

Problemet – det är lösningen!

Rapport på uppdrag av Resurscentrum för Mångfaldens Skola

Malmö den 14 september 2006

Mikael Stigendal

Urban Integration, Regionalt Utvecklingscentrum

Lärarytbildningen, Malmö Högskola

1	UPPDRAGET	2
1.1	EN PROBLEMATISERAD PROBLEMBESKRIVNING	3
1.2	TOLKNINGARS VARA, VÄRDE, PERSPEKTIV OCH KRAFT	5
2	ELEVERNA – POTENTIALER ELLER PROBLEM?	7
3	UTANFÖRSKAP ISTÄLLET FÖR MÅNGFALD	11
3.1	SEGREGATIONENS RELATIONER	12
3.2	UTANFÖRSKAP FÖRUTSÄTTER INNANFÖRSKAP	13
3.3	MÖTET PÅ UTANFÖRSKAPSSKOLOR.....	14
3.4	PROBLEM SÅVÄL SOM POTENTIALER ... OCH TVÄRTOM	16
4	VAD ÄR PROBLEMET?	17
4.1	PROBLEMEN MED MÅLEN	20
4.2	PROBLEMEN MED HUR MÅLEN UPPFYLLS	23
4.3	PROBLEMEN MED MÄTNINGARNA AV MÅLUPPFYLLELSEN	25
5	SLUTSATSER	28
	INTERVJUER	32
	REFERENSER	32

1 Uppdraget

I september 2004 tog riksdagen ett beslut om en särskild satsning på skolor. Sammanlagt 225 miljoner avsattes för åren 2006 och 2007. I den proposition som låg till grund för riksdagsbeslutet konstaterade regeringen att ”ytterligare resurser behövs för att stärka insatserna i skolor i segregerade områden”.¹ Myndigheten för skolutveckling (MSU) fick i uppdrag att arbeta fram en plan för hur pengarna skulle användas. Planen presenterades i slutet av november 2005 med titeln ”Bättre resultat och minskade skillnader – planering för mångfaldsarbetet 2006-07. Myndigheten för skolutvecklings stöd till skolor och kommuner i segregerade områden under kommande två år”. Planen har kommit att kallas Myndighetens mångfaldsplan.

Myndighetens mångfaldsplan mynnar ut i en rad olika insatser, fördelade på 14 områden. Mest resurser (63 miljoner) ska gå till det insatsområde som heter ”Processtöd genom utvecklingsdialog”. Nästan lika mycket (54 miljoner) satsar man på området ”Språkutveckling”. Inget av de resterande områdena överskrider 20 miljoner. Ett av insatsområdena heter ”Malmö”. Det är det enda insatsområde som har uppkallats efter en stad. Behoven anses uppenbarligen vara särskilt stora i Malmö eftersom 10 miljoner ska satsas på utvecklingsarbete just här. Samtidigt är man angelägen om att utvecklingsarbetet ska komma andra till del. Därför ingår det i insatsområdet att erfarenheterna ska spridas.

Mångfaldsplanen specificerar inte vad pengarna ska användas till. Det betonas visserligen att ”medlen bör användas till utvecklingsinsatser som anknyter till de av regeringen angivna utgångspunkterna”², men mer än så står det inte. Det ska istället bestämmas genom diskussioner med Malmö stad.

”Myndigheten menar att de extra resurserna som särskilt avsätts för Malmö, bör inlemmas i myndighetens utvecklingsdialog med Malmö stad. Till vad de ekonomiska resurserna ska användas, blir således en fråga att utforma mer i detalj i diskussion mellan parterna och efter överenskommelse med myndigheten.”³

¹ Myndigheten för Skolutveckling (2006) s 6.

² Myndigheten för Skolutveckling (2006) s 24.

³ Myndigheten för Skolutveckling (2006) s 24.

Inom Malmö stad har Resurscentrum för Mångfaldens Skola (RMS) fått ansvaret för kontakten med Myndigheten. Det är således RMS som ska sluta en överenskommelse om dessa 10 miljoner. Mitt uppdrag är att skriva en underlagsrapport till ansökan.⁴ Rapporten ska grunda sig på egna analyser av ett antal strategiska dokument, men också på intervjuer. Dessutom ska jag använda mig av mina kunskaper från tidigare forsknings- och utvecklingsprojekt.

1.1 En problematiserad problembeskrivning

Som det står i Myndighetens mångfaldsplan ska utvecklingsinsatserna anknyta till de av regeringen angivna utgångspunkterna. I propositionen pekar regeringen ut skolor i vad man kallar segregerade områden. Det vill Myndigheten istället kalla "mångfaldsområden". Insatserna ska med andra ord gälla skolor i mångfaldsområden.

Därmed gör Myndigheten sin egen tolkning av uppdraget. Det är helt normalt. Tolkar gör vi alla. Det handlar om att skapa sig en egen förståelse. Det ingår i vardagen. Men tolkningar får också alltid sina konsekvenser. Ordet mångfald sätts på områden där det nästan helt saknas etniska svenskar. Dessutom gäller det områden som annars är så förknippade med problem. Myndigheten vill förmodligen med benämningen mångfald få diskussioner och tänkanden att associera till potentialer. Tidigare tal om t ex utsatta områden har istället associerat till problem. Det vill man bryta mot och den ambitionen stödjer jag till fullo.

Men om det nästan helt saknas etniska svenskar i dessa områden, vilka dessutom i många andra avseenden förknippas med problem, finns det då inte en risk att istället mångfalden framstår som problematisk? Kan inte det i sin tur leda till att lösningarna inriktas på assimilering, dvs enligt Nationalencyklopedin den "process genom vilken en minoritet, t.ex. en invandrargrupp i det svenska samhället, helt överger sin egen kultur, så att ursprungliga kulturskillnader försvinner"? Namnändringen till mångfald kan ge det intrycket, oavsett om Myndigheten menar det eller ej.

⁴ Ett stort och varmt tack till Göte Rudvall för synpunkter på flera manusversioner av denna rapport. Tack också till Martin Eriksson för transkriberingar av intervjuer och synpunkter på manusversioner.

Det visar hur viktigt det är med problembeskrivningar. Problem kan beskrivas på sätt som försvårar eller rentav omöjliggör lösningar. Problembeskrivningar kan också skapa nya problem. Därför räcker det inte med att analysera problemen. Även problembeskrivningarna måste analyseras.

Utvecklingsinsatserna ska anknyta till de av regeringen angivna utgångspunkterna, skriver Myndigheten i mångfaldsplanen. Men stämmer det? Är det inte Myndighetens egen tolkning av de angivna utgångspunkterna man vill att de ska anknyta till? Det är tydligt att Myndigheten gör sin egen tolkning av uppdraget, vilket också framhålls på flera ställen i mångfaldsplanen.⁵ Som jag skriver ovan är det helt normalt. Vi tolkar verkligheten genom våra beskrivningar av den. Därmed så skapar vi, inte bara beskrivningar utan det kan också vara t ex förklaringar, definitioner och kategoriseringar. Tolkningar präglas därför av alla möjliga mänskliga och sociala förtjänster såväl som brister, inte minst av våra värderingar. Kort sagt är de präglade av oss, vi som har gjort dem. Det ser jag som viktigt att ta ansvar för.

Tar Myndigheten det ansvaret för sina egna tolkningar? Frågan är berättigad eftersom Myndigheten inte motiverar sin namnändring från ”segregerade områden” till ”mångfaldsområden”. Ett ansvarstagande för den egna tolkningen skulle ha krävt utförligare förklaringar och motiveringar. Nu hänvisar man istället till de av regeringen angivna utgångspunkterna när man i själva verket menar sin egen tolkning av dessa utgångspunkter. Hänvisningar till det som tolkningen gäller är ett vanligt sätt att dölja betydelsen av sin egen tolkning. Det får tolkningen att framstå som självklar och därmed oantastlig.

Mångfaldsplanen är i själva verket ganska motsägelsefull i inställningen till tolkningars betydelse. Å ena sidan verkar man vilja ge ett intryck av självklarhet. Problembeskrivningarna motiveras inte och det ges inget utrymme för diskussioner eller ifrågasättande. Å andra sidan framhåller man betydelsen av attityder, förhållningssätt och bakomliggande värderingar:

”I hög utsträckning handlar mångfaldsarbete om attityder och förhållningssätt. Myndigheten har en viktig uppgift att stärka skolors och kommuners insikt och medvetenhet om uteslutande och stigmatiserande samhällsstrukturer som riskerar att återskapas i skolpraktiken. Hur man väljer att organisera sig, hur man bemöter

⁵ Myndigheten för Skolutveckling (2006) s 6.

elever och föräldrar m.m. ger ett uttryck för bakomliggande värderingar.”⁶

Detta är ett viktigt ställningstagande. I konsekvensens namn bör det då också gälla Myndigheten. Vilka bakomliggande värderingar ger mångfaldsplanen uttryck för? Den typen av frågeställningarna kunde det mycket väl ha getts utrymme för att diskutera. Istället är det Myndigheten som ensidigt tar på sig uppgiften att ”stärka skolors och kommuners insikt och medvetenhet”. Det är helt visst en mycket viktig uppgift, men lika viktigt är det att få diskutera, ifrågasätta och därmed bidra till en vidareutveckling av Myndighetens mångfaldsplan.

1.2 Tolkningars vara, värde, perspektiv och kraft

Vi tolkar verkligheten genom att bl a beskriva, förklara, kategorisera och definiera. Det innebär, för det första, ett skapande. För det andra har tolkningar en egen kraft; dvs förmåga att förorsaka en verkan. De sätter oss i stånd att göra nåt, verka i en viss riktning. De får oss att tänka i vissa banor hellre än i andra, söka lösningar i vissa riktningar snarare än i andra. Tolkningar av verkligheten blir på så sätt styrande för lösningarna.

För det tredje, ger tolkningar uttryck för grundläggande värderingar. Det är också vad Myndigheten poängterar när det gäller mångfaldsarbete. Grundläggande värderingar kommer dock inte bara till uttryck i mångfaldsarbete, utan rent allmänt i vad vi gör och hur vi tänker om det som görs, dvs i tolkningar av verkligheten.

För det fjärde, ger tolkningar uttryck för våra perspektiv, t ex hur vi ser på det sammanhang i vilket de 225 miljonerna ska användas. Terminologibytet från segregation till mångfaldsområden signalerar ett nytt perspektiv. Det är inte bara frågan om ett enstaka ord. Genom terminologibytet vill man framhäva sitt eget perspektiv, givetvis i strävan efter att underlätta lösningar på problemen.

Den kunskapssyn som ligger till grund för min definition av tolkning ser just det egna skapandet som ett av de viktigaste kännetecknen på kunskap. Kunskap finns inte av sig själv och kan inte tas för given utan måste skapas. Det gör kunskap beroende av mänsklig kreativitet i form av fantasi, engagemang, uthållighet osv. Men detta innebär också att kunskapen aldrig

⁶ Myndigheten för Skolutveckling (2006) s 17.

kan bli fullständig. Den kan i högre eller mindre grad hänga ihop men innehåller alltid brister. Därför är det så viktigt att kunna ifrågasätta kritiskt.

Ett annat viktigt kännetecken på den kunskapssyn som jag företräder är att kunskap består av sammanhang. På så sätt skiljer sig kunskap från information. Man kan likna information vid stjärnor på himlen. De lyser men vi vet inte varför eller i vilket sammanhang. Kunskap liknar mer ett planetsystem där planeterna är relaterade till varandra. Den som bara skaffar sig information i form av t ex faktauppgifter blir inte särskilt kunnig. Det är sammanhangen som måste skapas och därmed övergår informationen till att bli beståndsdelar i kunskap.

För att regeringens 225 miljoner ska kunna användas till att lösa problem måste det läggas betydligt större vikt vid tolkningarna av problemen och de sammanhang som de ingår i. I linje med ovanstående definition av tolkning föreslår jag att det ställs fyra krav:

- 1) Eftersom tolkningar alltid är skapade av människor måste tolkarna träda fram, synliggöra sig och därmed möjliggöra en utveckling.
- 2) Tolkarna måste ta ansvar för den kraft som tolkningar har, bli genom att motivera terminologin.
- 3) De värderingar som tolkningarna bygger på måste klargöras, bli tydliga för att inte i praktiken glida över i andra värderingar.
- 4) De perspektiv som tolkningarna ger uttryck för måste vara genomtänkta, sammanhängande och förankrade samt bestå av väldefinierade begrepp.

Hur förhåller jag mig själv då till ovanstående? Jo, med avseende på de två första kraven ser jag det som nödvändigt att i denna rapport klargöra mina värderingar, definitioner och perspektiv. Alla åtgärder måste byggas på relevanta tolkningar av verkligheten. Annars blir de inga bra lösningar på problem. De kan t o m bidra till att förvärra problemen. Genom att klargöra värderingar, definitioner och perspektiv vill jag också underlätta för kritik av min rapport och inbjuda till diskussioner om rapportens olika delar. De två sista kraven ska jag tillmötesgå i särskilda kapitel. Jag börjar i nästa kapitel med värderingar och fortsätter sen med perspektiven, i detta fall på det sammanhang som uppdraget gäller.

2 Eleverna – potentialer eller problem?

Enligt Skollagen ska det i alla kommuner ”finnas en av kommunfullmäktige antagen skolplan som visar hur kommunens skolväsende skall gestaltas och utvecklas...”⁷ Malmös skolplan börjar med ett klargörande av planens syfte. I del B med rubriken ”Reglering av verksamheten” beskriver man hur den pedagogiska verksamheten regleras med styrdokument på fem olika nivåer. Den understa nivån kallas ”Grundläggande värden”. Därefter följer nivåerna staten, kommunen, stadsdelsfullmäktige respektive den enskilda skolan. Vilka är då de värden som ska vara grundläggande för alla de andra nivåerna?

*”All offentlig verksamhet skall bedrivas med utgångspunkt i de grundläggande värdena demokrati, rättssäkerhet, effektivitet och god tjänstemannaetik. Dessa värden utgör alltså grunden för den gemensamma, svenska förvaltningskulturen och måste värnas för att det över huvud taget skall vara möjligt att tala om god kvalitet.”*⁸

Vad demokrati ska innebära framgår också i en senare del av skolplanen, nämligen del E med rubriken ”De prioriterade områdena”:

*”Arbetet med demokrati och inflytande är en uppgift för all pedagogisk verksamhet i Malmö. Det är en avgörande faktor för elevernas studieframgång. Motivation och arbetslust ökar i en situation där individen känner sig medskapande och delaktig. Överallt där det fattas viktiga beslut och/eller förs relevanta diskussioner ska elever ges möjlighet till reellt inflytande. Den målstyrda skolan kräver att lärare, enskilt, tillsammans och för elever och vårdnadshavare, synliggör, förklarar och reflekterar över sin undervisning. För att eleverna ytterligare skall stimuleras till aktiv inläring måste de få reella möjligheter att påverka arbetsätt, arbetsformer och undervisningens innehåll. Elevernas möjligheter att påverka läroprocessen är det viktigaste instrumentet för att få en demokratisk skola.”*⁹

Skolplanen ger här uttryck för en syn på eleverna som har sitt stöd i Läroplanen. Denna syn innebär en tro på elevernas potentialer. De anses uppenbarligen ha förmågan att kunna vara medskapande och delaktiga. De klarar av att ha ett reellt inflytande. Annars skulle man knappast förespråka

⁷ Skollagen 2 kap 8 (citerat ur Malmö Stad (2004) s 3)

⁸ Malmö Stad (2004) s 5.

⁹ Malmö Stad (2004) s 14.

ett elevinflytande ”överallt där det fattas viktiga beslut och/eller förs relevanta diskussioner”. Man kan i konsekvensens namn inte kräva ett inflytande för eleverna som man inte tror att de klarar av. De anses uppenbarligen ha förmågan att kunna ”påverka arbetssätt, arbetsformer och undervisningens innehåll”. Liknande formuleringar finns med i den värdegrund som nyligen har arbetats fram i anslutning till arbetet med ”Välfärd för alla”. Denna syn på eleverna kan kallas potential-orienterad.

Men vad händer om eleverna inte motsvarar de potential-orienterade förhoppningarna? Vad händer om eleverna inte klarar av sitt inflytande? Då kan nog synsättet lätt glida över i ett annat som kan kallas problem-orienterat, dvs en syn på eleverna som problem. Eleverna förvandlas därmed till problem som ska lösas, inte potentialer som ska förverkligas. Turbulenta skolsituationer kan säkert göra det svårt att hålla fast vid ett potential-orienterat synsätt. Det kan krävas mycket tålamod och social kompetens, men också stöd från kollegor och skolledning. Dessutom kan det krävas mycket kunskaper om eleverna och deras levnadsvillkor, särskilt på den typ av skolor som Myndighetens mångfaldsplan vänder sig till.

Skillnaden mellan potential- och problemorienterade synsätt har en avgörande betydelse för ”hur man väljer att organisera sig, hur man bemöter elever och föräldrar m.m.”, dvs de konsekvenser av bakomliggande värderingar som Myndigheten skriver om i mångfaldsplanen. Ändå diskuteras den inte alls i Skolplan för Malmö. Inte heller tas skillnaden upp i Skolverkets inspektionsrapport. ”Kommunen bör se till att ett mer aktivt värdegrundsarbete bedrivs”,¹⁰ skriver man men vad menas? Menar man med aktivt värdegrundsarbete att skolorna måste ägna mer tid och kraft åt elevernas utbildning i en given värdegrund? Eller menar man att skolorna måste bli bättre på att engagera eleverna i framarbetandet och utvecklingen av en värdegrund; dvs den ”avgörande faktor för elevernas studieframgång” som slås fast i Skolplanen?

Det förstnämnda svaret bygger på en problem-orienterad syn. Det innebär att värdegrunden arbetas fram på förhand av skolledning och lärare eller kanske av ledande tjänstemän inom kommunen. Detta är sen vad eleverna måste lära sig. Det sistnämnda svaret bygger i sin tur på en potential-orienterad syn. Det stämmer överens med vad som står i skolplanen om skapandet av möjligheter för ett reellt elevinflytande ”överallt där det fattas viktiga beslut

¹⁰ Skolverket (2006:22) s 9.

och/eller förs relevanta diskussioner”, dvs då också när det gäller värdegrunden.

Det finns med andra ord ett starkt stöd för en potential-orienterad syn på eleverna. Det framgår också av ”En gemensam värdegrund för Malmö stads skolor”:

”Samarbetet mellan skolledning, personal och elever skall präglas av ömsesidig respekt för allas lika värde. Ordet respekt skall förtydligas så att alla känner till dess innebörd.”

Ställningstagandet är viktigt. Betoningen av ömsesidigheten ligger också i linje med vad som står i skolplanen om demokrati. Värdegrunden har dessutom på ett föredömligt sätt arbetats fram genom fokusgrupper med deltagande av ”elever, föräldrar, medborgare, lärare, skolledare och politiker”. Men räcker det med dessa formuleringar? Finns det inte en risk att fältet lämnas fritt för problem-orienterade tolkningar?

Vad menar man t ex med respekt? Detta ord kan ha så olika betydelser, rentav vitt skilda. Det aktualiserar också en fråga om hur ordets betydelse ska bestämmas, av vem, i vilket skede och i vilka former. Tänk om man på enskilda skolor tar för givet vad ordet betyder? I så fall har ställningstagandet ovan visat sig vara ofullständigt och därmed bäddat för en problem-orienterad syn på eleverna. Då anses uppenbarligen eleverna inte ha de potentialer som senare formuleringar i värdegrundsdokumentet antyder att man tror på. Eleverna ses som problem eftersom de inte vet vad ordet respekt betyder, eller rättare sagt vad vuxna har bestämt att det ska betyda. De ses inte som potentialer i ett arbete med att bestämma vad det ska betyda.

Formuleringen om ”respekt för allas lika värde” kan också i sig bädda för en problem-orienterad syn. Den ger inte uttryck för en kunskap om de skillnader som finns mellan elevernas levnadsvillkor. Bor man i de områden som Myndighetens mångfaldsplan vänder sig till känner man sig nog vanligtvis inte särskilt värdesatt. Har verkligen alla samma värde? Det kan man säkert fråga sig när man växer upp i dessa områden och kanske också ser hur ens föräldrar blir behandlade. Hur mycket erfarenhet får eleverna av vad det betyder att bli respekterad för sitt lika värde? Och i brist på sådana erfarenheter, vad kan de då veta om vad det betyder?

Kan inte då också kraven i skolan på ”respekt för allas lika värde” upplevas av eleverna som ett lurendrejeri, nåt som inte gäller dem i praktiken? Är det då helt förvånande om eleverna reagerar mot kraven? De förväntas respektera andras lika värde, men hur respekteras deras? Och framför allt,

hur och i vilken utsträckning respekteras deras föräldrars lika värde? För att hävda en potential-orienterad syn på eleverna krävs det tydliga ställningstaganden och formuleringar, men det krävs också kunskaper om eleverna och deras levnadsvillkor. Annars kan man lätt glida över i en problem-orienterad syn och se eleverna som problem när problemen i själva verket handlar om skillnader i förutsättningar.

När man ser eleverna som problem måste lösningen innebära att de förändrar sig och sina beteenden. Om de inte gör det kan man som lärare säkert bli allt mer frustrerad. Kanske leder det till att man kränker eleverna. Att lärare och personal kränker elever talas det dock ganska tyst om. Så gott som allt fokus ligger på elevernas kränkningar av varandra, vilket stärker stödet för ett problem-orienterat synsätt. Uppmärksamheten på elevernas kränkningar av både vuxna och varandra får dem att framstå som inget annat än problem.

Men tänk om kränkningarna också är en följd av den brist på respekt som kännetecknar många elevers levnadsvillkor? Och tänk om personal också kränker eleverna? Då blir det inte längre så självklart vad som är problemet. Hur vanligt är det att personal kränker eleverna? Det är det nog ingen som vet. Det framgår i alla fall inte i något av de dokument som jag har analyserat, inte heller Skolverkets inspektionsrapport. Dock ställs det i inspektionsrapporten krav på handlingsplaner som även uppmärksammar vuxnas kränkningar av elever:

”Kommunen bör se till att alla grundskolor har handlingsprogram som omfattar alla former av kränkande behandling. Dessa bör även innehålla hur exempelvis skolan skall agera om en vuxen kränker en elev. Kontakten mellan hemmen och skolan vid eventuella kränkningar bör uppmärksammas.”¹¹

Samtidigt kan man fråga sig vad Skolverket menar med att ”kontakten mellan hemmen och skolan vid eventuella kränkningar bör uppmärksammas”; återigen en formulering som kan lämna fältet fritt för problem-orienterade synsätt. Överhuvudtaget talas det mycket om att kontakten mellan skola och hem måste stärkas. Det talas mycket mindre och egentligen inte alls om vilket synsätt som ska vara drivande för kontakten. Ska kontakten drivas av ett problem-orienterat synsätt och då handla om hur eleven kan tvingas in i ett acceptabelt beteende, vars innebörd har bestämts på förhand? Eller ska kontakten bidra till att skapa det stöd som krävs för ett främjande och en utveckling av elevens potentialer, beskrivet i ”En

¹¹ Skolverket (2006:22) s 9.

gemensam värdegrund för Malmö stads skolor” som känslan av ”jag kan – jag duger – jag vill”? Då menar jag att kontakten måste drivas av ett potential-orienterat synsätt som tar fasta på föräldrarnas förmåga att i första hand underifrån stödja och inte ovanifrån disciplinera sitt barn.

Så kan också skillnaden mellan problem- och potentialorienterade synsätt i allmänhet beskrivas. Det förstnämnda innebär en disciplinering ovanifrån, det andra ett stödjande underifrån. En potential-orientering hindrar oss dock inte från att tala om problem. Tvärtom. Det gör jag ju själv i denna rapport. Men det jag vill argumentera för i denna rapport är betydelsen av att ifrågasätta, diskutera och omarbota problembeskrivningar. Problem-orienterade synsätt tar problemen för givna och det är den stora skillnaden.

Valet av synsätt får stora konsekvenser. Ändå klargörs detta inte i något av de dokument som jag har analyserat. Däremot finns det många formuleringar som stödjer och ger uttryck för ett potential-orienterat synsätt, t ex i Myndighetens mångfaldsplan:

”Det finns både nationell som internationell forskning inom olika sektorer som visar på att ett främjande förhållningssätt som strategi i utvecklingsarbete ger betydligt positivare och mer uthålliga effekter, än ett problem- och riskperspektiv, som ofta är kortsiktigt och utpekande.”¹²

Ställningstagandet följs dock inte upp och konkretiseras. Vad betyder det t ex för kontakten med föräldrarna och synen på kränkningar? Det klargörs inte i något av dokumenten. Det gör att de potential-orienterade ambitionerna lätt förvandlas till problem-orienterade konsekvenser.

3 Utanförskap istället för mångfald

Regeringen använder sig av begreppet segregation i beskrivningen av uppdraget. Kan det begreppet möjliggöra en bättre beskrivning än begreppet mångfald? Vilket perspektiv för begreppet segregation med sig? Vilket perspektiv bör uppdraget tolkas utifrån?

¹² Myndigheten för Skolutveckling (2006) s 11.

3.1 Segregationens relationer

Enligt Nationalencyklopedin betyder segregation ”det rumsliga åtskiljandet av befolkningsgrupper. Segregation kan ske på grundval av socioekonomisk status, hudfärg, religion, etnisk tillhörighet e.d. Den kan vara ofrivillig eller frivillig.” Alla sociala skillnader är således inte segregation. Begreppet segregation står för en särskild form av sociala skillnader. Segregation uppstår när sociala och geografiska skillnader sammanfaller.¹³ Det räcker således inte med fattigdom eller klasskillnader. Förekomsten av en hög andel invandrare behöver inte heller nödvändigtvis vara det samma som segregation. Det är först när den sociala uppdelningen sammanfaller med en geografisk och rumslig åtskillnad som vi kan tala om segregation. En stad kan sägas vara segregerad när socialt avgränsade grupper lever sina liv i geografiskt avgränsade områden.

Vanligtvis brukar enskilda områden pekas ut. Segregation anses bara handla om bostadsområden som t ex Herrgården eller Hermodsdal i Malmö. Detta är en vanlig missuppfattning. Som framgår av definitionen ovan pekar begreppet segregation ut en relation. Segregation uppstår genom motpoler, vilka var för sig är socialt sett tämligen homogena. De kan kallas segregationspoler.¹⁴ Segregation handlar så att säga inte bara om Rosengård, utan i lika hög utsträckning om Limhamn-Bunkeflo.

Som också framgår av citatet från Nationalencyklopedin behöver inte segregation ha att göra med tvång. Ungdomar som vill bo bland andra ungdomar och därför bosätter sig i en viss del av staden känner sig förmodligen inte tvingade till det. Sak samma gäller för äldre som kanske vill bosätta sig i en del av staden där det bor många äldre. Barnfamiljer bosätter sig nog gärna i stadsdelar där det finns många andra barnfamiljer. Det finns de som flyttar till ett visst område eftersom det präglas av en viss kultur, och det behöver inte nödvändigtvis ha med etnicitet att göra. Det kan t ex vara en viss ungdomskultur som attraherar. Det innebär att segregation inte behöver vara nåt dåligt. Det kan rentav vara bra.

¹³ M Stigendal (1999).

¹⁴ M Stigendal (1999).

3.2 Utanförskap förutsätter innanförskap

Det blir däremot dåligt när den ena segregationspolen kännetecknas av t ex fattigdom och brist på inflytande. Segregationspolen kan då utvecklas till ett utanförskap. Dessvärre talar man bara om denna ena pol, precis som i diskussionerna om segregation. Det är ett stort problem eftersom det begränsar möjligheterna till lösningar. Utanförskap skulle nämligen inte existera utan sin motpol. Jag har i konsekvensens namn valt att kalla denna motpol för innanförskap.¹⁵ Och innanförskap kan avse samhället. Det är för att samhället har utvecklats till ett innanförskap som utanförskap uppstår. Om vi vill förstå utanförskapet måste vi därför vidga perspektivet till att också inbegripa innanförskapet.

Innanförskap behöver dock inte bara gälla samhället utan kan uppstå lite varstans, t ex i form av ett ungdomsgång, en familj, en idrottsförening eller en arbetsplats. I samtliga fall handlar det om sociala sammanhang. De som ingår i sammanhangen gör det genom att vara delaktiga. Sammanhanget utvecklas till ett innanförskap om det skapar egna barriärer. De kan vara olika höga, men innebär rent generellt att alla inte kan, får eller vill vara delaktiga i sammanhanget.

Därmed uppstår det också ett utanförskap. Det kan vara frivilligt. Kanske är innanförskapet så ointressant, orättvist, ohälsosamt, obegripligt eller helt enkelt trist att man inte **vill** vara med. Men utanförskapet kan också bero på att man inte **får** vara innanför och stängs ute, avsiktligt eller oavsiktligt. Eller så beror det på att man inte **kan** vara med. Man uppfyller inte de krav som ställs i form av t ex utbildning och kompetens.

Dessa typer av orsaker gäller alla former av utanförskap. De gäller därför också det utanförskap som uppstår i förhållande till samhällets innanförskap. Utanförskap från samhället kan uppstå lite varstans och omfatta enskilda människor eller familjer. Även i en stadsdel som Limhamn-Bunkeflo bor människor vars livssituation präglas av utanförskap. För den enskilde kan det vara nog så allvarligt.

För samhället blir det dock desto allvarligare när utanförskap och innanförskap sammanfaller med segregation. Det sker när större befolkningskoncentrationer uppstår som inte bara utgör segregationspoler utan där levnadsvillkoren präglas av utanförskap. Det hindrar inte att det inte

¹⁵ M Stigendal (2004).

kan uppstå andra innanförskap i utanförskapet. Människor vars liv präglas av ett utanförskap från samhället kan mycket väl skapa sina egna innanförskap. Det är inte ovanligt bland invandrargrupper.

3.3 Mötet på utanförskapsskolor

Regeringens kategorisering av ”skolor i segregerade områden” räcker med andra ord inte. Områdena är inte bara segregerade utan också präglade av utanförskap från samhället. Dessutom är det inte bara utanförskapspräglade områden som är segregerade utan även t ex Limhamn-Bunkeflo, dvs den motsatta segregationspolen.

Jag föreslår istället användningen av begreppet utanförskap. Regeringens satsning skulle då gälla skolor i utanförskapspräglade områden. Skolorna kan därför kallas utanförskapsskolor. Benämningen säger inget om deras kvalitet. Skolorna behöver absolut inte vara dåliga för att de inordnas under begreppet utanförskap. De kan mycket väl vara bra. Det är istället skolornas urbana och samhälleliga lokalisering som jag vill komma åt med benämningen utanförskapsskolor. Skolorna är inplacerade i urbana områden vars invånare till stor del befinner sig på marginalen av det svenska samhället eller rentav kan sägas stå utanför.

På dessa skolor är det därför inte bara enskilda möten som äger rum. Mötena gestaltar nånting mycket större, nämligen relationen mellan innanförskap och utanförskap. I mötet med eleverna representerar personalen det svenska samhället med dess lagstiftning, regler, normer och synsätt. Det innebär inte att det saknas svängrum för varje enskild lärare. Till viss del representerar läraren sina egna tolkningar, men inte utanför vissa givna ramar för då lär man bli av med jobbet. Inom dessa ramar går det dock uppenbarligen att t ex välja mellan problem- och potential-orienterade synsätt.

Eleverna kan i mötet med personalen sägas representera utanförskapet. Det innebär å ena sidan erfarenheter av problem med t ex fattigdom, långtidsarbetslöshet och trångboddhet men också bristfälliga erfarenheter av den ”respekt för allas lika värde” som Skolplanen pläderar för. Men å andra sidan representerar eleverna också potentialer i form av erfarenheter, synsätt och kulturliv som har med deras annorlunda bakgrund att göra och som säkert skulle kunna vara berikande för det svenska samhället.

Elevernas väg till skolan innebär att de går från utanförskapet över gränsen in i samhällets innanförskap. Sen ska de gå tillbaka över gränsen och ut i utanförskapet. Två gånger per dag överskrider eleverna gränsen mellan samhällets innanförskap och dess utanförskap. Vad lär de sig av det? Vad måste de lära sig för att klara av det? Ja, vem vet. Vem är intresserad? Laid Bouakaz beskriver, i min intervju med honom, barnens situation som en dubbel ensamhet:

Barnen har med sig massor med värdefull kunskap hemifrån, som inte tas tillvara på i skolan. Då blir man ofta ensam med den kunskapen, det är ingen som frågar. På samma sätt tar man med sig massor av kunskap från skolan till hemmet, men man är ensam med den hemma för att föräldrarna inte har den kunskapen om den svenska skolan och svenska historien. Vilka föräldrar vet något om Gustav Vasa? Inga föräldrar har den kunskapen, barnen sitter själva och vill ha hjälp, men känner sig ensamma med den typen av kunskap. Många barn lider av den dubbla ensamheten, kunskapsmässigt.

”Hur kan invandringen utveckla Sverige?”, undrade Integrationsverkets generaldirektör Andreas Carlgren nyligen i en debattartikel.¹⁶ Denna stora, viktiga och avgörande fråga skulle säkert kunna besvaras av elever och lärare på utanförskapsskolorna, men bara utifrån ett potential-orienterat förhållningssätt.

För att kunna driva och hålla fast vid ett potential-orienterat förhållningssätt ställs det dock höga krav på personalen. Det krävs å ena sidan kunskaper om problemen för att kunna förstå vad t ex bristfälliga erfarenheter av ”respekt för allas lika värde” innebär och får för konsekvenser. Men det krävs å andra sidan också kunskaper om elevernas bakgrunder och kulturliv för att kunna få syn på mycket av deras potentialer. Dessutom är det viktigt med ett stöd och intresse från skolledning, men också från samhället i stort.

De dokument som jag har analyserat tyder dock inte på nåt sånt intresse. Varken t ex Myndighetens mångfaldsplan, Skolverkets inspektionsrapport eller Skolplan för Malmö visar nåt intresse för vad lärarna lär sig. Integrationsverkets generaldirektör ställer frågan men säger inget om att den kanske kan besvaras på utanförskapsskolorna. Om ingen visar intresse, varför ska då enskilda lärare anstränga sig för att uppmärksamma de nya potentialerna?

¹⁶ DN Debatt 18 juli 2006.

3.4 Problem såväl som potentialer ... och tvärtom

Att människor befinner sig i ett utanförskap behöver inte betyda att de inte kan och gör nåt. Kanske kan och gör de nåt annat än det som möjliggör en delaktighet för dem i samhällets innanförskap. Många barn i dessa områden utvecklar just den kompetens som kan kallas mångkulturell. Det beror inte bara på att de passerar gränsen mellan innanförskap och utanförskap dagligen. De lär sig också förstå varandra oavsett kulturell bakgrund. De går in och ur varandras kulturer, knäcker koderna.

Men detta kan också leda till att det uppstår innanförskap i utanförskapet. Människor som inte kan, får eller vill vara delaktiga i samhällets innanförskap kanske själva sluter sig samman och utvecklar sina egna innanförskap. Paul Jackson ger i sin bok "Vi är skit för er" insiktsfulla beskrivningar av hur detta kan gå till.¹⁷ Socialsekreterare Bazian Shwan från ungdomsgruppen i Fosis SDF för fram en liknande uppfattning i sin förklaring av ungdomsbrottsligheten:

Många ungdomar hittar meningen i livet genom gemenskap i gänget, med kamraterna. De har svårt att få utlopp för sin kreativitet, och därför blir det tyvärr så att de söker spänning genom att begå brott tillsammans.¹⁸

Utanförskapet kan ligga till grund för framväxten av destruktiva krafter och därmed bli ett stort problem. Det kan också göra det svårare att få syn på de potentialer som samtidigt finns. Utanförskapet kan vara mycket problematiskt men innehåller samtidigt potentialer. Omvänt består samhällets innanförskap inte bara av potentialer utan också av problem. För att uttrycka det i stadsdelstermer så säger varken Rosengård allt om problemen eller Limhamn-Bunkeflo allt om lösningarna.

Det visar t ex Mats Alvesson i sin nyligen utkomna bok "Tomhetens triumf". Följande citat ur boken säger en hel del om dagens samhällsliv:

"I en varumärkt värld av prylar där företag satsar enorma resurser på att besjåla ting finns en tendens till att man på samma gång tingliggör själarna."¹⁹

¹⁷ P Jackson (2005).

¹⁸ SDS nätupplaga 2/2-06.

¹⁹ M Alvesson (2006) s 308.

Är det som tingliggjorda själar vi vill att eleverna ska sluta skolan? Om inte så skulle nog behöva diskuteras mycket mera vad det innebär att tingen besjålas och hur det går till. "Tomhetens triumf" är en tankeväckande bok som dock också kan kritiseras, vilket inte minst recensionen i DN visade.²⁰ Boken aktualiserar det stora behovet av en kritisk diskussion om samhället. Vad är det egentligen eleverna ska lära sig att leva i? För att återigen uttrycka det i stadsdelstermer så ingår inte bara Rosengård i problemet utan även Limhamn-Bunkeflo. Lösningarna på problemen med utanförskap kräver därför ett brett perspektiv på hela Malmö.

4 Vad är problemet?

I de två föregående kapitlen har jag lagt en grund bestående av värderingar och perspektiv. Som jag hävdade i kapitel 2 grundar sig alla tolkningar på värderingar och perspektiv, om än dock inte alltid uttryckligen och uttalat. Nu är det dags att göra själva tolkningen. Vad är det för problem som regeringens 225 miljoner bör lösa?

Det är så lätt att ta problemen för givna. Ta t ex skoln. Hur ska det tolkas? Är det alltid ett uttryck för problematiska barn? Kan det inte också vara uttryck för en problematisk skola? Tänk om eleverna skolkar för att ingen vuxen bryr sig om vad de tycker. Enligt kommunens egen attitydundersökning är det 20% av sjuorna och 27% av niorna som sällan eller aldrig känner att vuxna bryr sig om vad de tycker.²¹ Är det då så konstigt att de skolkar? Det skulle ju tvärtom kunna anses vara ganska friskt. Om det är fel på skolan så är det väl bra att eleverna reagerar.

"Flera stadsdelar har sedan en tid tillbaka arbetat med att försöka stävja den ogiltiga frånvaron på olika sätt. Som ett exempel kan nämnas att vid inspektionsbesöket fungerade det så kallade "skolkprogrammet" mycket bra i Rörskolan."²²

Så står det i Skolverkets inspektionsrapport. Men vad menas med att det ska "skolkprogrammet" på Rörskolan fungerar bra? Hur har man tagit reda på det? Vad har man grundat sin bedömning på? Enbart ökad närvaro? I Läroplanen står det att "skolan skall sträva efter att vara en levande social

²⁰ DN den 15 juli 2006.

²¹ Attitydundersökning våren 2005, refererad till i Skolverket (2006:22) s 21.

²² Skolverket (2006:22) s 19.

gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära”. Kan man vara säker på att satsningar som den på Rörjskolan befrämjar viljan och lusten att lära? Tänk om skolket beror på att skolan har misslyckats med att befrämja viljan och lusten att lära. Tänk om eleverna istället upplever lärandet som ointressant och trist. Blir det då bättre om det finns skolkprogram som tvingar tillbaka eleverna till den befintliga undervisningen? Är det då inte risk att den lilla gnutta vilja och lust att lära som kanske ändå finns kvar försvinner fullständigt?

Eventuella kopplingar mellan skolk och undervisningens kvalitet aktualiseras dock inte alls i Skolverkets inspektionsrapport. Däremot uppmärksammar man den handlingsplan som en arbetsgrupp inom ”Välfärd för alla” har arbetat fram för att gemensamt hantera problemen med skolk. ”Att synliggöra/belysa eventuella samband mellan skolk, ett ökat drogmisbruk och ungdomskriminalitet” ingår i handlingsplanen. Men de eventuella sambanden mellan skolk och t ex brister i elevinflytandet eller befrämjandet av lusten att lära? Varför intresserar sig ingen för det? Hur kan man då bli trovärdig i sina vackra ord om demokrati och inflytande? Istället bäddar man för en problem-orienterad syn på eleverna.

Skolk används som en indikator och just indikatorer har kommit att bli allt vanligare. Ta t ex det välfärdsindex som Malmö stad har sammanställt och använder i sina välfärdsredovisningar. Det bygger på 34 indikatorer, varav just skolk utgör en. Kan man verkligen vara säker på vad var och en av dessa 34 indikatorer betyder? Kan man verkligen vara säker på att samtliga pekar ut problem, dessutom liknande? Och vad händer om en eller flera inte gör det? Rasar inte hela indexet då som ett korthus?

Användningen av indikatorer skulle behöva bli betydligt bättre förankrade i genomarbetade tolkningar av vad som är orsak respektive verkan. Och skolket kan vara både ock, vilket gör det svårt att använda som indikator i index. Som verkan kan det orsakas av t ex hemförhållandena. Därmed är det hemförhållandena som blir problemet men då i förhållandet till skolket. Det är genom att orsaka skolket som hemförhållandena blir ett problem. Hemförhållandena kan vara hur bra som helst i andra avseenden men när det leder till skolk blir det ett problem. Som orsak leder skolket till att eleven inte svarar upp mot den skol- och närvaroplikt som gäller enligt skollagen. Det är således i förhållande till skol- och närvaroplikt som skolket blir ett problem. Och så framställs det väl också som oftast. Eleverna ska enligt skollagen vara närvarande i skolan. Därför blir skolket ett problem.

Men det är ju inte för att vara närvarande som eleverna går i skolan. Närvaroplikten är inget mål utan snarare ett medel eller en förutsättning. Varför går eleverna i skolan? Det övergripande syftet är att skaffa sig den bas som bedöms som nödvändig för att kunna fungera i samhället. Därför har man i Läroplanen formulerat ett antal mål. Om dessa mål uppfylls anses eleven ha skaffat sig den nödvändiga basen för ett fungerande samhällsliv. Betygen är tänkta att fungera som mått på måluppfyllelsen.

Det är för att uppfylla målen som eleverna går i skolan, inte bara för att vara närvarande. Därför måste det vara målen med skolan som skolket relateras till. Det är i förhållande till målen med skolan som skolket kan bli ett problem. Skolket är en tänkbar orsak till att eleverna inte uppnår målen, dvs den önskvärda verkan av åren i skolan. Men bara tänkbar. Kanske ser det ut som om skolket är problemet. Och det är tänkbart men behöver inte vara så. Skolket kan mycket väl också vara en reaktion på problem i skolan. Och då är det kanske inte skolket som är problemet.

Tänk om målen inte stämmer? Tänk om det i Läroplanen har formulerats mål som inte gör att eleverna skaffar sig den nödvändiga basen? Målen räcker kanske inte till eller brister i relevans? Det är fullt tänkbara problem. Andra tänkbara problem gäller måluppfyllelsen, dvs vad som görs i skolan. Tänk om det görs annat i skolan än det som krävs för att uppfylla målen? Tänk om bara vissa mål uppfylls? Tänk om en del av det som görs i skolan rentav motverkar uppfyllandet av vissa mål?

Men det ska väl i så fall betygen förhindra. Betygen är tänkta att mäta måluppfyllelsen. Men gör betygen det? Är det verkligen elevernas förutsättningar för ett fungerande samhällsliv som betygen mäter? Tänk om betygen mäter fel kunskaper? Tänk om det är andra kunskaper som behövs för att klara sig bra i samhället? Tänk om underkända elever är bra på kunskaper som behövs i det framtida samhället, men som det inte sätts betyg på? Det är också fullt tänkbara problem.

Målen, hur måluppfyllelsen går till och mätningarna av måluppfyllelsen ser jag som tre nivåer av tänkbara problem. Problemen kan således, för det första, gälla målen. För det andra kan det vara problem med hur målen uppfylls i skolan. För det tredje kan problemen gälla betygens mätningar av måluppfyllelsen. Jag ska analysera var och en av dessa probleminivåer, med särskild inriktning på utanförskapsskolorna, dvs i linje med mitt uppdrag.

4.1 Problemen med målen

Varför man ska gå i skolan står i skollagen: ”Utbildningen ska ge eleverna kunskaper och färdigheter samt, i samarbete med hemmen, främja deras harmoniska utveckling till ansvars-kännande människor och samhällsmedlemmar.” I Läroplanen (Lpo 94) beskrivs detta som skolans huvuduppgift.²³ Tolkningarna av Läroplanen brukar snarare skildra det som två huvuduppgifter eller huvuduppdrag, den ena om kunskap och den andra om demokrati.

Läroplanen skiljer mellan mål att uppnå och mål att sträva efter. Det senare anger inriktningen på skolans arbete, det förra vad skolan ska se till att eleverna har uppnått när de lämnar skolan. Mål att uppnå har en större tyngd än mål att sträva efter. Mål att uppnå finns det bara under rubriken Kunskap. Där anges elva mål att uppnå. Det gäller kunskaper i svenska, matematik, engelska, NO och SO, men även om kulturarvet, lagar, normer, miljö, hälsa och medier. Dessutom ska eleven ha ”utvecklat sin förmåga till kreativt skapande”.

I den indelning som har gjorts av målen finns det inget avsnitt med rubriken Demokrati. Däremot finns det ett avsnitt som heter Normer och värden, men där kräver inte Läroplanen att målen ska uppnås. Sak samma med det avsnitt som heter Ansvar och inflytande.

De demokratiska principerna att kunna påverka, ta ansvar och vara delaktig, skall omfatta alla elever. Elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling förutsätter att de tar ett allt större ansvar för det egna arbetet och för skolmiljön samt att de får ett reellt inflytande på utbildningens utformning. Enligt skollagen åligger det alla som arbetar i skolan att verka för demokratiska arbetsformer (1 kap. 2 §).

Det sägs i citatet att elevernas reella inflytande på utbildningens utformning utgör en förutsättning för deras utveckling. Det är starka ord. Kapitlet om elevernas ansvar och inflytande innehåller även sex riktlinjer för vad läraren ska göra. Läraren ska bl a ”utgå från att eleverna kan och vill ta ett personligt ansvar”, ”se till att alla elever oavsett kön och social och kulturell bakgrund får ett reellt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och undervisningens innehåll”, samt ”tillsammans med eleverna planera och utvärdera undervisningen.” Under rubriken ”Normer och värden” står det bl a att läraren ska ”visa respekt för den enskilda eleven och i det vardagliga arbetet

²³ Det ska betonas att jag i denna rapport endast refererar till Lpo 94.

utgå från ett demokratiskt förhållningssätt”, samt ”tillsammans med eleverna utveckla regler för arbetet och samvaron i den egna gruppen.”

Läroplanen innehåller således mål och riktlinjer som har med demokrati att göra men kräver inte att de ska uppnås. Demokratimålen har därigenom en svagare ställning, vilket kan leda till att de inte tas riktigt på allvar. Jag förespråkar dock inte som lösning på detta problem att demokratimålen görs om till mål att uppnå. Det skulle nämligen behöva bygga på förutbestämda definitioner och därmed stå i strid med demokratimålens egna intentioner. Demokratimålens status som strävansmål gör det istället möjligt att engagera personal, elever och föräldrar i diskussioner om vad demokrati ska betyda.

Samtidigt blir det ett problem när demokratimålens svagare ställning i Läroplanen leder till att de åsidosätts. Läroplanen innehåller således förutsättningar för att både förverkliga och åsidosätta demokratimålen. Som jag ser det kan och ska detta problem inte lösas på den nivå som har med målformuleringarna att göra. Problemet måste lösas på de andra nivåerna, de som har att göra med hur målen uppfylls respektive mätningarna av måluppfyllelsen. Det återkommer jag till. Jag vill bara här klargöra denna Läroplanens dubbla innebörd. Det som utgör en styrka är också dess svaghet.

En annan styrka med Läroplanen är synen på kunskap. Traditionellt sett har skolan tagit kunskapen för given. Vad som är kunskap eller inte har bestämts av högre makter, på stort avstånd från skolan. Kunskapen har kommit till skolan, packad och klar, färdig att förmedla, men varifrån och från vem har man inte intresserat sig för.²⁴ Detta synsätt bryter Läroplanen mot. I en central mening sägs det att ”kunskap kommer till uttryck i olika former - såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet - som förutsätter och samspelar med varandra.” Det innebär en radikal brytning mot den tidigare kunskapssynens avgränsning till enbart fakta.²⁵ Det innebär också en radikal brytning mot synen på kunskap som redan färdig.

Uppdelningen på fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet stödjer en förändring i synen på elevens förhållande till kunskap. Det tidigare synsättet innebär att eleverna utgör objekt för en redan given kunskap. Läroplanen ger stöd för en förändring som kan kallas en subjektivering av eleverna.²⁶ Istället för att underordna sig kunskapen ska eleverna nu utvecklas till att bli

²⁴ Se även B Gustavsson (2002) s 27.

²⁵ Se B Gustavsson (2002) s 23 ff för en bakgrund.

²⁶ M Stigendal (2004) och M Stigendal (2006).

kunskapens subjekt. Enligt Läroplanen är det ”nödvändigt att eleverna utvecklar sin förmåga att kritiskt granska fakta och förhållanden.”

Det som står om synen på kunskap i Läroplanen stämmer väl överens med den kunskapssyn som jag själv förespråkar och som jag sammanfattade i kapitel 1. Dock kräver inte Läroplanen att de mål som främst ger uttryck för den nya kunskapssynen ska uppnås. De utgör endast strävansmål. Liksom i fallet med demokratimålen utgör detta både en styrka och en svaghet. Förutsättningarna finns för att både förverkliga och åsidosätta den nya kunskapssynen. Om den nya kunskapssynen åsidosätts så utgör det ett problem, men det varken kan eller ska lösas på den översta problemnivån. Istället krävs det särskilda satsningar på den andra och tredje problemnivån.

Uppnåendemålen kallas vanligtvis kunskapsmål eftersom samtliga har inordnats under rubriken Kunskap i Läroplanen. Det kan dock leda tankarna fel. Det kan ge intrycket att kunskap bara har med uppnåendemålen att göra. Så är inte fallet, vilket framgår ovan. Om något ska kallas kunskapsmål är det istället en helhet av strävansmål och uppnåendemål. För att undvika missförstånd kommer jag därför inte att tala om kunskapsmål. Istället kommer jag att fokusera på strävansmålen och uppnåendemålen var för sig men också sambanden dem emellan. Eftersom ordet uppnå är reserverat för den ena typen av mål kommer jag att använda ordet uppfylla för båda målen. Med min terminologi måste såväl strävansmålen som uppnåendemålen uppfyllas. Det man då kan fråga sig är hur det ska gå till med strävansmålen eftersom de bara ska strävas efter. Den frågan återkommer jag till.

I ett tidigare sammanhang har jag analyserat Läroplanen utifrån ett samhällsperspektiv och fört fram en del kritik.²⁷ Men jag har också konstaterat att målen svarar ganska väl mot vad som krävs för att kunna fungera i samhället. Elever som uppnår målen, så som de står beskrivna i Läroplanen, kan sägas ha skaffat sig den nödvändiga basen. Problemet är inte i första hand Läroplanen utan hur målen uppfylls och hur måluppfyllelsen betygsätts. Mycket skulle vara vunnet om Läroplanens strävansmål och riktlinjer följdes i större utsträckning.

²⁷ M Stigendal (2004).

4.2 Problemen med hur målen uppfylls

Målen ska uppfyllas. Det är vad som ska göras i skolan. Men är det vad som görs? Skolverket riktar i sin inspektionsrapport kritik mot hur målen uppfylls.

”Arbetet med gemensamma och övergripande strategier inom grundskolorna, i exempelvis aktuella arbetsplaner, för hur utbildningen skall bedrivas för att nå de nationella målen bör förbättras och undervisningen bör i högre grad inriktas mot målen i läroplanen.”²⁸

Vad menas med att undervisningen i högre grad bör inriktas mot målen i läroplanen? Vilka mål avses? Skolverket skiljer inte mellan mål att uppnå, mål att sträva efter och riktlinjer. Det ser jag som problematiskt. Som jag framhöll ovan kan det bli ett problem att mål och riktlinjer som gäller demokrati bara utgör en strävan. Läroplanen kräver inte att de ska uppnås. Det kan leda till att demokratin åsidosätts, dvs det som egentligen är skolans andra huvuduppdrag, på grund av strävansmålen svagare status. Skolorna och lärarna behöver inte uppnå dem. Det räcker med att sträva efter dem och vad betyder det? Det kan vara hur lite förpliktigande som helst. Skolverket är också mycket riktigt kritisk mot elevinflytandet:

”Med elevintervjuer och skolbesök som underlag gör inspektörerna bedömningen att elevernas inflytande över undervisningen innehåll och arbetsformer varierar kraftigt mellan skolorna (se även avsnitt 1 ovan). ... Vanligt är emellertid att det på skolorna saknas gemensamma överenskommelser för hur elevernas inflytande över undervisningen skall hanteras eller hur inflytandet skall utvecklas i förhållande till elevernas ålder och mognad. Elevernas inflytande över planering, genomförande och utvärdering av undervisningen sker fortfarande enbart sporadiskt och/eller bland enstaka lärare.”²⁹

Bristen på elevinflytande framgår också av Malmö kommuns attitydundersökning. Hela 41% av deltagarna i årskurs 9 besvarade påståendet ”Jag får vara med och bestämma hur vi skall nå skolans mål” med aldrig eller sällan.³⁰ Skolverkets inspektörer gör bedömningen att ”elevers

²⁸ Skolverket (2006:22) s 4.

²⁹ Skolverket (2006:22) s 21.

³⁰ Attitydundersökning våren 2005, refererad till i Skolverket (2006:22) s 21.

inflytande på arbetssätt, arbetsformer och undervisningens innehåll bör utvecklas på de flesta skolor i Malmö kommun.”³¹

Elevinflytandet får sägas vara ett av de viktigaste strävansmålen eftersom det speglar det andra av skolans två huvuduppdrag. Som just strävansmål har det dock en svagare status än uppnåendemålen. Att den svagare statusen har blivit ett problem visar sig i ovanstående kritik från Skolverket. Skolor och lärare som inte själva inser betydelsen av strävansmålen har heller ingen press på sig att uppfylla dem.

Jag ser det dock som problematiskt att inte Skolverket urskiljer strävansmålen. Om man vill öka måluppfyllelsen av strävansmålen så bör man klargöra hur deras svagare status ska kompenseras. Sammanblandningen av de olika målen framgår också av följande citat:

”Undervisningen inriktas i alltför liten utsträckning mot läroplanens kunskapsmål som till exempel att eleverna skall utveckla förmågan att granska och värdera, lära sig att arbeta självständigt och tillsammans med andra samt lära sig att argumentera.”³²

Inspektionsrapporten uppmärksammar flera mycket viktiga mål i Läroplanen. De kan alla sägas ge uttryck för den nya kunskapssynen. Det framgår dock inte att samtliga är strävansmål.

Ingenstans tar inspektionen ställning till skillnaden mellan mål att uppnå och mål att sträva efter. Hur kan man då försäkra sig om att skolorna tar just strävansmålen på allvar? Läroplanen gör det ju möjligt att åsidosätta dem. Hur kan man bli säker på att det inte görs om strävansmålen inte nämns uttryckligen, deras betydelse klargörs och det ställs krav på hur de ska uppfyllas? Vad i Skolverkets inspektionsrapport sätter press på skolor och lärare att uppfylla just strävansmålen? Inget, vad jag kan se. Det talas bara om de nationella målen rent allmänt.

Om strävansmålen inte uppfylls går det heller inte att uppfylla uppnåendemålen. Det är min bestämda uppfattning, grundad på den kunskapssyn som jag företräder och har redovisat i kapitel 1.2. Måluppfyllelsen av strävansmålen är en förutsättning för måluppfyllelsen av uppnåendemålen. De mål som elever uppnår på skolor eller i klasser där det tas lätt på strävansmålen har inte så mycket med kunskap att göra. Dessa skolor kan därför knappast kallas kunskapsskolor utan bör snarare heta

³¹ Skolverket (2006:22) s 22.

³² Skolverket (2006:22) s 10

informationsskolor. För att uppnå kunskapsmålen måste eleverna få "utveckla förmågan att granska och värdera, lära sig att arbeta självständigt och tillsammans med andra samt lära sig att argumentera", dvs det som sägs i strävansmålen. Det kräver därmed också att undervisningen bygger på den nya kunskapssyn som Läroplanen ger uttryck för.

Bristen på måluppfyllelse av strävansmålen gör att eleverna inte skaffar sig hela den bas som enligt Läroplanen bedöms som nödvändig för att man ska kunna fungera i samhället. Det får säkert sina konsekvenser, vilket också mycket riktigt framgår av den statliga utredning som nyligen presenterades om ungdomars hälsa. Enligt en artikel på DN Debatt av utredaren Sven Bremberg har antalet unga med psykisk ohälsa ökat kraftigt.³³ Det beror enligt Bremberg framför allt på bristerna i skolan. Ungdomar får bli lära sig den problemlösningsförmåga som krävs för att kunna fungera i dagens samhälle.

4.3 Problemen med mätningarna av måluppfyllelsen

Betyg är ett slags indikatorer. De är tänkta att indikera hur mycket eleverna har lärt sig och, mer specifikt, i vilken utsträckning de har uppnått målen. Men gör de det? Det har ifrågasatts. Den 1 juni 2004 redovisade Riksrevisionen en kritisk granskning. "Betygen är inte likvärdiga", skrev man i sammanfattningen. I ett pressmeddelande från Myndigheten för Skolutveckling höll generaldirektören Pia Enochsson med:

*"Riksrevisionens bild av dagens betygssystem överensstämmer med vår. Betygen är inte likvärdiga."*³⁴

Med åren har det publicerats en hel del undersökningar om problemen med betygen. I t ex Skolverkets antologi "Att bedöma eller döma" skriver flera forskare om problemen. Jag har själv inom ramen för projektet "Framgångsalternativ" uppmärksammat problemen med betygen.³⁵ Under våren aktualiserades problemen i Sydsvenskans serie "Betygsglappet".³⁶ Betygen kritiserades också i "Underlag från Malmö stad till Myndigheten för Skolutveckling angående utvecklingsdialogen":

³³ DN Debatt den 15 augusti 2006.

³⁴ Pressmeddelande från Myndigheten för Skolutveckling den 1 juni 2004.

³⁵ M Stigendal (2004).

³⁶ Se en sammanfattning i SDS den 7 juni 2006.

"All bedömning och betygssättning skall vara rättvis och likvärdig. Det finns en utbredd misstro i gymnasieskolorna mot grundskolans betygssättning. Arbetet för att säkerställa en rättvis och likvärdig bedömning och betygssättning är även eftersatt i gymnasieskolan."³⁷

Ändå bygger så mycket av problembeskrivningarna och insatserna på betygen. Betygen är i stort sett det enda mått som används på såväl problem som framgång. Det framgår t ex av den riktade satsningen som görs inom "Välfärd för alla" till 11 grundskolor. Urvalet av dessa skolor bygger helt och hållet på betygen.

"Ca 600 elever når årligen inte målen i grundskolan i Malmö och ca 60% av dessa kommer från 11 grundskolor."³⁸

Att inte nå målen likställs med ofullständiga betyg. Trots all kritik, även från Myndigheten och i Malmö kommuns egna underlag, tas det för givet att betygen mäter i vilken utsträckning eleven har nått målen. Det kanske kan vara begripligt eftersom det i stort sett saknas andra måttstockar. Vad ska problembeskrivningarna annars bygga på? Men då borde väl högsta vikt läggas vid att utveckla andra måttstockar som kan komplettera betygen. Det nämns dock överhuvudtaget inte i den riktade satsningen inom "Välfärd för alla". Inte heller föreslås det en enda åtgärd som skulle kunna göra betygssättningen rättvis och likvärdig. Trots att alla tycks vara överens om att det är ett problem.

"För att säkerställa att eleverna ges en likvärdig bedömning och betygssättning bör gemensamma diskussioner bland lärarpersonalen förekomma i ökad omfattning. Inspektörerna konstaterar att man i vissa arbetslag gör betygsbedömningar gemensamt och att man inom vissa ämnesgrupper hjälper varandra i en form av medbedömning. Detta är dock oftast upp till varje lärare eller arbetslag att bestämma. Att skapa rutiner och arbetsformer för att ge ytterligare förutsättningar för en likvärdig betygssättning mellan skolorna, såväl inom den egna stadsdelen som med skolor i andra stadsdelar i Malmö, kan också bidra till att öka förutsättningarna för likvärdiga bedömningar. De lokala tolkningarna av betygskriterierna bör jämföras med tolkningar som görs av andra lärare. Inspektörerna har funnit att även ordningsfrågor på vissa håll förekommer som bedömningsunderlag. Strävan måste naturligtvis vara att uppnå god

³⁷ Malmö Stad/B Klefbom (2006) s 9.

³⁸ Malmö Stad (2006a) s 1.

*ordning i olika avseenden, men betygen skall inte vara medlet att uppnå detta.*³⁹

Citatet är hämtat ur Skolverkets inspektionsrapport. Problemen verkar vara ganska stora. Det jag särskilt fäster mig vid är att varje lärare eller arbetslag fortfarande får bestämma hur betygssättningen ska gå till. Det stämmer också med resultaten från projektet "Framgångsalternativ" där elever i intervjuer berättade om hur de kunde bedömas olika från ett klassrum till ett annat. Medan den ene läraren lade vikt vid elevens förmåga till kreativt skapande, i linje med Läroplanens nya kunskapssyn, satt den andra läraren fast i en gammaldags kunskapssyn och likställde kunskap med fakta.

Dessvärre ingick inte Skolverkets kritik i det som man kallar kommunövergripande kritikområden utan i det som heter kommunövergripande förbättringsområden. I Malmö kommuns svar till Skolverket sägs det därför heller inget kommunövergripande om åtgärder mot problemen med betygen. Därmed kvarstår problemen och det saknas åtgärder som försöker lösa dem. Det får anses vara mycket anmärkningsvärt mot bakgrund av dels de stora problemen med betygen och dels deras stora betydelse.

Betygen är en indikatorer, men på vad? Säkert kan betygen säga en hel del om elevernas kunskapsresultat, men på grund av den bristfälliga rättvisan och likvärdigheten kan vi inte veta riktigt vad och hur mycket. Vissa betyg säger mer, andra mindre. Det beror även på lärarnas förmåga att betygssätta likvärdigt och rättvist. Dessutom beror det på deras kunskapssyn. I hur stor del av lärarkåren lever den gamla kunskapssynen kvar? Det är det ingen som vet. Går det kanske att peka ut även andra orsaker, t ex personalens värderingar, perspektiv och kunskaper om eleverna? Det vet vi inte mycket om eftersom det saknas andra indikatorer än betygen.

Och det ställer till problem även för personalen. Många lyckas säkert förverkliga den nya kunskapssynen. Många slutar inte tro på sina elever utan håller fast vid ett potential-orienterat synsätt. Det stärker säkert elevernas självförtroende och ökar lusten för lärande, dvs helt i linje med strävansmålen. Men vad vet vi om det? Det täcks inte in av betygen och märks därmed överhuvudtaget inte utåt.

³⁹ Skolverket (2006:22) s 27.

5 Slutsatser

Först av allt vill jag efterlysa ett betydligt större intresse för vad som är problem. Det är så lätt att lösningar på problem begränsas till en fråga om åtgärder. Det innebär i praktiken att problemen tas för givna. I denna rapport har jag argumenterat för betydelsen av hur man beskriver problemen. Problem kan beskrivas på sätt som försvårar och rentav förhindrar lösningar. Problembeskrivningar kan också dölja de egentliga problemen och skapa nya problem. Därför är det så viktigt att ifrågasätta de problembeskrivningar som ligger till grund för lösningarna.

Vanligtvis bygger problembeskrivningarna på betygen och det gäller även Myndighetens mångfalsplan:

Fokus är satt på kommuner och områden där det finns en stor andel elever med utländsk bakgrund och en överrepresentation av elever som har svårt att nå målen⁴⁰.

Jag menar att formuleringen om ”en överrepresentation av elever som har svårt att nå målen” döljer problemen. Problemet är inte enbart måluppfyllelsen utan även mätningarna av måluppfyllelsen. Alla tycks ju vara överens om problemen med likvärdighet och rättvisa i betygssättningen. Det innebär att betygen inte mäter måluppfyllelsen eller, rättare sagt, vi kan inte veta i vilken utsträckning betygen mäter måluppfyllelsen.

Detta problem döljs i formuleringen ovan eftersom Myndigheten hänvisar till svårigheterna med just måluppfyllelsen. Om Myndigheten istället hade hänvisat till betygsresultaten så skulle man ha hållit öppet för problemen med betygssättningen. Istället formulerar man en problemställning som tar för givet att betygen mäter måluppfyllelsen.

Enligt min uppfattning är det inte i första hand elevernas betyg som är ett problem utan betygssättningen. Detta problem kan brytas ner i två delar. Det är det ett problem med vad betygen mäter. På grund av bristerna i likvärdighet och rättvisa mäter betygen inte det som de är tänkta att mäta. Dessutom är det ett problem med vad betygen inte mäter. Det är inte tänkt att betygen ska mäta strävansmålen, men det är ett problem att dessa inte på något sätt mäts. Det framgår av Skolverkets inspektionsrapporter som visar på stora brister i just måluppfyllelsen av strävansmålen. Skolverket ställer också krav på förbättringar av kvalitetsarbetet i Malmö generellt:

⁴⁰ Myndigheten för Skolutveckling (2006) s 6.

”Kvalitetsarbetet från kommunnivå över stadsdelsnivå och till förskole- och skolnivå bör förbättras. Skolornas kvalitetsredovisningar bör förbättras. Analyser av måluppfyllelsen utifrån nationella mål förekommer i begränsad omfattning vilket får som konsekvens att förslag på åtgärder saknas eller blir för abstrakta och otydliga.”⁴¹

Som jag ser det behövs det mer än så. Det räcker inte med att kräva analyser av måluppfyllelsen rent allmänt. De olika typerna av måluppfyllelse måste analyseras mer specifikt. Framför allt krävs det mycket bättre kunskaper om hur strävansmålen uppfylls.

Det innebär inte att jag förringar problemen med måluppfyllelsen av uppnåendemålen. Tvärtom. Kravet på förbättrade kunskaper om hur strävansmålen uppfylls sätter fokus på uppnåendemålen förutsättningar; dvs processerna i skolan. Om uppfyllelsen av uppnåendemålen mäts genom en inriktning på resultat måste mätningar av hur strävansmålen uppfylls inriktas på process. Betygens mätningar av resultat måste med andra ord kompletteras med mätningar av process.

Det görs redan genom t ex kommunens attitydundersökningar, vilket också Skolverket hänvisar till i inspektionsrapporten. Jag efterlyser dock en fördjupad satsning som inriktar sig på skolprocesser och därmed täcker in uppfyllelsen av strävansmålen, men också förutsättningarna för uppfyllelsen av uppnåendemålen. Denna fördjupade satsning måste också genomföras i Läroplanens anda. Med det menar jag att man ska ta fasta på demokratimålen svagare status som strävansmål. Läroplanen kräver inte att demokratimålen ska uppnås. Därmed har man inte heller bestämt i detalj vad en måluppfyllelse ska innebära. Det görs på så sätt till en del av strävan och överlämnas till lärare och elever att bestämma.

De kommunövergripande attitydundersökningarna, årligen genomförda efter beslut av kommunstyrelsen i augusti 2004, är ett viktigt steg på vägen, framför allt eftersom de vänder sig till eleverna. Det är också en styrka med attitydundersökningarna att man har arbetat fram frågeformulären i samråd med elever och pedagoger.⁴² För att komma tillrätta med de problem som beskrivs i denna rapport skulle dock ett liknande arbete behöva göras till en del av utvecklingen på de enskilda skolorna. Resultatet av sådana

⁴¹ Skolverket (2006:22) s 4.

⁴² Attitydundersökning våren 2005, s 7.

arbetsinsatser skulle sen kunna ligga till grund för en utveckling av de kommunövergripande attitydundersökningarna.

Intresset för hur skolan fungerar har ökat under de senaste åren. Det visar inte bara de kommunövergripande attitydundersökningarna utan även nedläggningen av högstadiet på Hermodsdalsskolan i stadsdelen Fosie. Det var inte i första hand betygens mätningar av resultaten som låg till grund för beslutet om nedläggning utan politikerna hänvisade gång på gång till bedömningar av hur skolan fungerade, framför allt Skolverkets inspektionsrapport. Annars brukar det vara betygens mätningar av resultaten som ligger till grund för satsningar, t ex Myndighetens mångfaldsplan. Men det tunga och kontroversiella nedläggningsbeslutet byggde istället på bedömningar av processerna.

Denna principiellt viktiga förändring av fokus från resultat till process visar att betygen inte räcker till. Det krävs bedömningar även av hur skolan fungerar. Men därmed aktualiseras även frågor om hur dessa bedömningar ska göras, av vem och när. Alla tycks vara överens om att likvärdigheten och rättsäkerheten i betygens mätningar av resultaten måste förbättras. Men vilka krav ställs på bedömningarna av processerna? Vad är det som ska bedömas och varför?

Bedömningarna i Skolverkets inspektionsrapport bygger på en indelning i sex områden, grupperade under tre rubriker. Det första området heter "Kunskaper, utveckling och lärande" och grupperas under rubriken "Resultat". Under den andra rubriken, "Verksamhet", sorterar det andra området "Arbetsmiljö och delaktighet", det tredje "Pedagogisk verksamhet och undervisning" och det fjärde "Styrning, ledning och kvalitetsarbete". Det femte området "Tillgång till utbildning och omsorg" och det sjätte "Resurser" sorterar under rubriken "Förutsättningar. Mot bakgrund av den stora betydelse som Skolverkets bedömningar fick skulle indelningen behöva diskuteras. Svarar indelningen upp mot de behov som finns av processbedömningar? Möjliggör och stödjer indelningen de bedömningar som behöver göras?

Enligt min uppfattning skulle det behöva läggas betydligt större vikt vid bedömningar av de sociala relationerna, framför allt hur det fungerar i relationerna mellan lärare och elever vad gäller t ex förståelse, lyhördhet och förtroende. De sociala relationerna utgör en förutsättning för lärandet. Om relationerna inte fungerar blir det knappast något lärande. Som Laid Bouakaz säger måste eleverna vara undervisningsbara och med det menar han att det

måste skapas fungerande sociala relationer. Enligt Kerstin Larsson är det också vad eleverna säger i det nätverk som har skapats i Malmö för gymnasieungdomar:

De är ju egentligen de som på allra bästa sätt visar vägen till vad som är viktigt för dem. De talar ju så tydligt om att det inte är svenska språket, det är inte mattekunskaperna, utan det är relationerna mellan människorna i skolan som spelar roll.

Att skaffa sig kunskap är ett hårt och mödosamt arbete. Hur kan vi tro att ungdomarna ska ägna kraft åt detta arbete om de saknar vilja, lust och motivation? Det är ju det de inte gör. Istället samlar de bara på sig information och det fastnar inte så länge det inte görs om till kunskap. Därmed skaffar sig de sig inte den bas som krävs för ett fungerande samhällsliv. Ändå kan de mycket väl sluta skolan med godkända betyg och kanske högre än så. Hur vanligt är det att betygen sätts utan hänsyn till strävansmålen? Hur många elever går ut skolan utan att kunna argumentera, kritisera och ta ansvar? Och hur många elever underkänns trots att de kan argumentera, kritisera och ta ansvar? Vad är egentligen problemet?

Sammanfattningsvis menar jag att de satsningar som görs måste bygga på följande slutsatser:

- **Problemen:** Vad som är problem och inte problem behöver analyseras och diskuteras mycket mera.
- **Tolkningarna:** Satsningarna måste bygga på genomarbetade tolkningar av den verklighet som skolan ingår i, tolkningar som i sin tur bygger på tydliga värderingar och sammanhängande perspektiv.
- **Potential-orientering:** Förhållningssätten måste vara potential-orienterade, men det räcker inte att säga utan de måste följas upp och konkretiseras samt bygga på kunskaper om eleverna och deras levnadsvillkor.
- **Perspektiv:** Perspektiven på utanförskap måste vidgas till att också omfatta samhällets innanförskap och då inte bara dess potentialer utan också dess problem.
- **Läroplanens mål:** Konstruktionen med strävansmål utgör både en styrka och svaghet. Styrkan i att lärare och elever får bestämma vad målen ska betyda är samtidigt en svaghet eftersom det också bäddar för ett åsidosättande. Betydelsen av strävansmålen måste därför klargöras.

- Kunskapssyn: Den nya kunskapssyn som Läroplanen företräder behöver klargöras. Det går inte att uppfylla uppnåendemålen utan väl fungerande sociala relationer. Det krävs dessutom att eleverna utvecklar sin skapande förmåga.
- Processerna: Skolornas brister i måluppfyllelse av strävansmålen är ett stort problem som i sin tur gör det svårare för eleverna att lyckas med uppnåendemålen. Det krävs därför särskilda bedömningar och mätningar av processerna vilka sen kan ligga till grund för skolutveckling.
- Betygen: Problemen med likvärdighet och rättvisa i betygssättningen måste åtgärdas. Den allmänna kvalitetshöjning som krävs måste också leda till att betygen sätts på hur strävansmål och uppnåendemål har uppfyllts i sin helhet när det gäller kunskaper i olika ämnen.

Intervjuer

2 juni	Kerstin Larsson
8 juni	Laid Bouakaz
8 juni	Mujo Halilovic och Minka Huskic
12 juni	Caroline Ljungberg
15 juni	Olle Holmberg
15 juni	Eva Morgan
14 augusti	Matz Nilsson

Referenser

Alvesson, Mats (2006) *Tomhetens triumf. Om grandiositet, illusionsnummer & nollsummespel*. Stockholm: Atlas

Gustavsson, Bernt (2002) *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Kalmar: Skolverket

- Jackson, Paul (2005) *Vi är skit för er. Ett reportage om utanförskap i två akter*. Malmö: Fosie Stadsdelsförvaltning
- Malmö Stad (2004) *Skolplan för Malmö*
- Malmö Stad/B Klefbom (2006) *Underlag från Malmö stad till MSU angående utvecklingsdialogen*.
- Malmö Stad (2006a) *VFA - riktad satsning till 11 grundskolor i Malmö*
- Malmö Stad (2006b) *VFA-plan för dialogskolor*
- Myndigheten för Skolutveckling (2006) *Bättre resultat och minskade skillnader - planering för mångfaldsarbetet 2006-07*
- Ramböll Management (2006) *Storstadssatsningen i gymnasieskolan*
- Skolverket (2006:22) *Utbildningsinspektion i Malmö stad: Grundskola*
- Skolverket (2006) *Utbildningsinspektion i Malmö stad: Gymnasieskola*
- Stigendal, Mikael (1999) *Sociala värden i olika sociala världar. Segregation och integration i storstaden*. Lund: Studentlitteratur
- Stigendal, Mikael (2000) *Skolintegration - lösningen på skolans problem?. Rapport om utbildning 1/2000 - Malmö Högskola, Lärarutbildningen, Regionalt Utvecklingscentrum*. Malmö
- Stigendal, Mikael (2002) *Den gode socialvetenskaparen. Vetenskapsteori i vardande*. Lund: Studentlitteratur
- Stigendal, Mikael (2004) *Framgångsalternativ. Mötet i skolan mellan utanförskap och innanförskap*. Lund: Studentlitteratur
- Stigendal, Mikael (2006) *Young People - from Exclusion to Inclusion. Revitalising European Cities*. Malmö:
<http://webzone.lut.mah.se/projects/MS1>