Konstruktioner av klass och kön*. (A. Persson, Övers.) Göteborg: Bokförlaget Daidalos.
- Skolverket. (2019). *Grundskolan - Slutbetyg årskurs 9*. Hämtad 2019.10.31 från [siris.skolverket.se: https://siris.skolverket.se/reports/rwservlet?cmdkey=common&geo=1&report=gr_betyg2017&p_sub=1&p_ar=2019&p_lankod=&p_kommunkod=&p_skolkod=&p_hmantyp=&p_hmankod=&p_flik=GI](https://siris.skolverket.se/reports/rwservlet?cmdkey=common&geo=1&report=gr_betyg2017&p_sub=1&p_ar=2019&p_lankod=&p_kommunkod=&p_skolkod=&p_hmantyp=&p_hmankod=&p_flik=GI)
- SOU 2020:28. *En mer likvärdig skola: minskad skolegregation och förbättrad resurstilldelning*. Stockholm: Norstedts juridik.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningsred*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Willis, P. (1977). *Learning to labour : How working class kids get working class jobs*. Farnborough: Saxon House.
- Willis, P. (2004). 'Twenty-five years on' pp. 126-44 in N. Dolby, G. Dimitriadis, & P. Willis (eds), *Learning to labor in new times*. New York: Routledge Falmer.