

Multikulturalism är död, leve multikulturalism!

– om den svenska skolans (multikulturella)
möjligheter och begränsningar

Nihad Bunar

Inledning – Multikulturalism är död

Parallellt med den tilltagande offentliga debatten om vilken roll multikulturalism som ideologi och konkret politik bör spela i Sverige har även olika teoretiska och politiska inriktningar börjat positionera sig i förhållande till *multikulturell utbildning*. Från de värdekonservativa och etnocentriska krafternas syn på läroplanernas innehåll och nyliberalernas värde- och kulturell relativism till de mer måttliga kraven på rätten till hemspråksundervisning och fläskfri kost i skolan. Det är förmodligen just på grund av begreppets emotionella laddning, politiska betydelse och tolkningsöppenhet som förvirringen om vad det egentligen betyder är så påfallande. Stephen May skriver till exempel: "Put simply, the problem is that no-one knows exactly what 'multicultural education' is" (1994, s 37). Christine Sleeter och Carl Grant skriver efter en genomgång av multikulturell utbildning i Nordamerika att "over the years it has become clear that it means different things to different people" (1987, 421-422). I Storbritannien har länge striden rasat mellan *multikulturalister* som förespråkar kulturell pluralism och framförallt ändringar av lärarnas attityder gentemot minoritetselever och *antirasister* som menar att rasism finns inbäddad i samhällets strukturer och institutioner och att detta i första hand måste bekämpas (se Gilroy 1987, Donald & Rattansi 1992, McGuigan 1996). Om den svenska kontexten skriver exempelvis Hans-Ingvar Roth: "Vad som vidare råder oenighet om är hur samhället skall förhålla sig till den mångkulturella situationen. Hur skall utbildningen organiseras i ett samhälle som har blivit mångkulturellt?" (Roth 1998, s 11). Till skillnad från den begreppsliga oklarheten verkar det finnas en ganska bred samstäm-

mighet bland dem som i våra skolor hanterar ”en multikulturell vardag”. Låt mig tydliggöra detta med *tre exempel* på hur multikulturalism kan uppfattas.

1. *Multikulturalism är ”jobbigt”*. För inte så länge sedan handledde jag två studenter (en tysk student och en svensk) vars uppsats skulle handla om ”the Swedish multicultural education”. Studien skulle genomföras på en skola i Helsingborg som nyligen fått ett större antal kosovoalbanska elever. Efter som skolan hyser minoritetselever i ett land som numera av dess regering utropats till multikulturellt (se Prop 1997/98:16) borde undervisningen också vara multikulturell, resonerade studenterna. Den tyska studenten som, enligt eget utsago, ”hade hört så mycket om Sveriges multikulturalism” var i synnerhet ivrig inför det kommande fältarbetet. När de dök upp igen efter några veckor kunde de sammanfatta sina erfarenheter med en enda mening: ”Lärarna tyckte det var jobbigt med så många invandrarelever”.

2. *Multikulturalism är stigmatiserande*. I mitt pågående avhandlingsarbete har jag under två år gjort återkommande besök på några skolor i Stockholms södra förorter. Dessa områden figurerar i den offentliga debatten som ”invandrartäta”, ”socialt utsatta” och ”urbana ghetton” befolkade med en ny ”etnisk underklass”. När jag bad rektorn på en av skolorna med 90 procent elever med invandrarbakgrund beskriva skolan för mig sa hon: ”Politikerna presenterar oss som en multikulturell skola. Det vill jag inte att vi kallas för. Det multikulturella har fått en konstig klang. Vi är duktiga på att förmedla det svenska språket till invandrarelever, men multikulturell, nej”. Ingen i förorten vill kännas vid ordet ”multikulturalism”. För dem är det samma sak som att säga ”här bor många invandrare”. Förorternas invånare vill helt enkelt inte bli stigmatiserade.

3. *Multikulturalism ger upphov till främlingsfientlighet*. Tidskriften *Invandrare & Minoriteter* – landets ledande populärvetenskapliga tidskrift om frågor kring etniska relationer och migration – refererade till en nyligen genomförd undersökning (Lange 1998) om bland annat lärarnas attityder gentemot den mångkulturella skolan. Under titeln *Främlingsfientlighet pyr i mångkulturella skolor* skriver chefredaktören Nora Weintraub att en av studiens slutsatser var att ”graden av negativ inställning till den mångkulturella skolan ökar med andelen elever med invandrarbakgrund i skolor där lärarna arbetar” (Weintraub 1998, s 8). Även en rad avhandlingar (Lahdenperä 1997, Parszyk 1999) har under de senaste åren visat på att lärarnas inställning till elever skiljer sig betydande beroende på elevernas etniska bakgrund.

Hur har det kunnat bli så här? En förklaring kan vara att i skolans värld kommer diskrepansen mellan målsättningar och konkreta resultat ofta till uttryck som en klyfta mellan den *officiella* och den *pragmatiska* nivån i den dagliga verksamheten (Willis 1981). Den officiella nivån inbegriper en formell redogörelse för skolans mål relaterat till det demokratiska, liberala samhällets syn på jämlikhet. På den pragmatiska nivån förmedlas officiella ideologier och mål till aktörer inom enskilda institutioner (tjänstemän inom skolförvaltningen, rektorer och lärare). Dessa accepterar de mer teoretiska motiveringarna för den aktuella ideologin, som till exempel integration och jämlikhet, men arbetar främst med att hålla verksamheten i gång och att ta itu med dagliga problem som brist på resurser, skolkl, disciplinproblem, samt språksvårigheter och kulturella skillnader. Konsekvensen blir att ett gap uppstår mellan visioner och praktiker i spänningsfältet mellan den officiella och den pragmatiska nivån.

Det allvarligaste hindret ligger dock inte i att några lärare och tjänstemän är motsträviga utan snarare ligger hindret i hur skillnader i samhället inklusive inom utbildningssystemet historiskt och strukturellt har hanterats av det dominerande kulturella och sociala skiktet. Frågan om skolans ”multikulturalisering” är talande i det sammanhanget. I stället för att föra debatten om vilken utformning utbildningssystemet skall ha i ett framväxande multikulturellt samhälle på den maktpolitiska arenan (där frågor om rättigheter, skyldigheter, ömsesidiga förpliktelser och liknande skulle dominera) har frågan om den multikulturella utbildningen undanskuffats till integrationspolitikens sfär där den enbart berör de ”icke-integrerade” eleverna och deras föräldrar. Detta har medfört att både multikulturalism och den multikulturella undervisningen i det närmaste har blivit lika med invandrartäthet och undervisning av många invandrarelever. I de populära representationsformerna innebär många invandrarelever språksvårigheter, kulturella skillnader, traditionsbundenhet, marginaliserade föräldrar som man knappt kan kommunicera med. Alltså genomgående negativa karakteristika.

Att skapa en multikulturell skola på dessa premisser – som i dag förespråkas i diverse akademiska seminarierum och Skolverkets korridorer – är ett företag så fjärran från den svenska skolans vardag att det kan förklaras som misslyckat och dödfött, precis som skapandet av ett multikulturellt samhälle på premisser av en integrationspolitik som i praktiken enbart vänder sig till den invandrade delen av befolkningen. Vad kan vi göra åt detta?

Jag kommer i denna artikel att hävda att frågan om skapandet av en multikulturell skola måste sammankopplas med frågan om skapandet av ett mo-

dernt medborgarskap, där den kulturella dimensionen (jämte den civila, politiska och sociala, se Marshall 1950, Marshall & Bottomore 1996) erkänns som en kraftfull faktor som påverkar medborgarnas status, jämlikhet och livschanser. Genom att åskådliggöra hur upplevelsen av kulturella skillnader och föreställningar om kulturernas skilda värden skapas och återskapas, genom vilka mekanismer och med vilka konsekvenser för de subjektivt och objektivt definierade som ”annorlunda”, kan vi även åskådliggöra vad det kulturella medborgarskapet bör omfatta i syfte att komma åt dessa ”uppdelningsmekanismer”. Räcker det med att den kulturella dimensionen enbart omfattar en utvidgning av minoriteternas kulturella rättigheter, eller behövs det något mer? Jag kommer vidare att hävda att frågan om den multikulturella skolan måste frikopplas från integrationspolitik och göras till ett viktigt led i skapandet av ett modernt medborgarskap samt till en naturlig del av såväl de individuella livsprojekten som av det kollektiva ödet. Vilka reformer måste i så fall till? Syftet med den föreliggande artikeln är följaktligen att skissera medborgarskapets kulturella dimension och visa på den typ av dialektik som råder mellan den och en multikulturell skola i tillblivelse.

Artikeln är indelad i tre delar. I den första delen skisserar jag begreppet medborgarskap och dess koppling till utbildningens funktion. Eftersom min avsikt är att utvidga de ursprungliga och mest citerade dimensionerna av medborgarskap – formulerade av Tom H Marshall (1950) – tänker jag för det mesta uppehålla mig vid just hans resonemang. I den andra delen tas några kännetecknande drag av skolans åtskiljande praktiker upp som alltid har funnits gentemot ”dom andra”, definierade med avseende på ekonomiskt välstånd och kulturella livsformer (fattiga, arbetare och invandrare). Denna historiska kontinuitet eller skolans pedagogiska arv (Isling 1988, Berg 1995) har tillsammans med det rådande maktförhållandet i samhället kunnat upprätthålla skiljelinjen mellan ”vi” och ”dom” trots den formella jämlikheten. I den tredje delen skisserar jag begreppet *kulturellt medborgarskap* och pläderar för att utan dess förankring i samhället i stort är det omöjligt att bygga upp en multikulturell skola vars främsta kännemärke är jämlikhet och likvärdighet i praktiken, oavsett elevernas sociala och etniska bakgrund.

Medborgarskap och utbildning

Novel, important and true ideas are rare. Such ideas that are then developed into a coherent theory are even scarcer. T H Marshall is one of the very few to have had at least one such idea, and to develop it. That is why it is impor-

tant to understand and to improve upon his theory of citizenship (Mann 1996, s 125).

Den engelske sociologen T H Marshall formulerade i en serie föreläsningar, som senare publicerades i boken *Citizenship and Social Class* (Marshall 1950, Marshall & Bottomore 1996), en modern teori om medborgarskap. Huvudpoängen i hans teori är att en utvidgning av medborgarskapsrelaterade rättigheter mildrar ojämlikheter skapade av klasssystemet och bidrar till att integrera tidigare separerade sociala skikt i samhället. Marshall definierade medborgarskap som:

... a status bestowed on all those who are full members of a community. All who possess the status are equal with respect to the rights and duties with which that status is endowed. There is no universal principle that determines what those rights and duties shall be, but societies in which citizenship is a developing institution create an image of an ideal citizenship against which achievement can be measured and towards which aspiration can be directed (1991, s 18).

Medborgarskap består, enligt Marshall, av tre dimensioner, tillkomna under olika historiska perioder¹ och knutna till framväxten av den moderna staten och dess institutioner: *Civil, politisk och social*. Den *civila* dimensionen utvecklades under 1700-talet som en reaktion mot det i sin tid alltmer anakrona absolutistiska styrelseskicket. Den bestod av grundläggande mänskliga rättigheter nödvändiga för den individuella friheten som yttrandefrihet, rätten till egendom, jämlikhet inför domstolen med mera. Domstolsväsendets framväxt korrelerade mest med de civila rättigheternas etablering. Den *politiska* dimensionen utvecklades under 1800-talet som en följd av proletariats organisering. Den omfattade rätten att delta i det politiska livet, att ha rösträtt och rätten att bli vald in i de politiska församlingarna. Det parlamentariska systemets och lokala institutioners framväxt korrelerade med och förutsatte de politiska rättigheternas etablering. Den *sociala* dimensionen utvecklades under 1900-talet, i synnerhet efter andra världskriget, i takt med välfärdstatens framväxt och omfattar den sociala försäkringen, rätten till utbildning, arbete, drägligt boende och liknande.

By the social element I mean the whole range from the right to a modicum of economic welfare and security to the right to share to the full in the social heritage and to live the life of a civilised being according to the standards prevailing in a society. The institutions most closely connected with it are the education system and the social services (Marshall 1950, s 10-11).

Medborgarskapets sociala rättigheter bör betraktas som tillhandahållandet av en jämlikhetsstatus som går utöver uppdelningar efter de klassmässiga linjerna. Den generella välfärdspolitikens betydelse, sedd från det sociala medborgarskapets perspektiv, är alltså att genom en rättvis och rationell fördelning av sociala välfärdsresurser motverka klasstratifieringen och ge grundläggande förutsättningar för en formell jämlikhet. Ingen skall av ekonomiska eller sociala skäl förhindras att utöva sitt medborgarskap (Bunar 1997).

Marshall's moderna dekonstruktion av ett gammalt begrepp har kommit att utöva stort inflytande på teoribildningen inom en rad olika vetenskapliga fält. Frågor om fattigdom, immigranternas exklusion, framväxten av en underklass, nationell identitet, jämlikhet, deltagande, demokrati, utbildning har fruktbart analyserats utifrån medborgarskapsperspektivet (van Steenberg 1994). Samtidigt riktas skarp kritik från olika håll mot hans alltför snäva empiriska ramar. Medborgarskap i Marshall's teoretiska tappning rörde män, klasser och Storbritannien. Varken kvinnornas, etniska och minoritetsgruppernas rättigheter, skyldigheter, specifika problem eller andra länders historiska, sociala och politiska omständigheter beaktades vid teoriutformningen. Detta (i sig partikulära) resonemang har dock blivit accepterat som universellt.

Den medborgarskapsdimension som mest har diskuterats de senaste decennierna är den sociala. Gøsta Esping-Andersen (1990) menar att individens status som medborgare i framtiden kommer att konkurrera med eller till och med ersätta individens klassposition. Fred Twine (1994) fortsätter på detta spår när han hävdar att en utveckling av sociala rättigheter borde leda till en minskning av ojämlikheter mellan sociala klasser. En ojämlikhet som har sin utgångspunkt i klassernas position på arbetsmarknaden. En nödvändig förutsättning för att detta paradigmskifte (klass – medborgarskap) skall ske är tillräckliga resurser och institutionell kapacitet för rättigheternas implementering.

Utbildning är en sådan resurs och kapacitet, nödvändig för de olika rättigheternas *implementering* i praktiken. Marshall kallar rätten till utbildning ”a genuine social right of citizenship” (Marshall & Bottomore 1996, s 16). Vad som är uppenbart idag är att utbildningsväsendets utveckling, som så småningom har kommit att garantera alla barns rätt till en formellt sett likvärdig skolgång, inte har avskaffat sociala skillnader i samhället. Det har visserligen ökat de formella möjligheterna för social mobilitet, men den expanderande utbildningen har också i viss utsträckning sedimenterat klasssystemets reproduktion. Genom utbildning och dess relation till yrkes- och arbetsmarkna-

dens struktur i ett modernt liberalt samhälle fungerar nämligen medborgarskap som ett instrument för den sociala stratifieringens rättfärdigande (Bourdieu & Passeron 1977, Marshall & Bottomore 1996). Det gemensamma och formellt jämlika utbildningssystemet tenderar att skapa en ny struktur direkt kopplad till skillnader i olika samhällsgruppers historiska förutsättningar. Enkelt uttryckt tenderar arbetarbarnen att i stor utsträckning söka sig till arbetarklassyrken, medan medelklassbarnen söker sig till medelklassyrken. Enligt Marshall sker detta på grund av klassificeringssystemet som utbildningen på alla nivåer präglas av.

Equality of opportunity is offered to all children entering the primary schools, but at an early age they are usually divided into three streams – the best, the average and the backward. Already opportunity is becoming unequal, and the children's range of chances limited (Marshall & Bottomore 1996, s 39).

Här pekar Marshall på rättigheternas *kvalitativa*² sida. Det räcker således inte enbart att avskaffa skolegregation eller se till att alla barn tillbringar ett visst antal timmar i skolbänken varje dag. Det som måste till om dessa rättigheter verkligen skall kunna mildra och i slutändan kanske upphäva den sociala ojämlikheten är aktiva åtgärder som skall implementera politiska deklamationer. För närvarande skriver Marshall "... we find that legislation, instead of being the decisive step that put policy into immediate effect, acquires more and more the character of a declaration of policy that is hoped to put into effect some day" (Marshall & Bottomore 1996, s 34).

För att sammanfatta, så har det moderna medborgarskapet utvecklats under de senaste 300 åren som ett sätt att genom utvidgning av formella rättigheter och de tillhörande institutionerna hantera sociala skillnader i samhället. Utbildningssystemet är ett av de viktigaste institutionerna i medborgarskapets sociala dimension och används som ett instrument både för utjämning och för upprätthållande av de sociala skillnaderna. I nästa avsnitt kommer jag att genom några korta nedslag i skolans historiska utveckling och organisationsstruktur visa hur detta kraftfält mellan *utjämning* och *upprätthållande* har gestaltat sig genom tiderna.

Från Folkskola till "Invandrarskolor"

Ända fram till enhetsskolans tillkomst på 1950-talet var skolegregationen, förkroppsligad i det parallella skolsystemet, ett utpräglat socialt fenomen.

Ecklesiastikminister Fridtjuv Berg fångade väl upp tillståndet i den tidiga svenska skolan när han 1883 konstaterade följande:

För närvarande upprätthåller det svenska samhället två olika anstalter med två olika förrättningar: folkskolan och allmänna läroverkens elementaravdelning. Båda är barndomsskolor. Båda har samma syfte: meddelandet av allmänt grundläggande bildning. Båda är slutligen avsedda för barn med samma anlag och samma livsuppgifter; folkskolebarnen är nämligen ej av Gud utrustade med mindre begåvning eller bestämda för lägre samhällsställning än elementarskolebarnen... undervisningsväsende för detta ändamål bör bestå av en för alla samhällsklasser gemensam barndomsskola för grundläggande bildning... (citerat i Sandström 1991, s 173).

En av hörnpelarna i de genomgripande samhälleliga förändringarna under 60- och 70-talen var grundskolereformen bort från de inre organisatoriska faktorerna (exempelvis linjeuppdelning, tillval) som eventuellt kunde leda till social, könsmässig och prestationsmässig differentiering. Syftet var att genom en likvärdig skolgång, med lika möjligheter för alla oavsett social bakgrund, långsiktigt utjämna skillnaderna bland olika befolkningsgrupper i samhället. Det innebar att alltför underprivilegerade barn (från exempelvis arbetarklassen och etniska minoriteter) genom skolsystemet kommit att ges formella förutsättningar för en social mobilitet. Samtidigt hade, i synnerhet under 80- och 90-talen, boendesegregationen med sociala och etniska förtecken medfört påtagliga konsekvenser för de lokala skolornas sammansättning och arbetssätt, speciellt i storstäderna³.

En rad statligt initierade och finansierade utredningar har de senaste åren börjat använda begreppet *invandrarskolor* som en samlingsbeteckning för skolor som har en hög andel elever med ett annat modersmål än svenska. Begreppet dyker upp, mig veterligen, för första gången i en studie av bostadssegregationens effekter för separationen av barn i skolorna i Malmö kommun 1994-95 (SOU 1996:55, s 114). Stadens skolor delades in i fyra kategorier⁴:

- *Svenska skolor* – andelen elever med utländsk härkomst är 0-20 procent.
- *Svenskdominerade skolor* – andelen elever med utländsk härkomst är 20-50 procent.
- *Invandrardominerade skolor* – andelen elever med utländsk härkomst är 50-80 procent.

– *Invandrarskolor* – andelen elever med utländsk härkomst är 80-99 procent.

”Invandrarskolor” presterar i gemen sämre resultat, mätt i betyg, än de ”svenska” skolorna och kategoriseras som segregerade och som lågstatusskolor. Ett vedertaget beskrivningssätt är ”att skolan har dåligt rykte”. Problemet med detta språkbruk är att den komplexa sociala verkligheten förenklas till att enbart avse *invandrarskapet* som den främsta segregationsfaktorn. Alltså ligger problemet hos *dem, invandrarna, deras* bristfälliga språkkunskaper, *deras* föräldrar och *deras* kultur. Tove Skutnabb-Kangas (1986) kallar detta förhållningssätt till invandrar- och minoritetsbarn för *teorier om bristtänkandet* (se även Lahdenperä 1997). Det innebär att barnet definieras negativt i termer av vad det inte är, har eller representerar. Det som barnet har, är eller representerar har inget värde eller anses utgöra ett hinder. De allra flesta av de åtgärder som föreslås eller vidtas bygger på antagandet att det är barnet, barnets familj, grupp eller kultur det är fel på. Bristtänkandet kommer fram även när man värderar utbildningen utifrån hur barnen behärskar majoritetsspråket (Lahdenperä 1997, s 63). Motsatsen till bristtänkandet är *berikningstänkandet*. Enligt denna modell ses existensen av minoriteter och kulturell mångfald som berikande för hela samhället, vilket förutsätter att samhället stödjer deras existens.

Huvudproblemet med begreppet ”invandrarskolor” ligger givetvis i de sociala förhållanden som skapar förutsättningar för detta språkbruk. Det är dock viktigt att betona att kategoriseringar och tillskrivna egenskaper tenderar att förvärra situationen just genom att peka ut den utsatta gruppen som ensam ansvarig för sin situation. Vad jag vill ha sagt är att dikotomin *invandrarskolor/svenska skolor* förvisso är ett olyckligt ordval som borde skrotas innan det börjar ”leva ett eget liv”. Dikotomin enda förtjänst är att den ställer på sin spets ett misslyckande vad avser invandrar- och integrationspolitiken, bostads- och utbildningspolitiken (inklusive den multikulturella utbildningen) samt förverkligandet av ett jämlikhetsideal. Nästan 50 år efter parallellskol-systemets avskaffande, och efter alla målinriktade föresatser sedan 1950-talet att skapa en skola för alla, har i dag – i synnerhet i storstadsområdena – Sveriges enhetliga grundskoleväsende i praktiken spruckit. Kvar är bara det formella och övergripande likvärdighetsskalet.⁵

Ett annat dilemma är hur de senaste årens organisatoriska förändringar med skolpeng⁶, valfrihet och profilskolor har påverkat skolans utveckling. Valfriheten innebär konkret att kommunen i så stor utsträckning som möjligt skall tillgodose elevers och föräldrars önskemål om skolplacering. Begränsninga-

rna ligger dels i den så kallade *närhetsprincipen*, det vill säga skolans skyldighet att först ta in barn som bor närmast skolan, dels i att valfrihetens utövande inte får föranleda organisatoriska och ekonomiska svårigheter för kommunen. Enligt Skolverket förväntades valfrihetsreformen frambringa:

... en ökad mångfald och pedagogisk förnyelse, förbättrad effektivitet och en allmän kvalitetshöjning av skolväsendet som följd. Den ökade konkurrensen mellan skolor förväntades skapa stimulans till utveckling och ge möjligheter för elever och föräldrar att uttrycka sitt missnöje genom att lämna den skola de är missnöjda med, göra "sorti" eller "rösta med fötterna" och på så sätt ge tydliga signaler till skolorna. Valfriheten sågs också som ett mål i sig – som en medborgerlig rättighet (Skolverkets rapport nr 109, 1996, s 11).

1996 genomförde Skolverket en utvärdering⁷ av valfrihetsreformen (Skolverkets rapport nr 109, 1996). Den övergripande slutsatsen blev att vad studien visade och tydliggjorde var tendenser till en ökad socioekonomisk segregation till följd av skolbyten mellan skolor belägna i områden med olika socio-kulturell struktur⁸. I vissa "invandrartäta" områden märktes tendenser till en ökad "flykt" av svenska elever. Genomgående valde akademiskt utbildade föräldrar med invandrarbakgrund oftare än andra sociala kategorier att byta skola för sina barn, när bland annat möjligheterna till svenskinläring varit bristfälliga där de bodde. Dessutom var tendenserna till en ökad inre differentiering märkbara i vissa skolor med profilklasser. Utvärderingen visade därvid att i fyra av de 18 skolor som deklarerat att de såg klara risker för en ökad segregation i samband med att föräldrar och elever utnyttjade valfrihetssystemet, hade det också som en effekt av denna möjlighet noterats en ökad segregation inom skolan.

Reproduktion och förändring – en kort summering

En effekt av ökade mobilitetsmöjligheter är utsorteringsmekanismens (exkluderings) ändring i takt med rekryteringsbasens (Bourdieu 1984) utvidgning till prestigefyllda och lukrativa poster. Med andra ord samtidigt som fler får möjlighet att genom den formellt jämlika utbildningssystemet "resa uppåt" på klasstegen introduceras också fler nya exkluderingsformer. Om det tidigare gällde att exempelvis ha rätt medel- och överklassbakgrund, gäller det nu i hög grad att ha "rätt" etnisk bakgrund. Om det tidigare gällde att tala "fint" gäller det nu att tala utan brytning. Om det tidigare gällde att överhuvudtaget kunna läsa, gäller det nu att läsa "rätt" litteratur. Om det tidigare räckte med en formell yrkeskompetens och skicklighet, måste det nu kompletteras med

underförstådd rätt social och kulturell kompetens. Om det symboliska kapitalet tidigare kunde reproduceras genom privata skolor, kan det idag förvärvas genom "svenska" skolor respektive förslösas genom "invandrarskolor". Den sociala distansen mellan olika skolor och utbildningar har således alltid återspeglat den sociala distansen mellan olika samhällsgrupper, oavsett om det gäller a) den tidiga folkskolan och läroverken, b) "arbetarskolan" och "medel- och överklasskolan" (Olsson-Hort 1992) vid mitten av 1900-talet eller c) "invandrarskolor" och "svenska" skolor på 1990-talet.

Den senaste utvecklingen inom skolan, så som skisserats ovan, kan ha *två konsekvenser* för det sociala medborgarskapet. För det första urholkas medborgarskapet om blivande (formellt sett) fullvärdiga medborgare i praktiken fråntas rätten till en likvärdig skolgång. Det intressanta i det här sammanhanget är att en grupp blivande medborgare exkluderas från framtidsmöjligheter med hänvisning till sin etniska tillhörighet. Den andra konsekvensen är paradoxen att den multikulturella skolan i dag byggs just på dessa grunder. Det vill säga samma grunder (etnisk bakgrund och livserfarenheter) som samtidigt genom en rad sociala praktiker och mekanismer används för stigmatisering och exkludering av dess bärare.

Hur skall vi hantera denna situation? I de följande avsnitten hävdar jag att i det moderna samhället där identiteter, attityder och dagliga praktiker skapas utifrån offentliga symboliska representationer av olika kulturella livsformer, kommunikation med andra människor och interaktion med de möjliggörande och begränsande sociala strukturerna, måste det moderna medborgarskapet utvidgas till att också omfatta den kulturella dimensionen. Det kulturella medborgarskapet är också, som jag ser det, en nödvändig förutsättning i skapandet av en multikulturell skola bortom integrationspolitikens stigmatiserande och kategoriserande predikament.

Kulturellt medborgarskap

Medborgarskap har, konstaterades det ovan, varit ett sätt att genom en gradvis utvidgning av rättigheter hantera sociala skillnader i samhället. De civila, politiska och sociala rättigheterna har så småningom kommit att minska klyftorna, men inte att avskaffa dem fullständigt. Inte heller har de förhindrat att differentieringar på nya grunder (till exempel de etniska) uppstått i ett modernt liberalt samhälle och ett likaledes modernt utbildningssystem. Det visar sig att i vardagslivet har – särskilt på arbets- och bostadsmarknaden och inom

utbildningen – enskilda medborgare definierade som ”dom andra” i en kulturell-antropologisk bemärkelse (språk, religion, traditioner, familjerelationer etc) effektivt hindrats att i första hand utöva sina sociala rättigheter. En liten del av dessa barriärer är öppen diskriminering eller främlingsfientlighet, något som sanktioneras och beivras genom rättssystemet. Men en stor del av hindren har sin förankring i vårt sätt att uppfatta och förhålla sig till dessa skillnader eller, uttryckt med den engelske kulturteoretikerns Raymond Williams (1965) terminologi, i vår känslstruktur (*the structure of feeling*).

Mats Trondman skriver att: ”En människas eller en social grups känslstruktur är en slags ’total’ (nu)känsla av vem man är och vad man gör när man i varje ögonblick lever sitt liv mot bakgrund av tidigare erfarenheter och framtida möjligheter (Trondman 1999, s 363). Trondman skriver vidare med hänvisning till Michael Pickering (1997) att: ”Känslstruktur blir därmed till slut den synliga sidan – om man så vill sociala och kulturella manifestationer – av en inre känsla vilken vägleder engagemanget med den yttre världen och därmed förmedlar mellan den egna identiteten, den egna gruppen och gruppens plats i en social värld. Av särskilt intresse är hur känslstrukturen verkar i specifika sociala sammanhang” (Trondman 1999, s 363). Känslstrukturen är alltså mer än den subjektiva identitetsupplevelsen eller den kollektiva samhörighetskänslan så till vida att den, givet sin avhängighet av sociala förhållanden, inramar inte bara egna, utan även andra människors tillhörighet, dagliga praktiker och framtidsmöjligheter. Det är just dessa dagliga konstruktioner av status genom inklusion/exklusion som desavouerar det sociala medborgarskapets formella konstruktion och lämnar dess formella bevakare maktlösa. Poängen är således att tillhörighet till en etnisk minoritet – genom stigmatisering, det upplevda mentala och genom boendesegregeringen oftast påtagligt fysiska avståndet, genom överbetoning av de kulturella skillnaderna och liknande – kan påverka medborgarens fulla deltagande i samhället. Medborgarskapets bärande idé, vilken är lika rättigheter och möjligheter för alla, urholkas därigenom.

Aihwa Ong betraktar medborgarskap som en kulturell process av ”subjectification” (se även Foucault 1970, 1977) som uppstår i skärningspunkten mellan ”self-making” och ”being-made” av maktrelationer inom nationalstaten och det civila samhället (Ong 1999, s 263). Ong menar att kulturellt medborgarskap är ”... the cultural practices and beliefs produced out of negotiating the often ambivalent and contested relations with the state and its hegemonic forms that establish the criteria of belonging within a national population and territory” (Ong 1999, s 264). Två viktiga ståndpunkter härrör från detta resonemang. Den *första* är att frågan om att vara medborgare

– det vill säga att uppfattas som en del av den nationella gemenskapen – är tätt sammankopplad med maktrelationer mellan olika sociala grupper och deras skapande och upprätthållande mekanismer. Den *andra* är att ett fullt medborgarskap inte kan åstadkommas enbart genom en unilateral utvidgning av minoriteternas kulturella rättigheter. Processen av medborgarnas ”subjektifiering” måste omfatta hela samhället.

Kulturellt medborgarskap består, enligt Bryan Turner, av de sociala praktiker som gör det möjligt för en kompetent medborgare att fullt ut delta i den nationella kulturen (Turner 1994). Han skriver vidare att ”educational institutions... are thus crucial to cultural citizenship, because they are an essential aspect of the socialization of the child into this national system of values” (Turner 1994, s 159). Turner skyndar sig dock att tydliggöra att ett sådant definierat kulturellt medborgarskap lätt kan uppfattas som kulturell imperialism i länder med stora grupper av ursprungsbefolkning eller assimilation i etniskt heterogena länder. Därför förordar han, med hänvisning till Talcott Parsons (1966, 1971) och Karl Mannheim (1956), att en process av kulturell demokratisering, i synnerhet av den dominerande majoritetskulturen, måste löpa parallellt med socialiseringen till de gemensamma normerna. Mannheim använde begreppet *kulturell demokratisering* för att upplösa uppdelningen mellan ”hög” och ”låg” kulturell estetisk verksamhet, för att ifrågasätta experternas kunskapsmonopol och för att förespråka en ”pedagogisk optimism” inom ett reformerat utbildningssystem vars utgångspunkt skall vara att alla barn är kapabla att uppnå ”the highest level of cultural excellence” (Turner 1994, s 161). En för mitt vidkommande viktig ståndpunkt här är utbildningssystemets betydelse för å ena sidan barnens socialisering till gemensamma normer (den nationella kulturen) och å andra sidan en uppluckring och upplösning av kulturella hierarkier (genom kulturell demokratisering) baserade på kunskapsmonopol och kulturell hegemoni (Gramsci 1971). Poängen är att den kulturella demokratiseringen skapar en delvis ny nationell kultur (bestående av en mångfald statusjämlika kulturella traditioner och livsformer) som den uppväxande generationen genom utbildningssystemet socialiseras in i.

Enligt Jan Pakulski ingår tre uppsättningar kulturella rättigheter i kulturellt medborgarskap:

The right to symbolic presence and visibility (vs marginalisation); the right to dignifying representation (vs stigmatisation); and the right to propagation of identity and maintenance of lifestyles (vs assimilation) (Pakulski 1997, s 80).

Den nationella gemenskapen definieras, enligt honom, inte längre enbart i termer av formella, politiska och socioekonomiska utan även i stor utsträckning i sociokulturella termer. Staten är till synes intresserad av att ta till vara och utveckla minoriteternas kulturella rättigheter. Frågan är dock om det bara är ett uttryck för "the crisis of welfarism, the 'shrinking of the state', and the expansion of the public spheres" som Pakulski hävdar (1997, s 73)? Han menar att i tider av nedskärningar i välfärdssystemet och när statens tillbakadragande sker till förmån för marknaden, framstår minoriteternas kulturella rättigheter som "lättare" att tillfredsställa än de sociala för den statliga byråkratin. Byråkratin kan därigenom framställa sig själv som förespråkaren av kulturell pluralism och tolerans. Poängen är att en värdig symbolisk representation av grupper som på ett eller annat sätt uppfattas vara "avvikande" från den dominerande kulturella mittfåran (minoriteter till exempel) kan bidra till att åtminstone minska det mentala och kulturella avståndet mellan "vi" och "dom".

Förutsättningar för ett hållbart kulturellt medborgarskap

Utifrån dessa teoretiska perspektiv vill jag nu föreslå några *förutsättningar* som, enligt min uppfattning, måste tillhandahållas för att *ett hållbart kulturellt medborgarskap* och därigenom ett multikulturellt samhälle skall kunna skapas. Viktigt att påpeka är att kulturellt medborgarskap givetvis går hand i hand med förverkligandet av medborgarnas sociala rättigheter. Den uppräknade förutsättningar som följer skall vidare inte uppfattas som avslutad, utan snarare som en invitation till ytterligare empiriska prövningar och teoretiska omprövningar av begreppets hållbarhet och rimlighet. Ett kulturellt medborgarskap förutsätter:

- att en kulturell demokratisering inleds, som ett led i skapandet av en ny nationell kultur baserad på den kulturella pluralitet som reellt existerar inom landets gränser
- att alla individer och grupper omfattas
- att en värdig symbolisk representation av olika kulturella livsformer garanteras
- att reflektioner över medvetenheten om subjektifieringens och de dagliga praktikernas determinerande maktförhållanden uppmuntras
- att reflektioner över den ackumulerade historiska erfarenheten (såväl inom individerna som inom strukturerna) och om framtida möjligheter uppmuntras.

Kulturellt medborgarskap skulle således kunna definieras som *allas rätt att erkännas som fullvärdiga medlemmar av den nationella gemenskapen oavsett sin etniska och kulturella bakgrund eller sin livsstil* (exempelvis sexuell läggning). Kulturellt medborgarskap är dock inget självändamål i sig, utan snarare *ett instrument* för att skapa ett multikulturellt samhälle. Med *ett multikulturellt* samhälle menar jag ett samhälle där ingen förhindras att utöva sina civila, politiska, sociala och kulturella rättigheter på grund av att han eller hon tillhör en annan än den dominerande kulturella gruppen. Det är också ett samhälle där majoriteten (en fullständig konsensus är i praktiken omöjlig att uppnå) är överens om en uppsättning normer, värderingar, språk-användning och så vidare som följs och används i det offentliga livet.

Förverkligandet av det kulturella medborgarskapet inbegriper i första hand ett målmedvetet arbete för att förändra de rådande normerna och attityderna gentemot den etniska mångfalden som har sin grund i ett kulturhegemoniskt "commonsense"-tänkande. Precis som socialt medborgarskap en gång utvidgades och förankrades genom det *socialt expanderande* utbildningssystemet, vilket i sin tur utformades av trycket "underifrån", moderniseringen, de förändrade sociala förhållandena och en delvis ny karta över maktrelationer i samhället, kan likaså ett kulturellt medborgarskap av idag utvidgas och förankras bland annat genom det *kulturellt sensitiva* utbildningssystemet. Ett kulturellt sensitivt utbildningssystem är mottagligt för och agerar även som motor i de samhälleliga förändringar som sker när medborgarskapet utvidgas till att också omfatta en kulturell dimension. Dessa förändringar måste emellertid initieras och drivas på en övergripande samhällsnivå. De måste uppfattas som en angelägenhet för hela samhället och måste bli föremål för en generell politik som skall genomsyra hela samhället. I Marshalls (1950) schema över medborgarskapets evolutionära utveckling är varje ny dimension förknippad med etableringen av en kvalitativt ny institution (domstolar, parlament, välfärdsstatens institutioner). På samma sätt är det kulturella medborgarskapet förknippat med alla samhälleliga strukturer och deras funktioner, från studiecirkel på ABF till landets elituniversitet, från media till det politiska och det ekonomiska livet.

I det avslutande avsnittet skall jag visa på dialektiken mellan ett sådant definerat kulturellt medborgarskap och en multikulturell skola.

Den multikulturella skolan

Multikulturalism är inte en fråga om kulturell kvantitet (det vill säga inte något som är beroende av antalet invånare med minoritetsbakgrund i ett land) utan i första hand är det ett politiskt och vardagligt förhållningssätt till olikheter. En av de grundläggande mekanismerna i utformningen och återskapandet av detta förhållningssätt – och givetvis i frågan om dess praktiska konsekvenser – går längs tre bärande element eller dimensioner av skolans verksamhet: a) utbildningssystemets institutionella uppbyggnad, b) skolans ideologiska bas och c) skolans pedagogiska bas. Dessa dimensioner påverkar i sin tur skolans didaktiska verksamhet, lärarnas praktiker och kommunikationen mellan lärare och elever, något som vidare i stor utsträckning bestämmer elevernas attityder och framtida plats i den samhälleliga hierarkin. Idén om det kulturella medborgarskapets förankring i samhället, så som skisserats ovan, skulle påverka och genomsyra skolans förändring huvudsakligen längs dessa tre dimensioner. Detta samband tas upp och diskuteras nedan.

a) Utbildningssystemets institutionella uppbyggnad

Skolans institutionella organisering har varit en bidragande orsak till att upprätthålla eller till och med fördjupa det sociala och det kognitiva avståndet mellan olika grupper, i synnerhet vad gäller den polarisering som skett mellan ”invandrarskolor” och ”svenska” skolor under 90-talet. För det första, har sättet att fördela eleverna efter upptagningsområde-principen gjort att den sociala och etniska boendesegregationen återspeglas i skolan⁹. För det andra har vissa inom-organisatoriska förändringar (rätten att välja skola och skolpeng till exempel) genomförts utan att nödvändiga resurser tillhandahållits för att hantera situationen i skolor med stort elevutflöde. De ekonomiskt och symboliskt värst drabbade skolorna (genom stigmatisering och tillskrivning av ”dåligt rykte”) har därvid varit de med många elever med invandrarbakgrund (Bunar 1999). Problemet ligger dock inte i att dessa skolor är nedläggningshotade, utan att de alltjämt har många elever som nu måste klara sig med mindre resurser. För att skapa en multikulturell skola *för alla* måste därför utbildningssystemets organisatoriska struktur ses över. Den demokratiska rättigheten att kunna välja för vissa har inneburit orättvisa för andra. Denna omorganisering måste dock föregås av eller ske parallellt med processen av kulturell demokratisering, en värdig symbolisk representation av andra än den dominerande kulturella livsformen och den måste omfatta alla individer och grupper. Ytterligare en organisatorisk förändring av skolans

struktur är meningslös och i förväg dömd till att misslyckas om den inte går hand i hand med det kulturella medborgarskapets förankring i det omgivande samhället.

b) Skolans ideologiska bas

Skolans nuvarande ideologiska bas utgörs av trojkan *enhetligt, likvärdigt och modernt*. Tillkomsten av friskolor har naggat det första postulatet i kanten i och med att alla barn inte längre går i den kommunala grundskolan, men friskolorna är likväl skyldiga att följa den nationella läroplanen. Likvärdig har skolan knappast någonsin varit, förutom i den yttre formen och i just de ideologiska deklARATIONERNA. Vad gäller moderniteten så har skolan alltid haft en hängande anklagelse över sig för att vara konservativ, traditionell och förändringsobenägen. Men det som är viktigt med dessa ideologiska deklARATIONER är att de överhuvudtaget finns, åtminstone som en uttalad ståndpunkt att det ligger ett värde i enhetligheten, likvärdigheten och den ständiga moderniseringen och att de därigenom erkänns som eftersträvansvärda. För att kunna skapa en multikulturell skola måste *multikulturalism* som en uttalad målsättning fogas till de tre redan nämnda ideologiska postulaten. Multikulturalism skall inte vara förbehållet de "invandrartäta" skolorna och elever med invandrarbakgrund, utan är en rättighet för alla skolor och alla elever. Samtidigt är det också alla skolors skyldighet att verka i riktning mot dess förverkligande i praktiken. I synnerhet är det viktigt att lärarna i alla skolor anammar multikulturalism som något positivt. Detta låter sig dock praktiskt göras bara parallellt med det kulturella medborgarskapets förankring i samhället. När kulturell olikhet har börjat erkännas på arbets- och bostadsmarknaden som en positiv egenskap, då kommer även skolan att förhålla sig till mångfalden på ett annat sätt än den gör i dag. Vad gäller lärarnas inställning så borde en större vikt fästas vid dessa frågor redan på lärarutbildningen, något som också är viktigt för min nästa dimension.

c) Skolans pedagogiska bas

Med skolans pedagogiska bas menas framförallt läroplanernas och läromedlens innehåll samt lärarnas praktiker. Lpo 94 innehåller endast övergripande riktlinjer för skolverksamheten och det kan inte förväntas att skolans förändringsarbete stipuleras där i detalj. Men vad man möjligen kan förvänta sig är att det i de lokala arbetsplanerna, som varje skola är skyldig att ta fram,

utarbetas en lokalt anpassad strategi för hur skolan skall förändras för att, parallellt med medborgarskapets expansion verka i riktning mot en ökad jämlikhet mellan olika grupper. Vad skolböckerna bör innehålla, det vill säga i förhållande till vad de innehåller i dag, är ett gigantiskt ämne för sig. I USA till exempel har striden rasat en längre tid om det så kallade "black curriculum" där förespråkare för en betydligt mer afroamerikansk läroplan har krävt större utrymme för den egna historien, den egna litteraturen och de egna författarna. I Sverige har det varit relativt tyst i denna fråga, delvis till följd av att det har saknats en samlad opinion för läroplanernas "diversifiering". Å andra sidan, om enbart den invandrade delen av befolkningen eller deras organisationer uppfattar denna fråga som viktig, då kan vi återigen hamna i situationen att mångfald och multikulturalism likställs med invandrarfrågor eller betraktas som ett integrationsproblem. Det viktiga med skolböckernas innehåll är inte bara *vad* de innehåller, utan även *hur* innehållet presenteras. I enlighet med teorin om det kulturella medborgarskapet är garanterandet av olika kulturella livsformers värdiga symboliska representation en nödvändig förutsättning för att skapa en multikulturell och jämlik skola och ett multikulturellt och jämlikt samhälle.

Lärarnas praktiker är ett av de viktigaste elementen i skolans pedagogiska bas. Det mest angelägna är att lärarna betraktar och behandlar alla elever som kapabla att uppnå "the highest level of cultural excellence" som Mannheim (1956) uttryckte det på 50-talet. Alla skall alltså behandlas som jämlika individer "... ej av Gud utrustade med mindre begåvning eller bestämda för lägre samhällsställning..." som Fridtjuv Berg (se ovan) påpekade 1883 om folkskolebarnen. Att uppmuntra till kritisk reflektion över den egna identiteten, åsikterna, handlingarna och förgivettagna sanningar är en annan viktig aspekt av undervisningen. Målet är, som den amerikanska filosofen Martha C Nussbaum uttryckte det, med hänvisning till Sokrates, att leva *ett självexaminerat liv* därför att "to unmask prejudice and to secure justice, we need argument, an essential tool of civic freedom" (1997, s 19). Bara på det viset kan skolan aktivt medverka till att bygga upp ett multikulturellt samhälle.

Kan vi nu ropa "leve multikulturalism"?

Den multikulturella skolan av idag är ett misslyckat projekt därför att den i praktiken enbart avser skolor som har många elever med invandrarbakgrund. Den "multikulturella" undervisningen i sådana skolor kretsar kring "svenska 2" ämnet, det vill säga dess främsta uppgift är att åtgärda bort elevernas

reella och presumtiva svårigheter i ett, maktpolitiskt betraktat, *monokulturellt* samhälle. I en globaliserad värld och i ett tilltagande kulturellt heterogent Sverige är det en angelägen uppgift att skapa en multikulturell skola designad för att tackla morgondagens problem och som tar till vara alla möjligheter. En sådan skola är jämlik och likvärdig. Där erbjuds alla elever lika möjligheter oavsett sin kulturella och sociala bakgrund. Det är en skola som är en mötesplats för barn från olika sociala och kulturella miljöer, en skola i vilken alla elever känner sig uppskattade för vem de är och där alla elever kan känna sig tilltalade av skolböckernas innehåll.

För att uppnå detta måste skolans förändring i multikulturell inriktning för det första äga rum i dialektiken med samhällets förändringar i stort (det som ovan har beskrivits som utvidgning av det kulturella medborgarskapet). För det andra måste denna process omfatta förändringar av dels den institutionella uppbyggnaden (upptagningsområde, valfrihet, friskolor), dels skolans ideologiska bas (multikulturalism som ett eftersträvansvärt mål) och även skolans pedagogiska bas (läroplaner, skolböcker och lärarnas praktiker). När det kulturellt sensitiva utbildningssystemet och det kulturella medborgarskapet förskjutit frågan om multikulturalism från invandrare till alla invånare, från integrations- och invandrapolitik till en angelägenhet för alla samhällsliga sfärer, från etnicitet till sociala och rättvisefrågor, då kommer multikulturalism inte längre att uppfattas som "jobbigt", "stigmatiserande" och ge upphov till främlingsfientlighet. Det är för den typen av multikulturalism som jag är beredd att ropa: Leve multikulturalism!

Noter

1. Enligt Roger Lawson var Marshall främst intresserad av den historiska fusionsprocessen varvid politiska och sociala rättigheter kom att inkluderas i medborgarskapets status (Lawson 1993). Denna status innebär lika rättigheter och skyldigheter och är direkt relaterad till individens fulla deltagande i samhället. Argumentationen i Marshalls teori byggdes kring en kumulativ historisk analys av relationer mellan medborgarskap och sociala klasser i Storbritannien, där olika uppsättningar rättigheter tillsammans med nya institutioner fogades till de redan existerande. Även om han framhöll att denna utveckling inbegrep konflikter mellan olika sociala krafter inom det kapitalistiska systemet, fanns det som Tom Bottomore påpekade, väldigt lite diskussion om konflikternas orsaker, vilket kunde uppfattas som att kapitalismens utveckling i sig, utan trycket "underifrån", medförde rättigheternas utvidgning (Marshall & Bottomore 1996). Detta kan förklaras med att Marshalls främsta syfte var att diskutera "the impact of citizenship on social classes, rather than the impact of social classes on the extension of citizenship..." (Marshall & Bottomore 1996, s 55). Intresset var alltså riktat mot betydelsen av rättigheternas evolutionära utveckling för jämlikhet mellan sociala klasser.

2. Det som är medborgarskapets kvalitativa sida i Marshalls teoretiska tappning har Roger Brubaker benämnt som *faktiskt* (substantive) medborgarskap till skillnad från det *formella* medborgarskapet (Brubaker 1989). Det förra innebär "membership of a nation-state", medan det senare motsvarar ungefär Marshalls tre uppsättningar rättigheter. Det formella medborgarskapet är, enligt Brubaker, inte tillräcklig förutsättning för det faktiska medborgarskapet därför att: "... one can possess formal state-membership yet be excluded (in law or in fact) from certain political, civil or social rights or from effective participation in the business of rule in a variety of settings..." (citerat i Marshall & Bottomore 1991, s 66). Vad Brubaker hävdar är att även om en medborgare formellt tillerkänns alla rättigheter i ett samhälle så kan han eller hon ändå förhindras från att utöva dem därför att de tillhör en grupp som i den offentliga diskursen definieras som *annorlunda*, främst i kulturella termer (till exempel invandrare, flyktingar och minoriteter).
3. För en diskussion om de sociala och etniska segregationsprocesserna i storstäderna se Ristilammi 1994, Molina 1997, Andersson 1998, Stigendal 1999, Bunar 1999.
4. Studiens slutsats är att segregationen är som störst på lågstadieskolor på grund av deras relativt sett homogena upptagningsområde. Separationen blir också tydlig på mellan- och högstadiet, men mindre markant. Om vi följer det statistiska resonemanget försvinner sålunda skolsegregationsfenomenet, åtminstone i sin externa form (invandrar- och invandrardominerade skolor), vid övergången till gymnasiet. Ingen av Malmös åtta gymnasieskolor har nämligen över 50 procent elever av utländsk härkomst.
5. Låt mig exemplifiera dikotomin *invandrarskolor – svenska skolor* med två citat, där två skolledare beskriver verksamheten, som Storstadskommittén anför i sitt delbetänkande under avsnittet *Den annorlunda skolan* (SOU 1997:61, s 108). Den första skolan har 69 procent övergång till gymnasieskolan och beskrivs enligt följande: "Skolan har ca 660 elever varav 300 på högstadiet. Cirka 70% är invandrabarn. Största gruppen är muslimska. Vår skola har under de 3 senaste åren drabbats av nedskärningar motsvarande 10 lärartjänster. Detta innebär drygt 5 klocktimmars hjälp till de allra svagaste eleverna. Hur mycket vi än "samordnar" ute i bostadsområdet hjälper det föga då skolan på grund av otillräckligt antal lärare inte kan hindra att från och med nu ett antal elever, mest invandrabarn, går ur grundskolan med mycket stora brister i svenska och i konsekvens därav stora kunskapsluckor i övriga skolämnen. Detta är mycket illavarslande för vårt storstadsområde." Den andra skolan har 10 procent elever med invandrabakgrund och 93 procent övergång till gymnasieskolan. Rektorn säger: "Skolan är förhållandevis en liten skola, vilket ökar möjligheterna till en god psykosocial miljö för såväl elever som personal. Ett viktigt mål är att alla som har skolan som arbetsplats, såväl elever som lärare, skall känna trygghet och glädje... Skolan har de senaste åren rustats för 20 miljoner kronor och är idag en modern skola beredd möta ett nytt sekel." "Två skolor, men också två skilda världar" är Storstadskommitténs kommentar (SOU 1997:61, s 108). De totalt 29 analyserade högstadieskolorna klassificerades enligt en liknande modell (inklusive benämningen) som den ovan refererade Malmö-undersökningen. Storstadskommitténs undersökning visar att skillnaderna mellan "invandrarskolor" och "svenska" skolor är påtagliga främst vad gäller medelbetyg, antalet elever med fullständiga betyg, status samt den sociala kartan/utvecklingen i upptagningsområdet.

6. Skolpengen innebär att 85 procent av kommunens genomsnittliga kostnad följer eleven med hans eller hennes eget val.
7. Utvärderingen handlar om vilka effekter som rätten att välja skolan har haft för elevsammansättningen i grundskolan. 166 grundskolor från 12 kommuner ingick i studien under läsåret 1994/95. Skolorna delades in i sex grupper beroende på skolbarnsföräldrars utbildning, sysselsättning och födelse land.
8. Se även Skolverkets rapport nr 144, 1997, *Vem tror på skolan?* Denna visar att 66 procent av de tillfrågade lärarna i grundskolan, 58 procent bland allmänheten, 53 procent av föräldrarna och 55 procent av de tillfrågade eleverna i grundskolan tror att rätten att välja skola leder till ökade klyftor i samhället.
9. För en grundlig empirisk och teoretisk genomgång av orsakerna till, mekanismerna bakom och konsekvenserna av skolsegregationsprocesser se Arnman & Jönsson 1985.

Referenser

- Andersson, Roger (1998): *Segregering, segmentering och socio-ekonomisk polarisering*. Umeå: Partnerskap för multietnisk integration.
- Apple, Michael (1979): *Ideology and Curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Apple, Michael (1983): *Education and Power*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Arnman, Göran & Jönsson, Ingrid (1985): *Segregation och svensk skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Arnman, Göran & Jönsson, Ingrid, red (1987): *Barns villkor – samhällets spegel*. Lund: Studentlitteratur.
- Barbalet, J M (1988): *Citizenship*. Milton Keynes: Open University Press.
- Berg, Gunnar (1995): *Skolkultur – nyckeln till skolans utveckling*. Göteborg: Förlagshuset Gothia.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1977): *Reproduction in Education, Society and Culture*. Beverly Hills: SAGE.
- Bourdieu, Pierre (1984): *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. Cambridge: Harvard University Press.
- Broady, Donald (1981): *Den dolda läroplanen*. Stockholm: Liber.
- Brubaker, Rogers, red (1989): *Immigration and the Policies of Citizenship in Europe and North America*. New York: University Press of America.
- Bulmer, Martin & Rees, Anthony, red (1996): *Citizenship Today*. London: UCL Press.
- Bunar, Nihad (1997): Kulturellt medborgarskap. *Invandrare och Minoriteter*, 24 (1), s 16-19.

- Bunar, Nihad (1999): *Skolan mitt i förorten*. Umeå: Partnerskap för multietnisk integration.
- Castro, Paula & Lindbladh, Eva (1998): Om misärens spridning – det samtida samhällets karaktärsdrag. *Socialmedicinsk tidskrift*, 75 (6), s 310-318.
- Donald, James & Rattansi, Ali, red (1992): "Race", *Culture and Difference*. London: SAGE.
- Esping-Andersen, Gösta (1990): *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Princeton: Princeton University Press.
- Faist, Thomas (1995): *Social Citizenship for Whom*. Averbury: Aldershot.
- Foucault, Michel (1970): *The Order of Things: An Archeology of Human Sciences*. London: Tavistock.
- Foucault, Michel (1977): *Discipline and Punishment: The Birth of the Prison*. London: Allen Lane.
- Gilroy, Paul (1987): *There Ain't No Black in the Union Jack*. London: Routledge.
- Gramsci, Antonio (1971): *Selections From Prison Notebooks*. London: Lawrence & Wishart.
- Hultinger, Eva-Stina & Wallentin, Christer, red (1996): *Den mångkulturella skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Isling, Åke (1988): *Det pedagogiska arvet*. Stockholm: Sober förlag.
- Jönsson, Ingrid (1995): Jämlikhet, demokrati och likvärdig utbildning. I Skolverket: *Likvärdighet i skolan, en antologi*. Stockholm: Liber, s 169-218.
- Lahdenperä, Pirjo (1997): *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter?* Stockholm: HLS förlag.
- Lange, Anders (1998): *Lärare och den mångkulturella skolan*. Stockholm: CEIFO.
- Lawson, Roger (1993): "Social citizenship", work and social solidarity: historical comparison between Britain and Sweden. I William Julius Wilson, red: *Sociology and the Public Agenda*. London: SAGE, s 119-140.
- Lpo 94. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet*. Stockholm: Liber.
- Lynch, James (1992): *Education for Citizenship in a Multicultural Society*. London: Cassell.
- Mann, Michael (1996): Ruling class strategies and citizenship. I Martin Bulmer & Anthony Rees, red: *Citizenship Today*. London: UCL Press, s 125-144.
- Mannheim, Karl (1956): *Essays on the Sociology of Culture*. London: Routledge & Kegan Paul.

- Marshall, Thomas H (1950): *Citizenship and Social Class and Other Essays*. Cambridge: University Press.
- Marshall, Thomas H & Bottomore, Tom (1996): *Citizenship and Social Class*. London: Pluto Press.
- May, Stephen (1994): *Making Multicultural Education Work*. Bristol: Longdunn Press.
- McGuigan, Jim (1996): *Culture and the Public Sphere*. London: Routledge.
- Molina, Irene (1997): *Stadens rasifiering*. Uppsala: Geografiska regionstudier nr 32.
- Nussbaum, Martha (1997): *Cultivating Humanity*. Cambridge: Harvard University Press.
- Olsson-Hort, Sven (1992): *Segregation – ett svenskt dilemma?* Stockholm: Finansdepartementet (Långtidsutredningen Bilaga 9). Stockholm: Allmänna förlaget.
- Ong, Aihwa (1999): Cultural citizenship as subject making. I Rodolfo Torres, Louis Mirón & Jonathan Xavier Inda, red: *Race, Identity and Citizenship*. Oxford: Blackwell, s 262-293.
- Pakulski, Jan (1997): Cultural citizenship. *Citizenship Studies*, 1 (1), s 73-86.
- Parsons, Talcott (1966): *Societies: Evolutionary and Comparative Perspectives*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Parsons, Talcott (1971): *The System of Modern Societies*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Parszyk, Ing-Marie (1999): *En skola för andra*. Stockholm: HLS Förlag.
- Pickering, Michael (1997): *History, Experience and Cultural Studies*. New York: St Martin's Press.
- Prop 1991/92:95. *Valfrihet och fristående skolor*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Prop 1997/98:16. *Sverige, framtiden och mångfalden – från invandarpolitik till integrationspolitik*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Richardson, Gunnar (1984): *Svensk utbildningshistoria*. Lund: Studentlitteratur.
- Ristilampi, Per-Marku (1994): *Rosengård och den svarta poesin*. Stockholm: Symposion.
- Roosens, Eugeen (1995): How multicultural is the school in "multicultural society?" A Belgian case study. *International Journal of Educational Research*, 23 (1), s 11-21.
- Roth, Hans-Ingvar (1998): *Den mångkulturella parken*. Stockholm: Liber.
- Sandström, Carl Ivar (1991): *Utbildningens idéhistoria*. Stockholm: Svensk Facklitteratur.

- Skolverkets rapport nr 109 (1996): *Att välja skola – effekter av valmöjligheter i grundskolan*. Stockholm: Liber.
- Skolverkets rapport nr 144 (1998): *Vem tror på skolan? Attityder till skolan 1997*. Stockholm: Liber.
- Skutnabb-Kangas, Tove (1986): *Minoritet, språk och rasism*. Stockholm: Liber.
- Sleeter, Christine & Grant, Carl (1987): An analysis of multicultural education in the United States. *Harvard Educational Review* 57 (4), s 421-444.
- van Steenbergen, Bart, red (1994): *The Condition of Citizenship*. London: SAGE.
- SOU 1995:103. *Föräldrar i självförvaltande skolor*. Delbetänkande från Skolkommittén. Stockholm: Fritzes.
- SOU 1996:143. *Krock eller möte. Om den mångkulturella skolan*. Delbetänkande från Skolkommittén. Stockholm: Fritzes.
- SOU 1997:61. *Att växa bland betong & kojor*. Ett delbetänkande om barns och ungdomars uppväxtvillkor i storstädernas utsatta områden från Storstadskommittén. Stockholm: Fritzes.
- Stigendal, Mikael (1999): *Sociala värden i olika sociala världar*. Lund: Studentlitteratur.
- Trondman, Mats (1999): *Kultursociologi i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Turner, Bryan (1994): Postmodern culture/Modern citizens. I Bart van Steenbergen, red: *The Condition of Citizenship*. London: SAGE, s 153-168.
- Twine, Fred (1994): *Citizenship and Social Rights*. London: SAGE.
- Weintraub, Nora (1998): Främlingsfientligheten pyr i mångkulturella skolor. *Invandrare & Minoriteter*, 25 (3), s 8-9.
- Williams, Raymond (1965): *The Long Revolution*. Harmondsworth: Penguin.
- Willis, Paul (1981): *Fostran till lönearbete*. Göteborg: Röda bokförlaget.