

»I MIN GAMLA SKOLA LÄRDE JAG MIG FEL SVENSKA«

EN STUDIE OM SKOLVALFRIHETEN I DET POLARISERADE URBANA RUMMET

NIHAD BUNAR OCH JENNY KALLSTENIUS



»I MIN GAMLA SKOLA  
LÄRDE JAG MIG FEL SVENSKA«

EN STUDIE OM SKOLVALFRIHETEN I DET  
POLARISERADE URBANA RUMMET

AV

NIHAD BUNAR  
JENNY KALLSTENIUS

---

Nihad Bunar, Jenny Kallstenius: »*I min gamla skola lärde jag mig fel svenska*«.

© Integrationsverket och författarna

ISSN 1651-1662

Integrationsverket

Box 633

601 14 Norrköping

[www.integrationsverket.se](http://www.integrationsverket.se)

© omslagsfoto: Doug Scott, Scanpix

Grafisk form: Anna-Sofia Quensel

Grafisk produktion och tryck: Elanders AB 2006

# INNEHÅLL

Förord	5
Författarnas förord	9
1. Inledning	9
Metod och material	10
Avgränsningar	11
Disposition	12
2. Valfrihet och integration	12
Valfriheten inom skolan	12
Omflyttningar	14
Utbildningspolitiskt paradigmskifte	15
Fyra studier om valfrihetens effekter	16
Konklusion	19
3. Elevströmmar i Stockholms stad	20
Valfriheten i siffror för hela Stockholm	20
Kista	22
Rinkeby	24
Skärholmen	27
Spånga-Tensta	28
Vilka är skolbyterna?	30
Konklusion	35
4. »De går, men de kommer tillbaka också«	35
Friskolor som ett hot mot budgeten	36
Annexskolorna i innerstaden	39
Att möta konkurrensen	43
Konklusion	45
5. Varför väljer »dom«?	47
»Ni ouppfostrade, oansvariga, högljudda, bråkiga ungdomar«	47
Svenskar som bodde där ute, typ, flyttade därifrån, byte skolor och så«	48
»Det är mindre av allt det dåliga« – »språk och stök«	51
»Där fick jag full pott nästan varenda gång utan att plugga«	53
Konklusion	54

6. Vad bör staten göra?	54
Den ambivalenta valfriheten	55
Att byta skola – investeringar i förhoppningar?	55
Kompetensutvecklingsbehov	56
Ett nytt paradigmskifte – från konkurrens till samverkan	56
Nya kunskapsbehov	58
Noter	59
Källförteckning	61

## FÖRORD

Integrationsverket har i uppdrag av regeringen att vartannat år lämna en rapport om tillståndet och utvecklingen inom olika samhällssektorer när det gäller situationen för invånare med utländsk bakgrund. I *Rapport Integration 2005* analyseras utvecklingen på arbetsmarknaden, inom utbildningsväsendet, barn och ungdomars uppväxtvillkor, folkhälsan samt utvecklingen av det segregerade boendet.

Ett antal forskare har fått i uppdrag av Integrationsverket att bidra med underlag som vi här publicerar som expertbilagor.

Samtliga forskare ansvarar själva för innehållet i sina bidrag och Integrationsverket tar inte ställning till innehållet.

En förteckning över expertbilagorna återfinns på Integrationsverkets hemsida, [www.integrationsverket.se](http://www.integrationsverket.se), se under publikationer.

Norrköping, mars 2006

Abdullahi Aress  
Avdelningschef





## FÖRFATTARNAS FÖRORD

Vi vill rikta ett varmt tack till alla de personer – skolchefer, rektorer, skolutvecklingsledare, elever och föräldrar – som ställt upp på intervjuer och låtit oss ta del av deras funderingar om valfriheten, skolan och integration. Utan deras medverkan hade det inte varit möjligt att skriva denna rapport. Vår förhoppning är att åtminstone delar av de kunskaper rapporten innehåller skall komma dem och deras skolor till godo. Bättre användning av de akademiska kunskaperna, i sina empiriska, teoretiska och analytiska former, än den som »sätts i arbete« för att förbättra människors vardagsliv är svårt att föreställa sig. Ett stort tack till våra kontaktpersoner på Utrednings och statistikkontoret (USK) i Stockholm och Statistiska Centralbyrån (SCB) för hjälp med statistiken. Ett tack till

våra kontaktpersoner på Integrationsverket, Mia Ressaissi, Gisela Andersson och Anna-Sofia Quensel, för ett gott samarbete. Arbetsfördelningen mellan oss två som gjort rapporten har varit följande: Jenny Kallstenius har samlat in och bearbetat det statistiska underlaget till kapitel 3 och hon har bidragit med elevintervjuer på de två kommunala innerstads-skolorna i kapitel 4. Nihad Bunar har samlat in det övriga materialet och författat resten av rapporten. Vi är i vanlig ordning ensamma ansvariga för alla eventuella svagheter och tillkortakommanden som rapporten innehåller.

Stockholm i mars 2006

Nihad Bunar Jenny Kallstenius



# »I MIN GAMLA SKOLA LÄRDE JAG MIG FEL SVENSKA«

## 1. Inledning

Jag kan inte göra något åt det, men jag kan lyfta frågan till politikerna i stadshuset som har ett ansvar för skolorna i ytterområdena. Om vi skall ha bra skolor så kan vi inte fortsätta åderlätas så här eftersom allting är så pengastyrt. Man skulle kanske behöva lägga ned skolorna i innerstaden, men i dag gör man inte det. I dag är det stadsdelarna som bestämmer och det är så otroligt hög status att gå i innerstan. Bara att få vara innanför tullarna ger status så jag tror inte att det är en enda politiker som skulle tänka den tanken. Men när jag funderar i min värld så tänker jag: skall vi ha bra skolor i ytterområdena eller skall vi se till att alla bra skolor ligger i inneområdena, då kanske skall man ta sådana beslut. Det är kanske där man skall gå. Sen kan vi ha vissa uppsamlingskolor i ytterområdena. Man måste fundera på vad blir av det här, vilka är effekterna? (Skolchefen i Skärholmen)

Ett av de grundläggande ideologiska postulater som den svenska skolan bygger på är tillhandahållandet av naturliga mötesplatser för barn och ungdomar från olika sociala och kulturella miljöer. Med andra ord, skolbanken skall delas mellan arbetarklass- och medelklassbarn, mellan killar och tjejer och mellan »invandrare» och »svenskar». Den senaste kategorin – även om definitionerna på dessa begrepp är ytterst flytande och deras innebörd oftast bestäms i praktiken – har aktualiserats under 1990-talet dels i samband med den stora flyktinginvandringen, dels på grund av den fördjupade sociala och etniska boendesegregationen, och dels på grund av valfrihetsreformen<sup>1</sup> inom skolan. Samtliga tre faktorer har sammanstrålat och med stor kraft slagit igenom i ett

antal bostadsområden belägna i storstädernas socialt utsatta förorter, och i praktiken fullständigt urholkat den nämnda ideologiska principen. I vissa av dessa bostadsområden är andelen elever med ett annat modersmål än svenska hundraprocentig, så att vi här kan tala om ett slags, i sina praktiska konsekvenser inte helt oproblematiskt, »minoriteternas mångkulturalism«.

Samtidigt har dessa områden, deras institutioner och invånare varit föremål för en rad statliga och kommunala åtgärder tänkta att komma till rätta med »segregationen och dess effekter» (prop.1997/98:165). I Stockholm har de kommunala Ytterstadssatsningen, Stadsdelsförnyelsen och Kompetensfonden<sup>2</sup> samt de statliga Blommanpengarna och Storstadssatsningen<sup>3</sup> tillfört en hel del nya resurser till områdenas grundskolor. Den nyinrättade Myndigheten för skolutveckling har arbetet med »skolor i segregerade områden» som en av sina främsta uppgifter och skolministern kungorde i slutet av 2004 att 225 miljoner kronor skulle anslås för att förbättra inlärningsförutsättningar på dessa skolor (prop.2004/05:1). Alla dessa externa insatser och åtgärder syftar bland annat till att stoppa den åderlätning av elever som många skolor i de socialt utsatta förorterna brottas med, och de har genomförts med varierande framgång (Axelsson m.fl. 2002, Parszyk 2002, Sahlen 2002, Blob 2003). Uttryckt i de politiska termerna »segregation» och »integration» skulle vi kunna säga att segregationskrafter (dålig ekonomi, stigmatisering och diskriminering) och integrationskrafter (ideologiska ställningstaganden för ett mångkulturellt samhälle och konkreta åtgärder) parallellt verkar i och omkring skolor i några av storstädernas socialt utsatta förorter. Konsekvenserna av

dessa processer har tidigare på olika sätt beskrivits och analyserats i den svenska pedagogiska, etnologiska och utbildningssociologiska forskningen (Ristilammi 1994, Bunar 2001, Axelsson m.fl 2002, Runfors, 2003, Stigendal 2005). Dåliga betyg, stigmatisering, stor elevomsättning, omfattande personalomsättning och bristande kommunikation med föräldrarna är några av de mest uppmärksammade svårigheterna. Starkare insatser för språkinläring och modersmålsundervisningens starkare ställning, fortbildning av personal i tvåspråkighetspedagogik och kulturell mångfald samt närmare samarbete mellan skola och hem är några åtgärder som forskning och utvärdering har förordat för att komma till rätta med den negativa utvecklingen.

Var står vi i dag? Insatserna fortsätter, nya extra medel fortsätter strömma in, det officiella ideologiska ställningstagandet i Sverige omhuldar kulturell mångfald, skolor från förortsområdena omnämns allt oftare i medierna för sitt positiva arbete, lärarna och även lokala politiker genomgår fortbildningar för att skaffa sig kunskaper om mångfalden, förortsskolornas pedagogiska utvecklingsarbete hyllas på konferenser och skördar nationella och internationella priser. Men även elevutflödet fortsätter och enligt de personer vi har intervjuat i samband med denna studie (se nedan) handlar det i första hand om att de flesta som lämnar skolor i de »invandrartäta« områdena gör det på grund av så kallade negativa val. Skolorna väljs bort. Elevströmmarna i storstadsområdena är generellt sett rätt så omfattande. I Stockholms kommun till exempel, bytte under 2004 var femte grundskolelev till antingen en friskola eller en annan kommunal skola än den som ligger närmast hemmet. Skolverket har genomfört ett antal undersökningar (se kapitel 2 i denna rapport) där valfrihetens konsekvenser har stått i fokus. Deras undersökningar visar att det är främst resursstarka och »målmedvetna« föräldrar som väljer att utnyttja valfriheten. I de socialt utsatta förorterernas fall skulle dessa handlingar kunna karaktäriseras som ett »privat integrationsinitiativ« varvid eleverna kopplar upp sina föreställningar om vilken skolmiljö som kan ge dem den högsta avkastningen, i form av bra betyg, ett svenskt språk utan brytning, en icke-stigmatiserande miljö och starka sociala nätverk, på ett skolpolitiskt instrument staten tillhandahåller, nämligen valfriheten. Konsekvensen blir således mer social polarisering mellan olika skolor. Den etniska polariseringen uttryckt genom de grova generaliseringskategorierna »svenskar« och »invandrare« är till följd av boendesegregationen sedan länge en i stort sett fullbordad process på många skolor.

Det är lätt att förstå varför elever och föräldrar

väljer att lämna skolor där utvecklingen har avstannat, där skolbudgeten är extremt snäv och i princip bara täcker det nödvändigaste, där lärarna och skolpersonalen inte har någon särskild kompetens i att arbeta med tvåspråkiga barn, där inga eller få profileringar har införts och så vidare. Listan skulle kunna göras lång. Men det är svårt att förstå varför eleverna väljer att lämna skolor som i princip har alla dessa förutsättningar, och lite därtill, och söker sig till skolor som antingen är nystartade och utan någon praktisk erfarenhet av utbildning (friskolor) eller till skolor som i sig tappar resursstarka elever (kommunala innerstadsskolor). Vad är det man flyr ifrån? Vad väntas man få i den nya miljön? Hur påverkas »flyktens« individuella orsaker av skolbytet? Vilka är de sociala konsekvenserna, med tanke på »skolan mitt i byn« –policyn, för några av de utsatta områden som riskerar att helt förlora kommunala grundskolor? Vilka är konsekvenserna för samhället sett i ett socialt och etniskt integrationsperspektiv? »Vad bör staten göra« – för att parafrasera titeln på Bo Rothsteins bok (1994) – givet den pågående utvecklingen?

Syftet med denna rapport är att beskriva, analysera och diskutera omfattningen av, orsakerna till och konsekvenserna av de elevströmmar som går från skolor i fyra förortsområden i Stockholm till friskolor och kommunala innerstadsskolor. Studiens empiriska nedslag görs i Stockholm, med särskild fokus på de områden som i den politiska och allmänna diskursen har pekats ut som »segregerade«, »invandrartäta« och »socialt utsatta«. Dessa är Husby i stadsdelen Kista, Rinkeby, Tensta/Hjulsta i stadsdelen Spånga-Tensta samt Skärholmen.

### *Metod och material*

Rapporten bygger på både kvantitativt och kvalitativt insamlat material. Statistiken om elevomflyttningar i Stockholm, som presenteras i kapitel 3 är en sammanställning av uppgifterna från Utrednings- och statistikkontoret (USK) och Stadsledningskontoret. Syftet med statistiken är att åskådliggöra den övergripande bilden i staden som helhet och bilda sig en uppfattning om elevomflyttningens omfattning, från vilka respektive till vilka områden och skolformer elevströmmarna går. Vissa statistiska uppgifter har kompletterats med friskolornas eget underlag. I samma kapitel presenterar vi också en mer detaljerad bild av de elever som i år 9 byter skolan med avseende på deras sociala bakgrund, invandringsstatus, kön och betyg samt hur detta påverkar den sociala och etniska sammansättningen i de berörda områdenas skolor. Dessa uppgifter är en special bearbetning som SCB

har gjort på vårt uppdrag. Är det bara medelklassbarn med svensk bakgrund och barn med invandrade och högtbildade föräldrar som byter eller är bilden mer komplex?

Det kvalitativa materialet består dels av en genomgång och sammanställning av tidigare forskning och utvärderingar om valfrihetens konsekvenser i Sverige och internationellt. Dels består det av intervjuer och informella samtal med några nyckelaktörer i och omkring de skolor och områden som allra mest berörs av valfriheten. Sammanlagt har vi genomfört intervjuer med skolchefer från tre stadsdelar (Skärholmen, Spånga-Tensta och Kista), med rektorer för fyra kommunala skolor belägna i »utsatta och invandrartäta« områden<sup>4</sup> som tappar en hel del elever till andra kommunala och fristående skolor, samt med rektorer för två fristående skolor (en med särskild islamisk och en med specialpedagogisk profil). Vi har därtill haft samtal med föräldrar som har sina barn i friskolor och haft diskussioner med personer ansvariga för skolutveckling i dessa områden. Vi har också genomfört fokusgruppintervjuer med 11 elever på två kommunala skolor belägna i Stockholms innerstad (Kungsholmen och Södermalm). Majoriteten av de intervjuade eleverna bor i Skärholmen, Vårberg, Rinkeby och Kista. De har följaktligen använt sig av valfriheten och lämnat sin lokala skola i något av dessa områden. I samband med studien har vi också haft seminarier och diskussioner med samtliga lärare och rektorer på dessa två kommunala innerstadsskolor, där frågor om hur de från de socialt utsatta förörternas dagligen pendlade eleverna integreras i de nya miljöerna, såväl socialt som pedagogiskt, har stått i fokus. Rapporten bygger också på erfarenheter av det ett år långa forskningsarbete som Jenny Kallstenius har gjort på några grundskolor i Stockholms innerstad (Kungsholmen och Södermalm) med deltagande observation och intervjuer med elever, lärare, skollädares och föräldrar. De berörda skolorna är stora mottagare av elever som byter från de utsatta områdena.

Det metodologiska angreppssätt vi använder oss av skulle kunna benämnas som en *teoretiskt informerad metodologi* (Willis, Trondman 2000). Den teoretiskt informerade metodologin handlar om en forskningsprocess som i alla delar rymmer ett samspel mellan ett teoretiskt tänkande, som genom att formulera viktiga problem och frågeställningar, samla in data på »fältet« och analysera dessa data, kan »övertaska« för givet tagna föreställningar hos de aktörer som studeras. Och en forskningsprocess som genom att i stor utsträckning äga rum på just »fältet« – att följa och lyssna till de specifika sammanhangens aktörer – får

också tillgång till empiri som kan »övertaska« forskarens teoretiska föreställningar och förklarings- och förståelsemodeller. Willis och Trondman summerar dessa argument med begreppet överraskningens dialektik. De tar avstånd från skolastisk teori (Bourdieu 2000), i meningen ett teoretiserande friställt från empiriska material som sätter forskaren i kontakt med levda sociala världar. Å andra sidan försvarar de behovet av teori i forskningsprocessens alla delar, från idéer och problemformulering till analys och konklusion. Det är i detta sammanhang viktigt att också se teoretikern som en praktiker. Även teoretiserande forskare är praktiker under specifika omständigheter och kan behöva överraskas av aktörers erfarenheter och föreställningar från andra sociala världar än den akademiska. Forskaren måste således vara medveten om sin position i, och relationer till, den värld han eller hon beskriver och till den värld han eller hon i egenskap av forskare kommer ifrån och är präglad av (se även Denzin 1997, Hammarsley 1998).

Den teoretiska medvetenheten har präglat denna studie i samtliga led, från planeringen och datainsamlingen till analyserna och skrivandet. Den syns allra bäst i kapitel 2 (forskningsgenomgång) och kapitel 5, där teoretiska resonemang vävs samman med empiriskt material om orsaker till att eleverna väljer att lämna den skola som ligger närmast hemmet. Den teoretiska medvetenheten syns också i vår användning av studiens nyckelbegrepp, från stigmatisering och sociala nätverk till situationsbunden kompetens, vilka är djupt förankrade i såväl empirisk forskning som olika teoretiska skolor. Hur mycket av »överraskningens dialektik« vi har lyckats frammana är en fråga vi närmare tänker behandla i det avslutande kapitlet. Men utan den teoretiskt informerade metodologins riktlinjer hade denna studie inte lyckats få fram de insikter om valfrihetens processer och konsekvenser som vi anser att den har lyckats åstadkomma.

### *Avgränsningar*

Rapporten behandlar endast valfriheten inom grundskolan. Det pågår en minst lika intressant utveckling inom gymnasieskolan med avseende på valfrihet och segregation. Det förändrade antagningssystemet i Stockholm, från närhets- till betygsprincipen, har uppmärksammats i några studier (Söderström, Uusitalo 2005, Arnman m.fl. 2004) och deras resultat pekar mot att den sociala, etniska och prestationsmässiga segregationen har ökat i staden till följd av de organisatoriska förändringarna. Att vi endast fokuserar på grundskolan beror, vid sidan om utrymmet, för det mesta på den speciella koppling som finns mellan

bostadsorten och skolan. Valfriheten inom grundskolan innebär att en elev alltid måste göra ett aktivt val när han/hon skall till skolan i ett annat område. Var femte elev i Stockholm gör det också. På gymnasienivån är alla tvungna att välja, men var man slutligen hamnar bestäms av betygsnivåerna. Grundskolor identifieras i mycket större utsträckning med sitt närområde än gymnasieskolor, även om de senare också kan drabbas av närområdets stigmatisering. Dessutom förväntas grundskolan spela en aktiv roll i sitt närsamhälle som »skolan mitt i byn« (Bunar 2001), genom en nära samverkan med föreningar och andra institutioner och organisationer, något som inte gäller för gymnasieskolan i samma utsträckning.

En annan avgränsning i rapporten gäller användandet av begreppen segregation och integration. Bunar har i underlagsrapporten till den senaste Rapport Integration 2003 samt i ett flertal tidigare studier (Bunar 2001, 2004d) ingående diskuterat vad segregation och integration står för i politiska, vardagliga och vetenskapliga sammanhang. Av den anledningen gör vi ingen djuplodning av begreppsparet i denna rapport.<sup>5</sup>

En tredje avgränsning handlar om den historiska utvecklingen av valfrihetens skolpolitiska kontext. Vi kartlägger och beskriver inte i detalj hur valfriheten som fenomen har uppstått, i vilket politiskt och utbildningsmässigt sammanhang och om kvaliteten i relationerna mellan kommunala och fristående skolor. Den historiska bakgrunden är förstås viktig för att förstå dagens situation och vi kommer att ge en kort introduktion till valfriheten inom skolan i Sverige. Men en djupare kartläggning och analys har gjorts av Bunar i ett flertal tidigare sammanhang (Bunar 2004a, se även Skolverket 2003, Arnman m.fl. 2004) och precis som i fallet med begreppen segregation och integration återfinns denna diskussion i det tidigare rapportunderlaget till Rapport Integration 2003.

## Disposition

Rapporten inleds med en genomgång av forskningen om valfrihetens konsekvenser i Sverige och internationellt. I det efterföljande kapitlet kartlägger vi elevomflyttningar i Stockholms stad, med särskilda nedslag i fyra stadsdelar. Kista, Rinkeby, Spånga-Tensta och Skärholmen har varit föremål för ett antal integrationspolitiska åtgärder under de senaste åren och i samtliga finns grundskolor där elever med ett annat modersmål än svenska är i absolut majoritet. I kapitel 4 låter vi skolchefer och rektorer komma till tals och berätta vad de anser om valfriheten, dess mekanismer och effekter för stadsdelarna och skolorna. I kapitel

5 diskuterar vi med hänvisning till intervjuer med elever och annan samhällsvetenskaplig och pedagogisk forskning, varför eleverna väljer att lämna sina skolor i de socialt utsatta förortererna och söker sig till innerstaden. Hur uppstår skolomflyttningar som fenomen och vad är det som eleverna »flyr ifrån« respektive väljer till när de byter skola? Rapporten avslutas med en sammanfattande analys av rapportens viktigaste slutsatser.

## 2. Valfrihet och integration

I detta kapitel diskuterar vi, med utgångspunkt i tidigare forskning, valfrihetens konsekvenser och effekter. Blev det mer integration eller blev det precis tvärtom, mer social, etnisk, prestationsmässig och könsmissig segregering? Vad vet vi om valfrihetens sociala och pedagogiska effekter egentligen?

### *Valfriheten inom skolan*<sup>6</sup>

Decentraliseringsutfästelserna som präglade utbildningssystemet under 1970- och 80-talen öppnade långsamt upp för förändringar inom skolans organisation. Förslaget om lättnader i systemet med fristående skolor, det vill säga skolor vars huvudmän är fysiska eller enskilda juridiska personer, och valfriheten inom ramen för skolplikten fördes ideligen fram av de borgerliga. För socialdemokraterna, vilka innehade regeringsmakten under större delen av 80-talet, var detta en politiskt och ideologiskt känslig fråga. Men det var ändå den socialdemokratiska regeringen, med dåvarande utbildningsministern Göran Persson i spetsen, som genom en rad beslut baddade för friskolereformen (Bergström 1999). Socialdemokraternas främsta intention var att bibehålla den sammanhållna skolan, men samtidigt ville de genom valfriheten öka den pedagogiska mångfalden (ibid.).

Den borgerliga regeringen som tog över makten 1991 kopplade idéerna om valfriheten och mångfalden med konkurrens och huvudmannaskap. Andra aktörer än kommuner och landsting skulle tillåtas vara skolans huvudman. Regeringen fastslog således i *Propositionen om valfrihet och fristående skolor* (prop.1991/92:95) rätten att själv välja skola samt möjligheten att välja mellan kommunala och fristående skolor. 1992 fattades beslutet om skolpeng, enligt vilket 85 procent av kommunens genomsnittliga kostnad skulle följa eleven med hans eller hennes eget val. Enligt Skolverket (1996) 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. (s. 11)

Valfriheten innebär konkret att kommunen i så stor utsträckning som möjligt skall tillgodose elevers och föräldrars önskemål om skolplacering. Begränsningarna är den så kallade *närhetsprincipen*, det vill säga skolans skyldighet att först ta in barn som bor närmast skolan, samt att valfrihetens utövande inte föranleder organisatoriska och ekonomiska svårigheter för kommunen. Även intagningen till gymnasieskolan sker på den kommunala närhetsprincipen, förutom i vissa kommuner (till exempel Stockholm) där intagningen sker på basis av elevernas betygsprestationer.

Fristående skolor uppfattades från början som en experimentverkstad för en ytterst liten grupp elever. Tanken var att pedagogiska framsteg därifrån skulle kunna implementeras i den kommunala skolan. Det var just friskolornas kompletterande och pedagogiskt profilerande roll som anfördes som ett starkt argument i början på 1990-talet då friskolereformen genomfördes. För att kunna leva upp till och vidareutveckla sin kompletterande roll i förhållande till den kommunala skolan fick de efter reformerna 1991/1992 ganska förmånliga finansieringsvillkor. Men det formella regelverket – i synnerhet det som talade om var gränsen mellan friskolornas kompletterande och konkurrerande roll gick – blev ganska otydligt. Med förmånliga finansieringsvillkor och ett otydligt regelverk började efter en inledande tveksamhet friskolornas kraftiga expansion. Utvecklingen var starkast i storstadsregionerna. Efter de senaste årens finansieringsreformer kan det sägas att Sverige har gått från ett system av hård reglering där enbart en liten del friskolor med specifika pedagogiska profiler (Waldorf- och Montessoriskolor) var tillåtna till ett offentligt finansierat friskoleväsende, men med diffusa samhälleliga ambitioner (Blomquist, Rothstein 2000). Den inledande samhälleliga ambitionen med friskolornas kompletterande roll försvann någonstans på vägen. Parallellt med friskolornas expansion ökade även deras konkurrenskraft och minskade klarheten i huruvida deras långsiktiga sociala effekter för samhället är bra eller mindre bra (se Bunar 2004d). Friskoleväsendet har i dag drygt 100 000 elever från alla samhällsklasser och etniska grupper på olika nivåer (förskolan, grund- och gymnasieskolan plus särsko-

lor) och med olika profileringar och program.

I samma veva som valfriheten inom skolan började lämna avtryck i praktiken intensifierade den återinstallerade socialdemokratiska regeringen diskursproduktionen om »integration inom skola« och i synnerhet om »allsidigt sammansatta klasser och mötesplatser« (Borevi 2003). Dåvarande skolminister Ylva Johansson påpekade till exempel i en budgetproposition att:

I en skola för alla undervisas elever med olika bakgrund tillsammans. Integration är ett viktigt värde i den sammanhållna skolan. Det går inte att överskatta betydelsen av att barn och ungdomar med olika erfarenheter, kulturer och sociala tillhörigheter tillbringar tid tillsammans med varandra under skoltiden. I ett öppet demokratiskt samhälle är empati, inlevelse i andra, förmågan att se med andras ögon avgörande värden. Sådana värden utvecklas bäst om de kan grundläggas tidigt i en ömsesidig kommunikation mellan skolkamrater. (Prop. 1994/95, citerat efter Borevi 2003.)

I propositionen om fristående skolor m.m. (1995/96:200) förklarade regeringen att ingen skola får verka ekonomiskt eller socialt segregering. Alla skall ha samma möjligheter att välja skola. Det förklaras inte närmare hur det skulle mätas och bedömas – enligt vilka kriterier – att en skola verkar segregering och inte heller om hur segregationen skulle stoppas om den visade sig förekomma. Att alltfler började utnyttja valfriheten och bytte till andra kommunala och fristående skolor än dem som låg närmast hemmet, oroade tydligen regeringen. I ett tal på Friskolornas årsmöte den 7 april 2005 påpekade den nya skolministern Ibrahim Baylan följande:

Socialdemokraterna har under 1900-talet, inledningsvis tillsammans med liberalerna, byggt upp och utvecklat en sammanhållen skola som bärs upp av den grundläggande idén om att samhället och skolan fungerar bäst när barn med olika bakgrund och erfarenheter möts och utbyter idéer med varandra. Där barn och unga ser att man kan vara olika men ändå lika mycket värd. När barn inte möts och när skillnaderna mellan olika skolor ökar, då ökar klyftorna i vårt samhälle och våra elevers totala resultat försämras. Det innebär också att fördomar och motsättningar lättare får fotfäste vilket är negativt för vårt demokratiska samhälle. (<http://www.regeringen.se/sb/d/4588/a/42274>)

Skolan var och skulle förbli ett av de främsta integrationsinstrumenten. Men denna uppgift motverkas av den kraftiga socioekonomiska och etniska segregation som råder i framförallt de svenska storstadsområ-

dena. En av segregationens effekter är också den stora omflyttningen, ett fenomen som i allra högsta grad påverkar skolornas arbetsvillkor.

## Omflyttningar

Ett av de största problem som utsatta områden såväl i Sverige som internationellt brottas med är den stora omflyttningen. De som oftast lämnar områdena är socialt starka individer (med arbete och högre utbildning) och de som flyttar in i stället är nyanlända flyktingar eller personer utan arbete med (nästan uteslutande) eller utan (mer sällan) invandrabakgrund. I internationell litteratur har denna process benämnts »white flight« (Wilson 1987, 1993, 1997, Wacquant 1996a, 1996b, O'Connor, Tilly, Bobo 2001). Omflyttningen gör också att de storskaliga integrationspolitiska satsningarna kan ge resultat på individnivå (arbete, bättre skolresultat), men när dessa individer sedan väljer att flytta och nya kommer in i stället (utan förankring på arbetsmarknaden, sämre skolresultat) blir det inga förbättringar på områdesnivå (Bunar 2003, 2004b, SOU 2005:29). Varje år mellan 1997 och 2002 flyttade till exempel cirka 15 procent av invånarna ut ur respektive in i de områden i Stockholm<sup>7</sup> som av kommunen och staten hade pekats ut som »socialt utsatta och segregerade« och därmed kvalificerats till medel från integrationspolitiska åtgärder.<sup>8</sup> Att många väljer att flytta behöver förstås inte vara något negativt i sig. Det kan tvärtom vara ett positivt tecken på att medborgarna har både förmågan och resurser att göra en bostadskarriär (Dahlstedt 2005, Urban 2005). Därför är det nödvändigt att hålla isär den positiva från den negativa omflyttningen.

Av tidigare undersökningar (se till exempel Andersson 1998, Skolverket 2003, Andersson, Bråmås 2002) vet vi att omflyttningar kan vara individrelaterade, områdesrelaterade och institutionsrelaterade.

- *Individrelaterade* flyttningar beror på individernas förändrade livssituation. Enkelt uttryckt flyttar ungdomar hemifrån, människor gifter sig, skiljer sig, får barn etc. Många av de individrelaterade flyttningarna skulle kunna betraktas som företagna av positiva skäl.
- *Områdesrelaterade* omflyttningar kan vara dels allmänna flyttningar som ett led i individernas bostadskarriär (positiva omflyttningar). Det handlar således inte om att flytta bort från, utan snarare flytta till ett annat område och/eller till en annan upplåtelseform (från hyresrätt till bostadsrätt eller villa). Dels kan områdesrelaterade flyttningar bero på att man är missnöjd med sitt bostadsområde av olika skäl och vill flytta därifrån så fort tillfället ges (negativa omflyttningar).<sup>9</sup>

- *Institutionsrelaterade* flyttningar handlar om att en familj flyttar för att den är missnöjd med den offentliga service som erbjuds i området (negativa omflyttningar). Dessa kan sammanfalla med de negativa områdesrelaterade flyttningarna, men inte alltid.<sup>10</sup> Ett av de mest uppenbara exemplen här är skolan. Vissa familjer flyttar från ett område för att slippa sätta sina barn i de lokala skolorna som då oftast betraktas som mindre bra och »invandrar-täta«, har dåligt rykte och nästan undantagslöst har mycket sämre betygsgenomsnitt än staden som helhet (se Bunar 2001, 2004a, 2004c, Skolverket 2004). Eftersom utbildningen är en av de största investeringarna i barns framtid vill föräldrarna försäkra sig om att deras barn får de »bästa« *skolkamraterna*. Föräldrarna väljer alltså inte skolor med utbildad, behörig och fortbildad personal, eftersom de oftast inte känner till personalens kompetens. Det är just förväntningarna om vilka skolkamrater som kan ge den högsta avkastningen i framtiden eller det bästa sociala och kulturella kapitalet (Bourdieu 1977) som styr skolvalet (Skawonius 2005).<sup>11</sup> Elever med invandrabakgrund bedöms, att döma av rörelsemönster mellan olika grundskolor i till exempel Stockholm, inte kunna tillhandahålla ett tillräckligt underlag för utveckling av de olika kapitalformerna (se även Skolverket 2003).

Det finns dock ytterligare en aspekt av omflyttningen betingad av de lokala skolorna, och det är att föräldrarna vill att deras barn skall gå i en fristående skola som ligger i en annan del av staden eller i en kommunal skola med en särskild profil. Då kan man bestämma sig för att flytta för att komma närmare den skolan. Poängen är att här flyr man inte från någonting, utan väljer helt enkelt ett alternativ som inte erbjuds lokalt. Denna typ av flyttningar kan betraktas som positiv därför att individerna då får möjlighet att koppla upp sina individuella livsstrategier på de möjlighetsstrukturer som samhället tillhandahåller. En av de möjlighetsstrukturer som står i fokus för denna rapport är valfriheten inom skolan.

En fråga som alltför sällan ställs och debatteras helt öppet är om det faktum att gå i en skola där det endast finns ett fåtal elever som har svenska som modersmål i sig ger eleverna sämre förutsättningar inom skolsystemet, och därigenom predestinerar dem för sämre positioner på arbetsmarknaden och i samhället som helhet. Är det ett problem i sig att gå i en »invandartät« skola? Vad är problemet i så fall? Med andra ord, vilka är de negativa konsekvenserna (reella och/eller befarade) för individerna av att gå i »invandartäta« skolor?<sup>12</sup>



## Utbildningspolitiskt paradigmskifte – från public till private goods

Den svenske skolforskaren Tomas Englund skriver i sin artikel *Skolan och demokratin* (2003, se även Englund red. 1995) om att ett utbildningspolitiskt skifte ägde rum i Sverige under 1990-talets första hälft. Skiftet kännetecknades av två huvudtendenser. Den ena handlade om skolans organisationsförändringar mot ökat föräldrainflytande och framväxten av fristående skolor, varvid den utbildningspolitiska dagordningen alltmer »... förflyttades från den interna pedagogiska debatten till de stora tidningarnas ledarsidor« (s. 58). Den andra huvudtendensen utgjordes av kunskapsfrågans förskjutning mot ett mer strikt mål- och utvärderingssystem, enligt Englund. Mer valfrihet och ett slags kund- och marknadsanpassning å ena sidan och mer positivistiskt tänkande eller jakt på »mätbara« metoder å den andra präglade således detta utbildningspolitiska skifte i den svenska skolan.

Englund menar att det hela också skulle kunna uttryckas i termerna mindre *public goods* och mer *private goods* i utbildningen. Det förra kopplar han till den stora demokratin vilket i utbildningssammanhang innebär »att utbildningens utformning tar form via dessa institutioner och att skolan är en mötesplats mellan personer från olika sociala grupper och kulturer« (s. 57). Alltså det som i statliga propositioner (prop. 1995/96:200, se även Borevi 2003) och forskning (Stigendal 1999, Bunar 2001) har kallats för skolintegration. Med institutioner menar Englund de huvudsakliga statliga institutioner genom vilka vi gemensamt bestämmer över våra kollektiva angelägenheter. Private goods kopplar han till den lilla demokratin, »vilket innebär att en grupp personer i direkt, personlig samverkan bestämmer över sina gemensamma villkor. Överförd till utbildning innebär det att föräldragrupper kan avgöra sina egna barns utbildning och att skolan inte har funktionen som mötesplats mellan olika sociala grupper och olika kulturer« (ibid.). Han menar vidare att den successiva förskjutningen av den utbildningspolitiska debatten under 1980-talets andra hälft inte på något sätt var en isolerad företeelse. Den var ett led i ett mer allomfattande systemskifte från politik till ekonomi, från kollektivt och offentligt till individuellt och privat, från jämlikhet till privat autonomi. Vi skulle kunna tillägga att förskjutningen av maktbalansen från den stora till den lilla demokratin också i sina praktiska konsekvenser har inneburit avsteg från en reglerad och planerad skolintegrationsprocess (mötesplatser, allsidigt sammansatta klasser) till förmån för förhoppningar om att det fria valets självreglerande mekanism kommer att ordna detta.

Sverige är inget undantag. Michael Peters skriver i sin artikel *Valfrihet på de svagas bekostnad* (2001) om en liknande resa som Nya Zeeland genomgick under andra halvan av 1980-talet. Det Nyzeeländska utbildningssystemets ideologiska grunder påminde mycket om de svenska med likvärdighet och integration, men de ändrades då nyliberala vindar med ledorden *valfrihet* och *konkurrens* började blåsa starkt i mitten av 1980-talet. Peters skriver att:

För första gången i Nya Zeelands historia blev uppfattningen om utbildning som en privat angelägenhet – ett »private goods«, delvis underkastat marknadsförhållanden – en realitet. Den centrala frågan om lika möjligheter, som dominerat utbildningsdebatten fram till slutet av 1970-talet, ersattes av tal om effektivitet, val, konkurrens och resultatansvar. Skolor skulle omorienteras i riktning mot decentralisering och effektivitet, och struktureras efter modeller från privata företag. (s. 5)

Effekterna av dessa förändringar var förödande för likvärdigheten i skolan, hävdar Peters vidare med hänvisning till en rad andra studier (Gordon 1994, Wylie 1994, Lauder 1994). Valfriheten värnar om privilegier, förhindrar att alla elever får jämlik tillgång till utbildning, den hindrar att alla elever får tillgång till olika typer av sociala erfarenheter, den sätter gränser för samhällets demokratiska utveckling och den försvagar basen för social och politisk integration, menar Peters och tillägger att:

De samlade effekterna av »valfriheten« har blivit en förstärkning av gamla trender: en skola längst ned i hierarkin har fått sin intagning nästan halverad sedan 1990, medan en framgångsrik skola med duktiga medelklass elever snabbt ökat sitt elevantal. (ibid. s.8)

Skolorna blir således, enligt Peters, mer etniskt och socioekonomiskt segregerade som en konsekvens av valfriheten, och relationer mellan skolorna har försämrats till följd av konkurrensen om eleverna.

Marianne Dovemark går i sin avhandling *Ansvar – flexibilitet – valfrihet* (2004), igenom den internationella forskningen om valfrihet och segregation (Ball 2000, Ball m.fl. 1997, Lauder 1997 Stuart, Wells 1997, Whitty 2002) och konstaterar kort att: »Valfrihet gällande val av skola ökar differentiering och segregering gällande socialgruppsstillhörighet mellan skolor såväl som inom skolor där bl.a. en omfördelning sker från resurssvaga till resursstarka elever då krav från medelklassföräldrar ofta tillmötesgår« (s. 28). Statsvetarna Bo Rothstein och Paula Blomquist kartlägger och diskuterar också den internationella forskningen i boken *Välfärdsstatens nya ansikte* (2000). Deras slutsatser är att:

De internationella erfarenheterna av marknadsstyrning inom skolan visar tydligt att ökande segregation kan bli en oönskad bieffekt av valfrihet. En anledning till detta är efterfrågans sammansättning. Den dominerande tendensen när det gäller vilka som utnyttjar rätten att välja skolan är att det i första hand är medborgare som har relativt hög social status. (s. 107)

Författarna pekar också på att föräldrarnas val genomsyras av tre motiv. Den första är att föräldrarna väljer den skola som uppvisar bäst skolresultat. Den andra är den osäkerhet som präglar forskningen om hur föräldrarna bär sig åt vid valet, när de saknar relevant information om skolans resultat. Då är det oftast skolans image eller rykte som avgör valet. Det tredje motivet hänger ihop med boendemiljön, då föräldrarna inte vill att deras barn skall gå i skolor kända som »dåliga« eller med dåligt rykte (ibid. s. 84). De positiva effekterna av valfriheten är liksom i de tidigare studierna ökat föräldrainsflytande och ökad pedagogisk mångfald.

Dessa slutsatser gäller i mångt och mycket för den svenska skolan också efter att marknadsstyrningen alltmer tog över under 1990-talet, enligt Rothstein och Blomquist. En skillnad är att valfrihetens segrerande konsekvenser ändå är rätt så begränsade i Sverige därför att den generellt utnyttjas i relativt liten utsträckning och därför att elever med utländsk bakgrund är överrepresenterade i de fristående skolorna. Men många med utländsk bakgrund byter också inom den kommunala sektorn (ibid. s. 167). Det handlar dock i båda fallen om barn till föräldrar med högre utbildning.

Statsvetaren Karin Borevi visar i sin avhandling *Välfärdsstaten i det mångkulturella samhället* (2003) hur den svenska staten har försökt främja integration i samhället genom bland annat skolpolitik. Dessa strävanden blev än mer påtagliga i början på 1990-talet då den omtalade valfrihetsreformen ägde rum. »Valfriheten stod i latent konflikt till målet om social miljö« konstaterar Borevi (ibid. s. 238) och hänvisar till en rad statliga utredningar och ministerutlåtanden från mitten av 1990-talet där alla bedyrar sin hängivenhet till skolan som »... en viktig mötesplats, där medborgarna redan från unga år får tillfälle att lära sig leva tillsammans och att umgås och samarbeta, oavsett kön, bostad, social bakgrund, religion eller etnisk tillhörighet« (SOU 1995:109, s. 47). Men trots dessa utfästelser menar Borevi, i likhet med den tidigare refererade ståndpunkten av Englund (2003), att det i mitten av 1990-talet uppstod något hon kallar spänningsförhållandet mellan individen och kollektivet i synen på hur utbildningen skulle betraktas

i samhället. Skulle den vara en angelägenhet för individen (»private goods«) eller för samhället (»public goods«)? Slutsatsen är att valfriheten slutligen har svängt pendeln i en riktning mot att utbildningen mer och mer betraktas som en vara som i konkurrens mellan fria entreprenörer bjuds ut på marknaden till medborgarna. Var och en får välja utifrån sin tillgång till ekonomiskt, socialt, kulturellt och symboliskt kapital. Eftersom tillgången till dessa kapitalformer är ojämnt fördelad mellan olika grupper blir även möjligheten att »köpa den rätta varan« (det vill säga välja skolformen, området och profilen) olika fördelad.

I en nyutkommen avhandling, *Att välja eller hamna*, diskuterar pedagogen Charlotte Skawonius (2005) hur föräldrar i en stadsdel i Stockholm resonerar kring skolvalfriheten. Stadsdelen består av två till socioekonomisk och etnisk sammansättning skilda delar, vilka hon benämner Nystad och Gamleby. Skawonius utgår ifrån några av den franske sociologen Pierre Bourdieus nyckelbegrepp, fält, habitus, kapital och praktiskt sinne (se Bourdieu 1977), för att bland annat analysera varför vissa föräldrar väljer att låta sina barn gå kvar i Nystads skolor (ett område som skulle kunna kallas »invandrartätt«) och varför andra väljer att sätta sina barn i andra skolor. Även om avhandlingen inte direkt förhåller sig till frågan om väljandets politiska och sociala konsekvenser (segregation och integration) tillför den viktiga dimensioner till vår förståelse av valfrihetens förutsättningar. Alla som skulle vilja välja kan inte göra det därför att många hinder står i vägen, från information och ekonomi till dilemmat om hur ensamstående mammor skulle kunna få tiden att gå ihop. Det handlar alltså inte om formella möjligheter staten tillhandahåller och inte heller om individuella viljor. Det handlar om mycket mer komplexa sociologiska processer där, för att parafrasera Bourdieu, fältets struktur strukturerar habitus, som i sin tur understödjer det praktiska sinnet och konkreta praktiker, vilka bidrar till att strukturera fältet. Detta är inte determinism, detta är vardagsverklighet för många familjer för vilka formella möjligheter kanske inte ter sig så möjliga i praktiken.

Vad säger då de svenska undersökningar som särskilt har granskat valfrihetens effekter? Nedan refereras till fyra sådana undersökningar.

### *Fyra studier om valfrihetens effekter*

Skolverkets rapport nr. 109, *Att välja skolan – effekterna av valmöjligheter i grundskolan* (1996), var bland de första som på ett systematiskt sätt försökte uppskatta effekterna av det fria skolvalet i Sverige.

Undersökningen som rapporten bygger på genomfördes mellan 1994 och 1996, men merparten av datainsamlingen gjordes under 1995. Den är intressant på många sätt, inte minst i ett longitudinellt perspektiv där vi kan försöka följa vad som har hänt inom detta område under de senaste 10 åren.

Rapportens syfte är att belysa konsekvenser av den ökade valfriheten för likvärdigheten i skolan, med betoning på den eventuellt segregeringseffekt valfriheten kan ha. Studien utgår ifrån en definition av begreppet segregation som tar hänsyn till etniska, socioekonomiska och prestationsmässiga faktorer. Segregation skulle också kunna definieras som förekomsten av social och fysisk distans mellan olika urskiljbara grupper i samhället baserat på klass, etnicitet, kön och bostadsort. De olika faktorerna kan ha olika orsaker och effekter var för sig, men i praktiken är de ofta relaterade till varandra, i synnerhet klass, etnicitet och bostadsort (Wacquant 1996b).

Två argument talar för rätten att välja skola: elevers och föräldrars önskemål skulle på ett bättre sätt tillgodose och valfriheten skulle bidra till att såväl förbättra utbildningens kvalitet som skolväsendets effektivitet. Vad gäller påståendet om att en ökad konkurrens höjer kvaliteten på undervisningen så har flera internationella forskare (se Peters 2001) uppmärksammat att detta bygger på förhoppningar och ideologiska föreställningar och inte på empiriskt grundade kunskaper om att det verkligen förhåller sig på det sättet och att sambandet oproblemiskt kan fastställas.

Skolverkets studie (1996) visar på att valfriheten har både positiva och negativa effekter. De positiva handlar om att vissa skolor har utvecklats på ett bra sätt till följd av skolkonkurrensen, men den sammanlagda bilden pekar på flera nackdelar. Det gäller i synnerhet skolor med stort elevutflöde och litet elevinflöde. Det som sker här är att:

- Elever som av lärare uppfattas som relativt sett resursstarka byter till andra skolor (elever med föräldrar med eftergymnasial utbildning och elever med svensk bakgrund).
- Elever som byter till andra skolor uppfattas av lärare prestera över genomsnittet i klassen.
- Skolorna får en försämrad ekonomi.
- Tjänsteunderlaget minskar och lärare friställs.
- Vissa lärare söker sig till andra skolor. (Skolverket 1996, s. 8)

Studiens övergripande slutsatser – baserade på ett gediget empiriskt underlag<sup>13</sup> – skulle kunna sammanfattas med två satser. Den första är att de som allra mest använder sig av valfriheten och byter skola är

elever med nordisk bakgrund (exklusive svensk bakgrund) och elever vars föräldrar har eftergymnasial utbildning oavsett födelse-land. Dessutom byter de flesta till en skola inom samma område. Den andra slutsatsen är att det finns klara segregationstendenser till följd av skolbytena, främst den prestationsmässiga segregationen mellan kommunala skolor och i relation till friskolor ökar. Men eftersom de flesta byter till en skola inom samma område, där den socioekonomiska sammansättningen av eleverna motsvarar »skolbyternas« egen socioekonomiska bakgrund, så ökar inte segregationen nämnvärt. Den bekräftar dock i stället, påpekar Skolverket (1996, s. 110). Valfriheten utnyttjas dessutom mest i storstadsregionerna där närheten till andra skolor eller utbyggda kommunikationer möjliggör en något så när smidig övergång till en annan skola.

Som vi kommer att se lite längre fram har vissa förutsättningar ändrats beträffande valfrihetens utnyttjande sedan denna undersökning genomfördes i mitten av 1990-talet. Mest påtagligt handlar det om ökningen av elever som byter skola och om att bytena, åtminstone i Stockholm, allt oftare sker till andra områden samt till skolor där den socioekonomiska elevsammansättningen inte motsvarar »skolbyternas« egen bakgrund.

I rapporten *Den svenska skolan – effektiv och jämlik?* (Björklund m.fl. 2003) granskas svensk utbildningspolitik med fokus på reformarbete under 1990-talet. Ett helt kapitel ägnas åt diskussioner av det fria skolvalets konsekvenser för bland annat elevernas prestationer. Nyckelfrågorna är: Hur påverkas elevernas studieresultat av att gå i en privat skola? Har skillnader mellan skolor någon effekt på elevernas studieresultat?

Effekterna på elevprestationer av att gå i privata skolor, liksom av skolkonkurrensen, är en omdebatterad fråga i många länder och det saknas konsensus bland forskarna om effekterna av det fria skolvalet och utbildningens *marknadifiering*, menar författarna. De inleder med att hänvisa till diskussionen om charterskolor i USA, en skolform som innebär ökade möjligheter till konkurrens och valfrihet. Charterskolorna bildas av föräldrarna och drivs av privata företag, men de finansieras med offentliga medel. Det är inte tillåtet för dessa skolor att ta ut avgift från sina elever. Formen påminner således om friskolor i Sverige. I en studie från Michigan (Bettinger 1999) hittade forskarna inga nämnvärda effekter av dessa skolors etablering för de offentliga skolorna och de fann också att eleverna i charterskolor presterade något sämre än eleverna i de offentliga skolorna. Men oftast är situationen det omvända, elever i de privata skolorna har

högre betyg. En förklaring kan vara skillnader i klassernas storlek. I de privata alternativen är klasserna oftast mindre, vilket leder till högre elevprestationer (Rouse 1998). De internationella erfarenheterna bör tas med en nypa salt därför att skillnaderna gentemot Sverige är stora i ett institutionellt och strukturellt hänseende, avslutar författarna sin korta exposé över »de internationella« (främst amerikanska) erfarenheterna av skolkonkurrens och det fria skolvalet.

I frågan om det fria skolvalet och segregering, menar författarna att elever i friskolor i högre utsträckning har föräldrar med invandrarbakgrund och med högre utbildning. Sannolikheten att elever med denna bakgrund skall gå i en friskola med speciell profil är något högre än för dem med föräldrar med lägre utbildning och svensk bakgrund. Däremot försvinner signifikansen när det gäller friskolor med allmän profil och dessa utgör som bekant den allra största andelen friskolor. Björklund m.fl. säger dock ingenting mer om möjliga segregationstrender till följd av det fria skolvalet i relation till omflyttningar mellan kommunala skolor och mellan kommunala och friskolor. Men de citerar slutsatser från en utvärderingsrapport som USK (2002) har tagit fram där de hade tittat på elevströmmarna innan och efter reformen i gymnasieantagningssystemet i Stockholm (1999 och 2001). Slutsatserna är att:

- Elevrörligheten mellan skolorna har ökat.
- Segregationen mellan skolorna har ökat med avseende på invandrarbakgrund, föräldrarnas inkomster och utbildning.
- Ingenting kunde sägas om elevernas betygsprestationer.<sup>14</sup>

Sammanfattningsvis avslutar Björklund m.fl. med fyra slutsatser:

Den *första* är att det finns tecken på att friskolornas expansion har bidragit till ökad segregation mellan skolorna därför att utrikes födda barn och barn till högutbildade föräldrar är mer benägna att söka sig till friskolor.

Den *andra* är att det saknas tydliga samband mellan andelen elever i friskolor och skolkostnader per elev.

Den *tredje* är att det finns ett litet samband mellan den genomsnittlige svenskfödde eleven (oklart om bakgrunden i övrigt) och andelen friskolor i en kommun.

Den *fjärde* slutsatsen är att det saknas samband mellan den genomsnittlige utrikesfödde eleven och elever med lågutbildade föräldrar och andelen friskolor i en kommun.

En rapport som rönt ganska stor uppmärksamhet presenterades på DN:s debattsida den 15 april 2004 av Per Thullberg, generaldirektör på Skolverket, och

Sun-Joon Hwang, projektledare, under rubriken *Valfrihet i skolan ökar segregationen*. Rapportens titel är *Valfrihet och dess effekter inom skolområdet* (Skolverket 2003) och syftet är att »belysa valfrihetens effekter i ett likvärdighetsperspektiv« (s. 5). Närmare bestämt tittade författarna på bland annat valfrihetseffekter i frågan om skolutveckling, inflytande och segregation. Ett gediget empiriskt material ligger bakom undersökningen bestående av textanalys av statliga dokument, enkätundersökningar bland föräldrar och kommunala tjänstemän om valfriheten och en djupdykning på 28 skolor i fem kommuner. Vad har de kommit fram till?

Studien visar på både positiva och negativa effekter av valfriheten. De positiva effekterna är att skolutvecklingen stimuleras genom profilering och pedagogisk förnyelse, att föräldrarnas engagemang och inflytande ökar och att lyhördheten från skolor och kommuner gentemot föräldrarnas och elevernas önskemål och krav om olika aspekter av utbildningen ökar. Lärarna tycks också bli mer engagerade när föräldrar i större utsträckning gör ett aktivt val av skola.

De negativa effekterna är i första hand att etnisk, socioekonomisk och prestationsmässig segregation förstärks som en följd av rätten att välja skola. Av de kommunala tjänstemän som ingick i studien ansåg 38 procent att valfriheten i deras kommun har lett till ökad etnisk, men också prestationsmässig och socioekonomisk segregation. Resultaten från de två fallstudierna Västerås och Sollentuna stärker bedömningen att valfrihet har segregrande effekter. Svenska elever undviker skolor där andelen elever med utländsk bakgrund är hög. En annan negativ effekt är att skolor inte längre samarbetar med varandra. En tidigare samarbetsanda har ersatts av konkurrens-tänkande. Valfriheten har inte heller lett till lägre kostnader, som ofta fördes fram som argument för friskolornas fortsatta expansion, friskolor har tvärtom drivit upp skolkostnader för kommuner.

Nästa intressanta slutsats gäller frågan om vilka som och varför utnyttjar valfriheten? Enligt rapporten anser 90 procent av de tillfrågade föräldrarna att föräldrar och barn själva bör få välja vilken skola barnen skall gå i. Det finns alltså en stor uppslutning bakom valfriheten som ett utbildningspolitiskt instrument, även om många samtidigt anser att det blir mer segregation. Av de tillfrågade föräldrarna uppgav 40 procent att de hade gjort ett aktivt val, varav 70 till 80 procent uppger att de valt *till* snarare än valt *bort* en skola. Framförallt högutbildade föräldrar i storstäder väljer och det är även de som är mest nöjda med barnens skola. Ännu mer nöjda är de som har valt en friskola. En

lugn och stabil inre miljö, förmågan och kapacitet att väl ta hand om elever med svårigheter, bra lärare, bra lokaler och bra utrustning är några aspekter viktiga för barnens skolgång som de tillfrågade föräldrarna framhåller. Att kamrater går i samma skola och att skolan ligger nära hemmet anses vara mindre viktigt för skolvalet av föräldrarna.

»Slaget om valfriheten« fortsätter, menar författarna och tillägger:

För att positiva föreställningar om valfrihet skall etableras över tid, även efter det att institutionella lösningar genomförts med valfrihet som kännetecken, måste valfrihet kunna kopplas samman och identifieras med andra positiva värden som fördjupad demokrati, pedagogisk utveckling och rättvisa. Om valfrihet i stället sammankopplas med ökade skillnader, segregering och därmed orättvisa kommer osäkerheten kring värdet av idéer om valfrihet på skolområdet på sikt undergräva reformernas legitimitet. (ibid. s. 32)

Innebörden i citatet ovan är tankeväckande, men ökade skillnader kommer nog inte att undergräva valfrihetens legitimitet av den enkla anledningen att paradigmskiftet inom utbildningspolitiken från public till private goods håller på att fullbordas i Sverige också. Och då är investeringar i barnens framtid genom att välja den »bästa« förmedlaren av olika kapitalformer (skola, område, profil) mycket viktigare än det, för många fortfarande abstrakta, talet om integration, segregation, multikulturalism och liknande stora ord.

Vi avslutar denna exposé över några nyckelstudier som under de senaste tio åren har fokuserat valfrihetens effekter för segregation och integration med att säga något kort om den senaste i raden. I ett pressmeddelande om rapporten *Valfrihet – fiktion och verklighet* (Arnman, Järnek, Lindskog 2005) från Uppsala universitet (2005-03-10) står det att läsa att *Valfrihet i skolan förstärker segregeringen av elever*. En artikel i *Lärarnas tidning* (6/2005, s. 10) om den nämnda rapporten inleds i samma anda, *Forskare varnar: Jämlikheten hotad i den valfria skolan*. Forskaren som varnar i den uttrycksfulla rubriken är Martin Järnek, en av de tre rapportförfattarna. Vad handlar det hela om?

Studiens syfte är att studera den alltmer accepterade valfrihetens betydelse för differentieringen inom utbildningssystemet. Studien har både ett makroperspektiv, det som berör strukturer och mönster i valsyste- met, och ett mikroperspektiv, det som berör individen i valsyste- met. Med differentiering menar författarna de åtgärder som vidtas av skolsystemet eller skolan för uppdelning av en från början enhetlig

utbildning i skilda delar. Begreppet står också för elevernas fördelning på utbildningssystemets olika delar. I rapporten går författarna igenom olika utbildningspolitiska reformer på grund- och gymnasieskolenivå sedan 1960 och framåt med tyngdpunkten på de omfattande förändringarna under 1990-talets första hälft. De har alltså inte gjort någon egen undersökning i likhet med de ovan refererade studierna från Skolverket, utan bygger sina analyser på en genomgång av statliga dokument och den tillgängliga forskningen på området. En stor del av rapporten handlar om gymnasieskolornas specifika situation i frågan om valfrihet som olika linjer, profiler och utbildningsvägar.

Efter en genomgång av utvecklingen i den svenska grundskolan under 1980- och 1990-talet hävdar Arnman, Järnek och Lindskog att segregationen ökar i skolor där majoriteten av eleverna har ett annat modersmål än svenska, men att integrationen (eller heterogeniteten) också ökar till följd av valfrihetens utnyttjande:

Utflyttningen av svenska elever från invandrartäta skolor gjorde att dessa blir mer homogena och på så sätt finns tecken på ökad segregation. Högutbildade invandrarföräldrar valde på motsvarande sätt att flytta sina barn till skolor med huvudsakligen svenska elever och bidrog på så sätt till ökade heterogenitet och därmed också till minskad segregation. Att barn till högutbildade oavsett etniskt ursprung flyttar från vissa skolor kan i stället bidra till social segregation. (s. 73)

I övrigt bekräftar denna studie de ovan refererade studierna från Skolverket. Valfriheten har skapat mer segregation och den har kommit att legitimera en ökad differentiering i skolan, i synnerhet i segregerade områden. Konkurrensen har inte kommit att leda till lägre kostnader för kommuner.

## Konklusion

Vi borde inte ha varit överraskade när de första kartläggningarna, utvärderingarna och forskningsresultaten började komma om valfrihetens effekter i den svenska skolan. Att den etniska, sociala och prestationsmässiga segregationen skulle öka beroende på vilka samhällsgrupper som allra mest utnyttjade valfriheten kunde förutsättas mot bakgrund av utvecklingen i andra länder som tidigare än Sverige sadlat om i synen och i praktiken på utbildningen, från public till private goods. Inte minst givet den kraftiga boendesegregationen och de dominerande diskurserna om »integration«, »nätverk« och »rätt svenska« i den svenska kontexten. Men bilden är ändå inte så kompakt negativ. Valfriheten är i första hand ett stor-

stadsfenomen, många elever med utländsk bakgrund byter till andra kommunala och till fristående skolor och en elevrörelse från de socialt utsatta och »invandrarstäta« ytterområdena gör att den boendebetingade yttre skolsegregationen kan brytas. Dessutom leder valfriheten, enligt de ovan refererade studierna, till mer engagemang från föräldrarnas sida, till nya profileringar och pedagogisk mångfald. Valfriheten inom grundskolan verkar således, paradoxalt nog, parallellt i både en segregering och en integrerande riktning. En fråga för integrationspolitiken är hur de segregeringseffekterna kan minimeras och de integrerande maximeras? Vi skall återkomma till denna fråga i slutet av rapporten och bland annat föreslå en tentativ modell – baserad på principen om mer samverkan och mindre konkurrens – för en ökad skolintegration.

### 3. Elevströmmar i Stockholms stad

I detta kapitel gör vi en statistisk genomgång av elevströmmarna i Stockholms kommun. Efter den inledande allmänna genomgången för hela staden snävar vi in vår fokus och granskar närmare utvecklingen i fyra stadsdelar: Rinkeby, Spånga-Tensta, Kista och Skärholmen för att, för det första, visa på var eleverna inskrivna i stadsdelarnas skolor bor. För det andra vill vi påvisa till vilka stadsdelar eleverna boende i de berörda stadsdelarna söker sig samt om det handlar om kommunala eller fristående skolor. För det tredje tänker vi visa vilka elever som lämnar områdenas skolor med avseende på socioekonomisk bakgrund, kön, betyg, föräldrarnas utbildning, eventuellt utländskt ursprung och vistelselängd i Sverige. Rinkeby, Spånga-Tensta, Kista och Skärholmen rymmer vidare bostadsområden som i såväl statliga dokument (prop.1997/98:165) som den offentliga debatten har pekats ut som »socialt utsatta och invandrarstäta«. Även i segregationsforskningen har dessa områden figurerat frekvent (Andersson 1984, Bunar 2001, Dahlstedt 2005). Dessutom var fyra bostadsområden från dessa stadsdelar (Rinkeby, Tensta, Husby och centrala Skärholmen<sup>15</sup>) föremål för den nyligen avslutade Storstadssatsningen vars främsta syfte var att komma till rätta med »den etniska, sociala och diskriminerande segregationen« (prop.1997/98:165, Bunar 2004b).

#### *Valfriheten i siffror för hela Stockholm*

Drygt 70 000 grundskoleelever (F-9) är inskrivna i Stockholms grundskolor. Valfriheten har möjliggjort omfattande elevrörelser över hela staden. Det handlar i första hand om tre rörelsemönster:

- a) elever som väljer en kommunal skola i en annan stadsdel,
- b) elever som väljer en fristående skola i den egna stadsdelen och
- c) elever som väljer en fristående skola i en annan stadsdel.

Rörelsemönster mellan kommunala skolor inom den egna stadsdelen är mindre förekommande. Men låt oss först se hur omfattande elevflyttningar mellan olika stadsdelar i Stockholm är. I tabell 1 redovisas i vilken utsträckning eleverna går i skolor belägna i samma respektive en annan stadsdel än där de bor samt den variation som råder mellan stadsdelarna.

Var femte elev i Stockholm går i en skola, såväl kommunala som fristående, belägen i en annan stadsdel än där han/hon bor. Dessutom byter många till friskolor belägna i den egna stadsdelen. Det finns dock betydande skillnader mellan stadsdelarna. De stadsdelar där det är högst andel elever som går i en skola liggande i en annan stadsdel än boendestadsdelen är Enskede-Årsta, Vantör, Hägersten och Liljeholmen. Av elever boende i Kista, Hässelby-Vällingby, Bromma, Kungsholmen och Östermalm går en stor majoritet i en skola som är belägen inom boendestadsdelen. Det är intressant att notera att det är samma procentuella andel elever från Kista som väljer skolor i andra områden, som elever från Östermalm, ca 14-15 procent. Övriga stadsdelar hamnar någonstans mitt emellan, det vill säga runt 20 procent av eleverna väljer en grundskola i en annan stadsdel. Givet Stockholms urbana täthet och den geografiska närheten mellan olika stadsdelar kan dessa siffror vara något missvisande. Ibland ligger den skola som tillhör en annan stadsdel rent geografiskt närmare hemmet än skolan i den egna stadsdelen som eleven enligt närhetsprincipen är hänvisad till.

Allt fler fristående skolor har i Stockholm, precis som i de andra storstadsregionerna, etablerat sig under de senaste tio åren. Dessa skolor har olika profiler, från konfessionella (muslimska, kristna och judiska), via pedagogiskt alternativa till allmänna inriktningar. Många elever från samtliga stadsdelar har också valt friskolor. Under våra samtal med skolcheferna från Spånga-Tensta, Skärholmen och Kista har dessa framfört kritik mot, enligt deras uppfattning, en överetablering av friskolor i och omkring deras stadsdelar. Denna överetablering skapar stora problem för de kommunala skolorna, organisatoriskt, ekonomiskt och pedagogiskt, enligt våra samtalspartner. Vi skall återkomma till detta tema i nästa kapitel. I tabell 2 redogör vi för i vilken utsträckning elever boende i Stockholms olika stadsdelar söker sig till kommunala respektive fristående grundskolor.

TABELL 1

Andel elever<sup>16</sup> som går i skolan i samma respektive en annan stadsdel (SDN) än där de bor (per 30 sep 2004)

Boendestadsdel	Skola i samma SDN procent	Skola i annan SDN procent	Antal elever
Kista	86	14	2 596
Rinkeby	78	22	2 342
Spånga-Tensta	79	21	4 842
Hässelby-Vällingby	91	9	7 425
Bromma	91	9	6 905
Kungsholmen	86	14	2 461
Norrmalm	80	20	3 480
Östermalm	85	15	3 750
Maria-Gamla stan	80	20	4 680
Katarina-Sofia	80	20	2 896
Enskede-Årsta	74	26	4 528
Skarpnäck	79	21	4 571
Farsta	85	25	4 626
Vantör	74	26	3 770
Älvsjö	84	16	2 931
Liljeholmen	76	24	2 275
Skärholmen	79	21	4 025
Hägersten	76	24	2 910
<b>Totalt</b>	-	-	<b>71 013</b>

Källa: Utrednings- och statistikkontoret

TABELL 2

Andel elever som söker sig till kommunala respektive friskolor i procent (per 30 sep 2004)

Stadsdel	Kommunal skola procent	Friskola procent
Kista	85	15
Rinkeby	87	13
Spånga-Tensta	90	10
Hässelby-Vällingby	97	3
Bromma	92	8
Kungsholmen	86	14
Norrmalm	81	19
Östermalm	67	33
Maria-Gamla stan	80	20
Katarina-Sofia	80	20
Enskede-Årsta	85	15
Skarpnäck	79	21
Farsta	82	18
Vantör	89	11
Älvsjö	91	9
Liljeholmen	89	11
Skärholmen	90	10
Hägersten	91	9

Källa: Utrednings- och statistikkontoret

Det råder stora skillnader mellan Stockholms stadsdelar avseende hur stor andel av eleverna som söker sig till kommunala respektive fristående grundskolor. Det är procentuellt sett elever boende på Östermalm som i störst omfattning går i friskolor. Även Södermalms två stadsdelar Maria-Gamla stan och Katarina-Sofia samt Norrmalm uppvisar en förhållandevis hög andel elever i friskolor. Förortsstadsdelarna Skarpnäck och Farsta uppvisar liknande procenttal på omkring 20 procent. De fem stadsdelar som rymmer utsatta områden och varifrån kritiken mot friskolornas överetablering har varit hård toppar således inte ligan över stadsdelar som utsatts för friskolornas konkurrens. De stadsdelar i Stockholm där de allra flesta elever går i kommunala skolor är Hässelby-Vällingby, Bromma, Älvsjö och Hägersten.

Givet denna bild innebär det att flest »lediga« platser på de kommunala skolorna borde finnas i innerstaden, platser som elever boende i de socialt utsatta förorterna kunde söka sig till. Och medan det stämmer ganska bra för Södermalm (i synnerhet Katarina-Sofia) och Norrmalm är det väldigt få elever som söker sig till Östermalms skolor, trots att var tredje elev där har lämnat de kommunala skolorna. Frågan är om de i stället söker sig till de närbelägna stadsdelarnas skolor?

Närmare 8000 elever, eller cirka 61 procent av de pendlande eleverna, söker sig till grundskolor belägna i angränsande stadsdelar. Det råder dock en stor variation mellan Stockholms stadsdelar. Elever boende i Stockholms innerstad samt i Spånga-Tensta, Hässelby-Vällingby och Enskede-Årsta söker sig i hög grad till skolor som ligger i angränsande stadsdelar medan elever boende i Kista, Rinkeby, Farsta, Älvsjö och Skärholmen i betydligt större utsträckning söker sig till skolor belägna i stadsdelar som inte ligger i direkt angränsning till områden där de bor.

Som det framgår av tabell 3 väljer elever från Rinkeby och Östermalm som söker sig till skolor i andra stadsdelar främst till fristående skolalternativ. Elever från Kista och Maria-Gamla stan söker sig i ungefär lika stor omfattning till fristående som kommunala skolor i andra stadsdelar, medan elever boende i de övriga stadsdelarna främst söker sig till kommunala skolor i andra stadsdelar.

Vad säger denna övergripande bild om elevströmmarna i Stockholm? Bilden är inte entydig, men några tydliga mönster finns det:

- Drygt var femte grundskoleelev i Stockholms stad använder sig av valfriheten och byter till en kommunal eller en fristående skola, belägen i en annan stadsdel.

- De flitigaste skolbyterna finns i de mest välbärgade områdena: innerstaden, Bromma, Älvsjö.
- De som främst väljer en friskola, oavsett i vilken stadsdel den ligger, är innerstadsföräldrarna, med Östermalmsborna som de absolut flitigaste byterna (en tredje del) till friskolor.
- Eleverna från förortsområdena, med några undantag, söker sig i första hand inte till skolor i angränsande områden (de reser längre sträckor), medan de skolbytande eleverna från innerstaden främst söker sig till andra stadsdelar i innerstaden.

I de kommande avsnitten skall vi snäva in den statistiska presentationen mot fyra stadsdelar: Kista, Rinkeby, Spånga-Tensta och Skärholmen. Frågan är hur elevinflödet respektive utflödet ser ut i dessa stadsdelar som omfattar både kommunala och fristående skolor?<sup>17</sup>

## Kista

Kista ligger på norra flanken av Järvafältet i nordvästra Stockholm. Med tunnelbanans blå linje går det att avverka de 11 kilometrarna till T-centralen på cirka 20 minuter. Bostadsområdena Husby, Akalla och Kista utgör stadsdelen Kista. En mycket intressant stadsdel på många sätt, ekonomiskt, kulturellt, stadsplanemässigt, integrationsmässigt, som har varit självförvaltande sedan 1997. Det som sedan några år tillbaka har gett Kista dess vida ryktbarhet är det enorma kunskapsintensiva industrikomplexet med 30 000 anställda koncentrerat i stadsdelen. Att Kista har blivit ett av världens största Silicon Valley har väl få undgått att känna till vid det här laget. Kista är också känt – dock i snävare geografiska kretsar än den föregående aspekten – för sin nyligen renoverade galleri. Ett modernt shoppingcentrum med drygt hundra butiker, restauranger och 11 biografier kompletterar IT- och telekomparadiset med handel och servicenäring. Det tredje kännetecknet för Kista är det under år 2003 färdigbyggda Kista Science Tower, en enorm kontorsbyggnad som ger betraktaren intrycket av att befinna sig i Chicago eller Hong Kong, städer kända för sina skyskrapar av glas, stål och betong. De tre utmärkande faktorerna för Kista har alltså tillkommit under de senaste åren, även om embryot till IT-industrin har funnits där länge.

Men det finns ytterligare en sak som Kista ofta omnämns för i politiska, ekonomiska och massmediala sammanhang. Kista har nämligen Husby också. I mitten av 1990-talet var Husby ett av de fattigaste områdena (hade bland de lägsta genomsnittliga inkomstnivåerna) i hela Sverige (Bunar 2001). Med dessa karakteristika kvalificerade sig området



TABELL 3

Antal elever som söker sig till kommunala respektive fristående grundskolor i andra stadsdelar (per 30 sep 2004)

Boendestadsdel	Kommunal skola procent	Friskola procent	Antal elever
Kista	52	48	370
Rinkeby	38	62	506
Spånga-Tensta	65	35	1019
Hässelby-Vällingby	65	35	672
Bromma	72	28	646
Kungsholmen	63	37	497
Norrmalm	62	38	707
Östermalm	43	57	575
Maria-Gamla stan	54	46	925
Katarina-Sofia	64	36	566
Enskede-Årsta	65	35	1188
Skarpnäck	53	47	965
Farsta	58	42	686
Vantör	65	35	994
Älvsjö	64	36	326
Liljeholmen	71	29	549
Skärholmen	60	40	839
Hägersten	81	19	684
<b>Totalt</b>			<b>12711</b>

Källa: Utrednings- och Statistikkontoret

TABELL 4

Boendestadsdelar för elever inskrivna i grundskolor belägna i stadsdelen Kista (per februari 2005).

Grundskola	Kista	Angränsande	Icke-angränsande	Okänd	Totalt
<b>Kommunal</b>					
Akallaskolan	223	7	5	11	246
Dalhagsskolan	210	3	2	7	222
Husbygdsskolan	294	1	2	12	309
Husbyskolan	193	5	1	18	217
Igelbäcksskolan	384	17	0	2	403
Kvarnbackaskolan	295	38	12	13	358
Oxhagsskolan	343	3	2	5	353
Stenhagsskolan	272	8	1	6	287
Ärvingeskolan	228	41	3	9	281
Totalt kommunal:	2 442	123	28	83	2 676
<b>Fristående</b>					
Islamiska skolan	46	40	6	2	94
Kista Montessori	82	5	2	0	89
Kunskapsskolan	152	90	21	0	263
SverigeFinska skolan i Järva	14	7	1	0	24
Totalt fristående:	294	142	30	3	478
<b>Totalt samtliga</b>	<b>2 736</b>	<b>265</b>	<b>58</b>	<b>86</b>	<b>3 145</b>

Källa: Stadsledningskontoret

för olika integrationspolitiska åtgärder. Men det har inte alltid varit så. Husby byggdes under 1970-talet och kom inledningsvis att bebos av den svenska arbetarklassen och ett mindre antal invandrare. Och länge förblev den proportionen och därmed områdets rykte och status intakt. Men någonting började hända i mitten av 1980-talet och omflyttningen tog fart, för att kulminera i början av 1990-talet då Husby hade den högsta omflyttningsfrekvensen av samtliga »utsatta« områden i hela Sverige (ibid.). Omflyttningen fortsatte under hela det decenniet fram till början av 2000-talet då den började avta, förmodligen till följd av den ansträngda situationen på bostadsmarknaden i regionen. År 2003 var andelen invånare med utländsk bakgrund i Husby 59 procent att jämföra med genomsnittet för hela Stockholm som under samma år var 20,8 procent (Bunar 2004b, s. 92). Andelen invånare med utländsk bakgrund i hela stadsdelen Kista ligger på cirka 40 procent.

I Kista finns sammanlagt 13 grundskolor, nio kommunala och fyra fristående. Endast en kommunal skola, Kvarnbackaskolan, profilerar sig inte uttryckligen eller erbjuder någon/några särskilda inriktningar. Den vanligaste inriktning som erbjuds i de övriga skolorna är språk, både i form av extra fokus på svenska språket, och i fallet med Sverige-Finska skolan i Järva, med fokus på finska språket. Liksom i Stockholm som helhet är en inriktning mot Ma/NO vanligt förekommande. Det är förhållandevis få skolor som erbjuder en estetisk inriktning och de som erbjuds är teater/film respektive bild/form. De alternativa pedagogiska inriktningarna är Montessori och Kunskapskolan och den enda skolan med religiös inriktning är muslimsk.

Det bor drygt 3 000 grundskoleelever i Kista. Ca 2 400 går i kommunala och ca 450 går i fristående skolor. Resten går i övriga skolor (S:t Örjan skolan, skolor i utlandet, skolor i annan kommun, statliga specialskolor och EES-skolor).

I tabell 4 redovisar vi huruvida eleverna på Kistas grundskolor kommer från den egna, angränsande respektive ej angränsande stadsdelar.<sup>18</sup>

En majoritet av eleverna i Kistas grundskolor bor även i Kista. Av de elever som bor i en annan stadsdel bor de absolut flesta i de angränsande stadsdelarna Rinkeby och Spånga-Tensta. Av de elever som reser till Kista från icke-angränsande stadsdelar söker sig något fler till fristående skolor. De elever som söker sig till Kistas grundskolor från icke-angränsande stadsdelar kommer främst från andra förortstadsdelar (utanför innerstadens fem stadsdelar). Endast tre elever söker sig till Kista från innerstadens stadsdelar och de söker sig till Kunskapskolan.

Som det framgår av tabell 5 söker sig, av de elever som bor i Kista, flest till skolorna på Kungsholmen och Norrmalm. Förhållandevis få elever söker sig till närliggande stadsdelar som Rinkeby, Spånga-Tensta och Hässelby-Vällingby. När det gäller de elever som söker sig till fristående skolalternativ i en annan stadsdel så söker sig de flesta till friskolor på Kungsholmen, i Bromma<sup>19</sup> och Spånga-Tensta. Något färre söker sig till friskolor på Östermalm, Norrmalm och Katarina Sofia.

Sammanlagt lämnar 370 elever Kista, varav 196 går till kommunala och 174 går till fristående skolor i andra stadsdelar.<sup>20</sup> Ju högre upp i åldrarna desto större utflyttning. År 2003 bodde 337 elever som gick i år 9 i Kista. En tredjedel (107 stycken) valde dock att gå i en annan stadsdels skola.

Men Kista tar även emot förhållandevis många elever från andra stadsdelar. Särskilt de kommunala grundskolorna Kvarnbackaskolan och Ärvingeskolan har varit framgångsrika vid elevrekryteringen.<sup>21</sup> Sammanfattningsvis kan det konstateras att det som Kunskapskolan, Kista Montessori och de kommunala skolorna på Kungsholmen (Fridhemsskolan, Stadshagsskolan) och Norrmalm (Matteusskolan) gör med Kistas budget gör Kista med sina grannar Rinkeby och Tensta. Nämligen dränerar dem på elever.

## *Rinkeby*

Rinkeby ligger på södra delen av Järvafältet i nordvästra Stockholm. Med tunnelbanans blå linje tar man sig dit på cirka 20 minuter från innerstaden. Efter Rinkeby fortsätter tåget vidare till Tensta och slutstationen Hjulsta. Rinkeby är ett av de mest omtalade bostadsområdena i Sverige. Det mesta av pressmaterialet om detta förhållandevis lilla bostadsområde handlar om segregation och dess negativa följder, men det går även att hitta en uppsjö positiva artiklar om stadsdelens skolor, språkinläring, den kulturella mångfalden och det berömda Rinkebytorget (Bunar 2001). De flesta bostäder byggdes i slutet av 1960- och början av 1970-talet inom ramen för miljonprogrammet. De första hyresgästerna flyttade in innan service och kommunikationer var helt utbyggda. Den bristfälliga servicen och de dåliga kommunikationerna (tunnelbanan blev klar först år 1975) kom snabbt att ge området dåligt rykte (Andersson-Brolin 1984). Andelen utländska medborgare, främst turkar, chilensare, jugoslaver, greker och finländare, var från början cirka 12 procent för att uppgå till 33 procent i början av 1980-talet. Den ökade flyktinginvandringen under 1980- och 1990-talet medförde en allt större andel personer med invandrarbakgrund (ibid.). I

TABELL 5

Sammanställning över i vilka stadsdelar som elever boende i Kista går i skolan, exklusive den egna stadsdelen (per 30 sep 2004).

Stadsdel	Kommunal skola	Fristående skola	Totalt
Rinkeby	10	0	10
Spånga-Tensta	9	30	39
Hässelby-Vällingby	7	0	7
Bromma	6	33	39
Kungsholmen	68	37	105
Norrmalm	66	17	83
Östermalm	11	18	29
Maria-Gamla stan	12	5	17
Katarina-Sofia	2	10	12
Enskede-Årsta	1	4	5
Skarpnäck	0	9	9
Farsta	0	5	5
Vantör	1	2	3
Älvsjö	0	4	4
Liljeholmen	2	0	2
Skärholmen	1	0	1
Hägersten	0	0	0
<b>Totalt:</b>	<b>196</b>	<b>174</b>	<b>370</b>

Källa: Utrednings- och Statistikkontoret

TABELL 6

Boendestadsdelar för elever inskrivna i grundskolor belägna i stadsdelen Rinkeby (per 30 sep 2004).

Grundskola	Rinkeby	Angränsande	Icke-angränsande	Okänd	Totalt
<b>Kommunal</b>					
Askebyskolan	331	3	4	9	347
Bredbyskolan	400	10	2	12	424
Knutbyskolan	336	21	9	20	386
Kvarnbyskolan	423	17	1	7	448
Rinkebyskolan	310	86	17	20	433
Totalt kommunal:	1 800	137	33	68	2 038
<b>Fristående</b>					
Stockholms språkskola*	-	-	-	-	35
Totalt fristående:					35
<b>Totalt samtliga</b>	<b>1 800</b>	<b>137</b>	<b>33</b>	<b>68</b>	<b>2 073</b>

\*Uppgift saknas

Källa: Stadsledningskontoret

dag utgörs två tredjedelar av Rinkebyborna av personer med utländsk bakgrund, vilket är 46 procent högre än i hela Stockholm. Området har 16 053 invånare och har vuxit med nästan 900 personer sedan år 1999. Befolkningen är i genomsnitt mycket yngre än i Stockholm som helhet.

I Rinkeby finns sammanlagt sex grundskolor, varav fem är kommunala och en är fristående. Samtliga grundskolor erbjuder någon/några särskilda profiler/inriktningar. Inriktning mot språk är den mest dominerande profilen. Detta kan ta sig uttryck i form av exempelvis uttalat fokus på att stärka läs- och skrivut-

vecklingen hos eleverna, utökad undervisning i engelska samt att tyska/franska/spanska introduceras i år 6. Stockholms språkskola erbjuder utöver en språklig inriktning också skolskjuts och har en buss som på morgonen och eftermiddagen hämtar respektive lämnar elever i den egna, angränsande (Kista, Spånga-Tensta) och icke-angränsande (Hässelby-Vällingby, Skarpnäck, Enskede-Årsta) stadsdelar.

Det bor drygt 2 500 elever i Rinkeby. 2 030 av dem går i kommunala skolor, 241 i fristående grundskolor och 271 i övriga skolor (S:t Örjan, skolor i utlandet, skolor i annan kommun, statliga specialskolor och EES-skolor).

I tabell 6 redovisas huruvida eleverna på Rinkebys grundskolor kommer från den egna, angränsande respektive icke-angränsande stadsdelar.

Majoritet av eleverna i Rinkebys grundskolor bor även i Rinkeby. Av de elever som kommer från en annan stadsdel bor de flesta i den angränsande stadsdelen Spånga-Tensta. Rinkebyskolan – som själv tappar en hel del elever från sitt upptagningsområde till andra stadsdelar – har lyckats locka till sig 86 elever från de angränsande områdena. Den största gruppen kommer från Tensta. Även de elever som söker sig till Rinkebys grundskolor från icke-angränsande stadsdelar kommer främst från andra förortsstadsdelar. Endast två elever söker sig till Rinkeby från innerstaden, och de har båda sökt sig till Knutbyskolan.

Av de elever som bor i Rinkeby, men som valt en kommunal grundskola i en annan stadsdel, söker sig en tydlig majoritet till skolor belägna i Spånga-Tensta (framförallt till det mer »svenska« Spånga delen) och Kista (se tabell 7). Av de elever som söker sig till innerstaden söker sig de flesta till skolor belägna på Kungsholmen. När det gäller de elever som söker sig till fristående skolalternativ i en annan stadsdel söker sig de flesta till skolor belägna i Bromma, Kista och Spånga-Tensta. Något färre söker sig till Kungsholmen och Älvsjö.

Rinkeby uppvisar ett stort »underskott« i elevutbytet med omgivningen. Många som byter till andra stadsdelar väljer en fristående skola varav många söker sig till den muslimska friskolan Al-Azhar i Bromma. Och som tidigare nämnts »tar« Kistas, Kungsholmens och Spångas kommunala skolor en hel del av Rinkebys elever. Av de 188 elever boende i Rinkeby stadsdel som under 2003 gick år 9 var det 36 stycken som valde att gå i skola i ett annat område, vilket procentuellt sett är mycket mindre än för de andra områdena. Rinkeby lyckas alltså allra bäst med att behålla eleverna i år 9.

Det bortfall som uppstår ser Rinkebyskolan till att kompensera genom att locka ett hundratal elever från andra stadsdelar. Så mycket som en fjärde del av eleverna på Rinkebyskolan bor inte i Rinkeby, vilket torde göra skolan till en av dem som i Stockholm rekryterar

TABELL 7

*Sammanställning över i vilka stadsdelar som elever boende i Rinkeby går i skolan, exklusive den egna stadsdelen (per 30 sep 2004).*

Stadsdel	Kommunal skola	Fristående skola	Totalt
Kista	40	39	79
Spånga-Tensta	54	54	108
Hässelby-Vällingby	22	0	22
Bromma	9	106	115
Kungsholmen	35	37	72
Norrmalm	15	5	20
Östermalm	4	13	17
Maria-Gamla stan	5	1	6
Katarina-Sofia	2	4	6
Enskede-Årsta	1	2	3
Skarpnäck	1	21	22
Farsta	2	2	4
Vantör	0	0	0
Älvsjö	1	28	29
Liljeholmen	3	0	3
Skärholmen	0	0	0
Hägersten	0	0	0
<b>Totalt</b>	<b>194</b>	<b>206</b>	<b>400</b>

Källa: Utrednings- och statistikkontoret

allra flest elever utanför den egna stadsdelen. Rinkebysskolans positiva uppmärksamhet i medierna i kombination med nya resurstillskott från integrationspolitiska satsningar och en genomtänkt pedagogisk profilering är troliga orsaker till denna framgång. Så medan Rinkeby tappar elever till Kistas kommunala och fristående skolor och till Spångas kommunala skolor fyller de på med elever från Tensta och »betalar därmed tillbaka« till den stadsdelen för de elever som byter till Rinkeby. Det område som är den största förloraren i detta spel är Tensta.

## Skärholmen

Stadsdelen Skärholmen består av fyra delområden, centrala Skärholmen, Bredäng, Sätra och Värberg. Området byggdes under 1960-talet och är i dag del av en expansiv region med långtgående planer på att skapa en alternativ stadskärna med Kungens Kurva som det stora dragplåstret. Antalet invånare i Skärholmen år 2003 var 7 711, en ökning på 170 personer sedan 1999. Liksom andra utsatta bostadsområden har Skärholmen fler barn och ungdomar (14,8 procent) i skolåldern (6–15 år) i befolkningen än Stockholms kommun i genomsnitt (10,2 procent). Samma proportion gäller för ungdomar i åldern 16–19 år (6,2 procent i Skärholmen och 3,7 procentenheter i Stockholm), medan andelen av de i arbetsför ålder (20–64 år) är nästan tio procent lägre i Skärholmen (54,6 procent) än i Stockholm (64,3 procent).

Andelen invånare med utländsk bakgrund i befolkningen har genomgått marginella förändringar mellan åren 1999 (48,2 procent) och 2003 (48,9 procent). Andelen backade till och med något under perioden 2000–2002. I jämförelse med Stockholms kommun är andelen invånare med utländsk bakgrund fortfarande hög i Skärholmen, det skiljer nästan 30 procent.

Skärholmen är en relativt ny medlem i »segregationsligan«. Visserligen hade området varit mottagare av den kommunala Ytterstadssatsningen under många år och de pengarna gick till flera andra bostadsområden som inte brukar anges i segregations/integrationsssammanhang. Det var just i och med den senaste Storstadssatsningens inträde (eller Lokala utvecklingsavtal) som Skärholmen definitivt pekades ut som ett »utsatt område«.

I Skärholmen finns sammanlagt nio grundskolor, sju kommunala och två fristående.<sup>22</sup> Två kommunala (Söderholms- och Österholmsskolan) och samtliga fristående grundskolor erbjuder någon/några särskilda profiler/inriktningar. Intressant är att ingen av grundskolorna i Skärholmen erbjuder en uttalad språklig inriktning. Den vanligast förekommande profilen är idrott. På Österholmsskolan erbjuds även profilen teater/film och på Kunskapsskolan erbjuds en särskild pedagogisk metod. Av de drygt 4 100 i Skärholmen boende grundskoleelever går drygt 3 200 i kommunala skolor, 789 i fristående skolor och 162 i övriga skolor (S:t Örjanskolan, skolor i utlandet, skolor i annan kommun, statliga specialskolor och EES-skolor).

TABELL 8

*Boendestadsdelar för elever inskrivna i grundskolor belägna i stadsdelen Skärholmen (per 30 sep 2004).*

Grundskola	Skärholmen	Angränsande	Icke-angränsande	Okänd	Totalt
<b>Kommunal</b>					
Bredängsskolan	574	4	5	18	601
Ekholmsskolan	82	0	0	7	89
Lillholmsskolan	491	3	5	26	525
Slättgårdsskolan	280	9	4	9	302
Sätraskolan	619	8	5	11	643
Söderholmsskolan	417	2	3	10	432
Österholmsskolan	296	11	27	47	381
Totalt kommunal:	2 759	33	53	128	2 973
<b>Fristående</b>					
Kunskapsskolan*	84	4	4	0	92
Västerholms friskola	373	4	2	6	385
Totalt fristående:	457	8	6	6	477
Totalt samtliga	3 216	45	55	140	3 456

\*Enligt skolans egna uppgifter har de 160 elever

Källa: Stadsledningskontoret, Kunskapsskolan i Skärholmen

En majoritet av eleverna i Skärholmens grundskolor bor även i stadsdelen (se tabell 8). Av de elever som kommer från en annan stadsdel bor de flesta i de icke-angränsande stadsdelarna Liljeholmen, Älvsjö och Enskede-Årsta. Sammanlagt elva elever söker sig till skolor belägna i Skärholmen från innerstaden, och de kommer till Österholmsskolan, Sätterskolan, Bredängsskolan och Kunskapsskolan.

Av de elever som bor i Skärholmen men som valt en kommunal grundskola i en annan stadsdel, söker sig en tydlig majoritet till skolor belägna i Maria-Gamla stan och Liljeholmen (se tabell 9). Förhållandevis många söker sig även till skolor belägna i Älvsjö respektive Norrmalm och Östermalm. När det gäller de elever som söker sig till fristående skolalternativ i en annan stadsdel söker sig de flesta till skolor belägna i Älvsjö, Hägersten, Östermalm och Maria-Gamla stan.

Skärholmen är en stadsdel som för det mesta tappar elever till kommunala och fristående skolor i andra stadsdelar. Läger vi till det faktum att många elever även går i de i stadsdelen belägna friskolorna samt att den kommunala skola som har lockat allra flest elever från andra stadsdelar (Österholmsskolan) nu har lagts ned, så ser bilden ännu mörkare ut. Skärholmen är också den stadsdel som procentuellt sett tappar många elever i år 9. År 2003 lämnade 204 av

396 elever i år 9 och boende i stadsdelen de lokala skolorna, vilket är en bit över 50 procent.

Vi kommer att närmare ta upp situationen kring Skärholmens grundskolor i nästa kapitel, men nödvändigheten av en mobilisering kring skolorna i syfte att profilera dem och försöka vinna tillbaka en del av eleverna eller locka fler från andra stadsdelar framstår som akut. Att detta låter sig göras har vi sett tydligt i det föregående exemplet med Rinkebyskolan. De flesta som byter till kommunala skolor i andra stadsdelar gör det längs tunnelbanans röda linje (Hägersten, Liljeholmen, Maria-Gamla stan), vilket också har utnyttjats av rektorer från vissa av dessa områden för att aktivt försöka rekrytera elever från Skärholmen till deras skolor (se nästa kapitel).

### Spånga-Tensta

Tensta ligger på Järvafältet i nordvästra Stockholm och ingår tillsammans med Spånga i stadsdelen Spånga-Tensta. Tensta är en produkt av miljonprogrammet med flerfamiljshus som den dominerande boendeformen och hyresrätt som den huvudsakliga upplåtelseformen. Området hade 17 463 invånare 2002, en ökning med ca 350 sedan 1999. Det intressanta med Tenstas demografiska bild är den stora andelen barn i förskole- och skolåldern. År 2002

TABELL 9

Sammanställning över i vilka stadsdelar som elever boende i Skärholmen går i skolan, exklusive den egna stadsdelen (per 30 sep 2004).

Stadsdel	Kommunal skola	Fristående skola	Totalt
Kista	2	0	2
Rinkeby	0	0	0
Spånga-Tensta	3	0	3
Hässelby-Vällingby	2	0	2
Bromma	7	17	24
Kungsholmen	9	22	31
Norrmalm	42	15	57
Östermalm	30	35	65
Maria-Gamla stan	129	33	162
Katarina-Sofia	10	17	27
Enskede-Årsta	5	8	13
Skarpnäck	4	15	19
Farsta	4	23	27
Vantör	4	0	4
Älvsjö	44	103	147
Liljeholmen	106	0	106
Hägersten	106	44	150
<b>Totalt</b>	<b>507</b>	<b>332</b>	<b>839</b>

Källa: Utrednings- och Statistikkontoret

utgjordes hela 28,5 procent av invånarna i Tensta av barn i åldern 0–15 år. Stockholms genomsnitt var under samma period 16,8 procent. Det stora antalet barn och ungdomar indikerar två saker. För det första att elevunderlaget till de lokala skolorna är gott. Men trots detta lades en av områdets skolor ned 2004. För det andra ställer den stora andelen barn och ungdomar i tonåren särskilda krav på personalen inom olika myndigheter, från fritidsgårdarna till socialmyndigheterna och polisen. Tensta är ett av Sveriges mest »invandrartäta« områden. Andelen invånare med utländsk bakgrund har faktiskt minskat med 4,3 procentenheter mellan åren 1999 och 2003, men i jämförelse med Stockholms genomsnitt ligger Tensta ca 40 procentenheter över. Denna slagsida har bland annat kategoriserat området som »etniskt segregerat« och som sådant gjort det till föremål för integrationspolitiska satsningar, vilket har lämnat spår på olika sätt. Inte minst i hur den lokala förvaltningen förhåller sig till de externa resurserna och krav och målsättningar behäftade med dem (Ljungar 2004, Kings 2004). Det speciella med Tensta är att den andra halvan av stadsdelen utgörs av Spånga, en traditionell villaförort (85 procent av bostadsbeståndet är äganderätter) med ca 17 000 invånare, de flesta etniska svenskar. Spånga-Tensta skulle därmed kunna betecknas som en stadsdel med en påtaglig inre segregation.

I Spånga-Tensta finns sammanlagt 11 grundskolor, varav nio kommunala och två fristående.

Två kommunala grundskolor, Bromstensskolan

och Spånga grundskola, erbjuder inte någon/några särskilda profiler/inriktningar. Den vanligast förekommande profilen är idrott, och i något mindre omfattning språk. Ma/NO, IT/media och estetiska inriktningar förekommer också. Den alternativa pedagogiken står Waldorfskolan för (Ellen Key).

Det bor drygt 5 200 grundskoleelever i stadsdelen, varav 4 352 går i kommunala skolor, 490 elever går i friskolor och 416 går i övriga skolor (S:t Örjan, skolor i utlandet, skolor i annan kommun, statliga specialskolor och EES-skolor).

Spånga-Tenstas grundskolor tar främst emot elever boende i stadsdelen, men de har även elever boende i andra stadsdelar (se tabell 10).

Av de elever som kommer från en annan stadsdel bor de flesta i de angränsande stadsdelarna Kista, Rinkeby, Hässelby-Vällingby och Bromma. Sammanlagt tolv elever från innerstaden söker sig till Spånga-Tenstas skolor (Bromstensskolan, Spånga grundskola, Sundbyskolan och de flesta till Ellen Keyskolan).

Av de elever som bor i Spånga-Tensta men som valt en kommunal grundskola i en annan stadsdel, söker sig de flesta till skolor belägna i Rinkeby. Därefter kommer Norrmalm och Kungsholmen. Förhållandevis många söker sig även till skolorna i Kista och Bromma. När det gäller de elever som söker sig till fristående skolalternativ i en annan stadsdel söker sig de flesta till skolor i Kista och Bromma, men förhållandevis många söker sig även till friskolor på Kungsholmen (se tabell 11).

TABELL 10

Boendestadsdelar för elever inskrivna i grundskolor belägna i stadsdelen Spånga-Tensta (per 30 sep 2004).

Grundskola	Spånga-Tensta	Angränsande	Icke-angränsande	Okänd	Totalt
<b>Kommunal</b>					
Bromstensskolan	397	12	2	8	419
Bussenhusskolan	274	7	0	15	296
Elinsborgsskolan	298	3	0	4	305
Enbackens skola	389	11	0	5	405
Gullinge skola	269	5	0	10	284
Hjulstaskolan	308	37	3	11	359
Hyllingeskolan	292	8	0	12	312
Spånga grundskola	302	44	4	1	351
Sundbyskolan	667	199	4	9	879
Totalt kommunal:	3 196	326	13	75	3 610
<b>Fristående</b>					
Ellen Keyskolan	77	61	8	3	149
Svenska interkulturella skolan	64	82	2	0	148
Totalt fristående:	141	155	10	3	297
<b>Totalt samtliga</b>	<b>3 337</b>	<b>469</b>	<b>23</b>	<b>78</b>	<b>3 907</b>

Källa: Stadsledningskontoret

Spånga-Tensta är den stadsdel som procentuellt sett, och i relation till de andra studerade stadsdelarna, tappar allra flest elever i år 9. Nästan 60 procent eller 264 av 457 elever i år 9, lämnade stadsdelens grundskolor under 2003.

Är Spånga-Tensta Järvafältets skolpolitiska mjölkko? Både ja och nej. *Ja* gäller för Tensta som tappar elever till i stort sett samtliga kategorier: friskolor i den egna och i andra stadsdelar, kommunala skolor i de angränsande stadsdelarna Rinkeby och Kista och till kommunala skolor i Stockholms innerstad. Dessutom tappar Tensta elever till Spånga. Kämpingeskolans elevunderlag hade urholkas till den graden att lokala politiker bestämde att i praktiken lägga ned skolan våren 2004. Hjulstaskolan, som i sig tappar elever, är en ljusning därför att profileringar, marknadsföring och extra resurser – precis som i fallet med Rinkebyskolan – har möjliggjort en elevrekrytering utanför den egna stadsdelen, de flesta från Rinkeby. *Nej* för att de kommunala skolorna i Spångadelen har lyckats bra med elevrekryteringen från andra stadsdelar, i synnerhet Sundbyskolan. De fristående skolorna i stadsdelen rekryterar ungefär hälften av sina elever från andra stadsdelar. Det intressanta med elevutflödet från Spånga-Tensta är att många, i synnerhet från Tensta, söker sig till kommunala skolor i det angränsande området Hässelby-

Vällingby. Under ett samtal med skolchefen i Spånga-Tensta framkom det dock att en del av eleverna som bor i stadsdelen Spånga-Tensta egentligen tillhör upptagningsområdet för en av skolorna från Hässelby-Vällingby. Detta är en kvarleva från den administrativa indelningen av Stockholm i stadsdelar som genomfördes 1997.

### Vilka är skolbytarna?

Vi har hittills kunnat följa förekomsten och omfattningen av elevströmmarna i de fyra fokuserade stadsdelarna i Stockholm. Vi har också kunnat visa till vilka stadsdelar och skolformer deras elever försvinner samt varifrån och till vilka skolformer i Kista, Rinkeby, Skärholmen och Spånga-Tensta eleverna från andra stadsdelar söker sig till. En intressant fråga som återstår att besvara och som oftast uppmärksammas i den offentliga debatten är om valfriheten enbart utnyttjas av de socialt starkaste grupperna. Det vill säga av högpresterande elever födda i Sverige med välutbildade och förvärvsarbetande föräldrar. För att kunna besvara denna fråga har vi låtit SCB ta fram statistik som belyser de skolbytande årskurs 9 elevernas i sammanhanget signifikanta bakgrundskaraktistika.<sup>23</sup>

TABELL 11

Sammanställning över i vilka stadsdelar som elever boende i Spånga-Tensta går i skolan exklusive den egna stadsdelen (per 30 sep 2004).

Stadsdel	Kommunal skola	Fristående skola	Totalt
Kista	53	102	155
Rinkeby	108	0	108
Hässelby-Vällingby	289	0	289
Bromma	49	109	158
Kungsholmen	59	51	110
Norrmalm	83	14	97
Östermalm	5	26	31
Maria-Gamla stan	8	7	15
Katarina-Sofia	2	5	7
Enskede-Årsta	2	3	5
Skarpnäck	0	13	13
Farsta	2	1	3
Vantör	2	0	2
Älvsjö	2	19	21
Liljeholmen	2	0	2
Skärholmen	2	0	2
Hägersten	1	0	1
<b>Totalt</b>	<b>669</b>	<b>350</b>	<b>1 019</b>

Källa: Utrednings- och statistikkontoret



### Många byter i årskurs 9

År 2003 bodde sammanlagt 1 378<sup>24</sup> elever som gick i år 9 i de berörda stadsdelarna. Ca 42 procent, eller 548 elever, hade lämnat skolorna i sin stadsdel och sökt sig till i andra stadsdelar belägna kommunala och fristående skolor. Dessutom försvinner en del till de i den egna stadsdelen belägna friskolorna. Som vi har kunnat konstatera tidigare ligger det totala antalet skolbytande elever boende i dessa stadsdelar på lägre nivåer (mellan 20 och 30 procent), vilket innebär att fler elever byter i de högre årskurserna. Anledningen kan vara att det förstås är lättare för äldre elever att själva pendla och att bytet görs när det är dags att få betyg och positionera sig inför gymnasiestudierna. Ett tredje skäl kan vara att föräldrarna efter ett antal år har insett att ingen förändring avseende den etniska sammansättningen på deras barns skola är att vänta – vilket många anger som den främsta faktor de »flyr ifrån« – och bestämmer sig slutligen för att byta. Det kan också handla om att familjen som invandrat med barn i skolåldern efter ett antal år får tillräckliga kunskaper (formella och informella) om hur det svenska utbildningssystemet fungerar och bestämmer sig för att byta.

### Fler tjejer än killar väljer att byta

Under våra samtal med skolchefer, rektorer och andra nyckelaktörer i Spånga-Tensta, Kista, Rinkeby och Skärholmen (se nästa kapitel) var det ganska oklart om det var killar eller tjejer som byter mest. Vissa menade att det var killarna, för tjejerna skulle hållas nära hemmet under den kontrollerande familjens uppsikt. Andra menade att det var tvärtom, för tjejerna hade svårt att socialt hävda sig i de stökiga förortsskolorna och därför skulle de byta till de mer lugna innerstadsskolorna eller till friskolorna. Hur ser det ut egentligen?

I absoluta tal är det nästan lika många tjejer och killar som byter skola, men eftersom det finns fler killar än tjejer i stadsdelarnas år 9 blir det statistiska utfallet en ytterligare ökning av killar i stadsdelarnas skolor. Könsfördelningen avseende samtliga ungdomar som bor i de berörda stadsdelarna och som går i år 9 är 52,7 procent killar och 47,3 procent tjejer, vilket ger ett »killöverskott« på 5,4 procent. Könsfördelningen efter att 548 elever har lämnat stadsdelarnas skolor är 54,6 procent killar och 45,4 procent tjejer, vilket gör att det finns nästan 10 procent fler killar än tjejer. Denna snedfördelning påverkar rimligtvis också skolornas betygsnivåer (både de som förlorar och de som vinner) därför att tjejer generellt sett presterar högre än killar, mätt i betyg. Andra

TABELL 12

*Könsfördelning för pendlare respektive ej pendlare elever i år 9 från de fyra berörda stadsdelarna år 2003 (absoluta tal).*

	Pendlare elever	Ej pendlare elever	Totalt
Pojke	273	454	727
Flicka	275	376	651
<b>Totalt</b>	<b>548</b>	<b>830</b>	<b>1 378</b>

Källa: SCB

intressanta aspekter för vidare undersökningar är hur den sociala miljön påverkas på utflödes- respektive inflödesskolor givet skolbytarens kön.

### Social bakgrund spelar roll

Avseende den sociala fördelningen mellan dem som byter och dem som stannar kvar är bilden tämligen klar. Efter att eleverna har gått till andra skolor sjunker den genomsnittliga utbildningsnivån och antalet förvärvsarbete bland de kvarvarande föräldrarna, medan andelen barn från bidragstagande (socialbidrag och bostadsbidrag) familjer ökar i de berörda stadsdelarnas skolor.

Som det framgår av tabell 13 har andelen elever i år 9, vars föräldrar endast har grundskoleutbildning ökat i de berörda stadsdelarnas skolor, från 27,2 procent till 30,7 procent för faderns respektive från 31,6 till 37,8 procent för moderns utbildning jämfört med fördelningen för den totala elevpopulationen i stadsdelarna. Samtidigt har andelen elever vars föräldrar har eftergymnasial utbildning sjunkit till följd av elevutflödet, från 31,6 till 28,3 procent för faderns respektive från 29,6 till 25,8 procent för moderns utbildning. Andelen med gymnasieutbildning är i stort sett oförändrat, med en svag nedgång på moderns sida. Kontentan är att de elever som söker sig bort från de berörda områdenas skolor i genomsnitt kommer från familjer med större utbildningskapital. Återigen vet vi av tidigare undersökningar, något som också har tagits upp i denna rapport, att elevernas betyg påverkas dels av föräldrarnas utbildningsbakgrund och dels av det samlade utbildningskapitalet i klassrummet (den så kallade peer-effekten, se Skolverket 2004 och även kapitel 5 i denna rapport).

Liknande tendenser ser vi i fallet med föräldrarnas anknytning till arbetsmarknaden, som framgår av tabell 14.

Andelen förvärvsarbete föräldrar till elever som går kvar i de berörda områdenas skolor sjunker såle-

TABELL 13

Utbildningsnivån för föräldrar till elever i år 9, boende i de fyra berörda stadsdelarna 2003 i procent.

	Fadern (N=1 174)			Modern (N=1 258)		
	Grundskola*	Gymnasium**	Eftergymnasial***	Grundskola*	Gymnasium**	Eftergymnasial***
Samtliga	27,2	41,2	31,6	31,6	38,8	29,6
Pendlande elever	22,1	41,5	36,3	22,8	42,6	35,6
Ej pendlande elever	30,7	41	28,3	37,8	36,1	25,8

\*Avser grundskola mindre än 9 år och 9 år

\*\* Avser gymnasium 2 och 3 år

\*\*\* Avser eftergymnasial utbildning mindre än 3 år, 3 år och mer och forskarutbildning

Källa: SCB

TABELL 14

Föräldrars sysselsättningsstatus i procent

	Fadern (N= 1 207)		Modern (N= 1 311)	
	Förvärvsarbetande	Ej förvärvsarbetande	Förvärvsarbetande	Ej förvärvsarbetande
Samtliga	68	32	67,6	32,4
Pendlande elever	72,6	27,4	72,2	27,8
Ej pendlande elever	64,9	35,1	64,6	35,4

Källa: SCB

des, både på faderns och på moderns sida. Samma förhållande hittar vi i fallet med andelen familjer som tar emot social- respektive bostadsbidrag.

Tabell 15 visar att andelen elever i år 9 i de berörda områdena, vars familjer någon gång under 2003 tog emot social- och/eller bostadsbidrag, ökade på de lokala skolorna till följd av att de pendlande eleverna i större utsträckning kom från icke-bidragstagande familjer.

Vi har i detta avsnitt kunnat visa att de elever i år 9 som söker sig bort från de berörda områdenas skolor kommer från familjer med i genomsnitt högre utbildning, med arbete och som inte är bidragstagare. Det är dock viktigt att komma ihåg att vi talar om statistiska mönster. Bland de som byter hittar vi många elever vars moder eller fader inte ens har 9-årig grundskola och bland de som stannar kvar hittar vi dem vars moder eller fader har forskarutbildning. Det innebär således att individer ur alla sociala kategorier använder sig av valfriheten. Men på gruppnivån försvagas elevunderlaget i Rinkebyg, Skärholmens, Spånga-Tenstas och Kistas skolor socialt till följd av valfrihetens utnyttjande. Dessutom är förändringarna inte särskilt stora och uppgår till ett par procent som högst. Även om vi tittar på de olika

familjekonstellationer som eleverna lever i visar det sig att andelen barn som bor med ensamstående mammor ökar på skolorna i relation till det totala antalet barn i områdena som bor med ensamstående moder. Samma förhållande gäller i frågan om gifta föräldrar, deras antal sjunker på de lokala skolorna. Förändringarna är dock inte särskilt stora.

TABELL 15

Socialbidrags- resp. bostadsbidragstagande familjer till elever (N= 1 378) boende i de berörda områdena som år 2003 gick i år 9, i procent.

	Socialbidragstagande familjer		Bostadsbidragstagande familjer	
	Ja	Nej	Ja	Nej
Samtliga	17,6	82,4	37,2	62,8
Pendlande elever	13	87	30,1	69,9
Ej pendlande elever	20,6	79,4	41,8	58,2

Källa: SCB

TABELL 16

Andelen elever i de berörda stadsdelarnas skolor som 2003 gick i år 9 med avseende på om de själva hade invandrat och när respektive inte har invandrat i procent.

	Har själva invandrat (N= 458)	Har själva invandrat (N= 458)			Har ej invandrat (N= 920)
		Innan skolstart	Före högstadiet	Under högstadiet	
Samtliga	33,2	43,2	47,4	9,4	66,8
Pendlande elever	30,8	40,2	49,1	10,7	69,2
Ej pendlande elever	34,8	45	46,4	8,6	65,2

Källa: SCB

### Spelar invandrarbakgrund roll?

Valfrihetens mest omtalade aspekt i de berörda områdena är begreppet invandrare och förstås inte bara begreppet utan även föreställningar om människor betecknade som *invandrare*. Även i den politiska och offentliga debatten liksom i forskningen har invandrare och valfriheten oftast gått hand i hand. Den allmänna föreställningen, som tydligast framgår av politikernas uttalanden och tidningarnas ledarsidor, har gjort gällande att svenskar och väletablerade invandrare med hög utbildning, arbete och längre vistelsetider i Sverige är de grupper som i första hand utnyttjar valfriheten. Därigenom urholkas de kvarstannade elevernas möjligheter till att vara i närheten av starka sociala nätverk och segregationen ökar. Hur ser det ut i de fyra berörda stadsdelarna? Vilka byter och vilka stannar med avseende på invandringsstatus?

Som det framgår av tabell 16 är andelen elever som är födda i Sverige ungefär två tredjedelar (66,8 pro-

cent) i de fyra stadsdelarnas skolor jämfört med 33,2 procent invandrade elever. Viktigt att påpeka är att dessa uppgifter avser hela stadsdelar. Fördelningen mellan de enskilda bostadsområdena och därmed skolorna inom Spånga-Tensta, Kista och Skärholmen är skev beträffande elevernas invandringsstatus. Medan vissa skolors elevunderlag är så gott som hundra procentigt »med utländsk bakgrund« har andra en relativt liten andel elever med sådan bakgrund.<sup>25</sup> Rinkeby är ett undantag då det inte finns denna interna segregation inom stadsdelen. Generellt sett är det fler icke-invandrade än invandrade som byter från områdenas skolor men förändringarna är väldigt små. Det gäller också för hur länge eleverna hade bott i landet. Bland de invandrade eleverna hade varannan skolbytare kommit till Sverige innan han/hon började i högstadiet. En intressant konsekvens av deras flitighet i att utnyttja valfriheten är att andelen elever som hade invandrat till Sverige innan

TABELL 17

Faderns respektive moderns födelseland (världsdel) i procent.

Födelseland (grupperat)	Totalt (N= 1282)		Pendlande elever (N= 490)		Ej pendlande elever (N= 792)	
	Fadern	Modern	Fadern	Modern	Fadern	Modern
Sverige	31,4	34,6	38	39,8	27,3	31,3
Norden (ej Sverige)	2,7	4,8	3	5,3	2,4	4,4
EU (ej Norden)	3,6	2	4	2,2	3,3	1,8
Övriga Europa (ej EU, Norden)	5	6,2	5,1	6,1	4,8	6,3
Afrika	12,5	11,8	10	9,2	14,1	13,4
Nordamerika	0,7	0,6	1	0,9	0,5	0,5
Sydamerika	3,1	3,7	2,9	3,7	3,3	3,7
Asien	33,2	32,7	28,8	29,4	36	34,8
Oceanien	0	0	0	0	0	0
F.d. Sovjetunionen	0	0	0	0	0	0,1
Okänt	7,9	3,4	7,2	3,3	8,3	3,4

Källa: SCB

de började skolan ökar i den totala elevpopulationen »invandrade elever« i de fyra områdenas skolor.

Hur ser bilden ut beträffande föräldrarnas invandringsstatus?

Generellt sett finns det i områdenas grundskolor år 9 nästan lika många barn vars föräldrar är födda i Sverige som i Asien. Av andra undersökningar och statistiksammanställningar (se till exempel Stockholms stads statistiska årsbok 2003) vet vi att majoriteten av dessa föräldrar kommer från Iran, Irak, Libanon, Palestina och Syrien. Efter att de pendlare eleverna lämnat Rinkeby, Skärholmens, Kistas och Spånga-Tenstas skolor visar det sig att andelen barn vars fader och/eller moder är född i Sverige, övriga Norden och i EU sjunker i skolpopulationen (år 9), medan den ökar för barn vars fader och/eller moder är född i Asien och Afrika. För de andra grupperna är förändringarna små.

Spelar invandringsstatusen då någon roll för skolbytet? Som det framgår av detta avsnitt ökar andelen elever i år 9 i de berörda skolorna som antingen själva är födda i ett annat land eller har åtminstone en förälder född i ett annat land efter att drygt 40 procent av deras skolkamrater bestämt sig för att lämna skolan. Och de som i första hand lämnar är elever med svensk bakgrund och de elever med utländsk bakgrund vars föräldrar är födda i ett annat nordiskt eller EU land. Men precis som i de föregående fallen vill vi betona att alla kategorier elever, det vill säga med alla typer av bakgrund beträffande invandringsstatusen, använder sig av valfriheten. Det är dock ett faktum att detta utnyttjandemönster långsamt förändrar den etniska bilden i områdenas skolor och därför är vårt svar att invandringsstatusen i det stora hela spelar roll vid skolbytet. Allra mest för dem som är kvar. Hur och på vilket sätt skall vi diskutera närmare i de två kommande kapitlen.

### Betyg

Ytterligare en kategori som har varit på dagordningen när valfrihetens utnyttjande diskuterats är den om betygen. Frågan är om det bara är de högpresterande eleverna som byter och det följaktligen är så att de generella betygsnivåerna sjunker i de fyra berörda områdenas skolor, åtminstone delvis till följd av vilka som lämnar skolorna? Nedan skall vi bara presentera elevernas betygsmeritvärden<sup>26</sup> och betygen i ett kärnämne, matematik.

Det genomsnittliga meritvärdet för elever i år 9 år 2003 boende i de berörda områdena är ganska jämnt fördelat från dem med lägsta antalet poäng (0–149) till de med näst högsta (250–299). De elever

TABELL 18

*Elevernas meritvärde i år 9, i procent.*

Meritvärde år 9	Totalt (N= 1378)	Pendlare elever (N= 548)	Ej pendlare elever (N= 830)
0–149	22,4	18,2	25
150–199	24,6	21,4	26,7
200–249	25	26,3	24,1
250–299	21,7	24,8	19,6
300–320	6,4	9,3	4,5

Källa: SCB

som hade högst antalet poäng (300–320) låg en bra bit under de andra meritvärdena. Det intressanta för denna studies vidkommande är jämförelser mellan meritvärden för den totala elevpopulationen i år 9 boende i de berörda områdena och de som verkligen går i områdenas skolor. Som det framgår av tabell 18 ovan ökar andelen elever med de lägsta meritvärdena respektive sjunker för dem med de högsta meritvärdena i områdenas skolor efter att de pendlare elevernas meritvärden räknats bort. Detsamma gäller för elevernas prestationer mätta i betyg i kärnämnen. För att illustrera förändringen väljer vi att endast presentera betygen i matematik, men även de två andra kärnämnen, svenska och engelska, hamnar på ungefär liknande nivåer.

Andelen elever som inte har uppnått målen i matematik i år 9 ökar i de berörda områdenas skolor i relation till den totala elevpopulationens (boende i stadsdelarna, år 9) prestationer i matematik. Likaså sjunker andelen elever med betygen väl godkänd och mycket väl godkänd i områdenas skolor efter att de skolbytande elevernas betyg räknats bort (se tabell 19).

TABELL 19

*Elevernas betygsprestationer i matematik.*

Betyg	Totalt (N= 1378)	Pendlare elever (N= 548)	Ej pendlare elever (N= 830)
Ej uppnått målen	12,6	9,6	14,7
Saknar betyg	1,6	1,4	1,8
Godkänd	46,4	44,4	48
Väl godkänd	25,7	29,4	23,2
Mycket väl godkänd	13	15,2	11,7

Källa: SCB

Angående de statistiska siffror om elevernas betyg vi har presenterat i detta avsnitt, är det viktigt att komma ihåg att vi endast har mätt skillnaden mellan vilka meritvärden samtliga elever boende i de berörda stadsdelarna, som år 2003 gick i år 9, hade och de meritvärden för de elever som verkligen gick i områdenas skolor. Med andra ord, hade de pendlare eleverna stannat kvar i områdenas skolor och haft samma betygsprestationer hade både elevernas samlade meritvärden och betygsprestationer i kärnämnen ökat. Men, som sagt, förutsatt att de skulle ha presterat lika mycket. Om vi emellertid jämför de pendlare elevernas betygsprestationer med deras genomsnittliga bakgrund avseende föräldrarnas utbildning, förvärvsarbete, invandringsstatus och elevernas kön, då tyder allting på att betygsprestationerna och meritvärdena i områdenas skolor verkligen skulle ha höjts om dessa elever hade valt att inte byta skolan.

### *Konklusion*

Elevströmmarna i Stockholms stad är relativt omfattande. Var femte elev byter till en annan skola, än den som ligger i den egna stadsdelen. De flitigaste bytarna bor i de mest välbärgade områdena, men en stor del elever boende i de »socialt utsatta och invandrantäta« områdena på Järvafältet och i södra Stockholm utnyttjar också valfriheten i relativt stor utsträckning. Men bilden är inte så ensidig som många kanske tror, att »invandrar-elever från förörternas nästan uteslutande söker sig till mer svenska skolor i innerstaden«. Många gör det onekligen, men det finns också ett stort elevutbyte mellan Kista, Rinkeby och Tensta samt mellan dessa områden och de närliggande stadsdelarna Hässelby-Vällingby och i Skärholmens fall med Liljeholmen. Givet elevomflyttningen av eleverna på Järvafältet där strömmarna framförallt går till Kistas kommunala och de i stadsdelen belägna fristående skolor och i mindre utsträckning till Rinkebyskolan och främst från Tensta, borde ett närmare samarbete mellan stadsdelarna etableras och intensifieras.<sup>27</sup> Eftersom friskolorna håller på att växa sig allt starkare i och omkring dessa områden borde en modell för samverkan mellan de två skolformerna byggas upp. Det händer inte sällan att eleverna flyttar fram och tillbaka mellan kommunala och fristående skolor under ett läsår, något som bekräftades av rektorer vi intervjuade till denna studie.<sup>28</sup>

I detta kapitel har vi också presenterat statistiska uppgifter om samtliga elever som år 2003 gick i år 9 och bodde i Rinkeby, Spånga-Tensta, Skärholmen och Kista. Vi delade in dem i tre statistiska grupper: det

totala antalet elever, de som pendlade (det vill säga lämnade områdenas skolor) och de som stannade kvar. Vi var intresserade av att se vilka skillnader som eventuellt uppstod mellan det totala antalet elever och dem som gick i områdenas skolor med avseende på kön, socioekonomisk bakgrund, invandringsstatus och betyg. På basis av uppgifter från SCB fann vi att det i områdenas skolor i år 9 proportionellt sett fanns färre tjejer, färre elever vars föräldrar hade högre utbildning och arbete, färre svenskfödda elever och elever med föräldrarna födda i Sverige, Norden och ett annat EU land, samt elever med lägre meritvärden och sämre betyg i kärnämnen efter att drygt 40 procent av deras kollegor har valt att gå i skolor i andra områden. Därmed skulle vi kunna hävda att segregationen i områdenas skolor har ökat till följd av valfrihetens utnyttjande. Det vi ännu en gång vill understryka är att elever ur alla kategorier använder sig av valfriheten, men att det tydligen finns en överrepresentation av vissa kategorier. Några policyfrågor är: Är detta ett problem? För vem och vad är problemet i så fall? Handlar det om ett rättviseproblem, om ett demokratiskt problem eller om ett informationsproblem? Vet alla föräldrar om att de har rätt att välja skola? Vad kan samhället göra åt det om vi är överens om att valfriheten i sin nuvarande praktiska utformning leder till politiskt och socialt oacceptabla utfall, mer segregation exempelvis? Är lösningen att begränsa rätten att välja skola och därigenom se till att en slags socioekonomisk balans upprätthålls mellan de som byter och de som stannar kvar? Eller skall vi genom riktade informationskampanjer och åtgärder få föräldrar som saknar högre utbildning och arbete att i större utsträckning byta skola för sina barn för att därigenom utjämna de nuvarande skillnaderna? Hur vi än vrider och vänder på dessa frågor framstår de som svåra att praktiskt operationalisera. Därför vill vi hävda, en ståndpunkt som ytterligare kommer att utvecklas i rapportens sista kapitel, att valfrihetens socialt och politiskt problematiska konsekvenser inte handlar om detta utbildningspolitiska instrument i sig och att det därför inte finns några hållbara lösningar inom dess ramar. Med andra ord, vi kan begränsa eller utvidga valfriheten men utfallet kommer att bli mer eller mindre detsamma. Lösningar skall därför sökas i ett vidare perspektiv, främst i det polariserade urbana rummets sociala och etniska struktur och inte minst i föreställningar om vad som ger status och vilka skillnader som erkänns som värdefulla i samhället som helhet. I de två kommande kapitlen tar vi upp och diskuterar en del uppfattningar om dessa skillnader och hur de påverkar skolor i de berörda områdena samt elever som har lämnat dessa.

#### 4. »De går, men de kommer tillbaka också«

I detta kapitel belyser vi en del av reflektionerna över valfrihetens mekanismer och effekter, elevomflyttningar och segregation som skolchefer i stadsdelarna Skärholmen, Spånga-Tensta och Kista samt rektorer för fyra kommunala skolor från Spånga-Tensta, Kista och Rinkeby har delat med oss under individuella intervjuer. De huvudsakliga frågeställningarna är: Hur upplever de ansvariga personerna, skolchefer och rektorer, i de stadsdelar som tappar elever denna situation? Vad är deras förklaring till elevströmmarna? Hur identifierar de problem och möjligheter i rätten att välja skolan och i synnerhet med tanke på dess praktiska konsekvenser? Vad gör de och deras institutioner för att möta konkurrensen från innerstads- och de fristående skolorna?

##### *Friskolor som ett hot mot budgeten*

När frågan om konkurrens, elevutflöde och valfrihet kommer på tal så pratar samtliga av våra intervjupersoner i första hand om fristående skolor. I andra hand hänvisar de till de kommunala innerstadsskolorna. Den skola som allra mest uppfattas som sinnebilden för konkurrens från friskolor, som stadsdelarna och de kommunala skolorna har att handskas med är Kunskapsskolan som 2002 öppnade i Kista. Till råga på allt var skolans chef (det kallas ej rektor i friskolornas vokabulär) en tidigare rektor för Bredbyskolan i Rinkeby, en person som med stor entusiasm hade marknadsfört sin skola och i slutet av 90-talet uppnått lysande resultat (se Bunar 2001). Från att ha varit en stor tillgång för de kommunala skolorna på Järvafältet med många elever med invandrarbakgrund blev han genom sitt nya arbete ett av deras största hot. Han tog nämligen deras elever, ganska många dessutom.

Skolchefen i stadsdelen Spånga-Tensta beskriver friskolornas och då i synnerhet Kunskapsskolans strategi som följande:

När Kunskapsskolan etablerades i Kista för tre år sedan då smälldes det ju rejält. Då hade vi från maj till augusti förlorat 97 elever.

*Vad är det de lockar med?*

Dels tror jag att det är bara ordet Kunskapsskolan. Det är något slags garanti att här skall man få kunskap så att man har en chans i fortsatta studier och jobb. Bara det ordet har en jättestor betydelse. Sen har de ju en bra marknadsföring. Det är inte bara så att man skickar ut en folder, beskriver och kallar till ett möte. Man ringer upp varje familj och inte en gång utan två gånger, tre

gånger »har du tänkt över«. Så har jag fått det beskrivet. Så gör de för att förvissa sig om att de vet att det finns ett alternativ. Sen har vi ju haft flera som har kommit tillbaka. Jag tror inte att Kunskapsskolans koncept passar för alla elever, jag tror att det passar för en del. Det bygger på ett väldigt stort ansvarstagande, kunna veta och lägga upp sina egna studier under vägledning av lärare och inte utifrån ett andra språks perspektiv, den kompetensen finns kanske inte heller. Då är det flera som har känt att det här grejar vi inte och de har kommit tillbaka. Det hade inte blivit nånting, de hade tappat kunskap, så beskriver lärare här som har fått de tillbaka ibland efter en termin, ibland efter ett år så tycker att mycket har gått förlorat därför att de har inte kunnat möta upp på ett sätt som de här eleverna har ett behov av. Jag tror att för vissa elever passar Kunskapsskolans koncept väldigt bra så jag vill inte döma ut det på något sätt, inte alls!

Ett namn symboliskt laddat med positiva värden (kunskap), en ihållande och direkt marknadsföring samt en ny pedagogisk modell verkar, enligt skolchefen, vara den konkurrerande friskolans recept för att attrahera elever. Men att många elever går tillbaka till de kommunala skolorna bekräftas också av Kunskapsskolans rektor under en intervju med oss. Anledningen till att elevomsättningen på skolan är ganska stor, enligt honom, är dels att eleverna inte finner sig i skolans pedagogiska filosofi och dels att skolan hade svårigheter att bygga upp en duglig infrastruktur från början. Men enligt rektorn på Kunskapsskolan har organisationen nu, tre år efter starten så gott som satt sig. En ny Kunskapsskola håller också på att öppna i det närbelägna Spånga.

Även skolchefen i Kista pekar ut Kunskapsskolan som ett stort hot, framförallt i inledningskedet då de flesta verkar ha tagits på sängen av utvecklingen.

Vad jag vet om Kunskapsskolan är att de inte längre tar så många Kista barn, utan främst från andra stadsdelar. När de startade tog de två klasser direkt från Ärvinge. Jag vet att den nya rektorn i Ärvinge har haft kontakt med Kunskapsskolan. Han valde att ta tjuren vid hornen. Jag har funderat om jag skulle ta kontakt för de tog in barn redan i femman. Jag vet att ett av barnen inte ens hade klarat nationella proven i femman.

*Hur betraktar ni dem? Har ni försökt få till stånd samarbete?*

Nu kommer du in på väldigt känsliga bitar... Om vi börjar med förskolorna, där har vi mycket privata utförare. Och där tycker jag att det är fullständigt självklart att vi har samarbete. För de barnen skall börja i 6-års verksamhet och de skall upp i skolan och där jobbar

man. Där tar våra förskolor aktivt kontakt. Skulle vi få ansvaret för de privata utförarna i förskolan som det har föreslagits i en utredning så skulle jag tycka att det var bra. Fristående förskolor är något helt annat än fristående skolor... Vår viceordförande i nämnden som är moderat tyckte att vi skulle samarbeta mer och då sa jag att det kan man inte förutsätta därför att all verksamhet som bedrivs i Kista kommunala skolor, varenda krona som finansierar min lön drar in de barnen som går i de här skolorna. De som väljer att sätta sina barn i en friskola, de lägger hela sin skolpeng på den skolan. Jag kan inte ta på mig ett utvecklingssamarbete med dem som inte betalar för sig och där är jag rabiät alltså. Nånstans får man ju välja.

Trots att relativt många elever från stadsdelen söker sig till Kunskapsskolan och trots att många pendlar fram och tillbaka mellan kommunala och fristående skolor, finns det påfallande litet intresse för samarbete skolorna emellan. Positionerna verkar vara helt låsta. Rektorn på Ärvingskolan som skulle »ta tjuren vid hornen« berättade att han och rektorn för Kunskapsskolan hade bestämt äta lunch en gång i månaden och diskutera skolsituationen i Kista, men det har inte blivit av. Men enligt honom, har nu utflödet från Ärvinge- till Kunskapsskolan avtagit rejält. Biträdande rektor för en annan kommunal skola i Kista, Husby-skolan, bekräftar också bilden om Kunskapsskolans »härjningar« i stadsdelen.

När Kunskapsskolan etablerades hamnade inte bara de enskilda skolorna i svårigheter utan hela stadsdelen. Stadsdelen som helhet, när man pratar om skolpeng och de schabloner som man får för varje elev, så handlar det inte bara om att det är vi som får pengar, det skall ju generera de overheadskostnader vi har så att säga i stadsdelen, är viktiga också. Och försvinner elevunderlaget så försvinner alla pengar. Det har man upptäckt nu centralt i Kista, totalt sett så försvinner barn ifrån Kista skolor. Och den skola som drabbades hårdast av Kunskapsskolan var Ärvingskolan här borta, en högstadieskola som förlorade bortåt 100 elever förra året i ett slag. Det är i och för sig förstäligt. Dels är det föräldrar där borta som har mer svensk bakgrund så att säga och ser sig om efter alternativ för sina barn för det är också så att andelen elever med invandrarbakgrund har ju ökat både i Akallaskolan och i Ärvingskolan. Den ökar i alla våra skolor egentligen. Föräldrarna är oroliga för språkutvecklingen, det är så. Sen är det i och för sig skilda händelser som händer ibland att det var nån incident med kniv i Ärvingskolan, det får oerhörda konsekvenser.

Det intressanta är att ingen av de nyckelaktörer vi har

samtalat med nämner det som var en av huvudidéerna med friskolereformen, nämligen en ökad pedagogisk mångfald som genom en aktiv samverkan mellan kommunala och fristående skolor skulle öppna upp för nya utvecklingsmöjligheter för både personal och elever. Inte heller verkar många resonera huruvida elevernas flytt till friskolor ingår i deras integrationssträvanden, vilket samtliga gör när det handlar om kommunala innerstadsskolor. Alla pratar om pengar, om hur många skolpengsenheter (med andra ord: elever) som har gått »dit«.

En annan sorts friskolor som alltmer uppfattas som »hot« mot budgeten är de muslimska skolorna, vars antal växer både inom och omkring de berörda stadsdelarna. Allt fler muslimska friskolor skaffar bussar, kör runt och hämtar upp barnen på morgonen och lämnar av på eftermiddagen eller etablerar sig helt enkelt i området. De intervjuade nyckelpersonerna inom den kommunala verksamheten ger ett uttryck för en oförståelse inför varför föräldrar vill sätta sina barn i en nystartad religiös skola. Rektorn för den kommunala Hjulstaskolan berättar följande:

För några år sedan tappade vi många elever på högstadiet, men nu känns det som att det har vänt. Tydliga profileringar har satt sina spår. Vad vi har tappat nu i år det är de små barnen. Till exempel 6-åringar som aldrig ens varit här. Och det är lite bittert, för vi får ju listor där det står att så här många barn bor det i området som hör till er. Då kalkylerar vi ju lite med det, sen kommer inte alla. Det känns som att vart tog de vägen, vi har inte ens fått visa vilka vi är. Det visar sig när vi undersöker att många är avflyttade, de bor inte kvar här och en del går i friskolorna. Nu har man börjat med bussar som åker här omkring och hämtar upp. Då tycker kanske en del föräldrar att även de små barnen kan hänga med i de bussarna. Det har varit ett hinder tidigare att man inte hade velat släppa de små barnen åka för långt. Men det är tyvärr så att det har slagit lite hårt mot oss och det är uteslutande friskolor som de går till. Föräldrarna berättar för oss hur det brukar gå till, för vi får aldrig nån information. De ringer på och lägger i brevlådorna frågan »Är du nöjd med ditt barns skola?« Underförstått, det är du inte, här har vi ett alternativ. Mat som alla kan äta, busstransporter, engelska från förskoleklassen, den typen av erbjudanden. Många börjar där, men de också kommer tillbaka. Och de kommer tillbaka när vi inte får nån skolpeng för dem, för avläsningsdatumet är passerat och det tar ett halvt år innan vi får pengar för dem. Vi har precis nu passerat det datumet och sedan dess har vi fått 6 elever och vi får inte ett öre för dem och det blir ganska mycket skolpeng.

Skolchefen i Skärholmen berättar om att en muslimsk friskola håller på att etablera sig i den nedlagda Vårbergsskolans lokaler.

Det som kommer att hända i höst är att en muslimsk skola kommer att flytta till Vårbergsskolans lokaler. De har många elever från vårt område. De har en buss som hämtar eleverna på morgonen och det är en annan intressant studie som vi, Lilleholmsskolan har gjort är att i den bussen det är nästan bara flickor som åker till den skolan. Rektorn frågade några av bröderna som går kvar i den kommunala skolan: »Hur kommer det sig att du går här, men inte din syster?» »Jo, det är självklart, vi är rädda om våra flickor så vi vill inte att de skall påverkas av det här, men vi män klarar detta, men våra flickor klarar inte detta.« Apropå integration och vad som händer i samhället, hur de skyddas av samhället. Vad som händer i fortsättningen med det här är intressant.

Skolchefen i Spånga-Tensta antyder dock att föräldrarnas missnöje med deras egen relation med de kommunala skolorna och förskolorna kan ligga bakom det ökade intresset för religiösa friskolor och förskolor. Dessa drivs ofta som kooperativ av föräldrar som är bekanta med varandra. Föräldrarna vill ha ökat inflytande och mer att säga till om. Frågan om religiösa friskolor handlar således kanske mindre om religion och mer om demokrati, inflytande och makt-delning.

*Varför är det så många som går till etniskt profilerade förskolor?*

En stor grupp är de som sist kom hit, i den somaliska gruppen är det många som går till etniska förskolor. Då handlar det väldigt mycket om rädslan för det främmande som man inte känner till. Varför har det blivit så, för det kan man också se i skolvalet, de sistkomna, inte alla, men kulturer skiljer sig mera och då har jag funderat på om man skulle ha tagit emot på ett annat sätt eftersom vi hade etniska grupperingar i förskolan, vi hade turkiska förskolor och turkiska klasser och spanska och så när vi hade flyktingvägen från Chile. Det har hjälpt att de hade känt sig trygga med det de hade. Under mina samtal med somaliska föräldrar har jag förstått att det fanns föreställningar om att vi nedvärderar dem, somaliska barn och ungdomar, att vi inte satsar på dem och tycker att de är andra klassens invånare och att vi inte bryr oss om deras barn och ungdomar, utan det får vara som det vill med dem. Och då tänkte jag att om vi hade mött dem på ett annat sätt då hade vi kanske inte haft de här föreställningarna om att vi nedvärderar dem som grupp och deras barn. Det de för fram är att om deras barn skall ha bra uppväxtvill-

kor då skall de själva ta ansvar för verksamheten, inte att de skall vara anställda, men helst driva verksamheten själva.

*Vad är det de vill ha?*

De ville ha en egen verksamhet och om det inte går, då vill de driva verksamheter som förstärker skolan. De vill ta hand om läxhjälp, fritidsverksamhet i egen drift och vill inte blanda...

*...vad är deras argument?*

De kan och de förstår deras barn och ungdomar på ett mycket bättre sätt än vi gör och de vet vad de behöver. Och det förstår inte vi och därför lever de i en större risk när vi inte kan möta upp det. Men vi vill att de skall integreras för de skall leva tillsammans med många olika nationaliteter, men det har de inte riktigt tilltro för det.

Friskolorna uppfattas i första hand som ett hot mot skol- och förskolebudgeten i stadsdelarna. Det finns inget samarbete, förutom till viss del i förskolan, mellan den kommunalt och den enskilt drivna verksamheten. Det finns inte heller någon förståelse för vad samarbetet skulle bestå av och varför. Inställningen är snarare att »man får skylla sig själv om det inte går bra« både som förälder, elev och friskolan. Medan det finns viss förståelse för framförallt Kunskapsskolan som verkar vara den dominerande aktören och viss respekt för deras pedagogiska metod, finns det väldigt lite eller nästan ingen förståelse alls för varför föräldrarna väljer att starta och/eller sätta sina barn i de till antal ständigt växande muslimska friskolorna. Även när föräldrarna öppet påpekar vad de upplever som missförhållanden i den svenska skolan i relation till deras barn (nedvärdering, inget inflytande, föga förståelse för ungdomarnas speciella behov) vilket rimligtvis bidrar till att förstärka utanförskapet och fördjupa segregationens konsekvenser, verkar inte denna signal uppfattas som rop på åtgärder. Från stadsdelarnas sida erbjuds föräldrarna »integration med många olika nationaliteter«. Den typen av *integration* kallas i den vardagliga politiska och massmediala diskursen för *segregation* och uppfattas som ett problem i sig. Integration handlar bland annat om att stärka individerna så att de själva kan förverkliga sina livsprojekt i ett samhälle som omhuldar tolerans och kulturell mångfald. Vi har också under projektets gång intervjuat rektorn för en muslimsk friskola och några föräldrar som har sina barn där, samtliga med somaliskt ursprung, och det ord som ideligen framkommer i deras uttalanden om varför de har lämnat kommunala skolor på Järvafältet är *trygghet*. Tryggheten i att inte vara annorlunda, inte vara konstig, inte avvika,



inte särbehandlas på ett negativt sätt. Tryggheten i att »vara sig själv« och ändå duga bra. Friskolor i allmänhet och muslimska friskolor i synnerhet är givet sin utbredning inte längre små isolerade företeelser för en elitistisk grupp av pedagogiskt eller religiöst medvetna föräldrar. De är framförallt ett tecken på att någonting har gått snett i den kommunala skolan. Det kanske mest bekymmersamma i sammanhanget är att detta inte verkar ha uppfattats som ett problem som ägs av den kommunala verksamheten. »Felet« verkar även fortsättningsvis ligga hos »dom andra«, föräldrarna, invandrarna, muslimerna.

Men de intervjuade nyckelaktörerna påpekar också de reella svårigheter som friskolornas ryckiga etablering medför för den kommunala verksamheten. Här menar vi inte svårigheten med att planera budgeten, som det oftast påpekas av de ansvariga skolledarna, utan i första hand de svårigheter som uppstår när en friskola läggs ned efter några år, när deras infrastruktur är undermålig och lärarna obehöriga. Eleverna kommer då tillbaka till den kommunala verksamheten, med delvis nya förutsättningar som måste hanteras. För att undvika ryckigheten, på ett positivt sätt påverka den kommunala verksamheten och befärja integration (stärka individernas personliga och strukturella förutsättningar) krävs det, enligt vår uppfattning, en ny institutionell ordning som bygger på mer samverkan och mindre konkurrens. Vi skall återkomma till detta resonemang i rapportens avslutande kapitel.

### *Annexskolorna i innerstaden*

Det är inte bara friskolorna som konkurrerar om eleverna från Skärholmen, Spånga-Tensta, Rinkeby och Kista. Som vi visade i det föregående kapitlet tappar dessa stadsdelar många elever till kommunala innerstadsskolor också. Tre mönster framgår tydligt av skolchefernas och rektorernas uttalanden. Det första är att konkurrensen från innerstadsskolorna ibland kan upplevas som illojal, aggressiv och orättvis. Skolchefen i Skärholmen berättar om hur en skola i Aspudden, ett område i stadsdelen Liljeholmen på andra sidan Södermalm, gick till väga för att kompensera det egna elevbortfallet med elever från en skola i Skärholmen.

Ungefär 20 procent går inte i våra skolor. Vi vet att mina annexskolor, som jag skämtsamt brukar säga, det är huvudsaken Aspudden, Högalid, Eriksdal. Sen är det några som går till Fruängen och Mälarhöjden. Jag tycker idag att det som händer i Skärholmen med många utöware, det är precis så där i hela Stockholm. Kanske i hela Sverige. Kullarna minskar och dessutom

poppar det upp friskolor. Det är ju precis samma sak i innerstan och de för, vissa skolor skall jag säga, en vad jag kallar för aggressiv marknadsföring. Österholmskolan till exempel har väldigt bra fotbollsprofiler. När Aspuddsskolan tappade lite elever så valde de för två år sedan att öppna fotbollsprofil. När Österholmskolan som är otroligt proffsiga och får in bra elever i det, när de hade kommit igång i augusti, ungefär efter 14 dagar lyckas man [från Aspudden *vår.anm.*] få tag på klasslistorna och ringer hem till föräldrarna och säger: »Hej, du är välkommen till Aspuddsskolan, vi har också fotbollsprofiler och du kommer att få mycket bättre betyg här och det är mycket mer svenskar här och du kommer att lära dig mer, du får gratis kort« och så där. Lockar helt enkelt med det man inte får locka med, för skolkort är styrt av skollagen och det vad jag kallar aggressiv marknadsföring och det skall man, tycker jag, inte hålla på med kommunala skolor emellan.

Även andra som intervjuats vittnar om hur innerstadsskolor lockar elever från de socialt utsatta förorterna med olika metoder, men bara när de behöver det för att fylla de tomma bänkarna när elever från deras upptagningsområde söker sig till friskolor. Och dessa blir alltfler i innerstaden där en socialt stark svensk medel- och övre medelklass är bosatt. Kallstenius (2005) visar i sin rapport om skolor i innerstaden som tar emot många elever med invandrabakgrund boende i de norra (Järvafältet) och södra (Skärholmen, Rågsved) socialt utsatta förorterna att dessa elever i det närmaste uppfattas som ett nödvändigt ont. Å ena sidan är de välkomna för att det innebär ett välbehövligt tillskott till skolornas uttunnade budget. Men å andra sidan uppfattas dessa elever som ett stort problem och faktiskt en av orsakerna till att alltfler svenska elever från skolornas upptagningsområden söker sig till friskolor. Dessutom ställer eleverna från de socialt utsatta förorterna lärarna inför nya utmaningar givet sin tvåspråkighet. Och det är en kompetens där innerstadsskolorna brister i mångt och mycket, enligt rektorer och chefer från de socialt utsatta förorterna, men också enligt rektorer och chefer från innerstaden, intervjuade i Kallstenius studie (ibid.).

Det andra mönstret är således att innerstadsskolorna upplevs sakna den rätta kompetensen att ta hand om särskilda behov som tvåspråkighetselever har. Skolchefen i Spånga-Tensta menar att de stora förlorarna i valfrihetens namn är eleverna.

De som är förlorarna i mångt och mycket är eleverna. Jag tror att den verksamhet som de hamnar i är inte alltid den bäst lämpade. Man lurar sig i att den är bäst lämpad med svenskheten och man lurar sig att på ett

ganska snabbt sätt ta till sig det svenska kommunikationsspråket, men den djupare begreppsuppfattningen är grund och det finns ingen förståelse för jag ser ju olikheter också i hur lärarna arbetar. Jag tror inte alltid att man är vinnare när man lämnar området och den här naturliga delen i ett samhälle runt omkring, den blir ju inte naturlig. Men samtidigt förstår jag också att det finns en stark känsla av ett utanförskap ibland när man bor i de här områdena när man tror att man är förlorare redan från början. Och då är inte heller det bra. Tror man att man kan vinna, och tron och hopp är mer avgörande än pengar nånstans, och kan det medföra det så har det kanske räddat flera, men jag är inte säker att det har gett en bättre utbildning. Absolut inte. Jag är bekymrad att vi inte på det viset när en tilltro att bo i ett sånt område, att det är så förfärligt att bo i ett sånt område.

Skolchefen i Kista pekar också på bristande kompetens i de skolor som deras elever aktivt väljer.

*Har ni något samtal med de som lämnar?*

De som är inskrivna vet jag att rektorerna för samtal med om varför. Däremot har man inte gjort någon undersökning om vad är det man har valt bort. Vi får ju tillbaks många elever.

*Vad säger de?*

Ja, de får ingen hjälp, man har inte de kunskaper i innerstan om hur man jobbar med barn med svenska som andra språk. Förståelsen för det här överhuvudtaget. Man blir lika utanför, inte bara att man kommer dit, så blir man kanske inte kompis med dem. Man kanske får inte de här svenska relationerna som man hade tänkt sig.

Skolchefen i Skärholmen tar upp liknande argument och menar att deras elever riskerar att hamna i ett ännu större utanförskap i innerstaden.

*Är det några elever som kommer tillbaka från innerstaden?*

Ja, det är det faktiskt. Det är inte helt ovanligt att de kommer tillbaks.

*Vad är orsaken?*

Väldigt ofta, att som jag nämnde, det att våra lärare har hög kompetens när det gäller att arbeta med elever som har svenska som andra språk. Det har man inte i innerstan eller i de skolorna. Man vet inte ens om problematiken. Man förstår inte vad det är frågan om. Där har ju våra lärare ett helt annat bemötande. Det handlar ju om förhållningssätt, attityd, allt det där. Man får ett annat stöd här ute. Jag tror också, som jag har hört av några elever, alldeles exklusivt, att elever som har flyttat in som tror att de skall få det svenska sociala nätverket, för det är det som är framgångsbiljetten, att få svenska nät-

verk, men man får inte det. Man får ännu större utanförskap. Man går där visserligen, men man har kvar kompisar på hemmaplan, utanförskapet är större och det är kanske ännu mer smärtsamt. Det är det jag har hört och en del av dem flyttar tillbaks, för det blev inget bra. Och vissa lyckas säkert jättebra.

*Har ni något samarbete med de här skolorna i innerstaden eller samtal eller dialog för det är ändå ganska många härifrån som går dit?*

Ingenting.

*Skulle det vara bra att ha det eller...?*

Jaaaa, det var så när jag träffade rektorn på Högalid och sa »är det så att du behöver stöd så hör av dig för vi kan de här eleverna«, men det är klart att där... jag kan väl säga så här. Jag försöker få till koncerttänkande i min egen stadsdel. Jag kan inte rå över de andra rektorerna. Icke! Och det är ju en konkurrens och man måste på något sätt gilla läget. Så här är det för oss och jag måste göra det bästa. Jag vet inte hur jag eller rektorerna skulle samarbeta med dem. Jag vet inte. Och det är så här att nånstans är det så att det är föräldrarna som har gjort de här valen. Det måste man acceptera och respektera. De har gjort de här valen pga en massa olika orsaker och det måste man acceptera. Man får inte se dem som svikare för de har gjort de här valen.

Rektorn på Hjulstaskolan menar rentav att en del elever har mått dåligt av att gå i innerstadsskolor och har kommit tillbaka »tilltufsade«.

*Hur är det med elever som försvinner härifrån till innerstan och till friskolorna?*

Men det är klart att det finns de här föräldrarna som vill att deras barn skall integreras, att deras barn skall få svenska kompisar, lära sig svenska fortare. För en del fungerar det bra, men det är inte lätt att komma härifrån och kliva in i en klass och vara väldigt udda, vilket man är om man kommer in i en klass där man bara har svenska som modersmål till exempel. Det som känns svårt ibland är att de kommer tillbaka hit rätt tilltufsade. De har inte mått bra, de har blivit dåligt behandlade. Det är inte ovanligt att de ringer hit och vill ha uppgifterna om barnen innan de tar in dem, resultat på nationella prov, särskilda svårigheter och så sent som förra veckan var det en elev som fick gå på prov i en annan skola och så skrevs han in. Och så ringde de efter någon vecka och sa »han är för svår, ta tillbaka honom, vi har inte resurser«. Det är klart att vi aldrig säger nej, men nu ville inte föräldrarna att han skulle tillbaka, han skulle gå där.

Återigen kan vi se att skolchefer och rektorer från förortsstadsdelarna ger uttryck för å ena sidan att

deras elever försvinner till kommunala innerstadsskolor, men får illa i de nya miljöerna på grund av att eleverna där »avviker« givet sin bakgrund, bristande förståelse, kompetens och ett annat förhållningssätt från de nya skolornas sida till eleverna med särskilda behov (inklusive tvåspråkighet). Allt detta gör att en hel del elever inte mår bra och efter viss tid kommer tillbaka. Å andra sidan uttrycker de ansvariga personerna nästan ingen beredvillighet att samverka med skolorna och stadsdelarna i innerstaden kring elevernas mottagning där. Det främsta argumentet är att »det råder en konkurrenssituation och de får klara sig bäst de kan«. Konkurrensmålet är helt överordnat målet om att det skall gå bra för eleverna. En intressant fråga är hur det kommer sig att förortsskolornas uttalade kompetens och de avskräckande exemplena från innerstadsskolorna inte har nått föräldrarna. Hur kommer det sig att de fortsätter skicka sina barn till innerstaden? Är inte lärarnas kompetens och den pedagogiska verksamhetens kvalitet det viktigaste? Två förklaringar kan anges som svar på dessa frågor. Det första är att de kommunala skolorna i de socialt utsatta förorterna är dåliga på att kommunicera och lyfta fram sina styrkor, att marknadsföra sig helt enkelt, och att de är dåliga på samverkan med föräldrar med invandrarbakgrund överhuvudtaget (jfr. Boukaz 2005). Attityden »vi vet bäst« är fortfarande den som genomsyrar kommunikationen med föräldrarna, även om stora framsteg har gjorts de senaste åren. Den andra förklaringen är att de omgivande diskurserna om svenskhet, det svenska språket och tillgång till svenska nätverk är helt avgörande fundament för en lyckad integration, det vill säga att det skall gå bra för någon i Sverige. Allt annat hamnar i bakgrunden, lärarnas kompetens, skolpengens storlek, mångfalden som en fördel inför den globaliserade framtiden etc. Att få vistas i svenska miljöer är det viktigaste skälet för skolbytet från »invandartäta« förorter till »svensktäta« innerstadsområden. Och detta är en konkurrensfördel som ytterstadsskolorna inte kan bemöta.

Det tredje mönster som går att urskilja i de intervjuade nyckelpersonernas uttalanden har två aspekter. Den ena handlar om en relativ uppgivenhet i fråga om ytterstadsskolornas möjligheter att ta upp kampen med innerstadsskolorna om eleverna därför att innerstadsskolor har ett »kapital« som ytterstadsskolorna »aldrig kan ordna«, som det ofta uttrycks av de berörda personerna. Det handlar om elever med svenska som modersmål eller »svenska elever« som de kort och gott kallas. De flesta nyckelaktörer i och omkring skolorna i de utsatta områdena (skolchefer, rektorer, lärare, föräldrar, elever) som Bunar varit i

kontakt med under tidigare undersökningar (Bunar 2001, 2003, 2004b) pekade på att »det är många invandrare på skolan och därför vill eleverna byta«. Denna bild bekräftas också av våra kontaktpersoner intervjuade i samband med den föreliggande studien. Den andra aspekten handlar om vilka elever det är som byter. Den samstämmiga bilden är att det handlar om »de resursstarka eleverna« med »målmedvetna föräldrar«. Skolchefen i Spånga-Tensta förklarar vilka de föräldrar som sätter sina barn i andra skolor är och varför de gör det.

Det är ju föräldrar som vill nånting och som också har ett starkt intresse för att det skall gå bra för deras barn, det har ju alla föräldrar, jag utgår verkligen ifrån det att de vill sina barns bästa. Men sen är det ju förmågan som inte riktigt finns där. Men det är ju oftast, det säger ju också skolorna att det är de som har kommit en bit på väg och ser att det finns en chans och då blir kanske garantin större att man lyckas någon annanstans. Och det är någonting som vi aldrig kan erbjuda även om vi kan erbjuda mycket i utbildningssammanhang, men svenskheten kan vi aldrig erbjuda. Jag förstår ju också den här längtan och viljan att få en bättre ingång i det svenska samhället och få ha de relationerna. Sen blir det inte alltid så lätt för dem att ha de relationerna, de åker ju ändå hem till förorten, de får inte etableringen alltid. Det är klart att man undrar väldigt mycket, hur går det för de här eleverna i de sammanhang de är.

Rektorn för Ärvingeskolan i Kista pekar också på svenskheten som en av de främsta anledningarna till att eleverna lämnar hans skola, även om den trenden nu har, om inte stoppats helt, åtminstone bromsats upp.

*Hur är det med skolorna i innerstaden och det elevflöde som går dit, för Kista tappar väl en tredjedel av sina elever?*

Jag kan säga att den trenden är bruten för sexor som skall välja oss i år, men vi vet inte hur många som hade sökt sig dit tidigare. Så det där stämmer att vi måste se på hela stadsdelen, vi måste bryta det här på något sätt. Men vi måste se till hela stadsdelen och gå ända ned till förskolan. För de byter ju redan på dagiset.

*Vad är det de flyr ifrån?*

Jag undrar vad det är man flyr ifrån.

*Har du nån teori?*

Jag tror att där det finns väldigt många invandrare att det är väldigt dålig klang, vilket är naturligtvis helt vansinnigt, men så är det. Titta på Rosengård, Bergsjön, vilka är det som flyttar dit, ja inte är det svenskar som flyttar inte, utan de som tvingas mer eller mindre att bo där.

Frågan om »många invandrare« eller »få svenskar« är en av de mest dominerande i förklaringarna till elevströmmarna från de socialt utsatta förorterna. Vi skall i nästa kapitel mer på djupet diskutera vad det är i fenomenet »många invandrare« som verkar avskräckande på många föräldrar. Skolchefen i Kista berättar att det också finns en könsdimension kring valfriheten. Föräldrarna tenderar nämligen att i högre grad låta tjejerna gå i andra skolor än killarna.

*Vilka är de elever som byter?*

Vi har en ganska jämn fördelning. Vi har de som försvinner efter femman och sexan, men också de som kommer tillbaka. Vissa fristående har bara upp till sexan. Så det är ett litet byte här. Ingen tydlig åldersgrupp. Jag vet inte hur det ser ut vad gäller etniciteten. Flickorna sticker mer, vilket också får negativa konsekvenser för stökiga pojkar blir kvar.

*Hur kommer det sig?*

Flickorna vill ha studiero.

*Vem är det som väljer?*

Föräldrarna.

*Vill inte de ha studiero för sina pojkar också?*

Aaaa, det är svårt... Pojkar tar ju större plats.

Det verkar som att etniciteten spelar mindre roll vid skolbytet. Vad gäller kön, det vill säga om det är mest killar eller tjejer som byter menar de intervjuade personerna att det är tjejer som i något högre utsträckning väljer även om bilden är någorlunda oklar.<sup>29</sup> Den starkaste variabeln är socioekonomisk bakgrund och skolprestationer (jfr. Skolverket 2003). Skolchefen i Skärholmen svarar följande på frågan om hon ser något mönster i vilka det är som byter och varför.

Jag ser inget mönster, men jag ser att det är de resursstarka familjerna som väljer, som är medvetna om att det finns val att göra. Som tror att det här blir bra för mina barn. De resursstarka alltså, så på så sätt kan jag se. En risk i detta är att det blir ett nytt uppdrag för oss att det blir högre eller större social segregation. Och det har ingenting med etnisk bakgrund att göra, för vi har här i Vårberg svenska familjer alla generationer som har ett slags väldigt social misär i sin bakgrund. De gör inga val heller, de flyttar inte ens härifrån, de bor här alla generationer. Och så missbrukarfamiljer, så det är mera åt det håller att det är de resursstarka, inte att det är nån etnisk grupp mer än någon annan som gör det, utan mer utifrån att man har en otrolig medvetenhet och kanske studietradition att det måste bli bra. Och återigen det som jag var inne på, eftersom alla säger att man måste vara integrerad så måste man få till det själv då. Det går inte att göra det här och om jag skall lyckas

så måste de vara bland svenska sammanhang. För det är det vi säger.

De sista meningarna i citatet ovan avslöjar en oerhörd paradox som skolor i de »invandrartäta« områdena tvingas handskas med. Å ena sidan har skolorna till följd av boendesegregationen fått stämpeln »invandrarskolor«, med alla de negativa konnotationer det begreppet har kommit att antyda i den svenska vardagliga och politiska vokabulären. Detta förhållande har i otaliga politiska sammanhang definierats som oacceptabelt och varit föremål för allehanda statliga ingripanden, från en ideologisk offensiv om det mångkulturella samhället och den berikande mångfalden till konkreta miljardinsatser i segregationsbekämpande projekt. Målet är att befrämja integration i samhället. Vad integrationen består av är tämligen oklart, men i vardagliga sammanhang – för dem som inte ägnar sig åt politisk teori – har det dock kommit att likställas med en uppfattning som bäst skulle kunna sammanfattas som »att vara nära det svenska«. Föräldrar som tar till sig dessa massmediala och politiska diskurser om den eftersträvsvärda integrationen (resursstarka föräldrar) och som har sina barn i skolor där inga elever har svenska som modersmål ser sig helt enkelt om efter alternativ där detta blir möjligt. På grund av att bostadsmarknaden i Stockholm är ansträngd och att det krävs antingen pengar, kontakter eller många års köande för att kunna flytta till en stadsdel eller område där *integrationen* skulle kunna möjliggöras, väljer många föräldrar att använda sig av de instrument staten tillhandahåller för att åtminstone deras barn skall komma närmare de »integrerande miljöerna«. Valfriheten är ett sådant instrument. Samtidigt som detta sker satsas det, å andra sidan, relativt mycket pengar och energi på skolor i »invandrartäta« områden så att de skall kunna profilera sig och behålla sina elever. Om vi driver logiken i resonemanget ett steg längre då kan vi hävda att varje elev som lockas stanna kvar på en skola utan majoritetsbefolkning har minskat sina chanser till integration (ingen tillgång till naturliga mötesplatser). Inte för att skolorna är dåliga eller undermåliga, tvärtom de har oftare bättre utrustning och i tvåspråkighetsfrågor mer kompetenta lärare än deras motsvarigheter i innerstaden. Chanserna minskar för att de miljöer eleverna stannar kvar i inte anses kunna erbjuda integrationsmöjligheter. De präglas, som det uttrycks i statliga dokument (prop.1997/98:165) av *segregation*, *utanförskap*, *exklusion*, *marginalisering*, negativ *särbehandling* och liknande attribut som markerar områdenas, skolornas, invånarnas och elevernas position i relation till den sociokultu-

rella *normalitetsfåran* i samhället. Det handlar om »vår trovärdighet« säger skolchefen i Skärholmen, det handlar om »tilltron till att bo i ett sådant område«, säger skolchefen i Spånga-Tensta. Samtliga skolchefer och rektorer vi har samtalat med är smärtsamt medvetna om denna paradox, men som många av dem uttrycker, »vi rör inte över vilka som bor här, vi måste erbjuda dem den bästa tänkbara utbildningen«.

## Att möta konkurrensen

Det är inte vi rektorer som väljer våra elever, utan det är föräldrarna som väljer och därför måste vi kommunicera framtidsfrågorna med föräldrarna. Det är oerhört viktigt att kommunicera för att ta reda på vad föräldrarna vill. Föräldrarna siktar ofta mycket längre än skolan, de siktar på en tid framöver när barnen är ute på arbetsmarknaden, om 15 år. Då skall deras barn vara vinnare, de skall inte vara Stockholms mest kvalificerade taxichaufförer och tunnelbaneförare. De skall ha yrken som håller på den framtida europeiska arbetsmarknaden. Jag pratar inte om Sverige, utan föräldrarna är mer europeiskt och mer globalt intresserade. (Rektor för Rinkeby skolan)

Det vore fel hävda att skolor i de socialt utsatta förorterna som tappar elever till följd av »integrationsproblematiken«, numera passivt ser på utvecklingen. Men det kan hävdas, mot bakgrund av vad de intervjuade nyckelpersonerna säger, att de under lång tid hade varit tagna på sängen och inte riktigt förmått ta upp det ökande konkurrenstrycket från friskolorna och innerstaden. Rektorn för Ärvingeskolan i Kista som i början på 2000-talet tappade många elever berättar att elever för närvarande till och med köar för att komma in på skolan.<sup>30</sup> Han berättar vidare om skolans strategier för att vända utvecklingen

Problem finns det och vi tar itu med problemen och vi har försökt skapa en skola där kärnan är undervisning. Det är oerhört dynamiskt där vi måste börja jobba mer med eller försöker samordna skolornas möjligheter att ta kontakt med företagslivet, med näringslivet och att det blir ett givande och ett tagande. Det är svårt att få praoplatser idag och det tror jag att man har en öppning. En annan öppning är att vi har bra kontakter med it-universitetet, KTH, Musikskolan. It-universitetet hjälper oss att ordna läxhjälp, det är jättebra. Det är många elever här som går dit och får hjälp av studenter med läxläsningen. Vi har mycket och goda kontakter med föräldrarna, vi har en föräldragrupp här på skolan och så fort det uppstår nåt så tar vi kontakt med föräldrarna. Jättebra att ha den här kontakten. Vi gjorde en

väldigt stark marknadsföring i höstas och nu på våren för att få eleverna att stanna kvar. Att inte välja friskolorna eller skolorna inne i Stockholm. Vi har fått det resultatet att vi har väldigt många elever, vi har till och med kö av elever till sexan.

### Vad har ni gjort konkret?

Vi har dels skapat en skola där det råder ordning och reda, man gör det inte bara så där [knäpper med fingrarna, *vår.anm.*]. Skolledningen och lärarna är helt överens om att det är nödvändigt. Vi har tagit en massa initiativ till det under hösten. Så fort jag kom hit började jag jobba med det. Och detta har lagt en viss grund för den marknadsföring som vi gjorde sen. Det är många lärare på andra skolor, föräldrar på andra skolor och här som har märkt att det har hänt nånting att vi tar itu med problemen på något sätt. Sen har vi gjort en marknadsföring där jag och biträdande rektorn har varit på skolorna och informerat, visat oss för eleverna ett par gånger. Lärare härifrån har gått till skolorna och berättat om sin skola och varit på lektioner. Elever och lärare från skolorna har varit här, vi har bjudit dem hit och de har fått vara med i undervisningen. Sen har vi gjort bra broschyrer osv.

Ordning och reda, marknadsföring, samarbete med det omgivande samhället och profileringar som nämndes lite senare under intervjun är skolans recept för att vända utvecklingen. Med det stadiga elevinflödet följer också en stadig skolbudget och möjligheter att långsiktigt planera verksamheten. En skola som inte längre tappar elever blir också av med »loserstämpeln« och lärarna riskerar inte att bli av med sina jobb eller bli placerade på en lokal skolkonkurrent efter att den egna skolan lagts ned, vilket har inträffat i både Skärholmen och Tensta. Rektorn för Hjulsta skolan, en skola som kanske är bland de massmedialt mest uppmärksammade i Sverige och då med övervägande positiva artiklar<sup>31</sup>, berättar om sin skolas recept för att möta konkurrensen och vända den negativa utvecklingen.

Sedan gammalt har vi en naturvetenskaplig profil och den har tidigare byggt på att man kopplar ihop väldigt mycket praktiskt arbete och därför har vi odlingar, växter, vi har också djur på skolan. Det är kännetecknande, men för fyra år sedan fick vi starta matte och NO-klasser. Vi var en av de åtta skolor i Stockholm som fick göra det. Där har vi alltid många sökanden till de där klasserna. De är en gren. Sen har vi en basketklass och där har vi samarbete med Tensta basket som innebär kort att deras coach finns med i skolan i vissa sammanhang, men har laget utanför skolan, men arbetar samtidigt med hela klassen. Det är ett bra koncept, för

det visade sig att vi får föräldrar med på ett helt annat sätt än tidigare. Sen har vi fotboll. Sen har vi en kulturprofil som visar sig bland annat genom att vi har egna danslärare, för vi tror på dansen som en uttrycksform. Vi har mest i de lägre åldrarna, men det finns också i de högre åldrarna där det ligger som frivillig dans. Vi har prioriterat musik, med inriktning att man skall lära sig spela ett instrument. Vi har all klassundervisning i bild. Kultur är viktig uttrycksform kan man säga och vi har prioriterat på det sättet. Så det är väl det som vi har. Naturvetenskap, kultur och idrott har blivit våra profiler. Språk naturligtvis, men det är så självklart att jag nämner det knappast men det ligger under allting.

Vi försöker få modersmålslärarna i allt och nu från och med hösten har vi startat en drive kan man säga, att hålla föräldramöte på modersmål. Varje vecka har vi nåt föräldramöte där modersmålslärarna är med och inbjuder på modersmålet och då kommer faktiskt nästan alla föräldrar. Men vi har en liten klick som vi inte når och vi är så angelägna om att få bra kontakt med dem. Det tror jag också stärker modersmålet ställning att man träffas på det sättet. Vi har väldigt många elever som kommer hit direkt och som inte kan ett ord svenska och då är det avgörande för deras framgångar i studier att de har handledning med modersmålslärare.

*Vad är det som är bra med den här skolan? Hur har ni kunnat nå ut i landet så mycket som ni har gjort för alla känner till Hjulstaskolan och Elisabeth Söörhus?*

Jag tycker att vi är väldigt bra på att skapa en bra stämning, en positiv anda på skolan och att eleverna trivs på skolan, att de känner sig trygga och att de därmed känner sig mer studiemotiverade. Det tycker jag att vi är riktigt bra på. Det handlar om förhållningssätt. Personalens förhållningssätt till eleverna. Om man möter elever med positiva förväntningar, om man börjar med att försöka hitta de starka, positiva sidorna i stället för att börja med att diagnosticera det som är fel, brister, kunskapsluckor och så. Där har man ett helt annat utgångsläge. Det är liksom en nyckel. En annan som vi har satsat jättemycket på under senare år är just föräldrakontakter. Att vi inte ger oss utan arbetar hårt för att övertyga föräldrar om att de faktiskt är våra viktigaste bundsförvanter och att de är jätteviktiga om det skall gå bra för barnen i skolan. Och där har vi övergett de gamla traditionella metoderna som jag alltmer tycker är felaktiga, det här att man tvingar in föräldrarna i det här svenska mönstret och behandlar föräldrar som elever, utan att vi försöker möta dem på jämbördig nivå, att få föräldrar att delge sina tankar om sina barn och skolan till oss så att vi nästan börjar hitta samsarbetsformerna där. Och det har vi också gjort under ganska lång tid.

En tredje nyckel är...jag tänker så här: Vem för våra elevers talan? Det är inte så många som gör det. Föräldrarna har sällan möjligheter, för de har inga kontakter in i styrelserummet, utan det måste vi göra, vi måste plocka fram våra elevers kompetenser och tala om det vi lyckas med varje år och det har vi gjort ganska konsekvent varje år.

Vi måste ut, vi måste visa upp oss och visa mer än andra skolor, där har du några av förklaringar till att vi är så kända och att vi har en öppen attityd att alla är välkomna hit, vi har mycket studiebesök. Och det påverkar personalen och eleverna positivt. Det var några från Danmark här i fredags och då sa många »tänk att de kom hit ända från Danmark bara för att få se vår skola«. Det förstärker det positiva och väcker stolthet. Det är några sådana strategier som vi har satt i system och arbetat under många år. Det kan vara en förklaring till att vi har ett bra rykte.

Detta något längre citat var viktigt att återge just för att visa på ett slags helhetsstänkande som skolorna är tvungna att ägna sig åt om de överhuvudtaget skall överleva. Hjulstaskolan är ett positivt exempel på reformer där inter-pedagogiska förändringar (profileringar och förändringar i modersmålslärares roll) kombineras med samarbete med omgivningen, prioriteringar av föräldrakontakter och en ständig marknadsföring. Att skapa och upprätthålla gott rykte gentemot medierna, föräldrarna, eleverna och kolleger på andra skolor är en av skolans nyckelstrategier till framgångar. Men det måste påpekas att inte ens Hjulstaskolan har lyckats stoppa elevutflödet, trots alla de positiva tecken i verksamheten som uppvisas. Diskurser om integration (»att vara nära det svenska«) har även här lämnat och fortsätter lämna ett outplånligt intryck. Även rektorn för Rinkebyskolan betonar under vår intervju att helhetsstänkande måste prägla verksamheten och att de arbetar mycket nära förskolan. Detta har resulterat i väsentliga förbättringar i skolans verksamhet, enligt rektorn.

Att skapa starka föräldrakontakter, präglade av ömsesidig respekt och lyhördhet för varandras krav har påpekats av samtliga intervjuade personer som en av de viktigaste framgångsfaktorerna. Skolchefen i Kista berättar att en av de lokala skolorna med stora svårigheter också hade problem med att engagera föräldrarna. Hon ansåg dock att ansvaret i första hand vilade på personalen.

Jag upptäckte att pedagoger, rektorer, vilade lite i det här att familjerna kommer från andra ställen, det är ingen idé, de kommer inte, kunde de säga om föräldrarna. Det köper inte jag, då har ni bjudit in på följande sätt, för det tycker jag.

*Finns det någon särskild strategi med att få föräldrarna att komma till skolan, att det skall bli mer samverkan?*

Vi har lite olika bitar på gång. Vi har bland annat på en av skolorna börjat med temakvällar. Man bjuder in en kväll om engelska, vi jobbar med familjematematik. Via barnen bjuder man in föräldrarna till en mattekväll. Det är ett australiensiskt koncept, vi är med i en stor satsning om matte via Kompetensfonden och då kommer föräldrarna. På Stenåsskolan där man har jobbat lite längre med matte där fick man alla barn i år 5 godkända på nationella provet. Jag ser ingen skillnad om en förälder kommer från Somalia, Irak eller Sverige. Men jag hör så ofta att man måste ta särskilda hänsyn här ute. Man motiverar så mycket av sitt handlande här med att något är annorlunda och jag tänker se till att lyssna på föräldrarna. Sen vet jag att samma skola via modersmåls lärarna har fångat föräldrarna så alla knep är tillättna. Man kan ha en språkkväll, okej, då vänder man sig till den arabiskspråkiga gruppen. Rektorn och andra nyckelpersoner har varit med och kunnat framföra sitt budskap, man pratar man möts.

De somaliska och eritreanska föreningarna är också solskens exempel. Vissa familjer tappar lite grepp om sina pojkar. De får ju lite kungsfasoner, hemma sätter sig verbalt över sina föräldrar. Får vi inte som vi vill så hotar barnen med sos, det är också lite spännande. Nästan har man ändå börjat, man började med att begära mötet med personal från familj och omsorg och då började mötet med att de frågade hur det fungerar. Nu har man på tre av skolorna i Husby gått ihop och dragit igång läxhjälpprojekt men de har också förbrett ett lång frågebatteri och så träffar de rektorer på de här tre skolorna och då ställer föräldrarna de här frågorna. Jag var med på ett sådant möte förra veckan. 35 föräldrar kom, 10 mammor och 25 pappor och ställde alldeles utmärkta frågor, fullt adekvata, nakna frågor om saker och ting i svensk skola. Det är nästan så att man får gåshud. 35 personer går därifrån och har fått kunskap som snart 70 personer har. Vi håller på och prövar oss fram och så frågar vi hur gör man och så där, hur fångar vi in föräldrarna.

*Är bristande kommunikation och information det stora problemet i den här typen av område och skolor? Att man inte vet hur man kommunicerar med varandra?*

Bristande kommunikation och den bristande kunskap som är en följd av den bristande kommunikationen.

Om en skola skall förändras i positiv riktning då är det viktigt att göra en vederhäftig lokal analys av vad problemet består av. Att hela tiden förlägga problematiken, oavsett om det handlar om språket, beteendet eller sättet att kommunicera med skolan i och omkring de lokala skolorna hos »de andra«

– föräldrarna, eleverna, invandrarna – kan bidra till att fördjupa orsakerna till att språkinläringen inte fungerar, att elevernas uppförande är »stökigt« och att föräldrarna inte engagerar sig tillräckligt mycket. Anledningen är att lärare, rektorer, skolchefer och lokala politiker inte anser eller inser att deras attityder, förhållningssätt och konkreta handlingar också är en del av problemet.

Det är dock uppenbart att de kommunala skolorna i de utsatta förortsområdena mer och mer tillgriper olika strategier för att möta konkurrensen från friskolorna och de mer »svenska« skolorna. Många skolchefer och rektorer talar om mer samarbete och mindre lokal konkurrens, om helhetstänkande och koncernstänkande när de beskriver hur skolorna skall förhålla sig till varandra och till omgivningen. Några andra huvudsakliga inslag i skolornas strategier att behålla egna och kanske locka nya elever från andra stadsdelar är profileringar, betoning på modersmålets betydelse, nya sätt att nå ut till föräldrarna och stark marknadsföringsoffensiv. Olika statliga och kommunala integrationsbefrämjande åtgärder som Storstads satsningen, Stadsdelsförnyelsen och Kompetensfonden, har onekligen med sina resurser bidragit till att skapa utrymmet där nya idéer har kunnat testas, fler personal anställas och till att hela personalstyrkan har genomgått fortbildningar i frågor om att jobba med tvåspråkiga barn. Likväl återstår frågan om allt detta är tillräckligt givet den fortsatta dominansen av en integrationsdiskurs som symboliskt och praktiskt sätter »närheten till det svenska« långt före lärarnas kompetens i att arbeta med tvåspråkiga barn.

## *Konklusion*

I detta kapitel har vi med utgångspunkt i intervjuer med skolchefer och rektorer i några kommunala skolor i de »invandrartäta« områden, samt i samtal med skolutvecklingsledare, rektorer för friskolor och föräldrar, beskrivit och diskuterat hur de uppfattar valfrihetens mekanismer, vad konkurrensen från friskolor och kommunala innerstadsskolor har betytt för stadsdelarnas grundskolor och inte minst har vi visat att de berörda stadsdelarna och skolorna är mycket aktiva i kampen om eleverna. Men hjälp av statliga och kommunala externa satsningar och med den konkreta problematiken för ögonen som drivande motorer har skolorna i Spånga-Tensta, Skärholmen, Kista och Rinkeby lagt upp genomtänkta strategier för att möta konkurrensen. En av intressanta slutsatser som har framkommit av detta kapitel är att friskolorna uppfattas vara de främsta konkurrenterna till de kommunala skolorna i de socialt utsatta förorterna,

och i andra hand de kommunala innerstadsskolorna även om båda lockar till sig nästan lika många elever. Och även om konkurrensen från innerstadsskolorna ibland kan upplevas som illojal, verkar det som att den väcker mindre negativa känslor hos de ansvariga än motsvarande konkurrens från friskolorna. En möjlig förklaring är att elevutflödet till innerstadsskolorna legitimeras med svenskheten, »något som vi aldrig kan ordna här ute«, som många av våra intervjupersoner påpekade. Och därmed är det inte vårt »fel« att eleverna försvinner, utan samhällets, på grund av segregationen och diskrimineringen och föräldrarnas på grund av fördomar och ogrundad rädsla för »invandrantäta« miljöer. Friskolorna som ligger på Järvafältet och i Skärholmen har inte tillgång till svenskheten lika oproblematiskt som innerstadsskolorna och dessutom har de varit i gång i endast ett par år. Den omtalade Kunskapsskolans elevunderlag är enligt rektorn hälften med svensk och hälften med invandrarbakgrund och ändå går många elever dit. De religiösa friskolorna är en annan ytterlighet. Men även de lockar fler och fler elever och nya muslimska friskolor etableras. Att de tar elever från de kommunala förortsskolorna är ett bevis på att någonting saknas alternativt inte fungerar bra. Det kan handla om skolans grundläggande pedagogik, attityder till elever med ett annat modersmål än svenska, ett allmänt förhållningssätt till den multikulturella miljön eller inställning gentemot föräldrar och deras krav på särskild behandling i frågan om mat, gymnastik, relationer mellan killar och tjejer, eget engagemang etc. Elevutflödet till friskolor sker så att säga på mer sakliga grunder (pedagogik, attityder) än till innerstadsskolorna där det mer handlar om abstrakta och symboliska värden (svenskhet). Den ifrågasätter personal och ledning i de kommunala skolor som tappar elever på ett helt annat sätt än innerstadsskolorna gör.

En annan intressant slutsats är att valfriheten har tvingat skolor med stort elevbortfall att »skärpa till sig«, göra översyn av och förbättra sin verksamhet, attityder och förhållningssätt till elever och föräldrar. Som skolchefen i Kista uttrycker det »jag tror att valfriheten har gjort att man måste jobba lite till för att få dit barnen«. Detta »jobba lite till« har på många skolor bland annat resulterat i en genomtänkt helhetsstrategi för att möta konkurrensen. Dessutom har de ansvariga i vissa stadsdelar gett uttryck för en strävan att minska den interna konkurrensen, som hittills har varit förödande, och i stället öka konkurrensen gentemot andra stadsdelar och friskolor.

En tredje slutsats avser valfrihetens konsekvenser för de områden vars skolor tappar elever och kan-

ske så småningom måste läggas ned. Skolornas betydelser för sina upptagningsområden, i synnerhet för dem som brottas med dåligt rykte, har flera aspekter. I olika sammanhang har denna koppling mellan skolan och närområdet kallats för »skolan mitt i byn«-policyn (Bunar 2001, 2004a, 2004c). Här skall bara tre aspekter nämnas. En aspekt av »skolan mitt i byn«, den *symboliska*, är att en skola som i medierna omnämns i positiva sammanhang på ett effektivt sätt kan motverka, om än inte helt komma till rätta med, de negativa representationer som förknippas med området. Dessutom ökar känslan av stolthet över bostadsområdet som helhet. Som rektorn för Hjulstaskolan uttryckte det:

Det var en förälder som berättade för mig för några år sedan, när Dagens Nyheter på första sidan hade skrivit om att vi var den bästa skolan i stan, att »i morse gick jag till jobbet och för första gången berättade jag om att jag bor i Hjulsta«. Det betyder jättemycket för föräldrar att de kan säga att mitt barn går i en bra skola. Så fort det har skrivits något får vi en massa positiv respons på det. Skolan var i tv, det betyder mycket.

En skola som tappar elever, tappar samtidigt anseendet, statusen och ryktet. Och en skola med låg status bidrar till att ytterligare dra ned områdets status, vilket gör att de resursstarkaste familjerna väljer bort ett sådant område och en sådan skola. Alltihop förstärker den socioekonomiska och etniska segregationen i staden och implicerar därigenom behovet av integrationssatsningar likt Storstadssatsningen och Stadsdelsförnyelsen.

En annan aspekt av »skolan mitt i byn«, den *demokratiska*, handlar om skolans befrämjande av lokala demokratiprocesser genom att den öppnar sig för inflytande och engagemang från föräldrarnas sida. Det handlar om att låta föräldrarna påverka verksamheten till den grad att de känner sig kallade att medverka i sina barns utbildning i mycket större utsträckning än många gör i dag. Detta engagemang har ett värde i sig, inte bara utbildningsmässigt, utan även demokratiskt genom att en statlig institution öppnar upp och befrämjar ett verkligt inflytande underifrån. Just detta har varit i skottgluggen för kritiken om hur olika projekt hade genomförts inom Storstadssatsningen (SOU 2005:29). Engagemang skulle således kunna stärka de lokalt boende medborgarna i utövandet av sina politiska rättigheter, vilket skulle kunna spridas till andra lokala angelägenheter. Här handlar det vidare om att skapa en stabil skola med förmågan att i samverkan med andra lokala myndigheter och föräldraorganisationer se till att ung-



domarnas svårigheter uppdragas och hanteras med i tid. Om skolorna urholkas eller försvinner till följd av valfriheten kommer även denna viktiga funktion eller själva möjligheten att utveckla den, att försvinna.

En tredje aspekt av »skolan mitt i byn«, det *medborgerliga*, handlar om skolans potential att kunna stärka föräldrar, inte bara som politiska medborgare, utan även som sociala medborgare (Marshall 1996). De kommunala skolorna i de »invandrartäta« områdena står redan i dag för en del av spridningen av nyttig samhällsinformation till föräldrarna. Att ge små tips och råd om vad som gäller i olika sammanhang och vilken myndighet man kan vända sig till för att få hjälp med sina frågor är något skolpersonalen hjälper föräldrarna med, har många av våra intervjupersoner vittnat om. Dessutom anordnas olika typer av kurser, studiecirkel och utbildningar på skolan och i skolans regi, som går ut på att stärka de arbetslösa och lågutbildade föräldrarnas chanser på den svenska arbetsmarknaden (DN 2005-02-21). Skolan har i vissa sammanhang till och med anställt ett antal föräldrar (Boukaz 2005). Skolor med dåligt rykte, elevutflöde, ekonomiska bekymmer och oförmåga att itu med egna problem kan definitivt inte spela denna positiva roll för föräldrarna och området.

Alla dessa aspekter går förlorade om de kommunala skolorna till följd av valfriheten måste läggas ned, men samtidigt måste en viktig fråga, som vi för närvarande inte har något svar på, resas: Kan de lokalt belägna friskolorna, allmänt och etniskt/konfessionellt profilerade, axla rollen som »skolan mitt i byn« i Tensta, Skärholmen, Husby och Rinkeby, i relation till den symboliska, demokratiska och medborgerliga aspekten?

Det återstår ytterligare några viktiga, i vissa fall smärtsamma, frågor att resa. Vad skall samhället göra mer än det som hittills har gjorts för att stoppa åderlåtningen av skolorna i dessa områden? Skall skolorna kanske läggas ned och eleverna spridas till hela staden så att integrationen i meningen »närheten till det svenska« uppnås? Skulle det bli bättre då, med avseende på betyg, kunskaper, tillgång till sociala nätverk och lugnare stämning? Några av dessa frågor skall delvis besvaras i resten av rapporten, men många av dem förtjänar djupare undersökningar, funderingar om konsekvenser och en slags allmän konsensus om vilka värdegrunder den svenska skolan egentligen skall vila på.

I nästa kapitel vänder vi blickarna mot huvudakterna i valfrihetsföreställningen, elever som har bytt skola från förort till innerstaden.

## 5. Varför väljer »dom«?

Om segregationen i skolan betraktas som en process påverkas den dels av direkta skolbyten, dels av befolkningsförändringar i omgivande bostadsområde. (Skolverket 1996, s. 27)

I fokus för detta kapitel står frågan om varför eleverna väljer att lämna sina skolor i de »invandrartäta« förorterna och väljer att dagligen pendla till innerstaden. Kapitlet bygger på intervjuer med 11 elever som har bytt skola och gör därmed inget anspråk på att producera generella kunskaper om varför eleverna byter och med vilka effekter. Syftet är att göra ett begränsat empiriskt nedslag och bilda sig en övergripande uppfattning genom att låta några elever komma till tals »så att sanningen kan sägas av dem som erfar den« som Bourdieu uttrycker det (Bourdieu m.fl. 1999). Men genom att teoretisera det empiriska materialet och ställa det i relation till annan forskning har vi, enligt vår uppfattning, ändå lyckats tillföra utbildningsforskningen en kunskapsutvecklingsdimension av generell karaktär.

Under vårt fältarbete, och som det framgick av föregående kapitel, upptäckte vi att många hänvisade till »invandrartätheten« som en förklaring till att elever väljer att lämna skolor i de socialt utsatta förorterna. Men vad är det man *egentligen* är rädd för och väljer att lämna? Tre aspekter går att urskilja här, *stigmatisering, svaga sociala nätverk och situationsbunden kompetens* samt »*språk och stök*«. Dessutom uttryckte många oro för utbildningens kvalitet på grund av de »invandrartäta« skolornas *sämre och ofullständiga betyg*. Nedan skall var och en av dessa fyra faktorer tas upp och diskuteras.

### »Ni ouppfostrade, oansvariga, högljudda, bråkiga ungdomar« – stigmatiseringens effekter

Stigmatisering innebär tillskrivning av negativa egenskaper till ett bostadsområde, skola, etnisk eller religiös grupp genom massmedia, utbildningssystemet eller genom informella kanaler (ryktesspridning). Eleverna på en skola drabbas av ett generellt stigma eller ett slags territoriell skam som förknippas med bostadsområdet och dess invånare (Ristilammi 1994, Molina 1997, Bunar 2001). Stigmatiseringen eller det dåliga ryktet inverkar på elevernas självförtroende, i vissa fall på framtidsplaner och ofta även på hur omgivningen förhåller sig till dem (Hertzberg 2003). Att lämna den stigmatiserade skolan torde därför innebära att göra sig av med åtminstone ett

stigmatiserande element, men att bo i förorten och vara »invandrare« är två andra potentiellt stigmatiserande kvarvarande element (jfr. Wacquant 1996a). Frågan är följaktligen hur den av eleverna upplevda stigmatiseringen påverkas av det faktum att de har bytt till en kommunal skola som ligger i ett välbärgat innerstadsområde eller till en friskola med gott rykte, också belägen utanför det egna bostadsområdet och stadsdelen? Ungdomarna, boende i de socialt utsatta förorterna som hade bytt till skolor i innerstaden, bekräftar under en intervju att fördomarna, baserade på stigmatiserande representationer, finns på skolan gentemot deras bostadsområden och dem själva.

*Känner du det som att folk ser på dig på ett annat sätt bara för att du inte bor i stan?*

Angelo: Ibland kan det vara så, ibland kan det vara jobbigt. Alltså ibland med andra elever blir man irriterad på dom. Ibland med lärare också. Så typ om man kommer, och bor i förorten. Typ »blatte« också! Sen blir det liksom så där.

Gabriel: Ja det är ganska jobbigt, det får jag också höra. Så här, där kommer jag att bli rånad om jag åker dit.

Sarah: Ja.

Gabriel: Det är väl typ det vanligaste. Alla har så jävla mycket fördomar!

Angelo: Ja, det är fan inte sant! Det är inte sant! Det är bara folk som bara snackar skit.

Sarah: Folk har så jävla mycket fördomar! Jag har bott där i hela mitt liv [i Skärholmen] och jag har aldrig blivit rånad!

Angelo: Du kan gå med vad fan du vill in till vilken förort du vill, med kläder som kostar 50 000kr och ingen kommer att komma fram och slå.

Det som skymtar fram i ungdomarnas berättelse, vid sidan om stark vilja att bestrida de stigmatiserande representationerna, är också en frustration över att fördomarna fortsätter att existera. Dessa ungdomar är medvetna om att fördomarna gentemot deras bostadsområden förhållandevis lätt kan »spilla över« på dem själva, med långtgående sociala (i umgänget med andra elever) och pedagogiska (i lärarnas inställning till ungdomarna) konsekvenser. Det är ett fenomen som Bunar i sin doktorsavhandling *Skolan mitt i förorten* (2001, s. 210-211) kallar för *territoriell hexis*. Med detta avses en uppsättning karakteristika, tillskrivna och/eller reellt existerande, som härbärgas i det sociospatiala rummet och som genom olika mekanismer påverkar dess invånare samt omgivningens inställning och praktiker.

Lärarna kan också stämma in i de fördomsfulla inställningarna gentemot elever som bor i de socialt utsatta förorterna.

*Möter ni kommentarer från lärare också eller bara från andra elever?*

Gabriel: Ja.

Sarah: Ja, men lärare har ju också fördomar. De liksom tar det som typ att alltså att vore värsta... Att man kommer från det stället liksom... Alltså vissa lärare har ju sagt typ att »du och ditt folk«, bara för att man typ kommer från Skärholmen. Det är ju liksom så jävla löjligt!

*Vad lägger de in i det? Vad betyder det för dem tror du när de säger så? Vad är det de ser?*

Sarah: Ja men typ...

Angelo: Turkar! (Alla skrattar)

Gabriel: »Ni ouppfostrade, oansvariga, högljudda, bråkiga ungdomar«. Typ, tror jag att de ser.

Hur mycket det påverkar lärarnas konkreta handlingar är svårt att uttala sig om, men det är onekligen så att eleverna drabbas av de mot deras områden existerande stigmatiserande representationerna. Och som det framgår av ungdomarnas berättelser verkar dessa representationer leva kvar på de nya skolorna. Elever som byter skola från de »invandrantäta« och ekonomiskt fattiga förorterna till de »svensktäta« och välbärgade innerstadsområdena lyckas således inte helt undvika det stigma de flydde från. Fortfarande är de stämplade av både andra elever och lärare som annorlunda och avvikande kollektiv, ett »du och ditt folk«. Stigmatiseringen har med andra ord gjorts synligare och mer påtaglig för de skolbyttande eleverna.

### *»Svenskar som bodde där ute, typ, flyttade därifrån, bytte skolor och så« – svaga sociala nätverk och situationsbunden kompetens*

Det finns också rektorer och lärare [på fristående skolor, *vår anm.*] som ser klara problem med rätten att välja skola, till följd av att den kan vara segregering. Faktorer som påverkar detta är då bland annat svårigheten med att nå ut med information om valmöjligheter, inte minst till föräldrar och elever med invandrarbakgrund. Även det faktum att elever och föräldrar i praktiken aktivt väljer bort vissa elevgrupper ses som ett problem. (Skolverket 1996, s. 26, *vår kursivering*)

Hena: Det var inte jag som ville byta skola, det var mina föräldrar. De ansåg att jag skulle lära mig bättre svenska om jag började i en annan skola. För typ alla svenskar

som bodde där ute typ flyttade därifrån, bytte skolor och så.

Den andra aspekten av fenomenet »många invandrare« förutsätter att »invandrarna« i Sverige som ett kollektiv har tillgång till färre kapitalformer (ekonomiskt, symboliskt och kulturellt) än »svenskarna« och att miljöer där »invandrarna« är överrepresenterade erbjuder tillgång till svagare sociala nätverk än miljöer där »svenskarna« är i majoritet. Vilken betydelse de nätverk som grundläggs på skolnivån kan ha för individernas fortsatta karriär är väl belagt i litteraturen (Bourdieu 1977, Arnman Jönsson, 1985, 1987, Jonsson 1988, Bunar, Trondman 2001, Hertzberg 2003). En av Skolverkets (2004) undersökningar visar också att den så kallade kontexteffekten (eller Peer-effekten), det vill säga den betydelse som andra elever i klassrummet har för den enskilde eleven, till och med kan balansera upp elevens (för utbildningsresultatets vidkommande) mindre fördelaktiga sociala bakgrund. Med andra ord, elever som går i skolor där föräldrarnas samlade utbildningsnivå är hög tenderar att prestera högre, oavsett föräldrarnas utbildningsbakgrund. Sociologerna Robert Eriksson och Jan Jonsson pekade på detta fenomen i en utredning (SOU 1993:85). De fastslog att:

Om vi sätter två elever med samma betyg och sociala ursprung i varsin skola är det större sannolikhet att den som hamnar i en högstatusskola – där fler elever kommer från högre sociala grupper, från välbärgade familjer och från studievana miljöer – väljer gymnasiestudier med en universitetsförberedande inriktning. Den sociala omgivningen i skolan har alltså en effekt på individens utbildningsval. (s. 88-89)

Frågan är om skolbytet medför skapandet av nya umgängeskretsar i de nya miljöerna och hur det gamla nätverket från bostadsområdet påverkas.

*Har skolbytet påverkat vilka ni umgås med? Om du går i skolan vid Hornstull och så bor du i Värberg, vilka umgås du med?*

Angelo: De som bor i Värberg.

*Vad tycker de om att du går i skolan inne i stan?*

Angelo: Jag vet inte.

Maya: Jag umgås inte länge med dom som... [paus]

*...som bor där du bor?*

Maya: Nej precis, jag umgås med dom här som går i den här skolan.

Elevernas berättelser om vilket nätverk de allra mest umgås med varierar, från dem som bara interagerar

med det gamla nätverket (kompisrelationer), via en blandning (den kanske mest förekommande formen) till dem som för det mesta umgås med kompisar från den nya miljön. Men alla har fått kommentarer från det gamla nätverket om skolbytet och anmärkningar om ändringar i sitt beteende.

*Har ni andra fått någon kommentar om att ni har valt att gå i en annan skola?*

Samtliga: Ja.

*Vad då för något?*

Sarah: Dom känner liksom att man... »Jaha, du väljer den där skolan...« Men det är bara struntsaker.

Johanna: I början tyckte mina kompisar, de berättade att de trodde att jag också skulle bli snobbig och så där, men det har jag inte blivit. Enligt dom, dom tycker inte det. Men, jag har förändrats i att jag har blivit bättre i skolämnen, på så sätt.

Gabriel: Det är det som jag har fått höra. Alltså jag umgås med både folk från mina gamla skolor i förorten och här också, som jag sa så är det väldigt utspritt. Men mina gamla kompisar som har känt mig väldigt länge dom sa typ »Du har förändrats så mycket bla bla« kan man få höra ibland.

*På vilket sätt?*

Gabriel: Alltså typ »Du har ändrat klädstil, du lägger märke till andra saker« alltså mer sånt i allmänhet bara. »Du sitter annorlunda, du äter annorlunda«. Bara i allmänhet alltså små saker som förändras utan att du tänker på det.

Det som eleverna ger uttryck för är en omedveten anpassningsprocess till den nya miljön, dess regler och normer, vilket är bland de främsta orsakerna till att föräldrarna vill att deras barn skall byta till vissa skolor och vistas i vissa miljöer. Föräldrarna är nämligen oroliga för de subkulturella former som eleverna utvecklar sinsemellan. I första hand handlar det om värderingar, synen på könsrelationer, synen på sina egna framtida möjligheter och inte minst hur det svenska språket används i skolor dominerade av barn med invandrarbakgrund. Margaretha Herman och Hans-Erik Hermansson beskriver i sin artikel *Ungdomar, vardagen och den mångkulturella praktiken* (2003) hur ungdomarna i en multikulturell skola i Trollhättan utvecklar något de kallar för *situationsbunden kompetens*:

Eleverna tycks utveckla språklig och kulturell kompetens för att handla, konferera och växa i sin skolmiljö. Men hur utvecklas kompetensen till det omkringliggande samhället? Blir ungdomarna förberedda för det

liv som väntar dem utanför skolan, får de kunskaper som gör att de kan hävda sig i konkurrensen eller har tillvaron i skolan kommit att domineras av möten i rummet där den situationsbundna kompetensen har tagit överhanden? (s. 268)

Eleverna utvecklar en kompetens som förlämnar dem hög status och »insider«-position på det lokala fältet. Det är en kompetens som ger ungdomarna redskap att kunna navigera i förortens multikulturella vardag. Etnologen Åsa Andersson (2001) beskriver en liknande process efter att ha studerat hur några tonårstjejer i en multikulturell förort till Göteborg formerar sin identitet i relation till oskuldstemat, den övergripande könsordningen och den lokala kontexten:

Ett sätt att försöka förstå tjejernas upptagenhet av att vara oskuld, betydelsen av och stoltheten över att vara det, är att se hur fenomenet följer en *kulturell logik*, där oskuldstemat används som en statusmarkör i en kontext där inte mycken annan status erbjuds eller står att finna... För tjejerna blir oskuldstatusen ett alternativt kapital med könslig och etnisk laddning. Samma status kommer att stå som en sammanfattande symbol för både etniska och könsmissiga ordningarna liksom en moralisk överlägsenhet... De tjejer jag mötte i denna studie gör jämnåriga svenska tjejer till den sociala distansens »dom«. Genom ett hävdande av den egna oskuldstatusen blir invandrartjejernas »vi« överlägset de svenska tjejernas »dom« vad gäller önskvärt kvinnligt beteende. (s. 275-277)

Att vara oskuld och att bygga sin identitet kring detta ger visserligen ett visst rykte och position i den lokala kontexten. Men i samhället som helhet uppfattas inte detta vara ett kapital som ger några fördelar på arbetsmarknaden eller inom utbildningssystemet. Genom avståndstagandet gentemot »dom andra«, de »dåliga svenska flickorna«, accentueras gränsdragningen mellan minoriteterna och majoriteten baserad på föreställningar om hur en »duktig flicka« skall vara. Alltihop genomsyras, som Andersson (ibid.) påminner om, av en social, etnisk och könsmaktordning. Liknande processer har kunnat identifieras hos pojkar i multikulturella miljöer som i stället har lyft fram sin maskulinitet som en statusmarkör (Lindberg 2001).

Eleverna i vår studie ger uttryck för att de både håller på att utveckla en ny situationsbunden kompetens anpassad efter den nya miljön och de ger en rad exempel på att de har lyckats medvetandegöra den »gamla« situationsbundna kompetensen.

Gabriel: Här är det ändå så här ganska avslappnat, men ändå ganska uppsnopsig stil. Typ alla har ju en högre levnadsstandard, bor finare, dom talar finare svenska,

de har andra krav hemma, de har bättre ordförråd, de liksom går på ett annat sätt, de är uppfostrade på ett annat sätt än vad folk kan vara annars i förorten. De är mer känsliga för om du slänger skräp på marken och sånt där. De, det är inte lika mycket så att de ritar på bordet och sånt eller så där på bänkarna, väggar och så där. Bättre uppfostring så där i allmänhet.

Hena: Jag tyckte att det var helt annorlunda! Det kanske låter konstigt, och det kanske var för att jag var yngre... Men det var som att komma till en helt ny värld! Det var verkligen som »Va! Vad gör jag här?«. Det var så här helt annorlunda människor, allting fungerade nästan så här på ett nytt sätt än vad det gjorde i min förra skola. Jag säger inte att det var dåligt för det var det inte, jag lärde mig ju där också... Men där var det så att där var jag van vid att få bra resultat men sen då när jag kom hit så skulle jag börja svenska två. Och jag bara »VA!!!? Nej, det går ju inte, det fungerar inte!« Jag var annorlunda.

*Kan ni se något som inte har varit bra, eller som har känts svårt?*

Fuat: Nej, det var bara lite svårt den första veckan att anpassa sig till, vad säger man, det nya beteendet om man säger så [de andra skrattar]. Man betar sig lite olika på skola till skola, sättet på hur man hälsar och sånt.

Eleverna uttrycker dock också en stark känsla av att vara annorlunda, att inte riktigt passa in, de sticker ut, som en av eleverna säger genom sitt utseende och sitt beteende.

Daniella: Alltså jag tror att det är så att, det som jag ser är att dom som inte kommer härifrån, alltså dom anpassar sig inte. Dom sticker ut väldigt mycket.

*Har du känt att du har gjort det?*

Daniella: Nej, det har jag inte gjort. Eller, nej jag vet inte. Alltså jag vet inte hur folk ser på mig, men jag känner väl inte att jag sticker ut så där väldigt mycket.

*På vilket sätt sticker dom ut?*

Fuat: Dom hörs väldigt mycket!

Daniella: Alltså det syns väldigt mycket. Jag vet inte riktigt hur jag ska förklara.

Hena: Men jag tror bara att det är så! Utländska, alltså folk som kommer från annan bakgrund, de är högljuddare.

Daniella: Det är liksom bara så att de som kommer från den här miljön som, ja det är alltså väldigt skrikigt. De som har gått i en väldigt skrikig skola där det är väldigt stökigt och sånt, och sen så kommer dom hit. Men

alltså jag tycker att dom som har kommit från stökiga skolor de har liksom inte anpassat sig, de är fortfarande mer livliga än de andra.

Vad som sammantaget framkommer i elevernas uttalanden är ett slags genomsådande av de olika kulturella former (Willis 1978) som existerar i vissa miljöer och på ett effektivt sätt strukturerar vardagen. Vid mötet med den nya miljön blir de skolbytande eleverna varse om den gamla respektive den nya miljöns kulturella former och den specifika situationsbundna kompetens som de besitter respektive måste utveckla för att »passa in« i det nya. Men de blir också varse sin egen annorlundahet (jfr. Ristilammi 1994) i relation till den nya miljön respektive den begynnande annorlundaheten i relation till den gamla miljön, vilket de dessutom ständigt påminns om av kompisar från bostadsområdet. De skolbytande eleverna hamnar således i en slags övergångsposition (inklämnda mellan de fyra förändringsprocesserna) eller, som den engelske sociologen Les Back (1996, se även Arantes 1996) uttrycker det när han skriver om relationer mellan ungdomar i Londons multikulturella områden, så hamnar de i en slags liminal<sup>32</sup> position. Det betyder »the alternative public sphere occupied by black and white young people« (s. 244). Här växer nya gemenskaper och nya etniciteter fram. Här sker nödvändigtvis en uppluckring och nedbrytning av de inre polariseringarna.

I denna liminala position förhandlar de skolbytande eleverna dagligen villkoren för sitt deltagande i de olika nätverken, villkoren för sin identitet och i slutändan villkoren för en position som möjliggör tillgodogörandet av de olika kapitalformer – social, kulturell, symbolisk – som existerar i den gamla och den nya miljön. Ytterligare en fråga är om den för närvarande rådande »omflyttningslogiken« överhuvudtaget kan skapa förutsättningar för att nya nätverk skall etableras? Elever som bor i vissa av innerstadsskolornas upptagningsområden flyttar till andra kommunala, men framförallt till fristående, skolor. Deras tomma platser fylls med elever från de socialt utsatta förorterna. Givet omfattningen på dessa elevströmmar har det gamla nätverket börjat replikeras i de nya miljöerna.

Daniella: Jag trodde att det bara skulle vara svenskar! Jag blev liksom chockad när jag kom hit och det var jättemånga från Husby.

Hanna: Jag känner väl igen många från Kista och Husby och så. Inte kanske sådana som man pratar med hela tiden, men som man känner igen. Det var det nog mer än vad jag trodde. Jag trodde att det skulle vara helt nytt.

Hena: Alltså innan ni började här då jag gick i Fridhemsskolan då var det bara svenskar. Okej, visst fanns det vissa invandrare, men i den klassen där jag gick var det en enda typ eritreanen, den enda mörkhyade typ i hela skolan. Alltså jag bara »Shit! Vad gör jag här?«. Men sen när vi började typ sexan då började några av mina kompisar som gick i min klass, då började dom i den här skolan. Med åren har det kommit fler och fler invandrare men de är ju också födda här de flesta, fast folk med en annan bakgrund.

Går vi en situation till mötes då vi kommer att få »invandrartäta« innerstadsskolor, befolkade med elever från de socialt utsatta förorterna, medan de som bor i skolornas upptagningsområden söker sig till fristående skolor enligt den kulturella reproduktionens logik (Bourdieu, Passeron 1977)?<sup>33</sup>

Sammanfattningsvis har vi i detta avsnitt konstaterat att de skolbytande eleverna »flyr« från svaga sociala nätverk och situationsbunden kompetens. Vad händer i den nya miljön? Eleverna medvetandegör på ett påtagligt sätt regler och normer som styr relationer och interaktioner i de olika miljöerna. Men det kan inte hävdas att de helt har lyckats utveckla en ny situationsbunden kompetens och helt fått tillgång till det nya nätverket. Samtidigt börjar de fjärnas från det gamla nätverket och i relation till den gamla situationsbundna kompetensen. I denna nyskapade liminala zon pågår förhandlingar om graden av elevernas annorlundahet. Ju mindre internt (självuppfattning) och externt (av de andra eleverna och lärarna) definierad »annorlundahet« i relation till den nya miljön, desto mer tillgång till det nya nätverket och starkare utvecklad/uttryckt situationsbunden kompetens. Utfallet är dock samtidigt mer »annorlundahet« i relation till den gamla miljön, mindre tillgång till det gamla nätverket och mindre betoning på den gamla situationsbundna kompetensen. Men förhandlingar inom den liminala zonen öppnar också upp för möjligheten för ungdomarna att skapa något nytt – nya gemenskaper, nya identitetsformer, nya kapitalformer – som undviker det deterministiska utfallet, »ju mer desto mindre«, i relation till de olika miljöerna.

### *»Det är mindre av allt det dåliga«*

#### *– »språk och stök«*

Det finns förmodligen ingen annan fråga som i så stor utsträckning dominerar politiska och pedagogiska diskussioner om »invandrarelevernas« skolgång som frågan om det svenska språket. Kvaliteten i undervisningen, lärarnas fortbildning i svenska som andraspråk och en aktiv satsning på modersmålsut-

veckling har i olika sammanhang nämnts som avgörande faktorer för det svenska språkets inläring (se Axelsson m.fl. 2002). Nya resurser har tillförts skolor som har många elever med ett annat modersmål än svenska och forskare och utvärderingskonsulter har engagerats i jakten på »den rätta metoden«. Många lärare har genomgått både fortbildningskurser och längre utbildningar i hur det är att jobba i multikulturella miljöer och i att undervisa tvåspråkiga barn. Biblioteket har ofta nämnts i sammanhanget som en viktig institution. Barnen skulle i tidig ålder ofta gå till biblioteket, lyssna på olika former av »sagoberättelser«, låna böcker och sedan i skolan redovisa vad de hade läst. Som en konsekvens har biblioteken i många förortsområden rustats upp. Även lokala politiker och skolchefer har genomgått mångfaldsutbildningar. Poängen är att det under många år har pågått kontinuerliga satsningar på kompetensutveckling och resursförstärkning i skolor med en majoritet elever med ett annat modersmål än svenska. Ändå söker sig många elever bort till kommunala innerstadsskolor där denna kompetensutveckling, enligt våra samtal med rektorer, skolchefer och lärare i dessa områden, fortfarande är i sin linda. Hur kan vi förstå detta?

Många föräldrar ger uttryck för en rädsla att barnen skall utveckla »fel« svenska om de går i skolan där »det inte finns några svenskar«. Föräldrarna är rädda för att barnen skall utveckla en »lokal variant« av det svenska språket, i forskningen och medierna kallad för »Rinkebysvenska« (Kotsinas 1988) eller »Hjällbo-svenska« (Nordenstam, Wallin 2002) som kan vara till ungdomarnas nackdel när den används utanför sin lokala kontext. Detta är även ett välbelagt fenomen i den internationella forskningen (Cummins 1996, Wilson 1997). Ungdomar vi intervjuade var väl medvetna om språkets betydelse och om föreställningar av att tala »rätt« svenska. De flesta angav just språket som den främsta orsaken till skolbytet.

Daniella: Innan jag flyttade till Huddinge bodde jag i Rinkeby. Min mamma tyckte liksom att jag borde träffa fler... Alltså jag kunde inte prata så bra svenska så tyckte hon att det skulle vara bättre för mig om jag gick i en svensk skola.

Sarah: Det var därför min pappa ville att jag skulle komma hit. För jag pratade inte värsta bra svenskan och så, och jag kunde liksom inte någonting. Men nu har jag lärt mig mycket bättre. Det är efter förväntningarna.

Hanna: Det var väl typ, alltså i den skola som jag gick, då var det typ bara svenskar. Sen när jag skulle börja sexan då var det mer invandrare än svenskar. Det var i

Husby och alla bara typ flyttade därifrån. Så man började liksom prata, hade inte riktigt bra svenska. Då ville jag inte gå där. Det är bättre här.

Johanna: Jag ville gå här av två anledningar. Den första anledningen var att i min gamla skola så lärde jag mig fel svenska, så jag började prata jättedålig svenska och det var jättestökigt i klassen och man lärde sig ingenting. Och min kompis gick här, hon gick i dansklass och då tänkte jag att då känner jag en och då kan jag byta hit.

*Vad tror ni att det är för skillnad att gå här i jämförelse med, ni nämner ju själva exempelvis Österholmsskolan [ligger i Skärholmen]?*

Johanna: Det är ju liksom fler svenska barn som går här, där är det mer invandrare och då och då blir språket annorlunda.

Föreställningar om det »rätta« svenska och de miljöer som kan erbjuda möjligheter för att tillgodogöra sig »rätt« svenska präglar ungdomarnas berättelser om varför de och deras föräldrar har bestämt sig för att flytta. Enligt ungdomarna kan inte »invandrartäta« områden erbjuda dessa möjligheter. Det är en syn som ibland också skymtar fram i officiella dokument. I en av Skolinspektörernas rapporter (Utbildningsförvaltningen, Stockholms stad 2001, s. 18–19) sägs det bland annat följande om språkinläringen:

Men det är ett stort problem att vi har områden i staden där barnen, förutom den undervisning de får i skolan, inte har någon annan svenska omkring sig. I t.ex. Rinkeby är det bruten svenska som hörs nästan överallt, i affären, på posten, i apoteket, i fritidsverksamheten och i förskolan. Hemma och på tv, via parabler, är det hemspråket som talas. Med varandra talar eleverna vad som i det närmaste kan beskrivas som ett helt eget språk.

Rinkeby och områden med liknande etnisk sammansättning döms alltså ut nästan helt som språktorftiga miljöer. Vid sidan om språket tar eleverna upp ytterligare en dimension av skillnaden mellan den gamla och den nya skolmiljön. Det handlar om »stök«.

Gabriel: Det är lugnare i största allmänhet. Det är inte lika mycket bråk, det är tystare på lektionerna, det är lugnare i korridorerna, mindre förstörelse, alltså vandalisering av skolan, mindre mobbning. Alltså det är mindre av allt det dåliga, i allmänhet. Så det är jätteskönt att komma hit. Det enda är väl att det blir lite grann så här, det kan bli lite långtråkigt för att det blir för lugnt. Men det är ju tyst på lektionerna, man lär sig mer.

Sarah: Det är typ som Gabriel sa. Det är mycket lugnare här. Och lärarna, om det skulle vara något problem så tar de tag i det. Det sker större utveckling snabbare.

*Känner du att det var svårare här gällande kunskapsnivåerna om du jämför med där du gick tidigare?*

Gabriel: Det är lättare här än där, för lärarna, de håller ju samma krav i min förra skola som dom här, i princip, fast där har du stökiga lektioner, du har fler inställda lektioner, och det är stökigare i allmänhet och är det ju svårare att koncentrera sig på lektionerna och så. Här är det ju liksom tyst och så, och sitter du och lyssnar på lektionerna och är uppmärksam så klarar du det du ska göra, i princip.

En av de främsta anledningar till att elever och deras föräldrar boende i »invandrartäta« områden väljer skolor i innerstaden är rädslan för att barnen inte skall kunna utveckla »rätt« svenska i skolor där ingen eller få av eleverna har svenska som modersmål. Detta förstärks ytterligare av upplevelsen, som de intervjuade eleverna uttrycker det, att skolor i områden där de bor är »stökiga«. Genom att byta till innerstaden hoppas således eleverna lära sig »rätt« eller »bättre« svenska och dessutom göra det i »lugnare miljöer«. Enligt vad de själva berättar har de verkligen fått tillgång till båda två. Men syns det i betygsresultaten?

### *»Där fick jag full pott nästan varenda gång utan att plugga« – sämre och ofullständiga betyg*

En negativ konsekvens av att gå i »invandrartäta« skolor verkar vara elevernas sämre betygsprestationer (Skolverket 2004). Det är kanske inte en direkt förvånande slutsats när det gäller elever som har invandrat i skolåldern och precis börjat skolan i Sverige, och det finns ganska många nyanlända flyktingbarn på dessa skolor. Men betygsnivåerna är i genomsnitt sämre även för dem som är födda och uppvuxna i Sverige, som har gått hela skolan här och även för elever med svenska föräldrar.<sup>34</sup> Andelen elever med godkända betyg i kärnämnen i Tenstas grundskolor till exempel har faktiskt minskat under perioden då stadsdelen hade särskilda medel från Storstadssatsningen. År 2002 var det endast 56,9 procent av eleverna med utländsk bakgrund som hade slutbetyg i kärnämnen, att jämföra med 1999 då 62,6 procent hade det (Bunar 2004a). Under de mellanliggande åren ökade elevernas betygsprestationer för att alltså rasa rejält 2002. När vi frågar rektorn på Hjulstaskolan vad de låga betygsnivåerna beror på svarar hon följande:

Ja, det är ju en omöjlighet. Bara på högstadiet har vi i år

50 elever i förberedelseklasser som kom hit nyligen. De går på högstadiet, men det är omöjligt för dem att få betyg i något ämne. Där finns ju en naturlig förklaring som handlar om vilken elevgrupp vi har.

När betygsutfallen presenteras i massmedierna syns dock sällan dessa bakgrundsfaktorer. Då är det statistiken och värdeladdade omdömen som »bästa« och »sämsta« skolor som dominerar representationen och som i sig bidrar till att ge skolorna och eleverna dåligt rykte med elevutflöde som följd (den negativa omflyttningen).

I en undersökning från Skolverket om *Elever med utländsk bakgrund* (2004) sägs det så här:

- Elever som går i skolor med hög andel elever med utländsk bakgrund tenderar att uppnå lägre resultat än elever i övriga skolor.
- Det beror dock inte på »invandrartätheten« i sig utan på att utbildningsnivån, sysselsättningsgraden och disponibla inkomster bland föräldrarna är lägre för elever som går i »invandrartäta« skolor.
- Undantaget är elever i skolor där det finns mer än 80 procent elever med utländsk bakgrund. På dessa skolor minskar den sociala bakgrundens betydelse för betygsutfallet och den etniska sammansättningen blir den enskilt viktigaste faktorn.

En slutsats som framgår av Skolverkets undersökning är att den externa skolegregationen (Bunar 2001) blir ett problem först när den absolut stora majoriteten av eleverna på en skola inte har svenska som modersmål. Det går alltså inte att uppnå likvärdighet med den segregerade elevsammansättningen. En lösning på detta problem skulle kunna vara – radikalt och kontroversiellt visserligen – att genom politiska beslut helt enkelt se till att skolor aldrig har mer än 80 procent elever med utländsk bakgrund och därmed se till att den så kallade sammansättningseffekten aldrig kan uppstå. Men även om andelen elever med utländsk bakgrund på en skola understiger den »magiska gränsen« på 80 procent – och därmed inte påverkar utbildningens kvalitet – väljer ändå många föräldrar att låta sina barn gå i en annan skola. Ett intressant fenomen i frågan om prestationer och betyg ger de intervjuade eleverna uttryck för. De menar att deras egna och deras kompisars betyg har sjunkit sedan de bytte skola. Anledningen är högre krav på innerstadsskolorna, menar de intervjuade eleverna.

Hanna: Jag vet inte. Jag vet inte hur det är någon annanstans. Men de flesta som jag kände tidigare som går där, de har ju bättre betyg än vad jag har.

Fuat: Jag tycker det. Om man ser i alla ämnen så tycker

jag att kraven i Stadshagsskolan är mycket högre. Till exempel i Akallaskolan där jag gick innan... Här får jag väl som bäst VG och sånt på proven, där fick jag full pott nästan varenda gång utan att plugga. Och då tycker jag att kraven här är mycket högre. Man tjänar på det till gymnasiet.

Hena: Jag vet inte heller, det är svårt att veta när jag kom hit så tidigt. Men jag tror också att det är som Fuat sa, de ställer högre krav på en här än vad de gör där borta. Där kan man ju liksom få höra att den där personen har typ så här höga betyg och då tänker man »va?«. Det går inte, inte för att den personen är dålig, utan för att jag känner den personen och jag vet hur den fungerar, jag vet hur mycket den pluggar. Så då blir man typ att det stämmer inte.

*Så Stadshagen är en skola som det jämförelsevis är ganska svårt att få höga betyg i?*

Hena: Nej, det tror jag inte.

Hanna: Men svårare än i förortsskolorna, liksom.

Det som eleverna hävdar i dessa citat borde i första hand vara en väckarklocka för skolorna i förorten att se över sina betygsprinciper. De elever som uttalar sig i vår studie har något att jämföra med och de vet bäst hur mycket arbete och tid de lägger ned på att få de bästa betygen. Det verkar alltså som om eleverna får något lägre betyg när de byter, men frågan är om det kan ha med anpassningen till den nya miljön att göra. Eleverna själva hävdar motsatsen, nämligen att det beror på att innerstadsskolorna ställer högre krav på dem, men att det å andra sidan på ett bättre sätt kan förbereda dem för gymnasiestudier. Om det verkligen förhåller sig på det sättet är en empirisk fråga och en kunskapsfråga av stor forsknings- och praktisk betydelse.<sup>35</sup>

## Konklusion

De negativa skolrelaterade omflyttningarna i »socialt utsatta och invandrartäta« områden beror inte så mycket på flykten från dåliga och otillräckligt utbildade pedagoger, »tråkiga« eller icke-existerande pedagogiska profiler, fallfärdiga skolbyggnader eller bristande resurser. Motsatsen till allt detta finns i förortsskolorna, om inte på en högre, så i alla fall på en liknande nivå som i de kommunala skolorna i innerstaden. Elevströmmarna från förorts- mot innerstadsskolorna betingas i stället av rädslan för stigmatiseringens strukturella effekter, sämre betyg som en konsekvens av elevomsättningen, av segregerade sociala nätverk och övertaget av den situationsbundna kompetensen, samt av rädslan för att den svenska som man lär sig i förortsskolorna är »sämre«

och den »stökiga« miljön. Samtliga dessa faktorer hänger tydligt ihop med hur »de segregerade områdena« representeras i de offentliga diskurserna och vad namn som Rinkeby, Tensta och Gårdsten har kommit att beteckna. Hur går det då för elever som byter skola? Lyckas de verkligen undvika stigmat, få bättre betyg, tillgång till starkare sociala nätverk och arbetsro i de nya miljöerna? Som det framgår av elevernas berättelser verkar det som att förväntningar på två av orsakerna till skolbytet har infriats. Det handlar om förbättringar i hur de talar svenska och om lugnare stämning på skolan. Dessa två har paradoxalt nog inte resulterat, för de flesta i alla fall, i bättre betyg utan precis tvärtom. Betygsnivåerna har sjunkit för skolbyterna vilket, enligt eleverna själva, beror på att högre krav ställs på dem. Innehållet i kravnivåerna är annorlunda jämfört med deras gamla skolor. Men som vi tidigare har sett i denna rapport sker inte tillgången till dessa två kapitalformer (språket och arbetsron) kostnadsfritt. De skolbytande eleverna får betala ett visst pris genom en upprätthållen stigmatisering (som uttrycks på ett annat sätt givet den fysiska närheten till »dom andra«) och genom de något oklara relationerna till de båda nätverken. Eleverna förhandlar nämligen om sin tillhörighet till de olika gemenskaperna genom den ständiga omdefinieringen av innebörden i den egna »annorlundaheten«. De skall visa för den gamla och den nya miljön att de inte är så annorlunda som båda miljöerna verkar förvänta sig att de skall vara. Utfallet av dessa förhandlingar i den liminala zonen har avgörande sociala och pedagogiska (integrations-) effekter för dessa elever. Men det är inte bara de som bestämmer över utfallet. De vuxnas närvaro, uppmärksamhet, signaler och resurser bestämmer i mångt och mycket villkoren för dessa förhandlingar och för deras utfall.

## 6. Vad bör staten göra?

Överlag tycker jag att vi har bra skolor. Sen har vi ett bekymmer. Vårt problem skulle jag vilja säga, det är inte så att skolorna, vad de får för utbildning där, för de får ju bra utbildning, det kan jag gå i god för. Vårt bekymmer är ju trovärdigheten, tycker allmänheten det. Det är vårt bekymmer. I alla dokument som skrivs, i alla planer som skrivs i alla de uppdrag som vi skall ha, så står det att speciellt skolan och förskolan skall jobba för att öka integrationen, det är ett slags hederskodex och jag funderar jättemycket på det där. Vad är det vi skall göra egentligen? Det vi kan göra, vi kan inte rå över vilka som bor här, för ofta när man säger att vi skall öka integrationen så innebär det att man skall blanda upp med mer svenskar. Vi skulle kunna säga att



vi har 73 olika språk hos oss. Vi har en fantastisk integration. En helt otrolig integration skulle jag vilja säga om man tycker att den är nånting värd. Men det är inte så många svenskar. Och om det är det som är normaliserande så har vi inte det, för det beror ju på vilka det är som bor här och det känner jag att vi inte kan rå över det. Vi kan inte säga, »vad synd att du kom hit till den här skolan för nu blir det lite knepigt eller vad synd att ni skall flytta, sorry!» (Skolchefen i Skärholmen)

I detta avslutande kapitel skall vi summera några av rapportens viktigaste slutsatser. Vår avsikt är också att peka på svagheter och luckor som uppdragets i skolverksamheter till följd av de processer som valfriheten, segregationen och den dominerande uppfattningen om vad integration är skapar för skolor i »invandrartäta« områden. Våra synpunkter kan förhoppningsvis användas som utgångspunkt för vidare diskussioner om hur en del av valfrihetens oönskade effekter skulle kunna hanteras.

### *Den ambivalenta valfriheten*

Vi inledde denna rapport med att konstatera att två parallella processer pågår kring skolor belägna i ett antal bostadsområden, i olika statliga dokument (prop. 1997/98:165) utpekade som präglade av social, etnisk och diskriminerande segregation. Den ena är ett stort elevutflöde, både till fristående och till kommunala innerstadsskolor, även om många skolor menar att flödena har minskat under den senaste tiden. Den andra processen är fortsatta statliga och kommunala satsningar på dessa skolor och deras närområden i syfte att komma till rätta med boendesegregationens effekter. Till följd av dessa satsningar och även den reguljära tilldelningen av medel har skolorna haft möjlighet att profilera delar av sin verksamhet, höja personalens kompetens, köpa in modern utrustning, böcker till skolans bibliotek etc. Alltihop skulle användas för att bland annat möta konkurrensen om eleverna. Det dominerande tankesättet och praktiken hos de ansvariga politiker och tjänstemän i områden som tappar elever, och även hos dem som beviljar externa medel, är att eleverna »bör och skall stanna nära hemmet«. Det som befrämjas är således inte valfrihetens utnyttjande, utan precis tvärtom, poängen verkar vara att den skall utnyttjas så lite som möjligt. Hur kan vi förstå detta?

En förklaring enligt vår uppfattning är att en paradox finns inbyggd i själva instrumentet valfrihet. Valfriheten uppfattas av de flesta föräldrar (Skolverket 1996, 2003) och även av politiska partier *i sig* vara bra. Den ger föräldrarna möjlighet att välja mellan olika alternativ, vilket uppfattas vara bra för demo-

krati, och skolorna måste bli bättre på att attrahera och behålla »sina« elever, vilket uppfattas vara bra för den pedagogiska kvaliteten och elevernas inlärningsvillkor. Så länge är det få som har invändningar. Men det som inte uppfattas vara bra är valfrihetens effekter, när den väl har börjat utnyttjas. Och dessa är mer social, etnisk och prestationsmässig segregation, vilket väl har belagts i olika forskningsrapporter som vi hänvisade till i kapitel 2. Det finns ingen lösning på detta dilemma inom ramen för själva valfrihetsinstrumentet. Alla diskussioner om begränsningar eller utvidgningar av valfriheten för att komma åt de segregande effekterna är en återvändsgränd, därför att valfrihetens oönskade effekter inte i första hand är dess effekter. Valfrihetens utnyttjande har nämligen i de »segregerade« områdena i mindre utsträckning sammanstrålat med reformens ursprungliga intentioner i form av den pedagogiska verksamhetens utveckling. Valfriheten har här i stället i första hand sammanstrålat med samhälleliga faktorer i form av boendesegregation med etniska och sociala förtecken och med den dominerande uppfattningen om att integrationen handlar om att »invandrare skall befinna sig i närheten av det svenska«. Konsekvenserna är välbekanta, de resursstarka eleverna försvinner för att komma närmare svenska miljöer och inte för att komma åt en ny pedagogik eller profil, även om detta förstås förekommer. Hade inte valfriheten funnits hade vi ändå till följd av boendesegregationen haft skolesegregation, men då inklusive de elever som numera väljer andra skolor. Frågan är var alla de nyanlända flyktingbarn eller nyinflyttade invandrares barn skulle få plats då?

Diskussionen om huruvida valfriheten är bra eller inte, om den skapar mer segregation eller inte, om den blir ett integrationsalternativ för målmedvetna föräldrar från de socialt utsatta förörternerna eller inte, är missvisande. Att hävda »att det blir mindre segregation om eleverna stannar nära hemmet« är att inte bara missförstå, utan även skymma problemets kärna. Därför måste blickarna vändas tillbaka mot boendesegregationens effekter och uppfattningen om vad en eftersträvarsvärd integration är och hur dessa påverkar skolan. Ett nytt ideologiskt, politiskt och praktiskt paradigmskifte krävs i frågan om skola, valfrihet, integration och segregation. Därmed inte sagt att allt som har med valfriheten att göra är meningslöst att undersöka och diskutera. Tvärtom, det finns stora pedagogiska och sociala frågor att resa och reflektera över, men det vi försöker dra en ganska skarp analytisk linje mellan är valfriheten i sig å ena sidan och segregation å andra sidan.

## Att byta skola – investeringar i förhoppningar?

Vi har således konstaterat och diskuterat att valfrihetens negativa effekter skapas av den rådande sociala och etniska boendesegregationen och den dominerande integrationsdiskursen. För att komma till rätta med de negativa effekterna, oftast uttryckta i form av mer segregation, räcker det inte att vrida det utbildningspolitiska hjulet tillbaka och avskaffa, den ändå begränsade, rätten att välja skola. Veldig få, om några, sociala problem skulle lösas på det sättet och de positiva värden som valfriheten i sig har skapat (pedagogisk utveckling och föräldrarnas engagemang till exempel) skulle då gå förlorade. Vad som framförallt måste åtgärdas är i stället de djupa sociala orättvisor som, med etniska inslag, finns i det svenska samhället och som är den största enskilda bidragande faktorn till segregationen och dess negativa effekter. Hur detta skall göras är förstas ingen lätt fråga att svara på, men de storskaliga segregationsbekämpande satsningarna liksom Storstadssatsningen har begränsade effekter (Bunar 2003, 2004b, SOU 2005:29). Medan boendesegregationen får förhållandevis mycket uppmärksamhet i politiska, massmediala och vetenskapliga kretsar talas det betydligt mer tystlåtet om de symboliska och statusmässiga klyftor som i allra högsta grad bidrar till att valfrihetsinstrumentet får de utfall det har fått. De flesta vi samtalade med, från elever och föräldrar till rektorer och skolchefer, hävdar att svenskarna i innerstaden lockas och att invandrarna i förorten avskräcker. Men ingen kunde peka på något konkret exempel på vad det var i svenskheten som lockar eller vad i invandrarskapet som avskräcker. Analytiskt har vi kunnat urskilja några skäl som anförts av de intervjuade personerna. Att undvika stigmatiseringen, det vill säga undgå att som person sammankopplas med allmänna uppfattningar om vad ens boendeområde står för, var ett av de viktigaste skälen, även om det inte uttrycktes explicit i uttalandena. De andra skälen var: rädslan för att den språkqualitet (i svenska), sociala nätverk och vardagliga kompetenser ungdomarna utvecklar och ingår i skall vara undermåliga och svaga i relation till det som uppfattas vara eftersträvanvärt i samhällets mittfåra. Jakten på lugnare stämning i klassrummet och förhoppningen om bättre betyg var några andra faktorer som motiverade föräldrar och ungdomar att söka sig bort från »invandrartäta« förortsskolor till innerstadsskolor. Men det var ingenting man visste väntade där ute, det handlade snarare om att föräldrarna investerade i *förhoppningar* om att det skulle gå bättre för deras barn där.

Flera av de intervjuade personerna har pekat på

att skolorna i de socialt utsatta förorterna lider av en slags allmän trovärdighetskris och att det verkar saknas tilltro till att skolor kan vara bra skolor »även« om inga elever har svenska som modersmål. Det är relevant att här resa frågan om information och kommunikation som skolorna i de socialt utsatta förorterna förser föräldrarna med. Vad vet föräldrarna om en högstadieskola (till exempel en 6 till 9-skola) som deras barn skall börja i? Hur skaffar de information om skolans kvalitet och verksamhet? Vilka rykten omger en skola och varifrån kommer de? Dessa och liknande frågor är viktiga för en skolledning att ställa sig för att dels kunna förbättra informationsflödet, åtminstone lokalt i sin stadsdel, dels kunna hitta bättre kommunikationsformer med föräldrarna och slutligen kunna göra ingripanden i diskurser som ligger bakom skolornas trovärdighetskris.

## Kompetensutvecklingsbehov

Under de senaste tio åren har stora satsningar skett på skolor där majoriteten av eleverna inte har svenska som modersmål, i synnerhet inom storstadsområdena. Men som det har framgått av denna rapport har många elever från dessa skolor valt att till exempel gå i innerstadsskolor. Till följd av elevströmmarna har några av dessa innerstadsskolor fått en ganska hög andel (upp till 40 procent) elever med ett annat modersmål än svenska. Under våra kontakter med rektorer och lärare från dessa skolor, och ännu mer efter elevintervjuerna, har ett stort behov av kompetensutveckling av personal uppdagats (Kallstenius 2005). Kompetensutvecklingen inom områdena tvåspråkighet, samverkan mellan hem och skola, multikulturella frågor och inte minst anti-diskrimineringsåtgärder i skolan behövs för att eleverna skall få tillgång till likvärdig utbildning och goda förutsättningar inför framtiden. Hjulet behöver inte uppfinnas på nytt. Denna kompetens och erfarenhet finns samlad i förortsskolorna. Vad som krävs är mindre av prestigetänkande och mer av samverkan mellan skolor och områden som tappar elever och dem som tar emot eleverna. Detta är viktigt inte minst för att eleverna ibland byter skola fram och tillbaka under en termin. En uppgift för integrationspolitikens aktörer är således att se till att denna samverkan kommer till stånd.

## Ett nytt paradigmskifte – från konkurrens till samverkan

Det sätt på vilket valfriheten hittills har utnyttjats och av vilka grupper boende i de »invandrartäta« områ-

dena för onekligen tankarna till det som Englund (2003) kallar för *private goods* eller den lilla demokratin (se kapitel 2). I korthet innebär det att skolan i allt högre grad ses som en familjeangelägenhet och som ett sätt att staka ut individens karriärväg. De gemensamma målen om värderingar, demokrati och uppfostran genom det offentliga utbildningssystemet hamnar på andra plats. Den fråga som uppfattningen om utbildning som *private goods* reser är: Vad är bäst för *mig*? När det handlar om de elever som byter skola från de socialt utsatta förorterna till innerstaden har de uppenbarligen den uppfattningen om att skolbytet är det bästa alternativet för att förbättra individens förutsättningar inför framtiden. Därmed är paradigmskiftet om utbildning som en privat angelägenhet fullbordat. Våldigt få, om någon av dem som lämnar förortsskolorna, resonerar i termer av »hur det faktum att jag lämnar en skola kommer att påverka skolan i sig och mina klasskamrater?« Inte ens i termerna av »vad förlorar jag eventuellt vid skolbytet?« resonerar man. Det dominerande tänkesättet är i stället betonandet av den individuella nyttan »vad får jag när jag byter till en innerstadsskola?« Förväntningarna är som vi har kunnat visa i rapporten uppbyggda kring den dominerande integrationsdiskursen om den fysiska närheten till majoritetsbefolkningen, att få komma till »svenska« miljöer, att lära sig »rätt« svenska, få svenska kamrater. Det verkar som att kvaliteten i denna fysiska närhet är mindre betydelsefull för dem som väljer än att den blott finns till. Det är just i skärningspunkten mellan de individuella förhoppningarna om vad skolbytet kommer att innebära för mig (*private goods*), dess reella konsekvenser i form av nya multikulturella mötesplatser på innerstadsskolorna (*public goods*) och den rådande boendesegregationen, vars skolrelaterade effekter förstärks av att de starkaste eleverna försvinner, som nya intressanta utbildningspolitiska och integrationspolitiska konstellationer skapas.

Frågan är om individernas nyttoperspektiv, uttryckt genom valfrihetens utnyttjande, till viss del har återupprättat utbildning som *public goods*? Vissa grundskolor i Stockholm, och även i Göteborg och Malmö, har betecknats som etniskt segregerade då de till följd av den rådande boendesegregationen inte har en enda elev med svenska som modersmål. I en rad statliga dokument och regeringsföreträdarnas uttalanden har denna situation beskrivits som oacceptabel. Det som efterlyses är skapandet av mötesplatser mellan barn och ungdomar från olika sociala och kulturella miljöer. I innerstadens kommunala grundskolor och i vissa typer av friskolor har vi faktiskt fått en fysisk blandning av elever med olika

etnisk och social bakgrund som tidigare inte fanns. Denna blandning är problematisk givet två aspekter. Den första är att en mötesplats visserligen kan skapas genom politiska åtgärder, varav valfriheten är bland de viktigaste, men det räcker inte. Det som måste till är en medvetenhet hos dem som jobbar inom skolan om processer som pågår mellan ungdomar som dagligen vistas i samma miljöer, men ingår i gemensamma relationer med olika förutsättningar. De elever vi intervjuade i denna rapport (se kapitel 5) uttryckte att de fann vad de sökte rent utbildningsmässigt, språket, lugn och ro och djupare kunskaper. Men beträffande alla de andra punkterna, stigmatisering, nätverk och umgänge, återstod det mycket att önska. Den andra aspekten handlar om de elever som blir kvar på skolor i de socialt utsatta förorterna. Vad händer med deras integration, med deras mötesplatser, med deras utbildning som *public goods*? Det är onekligen så att de är de stora förlorarna. Från statligt och kommunalt håll har kompensationsåtgärder i form av Storstadssatsningen och Stadsdelsförnyelsen utgått, men effekterna är klena i relation till problematikens djup och åtgärdernas ambitionsnivå. Vad skulle samhället kunna göra mer för att valfriheten även i deras fall skall innebära något positivt och inte mer segregation som fallet är i dag (Skolverket 2003)?

Är det rent av så att det som en tredjedel av föräldrarna i Tensta redan har gjort, nämligen skickat sina barn till andra kommunala skolor eller till friskolor, borde göras till en obligatorisk integrationspolicy och att skolor i de mest utsatta områdena borde avvecklas eller utvecklas till något annat? Vi anser att de definitivt inte skall avvecklas, men vi anser samtidigt, mot bakgrund av våra tidigare studier och den nuvarande utvecklingen (Bunar 2001, 2003, 2004a, 2004b, 2004c, 2004d, Skolverket 2004) att deras organisatoriska bas definitivt skall utvecklas till något nytt. Problemet med skolor belägna i »invandrartäta« områden som tappar elever och riskerar nedläggning, samtidigt som de trummar ut budskapet om den berikande mångfalden som deras starkaste profil, är inte lärarnas latenta rasism (Lahndenperä 1997, Parszyk 1999), pedagogiken (Ristilammi 2002, Runfors 2003) eller ens resurser. Deras största problem, något som ger upphov till stigmatisering, sämre prestationer, socialt svaga nätverk och elevflykt är just den socialt och etniskt instabila situation (med stor befolkningsomsättning) som boendesegregationen skapar och den negativa inställning som samhället runt omkring har till dessa områden och till integrationspolitiska frågor överhuvudtaget. Att boendesegregationen mer och mer ter sig fullständigt orubbad har framstått ännu klarare efter Storstadssatsningen (Bunar 2004b,

Andersson m.fl. 2004, SOU 2005:29). Attitydförändringar är en lång, långsam och mödosam process, så det är ingen egentlig lösning på skolornas akuta problem. Mycket pengar har pumpats in utan att de strukturella problemen är lösta.

Med vissa organisatoriska förändringar skulle en stor del av boendesegregationens problematiska konsekvenser för skolan kunna åtgärdas, enligt vår uppfattning. Idén skulle kortfattat kunna presenteras som följande: Skolor som har många elever med invandrarbakgrund skall ingå i ett gemensamt, låt oss kalla det preliminärt, *skolkonsortium* tillsammans med förslagsvis två kommunala skolor, företrädesvis närbelägna, där elever som har svenska som modersmål är i majoritet och med en eller två friskolor (religiösa och/eller allmänprofilerade). Skolorna skulle inrätta ett gemensamt rådgivande organ bestående av rektorer, skolchefer (om det rör sig om flera stadsdelar eller till och med kommuner), lärare, föräldrar och elever. Detta organ skulle sammanträda ett par gånger om året och ha mer rådgivande och informativ roll. Rektorer skulle bilda ett styrande råd med täta kontakter sinsemellan, men skolorna skulle inte på något sätt slås ihop. De skulle fortsätta att fungera som enskilda resultatenheter som ingår i ett vidare samarbete med några andra likaså självständiga resultatenheter.

Vad skulle samarbetet bestå av? Det viktigaste är att skolorna gemensamt inrättar olika profiler och samarbetar ekonomiskt och praktiskt kring detta. Med samordningen kan större vinster uppnås, bättre externa tjänster upphandlas, mer och bättre material köpas in, den fördömande konkurrensen undvikas och undervisningsnivån höjas. Integrationspolitiskt skulle vinsten vara störst för alla elever på de »invandrar-täta« skolorna (och inte bara för dem som har starka föräldrar som vill och kan välja) och för områdena i sig. Genom att förlägga delar av den samordnade undervisningen på olika skolor och motivera detta med de ovannämnda vinsterna, utan hänvisningar till mångfald, integration eller några högre ideologiska mål, kan denna reform effektivt blanda eleverna med olika social och kulturell bakgrund och åtgärda merparten av orsakerna till elevflykten samtidigt som åtminstone delar av den positiva mångfalden kan komma de svenska eleverna och skolorna till del.

Det »fiffiga« med denna modell är att den inte återupptäcker några kontroversiella förslag som det brukar uppstå rejäla stormar kring (förändring av upptagningsområdeslinjerna, bussning, avskaffandet av valfriheten etc.) och inte utmanar de resurstarka föräldrarna genom att (integrations-)politiserar deras barns skolgång. De föräldrar som vill ha fler svenska barn i sina barns skolklasser skulle få sina

önskemål tillgodosedda och det starkaste argumentet till att byta skola skulle, om inte försvinna helt, då åtminstone minska i betydelse. Samtidigt skulle den rådande systemsegregationen mellan kommunala och friskolor (Bunar 2004d) någorlunda kunna överbryggas. Utbyte av pedagogiska idéer, vilket var en av ursprungstankarna med friskolereformen, skulle förhoppningsvis också få ett naturligare sammanhang än det har idag. De externa integrationsbefrämjande satsningarna bör i framtiden således inriktas, om de skall ändra problemets orsaker i grunden, på att stödja dessa strukturändrande åtgärder, vilka sedan i sig kan generera vinster för alla skolor och deras elever. Samtidigt krävs också ett slags teoretiskt och ideologiskt paradigmskifte där valfriheten frikopplas från konkurrens och kopplas till samverkan. I ett sådant utbildningssystem kan kunskap, likvärdighet och integration återigen blir ömsesidigt inkluderande principer. I ett sådant utbildningssystem ställs inte den individuella nyttan mot den gemensamma nyttan, utbildning som *private goods* och *public goods* behöver inte vara ömsesidigt exkluderande principer.

### Nya kunskapsbehov

Vi har i rapporten bland annat identifierat stora kunskapsluckor i frågan om valfrihetens konsekvenser, i synnerhet i relation till integrationsfrågorna. Utan att dessa luckor åtminstone delvis täcks blir det svårt, enligt vår mening, att på ett effektivt sätt både föra en offentlig debatt kring skola och integration, fatta nödvändiga politiska beslut och inte minst se till att de genomförs i praktiken. Vi vill därför föra fram förslag på två forskningsstudier som har stor betydelse för integrations- och utbildningspolitiken.

Den första studien kräver en närmare empirisk och analytisk djupdykning i skolor belägna i innerstaden eller i andra socialt och ekonomiskt välbärgade områden. Som vår rapport har visat finns de flesta skolbyttande eleverna i just dessa miljöer. Eftersom eleverna från de socialt utsatta förörterna i första hand flyr från »många invandrare« och »språk och stök« till innerstadens skolor, där de rimligtvis borde finnas dessa aspekter, räcker inte dessa förklaringar för att förstå varför innerstadseleverna i så stor utsträckning väljer att lämna »sina« skolor och gå till fristående skolor. Vad är det som lockar där? Hur resonerar elever, föräldrar, skolchefer, politiker, lärare och rektorer kring denna typ av omflyttning? Integrationspolitiskt är detta viktigt att uppmärksamma därför att dessa elevströmmar på sikt riskerar att urholka målet om allsidigt sammansatta klasser även i innerstaden, givet det stora antalet elever från de socialt utsatta förör-

terna som söker sig till innerstadsskolor. Utbildningspolitiskt är det viktigt därför att arbetsmetoder, profileringar och inte minst resursfördelningssystemet mellan fristående och kommunala skolor kan bidra till att skapa nya och befästa gamla sociala, etniska och könsmissiga skillnader.

Den andra studie som vi menar är utbildnings- och integrationspolitiskt angelägen att genomföra handlar om effekterna av den obalans mellan kunskaper och betyg som verkar uppstå vid skolbytet. De intervjuade eleverna som hade bytt i årskurs 8 eller 9 hävdade att deras betyg hade sjunkit på de nya skolorna, men att deras kunskaper var större, vilket då skulle ge dem bättre förutsättningar inför gymnasiestudierna. Kan det vara så att eleverna i förortsskolorna har högre betyg, men sämre förkunskaper inför gymnasiestudierna? Detta kan visserligen förhållandevis lätt kollas upp i betygsstatistiken, men där fångas inte de olika miljöernas påverkan på individernas skolarbete upp. Att följa tre grupper elever som bor i ett bostadsområde, där en grupp går i den närmaste kommunala skolan, en grupp har bytt till en fristående skola och en grupp har bytt till en kommunal innerstadsskola i årskurs nio, från högstadiet in på gymnasiet vore det lämpligaste sättet att komma åt samtliga aspekter som påverkar elevernas skolprestationer och de val eleverna gör. Utbildningspolitiskt skulle vi kunna dra lärdomar om hur de olika miljöerna och skolformerna påverkar elevernas dagliga arbete. De bästa metoderna skulle kunna överföras dem emellan. Integrationspolitiskt skulle vi kunna dra lärdomar om hur den sociala och etniska sammansättningen på sikt påverkar elevernas livsvillkor.

## Noter

- 1 Valfriheten på grundskolenivån innebär att eleven har rätt att välja en friskola eller en annan kommunal skola än den som ligger närmast hemmet, om det finns plats där och om det inte skapar för stora ekonomiska bekymmer för hemkommunen (prop.1991/92:25). På gymnasienivån ser det något annorlunda ut. Även här har eleverna möjlighet att välja mellan kommunala och fristående gymnasieskolor. Antagningen till de kommunala gymnasieskolorna är olika organiserat i kommunerna. I Stockholm exempelvis sker antagningen sedan 2001 enligt den så kallade betygsprincipen, vilket innebär att eleverna rankas efter sina betygsprestationer vid antagningen. Detta system ersatte den tidigare närhetsprincipen som stipulerade att eleverna likt på grundskolenivån i första hand skulle skriva in sig vid den närmast liggande gymnasieskolan och då var de också garanterade en plats där.
- 2 Ytterstadssatsningen och Stadsdelsförnyelsen finansierades med kommunala medel med syftet att fysiskt och socialt »lyfta« ett antal bostadsområden i Stockholm. Tio stadsdelar har fått ta del av pengarna. Kompetensfonden är också en kommunal satsning, men pengarna går inte till några speciellt utvalda bostadsområden, utan till kompetensutveckling av stadens personal. Denna satsnings budget är på 2 miljarder kronor under en treårsperiod och den har kommit skolorna till del genom lärarnas kompetensutveckling och stöd till särskilda projekt på skolorna.
- 3 Blommanpengarnas 128 miljoner kronor (uppkallade efter den f.d. integrationsministern Leif Blomberg) satsades på ett antal bostadsområden i hela landet som hade definierats som segregerade och »invandrartäta«. Storstads-satsningen (kallas också Lokala utvecklingsavtal eller LUA) lanserades 1999 som en del av den nya storstadspolitiken. Målet var att komma till rätta med den sociala, etniska och diskriminerande segregationen i storstadsregionerna och att bidra till storstädernas utveckling. Regeringen avsatte ca 2 miljarder kronor för insatser i de 24 mest utsatta bostadsområdena i sju kommuner, Stockholm, Haninge, Huddinge, Södertälje, Botkyrka, Göteborg och Malmö, under perioden 1999–2004. Med de kommunala motprestationerna blev slutsumman för hela satsningen ca 4 miljarder. Merparten av pengarna gick till arbetsmarknadsinsatser och till skolan. Brottsförebyggande arbete, hälsofrämjande insatser, demokratisk delaktighet och det lokala kulturlivets utveckling var ytterligare några målområden som fick ta del av Storstads-satsningens pengar.
- 4 Det handlar om Hjulstaskolan i Spånga-Tensta, Husbyskolan och Ärvingeskolan i Kista och Rinkebyskolan i Rinkeby.
- 5 För en diskussion om etnisk segregation i svensk och internationell kontext, se Ristilammi (1994), Molina (1997), Bunar (2001), Magnusson m.fl. (2001).
- 6 En del av detta avsnitt bygger på rapporten Komplement eller konkurrent – friskolor i ett integrationsperspektiv (Bunar 2004d).
- 7 Dessa var: Rinkeby, Tensta, Husby, centrala Skärholmen och Rågsved.
- 8 Det handlar om de tidigare nämnda Blommanpengarna, Storstads-satsningen och Stadsdelsförnyelsen.
- 9 I en enkätundersökning av sociologen Hassan Hosseini (2003), som låg till grund för hans utvärdering av Storstads-satsningen i Botkyrka, svarade nästan 60 procent av Fittjaborna år 1999 att de ville flytta från området så fort som möjligt. I en liknande undersökning år 2003 sjönk denna andel till strax under 50 procent.
- 10 Under vårt fältarbete har många föräldrar sagt sig trivas i ett bostadsområde, men de var oroliga för barnens skolgång och därför ville de flytta till ett annat mer »svenskt« område (se också Skawonius 2005).
- 11 Under preliminära samtal vi hade med rektorn för en grundskola i Stockholms innerstad, som tar emot en stor del av eleverna från de norra socialt utsatta förorterna, uttryckte han sig på följande vis: »När svenska föräldrar skall välja hit ställer de en massa frågor om lärarnas behörighet, pedagogiska metoder, de tar alla broschyrer med sig. Invandrarföräldrar från förorterna ställer en enda fråga,

- 'hur många svenska barn har ni på skolan?' När jag säger drygt 70 procent då säger de genast, 'när kan mitt barn börja, imorgon!?' Det är det enda de är intresserade av.«
- 12 Dock handlar det, som tidigare påpekats, om en multikulturalism där majoritetsbefolkningen nästan helt är frånvarande.
  - 13 Författarna har utgått ifrån medelbetyget i åk 9 och övergångsfrekvens till gymnasieskolan och de har dessutom genomfört fallstudie i 38 skolor, varav åtta fristående, i 12 kommuner.
  - 14 Den senaste rapporten från Institutet för arbetsmarknads- politisk utvärdering (Söderström, Uusitalo 2005) hävdar emellertid att den prestationsmässiga och den könmässiga segregationen mellan gymnasieskolorna i Stockholm har ökat. Hittills har, oss veterligen, ingen bemött eller kritiserat rapporten eller dess metod.
  - 15 Bostadsområdet Rågsved i stadsdelen Vantör ingick också i Storstadsratsningen, men vi väljer att inte ta med det i denna rapport, främst av avgränsningsskäl.
  - 16 Exkl. elever vid S:t Örjan, utomlands, i andra kommuner, statliga specialskolor samt EES-skolor. Denna anmärkning gäller generellt för samtliga tabeller i detta kapitel.
  - 17 Det finns givetvis en stor skillnad för stadsdelarnas budget beroende på balansen mellan elevutflödet och inflödet i sig. En annan aspekt handlar om huruvida elevinflödet går till stadsdelens friskolor eller till de kommunala skolorna. En stadsdel kan ha stora bekymmer med sin skolbudget trots att andelen elever som lämnar stadsdelen är lika stor andelen som flyttar in, just på grund av att de inflyttade går till friskolorna.
  - 18 För att kunna redovisa så aktuella uppgifter som möjligt har vi samlat in de statistiska uppgifterna från olika källor, mest från USK och Stadsledningskontoret. Ibland har vi också kompletterat bilden med skolornas egna uppgifter. Det vi upptäckte ganska snart var att uppgifter om antalet elever i stadsdelarna och i de olika skolalternativen skilde sig beroende på vilken källa som användes. Det berodde på två faktorer. Den första var givetvis tidsaspekten. USK:s uppgifter är från september 2004 och Stadsledningskontoret från början av 2005 och skolorna (de vi var i kontakt med) kunde erbjuda oss de mest aktuella uppgifterna. Och vi vet att antalet elever varierar från år till år. Svängningarna kan ibland vara ganska stora. Den andra faktorn var att andelen elever på vissa skolor kan variera ganska kraftigt under ett läsår, i synnerhet på de nystartade friskolorna. Det vi är ute efter i detta kapitel är inte en statistisk precision i frågan om hur många elever exakt som har valt vilken form, även om vi förstås har eftersträvat denna precision. Vi är snarare ute efter statistiska mönster i frågan om hur många elever som byter och till vilka områden och skolformer (kommunala eller fristående skolor), respektive hur många elever från andra stadsdelar som kommer till en stadsdel och till vilka skolformer belägna där. Denna anmärkning gäller för, i detta kapitel, samtliga beskrivna stadsdelar.
  - 19 De söker sig till den muslimska friskolan Al-Azhar som ligger i Bromma, men vars elevunderlag för det mesta kommer från de norra »invandrartäta« förortererna Rinkeby, Tensta, Husby. För att underlätta transporten har skolan hyrt bussar som dagligen skjutsar elever mellan skolan och boendeområdet.
  - 20 Dessutom tappar stadsdelen 303 elever till friskolor i den egna stadsdelen, vilket framgår av Tabell 4.
  - 21 De fristående Kunskapsskolan och islamiska skolan lockar många elever till stadsdelen (157 elever). De flesta kommer från de angränsande områdena Rinkeby och Tensta.
  - 22 Enligt beslutet fattat under våren 2005 kommer den kommunala Österholmsskolan att läggas ned.
  - 23 Enligt våra kontaktpersoner på SCB går det att ta fram denna statistik endast för elever i år 9 med hjälp av det så kallade Årskurs 9-registret. Den följande presentationen omfattar således endast denna elevgrupp i de studerade områdena och endast för år 2003.
  - 24 I den fortsatta presentationen kommer det totala antalet elever avseende vissa variabler att variera beroende på bortfallet i det statistiska underlaget. Det saknas exempelvis uppgifter om fadern är förvärvsarbetsande eller inte för 171 elever, men bara för 67 elever avseende frågan om modern förvärvsarbetar eller ej.
  - 25 Källa: Intervjuer med skolchefer och rektorer i de berörda stadsdelarna.
  - 26 Meritvärden beräknas enligt Skolverkets modeller så att betyget G ger 10 poäng, betyget VG ger 15 poäng och betyget MVG ger 20 poäng. Det maximala antalet poäng en elev kan få är 320 poäng, det vill säga MVG i samtliga 16 ämnen.
  - 27 Detta samarbete finns för närvarande i olika former. Språk- samrodnarna har till exempel regelbundna träffar och de har tillsammans initierat och genomfört en rad kompetensutvecklings- och fortbildningskurser för lärare, rektorer, skolchefer och lokala politiker.
  - 28 Skawonius (2005) kallar detta fenomen för »zappande« (s. 17) med hänvisning till situationen i Frankrike där en undersökning visade att upp till 45 procent av eleverna bytte mellan privata och offentliga skolor som en strategi för att bland annat förbättra sina betyg (Langouet 1994).
  - 29 Men som vi visade i det föregående kapitlet med den statistiska genomgången byter tjejer proportionellt sett mer än killar.
  - 30 Kön gäller förstas endast elever som inte bor i skolans upptagningsområde. De som gör det har enligt närhetsprincipen en garanterad plats på skolan.
  - 31 Se till exempel Dagens Nyheter 2003-12-05, 2005-02-21.
  - 32 Ordet »liminalitet« härstammar från grekiska limen och betyder tröskel. Socialantropologer (van Gennep 1960 och Turner 1969) introducerade begreppet i början på 1960-talet som beteckning för ett tillstånd som uppstår under *rites de passage*-processen, varvid - i de stamkulturer de studerade - ungdomar upptas i vuxenvärlden. Enligt van Gennep kännetecknas dessa riter av tre faser. Den första innebär gruppens eller individens separation antingen från en tidigare fast punkt i den sociala strukturen, från en uppsättning kulturella koder och normer eller från bägge två. Den andra, övergångsperioden eller det liminala tillståndet,

medför kulturell oklarhet och även förvirring, därför att tillståndets kulturella orienteringsmarkörer starkt begränsar identifieringens och igenkännandets möjligheter. Den tredje fasen inbegriper resenärens reinkorporering i den dominerande strukturella ordningen. Resenären förväntas då uppföra sig enligt gällande etiska normer och normalitetsuppfattning samt inta en viss social position i systemet av sådana positioner.

- 33 Under våra seminarier med samtliga lärare på två kommunala innerstadsskolor som är stora mottagare av elever boende i de socialt utsatta förorterna, har många lärare hävdat att det är precis denna utveckling som är på gång. De menade att de ansvariga politikerna, skolcheferna och rektorerna bara brydde sig om pengar och skolbudgeten och inte om valfrihetens långsiktiga effekter.
- 34 Elever med svensk bakgrund i till exempel Tenstas grundskolor ligger hela 13,6 procentenheter efter elever med svensk bakgrund i hela Stockholms stad. Och medan många pekar på bristande kunskaper i svenska språket och för kort tid tillbringad inom den svenska skolan (på grund av invandringsskäl) som den viktigaste orsaken till att nära hälften av eleverna med utländsk bakgrund saknar betyg i kärnämnen, kan dessa skäl rimligtvis inte gälla elever med svenska som modersmål och elever som har tillbringat hela sitt liv i Sverige. Här krävs en analytisk djupdykning för att förklara varför betygsutfallet är som det är, men en del ligger förmodligen i de svenska familjernas socioekonomiska status.
- 35 Att visa ytterstadsskolor faktiskt sätter lite »snällare« betyg bekräftas också av skolchefen i Skärholmen som berättar om hur det kom sig att betygsnivåerna på en av de lokala skolorna har sjunkit de senaste åren: »Det finns flera aspekter om jag skall vara riktigt ärlig. En aspekt är helt enkelt att man satte för snälla betyg. Gränsen till godkänt, vad är godkänt det ena eller det andra, man var säkert lite för, vad skall vi säga, tillmötesgående, för man trodde kanske att man hjälper barnet eller eleven in på gymnasiet på ett nationellt program. Men det är inte hela sanningen naturligtvis, utan det finns säkert och vi vet ju också och därför har vi satt igång arbete i hela Stockholms stad det där med bedömar-överensstämmelser. T o m lärarna i samma skola har olika bedömningsystem och det är apropå rättssäkerheten, hur får jag rätt betyg. Men nu är det en ny rektor där sedan ett par år tillbaks. Hon har ju tittat på det här och sagt att det här behöver man fundera lite på hur man sätter betyg. Nu toppar de inte längre betygsstatistiken, nu har de börjat sätta lite mer realistiska betyg.«
- Rektorn för Rinkebysskolan var inne på samma spår när han berättade om grannskolan Bredbyskolan. Så här uttryckte han sig: »Vi har ju Bredbyskolan här som är en konkurrent. De hade ju väldigt höga betyg ett tag, men vi hängde inte med i den svängen. Jag sa, vi skall följa de kriterier som gäller och den inre kvaliteten skall vara vinnande i längden. Jag sa att vi skall diskutera olika sätt att få bedömar-överensstämmelser när vi ger betyg. Så jag höll medvetet tillbaks och vi gav inte alls lika höga betyg som Bredby. Det visade sig att när de kom till gymnasiet att våra elever klarade sig

galant, men inte Bredbys. Det har du sett i den här undersökning att Bredby var de som klarade sig sämst, fast det stod mest om dem i tidningarna. Men de duktigaste eleverna väljer Rinkebysskolan i dag.«

En fullständig förteckning över bilagor och underlagsrapporter till Rapport Integration 2005 finns på [www.integrationsverket.se](http://www.integrationsverket.se)

## Källförteckning

- Andersson-Brolin, L. (1984) *Etnisk boendesegregation*. Stockholm: Minab/Gotab.
- Andersson, R. (1998), *Segregering, segmentering och socio-ekonomisk polarisering*. Umeå: Partnerskap för Multietnisk Integration, rapport 2.
- Andersson, Å. (2001), »Man ska ju leva livet innan man gifter sig egentligen«. Erfarenheter och föreställningar hos unga tjejer i en multietnisk stadsdel, i Bunar N. och Trondman M. *Varken ung eller vuxen*. Stockholm: Atlas.
- Andersson, R. och Bråmås, Å. (2002), *Selective migration in Swedish distressed neighbourhoods*. Artikeln presenterad vid IMER-konferensen i Norrköping 20-22 november 2002.
- Andersson, Å. m.fl. (2004), *Man måste väl ibland tro att det som görs blir bra också – om demokrati och delaktighet*. Göteborgs stad och Centrum för kulturstudier, Göteborgs universitet.
- Arantes, A. (1996), »Symbolic boundaries and liminalities in urban space«. i: *Theory, Culture & Society* (SAGE) Vol. 13 (4): 81-92
- Arnman, G. och Jönsson, I. (1985), *Segregation och svensk skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Arnman, G. och Jönsson, I. red. (1987), *Barns villkor – samhälls spegel*. Lund: Studentlitteratur.
- Arnman, G. Järnek, M. och Lindskog, E. (2004), »Valfrihet – fiktion och verklighet«. STEP, *Research Reports 4*. Uppsala: Uppsala universitet
- Axelsson, M. m.fl. (2002), *Den röda tråden*. Stockholm: Språkforskningsinstitutet.
- Back, L. (1996), *New ethnicities and urban culture*. London: UCL Press.
- Ball, S. (2000), *Politics and Policymaking in Education*. London: Routledge.
- Ball, S., Bowe, R. and Gewirtz, S. (1997), »Circuits of Schooling: A Sociological Exploration of Parental Choice of School in Social-Class Contexts«.
- Baylan, I. (2005), En sammanhållen skola bäst för alla. Tal till Friskolornas årsmöte i Stockholm den 7 april 2005. Talet återfinns på <http://www.regeringen.se/sb/d/4588/a/>
- Bergström, G. (1999), »Förändringar och problem i den socialdemokratiska politiken«, i *KRUT* nr.94.
- Bettinger, E. (1999), *The Effects of Charter Schools on Charter Students and Public Schools*. Occasional Papers Nr.4, Teachers College, New York: Columbia University.
- Björklund, A., Edin, P-E., Fredriksson, P. och Krueger, A.B. (2003), *Den svenska skolan – effektiv och jämlik?* Stockholm: SNS Förlag.

- Blob, M. (2003), *Krokbäcksskolans studieverkstad*. Malmö stad.
- Borevi, K. (2003), *Välfärdsstaten i det mångkulturella samhället*. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Boukaz, L. (2005), »Vem äger nyckel till skolan?«, i Bunar N. och Axelsson M. (red.), *Skola, språk och storstad* (utkommer i slutet av 2005).
- Bourdieu, P. (1977), *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. och Passeron, J.C. (1977), *Reproduction in Education, Society and Culture*. Beverly Hills: SAGE Publications.
- Bourdieu, P. m.fl. (1999), *The weight of the world*. Cambridge: Polity press.
- Bourdieu, P. (2000), *Pascalian Meditations*. Cambridge: Polity Press.
- Bunar, N. (2001), *Skolan mitt i förorten*. Stockholm: Symposium.
- Bunar, N. och Trondman, M. (2001), *Varken ung eller vuxen*. Stockholm: Atlas.
- Bunar, N. (2003), *Det händer saker*. Huddinge: Södertörns högskola.
- Bunar, N. (2004a), »Skolor i utsatta områden, mellan invandrarskapets sociala dimensioner och ryktets anatomi«, i Borevi Karin och Strömblad Per, *Kunskap för integration*. Stockholm: Fritzes, SOU 2004:33.
- Bunar, N. (2004b), Det går bra, men det ser fortsatt dåligt ut. Slutrapport, utvärderingen av Storstadssatsningen. Huddinge: Södertörns högskola.
- Bunar, N. (2004c), »Förändring är allas ansvar«, i Leif Mathisson (red.) *Utanförskap och gemenskap*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Bunar, N. (2004d), *Komplement eller konkurrent – fristående skolor i ett integrationsperspektiv*. Norrköping: Integrationsverket.
- Cummins, J. (1996), *Negotiating identities*. California Association for Bilingual Education.
- Dagens Nyheter* 2003-12-05 Hjulstaskolans änglar.
- Dagens Nyheter* 2005-02-21 Föräldrar extrahjälp i skolan.
- Dahlstedt, M. (2005), *Reserverad demokrati*. Umeå: Boréa.
- Denzin, N. (1997), *Interpretive Ethnography*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Dovemark, M. (2004), *Ansvar – flexibilitet – valfrihet*. Göteborgs universitet: Göteborg.
- Englund, T. red. (1995), *Utbildningspolitiskt systemskifte?* Stockholm: HLS Förlag.
- Englund, T. (2003), »Skolan och demokratin«, i B. Jonsson och K. Roth, *Demokrati och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Eriksson, R. och Jonsson, J. (1993), »Ursprung och utbildning: social rekrytering till högre studier«, i SOU 1993:85, Utbildningsdepartementet. Stockholm: Norstedts.
- Gordon, L. (1994), *Is School Choice a Sustainable Policy for New Zealand?* New Zealand annual review of education, nr.4.
- Lauder, H. (1994), *The Creation of Market Connections for Education in New Zealand*. Wellington: Ministry of Education.
- Hammersley, M. (1998), *Reading Ethnographic Research*. London: Longman.
- Herrman, M. och Hermansson, H-E. (2003), »Ungdomar, vardagen och den mångkulturella praktiken«, i B. Jonsson och K. Roth, *Demokrati och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Hertzberg, F. (2003), *Gräsbyråkrater och normativ svenskhet*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet, 2003:7.
- Hosseini-Kaladjahi, H. (2003), *Stora fiskar äter fortfarande små fiskar*. Utvärdering av Storstadssatsningen i Botkyrka kommun. Botkyrka: Mångkulturellt centrum.
- Jonsson, J. (1988), *Utbildning, social reproduktion och social skiktning*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Kallstenius, J. (2005), *Tagna på sängen, en studie om valfrihet och segregation i grundskolan*. Stockholms stad: Kompetensfonden.
- Kings, L. (2004), *När centrala direktiv möter lokala aktörer*. Huddinge: Södertörns högskola.
- Kotsinas, U-B. (1988), »Rinkebysvenska – en dialekt?«, i *Svenskans beskrivning*. Linköpings universitet.
- Lahdenperä, P. (1997), *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter*. Stockholm: HLM Förlag.
- Langouet, G. (1994), *École publique ou école privée?* Paris. Fabert.
- Lauder, H. (1994), *The Creation of Market Connections for Education in New Zealand*. Wellington: Ministry of Education.
- Lauder, H. (1997), »Education, Democracy and the Economy«. I Halsey, H. (et.al.), *Education, Culture, Economy, Society*. Oxford: University Press.
- Lindberg, H. (2001), »Ibland gör det ont och ibland tror man att allt går«, i *Varken ung eller vuxen*. N. Bunar och M. Trondman (red.), Stockholm: Atlas.
- Ljungar, E. (2004), *Ställföreträdande nätverk? – Tillväxt- och arbetsmarknadsinsatser inom Storstadssatsningen i Tensta och Rinkeby*. Huddinge: Södertörns högskola.
- Lärarnas tidning* (6/2005, s. 10), Forskare varnar: Jämlikheten hotad i den valfria skolan.
- Marshall, T.H. (1996), »Citizenship and Social Class«, i T. Marshall och T. Bottomore *Citizenship and Social Class*. London: Pluto Press.
- Magnusson, L. red. (2001), *Den delade staden*. Umeå: Boréa.
- Molina, I. (1997), *Stadens rasifiering*. Uppsala: Geografiska regionstudier nr 32.
- Nordenstam, K. och Wallin, I. (2002), *Osynliga flickor – synliga pojkar*. Lund: Studentlitteratur.
- O'Connor, A. Tilly, C. Bobo, L.D. (2001) red. *Urban Inequality, Evidence from Four Cities*. NewYork: Rusell Sage Foundation.
- Parszyk, I.M. (1999), *En skola för andra*. Stockholm: HLM Förlag.
- Parszyk, I.M. (2002), *Utvärdering av Södertäljes Språkinsatser för barn med annat modersmål än svenska*. Stockholm: Lärarhögskolan.
- Peters, M. (2001), »Valfrihet på de svagas bekostnad«, i *Pedagogiska Magasinet* (1/2001).
- Prop.1991/92:25, *Valfrihet och fristående skolor*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Prop.1994/95:100, *Förslag till statsbudget för budgetåret 1995/96*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Prop.1995/96:200, *Fristående skolor*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Prop.1997/98:165, *Utveckling och rättvisa – en politik för storstaden för 2000-talet*. Stockholm: Regeringskansliet.



- Prop.2004/05:1, *Förslag till statsbudget för 2004/2005*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Rapport Integration 2004*, Norrköping: Integrationsverket.
- Ristilampi, P.-M. (1994), *Rosengård och den svarta poesin*. Stockholm: Symposion.
- Runfors, A. (2003), *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar*. Stockholm: Prisma.
- Rothstein, B. (1994), *Vad bör staten göra?* Stockholm: SNS Förlag.
- Rothstein, B. och Blomquist, P. (2000), *Välfärdsstatens nya ansikte*. Stockholm: Atlas.
- Rouse, C. (1998), »Private School Vouchers and Student Achievement«. I *The Quarterly Journal of Economics* 113.
- Sahlen, P. (2002), *Kampen mellan resurser och visioner. Utvärdering tema utbildning, språk och skolan*. Botkyrka: Mångkulturellt centrum.
- Skawonius, C. (2005), *Att välja eller hamna*. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Skolverket (1996), *Att välja skola – effekter av valmöjligheter i Grundskolan*. Skolverkets rapport nr.109.
- Skolverket (2003), *Valfrihet och dess effekter inom skolområdet*. Rapport 230. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2004), *Elever med utländsk bakgrund*. Rapport till regeringen (Dnr 75 – 2004:545).
- SOU 1995:109 *Likvärdig utbildning på lika villkor*. Utbildningsdepartementet.
- SOU 2005:29, *Storstad i rörelse. Slutbetänkande av Utredningen om utvärdering av lokala utvecklingsavtal*. Stockholm: Fritzes.
- Stigendal, M. (2002), *Vägar till framgångsalternativ*. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Stigendal, M. (2005), *Framgångsalternativ*. Lund: Studentlitteratur.
- Stuart Wells, A. (1997), »African-American Students' view of School Choice«. I Halsey, H. (et.al.), *Education, Culture, Economy, Society*. Oxford: University Press.
- Söderström, M. och Uusitalo, R. (2005), *Vad innebär införandet av fritt skolval i Stockholm för segregationen i skolan?* IFAU, Rapport 2005:2.
- Turner, V. (1969), *The ritual process*. Chicago: Aldine.
- Urban, S. (2005), *Att ordna staden – Den nya storstadspolitiken växer fram*. Lund: Arkiv.
- USK (2002), *Förändrad elevsammansättning på gymnasieskolan i samband med ändrad intagningsprincip*. Utrednings- och statistikkontoret: Stockholms stad.
- Utbildningsdepartementet (U2005/2937/S), *Uppdrag om förstärkta satsningar på skolor i segregerade områden*. Stencil.
- Utbildningsförvaltningen (2001), *Skolinspektörernas halvårsrapport 2001*, grundskolan. Stockholms stad
- Van Gennep, A. (1960), *The Rites of Passage*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Wacquant, L. (1996a), »Red Belt, Black Belt: Racial Division, Class Inequality and the State in the French Urban Periphery and the American Ghetto«, i E. Mingone (red.), *Urban Poverty and the Underclass*. London: Blackwell.
- Wacquant, L. (1996b), »The Rise of Advantaged Marginality«, i *Acta Sociologica - journal of the scandinavian sociological association*, Volume 39, No 2.
- Whitty, G. (2002), *Making Sense of Education Policy*. London: SAGE.
- Wilson, W.J. (1987), *The Truly Disadvantaged*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Wilson, W.J. red. (1993), *The Ghetto Underclass*. London: SAGE.
- Wilson, W.J. (1997), *When Work Disappears*. Chicago: Vintage.
- Willis, P. (1981), *Fostran till lönearbete*. Göteborg: Röda bokförlaget.
- Willis, P. och Trondman, M. (2000), »Manifesto for Ethnography«, i *Ethnography*. Volume 1, Number 1. London: SAGE Publications.
- Wylie, C. (1994), *Self-Managing Schools in New Zealand*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research.
- www.stockholm.se/usk 2004-04-07, *Områdesvis statistik*, Tidsserier.

FIGUR 1

*Karta över Stockholms stadsdelar*



FIGUR 2

Karta tunnelbanenätet i Stockholm



