

Hela Väster

Utvärdering av ett skolutvecklingsprojekt i
Borås stad

FoU Sjuhärad Valfärd
Högskolan i Borås

Margareta Carlén och Goran Puca



Innehållsförteckning

| | |
|--|----|
| 1. Inledning..... | 2 |
| 1.1. Rapportens upplägg..... | 2 |
| 1.2. Projektets omfattning och rapportens empiri | 3 |
| 1.3. "Hela Skolan" | 3 |
| Gruppverksamheten | 4 |
| Nätverksmötena..... | 4 |
| Resultat..... | 5 |
| Att arbeta i projekt..... | 5 |
| 1.4. Rapportens begränsningar | 5 |
| 1.5. Hela Västers syfte..... | 6 |
| 2. Vad är problemet?..... | 6 |
| 2.1. Enligt pedagogerna..... | 6 |
| 2.1.1. Normbrytande beteende | 6 |
| 2.1.2. Kulturkrockar | 8 |
| 2.1.3. Motbilder..... | 10 |
| 2.1.4 Elevernas problembeskrivning..... | 10 |
| 3.3. Projektets arbetsmetoder | 11 |
| 3. Kultur – eller en fråga om klass? | 13 |
| 3.1. Den mångkulturella skolan | 14 |
| 3.2. Kamrateffekter och lärarförväntningar | 15 |
| 4. Att skapa en gemensam skolidentitet..... | 15 |
| 4.1. Att skapa en ny historia om Byttorp..... | 16 |
| 4.2. Ett vi tillsammans med eleverna | 17 |
| 4.3. Att skapa delaktighet | 18 |
| 5. Generella metoder eller bottom up..... | 19 |
| Litteraturförteckning | |

1. Inledning

I Borås stad pågick med start i januari 2015 fram till årsslutet 2017 ett skolutvecklingsprojekt med benämningen ”Hela Väster” som ingick i Borås stads övergripande satsningar på sociala investeringar. Denna rapport är en utvärdering av projektet som vi som textförfattare och följeforskare på uppdrag av FoU Sjuhärad har följt under projektiden. Målsättningen för projektet var att skapa arbetsmetoder för att främja integration i en socialt utsatt skola, Byttorpskolan i Borås, och att bidra till att fler elever når skolans kunskapsmål. En ytterligare ambition var att sprida arbetsmetoder till andra skolor. I projektets slutfas har även Särilaskolan i Borås involverats.

Projektet har sin bakgrund i en försöksverksamhet, ”Hela skolan”, som var finansierad av Folkhälsomyndigheten och som pågick från maj 2013 fram till december 2014. I försöksverksamheten testades olika arbetsmetoder för att främja skolintegration på Byttorpskolan. Projektet ”Hela Väster” har sedan utgått från de metoder som utvecklades inom ramen för försöksverksamheten. Det som i både försöksverksamheten och i Hela väster-projektet har pekats ut som grundproblemen är elevsammansättningen, minskad måluppfyllelse och ökad social oro på skolan. En central ambition har även varit att ”minska normbrytande beteende” vilket vi kommer att diskutera utförligt längre fram i rapporten.

Bakgrunden till både ”Hela skolan” och ”Hela Väster” var insatser som Borås stad beslutade om 2012 med målsättningen att ta ett helhetsgrepp på vad som ansågs som nya sociala och ekonomiska utmaningar. Under benämningen sociala investeringar skulle insatser göras inom utbildning, socialtjänst och sysselsättning. Ett grundproblem som satsningen utgick ifrån var ökad socioekonomisk ojämlikhet och segregation där utbildning sågs som en nyckelfaktor, men även satsningar inom arbetsmarknad och bostadspolitik, samt hälsa och åldrande ingick i satsningen (Lundberg Rodin, 2018). Den övergripande ambitionen var sammantaget att genom olika riktade insatser inom nämnda områden förbättra livsvillkoren för kommunens invånare och skapa en mer jämlik stad.

I relation till projektet ”Hela Väster” har vår roll som följeforskare varit att stödja projektet med aktuell forskning och kunskap, utvärdera och följa upp insatser, samt att skriva en slutrapport. Vi har, speciellt i projektets tidiga skede, även haft en viss handledande roll för de projektanställda gällande hur arbetsmetoderna utformades och utvärderades.

I denna rapport kommer vi inte entydigt kunna svara på hur och om olika arbetsmetoder kan ses som en nyckel för att främja skolintegration. Vad som istället kommer att betonas är hur projektets målsättningar att bidra till bättre sammanhållning och måluppfyllelse på skolan relaterar till de erfarenheter och praktiska förutsättningar som skolledning och lärare ger uttryck för. Den centrala frågan som vi söker besvara är hur ett centralt initierat skolutvecklingsprojekt relaterar till de behov och målsättningar som uttrycks av skolans personal. En svaghet i vår rapport är att det inte har funnits utrymme att göra intervjuer med eleverna. Vi har ändå försökt att skriva fram deras perspektiv genom dokumentation från de projektanställda.

1.1. Rapportens upplägg

Vi kommer inledningsvis ge en bakgrund till projektet ”Hela Väster” genom att beskriva den föregående försöksverksamheten ”Hela Skolan”. Här utgår vi från FoU Sjuhärads utvärdering författad av Göran Jutengren och Eva Medin (2015). Därefter ges en beskrivning hur problemen på Byttorpskolan definierats och vilka centrala begrepp som har varit vägledande. Här beaktar vi såväl ledning, lärare som elever. Hur problem definieras och hur den aktuella

skolans utmaningar beskrivs är väsentligt. Det visar även hur lärare, skolläda och elever görs delaktiga i förändringsarbetet och därmed kan få en samsyn om syftet med projektet. Här kan vi se att det bland lärarna fanns ett fokus på normbrytande beteende. Flera pedagoger lyfte även fram de kulturella skillnaderna som ett problem. Bilden var dock inte entydig. Det framkom även andra beskrivningar där bland annat elevsammansättningen på Byttorpsskolan lyftes fram som en potential. I relation till skolpersonalens beskrivningar lyfter vi avslutningsvis fram hur eleverna beskriver sin skola.

Vid sidan av projektets arbetsmetoder var en ambition som formulerades under projektets gång att definiera ett "Vi på Byttorpsskolan". I detta "Vi" skulle såväl elever som personal inkluderas. I det här kapitlet lyfter vi fram hur vi praktiskt arbetade med denna ambition genom workshops på skolan och vilken betydelse de hade.

Vi kommer därefter att problematisera det som har varit bärande och som skrivits fram i projektplanen. För det första fokuseringen på kulturella skillnader och ambitionen att komma tillrätta med det normbrytande beteendet. Vi presenterar här även vårt resultat av utvärderingen utifrån intervjuer, dokument och de workshops som vi medverkat på. För det andra problematiserar vi ambitionen att projektet skulle bidra till att de arbetsmetoder som bedrivits och implementerats på Byttorpsskolan skulle kunna spridas och tillämpas på andra skolor i SDF Väster.

Rapporten avslutas med en diskussion där vi diskuterar hur ett fortsatt arbete skulle kunna bedrivas.

1.2. Projektets omfattning och rapportens empiri

Det har varit två projektanställda som arbetat heltid under projektets gång. En av de projektanställda valde att lämna projektet under 2016 och en ny anställdes. Vi som följeforskare har haft ca 40 timmar varje termin. De 40 timmar vi haft under projektets sista termin, höstterminen 2017, har framförallt gått åt till att sammanställa rapporten.

Det har alltså inte funnits tidsmässigt utrymme att följa projektet i någon större omfattning. Rapportens uppföljning och utvärdering av Byttorpsskolans arbetsmetoder bygger på fyra gruppintervjuer med lärare som gjordes i ett tidigt skede samt två gruppintervjuer som gjordes i slutet av 2016. Dessutom har två klassrumsobservationer gjorts, den ena under en gruppövning som de projektanställda höll i. Vi har även medverkat i fem workshops med lärarna. Här utgår vi från anteckningar som gjordes under dessa samt de postitlappar som varje lärare fick skriva efter varje workshop. Slutligen har vi tagit del av dokument i form av utvärderingar och mötesanteckningar från de projektanställda gällande hur arbetsmetoderna har bedrivits och hur de har upplevts av skolpersonalen.

De arbetsmetoder i projektet som vi har utvärderat och diskuterat är nätverksarbetet, gruppverksamheten, och individuella handlingsplaner. Dessa är samma arbetsmetoder som togs fram i det föregående projektet "Hela skolan" och som under projektets gång har implementerats av de två projektanställda.

1.3. "Hela Skolan"

Bakgrunden till försöksverksamheten "Hela skolan" var nerläggningen av Norrbyskolan i Borås som genomfördes 2011. Motivet var att hitta en konkret åtgärd för att "öka

integrationen i det interkulturella mötet” (Medin & Jutengren, 2015, s. 21). Norrbyskolan hade ett upptagningsområde som präglades av hög andel utlandsfödda, låg andel förvärvsarbete och en stor andel hushåll med försörjningsstöd. Elever med invandrabakgrund var i det närmaste 100%. 70% av eleverna på Norrbyskolan flyttades till Byttorpsskolan (Medin & Jutengren, 2015).

Det här bidrog till att elevsammansättningen på Byttorpsskolan förändrades. För samtidigt som barnen från Norrbyskolan började där var det flera elever som genom skolvalet började på en annan skola. De som valde att byta skola var i regel inte föräldrar med invandrabakgrund. Nedläggningen av Norrbyskolan fick således inte den effekt som var tanken utan det som definierades som ett problem på Norrbyskolan flyttades snarare över till Byttorpsskolan. (Medin & Jutengren, 2015)

2013 beviljade Folkhälsomyndigheten statliga medel till en försöksverksamhet på Byttorpsskolan. Målet var att pröva en arbetsmodell för att öka integrationen. Integrationens eventuella inverkan på skolprestation och prosocialt beteende definierades som en forskningsfråga. Dessutom skulle ett instrument prövas för att mäta graden av social integration. När det gällde integration tog man i utvärderingen fasta på i vilken utsträckning barn umgås med barn som har en annan etnisk bakgrund än barnet själv. Målet var även att öka elevernas sociala och emotionella kompetens för att samspelet skulle fungera bättre. Skolprestation mättes utifrån barnets självskattning. Socionomer ansågs lämpliga som projektanställda eftersom syftet var beteende- och attitydförändringar. De projektanställda initierade gruppaktiviteter med eleverna och nätverksmöten med föräldrar. Dessutom gjordes individuella insatser gentemot barn som man uppfattade hade ett normbrytande beteende (Medin & Jutengren, 2015).

Gruppverksamheten

När det gällde målet att öka barnens sociala och emotionella kompetens för att samspelet skulle fungera bättre bedömdes ”värdegrundsarbete” och ”livskunskap” som viktigt. I Medin och Jutengrens utvärdering framkommer den kritik som Skolverket och Socialstyrelsen riktat mot Livskunskap. Dels för att aktiviteten är obligatorisk trots att känsliga ämnen tas upp och dels för att livskunskap tar tid från undervisningen. Enligt skolinspektionen finns inte heller någon evidens och positiva effekter saknas (Skolinspektionen, 2010). Det finns en risk att livskunskap snarare tyckts kunna ”öka förekomsten av kränkande behandling” (Skolinspektionen, 2010 & 2011; Medin & Jutengren, 2015).

Det prosociala arbetet var i förgrunden men kompletterades med individuella insatser. I gruppverksamheten var inledningsvis skolpersonalen inte involverade. Det var i första hand en praktisk fråga men byggde också på ett antagande att deras närvaro skulle kunna hämma barnens diskussioner (Medin & Jutengren, 2015).

Nätverksmötena

När det gäller nätverksmötena uppgav de medverkande föräldrarna att det var deras plikt att delta och att de hade ett ansvar att vara positiva förebilder för nyanlända föräldrar. En del av föräldrarna uttryckte sig positivt om projektet eftersom de såg att deras oro togs på allvar. Ambitionen var att nätverksmötena skulle bygga på dialog i större utsträckning än vad föräldramöten vanligtvis gör. Föräldrarna såg också nätverksmötena som ett sätt för dem att ge information hur deras barn upplevde situationen. Några föräldrar uppgav dessutom att mötena ledde till ökad förståelse för föräldrar med annan bakgrund. Av intervjuerna med

föräldrarna framkom dock att flera uppfattade det som att de som kom på nätverksmötena var de som brukade komma på de möten som skolan kallade till (Medin & Jutengren, 2015).

Det var de projektanställda som höll i nätverksmötena. Flera lärare uttryckte att det var en förutsättning att någon från en annan profession höll i dem för att få till stånd en förändrad kommunikation och ökad samverkan med föräldrarna (Medin & Jutengren, 2015).

Resultat

Av Medins och Jutengrens utvärdering framkom att Hela Skolan snarare kom att fokusera på den rådande situationen. Uppmärksamheten riktades på skolans mer akuta behov istället för att bidra till skolans mer långsiktiga förändringsarbete. Av utvärderingen av Hela Skolan framkom att etnicitet inte var något som barnen fäste så stor vikt vid när det gällde valet av kamrater. Snarare hade kön och fritidsintressen en större betydelse. Ändå mättes integration i hur stor utsträckning barnen hade kamrater från andra länder. Av utvärderingen framkom även att de aktiviteter som hade störst förutsättningar för integration var sådana som egentligen låg utanför projektets ram nämligen fotboll och "Dunken". När det gällde effekter av projektets aktiviteter kunde Medin och Jutengren inte se någon statistiskt signifikant förbättring av normbrytande eller prosocialt beteende och skolprestation (Medin & Jutengren, 2015).

Att arbeta i projekt

Medin & Jutengren problematiserar rollen som projektanställd i sin utvärdering. Det är en utmaning att som projektanställd komma in i en ny miljö för att å ena sidan förändra arbetssätt och tankar kring verksamheten och å andra sidan vinna legitimitet hos ordinarie personal som redan har rutiner, erfarenheter och åsikter. Dessutom konstateras att det var en omsättning av personal i projektet "Hela Skolan". Projektets ursprungliga projektledare som hade en drivande roll då projektet utformades och som även skulle vara verksam i utvärderingen slutade i ett tidigt skede. Rollen ersattes av två personer; en socionom som skulle utföra det praktiska arbetet samt vara projektledare och en forskningsassistent som skulle medverka i arbetet med utvärderingen. Dessutom skedde förändringar i skolans ledning (Medin & Jutengren, 2015).

Flera av lärarna var positiva till att få tillgång till socionom/socialpedagog. Men där förekom även en viss ambivalens. En uppfattning som framkom var att det hade varit bättre om lärarna själva hade drivit projektet för att få engagemang från skolpersonal och varaktiga förändringar i förhållningssättet på skolan (Medin & Jutengren, 2015).

"Hela Skolan" var alltså upprinnelsen till det projekt som kom att heta "Hela Väster" och som den här rapporten fokuserar. Uppläggen på de båda projekten liknar dock varandra eftersom gruppverksamheterna, nätverksmötena och även de individuella insatserna ingick i Hela Väster.

1.4. Rapportens begränsningar

Innan vi börjar med att presentera Hela Väster finns det anledning att nämna något om rapportens begränsningar. Det här är ingen effektutvärdering. Inom ramen för den tid vi hade till vårt förfogande hade vi inte möjlighet att följa projektet i den omfattningen som hade varit önskvärt. Målen med projektet är också av den karaktären att de är svåra att mäta. Vi kan således inte säga något om det normbrytande beteendet har minskat. Projektet löpte under en relativt kort period och för att uppnå den typen av mål krävs ofta längre tid. När det gäller

målsättningen att flera elever ska uppnå kunskapsmålen kan vi av Skolverkets statistik konstatera att det inte skett någon påtaglig förändring när det gäller betygen för årskurs 6 på Byttorpsskolan från läsåret 2013/14 till och med 2016/17.¹ Huruvida barnen i de övriga årsklasserna i ökad grad har uppnått kunskapsmålen kan vi inte heller besvara. Däremot kan vi konstatera att flera pedagoger uttrycker att de tycker att det har blivit lugnare på Byttorpsskolan men det är omöjligt att relatera det enbart till projektet. Men med tanke på att skolan efter projektet har anställt en person som ska fortsätta att driva det arbete som utvecklades under projektet vittnar det om att man på skolan sett ett stort värde med arbetet. I den utvärdering vi gjorde innan projektet avslutades kan vi också se att förändringsarbetet aktivt fortgår till viss del utifrån projektets metoder. Men det som kanske är mest väsentligt är att det har skapats en ökad samsyn och ett mer utvecklat samarbete på skolan för att hantera problem och hitta lösningar.

1.5. Hela Västers syfte

Som framgått hade projektet ”Hela Väster” två övergripande mål. För det första skulle andelen elever som uppvisar normbrytande beteende minska. För det andra skulle andelen elever på berörda skolor som uppnår kunskapsmålen öka.

Men projektet hade ytterligare ett uppdrag nämligen att sprida de metoder som bedrivits och implementerats på Byttorpsskolan till andra skolor på SDF Väster. På det sättet skulle projektet vara kunskapsbildande och även metodutvecklande.

2. Vad är problemet?

Så långt har vi tagit fasta på hur problemet skrivits fram i projektplaner och andra dokument. Men självfallet är det av central betydelse hur de som dagligen vistas på skolan företrädesvis pedagoger och elever själva definierar situationen på Byttorpsskolan. När det gäller pedagogerna tar vi fasta på intervjuer och olika mötesanteckningar och när det gäller eleverna utgår vi från de elevenkäter och anteckningar från möten som de projektanställda genomförde.

2.1. Enligt pedagogerna

Det som pedagogerna framförallt beskrev som ett problem handlade dels om normbrytande beteende och dels om att Byttorpsskolan blivit en mångkulturell skola vilket medfört problem. Det var dock inte en helt enhetlig bild som gavs. Där fanns även motbilder där den mångkulturella skolan snarare definierades som en möjlighet än ett problem. Men oavsett hur det mångkulturella beskrivits var det en samstämmighet i att Byttorpsskolan stod inför ökade pedagogiska utmaningar.

2.1.1. Normbrytande beteende

I april 2015 förde de projektanställda en diskussion med pedagogerna om det som i projektplanen beskrivits som ”normbrytande beteende”. Till en början ombads pedagogerna

¹ Andelen elever som ej har uppnått betyg A-E i ett eller flera ämnen var läsåret 13/14 42,9%, 14/15 33,3%, 16/17 48,1%. (Källa: Skolverket, Siris)

att definiera vad som faktiskt menades. Av mötesanteckningarna framkom att det framförallt handlar om regler som skulle kunna gälla i de flesta sammanhang. Att man inte ska slåss, ljuga, uppvigla, stjäla eller störa lektionerna. Det handlade också om att visa hänsyn och att följa de lagar och regler som finns på skolan och att inte säga emot vuxna. Andra områden som togs upp som normbrytande beteende handlade om bemötande - dels elever emellan och dels, som vissa uttryckte, ett respektlöst beteende gentemot lärare.

Det normbrytande beteendet var även en central fråga under de inledande intervjuerna med pedagogerna som gjordes under 2015. Beskrivningarna av det normbrytande beteendet låg i linje med de samtal som de projektanställda fört med pedagogerna. Då framkom även problem med klotter och att saker förstördes. Berättelserna om elevernas oönskade beteende var många gånger utförliga:

De spottar och slår på varandra och hånar varandra. Blandar in varandras föräldrar. Knulla din mamma. Det bara kommer ur munnen. Man svär och knuffar på vuxna, lever fan i matsalen, skiter i allt, ställer till sabotage på bussen. Pensionärer vågar inte åka till stan. I dag kastade en från årskurs två en puttekula på busschauffören. Han stannade bussen körde tillbaka och körde av varenda ungjävel, med all rätt. Rektorerna fick åka med till Norrby och förklara för föräldrarna vad som hänt. Det är vardagsmat.

Ett återkommande område som kom upp under såväl de projektanställdas samtal som under våra intervjuer med pedagogerna handlade om disciplinfrågor och att få lugn i klassrummet. Det kunde vara att uppstarten av lektionen upplevdes som stökig och att det tog tid innan undervisningen kunde börja. Det kunde även handla om att elever inte satte sig ner på sina platser, eller att de pratade med varandra. Pedagogerna beskrev hur vissa elever avbröt och talade rakt ut i klassen. De kunde även handla om att elever gör det oroligt genom att hela tiden kommentera, smälla i dörrar etc. Flera av pedagogerna uppgav att allt för mycket av deras tid gick åt till att tillrättavisa några enstaka elever istället för att bedriva ett pedagogiskt arbete i klassrummet. ”Jag är inte securitas-vakt. Jag vill gärna se mig som pedagog”, som en av dem uttryckte det. Det är i det sammanhanget som någon av lärarna raljerar över Borås stads slogan ”Lust att lära – möjlighet att lyckas”.

Normbrytande beteende beskrevs även som något som handlar om ”att inte göra som man vill” utan istället göra det som omgivningen förväntar sig. Några talade om att ”hålla sig innanför ramarna” eller att ”inte gå utanför de förväntade beteendena”. När pedagogerna under en intervju får frågan om de kan beskriva något positivt som hänt på Byttorpsskolan beskriver en av pedagogerna en elev som håller sig innanför ramarna:

Jag kan berätta om en flicka som kom för några veckor sedan som står här, hon kan inte svenska men skiner som en sol. Hon står ordentligt med sin väska och väntar på och är överlycklig varje morgon. Och när hon ska gå ger hon en stor kram. Det är glädje. Hon är fantastisk. Någon hade sagt i matsalen att det är nog gris du äter och hon blev förtvivlad. Och det blev jag med. Jag tog det hårt. Det var så vidrigt men vi redde ut det. Hon älskar att komma till skolan. Så det finns positiva glimtar.

En av pedagogerna beskrev under en intervju det som ett problem att flera föräldrar har en orealistisk bild av deras barn. Något som kan kopplas till att ”inte gå utanför det förväntade beteendet”. Här kommer hen in på föräldrarnas, vad hen tycker, allt för höga ambitioner.

De vill att barnen ska bli advokater eller läkare (fniss)

M: Men det vill väl de flesta föräldrar

Ja men man kanske ska ha lite rimliga... Man kanske kan se på sina barn med andra ögon. Att man kanske ska sänka kraven.

Mycket av det som pedagogerna lyfte fram när det gäller normbrytande beteende handlar alltså om ordningsregler i såväl klassrummet som på skolgården som gäller på de flesta skolor, inte bara i Sverige utan säkert i de flesta länder. Trots att många av de normer eller regler som lärarna beskriver framstår som allmängiltiga fanns ändå en tendens att definiera normerna som "våra" och något som de som kommer från andra kulturer måste anpassa sig till. Av ett protokoll som de projektanställda förde framkommer att normbrytande beteende handlar om att inte följa de normer som finns i "vår" människosyn. Ibland framkommer att det handlar om att "vissa" har svårt att anpassa sig till "våra normer". "Våra" normer överensstämmer inte alltid med "deras" normer. Då beskrivs det som viktigt att förmedla våra normer till både elever och föräldrar i ett tidigt skede. "De måste veta vilka normer som vi följer". Eller som det också framkommer av protokollet att "de tror att man har egna regler och att de själva bestämmer".

Trots att normerna beskrivs som "våra" uppger de flesta pedagogerna att föräldrarna vars barn har ett normbrytande beteende känner till det. Det framkommer då under intervjuerna med pedagogerna att dessa föräldrar blir upprörda, arga, ledsna och även uppgivna.

Det är viktigt att påpeka att synen på vad som orsakar problem på Byttorpsskolan skiljer sig mellan lärarna. Men det kan även vara en och samma lärare som vid olika skeden under samma intervju beskriver problemet på olika sätt. Å ena sidan beskrivs då att problemet grundar sig på att fördelningen mellan svenska och utrikesfödda eller andra generationens invandrare var ca 20-80. Å andra sidan framkom det att problemet var några, kanske ett tiotal, elever som hade ett normbrytande beteende. Då beskrevs att några elever kunde prägla en större grupp och även få med sig konforma elever till ett icke-konformt skolbeteende. I det sammanhanget välkomnades att de projektanställda skulle fokusera på dessa elever.

Det finns en önskan från oss på skolan att rikta in sig på de som har ett normbrytande beteende och inte de elever som funkar.

2.1.2. Kulturkrockar

Ofta kopplade pedagogerna det normbrytande beteendet till kultur. Att det blir svårt för de som kommer från en annan kultur att förstå och anpassa sig till våra normer.

Deras föräldrar och den miljö de kommer från som skapar problem i ett system som inte är vant vid att behöva tackla den typen av problematik.

På vilket sätt en kulturell bakgrund kunde ses som orsak till en orolig eller stökig skolmiljö var svaren ofta vaga. Ett synsätt som framkom var att dispyter i skolan elever emellan kunde förstärkas för att de kom från skilda ursprungsländer. Andra synpunkter var att barnen hade bristande förståelse för det svenska samhället och hur de skulle bete sig i skolsammanhang.

Mer konkret kunde det handla om att inte vänta på sin tur ”som vi har lärt oss göra”, eller att elever upplever osäkerhet kring svenska högtider och traditioner. Ett vanligt synsätt var att en del elever slits mellan en hemkultur och en skolkultur.

En ytterligare aspekt som återkom i en av gruppintervjuerna var att föräldrarnas beteende och konflikter i barnens bostadsområde fortsatte i skolan. Bristande språkkunskaper berördes i flera olika sammanhang. Dels försvårades kommunikation med föräldrarna och dels uppstod det språkproblem i klassrummet.

När det gäller värdegrund ställde några pedagoger sig frågande om det finns någon gemensam värdegrund. ”Det kan man inte begära när man kommer från skilda kulturer”. Därför tror de att det hade varit bra med föräldrautbildning. Värdegrunden är något ”man måste jobba med”. ”Man måste ha alla med sig”. På samma sätt som normerna är våra beskrivs värdegrunden som vår och något som man, om man kommer från en annan kultur, måste lära sig och anpassa sig till.

Det som är tongivande i pedagogernas berättelser i deras beskrivning av Byttorpsskolan handlar om den förändring som skedde när en stor del av Norrbyskolans elever började på Byttorp. Det blev till stora delar också en berättelse om ett avvikande skolbeteende som grundade sig i en eller snarare flera kulturer som avvek från en upplevd svensk norm. Det avvikande gestaltades i berättelser som skildrade olika former av ”kulturkrockar”. En dimension centrerades kring att elevers skolbeteende förklarades utifrån bristande skolgång eller annorlunda skolformer i de länder barnen hade sitt ursprung. Ett problem som togs upp under intervjuerna var att det kommer barn till skolan som aldrig gått i skola. ”Vi har flera analfabeter som hamnat i sexan och som inte vet vad skolan går ut på”. Några lärare beskriver också att föräldrarna saknar skolkultur. En av pedagogerna konstaterar därför att ”det tar tid att komma in i den värld som är här”. Ofta kryddas problematiken genom berättelser eller anekdoter:

Att tala om ett veckobrev med en som aldrig gått i skolan, som kommer hem till en mamma som inte har gått i skolan, och en pappa som är i Jönköping hos sin andra familj. För tio år sedan kunde man ringa hem till Putte och be mamman göra en uppsträckning så var problemet löst. Nu när du ringer hem till någons mamma får du prata med en syster som inte vet var mamman är. Och om du beställer en tolk kanske tolken är från fel klan. Då får du rekvirera en från Gbg. Många små saker blir oändliga problemkomplex om de ens låter sig lösas.

Andra förklaringar tenderade att kretsa kring ”traditioner”. På samma sätt som normerna definierades som ”våra” tenderade kulturkrockarna bottna i att vissa elever och föräldrar inte hade förståelse för ”det svenska”. Dessa distinktioner kan illustreras med begreppet kulturalisering, där skilda elevgrupper som ses som avvikande från en normalbild blir bärare av traditioner som inte ses som förenliga med skolan (jmf Schierup & Ålund 1991). Ett dilemma kring detta är att bilden av det avvikande kan bidra till förhållningssätt eller bemötanden som snarare förstärker skillnader än att verka integrerande.

När något inträffar som handlar om normbrytande beteende ska lärarna skriva händelserapporter. Händelserapporterna motiveras med att det är ”ett bra sätt att visa hur mycket som sker” och att man på det sättet ”ringar in vissa elever”. Händelserapporterna beskrivs även som något görs i brist på annat ”för vi har inget bättre förslag att mäta normbrytande beteenden”. Det är dock inte alltid dessa skrivs även om det händer något.

Några motiverar detta med att de inte hinner och andra med att de inte sett att händelserapporterna haft någon effekt.

2.1.3. Motbilder

Det är viktigt att betona att det i samtalen med pedagogerna framkom påtagliga motbilder mot en kulturalisering av skolans problem. Problem identifierades till exempel klassvis, och flera exempel på skötsamma klasser betonades. En vanlig uppfattning var också att skolpersonalen ansåg att de flesta barn trivs i skolan och att skolan utgjorde en viktig social arena.

Det fanns alltså även pedagoger som inte definierade Byttorpsskolans elevsammansättning som ett problem. Framförallt på förskolan och fritids lyfte flera pedagoger fram fördelarna med en mångkulturell skola. Att det var ”utmanande och spännande”. Då betonades likheterna snarare än olikheterna. ”De vill också det bästa för sina barn”. En annan pedagog säger under en intervju:

Man tror en massa saker om de andra men vi är i själva verket lika.

Pedagogerna från förskoleklassen beskrev det som att ”barnen tycker inte att det är konstigt att de ser olika ut”. Därför betonade de att ju tidigare man börjar arbeta med integration ju bättre är det. Ytterligare en pedagog beskrev det som positivt att barnen får möta olikheterna tidigt eftersom de är en återspeglning av samhället.

Bland pedagogerna på Fritids uttrycktes under samtalet att ”vi måste se det som en tillgång” och ”det här är ju vårt samhälle som vi bygger upp”. De betonade vikten av att det inte får bli konflikter för då är det svenskar som väljer andra skolor. Då utmanas integrationen ”och då är vi tillbaka till ruta ett”. Skolan, betonade de, är en viktig mötesplats för både barn och föräldrar.

2.1.4 Elevernas problembeskrivning

I fokusgruppsintervjuerna med elever som gjordes inom ramen för utvärderingen av det föregående projektet Hela Skolan fick de svara på vad de trodde var anledningen till projektet. De beskrev då sig själva eller sina kamrater som bråkiga och besvärliga. Projektpersonalens kontakt med enskilda elever bekräftade elevernas uppfattning att det handlade om oönskade beteenden trots att projektets avsikt var att i första hand fokusera på och främja positiva beteenden. Detta menade utvärderarna kunde ha påverkat elevernas självbild. En risk som framhålls i utvärderingen av Hela Skolan är att om barn inser att vuxna på skolan uppfattar att de inte följer reglerna finns en risk att de internaliserar omgivningens omdömen och svarar i enlighet med denna uppfattning. Denna negativa självbild kan vara en förklaring till att positiva effekter av gruppverksamheterna uteblev inom ramen för ”Hela Skolan” (Medin & Jutengren, 2015).

Av den dokumentation som handlar om elevernas bild av Byttorpsskolan inom Hela Väster framkommer det inte något dramatiskt. De flesta uttrycker tvärtom att de känner sig trygga på skolan. De uttrycker också att de uppskattar att träffa kompisar och att lärarna brukar vara snälla.

Bland det som uppfattas som mindre bra var att bråk och stökiga situationer ibland kunde uppstå och att det förekom att elever pratade mycket i klassrummet. Några elever hade erfarenhet av konflikter med andra barn vilket skapade oro. Risken för att bråk ska uppstå är

en källa till osäkerhet. Det behöver inte vara att barnen själva är involverade i någon konflikt, men att stökiga situationer till exempel i korridoren, eller på skolgården bidrar till en upplevelse av oro. Den samlade bilden eleverna ger uttryck för är att stökiga situationer uppstår, men också att det problemet har minskat.

Det eleverna efterfrågar av lärarna är att bli sedda och som det uttrycks i ett protokoll från elevdialogen att ”vuxna ska lita på vad barnet säger”. Vuxna på skolan utgör en trygghet för att de inger stabilitet både i klassrummet och i andra situationer på skolan. Att ”vuxna ska lägga sig i” betonas i protokollet, men också att vuxna ska kunna läsa av när någon elev är ledsen och då fråga vad som har hänt.

3.3. Projektets arbetsmetoder

Hela Väster hade i princip samma upplägg som Hela Skolan hade haft. De bärande insatserna var fortfarande gruppaktiviteter i klasserna, nätverksmöten med föräldrarna samt individuella insatser riktade till elever som uppvisade ett normbrytande beteende.

Gruppaktiviteter

Flera lärare uttryckte sig positivt om gruppaktiviteterna. Något som de under en workshop efterfrågade var dock att övningarna skulle ha en tydligare koppling till vardagen i skolan och de incidenter som faktiskt inträffar. Därför efterfrågades en bank av övningar som skulle ta upp olika problem så att de kunde välja en lämplig övning efter behov. En annan idé som kom fram under samma workshop var att övningarna kunde utgå från de händelserapporter som skrivs för att därmed koppla dem till något som inträffat på skolan. Här betonades att en avvägning måste göras för att å ena sidan koppla övningarna till en konkret händelse men å andra sidan inte peka ut någon enskild elev. Det framkom även att det fungerat bättre när de gjort övningarna i halvklass och helst då flera pedagoger deltagit.

Under projektet fanns en frustration hos de projektanställda för att övningarna inte genomfördes i alla klasser. Under en workshop fick pedagogerna därför berätta när övningar misslyckats och även motiven till att inte genomföra dem. Det som framkom var att de ibland uppfattade att övningarna var för omfattande. Det kunde även bero på att situationen i klassen var för ”rörig”. ”*I och för sig kan det vara då det är bra att genomföra övningen men då orkar man oftast helt inte*” som en grupp pedagoger skrev i sitt diskussionsprotokoll. Under workshopen och även under en intervju uttryckte några pedagoger att de frågor som övningarna tog upp måste vävas in i undervisningen istället för att ses som något lösryckt och något som tar tid från den ordinarie undervisningen.

En av pedagogerna gav uttryck för att övningarna kunde vara för abstrakta för de yngre barnen. En annan pedagog uttryckte även att hen ville se om gruppövningarna haft någon effekt under det föregående projektet. Här tyckte hen inte att de fått något svar.

Nätverksmöten

Något som betonades under intervjuer med pedagogerna var vikten av att ha en kontinuerlig kontakt med föräldrarna. En av dem uttryckte värdet av att ”barnet ser att jag träffar pappa och att vi är överens om hur det ska vara i skolan”. Det här illustrerar även en samsyn mellan skolans personal och föräldrar och att det ska gå bra för eleverna i skolsammanhang. Här tillmäts alltså inte den kulturella bakgrunden någon betydelse.

Nätverksmötena var en av projektets grundmetoder. Dessa fick överlag positiva omdömen. Formen för mötet skilde sig från det traditionella lärarmötet som byggde på en högre grad av envägskommunikation från pedagogens sida. Vid nätverksmötena fanns större möjlighet till dialog. Då fanns även tolkhjälp. Som framkommit var pedagogerna positiva till dessa möten även om det fanns delade meningar om det var en fördel eller nackdel att det var projektanställda som höll i dem.

Under intervjuer och samtal med pedagogerna framkom även flera faktorer som försvårade mötet med föräldrarna. Framförallt var det språkproblem med en del föräldrar och att alla föräldrar inte deltog, eller kom till de möten som skolan kallade till. Ett behov som lyftes var att skolan behövde tydliggöra vad som förväntades av både elever och föräldrar.

En annan aspekt som lyftes fram var skolbussen. På grund av att barnen från Norrby skjutsades till och från skolan hade föräldrarna inget skäl att komma dit. Därför menade flera pedagoger att det hade varit bättre om bussen drogs in och föräldrarna istället följde barnen till skolan. Detta var också något som senare skedde. På det sättet fick pedagogerna en vardaglig och naturlig kontakt med de föräldrar som började följa sina barn till skolan.

I ett av lärarlagen betonades också en bristande tillit och en skolpedagog uttryckte det som att ”om de säger att de tycker som vi så gör de kanske inte det ändå i praktiken”.

Föräldrakontakten ses dock överlag som en grundbult i utvecklingsarbetet och som en skolpedagog uttryckte det att det är ”efter föräldrainsatser, som arbetet med barn kan ske”.

Individuella insatser

Arbetet med de individuella handlingsplanerna syftade till att kartlägga och synliggöra hur skolan på bästa sätt kan hjälpa enskilda elever att bryta eller minska sitt normbrytande beteende. Projektets ambition var att det skulle ske genom att eleven blir medveten om sitt beteende och på så vis bidra till en förändring. De elever som har varit aktuella för de individuella handlingsplanerna har valts ut av elevhälsan eller rektor.

De individuella handlingsplanerna börjar med att elevhälsan uppmärksammar en elev som har ett avvikande eller så kallat normbrytande beteende. Därefter görs en kartläggning av elevens situation som syftar till att lyfta fram både det som kan ses som positivt och problematiskt gällande elevens beteende. Eleven, föräldrarna och skolpersonalen intervjuas med syftet av att få en helhetsbild gällande elevens situation.

Målsättningen är att denna form av kartläggning ska vara ett underlag för vilken typ av insatser som behövs för att skapa en förändring. Dessa insatser ska sedan beaktas utifrån såväl elevens som klassens behov. Kartläggningen och insatserna dokumenteras som en handlingsplan som sedan godkänns av alla involverade.

Exempel på insatser kan vara individuella samtal, stöd i vissa situationer som identifieras som extra utsatta eller ökad uppmärksamhet från berörda pedagoger i det vardagliga arbetet. Insatserna utvärderas och följs upp med jämna mellanrum utifrån handlingsplanen.

Vi som följeforskare har inte haft möjlighet att utförligt utvärdera hur de individuella insatserna upplevs av personal eller elever. Men utifrån de utvärderingar som har gjorts av de projektanställda framkom det goda exempel på hur arbetets har upplevts av elever och

skolpersonal. Lärare har enligt dessa utvärderingar uttryckt att de ser en positiv utveckling med eleven som blivit mer medveten om sitt beteende och som hamnar mindre ofta i bråk. Eleverna ger också, enligt de projektanställda, uttryck för att insatserna har underlättat både deras skolsituation och situationer utanför skoltid och att de överlag hamnar mer sällan i bråk.

3. Kultur – eller en fråga om klass?

Som framkommit fanns en betoning på de kulturella skillnaderna som kopplades till det normbrytande beteendet. Där fanns även en koppling till disciplin i klassrummet. Men för att förstå både normer och disciplin i skolsammanhang är det väsentligt att sätta dessa i relation till skolans sociala, ekonomiska och socialiserande roll i samhället.

Den svenska skolan har blivit allt mer segregerad och det råder ojämlika förutsättningar för barn och ungas lärande (Szulkin & Jonsson, 2007; Skolverket 2009). I forskningen framträder ökande resultatskillnader såväl mellan skolor som mellan elever. Den klassmässiga bakgrunden, kön och i viss mån födelseland påverkar ungas resultat och delaktighet i skolan.

Ett mer övergripande strukturellt dilemma är att begrepp som kultur eller etnicitet döljer bakomliggande sociala och ekonomiska mekanismer som påverkar olika samhällsgruppers möjligheter till en likvärdig skola. Det finns omfattande undersökningar som visar hur utbildningsvägar och övergångar till arbetsmarknaden skiljer sig mellan elever på grund av bakgrundsfaktorer som kön, etnisk bakgrund och socioekonomisk status (jfr Broady, Börjesson & Palme, 2002, s. 24-29; Lidegran, 2009, s. 170-171). Det är påtagligt att elevers framgång och var unga människor hamnar i livet tenderar att snarare korrelera med social och ekonomisk ställning än etnisk bakgrund. Betydelsefullt i detta sammanhang är föräldrarnas yrkesmässiga ställning och utbildningsnivå och följaktligen skilda resurser i hemmiljön. En skolas socioekonomiska sammansättning är avgörande för utbildningsresultat (Erikson & Jonsson, 1993).

Unga i områden som präglas av låg inkomst, hög arbetslöshet och lägre utbildningsnivåer uppvisar sämre studieresultat (Szulkin, 2006; Szulkin & Jonsson, 2007). Bostads- och socioekonomiskt segregerade områden där barn till invandrare är överrepresenterade medför också en prestationsmässig segregation. De segregerade mekanismerna i dessa områden upprätthållas över tid på grund av brist på språkkunskaper, begränsande nätverk, svag anknytning till arbetsmarknaden och avstånd till majoritetskulturen (Portes & Rumbaud, 2001). Men vad som också framkommer är att de segregerade funktionerna slår olika mot skilda invandrade grupper, och att boendesegregation är det som till största delen förklarar ökad skolsegregation (Böhlmark, Holmlund & Lindahl, 2015). Vilken skola barn går på, den så kallade skolnivåeffekten, har också ökat i betydelse för skolresultaten (Skolverket, 2016). Det medför också variationer mellan olika skolor hur de motiverade elever att delta i skolans undervisning och hur engagemanget från föräldrar tar sig uttryck.

Det här är essensen när det gäller förståelsen av att likvärdigheten i skolan har försämrats. Med den bakgrunden finns det anledning att väcka frågan om och i så fall hur det är möjligt att utifrån skolans inre arbete bidra till en mer likvärdig skola. För att besvara den frågan är ett tillvägagångssätt att belysa det spänningsfält som dels skapar förutsättningar för hur skolan organiseras och dels hur elever, personal och ledning kan verka för skolans utjämning och inkluderande målsättningar. I grund och botten handlar det om hur skollag, läroplan och skolans värdegrund kan uppnås genom skolans vardagsarbete. För skolan har, som flera

studier visat, möjlighet att verka som en utjämnande kraft genom att utgöra en unik länk mellan individ, institution och samhälle (Trondman m.fl., 2011).

3.1. Den mångkulturella skolan

En övergripande ambition i projektet "Hela Väster" har varit att skapa goda lärandevillkor i en mångkulturell skola. Begreppet mångkultur är däremot tvetydigt och kan inkludera skilda syner och definitioner av vad *kultur* innebär och hur den antingen skiljer eller förenar människor (Lozic, 2010). I en nutida användning har begreppet mångkultur i det närmaste blivit synonymt med att identifiera människor utifrån etnicitet. Även om användningen av begreppet varierar är betydelsen i skolans läroplan inkluderande genom att olika grupper ska kunna mötas i skolan på likvärdiga villkor. Men som det har framgått av forskningslitteraturen är kulturbegreppet vagt och implicit pekas kulturer ut som skilda från varandra, och skolans praktik kan på så vis bidra till gränsdragningar mellan grupper och att elever och deras föräldrar tillskrivs specifika egenskaper och värderingar (Bunar, 2001). Det kan till exempel handla om att människor från vissa länder tillskrivs ett kulturellt bagage som traditionsbundet och avvikande från det svenska samhället.

Sabina Gruber (2007) pekar i sin avhandling ut skolans interna arbete som väsentligt. Men även om utgångsläget är välvilligt utifrån målsättningen att integrera och förstå skilda grupper finns en risk att elever blir stereotypa karaktärsbärare av kulturella särdrag. Ett exempel på en sådan kategorisering kan vara "invandrartjej", där olika värderingar tillskrivs dessa elever som avvikande från en föreställd norm om svenskhet. Vad som istället är väsentligt för att skapa en mer integrerad skola är att fokusera på vad som kan uttryckas som en *skolkultur*, och där insatser görs för att stärka en skolidentitet bland elever (Lund & Lund, 2016). Det handlar också om att se den enskilda eleven och hans eller hennes förutsättningar för att nå skolans kunskapsmål.

De utmaningar som finns med den mångkulturella skolan är att å ena sidan betona en kulturell särart och å andra sidan verka överskridande. Det handlar till viss del om skolans interna arbete och att se hur olika identiteter som elever är bärare av kan införlivas med en skolidentitet. Vad som är viktigt är med andra ord förståelsen av hur bakgrundsförhållanden, vilka vanligtvis berörs i termer av klass, genus och etnicitet, bidrar till unga människors uppfattningar av skolan och möjligheten att skapa en skolidentitet (jfr Bunar & Kallstenius, 2006, s. 48; Dovemark, 2004, s. 227; Lund, 2006, s. 177).

Det är viktigt att understryka att de strukturella förutsättningarna kan uppfattas som givna samtidigt som det är ett påtagligt problem att precisera vilka processer av differentiering som är i spel när unga människor i praktiken möter skolans värld (Lindblad, 1994, s. 174-175). Här visar forskningen på vikten av en mångfaldig förståelse som innefattar de komplexa influenserna från ungas bakgrund och hur mötet med skolan sker. En av de mest inflytelserika arenorna för att faktiskt bidra till förändring och skapa vändpunkter inför framtiden är skolan. Det handlar om hur elever kan stärka tron på sig själva och sin förmåga och därmed skapa en riktning som de ser som önskvärd att följa (jfr Gruber, 2007, s. 119, 136-137; Lindh, 1997, s. 75). Vad som också framgår är hur unga människor skapar önskvärda och genomförbara framtidsprojekt via utbildning är i huvudsak en fråga om att kunna identifiera sig inom utbildningen, det vill säga vilken mening och vilket syfte en utbildning tillskrivs av unga människor. Det påverkar i sin tur de faktiska möjligheterna som skolmiljöer kan ha för att påverka personliga biografier och ungas framtidsvägar (jfr Arnman, Järnek & Lindskog, 2004, s. 68-69).

3.2. Kamrateffekter och lärarförväntningar

I en rapport från skolverket (2009) belyses ytterligare en sida av hur segregeringseffekter kan förstärkas genom det som kallas för kamrateffekter och lärarförväntningar.

Kamrateffekter betyder att en enskilds elevs skolprestationer påverkas av hur skolkamrater presterar. Det här är ett fenomen som framförallt har uppmärksammats i den internationella skolforskningen. I skolverkets rapport dras slutsatsen att fenomenet förekommer även i Sverige och då speciellt när det gäller de grupper som benämns som lågpresterande elever (2009).

En ytterligare aspekt som påverkar ungas utveckling i skolan är lärarnas förväntningar på eleverna. Det som speciellt påtalas som ett dilemma är om lärares förväntningar utgår från givna kategoriseringar av elever, till exempel utifrån kön, social eller etnisk bakgrund (Skolverket, 2009). Inte minst är det väsentligt att beakta då elever med utländsk respektive svensk bakgrund i hög grad tenderar att gå i olika skolor.

Den franske sociologen Annete Lareau har studerat bemötandestrategier bland lärare och föräldragrupper på skolor med varierande social sammansättning (2002, s. 702f). Det som framkommer är att de språkliga och sociala erfarenheterna från hemmen, föräldrarnas utbildningsnivå, samt deras position i samhället blir tongivande för hur de och deras barn i praktiken bemöts i skolan. Det är inte en medveten diskriminering bland lärarna för att urskilja och etikettera elever och deras föräldrar, utan en subtil bedömning som görs utifrån hur väl elever och föräldrar artikulerar sig. Men det är också något som inverkar på själva undervisningen (Lareau, 2002, s. 703). Det skapas genom praktiker en dold agenda som kan visualiseras genom hur den sociala organisationen av klassrummet ser ut, och som återspeglas i hur ett förhållande skapas mellan lärare och elever. Själva sättet som skolan förhåller sig till elever kan därmed bidra till social reproduktion (Broady, 1982).

4. Att skapa en gemensam skolidentitet

De erfarenheter som skolpersonalen delade med sig av under gruppintervjuerna låg delvis i linje med de erfarenheter som gjorts i tidigare utvecklingsprojekt nämligen nödvändigheten att inkludera alla personalgrupper (Persson & Persson, 2012). Vi tog därför tillsammans med projektledarna initiativ till fem workshops. Dessa pågick mellan våren 2016 och våren 2017. Det vi tog fasta på var att försöka bidra till att stärka en skolkultur som byggde på vad som kunde förena och hur arbetet kunde bedrivas utifrån de erfarenheter som skolpersonalen var bärare av.

Under projektets gång formulerades ett mål som bottnade i en förtvivlan över att Byttorpsskolan kommit att definieras som en problemskola. Under de workshoppar som följde började det formuleras en ambition om att skapa ett "Vi på Byttorp". Det handlade om att känna stolthet för sin skola och en tillhörighet som inte minst gällde de elever som kommit från Norrbyskolan. I detta "Vi" beaktades stämningen mellan pedagoger, mellan elever och mellan pedagoger och elever.

Vår ambition var att försöka hitta tillvägagångssätt för att integrera projektets arbetsmetoder med skolans ordinarie arbete. I det arbetet skulle all skolpersonal och skolläda ring delta. De pågick under lärarnas ordinarie möten vilket gjorde att fritidspersonal, elevhälsan och personal som arbetade i elevstödande verksamhet deltog i begränsad utsträckning.

Workshopparna föregicks av en presentation av forskning på tidigare skolutvecklingsprojekt, samt forskning inom området som behandlar hur strukturella villkor (kön, klass, etnicitet) påverkar skolans interna arbete. De efterföljande tillfällena kom att kretsa kring följande övergripande teman: ”Att skapa en ny historia om Byttorp”, samt ”Från problem till lösning”.

4.1. Att skapa en ny historia om Byttorp

Det vi tog fasta på inledningsvis var att relatera projektets målsättningar till de upplevelser och förutsättningar som pedagogerna upplevde som hindrande respektive möjliggörande. I det övergripande temat ”att skapa en ny historia om Byttorp” bad vi pedagogerna att med egna ord och i korta texter ge uttryck för hur de upplevde projektet och sin arbetssituation. Personalen arbetade med dessa frågor i mindre arbetsgrupper som sedan följdes av gemensamma diskussioner.

Övergripande upplevdes stämningen mellan pedagoger som god. Flera uttryckte att det var tack vare den som de orkar med den tuffa arbetssituationen. Även pedagogerna på Fritids och förskolan beskrev det kollegiala samarbetet som gott. Men som det framkom under fokusintervjun fanns det brister. De uppfattade inte samarbetet med de övriga pedagogerna som ömsesidigt. Pedagogerna från Fritids går ibland till skolan och hjälper till men ”vi är mer flexibla än lärarna för de går aldrig in på fritids”. De konstaterade även att de inte har någon gemensam planeringstid. ”Jag kliver in i klassen och har ingen aning om vad de håller på med”.

Under en workshop blev det en diskussion om händelserapporter och nyttan med att skriva dessa. Det uttrycktes ett behov av att ha en samsyn i när de ska skrivas, att de koordineras och att de sedan också följdes upp. En risk som uttrycktes var att de annars fyllde en funktion av att ”lämna av”, men utan någon påtaglig effekt.

Utifrån dessa uttryck av svårigheter att hitta samarbetsformer kom workshopparna inledningsvis att handla om att hitta gemensamma arbetsformer. Det kunde handla om att hitta klassövergripande tillvägagångssätt för att skapa ett bra skolklimat överlag. En återkommande punkt personalen tog upp för att uppnå bättre skolklimat var tid för dialog och att ha fasta tider för att kunna reflektera, diskutera och komma till handling. Förutom tid var kontinuitet något som efterfrågades. Som exempel nämndes hur nätverksmötena skulle kunna förbättras genom möjligheter till fortbildning och att det gavs tidsmässigt utrymme för att utveckla metoden. Gällande både form och innehåll i hur utvecklingsarbetet skulle fortgå framkom det att förankringen i arbetslagen var väsentlig.

Andra frågor som fick stort utrymme under workshopparna var betydelsen av att arbeta tillsammans och att ta till vara på de personalresurser som finns tillgängliga för att förbättra skolsituationen. Det var alltså samarbetsformer, tid och struktur som var i fokus när skolpersonalen diskuterade hur utmaningarna på skolan skulle bemötas.

Ett behov som betonades var att diskutera enskilda situationer i en gemensam arena; att ”kunna prata av sig” i ett sammanhang som ingav trygghet. Något som också kom upp i det här sammanhanget var att det inte upplevdes som självklart att ”öppna dörren” till sitt

klassrum. Det uttrycktes att det ibland fanns en ängslighet eller motvilja att bjuda in andra till den egna pedagogiska vardagen. Ändå uttrycktes ett behov av att kunna stötta varandra i samband med svåra situationer. Här framfördes även en önskan om fortbildning och möjligheter till handledning.

4.2. Ett vi tillsammans med eleverna

För att kunna verka för en gemensam skolkultur är frågan hur elevers delaktighet kan inkluderas i förändringsarbetet väsentlig. Här framfördes några centrala dimensioner som försvårade detta. Det handlade om att eleverna var ”hitförda” och att de ej bor i närområdet vilket kan leda till upplevelser hos både barn och föräldrar av att ”inte höra hemma”. En pedagog från skolan uttryckte att det är svårt att i t ex klassrådet få barnen att tänka i vi-termer. Hen uppfattar att de flesta elever istället tänker i jag-termer. ”Det blir svårt med en tredjeklassare att komma fram till hur vi tillsammans ska göra för att det ska bli bättre”. Andra frågor som kom upp handlade om ”normer” med fokus riktat på de som definierades som avvikande. Här framkom även att ideal som ”att sköta sig” inte var självklara hos vissa elever. Det var frågor och resonemang som även framkommit i de intervjuer vi hade genomfört med personalen. Diskussionerna om de elever som avvek kom att kretsa runt ett begränsat antal elever.

Det ska dock betonas att ett påtagligt fokus i efterföljande diskussioner under workshopparna handlade om hur elever ska göras delaktiga, men också stolta över sin skola. En viktig aspekt som pedagogerna lyfte fram handlade om den fysiska miljön. Under en av workshopparna bildades en arbetsgrupp som skulle arbeta vidare med miljön på skolgården. Andra grupper som bildades skulle arbeta med en gemensam temadag och elevinflytande. Dessutom skulle ett projekt som handlade om odling utvecklas. Dessa praktiska projekt som initierades under workshopparna byggde på diskussioner som personalen lyfte för att hitta former för att skapa en gemensam skolkultur eller ett ”Vi på Byttorp”. Det i sin tur sågs som väsentligt för att hitta en ny berättelse om Byttorp som inte handlade om problem utan om något de kunde känna stolthet för.

Det gällde att få elever delaktiga och att känna ansvar för skolan och att de skulle aktiveras för att skriva fram en ny historia om Byttorpsskolan. Ett förslag var att göra elevrådsmötena tematiska och att elever både skulle driva frågor och vara med och fatta beslut. Vad som också underströks var tillit och att lyfta fram goda förebilder. Personalen betonade att elever ska känna att personalen tror på dem, att de har förmåga att åstadkomma förändring och att de också är goda förebilder. Flera punkter kom i det avseendet att handla om hur vänskapsgrupper över årsklasserna skulle kunna skapas, olika samarbetsövningar, fadderverksamhet samt gemensamma teman på skolan som både elever och personal skulle kunna enas om.

De projekt som sätts under projekttiden byggde på personalens egna erfarenheter och synpunkter. Det som betonades var vikten av att ”börja i det lilla och konkreta”. Hur elever kan göras delaktiga kom att präglade de avslutande två workshopparna. Det gällde att hitta tillfällen och aktiviteter som engagerar eleverna. Ambitionen var att de aktiviteter som planerades skulle bidra till ett bättre skolklimat genom att inkludera så många barn som möjligt. Det gällde inte minst raster som identifierades som ett problem. Att hitta aktiviteter utanför lektionstid framkom också som väsentligt.

4.3. Att skapa delaktighet

Workshopparna kom att verka som en arena för att identifiera problem och att försöka hitta möjliga lösningar. Själva tanken med dessa tillfällen var att hitta beröringspunkter med de behov som skolpersonalen formulerade och att skapa en brygga till projektets arbetsmetoder som verktyg i personalens vardag. Om så blev fallet är däremot oklart, och de aktiviteter som kom att präglade workshopparna var inte tydligt relaterade till projektets arbetsmetoder. Workshopparna framstod snarare som ett projekt som löpte parallellt, vilket inte var avsikten. Det var en anledning till att vi som forskare trädde tillbaka så att de projektanställda istället höll dem. Utifrån de utvärderingarna vi gjorde av hur personalen uppfattat workshopparna var det ändå tydligt att möjligheten att träffas och dela erfarenheter både mellan och inom olika arbetsgrupper var ett uppskattat inslag. Samtidigt framkom viss osäkerhet om målsättningar och tidsbrist beskrevs som ett problem. Vi har nedan sammanställt upplevelser av workshopparna som personalen delade med sig av i form av anteckningar och postitlappar utifrån rubrikerna *möjligheter* och *svårigheter*.

Möjligheter

- Nyttigt med nya infallsvinklar
- Positiv känsla
- Att det händer något konkret
- Bra att vi lyfter Byttorpskolan tillsammans
- Intressant. Rolig start med filmen
- Att vi är i gänget. Något händer. Genomförandet är det roliga
- Det här kan bli bra
- Positivt att vi arbetar för ett vi!!
- Intressant. Bra att komma igång med arbetsgrupper
- Svårt att ta på men riktigt bra diskussioner!!
- Positiv förändring
- Alla är för. Skönt att få prata av sig. Vi behöver ventilera. Det blev ett bra avslut.
- gott samtal.
- Att vi kommer framåt.
- Att vi kommer någonstans.
- Bra att vi reder ut och till ngt gemensamt
- Nu har vi en plan.
- Bra diskussion som gav resultat
- Vi känsla. Att vi fick prata ut. Att kom fram till något.
- Alltid bra att få lite struktur på saker och ting
- Bra att reda ut, ny struktur

Svårigheter

- Ostrukturerat, tid mm.
- Svårt att ta på men riktigt bra diskussioner!!
- Att inte veta vad som förväntas. För många arbetsområden.
- Förväntningarna otydliga.
- Vi har lätt för att låta negativa men vi menar inget med det.
- tiden, mer tid behövs
- eh... Tid?
- väldigt mycket prat.
- förväntningar

Det är framförallt en känsla av stärkt gemenskap som framkommer. Vikten av att kunna dela med sig av upplevelser, hitta gemensamma beröringspunkter och att tillsammans urskilja problemområden betonas. Det väsentliga verkar enligt vår tolkning vara att känna sig delaktig i ett sammanhang och att gemensamt kunna formulera idéer och tankar till faktisk handling. Svårigheterna handlar främst om vad som egentligen förväntas av personalgruppen och kan även relateras till diskussioner som förekom om vad som är en ledningsfråga respektive vad som är personalens ansvar. Att frigöra tid var dock något som dominerade i personalens beskrivningar av hinder och svårigheter.

De diskussioner som fördes under workshopparna illustrerar ett övergripande problem med projekt nämligen att det riskerar att bli en parallell verksamhet i förhållande till personalens ordinarie arbete. Viljan och drivkrafterna att skapa bättre förutsättningar på skolan var högst påtagliga och präglades av entusiasm. Samtidigt var svårigheterna med att hänge sig åt ett förändringsarbete nära knutet till vilka organisatoriska förutsättningar som erbjöds, inte minst i fråga om arbetstid. I ett utvecklingsprojekt som både definierar problem och lösningar utifrån ett top-down perspektiv finns en risk att personalens engagemang och delaktighet reduceras. Personalens erfarenheter och förutsättningar i vardagen är väsentliga att beakta. En kärnfråga för utvecklingsprojekt är hur kunskap och erfarenheter inom verksamheter kan tillvaratas som en förändringskraft och hur ett projekt kan stimulera drivkrafter för att gemensamt både identifiera problem och hitta möjliga lösningar.

5. Generella metoder eller bottom up

Projektet hade två övergripande mål. För det första skulle andelen elever på Byttorpskolan, och andra skolor som omfattas av projektet, som uppvisar normbrytande beteende minska. För det andra skulle andelen elever som når kunskapsmålen på berörda skolor också öka. Men projektet hade ytterligare ett uppdrag nämligen att sprida de metoder som bedrivits och implementerats på Byttorpskolan till andra skolor. På det sättet skulle projektet vara kunskapsbildande och även metodutvecklande. Idén bygger på den evidensbaserade praktiken (EBP) - att resultatet från en studie är representativt så att det kan användas i andra sammanhang. EBP har sitt ursprung inom medicin där utgångspunkten är att kunskapen är universellt giltig.

EBP har även fått genomslag inom socialtjänsten. Där har centralstaten av tradition spelat en stor roll när det gäller utformning av socialt arbete. Krav på effektivitet, kostnadsmedvetande och ökad målstyrning har varit de uttryckliga motiven. För att driva socialtjänsten i en evidensbaserad riktning har vikten av centralt producerade kunskapssammanställningar och riktlinjer betonats (Bergmark & Lundström, 2011). Istället för att ledningen genom kunskap ska styra verksamheten genom beslut grundade på kunskap så sammanställer ledningen systematisk och ”kvalitetssäkrad” kunskap hur olika arbetsuppgifter bör utföras. På det sättet är det kunskap i sig som ska styra verksamheten (Fernler, 2011). 2008 kom en statlig utredning, ”Evidensbaserad praktik inom socialtjänsten” (SOU 2008:18) där man föreslog att diagnosmetoder och kriterier för lyckade insatser skulle standardiseras. Därför efterfrågades nationellt fastställda kvalitetsindikatorer. Inom utbildningsvetenskap har den evidensbaserade praktiken inte fått samma genomslag främst på grund av att större vikt har lagts vid den lokala kontexten (Bohlin & Sager, 2011). Men i och med resultatet från internationella tester som bland annat PISA börjar idén om den evidensbaserade praktiken få genomslag även inom

skolan. Den framstår då som ett sätt att bryta trenden av sjunkande skolresultat (Levinsson, 2013).

Kritiken mot EBP går dels ut på att den bygger på positivistiska antaganden och dels att den marginaliserar yrkesverksamma i skolan (Levinsson, 2013). Det senare kan beskrivas som en spänning - eller möjligen motsatsförhållande - mellan å ena sidan formaliserade processer och å andra sidan professionellas självständiga bedömningar (Bohlin & Sager, 2011). Biesta (2007) hävdar till och med att evidensrörelsen riskerar att avprofessionalisera lärarkåren (Levinsson, 2013).

När det gäller skolan krockar även den EBP med den ”didaktiktradition” som haft inflytande på den svenska skolan och som bygger på ”en stark anknytning till bildningsideal och betoning på att undervisning ska forma elevernas kommunikativa, sociala och personliga sidor”. Inom didaktiktraditionen har även vikten av det professionella omdömet betonats (Levinsson, 2013: 20).

Biesta (2011) argumenterar mot den evidensbaserade praktiken i flera avseenden. För det första är utgångspunkten att målen är givna och det enbart handlar om det mest effektiva medlet för att uppnå dessa mål. I en evidensbaserad praktik förutsätts en kausal modell eller en teknik för professionellt agerande. Men inom utbildning går inte mål och medel att urskiljas på något självklart sätt. Istället handlar utbildning om en interaktion och det är endast genom ömsesidiga tolkningsprocesser som utbildning är möjlig. Mål och medel hänger ihop och de medel som används i undervisningen är inte neutrala i förhållande till de mål som önskas. För pedagogen handlar det därför inte om vilket medel som är det bästa eller mest effektiva utan ”vad som är lämpligast för dessa barn i detta sammanhang” (Biesta, 2011).

När det gäller det professionella agerandet hänvisar Biesta till Dewey. För det första handlar det inte om att följa prövade recept utan om att hantera konkreta och, i något avseende, unika problem. För det andra kan forskningen enbart säga något om vad som fungerat men inte vad som kan fungera i framtiden. Kunskap och forskning kan däremot fungera som vägledning i våra försök att förstå vad problemet är och utifrån det välja möjliga handlingssätt. För det tredje handlar inte problemlösning om medel för att uppnå ett givet mål. Problemlösning inbegriper istället både mål och medel i samma process. Därför måste vi utvärdera mål på grundval av de tillgängliga medel med vilka de kan uppnås. Om det skulle råda en stor konsensus runt målen eller om dessa inte kan ifrågasättas överhuvudtaget framstår undervisningen som teknisk och det blir då även rimligt att följa en modell eller en teknik. En fråga som är relevant att ställa är om den mest effektiva interventionen ens är önskvärd eftersom andra aspekter måste vägas in (Biesta, 2011). En annan kritik som framförts om EBP är vad som egentligen är evidens och vem som ska avgöra det. En ytterligare kritik går ut på att komplexitet tenderar att reduceras till förmån för praktiska lösningar.

I den EBP har forskningen en teknisk roll. Det handlar om att ta fram ett medel som på det mest effektiva sättet bidrar till att det givna målet uppnås. Men om målet inte tas för givet, om till exempel normerna på en skola inte är formulerat på förhand eller om innebörden av ett ”Vi på Byttorp” är något som lärare och elever definierar tillsammans har forskningen möjlighet att spela en kulturell roll genom att förmedla andra tolkningar av situationen istället för att tillhandahåller metoder eller modeller som är utprovade i andra sammanhang (Biesta, 2011). Fokus måste då istället vara att involvera pedagogerna i

arbetet präglat av ”bottom-up” och på det sättet få pedagogerna och eleverna att i högre grad äga projektet.

Levinsson beskriver ”den klassiska modellen” där lärare förväntas implementera rekommenderade metoder utan hänsyn till kulturella, sociala och ekonomiska villkor. Istället tar han fasta på en evidensinformerad praktik där forskningsresultat ger en vägledning men där betydelsen av pedagogens professionella omdöme och kompetens betonas. Besluten i klassrummet måste överlämnas till pedagogerna. I en evidensinformerad praktik tar skolan hjälp av forskare och andra experter men utvecklingsarbetet ägs av rektor och lärare (Levinsson, 2013)

Utifrån tidigare nationella erfarenheter av skolutvecklingsprojekt och tidigare forskning är det påtagligt att problem uppstår i uppifrån styrda utvecklingsarbeten (jmf Ifous, 2015; Rubinstein Reich m.fl., 2017; Trondman, 2011). Vad det kortfattat handlar om är att de lokala förutsättningarna inte ges tillräckligt utrymme i förändringsarbetet. Integration och förbättrad måluppfyllelse bygger istället på att skolpersonal och ledning utvecklar egna förhållningssätt utifrån en vetenskaplig grund. Det medför också att det i skolutvecklingssammanhang är problematiskt att utgå från till exempel en avgränsad modell eller metod. Det som istället verkar vara avgörande är ett underifrånperspektiv där skolpersonalens erfarenheter och de problem de stöter på i sin vardag är vägledande för att hitta lösningar.

De erfarenheter som Trondman m.fl. (2011) lyfter fram i deras forskningsprojekt är hur skolans förutsättningar utifrån en inkluderande skolkultur i viss mån kan balansera skilda förutsättningar unga har och bidra till bättre måluppfyllelse. Skolkulturbegreppet handlar i det avseendet inte om att tona ner strukturella förutsättningar utan se hur meningsskapande formas i en skolkontext och hur det kan bidra till ökad likvärdighet - strukturella villkor till trots (Trondman m.fl., 2011). Nyckeln är med andra ord att stärka enskilda skolors möjligheter att utforma och kontrollera sin egen skolutveckling.

I flera studier och utvärderingar av skolutvecklingsprojekt har värdet av processer som bygger på en lokalt skapad kunskapsbas betonas. Det förutsätter motiv och drivkrafter hos alla aktörer inom en skolorganisation (Ifous 2015; Persson & Persson, 2012). Men som Persson (2004) och Person m.fl. (2003) tar upp kan det finnas en motsättning mellan att å ena sidan ”få med alla på tåget” och å andra sidan förhålla sig till de relationer som kan förefalla motstridiga tex den mellan arbetsgivare och anställd eller mellan elever och vuxna. Där finns även en ambivalens mellan förändring och beständighet. Hur dessa spänningsfält hanteras är därför avgörande för hur en integrerad skola och vad som kan definieras som en gynnsam skolutveckling tar form. Om man ska tala i termer av ”en modell” för skolutvecklingsarbete handlar det snarare om vilka förutsättningar som ges för meningsskapande bland skolans personal och elever. Det handlar även om hur ledningen införlivas i förändringsarbetet. Att skapa förutsättningar för meningsskapande är också något som olika former av aktivt förebyggande insatser vanligtvis har tagit avstamp ifrån.

Rubinstein Reich m.fl. (2017) tar i sin genomgång av olika skolutvecklingsstrategier upp betydelsen av att ha processer som är systematiska utifrån att hitta gemensamma arbetssätt som också följs upp. Lika betydelsefullt är att hålla sig till ett område i taget och att låta utvecklingen ta tid. Risken är annars att kortsiktiga mål eller flera skilda insatser inte bidrar till sammanhållning och kontinuitet. Reich understryker även den rollen som dokumentation fyller som gör det möjligt att följa upp vad som fungerar eller inte fungerar. För att kunna

utröna det förutsätts kollegiala möten. Det professionella utbytet beskrivs som avgörande för ett fungerande utvecklingsarbete.

Förutom aktörer inom skolorganisationen förutsätter ett förändringsarbete att skol- och förvaltningschefer och ansvariga kan samlas runt någon form av gemensam vision som grundar sig i en problemformulering och hur man ska gå tillväga för att nå en lösning. Utifrån en utvärdering av skolutveckling i tolv svenska kommuner lyfter forskningsinstitutet Ifous (innovation, forskning och utveckling i skola och förskola) fram betydelsen av att ansvariga inom förvaltning, skolledare och skolans personalgrupper utgår från gemensamma referensramar när det gäller formulering av syftet och målsättningen med skolutveckling (2015). För att uppnå någon form av gemensamt synsätt krävs ett ledarskap som medger delaktighet från skolpersonal och elever, samt att utvecklingsarbetet organiseras på ett sätt som ger utrymme för delaktighet och dialog.

Litteraturförteckning

Arnman, G., Järnek, M., & Lindskog, E. (2004). *Valfrihet – Fiktion och verklighet*. Uppsala: STEP.

Bergmark, A. & Lundström, T. (2011). Evidensbaserad praktik i svenskt socialt arbete. Om ett programs mottagande, förändring och möjligheter i en ny omgivning. I Bohlin & Sager (Red). *Evidensens många ansikten. Evidensbaserad praktik i praktiken* (s. 163-184). Lund: Arkiv.

Biesta, G. (2007). Why "what works" won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22.

Biesta, G. J.J (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv*. Liber: Stockholm.

Bohlin, I. (2011). Evidensbaserat beslutsfattande i ett vetenskapsbaserat samhälle. Om evidensrörelsens ursprung, utbredning och gränser. I Bohlin & Sager (Red). *Evidensens många ansikten. Evidensbaserad praktik i praktiken* (s. 31-68). Lund: Arkiv.

Broady, D. (1982). *Den dolda läroplanen*. Stockholm: Symposium bokförlag.

Broady, D., Börjesson, M., & Palme, M. (2002). Det svenska högskolefältet under 1990-talet: Den sociala snedrekryteringen och konkurrensen mellan lärosätena. I T. Furusten (Red.), *Perspektiv på högskolan i ett förändrat Sverige* (s.13-48). Stockholm: Högskoleverket.

Bunar, N. (2001). *Skolan mitt i förorten: fyra studier om skola, segregation, integration och multikulturalism*. Diss. Växjö universitet

Bunar, N., & Kallstenius, J. (2006). *"I min gamla skola lärde jag mig fel svenska"*. En studie om skolvalfriheten i det polariserade urbana rummet. Norrköping: Integrationsverket.

Böhlmark, A., Holmlund, H & Lindahl, M. (2015). *Skolsegregation och skolval*. Uppsala: IFAU Rapport 2015:5.

- Dovemark, M. (2004). *Ansvar - flexibilitet - valfrihet: en etnografisk studie om en skola i förändring*. Diss. Göteborgs universitet.
- Erikson, Robert & Jonsson, Jan O. (1993) *Ursprung och utbildning- social snedrekrytering till högre studier*. SOU 1993:85. Stockholm: Norstedts.
- Fernler, K. (2011). Kunskapsstyrningens praktik – kunskaper verksamhetsrationaliteter och vikten av organisation. . I Bohlin & Sager (Red). *Evidensens många ansikten. Evidensbaserad praktik i praktiken* (s. 131-162). Lund: Arkiv.
- Gruber, S. (2007). *Skolan gör skillnad. Etnicitet och institutionell praktik*. Diss. Linköping universitet
- IFAU (2015). Boendesegregation, skolsegregation, fritt skolval och familjebakgrundens betydelse.
- Ifous (2015). Från idé till praxis. Vägar till inkluderande lärmiljöer i tolv svenska kommuner. Stockholm.
- Lareau, A. (2002) “Social-Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital, I Halsey A.H., Lauder Hugh, Brown Phillip & Wells Amy Stuart (red.) *Education. Culture, Economy, and Society*. Oxford & New York: Oxford University Press.
- Levinsson, M. (2013). *Evidens och existens. Evidensbaserad undervisning i ljuset av lärares erfarenheter*. Göteborgs universitet. Utbildningsvetenskapliga fakulteten University of Gothenburg. Faculty of Education.
- Lidegran, I. (2009). *Utbildningskapital: Om hur det alstras, fördelas och förmedlas*. Diss. Uppsala universitet.
- Lindblad, S. (1994). Skolkarriär och levnadsbana. Om elevers erfarenheter av ungdomsskola och rekrytering till högre studier. I R. Erikson & J. Jonsson (Red.), *Sorteringen i skolan. Studier av snedrekrytering och utbildningens konsekvenser* (s. 172-225). Stockholm: Carlsson.
- Lindh, G. (1997). *Samtalet i studie- och yrkesvägledningsprocessen*. Diss. Stockholms universitet: Stockholm
- Lozic, V. (2010). *I historiekansons skugga. Historieämne och identifikationsformering i 2000-talets mångkulturella samhälle*. Diss. Lunds universitet.
- Lund, A. & Lund, S. (2016) (red.), *Skolframgång i det mångkulturella samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Lund, S. (2006). *Marknad och medborgare – elevers valhandlingar i gymnasieutbildningens integrations- och differentieringsprocesser*. Diss. Växjö: Växjö University Press.
- Medin, E., Jutengren, G. (2015). *Utvärdering av projektet Hela Skolan : Skol- och socialtjänstbaserat integrationsarbete*. Rapport nr. 35. Borås: FoU Sjuhärad Valfärd, Högskolan i Borås.

- Persson, A. (2004). Pedagogiskt arbete i olika skolkulturer – om likheter och olikheter i ”en skola för alla”. I Arbetslivsinstitutet Syd (2004), *Nära gränsen?: perspektiv på skolans arbetsliv: resultat från nio skolforsknings projekt vid Arbetslivsinstitutet i Malmö* (s. 153-182). Malmö: Arbetslivsinstitutet.
- Persson, A., Andersson, G., & Nilsson Lindström, M. (2003). Framgångsrika skolledare i spänningsfält och allianser. I A. Persson (red.), *Skolkulturer* (s. 33-57). Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. & Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse: att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber.
- Portes, A., & Rumbaut, R. G. (2001). *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*. Berkley: University of California Press.
- Rubinstein Reich, L., Tallberg Broman, I. & Vallberg Roth, A. (2017). *Professionell yrkesutövning i förskola: kontinuitet och förändring*. Lund: Studentlitteratur.
- Schierup, C.H. & Ålund, A. (1991), *Paradoxes of multiculturalism: essays on Swedish society*. Avebury: Aldershot.
- Skolverket, (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2012) *Likvärdig utbildning i svensk grundskola? Rapport 374*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2016. PISA 2015. 15-åringars kunskaper i naturvetenskap, läsförståelse och matematik. Rapport 450. Skolverket: Stockholm
- SOU 2008:18. *Evidensbaserad praktik i socialtjänsten – till nytta för brukaren*. Socialdepartementet.
- Szulkin, R. (2006) Den etniska omgivningen och skolresultat – en analys av elever i grundskolan 1998 och 1999, *Arbetsmarknad & Arbetsliv*, 12: 223-239.
- Szulkin, R. & Jonsson, J. O. (2007). Immigration, Ethnic Segregation and Educational Outcomes: A Multilevel Analysis of Swedish Comprehensive Schools. SULCIS Working Paper 2007:2. The Stockholm University Linneaus Center for Integration Studies.
- Trondman, M., Krantz, S., Petersson, K. & Barmark, M. (2011). Låt oss kalla det skolkultur. Om betydelsen av normativt försvarbara och meningsaktiverande praktiker för förbättrade skolprestationer. *LOCUS*, 3(12): 6-31.