

# Att ”nollställa bakgrunder” för en effektiv skola

*Anneli Schwartz*

”RESETTING BACKGROUNDS” FOR THE PURPOSE OF AN EFFECTIVE SCHOOL. The present article is based on research in a multi-cultural school. It deals with a particular kind of pedagogy, Monroe pedagogy, aiming at overcoming the disadvantages of multi-culturalism. The main focus of the text is on how this kind of pedagogy is made use of in school. Monroe pedagogy lays stress on individual qualities, strong classification and framing of educational knowledge and hard work for school success. These factors are emphasised at the expense of sociological variables such as socio-economic background, gender and ethnicity, which are supposed to stay outside the school walls. However, the research presented in this text shows that Monroe pedagogy is unable to attain its formal aims. The pupils do not reach higher levels of performance. The research has made use of a critical ethnography approach informed theoretically by the work of Basil Bernstein.

Keywords: Monroe pedagogy, strong classification and framing, critical ethnography.

## Inledning

Förortens ungdomar beskrivs ofta i media som problemtyngda och lågpresterande (Alinia 2006, Sernhede 2009, Bäckman 2009). Skolverkets undersökningar (2001, 2003) bekräftar denna bild. Den svenske utbildningssociologen Nihad Bunar betonar att detta inte beror på att lärarna är sämre eller att eleverna är mindre begåvade. Det handlar snarare om att de unga i utsatta förorter ”drabbas av det socialt, etniskt och symboliskt polariserade urbana rummets effekter” (2005, s 76).

I det offentliga skolsystemet finns exempel på olika sätt att hantera de skolproblem som finns i de multietniska förorterna. Det av Vet-

---

*Anneli Schwartz* är doktorand i Pedagogiskt arbete inom forskarskolan CUL vid Göteborgs Universitet och universitetsadjunkt vid Högskolan i Borås, 501 90 Borås. E-post: Anneli.Schwartz@hb.se.

skapsrådet finansierade projektet *Omvärlden i Skolan* är ett försök att analysera några sådana lösningar i två skolor i två olika förorter till en svensk större stad. Följande artikel bygger på analyser av intervjuer och fältanteckningar från en etnografisk studie som genomfördes under 12 månader vid en av skolorna. Studien genomfördes främst i två olika klasser, årskurs 8 och 9.

Den etnografiska studie jag har utfört har följt riktlinjer för det som kallas kritisk etnografi. Teoretiskt stöd för ansatsen finns i kritisk teori från 1930-talet och den i USA-exil verkande Frankfurtskolan, med företrädare som Herbert Marcuse, Theodor Adorno, Max Horkheimer, Walter Benjamin, och senare Jürgen Habermas. Medan traditionell etnografi tenderar att betona forskarens roll som neutral och distanserad så manar kritisk etnografi till involvering och har ett förändringssyfte. Med andra ord så studerar konventionella etnografer kultur för att beskriva den, medan kritiska etnografer avser att bidra till att förändra den rådande kulturen i grunden (Thomas 1993, s 4).

Den skola som diskuteras i denna artikel, Älvdalsskolan, är en 1–9 skola som är lokaliserad i ett mångkulturellt område i ett av det polariserade urbana rummets mest stigmatiserade områden. Trots skolans rumsliga belägenhet har den lyckats skapa en berättelse om sig själv som gett dess rektorer plats såväl i pressen som i TV-soffor. Reportage i rikstäckande morgontidningar och lokalpress har lyft fram skolan som det goda exemplet. Vad ligger bakom detta framgångsexempel? Skolans ledning uttrycker i en artikel att elevernas bakgrund är den samma som alla andra förortsungdomars, men att det är viktigt att inte fastna i problembilder utan snarare ”nollställa elevernas bakgrunder”. Lika centralt anser rektorn är att lyfta fram läraren och lärarrollen om man vill nå önskat resultat.

De resultat som hänvisas till handlar inte om att antalet elever som lämnar skolan med fullständiga betyg har ökat. Så är inte fallet, då skolans elever som grupp presterar likvärdigt i dag jämfört med tidigare. Däremot har strömmen av elever som lämnar skolan vänt. Det är inte längre lika många som lämnar Älvdalen för skolor i andra stadsdelar. De mätningar som regelbundet görs av Skolverket visar också att de flesta elever trivs med sin skola (<http://salsa.artisan.se/> och <http://siriskolverket.se/>).

På Älvdalsskolan har man koncentrerat sig på att utveckla det formella lärandet (Regeringskansliet 2006) med stöd av en speciell pedagogik, Monroepedagogik, som har implementerats med stöd av en extern aktör som vi i forskningsprojektet har valt att kalla Service Partner. Service Partner erbjuder genom denna pedagogik en rad lösningar till skolor med problem. Monroepedagogiken skall ge en ”effektiv” väg till skolframgång genom en starkt styrd pedagogik som går ut på

att rätta till pedagogiska felaktigheter, som till exempel dålig undervisning, bristande föräldransvar och ledaransvar (Berhanu 2003). I föreliggande studie har jag undersökt hur denna pedagogik visar sig i Älvdalsskolans skolvardag, hur elevernas respons på densamma gestaltar sig, samt hur lärare möter de kunskaper och erfarenheter som (olika) ungdomar bär med sig in i skolan.

## Monroepedagogik som lösning på Älvdalsskolans problem

Monroepedagogiken<sup>1</sup> betonar vikten av höga krav på elevernas skolprestationer, stark fokusering på lärarens undervisning, skapandet av en trygg och stödjande miljö samt nödvändigheten av en stark skolledning (Monroe 1998). Dessa idéer, som enligt Monroepedagogiken beskriver hur en effektiv skola skall fungera, utgör också bärande element i det som Älvdalsskolan lyfter fram som centralt i sin profilering.

Pedagogiken handlar främst om tydligt ledarskap, såväl för skolans personal som för eleverna. Modellen kan uppfattas som att den erbjuder handlingskraft mot sjunkande betygsnivåer, stigmatisering och disciplinär oordning. Denna typ av åtgärder passar väl in i de behov som lyfts fram av skolpolitiker och media och kan, med utbildnings-sociolog Steven Balls begreppsapparat, beskrivas som en ”saviour discourse”, det vill säga, den har:

A composite of rhetorics, claims, allusions, promises, and jargon borrowed from business, educational research and political and policy ideas ... A saviour discourse ... promises to save schools, leaders and teachers and students from failure, from the terrors of uncertainty, from the confusions of policy and from themselves – their weaknesses (2007, s 146).

Monroepedagogiken bygger på att varje skoldag innefattar ett antal rutiner och regler samt att alla inblandade är väl medvetna om dem. Regelsystemet betonar att skolan är en viktig plats för de unga, att fokus är på kunskap, att det är läraren som undervisar och att vuxenauktoritet finns (Monroe 1998). Regler, struktur och värdegrund synliggörs genom arbetsformer och förhållningssätt. Betoningen ligger framförallt på uppträdande och disciplin för att kunna nå de kunskaper som krävs för vidare studier. När eleverna börjar på Älvdalsskolan får de till exempel tillsammans med sina föräldrar skriva under ett så kallat kontrakt som innehåller regler och värdegrund för arbetet i skolan.

Ett centralt antagande i skolans pedagogik, som kommuniceras i intervjuer och observationer vid sidan om denna ordning och reda,

är utgångspunkten att alla kan lära. De vuxna i skolan är förebilder och tydliga ledare med höga förväntningar på sina elever. Elevernas möjlighet att tillsammans utvecklas till kritiskt tänkande och reflekterande samhällsmedborgare ges genom den hårt styrda arbetsformen relativt lite utrymme. Man kan med hjälp av den engelske språk- och utbildningssociologen Basil Bernstein (1990) tala om en pedagogik med stark klassificering och inramning.

Vid ett av de studiebesök som genomfördes på skolan under den tid jag gjorde min fältstudie uttryckte rektor att ”det måste vara ordning och reda” och det måste finnas ”kärlek för att uppnå lyckade skolresultat”. Eleverna skall dessutom veta ”varför de är på skolan och känna att de ingår i ett sammanhang”.

En central aspekt av Monroe pedagogiken är dess individualiserade diskurs och budskap att ”alla kan lyckas om de bestämmer sig för det”. En annan är att man underlättar för elever från territoriellt stigmatiserade områden att uppnå framgång om man ”nollställer deras bakgrund” – därav rubriken för den här artikeln. Att nollställa bakgrund är här synonymt med att ignorera dels elevers hemförhållanden, kulturella och språkliga bakgrund, dels de strukturella skillnaderna mellan dessa ungdomar och andra. Monroe pedagogiken understryker formellt individens eget arbete. Här ställs den kollektiva och den sociala delen av lärandet mot den individuella. Det uttrycker en spänning mellan en nyliberal diskurs inom utbildningssektorn som betonar individen framför kollektivet och en diskurs som betonar de sociala strukturernas betydelse för utbildningsframgång (se t ex, Bernstein 1990, Bourdieu & Passeron 2008).

Skolverkets rapport om vad som påverkar skolframgång i den svenska grundskolan visar att det finns en ökad segregering och ökade variationer mellan skolor och olika elevgrupper samt betonar behovet av forskning om sambandet mellan samhällsfaktorer och skolresultat (Skolverket 2009). I rapporten lyfts åter relationen mellan individfaktorer såsom kön och etnicitet samt olika aspekter av elevernas socioekonomiska bakgrund för att förklara deras skolresultat. Ett påstående som återkommer är att ju mer likartad elevsammansättningen är desto starkare blir effekten av social bakgrund. Detta ligger i linje med resultat från både svensk och internationell forskning som också har visat att effekterna är betydligt starkare på skolnivå än på individnivå.

Kamrateffekter och lärarförväntningar har också starka samband med elevernas resultat enligt Skolverket (2009). En viktig fråga är då om det spelar någon roll vilken pedagogik som skolorna väljer, på vilka sätt och i relation till vad? Är det ändå elevernas bakgrund och skolans normerande praktik som avgör resultatet? Vad som är tydligt i Älvdalsskolan är att eleverna inte når högre resultat genom

den individualiserande pedagogiken trots att de gillar sin skola och har lärare som ställer höga krav och att de stannar kvar i sin skola i en större omfattning än vad som är vanligt i kommunala skolor i den typ av stadsmiljö som Älvdalen utgör (Bunar 2005, Jonsson 2007).

### Älvdalsskolan är en plats där man bryr sig

Älvdalsskolan beskrivs av eleverna som en bra skola där man bryr sig om varandra. Det är en lugn plats där man träffar sina vänner. Det är vänner som man växt upp med och som förstår vem man är och hur man har det. Alison uttryckte sig på följande sätt:

Alltså, det är en väldigt bra skola eftersom det är blandat. Vi accepterar varandra oavsett vilken religion man är eller vad man kommer ifrån, och vi respekterar läraren. Och läraren respekterar oss lika mycket. Och de bryr sig verkligen om oss ifall vi inte sköter oss eller så, så ringer de direkt hem och så ... det finns vissa som accepterar, medan andra blir arga men sedan tänker de efter och då tänker de att allt gör de för deras skull.

När Alison uttrycker sig om sin skola involverar hon också att kompisarnas bakgrund (religion och etnicitet) inte är det som är i fokus för att kunna trivas, snarare tvärtom, men tar även in det formella, som regler och disciplin, för att förklara trivsel.

Eleverna uttrycker ofta hur de uppskattar skolan [...]. Ett antal olika anledningar ges, bland annat trygghet [...]. Denna trygghet finns för dem trots att vissa regler kan tyckas inskränka deras friutrymme [...]. Eleverna får inte ta med sig mobiltelefon till skolan. Men då kan de inte heller rånas på sin mobil eller få den stulen från sitt skåp [...]. På skolan finns också skolvärdar som cirkulerar i skolkorridorerna och hälsar god morgon [...]. De ringer hem om man är frånvarande eller kommer för sent, enligt eleverna [...]. Samtliga i ledningsgruppen och många av de manliga lärarna bär kostym. Namnbrickor bärs av alla som finns på skolan. Allt är tydligt, synligt [...] (Fältanteckningar: januari 2007).

Ovanstående utdrag om hur trygghet skapas i skolan med hjälp av skolvärdar, lärare och andra som visar respekt och tar hjälp av tydliga regler och tydlig styrning harmonierar med de doktriner som återfinns i Monroes egen bok *Våga leda i skolan*. Här kan man kanske tala om att denna pedagogik kan skapa viss skillnad. Den har fasta ramar och skapar stabilitet och trygghet. Detta har även ett vidare syfte, enligt Monroe. Hon lyfter fram och betonar särskilt lärarens roll:

När en lärare är uppriktig och bestämd i klassrummet, ger barnen omedvetet honom eller henne tillåtelse att undervisa dem. Och utan den tillåtelsen sker ingen inlärning (1998, s 138).

Lärarna på Älvdalsskolan som förväntas arbeta utifrån Monroemodellen har varit i New York på studiebesök och studerat hur man kan arbeta med den här specifika pedagogiken. Det verkar finnas en trygghet även för dem. Den lärarflykt, som enligt internationell forskning (Olsen & Andersson 2007) drabbar urbana skolor och i områden som liknar Älvdalen, finns inte här. De flesta lärare som arbetar på skolan har arbetat där länge. En grupp om tio lärare har arbetat på skolan i 15 år eller mer.

Eleverna på skolan diskuterar sina lärare i korridorer, på fritidsgården och vid elevråd när jag är närvarande. I dessa sammanhang talar man, som kanske alla elever gör, om jobbiga lärare som ger för mycket läxor, tjatiga lärare, snygga lärare och om lärare som lär ut bra. Men det är sällan de intervjuade eleverna hörs uttrycka något negativt om sina lärare och aldrig något förolämpande eller grovt nedsättande. Återigen kanske pedagogiken gör en skillnad, men denna skillnad visar sig inte i termer av höga betyg.

De flesta elever har sämre betyg än elever på andra skolor i kommunen. År 2007 hade färre än hälften av eleverna inte nått de betyg som krävs för behörighet till något gymnasieprogram och 2008 hade antalet behöriga sjunkit ytterligare. Men liksom Bunar (2005) hävdar i sin forskning, menar eleverna att detta inte är för att lärarna är sämre och eleverna mindre begåvade. Lärarna betraktas inte bara som lärare av eleverna utan också som personer som alltid finns för dem och som hjälper dem, till och med efter arbetstid. ”De bryr sig om oss”, som eleverna Lena och Marja uttrycker det i en av intervjuerna. Det som framkommer ytterligare om lärarna på skolan i intervjuerna kan samlas i citat från Muhammad och Nadja som har olika åsikter gällande hur lärare agerar:

Lärarna är olika och de flesta är så bra lärare, schyssta. Fast det finns vissa också som gillar att vara så dominerande, de gillar att bestämma. Och det tycker jag är störande (Muhammad).

De gör ens schema. Vad vi ska göra och så, sen vi går efter det ... Det är bra ... Då vi vet vad vi ska göra, för vi vet inte själva vad vi ska lära oss (Nadja).

Arbetsformer och rutiner är, som tidigare skrivits fram, centrala på Älvdalsskolan. Varje lektion skall starta på samma sätt. När eleverna kliver in i klassrummet anges på svarta tavlan vad de skall börja jobba

med. Rutinen uttrycks av lärare och ledning som att klassrummet blir en oas i en annars splittrad tillvaro. Miriam (elev) uttryckte det som att "börja med uppgiften" fyller ett syfte och det är att "inte förlora tid". Det har till uppgift att eleverna skall komma igång direkt så att de kan nå dagens mål med lektionen, säger både lärare och rektorer.

Eleverna uttrycker en trygghet i att veta vad de skall göra och att de uppfyller de krav som ställs på dem. De uttrycker även en tillfredsställelse med att inte förlora tid på att fråga eller tala med sina kompisar. Denna trygghet har även beskrivits i pedagogikforskarens Girma Berhanus rapport om Monroepedagogiken i en svensk kontext vid två skolor (2003). Miriam beskriver starten av en lektion på följande sätt i en av mina intervjuer:

Jag menar, vi går in allihopa och så skriver kanske 75 procent av oss i klassrummet och så kollar man runt om man har någon att prata med och så ser man att alla andra skriver börja-med-uppgiften och har kommit igång och så tänker man "varför ska jag alltid prata, varför kan jag aldrig skriva börja-med-uppgiften" och så kommer man igång. Och så vet man ju att börja-med-uppgiften påverkar ens betyg jättemycket. Och de flesta börja-med-uppgifterna brukar komma på provet eller på läxförhör och så.

Förutom denna rutin med en tydlig startuppgift finns det dessutom en klar innehållslig agenda för det arbete som ska utföras i klassrummet samt för läxor och läxförhör. Dessa aktiviteter följs alltid upp med provgenomgångar och leder fram till nytt innehåll för nästa lektion, läxa och prov. Läraren styr denna agenda som samtliga elever är beroende av för att kunna "lyckas" i sin strävan efter betyg för att bli behöriga att söka nationella gymnasieprogram.

Läxor är en central del av modellen, men skall enligt lärarna inte användas för att differentiera eleverna. Läxans innehåll skall alltid vara bekant och ska ha gått igenom på lektionen innan den blir en läxa till nästa gång. Lärarna är mycket tydliga, både skriftligt och muntligt, med vad som är viktigt att läsa. Detta bekräftas av en av rektorerna på skolan:

Läxan är det man gått igenom och det finns ingen vilja att slå ut de elever som inte kan klara sin läxa ... Det är elevernas lärande som är viktig ... Eleverna behöver alltså inte gissa, tolka eller avkoda vad eventuellt som kan komma på ett prov.

Att vikten läggs på lärandets avläsbara utfall eller produkt är i enlighet med den synliga pedagogiken (Bernstein 1990). Denna form av pedagogisk praktik kommer till uttryck i olika sammanhang på Älvdalsskolan.

Positiv förstärkning av skolprestationer är synliga i olika sammanhang, och skolledningen liksom lärarna upprepar ständigt vikten av att lyfta fram det positiva i elevernas lärande vid studiebesök, i intervjuer och i de manualer som finns för undervisningen på skolan. Ett uttryck för detta är att skolan har skapat egna incitament och symboler för denna synliga pedagogik. Ett exempel är det som i skolan kallas för ”SSS” – ”små synliga succéer”. SSS kan innebära att något så litet som ett lyckat läxförhör belönas genom att ett anslag sätts upp i klassrummet.

Men även större succéer uppmärksammas på Älvdalsskolan. Eleverna deltar vid aulasamlingar cirka tre gånger per termin, alltid årskursvis. Då delas det ut utmärkelser och medaljer till de elever som har förbättrat sina resultat, den som är en bra kompis eller som har utfört något annat som enligt skolan bör uppmärksammas. Utdrag ut fältanteckningar från en av dessa samlingar visar hur elever uppmärksammas och åter får ta del av hur man skall lyckas i sitt skolarbete – rätt inställning och hårt arbete:

När AE-ledaren på Älvdalsskolan inleder sitt tal till de tysta eleverna flankeras hon av två av de manliga rektorerna i kostym och bakom eleverna samt vid sidorna står lärare vid de sittande eleverna. Hon börjar med att dela ut medaljer för simprestationer och utmärkelser för skolresultat och avslutar med: Gör det ni ska göra nu, varje dag, varje lektion. Det är alltså som jag sagt förut, det är arbete hela vägen som gäller, så svårt och så enkelt. ... Med arbete och att man har rätt inställning, att man försöker göra sitt bästa. Då är faktiskt allt nästan (paus) allt möjligt... Jag säger många gånger att det krävs jobb utav er och rätt inställning och så, men ni är inte ensamma, allt vi gör här är meningen att vi ska kunna hjälpa er med ... Det är er framtid som vi är här för, att hjälpa er med och tillsammans kan vi faktiskt gå hur långt som helst ... Jag vill att ni ska känna det (Fältanteckningar från ett lärarlett tal till elever vid en samling, maj 2008).

De elever som får dessa medaljer och utmärkelser fotograferas, vilket sedan sätts upp i skolans korridor. Ritualiseringen av dessa moment är tydligt normerande och har för avsikt att skapa en specifik form av social sammanhållning samtidigt som det betonar skolans prestationskultur, enligt rektorn. Monroe skriver i en av sina doktriner om undervisning och inläring att ”utpeka några elever som begåvade och talangfulla lockar fram hela deras begåvning och alla deras talanger. När det handlar om undervisning är det elitism som gäller” (1998, s 138).



## Ordning och uppförande

Lärarna på Älvdalsskolan var aktiva med att upprätta ordning och reda, men de mötte sällan något större motstånd eller protester. Det brukade oftast handla om att tillrättavisa elever med jackor på, de som satt på fel plats, de som inte hade böcker eller som pratade för mycket. Inte vid något tillfälle under de 12 månader som studien genomfördes har jag hört någon elev skrika eller kalla läraren för något opassande i klassrummet. Istället har atmosfären präglats av tydlighet kring spelreglerna i klassrummet. Eleverna ifrågasatte inte lärarens position i klassrummet öppet och inga hårda ord eller öppna konflikter noterades mellan lärare och elev. Återigen kan man fråga sig om pedagogiken gör en viss skillnad, men fortfarande inte i termer av betyg. I samtal om uppförande och respekt under elevintervjuer kunde följande uttryckas:

Alltså, alla vi gillar varandra och så. Vi har ingenting emot någon annan. Fast ibland det kan bli så där småtjatigt eftersom vissa pratar mycket på lektionerna och förstör. Andra som är intresserade och vill lyssna gör det men de andra fortsätter att prata ändå (Ana).

Barn och ungdomsforskaren Rikard Jonsson visar i sin avhandling att klassrumspraktik och samtal i lärarrummet ofta handlar om ordningsfrågor och en slags positionering: "nämligen en förhandling om disciplin och lärarauktoritet och en iscensättning av olika elevpositioner i klassrummet" (2007, s 246). På Älvdalsskolan skedde inte denna typ av positionering gällande vilken ordning som skulle råda i klassrummet. Frågan är varför? Ett svar kan vara att läraren har stöd av ett regelverk och de överenskommelser som genomsyrar all praktik på skolan. Läraren har tillgång till prov, läxor, betyg och avtal som kan användas i ett disciplinerande och styrande syfte (Foucault 1979). Detta finns självklart på alla skolor, men på Älvdalsskolan är det ovanstående tydliggjort och synligt på ett sätt som gör att det finns med vid skoldagens samtliga lektioner.

För det mesta verkar elevernas vetskap om regelverket räcka för att upprätthålla ordning, men inte alltid. Här följer ett exempel:

Läraren säger att det är bättre att skriva något än inget alls och uttrycker vikten av att det man arbetar med nu även kommer på provet. Fem elever startar med att be om pennor. En kille kommer in sent och äter på en macka. och läraren tar den – inga protester. En flicka lämnar salen – orkar inte, säger hon högt när hon går. Hon blir inte stoppad. Flickorna som sitter längst fram stör ordningen så läraren inte kan börja – läraren delar

till sist på flickorna. Vid andra tillfällen där liknande saker har inträffat har det inneburit att eleverna har fått lämna klassrummet ... Läraren verkar kämpar för att få alla att engagera sig och höjer inte rösten eller på något annat kroppsligt sätt visar makt ... verkar snarare vädja om uppmärksamhet ... Men många av eleverna fortsätter att ta tydligt avstånd från lektionens innehåll ... De visar inget intresse – fryser ut lärarens försök att göra dem delaktiga. Eleverna frågar gång på gång: ”Var skall man skriva?” Läraren svarar: ”Ju mer vi hinner på lektionen desto mer hjälp till nästa förhör!” När läraren till slut avslutar läxförhöret och börjar berätta om en persons liv (Mozart) börjar eleverna lyssna (Fältanteckningar: läxförhör i Musik, september 2007).

Ovanstående exempel utmärker sig på flera sätt från det som har skrivits i fältanteckningar om andra klassrum. För det första betedde sig eleverna mindre strukturerat vid lektionsstarten. För det andra agerade de mindre följsamt gentemot lärarens ledarskap. Men samtidigt eskalerade inte denna brist på följsamhet och intresse till öppen strid eller kaos. Eleverna visade ett ointresse för lektionen och dess innehåll och läraren hade svårt att övervinna detta bristande engagemang. Han lyckades först när han talat om att desto mer de hinner på lektionen, desto mer hjälp kan de få till nästa förhör. Dessutom fick eleverna upp intresset när innehållet i lektionen ändrade riktning till att handla om en annan sorts levande kunskap, det vill säga, kunskap om en persons liv (Mozart). Först då började eleverna agera enligt agendan genom att lämna över till läraren att bestämma vad som är viktigt att kunna och hur lärandet ska gå till.

### Vilken kunskap ger Älvdalsskolans elever en framtid?

Eleverna på Älvdalsskolan hade agendan helt klart för sig när de tillfrågades om vilket kunskapsinnehåll som borde behandlas i klassrummet:

Anneli: Jag hör aldrig att ni pratar om era familjer i klassrummet. Leila: Man ska inte heller ... För att det är lektion (och) man ska koncentrera sig på lektion ... på det som lärarna tycker att vi ska göra. Inte prata om familjer, ja, och så.

Eleverna arbetade till största delen utifrån läroböcker och jag frågade därför eleverna om de diskuterade ofta. Ali svarade på följande sätt:

[...] vi pratar mycket, alltså, om det som händer ute, här inne i skolan och så. Vad som händer, om någon bråkar, vi pratar

om det och så ... vi har ämnen, alltså, som kemi, fysik, som vi diskuterar mycket och om det i världen. Alltså, vi pratar, men vi skriver också på tavlan, alltså lärarna skriver på tavlan. Vi diskuterar också, men vi pratar inte om så mycket. Man säger (paus), man diskuterar inte mycket om det, man bara håller sig till boken, vad det står där.

Detta är bara två av många exempel på hur eleven fritt lämnar över makt till läraren att bestämma vad som är viktigt att kunna och hur den kommunikativa processen runt innehållets förmedling ska gestalta sig. När eleverna fick en fråga som rörde vilket kunskapsinnehåll som erövrats på annat håll och var det kan diskuteras är svaret entydigt att det sällan förekommer i klassrummet. Kim gav ett exempel på hur hon upplever det när det väl händer:

Alltså, om en lärare tycker att vi har kommit in i ett intressant samtal kan den typ avbryta lektionen i två-tre minuter och låta oss prata, diskutera om det eller typ fråga någon fråga och så. Och så kan de bli nyfikna och fråga oss också saker och så ... Det är det som är så roligt med de här lektionerna.

Den lärarstyrd pedagogiken till trots är ovanstående exempel på vardagsberättelser som eleverna delgav varandra ett av flera under min tid på skolan. Skillnaden är dock att i motsats till ovanstående exempel skedde detta sällan inom lektionstid utan på väg till nästa lektion eller i korridoren. Det kunde vara samtal om en helg fylld av upplevelser, som ett bröllop där mat, danser och släktingar diskuterades. Efter en lektion frågade läraren en flicka om hur helgen varit, varpå flickan berättade om ett kurdiskt bröllop som hon varit på i tre dagar. En grupp somaliska kamrater som stod bredvid stannade upp och började ställa frågor. I mina intervjuer frågade jag därför hur flickan som berättat om bröllopet såg på om den här erfarenheten borde finnas i skolkontexten:

Ja, jättemycket bröllop är jag med på och så, jättemycket ... Ja, vi har många danser och bröllop och fester och så. Det är roligt ... Men vi kan inte berätta om det på lektionerna. För det skiljer sig åt (Sara).

Exemplet visar på hur erfarenheter utanför skolan kan uppskattas som värdefulla och intressanta. Samtidigt ges denna erfarenhet en annan plats, som efter en lektion eller i en korridor. Mitt material visar att de kunskaper från hemmet som eleverna bedömer som viktiga för att lyckas i skolan handlar om respekt för andra. Hemmet bidrar inte med

formella kunskaper av akademisk karaktär, men däremot ett förhållningssätt gentemot andra och en känsla och förståelse av intresse och respekt för andra människor:

Mina föräldrar, de lär mig respektera, ta ansvar och såna grejer. Och när jag ska bli äldre, alltså kunna sköta det, de lär mig olika grejer ... som till exempel ansvar då ... att sköta läxorna och arbetet och så. Och respektera andra lärare och elever och så ... Min mamma säger till mig ”sköt dig”, då sköter jag mig (och) när jag började sköta mig var det inte för min skull eller för någon i skolan, det var för min mamma. För hon har upplevt mycket med mina äldre bröder, de har också varit typ som jag, lite värre också ... Så jag tänkte nu jag måste börja sköta mig. Det var därför. Men det har gått bättre sedan dess ... (Ralph).

Föräldrarna delar enligt intervjuerna skolans värderingar gällande vikten av en ”bra attityd” och respekt för andra och omgivningen och kan därför ge stöd. Svårare är det med de formella kunskaperna. Där finns det sällan hjälp hemifrån på det sätt som skolan önskar. Som en av eleverna uttryckte det: ”trots att många släktingar har kunskaper om olika ämnen... och vill hjälpa... passar inte alltid deras kunskaper och hjälp in i skolans sätt att tänka”. Detta är ett dilemma för Monroe-modellens synliga pedagogik eftersom den kräver, för ett effektivt lärande, att studier bedrivs på två olika platser parallellt. Dessa är skolan respektive hemmet. Bernstein skriver om detta på följande sätt:

Visible pedagogies usually require two sites of acquisition: the school and the home. The two sites are possible because the medium of the textbook makes transfer possible. Not all homes can operate as a second site, and in as much as this does not occur, failure is highly likely [...]. The relation between the two sites is regulated by strong framing, that is, the school is selective of communications, practices, events, and objects, which may not pass from the home into the pedagogical context [...]. The hidden costs of visible pedagogies are that the attributes of the home, physical, discursive, and interactional, enable children to manage, or fail to manage, the class assumptions of the context and sites of reproduction, progression and communication [...]. Modes of transmission ideology create and position subjects (1990, s 54).

Men även språket kan utgöra ett hinder för elevernas skolframgång, vilket lärare och elever i princip är överens om. Men det finns även andra hinder. Läxläsning och läxförhör tvingar eleverna att lära saker utantill utan behov av att förstå innehållet. Detta kan göra det svårt för

dem att klara av de nationella provens krav på reflektion och analys. En av eleverna uttryckte detta på följande sätt:

Man skriver anteckningar och sen pluggar på det ... Det är kärnämnen som är viktigast ... För att man behöver dem mest i livet och för kunna komma in på ett gymnasium så man måste kunna dem mest ... I svenska är det själva svenskan, hur man pratar. Och stavningen och sånt, man förstår texter och sånt ... Så att man förstår det men man förstår inte vad man ska använda det till då.

Med andra ord är det de elever som svarar mot pedagogikens krav som klarar sig bra, då pedagogiken ändras enbart i ringa grad i relation till elevernas olika förutsättningar, det vill säga, sociala och kulturella kapital. Vi kan här tala om en sammansatt pedagogisk kod där framgång och lycka vilar helt på individerna (Dovemark 2004). I intervjuerna uttrycker sig flera av eleverna kring hur de ser på vilka möjligheter de själva och klasskamraterna har för att lyckas i skolan. Ana och Nadja ger exempel på detta:

Det finns alltså ... vissa som inte kommer ... De, typ, de klantar sig och så, men om de kämpar så kan de faktiskt ... Vissa kommer inte för att verkligen lära sig, vissa är här för skojs skull ... Men om de försöker så kan de. Jag lovar (Ana).

Vilja och läraren ... det spelar ingen roll, eller jo, det spelar lite roll om du får hjälp hemma eller inte. Men det spelar också roll om du vill eller inte (Nadja).

Idén om att alla kan lyckas är ett centralt fundament i Monroedoktrinerna (1998), som gång på gång bekräftas av ledning, lärarkår och elever på Älvdalsskolan. Det officiella budskapet är som ett mantra: *Alla kan lyckas, bara man kämpar på tillräckligt, arbetar hårt, har viljan och tar tillfället i akt att lära under lektioner och vid de extra tillfällen som erbjuds, såsom läxläsning*. Men mantran till trots når inte alla individer framgång. När eleverna får frågan om de tror att alla kan lyckas bara man kämpar på är svaret och insikten att så inte är fallet trots övertygelsen i citaten ovan. Eleverna ger exempel på svårigheter med att alla inte har tillräckligt bra svenskkunskaper, hjälp hemma eller andra problem som gör det svårt att klara skolan. De har, med Paul Willis terminologi, utvecklat ett "partiellt genomskådande", det vill säga, de är medvetna om att skolans och lärarnas föreställningsvärld om allas lika möjligheter inte är sann (1984).

## Diskussion

När eleverna i den mångkulturella skolan möter Monroe pedagogiken uppstår olika slags respons. Responsen visar sig främst individuellt, men uttrycks även i grupper. Eleverna förväntas arbeta individuellt och konkurrera om de bästa resultaten, men i praktiken fungerar inte detta fullt ut. Ett exempel är elevernas sätt att hantera sina läxor. På fritidsgården såg jag ofta elever som hjälpte varandra; de delade med sig av anteckningar, skrev av varandra och berättade för yngre elever om hur proven kunde se ut. När jag frågade om detta fick jag som svar att alla har kompisar och när man behöver hjälp då ställer man upp för varandra. Det finns alltså en grundläggande solidaritet som inte låter sig kuvas av den rådande pedagogiken. Det som betonas är att det är viktigt att hjälpa varandra och att man brukar göra så. De erfarenheter och kunskaper som Älvdalsskolans elever besitter genom sitt boende i förorten, sin hemmiljö och sin insikt om sitt utanförskap materialiseras inte på det formella lärandets arena, klassrummet, men på annat håll på de mer informella arenorna.

En annan aspekt av Monroe pedagogiken som inte blir som man har tänkt är givetvis det som sker i relation till de formella kunskapsmålen och proven. Eleverna på Älvdalsskolan får inte bättre betyg än andra elever från andra typer av skolor i liknande bostadsområden. Dessutom får de betydligt sämre betyg än elever från andra typer av bostadsområden, framförallt de välbärgade.

Studien visar tecken på att den pedagogik Älvdalsskolan använder sig av kan vara en del av denna problematik. Pedagogiken ger fasta strukturer och skapar trygghet på flera sätt. Elever och lärare uppger att de trivs med den. De känner att det finns en ömsesidig respekt och att man bryr sig om varandra. Både elever och lärare stannar också kvar på skolan på ett sätt som är överraskande om man jämför med andra skolor i liknande områden nationellt och internationellt. Men det finns ett pris. Pedagogiken berövar elever och lärare en möjlighet i att "mötas i ett lärande" eller en diskussion.

Modellen verkar utgå från en föreställning om att förortens unga är i större behov av gränser, disciplin, ordning och reda för att kunna lära samt nå läroplanens mål än vad andra unga är. Modellen man arbetar utifrån är framtagen för unga i USA: s svarta getton. Monroe pedagogiken i Sverige har fått spridning just i förorter med mångdimensionell fattigdom och inte i innerstadsområden där den högutbildade medelklassen bor. Förortens människor och de unga med hemvist i dessa områden är med utgångspunkt i denna förståelse att betrakta som annorlunda; de görs till "den andre" (Sernhede 2009, Kamali 2006, Hall 1999), till den som inte är som vi, den som inte har samma

förutsättningar och som därför behöver en pedagogik som bygger på dessa principer för att kunna genomföra sin skolgång. De disciplineras. De styrs. Dessutom möjliggör pedagogiken ett skuldbeläggande av de som inte lyckas i sitt lärande. Ansvar för en lyckad utbildningskarriär vilar på individen, enligt den pedagogik som har studerats.

En aspekt av denna problembild ligger i det som sätts ur spel när man utgår från en uppfattning om att det är en styrka att nollställa elevernas bakgrund. På Älvdalsskolan är de strukturella faktorerna viktiga i en förklaring av skolans redovisade betygsresultat. Andelen boende med långvarigt försörjningsstöd och trångboddhet är långt över riksgenomsnittet och andelen unga föräldrar är betydligt högre än i övriga riket. Rädda Barnens årsrapport (2009) om barnfattigdom 2008 visar att merparten av barnen växer upp under ekonomiska villkor som ligger under gränsen för definitionen av fattigdom. Mer än hälften av invånarna är födda utanför Sverige. Antalet elever med vad som i statistiken går under benämningen "utländsk bakgrund" var för årskurs 9, under den period jag gjorde mina fältstudier, 92 procent. I Ungdomsstyrelsens (2008) senaste stora rapport om utsatta förortsområden visade det sig att över 35 procent av ungdomarna i Älvdalen i åldrarna 20–25 år varken arbetar eller studerar. Detta gällde för 2007, det vill säga, innan finanskrisen drabbade förorten. Eleverna är medvetna om de ojämlika sociala förhållandena. Men skolans pedagogiska credo, att "nollställa elevernas bakgrund", har gjort det svårt att inom skolans ram lyfta elevernas erfarenheter och funderingar om hur livet gestaltas för att skapa en förståelse för sin situation. Även med en annan pedagogik skulle det dock förmodligen vara svårt att kompensera för det urbana rummets effekter (Bunar 2005, Sernhede & Johansson 2006). Det är naturligtvis inte så att pedagogiska modeller är lösningen på den grundproblematik som är Älvdalsskolans och så många andra liknande skolors situation, men detta förhållande innebär inte att val av pedagogik saknar betydelse.

## Slutsats

Eleverna på Älvdalsskolan betraktas utifrån en tämligen bestämd syn på vad en elev är och bör vara. Det finns också en bestämd syn på hur kunskap och måluppfyllelse skall nås. Konsekvenserna blir att ungdomarnas "vardag" lämnas vid skolporten. Detta kan på ett plan framstå som likabehandling och politiskt korrekt. Men de monokulturella normer som är utgångspunkten för verksamheten och som framhålls som avgörande för en framgångsrik skolgång påverkar elevernas skolprestationer negativt.

Elevernas betygsresultat kan naturligtvis förklaras av en rad skilda faktorer: att föräldrarna har låg utbildning, att de inte är etablerade på arbetsmarknaden och att de har en låg studieinriktning. Vistelseid i Sverige och migrationsorsaker, speciellt när det gäller språk och begreppsutveckling, har också betydelse för elevers skolresultat (Tesfahuny 1998, Ungdomsstyrelsen 2008, Stigendal 2004). Gruppen elever på Älvdalsskolan är dock en tämligen heterogen grupp där eleverna har föräldrar som kommer från länder med mycket skiftande och annorlunda utbildningskulturer än den svenska.

Men det finns en annan dimension i det som karakteriserar det formella lärandet på Älvdalsskolan som också har betydelse för elevernas prestationer. Det handlar om att det formella lärandet är fokuserat på en form av kunskapsreproduktion som styrs av läroboksinnehållet och en starkt lärarcentrerad undervisning. Mycket begränsat utrymme finns för spontana frågor som utgår från elevernas funderingar och deras erfarenheter. Det som betygsätts och testas är den kunskap som har inhämtats från det skrivna ordet och den förutbestämda agenda som skolan ser sig som garant för.

Skolans uttalade pedagogiska modell för lärande av vissa bestämda pensum har inte tid eller plats för elevernas vardagsvärld. Vad som är än viktigare är att modellen också tenderar att se eleverna som objekt för lärarnas kunskapsförmedling snarare än som subjekt med förmåga till att kritiskt och självständigt granska, värdera och reflektera. Därigenom utvecklas inte heller förmågan att sätta in olika typer av kunskapsstoff i kontexter och orsakssammanhang. Denna självständiga och kreativa förmåga är också av vikt för att eleverna skall leva upp till andra viktiga prestationskrav. Så trots att eleverna möter kvalificerade lärare blir inte Älvdalsskolan ett exempel på den effektiva skola som den själv har satt som mål.

#### Not

1. Monroepedagogikens grundare dr Lorraine Monroe är en före detta rektor som 1991 ledde en kommunal skola i New York, vilken efter ett år lyckades bli en av de bästa skolorna i området. Skolan låg i en av de fattigaste delarna av Harlem där eleverna var afro- och latinoamerikaner. Dr Lorraine Monroe har tillsammans med sina kollegor tagit fram så kallade Monroe-doktriner. Den bygger på tolv grundantaganden, doktriner, för att nå en fungerande skola för barn och ungdomar i utsatta områden. Monroepedagogiken infördes i Sverige genom en stiftelse som arrangerade så att svenska lärare kunde besöka skolan i New York eller lyssna på de föredrag hon höll i Sverige för verksamma lärare och skolledare från 1996 och framåt. År 1998 översattes hennes bok *Våga leda* i skolan till svenska och Monroepedagogiken fick ytterligare spridning. Ras, etnisk tillhörighet o fattigdom är dåliga ursaker



för lågt ställda förväntningar (Monroe-doktrinen om undervisning och inlärning, s 138). I dag arbetar dr Lorraine Monroe med ledarskapsutbildningar och stöttar skolor med att få alla elever välutbildade, se vidare: <http://www.lorrainemonroe.org/about.html> [Hämtad 2010-01-12].

## Referenser

- Alinia, Minoos (2006): Invandraren, ”förorten” och maktens rumsliga förankring. Berättelser om vardagsrasism. I Masoud Kamali, red: *Den segregeringande integrationen. Om social sammanhållning och dess hinder*, s 63–90 (SOU 2006:73).
- Ball, Stephen J. (2007): *Education plc. Understanding Private Sector Participation in Public Sector Education*. London: Routledge.
- Berhanu, Girma (2003): *The Monroe Doctrine (Model) in the Swedish Context: Evaluation of the Quadriceps School Programme*. Göteborg: Report 2003:02, Department of Education, Göteborg universitet.
- Bernstein, Basil (1990): *Class, Codes and Control, 4: The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (2008): *Reproduktionen: bidrag till en teori om utbildningssystemet*. Lund: Arkiv.
- Bunar, Nihad (2005): Valfrihet och anti-segregerande åtgärder. När skolpolitik och integrationspolitik möts i det socialt, etniskt och symboliskt polariserade urbana rummet. Särtryck nr 264. *Utbildning & Demokrati* 14(3), s 75–96.
- Bäckman, Maria (2009): *Miljonsvinnare: Omstridda plaster och identiteter*. Stockholm: Makadam.
- Dovemark, Marianne (2004): *Ansvar – flexibilitet – valfrihet: en etnografisk studie om en skola i förändring*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg studies in educational sciences, 223.
- Foucault, Michel (1979): *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. Harmondsworth: Penguin.
- Hall, Stuart (1999): Kulturell identitet och diaspora. I Catharina Eriksson, Maria Eriksson Baaz & Håkan Thörn, red: *Globaliseringens kulturer*, s 231–243. Nora: Nya Doxa.
- Jonsson, Rikard (2007): *Blatte betyder kompis: om maskulinitet och språk i en högstadieskola*. Stockholm: Ordfront.
- Kamali, Masoud (2006): Om social sammanhållning och dess hinder. I Masoud Kamali: *Den segregeringande integrationen*. SOU 2006:73. Fritzes.

- Monroe, Lorraine (1998): *Våga leda i skolan! En personlig berättelse om ledarskap som förändrar*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Olsen, Brad & Anderson, Lauren (2007): Courses of action: A qualitative investigation into urban teacher retention and career development. *Urban Education*, 42(1), s 5–29.
- Regeringskansliet (2006): *Utbildnings- och forskningsfrågor*. [www.regeringen.se](http://www.regeringen.se) [Hämtad 2007-02-10]
- Rädda Barnen (2009): *Barnfattigdomen i Sverige Årsrapport 2008: Sammanfattning av Barns ekonomiska utsatthet i Sverige*. Stockholm: Rädda Barnen, Årsrapport 2008.
- Sernhede, Ove (2009): Territoriell stigmatisering, ungas informella lärande och skolan i det postindustriella samhället. *Utbildning & Demokrati* 18(1), s 7–32.
- Sernhede, Ove, & Johansson, Thomas (2006): Göteborg: Postindustrialism, globala städer och migration. I Ove Sernhede & Thomas Johansson: *Storstadens omvandlingar*, s 9–40. Daidalos: Centrum för kulturstudier Univ.
- Skolverket (2001): *Utan fullständiga betyg – varför når inte alla elever målen?* Stockholm: Skolverket. (Skolverkets rapport nr 202).
- Skolverket (2003): *Valfrihet och dess effekter inom skolområdet*. Stockholm: Skolverket. (Rapport nr 230).
- Skolverket (2009): *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Fritzes förlag.
- Skolverket: Mätningar utförda av skolverket. <http://salsa.artisan.se>, <http://siris.skolverket.se> [Hämtad 2010-01-20]
- Stigendal, Mikael (2004): *Framgångsalternativ: mötet i skolan mellan utanförskap och innanförskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Tesfahuney, Mekonnen (1998): *Imag(in)ing the Other(s): Migration, Racism and the Discursive Construction of Migrants*. Geografiska Regionsstudier – Uppsala 1998:3. Uppsala: Uppsala Universitet, Kulturgeografiska institutionen.
- Thomas, Jim (1993): Musings on critical ethnography, meanings, and symbolic violence. I Robin P Clair, red: *Expressions of Ethnography*, s 45–54. Albany, NY: SUNY Press.
- Ungdomsstyrelsen (2008): *Fokus 08 – en analys av ungas utanförskap*. [www.ungdomsstyrelsen.se](http://www.ungdomsstyrelsen.se) [Hämtad 2009-10-11]
- Willis, Paul (1984): *Fostran till lönearbete*. Stockholm: Karlssons förlag.