

Varför uppfattar så många unga i storstädernas "utsatta" förorter inte skolan som en väg in i samhället?

Ove Sernhede

Runt om i Västeuropa pågår en utveckling som avskiljer de stora städernas "invandrartäta" bostadsområden från det övriga samhället. Dessa områden är socialt "utsatta", det vill säga de är präglade av hög arbetslöshet, stort bidragsberoende, låga inkomstnivåer och höga ohälsotal. De är också inbegripna i en "territoriell stigmatiseringsprocess". Dessa omständigheter har en direkt inverkan på ungas gemenskaper såväl som på skolans verksamhet. Många ungdomar i dessa 'utsatta' områden lever i en värld präglad av marginaltillvaro och utanförskap. Skolan har här svårigheter att erbjuda en ingång till det svenska samhället.

Skolan är inte självklart den arena där dessa ungdomarna utvecklar självrespekt, kunskap och förståelse för sin egen samtid. Det finns forskning som pekar mot att skolan snarare kan förstärka upplevelsen av icke delaktighet.

DENNA ARTIKELS UTGÅNGSPUNKT är att barn och unga från storstädernas kommunala förortsskolor alltmer framstår som det nuvarande skolsystemets förlorare. Antalet skolor där mellan 40 och 60 procent av eleverna lämnar nionde klass utan behörighet till gymnasieskolan ökar. Den PISA-undersökning som presenterades hösten 2010, såväl som Skolverkets rapport från 2009: *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola?*, visar att skolan inte förmår kompensera för den allt påtagligare sociala skiktningen. Vi står inför en situation där stora delar av dagens unga från de mest "utsatta" stadsdelarna i

de tre storstadsregionerna riskerar att tappa tilltron till samhället och därmed hamna i ett tillstånd av permanent marginalisering.

För 20 år sedan var likvärdigheten i svenska skolor mycket stark (Skolverket 2009). Elever med olika familjebakgrund presterade naturligtvis olika, så utbildningsnivå inverkade på elevernas resultat, men villabarnen satt tillsammans med höghusbarnen i samma klass och alla fick en någorlunda jämbördig chans till lärande i skolsituationen. Idag är situationen en annan: "Tala om för mig i vilken stadsdel din skola är belägen så ska jag tala om för

dig vilket betyg du har.” De olika betygsnivåerna kan därigenom i det närmaste ses som ett mått på segregationen. Skolan är inte längre en och samma skola för alla och skolan i storstaden är inte längre en plats för möten mellan olika sociala världar. Därigenom riskerar en viktig aspekt av det som var den svenska grundskolans demokratiska intention gå förlorad. Skolan i storstäderna är inte längre en arena för skapandet av social sammanhållning, mycket talar för att den snarare bidrar till att befästa klyftor och skillnader. Också på europeisk nivå är dessa skillnader påtagliga och i olika policydokument från EU har hävdats nödvändigheten av att, inte minst inom utbildningssystemet, minska de sociala skillnaderna och stärka den sociala sammanhållningen. Exempel på detta är EU, Social Agenda (2005–2010), *The Strategy for Social Inclusion* och Europa 2020's uttalade målsättning om 'inclusive growth'.

De unga, den samtida storstaden och skolan

Det har under de senaste decennierna i de tre storstadsområdena skapats bostadsområden vilka är inbegripna i territoriella stigmatiseringsprocesser som också drabbar de unga och skolan. I Stockholm, Göteborg och Malmö finns utsatta områden där majoriteten av barnen växer upp i familjer som, enligt Rädda Barnens studier, lever under fattigdomsgränsen. Enligt Ungdomsstyrelsens *FOKUS 08* var 35 procent av de unga mellan 20–25 år i områden som Hjällbo och Rosengård varken i arbete eller i studier. Mot denna bakgrund är det knappast förvånande att de tre storstadsområdena under 2009 och 2010 skakats av upplöppliktliknande aktioner där grupper av frustrerade unga tände eld på bilar, kastade sten och brandbomber mot polisen och så vidare. Aktioner som vi tidigare sett runt om på den europeiska kontinenten, men som vi trodde

den svenska välfärdsstaten var befriad ifrån.

Varför uppfattar då så många unga i de stora städernas förorter inte skolan som en länk till eller en väg in i samhället? Skolan utgör inte den självklara arena där de unga utvecklar självrespekt, kunskap och förståelse för sin egen samtid. Forskning pekar mot att skolan tvärtom kan förstärka upplevelsen av utanförskap (Bunar 2001; Parszyk 1999; Runfors 2003). I dessa förortsområden utvecklar de unga egna kulturer och multietniska gemenskaper. Dessa kulturer, som inte sällan är inbegripna i transnationella gemenskaper och nätverk, handlar om sökandet efter tillhörighet, trygghet, närhet, mening och identitet (Sernhede & Söderman 2010). Men de uttrycker också behovet av en annan omvärldsförståelse än den skolan tillhandahåller.

Forskningen om segregation, skola och ungdomskultur

1980- och 90-talens forskning med inriktning mot utbildning och lärande i relation till teorier om barn- och ungdom var tätt knuten till modernitetsteori och fokuserade identitetsarbetets villkor i en tid då den kulturella moderniseringen löste upp och omvandlade kategorier som klass, kön, religion och etnicitet (Fornäs, Lindberg, Sernhede 1984, Bjurström 1997). Men det senaste decenniets samhälleliga villkor har inte bara skapat ökade klyftor, det har också inneburit en förnyad aktualitet för ortodoxa föreställningar om kön och etnicitet, lika väl som vi kan se en återkomst av traditioner och religioner.

Det är viktigt att dagens forskning med fokus på barn, ungdom och lärande sätts in i denna nya samhälleliga kontext. Hur kan vi, mot bakgrund av utvecklingsmönstren i den postindustriella staden, förstå vilken betydelse klass, kön, plats, religion, etnicitet, globalisering etcetera har för barns och

ungas situation, deras identitetsarbete lika väl som för deras lärande i skolan (Ambjörnsson 2004, Tallberg-Broman & Reich 2002, Andersson 2004, Hammarén 2008).

Det är möjligt att se de ungas lokalt baserade kulturer som en form av "praxisgemenskaper" (Lave & Wenger 1991; Nielsen & Kvale 2000) vilka utgör en aspekt av den horisontella dimension som konstituerar livsvillkoren i den samtida, territoriellt stigmatiserade förorten. Denna horisontella dimension innefattar till exempel områdets lokala traditioner, grannskapsbanden, föreningslivet, den vardagliga "samvaron mellan husen" men också ungdomarnas multietniska gemenskaper. Med denna metafor utgör de kommunala skolorna, socialkontoren, förskolorna, fritidshemmen och fritidsgårdarna närmast en vertikal dimension med uppgift att förmedla och upprätthålla "svenskhet".

Skolan, socialtjänsten och polisen är instanser där den horisontella dimensionen ständigt möter den vertikala dimensionen och dessa möten skapar inte sällan friktion (Bourdieu et al 1999; Willis 2004). Samtidigt utvecklas i dessa områden nya idéer, förhållningssätt och kompetenser genom de hybridiserande kulturmöten som utgör den vardagliga verklighet dessa unga verkar i. Det är på detta sätt de lär sig förstå sig själva, varandra och samhället. Skolan har liten förståelse för, och ser inte möjligheterna i, att låta den dynamik och det lärande som finns inbäddade i dessa processer bli en del av det egna arbetet (Fornäs, Lindberg, Sernhede 1995, Willis 2004, Ziehe 2006).

En rad studier visar vilka sociala, kulturella och psykologiska konsekvenser det får för ungdomar att växa upp i så kallade "invandrartäta" områden (SOU 1997:61, Ålund 1997, Sernhede 2002, Andersson 2003). Alla dessa studier fokuserar på hur boendesegregationen med sociala och etniska förtecken direkt och indirekt, inte minst via skolan,

påverkar olika aspekter av ungdomarnas vardagsliv (Bunar 2001, Runfors 2003, Sernhede 2011). Under senare tid har forskningen också uppmärksammat hur valfrihetssystemet (grundskolan) och betygsantagningsprincipen (gymnasiet) skapar regionala obalanser där vissa förortsskolor åderläts på de mer resursstarka eleverna (Bunar & Kallstenius 2007, Kallstenius 2010). Samtidigt har möjligheterna att välja skola otvivelaktigt öppnat upp förorten och gjort det möjligt för ungdomar med 'invandrabakgrund' att göra en "integrationsresa" genom att välja en "svensk" innerstadsskola. Aktuella studier antyder dock att de inte alltid har så lätt att bli accepterad av skolkamraterna i den nya skolan (Lindbäck & Sernhede 2010, Kallstenius 2010).

I snart 20 år har det i den svenska skolan funnits "valfrihet". Tiotusentals elever har valt en annan skola än den som ligger närmast hemmet. Kunskapsunderlaget om reformens sociala och pedagogiska konsekvenser börjar framträda (Skolverket 2003, Bunar 2005, Skolverket 2009, Kallstenius 2010) men det behövs mer forskning för att finna vägar för att parera den nu allt tydligare obalansen och den minskade likvärdigheten i den svenska skolan.

Under 1990-talet och under första åren på 2000-talet har utsatta förortsområdena erhållit statliga extra insatser, inte minst den så kallade Storstads-satsningen var viktig i detta sammanhang. Syftet var att motverka segregationens konsekvenser. Pengarna möjliggjorde pedagogisk utveckling, personalfortbildning och andra resursstärkande insatser (Axelsson & Bunar 2006). Nu finns inte längre en nationell storstadspolitik, vilket inneburit att skolor som vant sig vid statliga subsidier nu förlorar styrfart (Gustafsson 2010). Myndigheten för skolutveckling arbetade mycket med att få eleverna vid "invandrartäta" skolor att inte använda sig av valfriheten och därmed lämna "sina" skolor i förorten

(Bunar 2005). I en rapport om betygsutvecklingen i "socialt privilegierade" respektive "underprivilegierade" områden i de tre storstadsområdena mellan 1998 och 2004, noteras att "flera av skolorna i de underprivilegierade (områdena) är pedagogiskt erkänt bra", men trots detta så ökar andelen barn som inte klarar målen (Lindgren 2005). PISA-studierna visar också att klyftan mellan de högpresterande och de lågpresterande eleverna i den svenska skolan ökar och att denna klyfta har en "mycket tydlig socioekonomisk bakgrund".

Frågor vi måste ställa oss

Mot bakgrund av ovan presenterade områdesöversikt är det viktigt att vi ställer oss frågorna:

- Varför uppfattar så många unga i de stora städernas förorter inte skolan som en länk till eller en väg in i samhället?
- Varför utgör inte skolan den självklara arenan för att skaffa sig den utbildning som krävs för att kompensera den marginaliserade sociala position dessa unga förortselever befinner sig i?
- Varför är inte skolan den plats där de unga från dessa områden utvecklar självrespekt, kunskap och förståelse för sin egen samtid, såväl som ambitioner för sin framtid?

I den nyligen publicerade boken *Förorten skolan och ungdomskulturen* (Sernhede 2011), som är resultatet av ett VR-finansierat forskningsprojekt, står relationen mellan skolans formella lärande och de ungas informella lärande i några utsatta förorter i fokus. I studiet av skolan framkom en *dubbelhet i elevernas sätt att förhålla sig till skolan*. Å ena sidan uppger man att man trivs bra i skolan – det är förhållandevis få som skolkar, här finns kamraterna och det sociala livet, här får man reda på vad som händer i helgen, vem som gjorde vad förra helgen och så vidare. Skolan uppskattas för den är en ren och fin

miljö, lärarna betraktas som schyssta vuxna, man får ett mål lagad mat varje dag och många betonar att lärarna är de enda etniska svenskar man träffar över huvud taget och att man tycker om dem.

Å andra sidan är det uppenbart att jakten på höga betyg inte står så högt på agendan som det gör i andra skolor. Vid de av oss studerade skolorna saknade 55 respektive 62 procent av eleverna som gick ut nian tillräckliga betyg för att söka till gymnasieskolan. Skolan och utbildningssystemet verkade inte vara av central betydelse för dessa elevers framtidsplaner, även om man i samtal med lärarna bedyrar motsatsen. De ser inte sällan sin kommande försörjning knuten till de möjligheter som familjemedlemmar, släktingar och andra kontakter kan ge. Det finns en uppgivenhet som grundar sig i att man tror sig veta hur arbets- och bostadsmarknaden ser ut för "en blatte från förorten".

För att förstå dubbelheten i elevernas sätt att förhålla sig till skolan vill jag föreslå tre hypoteser.

Den första rör ett mönster som inte är explicit men som tycks framträda i flera forskningsstudier, såväl som i den nyligen avslutade ovan nämnda studien. Detta mönster handlar om att *eleverna i hög grad tycks uppfatta skolan som en moderlig och omvårdande institution*. Detta i en bostadsmiljö där de sociala insatserna rustats ner, där föräldrarnas löner är låga, där de arbetslösa föräldrarnas bidragsnivåer skurits ned, där den relativa fattigdomen dominerar och där stadsdelens rykte framkallar underlägsenhetskänslor. I skolan finns ett omhändertagande från samhällets sida som på ett plan är lika för alla barn och unga och detta tycks, om inte motverka upplevelsen av att vara en andra klassens medborgare, så åtminstone framkalla en viss frid och förnöjsamhet.

Det är hos de äldre, arbetslösa ungdomarna, de som lämnat skolan utan betyg och som nu saknar framtid, som frustrationen tas ut mot skolan genom

bränder, inbrott och vandalisering. I de intervjuer jag själv tidigare gjort med äldre ungdomar som lämnat skolan och som ingår i olika ungdomskulturella grupperingar (Sernhede 2010) har det framkommit hur vilsen man var när man slutade skolan, man saknade den omsorg man fick och den trygghet som skolvardagen utgjorde. I de områden där vi gjorde vår ovan nämnda VR-studie var 35–40 procent av alla mellan 20 och 25 år varken i arbete eller i utbildning. Det tycks, efter det att man lämnat skolan, finnas en vrede mot skolan då den blivit något av en symbol för det egna tillkortakommandet. Skolan blir en representant för det Sverige som är stängt för dessa unga.

En **andra hypotes** rör det "symboliska våld" som samhällsforskare diskuterat i relation till skolan (Bourdieu & Passeron 2008). Det symboliska våldet handlar om hur den praxis ser ut som förmår att dölja maktens strukturer och som gör kulturella värderingar till något naturligt och givet för massan av eleverna. Men denna dolda version av det symboliska våldet fungerar inte utan svårigheter i relation till förortens unga. Det tycks mot bakgrund av olika studier (Rosales 2010, Sernhede 2011) finnas fog för att tala om ett "*partiellt genomskådande*" (Willis 1983, Mac an Ghail 1988) av skolan i förorten.

En aspekt av detta genomskådande är de ungas relation till hur skolan i förorten förmedlar den dominerande kulturens legitimering av sociala hierarkier och kulturella preferenser genom att hävda allas lika möjligheter, att alla kulturer är lika mycket värda och så vidare. Många elever uppfattar att detta inte är sant, det är skillnad på människor och människor i det svenska samhället (Möller 2010). Att vara invandrare innebär att man är missgynnad på arbetsmarknaden och på bostadsmarknaden, att som ung bli behandlad av polisen på ett annat sätt än de unga från villakvarteren, att sam-

hället ser ner på deras föräldrar som får ta de jobb som "svenskarna" inte vill ha och så vidare (jmf: "double consciousness" hos De Bois 1989). Så när skolan hävdar allas lika möjligheter är det något som motsäger dessa elevers egna erfarenheter och detta gör att skolan inte framstår som helt igenom trovärdig. Detta gör att elevernas närvaro i skolan kan ses som ett uttryck för en "ritualiserad anpassning" (Schwartz 2010).

En **tredje hypotes** handlar om de ungas förståelse av och relation till sina britsfälliga skolprestationer. Hur förklarar man för sig själv och omgivningen att man inte når upp till de uppställda målen. Det tycks med utgångspunkt i den befintliga forskningen finnas fog för att förstå detta på olika sätt, men det som intresserar oss i denna studie handlar om att lägga skulden till det egna skolmisslyckandet på sig själv (Runfors 2003, Bunar 2010, Rosales 2010). Man kommer från en "dålig stadsdel" och är därmed också själv "dålig" eller mindre begåvad.

Dessa elever utvecklar en syn på sig själva som andra klassens medborgare, de är utan tillhörighet till den svenska kulturen och det svenska samhället (Sernhede 2002, Söderman 2007, Bunar 2010). Det tycks som om man tagit till sig den bild av "den Andre" som implicit ligger i den territoriella stigmatiseringen av dessa områden. Detta skulle, med en term från postkolonial teoribildning, kunna betraktas som "*själv-andrafrifiering*". Ingen aspekt av dessa ungas självförståelse och identitet – i negativ såväl som positiv mening – tycks så avgörande som den unges förhållande till det urbana rummets uppdelning och den egna placeringen i den stigmatiserade periferin (Lindbäck & Sernhede 2010). Relationen mellan plats och identitet tycks på ett intrikat sätt vara knuten till prestationerna i och inställningen till skolan.

Vilka teorier ska vi då använda för att förstå?

Studier av ungas relation till skola och lärande i områden präglade av segregation och multidimensionell fattigdom är komplexa och mångdimensionella. Därför är en begränsning till endast en teoretisk utgångspunkt för förståelse av dessa fenomen i det närmaste omöjlig. En forskare som betytt mycket för diskussionen om det samtida urbana landskapets förändringar är Loic Wacquant. Han diskuterar i flera av sina studier utvecklingen i bostadsområden präglade av social marginalisering. Han beskriver dessa som utsatta för en *territoriell stigmatisering* (Wacquant 2008). Stigmatiseringen blir till en framträdande del av tillvaron och det dagliga livet i dessa stadsdelar. Det är till och med så att unga som växer upp här börjar definiera sig själva som andra klassens medborgare, som förlorare (Sernhede 2009). Andra synsätt på eller representationer av förorten har väldigt svårt att tränga igenom de rådande diskurserna (Arnstberg 2000). Att bo i ett område stämplat som "utsatt", det vill säga präglat av fattigdom, kriminalitet, våld och socialt förfall, påverkar alla aspekter av tillvaron, från att söka jobb till de vardagliga mötena med människor i den egna stadsdelen. Den territoriella stigmatiseringen blir därmed av central betydelse för interaktionen med omvärlden (Wacquant 2008).

Pierre Bourdieu talar om hur det *symboliska våldet* är en aspekt av hur "makten" upprätthålls genom att "dölja de maktrelationer som är grunden för dess kraft" (Bourdieu & Passeron 2008 s 50). Med detta begrepp vill Bourdieu visa hur den sociala reproduktionen går "bakom ryggen på utbildningssystemets olika agenter – lärare, elever och deras föräldrar – och ofta *mot deras vilja* / ... / medverkar till att skapa och påbörja de legitima utslutningar och infogningar som utgör samhällsordningens grund" (Bourdieu & Passeron 2008, s

33–34). I förortsskolorna tycks det symboliska våldets logik delvis ha en annan form. De unga utvecklar tidigt, också via skolan, en syn på sig som underordnade och icke tillhöriga den svenska kulturen. Intentionen att göra "invandrarbarnen" jämlika via utjämning i förhållande till det "svenska" gör i "sin tur att de framstår som defekta" och därmed underordnade (Runfors 2003 s 239). Aktuell forskning visar att vi här närmast måste tala om en form av symboliskt våld som liknar det postkoloniala teoretiker beskrivit som *otherization* eller *andrafiering* (Rosales 2010, Lindbäck & Sernhede 2010, Möller 2010).

Detta fenomen har sin rot i processer som utvecklar skiljelinjer mellan "vi" och "dom", där "den Andre" identifieras och definieras via stereotypa föreställningar och bilder som bryter med det som är "vi". En annan aspekt av denna process är vad som brukar betraktas som *self-otherization*, det vill säga den process där 'den Andre' internaliserar och identifierar sig med, och därmed ger legitimitet åt, de bilder av 'den Andre' som den dominerande kulturen gör gällande (Fanon 1997, Hall 1992, Kamali 2006). Via den rumsliga separation som den etniska boendesegregationen innebär, har också en mental separation utvecklats. Denna förstärks av de diskurser och praktiker som skapat och omskapar föreställningarna om "de andra" som anorlunda, marginaliserade, maktlösa och därmed utan status, längst ner i det rådande samhällets sociala hierarkier (Alinia 2006, Kamali 2006). Å andra sidan finns det ett "partiellt genomskådande" av dessa förhållanden (Willis 1983, Mac an Ghail 1988).

Att skolan i förorten förmedlar den dominerande kulturens legitimering av sociala hierarkier och kulturella preferenser genom att hävda allas lika möjligheter är en aspekt av att skolan för vissa grupper av elever förlorat sin legitimitet. Merparten

av eleverna vet att det inte är så, alla har inte samma möjligheter. Trots detta genomskådande inordnar de sig i skolvardagens konsensus. Skolan är exempel på "hur social degradering 'går till' i ett välmenande samhälle, inom en välmenande verksamhet som utbildning" (Runfors 2003 s 240).

När vi närmar oss frågor som rör individen och kollektivets vara i det urbana rummet kan också Jacques Rancières (1999) teorier bidra med intressanta perspektiv som kan ses som komplementära till den ovan, i sociologi och psykologi, antydda förståelsen av hur den rumsliga separationen skapas och upprätthålls. Alla socialt organiserade gemenskaper eller sammanhang, menar Rancière, har växt fram genom uteslutnings- och inkluderingsprocesser. Olika former för uppdelning mellan människor har också skapat olika former av villkor eller regler för vad som kan sägas inom varje given gemenskap. Talet om den egna världen, om vad som uppfattas som meningsfullt, viktigt, smakfullt, rätt eller fel är invävt i komplexa mönster av gränssättande, som också bär på olika former av distinktioner och identitetsskapande.

Detta utgör de processer som Rancière (2006) begreppslikt gör som "*delningen av det sinnliga*". Han anser att den sociala gemenskapens intersubjektiva mönster är präglad av "delande" i såväl avskiljande som gemenskapsalstrande mening. Den rådande samhällseliga ordningen är inflätad i människornas vardagliga praxis där det framstår som naturligt att "kroppar via sina namn hänvisas till en plats och en viss uppgift; en ordning av det synliga och det sägbara som gör att vissa ord hörs som tal medan andra hörs som brus" (Rancière s 50, 2006). Ordningen upprätthålls inte genom utövande av makt från någon givet centrum utan den bärs upp av det Rancière betecknar som "distributionen av platser och roller", och denna process härstammar i lika hög grad från vardagslivets sociala relationer

och ritualer som från den etablerade ordningens institutioner. Rancière är, precis som Foucault, upptagen av hur dominansförhållanden gestaltas och upprätthålls. Men medan Foucault intresserar sig för hur detta sker via analyser av makt fokuserar Rancière hur den sociala ordningen är delad och distribuerad.

Mustafa Dikeç (2007) har med utgångspunkt i Rancière utvecklat en förståelse av det urbana rummet. Dikeç menar att den rådande ordningen har en påtaglig spatial förankring eller dimension. Att vara "invandrare" och bo i en förort innebär inte bara att man tilldelas en viss identitet eller roll. Det innebär också att de boende i detta område är inbegripna i ett "delande av det sinnliga", det vill säga de finner mening och identitet genom att i sin dagliga praktik bekräfta att de är en del av den etablerade ordningens meningsskapande helhet. De tiotusentals franska förortsungdomar vilka hösten 2005 försatte stora delar av Frankrike i undantagstillstånd lät ge uttryck för vad man med Rancière skulle kunna beteckna som ett dissonant "brus". Också de ungas röster och aktioner i svenska förorter under 2009–2010 kan förstås som uttryck för en ovilja att låta sig definieras av den etablerade ordningen, man accepterar inte att man "hänvisas till en viss plats och en viss uppgift". Deras ord hördes eller möttes inte som "tal" utan framstod just som "brus".

Referenser

- Alinia, M. (2006): *Invandraren, "förorten" och mak- tens rumsliga förankring*, i SOU 2006:73.
- Ambjörnsson, F. (2004): *I en klass för sig*. Stockholm: Ordfront förlag.
- Andersson, Å. (2003): *Inte samma lika*. Stockholm/Stehag: Symposion.

- Arnstberg, K-O (2000): *Miljonprogrammet*. Stockholm: Carlsson.
- Axelsson, M. & Bunar N. (2006): *Skola, språk och storstad*. Stockholm: Pocky.
- Bjurström, E (1997): *Högt & Lågt*. Umeå: Borea.
- Bourdieu, P (1999): *The Weight of the World*. Polity Press: Cambridge.
- Bourdieu, P. & Passeron J-C. (2008): *Reproduktionen*. Lund: Arkiv.
- Bunar, N. (2001): *Skolan mitt i förorten*. Stockholm/Stehag: Symposium.
- Bunar, N. (2005): *Valfrihet och anti-segregerande åtgärder*. Utbildning & Demokrati 14 (3).
- Bunar, N. & Kallstenius J. (2007): *Valfrihet, integration och segregation*. Stockholm: Utbildningsförvaltningen.
- Bunar, N. (2010): *Choosing for quality or inequality*. Journal of Education Policy, 25:1.
- De Bois, W.E.B. (1998): *Souls of Black Folks*. New York: Bantam.
- Dikeç, M. (2007): *Badlands of the Republic*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Fanon, F. (1997): *Svart hud, vita masker*. Göteborg: Daidalos.
- Fornäs, J., Lindberg U. & Sernhede O. (1984): *Ungdomskultur: Identitet & Motstånd*. Stockholm: Akademitratur, nästföljande upplagor Symposium.
- Fornäs, J., Lindberg U. & Sernhede O. (1995): *In Garageland*. London: Routledge.
- Gustafsson, J. (2010): *Partnerskap, skolprestationer och ekonomi*, I Utbildning & Demokrati nr 1 2010.
- Hall, S. (1992): *Formations of Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Hammarén, N. (2008): *Förorten i huvudet*. Stockholm: Atlas.
- Hebdige, D. (1979): *Subculture: the Meaning of Style*. London: Serpentine.
- Kallstenius, J (2010): *Den mångkulturella innerstadsskolan*. Stockholm: Stockholms Universitet.
- Kamali, M. (2006): *Om social sammanhållning och dess hinder*. I SOU 2006:73.
- Lave, J. & Wenger E. (1991): *Situated Learning*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Lindgren, A-M. (2005): *Flum? Nej, segregation*. Stockholm: Idé & Tendens.
- Lindbäck, J. & Sernhede O. (2010): *Den "integrerade" skolan i den segregerade staden*. Utbildning & Demokrati nr 1.
- Mac an Ghaill, M. (1998): *The Making of Men*. Buckingham: Open University Press.
- Möller, Å. (2010): *Den "goda" mångfalden*. I Utbildning & Demokrati nr 1. 2010.
- Nielsen, K. & Kvale S. (2000): *Mästarlärare*. Lund: Studentlitteratur.
- Parszyk, I-M. (1999): *En skola för andra*. Stockholm: Stockholms Universitet.
- Rancière, J. (1999): *Disagreement*. London: University of Minnesota Press.
- Rancière, J. (2006): *Texter om politik och estetik*. Lund: Propexus.
- Rosales, R.L. (2010): *Framtidens hitersta gräns*. Stockholm. Mångkulturellt centrum. Botkyrka
- Runfors, A. (2003): *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar*. Stockholm. Prisma
- Sernhede, O. (2002/2007): *AlieNation is My Nation. Om hip hop och unga mäns utanförskap i det Nya Sverige*. Stockholm: Ordfront.
- Sernhede, O. (2009): *Territoriell stigmatisering, skolan och ungas informella lärande*. I Utbildning & Demokrati, nr 1 2009.
- Sernhede, O. & Söderman J. (2010): *Hip Hop Planet*. Malmö: Liber.
- Sernhede, O. (2011): *Förorten, skolan och ungdomskulturen*. Göteborg: Daidalos.
- Schwartz, A. (2010): *Att nollställa bakgrunder*. I Utbildning & Demokrati, nr 1 2010.

- Skolverket (2003): *Valfrihet och dess effekter inom skolområdet*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2009): *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 1997:61 Att växa upp bland betong och kojor. Stockholm: Fritzes.
- Söderman, J. (2007): *Rapp i käften*. Malmö Academy of Music, Lunds Universitet.
- Tallberg-Broman, I & Reich L. (2002): *Likvärdighet i en skola för alla*. Stockholm: Skolverket.
- Ungdomsstyrelsen (2008): *Fokus 08. Om ungas ut-ansförskap*. Stockholm: Ungdomsstyrelsen.
- Wacquant, L.J.D. (2008): *Urban outcast*. Cambridge: Polity Press.
- Willis, P. (1983): *Fostran till lönearbete*. Göteborg: Röda Bokförlaget
- Willis, P (2004): *Twenty-five years on*. I N. Dolby m fl (red): *Learning to Labor in New Times*. New York: Routledge.
- Ziehe, T. (2006): *Ny ungdom och ovanligt lärande*. Stockholm: Norstedts.
- Åhlund, A. (1997): *Multikultiungdom*. Lund: Studentlitteratur.