

Abstract

This article is based on a Research-project called Upper Secondary-pupils' Creation of Meaning in the Multicultural Classroom. In this project I and my fellow researcher followed a class during their three years in Upper Secondary School, observing them in lessons and performing interviews with them twice a term. In this article, my main interlocutor/informant, who goes by the name Argita in the text, is a girl of Albanian background, but who has had almost all her education in Swedish schools. I focus on three problems, or questions: how and when are existential questions discussed in the classroom and which role do they play in the teachers' choice of subjects? Second, I am interested in the multicultural classroom, or the culturally heterogeneous classroom, as I prefer to call it. What does it denote and add up to? I suggest that "multicultural" implies much more than just immigrants and Swedes meeting in class. It is also about boys and girls, pupils with different economic and cultural background and pupils representing different youth-cultures. Finally, I discuss what is meant by the terms "offering meaning" and "creating meaning" in school. Does all teaching offer meaning to pupils? I do not think so. Rather, I think that pupils, such as Argita, have a capacity to create meaning, in their schoolwork and in their lives, regardless of what school has to offer.

Keywords: Upper Secondary- pupils, Swedish - Albanian girl, observations, interviews, multicultural classroom, existential questions, offering meaning, creating meaning.

Boel Westerberg, Senior Lecturer of Religion, Malmö University
Boel.Westerberg@lut.mah.se

”Jag tar varken kristendom eller islam på allvar, jag går efter vad jag själv tycker”

Boel Westerberg

Artikeln rubrik är hämtad från en replik i en intervju med en flicka i gymnasieskolan. Hon tillhör en grupp elever som jag och en kollega följt under deras tre gymnasieår genom lektionsobservationer och flera intervjuer. Vi väljer i våra rapporter att kalla henne Argita. Jag har valt att spegla livet i vår gymnasieklass genom Argita. Detta val beror inte på att hon skulle vara annorlunda eller iögonenfallande på något sätt utan snarare på att hon är ganska vanlig och på många sätt kan sägas representera vår klass även om det skulle vara lika riktigt att kalla henne unik och speciell. Argita får spela huvudrollen i min text och i analysen. Fokus i denna artikel ligger alltså på Argita och hennes uppfattningar om tre av forskningsprojektets teman: de existentiella frågornas roll i undervisningen, det kulturellt heterogena klassrummet och slutligen undervisning och lärande som meningserbjudande och meningssökande. Men först krävs att läsaren får ta del av något om det bakomliggande forskningsprojektet för att det sammanhang som ger ramarna och kontexten för samtalen med Argita och tolkningarna av hennes tankar, tal och handlingar ska bli möjliga att förstå.

Bakgrund

Denna text har sitt ursprung i forskningsprojektet Gymnasieelevers meningsskapande i de många kulturernas skola. Detta forskningsarbete har dokumenterats under elevernas tre år i gymnasiet, det vill säga från och med höstterminen 2003 till och med vårterminen 2006.

Forskningsprojektet undersöker en skolverklighet som är av komplex natur och som man talar om i olika diskursiva praktiker. Det undersöker vad som kommuniceras, undervisas om, förhandlas och i övrigt sker i klassrummet i ett par gymnasieklasser. Utgångspunkten är att varje klassrum är mångkulturellt eller, som projektet föredrar att kalla det, kulturellt heterogent. Det som brukar kallas det mångkulturella klassrummet i den offentliga diskussionen är vanligtvis en klass med många ”invandrare”. Detta är ett synnerligen diffust begrepp, eftersom det inkluderar flera heterogena grupper som till exempel elever med olika etniciteter, kön, sociala och kulturella bakgrunder. När vi i forskningsprojektet använder begreppet den kulturellt heterogena klassen menar vi att den innehåller inte bara olika etniska minoriteter utan också flickor och pojkar, ursprungligen svenska eller ej, elever med olika hemkulturer och dessutom med olika ungdomskulturella tillhörigheter och erfarenheter (Se t ex Bjurström, 2005; Ambjörnsson, 2004; Trondman 1999; Ålund, 1997).

Det kulturellt heterogena klassrummet är alltså ett vidare begrepp än det mångkulturella klassrummet. Att eleverna är olika betyder något för de undervisnings- och lärandeprocesser som etableras i klassrummet. Var och en som tillhör en minoritetsgrupp, och för den delen också elever som tillhör

majoriteten, i det klassrum där de befinner sig, måste utveckla strategier för sitt lärande, för sin språkliga och sociala praktik och för sitt kulturella identitetsarbete i just denna miljö. Det är fråga om att i relation till andra bygga identiteter när man upplever att nya situationer kräver ingrepp i den bild man har av sig själv, av sin identitet. Identitetsbyggandet är med andra ord situationellt betingat, vilket i det här sammanhanget betyder att varje elevs sätt att uttrycka sig, språkligt och på andra sätt, växlar, förändras och är beroende av det speciella sammanhang han eller hon befinner sig i. Detta hänger i sin tur samman med skolans kultur och värderingar, rådande maktförhållanden, lärarens val av stoff och innehållets meningserbjudande, det vill säga i vilken utsträckning eleven uppfattar det som händer i klassrummet som intressant och meningsfullt (Aspelin, 2003; Giddens, 1991/1997; Lahdenperä, 2004; Säfström & Svedner, 2000; Säljö, 2000; Ålund, 1997).

Elever uppfattar inte alltid lärares och läromedels erbjudanden som särskilt meningsfulla och kan ganska bryskt avvisa det innehåll som bjuds. Varför det? Kan det bero på att de inte känner igen sig, inte kan se någon nytta med det som de ska lära sig eller att de helt enkelt inte finner någon glädje i arbetet? ”Varför ska jag lära mig det här?” är en inte ovanlig, formulerad eller tyst, fråga i klassrummet. Ibland skapar de sina alldeles egna meningar inom de ramar som skoluppgifterna upprättar, men de kan också skapa sina egna meningar helt utanför skolans traditionella kunskaps-erbjudanden. De skapar istället en mening som är viktig för dem. Intressant är undervisning som meningserbjudande och elevernas lärande som meningsskapande (Englund, 2000; Dahlberg et al, 2003; Säljö, 2000)

Efterhand kom projektets huvudfrågor att röra sig kring å ena sidan undervisning som meningserbjudande och elevernas möjligheter att skapa mening, å andra sidan skolklassens heterogenitet och det problematiska normalitetsbegreppet. Pedagogiska forskare vill definiera undervisning som meningserbjudande (Mäkitalo & Säljö, 2004; Dahlberg, Moss & Pence, 2003; Englund, 2000; Englund (Red), 2004). Innehåller all undervisning ett meningserbjudande eller kan särskilda krav ställas på en sådan undervisning. Om en lektion uppmuntrar till traditionell ochoreflektad reproduktion – erbjuder den då eleverna i klassen något meningsfullt? Skapar eleverna mening i sitt lärande med hjälp av lärares erbjudanden eller skapar de sin egen alternativa mening mitt i det som officiellt sker i undervisningen? Ungdomsforskare visar att nya ungdomskulturer ofta är hybridkulturer med sitt meningskapande som ger uttryck för unga människors behov av att bearbeta sociala, psykiska, kulturella och existentiella villkor (von Brömssen, 2003; Sernhede, 2000; Sernhede, 2006).

Metodisk reflektion

De elever som valdes ut från den större gruppen kom att intervjuas två gånger i terminen i olika konstellationer, enskilt och i grupp. Eleverna samtalade gärna med oss forskare. De tyckte sig positivt utvalda och ställde upp på intervjuerna. Också lärare intervjuades. Intervjuer har som dokumentationsredskap begränsad räckvidd. Det är viktigt att vara medveten om det konstruktivistiska draget i intervjuer. Självklart är det inte så att intervju-samtal speglar en eller annan faktisk verklighet. Att se situationella intervjuer som ett slags objektiva besked om elevernas uppfattningar och erfarenheter

vore att hemfalla åt naiv realism. Elevernas, i det här fallet Argitas, tal är ingen absolut sanning om vad de tycker och tänker. De präglas av intervjuarens frågor, av dialogen, av situationen. En del av det vi som forskare ställer frågor om, har eleverna kanske aldrig tänkt på förut. Svaren byggs i intervjusituationen av forskare och elev tillsammans. Det är inte heller självklart att analyskategorier och tolkningar är sanna. De försöker ge en bild av en sammansatt person under en relativt sett kort period. Vi måste räkna med att våra förklaringar inte är en beskrivning av vad som sker i huvudet på praktikern utan av det som sker i huvudet på oss som forskare, alltså är knutna till forskningspraktiken. Det finns ingen forskning eller teori som undgår problemet att tillskriva informanterna något som de inte själva ser eller vill kännas vid. Forskaren eftertionaliserar eftersom det passar hennes eller hans syften. Forskaren vill hitta regelmässigheter och förklaringar (se till exempel Staf Callewaerts tolkning av Bourdieus *La reproduction* 1992 kapitel 8). Detta tar sig bland annat uttryck i val av teman och kategorier för analysen. Dessa val måste göras för att materialet ska kunna analyseras över huvud taget, men samtidigt måste vi som forskare inta ett metaperspektiv och inse att våra utpekade kategorier är ett val av flera möjliga. Alla forskare är inskrivna i ett sammanhang som mer eller mindre påverkar vårt sätt att till exempel välja forskningsfrågor, analyskategorier och göra tolkningar av materialet. Om detta är vi bara delvis medvetna. Vi kan inte svära oss fria från detta. Vi är bundna av våra tidigare erfarenheter både som människor och forskare, av vår egen utbildningsbakgrund och av våra värderingar och föreställningar. Detta kan vi med Bourdieu kalla våra dispositioner. De kan beskrivas med hjälp av Gytz Olesens ord i en uppsats om Bourdieu i ett pedagogiskt perspektiv:

Bourdieu förklarade hur de objektiva strukturerna genom aktörens praktik "sätter sig" i den enskilda individen och därmed sedimenteras i form av synsätt och uppfattningar om sig själv och sin värld. Det som Bourdieu kallade dispositioner. (2004, s 145)

Jag ansluter mig alltså till konstruktionistiska teorier som bland annat menar att ny kunskap uppstår i mötet och i dialogens mellanrum, både när det handlar om lärande och om ny kunskap genom till exempel intervjuer (Alvesson & Kärreman, 2004; Kvale, 1997; Lahdenperä, 2004). Ändå kan det sammantagna resultatet av lärar- och elevintervjuer och våra egna observationer ha något att säga om en skolklass liv och arbete i det senmoderna samhället.

Självfallet är lärarnas och elevernas utsagor utsatta för vår tolkning och beroende av vår sociokulturella bakgrund, vår forskningsansats och våra förväntningar som verksamma lärarutbildare. Vi har i forskningspraktiken sökt bevara en reflekterande och skeptisk inställning till den diskursiva nivån, men kan inte utesluta att vi stundtals blir alltför kategoriska (Alvesson & Kärreman, 2004). Vi har intresserat oss för meningsnivån, det vill säga intresserat oss för vad elever och lärare menar med de uttryck de använder. Vi är tilltalade av det som har kallats "den språkliga vändningen inom samhällsvetenskaperna" (Alvesson & Kärreman, 2004 s 97 ff) och som bland annat betyder att "det för oss som forskare inte finns något absolut säkert sätt att veta vad vissa former av tal har för mening" (ibid s 118).

Detta kan sägas vara en del av den språkliga vändningen där forskningstexten spelar en allt större roll. Det kan heta att ”tonvikten måste förskjutas från fältarbete till textarbete” (ibid s 110). Det handlar om kreativ och fantasifull tolkning och att vara medveten om att ”vi inte kan se något utan att se det som något”(Asplund och Geertz citerade av Alvesson och Kärroman s 115). Jag kan se att det finns ett spekulativt drag i min text, men instämmer i Alvessons & Kärromans syn på forskningens dygder: ”Till dygder som kanske bör lyftas fram starkare hör skapandet av nya idéer och insikter, estetiskt engagerande texter, användbara lösningar på praktiska problem och politisk medvetenhet (ibid s 123). Detta är ett ideal, därmed inte sagt att det förverkligas.

Något om klassen

Klassen där Argita ingår är ett samhällsvetenskapligt program (SP-program). Den bestod av drygt 30 elever med en stor kvinnlig dominans. Flertalet elever har utländskt ursprung men har bott länge i Sverige och har gått i svensk skola.

Flickorna, som är i klar majoritet, ger intryck av att vara ganska lika när det gäller yttre karaktäristika som kläder, frisyrer och smink. De säger sig alla lyssna på samma musik. De olika etniska och religiösa bakgrunderna tycks spela liten roll. Detta bekräftas också med kraft av lärarna i den första lärarintervjun, när vi frågar om likheter och olikheter i klassen och vari en eventuell heterogenitet skulle bestå. SP-klassens elever har mycket olika sociokulturell bakgrund, kan vi sluta oss till utan att närmare efterforska sådana bakgrundsvariabler. Vi kan till exempel se det av deras bostadsadresser i en starkt segregerad kommun. Eleverna i vår SP-klass beskriver i positiva ordalag sin skola som en där man kan vara som man vill och se ut hur man vill, till skillnad från hur det är i andra skolor, som av eleverna betraktas som snobbskolor.

Vi båda forskare som drivit projektet *Gymnasieelevers meningsskapande i de många kulturernas skola* har hittills skrivit en artikel som behandlar ett delproblem ”Den här texten kommer inte till mig...och jag kommer inte till den” (Linnér & Westerberg, 2004). Den behandlar framför allt elevernas tankar kring övergången mellan grundskola och gymnasieskola, från trygghet till ansvar. Vi har också tolkat och analyserat ett ämnesövergripande projekt som vi följt ganska nära i en forskningsrapport, som utkom hösten 2006, kallad *Med Hamlet och Freud på nattduksbordet: En studie i gymnasieelevers meningsskapande* (Linnér & Westerberg, 2006). I denna rapport beskriver och analyserar vi en liten del av arbetet i en skolklass nämligen lärarnas och elevernas tankar och tolkningar i samband med läsning och bearbetning av Shakespeares drama Hamlet. Vi är nyfikna på vad som faktiskt, bortom alla tidningsrubriker, händer i ett konkret klassrumsarbete. Sysslar man med det gamla vanliga eller händer det något nytt? Är det sant att eleverna ingenting lär sig i den senmoderna skolan? Den typen av frågor ställer vi oss och diskuterar också en del tänkbara svar.

I denna artikel väljer jag att utifrån en enskild elev, som vi alltså kallar Argita, diskutera tre frågor som både har ett inbördes sammanhang och nära hänger samman med projektets övergripande diskurser. Mitt syfte med artikeln är att låta Argita träda fram och spegla dessa kategorier, som

samtidigt kan ses som aspekter av samma problemområde – för det första, elevernas centrala funderingar och frågor kring sina liv och sig själva. Dessa formulerade eller oformulerade tankar menar jag hänger samman med elevernas identitets- och kulturbyggen och med deras språkliga praktiker. För det andra vill jag diskutera det mångkulturella klassrummet, eller, som vi föredrar att kalla det, det kulturellt heterogena klassrummet som kommer till sitt speciella uttryck i den här klassen som i alla skolklasser. Mitt tredje problemområde rör olika aspekter av begreppet mening: Hur ser elever, i detta fall Argita, på meningen med skolan och på det meningserbjudande och meningsskapande som borde äga rum i skolarbetet? Det är inte svårt att se att dessa tre problemområden är nära sammanvävda av trådar på längden och tvären och antagligen intrasslade i varandra på flera olika sätt. Argita får tråda fram som ett inslag i väven och bli den som ska tydliggöra frågor och svar. Hon presenteras efter hand som hon framträder i de olika delproblemen. Även om ovan skisserade problemområdena hänger nära samman väljer jag här att uppehålla mig vid dem separerade för åskådlighetens skull. Argita är min huvudsagesman, inte slumpmässigt vald, men vald för att hon tänker, pratar och är ganska orädd. Hon blir tydlig i materialet och hon har gjort mig nyfiken. Någon gång får hon i min text sällskap av andra elever som stärker eller tvärtom motsäger hennes uppfattningar.

Argita och livets frågor

Redan i första intervjun karaktäriserar sig Argita som vanlig. Det är ganska uppenbart att det för henne är ett positivt laddat ord som kanske närmar sig normalitetsbegreppet. Hon är vanlig, säger hon och det betyder att hon inte tillhör någon extremgrupp som utmärker sig genom klädstil och andra yttre tecken. På flera sätt kan Argita uppfattas som en mainstreamflicka i sin klass. Till det yttre liknar hon det stora flertalet flickor till exempel vad gäller klädsel, frisyr, intressen och framtoning. Hon är glad, pratsam, pigg och rolig och bryr sig lite lagom mycket om skolan. Från mina observationsanteckningar vid en geografielektion som lär ut kartläsning och kartkunskaper har jag antecknat att Argita tillkallar mig och visar på en Stockholmskarta, där hon vill ha hjälp att hitta, något som solklart är i hennes eget intresse och på intet sätt anknuter till lärarens frågebatteri.

Samma kör som i går med fortsatt kartanalys. Först på tavlan vad som kommer på provet. Jo, visst kan det försvaras med att det lugnar eleverna, men... Också tydligt hot, piska.

De viftar hela tiden och vill ha hjälp. Här observeras inte i samma grad när de gör annat. Disciplineringen är mera dold, bättre? Eller sämre?

Argita visar mig Sthlmskarta och frågar var NK ligger. (Observation 16 september 2003)

Hon är mycket negativ till ”en grupp, typ, snobbar, som går på tjusiga fester och har dyra kläder” (Int Argita 24 september 2003). Hemma känner hon sig med dem som har ungefär samma inställning, lyssnar på samma musik, R’n’B (Rhythm and Blues, som i sin populära form anknuter till hip-hop och

rap) och är vanliga, som hon själv. Det är de flesta. Argita skiljer tydligt på vi och de andra. Hon har albanskt ursprung men hela sin skoltid i Sverige.

Det Argita saknar under tidig gymnasietid är kamrater och lärare i grundskolan som hon kunde diskutera djupare frågor med, som kände henne och accepterade henne som hon var. Hon refererar till ämnet Livskunskap, som klassen har en gång i veckan i ettan. Ämnet delas av läraren i samhällskunskap/psykologi och läraren i svenska/filosofi. I Livskunskap ges tillfälle att diskutera olika etiska - och värdegrundsfrågor. En kortfattad observationsanteckning kan ge en glimt av vad man sysslar med:

Eleverna får lappar. De ska skriva benämningar på killar o tjejer och sätta upp på tavlan. Mängder med lappar täcker hela den vita tavlan. Därefter får var och en plocka ner det hon eller han inte vill bli kallad.

Det blir väldigt segt med alla lappar som ska sättas upp o plockas ner. Men eleverna tycks vara genuint intresserade, nyfikna. Här finns ett försök att ta vara på deras egna erfarenheter. Inga färdiga svar, klassen konstruerar tillsammans.

Samtidigt innebär det tendenser till språkmoralism. Det finns en dubbelhet i lektionen: å ena sidan inbjuds eleverna att dela med sig av sina egna erfarenheter och sätt att uttrycka sig. Det genererar självklart en del mindre korrekta ord kring kön och invandrare. Dessa plockas emellertid snabbt bort av eleverna själva. Så, vill man inte bli kallad. Dit hör för övrigt ordet 'invandrare' som tas ner från tavlan. Å andra sidan kan läraren, trots att eleverna själva valt bort för dem stötande ord, inte låta bli att mot slutet hålla ett förmanande pekfinger, där det mindre lämpliga i ord som till exempel "hora" påtalas. Därmed faller elevernas egna ställningstaganden och kloka val. (Observation 24 september 2003)

Läraren håller fast vid sin fostransroll, även om det i det här sammanhanget inte är nödvändigt. Eleverna har sin egen moral och vet mycket väl vad som gäller. För att tala med sociologen Zygmunt Bauman (Bauman, 2001) tycks läraren var övertygad om modernismens goda lösningar och föreställningen om att samhället ska peka ut moralen och lösa uppkomna dilemman på ett allmänt klokt och accepterat sätt. Så är det inte i det postmoderna samhället, menar Bauman. Där måste vi lära oss att leva med ovissheten och med aldrig lösta dilemman. Vi räknar inte längre med "att lagstiftarnas visdom eller filosofernas skarpsinne en gång för alla ska befria oss från moralisk ambivalens och osäkerhet i fråga om våra besluts konsekvenser" (Bauman ibid s 43). Moral är i stället det som växer fram och skapas i en föränderlig kultur, där människor är kapabla och har moralisk förmåga som kommer samhället till godo. Han säger vidare:

Den mänskliga verkligheten är tilltrasslad och mångtydig – och därför är moraliska beslut, till skillnad från abstrakta etiska principer, ambivalenta. Det är i en sådan värld som vi måste leva /---/ få av oss skulle vara beredda att förklara vad det är för principer som styr oss.

Och ännu färre skulle ha hört talas om de ”grunder” som vi förutsätts behöva för att vara goda och vänliga mot varandra.

Att veta att detta är sanningen (eller bara intuitivt veta det, eller fortsätta som om man visste det) är att vara postmodern. Postmodernitet är, kan man säga, modernitet utan illusioner (aa s 44)

Argita säger, att hon tyckte att lektionen i livskunskap var rolig och att hon lärde sig vilka som inte tycker som hon och kan undvika dem. Hon tycks på samma gång vara individualist och söka sig till gemenskaper av likasinnade. Jag kommer senare att prövande kalla Argita en postmodern människa. Detta i medvetenhet om att termerna modernt och postmodernt kan användas på många olika sätt och diskuteras i all oändlighet. När det gäller de stora frågorna i livet och hennes förhållande till etablerade religioner låter vi Argita själv komma till tals i en intervju:

A: Ja det är ju två helt olika religioner, i Sverige är det kristendomen och i Albanien islam.

I: Betyder religionen något för dig?

A: Nä, jag tar varken kristendom eller islam på allvar. Jag går efter vad jag själv tycker. Jag bryr mig varken om vad nån bibel eller nån koranen säger. Jag är typ sån ateist.

I: Du och din familj går alltså inte till moskén?

A: Nä

I: Firar ni inte högtider eller så?

A: Jo, fast mina föräldrar har alltid varit såna, gå inte typ efter islam eller så ... Jag bor ändå i Sverige o dom vill att jag ska bli svensk med språket o så, jag ska ändå typ bo här. Ingen av dom äter gris, men min pappa har sagt: ät gris om du vill. Jag själv äter inte det för ingen av mina kompisar gör det, så det har blivit så automatiskt, men ... Ingen av mina föräldrar är så muslimska, men ändå, vi umgås ju med muslimer och firar traditioner o vi fastar inte men firar festen efteråt.

I: Hur firar ni det då? Genom att vara tillsammans?

A: Ja, typ vänner och släkten och äter och så... . (Int Argita 25 mars 2004)

I denna intervjusekvens kan vi lägga märke till flera intressanta repliker. För en svensk är det inte svårt att känna igen hennes inställning till religion och traditioner. Traditionerna lever vidare men har ny sekulariserad symboladdning: ”Vi fastar inte men firar festen efteråt”. Det kan vara värt att påpeka att den muslimska id al-fitr-festen vid fastans avslutning i mångt och mycket liknar det kristna julfirandet, en släkt-och familjefest som präglas av glädje, gåvor, gemenskap och ett dignande matbord.

Argita tar klart avstånd från etablerade religioner med tydliga dogmer och en uttalad etik. Hon tror inte på en gud, som finns i Bibeln eller i Koranen, däremot på en som hon själv konstruerat, som vi ska se. I sitt avståndstagande från de traditionella religionernas gud sluter hon sig till en stor grupp svenskar enligt ett antal religionssociologiska undersökningar. Många säger sig tro på något, men vet inte riktigt vad och tar samtidigt avstånd från Bibelns gud (se till exempel Hamberg, 1997, Sjödin 1995, Hammer 1997). Argitas uttalanden om kristendom och islam som två helt olika religioner tyder inte på någon närmare bekantskap med dessa livsåskådningar. Det samma gäller hennes föreställningar om religionernas krav och straff. Man kan påstå att Argita lever med ett slags folkliga common-sense föreställningar. Snarare är det så att hennes egen moral, som den direkt eller indirekt framkommer i olika samtal, tillspetsat kan uttryckas ungefär som: man ska vara hygglig mot varandra och ta hand om varandra. Och den moralen är såväl religiöst som kulturellt och folkligt allmängods. Låt mig som exempel citera etikprofessorn Göran Bexell:

Skulle jag våga mig på att sammanfatta religionernas sammanfattande bud och hållning får det bli följande: det är en fråga om en antiegoistisk norm om medmänsklighet och skydd av det sociala gemensamma livet, särskilt på hotade punkter, samt respekt och vördnad för individens liv, vilket beror på att moralen med nödvändighet växer fram också ur den sociala samlevnadens villkor (Bexell, 1997 s 91).

Inom parentes är det samma moral som utmärker den så omdebatterade "Värdegrunden" för svensk skola. Samtalet med Argita fortsätter:

I: Vad tycker du är viktigt i livet?

A: Att ...man ska göra det man själv tycker, typ, sträva efter det man själv vill. Inte låta nån trycka ner på en. Ingen ska bestämma över en, man ska exakt göra det man känner för, man ska ändå ha nåt mål i livet typ kunna få en bra utbildning ... typ va lycklig så , familjeliv och allting så.

I: När känner du dig glad o nöjd?

A: När jag tycker att jag uppnått nåt bra, det kan vara om jag fått bra betyg på nåt prov eller om det hänt nån bra sak i familjen typ, så det kan va olika, man känner sig typ så lycklig.

I: Känner du dig misslyckad nångång?

A: Ja, ofta. Det kan vara tvärtom om jag fått nåt dåligt betyg eller en massa folk missuppfattat mig eller säger sånt, för jag tänker inte mig för ibland när jag snackar, jag menar ju inget illa, men då blir jag typ lite så, varför sa jag så o, o det finns vissa saker jag gör som jag inte tänker o då blir jag så missnöjd o tänker varför gjorde jag så o... annars

är det så: gud lät det hända, det var nog meningen att det skulle hända om det hänt nåt dåligt. Det kanske finns nåt positivt i det i alla fall.

I: Du sa att du var ateist ju?

A: Ja, ja, men jag tror ändå att det finns nån gud fast jag tror inte att det är den gud som finns i bibeln eller koranen. Typ jag tror bara han finns någonstans, fast han är inte typ sån som dom skriver: gud säger man får inte göra så eller så. Jag tror inte han säger så ...jag tror ändå det finns nån gud men jag tror inte han har så jätte -, jättemycke makt, så som ändå alla tror, typ, så typ, att gud kommer att straffa dig hit o dit. Jag tror inte på sånt. (Int Argita 25 mars 2004)

Lite överraskande för intervjuaren hänvisar den Argita, som nyss sagt sig vara ateist, till en gud som ingriper i tingens ordning och styr och ställer och kanske har en mening med det som sker. Han (!) finns någonstans, men talar inte om vad man får göra och inte får göra. Han har inte så mycket makt, men tycks ändå styra livet: ”det var nog meningen att det skulle hända.” Snarare är det Argita som bestämmer och hennes gudsbild är tudelad. Dels beskriver hon en ödesgud som håller i trådarna och manipulerar med människors liv och det som händer. Dels tycks hon mena att gud står för meningen i tillvaron. Kanske finns det något positivt i det som sker, även om vi inte kan förstå det, säger hon. Argita klär sina tankar i sin egen språkdräkt och sätter med hjälp av språket ord på sina föreställningar. Det skapar hennes verklighet, sann för henne och antagligen flera av hennes kamrater. Det bekymrar inte Argita, att det hon säger är motstridigt och klivet. En teologisk forskare som intresserat sig för språkets roll och litteraturens metaforer menar:

Religiösa utsagor kan inte tillerkännas någon annan karaktär än övriga språkliga uttryck, utan de provas precis som alla andra språkliga utsagor på sin användbarhet i de gemenskaper där människor är beredda att – utifrån sin tro och sina erfarenheter – tillerkänna dem en viss sanning. (Larsson, 1999 s 61)

En folklig religiositet eller folkliga föreställningar lever vid sidan av, eller om man så vill under, de olika kontexternas etablerade religionsformer. Tro på ödet som allmän folkstro finns från de gamla grekerna över gammalnordisk religion och fram till våra dagars folkliga föreställningar som kan ta sig uttryck i spådomar och horoskop. Människor i olika tider och samhällen har själva formulerat det de tänker sig att ödet bestämmer. Gemensamt är dock att det handlar om viktiga händelser i livet: barns födelse, äktenskap, olyckor och död. Att hitta en mening i det som sker tycks vara en allmän mänsklig strävan. Den är också Argitas.

Argita deltar aktivt i firandet av familjetraditionerna och vad pappa säger är viktigt. Samtidigt lever hon sitt eget liv med kompisar av olika slag och med disco och fester. Det är spännande att prova tanken att Argita är en representant för det sen- eller postmoderna samhället. Hon har sina egna projekt, hon tycker att det egna valet är viktigt, hon vill inte underordna sig någon annan och hon vandrar ut och in i olika identiteter och kulturella tillhörigheter. Hon bygger sin egen identitet med byggstenar från en mängd

olika håll utan att det tycks bekymra henne att allt inte hänger logiskt och rationellt ihop. Hon bejaktar det som ”känns rätt”. Också detta ett postmodernt inslag: livets förtrollning erkänns igen. Den som enligt Bauman varit ”det postmoderna törnet i modernitetens kropp /---/. Den postmoderna världen är en värld i vilken mysteriet inte längre är en knappt tolererad främling som väntar på en utvisningsorder” (aa s 45). Argita är klar över

att ... man ska göra det man själv tycker, typ, sträva efter det man själv vill. Inte låta nån trycka ner på en. Ingen ska bestämma över en, man ska exakt göra det man känner för, man ska ändå ha nåt mål i livet, typ kunna få en bra utbildning, typ va lycklig så , familjeliv och allting så.
(int Argita 25 mars 2004).

De traditionella religionernas läror och påbud avvisas och Argita är religiös på sitt eget sätt. Det är knappast för djärvt att påstå att hon avvisar de ”stora berättelserna” (Lyotard 1984; Bauman, 2001; Dahlberg et al, 2001). Det vill säga livets allomfattande berättelser och ideologier som kan vara till exempel kristendom, marxism eller liberalism. Jag har inte sett islam nämnas i detta sammanhang även om ett avståndstagande från den religionen självfallet finns och kanske än mer kommer att finnas i en sekulariserad, kanske europeisk, islam. Man skulle kunna nämna en författare och debattör som Salman Rushdie. Också islam är naturligtvis en i hög grad allomfattande ideologi som kan förnekas av sekulariserade människor, dit vi kan räkna Argita.

Även i ett annat avseende kan vi räkna Argitas inställning som postmodern. Hon skulle kunna sägas höra hemma i nyandligheten, inte till någon specifik rörelse utan mera till en vag religiositet. Hennes religion är inte konform, den är hennes egen med plock lite varstans ifrån som vi sett. Det är hennes liv och hennes lycka som är viktig. Det är lätt att finna systrar till Argita. En snabbbläsning av insändarsidan Postis för ungdomar ger omedelbart belägg. En flicka skriver att konfirmationstiden gett henne så mycket av samtal kring livsfrågor att hon konfirmerade sig. ”Om jag då inte tror på Gud, skit samma, för detta var mycket större än religion” (Cyniker i månlyus, Sydsvenskan 20061113). Vi har tidigare sett hur Bauman menar att de egna projekten och den personliga moralen är typiska för postmoderniteten. Religionsforskaren Olav Hammer antyder i sin bok om New Age att nyandligheten passar vår tid alldeles utmärkt. De stora berättelserna som väglett de västerländska samhällena under den moderna tidsåldern, framstegstanken och rationaliteten, har inte längre samma giltighet, inte heller de stora religionerna. Han fortsätter:

Om modernismen bärs upp av en elit ger det postmoderna tillståndet röst åt andra grupper: marginaliserade människor, utomeuropeiska kulturer, folk utanför det akademiskt skolade lägret. Om modernismen är sammanhållen är det postmoderna tillståndet splittrat, ett kalejdoskop av lösa delar. Om modernismen tror på vetenskap och rationellt tänkande omfattar postmodernismen också andra uttryckssätt: lek, känsla, experimenterande. Om modernismen tror på en sammanhållen personlighet, ett enhetligt jag, består det postmoderna samhället av människor som är inkonsekventa, visar upp

olika sidor och glider ohämmat mellan olika åsikter och stilar. Här kan man skönja en värdegemenskap med den speciella folkliga religiositet som frodas inom New Age. (Hammer, 1997 s 304)

I det vaga religiösa landskap som kallas New Age eller nyandlighet plockar man ur religionernas verktygslådor och väljer och vrakar efter sitt eget huvud. Nyandligheten sysslar med de existentiella frågorna som en ny folktro i ny språklig dräkt.

I allt detta tycker jag mig känna igen den Argita jag lärt känna i texter, under lektioner och i intervjusamtal under hennes tre år i gymnasieskolan. Jag har med citat från observationer och intervjuer visat tankar och drag hos Argita som kunde benämnas postmoderna. Och hon är inte ensam. De av hennes klasskamrater vi lärt känna i vårt projekt delar i mycket hennes uppfattningar om livet och världen. De menar i flera intervjuer att de ämnen i skolan som känns viktiga och intressanta inte minst är de som tar hänsyn till elevernas tankar och existentiella frågor: livskunskap, filosofi, religionskunskap och ett ämne som kallas Människan socialt och kulturellt och som de läser sista året i gymnasiet (Gruppintervjuer 2003, 2004 och 2005).

Vi och de andra – om heterogeniteten ur Argitas perspektiv

I detta avsnitt ska jag diskutera det vi i forskningsprojektet *Gymnasieelevers meningsskapande i de många kulturernas* skola valt att kalla den kulturellt heterogena skolan. Vi har valt detta uttryck eftersom vi vill markera att kulturell heterogenitet är ett vitt begrepp och, menar vi, mindre statistiskt än kulturell mångfald som används i den officiella och massmediala retoriken och där oftast får beteckna ett samhälle, en skola, ett klassrum med många invandrarelever. En gång invandrare, alltid invandrare. Ozan Sunar, teaterchef och debattör skriver:

Det tycks finnas ett nästan outhärdligt gap mellan våra institutioners offentliga retorik; principer, deklARATIONER och den pragmatiska vardag där dessa principer skall gestaltas. Och är man pessimistiskt lagd kan man troligen hävda att glappet blir större och större ju komplexare vår omgivning blir. (Sunar, 1995 s 55)

Det handlar om integration, värdegrund, människosyn och ytterst om demokratifrågor. Elever av alla slag måste i skolan få ingå i en demokratisk gemenskap med konkreta möjligheter till medbestämmande och ansvar i en ständigt pågående process.

I Skolkommitténs delbetänkande *Krock eller möte: Om den mångkulturella skolan* (1996) uttrycks liknande tankar redan som motto på förståsbladet. Dessvärre kommer sedan hela betänkandet, såväl som den kompletterande antologin *Den mångkulturella skolan* att diskutera etnisk mångfald, vilket väl också var uppdraget. Inledningsvis skriver kommittén emellertid:

Arbetet med detta betänkande har lärt oss att det är svårt för att inte säga omöjligt att skilja ut etnicitet från annat som också har med människors erfarenheter och situation i samhälle och skola att göra.

Varje gång vi har närmat oss en fråga med etniska kulturglasögon har vi hamnat i en diskussion som inbegriper klass, kön, ålder osv. Den diskussionen handlar ytterst om makt och vanmakt, om synlighet och erkännande – eller om man så vill – om demokrati (aa s 5).

Elever, som alla människor, söker i sitt identitetsarbete allianser åt olika håll. Deras multipla identiteter kan beskrivas som en tillgång men beskrivs snarare som något som ställer dem utanför och gör dem till avvikare. Det är inte oviktigt hur elevernas identitetsbyggen uppfattas och beskrivs av deras omgivning, till exempel i skolan. Mångkulturaliteten som begrepp i förening med identitet, etnicitet och sociokulturell tillhörighet har under senare år diskuterats av flera forskare (von Brömssen, 2003; Ålund, 1997; Ambjörnsson, 2004; Bunar, 2001). Offentligheten i skolan har kritiserats för att ensidigt se etnicitet och inte minst goda språkkunskaper i svenska som avgörande för integrationen (Evaldsson, 2000; Hägerström 2004; Cederberg, 2006). Identitetsarbetet innebär att eleverna avvisar det som inte är aktuellt och meningsfullt. De söker sig i sitt identitetsarbete till relationer med enskilda och grupper både i skolan och utanför. De vänder sig till andra människor och söker deras stöd och deras bekräftelse. Det betyder, som tidigare påpekats, att identiteter, språk och kulturella tillhörigheter växlar, byts och konstrueras beroende av situation och kontext. Detta kommer tydligt att visa sig i studiet av Argitas förhållningssätt till sig själv, till vilka som är vi och vilka som är de andra. Etnicitet förefaller inte att för Argita vara en särdeles aktuell kategori. En problematisering av etniska identiteter, som jag menar är tillämplig på Argita, gör sociologen Jeanette Hägerström:

Etniska identiteter är flytande, dynamiska, situationella och komplexa, men de är inte konstant medvetna genom livet ... Förhandlingar pågår ständigt och interaktion sker inom och utanför etniska samhörigheter/sammanhang /---/ När etnicitet betonas riskerar man att grundmura föreställningarna om att etnicitet är en oundviklig del av en människas identitet och man glömmer lätt bort att etnicitet är en konstruktion, skapad i mötet med andra, även om etnicitet samtidigt är verkligt för oss. (Hägerström s 66f)

Det som uttrycks i detta citat vill jag arbeta med som utgångspunkt, när jag nu övergår till att direkt vända mig till Argita och lyssna till hennes tal om identitet, etnicitet och om vilka som är vi och de andra. I sammanhanget är det också väsentligt både för Argita och för tolkningen av hennes meningar att inte glömma bort hur andra ser på henne, en inte oväsentlig del i identitetsarbetet. Det finns uppenbarligen en intern och en extern definition av en persons etniska tillhörighet - dels definierar man sig själv, dels tillskrivs man en identitet av andra. Eriksson et al talar om objektifiering av den andres identiteter när de essentialiseras, naturaliseras och fixeras, det vill säga slås fast en gång för alla i stället för att ses som tillfälliga och situationella. Denna objektifiering är en viktig ingrediens i exotisering och kolonialism. I skolan leder ett objektifierat och essentialistiskt sätt att se på etnisk och kulturell identitet till temadagar kring invandring, utställningar av föremål från ”olika kulturer” och dagar när man äter annorlunda mat. Stereotyper och fördomar flödar fritt (Eriksson et al, 1999; Hall 1999, Hägerström, 2004; Trost & Levin, 2004). Dessa tankar utgör en för mig

viktig bakgrund i tolkningsarbetet. I denna artikel med begränsat utrymme kan jag inte utförligt diskutera begreppen identitet, kultur och etnicitet, men de kommer att prägla min analys.

I den första intervjun med klassens lärare (25 maj 2004) utspann sig följande samtal mellan oss två intervjuare och de tre lärarna:

I: Ska vi gå över till...alltså det här är ju en klass som präglas av, i alla fall för mitt öga, av nån slags mångfald, eller en slags heterogenitet på olika sätt och det vi undrar är om ni upplever det som en positiv möjlighet och/eller som ett hinder eller är det så att det ibland är det en möjlighet och ibland är ett hinder? I så fall i vilka situationer kan detta uppträda? Det positiva och det negativa med mångfald.

B: I vilken mening menar du mångfald?

I: jaha.....skratt

M: Ja, det är väl det de vill att vi ska svara på antagligen

I: Jaha, skratt ...ja, fundera på det lite. Man kan ju mena en ting men också en annan... här finns ju en könsolikhet eller ojämlikhet, om man säger så, som är alldeles tydlig och en mera etnisk naturligtvis och där finns flera andra.

M: Den största skillnaden, den största heterogeniteten, är den så kallade kulturklassen, vilken form av studievana som finns, som jag ser det, o de andra är... det som gäller etniciteten märks ju inte, den är inte viktig och könsskillnaden, den är jag nog lite för van vid på SP-program. Pojkarna är tysta utom i tvåan (ngn: mmmmm). Så den tar man väl för given och klappar pojkarna lite extra på axeln om de skulle drunkna i det östrogena.

I: Vad sa du östo....?

M: Det östrogena, kvinnor, men kulturklassen tycker jag är ett problem, nu håller jag på och blandar begreppen, använder klass i flera olika betydelse, men kulturklassen är nog det jag tycker är svårast /---/

I: Lärandekultur?

M: Lärandekultur, ja, men också hela inställningen till skolan: vad är skolan till för? /---/

M: Men om du frågade dem tror jag inte ngn skulle uppge etnicitet eller så som skillnad

B o L: (med eftertryck) Nääääääääää

I: Det skulle vara intressant att ändå, inte just nu, snurra kring etniciteten – det är ju, alltså pratar man med eleverna så kan de göra

markeringar, om man intervjuar Ekrem till exempel så kan han tala om sin säregenhet ... och som har etnicitetsanknytning i elevens perspektiv

L: Då är det en helt annan fråga för då är det verkligen hur eleven upplever det, vilket inte är det samma som att vi lärare upplever det.
(Int Lärgrupp 25 maj 2004)

I detta samtal ser vi exempel på hur lärarna resonerar kring etnisk och kulturell tillhörighet. Lärarnas repliker innehåller mycket insikt, men de är samtidigt ganska omedvetna. Etniciteten betyder ingenting för dem som lärare och för hur bra eleverna klarar sig, menar de. Det är i stället det som en av lärarna, svenskläraren, som vi kallar för Mats, kallar kulturklassheterogeniteten. Han får medhåll av åtminstone en av de andra lärarna. Det är elevernas kulturella bakgrund och i viss mån deras grundskoletillhörighet som är avgörande för studierna. Och detta har, menar de, ingenting med etnisk tillhörighet att göra. Vi antar att det som lärarna kallar "kulturklass" och som inte sägs ha någonting med etnicitet att göra, är lärarnas sätt att tala om elevernas sociokulturella bakgrund. De har inte, för att använda Bourdieus terminologi, det för skolan och lärarna rätta kulturella kapitalet (Bourdieu 1994/2001). Skolan blir svår för dem. Omedvetenheten hos lärarna ligger i att de inte ser hur nära socioekonomisk tillhörighet, grundskola man går i, kulturellt kapital och etnisk tillhörighet hänger samman, inte minst i en starkt segregerad stad.

Mats yttrande i intervjun är intressant på flera sätt. Vi kan reagera på, hur han överdrivet arrogant och föraktfullt, men möjligen på skoj, beskriver flickdominansen som "det östrogena havet" som pojkarna ska frälsas från. Mera intressant i det här sammanhanget är hans klassificering av eleverna i olika "kulturella klasser". Vi ser under vårt arbete i klassen hur denna indelning manifesteras och blir till en bestående struktur. Det som har hänt ett år senare, är att eleverna nu tycks ganska klara över klassuppdelningen och vet vart de hör. Vi kan konstatera, att även om Mats säger att klassens heterogenitet inte handlar om etnicitet, så sammanfaller delvis ändå de "kulturella klasserna" med olika etniska grupper. De som inte platsar och har kvalificerat sig mönstras ut och utestängs från gemenskapen. Både lärare och klasskamrater upprättar hinder och gränser. Lärarna genom att definiera ut en del elever som otillräckliga. Kamraterna genom att vägra dem tillträde till sina grupper (Gruppintervjuer 2003, 2004 och 2005).

Med avseende på de så kallade olika kulturella klasserna tycks ingen omstrukturering, ingen nykonstruktion, ha ägt rum från första läsåret till sista. Det framgår av observationer och intervjusamtal. Vår stad är starkt segregerad i stadsdelar och skolor med olika sociokulturella strukturer. De har också klart olika status i invånarnas, massmedias, föräldrars och lärares föreställningsvärld. De har kallats innanför- respektive utanförskapsskolor av en forskare (Stigendahl, 2004). Sammanfattningsvis vågar man påstå, att lärarna dels menar att etnicitet inte alls spelar någon roll för elevernas prestationer, dels pekar de ut elever med annat etniskt ursprung som inte tillhöriga det de kallar "kulturklassen". De tycks omedvetna om att samhällsklass, socioekonomisk tillhörighet, grundskoletillhörighet och etnicitet faktiskt hänger samman i en segregerad stad. Det räcker med att påminna om vilka elever som går i innanför- respektive utanförskapsskolor.

Det är en sak vad lärarna säger om etnicitet, en annan hur eleverna upplever sin etniska tillhörighet och dess betydelse. Låt oss åter lyssna till Argita. I den allra första intervjun med henne menar hon att flertalet av hennes kompisar är albaner och att de bästa kompisarna är ”såna som mina föräldrar kände deras föräldrar” (Int Argita 24 sept 03). Här tycks hennes etniska tillhörighet vara ganska självklar. I ett senare samtal svarar hon på min fråga: I vilken gruppering känner du dig hemma? att hon känner sig hemma i den lagom stränga familjen, men också i skolan och bland klasskamraterna. Samtalet går vidare:

I: Vad är det som gör att du känner dig hemma i den grupp du finns i?

A: Typ, dom tänker som jag, så man känner sig så lika liksom, man har samma intressen och samma kanske mål i livet o så liksom.

I: Vilka är de som är mycket främmande för dig?

A: Typ så, dom tystlåtna, för man får inte höra hur dom tycker, typ, jag är sån, typ, sån, att jag försöker vara så rättvis som möjligt: nå så ska det va och så ska det inte va. Det finns såna som inte bryr sig, typ såna i skolan, om man frågar dom, låter andra bestämma. /---/

I: Är det några andra du inte känner dig hemma med?

A: Jaha, såna punkare o sånt, dom skrämmer mig lite, typ, det finns vissa punkare som, du vet på busstationen - jag har många vänner där i närheten och dom har berättat för mig - som dricker typ djurblood o sånt och som lyssnar på typ såna värsta såna rockiga låtar o sånt.

I: Vad lyssnar du själv på?

A: R'n'B.

I: Det verkar som de flesta gör.

A: Ja, det är i stort sett alla.

I: Man talar ju mycket om det mångkulturella både i samhället och i skolan – vad är det för dig?

B: Typ, det har alltid funnits många kulturer, som typ, på den här skolan – här finns inte bara svenskar eller albaner utan det är, typ, blandat. Det kanske finns en turk där och en arab och en polsk o en från Bosnien, det är olika, det är blandat.

I: Hur ser du på det?

B: Jo jag tycker ändå det är bra, för man, man får lära från de andra om deras religion och kultur o hur de ser på saker, de är bra o kunna sånt.

I: Vem är du? Vart hör du?

B: Jag är nog både och. Alltså när jag är i Sverige kallas jag utlänning och när jag är i Kosovo är jag utlänning. Folk missuppfattar, typ, jag är ju alban, men jag bor i Sverige. Jag bor ju ändå i Sverige men jag har mina albanska rötter, men jag trivs ju ändå som svensk. Detta är ändå mitt hem på nåt sätt, sen har jag vissa släktingar i Kosovo. Men jag kan inte säga att jag är rent svensk eller att jag är alban. (Int Argita 245 mars 04)

Nej, Argita tycker inte att hon är rent svensk eller rent albansk. Men det bekymrar henne inte. Hon är den hon är och hon är stark och vågar stå för sina åsikter. Hon har fått många nya kamrater och de hör inte till den etniska gruppen. De som är mest främmande är i stället en viss sorts punkare som lyssnar på ”värsta rocken”. Hon tycks i deras fall till och med tro att de faktiskt dricker djurblod. Främmande för Argita är alltså dels de tysta i klassen, de som inte vill vara med och tycka i olika frågor, som inte bryr sig, dels punkarna. I ett annat sammanhang pekar hon på en grupp i klassen som hon inte tillhör och som är de andra för henne.

Lidjia, en klasskamrat, menar, att ”det finns grupper som ser ner på en om man inte pluggar så mycket som dom, det ska vi inte tala om nu- jag blir bara arg” (Int GrA, 3 juni 04). Hon blir inte motsagd, även om Argita menar att det mest handlar om att man söker sig till dem som liknar en själv och som man har något gemensamt med. Här börjar vi märka av den konflikt som ska bli tydligare med tiden i gymnasiet. Konflikten mellan dem som bara pluggar och pluggar och inte vill hjälpa de andra och de elever som också vill ha roligt och som inte tar skolan på samma blodiga allvar. Kanske rör eleverna här vid de grupper med olika kulturell tillhörighet som lärarna talat om även om de uttrycker det på ett annat sätt. Den andra gruppen, de andra, är här de som är så angelägna att vara bra, att röstningen i ett sammanhang anses uppgjord. I samband med att eleverna röstat på bästa skådespelare med mera efter en dramatisering utspinner sig följande samtal:

Lidjia: Ja, det finns dom som: ”Röstar du på mig så röstar jag på dig”. Jag röstar på den jag tycker är bra.

Argita: Alltså jag snackade inte med tjejen jag röstade på - jag tyckte hon var bra. Tänk om jag sagt en sån barnslig sak, att jag bara röstar på dig om du röstar på mig - det gjorde man ju på grundskolan, när man var liten och röstade på Lucia. (Int GrA 15 februari 2005)

Våren 2005 är denna motsättning i klassen ännu tydligare. Alla håller sig till sin grupp, menar Argita och man pratar knappt med de andra och så fortsätter samtalet:

I: Kan du beskriva grupperna, vad står de för liksom?

A: Alltså de står kanske.... Det är helt frågan om olika personligheter, men ... Det är väl inga onda eller så. Det finns ett gäng som typ aldrig säger nånting och det finns ett gäng som när man frågar säger: ahhh, du vet, alltså, det är så olika, det går inte, det är helt så konstigt. Men jag trivs inte bra i klassen, man trivs bara i själva gruppen. /---/

I: Men vad har det att göra med? Är det somliga som pluggar mer och andra som inte pluggar så mycket eller har det att göra med vad man lyssnar på för musik eller vad är det?

A: Ah, det är, tror jag - det har med själva personligheten att göra, tror jag. Det finns en som bara man säger ett ord: vad menar du med det? Alltså, man missuppfattar så mycket. Liksom. För man ska alltid vara störst, liksom. Om jag säger nåt till dig, du ska bara visa tillbaka liksom. På nåt sätt kan det ändå ha med skolan att göra, för dom som inte är så bra i skolan kanske frågar: kan du hjälpa mig med det, eller? Och dom bara: nä, gör det själv! Och hit o dit. liksom. Jag har märkt ibland om jag frågar efter nåt: jag kan inte, jag kan inte och så får dom VG på provet, alltså. Så det är mycket avundsjuka i vår klass. Det är så, alla ska va bäst, alla ska va typ så. (Int Argita 23 maj 05)

Här anar vi igen vilka som är de andra. De som inte svarar när man vill ha hjälp, de som är angelägna om sina betyg och resultat. Argita konstruerar sig själv utifrån föreställningar om de andra. Argita hör inte till och vill inte tillhöra de skolduktiga, pluggisarna. Hon gör för det mesta det hon ska, men hon kan också strunta i det.

I ett tidningsreportage under våren 2005 karaktäriseras vår skola i ungdomsskvallret som en ”blatteskola” med snygga tjejer, men ändå mycket homogen vad gäller elevernas vardagsintressen och nöjesliv. Detta diskuterades i upprörd anda av Argita och hennes grupp. Det finns väl blattar på andra skolor också, menar de. På samma gång är de lite stolta över att det sägs i reportaget att deras skola har de snyggaste tjejerna och de är klara över att det finns snobbskolor, där det krävs märkeskläder och att det finns andra skolor med punkare och hip-hopare (Int GrA, 15 februari 2005). Vi och de andra. Här är det inte grupper i den egna klassen som är de andra utan elever på andra skolor. Detta motsäger ytterligare den sedvanliga tolkningen av motsättningar mellan oss och andra. ”mellan majoritet och minoritet, där minoriteterna oftast faller inom ramen för kategorin ”invandrare”, utan att relationerna mellan minoritetsgrupper eller relationerna inom grupper belyses” (Ljungberg, 2005 s105). I den sista intervjun med Argita (15 maj 2006) återkommer vi till vilka som är de andra. Hon upprepar talet om skillnaderna i klassen mellan olika grupper:

I: Ni har talat om rätt många gånger tidigare att det är mycket olika grupper i klassen, är det så fortfarande?

A: Ja. Det hade det varit även om vi hade gått här ytterligare tre år.

är...(skratt)

A: Men beror det på att man har olika fritidsintressen eller olika inställning till skolan eller vad ? /---/

A: Ja alltså det beror faktiskt på bägge delarna, alltså det beror på så mycket. Vad man tycker om att göra, hur man är som person, och vad man har för inställning till skolan. Vissa vet att de inte kan och då

stannar de i en grupp och gör det bästa de kan och då känns det bättre att de är en grupp för då förstår man personen, då är ingen så högre upp liksom. Ja och vissa är såna som kämpar jättemycket i skolan, de är egentligen inte så nära vänner för de är mer såhär för skolan, inte för att vara med vänner liksom, och då passar de bättre i en grupp. Ja. (Int Argita 15 maj 06)

Det är tydligt att det är denna vi och de andra – konstellation som blivit bestående och till och med förstärkts genom de tre åren i gymnasiet. Argita har nu många vänner som inte är albaner. Jag ställer frågan, om hon fortfarande mest umgås med albaner. Argita svarar:

A: Nej faktiskt inte, det var mest det innan, men nu när jag har gått i gymnasiet har jag lärt känna så - nytt folk - och så. Jag har fortfarande de gamla kompisarna kvar, men liksom alltså vi är inte riktigt så, vi tänker inte riktigt så albanskt utan vi tänker ... vi gör det som vi vill och som vi känner för att göra liksom. Vi är oss själv alltså... (Int Argita 15 maj 05)

Det finns kvar en liten klivenhet hos Argita. Hon ser mycket fram mot att få resa till sin släkts hemland och tänker, menar hon i samma intervju, att det nog ändå är enklast att gifta sig med en alban för då slipper man, som hon säger, kulturkrockar och gör föräldrarna nöjda. I andra sammanhang har vi hört Argita tala om sig som ”vanlig” och definiera den stora motsättningen mellan vanliga och extrema, mellan sådana som tar det lite lugnt i skolan och pluggisarna, mellan enkelt klädda och snobbar. Här hittar vi uttryck för Argitas multipla identiteter och för en konstruktivistisk och situationell inställning till kulturell identitet. I hennes förhållningssätt visar det sig att ”etnicitet är en konstruktion, skapad i mötet med andra” (Hägerström, 2004). Argita är ”blatte” både i Sverige och Kosovo, säger hon, men samtidigt tycks hon ta det ganska lätt och i samtal med henne är det andra ”vi – och de andra”- motsättningar som överskuggar hennes etniska tillhörighet.

Något bör väl till sist sägas i detta avsnitt om heterogenitet om förhållandet mellan pojkar och flickor. Vår klass karaktäriseras, som nämnts, av en majoritet flickor, pojkarna är bara fem av trettio. Vad betyder det? Vad det betyder för pojkarna, vet vi inte så mycket om. De två som ingår i min intervjugrupp tycks helt obekymrade. De sköter sitt och står över flickornas gruppbildningar. Flickorna kan tycka, att det borde ha varit lite fler pojkar. Kanske är det så, att pojkarna betraktas som småkillar, som inte gör något för när. I materialet kan jag finna ett par uttalanden av Argita som kan antyda något sådant. När vi samlats till en gruppintervju och jag påpekar att två flickor saknas säger hon om de närvarande: ”Två små pågar o två små töser, fast töserna är stora” (Int GrA 15 februari 05). En annan gång nämner hon att hennes tjejgrupp har en av killarna, Ekrem, som sin lilla maskot (Int Argita 23 maj 05). Denne Ekrem är inte med vid tillfället och därför vet vi inte hur han uppfattar detta. Argitas inställning kan förefalla något överlägsen med de små klapparna på pojkhuvudena. Våra lektionsbesök signalerar rätt tydlig dominans av flickorna. Det är de som yttrar sig, tycker och pockar på lärarnas uppmärksamhet. I ett ämne, livskunskap, där klassen bland annat diskuterat i pojk- och flickgrupper och om synen på varandra, på

kärlek och sex, tycker sig pojkarna vara i underläge och tycker inte att de har en chans att föra fram sina åsikter.

Sammanfattningsvis kan konstateras att den grupp som av Argita och många av hennes klasskamrater betraktar som den mest främmande är snobbar på andra skolor och de klasskamrater som bara pluggar och inte vill hjälpa till eller ens prata med dem. Några etniska motsättningar nämns inte, även om Argita fortfarande känner tillhörighet till sin albanska grupp. Könsmotsättningar kan anas men är inte framträdande. Allt detta är ett resultat som jag också fann i ett forskningsprojekt i slutet på åttiotalet (Westerberg, 1987): de andra var också där pluggisarna och de som var tjugigt klädda och ”stank av parfym”. Fortfarande tycks denna motsättning dominera i gymnasieskolan. De andra är kamrater i gymnasiet och i klassen som är pluggisar och håller inne med kunskaper för att själva vara bäst. Jag anar, att det är Argitas och hennes kamraters sätt att uttrycka det som med lärarnas terminologi är elever som kommer från olika kulturella klasser och har olika sociokulturell bakgrund, olika kulturellt och språkligt kapital och gränserna går inte bara mellan dem som har utländsk bakgrund och infödda svenskar. Detta trots att skolans officiella retorik fortfarande och ständigt envisas med att tala om en påstådd konflikt mellan så kallade invandrare och så kallade svenskar. En tolkning av det Argita och hennes klasskamrater på sitt lite vaga sätt uttrycker kan kanske sökas i det som numera kallas intersektionalitet och som vill uttrycka och utmana det förtryck som inte sällan är tredubbelt: klass, kön och ras (Se till exempel Hägerström, 2004 och Ljungberg, 2005). Sociologen Nihad Bunar får till slut sammanfatta detta avsnitt: ”En av skolans tydligaste effekter är reproducerandet av individuella identiteter i enlighet med familjens sociala ställning, vilket även leder till återskapandet av sociala och rumsliga åtskillnader” (Bunar, 2001 s 66f). Han frågar sig, om det kunde bli bättre genom att lärarna blev mera uppmärksamma på sin roll och bättre stödde de svaga eleverna. Pessimistiskt svarar han:

Många menar att detta svårligen kan uppnås, eftersom lärarnas syn, erfarenhet och praktik är bestämd av deras egen position och att de därför inte riktigt kan förväntas ”göra uppror” mot sakernas rådande tillstånd. Många studier visar att lärares latenta motstånd eller utförande av ”den dolda läroplanen” effektivt försvårar olika reformsträvanden. (ibid s 67)

Detta för oss över till nästa problemområde som ska handla om meningen i skolan, om lärarnas meningserbjudande och elevernas möjligheter att skapa mening.

Att skapa mening är att lära sig

Skolan och undervisningen innebär tvång. Det är lärarna som bestämmer, väljer innehåll och driver undervisningen. Elevernas egna erfarenheter och deras egna tolkningar stängs ute. Då blir det tråkigt, svårt och meningslöst. Under vårt arbete med projektet på Argitas skola kom vi efterhand att intressera oss alltmer för undervisning som meningserbjudande och eleverna som meningsskapande individer. Kan all undervisning definieras som

meningserbjudande och meningsskapande, som Tomas Englund hävdar? Så tolkar vi det han säger i följande citat: ”Det synsätt jag vill förespråka /---/ innebär således att se på undervisning och lärande som kommunikativa, meningsskapande processer med inbäddade värdekonflikter” (Englund, 2000 s 46).

I samma mån som läraren har möjlighet att välja innehåll, har eleven sin möjlighet att skapa mening. Eller är det så, att elevernas meningsskapande förutsätter ett meningsfullt erbjudande? Finns det alltså innehåll som inte ger öppningar till meningsskapande utan i stället för att öppna dörren för medskapande stänger den för elevers erfarenheter och förståelse? Går det då att tala om undervisning som meningserbjudande? Om elever uppfattar att deras tankar lämnas utanför, att deras egna tolkningar inte är av intresse, kan man då påstå att de erbjuds att skapa mening? Vi lyssnar till Argita mot slutet av första året. Samtalet handlar om meningen och nyttan med skolan. Hon säger:

I: Kommer ni att ha nytta av det ni lär i skolan?

A: O, ja, absolut, sedan i livet

I: Allt?

A: Ja, man måste ju ha kunskaper, livet bygger ju så, typ, på kunskaper, får man då kunskaper så klarar man sig bättre i livet.

I: Händer det aldrig att du tänker: vad ska jag lära mig det här för?

A: Jo, det händer, men ... i början, jo, jag tänkte kanske...men om jag ska bli, typ, advokat, så måste jag ju inte bara kunna det, utan också en massa annat ...

I: När du tänker så: varför ska jag lära mig? Vad gör du då?

A: Jag försöker ändå se det bästa, typ, ja tänker --- det finns ju vissa ämnen som jag inte tyckte att jag behöver, då tänker jag, det är ju ändå för betygens skull, så då kanske man kämpar bara för betygens skull och inte för att man har användning för det sen. (Int Argita 25 mars 04)

Argita, som flera av hennes klasskamrater, hoppas på att få nytta av det de lär sig i skolan. Med kunskaper klarar man sig bättre i livet. Och är inte själva kunskaperna nyttiga så är betygen det. Med höga betyg kommer man in på attraktiva utbildningar och det är ju meningsfullt. Här finner vi en anknytning till Ingrid Carlgrens tanke om hur själva uppgifterna och lösandet av dem skapar en egen autenticitet. Uppgifterna i sig själva fungerar som drivkraft (Cargren, 1999). Vad är meningsskapande? Vad är ren instrumentalism?

Meningserbjudande och meningsskapande är ord som under senare decennier i pedagogisk forskning fått ersätta de gamla metaforerna för undervisning och lärande, som använde sig av lära ut- lära in-metaforer och ett utvecklingspsykologiskt tänkande (Englund, 2000). Mening är inte ett begrepp med klart och entydigt innehåll. Det kan betyda många olika saker och säkert finns det också många olika meningar såväl i skolan som i livet.

Vi har sett i vårt forskningsprojekt hur eleverna tolkar meningsbegreppet och hur vissa av dem till synes lyckas skapa en mening i och av sitt lärande.

Redan i en formulering av vårt forskningsintresse i projektet *Gymnasieelevers meningsskapande i de många kulturernas skola* skrev vi:

En central fråga är om all undervisning innehåller ett menings-erbjudande eller om särskilda krav kan ställas på sådan undervisning. Om en lektion uppmuntrar till traditionell och oreflektad reproduktion – erbjuder den då eleverna i den klassen mening? Om läraren inte ser eller räknar med klassens heterogenitet och elevernas olika identitetsbyggen – ger hon då eleverna möjlighet att skapa mening? Hur ser elevernas olika meningsskapanden ut i den kulturellt heterogena skolan? Skapar de mening i sitt lärande med hjälp av innehåll och lärareerbjudande eller skapar de sin egen mening trots det som officiellt sker i undervisningen? (Intern text 05)

Ett exempel på hur Argita och hennes närmaste vänner skapar sitt alldeles egna sociala projekt utan annan anknytning till skolan och lektionen än att de fysiskt befinner sig där, läser vi i en observationstext:

Argita kommer bra mycket för sent, slår sig ner hos sina närmaste väninnor i klassen och pratar oupphörligt med dem om sina helgfester, kompisar som sagt det och det, hur hon gjort, hur hon fortsatt dit. De bjuder på stort intresse och engagemang, ställer följdfrågor som inspirerar osv. Argita och i viss mån de andra talar den rätt typiska rosengårds-rinkeby-angeredssvenskan både i fråga om ord och om intonation. /---/

Argita och de andra två gör inte ett skit åt engelskan utan kör hela passet, en hel timme, sitt eget fest-, killar-, disco-projekt. Frågar mig om de får gå på toa!!!! Lovar att jag ska säga till B, att de är där om hon kommer. Samma tjejgäng har jag ofta sett stå och röka bakom gaveln, så det är väl det de ska göra. De väljer alltså helt och hållet bort B:s projekt. Vet hon om det? Märker hon det? Struntar hon i det? Skulle det gå att få upp dem på hennes vagn? Hur då? (Observation 7 februari 05)

Konfronterad med detta i ett intervjusamtal skrattar Argita glatt och menar att så kan det bli, inte minst på måndagar (Int Argita 23 maj 05). I den lilla kamratgruppen fungerar kommunikationen och det ömsesidiga samförståndet, här skapas en intern mening i ett symmetriskt samtal. Vi ser inte mycket av den sortens kommunikation i klassrumssamtal där lärarna deltar. Det pågår också andra aktiviteter i klassrummet som inte har med lektionsinnehållet att göra. Sådant händer ju, kan man tycka. Men här är det så uttalat att det går att uppfatta elevernas agerande som en protest mot undervisningen och det meningserbjudande som inte finns.

Vi menar att innehållet - undervisningens stoff - måste vara situerat och kontextualiserat och därmed angå eleverna i deras liv och meningsskapande. I en rapport har vi följt och diskuterat ett skolprojekt om Hamlet och Freud och visat att arbetet med de klassiska kanontexterna av Hamlet och Freud är

lärarnas val och att eleverna har svårt att se meningen, i alla fall med den tillämpning av Freud på Hamletdramat som de avkrävs i en uppsats som är slutexamination på projektet. Svårt är det, menar alla, och somliga elever, inte minst kvinnliga elever med utländska rötter tycker dessutom att det är pinsamt att syssla med Freud. Vi påstår att lärarna här valt ett innehåll i undervisningen som inte tar hänsyn till den kulturellt och religiöst heterogena klassen. Argita uttrycker det tvivel många känner inför den västerländske klassikern Freud:

I: Varför ska man läsa Hamlet?

B: Mjaaa, många tycker väl att han var en bra författare...

I: Och Freud?

B: Ja, Freud- det vet jag inte alls. Jag tycker inte alls att vi skulle ha läst om Freud, /---/ det är inte så många som tror på Freud själv och det blev jättemånga diskussioner om att vi skulle lära oss vad han tyckte, liksom och jättemånga tyckte ju att han var helt dum i huvet.

I: Mmmm- hur menar du då?

B: Ja, han kom ju fram till att alla drömmar o så, allt, hade med sex att göra o om man sög på en napp eller så, så hade det med nåt annat att göra. Alla så ... Vi tyckte...om jag hade varit lärare, så hade jag aldrig lärt ut det . Han verkar vara helt CP. (Int Argita 23 maj 05)

Inte nog med att eleverna har svårt att förstå och tillämpa det lärarna önskar, de kan också tycka att det är direkt genant att arbeta med Freud. De har inte valt stoff, de har inte önskat läsa Hamlet och Freud. Det är helt och hållet lärarnas val. En del elever kastar längtansfulla blickar på de tematiska arbeten de fick göra i grundskolan:

I: Du sa, Argita, att du var van vid teman sedan tidigare?

A: Ja, då fick man, typ, välja lite så, typ, som man tyckte om på Australien, somliga valde kanske idrott, eftersom det var OS, typ, och vi andra kanske valde, typ, musik, eller så. Och nu här riktiga såna instruktioner, det blir inte kul, alltså. Det blir bara fakta då. (Int GrA 15 februari 05)

Argita är van vid temaarbeten från grundskolan. Det var ett roligt arbetssätt. Inte minst därför att de fick välja sådant som de var intresserade av. Det fanns en frihet även om vi kan tycka att "Australien", knappast är ett exempel på tema i egentlig mening. Det är snarare valt utifrån skolämnesinnehåll, men samtidigt finns det visst utrymme för elevernas egna erfarenheter inom de vida ramarna. När det gäller slutuppsatsen i Hamlet-Freud- projektet gör Argita det som krävs av henne i lärarnas anvisningar, men hon tar sig en frihet. Kanske är det hennes protest mot att tvingas befatta sig med Freud och hans symboler i det offentliga rummet. Så här avslutar hon sin text:

När det gäller sexet så, förlåt att jag säger det, men jag fattar mig inte på hur ni vill att jag ska tolka hans (Hamlets, min anm) handlingar osv till sex. Han hade ju inte det, så hur ska jag kunna ta in det i det hela. Detta var kärlek och respekt till fadern, det var vad pjäsen i stort sett handlade om och inte om några sexuella känslor ... (Uppsats Argita februari 05)

Argita vägrar och hon vet att hon inte borde det, så därför kommer hon med en förklaring som hon hoppas ska tillfredsställa lärarna. Hon finner ingen mening och hon vill inte ens hitta den. På samma gång har hon svårt att inför lärarna ifrågasätta deras val av stoff och innehåll. De vet väl bäst och somligt måste man slå i sig.

Ett utmärkande drag för det moderna samhället med sin utgångspunkt i upplysningen var att världen var begriplig, vetbar och rationell. Kunskapen fanns där att hämta och tillägna sig. På varje fråga fanns ett och ett rätt svar, livet hade en text som gick att tyda (se till exempel Liedman, 1997). För skolan gällde och gäller alltjämt att det finns ett antal grundfakta som varje elev bör känna till. Här kan vi jämföra med den under valrörelsen 2006 aktuella frågan om en speciell klassisk kanon i svenska skolor, ett visst innehållsligt stoff som alla ska ha gemensamt. Kunskap är ett komplicerat begrepp och hänger framför allt samman med djup och kritisk förståelse. Annars handlar det om information och inte om kunskap. Vi lever inte i ett kunskapssamhälle, som ibland hävdas, utan i ett informationssamhälle. Kunskap är något annat, ”kunskapen blir kunskap först när den sätts in i ett sammanhang och görs till föremål för kritisk vägning /---/ kunskapen förutsätter ett slags rörlighet som kan stegras till kreativitet” (Liedman, 2001 s. 18 f). Vi tror oss förstå att denna kreativitet som Liedman betonar liknar det vi kallar meningsskapande.

Den engelske pedagogikprofessorn Andy Hargreaves menar i boken *Läraren i det postmoderna samhället* (svensk övers 1998), att medan samhället kraftigt förändrats från modernitet till det man ibland kallar postmodernitet, lever skolan vidare i en kamp mellan det moderna och det postmoderna. ”Det finns krav på att läraren hela tiden ska förändra sig, och sällan har denna önskan varit så stark som under de senaste åren” (aa s. 19), skriver han. Går det att erbjuda eleverna mening mitt i allt detta? Den postmoderna världen är snabb, komprimerad, komplex, osäker och innebär stora problem för det modernistiska skolsystemet och dess lärare. Har de rätt som menar att förändringarna är så omvälvande att vi kan tala om ett annat samhälle: det postmoderna, det senmoderna eller det poststrukturella?

En av de betraktare och debattörer som sysslat mycket med det han kallar det postmoderna är den före detta professorn i sociologi, Zygmunt Bauman, som jag tidigare hänvisat till. Bauman menar i *Det individualiserade samhället* (2002), att

det postmoderna tillståndet brutit sönder den moderna tidens enda stora spel i många små och dåligt samordnade spel, har vänt upp och ner på reglerna i alla spel och kraftigt förkortat livslängden för varje regelsamling. (s 156)

Om lärarna säger Bauman följande:

Det var genom öppnandet av informationsmotorvägen som det avslöjades i hur hög grad den påstådda, och ännu mer den verkliga, auktoriteten hos lärarna vilade på deras kollektivt utövade exklusiva kontroll över kunskapskällorna och den oöverklagbara övervakningen av alla de vägar som leder till sådana källor. Det har också visats att auktoriteten i hög grad berodde på lärarnas exklusiva rätt att forma ”lärandets logik” – den tidsföljd i vilken de olika kunskapsbitarna kan och måste sväljas och smältas. (s 159)

Bauman skriver vidare, att det gamla uttrycket att lära för livet i vår tid snarast bör betyda, att vi ”odlar förmågan att leva dagligen och i fred med ovissheten och ambivalensen”. Den pedagogiska filosofin, menar han, står inför uppgiften att teoretisera kring en bildningsprocess som inte styrs av ett på förhand fastställt mål utan

kort sagt en öppen process som är mer intresserad av att förbli öppen än av någon specifik produkt och fruktar förhastade avslutningar mer än utsikten att aldrig kunna prestera något resultat (Bauman 2002, s 169).

Bauman menar att de intellektuella under moderniteten var ett slags lagstiftare (legislators) som bestämde vilka handlingar, värden, åsikter och föreställningar som var rätt eller fel. Målet var att skapa en allt bättre och mindre osäker värld (Miegel & Johansson, 2002). Vi tycker att vi kan finna våra lärare där: de instruerar, talar om vad som gäller, vad som leder på den utstakade vägen till det utpekade målet. Samtidigt måste vi fråga oss: ”Kan det vara på annat sätt, när systemet (det moderna skol-) kräver utvärdering, resultat, betygsättning?” Är det så att modernitetens strukturella hinder så invaderat lärarnas medvetande (jfr Sennett, 1999 och Hargreaves, 1998) att de numera faktiskt tycker att detta är det rätta och att annat avvisas?

Dahlberg et al (2003) talar med Popkewitz om ”postmodern mottaglighet”, vilket de tolkar som större känslighet för att fokusera på frågor, alltså inte färdiga svar (s 43). Men om nu skolledning, kollegor och inte minst elever kräver tydlighet, målskrivningar och klara besked om vad som är rätt eller fel är det kanske att begära det omöjliga av lärarna i dagens svenska gymnasieskola. Det måste vara en lång process att lära sig själva och att lära eleverna att stå ut med osäkerhet och ambivalens. Redan detta att våra lärare har lite olika sätt att formulera villkoren stöter på motstånd hos våra elever. Vi har sett hur de om och om igen frågar lärarna vad som egentligen gäller och vad som faktiskt krävs.

Det finns en dubbelhet i den postmoderna samhällsanalysen, när den beskriver osäkerhetens, turistens eller vagabondens liv samtidigt som samhällets institutioner har mycket bestämda mål uträknade i siffror på decimalen när, för vilka studenter som får passera nålsögat och komma in på attraktiva studieprogram. I stället för att planlöst ströva runt i nutiden som sorglösa luffare krävs snarare av eleverna pilgrimens beteende och vandring, pilgrimen som hela tiden har målet för ögonen (för terminologin pilgrim, vagabond etc se Bauman, 1987, 1991/93). Inriktningen på mål och betyg är tydlig hos många av våra elever på Kanalskolan, samtidigt som de är måna

om att inte binda sig för tidigt, inte omedelbart börja studera utan i stället resa runt och se sig om i världen. Inte bara skolan och andra samhällsinstitutioner tycks höra hemma i spänningen mellan det moderna och det postmoderna. Vi kan också hitta eleverna där. Samtidigt som de skapar sina subjektiva projekt är de angelägna om att passa in, att duga, att uppnå de uppställda målen. I detta känner vi också igen Argita.

Kvalitetstänkandet är ett för moderniteten utmärkande begrepp (Dahlberg et al, 2003), som är till för att minimera variationen och betona det universella, det gemensamma. På så sätt talar den mot hela postmodernitetens sätt att tänka i mångfald och subjektivitet. Experter ska avgöra vad som är god kvalitet: Svenska skolor klarar sig allt sämre i konkurrensen, kan det påstås. Bara själva användningen av ordet kvalitet betyder att något är riktigt bra och tillförlitligt. Det handlar om ”huruvida något uppfyller eller inte uppfyller måttstocken” (s 141). Kvalitet presenteras som en ”universell sanning fri från värderingar och kultur”, ett ”avkontextualiserat begrepp” (s 142). Just det är det som gör det så attraktivt. I den här tolkningen blir det alltså en motsägelsefull verksamhet man ska ägna sig åt i skolan, när man skriver lokala läro- och kursplaner för just sin skola och formulerar sina mål som eleverna ska uppnå. Detta blir, menar Dahlberg et al, en omöjlig verksamhet, eftersom det definitionsmässigt ligger i begreppet kvalitet att det är allmängiltigt och objektivt och inte särskilt och specifikt.

Dahlberg *et al* har säkert rätt i sin tolkning, att det blir svårt att se en absolut brytning mellan modernitet och postmodernitet. Kanske är det i stället så att vi lever i både- och, inte i antingen- eller. Både modernitet och postmodernitet är vaga ord med dels en innehållslig vaghet, dels en tidsmässig vaghet. Livet och vardagen, också i skolan, är mera komplicerade än förenklade dikotomier ger sken av.

Vad är då meningsskapande? Det är ett begrepp och en verksamhet som hör till postmoderniteten och är ett annat sätt att förstå det som händer, till exempel i skolan. Det gemensamma för de två diskurserna kvalitet och meningsskapande är, att de båda frågar: Vad är ett gott arbete? (Dahlberg et al, 2003) Men sedan är det slut med likheterna. ”Att skapa mening inbegriper dialogiska och kritiskt reflekterande processer med utgångspunkt i konkret mänsklig erfarenhet.” (ibid s162) Vi konstruerar tillsammans en meningsfull värld. Naturligtvis är meningsskapandet också kontextuellt och inte abstrakt. Meningsskapandet är inte värdefritt utan avkräver oss värdebaserade moraliska och politiska val.

Kan man skapa sin alldeles egna mening? Ja, antagligen! Men om vi håller oss till meningsskapande i skolan, ett meningsskapande som handlar om lärande och kunskap, då tror vi att detta måste ske i samtal, i interaktion mellan lärare och elever och mellan elever och elever. Detta är ju också en av hörnstenarna i det socialkonstruktionistiska sättet att se på lärande (se till exempel Säljö, 2000). Ett annat sätt att förstå elevernas lärande och deras syn på lärande går kanske att komma åt genom att använda, med inspiration från William Corsaro, begreppet diskursiv praktik. Enligt Osbeck (2006) förenar detta begrepp kontext och lärande ”samtidigt som det ger utrymme för de agerandes eget arbete i lärandet” (ibid s 47). Vi använder oss av det mångtydiga begreppet diskurs utan att djupare gå in på dess varierande betydelser. Enkelt uttryckt menar vi med diskurs ungefär: det sätt att tala och handla som är förhållandevis i ett visst sammanhang. Begreppet diskursiv praktik inbegriper på ett tydligt sätt att det inte bara handlar om språk utan

också om sätt att vara, uppträda, klä sig, ägna sig åt smsande i stället för grupparbete och annat sådant vi träffat på hos Argita och hennes kamrater. Eleverna tvingas in i lärarnas diskursiva praktik, för att, som vi ovan sagt, få utdelning för sina mödor. Somliga gör dem rentav till sina egna praktiker mer eller mindre under protest. Andra väljer stundtals helt andra praktiker.

Lärarna tvingas av skolans strukturella ordning och kraven på utvärdering och betygsättning att leva kvar mer i modernismens kontext än de kanske skulle vilja. De vågar inte släppa taget och låta elevernas stämma bli hörd. Ändå hanterar eleverna sitt skolarbete med en viss egenväld frihet och bevarar en optimism inför framtiden. Skolan är skola, sedan kommer livet. Jag vill sluta med ytterligare ett citat från Argita, där hon fortfarande tycks befinna sig i både moderniteten med de tydliga målen: socionom och familj och barn och samtidigt i postmoderniteten: det viktiga är att trivas, ha roligt, pröva sig fram och välja sina egna vägar. Så säger hon i samtalet under den sista terminen:

I: Du, om vi träffas om tio år, vem är det då jag möter?

A: Då är jag socionom! Ja, men vägen dit är svår för jag har inte de betygen som krävs, men vill man nånting så klarar man det! Så är det bara.

I: Vad är det som lockar dig i det?

A: Jag har alltid varit intresserad av alltså att hjälpa... folk, speciellt ungdomar då, bort från brottslighet och så. Och sen jag bor ju i en stadsdel där det är så mycket kriminalitet hos ungdomar... Och jag har alltid beundrat hur de som, typ såna, som jobbar i fältgrupp/---/ jag är inte säker på att det är den inriktningen jag vill gå, men jag vet om att jag vill hjälpa andra, då gör jag inte nånting bara för att få pengar utan för att jag tycker det är roligt och det är det viktigaste. Ja att man ska trivas med det, sen kvittar det vilka pengar man får eller hur lite man får. Ja.

I: Det var jobbet, och vad sysslar du med på fritiden, har du familj? /---/

A: Nää, absolut inte - joo, jag har kanske nån dotter eller så, men vi får se...jo det har jag säkert. Det måste jag ha tills dess, annars börjar jag bli lite gammal. Jag kommer antagligen att va gift tills dess, i alla fall va sambo eller ha nån pojkvän eller förlovad eller så, ja... (Int Argita 15 maj 2006)

Referenser

- Alvesson, Mats & Kärreman, Dan (2004). Den språkliga vändningen inom samhällsvetenskapen – metodutmaningar och – konsekvenser. I Carl Martin Allwood (Red.), *Perspektiv på kvalitativ metod* (ss. 97 – 128). Lund: Studentlitteratur.
- Ambjörnsson, Fanny (2004). *I en klass för sig: Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront.
- Andersson, Åsa (2003). *Inte samma lika: Identifikationer hos tonårsflickor i en multietnisk stadsdel*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Aspelin, Jonas (2003). *Zlatan, Caligula och ordningen i skolan: En interaktionistisk analys*. Lund: Studentlitteratur.
- Aspelin, Jonas (2005). *Den mellanmännsliga vägen: Martin Bubers relationsfilosofi som pedagogisk vägvisning*. Stockholm/Stehag: Symposion.
- Bauman, Zygmunt (1987). *Legislators and interpreters: On modernity, post-modernity and intellectuals*. USA: Blackwell Publishers.
- Bauman, Zygmunt (2001). *Postmodern etik*. Göteborg: Daidalos AB.
- Bauman, Zygmunt (1995/1997). *Skärvor och fragment*. Göteborg: Daidalos AB.
- Bauman, Zygmunt (2002). *Det individualiserade samhället*. Göteborg: Daidalos AB.
- Bexell, Göran (1997). Vilken etik har Gud? I Göran Bexell (Red.), *Gud: Sju lundateologer föreläser*(ss.83-97). Stockholm/Stehag: Brutus Östlings förlag Symposion.
- Bjurström, Erling (2005). *Ungdomskultur, stil och smak*. Umeå: Borea Bokförlag.
- Bourdieu, Pierre. (2001/1994). *Afpraktiske grunde: Omkring teorien om menneskelig handlen*. Kbhvn: Hans Reitzels forlag.
- von Brömssen, Kerstin (2003). *Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. Göteborg: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGIENSIS.
- Bunar, Nihan (2001). *Skolan mitt i förorten: Fyra studier om skola, segregation, integration och multikulturalism*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Callewaert, Staf (1992). *Kultur, paedagogik og videnskab: Om Pierre Bourdieus habitusbegrepp og praktikteori*. Köbenhavn: Akademisk Forlag.
- Carlgrén, Ingrid (1999). Pedagogiska verksamheter som miljöer för lärande. I: Ingrid Carlgrén (Red.) *Miljöer för lärande* (ss.9-29). Lund: Studentlitteratur.
- Carlsson, Marie (2002). *Svenska för invandrare – brygga eller gräns? Syn på kunskap och lärande inom sfi-undervisningen*. Göteborg: Studies in Sociology No 13.
- Cederberg, Meta (2006). *Utifrån sett – inifrån upplevt. Några unga kvinnor som kom till Sverige i tonåren och deras möte med den svenska skolan*. Malmö Högskola: Akademisk avhandling.
- Cyniker i månljus . Artikel i Sydsvenskan 20061113.
- Dahlberg, Gunilla & Moss, Peter & Pence, Alan (2003). *Från kvalitet till meningsskapande. Postmoderna perspektiv – exemplet förskolan*. Stockholm: HLS förlag.
- Englund, Tomas. (1997). På väg mot undervisning som det ordnade samtalet. I Gunnar Berg & Tomas Englund & Sverker Lindblad (Red.), *Kunskap, organisation, demokrati* (ss. 49-70). Lund: Studentlitteratur.
- Englund, Tomas. (1998). Undervisning som meningserbjudande. I Michael Uljens (Red.), *Didaktik* (ss 120-145). Lund: Studentlitteratur.
- Englund, Tomas (2000). Kommunikation och meningsskapande i fokus- ett sociopolitiskt perspektiv på det vi kallar undervisning och lärande. I Carl Anders Säfström & Per Olov Svedner (Red.), *Didaktik – perspektiv och problem* (ss. 44-54). Lund: Studentlitteratur.

- Englund, Tomas (2004). Inledning. I Tomas Englund (Red.), *Skilnad och konsekvens. Mötet lärare – studerande och undervisning som meningserbjudande* (ss.13-36). Lund: Studentlitteratur.
- Eriksson, Catharina & Eriksson Baaz, Maria & Thörn, Håkan (1999). *Globaliseringens kulturer: Den postkoloniala paradoxen, rasismen och det mångkulturella samhället* Nora: Bokförlaget Nya Doxa.
- Evaldsson, Ann Carita (2000). "För jag är bäst påsvenska!" Om sociala och språkliga ordningar i en mångkulturell skola. *Utbildning och Demokrati*, 9(2), 29-48.
- Giddens, Anthony (1991/97). *Modernitet och självidentitet: Självet och samhället i den senmoderna epoken*. Göteborg: Daidalos.
- Gytz Olesen, Søren (2004). Pierre Bourdieu. I: Gytz Olesen et al (Red.), *Pedagogik i ett sociologiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Hall, Stuart (1999). När inträffade "det postkoloniala"? I Catharina Eriksson et al (Red.), *Globaliseringens kulturer. Den postkoloniala paradoxen, rasismen och det mångkulturella samhället* (ss 81-100). Nora: Bokförlaget Nya Doxa.
- Hamberg, Eva M (1997). Svenska folkets Gud. I Göran Bexell (Red.), *Gud. Sju lundateologer föreläser* (ss. 23-36). Stockholm/Steag: Brutus Östlings förlag Symposion.
- Hammer, Olav (1997). *På spaning efter helheten. New Age en ny folktro*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Hargreaves, Andy (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Hägerström, Jeanette (2004). *Vi och dom och alla dom andra andra på Komvux. Etnicitet, genus och klass i samspel*. Lund: Dissertations in Sociology 59.
- Johansson, Thomas (2004). *Socialpsykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, Pirjo (2004). Interkulturell pedagogik – vad, hur och varför? I Pirjo Lahdenperä (Red.), *Interkulturell pedagogik i teori och praktik* (ss. 11-31), Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, Bo (1999). "Alla tusen frågors ändhållplats". I: Carl Reinhold Bråkenhielm & Thomas Ekstrand & Christina Grenholm & Maria Södling (Red.), *Nya vägar i teologin. Festskrift till Anders Jeffner*. Nora: Bokförlaget Nya Doxa.
- Liedman, Sven-Eric (1997). *I skuggan av framtiden. Modernitetens idéhistoria*. Stockholm: Bonnier Alba AB.
- Liedman, Sven-Eric (2001). *Ett oändligt äventyr: Om människans kunskaper*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
- Ljungberg, Caroline (2005). *Den svenska skolan och det mångkulturella – en paradox*. Malmö Studies in International Migration and Ethnic Relations No 4, 2005.
- Lyotard, Jean-François (1984). *The postmodern condition: A report on knowledge*. Minneapolis, MN: University of Minneapolis Press.
- Miegel, Fredrik & Johansson Thomas (2002). *Kultursociologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Mäkitalo, Åsa & Säljö, Roger (2004). Kategorier i tänkande och samtal – att studera kognition och kommunikation i sociala praktiker. I: Carl Martin Allwood (Red.), *Perspektiv på kvalitativ metod* (ss 129-154) Lund: Studentlitteratur.
- Osbeck, Christina (2006). *Kränkningens livsförståelse: En religionsdidaktisk studie av livsförståelselärande i skolan*. Karlstad University Studies 2006:10.
- Sennett, Richard. (sv övers 1999). *När karaktären krackelerar: Personliga konsekvenser av att arbeta i den nya kapitalismen*. Stockholm: Atlas.
- Sernhede, Ove. (1996). *Ungdomskulturen och de Andra*. Göteborg: Daidalos.
- Sernhede, Ove. (2000). Vad är etnicitet? Försök till dekonstruktion av ett begrepp med hög akademisk och politik hipfaktor. I: KRUT nr 97/98 *Frihet, jämlikhet, utanförskap, om minoriteter i den svenska skolan* (ss.58-73). Sthlm: Kritisk utbildningstidskrift.

- Sjödén, Ulf (1995). *En skola - flera världar: värderingar hos elever och lärare i religionskunskap i gymnasieskolan*. Lund: Plus Ultra.
- SOU 1996:143. *Krock eller möte. Om den mångkulturella skolan*. Delbetänkande av Skolkommittén.
- Stigendahl, Mikael (2004). *Framgångsalternativ. Mötet i skolan mellan utanförskap och innanförskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Sunar, Ozan (1995). Hur ska vi leva tillsammans om vi inte tror på samma gud? I *Ständigt Alltid*. Stockholm: Skolverket.
- Säfström, Carl Anders & Svedner, Per Olov (Red.) (2000). *Didaktik – perspektiv och problem*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, Roger (2005). *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Trondman, Mats (1999). *Kultursociologi i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Trost, Jan & Levin, Irene (2004). *Att förstå vardagen – med ett symboliskt interaktionistiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Ålund, Alexandra (1997). *Multikultiungdom. Kön, etnicitet, identitet*. Lund: Studentlitteratur.

Källförteckning

(namnen fingerade)

Observationer på Kanalskolan september 2003 – februari 2005

Gruppintervju med lärare 24 maj 2004

Intervju med elever grupp A 3 juni 2004, 15 februari 2005

Gruppintervju med lärare 11 april 2005

Intervjuer med Argita 24 september 2003, 25 mars 2004, 23 maj 2005, 15 maj 2006

Elevuppsats, Argita om Hamlet och Freud februari 2005