



Bolette Moldenhawer
"De indefra ekskluderede - En analyse af inklusions- og eksklusionsstrukturer og -praktikker i en gymnasieskole for alle"
ur
Migration och tillhörighet: Inklusions- och exklusionsprocesser i Skandinavien (2007)

Serie: Centrum för Danmarksstudier nr 15, ISSN: 1651-775X

Upplaga för elektronisk publicering för forsknings-, utbildnings- och biblioteksverksamhet och ej för kommersiella ändamål.

Publicerad med tillstånd från Makadam förlag.

Tryckt utgåva finns i bokhandeln: ISBN 978-91-7061-0417

Makadam förlag, Göteborg & Stockholm

www.makadambok.se

Edition to be published electronically for research, educational and library needs and not for commercial purposes.

Published by permission from Makadam Publishers.

A printed version is available through book stores: ISBN 978-91-7061-0417 Makadam Publishers, Göteborg & Stockholm, Sweden

www.makadambok.se



Denna Creative Common-licens betyder att du som använder verket måste erkänna ovanstående som upphovspersoner; att spridning av texten är tillåten, men endast i icke-kommersiella sammanhang; att verket inte får bearbetas.

DE INDEFRA EKSKLUDEREDE

EN ANALYSE AF INKLUSIONS- OG EKSKLUSIONSSTRUKTURER OG -PRAKTIKKER I EN GYMNASIESKOLE FOR ALLE¹

Bolette Moldenhawer

Indledning

Abdulkassim: För att vi är ju människor, oavsett vilken bakgrund var vi kommer ifrån, det spelar ingen roll, och jag tycker det är intressant, att många olika etniska bakgrunder är blandade, det tycker jag är jättebra.

Abdulkassim² giver i citatet udtryk for, at det ikke spiller nogen rolle, hvor man kommer fra, og at hun finder det interessant og inspirerende at gå i en etnisk blandet gymnasieklasse. Hendes udsagn skal ses i sammenhæng med denne artikels overordnede formål, som er at undersøge, hvordan de unge fordeler sig mht. social baggrund, køn og migrantforhold i den svenske gymnasieskole, der siden reformen i 1991 er blevet en integreret skole for alle elever. På det mere overordnede uddannelsespolitiske plan svarer tankerne bag reformen til 1990'ernes parole i Sverige og Danmark om 'uddannelse til alle', der afløste 1970'ernes parole om 'lighed gennem uddannelse'.³

1. Undersøgelsen er udført inden for rammerne af forskningsprogrammet »Integration og Migration i Öresundsregionen« (IMIO). Den løbende diskussion i forskergruppen tilknyttet IMIO har i høj grad bidraget til processen. Et tidligere udkast til artiklen fik gode kommentarer med på vejen ved et symposium afholdt af IMIO i marts 2006. Særlig tak til Elisabeth Öhrn, som var opponert på artiklen og bidrog med konstruktive kommentarer. Artiklen er udarbejdet på grundlag af forskningsprojektet »En komparativ undersøgelse af uddannelsesstrategier og ungdomsuddannelser i forandring« bestående af datamateriale fra to gymnasieprogrammer i Skåne län (Teknikprogrammet og Omvårdnadsprogrammet) og to ungdomsuddannelser i Københavnsområdet (HTX: erhvervs gymnasial uddannelse til højere teknisk eksamen og SOSU: social- og sundhedsassistent-uddannelse). Øvrige publikationer om projektet: Bolette Moldenhawer, »Inkluderende og ekskluderende strukturer og praktikker på to gymnasieskoler«, *Psykologiske og pædagogiske metoder. Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis*, red. Torben B. Jensen & Gerd Christensen, Frederiksberg 2005, og Bolette Moldenhawer, »Etnicitetskonstruktioner i två gymnasieklasser i Malmö och Köpenhamn«, *Bortom etnicitet. Festskrift till Aleksandra Ålund*, red. Diana Mulinari & Nora Räthzel, Umeå 2006.

2. Alle navne er ændret af hensyn til anonymiteten.

3. Ida Juul, »Erhvervsuddannelserne – et forsømt forskningsområde«, *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 6. årg., nr. 2, 2004, s. 11–25.

Formålet er mere specifikt at analysere den sociale og mentale kategoriseringspraksis, der skaber de forskellige former for inklusion og eksklusion af de unge i og mellem gymnasieskolens programmer. Gymnasieskolen er de unges eneste valgmulighed, hvis de ønsker en kompetencegivende uddannelse, og spørgsmålet er derfor, hvordan bestræbelser på at inkludere alle elever påvirker det pædagogiske inklusions- og eksklusionsarbejde. Min påstand er, at gymnasieskolens tilsigtede inklusion på systemniveau påvirker såvel de unge, fordi de som evt. skoletrætte unge ikke kan vælge gymnasieskolen fra, som skolerne, fordi de ikke kan vælge de skoletrætte og umotiverede unge fra. Skolerne har en dobbelt opgave med at skulle inkludere en elevgruppe, der bliver stadig mere forskelligartet, i takt med at det politiske pres om at formindske den såkaldte 'uddannelsesrestgruppe' vokser. For de unges vedkommende går opgaven derimod ud på at vælge strategisk rigtigt på en måde, der harmonerer med deres fremtidige uddannelses- og karriereplaner.

I forlængelse af dette er det inden for den integrerede gymnasieskoles principper om valgfrihed, at de unges kampe om positioner og positionering mellem gymnasieprogrammer og på et udvalgt gymnasieprogram skal analyseres mellem et antal forskellige programmer og linjer. Jeg har i denne artikel valgt at fokusere på Omvårdningsprogrammet (OP) ud fra den begrundelse, at elevgruppen er forskelligartet og har en stor andel af etniske minoritets elever.⁴ Min påstand er, at skolens aktører – dvs. elever, lærere og ledere – rationaliserer enhedsskolens principper om valgfrihed på en måde, der er strukturelt homolog med gymnasieprogrammets rekrutteringsprofil, dvs. rekruttering af elever i et køns-, migrations- og socialt klasseperspektiv.

Inspireret af bl.a. Bourdieu bestræber jeg mig på at undersøge relationer mellem på den ene side de sociale strukturer (objektive forskelle mellem sociale klasser, som er et grundvilkår for skolens pædagogiske inklusionsarbejde), og på den anden side de mentale strukturer, der som produkter af den kollektive historie tilegnes i den individuelle historie. Dvs. de systemer for kategoriserings- og klassifikationspraksis, der ligger bag forestillinger om den gode elev, fx oppositionelle kategorier som flittig/doven, deltagende/passiv, original/almindelig, opfindsom/rutinepræget, samarbejdsvillig/reserve-ret, m.m.

Det betyder, at fremgangsmåden i det følgende er en relationel analyse af først og fremmest de unges positionering i det sociale rum og programmernes positionering i gymnasiefeltet, som analyseres frem gennem en analyse af skolernes rekrutterings-

4. Jeg bruger betegnelsen etniske minoriteter om elever med en indvandrer- eller flygtningebaggrund fra lande, der ikke er omfattet af de nordiske lande, Nordamerika, Canada og Vesteuropa.

profil i form af, hvordan elever med hensyn til objektive forskelle er fordelt på feltets programmer. Dernæst analyserer jeg specielt OP's positionering og de dilemmaer, der på dette program er forbundet med at skulle inkludere en heterogen elevgruppe. Jeg undersøger konkret programmets dilemmaer på en udvalgt skole. Endelig analyserer jeg den sociale og mentale kategoriseringspraksis og de unges kamp om positioner og positionering i udvalgte undervisningsforløb. Min analyse af de unges kamp om positioner og positionering tager afsæt i en intersektionel forståelse af, at kategorier som etnicitet, køn og social klasse aldrig optræder rendyrket i de unges symbolske magtkampe, men altid bliver inter文neret og transformeret af andre magtrelationer og derfor ikke kan forstås uafhængigt af disse.⁵ Afhængigt af hvordan de unge er positioneret i det sociale rum i almindelighed og i klasseværelset i særdeleshed, er der forskel på, hvem der strategisk og i hvilke situationer enten stræber efter at blive 'ligesom' eller 'forskellig fra', og hvordan det påvirker mulighederne for at blive inkluderet i gruppen af de gode elever. Det er denne forskel, der skal analyseres i et inklusions-/eksklusionsperspektiv, eftersom det antages, at den mentale og sociale kategoriseringspraksis inkluderer og ekskluderer forskellige slags unge i én og samme bevægelse.⁶

Undersøgelsens datamateriale

Den efterfølgende analyse bygger på en kombination af klasseværelsesobservationer, interviewmateriale og materiale fra det svenske statistiske centralbureau. Mens interviewmateriale især er velegnet til at undersøge subjektive oplevelser af den sociale verden, er observationsmateriale fra klasseværelset især velegnet til at undersøge mønstre i de sociale interaktioner: Hvem relaterer sig til hvem, om hvad, hvornår, initieret af hvem og i hvilke situationer? Endelig er statistiske data velegnede til at skabe viden om den sociale verdens objektive relationer mellem totalpopulationer på individniveau.

Analysen af datamaterialet er gennemført som to selvstændige, men komplementære, undersøgelser med fokus på, hvordan forskellige grupper af unge positioneres og positionerer sig selv i den svenske gymnasieskole – empirisk afgrænset til Skåne län. Observations- og interviewundersøgelsen er gennemført i samarbejde med forsk-

5. For en udfoldelse af det intersektionelle perspektiv henvises bl.a. til Paulina De los Reyes & Diana Mulnari, *Intersektionalitet. Kritiska reflektioner över o(jäm)likhetens landskap*, Malmö 2005 og Dorthe Staunæs, *Køn, etnicitet og skoleliv*, Frederiksberg 2004.

6. Inklusions-/eksklusionsperspektivet er inspireret af Thomas S. Popkewitz, »Globalization/Regionalization, Knowledge and the Educational Practices: Some Notes on Comparative Strategies for Educational Research«, *Educational Knowledge. Changing Relationships Between the State, Civil Society, and the Educational Community*, red. Thomas S. Popkewitz, State University of New York Press, Albany 2000.

ningsassistent Marie Brobeck i foråret 2004,⁷ mens forskere ved Uppsala universitet har stået for undersøgelsen af det statistiske datamateriale i 2005. Denne undersøgelse, »Invandrade skolelever och deras val av gymnasieutbildning. Skåne län 1996 och 2001«,⁸ er en Bourdieu-inspireret korrespondanceanalyse af homologe relationer (dvs. strukturligheden) mellem for det første andetårs gymnasieelever og deres positionering i det sociale rum, og for det andet gymnasieprogrammernes positionering i gymnasiefeltet. For disse elever findes datamateriale om forældrenes erhverv, indkomst, højeste uddannelse, bosætning m.m.⁹

Interview- og observationsundersøgelsen er baseret på data fra én klasse på 2. årsgang på en skole, der udbyder OP. Materialet består af observationer i fagene meneskent socialt og kulturelt og matematik A og B (matematik A er obligatorisk på alle gymnasieprogrammer, og matematik B er et valgfag), en spørgeskemaundersøgelse med 23 elever og interview med elever, de observerede lærere og skolens leder.

Centrale begreber og analytiske tilgange

Undersøgelsen af komplekse relationer af forskelle mellem aktører på den ene side og gymnasieprogrammer på den anden side er teoretisk inspireret af Bourdieus refleksive sociologi med fokus på begreberne habitus, kapital, felt og strategier.¹⁰ Ved at fungere som strukturerende strukturer er habitusbegrebet en nøgle til at forstå, hvorfor vi handler, som vi gør, og på måder, der netop ikke er et produkt af frie rationelle valg, men snarere af en praktisk fornøft i forhold til socialt og kropsligt inkorporerede erfaringer og kundskaber. Habitus udgør den medierende kategori, der kan forbinde det objektive med det subjektive, det sociale med det mentale, og er det princip, der kan

7. Marie Brobeck er født i Sverige og har en kandidatuddannelse i Pædagogik på Københavns Universitet, hvilket forklarer, hvorfor de efterfølgende citater fra interview og observationer er svensksprogede.

8. Undersøgelsens statistiske analyser er baseret på et omfattende datamateriale bestilt fra SCB:s register 3, i hvilket alle elever i den svenske gymnasieskole mellem 1994 og 2001 indgår. Undersøgelsen er udarbejdet af Gergei Farkas og Mikael Börjesson, Pedagogiska institutionen: Utbildnings- og kultursociologi, Uppsala universitet (SEC). Undersøgelsen foreligger som et arbejdsmanus, forfattet af Gergei Farkas (*Invandrade skolelever och deras val av gymnasieutbildning Skåne län 1998 och 2001*, Uppsala 2006). I denne undersøgelse bruges betegnelsen indvandrede elever om elever, der enten ikke er født i Sverige eller er født i Sverige af indvandrede forældre. Når der henvises til denne undersøgelse i teksten, bruger jeg betegnelsen elever med indvandrerbaggrund, mens jeg i øvrigt bruger betegnelserne minoritets elever om elever med en indvandrer- eller flygtningebaggrund fra lande, der ikke er omfattet af de nordiske lande, Nordamerika, Canada og Vesteuropa.

9. Oplysningerne er hentet fra dels Folk- og bostadsräkningen 1990 og LOUISE 1990, 1994, 1997 og 2000. For minoritets elever findes oplysninger om indvandringsår og oprindelsesland for såvel forældre som elever. Om overvejelserne bag den kvantitative undersøgelses data og metode henvises i øvrigt til Farkas, s. 7–9.

10. Se bl.a. Pierre Bourdieu & Loïc J. D. Wacquant, *An Invitation to Reflexive Sociology*, Chicago 1992; Pierre Bourdieu, *The State Nobility. Elite Schools in the Field of Power*, Cambridge 1998.

forklare strukturligheden mellem fordeling af elever i gymnasiefeltet og social og mental kategoriseringspraksis i klasseværelset. Habitus skal i den sammenhæng undersøges ved at fokusere på, hvilke former for anerkendelse og påskønnelse som lærere og elever benytter sig af i deres bedømmelse, praktikker og kategoriseringer.

Sammen med habitusbegrebet bruger jeg kapital-, felt- og strategibegrebet. Kapitalbegrebets mest generelle form er den symbolske kapital, der af Broady defineres som, »det som av sociala grupper igenkännes som värdefullt och tillerkännes värde«. ¹¹ Den symbolske kapital er således forudsat af, at der er mennesker, der tror på og har magt til at tillægge den værdi, hvilket er et centralt perspektiv i det følgende. Kapitalbegrebet er desuden udspaltet i en økonomisk, social og kulturel kapital, som ydermere er udspaltet i en skole- og uddannelseskaptal. ¹² Førnævnte kategorier om social baggrund og social klasse analyseres i det følgende ved hjælp af kapitalbegrebet. Habitus- og kapitalbegrebet får imidlertid først begrebsmæssig fylde af at blive relateret til feltbegrebet, som er »et netværk eller konfiguration af objektive relationer mellem forskellige positioner«. ¹³

Sammenhængen mellem begreberne er, at den sociale og mentale kategoriseringspraksis skal studeres som udtryk for en habitus, der udspiller sig i et socialt felt i form af strategier. Relateret til kapitalbegrebet er strategibegrebet en sammenfatning af, hvordan aktører udnytter de muligheder, der skabes afhængigt af mængde og fordeling af kapitalformer, dvs. muligheder for at bevare eller ændre en given position i et givet felt. Det er i forhold til kampen om positioner og positionering i gymnasiefeltet, at jeg bruger begrebet uddannelsesstrategi, og i forhold til de symbolske magtkampe mellem eleverne i klasseværelset, at jeg bruger begrebet skolestrategi.

I analysen af observationsmaterialets sociale interaktioner og kategoriseringer supplerer jeg med dele af Bernsteins teori om symbolsk kontrol og diskursiv praksis. ¹⁴ Begrebet om pædagogisk diskurs bruges primært til at undersøge regler for den specialiserede kommunikation, i kraft af hvilken der skabes pædagogiske subjekter. Pædagogisk diskurs kommer til syne via en kombination af en regulativ diskurs og en undervisningsdiskurs; den regulative diskurs sikrer opretholdelsen af moralsk og social orden samt relationer og identiteter i klasseværelset. Undervisningsdiskursen,

11. Donald Broady, *Sociologi och epistemologi. Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin*, Stockholm 1991, s. 169.

12. Pierre Bourdieu, »The Forms of Capital«, *Education. Culture, Economy, and Society*, red. A. H. Halsey m.fl., Oxford 1997.

13. Bourdieu & Wacquant, s. 97; min oversættelse.

14. Basil Bernstein, *Pedagogy, Symbolic Control, and Identity*, London 1996. Jeg henviser tillige til tekster af Basil Bernstein oversat til dansk og udgivet i bogen *Pædagogik, diskurs og magt*, red. Lilie Chouliaraki & Martin Bayer, København 2001.

der altid er indlejret i den regulative diskurs, sikrer derimod formidling og tilegnelse af viden og kundskab samt denne videns genkendelse og anerkendelse. I et magt- og kontrolperspektiv gør jeg endvidere brug af kategorierne klassifikation og rammesætning. Klassifikation refererer til magt med fokus på, hvordan pædagogiske betydninger etableres som legitime. Der refereres først til magtrelationer mellem formidlere og modtagere, dvs. markering af grænser i pædagogikkens sociale relationer, dernæst til magtrelationer vedrørende stoffets ordning i et curriculum, dvs. markering af grænser i et vidensområde. Indramning refererer til kontrol over interaktionens fremgangsmåde med fokus på, hvad der kommunikeres om, på hvilken måde (sekvenser), hvor længe (tempo) og evalueringsformen, samt hvordan de forskellige former for kontrol får karakter af autoritative, legitime betydninger i det pædagogiske møde. Ved hjælp af klassifikations- og indramningsrelationer i den pædagogiske diskurs er det formålet at analysere interaktioner i klasseværelset som udtryk for relationer mellem magt, kontrol og betydninger.

Mit analytiske perspektiv er relationelt i den betydning, at jeg undersøger praksisformer, der er struktureret, kontekstualiseret og situeret i såvel det konkrete klasseværelse som gymnasiefeltet. Vi kan ikke på forhånd vide, hvordan social baggrund, køn og migrantforhold er vævet sammen med den sociale og mentale kategoriseringspraksis i de symbolske magtkampe mellem eleverne. I hvilke situationer gør det fx en forskel, om du er en arabisk talende minoritets elev fra Libanon, pige eller dreng, højt- eller lavpræsterende? Det er netop kompleksiteten bag elevernes kategorisering af sig selv og hinanden, som skal analyseres i et relationelt perspektiv. Når elever, som eksempelvis Abdulkassim i det indledende citat, forholder sig til, hvad det betyder for en skole, at der er (mange) elever med migrantbaggrund, er det blot én af flere henvisninger til, at etnicitet er nærværende som kollektiv markør. Jeg forstår etnicitet som minoritets- og majoritetskulturelle forskelle, der gør en forskel og fokuserer i analysen på, hvordan etnicitet konstrueres i samspil med andre sociale kategorier, og hvad det betyder for elevernes positionering. De konstruktioner af etnicitet, jeg analyserer, afhænger imidlertid også af, at de netop opstår der og i sammenhænge med andre forskelskategorier, hvor de gøres socialt og fagligt relevante.

Gymnasieskolen som en integreret enhedsskole

Den svenske gymnasieskole omfatter 17 nationale programmer, alle treårige og alment kvalificerende til en erhvervskompetencegivende uddannelse. De 17 programmer er fordelt mellem overvejende studieforberevende programmer, der indbefatter de sam-

funds og naturvidenskabelige programmer, og overvejende erhvervsrettede programmer inden for fagområderne social- og sundhed, pædagogiske fag, elektronik, håndværk, hotel og restauration, handel og service, m.m.¹⁵ Den politiske hensigt er at skabe en 'skole for alle', der, sammenlignet med ungdomsuddannelserne i Danmark, har integreret den erhvervsfaglige uddannelse i gymnasieskolen med en øget vægtning af de teoretiske dele på bekostning af de praktiske dele.¹⁶ Foruden de nationale programmer er der et etårigt specialudformet og individuelt program, der udbydes til de elever, der ikke er 'gymnasieegnede', fordi de enten ikke har bestået fagene svensk, engelsk og matematik i grundskolen, eller er etniske minoritetsunge, der skal forbedre deres kundskaber i svensk. De nationale programmer består af et større antal fagligt tonede indretninger og er sammensat af et antal obligatoriske, almendannende kerneemner, et antal obligatoriske fællesemner, projektarbejde, et antal valgbare kurser og et antal individuelle valgfrie emner.¹⁷

De seneste opgørelser over rekruttering til gymnasieskolen viser, at godt 90 procent af en årgang fra grundskolen starter på et gymnasieprogram, hvoraf 15–20 procent går via det individuelle program. Blandt de unge, der optages på et gymnasieprogram, er andelen, der færdiggør en gymnasieuddannelse fire år efter grundskolens afslutning, reduceret til 75 procent.¹⁸

Spørgsmålet er, hvordan de unges frafald, dvs. løbende eksklusion af de inkluderede unge, forstyrrer idealet om den integrerede gymnasieskole, samt hvordan den interne fordeling på gymnasieskolens programmer forstyrrer idealet om valgfrihed. En lærer på OP problematiserer dette ideal på følgende måde: »Ja, där är dubbla budskap, på ena sidan säger man att ni måste ta ansvar, det är frivilligt att gå i gymnasiet. [...] Men idag är det inte frivilligt, för du hamnar utanför samhället om du inte har skaffat dig en viss kompetens.« Læreren problematiserer den ufrivillighed, der præger elevernes rekruttering til gymnasieskolen; en ufrivillighed, der, som vi skal se i det følgende, fal-

15. Se bl.a. Donald Broady m.fl., »Skolan under 1990-talet. Sociala förutsättningar och utbildningsstrategier«, *Välfärd och skola*, SOU 2000:39, s. 5–133, og Elisabeth Hultqvist, *Segregerande integrering. En studie av gymnasieskolans individuella program*, Stockholm 2001.

16. Se bl.a. Moldenhawer, »Inkluderende og ekskluderende strukturer«.

17. Hvert program omfatter 2.500 gymnasiepoint. Alle nationale programmer indeholder otte kerneemner: engelsk, æstetisk virksomhed, idræt og helse, matematik A, naturkundskab, samfundsfag, svensk (alternativt svensk som andetsprog) og religionskundskab. Tilsammen omfatter kerneemnerne 750 point. Hvert program får sin indholdsmæssige profil gennem sine særlige emner, som omfatter 1.450 point. Heraf indgår et projektarbejde på 100 point. Endelig udbyder hvert program valgfrie, individuelle emner, svarende til 300 point (www.skolverket.se).

18. Se bl.a. Broady m.fl.; Hultqvist; Michael Börjesson, *Gymnasieskolans sociala struktur och sociala gruppers utbildningsstrategier. Tendenser på nationell nivå 1997–2001*, Rapport från Forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi, nr 32, Uppsala 2004.

der tilbage på og præger de skoler, der heller ikke kan vælge de formelt inkluderede, men umotiverede, gymnasieelever fra. Problematikken i gymnasieskolen er desuden, at den differentiering, der tidligere lå i overgangen fra grundskolen til gymnasieskolen, i dag finder sted i gymnasieskolen, hvilket har skærpet konkurrencen mellem eleverne om de bedste pladser. Når skolegangen forlænges for alle, inklusive for grupper af elever, som ikke tidligere har været afhængige af gymnasieskolens kapitalformer, ændrer vilkårene for inklusion og eksklusion sig tilsvarende.¹⁹ Flere undersøgelser peger i den forbindelse på, at netop forventningen til de unge om at vælge et strategisk rigtigt gymnasieprogram ud fra såvel færdigheder, faglige interesser som langsigtede uddannelsesstrategier stiger i takt med gymnasieskolens øgede valgfrihed.²⁰ Lærerens synspunkt ligger således også inden for den dominerende politiske diskurs, der udpeger uddannelse til at være den kompetenceudviklende og vidensproducerende nøgleinstitution med vægt på 'livslang læring' og 'mere uddannelse til alle', og herunder de pædagogiske antagelser om det selvstyrende subjekt og elevernes ansvar for egen læring og eventuelle succes eller fiasko.²¹

Spørgsmålet er imidlertid, hvordan den valgfrie gymnasieskole er socialt differentieret. Det har Broady m.fl. undersøgt på landsplan, og de konkluderer, at den sociale differentiering inden for gymnasieskolen er øget siden reformen i 1991. De elever, som klarer sig dårligt i grundskolen, samles i det individuelle program, hvor forskellige elevgrupper har varierende chancer for at fortsætte på et nationalt program. Ligeledes giver de erhvervsrettede gymnasieprogrammer sjældent direkte adgang til universiteterne, som stiller højere adgangskrav om bl.a. de enkelte fags niveau og fagprofil.²² Søger de unge eksempelvis efter afsluttet eksamen på OP på universitetet for at uddanne sig til sygeplejerske, skal de som minimum have afsluttet matematik på B-niveau, og til trods

19. Denne problematik beskæftiger Pierre Bourdieu og Patrick Champagne sig med i afsnittet »Outcasts on the inside«, *The Weight of the World. Social Suffering in Contemporary Society*, Pierre Bourdieu m.fl., Oxford 1999, s. 421–501.

20. Se bl.a. Marianne Dovemark, *Ansvar – flexibilitet – valgfrihed. En etnografisk studie om en skola i förändring*, Göteborg 2004, og Kerstin Nordenstam & Ingrid Wallin, *Osynliga flickor – synliga pojkar. Om ungdomar med svenska som andraspråk*, Lund 2002.

21. Stefan Hermann, »Fra folkeskole til kompetencemiljø – tendenser i videnssamfundets kapitallogik«, *Perspektiv, magt og styring. Luhmann & Foucault til diskussion*, red. Christian Borch & Lars Thorup Larsen, København 2003; *Pædagogikken og kampen om individet. Kritisk pædagogik, ny inderlighed og selvets teknikker*, red. John Kreisler, København 2004.

22. Jeg udtaler mig kun om en generel tendens til, at de unge fra de studieforbereende programmer er bedre stillet i konkurrencen om at blive optaget på symbolsk anerkendte højskoler og universiteter med høje adgangskrav. Eftersom også højskoler og universiteter kæmper om studerende, er situationen blandt nogle af de forholdsvis nyoprettede regionale højskoler, at de optager alle ansøgere med godkendte karakterer fra gymnasiet. Det gælder eksempelvis på Malmö højskoles afdeling for international migration og etniske relationer (IMER).

for at de har haft sygeplejerelevante fag, konkurrerer de med ansøgere fra de studieforberedende programmer, der typisk har matematik eller andre naturvidenskabelige fag på et højere niveau. I det følgende skal vi se, hvordan gymnasieskolen er differentieret i Skåne län.

Den differentierede gymnasieskole i Skåne län

I analysen af, hvordan andetårselever (2001) i Skåne län ($n=12.410$)²³ under hensyntagen til social baggrund og køn vælger gymnasieuddannelse, er konklusionen, at de højtuddannede, højere klassers børn overvejende indtager positioner orienteret mod det sociale rums øvre del, og de lavtuddannede lavere klassers børn i højere grad indtager positioner i det sociale rums nedre del; samme mønster som i hele Sverige.²⁴ Derudover er der en stærk sammenhæng mellem elevernes skolekapital (dvs. karaktergennemsnit fra grundskolen og valgfag: om de vælger fransk, tysk, andet eller ingenting) og forældrenes uddannelsesniveau (nedarvet uddannelseskapital) samt mellem elevernes skolekapital og forældrenes klassepositioner. Ser vi dernæst på relationen mellem programmerne, er konklusionen, at de erhvervsrettede programmer er kraftigt orienteret mod den del af det sociale rum, der domineres af de lavere klassers børn, hvorimod de studieforberedende programmer er kraftigt orienteret mod den øvre del af rummet domineret af de højere klassers børn. Kønsforskellen er imidlertid større hos de lavere klassers børn. Mens både piger og drenge fra de højere klasser positionerer sig på en måde, der svarer til eliternes pol i det sociale rums øvre del, er positionerne for især el-, energi- og industriprogrammer orienteret mod de lavere klassers sønner, og positionerne for især håndværk, børn og fritid og OP-programmer orienteret mod de lavere klassers døtre. Øvrige erhvervsrettede programmer som naturbrug, hotel og restaurant, handel og administration og livsmiddelprogrammet er ligeledes orienteret mod de lavere klassers dele af rummet, men horisontalt centreret mod en mere jævn kønsfordeling. Endelig kan vi se, at medie- og de æstetiske programmer afviger fra de øvrige erhvervsrettede programmer, idet de er horisontalt orienteret mod de dele af det sociale rum, der er domineret af piger, og vertikalt positioneret på en måde, der betyder, at de i højere grad også tiltrækker elever fra middelklassen og de højere klasser.

23. Analysen af alle elevers gymnasievalg i Skåne län er baseret på en enkel korrespondanceanalyse skabt med to aktive variable, hhv. elevernes gymnasieuddannelse defineret som det program, eleven findes på tre terminer efter afsluttet grundskole, og elevens sociale baggrund baseret på en kategorisering i 32 fagkategorier og opdelt på køn. For en yderligere beskrivelse af kategorisering af social baggrund hevises til Broady m.fl., s. 121.

24. Börjesson.

Der findes tilsvarende horisontale forskelle, mellem hvordan de studieforberedende programmer er positioneret i rummets øvre del, dvs. i middelklassens og de højere klassers pol. I rummets horisontalt venstre del, overvejende domineret af drenge og med en lavere social rekruttering, er især teknikprogrammet og de naturvidenskabelige programmer med en teknisk eller datalogisk indretning positioneret. I rummets horisontalt højre del, overvejende domineret af piger, finder vi til gengæld positionerne for de samfundsvidenskabelige programmers sproglige indretning, det naturvidenskabelige programs miljøindretning og den internationale BA. Samtidig finder vi, at det naturvidenskabelige programs lokale grene indtager horisontalt forholdsvis centrede positioner i det sociale rums øvre del, domineret af middelklassens og de højere klassers børn og med en jævn kønsfordeling. Ser vi endelig på relationer mellem de største naturvidenskabelige og samfundsvidenskabelige programmer, finder vi en interessant vertikal forskel, som består i, at positionen for det største naturvidenskabelige program (nemlig den naturvidenskabelige linje) er kraftigere orienteret mod eliternes pol, end tilfældet er for de største samfundsvideenskabelige programmer. Denne 'geometriske' forskel vidner om, at de højere klassers børn, der råder over en omfattende skole- og uddannelseskaptal, er overrepræsenteret på det naturvidenskabelige program, ikke kun i forhold til de erhvervsrettede programmer, men også i forhold til de øvrige studieforberedende programmer, som i højere grad også rekrutterer elever fra middelklassen og de lavere klasser.

Indvandrerelevers uddannelsesstrategier og gymnasieprogrammernes positionering

Ser vi udelukkende på populationen af andetårselever med indvandrerbaggrund (n=1.995), er den potentielt dårligere stillet i økonomisk henseende. Fx modtager 61 procent af husholdningerne socialbidrag, og andelen i procent, hvor begge forældre er i arbejde, er 24.²⁵ Dertil kommer, at opgørelserne ikke indbefatter allerede frafaldne indvandrerunge. Dette mønster bekræftes i andre undersøgelser og er som helhed udtryk for, at Malmø kommune allerede før 1990'erne havde en generelt lavere erhvervsfrekvens end hele Sverige, samtidig med at de mest betydningsfulde forskelle, opgjort i 1999, findes mellem personer født i Sverige med en erhvervsfrekvens på 70 og personer født i udlandet med en erhvervsfrekvens på 34.²⁶

25. Se bilag 1: Aktive variable og frekvenser 2001.

26. Jeg henviser til en rapport om arbejdsmarked og erhverv i Malmö, *Från kris till tillväxt? En rapport om arbetsmarknad och sysselsättning i Malmö 1999*, Malmö 1999.

Analysen af indvandrelevers positionering er til forskel fra den foregående analyse af alle elever flerdimensionel med fokus på, hvordan de i forhold til anciennitet i Sverige (opholdslængde), køn, økonomisk og kulturel kapital fordeler sig relationelt i det sociale rum.²⁷ Det mønster, vi først og fremmest ser, er en polarisering mellem gruppen af økonomisk marginaliserede og nyligt indvandrede elever – to egenskaber, som på grund af deres robuste sammenhæng skal forstås samlet – og gruppen af såvel den økonomiske og uddannelsesmæssige elite som den økonomisk veletablerede gruppe med et lavt karaktergennemsnit fra grundskolen. Vi ser med andre ord, at økonomisk kapital falder positivt sammen med svensk anciennitet, men negativt sammen med karaktergennemsnit fra grundskolen, som til gengæld falder positivt sammen med forældrenes uddannelsesniveau. Konklusionen stiller derfor spørgsmål ved konklusionen i danske og svenske undersøgelser om indvandrelevers skolepræstationer, at forældrenes beskæftigelsessituation er positivt forbundet med de unges skolepræstationer.²⁸ Konklusionen giver ikke anledning til at afvise, at forældrenes beskæftigelsessituation er af betydning for børnenes skolepræstationer. Konklusionen giver snarere anledning til at spørge, hvorfor den stabile økonomiske situation, som præger de veletablerede indvandrerfamilier i undersøgelsen, ikke påvirker børnenes skolepræstationer, dvs. erhvervede kulturelle kapital, i en positiv retning. Hvad er det i så fald, der påvirker børnenes skolepræstationer i en positiv retning? Undersøgelsens svar er, at det primært er forældrenes uddannelseskapital, dvs. elevens nedarvede kulturelle kapital, der uaf-

27. Den flerdimensionelle analyse er begrundet i et ønske om at nuancere forståelsen af indvandrelevers uddannelsesstrategier. Følgende seks variable indgår som aktive variable, dvs. variable, som bidrager til at oprette korrespondanceanalysens dimensioner og dermed til at strukturere rummet: V1: husholdets højeste uddannelsesniveau, V2: om husholdet har modtaget socialbidrag, V3: husholdets disponible indkomst, V4: husholdets grad af erhvervsarbejde, V5: elevens gennemsnitskarakter fra grundskolen, V6: elevens tilvalgsemne i grundskolen og V7: antal år i Sverige for far og mor. De enkelte variable er yderligere inddelt i et antal modaliteter, fx er modaliteten for køn: dreng og pige. Mens variabel V1 afspejler elevens nedarvede uddannelseskapital (kulturel kapital), afspejler V2, V3 og V4 familiens økonomiske forhold (økonomisk kapital) og V5 og V6 elevens erhvervede uddannelseskapital (kulturel kapital). Se bilag 1: Aktive variable og frekvenser 2001.

Den flerdimensionelle korrespondanceanalyse består af en analyse af først dimension 1 og 2, dernæst dimension 1 og 3 og endelig dimension 2 og 3. Dimension 1 oprettes af forskelle mellem elever, der råder over begrænsede versus omfattende økonomiske ressourcer. Dimension 2 oprettes af forskelle mellem elever, der råder over en begrænset versus en omfattende uddannelseskapital (både nedarvet og erhvervet) samt en høj versus lav anciennitet i Sverige, dvs. opholdslængde. Dimension 3 oprettes af forskelle mellem elever, der råder over en relativt begrænset versus en relativt omfattende uddannelseskapital.

28. Henvisning til bl.a. Karen Margrethe Dahl & Vibeke Jakobsen, *Køn, etnicitet og barrierer for integration. Fokus på uddannelse, arbejde og foreningsliv*, København 2005; Ulla Højmark Jensen & Torben Pilegaard Jensen, *Unge uden uddannelse. Hvem er de, og hvad kan der gøres for at få dem i gang?*, København 2005; *Elever med utländsk bakgrund, Rapport till Regeringen*, Stockholm 2004; Catarina Lundqvist, *Karriärvägar för ungdomar med utländsk bakgrund. Framtidsplaner, orienteringar och strategier mellan utbildning och arbete*, Expertbilaga till Rapport Integration 2005, Norrköping 2006.

hængigt af familiens opholdslængde forklarer elevens præstationer. Spørgsmålet, dette rejser, er, om vi kan tolke den åbenbare negative sammenhæng mellem de forholdsvist stabile økonomiske forhold i familien og barnets karaktergennemsnit i grundskolen som et udtryk for, at de økonomisk veletablerede indvandrerfamilier i mindre grad investerer i uddannelse end i en erhvervsmæssig karriere for deres børn. Eller om det kan ses som udtryk for, at familien faktisk har investeret i barnets uddannelse, men uden succes, enten på kort sigt blandt de indvandrerelever, der klarer sig dårligt i grundskolen, eller på langt sigt blandt de indvandrere, der selv med en kompetencegivende uddannelse oplever vanskelighederne med at blive inkluderet på arbejdsmarkedet.²⁹

Konklusionen er, at relationerne mellem de udvalgte variable er, at elevens økonomiske forhold skal forstås i samspil med anciennitet i Sverige. Ligeledes, at elevens tilegnede uddannelsesstile tilgange skal forstås i samspil med de nedarvede uddannelsesstile tilgange. Endelig kan opholdslængde i sig selv ikke forklare de unges uddannelsesstile tilgange. Det gør nemlig en forskel, om antal år i immigrantsamfundet spiller sammen med enten høj eller lav økonomisk kapital og høj eller lav uddannelseskapital – og yderligere om, og hvordan, uddannelseskapital er sammensat af såvel nedarvet som erhvervet kapital. Medtager vi kategorien oprindelsesland, kan vi se, hvordan indvandrerelever fra samme oprindelsesland fordeler sig i det sociale rum, afhængigt af deres positionering i forhold til omfang og fordeling af økonomisk og kulturel kapital. Især er gruppen af indvandrere fra det tidligere Jugoslavien en uensartet gruppe positioneret både i den økonomisk marginaliserede og økonomisk etablerede gruppe. Den øvre del af det sociale rum er overvejende domineret af elever fra Asien, Vesteuropa, USA, Canada, Iran og Østeuropa – og med en overrepræsentation af piger – mens den nedre del af rummet overvejende er domineret af elever fra Libanon, det tidligere Jugoslavien, central- og Sydamerika – og med en overvægt af drenge. Ikke desto mindre skal de forskelle, vi har fundet mellem indvandrerelever fra forskellige dele af verden, i meget høj grad forstås i forhold til de overgribende sammenhænge, som strukturerer populationen.

Sammenlignet med alle elever er konklusionen, at indvandrerelevers uddannelsesstrategier følger samme mønster med hensyn til fordeling mellem studieforberedende og erhvervsrettede programmer. Inden for de studieforberedende programmer ser vi en udkrystallisering af eliteuddannelser (det naturvidenskabelige programs naturvidenskabelige linje og international BA) i den betydning, at højtpræsterende indvandrer-

29. Henvisning til bl.a. Carl-Ulrik Schierup, »Den sociala exkluderingen i Sverige. Migration, arbetsmarknad och välfärdsstat i förändring«, *Arbetslivets (o)synliga murar*, red. Paulina De los Reyes, SOU 2006:59; samt til Fredrik Hertzbergs artikel i nærværende antologi.

elever med højtuddannede forældre dominerer på disse uddannelser, mens det samfundsvidenskabelige programs samfundsvidenskabelige og tekniske indretning og det tekniske program rekrutterer de ikke så højtpræsterende indvandrerelever med lavere uddannede forældre. Angående forskelle mellem de erhvervsrettede programmer kan vi se, at især fordons- og OP-programmet i høj grad vælges af sent ankomne elever, som er økonomisk marginaliserede, og som råder over en begrænset tilegnet uddannelseskapital; at naturbrugsprogrammet på det nærmeste udelukkende rekrutterer den veletablerede del af indvandrerpopulationen; at handels-, hotel- og restaurationsprogrammer samt livsmiddelprogrammet i høj grad vælges af indvandrere, hvis nedarvede og erhvervede uddannelsesstilgange er yderst begrænsede, uanset deres grad af svensk anciennitet. Endelig, at medieprogrammet og det æstetiske program forholdsvist kraftigt afviger fra det generelle mønster, som præger hovedparten af de erhvervsrettede programmer. En afvigelse, som skyldes, at disse uddannelser vælges af den del af indvandrerpopulationen, som råder over erhvervede og tilegnede uddannelsesstilgange over middel.

Angående de ekstreme poler i indvandrerelevernes sociale rum er rekrutteringsmønstret det samme som for alle elever. Uddannelseseliten med indvandrerbaggrund fortsætter på gymnasieprogrammer, som søges af de højere klassers børn, mens de marginaliserede indvandrerelever fortsætter på gymnasieprogrammer, som søges af de lavere klassers børn. Dog er gruppen af indvandrerelever, der ikke tilhører eliten, og som går sammen med de lavere klassers børn, internt differentieret mellem elever, som enten tilhører populationens nyligt indvandrede, økonomisk marginaliserede og lavtpræsterende fra grundskolen, eller de veletablerede elever, som råder over en meget begrænset såvel nedarvet som erhvervet uddannelseskapital. Endelig er der en uventet kønsdimension. De nyligt indvandrede, økonomisk marginaliserede elever viser sig nemlig at være kraftigt overrepræsenteret på to af de kønsmæssigt mest segregerede uddannelser, nemlig fordons- og OP-programmet, og med en overvægt af drenge på OP. I afsnittet om OP's rekrutteringsprofil kan vi se, hvordan der også her findes en relativt stor andel af både sent ankomne indvandrerelever og indvandrer drenge. I det følgende analyserer jeg hvordan rekrutteringen af elever til OP er forbundet med det pædagogiske inklusionsarbejde.

De indefra ekskluderede: dilemmaer på OP

På OP er formålet at give eleverne en grundlæggende viden om arbejdet inden for hel- se- og sygeplejesektoren og forberede dem til videregående uddannelse. I uddannelsen

kombineres kundskab fra forskellige fagområder som psykologi, sociologi, pædagogik, medicin og omsorgsvidenskab. Uddannelsen bygger på en grundlæggende værdi om, at alle mennesker er kulturelt ligeværdige, og har vægt på de etiske aspekter: »Utbildningen utvecklar elevernas förmåga att iaktta, uppfatta och värdera förhållanden och påståenden, att beakta olika behov och förutsättningar bland människor från andra kulturer samt att arbeta både självständigt och tillsammans med andra i arbetslag.«³⁰

Set i forhold til, at OP i høj grad søges af etniske minoritets elever, har man på den udvalgte skole styrket integrationsarbejdet; et arbejde, der er blevet imødekommet af Storstadssatsningen med midler til at gennemføre et toårigt integrationsprojekt 2004–2005. I 2003 er antallet af elever på skolens OP opgjort til 371, og antallet af ansøgere har været relativt stabilt de senere år svarende til et optag på fire klasser pr. år. Siden 2002 har den ene klasse været fireårig som en integreret del af et individuelt program.

Et gennemgående tema i interviewene med de professionelle har været, hvilke slags elever der rekrutteres til skolens OP, og hvordan det påvirker skolen fagligt og socialt. Man beskriver primært rekruttering ud fra en kombination af såvel gennemsnitskarakterer fra grundskolen som andelen af elever med indvandrerbaggrund. Fx siger en lærer: »Sedan har det ju förändrats under åren, så vi har ju fått mer, ja, inte speciellt studiemotiverade elever och framförallt invandrarelever, vi har ju 70–80 procent invandrarelever.« I et interview med elever om, hvordan skolen er relateret til andre skoler og programmer, siger de:

Interviewer: Tror ni, det påverkar en skola mycket, vem som har höga eller låga betyg?

Elev: Ja, det gör det hela [nævner navnet på en gymnasieskole], det är bara intelligenta, som går där, alltså skolan har hög, man måste ha höga poäng för att komma in, alltså man måste ha VG, MVG och en godkänt. Typ ni, som har alla godkänt, ni får gärna komma till [nævner navnet på deres egen skole].

Til forskel fra de professionelle beskriver eleverne primært, hvordan en skoles rygte er forbundet med et karakterniveau, og hvordan dette opleves som en ekskluderende faktor. På den førstnævnte skole må man »ha höga poäng för att komma in, alltså man måste ha VG, MVG och en godkänt«, hvorimod alle med karakteren godkendt »får gärna komma« ind på deres egen skole. I den verbale interaktion kan vi ydermere se, hvordan eleverne konstruerer sig selv i relation til 'de andre' beskrevet som »bara intelligenta«, har »höga poäng« og »pluggar [...] dom sitter i biblioteket och pluggar, medan vi sitter i cafeterian när vi har rast«. Det er påfaldende, at elever, når de beskriver deres

30. Se www.skolverket.se.

egen gymnasieskole, taler mere om 'de andre skoler' og 'de andre elever'. Det er også påfaldende, at idealet om det frie gymnasievalg bliver modsagt af, at de pga. karakterniveau ikke har kunnet vælge frit mellem skoler og programmer. Ikke desto mindre begrundes flere elever deres væren på netop denne skole ud fra OP's indholdsmæssige og erhvervsrettede profil, for, som de siger, 'fordi jeg vil arbejde med mennesker,' fordi man kan få arbejde inden for faget,' »här man lär sig ganska viktiga och bra ämnen, alltså jag gillar det verkligen, det är verkligen det, jag är intresserad av, alltså sjukvård, människans kropp och kultur, många sådana saker. Det med valbara kurser, det är perfekt, man får välja det man verkligen vill hålla på med och sånt, så det var lite.«

I forlængelse af den måde, hvorpå den valgfrie gymnasieskole problematiseres, er det et interessant faktum, at man i Malmø kommune har valgt en praksis, hvor man tester alle elever i fagene svensk, matematik og engelsk, når de optages på gymnasieprogrammets første år. Testen gennemføres på skolerne, og skolerne beslutter selv, hvad elevernes testresultater skal bruges til. Den kommunale praksis er et godt eksempel på en praksis, der inkluderer og ekskluderer på samme tid, idet man er nødt til at opfinde subtile måder, hvorpå man på skoleniveau kan sortere mellem de formelt inkluderede elever på systemniveau. På skolen har de professionelle et positivt syn på den kommunale praksis, idet man mener, at det primært er elevens testresultater, der er dækkende for at beskrive det faglige niveau ved skolestart. Dette peger i høj grad på problematikken om, hvordan man i praksis løser de dilemmaer om inklusion og eksklusion, der er indlejret i den valgfrie gymnasieskole. På OP håndteres man dilemmaet ved på den ene side at tilsidesætte de formelle optagelseskriterier fra grundskolen, som ikke desto mindre er forudsat i den valgfrie gymnasiehedsskole. Erfaringsmæssigt bekræftes dette af flere lærere, der i varierende grad giver udtryk for, at der er stor forskel på niveau og kriterier for karaktergivning på kommunens grundskoler. En lærer udtaler bl.a.: »Jag tror att undervisningen ligger olika beroende på vilka skolor de kommer från, och det beror nog på vilka elever de har. De sätter godkänt när eleverna inte skulle ha godkänt, och det är något vi har tagit upp i hela sta'n.«

På den anden side håndteres man dilemmaet ved at lade elevernes testresultater ligge til grund for at sortere eleverne i niveaudelte klasser efter præstationer i fagene matematik, svensk og engelsk. Siden 2001 har man på skolen således valgt at kombinere undervisningsdifferentiering i klassen med fagligt niveaudelte klasser. Dette gør man ud fra en erkendelse af, at gruppen af formelt optagne elever er og bliver mere fagligt heterogen: som lederen siger: »I dag kan vi ikke sortere dem fra, der hellere vil have et arbejde [...]. Vi kan ikke gøre om på de elever, vi har.« Det er imidlertid ikke uproblematisk for skolen at skulle legitimere en fordelingspraksis efter fagligt niveau, når

man samtidig skal leve op til skolens grundprincipper om integration, der forstås som en ligeværdig fordeling af elever i skolens klasser efter køn og etnicitet. Hvad gør man i de tilfælde, hvor klasser opdelt efter fagligt niveau falder sammen med etnisk opdelt klasser? Samtidig med at problematikken på skolen også er, at man skal kunne gabe over det spænd, der er mellem fagligt svage og fagligt stærke elever og mellem elever orienteret mod et arbejde i omsorgssektoren og elever orienteret mod en videregående uddannelse. Et spænd, der udspiller sig i sammenhæng med, at man på grund af elevsammensætningen kategoriseres og identificeres som en 'indvandrerskole'.

Problematikken ser imidlertid forskellig ud fra hhv. et elev- og et professionelt synspunkt. I et interview med elever om skolens rygter siger de:

Interviewer: Om vi nu säger så, att på [nævner navnet på en anden skole i kommunen], där är det något positivt med att alla har höga poäng. Vad tycker ni då är något positivt med den här skolan?

Elev: Okej, här finns det ju många utländska elever, och om jag nu skulle börja på [samme skole], där finns det många svenska elever, och det finns några utländska elever, jag skulle ändå inte känna mig bekväm, för jag är inte sådan, som älskar, älskar plugga som de gör. Dom går direkt hem, dom sitter i biblioteket och pluggar, medan vi sitter i cafeteria när vi har rast, och det är typ sånt, jag skulle inte trivas i sån miljö. Men jag tycker här är roligt, man har olika ansikten och många olika barn som går här, jag tycker det är roligt.

I den verbale interaktion er det ikke givet, om eleverne taler ud fra en minoritets- eller majoritetsposition, endsige som kønnede piger eller drenge. De taler om, at der på deres skole findes mange udenlandske elever af en bestemt slags, som adskiller sig fra de andre elever med høje ambitioner om skolearbejdet. Eleverne taler ganske vist det etniske frem, når de taler om 'udenlandske' og 'svenske' elever, men når etnicitetskategorien optræder sammen med kategorien karakterniveau og graden af 'plugga', glider den i baggrunden. Ikke desto mindre er de pågældende elevers kategoriseringspraksis delvist udtryk for en inddeling af elever, der svarer til OP's føromtalt positionering i gymnasiefeltet, når de beskriver, hvordan de i hvert fald har skilt sig ud fra den uddannelsesmæssige elite.

Fra et professionelt synspunkt drejer det sig derimod om at finde legitime begrundelser for en differentieringspraksis, der hverken favoriserer de fagligt stærke elever på bekostning af de fagligt svage elever eller majoritets elever på bekostning af minoritets elever. Når denne praksis skal begrundes, henviser især lederen til en almen forståelse af de unge som en yderst selvbevidst gruppe; de unge »är så medvetna om detta själva, om sin egen situation, sina egna behov, så det är nog mest vi som är lite rädda för att

nivågrupper, før dom vet hur det går med den.« Fordelen ved at operere med en almen kategorisering af de unge er, at man undgår at skulle sortere mellem de i realiteten mange forskellige slags gymnasieegnede elever – med eller uden indvandrerbaggrund. Ved at henvise til en almen kategorisering af de unge er det også lettere for lederen at konstruere forestillingen om, at de unge finder det naturligt at blive niveaudelt efter skolens bedømmelseskriterier. Lederen udtrykker sig imidlertid ikke om, hvordan de unge, der er vant til at blive vurderet og evalueret i skole- og uddannelsessystemet, forholder sig til de normaliserende bedømmelseskriterier – som også skolens lærere er påvirket af. Den distance, lederen generelt har til niveaudeling, kan tolkes som udtryk for en mental strukturering af ideen bag den valgfrie enhedsskole om at skabe en ensartet skolegang for alle. Lederens udtalelse kan imidlertid også tolkes som en strategisk legitimering af, at man på skolen er nødt til at gøre forskel om end i en tilsløret form. For lederen bliver det et spørgsmål om, hvordan den nødvendighed, der sættes af gymnasiefeltets logik, bliver transformeret til at være elevernes selvforvaltningsprojekt. Den institutionelle disciplinering af eleverne handler netop også om, hvordan de lærer at forvalte niveaudeling til deres egen personlige fordel. I det perspektiv er der tale om en produktiv magtudøvelse, der via subjektiveringsmekanismer former eleverne til at tage et personligt ansvar for, hvordan de indplaceres i skolens faglige og klassemæssige hierarki.³¹

Observationsklassens rekrutteringsprofil

I afsnittet om indvandrerelevs uddannelsesstrategier og gymnasieprogrammernes positionering konkluderer jeg, at OP er kvindedomineret og med en rekruttering af elever blandt majoriteten, der primært er positioneret i den nedre del af det sociale rum, og en tilsvarede rekruttering blandt minoriteten bestående af elever med en begrænset erhvervet uddannelseskapital og lav svensk anciennitet. I dette afsnit beskriver jeg rekruttering af elever i observationsklassen og analyserer i de efterfølgende afsnit det pædagogiske inklusionsarbejde i samspil med denne.³²

Set i forhold til skolens føromtalt fagligt niveaudelte klasser, baseret på elevernes testresultater, består observationsklassen af de bedst presterende elever. Dette til trods for, at elevernes gennemsnitskarakter fra grundskolen varierer fra 'godkendt' til 'vel

31. Se bl.a. Valerine Walkerdine, »Uddannelse, psykologi og neoliberalisme«, *Pædagogisk psykologi – positioner og perspektiver*, red. Birgitte Elle, Klaus Nielsen & Morten Nissen, Roskilde 2006; Trine Øland, »Selvarbejde som pædagogisk form«, *Unge pædagoger* nr. 3/4, 2003.

32. De følgende oplysninger om eleverne bygger på spørgeskemabesvarelsene.

godkendt.³³ Det betyder, at klassens praksis skal ses forhold til, at der allerede er blevet tilvejebragt en eksklusion indefra af de mindre gymnasieeguede elever. Klassen består af 26 elever, seks drenge og tyve piger. Fire drenge har en minoritetsbaggrund: to fra arabisktalende lande, en fra Bosnien og en fra El Salvador. Ni piger har en minoritetsbaggrund: to fra Bosnien, fem fra arabisktalende lande (Libanon og Irak), en fra Kurdistan og en fra Somalia. Blandt minoritets eleverne er alle undtagen en født uden for Sverige: Fem er kommet til Sverige som børn og har ni års skolegang i Sverige, mens fire er kommet til Sverige som unge (14–16-årige) og har flere års skolegang i migrantlandet. Ser vi desuden på den økonomiske og kulturelle kapitalfordeling, er mønstret, at der blandt forældrene er en uddannelsesmæssig spredning fra få års skolegang i hjemlandet (maks. syv år) til mere end ti års skolegang, som ikke hænger sammen med, om forældrene har arbejde, og hvad de arbejder med. Fem af minoritets elevernes forældre har eksempelvis mere end otte års skolegang, men er begge uden arbejde. De øvrige minoritetsforældre er uafhængigt af antal års skolegang enten beskæftiget med egen virksomhed, i den ufaglærte sektor inden for service eller som studerende. Enkelte forældre er i arbejde inden for omsorgssektoren. Minoritets elevernes gennemsnitskarakter fra grundskolen er fordelt på en skala fra 125 til 230. Dog er præstationer i grundskolen ikke dækkende for at beskrive tilegnet uddannelseskapital blandt de minoritets elever, der har gennemført dele af deres skolegang i migrantlandet. Til sammenligning er alle majoritets elevernes forældre i arbejde inden for erhverv, der svarer til middelklassen og den lavere middelklasse med en kort eller mellemlang videregående uddannelse. Deres gennemsnitskarakter fra grundskolen er mellem 180 og 200.

Hovedparten af eleverne har valgt OP ud fra et ønske om at fortsætte i en mellemlang videregående uddannelse, enten som sygeplejerske, tandtekniker, lærer eller socionom. De har tillige valgt programmet på grund af dets indholdsmæssige profil, og fordi de godt kan lide at arbejde med mennesker. På programmet er de foretrukne fag psykologi, helse-, omsorgs- og kulturfag, hvorimod matematik opfattes som et vigtigt, men også svært, fag.

Samlet set har observationsklassens elever mange fællestræk i forhold til en objektiv klasseposition, der svarer til analysen af OP's positionering i gymnasiefeltet. Det er imidlertid ikke givet, hvordan den objektive klasseposition indvirker på den sociale og mentale kategoriseringspraksis og fordeling af positioner i klasseværelset. Som allerede nævnt er det observationer af undervisning i fagene matematik og mennesket socialt og kulturelt, der ligger til grund for analysen af de symbolske magt- og positionerings-

33. Den svenske karakterskala består af følgende karakterer: meget vel godkendt, vel godkendt, godkendt, ikke godkendt.

kampe mellem eleverne. Begrundelsen for at vælge netop de fag er, at de varierer med hensyn til karakteren af såvel anerkendte vidensformer som evalueringsformer af den gode elevpræstation. Matematikfaget er, som vi skal se i det følgende, præget af en stærk klassifikation af, hvordan indholdet er ordnet i et centralt defineret curriculum, bl.a. fastsat i det nationale prøvesystem, mens kultur- og socialfaget er præget af en svag klassifikation, der udgøres af et tværfagligt vidensområde med inspiration fra (universitets)fagene sociologi, psykologi, sygepleje og kulturanthropologi. Spørgsmålet er således, hvilke muligheder der stilles til rådighed for kategorisering af den gode elev i fagenes pædagogiske diskurs under hensyntagen til elevernes objektive klasseposition.

Pædagogisk inklusionsarbejde i en stærkt klassificeret og rammesat matematikundervisning

Undervisningen i matematikfaget er præget af en stærk klassifikation og rammesætning af den regulative diskurs. Klassifikationen er stærk i den betydning, at undervisningen er indholdsmæssigt struktureret efter den nationale kursusplan og nationale prøves præstationskrav. Læreren bruger overvejende tiden til at gennemgå opgaver på tavlen – som eleverne enten har eller skal besvare i en øvelsesprøve eller har skullet forberede hjemmefra. Indramningen er stærk i den betydning, at læreren kontrollerer interaktionens fremgangsmåde, med hensyn til hvad der kommunikeres om samt hvordan (sekvenser) og hvor længe (tempo). Når læreren formidler indhold, er det læreren, der ved bedst, dvs. kan løse de opgaver, eleverne beder om hjælp til. Formidlingsformen er struktureret omkring fagets indhold, men foregår i en afslappet, tryk og venlig tone baseret på lærerens anerkendelse af, at det kontinuerlige arbejde med at nå elevernes kundskabsmål er tidskrævende. Kendetegnende for de forløb, hvor læreren gennemgår et bestemt og afgrænset stof, er, at hun tager tavlen i brug, mens hun løbende gør rede for de konkrete udregninger, hun foretager. Læreren beskriver sin (tavle)praksis på følgende måde: »Ja, ja, jag vet inte, jag tror jag använder tavlan väldigt mycket för att skriva och rita, så att dom kan se lite grann mer, det tror jag att jag gör.« Undervejs i gennemgangen stiller læreren mange spørgsmål til eleverne, først og fremmest til en udpeget elev (uden håndsoprækning). Læreren evaluerer elevens besvarelse med et ja eller nej, og kan eleven ikke svare, henvender læreren sig til den næste elev og så fremdeles. I andre situationer henvender læreren sig med spørgsmål til hele klassen.

L. fortsätter genomgången av övningsprovet, frågar eleverna om de haft problem efter eller före varje tal; när läraren kommer till fråga 9b, ställer en elev en fråga som läraren

redogör för på tavlan, övriga elever sitter tysta och skriver av det L. skriver på tavlan. När L. når fram till uppgift 10 frågar hon: Har ni fixat 10?

– Ja (från ett par elever, annars tyst i klassrummet).

L: Då tar jag någon här i hörnet, eftersom alla säger att de fixat den?

Elev: Nej, jag har inte fixat det, jag har inte gjort det!

L: Jag räknar inte er, som att inte ha gjort den. (L. refererar till att klassen kommit tillbaka från praktik.)

Samma elev: – Nej nej, men bara så du vet det då.

L: Klart att inte ni har gjort den, ni andra då du?

Eleven: Jag har inte gjort den.

L: Nej, då kan jag få reda på, hur många som inte gjort 10:an då, kanske det blir lite [bortfall ett ord] istället för att bara sitta och trycka här och vara jättetysta.

(Några elever räcker upp handen.)

L: Har du gjort det, Sara?

Sara redogör för svaret, och L. vidareutvecklar hennes svar och ber Osman om att redogöra för fråga 11. Osman säger att han inte gjort det, och L. ber istället Sandra om att svara. Genomgången av övningsprovet avslutas med att L. ber någon i klassen att redogöra för fråga 12; när ingen av eleverna svarar, ber L. Hanna att svara:

L: Hanna, har du räknat 12:an?

Hanna: Jag har inte just det blocket med mig.

L: Det är hemskt, vad ni inte har just de blocken med er. Josefina, har du räknat det?

Josefine svarar inte, och L. frågar om hon ska ta det på tavlan, flera elever svarar ja tack. Under denna genomgång av fråga 12 ställer L. frågor till eleverna som bekräftas som rätt eller fel, medan hon räknar ut talet. Klara besvarar en fråga (rätt), därefter Stina (rätt), som avbryts av Ramez; när Ramez är färdig med att prata, räcker Stina upp handen och blir ombedd att svara av L. Att Stina räcker upp handen efter att Ramez avbrutit henne, tyder på att det finns en accept att eleverna avbryter varandra när det är ämnesrelevant, och att Stina på samma gång är aktiv och ofta besvarar frågor. L. avrundar genomgången med att säga att fråga nummer 12 klassificeras som ett G-tal i det nationella provet. Hon säger också att de inte ska gå igenom tal 13 i övningsprovet, utan att eleverna istället ska repetera värdetabeller och rita linjer resten av lektionen.

I denne udskriftsekvens kan vi se, hvordan læreren på skift gør brug af at henvende sig til enten hele klassen som et kollektiv, når hun bl.a. spørger, »har ni fixat 10?«, eller til enkelte elever med navns nævnelse, når hun bl.a. henvender sig til Sara med spørgsmålet, »har du gjort det, Sara?« Vi kan også se, at magten mellem lærer og elever er

tydeligt markeret i de sociale relationer mellem en vidende lærer og elever, der ønsker at drage nytte af lærerens viden. Eksempelvis når læreren spørger Josefine, om hun skal gennemgå stykke 12 på tavlen, og flere elever svarer ja. Under gennemgangen som den viste, er det sociale interaktioner mellem læreren og eleverne enkeltvis, der dominerer, og meget sjældent interaktioner mellem eleverne, med undtagelse af eksemplet, hvor Ramez afbryder Stina, hvilket åbenbart ikke kommenteres af hverken elever eller lærer. Når læreren gennemgår stoffet på klassebasis, er kontrolformen præget af en social magtrelation mellem læreren som formidler og elever som modtagere med det resultat, at der markeres grænser i pædagogikkens sociale relationer. Dernæst er ordningen af fagets vidensområde, dvs. klassifikation, præget af den sociale magtrelation vedrørende indholdets ordning i et curriculum og den dertil knyttede markering af grænser i et vidensområde for den 'rigtige' besvarelse.

I disse gennemgange er det primært lærerens magt i de sociale relationer til at udpege elever på skift, der dominerer elevernes deltagelsespraksis. Eleverne har ikke andre positioneringsmuligheder end at svare korrekt på spørgsmål initieret af læreren, om hvordan man udregner de konkrete opgaver. Set i forhold til elevernes objektive klasseposition er det ikke givet, hvordan de fordeler sig relationelt i kampen om positioner. Det er imidlertid primært fire elever, der deltager i denne form for undervisning, nemlig Josefine, Sara, Stina og Ramez, der alle, undtagen Stina, har dispositioner svarende til en begrænset kulturel og økonomisk kapital. Det er til gengæld elever, der af læreren kategoriseres som nogle, der netop har lyst og viljen til at lære faget, og som tilhører gruppen af 'gode' elever, der spørger om hjælp, når der er noget, de ikke forstår. Læreren udtrykker sig om dette på følgende måde:

Interviewer: Har du altid en fornemmelse af, at de, der har brugt for hjælp, spørger om hjælp?

Lærer: Ibland, ibland inte alla, och det är det här med lusten och viljan igen.

Interviewer: Hvis de ikke spørger om hjælp, går du så til dem systematisk?

Lærer: Ja, jag försöker hjälpa dem då, och de får alltid komma in till mig om de behöver någon. Vissa kommer, andra gör det aldrig, ja och så får de då ha hjälp längre tider, omskrivningar om det behövs, om vi har elever som inte begriper svenskan ordentligt, invandrarelever.

Læreren nævner ganske vist indvandrerelever i interviewet, men kategorien etnicitet falder ikke sammen med lærerens kategorisering af gode versus dårlige elever i faglig henseende. I lærerens kategoriseringspraksis er det således snarere modstillingen mellem flittig/doven og deltagende/passiv, der er i spil. Elevernes kategoriseringspraksis er

derimod præget af en modstilling mellem, om man har evner for faget eller bare synes, at 'matematik er et svært fag'. Eleverne synes på denne måde at fordele sig mellem de, der på forhånd har givet op – men som af hensyn til deres fremtidige uddannelses-ønsker ikke kan vælge matematik B fra – og de, der oplever, at de kan, hvis de vil. Læreren bekræfter for så vidt elevernes kategoriseringspraksis, når hun siger: »men sedan har vi dom eleverna, som plötsligt här tyckt matte är roligt, och fått ett bra betyg och haft ett dåligt betyg på grundskolan. Men då har de själva velat räkna och tyckt, det var jätteskoj, för det är hela tiden elevernas lust til att göra de här grejorna [...]. Jag vet inte hur jag vill beskriva den, det ska man inte beskriva själv, nej men alltså, jag ska ju hjälpa. Jag brukar säga till eleverna såhär: jag kan visa dem, jag kan förklara, men jag kan aldrig lära dem.«

Pædagogisk inklusionsarbejde i en svagt klassificeret og rammesat undervisning i mennesket socialt og kulturelt

Formålet med faget mennesket socialt og kulturelt er, at »ge kunskap om människan ur olika sociala och kulturella perspektiv samt skapa förståelse av olika sätt att se på kulturbegreppet«. ³⁴ Kurset udbydes på andet år som et obligatorisk fælleskursus berammet til 100 point og er baseret på en kombination af teoretisk og praktisk læring, idet eleverne skal opnå indsigt i og kunne håndtere betydning af kulturelle, individuelle og sociale forskelle inden for pleje- og sundhedssektoren.

Undervisningen svarer til en såkaldt blandet lektionstype, hvor der veksles mellem plenum, dvs. hvor læreren gennemgår et emne på klassebasis med efterfølgende diskussion, og arbejdslektion, dvs. hvor eleverne arbejder med opgaver, alene eller sammen med kammerater. ³⁵ Undervisningens regulative diskurs er gennemgående svagt klassificeret og indrammet. Fagets indhold er tværfagligt og præget af en vidensform, der er til diskussion og med inddragelse af den subjektive erfaringshorisont. Sammenlignet med matematik er formidlingen af fagets kundskabskrav i langt højere grad præget af at være til forhandling i en svagt indrammet regulativ diskurs, hvor de sociale relationer mellem lærer og elever er løst strukturerede og præget af en kammeratlig og tilsigtet jævnbyrdig interaktionsform.

For eleverne betyder det, at de har vide rammer for at sætte deres personlige præg på undervisningens indhold, hvilket er i overensstemmelse med kursets formål. En

34. Se www.skolverket.se.

35. Christina Jørgensen, »Indledning«, Jonas Frykman, *En lys fremtid? Skole, mobilitet og kulturel identitet*, København 2005.

kombineret svagt klassificeret og indrammet regulativ diskurs stiller imidlertid krav til eleverne om personligt ansvar og selvdisciplin – vi observerede i flere tilfælde elever, der småsnakkede i stedet for at arbejde med opgaven. Desuden stilles der krav til eleverne om at kunne forholde sig til stoffet på en symbolsk magtfuld måde. I beskrivelsen nedenfor kan vi se, hvordan og hvilke elever der positionerer sig, når de i første omgang arbejder selvstændigt med opgaver.

Eleverna sitter och småpratar med sina bänkamrater, en del ämnesrelevant, t.ex. Nora med en annan elev, och en del irrelevant (i förhållande till ämnet) socialt; en elev som är försenad kommer in i klassen. Efter sju-åtta minuter reser sig både Ramez och Lasse och börjar gå runt i klassrummet, som kännetecknas av en del småprat och rimligt hög ljudnivå, bland annat ringer Lasses mobil. Intrycket är, att toleransen mellan eleverna är hög, och att ramarna är vida. Alla elever stannar i klassrummet, trots att de inte arbetar, och ingen av eleverna tillrättavisar någon av de andra. Efter 15 minuter kommer L. in i klassrummet och säger, att det är rast nu (exempel på, att L. styr och markerar början och slutet av lektionerna). Hon säger vidare att en del av eleverna ska vänta med att ta rast, för hon ska gå igenom prov med dem. L. lägger över ansvaret för att reglera vem som ska vänta med att ta rast på eleverna själva, genom att hon säger att »en del ska vänta med att ta rast«. Efter en minut har sex av 18 elever gått till rast, utan att eleverna förhandlat om vem som ska stanna eller gå; intrycket är att »det bara sker av sig själv«. Klockan 10.15 arbetar eleverna vidare med uppgiften, efter ytterligare 15 minuter är ljudnivån hög. Lasse har rest sig upp och tagit på sig ytterkläder, samtidigt som två elever lämnar klassrummet utan att säga något. Efter ett par minuter lämnar tre andra elever klassrummet utan att säga något. Ljudnivån sjunker, och eleverna är indelade i sju grupper, som bildats spontant i kraft av att eleverna börjat prata med varandra. Lasse pratar högljutt om skolmaten, utan att någon responderar på det; en mobil ringer, och eleven besvarar samtalet, utan att övriga elever kommenterar det. Av de sju grupperna ser följande ut att arbeta med uppgiften: Kamilla och en elev arbetar hela tiden. Andreas och Lasse: Andreas arbetar fokuserat, delvis med Nora, som annars arbetar individuellt och ignorerar Lasse (pratar socialt hela tiden/arbetar inte) genom att inte se på honom eller besvara hans tilltal. Två stora grupper med tre och fem elever, bland annat Mona, Mozghan, Maysa och Noha, pendlar mellan att arbeta i grupp och korsvis i de andra grupper. För båda grupper gäller att de arbetar med uppgiften genom att prata och referera till subjektiva erfarenheter och enbart prata socialt. Två elever sitter och pratar i ett hörn av klassrummet, otydligt om de pratar om uppgiften eller inte. Nora sitter tillsammans med Josefine och pratar socialt, om vilka människor de mött under helgen som precis varit. Denna gruppkonstellation

och form för arbete eller inte arbete fortsätter fram till klockan 10.57, då Stina gör ett försök att samla en grupp för att gå. Efter en minut har eleverna lämnat eller håller på att lämna klassrummet, utan att läraren varit inne och sagt att timmen är slut.

Der er både stor forskel på, hvordan eleverne bevæger sig rundt i rummet, og hvor koncentreret de arbejder med opgaven. Det er denne bevægelse sig rundt med hvem og om hvad, der bliver udslagsgivende for at forstå deres positionering. Valget mellem mulige praksisformer er, om man er alene eller sammen med andre, med hvem, hvor kontinuerligt, og om det er i faget eller kun socialt. For så vidt at man ikke overskrider den åbenlyse brede kategorisering af den gode elev i disse sekvenser, drejer det primære kategoriseringsarbejde for eleverne sig om at inkludere og ekskludere hinanden i grupper, alt efter om man er 'ligesom' eller 'forskellig fra'. I de store grupper på ca. fem elever er der sammenfald mellem kategorierne etnicitet og køn, både for minoritets- og majoritetspiger, idet især Mozghan, Maysa og Noha holder sammen, og Josefine, Kamilla, Stina og Nora holder sammen. For drengenes vedkommende er det især Lasse, der ikke har succes med at blive inkluderet i nogle af de øvrige elevers grupperinger – og som åbenlyst overskrider kategoriseringen af den gode elev, idet han flere gange opfordrer andre elever til at finde sammen med ham i ikke-faglige og forstyrrende aktiviteter. Til gengæld stræber Mona efter at positionere sig på en måde, der gør det muligt at være løst tilknyttet flere grupper, afhængig af om kategorien etnicitet er i forgrunden, når hun er sammen med minoritetspigerne, eller om kategorien køn er i forgrunden, når hun er sammen med majoritetspiger. Det er åbenlyst i disse sekvenser, at der er en håndfuld elever, heriblandt Andreas og Abdulkassim, som i indledningen er citeret for at udtale sig positivt om etnisk blandede klasser, der ofte ender med at arbejde alene. Disse elevers ikke-inklusion er i samme bevægelse en eksklusion, eftersom de også ekskluderes fra det forberedende arbejde med at diskutere emnet i grupper, før det skal diskuteres i plenum. Mens eleverne arbejder, gennemgår læreren prøveresultater med elever enkeltvis uden for klasseværelset. Det er derfor op til eleverne selv at regulere, hvor koncentreret og intensivt de arbejder med opgaven, og hvornår de mener, de er færdige; besvarelsen skal ikke indleveres skriftligt, men er et forberedende arbejde til diskussion i plenum.

Ser vi på den efterfølgende gennemgang og diskussion i plenum, er mønstret, at de elever, der har forberedt sig i grupper, også er de mest markerende i plenum. Læreren prøver ganske vist at påvirke fordelingen af elevernes deltagelsesmuligheder ved at bede dem om at markere med håndsoprækning. Ikke desto mindre er der adskillige eksempler på såvel elevinitierede markeringer som diskussioner mellem elever af flere

minutters varighed, men sjældent eksempler på, at elever afbryder hinanden. Der synes at være en stiltiende konsensus mellem både lærer og elever om, at markerende elever bevarer retten til at tale.³⁶

Klassen ska diskutera filmen *Bänken* som de såg föregående vecka. L. går runt bland eleverna och redogör för att de ska diskutera filmen med utgångspunkt i de sex frågor, som eleverna fick veckan innan. L. läser upp frågan – Vad tror ni Kaj, Stig, Liv och hennes man ansåg var hälsa i deras liv? Och säger: vi börjar med Kaj. Ett exempel på, att L. reglerar hur frågan ska diskuteras. Tre av eleverna kommenterar Kajs hälsa kort med subjektiva hållningar, och Stina och Lasse räcker upp handen. L. ber först Stina att svara genom att säga hennes namn. Stina diskuterar Kajs hälsa i en argumenterande stil i omkring en minut, och det faktum att hennes svar är så långt är ett uttryck för två saker. För det första en kombination av subjektiva hållningar och teoretisk kunskap om hälsa, för det andra hur hon använder tiden i klassrummet och tar plats. När Stina svarat säger L. att Lasse kan svara. Han gör det kortfattat. L. pratar vidare om Kajs hälsotillstånd och relaterar det till, att han som före detta kock kommit att befinna sig i en riskgrupp för alkoholism. Genom den associationen förmår hon också att göra ämnet bredare. Därefter håller hon fast i fråga 2 och ställer frågan om vad Stig, Liv och hennes man ansåg var hälsa. Mona och Stina diskuterar detta i en supplerande stil i ett par minuter. Dvs. Mona säger något som Stina utvecklar, varpå Mona tar ordet igen (exempel på hur eleverna driver diskussionen). Diskussionen mellan dem avbryts av att en tredje elev har räckt upp handen i omkring en halv minut. Mona har precis påbörjat en ny mening; när hon ser den tredje eleven, avbryter hon sig själv. Ett uttryck för hur eleverna själv reglerar vem som ska prata, och att L. inte reglerar elevernas svar och turordningen under diskussionerna medan diskussionerna är igång. Det knackar på dörren (lektionen började för 20 minuter sedan). L. öppnar och säger att eleven först får komma in efter rasten. Diskussionen omkring fråga 2 fortsätter med att L. ställer frågor och följdfrågor till olika elever i klassrummet. Diskussionen fortsätter vidare med att fyra–fem elever kommer med olika inlägg, bland annat diskuteras delade meningar mellan olika elever. Resten av diskussionen, som varar i 45 minuter, präglas av samma diskussionsform. Mona och Stina är de elever som tydligt utmärker sig genom att vara de som talar mest. Kamilla, Nora, Muhammed, Carlos samt fem andra elever utmärker sig genom att mer kortfattat diskutera och svara på frågor. Diskussionen avslutas med att L. säger att de ska

36. Dette mønster genfindes i Fritjof Sahlström, *Up the Hill Backwards. On Interactional Constraints and Affordances for Equity-Constitution in the Classrooms of the Swedish Comprehensive School*, Uppsala Studies in Education 85, Uppsala 1999.

gå igenom rättade prov under den återstående tiden, och att eleverna ska arbeta vidare med ett par av frågorna till filmen.

Ser vi på samspillet mellem elevernes objektive klasseposition og positioneringsmuligheder i den svagt klassificerede og rammesatte undervisningsform, er det evnen til at kunne forholde sig diskuterende og problematiserende til emnet, der gør en forskel. Den symbolske kapital, der bliver magtfuld i disse forløb, er måden, hvorpå elevens personlige oplevelser og erfaringer bliver inkluderet i fagets indhold på lige fod med fælles pensum og lærebogsmateriale. I disse forløb er det især Mona og Stina, der bliver de mest magtfulde, fordi de sammen med læreren via lange og uddybende kommentarer er med til at sætte rammerne for den legitime vidensproduktion i faget. Stina er objektivt set positioneret i den kulturelle middelklasse med en nedarvet kulturel kapital svarende til en mellemlang videregående uddannelse og erhvervet kulturel kapital svarende til vel godkendt. Mona er kommet til Sverige som etårig, er arabisktalende og har klassens højeste gennemsnitskarakter fra grundskolen, dvs. en høj erhvervet kulturel kapital. Hun synes at tilhøre en gruppe af veletablerede indvandrere, der – til forskel fra den før beskrevne gruppe af økonomisk veletablerede indvandrere – investerer i børnenes uddannelseskapital. Andre elever deltager også i diskussionen, men konsekvensen er, at der sker en forskydning af den sociale og interaktive orden hen imod de to mest dominerende elever, der via de symbolske anerkendte bidrag til vidensproduktionen påvirker de øvrige elevers deltagelsesmuligheder – og kriterier for inklusion og eksklusion i klasseværelsets pædagogiske diskurs. Dette til trods for undervisningens svage rammesætning, som bærer præg af en tilsyneladende ikke dominerende social og indholdsmæssig interaktionsform. De hyppigt markerende elever inkluderer sig selv med en naturlig legitimitet, mens de sjældent markerende elever ekskluderer sig selv ud fra den herskende norm om legitime udsagn. De navngivne elever, der markerer, har i faget enten karakteren godkendt eller vel godkendt. Der er imidlertid også elever, der markerer sjældent i den verbale diskussion i klassen, der har karakteren vel godkendt, hvilket kunne tyde på, at læreren inddrager andet end elevens deltagelse i sin vurdering af 'den gode elev'. Om den gode elev siger læreren: »Ja, vad ska jag säga, är det helheten, eller är det bara fackmässigt, det är ju lite olika, men en god elev är väl en elev som är intresserad och som försöker. Det behöver inte alltid varit duktiga elever, men att man ser att de försöker, att de vill, och sedan uppskattar man faktiskt elever som sköter det där rent praktiska att komma i tid och ha papperna med sig och lämna in papperna när de ska.«

Det fremgår af lærerens udsagn, at den gode elev kategoriseres ud fra graden af

interesse, om eleven virkelig forsøger, om eleven kommer til tiden og passer sin skolegang. I uddrag fra observationen er det imidlertid tydeligt at se, hvordan de mest markerende elever også er de elever, der udviser interesse og nysgerrighed, mens det er sværere at få øje på, hvordan lærerens praksis også motiverer de ikke-markerende elever, der til gengæld kan tænkes at vise flid, motivation og arbejdsomhed i andre situationer og derfor også møder og afleverer opgaver til tiden. Denne tolkning af lærerens praksis kunne tyde på, at læreren opererer med en rummelig inklusionsstrategi under hensyntagen til forskellige slags deltagende og ikke-deltagende elever. Der synes imidlertid at være et dilemma i lærerens beskrivelser af praksis. På den ene side er der en tendens til at beskrive de svage elever, der kategoriseres som svage læsere og med en dårlig koncentrationsevne, som normsættende for praksis, når hun bl.a. siger: »Den är svår, och dom har svårt att läsa, och dom har svårt också att sitta vid, koncentrera sig och såhär. Det är vår uppfattning att många har svårt att ta till sig kurslitteraturen, man får hela tiden göra om och förtydliga eller förenkla och såhär.« På den anden side er der også mange udsagn, der peger i retning af en ekskluderende praksis under hensyntagen til, at der er et pensum, som skal formidles og tilegnes, når læreren bl.a. siger: »Samtidigt som det ju finns jättemycket som man kan ha diskussioner omkring, och man måste styra det så det leder till något.« Denne udtalelse svarer derimod ikke til analysen af diskussion i plenum, hvor vi så, hvordan de dominerende elever får mulighed for at bidrage indholdsmæssigt til den svagt klassificerede vidensproduktion i faget. Alligevel er det højst tænkeligt, at læreren griber regulerende ind i den stærkt indrammede tidslogik, som præger alle gymnasiefag, hvor der hverken er tid til at inkludere alle elever eller de elever, der fylder det offentlige rum med ikke-faglige og (for) personligt afvigende input, hvilket i forhold til eksemplet ovenfor især er tilfældet for Lasse. Skal man som elev deltage med succes i faget mennesket socialt og kulturelt, er det i højere grad – end i matematik – nødvendigt at være disponeret til at kunne 'læse' den diskursive og sociale orden i klasseværelset, dvs. kunne læse, i hvilke situationer, i relation til og sammen med hvilke andre elever, det er strategisk muligt at markere sig på de symbolsk mest magtfulde måder.

Når kategorien etnicitet bliver indholdet i faget mennesket socialt og kulturelt

Temaer om etnicitet indgår officielt i fagets curriculum, og de har været indholdsmæssigt behandlet i den observerede undervisning. I disse forløb bliver kategorien etnicitet undervisningens primære indhold i kraft af minoritets elevernes kulturelle og etniske

baggrunde, oplevelser og erfaringer med at håndtere konstruerede kulturforskelle, primært som unge muslimer. Minoritets elevernes viden bliver magtfuld i de situationer, hvor deres personlige erfaringer, oplevelser og holdninger til forskelsbehandling i det svenske samfund bliver ophøjet til at udgøre den symbolsk legitime vidensproduktion i faget. Lærerens position bliver imidlertid udfordret, idet hun ikke ved, hvordan hun som en del af det 'obligatoriske' indhold kan basere undervisningen på minoritets elevernes personlige viden og erfaringer. For, som hun siger, »Och sedan känner man ibland, att jag kanske inte riktigt tar tillvara på det som finns i klassrummet, för där finns ju mycket kunskap i klassrummet när man har många invandrarelever. Att man på något sätt skulle försöka plocka fram det så gott det går, ibland går det av sig själv, men alltså det är lite svårare.« I praksis betyder det, at minoritets elever både er de mest aktive deltagere i vidensproduktionen om kulturforskelle, og at læreren trækker sig tilbage fra især de muslimske elevers diskussioner om fx tørklæde, ægteskab og kønsrelationer, eftersom de alligevel 'ved bedst', for, som hun siger, »Ja, och då Mona var ju väldigt tydlig, att jag kan vara en god muslim fast jag inte har huvudduk, och Maysa tyckte att klart man skulle ha huvudduk. Då löste de det alltså, jag behövde ju inte säga något, för det pratade de om själv va.«

Strategien med at gøre minoritets elever til undervisningens indhold i kraft af deres etniske baggrund adskiller sig principielt fra strategien om etnisk blindhed, der er blevet påvist i andre undersøgelser om undervisning i flerkulturelle skoler, hvor lærerne stræber efter at håndtere minoritets elever som individer og ikke som bærere af kategorien 'etnicitet'.³⁷ Ifølge læreren er problemet med især at inddrage minoritets elevernes personlige erfaringer i undervisningen at majoritets elever udelukker sig selv, fordi de får for meget af al den indvandrersnak, for, som hun siger, »Jo, och sedan känner jag, att ibland får man vara lite varsam, för de svenska eleverna kan också bli lite *fed up* på det här, att det bara handlar om invandrarna alltid.«

Dispositioner og positioner – inklusionsstrategier i klasseværelset

Eleverne på OP skiller sig ifølge såvel den statistiske analyse som oplevelsesmæssigt ud fra den kulturelle og økonomiske elites børn. De er ikke som de omtalte 'pluggarna'

37. Se bl.a. Ann Runfors, *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar. En studie av hur invandrarskap formas i skolan*, Stockholm 2003; Laura Gilliam, »Det er os, der laver ballade: Etniske minoritetsbørns erfaringer i en københavnsk folkeskole«, *Lokale liv, fjerne forbindelser. Studier af børn, unge og migration*, red. Laura Gilliam, Karen Fog Olwig & Karen Valentin, København 2005.

eller 'snobbarna', dvs. elever fra gymnasier, der for at blive optaget kræver et højt karaktergennemsnit fra grundskolen. Det er imidlertid problematisk i subjektiv forstand alene at kategorisere OP's elever ud fra deres objektive klasseposition. Den analytiske opmærksomhed har netop været på, hvordan elevernes relation til hinanden i klasseværelset er relateret til skolens relation til andre gymnasieprogrammer i gymnasiefeltet, dvs. skolens rekrutteringsprofil i et køns-, migrations- og klasseperspektiv. Eleverne handler i klasseværelset på baggrund af habituerede dispositioner, der er struktureret af deres objektive positionering i det sociale rum svarende til middelklassen eller den lavere middelklasse, og som bliver strukturerende for deres mentale og sociale kategoriseringspraksis og positioneringer. Elevernes positioneringer er imidlertid også struktureret af OP's positionering i gymnasiefeltet og den tilsvarende klassifikation og rammesætning af undervisningens pædagogiske diskurs.

Vi har set, hvordan Stina skiller sig ud og gør en forskel med hensyn til at markere sig som den gode elev. I begge fag er hun aktivt deltagende på den symbolsk anerkendte måde. I matematikundervisningen bliver hun – sammen med Ramez – via læreren inddraget i de spørgsmål, der skal drive gennemgangen af stoffet frem inden for en stramt reguleret tids- og pensumplan. I faget mennesket socialt og kulturelt deltager hun sammen med Mona med de mest anerkendte faglige input til fagets vidensproduktion. Hun er tillige en af de elever, der kredses om, når elever skal vælge samarbejdspartnere i det forberedende gruppearbejde. For hende og de øvrige elever i klassen er inddelingen i grupper primært præget af et sammenfald mellem kategorien etnicitet og køn.

I matematikfaget er det primært graden af deltagelse i en kollektiv og fagligt veltilrettelagt orden, der gør en forskel. I disse forløb er det hensynet til elevernes videnstilegnelse, der dominerer de kønnede og etniske forskelle, der også konstrueres mellem eleverne – når de interagerer socialt, og når de løser opgaver alene eller sammen. I dette fag falder kategorien 'køn' for minoritetsdrengenes vedkommende sammen med både kategorierne 'dygtighed' og 'etnicitet', idet de samarbejder om faget gennem inklusion af hinanden i et selvfølgelig og tryghedsskabende 'vi':

Carlos: Alltså, vi i alla fall. Alltså, vi fyra killar i klassen. Vi håller ihop. När vi behöver hjälp, så hjälper man och så.

Interviewer: Är ni inte sex killar i klassen?

Carlos: Vi är sex, men jag menar vi fyra, Muhammed, Mirza och Ramez och jag.

Interviewer: Det är ni som håller ihop?

Carlos: Det är alltid så, behöver vi hjälp så: det fixar vi. Det har blivit så.

Mirza: Det har blivit så... Ja.

De samme minoritetsdrengene gør imidlertid mange tilnærmelser til især de mest markerende og dominerende minoritetspiger, som også er de elever, der i faglige og ikke-faglige sammenhænge bryder etniske og kønnede grænser. Mona gør, som vi allerede har været inde på, en forskel, idet hun som muslim fra Palæstina positionerer sig strategisk i krydsfeltet mellem kønnede og minoritets-/majoritetskulturelle forskelskategorier; hun stræber netop efter at kunne bevæge sig i og mellem forskellige slags grupperinger af unge, for, som hun siger, »Jag tycker att jag har det ansvaret att visa folk att du har fel, varför ska du visa den bilden av alla araber, du kan prata om dig själv, men inte om mig, det är min roll. Och att jag ska förmedla vad islam kan vara, eller araber eller palestinier kan vara.« Mona opnår en positionering i den svagt klassificerede og rammesatte undervisningsform, som styrker hendes positioneringsmuligheder i de forløb, hvor kategorien etnicitet bliver undervisningens indhold. I de forløb er majoritetseleverne ekskluderet fra at positionere sig, men det er langt fra også alle minoritetselever, der griber muligheden for at positionere sig i disse forløb. De minoritetselever, der er objektivt positioneret i den nedre ende af det sociale rum og med en lav svensk anciennitet, er markant passive i den svagt klassificerede og rammesatte pædagogiske diskurs, om end flere af dem deltager aktivt med hinanden i gruppearbejde. Abdulkassim adskiller sig fra de øvrige minoritetselever i samme objektive klasseposition, idet hun sjældent deltager verbalt i undervisningen, ofte arbejder alene, men præsterer karaktermæssigt udmærket og beskrives af lærerne som 'dygtig' med vægt på kategorierne: flittig, pligtopfyldende, møder til tiden, afleverer opgaver til tiden, svarer på lærerinitierede spørgsmål, forstyrrer ikke unødigt i timerne etc. Hun er kommet til Sverige som 14-årig og har således otte års erfaring fra et skolesystem, som hun selv beskriver på følgende måde: »alltså, man har jättemånga läxor, och man måste kunna saker, typ du får två sidor läxor till exempel, och så måste du kunna vara helt klar med det. Du kan inte missa någonting, annars får du gå om direkt, det var så strängt, skitsträngt var det.« Hendes forældre har ganske vist en begrænset uddannelseskapital, men i et transnationalt perspektiv skal hendes skole- og uddannelsesstrategi forbindes med uddannelsesniveau og uddannelsesambitioner, der også præger slægtens jævnaldrende unge.³⁸ Hun er objektivt disponeret og socialt klassificeret som flittig, arbejdssom og målrettet snarere end kreativ, opfindsom og original. Hun opfatter sig selv som en målrettet og højtpræsterende elev, der kan arbejde struktureret med skolens pensum. Hun kæmper imidlertid med at finde måder, hvorpå hun kan konvertere sin erhvervede ud-

38. Bolette Moldenhawer, »Transnational Migrant Communities and Education Strategies among Pakistani Youngsters in Denmark«, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 31, nr. 1, 2005.

dannelseskaptal fra migrantlandet til en symbolsk anerkendt uddannelseskaptal i den svenske gymnasieskole. På linje med Mona har hun – som vi tidligere har været inde på – et ønske om, at klassens sociale liv går på tværs af især kategorien etnicitet, men indtil videre har hun ikke succes med at blive inkluderet i det fælles vi bestående af de højtpræsterende majoritetspiger:

Interviewer: Har du lust att berätta mer om de uppdelningarna?

Abdulkassim: Först när vi började ettan, så var det liksom, så går några tillsammans, jag vet inte, men de flesta svenskarna gick tillsammans, och invandrarna gick tillsammans.

Interviewer: Du tycker att där är en skillnad där?

Abdulkassim: Ja, lite så där uppdelat i klassen, men sedan så delar man ju sig, alltså invandrarna delade sig, och svenskarna delade sig, så några svenskar några svenskar, några invandrare några invandrare. Det är liksom så.

Interviewer: Det är så, vad tycker du om det?

Abdulkassim: Det kanske borde vara lite mer blandat, men så här funkar också, men det kanske hade blivit bättre om det var blandat, det tror jag.

Interviewer: Varför tror du det?

Abdulkassim: Jo, för då lär man känna varandra mer.

De øvrige minoritets elever fra samme objektive klasseposition investerer til gengæld i skolen på en måde, der svarer til, hvordan uddannelse værdsættes i deres familie og netværk. Disse unges skolestrategier skal også forstås i sammenhæng med, at de har en kollektiv opfattelse af, at forældregenerationens migration er forbundet med smerte og personlige omkostninger. Det er af samme grund, at de føler en slags kollektiv pligt til at betale gælden til deres forældre tilbage i form af en investering i uddannelse. Det er imidlertid vanskeligt at identificere disse kollektivt baserede skolestrategier i undervisningen i såvel matematik som mennesket socialt og kulturelt. Noget tyder på, at de skal have lærerens særlige opmærksomhed, dvs. en kontinuerlig opfordring til at skulle svare på lærerinitierede spørgsmål, for at kunne positionere sig. Dette er især situationen for de minoritetspiger, der stræber efter at deltage på samme måde som de dominerende majoritetspiger, men som glider ud af lærerens opmærksomhed, når de ikke forstyrrer undervisningen, og alligevel arbejder selvstændigt i lektionsforløb med opgaver.³⁹ Når det i særlig grad er majoritetspiger – primært Sofia, Kamilla, Stina og Nora – der dominerer med symbolsk magtfulde input i undervisningen, er det bl.a.,

39. Dette mønster har jeg iagttaget i en tidligere undersøgelse af skolestrategier i grundskolens afgangsklasser i Danmark: Bolette Moldenhawer, *En bedre fremtid? Skolens betydning for etniske minoriteter*, København 2001.

fordi de i forvejen er fortrolige med den majoritetskulturelle skolelogik og med den pædagogiske viden, der formidles og tilegnes. Lasse markerer også hyppigt, og som vi har set, bliver hans verbale markeringer til gengæld ofte evalueret negativt.

Den forskel, der åbenlyst er på elevernes inklusion i undervisningen med deltagelse af relevante input, markeringer og (personlige) tolkninger af emnet, skal således forstås i en kompleks sammenhæng med såvel elevernes dispositioner og habituerede skolestrategier som undervisningens klassifikation og rammesætning. I faget mennesket kulturelt og socialt er der principielt forskellige deltagelsesmuligheder for forskellige slags elever. Især minoritets elever kan – hvis de vil – med en større naturlighed deltage i de diskussioner, der handler om personlige erfaringer med og forhold til interne forskelle mellem muslimske indvandrere; i de diskussioner forholder selv de dominerende majoritets elever sig tavse. Men også i de diskussioner er det fortsat de i forvejen markerende minoritets elever, der dominerer. Den situationelle forskel for dem er, at de ikke der skal kæmpe om definitions magten med de mest markerende majoritets elever. Vi har med andre ord at gøre med en undervisningslogik, der i varierende grad sætter rammer for elevernes positionering, men som i sidste ende har en usynlig ekskluderende effekt på de elever, der ikke på forhånd er fortrolige med en individuelt spørgende, personligt relateret og kritisk deltagelseskultur.

Konklusion

Ambitionen i denne artikel har været at analysere in- og eksklusionsprocesser i gymnasieskolen i Skåne län i et kompleks af homologe relationer mellem gymnasieprogrammets positionering, de unges uddannelsesstrategier og inklusionsstrategier i klasseværelset. Opmærksomheden har været på, hvordan OP påvirkes pædagogisk og rekrutteringsmæssigt af den integrerede og valgfrie gymnasieskole, og hvordan det påvirker de unge.

Jeg har vist, hvilket dilemma det er for en udvalgt skoles OP at skulle håndtere en inkluderende praksis, der skal rumme et kontinuum af elever, som enten ikke kan vælge gymnasiet fra eller stræber efter at blive optaget på en kort eller mellemlang videregående uddannelse. Konklusionen er, at de professionelle forsøger at håndtere dilemmaet ved bl.a. at konstruere bestemte kategorier om de unge som nogle, der kender deres individuelle plads i den valgfrie gymnasieskole. For de unge er dilemmaet, at de mange valgmuligheder mellem programmer, grene, valgfag etc. øger konkurrencen om 'de bedste pladser'; desto større uigennemskuelighed i den valgfrie skole, desto større bliver kravene til de unge om at vælge rigtigt. I et fremadrettet perspektiv er det spørgs-

målet, om ikke den individualiserede valgfrihedstanke forstærker den inkluderende eksklusionspraksis – især på de gymnasieprogrammer, der som OP er positioneret i den nedre pol af gymnasiefeltet. Hvad betyder det, når de unges positioneringskampe, som bl.a. Ambjörnsson har påvist, sker inden for en begrænset norm om kønnede og etniske praksisformer? Hun viser netop, hvordan de unges bestræbelser på at leve op til forestillingen om det frie og selvstændige individ bliver nemmere, afhængigt af hvor tæt de unge i forvejen er på den dominerende norm om kønnet og etnisk adfærd.⁴⁰

Om de unges uddannelsesstrategier er konklusionen, at mønstret er det samme for minoritets elever og alle elever i forhold til den relative fordeling mellem sociale klasser, hvorimod mønstret ikke er helt så åbenlyst det samme i et kønsperspektiv. Det interessante er, at der er relativt flere minoritetsdrengene, der søger ind på de erhvervsrettede og kvindedominerende gymnasieprogrammer. Spørgsmålet er, hvad det kan tænkes at betyde for den indholdsmæssige, kønnede og etniske profilering af disse programmer aktuelt og fremover.

Endvidere er konklusionen, at de unges praktikker, oplevelser og betydninger i klasseværelset på den ene side er struktureret af de objektive relationer mellem sociale positioner. De er på den anden side også sociale og situerede konstruktioner. Den analytiske udfordring har været at skabe en dynamisk forbindelse mellem en overvejende objektivistisk og en overvejende subjektivistisk tilgang med fokus på, hvordan de unges habituerede praksisformer i klasseværelset kan forstås i sammenhæng med såvel den relative fordeling af positioner i gymnasiefeltet som undervisningens pædagogiske diskurs. Observationsklassens elever – piger og drenge, etniske minoritets- og majoritets elever – kæmper hver især strategisk for at blive anerkendt og evalueret som 'den gode elev'. Det lykkes især for de dominerende majoritetspiger og for minoritetspigen Mona, der tillige er positioneret som klassens kulturelle brobygger. Det lykkes i mindre grad for de i øvrigt disciplinerede, fagligt motiverede og sent ankomne minoritetspiger, der endnu ikke har inkorporeret den rette fornemmelse for spillet. For minoritetsdrengenes vedkommende gør det en faglig og social forskel for dem, at de inkluderer hinanden i et fælles vi, mens de to majoritetsdrengene er nødt til at skabe sig selv i feltet af individuelle muligheder.

Overordnet er konklusionen, at bestræbelserne på at integrere alle unge i gymnasieskolen i Sverige resulterer i, at der sker en øget intern social differentiering af eleverne i og mellem udbuddet af gymnasieprogrammer. Når kravene til de skoletrætte unge er, at de som minimum skal have en bestået gymnasieuddannelse for at undgå at blive

40. Fanny Ambjörnsson, *I en klass för sig. Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*, Stockholm 2004.

inkluderet i den såkaldte uddannelsesrestgruppe og socialt ekskluderet og marginaliseret, betyder det fremover en kolossal udfordring for det pædagogiske arbejde på disse uddannelser. Jeg har langt fra berørt alle emner med relevans for de pædagogiske udfordringer, men har givet mit bud på, hvordan OP's bestræbelser på at inkludere alle unge håndteres og påvirker de indefra ekskluderede.

Summary

Excluded from within: An analysis of inclusion and exclusion structures and practices in a high school for everyone

The overall aim of this article is to investigate how young people are distributed with reference to social background, gender, and migrant status in the Swedish high school (*gymnasieskola*), which has been an integrated comprehensive school since the reform in 1991. The claim of the article is that the comprehensive school's aim of inclusion at the systemic level affects both the young people, because those who are tired of school cannot choose not to go to high school, and the schools, because they cannot choose not to admit adolescents who are tired of school and unmotivated.

The study is quantitative and qualitative, and the problem is analysed on three levels. First it considers the positioning of the young people in the social space and the positioning of the programmes in the high-school field, geographically confined to the county of Skåne, which is analysed through the schools' social, ethnic, and gendered recruitment profile. It goes on to analyse the positioning of the nursing programme and the dilemmas that this programme encounters in having to include a heterogeneous group of pupils. Finally, the article analyses the social and mental categorization practice and the young people's struggle for positions and positioning when they are taught a subject in the classroom.

The overall conclusion is that efforts to integrate all young people in high school result in increased social differentiation of the pupils in and between the range of educational programmes on offer. This growing social differentiation changes the conditions for the educational inclusion efforts on programmes, since the nursing programme has a social recruitment profile at the lower end of the social scale.

Referencer

- Ambjörnsson, Fanny, *I en klass för sig. Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*, Ordfront, Stockholm 2004
- Bernstein, Basil, *Pedagogy, Symbolic Control, and Identity*, Taylor & Francis, London 1996
- Bernstein, Basil, *Pædagogik, diskurs og magt*, red. Lilie Chouliaraki & Martin Bayer, Akademisk Forlag, København 2001
- Bourdieu, Pierre, »The Forms of Capital«, *Education. Culture, Economy, and Society*, red. A. H. Halsey m.fl., Oxford University Press, Oxford 1997
- Bourdieu, Pierre, *The State Nobility. Elite Schools in the Field of Power*, Polity Press, Cambridge 1998
- Bourdieu, Pierre & Patrick Champagne, »Outcasts on the Inside«, *The Weight of the World. Social Suffering in Contemporary Society*, Pierre Bourdieu m.fl., Polity Press, Oxford 1999
- Bourdieu, Pierre & Loïc J. D. Wacquant, *An Invitation to Reflexive Sociology*, University of Chicago Press, Chicago 1992
- Broady, Donald, *Sociologi och epistemologi. Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin*, HLS förlag, Stockholm 1991
- Broady, Donald m.fl., »Skolan under 1990-talet. Sociala förutsättningar och utbildningsstrategier«, *Välfärd och skola*, SOU 2000:39, s. 5–133
- Börjesson, Michael, *Gymnasieskolans sociala struktur och sociala gruppers utbildningsstrategier. Tendenser på nationell nivå 1997–2001*, Rapport från Forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi, nr 32, Uppsala universitet, Uppsala 2004
- Dahl, Karen Margrethe & Vibeke Jakobsen, *Køn, etnicitet og barrierer for integration. Fokus på uddannelse, arbejde og foreningsliv*, Socialforskningsinstituttet, København 2005
- De los Reyes, Paulina & Mulinari, Diana, *Intersektionalitet. Kritiska reflektioner över o(jäm)likhetens landskap*, Liber, Malmö 2005
- Dovemark, Marianne, *Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring*, Göteborg Studies in Educational Sciences 223, Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg 2004
- Elever med utländsk bakgrund*, rapport till regeringen 1 oktober, Skolverket 2004
- Farkas, Gergei, *Invandrade skolelever och deras val av gymnasieutbildning Skåne län 1998 och 2001*, Forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi (SEC), Institutionen för lärarutbildning, Uppsala universitet, Uppsala 2006
- Från kris till tillväxt? En rapport om arbetsmarknad och sysselsättning i Malmö 1999*, Malmö stad, Länsarbetsnämnden, Malmö 1999

- Gilliam, Laura, »'Det er os, der laver ballade': Etniske minoritetsbørns erfaringer i en københavnsk folkeskole«, *Lokale liv, fjerne forbindelser. Studier af børn, unge og migration*, red. Laura Gilliam, Karen Fog Olwig & Karen Valentin, Hans Reitzels Forlag, København 2005
- Hertzberg, Fredrik, »Arbetsförmedlare mellan individ, kollektiv och marknad. Om pragmatism, inkludering och bilden av 'de Andras' aktörskap« [i denne bog]
- Hermann, Stefan, »Fra folkeskole til kompetencemiljø – tendenser i videnssamfundets kapitallogik«, *Perspektiv, magt og styring. Luhmann & Foucault til diskussion*, red. Christian Borch & Lars Thorup Larsen, Hans Reitzels Forlag, København 2003
- Hultqvist, Elisabeth, *Segregerande integrering. En studie av gymnasieskolans individuella program*, HLS förlag, Stockholm 2001
- Jensen, Ulla Højmark & Torben Pilegaard Jensen, *Unge uden uddannelse. Hvem er de, og hvad kan der gøres for at få dem i gang?*, Socialforskningsinstituttet, København 2005
- Juul, Ida, »Erhvervsuddannelserne – et forsømt forskningsområde«, *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 6. årg., nr. 2, 2004
- Jørgensen, Christina, »Indledning«, Jonas Frykman, *En lys fremtid? Skole, social mobilitet og kulturel identitet*, Unge Pædagoger, København 2005
- Lundqvist, Catarina, *Karriärvägar för ungdomar med utländsk bakgrund. Framtidsplaner, orienteringar och strategier mellan utbildning och arbete*, Expertbilaga till Rapport Integration 2005, Integrationsverket, Norrköping 2006
- Moldenhawer, Bolette, *En bedre fremtid? Skolens betydning for etniske minoriteter*, Hans Reitzels Forlag, København 2001
- Moldenhawer, Bolette, »Etnicitetskonstruktioner i två gymnasieklasser i Malmö och Köpenhamn«, *Bortom etnicitet. Festskrift till Aleksandra Ålund*, red. Diana Mulinari & Nora Rätzzel, Boréa, Umeå 2006
- Moldenhawer, Bolette, »Inkluderende og ekskluderende strukturer og praktikker på to gymnasieskoler«, *Psykologiske og pædagogiske metoder. Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis*, red. Torben B. Jensen & Gerd Christensen, Roskilde Universitetsforlag, Frederiksberg 2005
- Moldenhawer, Bolette, »Transnational Migrant Communities and Education Strategies among Pakistani Youngsters in Denmark«, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, vol. 31, nr. 1, 2005, s. 51–78
- Nordenstam, Kerstin & Wallin, Ingrid, *Osynliga flickor – synliga pojkar. Om ungdomar med svenska som andraspråk*, Studentlitteratur, Lund 2002
- Popkewitz, Thomas S., »Globalization/Regionalization, Knowledge and the Educational Practices: Some Notes on Comparative Strategies for Educational Research«, *Educational Knowledge. Changing Relationships Between the State, Civil Society, and the Educational Commu-*

- nity, red. Thomas S. Popkewitz, State University of New York Press, Albany 2000
- Pædagogikken og kampen om individet. Kritisk pædagogik, ny inderlighed og selvets teknikker*, red. John Krejsler, Hans Reitzels Forlag, København 2004
- Runfors, Ann, *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar. En studie av hur invandrarskap formas i skolan*, Prisma, Stockholm 2003
- Sahlström, Fritjof, *Up the Hill Backwards. On Interactional Constraints and Affordances for Equity-Constitution in the Classrooms of the Swedish Comprehensive School*, Uppsala Studies in Education 85, Uppsala 1999
- Schierup, Carl-Ulrik, »Den sociala exkluderingen i Sverige. Migration, arbetsmarknad och välfärdsstat i förändring«, *Arbetslivets (o)synliga murar*, SOU 2006:59, red. Paulina De los Reyes, Stockholm 2006
- Stauaæs, Dorthe, *Køn, etnicitet og skoleliv*, Forlaget Samfundslitteratur, Frederiksberg 2004
- Walkerdine, Valerine, »Uddannelse, psykologi og neoliberalisme«, *Pædagogisk psykologi – positioner og perspektiver*, red. B. Elle, K. Nielsen & M. Nissen, Roskilde Universitetsforlag, Roskilde 2006
- Øland, Trine, »Selvarbejde som pædagogisk form«, *Unge pædagoger*, nr. 3-4, 2003

Bilag 1. Aktive variable og frekvenser 2001

Variabel	Modaliteter	Frekvenser	Procent
Föräldrarnas högsta utbildningsnivå	Folk-/grundskola	411	20,6
	Gymnasium, 2 år	485	24,3
	Gymnasium, 3 år	422	21,2
	Högskola, max 3 år	261	13,1
	Högskola, minst 3 år	352	17,6
	(Bortfall)	64	3,2
Meritvärde	< 160	379	19,0
	160-180	428	21,5
	185-220	562	28,2
	225-260	360	18,0
	265-320	250	12,6
Tillvalsämne	Franska	358	17,9
	Tyska	599	30,0
	Övriga språk/hemspråk	479	24,0
	Ej tillval	559	28,0
Antal år sedan hushållets invandring till Sverige	1-6 år	125	6,3
	7-10 år	566	28,4
	11-16 år	537	26,9
	17-24 år	354	17,7
	25-33 år	312	15,6
	Bortfall	101	5,1
Hushållets disponibla inkomst	Kategori 1: 15%	298	14,9
	Kategori 2: 20%	398	19,9
	Kategori 3: 30%	598	30,0
	Kategori 4: 20%	400	20,1
	Kategori 5: 15%	301	15,1
Föräldrarnas sysselsättningsgrad	Båda föräldrarna förvärvsarbetar	480	24,1
	En förälder förvärvsarbetar	728	36,5
	Ingen förälder förvärvsarbetar	762	38,2
	Bortfall	25	1,3
Socialbidrag	Socialbidrag 'ja'	754	37,8
	Socialbidrag 'nej'	1216	61,0
	Bortfall	25	1,3