



"Att behålla mitt och lära mig något nytt"

Föräldraengagemang i mångkulturella
miljöer

Laid Bouakaz

Ett diskussionsunderlag framtaget för
Kommission för ett socialt hållbart Malmö

12 juli 2012

Författare

Laid Bouakaz

*Fil dr i pedagogik. Universitetslektor Lärande och Samhälle,
Malmö högskola*

Framtagen för

Kommission för ett socialt hållbart Malmö
www.malmo.se/kommission



Ett diskussionsunderlag till Malmökommissionen

Denna vetenskapliga underlagsrapport är ett diskussionsunderlag framtaget för Kommission för ett socialt hållbart Malmö. Syftet är att få till stånd en bred diskussion och medverkan kring kommissionens olika frågeställningar om hur skillnader i hälsa ska kunna minska i Malmö. Målet är att den slutrapport som ska lämnas till kommunstyrelsen i december 2012 är så väl förankrad och konkret som möjligt.

Kommunstyrelsen i Malmö beslutade i november 2010 att tillsätta kommissionen, som är politiskt oberoende. Utgående från direktiven ska kommissionen ta fram ett vetenskapligt underlag som bas för politiska beslut om hur ojämlikhet i hälsa ska kunna minskas.

Fokus för slutrapporten är på så kallade sociala determinanter för hälsa och ohälsa. Vi vet att dessa determinanter ytterst förklarar en betydande del av de skillnader i hälsa som finns inom staden och att de går att påverka. Exempel på determinanter är de tidiga barnåren, skolan, arbetslöshet, inkomst, delaktighet i samhället, boendemiljö, segregation och utanförskap.

Författarna till underlagen är ansvariga för innehållet. De slutsatser som redovisas i detta underlag kan inte ses som de som kommer att redovisas i slutrapporten. I slutrapporten kommer helhetsbilden, baserad på samtliga underlag och dialog med olika aktörer, att styra vad kommissionen till slut anser vara mest angeläget att åtgärda för att på sikt minska ojämlikheterna i hälsa i Malmö.

Synpunkter på detta underlag kan framföras till kommissionens huvudsekreterare Anna Balkfors (anna.balkfors@malmo.se) eller via hemsidan www.malmo.se/kommission där samtliga diskussionsunderlag kommer att finnas för nedladdning.



Sven-Olof Isacsson

Professor emeritus, Medicinska Fakulteten, Lunds Universitet,
Skånes universitetssjukhus, Malmö.

Ordförande i *Kommission för ett socialt hållbart Malmö*.

Innehåll

Abstract	5
1. Inledning	6
Vad är en komplementär skola?	6
Disposition	7
2. Det mångkulturella samhället	8
Mångkulturell skola och samhälle	8
Utbildning för kulturellt medborgarskap	9
Utbildning i det mångkulturella samhället	9
Sammanfattning	10
3. Forskning om komplementära skolor	12
Forskning om mångkulturella komplementära skolor i Sverige	13
4. Rapportens empiriska material	14
Urval	14
Kartläggningsfasen	14
Enkätundersökningar	15
5. Komplementära skolor i Malmö	16
Kalaskolan	16
Baliskolan	16
Rustaskolan	17
6. Föräldraengagemang för ett framgångsrikt lärande och identiteter för barn och unga	18
Undervisning och lärande på komplementära skolor	18
<i>Hur organiseras lärande på komplementära skolor?</i>	18
<i>Hur organiseras läxhjälp och lärande i Baliskolan?</i>	20
Sammanfattning	21
Bevarandet av kulturarv samt identitetsutveckling	21
Sammanfattning	23
Mångkulturellt medborgarskap	24
Sammanfattning	25
7. Diskussion och konklusion	26
Rekommendationer	30
Referenser	32

Abstract

Hur engagerar föräldrar sig i deras barns utbildning utanför den ordinarie skolan? Rapporten presenterar en skolform vilken delvis är dold för forskare, lärare, politiker och beslutsfattare. Det är de ”komplementära undervisningsformerna” i form av läxhjälp i olika skolämnen, modersmålsundervisning, kultur och religionsundervisning som i högsta grad är organiserade av ideella ledare efter den ordinarie skolans slut eller på helgerna.

Rapporten är skriven inom ramen för forskningsprojektet: Ett utbildningspolitiskt dilemma: Mångkulturell inkorporering och skolframgång. Projektet finansieras av Vetenskapsrådets Utbildningsvetenskapliga kommitté. En del av studien presenteras i den här rapporten. Jag kommer att ge svar på frågor i syfte att introducera komplementära skolor för att förstå föräldrarnas dolda kamp i det mångkulturella. Syftet med studien är att på djupet undersöka de komplementära undervisningsformerna som föräldrar anordnar i Malmö. Rapporten innehåller svar på följande frågor:

- Vad är en komplementär skola? Vilka typer av komplementära skolor finns i Malmö? Varför upprättas komplementära skolor och vilka är aktörerna?
- Hur organiseras undervisningen och vilken typ av läromedel används?
- Vilken roll spelar dessa komplementära skolor i kvalificering, socialisering och subjektifiering av barn och ungdomar i den mångkulturella skolan och samhället?
- Ägnar aktörerna i den komplementära skolan särskild uppmärksamhet åt barns och ungas kulturella behov mer än vad en statlig/kommunal skola gör?

Jag har i rapporten utgått ifrån och byggt vidare på insikter från tidigare internationella samt nationella studier. Det empiriska materialet består av både kvantitativa och kvalitativa data. Det kvantitativa underlaget används i huvudsak för att presentera de undersökta komplementära skolors omfattning och undervisningsinnehåll och efterfrågan i Malmö. Vidare presenteras tre fallskolor. I studien framkommer att det finns tre olika typer av komplementära skolor i Malmö. Dels de som sysslar med läxhjälp och undervisning i olika skolämnen, dels de som ger barn och ungdomar möjligheter att utforska kultur och kulturarv och de som har ett religiöst innehåll.

Föräldrarnas/lärarnas syn på inkorporering kan sammanfattas i tre punkter. De anser att barn och ungdomar ska:

- utrustas med kunskap och färdigheter om deras religion, språk (modersmålet) och kultur,
- behärska det svenska språket minst lika bra som infödda svenska barn samt,
- skaffa sig en utbildning och ett jobb som tillsammans bidrar till att varje barn utövar sina medborgerliga rättigheter som vilken svensk infödd som helst.

Rapporten avslutas med rekommendationer till kommissionen om att bättre synliggöra och erkänna föräldrarnas engagemang i komplementära skolor. Och skapa möjligheter för att utveckla gemensamma värderingar för ett medborgarskap grundat på dialog, ömsesidig respekt, acceptans och erkännande av mångfald.

1. Inledning

Det finns en rad såväl nationella som internationella studier som visar att majoriteten av föräldrar är engagerade på en rad olika sätt och vill att deras barn ska lyckas i skolan med goda resultat (Vincent, 1996, 2000; Bastiani 2000; Epstein, 2001; Crozier, 2000; Crozier & Reay, 2005; Hattie, 2009). Men i Sverige har mycket lite forskning gjorts om det engagemang föräldrar i allmänhet och föräldrar med utländsk härkomst i synnerhet visar sina barn (Erikson, 2004, Bouakaz, 2007). Vi vet fortfarande inte så mycket om föräldrarnas roll och engagemang i invandrartäta skolområden. Trots den dystra bilden av den mångkulturella skolan som ofta beskrivs som problematisk, lyckas många föräldrar utanför skolans ordinarie verksamhet att mobilisera sig för att ta kampen emot elevernas dåliga skolresultat.

Föräldrarnas sätt att engagera sig i sina barns utbildning, visar sig inte alltid vara i linje med skolans förväntningar. Lärarna vill att föräldrarna skall besöka skolan, och framför allt infinna sig på de möten och aktiviteter som skolan anordnar. Flera studier, både nationellt och internationellt, visar att föräldrar med utländsk härkomst har en helt annan uppfattning om hur deras insatser att främja barnens utbildning bör vara (Abdelrazak, 2001; Hall m.fl., 2002; Reay & Mirza, 1997, 2005; Martin m.fl., 2004; Li 2006; Creese m.fl., 2010; Bouakaz, 2007 Bouakaz & Persson, 2007). De föräldrar som har för lite kontakt med barns ordinarie skola, uppfattar sig själva inte som mindre engagerade i barnens utbildning. Men de ser sin roll utanför själva skolan. Inom de sociala nätverk de tillhör hjälper de sina barn att utvecklas och nå skolframgång. De föräldrar som deltog i Bouakaz (2007) studie talade om de komplementära skolor som gjordes tillgängliga för barnen, såväl i närområdet som i andra delar av staden. Komplementära skolor uppfattades inte enbart som lärandemiljöer utan också som trygga miljöer för barnen att växa upp i, långt ifrån den så kallade "gatukultur", som beskrevs som en väg in i kriminalitet och misslyckande i skolan.

Benämningen "Komplementär skola" är en direktöversättning av det engelska "complementary schools" som också kallas "supplementary schools". Begreppet "komplementär skola" ligger närmast en svensk översättning och bäst fyller den funktion som innebörden av "complementary" samt "supplementary" schools har i förhållande till den svenska kontexten. Jag kommer att utgå ifrån och bygga vidare på insikter från tidigare internationella samt nationella studier.

Syftet med rapporten är att undersöka bakomliggande faktorer som driver föräldrars mobilisering i mångkulturella miljöer i relation till de komplementära skolorna samt dessa skolors verksamhetslogik, praktik och pedagogiska innehåll. Att närmare studera den komplementära skolans organisation, pedagogik och vilken betydelse föräldrarna har är nödvändigt för att få en helhetsbild över barn och ungdomars identitetsutveckling, framgång i skolan och välbefinnande i och utanför skolan.

Genom en kartläggning av dessa skolor i Malmö, djupintervjuer, observationer och ett aktivt deltagande i vissa utvalda aktiviteter har jag studerat hur och varför den komplementära undervisningen organiseras. Redovisat material är insamlat inom ramen av ett omfattande projekt med titeln Ett utbildningspolitiskt dilemma: Mångkulturell inkorporering och skolframgång, som finansieras av Vetenskapsrådets Utbildningsvetenskapliga kommitté.

Vad är en komplementär skola?

Komplementära skolor verkar i det dolda och har fått lite erkännande i mer officiella skolsammanhang. De utgör fortfarande ett nästintill okänt fält för forskare såväl i Sverige som i resten av världen. I andra länder, till exempel i England, har dock dessa skolor under de senaste tio åren fått en markant uppmärksamhet via den forskning som bedrivits, och en förändring har skett på olika nivåer: fler statliga myndigheter ger stöd och bidrag till komplementära skolor och ger därmed också sitt erkännande till de insatser som dessa skolor bidrar till engelska barn och ungdomars utbildning och sociala utveckling. Lärarstudier kan även välja att göra en del av sin praktik på de komplementära skolorna (Creese m.fl., 2010).

Creese m.fl. (2004) och Creese m.fl. (2010) har studerat hur den komplementära undervisningen kan stärka elevernas identitetskänsla och främja en flexibel tvåspråkighet. Enligt Creese och hennes kollegor, bidrar dessa aktiviteter till utbildningen av tusentals barn med olika etniska bakgrunder, och möter ofta utmaningar av den dominerande ideologi om enspråkighet och monokulturalism som finns i England. Creese redovisar ett antal benämningar som går att hitta i den internationella forskningen. Komplementära skolor, som ofta är frivilliga och anordnar sina aktiviteter i tider som inte krockar med den ordinarie skolan, kallas "Community language schools" eller "complementary schools". De är kända på olika sätt i olika internationella sammanhang. I Nordamerika kallas de till exempel ofta för

kulturarvsskolor, "cultural heritage schools". I australiensiska sammanhang kallas de för etniska skolor, "ethinc schools". I England kallas dessa särskilda skolor för komplementära skolor ("complementary schools") snarare än supplementära skolor ("supplementary schools") för att betona skolornas positiva komplementära funktion för den undervisande personalen eller för de undervisade barnen och ungdomarna. Detta eftersom dessa skolor bekräftar och erkänner dessa barns och ungdomars tillhörighet till de olika etniska minoritetsgrupperna och deras potentiella bidrag till det politiska, sociala och ekonomiska livet i samhället i stort (Martin m.fl., 2004; Reay och Mirza, 2000). Termen "supplementary schools" används av forskarna Reay och Mirza (2005), medan Creese och hennes kollegor föredrar att använda termen "complementary schools" för att beskriva de insatser som görs i sådana skolor som komplement till "mainstream education" - ordinarie undervisning - i statliga eller fristående skolor (Creese m.fl., 2006).

Jag kommer i föreliggande rapport att använda mig av begreppet komplementära skolor för att beskriva de undersökta skolorna i Malmö, eftersom deras insatser upplevs som ett komplement och inte som extra undervisning som föräldrar arrangerar för sina barn. Ett komplement som stärker barn och ungdomars självkänsla och självförtroende, och ger dem möjligheter att lyckas bättre i skolan.

Disposition

Rapporten är indelad i sju olika kapitler. Kapitel ett gör en ingång till rapporten och presenterar syfte och frågeställningar. Vidare diskuteras "komplementär skola" och hur begreppet används i rapporten. I kapitel två redovisas den teoretiska ramen för rapporten. Kapitel tre redogör för den forskning som gjorts om komplementära skolor både nationellt och internationellt. I kapitel fyra beskrivs tillvägagångssättet och rapportens empiriska material. Kapitel fem och sex presenterar rapportens resultat indelad i två olika delar. Kapitel sju innehåller diskussion av slutsatserna och eventuella rekommendationer.

2. Det mångkulturella samhället

Dagens komplementära skolor är ett resultat av den snabba samhällsutvecklingen under de senaste decennierna, globaliseringen och framväxten av det mångkulturella samhället. Reay och Mirza (1997) hävdar att komplementära skolor bör ses som ett svar på utanförskap, samt som god praxis för integration och bevis på föräldrarnas engagemang. De menar vidare att komplementära skolors pedagogiska metoder utmanar den vanliga skolans ”förgivettagna” metoder med grund i majoritetssamhällets värderingar och synen på hur minoriteter i England bör socialiseras och integreras i samhället. Nedan redovisas den teoretiska ramen och den forskning som är av betydelse för denna rapport.

Mångkulturell skola och samhället

Forskning om mångkulturalitet i Sverige har i stort sätt fokuserat på marginalisering, diskriminering och stigmatisering snarare än framgångsfaktorer i den mångkulturella skolan och samhället. Ove Sernhede (2009) skriver att de senaste två decenniernas marginalisering och diskriminering i invandrartäta områden har en framträdande och direkt inverkan på såväl skolan som ungas konstruerade gemenskaper utanför skolan. Ungdomar som växer upp i invandrartäta områden upplever en känsla av en ”icke tillhörighet” i relation till världen som finns utanför skolan. Enligt Sernhede såg sig ungdomar mer som en andra klassens medborgare (Sernhede 2009). Både Bunars (2001) och Runfors (2003) forskning pekar på att skolan snarare förstärker känslan av ”utanförskap” hos eleverna än att göra dem till en del av samhället. Och som svar skaffar sig ungdomar egna strategier och skapar egna kulturer och egenskaper för sökande efter den respekt, förståelse och kunskap som samhället och skolan har svårt att ge (Sernhede, 2009). Han hänvisar till Loic Wacquant (1999) som menar att dessa områden präglas av det han kallar ”territoriella stigmatiseringsprocesser”. Han menar att ungdomar skapar sina egna lokala kulturer, vilka kan betecknas som en horisontell dimension av förortslivet. Den dimensionen innefattar föräldrarnas hemkulturer, områdets lokala traditioner, grannskapsbanden, föreningslivet, den vardagliga samvaron mellan husen och ungdomarnas multietniska gemenskaper. Institutioner och myndigheter såsom skolor, förskolor, fritidshem, fritidsgårdar, barnavårdscentraler och socialtjänst utger sig att vara det Sernhede kallar den vertikala dimensionen med uppgift att förmedla och upprätthålla ”svenskheten”(a.a.). Skolan är en av de instanser där den horisontella dimensionen ständigt möter den vertikala. Mötet skapar inte sällan olika

former av komplikationer och friktioner dimensionerna emellan. Både skolor och föräldrar utvecklar egna strategier för att möta barn och ungdomars behov i det mångkulturella samhället.

Det är svårt att sätta fingret på vad mångkulturalitet i ett samhälle egentligen innebär. Den amerikanska kultursociologen Jeffrey C. Alexander (2006) har utvecklat tre sätt att förstå mångkulturella samhällen och de olika processer som pågår i ett sådant samhälle (assimilation, sammanbindning och mångkulturellt upptagande – mångkulturell inkorporering). Enligt Alexander präglas det mångkulturella samhället av dynamiken mellan ideal och verklighet där utvecklingen av civilsfären möjliggörs. Den civila sfärens aktiverande symboliska strukturer tenderar att varken innebära totala misslyckanden eller fullständiga framgångar (Trondman m.fl., 2011). Det civila samhället, menar Alexander, är inte och har aldrig varit integrerat, sammanhållet eller alltigenom solidariskt. I den privata sfären kan självständiga och självverksamma individer som känner solidaritet med andra medlemmar utveckla olika aktiviteter för att bli en del av ett samhälle, exempelvis de etniska komplementära skolorna i den här studien. Alexander försöker genom sina teorier förändra vår förståelse av relationen mellan etniska gruppers rätt till olikhet och gemensamhetssträvanden i mötet med den andre. Han (Alexander, 2006) menar att assimilation av de han kallar ”out-groups” (”utgrupper”) d.v.s. nyanlända och individer som tillhör olika invandrargrupper som inte anses delaktiga i ett samhälle är den vanligaste upptagningsformen i samhället. Vid deltagande inom områden som skola och arbete måste nyanlända medlemmar (invandrargrupper) lämna den egna identiteten kvar i privatsfären d.v.s. i hemmet, i den etniska församlingen eller föreningen. Om nyanlända är judar eller muslimer, för att ta religion som exempel, så får deras barn gå i skolan tillsammans med kärngruppens barn, men de måste lämna alla tecken på den egna religionstillhörigheten hemma d.v.s. utanför samhällsinstitutioner. Det hör också till assimilationens villkor att utsättas för medborgerlig fostran av kärngruppens institutioner. Kärngruppens barn kan lära sig att uppskatta nyanlända barn, då de är ”som oss”. Därtill kan nyanlända utveckla framgångsrika sätt att representera sin egen, i övrigt, stigmatiserande etnicitet (Trondman m.fl., 2011).

Begreppet sammanbindning ligger enligt Alexander (2006) nära betydelsen av uttrycket "meltingpot" ("smältdegel"). Det är en process i vilken individer med ursprung i olika nationer och etniska grupper smälter samman till en ny och mer sammanhållen identitetskategori. En sådan process innebär att utgruppers egenskaper erhåller ett visst erkännande av kärngruppen. Det förutsätter naturligtvis att utgrupper får ta sin identitet ut ur det privata och in i offentligheten. Det förutsätter också att det i offentligheten skapas arenor där ömsesidiga erfarenhetsutbyten av förståelse mellan kärn- och utgrupper möjliggörs.

Begreppet mångkulturellt upptagande (inkorporering) tar sin utgångspunkt i assimilationens och sammanbindningens begränsningar. Det mångkulturella upptagandet ger plats för utgruppers identiteter och egenskaper så att de blir värdesatta i sig själva. Talyor (1999) diskuterar i detta avseende kravet på ett erkännande för identitetsskapande för utgrupper i ett mångkulturellt samhälle. Sådana identiteter och egenskaper ska inte hållas gömda, förnekas, omvandlas eller elimineras. Snarare ska gruppolikheter omtolkas som just variationer på civilitetens okränkbara tema. På så sätt blir olika etniciteter något eftersträvt. Ett av Alexanders exempel är afroamerikansk identitet, som har blivit erkänd och efterfrågad skönhet i modevärlden – "black is beautiful" (Alexander, 2006). Mångkulturellt upptagande är alltså inte en fråga om inkludering. Det är ett förverkligande av mångfald. Det handlar om att ge utgruppers medlemmar en verklig möjlighet att öppet introducera och leva tillsammans med andra som förstår, tolererar och erkänner dem i offentlighetens ljus. Will Kymlickas (1998) teori om mångkulturalism tar sin utgångspunkt i att kulturer är av största betydelse för människors välmående. Han menar att det är med hjälp av vår kultur som vi kan göra meningsfulla val i livet. Kulturer tillhandahåller valmöjligheter och gör dessutom våra val meningsfulla för oss (Kymlicka, 1998). Det mångkulturella upptagandet vilar enligt Alexander alltså på rätten till olikhet och integration. Rätten att bli uppskattad för olikhet är inte, menar han vidare, en försvagning av den civila sfärens gemensamma förpliktelser (Trondman m.fl., 2011). Det handlar om att dela övertygelsen om rätten att vara olik med andra. Sida vid sida i delad övertygelse om vikten av att erkänna varandras olika kvaliteter lever då kristna, judar, muslimer, agnostiker, ateister och så vidare. Individens rätt till autonomi har förvisso alltid varit osäker men fundamentalt sammanflätad med en känsla av att alla individer hör till samma mänsklighet buren av gemensamma solidaritetskänslor för såväl det olika som det gemensamma (Alexander, 2006; Trondman m.fl., 2011).

Masoud Kamali (2006) hävdar i en offentlig utredning att den svenska integrationspolitiken, trots att den är välmenad, inte har lyckats med sitt syfte att "integrera invandrarna" i det mångkulturella Sverige. Han skriver att "[m]ed facit i hand och efter drygt 30 år av de facto och uttalad integrationspolitik måste vi lämna denna särartspolitik" (Kamali, 2006). Kamali menar att den svenska integrationen bygger på personer med utländsk bakgrund som antas tillhöra kulturella system som är väsentligt skilda från majoritetssamhällets. Man överbetonar därmed kulturella skillnader på bekostnad av gemensamma mänskliga egenskaper. Detta tankesätt är enligt Kamali "andrafierande" och har spridit bilden av hur personer från "andra kulturer" lever hos "oss", samt överbetonat deras ursprungliga tillhörighet som exempelvis "chilenare" och "araber". Detta har lett till slutsatsen att man bör åtgärda segregationen genom att satsa på "de andra" för att skapa ett integrerat samhälle, som om disintegrationen vore invandrarnas fel, snarare än att satsa på åtgärder mot diskriminering (Kamali, 2006).

Nihad Bunar (1999) menar att mångkulturalitet i Sverige och i skolsammanhang uppfattas på tre olika sätt. För det första upplever många lärare på invandrartäta skolor att det är jobbigt med mångkulturalitet eftersom det kräver för mycket arbete. För det andra anser många ledare på skolor att mångkulturalitet är stigmatiserande och vill därmed helst inte kalla sina skolor för mångkulturella. För det tredje anser många att mångkulturalitet ger upphov till främlingsfientlighet i skolan och i samhället. De mångkulturella komplementära skolorna i den här studien utgör en del av både de mångkulturella skolorna och samhället. Frågan är hur mångkulturalitet uppfattas i de etniskt baserade komplementära skolor?

Pirjo Lahdenperä (2001) påpekar vikten av att "föra kontinuerlig och öppen diskussion om vilka traditioner, värden och värderingar som ska gälla och föras vidare och dessutom inkludera många olika – speciellt underprivilegierade grupper – röster i denna diskussion" (Lahdenperä, 2001, sid. 135). Lahdenperä understryker att skolans läroplan bör förändras från en nationell läroplan till en postnationell och inkluderande läroplan. Eftersom skolan är en social mötesplats, befolkad av människor med olika bakgrund och värderingar, bör denna även speglas i läroplanen. Interkulturell pedagogik innebär att ändra riktning och bryta mönster samt att fokusera på att förstå den andre och verkligheten som omger oss. Den är alltså riktad mot en mångkulturell lärandemiljö, hävdar Lahdenperä.

Hon menar vidare att såväl pedagoger som övrig skolpersonal ska vara medvetna om att alla elever inte har samma värderingar eller samma referensramar som majoritetssamhället. (Lahdenperä, 2004).

Utbildning för kulturellt medborgarskap

Bunar (1999) framhåller att skapandet av en mångkulturell skola måste sammankopplas med frågan om skapandet av ett modernt medborgarskap, där den kulturella dimensionen finns jämte den civila, politiska och sociala. Han hävdar vidare att den mångkulturella skolan måste frikopplas från integrationspolitik och göras till ett viktigt led i skapandet av ett modernt medborgarskap samt till en naturlig del av såväl de individuella livsprojekten som det kollektiva ödet. För det första handlar det om att vara medborgare, det vill säga att uppfattas som en del av den nationella gemenskapen som är tätt sammankopplad med maktrelationer mellan olika sociala grupper och deras skapande och upprätthållande mekanismer. För det andra kan ett fullt medborgarskap inte åstadkommas enbart genom en unilateral utvidgning av minoriteternas kulturella rättigheter. Processen av medborgarnas ”subjektifiering” måste omfatta hela samhället menar Bunar. Bunar hänvisar till kulturellt medborgarskap som enligt Bryan Turner består av de sociala praktiker som gör det möjligt för en kompetent medborgare att fullt ut delta i den nationella kulturen (Turner, 1994). Turner skriver vidare att ”educational institutions... are thus crucial to cultural citizenship, because they are an essential aspect of the socialization of the child into this national system of values” (Turner, 1994, sid. 159). Turner skyndar sig dock att tydliggöra att ett sådant definierat kulturellt medborgarskap lätt kan uppfattas som kulturell imperialism i länder med stora grupper av ursprungsbefolkning eller assimilation i etniskt heterogena länder. Därför förordar Bunar att en process av kulturell demokratisering, i synnerhet av den dominerande majoritetskulturen, måste löpa parallellt med socialiseringen till de gemensamma normerna.

Utbildning i det mångkulturella samhället

Utbildning är en sådan resurs och kapacitet som är nödvändig för implementering av medborgarnas rättigheter i praktiken. Marshall kallar denna rättighet till utbildning ”a genuine social right of citizenship” (Marshall & Battomore, 1996, sid. 16). Biesta diskuterar (2006, 2009) tre funktioner för utbildning som stödjer och kompletterar varandra. Han hänvisar till kvalificering, socialisering och

subjektifiering. En viktig funktion för utbildning i skolor och andra utbildningsinstitutioner såsom de komplementära skolorna i denna studie, utgör kvalificeringen för barn, ungdomar och vuxna. Denna består av att ge dem de kunskaper, färdigheter och förståelse som behövs för att få dem att ”göra något” eller ”bli någon”. Det kan sträcka sig från det mycket specifika målet att kvalificera elever till gymnasiala studier och/eller eftergymnasiala studier som förbereder dem inför arbetslivet. Det kan också handla om det mer allmänna såsom utbildning i att inkludera barn och ungdomar i modern kultur eller västerländsk civilisation, undervisning i livskunskap mm. (Biesta, 2009).

Kvalificering kan ses som mycket viktig i pågående diskussioner om det uppenbara utbildningsmisslyckandet i mångkulturella skolor, ofta kallad ”kunskapsklyftan” (PISA, 2009). Kvalificering som funktion i utbildningen är dock inte begränsad endast till förberedelse för arbetslivet. Här kan vi till exempel tänka oss de kunskaper och färdigheter som behövs för medborgarskap – eller kulturella kunskaper mer generellt – som anses vara nödvändiga för att fungera som medborgare i ett samhälle. Men här rör vi oss in i den andra funktionen som Biesta (2006, 2009) kallar socialiseringsfunktionen. Denna funktion har att göra med utbildningens varierande sätt att förbereda barn och unga till medlemmar i ett samhälle där de blir en del av en särskild social, kulturell och politisk ordning. Det kan inte råda något tvivel om att detta är en av de faktiska ”effekterna” av utbildningen, eftersom utbildning aldrig är neutral, utan alltid representerar något och gör det på ett speciellt sätt. Socialisering av barn och unga sker aktivt och ständigt inom olika utbildningsinstitutioner och inom frivilliga organisationer. Socialiseringen består av överföring av normer och värderingar som majoritetssamhället står för, men även av särskilda kulturella och religiösa traditioner som de olika etniska minoritetsgrupperna försöker föra vidare till sina barn och unga (Biesta, 2006, 2009). Även om socialisering inte är det uttalade målet för utbildningen så sker det ändå olika socialiseringsprocesser enligt ovan. Detta har framkommit genom forskningen om den dolda läroplanen (Broady, 1998).

Biesta (2006, 2009) menar dock att utbildning inte enbart innebär kvalificering och socialisering av barn och unga, utan den bidrar även till processer för individens personliga utveckling. Biesta kallar detta för subjektifieringsprocesser, vilket innebär att individen formas till att bli en självständig och kritisk medborgare. Den subjektifieringsfunktionen kan möjligen bäst förstås som motsat-

sen till socialiseringsfunktionen. Det handlar inte enbart om att barn och ungdomar socialiseras till en viss social ordning, utan om ett sätt att göra dessa till självständiga, kritiska och stolta individer som tillåts att granska och ifrågasätta den sociala ordningen som de blivit insocialiserade i. Om all utbildning faktiskt bidrar till subjektivering är diskutabelt, menar Biesta (2006, 2009). Vissa skulle hävda att den faktiska påverkan av utbildning kan begränsas till individens kompetens och socialisering i vissa sammanhang. Andra skulle hävda att utbildning alltid har betydelse för individen och därmed även en individualiseringseffekt. De faktiska funktionerna för utbildning är inte reducerade till enbart utbildningens mål, syften och resultat, utan omfattar även kvaliteten i subjektiveringen. Med andra ord den typ av subjektivitet – eller olika typer av subjektiviteter – som görs möjlig genom särskilda pedagogiska arrangemang som i fallet med de komplementära skolornas verksamheter. Biesta ifrågasätter i sin forskning om det överhuvudtaget förekommer en utbildning som kan bidra till subjektiveringsprocesser av de individer som ingår i denna där de utbildas till att bli mer självständiga och oberoende i sitt tänkande och handlande.

För att förstå de olika utbildningsprocesser som pågår i de mångkulturella komplementära skolorna kommer jag nedan att tillämpa Biestas (2006, 2009) teorier om utbildningens olika funktioner.

Sammanfattning

Forskningen och teorierna som redovisats ovan visar på den komplexitet som finns i det mångkulturella samhället som innefattar den komplementära skolan. Det krävs tvärvetenskapliga analyser för att kunna klargöra de olika aktiviteter och processer som pågår i den komplementära skolan. Sernhedes två olika dimensioner (den horisontella och den vertikala) kan överlappa, komplettera eller stå i konflikt med varandra. Alexanders teorier om vad mångkulturalism innebär hjälper oss att förstå relationen mellan ideal och verklighet i ett mångkulturellt samhälle där individer och grupper med annan kulturell och etnisk tillhörighet än majoriteten strävar efter ett erkännande. Bunar tydliggör frikopplandet av den mångkulturella skolans arbete från integrationsarbetet och han menar att fokus bör ligga på skapandet av ett modernt kulturellt medborgarskap istället. Detta kan göras via satsning på utbildning som enligt Biesta i sin tur vilar på tre olika funktioner som han benämner kvalificering, socialisering och subjektivering av barn och unga. På grund av oklarheter kring

begreppet "integration" och dess väsentliga dimensioner samt för att undvika kollidering med begreppet "assimilation" använder jag i den här studien begreppet "inkorporering". De flesta barn och ungdomar i studien är svenska medborgare och därför kan man undra vilket samhälle de ska integreras i? Begreppet mångkulturalitet används löpande i texten för att beskriva olika etniska gruppers sätt att bevara och utveckla sina kulturer i samhället där kulturbegreppet kan innebära språk, religion, konst, musik och mångfald av olika sätt att göra saker på.

I nästa avsnitt ska jag titta lite närmare på forskningen om komplementära skolor i Sverige och internationellt.

3. Forskning om komplementära skolor

Som redan nämnts har mycket av den forskning som berör komplementära skolor gjorts och görs fortfarande i England, där komplementära skolor har varit en viktig socialpolitisk, pedagogisk rörelse i landet i nästan ett halvt sekel (Creese, 2009). Abdelrazak (2000) menar att de flesta av de komplementära skolorna inte skiljer sig åt i sina grundläggande målsättningar, vilka kan sammanfattas i: (i) att utveckla barn och ungdomars etniska kulturella identitet, självkänsla och självförtroende, och (ii) främja lärande för barn och ungdomar. Hall m.fl. (2002) jämförde den komplementära undervisningen i två städer, Oslo och Leeds, och pekade på dess roll i elevernas positiva skolresultat som anses viktiga sociala kontexter för barns och ungdomars identitetsutveckling. Mirza och Reay (1997, 2005) har undersökt hur den komplementära undervisningsformen ofta innebär trygga kulturella och sociala miljöer för barn att växa upp i, få hjälp med skolarbetet samt förstärka sin kulturella identitet och tillhörighet.

I Reays och Mirzas studier (1997, 2005), beskrivs svarta kvinnors deltagande i nätverk i komplementära skolor som arrangerade extra aktiviteter för barn i en mångkulturell stadsdel i London. Nätverk av detta slag fastställs ofta genom de olika etniska sammanslutningarna i vilka föräldrar är representerade. Enligt Reay och Mirza vill föräldrarna ge sina barn vad skolan inte tillhandahåller i sin undervisning, i synnerhet föräldrarnas ursprung och "kultur" och som omfattar deras språk, religion och traditioner. Aktiviteterna arrangerades som "leisure school", fritidsaktiviteter efter skolan och på helger för barn mellan 5 och 16 år. Författarna fann att det finns mer än 60 komplementära skolor för "black children" i inre London, ett område där cirka 300 000 Afro-Karibier bor. Reays och Mirzas studier (1997, 2005) visar hur svarta kvinnor investerade i sitt sociala kapital genom att använda sina sociala nätverk inom det svarta samhället för att anordna komplementära skolor. Forskarna hänvisade också till liknande verksamheter som drivs av olika frivilliga, religiösa och etniska minoriteter såsom de judiska och muslimska samfundet och kyrkorna. Dessa fungerade som etniska skolor i vilken kultur, religion och barnens modersmål erkändes i större utsträckning än tidigare och därmed gjordes synliga och normativa. Forskarna uppskattar att det finns närmare 5 000 komplementära skolor i England.

Creese m.fl. (2010) undersökte flerspråkighet i bangladeshiska, kinesiska, turkiska och gujarati komplementära skolor i Birmingham, Manchester, London och Leicester. Forskningen genomfördes av en flerspråkig forskargrupp.

Under en tioveckorsperiod besökte forskarna, intervjuade och observerade eleverna under rasterna i de olika komplementära skolorna. Forskarna lyfter fram att dessa komplementära skolor framstår som identitetsstationer för barn och ungdomar i de mångkulturella områdena. Till exempel i Leicesters komplementära skolor kunde barn och ungdomar använda sina språk/modersmål på ett sätt som vanligtvis inte skulle tillåtas i deras vanliga skola. Eleverna visade också en medveten flexibilitet och sofistikerad färdighet att växla mellan språk och kulturer utan skam eller förhinder. Barn ser inte sitt språk som bunden till någon "kultur" eller "etnicitet". Snarare används språket för att identifiera sig med flera överlappande kulturer inklusive klassrum, skola, familj, kulturarv och populära ungdomskulturer (Francis m.fl., 2008). Barnen och ansvariga lärare på dessa skolor talade om vikten av att vara mångkulturell och flerspråkig samt att ett erkännande krävs för att uppnå det mångkulturella samhällets ideal (Creese m.fl., 2010, Creese m.fl., 2006)).

Flera författare (t.ex. Stone, 1981; Tomlinson, 1985; Chevannes & Reeves, 1987; Dove, 1993; Reay & Mirza, 1997; Zulfiqar, 1997; Martin m.fl., 2004; Bhatt m.fl., 2005) hävdar att uppkomsten och tillväxten av komplementära skolor är ett direkt resultat av misslyckandet i det traditionella skolsystemet med att tillgodose de kulturella och utbildningsmässiga behov för barn med annan etnisk bakgrund än majoriteten. På grund av det otillräckliga stödet hos statliga och lokala utbildningsmyndigheter, och i syfte att främja bevarandet av barns och ungdomars kulturarv, uppmuntrades föräldrar att själva etablera egna komplementära skolor. På detta sätt tyder förekomsten av komplementära skolor på föräldrarnas alternativa handlingar som svar på den statliga skolans oförmåga att ge meningsfulla upplevelser av kulturell tillhörighet för en del av samhällets medlemmar (Popkewitz m.fl., 1998). Reay och Mirza (1997) visar i sin studie att dessa skolor tenderar att stå utanför den kommunala kontrollen, eftersom den kommunala finansieringen alltid har varit småskalig och opålitlig. Dessa skolor förlitar sig därför på föräldrarnas bidrag för att fortsätta existera.

Forskning om underpresterande elever i England genomförd av Gilborn och Gipps (1996) visar skillnaderna mellan olika etniska grupperingar. Forskarna påpekar att skolor måste erkänna kulturella skillnader mellan eleverna. Att inte göra det, hävdar de, kan förstärka rasistiska beteenden och diskriminering i skolan: "failure to address ethnic diversity has proved counter-productive at the

school level. Where schools have adopted 'colour-blind' policies, for example, inequalities of opportunity have been seen to continue" (Gilborn & Gipps, 1996, sid. 80). Vidare visar författarna att en oproportionerligt hög andel av barn från etniska minoriteter anses ha inlärningssvårigheter och är utestängda från skolan. De menar att det inte borde vara förvånande att etniska minoritetsgrupper genom etablering av komplementära skolor vill ge sina barn möjligheter utanför den traditionella skolans sektor, att lära sig det egna språket, kulturen och traditionerna. Långt ifrån de ordinarie skolorna, arbetar dessa föräldrar i avsikt att ingjuta självreglering och disciplin samt utrusta sina barn och ungdomar med känslan av tillhörighet som medlemmar av ett samhälle. Detta kan leverera ett sociokulturellt pedagogiskt budskap till den ordinarie skolan bestående av att de komplementära skolformerna bidrar till utbildning samt känsla av gemenskap för många barn och ungdomar och som har flyttats utanför den ordinarie skolan för vissa grupper. Etableringen av komplementära, samhällsbaserade skolor representerar därmed de sätt på vilka individer operationaliserar sin makt genom enskilda visioner och åtgärder (Popkewitz m.fl., 1998, sid. 16). Medan dessa organisationer inte kan ses som ett hot, erbjuder de åtminstone en kritik till den statliga skolan eftersom de lyckas åstadkomma förändringar i områden såsom läroplanen, kunskapsortering och lärare-elev relation (Shutkin, 1998; Green, 1998; Gore, 1998).

Forskning om mångkulturella komplementära skolor i Sverige

Även om komplementära skolor har blivit allt viktigare under de senaste decennierna för föräldrar med utländsk härkomst har det funnits en lång tradition i Sverige att arrangera olika komplementära skolformer, med olika innehåll och olika aktörer som blir engagerade i frågor som rör barns fostran och utbildning, såsom frikyrkornas och socialistiska söndagsskolor (Henchén, 1979; Sidesbäck, 1992; Bouakaz & Persson, 2007). Detta bekräftar ett behov hos föräldragruppen av att komplettera den statliga utbildning som erbjudits barn och ungdomar sedan folkskolans uppkomst. Föräldrar i samarbete med andra aktörer har alltid etablerat verksamheter för att ge barn vad de anser vara "nyttig" kunskap.

Forskning om de komplementära skolornas roll, organisation och pedagogik i Sverige finns i ringa omfattning. Ett av undantagen är Bouakaz (2007) studie om relationer mellan föräldrar med utländsk bakgrund och skolpersonal.

Men denna studie handlade inte om att bedöma effekterna av den komplementära skolverksamheten som helhet, utan om att undersöka denna verksamhet som verkade vara av särskild betydelse rent pedagogiskt, och för att få en djupare inblick i de svårigheter föräldrar möter när de försöker engagera sig i sina barns utbildning. De föräldrar som deltog i Bouakazs studie (2007) talade om att komplementära skolor ofta fanns tillgängliga för barn i närområdet eller i andra delar av staden. Dessa avsågs allmänt vara en säker miljö för barn att vistas i och fungerar som en arena för föräldrarna att engagera sig i sina barns skolgång. Den grupp av föräldrar som var engagerade i dessa aktiviteter bestod av både mödrar och fäder. Fäderna tog ansvaret för verksamheten som helhet, exempelvis ansvarade för öppning samt stängning av lokalerna, leverans och tillhandahållning av nödvändigt material och skötte administreringen i verksamheten. Mödrarna ansvarade för den pedagogiska delen som bestod av undervisning, stöd och hjälp till barnen.

Den undersökta komplementära skolan i Bouakazs studie hade ca 50 elever i åldern 6 till 15. Undervisningen leddes av pedagoger på barnens modersmål. Barn och ungdomar fick även hjälp med flera av sina skolämnen, såsom matematik, samhällskunskap och engelska. Enligt de föräldrar som var ansvariga för undervisningen, var syftet och målet att fylla luckor som skolan hade underlåtit att fylla. Undervisningen fungerade som ett sätt för föräldrarna att engagera sig i sina barns skolgång. Föräldrar uppfattade sina chanser att bli involverade i sina barns utbildning i den ordinarie kommunala skolan vara begränsade, dels på grund av språkliga hinder och dels för att de upplevde sig betraktade som förespråkare för ett annorlunda synsätt på skola, kunskap och utbildning än vad lärarna i de kommunala skolorna omhuldade (Bouakaz, 2007).

I nästa del presenteras rapportens empiriska material och tillvägagångssättet.

4. Rapportens empiriska material

Insamlingen av empirin som denna rapport bygger på har en såväl kvantitativ som kvalitativ karaktär och undersökningen. Den grundläggande metodologiska ansatsen är dock att betrakta som etnografisk. I den här delen presenteras tillvägagångssättet vid datainsamlingen. Det kvantitativa underlaget används i huvudsak för att presentera de undersökta komplementära skolors omfattning och undervisningsinnehåll och efterfrågan i Malmö. Insamlat material är inte representativt för hela Malmö men ger en bra bild om fenomenet komplementära skolor. Malmö har valts som undersökningsområde då den betraktas vara en språklig och mångkulturell stad. I staden bor närmare 123 531 invånare med annan etnisk bakgrund dvs. 41 procent av Malmös befolkning. De talar ca 170 olika språk i Malmö (Malmö stad, 2012). Det empiriska materialet vilar på tre olika men interrelaterade datainsamlingar. För det första har en övergripande kartläggning av Malmös komplementära skolor genomförts. För det andra har två enkätstudier, en på tio gymnasieskolor och en enkät på fyra grundskolor för elever i åk 4-9, genomförts. Slutligen bygger studien på insamlat material från tre fallstudier, där tre typer av komplementära skolor har undersökts närmare genom fler än 20 besök, observationer och intervjuer (hur många?). Jag väljer att benämna dessa Kalaskolan, Baliskolan och Rustaskolan. Data som presenteras här samlades under hösten 2010 och våren 2011.

Inledningsvis presenteras de kvantitativa data som samlats in genom två enkätundersökningar utöver kartläggningen. Efteråt berör jag de mer kvalitativa studierna i form av fältanteckningar från observationerna under mina besök samt intervjuer med fyra av de huvudansvariga föräldrarna för de tre ovan nämnda utvalda komplementära skolorna.

Urval

Studien inleddes med en kartläggning av komplementära skolor i Malmö. Den gick till på så sätt att ett frågeformulär skickats ut till 90 föreningar i Malmö (svarsfrekvens 60 erhållna svar). Information om de olika föreningarna skaffades genom kontakt med fritidsförvaltningen i Malmö stad och de olika studieförbunden ABF, vuxenskola, Ibn Rushd, Medborgarskolan.

Jag har därtill haft tillgång till två enkätundersökningar. Den första, som ingår i projektet Ett utbildningspolitiskt dilemma: Mångkulturell inkorporering och skolframgång, vilket finansieras av Vetenskapsrådets Utbildningsvetenskapliga kommitté- är en enkät som besvarats av drygt 940

elever på 10 gymnasieskolor i Malmö. Här ställdes frågor om eleven deltagit i komplementär undervisning utanför skolan arrangerad av en församling, en förening eller en föräldragrupp.

Utöver denna enkät har en särskild enkät med fokus på enbart elevernas deltagande i komplementära skolor genomförts på fyra skolor i Malmö. Skolorna valdes strategiskt i fyra stadsdelar för att ge en bild av i vilken omfattning fenomenet komplementär undervisning förekommer. Inte heller detta urval är förstås representativt för Malmö, men skolorna valdes av olika skäl. Dels för att de utgör exempel på skolor med många barn och ungdomar med utländsk bakgrund och dels för att det i skolornas närområde fanns flest komplementära skolor, enligt den information som framkom i kartläggningen.

Slutligen har jag mot bakgrund av den inledande kartläggningen strategiskt valt ut tre fall, då de utgör tydliga exempel på olika typer av komplementära skolor i Malmö.

Kartläggningsfasen

I planeringsfasen bestämdes det att insamlingen av data måste föregås av en översikt om hur många föreningar som fanns inskrivna i Malmö stad och som bedrev komplementär undervisning relevant för undersökningen. Ett svarsformulär följt av ett brev skickades ut under hösten 2010 till 90 föreningar registrerade i Malmö stad. Det visade sig att det finns närmare ett 40-tal komplementära skolor runtom i Malmö, i vilka mer än 2500 barn och ungdomar gick. Det finns barn och ungdomar som går på mer än en komplementär skola. Det kan hända att en elev får läxhjälp på en komplementär skola och läser modersmål, kultur och religion på en annan.

Nedan redovisas antal och typ av skolor enligt den kartläggning som gjorts i Malmö hösten 2010.

Tabell 1. Antal av olika typer av komplementära skolor i Malmö enligt översikten

Typ av komplementär skola	Antal
Läxhjälp och undervisning i olika skolämnen	10
Språk och kultur	19
Religion, språk och kultur	11

Enkätundersökningar

Två enkätundersökningar har genomförts, den ena under senare delen av vårterminen 2011 och den andra under höstterminen 2011.

Enkät 1

Den första enkätundersökningen genomfördes i totalt elva gymnasieskolor i Malmö. Urvalet av skolorna består av såväl kommunala som fristående skolor samt med en rad olika och jämförbara studie- och yrkesförberedande och individuella programprofiler. Själva enkäten är omfattande och innehåller frågor om framgångsfaktorer i de mångkulturella skolorna, där en av frågorna behandlade just elevernas deltagande i den komplementära undervisningsformen utanför den ordinarie skolgången. Enkäten vände sig till samtliga elever i de aktuella gymnasieskolornas första årskurs och besvarades av drygt 940 elever. Det externa bortfallet i denna undersökning uppgår till 20 procent. Ungdomar med "utländsk bakgrund" (två föräldrar födda i utomnordiskt land) utgör 43 procent (402 elever) av det totala antalet elever i databasen. Av dessa anger 8 procent (33 elever) att de deltagit i extraundervisning anordnad av förening och/eller religiös församling under sin gymnasietid. 13 procent (51 elever) anger att de har deltagit i motsvarande undervisning under sin högstadietid.

Enkät 2

Den andra enkätundersökningen vände sig till fyra grundskolor belägna i fyra olika stadsdelar i Malmö stad. Enkäten var specifikt utformad med frågor om den kom-

plementära undervisningsformen. Syftet med undersökningen var att kartlägga och skaffa oss en uppfattning om antalet elever i de olika skolorna och årskurserna som deltar, har deltagit eller inte alls känner till de komplementära skolformerna anordnade av de olika föreningarna i staden. Enkäten besvarades av totalt 595 elever i år 4-9 under höstterminen 2011. Resultaten visar att i dagsläget deltar totalt 105 elever i någon form av de komplementära skolornas undervisning. 81 elever har tidigare deltagit men hade på grund av skilda anledningar slutat vid undersökningens genomförande. Av de anledningar eleverna har angivit som orsak till att de slutade var att det hade blivit för stressigt att kombinera studierna med fritiden, att lärarna på den vanliga, ordinarie skolan rekommenderade eleverna att inte gå dit mer samt att eleverna inte längre kände behov av den hjälp de kunde få på den komplementära skolan. Den sistnämnda orsaken utgjorde drygt 43 procent av eleverna som tidigare hade deltagit i komplementär undervisning.

En fråga behandlade om eleverna kunde tänka sig att gå i en komplementär skola och resultaten blev enligt följande: 182 elever svarade nej, 189 elever svarade att de var osäkra om de ville delta, 89 elever var positiva till att delta och svarade ja medan 19 elever lät bli att besvara frågan överhuvudtaget. Fastän enbart 89 elever svarade ja på frågan om de kunde tänka sig gå i en komplementär skola, har antalet elever som uttryckte behov av hjälp varierat beroende på skolämne. Av det totala antalet elever på 595 angavs följande önskemål och behov av hjälp enligt tabellen nedan:

Tabell 2. Behoven av stöd tillfrågade elever på de fyra grundskolorna

Ämne:	Antal elever (av 595 elever):
Svenska	172
Matematik	290
Engelska	234
Modersmål	128
Lek och kultur	113
Religion	150
Historia	155
Övriga ämnen som biologi, fysik, kemi, moderna språk, geografi, att lära sig klockan och skrivstil	85

5. Komplementära skolor i Malmö

Nedan kommer jag kortfattat att beskriva de tre utvalda fallskolor för att ge läsaren en uppfattning om deras verksamhet. Därefter följer en presentation av insamlat kvalitativt datamaterial om föräldrarnas mobilisering och de komplementära skolornas logik, praktik och det pedagogiska innehållet. Vi kan även följa huruvida de ansvariga på de respektive komplementära skolorna arbetar med barns och ungas välfärd, framgång i skolan samt integration i det svenska samhället.

Det finns tre typer av komplementära skolor i Malmö: 1) en del skolor sysslar med läxhjälp och undervisning i olika skolämnen, 2) andra skolor ger barn och ungdomar möjlighet att utforska kulturella aspekter och skaffa sig kunskap om kulturarvet samt fokuserar på språkinläring, kultur i form av teater, drama och dans och 3) vissa skolor har enbart ett religiöst innehåll. En del komplementära skolor samarbetar med de lokala skolorna och föreningarna i närområdet, medan andra samarbetar med olika studieförbund. Barnens ålder varierar allt från 5 år och upp till 18 år med undantag av en skola som även har en förskoleavdelning för barn från och med 1-årsåldern. Eleverna är i stort sett nivågrupperade utifrån deras språkkunskaper i modersmålet eller också i vissa fall utifrån ett rent åldersmässigt perspektiv. Många barn börjar i dessa skolor när de är 5 år och fortsätter tills de går ut gymnasiet. I komplementära skolor som anordnar läxhjälp, är barn och ungdomar ofta blandade oberoende av ålder och kunskapsnivå. En stor andel barn och ungdomar som deltar i undervisningen är födda i Sverige medan majoriteten av lärarna som undervisar i dessa skolor är utrikesfödda. De flesta av lärarna är kvinnor som antingen har lärarexamen eller annan akademisk högskoleutbildning från hemlandet. Flertalet av lärarna arbetar inom den kommunala utbildningssektorn i såväl förskolor som grundskolor.

De komplementära skolorna får sällan ekonomiskt stöd från de lokala myndigheterna och även om de erhåller det så handlar det oftast om småskaliga bidrag. Somliga skolor söker pengar hos externa finansiärer och sponsorer. Andra försörjer sig enbart genom familjernas och föräldrarnas bidrag. Skolorna har friheten att utveckla sina egna läroplaner, kursplaner, examinationer och bedömningar.

Kalaskolan

Kalasskolan har sin verksamhet i en kommunal skola belägen i ett höghusområde i Malmö. Kalaskolan har aktiviteter på lördagar och söndagar. Vi blev mottagna av

Amina som är verksamhetsansvarig för skolan och som till vardags arbetar på en kommunal förskola. Amina gav intrycket av att agera som skolledare där hon tog sin uppgift på fullt allvar. Efter att ha hälsats välkomna, berättade hon om skolans verksamhet. Verksamheten har åtta kvinnliga undervisande lärare och en manlig lärare som mestadels fungerar som elevassistent under rasterna. De flesta lärare arbetar liksom Amina inom skola eller förskola till vardags. Vissa läser även till lärare eller förskollärare på högskolan. Kalaskolan startade för tio år sedan, men bedriver sin nuvarande verksamhet sedan sex år i lånade skollokaler i närområdet. Närmare 70 barn mellan 4 och 15 år deltar i undervisningen i språk, religion och kultur. Läxhjälp anordnas vid behov. Verksamheten är öppen varje lördag och söndag mellan kl. 11.00 och 15.00. Föräldrarna betalar en symbolisk summa för skolmaterial som böcker, pennor och skrivhäften.

Verksamheten

Kalaskolans profil präglas i mångt och mycket av språk, religion och kultur. Skolan tillhör det jag väljer att kalla för ”nomadskolor”, d.v.s. att den under många år saknade egen lokal att vistas i och tvingades därför bedriva sin verksamhet i många olika byggnader innan de till slut fick tillgång till skollokaler i närområdet. Att ha en egen lokal är avgörande för stabilitet och kontinuitet, säger Amina. Skolan erbjuder språkundervisning i arabiska, kurdiska, turkiska och planerar att starta undervisning även i bosniska inom en snar framtid. Förutom språk undervisas barnen i islam där koranundervisningen hålls på en nybörjarnivå så att barnen lär sig utföra sina vanliga fem böner per dag. Undervisning i folkdans och kultur är ett moment som är väldigt uppskattat av barnen, enligt Amina. De barn och ungdomar som deltar i undervisningen bor i olika delar av Malmö. Verksamhetens goda rykte har spridit sig till flera bostadsområden så att barn från städer i Malmös när-område (Lund, Bjärred, Staffanstorp och Dalby) bussas dit. Stöd och finansiering sker med hjälp av bidrag från föräldrar och studieförbund. Kontakten med föräldrar vars barn går på Kalaskolan hålls via bl.a. veckobrev och föräldramöten två gånger per termin. Många föräldrar erbjuder även hjälp och stöd till skolans verksamhet. Skolan och dess ansvariga/undervisande föräldrar/lärare har därmed en namnlista på frivilliga krafter som de kan vända sig till när behovet uppstår.

Baliskolan

När jag var på besök för första gången såg Baliskolan ut som en källarlokal under höghusen, men bakom väg-

garna fanns en hel del verksamhet. Många små rum med bord, stolar, datorer och andra redskap för lärande fanns där. Barnen och ungdomarna började samlas redan innan klockan fem tillsammans med en hel del föräldrar. Barnen varierade i ålder, allt från tredjeklassare till gymnasielever. Barnen fann sina platser ganska snabbt och delades upp efter läxbehov, studieämne och ålder. Det fanns flera vuxna i lokalen men Abou är den som ansvarar för verksamheten tillsammans med andra frivilliga föräldrar. Frivilliga familjer, pedagoger och privatpersoner deltar för att hålla aktiviteterna vid liv. Det etniska nätverket är det starkaste och många engagerar sig på olika sätt i området. Antalet som besöker läxhjälpen överstiger 50 barn och ungdomar. Många kommer dit regelbundet men en del kommer enbart när de har prov eller något ämne som de behöver hjälp med. Aktiviteter hålls varje dag förutom på onsdagar och söndagar.

Verksamheten har ett enormt stort socialt nätverk för individer med somalisk bakgrund, kultur, religion och traditioner. Föräldrar har möjlighet att träffa andra föräldrar och därmed lyfta upp olika ämnen, områden och bekymmer som de inte själva kan lösa. Språket var en av de faktorer som de i föreningen regelbundet lyfte upp till diskussion och som bottnade i svårigheten med läsläsningen – att just förstå syftet och knäcka koden i det svenska språket. Genom att kunna hjälpa barnen med läxorna förenklar man skolgången för barnen, menar Abou.

Rustaskolan

Vid besöket på Rustaskolans komplementära verksamhet för rysktalande barn träffade jag Elenor som är verksamhetsledare, pedagog, organisatör samt en av lärarna i verksamheten. Den enkla anledningen till att ha kommit på idén om att starta en sådan skola är att hon hade upplevt att den modersmålsundervisning som erbjöds i vanlig skola inte var tillfredsställande nog och tog därför på sig rollen att börja organisera verksamheten. Verksamheten har funnits i drygt 10 år, men kom igång på allvar med verksamheten för barn och ungdomar först år 2008 efter att ha flyttat från Lund till Malmö. Till en början gick det ganska trögt, berättar Elenor. Det var inte många som anmälde sitt intresse och barngruppen var relativt liten med endast tolv inskrivna barn. Eftersom verksamheten är ideell var Elenor begränsad både tidsmässigt och resursmässigt. Efter att ha anordnat en julfest på traditionellt ryskt sätt blev intresset för skolan mycket större än väntat. Därefter växte barngruppen till omkring 70 barn

och då kunde de delas in i olika åldersgrupper. Genom att förlägga verksamheten till söndagar lyckades de fånga upp och rekrytera (nya) föräldrar som annars var upptagna under arbetsveckan.

Verksamheten

Rustaskolan har en profil som i stort sett präglas av språk och kultur. Med lekfulla metoder försöker de utveckla barnens ryska språk. Det är inte alltid så lätt att få barnen att använda sitt modersmål om de inte ser användningen av det, genom att de gör sig lika lätt förstådda på svenska i hemmet, berättar Elenor. Därför försöker pedagogerna att motivera och uppmuntra barnen att använda språket, till exempel genom att sätta språket i en kulturell kontext. När barnen får förståelse för kulturen blir det alltså lättare att lära dem språket. Skolprogrammet innehåller många ämnen, allt från vanlig ryska och teater till laborativ matematik, logik och astronomi. Samtliga pedagoger har en pedagogisk utbildning och strävar efter att hålla hög kvalitet på undervisningen. En del lärare har utbildats såväl i hemlandet som i Sverige. Barnen kan börja i verksamheten redan när de är ett år. De äldsta är för närvarande tolv år, men det finns en önskan om att följa upp barnen ända till gymnasienivå.

Kontakten med barnens föräldrar kan variera från fall till fall, menar Elenor. Svårigheter i kommunikationen med föräldrarna kan uppstå främst när till exempel pappan är svensk eller dansk och mamman är rysktalande. När verksamheten bedrivs enbart på ryska, även i korridoren för att skapa ett helhetssammanhang, så kan fäderna känna sig utanför. Pedagogerna försöker då inkludera fäderna och uppmuntra dem till att acceptera och stödja mammornas och pedagogernas strävan att bemästra modersmålet. Föräldrarna har även möjlighet att själva utveckla verksamheten med olika insatser. Skolan har en aktiv föräldragrupp som har anordnat en dockföreställning på ryska för barnen och den har blivit en succé, enligt Elenor. Intresserade får även komma på besök och se hur verksamheten bedrivs så att fler familjer kan ansluta sig till skolan.

Verksamheten har inte fått tillstånd att utfärda bevis för barnens språkinläring som skulle kunna tillerkännas legitimitet i det övriga skolsystemet. Skolan kan utfärda intyg, men intyget saknar den status som krävs för vidare studier. Ett alternativ är att låta barnen skriva prov på en ambassad, men reglerna skiljer sig åt mellan europeiska och rysktalande länder vilket i sin tur gör att det ändå inte anses vara jämbördigt.

6. Föräldraengagemang för ett framgångsrikt lärande och identiteter för barn och unga

Den här delen av rapporten innehåller presentation av det kvalitativt insamlade materialet i form av intervjuer med fyra lärare/föräldrar på de ovan nämnda fällskolorna och deltagande observationer. Jag har valt att presentera lärarnas svar i tre olika teman: 1) Undervisning och lärande, detta visar lärarna genom sitt målmedvetna pedagogiska arbete och med användning av olika inlärningsmetoder och läromedel, som ofta är skapade av lärarna själva eller inköpta från olika länder tillhörande varje etnisk grupp; 2) Kulturarvstudier, här undervisar lärare i ämnen som sällan tillhandahålls på ordinarie kommunala skolor eller friskolor; 3) Det mångkulturella medborgarskapet, här arbetar lärarna med att socialisera barnen i det svenska samhället och för att de ska lära sig erkänna olika kulturella skillnader som finns i ett samhälle. I ljuset av ovan presenterade teorier kommer jag att diskutera de mångkulturella komplementära skolors sätt, och föräldrarnas strävan, att forma samhällsnyttiga, stolta och självständiga individer.

Undervisning och lärande på komplementära skolor

”[...] jag har gått runt och letat efter folk som har det lilla extra, för att lära ut [...]”

(Amina, verksamhetsansvarig på Kalaskolan).

Det görs satsningar på olika nivåer för att få barn och ungdomar att lyckas i skolan, nå framgångsrika resultat och skaffa sig en trygg mångkulturell tillhörighet. Detta görs genom att ge stöd i form av läxhjälp, importera läromedel från sina hemländer eller producera egna, anpassa undervisningen till elevernas behov, hålla interna och externa fortbildningar för lärare, upprätthålla en tät kontakt med föräldrarna och genom att samverka med de kommunala skolorna i syfte att utveckla en komplementär undervisningsverksamhet för barn och unga. Samtliga komplementära skolor lägger stor vikt på språk i deras strävan att kvalificera barns och ungdomars språkförmåga. Stor vikt läggs på svenska språket när det gäller läxhjälp och modersmålsundervisningen när det gäller kulturarvet. Lärarna anser sig vara mycket engagerade och satsar det lilla extra som behövs för att barn och ungdomar ska lyckas i skolan och nå framgång.

Ansvariga lärare på respektive komplementära skolor gör en klar redogörelse för hur de arbetar för att kvalificera, socialisera och subjektifiera barn och ungdomar till framgångsrika elever i den svenska skolan och samhället (Biesta, 2006, 2009). Lärare (föräldrar) upplever inte att deras metoder strider mot den ordinarie skolans metoder. Det finns mycket i lärarnas berättelser som bekräftar hur de arbetar i linje med den svenska läroplanen och skolans styrdokument inklusive de olika internationella avtal och konventioner som Sverige har undertecknat.

Hur organiseras lärande på komplementära skolor?

Enligt ansvariga på de undersökta komplementära skolorna upplever många föräldrar att många barn halkar efter i sina studier samt att modersmålsundervisningen och kulturstudierna i grundskolan inte är tillfredsställande i ryska, arabiska och somaliska. Därför har verksamheten en viktig roll för de inblandade föräldrarna och barnen, där de inte enbart tränas i språket genom lekfulla former, utan även lär sig språket i en kulturell kontext som den kommunala skolan inte kan erbjuda, menar de ansvariga föräldrarna. Mycket av de läromedel som används är antingen skapade av lärarna själva eller importerade från olika länder. Föräldrarna står ofta för läromedelskostnaderna på skolan.

Inläring sker på olika sätt och beroende på vilka nivåer barnen befinner sig. Undervisningen i språk, kultur, dans och teater bedrivs med hänsyn till barns och ungdomars olika nivåer. Det viktiga och centrala för lärarna i deras undervisning är att barn och unga tycker om det de gör, fastställer Elenor som är lärare och förälder i den ryska skolan. Undervisningen bedrivs ideellt, men många av lärarna får ett symboliskt arvode för sin tid och sitt engagemang för barnen. De flesta lärare har en lärarexamen från hemlandet eller Sverige och arbetar även som lärare inom den kommunala skolsektorn och förskoleverksamheten. Samtliga lärare betonar ordet ”undervisning med kärlek”, med andra ord om ett barn känner att han/hon är omtyckt av sin mattelärare till exempel, blir resultat att barnet känner en viss trygghet, tycker om ämnet och gör sitt bästa för att prestera bättre, hävdar de verksamhetsansvariga.

De kan inte lära sig skriva om de hatar språket. Det är viktigt att de känner att de vill prata och skriva om något.

Jag är både förälder och lärare och jag tar med mina föräldrars erfarenhet och tänker att det ska blir roligt för barnen, vi måste leka, vi måste sjunga, vi måste möta barnen med ett leende och de måste känna sig glada när de kommer hit och ännu gladare när de går härifrån. Det är vår slogan här, att vi måste ha det jätteroligt och att de vill prata ryska och vill komma hit mer. (Elenor, verksamhetsansvarig på Rustaskolan)

Elenor betonar vikten av glädje och lustskapande genom att ta tillvara elevernas egna erfarenheter och sättet att lära sig på. "Inget kommer med tvång" menar hon vidare och trycker på en bra relation mellan eleven och läraren som präglas av glädje och lust att lära. Hennes kollega Romana håller med och tycker att det är viktigt att plocka fram de goda sidorna i barnet genom att göra undervisningen rolig:

Ja, vi har allt möjligt roligt, så fort vi ser något intresse hos barnen som skulle kunna locka dem, så ändrar vi allt och försöker dra dem, tycker de om teater, ok så gör vi teater, barnen ändrar sina intressen, förra året kunde vi inte samla till en teatergrupp, men detta år var det tolv som var intresserad. Ok, vi kör teater bara det blir roligt för er. (Romana, lärare på Rustaskolan)

Det är en förutsättning att undervisningen är anpassad till barns och ungas olika nivåer för att de inte ska bli uttråkade. Det gäller att lägga ribban på rätt nivå, menar Romana: *"De som inte vill, kan göra något annat, vi utgår ifrån barnens intressen i första hand"*.

Amina berättar att deras arbete kan handla om en hel del olika saker, allt från utbildning och vägledning av barn och unga till att träna dem i att hitta lösningar på olika problem de kan möta i vardagen:

Vi sysslar med jättemycket utbildning och det här är viktigt vi säger till barnen att det här med skolan är din framtid och han måste förstå innebörden av framtiden, vad han ska bli. Vi kommer med många idéer, speciellt med de stora barnen, om de har ett problem så ställer vi frågor: - varför måste du göra det, finns det någon orsak, är det något problem, kan vi hjälpa dig, kan vi vända oss till skolan och många barn som hade svårt att öppna sig men vi kände när vi började hjälpa till att det blir bättre. Många barn som hade det svårt från början öppnar sig men vi känner att när de själva har pratat ut om detta har de blivit bättre faktiskt. (Amina, verksamhetsansvarig på Kalaskolan)

Nästan alla pedagoger på Rustaskolan är högutbildade med en lärarutbildning från Ryssland. Personalen har varit på utbildning anordnade av Ryska ambassaden och deltar i olika konferenser om flerspråkighet samt om hur man undervisar i ryska som andraspråk. Kompetensutveckling av lärare i de komplementära skolorna sker på olika sätt både internt och externt. Amina och hennes kollegor på Kalaskolan har inte samma förutsättningar för fortbildning. Den kompetensutveckling som finns tillgänglig sker oftast internt i form av erfarenhetsutbyte mellan lärarna där de försöker anpassa sin undervisning till de svenska förhållandena och till hur barnen lär sig i den ordinarie skolan. Genom interna utbildningar försöker lärare på Kalaskolan hänga med i den fortloppande skolutvecklingen.

För Amina som ansvarar för Kalaskolan räcker det inte enbart med att ha en lärarbakgrund för att undervisa barn och ungdomar och särskilt inte de elever som deltar i undervisning på helger och/eller efter skolans slut. Det måste vara personer som brinner för barnen och har det där lilla extra, som hon uttrycker det:

Ja, ja och det går inte ihop och det kommer inte funka och att de kan när det gäller barn och inte bara sover och står där och lärare de, det finns olika sätt att lära barn och olika sätt hur barn tar det du lär dem, jag har gått runt och letat efter folk som har det lilla extra, för att lära ut det ... så ja, så sedan har jag hittat folk och de passade inte, så det gick inte där och sedan för att hitta, det blev jättemycket och det är en förening också som verkligen vet vad man vill, så är det för det mesta. (Amina, verksamhetsansvarig på Kalaskolan)

Romana menar att det gäller att hålla humöret uppe och ha en bra samverkan med kollegerna även om man har det lilla extra för barnen:

[...]även om man har väldigt mycket positiv energi blir man ändå uttråkad att tänka att man kämpar så mycket och det är så mycket emot och det är söndag, att jag går ifrån min familj, svårt att hitta material och hur hittar vi resurser till det och här vi gör. Det har man ingen tid, vad göra man och då träffar man folk som sitter i samma sits och kring de runda bords diskussioner får man mycket lösningar, här kommer jag på den och här gör vi så, här gör vi så, vi håller ju mycket kontakt med kollegorna i Danmark och Lund... (Romana, lärare på Rustaskolan)

Samverkan med föräldrarna är central och utgör kärnan i verksamheten. Föräldrarna hålls informerade exempelvis genom veckobrev som ofta skickas via mail på respektive språk, genom telefonsamtal, genom föräldrarnas spontana besök och genom föräldramötena. Föräldrar brukar oftast lämna och hämta sina barn och hinner i samband med det växla några ord med ansvariga lärare. Kontakten med föräldrar sker därmed på ett naturligt sätt utan några komplikationer eller svårigheter eftersom lärarna talar föräldrarnas modersmål och har etablerat relationer med dem. Många av lärarna är själva föräldrar på de komplementära skolorna. En del av lärarna och föräldrarna träffas även utanför skolan i samband med andra sammanhang och tillställningar såsom på fester, vid firande av högtider eller andra kulturella arrangemang. Lärarna och föräldrarna delar gemensamma kulturella värderingar som många gånger underlättar kontakten och samarbetet mellan dem i den privata sfären.

Hur organiseras läxhjälpen och lärande på Baliskolan?
Idén bakom den komplementära läxhjälpverksamheten på Baliskolan föddes när Abou träffade på bekanta och kompisar som ofta uttryckte behov av hjälp och stöd för sina barns skolestudier. Framför allt fanns ett stort behov av hjälp i de naturvetenskapliga ämnena som fysik och kemi och matematik. Abou, som är högskoleutbildad inom naturvetenskap och har arbetat som lärarassistent på många gymnasieskolor runt om i Malmö, startade Baliskolan för att inrikta sig enbart på att ge stöd och hjälp till barn som talar somaliska, men alla andra barn är naturligtvis också välkomna:

Vi har elever från åk 3 upp till gymnasiet som behöver hjälp med nästan alla ämnen. De behöver hjälp med svenska, engelska och matte, men inte bara det utan även hjälpa de andra ämnena, men det är kärnämnen som vi fokusera mest på. (Abou, verksamhetsansvarig på Baliskolan)

Abou berättar att föräldrar skickar sina barn till honom i syfte att få den hjälp de behöver för att prestera bättre i skolan. Men många gånger kan föräldrarnas önskan och ansträngningar krocka med barnens som inte tycker sig behöva den "extrahjälpen". En konflikt kan därmed uppstå mellan förälder och barn till en början: *"Men det vi kan säga är att, stora gruppen har utvecklat otroligt mycket och föräldrarna har kommit också med besked, i form av delprov som de barnen gjort i skolan och att det finns stor skillnad nu efter att ha fått läxhjälpen"*, säger Abou. Han menar att be-

hovet av hjälp är stort bland barnen, men att avståndet till och från skolan ofta kan vara ett hinder för många. Framför allt är det ett hinder för de föräldrar som saknar bil eller transportmedel att ta sig till skolans lokaler med. Trots det finns det de som är mycket motiverade och tar sig dit ändå. För Abou handlar arbetet med att ge hjälp och stöd till dessa elever mer om att höja elevernas självförtroende och skapa ett positivt förhållningssätt hos eleven till det han/hon studerar. Han anser att många lärare i den ordinarie skolan misslyckas med att ge den lilla extra motivationen till eleverna. Han berättar om sina erfarenheter från den kommunala skolan han tidigare har arbetat i:

Kompetens också, jag har märkt det, det är märkligt det, jag arbetade som assistent till en lärare som inte kunde matte och som har behörighet som lärare i grund och botten men kunde inte matte och undervisade i matte. Det finns stora grupper till exempel i vissa stadsdelar som bara har en lärare som ofta inte hinner hjälpa alla, utöver det står språket som ett hinder också. Invandrarbarn som inte behärskar språket, hur skulle du få dem att räkna. Språket är mycket viktigt för att lösa olika problem, det har jag märkt inte bara hos dem som nyligen anlänt utan även dem som har vuxit upp här. De kan massa vanliga svenska ord men inte terminologi ... här får de mycket hjälp, inte bara förklara hur man räknar, utan förklara orden, vad de betyder. Vi tar det sakta men säkert. De lär sig och förstår. De är nöjda efter att de har varit här. (Abou, verksamhetsansvarig på Baliskolan)

Läxhjälpverksamheten handlar för Abou om flexibiliteten och tillgången till tid. När en elev inte förstår vad de svenska orden i en lärobok betyder, använder han sig av somaliska för att förklara det för eleven. Tanken och målet är att utöva det svenska språket i första hand och modersmålet i andra hand, betonar han. Modersmålet används först när det inte går att förklara det svåra/problematiske på svenska och fungerar mer som ett redskap för att förklara innebörden i den svenska terminologin i exempelvis ämnena matematik, fysik och kemi.

Abou tycker att den kommunala skolan har misslyckats med att fånga upp elevernas intresse och motivation till att skaffa sig en bra utbildning. Misslyckandet beror många gånger på att skolan har underlåtit att motivera eleverna i tidig ålder samt ge dem det stöd och den hjälp de behöver, menar han. Abou menar att man inte kan vänta tills eleverna kommer till gymnasieskolan för att fundera ut hur man ska hjälpa dem. Han har mycket att anmärka på den

kommunala skolan och kritiserar denna för att inte klara att fånga upp och hjälpa svagpresterande elever med en annan etnisk härkomst än den svenska. Abou konstaterar vidare att det handlar om två saker, som hänger ihop, för att undvika detta misslyckande i skolan och det är lärarnas kompetens och bemötande: *"Det är kompetensen, men det är kompetensen och bemötandet egentligen har man inte kunskap kan det vara svårt att undervisa. Bemötande är viktigt för att ge eleven känsla av trygghet och tillit till vuxna och andra runtom"*. Med de insatserna Abou gör, lyckas han ofta få eleverna att känna sig stolta och glada över känslan "Jag är somalier, jag kan, jag duger". Den stoltheten och glädjen ett barn visar när det lyckas få bra resultat på ett prov eller ett läxförhör, är stor och obeskrivlig vilket i sin tur får Abou att känna tillfredsställelse och att det var mödan värt. Nedan berättar han om en flicka som har lyckats bra:

Jag kommer ihåg en tjej som kommit med kemi A, hon var rädd för kemi, hon kunde nästan inte öppna boken, sedan efter att hon fick hjälp klarade hon hela provet sedan kom hon och sa varför kan du inte undervisa i skolan?... jag brukar skoja med henne genom att säga om du blir såhär duktig i kemi då kan du bli min assistent. Hon är bra mmm, bra, ibland det behövs att hitta den gnistan som sätter igång, eller ger en självförtroendet som man behöver och gör att man upptäcker att man är duktigare än vad man trodde. (Abou, verksamhetsansvarig på Baliskolan)

Abou berättar vidare att eleverna många gånger inte vill gå hem utan hellre sitter kvar och räknar efter det att tiden för läxhjälpen nått sitt slut: *"Jag tänker i skolan vill de gå hem så fort som möjligt, här vill de stanna och räkna å så, så ser man att man lär sig något nytt och det gör att man vill lära sig ännu mer"*. Abou blir ofta stoppad ute på gatan av föräldrar som vill intresseanmäla sina barn hos honom eller helt enkelt komma dit med dem: *"Ja, ibland stoppar föräldrarna mig på gatan och de säger mina barn vill och vill..."*

Baliskolans verksamhet fungerar mer som en "drop in" verksamhet, eftersom antalet barn och ungdomar ökar hela tiden och platserna är begränsade. Barn och ungdomar betraktar och använder skolan som ett ställe där de kan göra sina läxor i lugn och ro och med möjlighet att få hjälp när det behövs. Många tjejer kommer dit dels för att träffas och umgås rent socialt och dels för att göra sina läxor tillsammans. Abou berättar att många elever hjälper varandra och ofta uppmuntrar varandra till högre studier.

Sammanfattning

Enligt lärarna på de olika komplementära skolorna vilar undervisning och lärande på ett antal viktiga incitament; lust, glädje, kärlek, anpassning till barns och ungdomars olika kunskapsnivåer och en bra relation mellan lärare-elev samt föräldrar. Detta bidrar till ett erkännande av barns och ungdomars hemkultur och av ett bemötande som präglas av respekt för den man är. Dessa incitament sammanfattar identiteter som uppmuntras av lärarna i de komplementära skolorna i syfte att forma framgångsrika individer och på det sättet ge dem försprång i sina ordinarie skolor. Föräldrarnas och lärarnas utsagor vittnar om att framgång kan sträckas till att innebära mer än enbart undervisning i modersmål och kulturarv. Föräldrarna erbjuder barnen genom sin mobilisering en möjlighet att utveckla en framgångsrik identitet knuten till både det att samla kunskap om och bredda deras föreställningar om den etniska och språkliga identiteten. Genom rekrytering av föräldrar som lärare, användandet och skapandet av olika läromedel försöker de komplementära skolornas ansvariga att inte vara annorlunda i sin organisation än den ordinarie skolan. Lärarna försöker använda sig av en pedagogik som är anpassad till barn och ungdomar men till skillnad från den ordinarie skolan erkänner den komplementära skolan det som föräldrar definierar som sina hemländers kultur.

Bevarandet av kulturarv samt identitetsutveckling

"Vår kultur platsar inte riktigt i den vanliga skolan"
(Abou, verksamhetsansvarig på Baliskolan)

Kulturarv omfattar traditioner, idéer och värden som vi övertar från tidigare generationer. Definitionen av kulturarv förändras med tiden. Kulturarv berättar för oss hur samhället har sett ut genom tiderna och hjälper oss att förstå varför det ser ut som det gör idag. Den historiska aspekten är viktig för förståelsen av den egna närmiljön och därmed också viktig för vår livskvalitet.

Föräldrarnas och likväl lärarnas mål med den komplementära skolformen går ut på att ge barnen den nödvändiga kunskapen om och känslan av tillhörighet till den egna kulturen och traditionen genom bevarandet av just kulturarvet. Denna strävan projicerar en önskan hos föräldrarna som ger uttryck för behovet av bevarandet av kulturarvet i form av att leverera kunskap om språket,

religionen, högtiderna och hemlandets historia och geografi till barnen. Kulturstudier framgår i texter, material och personalens sätt att göra saker på, vilka betonar vikten av att upprätthålla barns och ungdomars kulturella, språkliga samt historiska band till föräldrarnas kulturarv. Två av de tre komplementära skolorna, Kalaskolan och Rustaskolan, strävar i sitt arbete med barn och ungdomar att bevara föräldrarnas kulturarv. Barn och unga på Baliskolan får gå till en annan komplementär skola just för att lära sig det somaliska språket och den somaliska kulturen. Jag har också mött barn som går till mer än en komplementär skola eftersom olika komplementära skolor har olika inriktningar.

Amina på Kalaskolan gör en tolkning av den verklighet hon möter:

Jag tycker för det mesta tyvärr att barnen är egentligen kan man säga är vimsiga, de vet inte vad de ska göra, de vet inte om de tillhör det svenska samhälle, eller är det deras föräldrars, de vet inte, de vet inte vem de ska hålla med föräldrarna eller skolan... det värsta är det har kanske aldrig sett föräldrarnas forna hemland. De har bara hört mamma och pappa tala om det. (Amina, verksamhetsansvarig på Kalaskolan)

För de ansvariga i Rustaskolan är det viktigt att kunna bådadera. Det handlar inte enbart om att behärska det egna språket (ryska), kulturen och traditionen. Det är minst lika viktigt att barnen även är förtrogna med den svenska kulturen. Detta eftersom barnen lever i Sverige och på ett eller annat sätt för all framtid tillhör det svenska samhället:

Ja, det är båda delarna, jag tycker det är viktigt att man känner till att de har en förälder med en annan bakgrund och det är ingenting man skäms över för det är mycket så att många barn har ryska mammor och svenska och danska pappor, och då blir det oftast så att, i en del familjer att man pratar svenska och då tycker man ok vi bor i Sverige och mannen bor i Sverige och varför ska jag överhuvudtaget nämna det kring ryskkulturen och barnen ska växa upp här så låt barnen bara få växa upp utan den ryskkulturen, vilket jag tycker är att om man för över det på barnen så kanske barnen känner sig utanför för man är inte helt svensk och det är viktigt att hålla den balansen att både vara stolt över den kulturen man har med sig men också visa respekt för den kulturen man befinner sig i, så det är inte så att jag vill motivera alla föräldrar att pressa på med ryska hemma men att de hittar en balans för visst ska barnen kunna bra svenska när de börjar i skolan." (Romana, lärare på Rustaskolan)

Amina som ansvarar för de arabisktalande barnen på Kalaskolan, menar att barn och ungdomar måste känna till både den svenska och arabiska kulturen och att det måste råda en balans mellan dessa. Att växa upp utan att ha kunskap om föräldrarnas kultur gör att barn och unga växer upp som "kulturellt handikappade". Det är tragiskt, menar hon, att frånta barnen rättigheten och tillgången till ett kulturellt arv (i det här fallet det arabiska och muslimska som för övrigt alltid har varit en del av den europeiska historien). När man ställer frågan om varför Amina är så hängiven och driven i att överföra ett kulturarv till barnen med tanke på den tid och ansträngning det krävs till ett sådant frivilligt arbete och som "tas" från hennes "familjekonto", svarar hon att syftet är att reducera det dåliga ryktet många har om muslimer i allmänhet. Amina liksom andra i hennes situation vill göra sitt bästa för att hålla ett kulturarv levande och på det sättet minimera det dåliga ryktet som kan råda i samhället:

Lördag också och söndag också kan det bli arbete. Ja men faktiskt det här. Det här är för att jag faktiskt brinner för barnen och när jag ser det här, jag kan inte låta bli och kan jag göra något så måste jag vara i samtal om det behövs hjälp. Jag ser alla barn som mina barn och kan jag och har möjlighet att jag hjälpa till så ska jag göra det, faktiskt. Det går mycket dåliga rykten faktiskt om muslimska barn och muslimska kvinnor och muslimska män. Det är gör ju ont i hjärtat verkligen, för egentligen enligt vår religion ska det inte vara såsom det är beskrivs och det är det som man verkligen känner att det ska inte vara så här det ska vara tvärtom. (Amina, verksamhetsansvarig på Kalaskolan)

Amina menar att hon arbetar tillsammans med de övriga lärarna för att stärka barnens självförtroende genom att öka deras kunskap om sitt kulturarv: *"Jag vill reparera och jag försöker också och jag vill att alla föräldrarna ska tänka på det och jag vill att barnen också ska, jag har själv också barn och jag försöker också att..."* (Amina, verksamhetsansvarig på Kalaskolan)

Amina vidarehåller att "reparationen" inte enbart innebär att undervisa i Islam men också i andra kulturella incitament som stärker barnens identitet, kulturella tillhörighet och stolthet över att vara den man är:

Jag menar allt vi gör här stärker barnen. Vi har till exempel folkdans som barnen älskar jättemycket och det skapar också en känsla av tillhörighet för barnen. Vår

språkundervisning i arabiska, kurdiska eller turkiska stärker också barn. Barnen blir starka och säkra om de har sin kultur med i framtiden. Jag tror att det är positivt att barn ärver föräldrarnas kultur. Det går inte tvätta bort den. (Amina, verksamhetsansvarig på Kalaskolan)

För de ansvariga i Rustakolan utgör inte religionen en central kärna i arbetet med kulturarv. Elenor fastslår att de håller sig neutrala i den frågan och bedriver mycket sällan religionsundervisning. Elenor berättar att de först och främst jobbar med språk och att religionen inte är prioriterad i undervisningen. Rysktalande har kanske olika tro och inriktning och det kan bli känsligt och svårt att leva upp till allas förväntningar:

Ja, jätteneutral! Vi har det som mest en information av vad de firar i Ryssland till exempel påsk, men det är mest som information så att det finns folk som firar den högtid, det är så, men vi, religion försöker vi undvika, sådana frågor då det är många olika tro här, det är svårt. Vi har istället en lektion som heter etnokulturell, där vi lär oss vad det innebär att vara ryss till exempel, vilka högtider, vilka sånger, vilka lekar har barn där och vi leker och sjunger och gör allt som vanligt barn gör till exempel i Ryssland, så de får delar av sådant vardagliga kulturen man kan säga. (Elenor, verksamhetsansvarig på Rustaskolan)

Barn får på ett sätt "andas" sin kultur och tradition i dessa skolor, påpekade Amina. Detta i likhet med den undersökning som Reay och Mirza (2005) genomförde blir barnens kultur och normer inte ifrågasatta på samma sätt som de kanske blir i den kommunala skolan. Barnen tillåts att vara sig själva, menar Amina. Genom samtal och dialog med barnen försöker hon förklara olika levnadssätt:

Det är så här, när man kommer till skolans miljö eller förskolans miljö (ordinarie skola och förskola, min anmärkning) det är helt annorlunda än här. De känner att man förstår dem och att man kan förklara vad det innebär det här, är förbjudet i religionen eller tillåtet, eller att man får göra det eller inte det. I den vanliga skolan är det svårt för lärare som inte ha sådan kunskap att ha sådana diskussioner med elever, för då hamnar man i konflikter och problem men man måste verkligen få barnen att förstå, de måste själv hitta sig och befinner sin tillhörighet. (Amina, verksamhetsansvarig på Kalaskolan)

Att arbeta med att förse barnen med ett kulturarv som annars kan gå förlorat, får barnen att känna sig stolta över sitt språk och sin bakgrund och detta klassas som en mänsklig rättighet:

Jag tror inte de skäms och jag tror det är en del med vårt syfte att inte skämmas men man ska acceptera man behöver inte vara stolt utan jag behöver inte skämmas och känna jag är rysk och samtidigt svensk man kan från omgivningen känna stor press för att man är invandrare eller andra generationsinvandrare. (Romana, lärare på Rustaskolan)

Det arbetet innebär inte alltid att det är uppskattat av alla barn. Enligt Amina finns det många barn som inte tycker om att gå dit på lördagar eller söndagar. Det är föräldrarna som driver på och vill att barnen ska ta del av sitt kulturarv. Det kan ibland handla om föräldrar som har vuxit upp i Sverige och som ångrar att de inte har ägnat lite av sin tid åt att lära sig mer om sitt kulturarv när de var barn:

Ja, faktiskt det finns några som inte vill, men för de mesta, majoriteten vill gärna, föräldrarna är egentligen också intresserade för de, föräldrarna som vi har är nya föräldrar, som har bott här i Sverige som själva behöver och inte kan behärska själva det arabiska språket kan man säga, så de vill gärna att barnen ska lära sig för de vill inte att barnen ska begå samma misstag som dem, de vill att de egentligen ska kunna det. (Amina, verksamhetsansvarig på Kalaskolan)

Sammanfattning

Komplementära skolor erbjuder ett utrymme för olika kulturer och språk med alternativa metoder att fortleva vidare. I Malmö har komplementära skolor tillkommit av flera skäl som brister i en välfungerande modersmålsundervisning, avsaknad av kulturarvsstudier och på grund av det stöd vissa elever behöver men inte erhåller i den ordinarie skolan. Komplementära skolor arbetar särskilt med att få barn och unga att känna sig stolta över sitt språk, sin kultur och religion samt förutsätter att varje samhällsmedlem har rätt till att behålla föräldrarnas kulturarv. På det sättet får barn och ungdomar tillhörande olika etniska grupper en naturlig elastisk möjlighet att röra sig mellan föräldrarnas och majoritetssamhällets kulturarv samt flerspråkiga och mångkulturella hybrididentiteter (Ålund, 1997). Modersmålsinläring och undervisning i kulturarv går hand i hand för skapandet av en mångkulturell tillhörighet och ett mångkulturellt medborgarskap där kulturer och språk är placerade intill varandra.

Mångkulturellt medborgarskap

”Ja, att det ska finnas lite balans men skall mötas på något sätt” (Romana, lärare, Rustaskolan).

En syn på mångkultur är att samhället inte tydligt har avgränsade traditioner som smälter in i olika arv. Snarare är det en samtidig förekomst av många arv och nyligen uppfunna traditioner inom en enda nation. Olika etniska grupperingar har ofta strukturen av en privat domän som inkluderar släktskap till hemlandet, olika etniska föreningar och nätverk samt religiösa organisationer. Denna struktur ger individerna en viss källa till identitet och en känsla av tillhörighet. Mångkulturellt upptagande handlar om skola och samhällets erkännande av kulturella skillnader och ändrade syn på att barn och unga med en annan etnisk härkomst inte enbart är medborgare i en nation men också medlemmar i olika etniska grupper med kulturella tillhörigheter (Alexander, 2006).

Medvetenheten om de krav det mångkulturella Sverige ställer är en drivkraft hos ansvariga lärare på de respektive komplementära skolorna. Integrationen handlar om ”att behålla mitt och lära mig något nytt”, som Amina uttryckte det. Föräldrarnas satsningar kan sägas vara en mobilisering för både ett mångkulturellt upptagande och en sambindning av barnen i det svenska samhället. En integration som har sin grund i ett mångkulturellt upptagande som handlar om att behålla föräldrarnas kultur, språk, religion och tradition och en sambindning som mer har en medborgerlig inställning d.v.s. att lära sig och behärska det svenska språket, skaffa sig en bra utbildning och ett jobb.

Elenor påpekar att föräldrarnas sätt att illustrera hur en integrationsprocess för vuxna går till, med en pendling mellan assimilation, sambindning och mångkulturellt upptagande, kan vara viktig för hur barnen i sin tur formar sin roll i det svenska samhället:

Om man kommer till ett nytt land om man pratar utifrån mig själv så var min första inställning att assimileras, vara som de andra, sedan kom fasen där man träffar på mycket fördomar om sitt hemland och sitt folk och då vill man skilja sig åt att jag är inte med er och sedan accepterar man ok, vi kan bland lite, det är mycket bra grejer där och vi tar det vi tycker om från de båda världarna det finns självklart dåliga saker i alla länder också. (Elenor, verksamhetsansvarig på Rustaskolan)

Amina tycker att barnen behöver hjälp med att skaffa sig en tillhörighet till båda kulturerna. Barn och ungdomar som växer upp i Sverige behöver kunskap om sina föräldrars kultur, tradition och religion:

Barnen vill att någon hjälper de att behålla deras föräldrars kultur, för det är det jag är uppväxt med och jag ska ta det bästa från den kulturen här och min egen och det gör att jag kan bli en hel person, dessa barn har mer erfarenheter och mer att ge än kanske ett svenskt barn har som bara har en kultur. Vi vill att barnen ska behålla sin kultur och behålla den identiteten de får av sina föräldrar. De kan bara bli muslimer på en svensk mark. Barnen blir starka om du lär sig använda både kulturer i olika sammanhang. (Amina, verksamhetsansvarig på Kalaskolan)

Romana anser att det ändå finns skillnader mellan det svenska sättet att göra saker på och hur människor i andra länder gör, även om man firar samma högtider och har samma tro:

Det finns mycket mer skillnad än vad man är medveten om och när jag nu pratar med kollegorna vi pratar mycket kring jul, påsk och midsommar att dem är så överbevisade att de gjorde de samma, de säger nej det gör de inte, det är sådana små grejer som ger den nationella identiteten, danskarna tycker att svensk julmat är väldigt fattigmansmat och varför har man majstång mitt i sommaren det undrar danskarna över, det heter ju majstång till midsommar. (Romana, lärare på Rustaskolan)

Även om det råder skillnader mellan hur man gör saker och ting och hur man firar olika högtider, måste det dock finnas en ömsesidig respekt mellan samhällets medlemmar. Det här synsättet arbetar ansvariga lärare aktivt med i syfte att överföra det till barnen:

Jag frågar mest för det är så många aspekter och erfarenheter som ska kunna fungera. Det måste finnas en dubbel respekt för barnen måste känna glädje för att det kan fungera i båda kulturerna utan komplex. (Romana, lärare på Rustaskolan)

Amina som jobbar på en kommunal skola har haft många diskussioner med lärarna kring frågor om hur barnen behöver bli respekterade för ”*det de är och det de vill bli.*”

Jag har haft många diskussioner med lärarna (i den kommunala skolan, min anmärkning) när de säger att barnen är respektlösa, jag har frågat varför är de det? Vad är det egentligen, jag kan ta ett exempel och jag har tagit det med en av våra lärare, förbjuda ett av våra barn att prata arabiska och säga att det är bara svenska som gäller, då trycker de ner honom, de respektera honom inte, nej du respekterar inte honom säger jag till läraren, skulle du förvänta dig att han ska respektera dig. (Amina, verksamhetsansvarig på Kalaskolan)

Ansvariga lärare och föräldrar är väl medvetna om att barn och ungdomar kan växa upp med en splittrad identitet i det mångkulturella svenska samhället. Samarbetet mellan övriga föräldrar och den komplementära skolan fungerar väldigt bra och tillsammans arbetar de för att få sina barn att känna stolthet över att tillhöra det svenska samhället men med bibehållen kunskap om föräldrarnas kulturarv:

Det är vuxna med eller utan stöd för sina fördomar och ofta med splittrad mentalitet som gör att barnen blir splittrade. Många barn växer splittrade i vårt samhälle. De är som skilsmässobarnen som växer upp med föräldrar som är krockar och bråkar hela tiden. Jag menar det är samma sak med vårt samhälle om både kulturen krockar skolan krockar med föräldrar barnen växer splittrade och därför tycker jag att det är viktigt att ha sådana ställen som här i vilka barnen kan uppleva att föräldrarna har en annan kultur och språk och att det är helt ok och om vi bor i Sverige så vet de att vi alla kan prata svenska och ryska utan några fördomar. (Elenor, verksamhetsansvarig på Rustaskolan)

Syftet med lärande är också barns och ungas integration i det svenska samhället. Det handlar inte enbart om att bevara föräldrarnas språk, religion och kultur. För Amina och hennes kollegor betyder deras arbete en mobilisering för att barn och unga lär sig att bli bättre integrerade som medlemmar i det svenska samhället.

[...]det är viktigast och att de ska kunna lära sig vad det de vill göra. Syftet var egentligen är att de ska ha en bra framtid, de ska kunna behärska arabiska och svenska. Men vi tänkte att vi skulle synas och bli integrerade på något sätt. Vi fokuserar på barnens framtid och inte på vårt, men vi har ju redan eller sett vår framtid men det är för deras[...]. (Amina, verksamhetsansvarig på Kalaskolan)

Sammanfattning

Föräldrarnas mobilisering ter sig inte som ett sätt att isolera sig från samhället utan snarare en mobilisering för att barn och unga ska bli starka, stolta, erkända individer med ett starkt mångkulturellt medborgarskap och en naturlig tillhörighet till samhället de lever i. Föräldrarna arbetar för att minska stigmatisering och motarbeta fördomar som kan finnas i samhället. Barn och ungdomar lär sig att skaffa sig svar på frågor som kan ställas om föräldrars kultur, språk och religion. Föräldrarna betonar vikten av ett erkännande, en delaktighet och rätten att vara olik samt åtnjuta sina medborgerliga rättigheter. ”Rätten att behålla sitt och lära sig något nytt” innebär att bevara sin kultur och garantera kunskapsinhämtande, skolframgång och uppfostran av barn. Detta görs i enlighet med lagen, olika internationella avtal och konventioner samt i enlighet med kulturen, religionen och traditionerna och på det sättet bistå barn och ungdomar ett modernt mångkulturellt medborgarskap. Komplementära skolor är platser som erbjuder barn och unga naturliga möjligheter att utforska sina mångkulturella liv. Även om dessa skolor institutionellt uttryckligen inte syftar till att utveckla ett mångkulturellt medborgarskap, skapar de ramar för att utforska detta.

7. Diskussion och konklusion

Det övergripande syftet med studien är att skapa förståelse för vad som driver dessa föräldrars engagemang utanför skolan och deras mobilisering för mångkulturell inkorporering genom de komplementära skolformerna. Syftet uppnås genom att undersöka och skaffa kunskap om dessa skolformers logik, praktik och det pedagogiska innehållet i undervisningen. De slutsatser som formuleras i denna avslutande del hämtas från de tre uppsättningar empiriskt material som ovan redovisats. Mot bakgrund av den inledande kartläggningen och de två enkäterna är det möjligt att dra följande slutsatser. För det första omfattar verksamheter en stor andel barn och ungdomar med olika etniska tillhörigheter i Malmö. För det andra tycks organisationen präglas av ett stort föräldraengagemang. För det tredje dominerar verksamhetens innehåll av språk, kulturarvstudier, religion samt hjälp och stöd i de olika skolämnen.

Genom den här studien har jag kunnat konstatera att den återkommande kritiken om föräldrarnas bristande engagemang i skolsammanhang kan ifrågasättas och därmed kan vi belysa skilda arenor för föräldrarnas engagemang. Argumentet om att vissa etniska föräldragrupper helst vill isolera sig och vägra låta sina barn bli en del av det svenska samhället håller inte längre. Även om ingen utvärdering av dessa verksamheter hittills har gjorts, visar studier hur föräldrar kan engagera sig och mobilisera sitt sociala, kulturella och ekonomiska kapital (jmf Bourdieu, 1986; Coleman, 1988). Investeringen i dessa kapital tyder på att föräldrarna strävar efter att såväl hjälpa sina barn och unga att nå framgång i skolan som att bevara sitt kulturarv och bli en del av det svenska mångkulturella samhället. Historiskt har den negativa samhällsdiskursen om föräldrarnas bristande engagemang alltid existerat oavsett etnisk tillhörighet. Även etniska svenska föräldrar har av olika anledningar organiserat och skickat sina barn till verksamheter liknande de verksamheter som de etniska komplementära skolorna anordnar idag (Bouakaz & Persson, 2008; Sidesbäck, 1992).

Genom att på eget initiativ undervisa barn och ungdomar i sitt kulturarv för att stärka deras identitetsutveckling, mobiliserar föräldrarna sina resurser för att utmana de rådande stigmatiserande bilderna om det mångkulturella samhället och det Sernhede kallar "territoriella stigmatiseringsprocesser" (jmf Bunar, 1998, 2001; Sernhede, 2009). Detta kan exempelvis gälla för den muslimska och arabiska kulturen. Liknande resultat presenterades av tre forskare vid Högsolan Väst i Trollhättan som har kart-

lagt muslimska föreningar i Västra Götalandsregionen. I kartläggningen ingick totalt 91 föreningar, varav ett 40-tal bedrev någon typ av social eller religiös verksamhet och ett 15-tal bedrev så kallade koranskolor för sina medlemmar. Forskarna gör gällande i sin slutsats att "korankurser" främjar eller gynnar integrationen. Dels vill lärarna i dessa föreningar förmedla ett religiöst och kulturellt arv till barn och ungdomar med betoning på det arabiska språket. Dels handlar det om att diskutera viktiga frågor i det samhälle man lever i (Risenfors, Gurdal, Sorbring, 2011).

Till skillnad från Sernhedes (2009) studier visar den här studien att det pågår "territoriella framgångsrika processer" som i sin tur motverkar "territoriella stigmatiseringsprocesser" i mångkulturella miljöer. Föräldrar och barn ser inte sig själva som stigmatiserade utan snarare som medlemmar i ett samhälle där de saknar tillräckliga resurser att synliggöra sina olika framgångsrika processer. Hänvisning till integration av individer med olika etniska tillhörigheter i det svenska samhället blir snarare en diskussion om "post-integration". Med det menar föräldrar i denna studie en fullvärdig medborgerlig delaktighet för barn och ungdomar i samhället. Många av dessa barn och ungdomar är födda och uppvuxna i Sverige, och då kan man ställa sig frågan vad de egentligen ska integreras i?

Komplementära skolor är en trend som finns bland alla etniska grupper oavsett religiös eller nationell tillhörighet - européer eller icke européer, muslimer, kristna, judar och även de som tillhör andra kulturer och religioner. Åtminstone de stora etniska grupperingarna i Malmö som vi har varit i kontakt med, har varit inblandade i komplementära skolor genom etablering av sådana verksamheter eller genom att skicka sina barn och ungdomar dit.

Föräldrar i den här studien är väl medvetna om den allmänna negativa bild som skolor och olika samhällsinstitutioner har om de komplementära undervisningsformerna. Dessa verksamheter upplevs enligt föräldrarna vara misskrediterade fastän det saknas studier som har utvärderat dem närmare. Enligt studien saknas samarbetet mellan komplementära skolan och den ordinarie skolan. Om det förkommer ett samarbete handlar det ofta om att låna skolans lokaler såsom i Kalaskolans fall. Tillfrågade elever på de fyra fallskolorna angav att en av anledningarna till varför de slutade gå till komplementära skolan var att vissa lärare i deras ordinarie skola rekommenderade det. Detta kan troligen ha minst två förklaringar. För det första kan ordinarie skolans lärare rekommendationer botten i en

övertygelse om att deltagande i komplementära skolaktiviteter påverkar elevernas skolprestation och sänker deras kunskapsnivå i de övriga skolämnena i den ordinarie skolan. Lärarnas rekommendationer kan bli speciellt uppenbara då det handlar om extra undervisning i religion och kulturarvstudier. För det andra är skolans samhällseliga uppdrag att garantera alla barn en likvärdig utbildning som bidrar till att utveckla gemensamma värderingar och normer. Detta uppdrag gör det svårt för vissa lärare att acceptera en annan utbildningsform av rädsla att barn och ungdomar som deltar i komplementära skolans undervisning skaffar sig annorlunda typer av värderingar och normer än det som den ordinarie skolan önskar utveckla. Tidigare studier (Bouakaz, 2007; Crozier, 2000; Vincent, 2000; Lareau, 2000) har också visat hur lärarna i den ordinarie mångkulturella skolan utövar en typ av symboliskt våld då de strävar efter att forma barn och föräldrar efter skolans och lärarnas uppfattningar om vilka normer och värderingar som är bäst. Genom de rekommendationer och regler som de skriver, försöker lärarna i den ordinarie skolan påverka föräldrarnas sätt att uppfostra barnen och omorganisera deras aktiviteter utanför skolan. Att hindra barn och ungdomar att delta i komplementära skolans aktiviteter förefaller det som om lärarna på den ordinarie skolan förser föräldrarna med rekommendationer som framkallar både hopp och oro. Banden mellan den ordinarie skolan och föräldrarna blir snarare motsägelsefulla, eftersom föräldrarna, för barnens framgångs skull, måste godkänna att fråntas vad som har varit dess mest dyrbara och värdefulla tillgång: deras kulturarv inklusive traditioner och religion. Därutöver måste föräldrarna godta en betydande omvandling av deras sätt att engagera sig genom att anpassa sig till den ordinarie skolans rekommendationer. Frågan om den komplementära skolans arbete med kulturarv kan möjliggöras på en ordinarie mångkulturell skola där det sitter elever tillhörande skilda kulturella bakgrunder i en och samma klass. Det tär sig dock illa, att ordinarie skolor oavsett antalet elever med utländsk bakgrund inte bejakar elevernas identitet och inte erbjuder dem rimliga förutsättningar för identitetsutveckling och ett mångkulturellt medborgarskap. Även skolinspektionens tillsyn i Malmö kommun pekar på att det förekommer en generaliserande syn på eleverna. Rapportförfattarna menar på att den synen kan leda till en förutbestämd inställning till en individs bakgrund och identitet, något som kan osynliggöra själva individen, och på så vis försvåra för lärarna att se en elevs verkliga potential (Skolinspektionen, 2011). Ett sådant synsätt på elever i ett visst upptagningsområde,

eller inom en viss social grupp, framkallar ett negativt självuppfyllande beteende hos eleverna i fråga. Detta motsätter sig till det läroplanen förordar om att låta eleverna utveckla tillit till sina egna förmågor med utgångspunkt i att de kan och vill ta personligt ansvar (a.a.). Det råder ingen tvekan om att alla parter hade gynnats av att samarbeta, eftersom den kunskap som barn och unga inhämtar från den komplementära skolan kan vara av nytta för att utveckla elevernas förmågor på den ordinarie skolan.

Studien visar hur föräldrar skapar arenor i vilka de kan erbjuda och göra ”allt i ett” för att minimera det som Kamali (2006) kallar ”andrafering”. Allt i ett innebär att barn och ungdomar tillåts vara sig själva som t.ex. arab, somalier eller ryss utan att känna mindervärdighetskomplex. Dessa barn och ungdomar tillägnar sig kunskap i olika ämnen på de komplementära skolorna och i sin tur färdigheter som kan stärka den egna identitetsutvecklingen. Kunskap och identitet vävs därmed samman och går hand i hand. Via en kärleksfull relation skapas glädje, lust och motivation för ett framgångsrikt lärande som visar på vilken kompetens, kunskap och expertis föräldrarna kan mobilisera. För de föräldrar som är engagerade i arbetet på komplementära skolor, förefaller det vara mer produktivt att beakta sin expertis tack vare sin roll som både förälder och lärare. Föräldrarna åskådliggör med sitt initiativ och engagemang en möjlighet att utveckla olika pedagogiska modeller för en inkorporering i samhället. Dels genom bevarandet av den egna kulturen som bringar grundtrygghet i det man är, och dessutom i ett införskaffande av kunskap och verktyg för den man ämnar bli. På det sättet utvecklas nya kunskaper om inkorporering av utgrupper i samhället (Alexander, 2006).

Enligt lärarna/föräldrarna i de fallskolor som ingår i undersökningen är ambitionerna med verksamheten att arbeta för kvalificering, socialisering och subjektifiering av barn och unga i samhället. Genom att skapa en fristad för barnen att utforska sin etniska och språkliga identitet skapas arenor med möjligheter att utveckla barnens självförtroende där de får känna ”jag kan, jag duger, jag är stolt över den jag är och jag vill bli någon”. Dessa kvalificerings-, socialiserings- och subjektifieringsfunktioner bygger på varandra i den här typen av verksamhet. Det handlar således inte enbart om kvalificering av barn och ungdomar till att nå framgång och lyckas i skolan utan att även fungera som stolta medborgare i det svenska mångkulturella samhället fastän de bär med sig en annan kultur, tro eller etnisk tillhörighet.

Föräldraengagemanget och mobiliseringen i det civila mångkulturella samhället i dessa komplementära skolor syftar till att skapa tillit, rikta kritik samt vinna respekt i offentligheten. Detta illustrerar vikten av medborgarnas engagemang i att forma möjligheter för en bredare demokratisk förändring som inte enbart innebär att skaffa sig kunskap om deras rättigheter och skyldigheter, men också en mobilisering med potentialen att rama in nya dagordningar, uttrycka sina krav och verka för sina särskilda intressen. Detta engagemang kan i förlängningen även bidra till att utveckla strategier i syfte att mobilisera flera andra föräldrar.

Utöver det som redan har nämnts fyller föräldrarnas mobilisering i de tre fallskolorna en annan viktig funktion. Det kallar Alexander för "the civil repair" (Alexander, 2006). Om vi försöker oss på en svensk översättning av Alexanders begrepp, skulle det närmaste vara att i det civila samhället förekommer en del fel, brister och defekter möjligen i form av fördomar som dessa föräldrar ämnar ställa till rätta eller "reparera" genom att upprätta en norm som de anser är rimlig. "The civil repair" förekommer i sådana verksamheter på en rad olika sätt och kan demonstreras enligt följande inkorporeringsbegrepsningar:

- **Föräldraskap:** föräldrarna strävar efter att skapa en annan bild än den som finns i samhället beträffande deras engagemang i sina barns skolgång. Den allmänna diskursen pekar ut föräldrarnas bristande engagemang. Genom att anordna komplementära skolformer och engagera sig i dessa, försöker de motstå ett symboliskt våld i Bourdieus mening (Bourdieu, 1993) för att förändra den stigmatiserande bilden.
- **Kunskap:** att barn och unga möter svårigheter i att uppnå kunskapsmålen i den ordinarie skolan och inte erbjudas den hjälp och det stöd de är i behov av, är en realitet som mobiliserar föräldrar att starta egna verksamheter som kompenserar för de "kunskapsluckor" som uppstår.
- **Representation:** genom att anordna och driva dessa verksamheter representeras föräldrarna på ett fördelaktigt sätt i barnens och de ungas ögon. De reduceras inte till uppfattningen att vara marginaliserade individer i samhället utan till individer som kan föregå med gott exempel och agera förebilder som kan handla och förändra den bild som

finns av dem. Det går ut på att definiera sig själv utan att behöva bli definierad av "den andre" och därmed sudda ut den bild som skapats.

- **Identitet och Självförtroende:** dimensionen av inkorporeringen som diskuteras här handlar om medborgarskap, erkännande, identifiering och andra subjektiva aspekter av att bli en del av samhället. Barn och unga med utländsk härkomst upplever och möter ofta fördomar, diskriminering och exkludering. Det finns en längtan av tillhörighet i samhället som hänger samman med identitetsutvecklingen - att få vara med och inte stanna utanför. Ett erkännande som leder till ett starkt självförtroende.

Den mångkulturella inkorporeringen och skapandet av ett mångkulturellt medborgarskap innebär att utrusta barn och unga med kunskaper och färdigheter som anses vara nödvändiga för att fungera i ett mångkulturellt samhälle och i den globala världen. Föräldrarnas mobilisering innebär således en inkorporering och inte ett försök att isolera sig och skapa "subskolor". Föräldrarnas/lärarnas syn på inkorporering kan sammanfattas i tre punkter. De anser att barn och ungdomar ska:

- utrustas med kunskap och färdigheter om deras religion, språk (modersmålet) och kultur,
- behärska det svenska språket minst lika bra som infödda svenska barn samt
- skaffa sig en utbildning och ett jobb som tillsammans bidrar till att varje barn utövar sina medborgerliga rättigheter som vilken svensk infödd som helst.

Även om föräldrarnas intention och mobilisering kan ha en positiv effekt på barns och ungdomars tillvaro, kan man fortfarande inte utvärdera kvalificeringen, socialiseringen och subjektifieringen i dessa verksamheter. Frågan är hur den statliga skolan och övriga samhällsinstitutioner kan leva upp till de krav som ställs inför mötet med innehållet som finns i dessa skolor? Är inte innehållet i dessa verksamheter motsägelsefullt och utmanande för de ordinarie mångkulturella skolorna?

Avsikten med utbildningen i den ordinarie skolan har under en lång tid eftersträvat att göra barn och ungdomar

tillhörande olika etniska grupperingar till medborgare i överensstämmelse med majoritetssamhällets normer och värderingar. Föräldrarna i den här studien försöker skapa en modell för att fostra ”den mångkulturella medborgaren.” I sitt arbete eftersträvar de hoppfullt att hålla drömmen om barns och ungas framgång i det svenska mångkulturella samhället levande. Sammanfattningsvis visar studien på behovet att utforska de komplementära skolorna ytterligare för att få kunskap om deras betydelse för barn och ungas skolframgång, välmående och utformning av ett mångkulturellt medborgarskap. Det behövs också fördjupade studier om hur föräldrar i mångkulturella skolmiljöer upplever sina barns skola för att utvärdera skolans arbete och hitta sätt att möta barn och ungdomars olika behov i det mångkulturella samhället.

Rekommendationer

För att säkerställa ett adekvat ansvar för att elever med annan etnisk och kulturell tillhörighet får en rättvis utbildning bör statliga skolor och myndigheter samverka med andra pedagogiska, sociala och kulturella organisationer såsom komplementära skolor. Initiativ behövs från skola och kommun för att minimera ”kunskapsluckor” och höja elevresultaten på de invandrartäta skolorna. Bättre samarbete mellan familjer och samhället är nödvändigt dels för att främja utveckling av inkorporering för barn och ungdomar som samhällsmedlemmar och dels för att minimera segregation i skolorna via implementering av nya metoder för att säkerställa framgång för varje elev. Det krävs en organisation på lokal nivå för att samordna och reglera samarbetet mellan kommunala skolor och komplementära skolor för att åstadkomma mer integrerade former för dessa verksamheter i barns och ungdomars utbildning. En organisation som motsvarar den engelska varianten (continyou). <http://www.continyou.org.uk/>

Hur kan ordinarie skolor utveckla ett partnerskap av samarbete med komplementära skolor?

- Synliggöra och erkänna komplementära skolors arbete genom att till exempel sätta upp affischer och information om komplementära skolor på exempelvis barns och ungdomars ordinarie skolors hemsidor och anslagstavlor.
- Erbjuder byggnader och anläggningar till lokala komplementära skolor för att underlätta deras arbete.
- Ordna utbytesbesök, så att lärare och föräldrar/volontärer i komplementära skolor lär sig hur den lokala skolan och den allmänna utbildningen fungerar och ordinarie skollärare lär sig om den komplementära utbildningen – ett kunskaps- och erfarenhetsutbyte skolorna emellan. Skapa forum för ömsesidig förståelse för skolans och föräldrarnas utmaningar.
- All skolpersonal och andra utbildningsansvariga bör skaffa sig kunskap och förståelse för att ge möjligheter och utveckla gemensamma värderingar för ett medborgarskap grundat på dialog, ömsesidig respekt, acceptans och erkännande av mångfald.
- Skolor kan visa att de värdesätter arbetet barnen gör i komplementära skolor genom att främja och uppmuntra deras deltagande i dessa.
- Lärarutbildningar bör skicka sina lärarstuderande till dessa skolor för att skaffa sig kunskap om föräldrarnas engagemang och arbete utanför skolan och hur identitetsarbetet hos barn och unga med utländsk bakgrund kan se ut.
- Skolor bör introducera ämnet ”identitet och medborgarskap” som tillvalsämne. Det tillvalsämnet bör erbjudas alla elever oavsett skola, område eller antal elever med utländsk bakgrund.

Referenser

- Abdelrazak, M. (2001). *Towards More Effective Supplementary and Mother Tongue Schools (in England)*, London: Resource Unit for Supplementary and Mother Tongue Schools.
- Bastiani, J. (2000). *A Report on Supplementary Schooling in the Lambeth*. Education Action Zone London, Institute for Public Policy Research.
- Biesta, G.J.J. (2006). *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. Boulder, Co: Paradigm Publishers.
- Biesta, G.J.J. (2009). Good Education in an Age of Measurement. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 21(1), 33-46.
- Bhatt A, Bhojani N, Creese A, Martin P. (2005). Complementary and mainstream schooling: a case for reciprocity? *NALDIC Occasional Papers* 18.
- Bouakaz, L. (2007). *Parental involvement in school. What hinders and what promotes parental involvement in an urban school*. Malmö Studies in Educational Sciences, nr 30. Malmö: Högskolan, lärarutbildningen.
- Bouakaz, L. & Persson, S. (2007). What hinders and what motivates parents' engagement in school?' *International Journal about Parents in Education*, 1(0), 97-107.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education*. (pp. 241–258). NY: Greenwood.
- Broady, D. (1998). *Den dolda läroplanen*. Stockholm: KRUT.
- Bunar, N. (2001). *Skolan mitt i förorten: Fyra studier om skola, segregation, integration och multikulturalism*. Eslöv: Symposium.
- Bunar, N. (1999).. Multikulturalism är död, leve multikulturalism! – om den svenska skolans (multikulturella) möjligheter och begränsningar. *Utbildning & Demokrati* 1999, Vol 8, Nr 3, 113-136. Örebro Universitet.
- Chevannes, M. & Reeves, F. (1987). The Black voluntary school movement: Definition, context and prospects. In B. Troyna (Ed.) *Racial inequality in education* (pp. 147-169). London: Tavistock.
- Creese, A., Bhatt, A., Bhojani, N. & Martin, P. (2004). Complementary and mainstream schooling: A case for reciprocity. *Occasional paper 18. Watford: NALDIC*.
- Creese A, Bhatt A, Bhojani N, Martin P. (2006). Multicultural, Heritage and Learner Identities in Complementary Schools, *Language and Education*, 20, 1, 23-43.
- Creese A. Blackledge A. J. (2010). *Multilingualism. A Critical Perspective (Advances in Sociolinguistics)*, London: Continuum.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95–120.
- Crozier, G. (2000). *Parents and schools: Partners or protagonists?* Stoke-on Trent, UK: Trentham Books.
- Crozier, G. & Reay, D(red.). (2005). *Activating participation: parents and teachers working towards partnership*. Stoke-on Trent, UK: Trentham Books.
- Dove, N. E. (1993). The emergence of black supplementary schools, *Urban Education*, 27, p. 449.

- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westviews Press.
- Erikson, L. (2004). *Föräldrar och skola*. (Örebro Studies in Education, 10). Örebro: DocuSys.
- Francis, B., Archer, L. and Mau, A. (2008). British-Chinese Pupils' Identities, Achievement and Complementary Schooling: *Full Research Report ESRC End of Award Report, RES-000-23-1513*. Swindon: ESRC.
- Gilbornd, D. & Gipps, C. (1996). *Recent Research on the Achievements of Ethnic Minority Pupils* London: HMSO.
- Giroux, H. A. (1989). *Schooling for Democracy: critical pedagogy in the modern age*. London: Routledge.
- Gore, J. M. (1998). Disciplining bodies: on the continuity of power relations in pedagogy, I T. A. Popkewitz, T. S. & Brennan. M (E ds) *Foucault's Challenge: discourse, knowledge and power in education*, pp. 231-251 (New York, Teachers' College Press).
- Green, B. (1998). Born-again teaching? Governmentality, grammar and public schooling, I T. A. Popkewitz, T. S. & Brennan. M (E ds) *Foucault's Challenge: discourse, knowledge and power in education*, pp. 173-204 (New York, Teachers' College Press).
- Hall, K. A., Özerk, K., Zulficar, M. & Tan, J. E. C. (2002). This is our school: Provision, purpose and pedagogy of supplementary schooling in Leeds and Oslo. *British Educational Research Journal*, 28(2), 399 – 418.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement* New York: Routledge.
- Henchen, H. (1979). *Barn i stan. Från sekelskifte till sjuttital*. Stockholm: Folksams skriftserie.
- Jeffrey C. A. (2006). *The Civil Sphere*. New York and Oxford, England: Oxford University Press.
- Kamali, M. (2006). "Den segregerade integrationen: om social sammanhållning och dess hinder", i SOU 2006:73
- Kymlicka, W. (1998). *Mångkulturellt medborgarskap*. Nora: Nya Doxa.
- Lahdenperä, P. (2001). Värdegrunden som exkluderande eller inkluderande diskurs. I Göran Linde (red.). *Värdegrund och svensk etnicitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, P. (2004). Interkulturell pedagogik – vad, hur och varför. I P. Lahdenperä (Red.), *Interkulturell pedagogik i teori och praktik* (s. 11–33). Lund: Studentlitteratur.
- Lareau, A. (2000). *Home advantage*. Social class and parental intervention in elementary education. Rowman and Littlefield.
- Li, W. (2006). Complementary schools, past, present and future. *Language and Education* 20(1), 76–83.
- Malmö stad (2012). *Malmöbor med utländsk bakgrund*. <http://www.malmo.se/Kommun--politik/Om-oss/Statistik-om-Malmo/Utlandsk-bakgrund.html>.
- Marshall, T. H & Bottomore, T. (1996). *Citizenship and Social Class*. London: Pluto Press.
- Martin P.W, Creese A, Bhatt A, Bhojani N. (2004). *Final Report on Complementary Schools and their Communities in Leicester*, ESRC (Ref: R000223949), University of Leicester / University of Birmingham.
- PISA. (2009). http://www.skolverket.se/statistik-och-analys/internationella_studier/2.4568/2.946 (hämtad 2011- 11-04).

Popkewitz, T. S. & Brennan, M. (red) (1998). *Foucault's Challenge: discourse, knowledge and power in education*, pp. 231-251. New York: Teachers' College Press.

Reay, D. & Mirza, H. S. (1997). Uncovering genealogies of the margins: Black supplementary schooling. *British Journal of Sociology of Education* 18(4), 477-499.

Reay, D. & Mirza, H. S. (2005). Doing parental involvement differently: black women's participation as educators and mothers in black supplementary schooling. I G. Crozier & D. Reay (Eds.), *Activating participation: Parents and teachers working towards partnership* (pp. 137-154). Stoke-on-Trent, UK: Trentham Books.

Runfors, A. (2003). *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar: en studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Stockholm: Prisma.

Sernhede, O. (2009). Territoriell stigmatisering, ungas informella lärande och skolan i det postindustriella samhället. *Utbildning & Demokrati* Vol. 18, nr 1, 2009. Örebro Universitet.

Skolinspektionen. (2011). Regelbunden tillsyn i Malmö kommun Beslut och tillsynsprotokoll. Rapport regelbunden tillsyn. Dnr 43-2009:3755. Lund: Skolinspektionen.

Skolinspektionen. (2011). Regelbunden tillsyn i Stadsdel Rosengård i Malmö kommun. Skolinspektionens rapport om regelbunden tillsyn Dnr 43-2009:3755. Lund: Skolinspektionen.

Stone, M. (1981). *The Education of the Black Child: the myth of multi-cultural education*. London: Fontana.

Risenfors, S, Gurdal, S, Sorbring, E. (2011): Korankurser som föreningsverksamhet? En undersökning bland muslimska föreningar i Västra Götalandsregionen. *Forskningsrapport Högskolan Väst 2011:02*.

Sidebäck, G. (1992). *Kampen om barnets själ: Barn- och ungdomsorganisationer för fostran och normbildning 1850-1980*. Stockholm: Carlssons.

Shutkin, D. (1998). The deployment of information technology in the field of education and the augmentation of the child, I T. A. Popkewitz, T. S. & Brennan, M. (Eds) *Foucault's Challenge: discourse, knowledge and power in education* pp. 205-230 (New York, Teachers' College Press).

Taylor, C. (1999). *Det mångkulturella samhället och erkännandets politik*. 2. rev. uppl. Göteborg: Daidalos.

Tomlinson, S (1985). The 'Black Education' movement, I M. ARNOT(Ed.) *Race and Gender* Oxford: Pergamon Press.

Trondman, M., Lund, A., Mast L. J. (2010). *Introduction: Towards an Understanding of Cultural Sociology. Kulturell sociologi : Teori, metod och praktik*. Gothenburg: Daidalos.

Turner, B. (1994). Postmodern culture/Modern citizens. I Bart van Steenberg, red: *The Condition of Citizenship*. London: SAGE, s 153- 168.

Vincent, C. (2000). *Including parents? Education citizenship and parental agency*. Buckingham: Open University Press.

Wacquant, L. J. D, (1999). *Urban Marinality in the coming Mellenium*. Urban Studies, 36 (10).

Zulfiqar, M. (1997). Beyond the national curriculum: development of supplementary schooling in Britain, *Development Education Journal*, 4, pp. 33-34.

Ålund, A. (1997). *Multikultiungdom: kön, etnicitet, identitet*. Lund: Studentlitteratur.

