

Mångfald, olikhet och likvärdighet

Om hur skolpersonal uppfattar och förhåller sig till mångfald bland elever

Emelie Britse & Nihad Bunar

DIVERSITY, DIFFERENCE, AND EQUITY. HOW EDUCATORS PERCEIVE AND APPROACH STUDENT DIVERSITY. The main aim of the study is to analyse the construction of student diversity through Swedish educators' discursive practices, and how these constructions affect realization of the equity goal. The empirical material has been collected through semi-structured interviews with 30 Swedish educators employed at 25 schools. The theoretical as well as the epistemological point of departure is inspired by Pierre Bourdieu's constructivist sociology and in particular the notion of misrecognition, understood as a failure to recognize the arbitrary nature of social divisions. The analyses have generated two main constructions of student diversity, tentatively conceptualized as universal and partial diversity. Both emanate from the same discursive practice that misrecognizes the arbitrariness of their constitutive social categories. Hence, we argue that diversity as an idea, a principle and a concept, is meaningful only if it is based on recognition of a student's subject, disburdened of prejudices and expectations imbued in all social categories.

Keywords: student diversity, educators, equity, misrecognition, discursive practices.

Inledning

Peter Wood (2003) inleder sin bok *Diversity – the invention of a concept genom att jämföra mångfald med den amerikanska delstaten Wyoming*: ”Familiar in outline, but not understood in its specificity”

Emelie Britse är doktorand vid Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet. E-post: emelie.britse@specped.su.se
Nihad Bunar är professor vid Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet. E-post: nihad.bunar@specped.su.se

(Wood 2003, s 2). Wood hävdar vidare att om en idéns betydelse mäts genom antalet tillskyndare och hur frekvent den återopas, då är mångfald onekligen en betydelsefull idé. Det finns policyer om att förorda och bejaka mångfald. Mångfald är föremål för politiska och juridiska progressiva aktioner, till exempel genom så kallad positiv särbehandling. Mångfald används i mediala diskurser och organisationers utvecklingsplaner. Ändå verkar idéns ontologiska grunder vara instabila och definitioner som bäst spretiga och som sämst motsägelsefulla (Qin m.fl. 2014, van Ewijk 2011, Zanoni m.fl. 2010). Enligt Wood (2003, s 306):

Diversity is a word used by so many people in so many vague and contradictory ways that it may be a stretch to raise it to so august a status as principle, idea or concept.

Att försöka ge en universell definition av mångfald framstår följaktligen som föga fruktbart. Att beklaga sig över dess komplexitet och därför undvika att utsätta mångfald för vetenskapens kritiska blick är inte heller ett hållbart argument. En framkomlig analytisk väg kan vara att genom ”empirical research balance[s] conceptual tensions” (Stahl & Mu 2022, s 12). För att kunna undersöka mångfald i en vetenskaplig studie krävs det därför en empirisk konkretisering av det som Wood (2003) benämner som ”its specificity” i olika kontexter (se även Marfelt & Muhr 2016). I föreliggande studie fokuserar vi på mångfald bland elever i den svenska skolan genom att utgå från en tämligen bred, men ändå precis, fråga: Vad betyder mångfald i och för den samtida svenska skolan?

I internationella studier undersöks mångfald bland elever i hög utsträckning genom att konkretisera dess definition utifrån på förhand utvalda olikheter som etnicitet, kön, sexualitet, ålder, kognitiv förmåga, funktionshinder, bakgrund, språk, religion, akademisk förmåga och familjesituation (Fine-Davis & Faas 2014, Kaldi m.fl. 2018, Petriwskyj 2010, Silverman 2010). Även i svenska studier undersöks mångfald företrädesvis utifrån en konkretiserad definition grundad i olikheter som mångkulturalitet (Lahdenperä 2010, 2015), funktionsnedsättningar (Aalsvoort & Hjørne 2012), skolsvårigheter (Hellblom-Thibblin 2015, 2018) och elever i behov av särskilt stöd (Hjørne & Säljö 2014). Risken är inte bara att mångfald därigenom reduceras till vissa olikheter, utan även att individen reduceras till en aspekt av hens komplexa identitet och sociala positioner. Ytterligare en noterbar reduktionism är den normativa föreställningen att mångfald i sig medför olika kapitalformer (Bourdieu 1994) för individer (Ainscow & Sandill 2010, Shaeffer 2019), men att dess potential

hindras av en uppsättning sociala problem, som diskriminering, stigmatisering och segregation (Arneback & Jämte 2017, Sernhede & Borelius 2011). Den kritiska blicken tenderar då att riktas mot dessa företeelser och inte mot mångfald.

En av föreliggande studies uttalade ambitioner är att undvika dessa reduktionismer (se även Padilla m.fl. 2015). Därför utgår vi från premissen att mångfald bygger på, men är mer än summan av, individuella olikheter (Lawson m.fl. 2013, Swartz 2009). Mångfaldens konturer är ofta synliga i skolor genom formell policy och upprepade tal om allas lika värde, inkludering, likabehandling och icke-diskriminering (Arnesen 2003). Men mångfald konstrueras på ett socialt fält (Bourdieu 1990), så även i skolan, ytterst av aktörernas socialt producerade förståelser (Calhoun 2003, Bourdieu 1990, 1994, 1999) av och förhållningssätt till olikheter. Dessa förståelser och förhållningssätt benämner vi som diskursiva praktiker (Arnesen 2003). Följaktligen undersöks mångfald i denna artikel som en dynamisk social konstruktion utformad genom skolpersonals diskursiva praktiker i relation till elevers olikheter och mot bakgrund av skolans kontextuella villkor. Konstruktioner av mångfald påverkas förstås också av elevers identitetsartikulationer och handlingar samt av relationer mellan till exempel skolpersonal och elever och även mellan eleverna. Dessa aspekter undersöks inte i denna studie.

Ytterligare en av studiens premisser är att hänsyn behöver tas till hur den konstruerade mångfalden påverkar aspekter av elevernas skolgång. Dessa inkapslas kanske allra tydligast i begreppet likvärdighet och dess underliggande policyambitioner att alla elever ska ges lika möjligheter att uppnå skolans mål (Håkansson & Sundberg 2020). Likvärdighet handlar ytterst om att motverka orättvisor och den *politics of difference* (Young 1990) som kommit att prägla moderna samhällen och deras institutioner. En förutsättning för en likvärdig utbildning är följaktligen inte bara ämneskunniga pedagoger och kompensatoriska stödåtgärder, utan även uppluckringen av de i samhället skapade sociala kategoriseringarna, uppdelningarna och de tillskrivna identiteterna. När skolan bekräftar och bejakar kategoriseringarna uppstår enligt Garth Stahl och Michael Mu (2022, s 8) strukturell homologi mellan skolan och samhället som leder till orättvisornas reproduktion. Det är denna aspekt av likvärdighet vi fokuserar på i studien.

Studiens syfte är att analysera hur mångfald bland elever konstrueras genom skolpersonals diskursiva praktiker och med vilken inverkan på realiseringen av målet om likvärdighet.

Artikeln är disponerad på följande sätt. I nästa avsnitt presenteras nedslag i svensk och internationell forskning om mångfald bland elever.

Därefter följer avsnittet om teoretiska utgångspunkter, som bygger på Bourdieus konstruktivistiska sociologi. I metodavsnittet förklaras studiens datainsamling, analysförfarande och etiska överväganden. I de två följande avsnitten redogörs för studiens empiriska och analytiska bidrag. Avslutningsvis förs en sammanfattande diskussion om studiens kunskapsbidrag.

Tidigare forskning

Sökningen i olika databaser som Scopus, Eric och Pro-Quest utifrån sökorden *diversity in school* and *student diversity* och även de svenska motsvarigheterna *mångfald i skolan* och *mångfald bland elever* resulterade i ett stort antal träffar. Den tidskrävande genomgången av titlar och abstrakt visade att merparten av forskningen om mångfald i skolan och mångfald bland elever undersöker en social kategori (till exempel *cultural diversity*), ett verksamhetsområde (till exempel *literacy diversity*) eller en annan organisatorisk form än den vi är intresserade av (till exempel *pre-school*, *graduate programs*). Enbart ett fåtal studier där skolpersonal själva definierar mångfald bland elever kunde identifieras. När skolpersonal själva får definiera mångfald resulterar deras beskrivningar i en kombination av olikheter (Auestad 2014, Heng & Lim 2021, Burner m.fl. 2018). I studier där mångfald reduceras till en social kategori identifierades ett fåtal som belyser gapet mellan mångfald som ett ideologiskt mål och skolpersonals upplevelser av dess praktiska konsekvenser. Olof Johansson med flera (2007) studerar utbildningsvillkor för elever med migrationsbakgrund i en skola belägen i ett socioekonomiskt utsatt område. Den intervjuade skolpersonalen uttrycker att elever har rätt att vara den man är samtidigt som den ”mångkulturella” mångfalden upplevs som utmanande, inte minst i relation till vårdnadshavarna. Åsa Möller (2010) undersöker en skola med en uttalad interkulturell profil vars policydokument framhåller värdet och betydelsen av mångfald. I studien visas hur skolans personal i sitt dagliga arbete skiljer ut mångfalden som avvikande och bristfällig, samtidigt som de i samtal med Möller framhåller den som något positivt. En slutsats i studien är därför att ”den goda mångfalden” som skolan poängterar i sin profil i praktiken är något som skolpersonalen fabricerar.

Endast ett fåtal studier undersöker hur konstruktioner av mångfald kan gå till. Lynn Paine (1990) applicerar ett ramverk med fyra dimensioner på lärarstudenters beskrivningar av elever. Studien visar att mångfald konstrueras utifrån individuella, kategoriska, kontextuella och i undervisningen framträdande olikheter. Utöver att bidra

till en metodologisk brygga mellan erfarenhetsbaserad mångfald och mångfald som en syntetiserande analysenhet (jämför med van Ewijk 2011), påvisar Paine (1990) även att mångfald konstrueras som ett utfall av interaktionen mellan elev och kontextuella villkor, som skolklassen och familjen samt specifikt i relation till undervisning. Inger Karin Auestad (2014) argumenterar att skolpersonals uppfattningar om mångfald behöver relateras till hur de förhåller sig till skolans uppdrag då hon tolkar en organisatoriskt differentierad och exkluderande praktik som ett uttryck för informanternas förståelse för och utförande av kunskapsuppdraget. Tang T. Heng och Leonel Lim (2021) förklarar lärares definition av mångfald som elevers olika akademiska förmågor med en ökad meritokrati i skolan, där socialt ursprung och samhällsklass anses sakna betydelse för måluppfyllelse. Sara Irisdotter Aldenmyr (2010) menar att förklaringen till att chefer inom kommunal utbildningsförvaltning förhåller sig till mångfald och mångfaldsfrämjande arbete både som en tillgång och en utmaning står att finna i individuella förhandlingar mellan personlig uppfattning, ideologisk målsättning utifrån skollagen och även kommunpolitisk riktning inom ramen för skolans konkurrensutsatta styrsystem.

Nedslag i svensk och internationell forskning om mångfald i skolan har åskådliggjort två viktiga förutsättningar som vi tar med oss i analysen av det empiriska materialet. Den första är gapet mellan hur mångfald beskrivs av skolpersonal i olika studier och hur de i praktiken hanterar den. Den andra är insikten om kontextuella villkors inverkan på hur mångfald konstrueras.

I nästa avsnitt redogörs för studiens teoretiska referensram.

Teoretiska utgångspunkter

Studiens övergripande teoretiska ram, och även dess vetenskapsteoretiska och epistemologiska förankring, utgörs av Pierre Bourdieus konstruktivistiska sociologi (Bourdieu & Wacquant 1992). Bourdieus epistemologiska ansats är att bryta ned förlamande dualismer som präglat samhällsvetenskapen i decennier: mellan struktur och agency, mellan strukturalism och fenomenologi, mellan symboliska strukturer och materiella villkor, mellan teori och empirisk forskning (se till exempel Bourdieu 1977, 1990, 1994). I centrum för Bourdieus vetenskapliga intresse ligger relationernas betydelse för fördelningen av maktresurser (kulturellt, socialt, ekonomiskt och symboliskt kapital) på olika sociala fält (från skola och universitet till urbana miljöer och litteratur) och djupare förståelse för individuella praktiker (genererade av habitus). Han lägger också stor tonvikt vid hur diskurser och

symboliska representationer verkar i allt från subjektets tillblivelse till reproduktionen av klassamhället (Bourdieu & Passeron 2008). Begrepp som kapital, habitus, fält, symboliskt våld och praktiker har också frekvent använts och utvecklats inom utbildningsvetenskaplig forskning för att förklara reproduktionen av ojämlikheter genom utbildningsväsendet (Lareau & Weininger 2003, Edgerton & Roberts 2014).

Ett begrepp vi i synnerhet inspireras av är misskännande (se Bourdieu 1977). På makronivå skulle dess innebörd kunna sammanfattas till att den rådande maktstrukturen representeras, upprätthålls och legitimeras genom godtyckliga kategoriseringar som framstår som sanna, logiska, förgivettagna och objektiva. Därmed är de svåra att upptäcka och ifrågasätta. Att ta den sociala världen för given, som den visar sig, tolka och förhålla sig till den genom sin förreflexiva intuitiva kunskap utformad av erfarenheter betecknar Bourdieu som *doxa* (se Connolly 2021). På mikronivå verkar misskännande genom tillskrivning av identiteter och även diskriminering och exkludering sanktionerad av formella och informella policyer och praktiker (Korkiamäki & Gilligan 2020). Misskännande möjliggörs genom verkan av den symboliska makten, som är makten att representera och skapa legitima narrativ (*the legitimate vision of the world*, Bourdieu 1994, s 137). Den symboliska maktens effektivitet är avhängig innehavet av symboliskt kapital, makten att ge legitimt erkännande, samt i vilken grad de föreslagna representationerna, kategoriseringarna, gränsdragningarna och konstruktionerna av olika grupper, bostadsområden eller skolor speglar faktiska uppdelningar.

Senare utbildningsrelaterad forskning har utvecklat, ytterligare konkretiserat och empiriskt förankrat begreppet misskännande. Nancy Fraser (2000) hävdar att misskännande inte ska uppfattas som en fri-flytande diskurs och kulturell representation, utan som ”institutionalized relation of structural subordination” (Fraser 2000, s 113). Genom bland annat de professionellas praktiker konstitueras vissa kategorier som normgivande och andra som bristfälliga och underlägsna (Fraser 2000). För Korkiamäki och Gilligan (2020) innebär misskännande oftast subtila vardagsprocesser som leder till förenklade kategoriseringar, stigmatisering och i förlängningen (Parvez 2022) till det som Bourdieu (1994) har benämnt som symboliskt våld. Med andra ord, internalisering av dominerande diskurser om sociala klassificeringar. Av Hannah Ryan and Katie Tonkiss (2012) har misskännande konceptualiserats som ”an act of recognition that is ‘distorted’ or ‘incomplete’, and can be used to capture the differentiated experience of social and/or political phenomena by different individuals” (Ryan & Tonkiss 2022, s 1). Jen Webb med flera (2002) menar att misslyckandet med att erkänna de pedagogiska aktionernas (Bourdieu & Passeron

2008) godtycklighet är att misskänna ”the arbitrary nature of social divisions” (Webb m.fl. 2002, s 119).

Sammanfattningsvis, erkännandet av en social kategoris och en social företeelses konstruktion som förgivettagen, naturlig och logisk (*doxa* i Bourdieus [1977] terminologi) och inte som godtycklig, är också att misskänna konsekvenserna av deras funktioner på ett socialt fält. I skolans värld kan det exempelvis handla om alltifrån den dominerande pedagogiken och konstruktionen av högpresterande och lågpresterande elever till inkludering. Dessa konstruktioner, i likhet med konstruktioner av mångfald som vi undersöker här, har påtagliga sociala konsekvenser för struktureringen av utbildningsfältet. Hela Bourdieus analys av utbildningssystemets roll i reproduktionen av klasskillnader utgår från denna premis.

Bourdieu själv har påstått att hans teorier och begrepp är ”a temporary construct which takes shape for and by empirical work” (Bourdieu & Wacquant 1992, s 161). Vi använder följaktligen den Bourdieuska epistemologin (Stahl & Mu 2022) och begreppet misskännande i artikeln som ”good to think with” (Jenkins 1992, s 176), något som riktar vår kritiska blick på ett visst sätt mot vissa förhållanden, företeelser och praktiker och samtidigt bort från andra.

I nästa avsnitt tar vi upp hur insamlingen av studiens empiriska material gått till, hur det har analyserats samt vilka etiska överväganden som gjorts.

Datainsamling och analys

Studien bygger på empiri insamlad genom semi-strukturerade intervjuer med skolpersonal verksamma i ett stort antal skolor. Inledningsvis skickades, via e-post, information om studiens syfte till centralt anställd personal vid fyra fristående och fem kommunala skolhuvudmän samt direkt till rektorer vid 13 fristående skolor. Utifrån studiens syfte och generella angreppssätt var inte strävan att åstadkomma ett riktat urval (Creswell & Poth 2018) från skolor med viss elevsammansättning. Det skulle gå emot studiens bärande idé om att fjärma sig från den reduktionistiska synen på mångfald. Strävan var snarare att få spridning med avseende på skolornas organisatoriska former, pedagogiska profil, storlek och geografiska läge. Anledningen till att skicka förfrågan om deltagande i studien till just dessa huvudmän och rektorer var så kallat bekvämlighetsurval (Creswell & Poth 2018), påkallat av praktiska skäl som till exempel geografisk närhet.

Mottagarna av förfrågan på huvudmannanivå uppmanades att sprida informationen vidare till personal på skolor inom deras

ansvarsområden och till rektorer att sprida inom deras organisationer. I informationsmaterialet fanns en digital länk där skolpersonal kunde anmäla sitt intresse att ingå i studien. Allteftersom anmälningarna kom in kontaktades de av förste författare för att boka in en intervju. Denna process pågick löpande mellan augusti 2019 och januari 2020. 33 anmälningar inkom men tre personer valde att inte medverka på grund av tidsbrist.

Sammanlagt kom 30 personer att ingå i studien: tio rektorer, tio lärare, fyra specialpedagoger, tre speciallärare och tre personer med kombinerad yrkesroll som specialpedagog och speciallärare. Hälften av informanterna hade arbetat mellan ett och nio år i sin yrkesroll och övriga hade arbetat tio år eller mer. Sex var män (två rektorer och fyra lärare). Informanterna arbetade vid 25 olika grundskolor och en kommunal enhet för modersmålslärare. Skolenheterna var belägna i tio geografiskt spridda och olika stora kommuner. Den största skolan hade 1200 elever och den minsta 14 elever.

En intervjuguide med öppna frågor användes. Informanterna fick inledningsvis definiera mångfald bland elever, beskriva vilken mångfald de erfar bland sina elever samt delge erfarenheter av mångfald från andra skolor där de i förekommande fall hade arbetat. Vidare tillfrågades informanterna om hur mångfald påverkar deras arbete, om de har några strategier för att hantera den samt vilka faktorer som inverkar på deras strategier och praktiker i relation till mångfald bland elever. Viktigt att understryka är att vi inte har ställt en explicit fråga av typen ”finns det något problematiskt med mångfald”. Som ovan antytt var frågorna ställda på ett så neutralt sätt som möjligt. Förste författare genomförde samtliga intervjuer som hölls på en plats som intervjupersonen valt. Efter intervjun gavs informanterna information om möjligheten att kontakta förste författare vid önskemål om komplettering av sin utsaga. En informant hörde av sig och den skriftliga utsagan lades till den intervjun. Intervjuerna varade mellan 30 och 77 minuter, vilket resulterade i nära 21 timmar ljudmaterial.

Den teoretiska referensramen har varit närvarande i alla steg under analysprocessen genom att vi har tolkat och omtolkat materialet mot bakgrund av teorins bärande postulat och analytiska begrepp. Ambitionen har varit att betrakta det vi studerar på ett mer objektivt sätt, bortom informanternas och vår egen förförståelse. Som Craig Calhoun (2003) uttrycker det i en artikel om Bourdieus epistemologi:

A crucial first step for every sociologist is to break with familiar, received understandings of everyday life. To "win" social facts depends on finding techniques for seeing the world more objectively. This is always a struggle, and one that the researcher

must keep in mind throughout every project. It will always be easy to slide back into ways of seeing things that are supported by everyday, doxic understandings—one's own, or those of one's informants (Calhoun 2003, s 31).

Det första steget i bearbetningen av det empiriska materialet var att transkribera och sedan upprepade gånger samtidigt lyssna igenom ljudfilerna och läsa transkriptionerna. Den efterföljande analysen har utgått från principer för tematisk analys (Braun & Clarke 2013). Enligt Joanne Neale (2016, s 1097) följer alla analysmetoder i kvalitativa studier samma tillvägagångssätt: "Coding; identifying important phrases, patterns, and themes; isolating emergent patterns, commonalities and differences; explaining consistencies; and relating any consistencies to a formalized body of knowledge."

I kontexten av denna studie gjordes kodningen genom att markera kortare meningar eller stycken som meningsenheter. Kodernas begriplighet och etikettering reviderades upprepade gånger för att sedan sorteras och grupperas till kluster om liknande innehåll. Till exempel har informanternas utsagor om mångfald som omfattade alla olikheter kodats till ett kluster och utsagor om mångfaldens positiva effekter på deras arbete till ett annat. När informanterna pratade om vissa olikheter som mångfald respektive argumenterade för varför de uppfattades som problematiska har det också kodats som två olika kluster. Tolkning och omtolkning av koder och kluster fortsatte tills studiens två meningsbärande teman tog form. Det första handlade om vilka subkategorier och kategorier av elever informanterna hänvisade till när de talade om mångfald samt hur de uppfattades påverka informanternas arbete. Vi valde att förse dessa kategorier med egenmyntade begrepp (den universella respektive den partiella mångfalden). Det andra temat handlade om informanternas utsagor som refererade till förhållanden, relationer och attityder som förekom inom och utanför skolan och som påverkade deras syn på och förhållningssätt till mångfald. Dessa benämnde vi som interna respektive externa kontextuella villkor. Båda teman exemplifierades med belysande citat från intervjupersonerna (jämför med Eldh m.fl. 2020) samt analyserades utifrån den teoretiska referensramen.

Vetenskapsrådets etiska riktlinjer (Vetenskapsrådet 2017) vägledde studiens genomförande i samtliga aspekter, från planeringen till avrapporteringen. Muntligt och skriftligt informerat samtycke inhämtades från samtliga informanter innan intervjuerna genomfördes. I samband med intervjun upprepades studiens syfte och informanten gavs möjlighet att ställa frågor. Informanterna upplystes även om att data från intervjuerna enbart kommer användas för forskning. Vidare

tydliggjordes frivilligheten i att delta och att informanten kunde avbryta sin medverkan under eller efter intervjun utan att ange skäl för detta. För att skydda informanternas identitet förvarades deras namn och kontaktuppgifter i en lösenordskyddad fil. Vid transkriberingsarbetet ersattes alla egennamn med aidentifierande benämningar och informanterna gavs fingerande namn. Studien inbegriper inte behandling av känsliga personuppgifter enligt etiklagen.

I de två kommande avsnitten presenterar och analyserar vi studiens resultat.

Den universella och den partiella mångfalden

Analysen av informanternas diskursiva praktiker har utkristalliserat två huvudsakliga konstruktioner av mångfald bland elever. Den första väljer vi att tentativt benämna *den universella mångfalden*. Nedan sammanfattar Louise liknande berättelser från samtliga intervju-personer när hon svarar på frågan om mångfald på hennes skola.

På den här skolan är det ju en mångfald utifrån språk och kultur men det är också många olika, alltså vi har barn som har intellektuell funktionsnedsättning, vi har autister eller vi har Asperger, vi har alltså hela NPF spektrat, alltså de här neurotypiska eller vad man ska säga, de här vanliga barnen... Vi har ju en mångfald så också att barn är olika, många olikheter....Om jag tänker på min egen undervisning så tänker jag att mina elever, där är en mångfald av olika behov och olika inlärningsstilar, olika sätt att lära, olika sätt att skapa relationer, olika behov av att bli sedda (Louise, specialpedagog/speciallärare i kommunal F-9 skola).

Identifieringen av olikheter och gränsdragningar mellan grupper grundas i alltifrån medicinska diagnoser, föreställningar om kulturella tillhörigheter och relationer till individuella behov. Den universella mångfaldens ontologiska grund framstår därmed som allomfattande. I den bemärkelsen undviker informanterna att reducera mångfald till en eller ett par sociala kategorier. Deras diskursiva praktiker rör sig snarare på en abstrakt kollektiv nivå där allt och alla präglas av och bär med sig olikheter. Erkännandet av den universella mångfalden bygger dock på godtyckliga definitioner av dess ingående olikheter (olika inlärningsstilar och kulturer, olika behov av att bli sedda). Olikheterna framstår som naturliga, logiska och objektiva, inte som ett utfall av sociala konstruktioner. Även de medicinska diagnoserna som vid första påseende kan framstå som objektiva i en positivistisk

mening är en social konstruktion framsprungen ur det dominerande medicinspsykologiska paradigmet (se Nilholm 2020). Detta misskännande, som ”involves taking as true a set of opinions which are basically arbitrary” (Harker m.fl.1990, s 19), präglar ytterst alla konstruktioner av mångfald i skolor.

Ett annat spår som framträder i det empiriska materialet om konstruktionen av den universella mångfalden är att den beskrivs utgöra en resurs för skolpersonalen. Måns berättar om hur han som pedagog utmanas av mångfald:

Många elever utmanar ju mig i mina invanda sätt att göra saker på...Jag får göra om min undervisning på det här momentet och så testar vi och ser utifrån en annan synvinkel (Måns, lärare i kommunal F-5 skola).

Fanny berättar hur hon personligen påverkas och utvecklas:

Jag har blivit så uppmärksam på andra saker, andra kulturer, andra normer, tidsuppfattning, kommunikation och sånt där som också har gjort att jag måste [fundera över], men vem säger att jag har de rätta svaren (Fanny, rektor i kommunal F-6 skola).

För Nelly handlar det om elevernas lärande och skapandet av en miljö som bejakar rätten att uttrycka sig själv och sin identitet.

Oavsett hur man är, alla duger, alla är lika värda...alla har vi ju starka sidor att vi kan liksom titta, fråga det hon eller han eller hen är duktig på att rita just hästar, fråga henne hur hon gör...eleverna får hjälpa varandra se, liksom varandra och deras, att alla har någonting bra med sig (Nelly, lärare i kommunal F-6 skola).

För Kim genererar mångfalden förutsättningar för elever att utveckla sitt sociala kapital (Bourdieu 1990), lära av och tillsammans med jämnåriga som har andra erfarenheter, förutsättningar, kunskaper och värderingar än de själva.

Jag tror att man lär sig att resonera bättre om man också hör andra, vad andra säger, vad andra tycker, vad andra har för infallsvinklar och sådär (Kim, lärare i en kommunal F-9 skola).

Minas beskrivning hänvisar till betydelsen av att eleverna utmanas av det de inte är vana vid för att kunna utveckla förståelsen för det annorlunda, som hon exemplifierar med ”andra kulturer”.

Det är jätteviktigt att barnen får se alla delar och inte bara det som de är vana med, det tror jag är jätteviktigt, för annars kommer de aldrig kunna ha en förståelse för andra kulturer eller andra erfarenheter (Mina, specialpedagog i fristående F-9 skola).

Genom diskursiva praktiker konstruerar skolpersonalen följaktligen den universella mångfalden på tre grunder: alla olikheter omfattas, olikheter är en resurs, olikheter projiceras till en abstrakt kollektiv nivå. Den universella mångfalden erkänns som positiv för utvecklingen av lärande, förståelse för det annorlunda, möjligheter till identitetsartikulationer som skiljer sig från den kulturella mittfåran och socialt kapital. Samtidigt bygger den på misskännande av de ingående olikheternas godtyckliga natur, vilka okritiskt övertas och förstärks genom att de förmedlas av pedagogiska auktoriteter (Boudieu & Passeron 2008). De aspekter av likvärdighet i skolan som stärks genom att mångfald uppfattas vara en resurs undergrävs samtidigt genom misskännande av dess definierande principer.

Denna analytiska poäng framträder ännu tydligare i den andra konstruktionen som vi tentativt benämner som *den partiella mångfalden*. Elvira erkänner mångfalden som ”jättebra”, men pekar på vissa problematiska inslag som olikheterna kan innebära.

Mångfalden är ju jättebra men vi måste också se lite på och då menar jag faktiskt de här riktigt brottsliga sakerna som vi har barn som gör här [elever som slåss och visar aggressivt beteende mot andra elever] att de måste vi få bort om barnet ska ha en chans att klara sig och de är också svårast att hantera (Elvira, speciallärare i kommunal 4-9 skola).

Oliver pekar på utmanande olikheter som bottnar i elevernas erfarenheter av migration, i synnerhet elever som upplevs som svåra att kommunicera med på grund av bristfälliga kunskaper i svenska språket. Här ger Oliver uttryck för frustration över bristande tillgång till exempelvis förberedelseklasser, tolkar, studiehjälp på modersmålet, digitala verktyg samt flerspråkiga läromedel som skulle underlätta kommunikationen med elev och vårdnadshavare samt tillgängliggöra undervisningen.

Vi har till exempel elever som kommer i princip helt färska in i skolsystemet från andra länder med helt annan språkkultur, språk som inte ens påminner om vårt, ett skolsystem som inte påminner om vårt, sätts i en klass tillsammans med 25 andra barn och bara förväntas lösa det där. De ska språk-duschas och så vidare, att undervisa den eleven i ett ämne som SO till

exempel som är ganska texttungt är ju, det är ju nästan en omöjlig ekvation och det är ett typiskt sånt där hinder som jag ser där, vet jag inte hur vi ska räkna till och hur vi ska lösa det (Oliver, lärare fristående F-9 skola).

En annan olikhet som framträder som utmanande är elever med psykisk ohälsa som beskrivs som svåra eller rent av omöjliga att stödja till att uppnå kunskapskraven.

En elev med psykisk ohälsa där vi kan vara en del av lösningen men inte hela lösningen...vi har inte den kompetensen eller vi har ju den i elevhälsan kring, ja, via skolpsykolog men vi har ju inte ett uppdrag att kontinuerligt ha terapi...nu har vi vår kurator så klart men inte en fråga om behandling det är så jag ser det utan det måste man ju ha hjälp med det från andra (David, rektor fristående F-9 skola).

Utmaningen som de intervjuade beskriver utgår från en bristande eller avsaknad av samverkan med externa aktörer som Barn- och ungdomspsykiatri (BUP), socialtjänst eller familjen i kombination med att elever är i behov av insatser som deltagarna menar ligger utanför skolans ansvar. De ger exempel på att insatser från BUP och socialtjänst i vissa fall inte ges och i andra fall kan vara pågående, men inte upplevs som tillräckliga.

Genom diskursiva praktiker konstruerar skolpersonalen följaktligen den partiella mångfalden på fyra grunder. De tre första är: vissa olikheter omfattas, dessa olikheter utgör en utmaning, olikheterna projiceras till en konkret gruppnivå. Den fjärde grunden i denna konstruktion utgörs av identitetskonstituerande *skillnader* mellan grupper av elever (de som inte kan svenska, de som har psykisk ohälsa, de som visar aggressivt beteende). Risker är att utbildningen för dessa elever utgör "a field of differentiation" (Stahl & Mu 2022, s 8) som förstärker upprättade skillnader i det omgivande samhället snarare än överskrider dem. Erkännande av vissa olikheter som utmaning på konkret gruppnivå (vilka framstår som fullt rimliga utifrån skolpersonalens *doxa*) misskänner samtidigt hur den sociala ordningen av upprättade distinktioner i samhället också gör sig påmind i skolan (Stahl & Mu 2022). Här ligger också den partiella mångfaldens negativa inverkan på de aspekter av likvärdighet vi är intresserade av i studien. Vi återkommer närmare till denna fråga i artikelns avslutande avsnitt.

Kontextuella villkor och konstruktioner av mångfald

Tidigare i artikeln har vi konstaterat att det tenderar att uppstå strukturell homologi (Stahl & Mu 2022) mellan skolan och det omgivande samhället i synen på sociala kategoriseringar, uppdelningar och tillskrivning av identiteter. Det finns även en rad andra förhållanden och omständigheter som påverkar skolpersonalens konstruktioner av mångfald. I detta avsnitt belyses några av dessa, som vi väljer att kalla det, interna och externa kontextuella villkor.

När informanterna uttalar sig utifrån konstruktionen av den universella mångfalden och de interna villkoren görs det inledningsvis alltid i positiva ordalag, oavsett om det handlar om arbetsglädje, stimulans, den lokala skolorganisationens flexibilitet eller professionell utveckling. Samtliga beskriver att mångfalden bidrar till att de utvecklar sin förmåga att planera, organisera, lösa utmaningar och problem som kan uppstå. Som Hamza, rektor i en kommunal F-6 skola, säger det: ”mångfalden gör mig och oss vassare”. Kari hänvisar till behovet av organisatorisk flexibilitet för att hantera olikheter som utmaningar.

Om vi nu ska ha läxor så måste vi ha läxläsning, vi måste ha stödstrukturer som gäller för många och inte bara för några... kanske måste man se över scheman...det kan uppstå utmaningar och då behöver vi ha ett flexibelt stödsystem där folk kan gå in och ut (Kari, specialpedagog i kommunal F-9 skola).

Förhållningssättet till mångfald utgörs dock inte av en samlad skolpolicy, utan det är upp till varje medarbetare att agera utifrån egna uppfattningar och prioriteringar:

Det skulle vara skönt om det fanns fler som kunde ta det där [stödja elevers olika behov] och som är beredda att just engagera sig och sätta sig in i och inte bara köra boken utan tänka utanför boxen, långt utanför ibland (Lisa, speciallärare kommunal F-9 skola).

Enligt de intervjuade intar vissa lärare på skolan en kritisk position till mångfald, konstruerad utifrån erkännandet av vissa elevgrupper som ”svaga”, ”utmanande” och/eller ”problematiska”. Det kan till exempel handla om att öppet förespråka eller kräva att vissa elever ska skickas till en annan skola eller omplaceras i en annan klass. Ytterligare exempel på interna villkors medverkan till att bejaka den partiella mångfaldens grundpostulat är att låta bli att tillämpa beslutade pedagogiska metoder och strategier, uttrycka en negativ

inställning till kompetensutveckling om mångfald, visa bristande följsamhet mot skolans sätt att organisera undervisningen eller motsätta sig skolans beslut om gruppindelning och resursfördelning. Utan ett organisatoriskt samförstånd om hur olikheterna ska hanteras och utan kritiskt förhållningssätt till mångfaldens ingående olikheter framstår konstruktioner av den partiella mångfalden i dessa exempel som en informell policy som bejaktar och fördjupar skillnaderna.

Skolan är inte ett isolerat socialt fält, utan i allra högsta grad en del av det omgivande samhället, som också alstrar kontextuella villkor. Det främsta externa kontextuella villkoret som lyfts fram av informanterna är den dominerande elevsammansättningen, skapad av boendesegregationen, kommunens sätt att tillämpa närhetsprincipen och det fria skolvalet. I en skola beskrivs till exempel olikheterna vara en direkt replikering av det omgivande närområdets sociala utsatthet (Bunar m.fl. 2021):

Det är fler elever med trasigare bakgrund eller osäkra bakgrunder här [på skolan]...vi är också ett område här med, ja det såg du kanske känner du åkte förbi, med lägenheter, väldigt mycket lägenheter här uppe och de här lägenheterna, de flyttar man in och ut ur så vi har elever som kommer och går (Ellis, specialpedagog i kommunal 4-9 skola).

En annan skola domineras av medelklass och tjejer, som av Charlie beskrivs som en direkt replikering av vissa familjers starka sociala ställning och förmågan att navigera på skolmarknaden (se Ambrose 2016):

Vi har ju majoriteten tjejer...de flesta har väl också någon sorts som jag bedömer någon sorts medelklasselever i bedömningen socioekonomisk medelklass tänker jag ändå...och det är kanske också så eftersom de har valt skolan själv (Charlie, lärare i fristående 4-9 skola).

Det andra starkt verkande externa kontextuella villkoret är omgivningens socialt producerade förståelser av och förhållningssätt till den mångfald som är dominerande på den lokala skolan. Enligt informanterna händer det återkommande att resursstarka vårdnadshavare utövar påtryckningar mot beslut om gruppindelning, resursfördelning och insatser. Jill berättar om hur det kan te sig:

Man kan sitta i möte med vårdnadshavare som inte riktigt förstår mångfalden utan de ser sitt barn...just att försöka förklara för dem att alla barn är olika...det är den här klassen vi har att vi behöver jobba med det (Jill, rektor i fristående F-9 skola).

Ett annat exempel som flertalet av de intervjuade har varit med om är när vårdnadshavare uttryckt sig nedlåtande om andra elever eller när de har krävt att ett visst barn ska omplaceras till en annan klass eller skola. Trycket är att olikheter ska hanteras med exkludering. Elizia, som är rektor i en kommunal F-3 skola, berättar om ett samtal med en vårdnadshavare som uttryckt sig rasistiskt om en elev: ”Då sa jag i vår skola är alla barn lika mycket värda, även ditt barn”. Jills och Elizias sätt att stå upp för mångfalden genom att ”försöka förklara” och ibland ”sätta ned foten” är de mest återkommande förhållningssätten som beskrivs bland dem som har varit med om liknande situationer.

Sammanfattningsvis, vid sidan av skolpersonalens diskursiva praktiker i relation till elevers olikheter, är konstruktioner av och förhållningssätt till mångfald också beroende av kontextuella villkor. Dessa härrör dels från skolans interna organisation och även kultur (Hargreaves 1995) och dels från det omgivande samhällets sociala struktur och vårdnadshavarnas positioneringar. Utan en samlad skolpolicy och genomtänkt gemensamt förhållningssätt lämnas mångfalden över till den enskilda medarbetaren att definiera, hantera och även försvara. Och det görs, enligt de intervjuade, på vitt skilda sätt.

I det avslutande avsnittet sammanfattas och diskuteras studiens kunskapsbidrag.

Sammanfattande diskussion

Studiens syfte var att analysera hur mångfald bland elever konstrueras genom skolpersonals diskursiva praktiker och med vilken inverkan på realiseringen av målet om likvärdighet. Den teoretiska referensramen förankrades i Bourdieus konstruktivistiska sociologi och i synnerhet har vi inspirerats av begreppet misskännande. Med hänvisning till Bourdieu och den av Bourdieu inspirerade forskningen uppfattar vi att misskännande uppträder när ”the arbitrary nature of social divisions” (Webb m.fl. 2002, s 119) accepteras av sociala aktörer (till exempel rektorer och pedagoger) som sanna, legitima, objektiva och logiska. Det empiriska underlaget utgörs av intervjuer med 30 personer anställda som rektorer och pedagoger i olika skolor. Övergripande epistemologiska ambitioner var, för det första, att undvika det reduktionistiska synsättet där mångfald reduceras till en social kategori eller okritiskt upphöjs till ett svärfångat ideologiskt mål. För det andra, att genom nyanserade teoretiskt informerade analyser nå bortom informanternas förgivettagna diskursiva praktiker. För det tredje, att försöka luckra upp åtminstone vissa konceptuella spänningar (Stahl & Mu 2022). För det fjärde, att bidra till att utveckla mångfald som

ett vetenskapligt begrepp genom den empiriska och analytiska konkretiseringen av "its specificity" (Wood 2003, s 2) i kontexten av den svenska skolan.

Den teoretiskt informerade analysen genererade två huvudsakliga konstruktioner av mångfald, den universella och den partiella. Vidare visade analysen att skolans interna och externa kontextuella villkor utövar väsentlig inverkan på både utformningen av de intervjuades diskursiva praktiker (socialt producerade förståelser och förhållningssätt) och på konstruktioner av mångfald. Den universella och den partiella mångfalden ska inte uppfattas som dikotomier eller ömsesidigt uteslutande konstruktioner. Tvärtom, i större eller mindre utsträckning samexisterar de i skolor och båda är framsprungna ur samma diskursiva praktik som bygger på misskännande av de ingående olikheterna.

Vilka vidare implikationer får konstruktioner av mångfald för realiseringen av målet om likvärdighet? För att påminna, vi fokuserar i denna studie på aspekter av likvärdighet som leder till uppluckringen av sociala kategoriseringar, uppdelningar och tillskrivna identiteter, då vi i enlighet med den teoretiska ramen anser att de undergräver likvärdigheten. Slutsatsen är att de båda konstruktionerna, till följd av misskännandet av olikheternas godtyckliga natur, bejaktar snarare än luckrar upp kategoriseringarna, uppdelningarna och de tillskrivna identiteterna. Det är endast i relation till trycket från de kontextuella villkoren att reducera individen till dess etnicitet och hantera olikheten med exkludering som en tillfällig upplösning av sociala kategorier äger rum. Trots erkännandet av elevernas olikheter som en resurs påkallar den universella mångfalden inte en konkret pedagogisk aktion då dess konstruktion varken utmanar den grundläggande sociala och pedagogiska ordningen eller förväntningarna på hur en elev ska vara. Mångfalden erkänns som något positivt och projiceras till den abstrakta kollektiva nivån i form av en, för att parafrasera Fraser (2000), fri-flytande och harmlös diskurs (mångfald är alla olikheter och alla olikheter är bra). I den bemärkelsen har den universella mångfalden liten, om någon, kapacitet att väga upp misskännandets konsekvenser och på det sättet påverka realiseringen av målet om likvärdighet. Konstruktionen av den partiella mångfalden kräver däremot pedagogiska aktioner då dess ingående olikheter ständigt utmanar den sociala och pedagogiska ordningen och förväntningarna på hur en elev ska vara. De problematiska olikheterna projiceras till en konkret gruppnivå, som inte bara övertar de kategoriseringar, uppdelningar och tillskrivna identiteter eleverna bär med sig in i skolans värld, utan även skapar nya skillnader. I den bemärkelsen har konstruktionen av den partiella mångfalden, generellt sett, en negativ inverkan på realiseringen av

målet om likvärdighet. Menar vi att lärarna ska bortse från att en grupp elever till exempel är nyanlända och kan inte svenska? Nej, vad vi pekar på i vår diskussion är hur misskännandet av sociala distinktioner och essentialiseringen av elevernas identiteter som lärarna bekräftar, skapar och ibland opponerar sig mot kan gå till. Även om vi kallar och erkänner det som mångfald.

Att basera mångfald på erkännande av sociala kategoriseringar som givna och objektiva är ett grundläggande fel som mycket av både den vardagliga, professionella och vetenskapliga förståelsen för vad denna idé står för, har utgått från. Detta eftersom alla kategoriseringar är godtyckligt konstruerade och ingår som viktiga element i samhällets och dess institutioners strukturering och reproduktion. Mångfald som idé, princip och begrepp (Wood 2003) är meningsfullt endast om den bygger på erkännandet av elevens *subjekt* (Touraine 2003), befriat från förutfattade meningar och förväntningar inbyggda i kategoriseringarnas grunder. För att kunna erkänna elevens subjekt krävs det enligt Bourdieu (1994, s 137) att: "One has to change the ways of world making, that is, the vision of the world and the practical operations by which groups are produced and reproduced." Det krävs med andra ord, att andragörande eller "reproduction of otherness", som Beatriz Padilla med flera (2015, s 632) benämner det, inte misskänns som bejakande av elevens subjekt; erkännande av godtyckligt skapade sociala kategorier inte misskänns som mångfald; och utpekande av den enskilda eleven som ensamt ansvarig för svårigheter hen befinner sig i eller möter i skolan inte misskänns som insatser för likvärdighet.

Referenser

- Aalsvoort, Geraldina van der & Hjärne, Eva (2012): Learning, social interaction and diversity – future challenges. I Eva Hjärne, Geraldina van der Aalsvoort, & Guida de Abreu, red: *Learning, Social Interaction and Diversity: Exploring Identities in School Practices*, s 223–229. Rotterdam: Sense Publishers.
- Ainscow, Mel & Sandill, Abha (2010): Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education* 14(4), 401–416.
- Ambrose, Anna (2016): *Att navigera på en lokal skolmarknad: en studie av valfrihetens geografi i tre skolor*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Arneback, Emma & Jämte, Jan (2017): *Att motverka rasism i förskolan och skolan*. Stockholm: Natur & Kultur.

- Arnesen, Anne-Lise (2003): Construction of an 'outsider': Contradictions and ambiguities in institutional practices. I Dennis Beach, Tuula Gordon, & Elina Lahelma, red: *Democratic education: Ethnographic challenges*, s 52-65. London: The Tufnell Press.
- Auestad, Inger Karin (2014): Lærardiskursen om elevmangfold. *Tidsskriftet FoU i Praksis* 8(2), 9–28.
- Bourdieu, Pierre (1977): *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, Pierre (1990): *The Logic of Practice*. Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, Pierre (1994): *In Other Words: Essays towards a reflexive sociology*. Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, Pierre (1999): *The Weight of the World: Social suffering in contemporary society*. Oxford: Polity.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (2008): *Reproduktionen: Bidrag till en teori om utbildningssystemet*. Lund: Arkiv förlag.
- Bourdieu, Pierre & Wacquant, Loïc J D (1992): *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Braun, Virginia & Clarke, Victoria (2013): *Successful Qualitative Research*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Bunar, Nihad; Hagström, Mirjam & Rojas, Carlos (2021): *Barn och ungdomar i stadens olikheter: Om segregation, gränser och möjliggörande interventioner i det uppdelade urbana rummet*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Burner, Tony; Skjelbred Nodeland, Tuva & Aamaas, Åsmund (2018): Critical perspectives on perceptions and practices of diversity in education. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)* 2(1), 3–15.
- Calhoun, Craig (2003): Pierre Bourdieu. I George Ritzer, red: *The Blackwell Companion to Major Contemporary Social Theorists*, s 274-309. Oxford: Blackwell Publishing.
- Connolly, Claire (2021): Recognising misrecognition: Challenging the reproduction of inequality and subverting doxastic thinking in initial teacher education. *International Journal of Educational Research* 109, 2–11.
- Creswell, John & Poth, Cheryl (2018): *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among five approaches* (4th ed.). London: SAGE.
- Edgerton, Jason & Roberts, Lance (2014): Cultural capital or habitus? Bourdieu and beyond in the explanation of enduring educational inequality. *Theory and Research in Education* 12(2), 193–220.

- Eldh, Ann Catrine; Årestedt, Liselott & Berterö, Carina (2020): Quotations in qualitative studies: Reflections on constituents, custom, and purpose. *International Journal of Qualitative Methods* 19, 1–6.
- Fine-Davis, Margret & Faas, Daniel (2014): Equality and diversity in the classroom: A comparison of students' and teachers' attitudes in six European countries. *Social Indicators Research* 119(3), 1319–1334.
- Fraser, Nancy (2000): Rethinking recognition. *New Left Review* 3, 107–120.
- Hargreaves, David H (1995): School culture, school effectiveness and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement* 6(1), 23–46.
- Harker, Richard; Mahar, Cheleen & Wilkes, Chris (1990): *An introduction to the work of Pierre Bourdieu*. London: MacMillan.
- Hellblom-Thibblin, Tina (2015): Teachers' perceptions of children's diversity in different educational settings: Some issues to discuss from a research study. I Anette Sandberg & Anders Garpelin, red: *Children and Young People in School and in Society*, s 87–199. New York: Nova Science Publishers Incorporated.
- Hellblom-Thibblin, Tina (2018): Challenges and dilemmas: A conceptual approach to children's diversity in school. *European Journal of Special Needs Education* 33(1), 1–15.
- Heng, Tang T & Lim, Lionel (2021): Diversity, difference, equity: How student differences are socially constructed in Singapore. *Cambridge Journal of Education* 51(6), 693–712.
- Hjörne, Eva & Säljö, Roger (2014): Defining student diversity: Categorizing and processes of marginalization in Swedish schools. *Emotional and Behavioural Difficulties* 19(3), 251–265.
- Håkansson, Jan & Sundberg, Daniel (2020): *Utmärkt undervisning: Framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Irisdotter Aldenmyr, Sara (2010): Förvaltningsarbete för mångfald och konkurrens: En studie av den kommunala skolförvaltningens ansvar att främja mångfald i den konkurrensutsatta grundskolan. *Educare – Vetenskapliga skrifter* 1(1), 31–52.
- Jenkins, Richard (1992): *Pierre Bourdieu*. London: Routledge.
- Johansson, Olof; Davis, Anna & Geijer, Luule (2007): A perspective on diversity, equality and equity in Swedish schools. *School Leadership & Management* 27(1), 21–33.
- Kaldi, Stavroula; Govaris, Christos & Filippatou, Diamanto (2018): Teachers' views about pupil diversity in the primary

- school classroom. *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 48(1), 2–20.
- Korkiamäki, Riikka & Gilligan, Robbie (2020): Responding to misrecognition: A study with unaccompanied asylum-seeking minors. *Children and Youth Services Review* 119, 1–9.
- Lahdenperä, Pirjo (2010): Mångfald som interkulturell utmaning. I Pirjo Lahdenperä & Hans Lorentz, red: *Möten i mångfaldens skola: Interkulturella arbetsformer och nya pedagogiska utmaningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, Pirjo (2015): *Skolledarskap i mångfald*. Lund: Studentlitteratur.
- Lareau, Annette & Eininger, Elliot (2003): Cultural capital in educational research: A critical assessment. *Theory and Society* 32, 567–606.
- Lawson, Hazel; Boyask, Ruth & Waite, Sue (2013): Construction of difference and diversity within policy and practice in England. *Cambridge Journal of Education* 43(1), 107–122.
- Marfelt, Mikkel, & Muhr, Sara (2016): Managing protean diversity: An empirical analysis of how organizational contextual dynamics derailed and dissolved global workforce diversity. *International Journal of Cross Cultural Management* 16(2), 231–251.
- Möller, Åsa (2010): Den ”goda” mångfalden: Fabrikation av mångfald i skolans policy och praktik. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 19(1), 85–106.
- Neale, Joanne (2016): Iterative categorization (IC): A systematic technique for analysing qualitative data. *Addiction* 111(6), 1096–1106.
- Nilholm, Claes (2020): *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Padilla, Beatriz; Azevedo, Joana & Olmos-Alcaraz, Anton (2015): Superdiversity and conviviality: Exploring frameworks for doing ethnography in Southern European intercultural cities. *Ethnic and Racial Studies* 38(4), 621–635.
- Paine, Lynn (1990): *Orientation Towards Diversity: What do prospective teachers bring? Research Report*. Michigan: Michigan State University.
- Parvez, Fareen (2022): Varieties of misrecognition: Connecting Bourdieu and Fanon toward an analysis of racialized Islamic fields. *Sociological Theory* 40(3), 272–296.
- Petriwskyj, Anne (2010): Diversity and inclusion in the early years. *International Journal of Inclusive Education* 14(2), 195–212.

- Qin, John; Muenjohn, Nuttawuth & Chhetri, Prem (2014): A review of diversity conceptualizations: Variety, trends, and a framework. *Human Resource Development Review* 13(2), 133–157.
- Ryan, Hannah & Tonkiss, Katie (2022): Loners, criminals, mothers: The gendered misrecognition of refugees in the British tabloid news media. *Sociological Research Online* 1–19.
- Sernhede, Ove & Borelius, Ulf (2011): *Förorten, skolan och ungdomskulturen: Reproduktionen av marginalitet och ungas informella lärande*. Göteborg: Daidalos.
- Shaeffer, Sheldon (2019): Inclusive education: A prerequisite for equity and social justice. *Asia Pacific Education Review* 20(2), 181–192.
- Silverman, Sarah K (2010): What is diversity? An inquiry into preservice teacher beliefs. *American Educational Research Journal* 47(2), 292–329.
- Stahl, Garth & Mu, Michael (2022): Pierre Bourdieu: Revisiting reproduction, cultural capital, and symbolic violence in education. I Brett Geier, red: *The Palgrave Handbook of Educational Thinkers*, s 1-16. London: Palgrave Macmillan Cham.
- Swartz, Ellen (2009): Diversity - Gatekeeping knowledge and maintaining inequalities. *Review of Educational Research* 79(2), 1044–1083.
- Touraine, Alain (2003): *Kan vi leva tillsammans? Jämlika och olika*. Göteborg: Daidalos.
- van Ewijk, Anne R (2011): Diversity and diversity policy: Diving into fundamental differences. *Journal of Organizational Change Management* 24(5), 680–694.
- Vetenskapsrådet (2017): *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Zanoni, Patrizia; Janssens, Maddy; Benschop, Yvonne & Nkomo, Stella (2010): Unpacking diversity, grasping inequality: Rethinking difference through critical perspectives. *Organization* 17(1), 9–29.
- Webb, Jen; Schirato, Tony & Danaher, Geoff (2002): *Understanding Bourdieu*. London: SAGE Publications Ltd.
- Wood, Peter (2003): *Diversity: The Invention of a Concept*. San Francisco: Encounter Books.
- Young, Iris Marion (1990): *Justice and the Politics of Difference*. Princeton: Princeton University Press.

Copyright Britse & Bunar 2022. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.