

SYNLIGGJORD SKOLKULTUR

**Att forma en inkluderande och hållbar skolvardag
för ungdomar i socialt utsatta områden**

Lovisa Bergdahl &
Elisabet Langmann (red.)



Trycksak
3041 0865

Södertörns högskola
Biblioteket
SE-141 89 Huddinge
www.sh.se/publications

© Författarna

Omslag: Jonathan Robson
Grafisk form: Per Lindblom & Jonathan Robson
Tryckt hos E-Print, Stockholm 2024

Södertörn Studies in Education 4
ISBN 978-91-89504-79-0

”Trippelplussen går nog till min mattelärare”

Elevers röster om lärarens roll för en lyckad skolgång

Niclas Månsson & Ali Osman

Forskning visar att föräldrars utbildningsnivå är en av de starkaste faktorer som påverkar elevens skolresultat. Detta kapitel handlar om hur en grupp unga elever, som trots knappa sociala och kulturella resurser, klarar av skolan med goda studieresultat. Vi är särskilt intresserade av att se vilka gemensamma egenskaper elever från hem utan utbildningsvana tillskriver de lärare som enligt dem har bidragit till att de lyckas med sina studier, och vad dessa lärare gjorde för att sporra dem till att engagera sig i skolarbetet. Resultatet bygger på 23 intervjuer med gymnasieungdomar från hem utan utbildningsvana, och på teorier om habitus och sociala rum, för att förstå hur dessa unga använder och knyter an till lärare för att klara skolan med höga betyg. Utifrån vårt teoretiska ramverk, och med ett särskilt fokus på hur dessa elever uppfattar sina lärare som viktiga resurser för en framgångsrik studiekarriär, lyckas vi fånga tre egenskaper hos lärare som spelar roll för elevernas skolgång: 1) uppmärksamhet och tydlighet, 2) motivation och bemötande, samt 3) förståelse och omtanke. Även om eleverna uppskattar olika kombinationer av lärarnas egenskaper, är det tydligt att den signifikanta läraren är engagerad och inspirerar eleverna att klara av skolan med höga betyg, samt en person de kan relatera till, både privat och känslomässigt.

Inledning

Detta kapitel handlar om föreställningar om den goda läraren hos en grupp unga elever som trots knappa sociala och kulturella resurser klarar av skolan med goda studieresultat. Utgångspunkten är att förstå, genom elevernas berättelser, hur lärarna förhåller sig till eleverna och hur dessa förhållnings-

sätt uppmuntrar dem till att göra bra ifrån sig i skolan. I kapitlet utgår vi från den franske sociologen Pierre Bourdieus (1990) förståelse av begreppet ”habitus” – som gör att vi handlar på ett visst sätt i en viss situation – för att förstå vilka egenskaper, handlande eller karaktärsdrag eleverna tyckte var viktiga hos de lärare som sporrade dem till att satsa på skolarbetet och klara av skolan med goda betyg.

Till skillnad från högpresterande elever saknar denna grupp många gånger de resurser och dispositioner som krävs för att ”läsa av” skola och lärare på ett sätt som gör att de klarar skolan med goda betyg. En elev som ”kan systemet” är bättre rustad att ta vara på de institutionella normativa värderingarna, samt den praktik och det språk som förmedlas av skolans lärare i deras vardagliga möte (Cornbleth 2010, s. 182). Denna bild är dock inte huggen i sten. Det finns elever från hem utan studievana, det vill säga med lågt kulturellt kapital, som klarar skolan med goda eller mycket goda resultat (Öhrn & Holm 2014; Carlhed Ydhag et al. 2021; Månsson et al. 2021). I det här kapitlet är vårt fokus emellertid inte på elevernas dispositioner, utan på lärarnas, och hur de genom sitt bemötande av eleverna bidrar till en skolkultur som främjar goda relationer mellan elever och lärare som uppmuntrar elever till att prestera. För att belysa vilka förhållningssätt hos läraren – som en representant för en skolas kultur – som gör att elever från hem med lågt socialt och kulturellt kapital engagerar sig i skolarbetet och klarar av skolan med goda betyg, fokuserar vi på gemensamma kännetecken som eleverna anser vara betydelsefulla för deras skolframgång och som sporrat dem till att engagera sig i sitt skolarbete. De egenskaper eller drag eleverna lyfter fram, och som är signifikanta för den goda läraren, försöker vi förstå med hjälp av begreppet habitus, men med ett speciellt fokus på elevernas relation till sina lärare som visar sig i den vardagliga, formella och informella, interaktionen mellan elever och lärare, där såväl lärare som elever uppfattar ”utbildning och undervisning som en meningsskapande aktivitet som är kulturellt förankrad” (Lund & Lund 2016, s. 25).

Den segregerande skolan

Den senaste internationella undersökningen om skolan, PISA 2022, visar att elevers resultat i matematik och läsförståelse har minskat (Skolverket 2023) jämfört med PISA 2018 (Skolverket 2019). Rapporterna visar också på en successivt ökad segregation då resultatskillnaderna mellan skolor och elevsammansättningar utifrån familje- och migrationsbakgrund ökat. Denna skillnad visar inte enbart att lågpresterande skolor fortsätter att dra ner skolornas genomsnittliga resultat. Rapporterna visar också att likvärdigheten

försämrats; det svenska skolsystemet har inte lyckats med att erbjuda och upprätthålla en likvärdig skola oavsett social bakgrund och ekonomiska möjligheter.

Att det finns tydliga skillnader i studieresultat mellan elever i olika upptagningsområden är emellertid ingen nyhet. Det finns omfattande forskning som fokuserar på kapital och skolprestationer som visar att den utbildade medelklassens barn är skolans vinnare. Denna forskning menar att misslyckade studier – det vill säga avhopp och/eller låg prestation i skolan – bland barn till såväl ekonomiskt utsatta invandrare som infödda svenskar, har att göra med låg utbildningsbakgrund. Föräldrars utbildningsnivå visar sig vara en stark faktor – starkare än kön och etnicitet – som påverkar elevens resultat och betyg (Abrahams 2017; Carlhed Ydhag 2017).

En annan förklaring till varför vissa elever misslyckas med sina studier kan vara att de saknar tillgång till sociala nätverk (Öhrn & Holm 2014; Abrahams 2017; Carlhed Ydhag 2017; Osman et al. 2020). Det finns emellertid en ökande andel unga med denna bakgrund som trots bristande socioekonomiska resurser och låg utbildningsbakgrund lyckats bra i skolan och tagit sig vidare i utbildningssystemet. Studier om denna grupp av elever utmanar den gängse bilden om att lågt kapital och misslyckade studier hör ihop (se t.ex. Öhrn & Holm 2014; Parson 2019; Månsson et al. 2021). Genom detta fokus studeras vilka resurser dessa elever får tillgång till som gör att de klarar av skolan med goda betyg, snarare än att fokusera på bristande resurser och bekräfta bilden av den misslyckade eleven.

Att erhålla olika typer av stöd, dels hemifrån, dels i skolan av lärare och skolkamrater, är viktiga faktorer för skolframgång. Det kan handla om materiellt stöd, kunskapsstöd och ett överbryggande stöd (Bourdieu 1986; Osman et al. 2020). Det materiella kan till exempel vara ekonomiska tillgångar för att hyra in extra läxhjälp, att ha tillgång till en dator eller Ipad som kan underlätta skolarbetet i hemmet, skolresor, eller att delta i olika fritidsaktiviteter. Det kunskapsmässiga stödet är ett uttryck för stöd som utvecklar en individs kunskaper om hur något fungerar, som exempelvis det svenska skolsystemet. Det finns också ett så kallat överbryggande stöd som handlar om kopplingen mellan det kunskapsmässiga stödet och det materiella stödet. I detta avseende är individernas sociala nätverk extra viktigt då det överbryggande stödet handlar om att stödja föräldrarnas förmåga att sätta sina barn i förbindelse med individer som kan förse dem med såväl kunskapsmässigt som materiellt stöd (se Osman & Månsson 2015 för en liknande diskussion).

Ett par nyligen utförda studier (Osman et al. 2020, 2021) visar att kombinationen av olika stödformer, såsom det kunskapsmässiga, det materiella och det överbyggande stödet, är viktigt för elevernas studieframgångar. Framför allt lyfte de intervjuade ungdomarna upp betydelsen av stödjande lärare och villkorslöst stödjande och närvarande föräldrar (eller andra signifikanta andra, som syskon och mor- och farföräldrar) som på olika sätt hjälpte dem att komma vidare i sina studier och klara av både grundskolan och gymnasieskolan med goda betyg. Dessutom visar annan forskning att ett gott samarbete mellan hem och skola, där såväl vårdnadshavare som lärare och annan skolpersonal engagerar sig, också ökar chanserna för elevernas skolframgångar (Lund & Trondman 2017; Williams et al. 2019).

Det finns en hel del studier om vilken roll läraren har för elevers skolframgångar som också visar på vikten av att lärarens engagemang, ämneskunskap och didaktisk variation, samt att lärarens bemötande av eleverna spelar en viktig roll för elevernas skolresultat och positiva relation till skolarbetet. En av de högst rankade faktorerna för skolframgång ligger i betygen, där hög måluppfyllelse räknas som god kvalitet på undervisningen. Men, eleverna måste vilja vara i skolan och lära sig och även finna incitament för att klara av skolarbetet med höga betyg (Öhrn & Holm 2014; Lund & Lund 2016), framför allt de elever som kommer från lågutbildade hem med lågt socialt kapital (Carlhed Ydhag et al. 2021; Månsson et al. 2021).

Vad är det då som kännetecknar utmärkt eller framgångsrik undervisning och vilka är de kvaliteter den gode läraren anses vara bärare av? I en nationell och internationell kunskapsöversikt (Håkansson & Sundberg 2020) visas att det är interaktionen mellan lärare och elever, snarare än lärarnas individuella egenskaper, som betecknar en framgångsrik undervisning och som leder till hög måluppfyllelse och meningsfullt lärande. Det är emellertid inte enbart interaktionen som är viktig, utan forskningen framhåller också att ämneskunskaper, ledarskap och didaktisk kompetens spelar en stor roll för en god och framgångsrik undervisning. I de få fall där eleverna själva får komma till tals lyfter de fram vikten av en god och tydlig kommunikation från lärarens sida. Det handlar om att lärarna tydligt kommunicerar förväntningar i relation till ämnenas måluppfyllelse, ett positivt uppmuntrande lärandeklimat och att lärarna ger återkoppling till eleverna efter att de exempelvis fått tillbaka ett prov eller en hemuppgift. Enligt forskningsöversikten finns det ett starkt samband mellan elevernas uppfattningar av god eller framgångsrik undervisning och den kunskapsnivå som eleverna utvecklar, och för detta krävs en kommunicerande, undervisningskicklig och ämneskunnig lärare. De kvalifikationer som lyfts fram i kunskapsöversikten om lärarens emo-

tionella och akademiska stöd som uppmärksammar och inspirerar eleven att göra sitt bästa, finner vi också i vår empiri om elevernas röst om vad en god lärare är och vilka egenskaper som karakteriserar den signifikante läraren. Vi har valt att dela in dessa i tre kategorier: (1) *hjälpssam och kunnig*, (2) *tillgänglig och engagerande*, och (3) *förstående och omtänksam*.

Teoretiskt ramverk

Studiens analytiska ram bygger på Bourdieus (1986) begrepp ”habitus” och det grundläggande påståendet att mötet mellan människor, som exempelvis mellan elever och lärare, är möten mellan dispositioner (attityder, värderingar och normer) som påverkar våra uppfattningar om varandras sätt att vara och agera (Bourdieu 1990). Alla sociala situationer – alla mänskliga möten – är komplexa och det är inte alltid möjligt att göra rationella och medvetna val *in situ*. Vi agerar vanligtvis utifrån vad vi redan vet och de materiella och strukturella omständigheter som gör det möjligt för oss att agera på ett sätt i en situation och på ett annat sätt i en annan (Bourdieu 1990). Våra habitus är, enligt Bourdieu (1977, s. 77), en kombination av vår fria vilja och de sociala strukturer som omger oss över tid.

Habitus fungerar med andra ord som det formella regelsystem som formar och omformar den ”kulturellt producerade karaktären hos de sociala relationer, institutionella dispositioner och historiska sammanhang inom vilka vi blir till som subjekt” (Wadham et al. 2014, s. 132, vår översättning). Det betyder att den habitus som formar eleven i skolan blir synlig i deras handlingar och i deras relationer till varandra och till deras lärare, genom vilka en skolkultur skapas (Lund & Lund 2016). Dessa relationer fungerar som ett slags övergång i vilken eleven möter skolans institutionella strukturer (Jarkovská 2020). Via denna övergång utvecklas en habitus genom att vissa uppfattningar om vilka vi är (elever) och hur vi gör saker och ting här (lärare) etableras. Catherine Cornbleth (2010, s. 281) menar på ett liknande sätt att elevernas habitus förmedlas och formas genom deltagande i utbildningsinstitutioner, och av vardagliga möten med lärare, genom vilket skolkulturen förstärks och undervisningen uppfattas som meningsfull (Lund & Lund 2016). Habitus formar i sin tur lärarnas praktik och deras yrkesmässiga habitus på fältet. Annette Braun (2012) kopplar begreppet yrkeshabitus till en yrkeskultur, och när det gäller undervisning handlar det, menar hon, om en ”kombination av idealiserade och realiserade dispositioner som studenterna måste internalisera under sin utbildning, vilka inte nödvändigtvis är uttalade” (2012, s. 235, vår översättning).

Utifrån detta resonemang blir det, enligt vår mening, tydligt om elevernas och lärarnas habitus stämmer överens eller inte när de kommer in i ett kulturellt förankrat sammanhang, som till exempel ett klassrum, vilket är kodat med vissa värderingar och normer som reglerar både elevers och lärares handlingsutrymme (Bourdieu 1977). För att vilja engagera sig och investera tid och energi i skolan, måste eleven utveckla en känsla för spelet och dess regulativa principer, det Bourdieu (2010), benämner som *illusio*. De elever som redan kan spelets regler, eller som har en vilja att lära sig dem, har därmed lättare att klara skolan med goda resultat (Månsson et al. 2021).

För de elever som ingår i denna studie – vars föräldrar eller vårdnadshavare har lågt kulturellt kapital – handlar skolsituationen om att lära sig spelets regler och klara av skolan med goda resultat.

Metod

Denna studie ingår i ett större projekt finansierat av Vetenskapsrådet (dnr. 2016–03434) – *I fotspåren av motståndskraftiga unga. Lyckade utbildningsvägar och inträdet till högre utbildning* (2017–2022). Syftet med projektet var att undersöka vilka mekanismer som ligger till grund för skolframgång bland elever som växt upp i resurssvaga familjer med låg utbildningsnivå. För att se vad som skiljer elever med olika utbildningsbakgrunder åt lades också en grupp elever med högt kapital och god utbildningsbakgrund till.

Projektet riktar sig till skolor i städer som ger ett minst treårigt h gskoleförberedande program. Vissa skolor i Stockholmsregionen ligger i socialt och ekonomiskt utsatta områden, andra i mer starka ekonomiska områden. En del skolor är belägna i mellanstora och mindre städer, där såväl fristående som kommunala skolor erbjuder denna typ av program. Vi bad om en namnlista tillsammans med kontaktuppgifter på elever som går sitt andra år på gymnasiet (några av deltagarna gjorde sin intervju under tredje året) och hade goda betyg (A eller B) i matematik, engelska, svenska eller svenska som andra språk. På vissa skolor arrangerades möten med elever som informerade om projektets syfte och vad det innebär att delta. Eleverna fick också skriftlig information där de informerades om vad projektet handlade om, vad det innebär att delta och att de när som helst kunde avbryta sitt deltagande utan att detta skulle påverka dem negativt. Övriga deltagare fick samma information via e-post och projektets hemsida. Samtliga deltagare informerades också om att projektet godkänts av Regionala etikprövningsnämnden i Stockholm, då projektet innehåller känsliga personuppgifter (dnr. 2017/348–31). På informationsmötena eller under intervjutillfället fick de fylla i eller berätta om sin bakgrund, såsom föräldrarnas utbildningsnivå,

yrke, födelseland och om uppgifter om personer (föräldrar, släktingar eller andra) som spelat en viktig roll för deras skolframgångar, så kallade signifikanta andra. Samtliga deltagare gav informerat samtycke till att delta i studien och eftersom de var över 15 år behövdes inget informerat samtycke inhämtas från vårdnadshavarna, i enlighet med lagen om etikprövning av forskning som avser människor (2003:460, 8 §).

Totalt ingick 52 elever i projektet, 19 män och 33 kvinnor. Av dessa har 37 elever föräldrar, varav minst en har migrationserfarenhet, och 17 elever har föräldrar som är födda i Sverige. 31 elever kommer från familjer med högt social kapital och hög utbildning, medan 23 elever kommer från hem utan utbildningsvana.

Det insamlade materialet som analyserats i denna studie, kommer från intervjuer med 23 elever från hem utan utbildningsvana, som under intervju-tillfället var mellan 17–19 år, (10 manliga och 13 kvinnliga elever). 19 elever har föräldrar med migrationsbakgrund och fyra elever har föräldrar födda i Sverige. Intervjuerna var 45–90 minuter långa. De inleddes med en ekologisk karta, där vi ombad dem att beskriva sina sociala och privata relationer för att kartlägga deras sociala nätverk. De ombads även att identifiera och ranka personer som har haft betydelse för deras skolgång. De som var viktigast markerades med ett trippelplus (+++) i eller vid närheten av kartans centrum, och viktiga personer markerades med ett dubbelplus (++) eller ett enkelplus (+) längre bort från centrum. Om det fanns någon de ville nämna särskilt eller några som hade varit närvarande men som inte hjälpt dem i deras skolarbete kunde de markera denna position med ett enkelt minus (-) längre från centrum.

Analyserna av den insamlade empirin utfördes abduktivt (Alvesson & Skoldberg 2017), där tolkningen av elevernas subjektiva uppfattningar gjordes i nära relation till studiens analytiska ramverk. I vår redovisning av studiens resultat har vi strävat efter att citaten ska vara så autentiska som möjligt. Vi har dock gjort mindre redaktionella ändringar då ordföljden inte varit rätt, eller tydliggjort vem eller vilka olika elever talar om, då detta inte tydligt framgår, vilka står inom hakparentes, som [En lärare]. Dessa redaktionella ändringar har emellertid inte påverkat citatens innehåll eller mening och därmed inte rösternas äkthet.

Resultat

I analysen av intervjuerna identifierade vi följande egenskaper hos lärarna som eleverna i vår studie ansåg ha sporrat dem till en framgångsrik skolkarriär: (1) *hjälpfull och kunnig*, (2) *tillgänglig och engagerande*, samt (3)

förstående och omtänksam. I analysprocessen sorterades empirin genom fokus på elevernas utsagor om de lärare de identifierade som betydelsefulla för deras skolarbete, vilken typ av relation hade de till läraren och vad som dessa lärare gjorde för att engagera dem i deras skolarbete. I analysen fokuserade vi dels på det gemensamma – elevernas subjektiva omdöme av de lärare som engagerade dem i deras skolarbete – dels det specifika – olika former av relationer mellan elever och lärare där vi visar att varje lärare påverkar elever på olika sätt:

Jag tycker liksom att alla lärare har haft sin påverkan på eleverna. Det beror på. Var och en är ju en speciell typ av lärare ... alla är bra på sin sak, typ.

I nästkommande del presenterar vi vårt resultat från studien i tre delar, baserat på de ovanstående begreppsparen som ringar in de egenskaper elever gillar hos sina lärare och som gör att de dels lär sig mer, dels vill stanna kvar i skolan, något som vi också tar upp i den avslutande diskuterande analysen.

En hjälpsam och kunnig lärare

Att vara en *hjälp* och *kunnig lärare* uppskattas av eleverna, då egenskaper som hjälpsam och kunnig sporrar dem till att engagera sig i sitt skolarbete – att ha en lärare som är hjälpsam genom att vara tillgänglig, förklara det där lilla extra, och som det är lätt att prata med. Läraren ska också vara kunnig i sitt ämne eller sina ämnen, vilket jämföras med att de är bra och engagerar sig i sitt uppdrag:

Dessutom påpekade flertalet av eleverna att lärarna som sporrade dem gav dem tips om hur de skulle studera, hur de skulle få bra betyg eller, i alla fall, hyggligt godkända betyg, som nedanstående citat ger uttryck för:

Ja, framför allt lyssna på lektionerna, för där lär jag mig väldigt mycket. Det var det min mentor som sa, alltså om jag bara lyssnar på lektionerna så har jag minst ett C. Jag lyssnar väldigt mycket på lektionerna. Nu har jag börjat anteckna.

[A]lltså det är mer värt att ta hjälp och säga till läraren, kan du läsa [en text], kan du ge mig feedback, vad kan jag förbättra, det gör att du presterar mycket bättre. För om vi säger att om du ligger på C-nivå och läraren har liksom gett dig feedback vet du liksom vad du ska göra för att nå ännu högre. Det är så jag brukar göra och det funkar ganska bra för mig.

Men, enligt eleverna, är det inte enbart lärarna som ska vara fokuserade och hjälpsamma. Det gäller också för eleverna att vara fokuserade under lektio-

nera och lyssna på och ställa frågor till lärarna för att förstå ämnet: ”Jag frågar och ställer många frågor tills jag förstår till hundra procent.” De flesta som deltog i studien höll med om att det är bra att ställa frågor om man inte förstår. Det var enbart någon enstaka röst som uttryckte att det kan vara negativt för dem själva om de ställer för många frågor till läraren under lektionstid:

Jag frågar ibland. Men, alltså jag frågar inte så mycket för jag vet ju också att det sänker betyget om jag frågar jättemycket och om jag ber om hjälp när jag skriver. Alltså, jag tänker så här: Att bli mer självständig och försöka att hitta min väg och skriva på rätt sätt själv.

En annan sak som flera av de deltagande ungdomarna lyfte var återkoppling, eller ”feedback”, som fungerade som en form av akademisk respons på deras resultat, vad de behöver arbeta mer på och vilka studiestrategier de kan använda sig av för att förbättra sina resultat i ett visst ämne, men som också fungerade som en uppmuntran för deras fortsatta skolarbete över lag och fungerade som uppbyggande för deras självförtroenden:

Hon ger mig ganska bra feedback, hon säger ”Jag vet att du kan göra det här”, alltså och lite mer sådant.

Men nu har jag en annan lärare i gymnasiet som jag också tycker om. Hon är ganska allmänutbildad och förstår liksom olika saker och sådant. Hon ger mig ganska bra feedback, hon säger jag vet att jag kan klara allt det här ... och lite mer sådant där.

Allmänt, men även vissa, det kan vara exempelvis min svenska- och religionslärare. Jag tycker han är en bra lärare. Men även min, vad heter det, en annan engelskalärare som också är väldigt bra lärare, hon hjälper mig och satsa men även liksom ifall jag vill uppnå ett betyg då hon kan säga till mig vad är det jag ska göra för att typ få betyget.

Att ha lärare som responderar på den akademiska förmågan är viktigt för de flesta elever, men det rör sig om mer än det. Förutom akademiskt stöd handlar det, enligt respondenterna, om en hjälpsamhet som visar sig i en lyhördhet och en vilja att faktiskt vilja hjälpa eleverna, genom att ge dem tid för frågor och besvara dessa med utförliga svar. Detta skedde inte nödvändigtvis enbart i klassrummet, utan även i skolkorridoren eller på skolgården. Det är en mycket viktig lärarkvalitet som uppskattas av eleverna och som engagerar dem i deras skolarbete.

Relationen till en lärare är emellertid inte alltid positiv och sporrar inte alltid eleverna till att göra bättre ifrån sig. Några av eleverna har upplevt rasism och fördomar mot icke-vita elever från några av lärarna i skolan. Den skola eleverna gick i låg i ett välbärgat område och en grupp elever från ett socialt och ekonomiskt utsatt område hade flyttats till denna skola när deras skola stängdes. Dessa elever berättade om lärare som var fördomsfulla och diskriminerande. Några av lärarna sa öppet till dem att de inte hörde hemma i skolan, och de upplevde även rasism från lärarna. En av eleverna gav ett exempel på de fördomar hon upplevt genom att imitera en lärares fördomar mot dem: ”Ja, men de kan säkert inte lära sig och bla, bla, bla, bla” och menade att ”det finns andra lärare i skolan som tycker illa om invandrare.” Hon sa också att ”det finns många lärare som är ganska rasistiska”, vilket blir uppenbart för eleven när de tilltalar henne och hennes vänner, som delar hennes migrationserfarenhet. De fördomar och den rasism som vissa elever upplevde var inte alltid uttalad utan underförstådd. Enligt en av eleverna vi intervjuar kommer lärarnas attityder till dessa elever till uttryck i deras handlingar snarare än i deras ord:

Dom kanske inte vill lära sig ditt namn, även om de vet vad de andra i klassen heter. Det finns en lärare som jag har haft i ungefär en termin nu, nästan en hel termin, två terminer kanske nu, och han har inte ens lärt sig våra namn. Vi som är invandrare. Men han lär sig de andra. Så det finns tecken på att han inte accepterar oss på samma sätt som han accepterar de andra.

Enligt dessa elever uppvisade inte alla lärare rasistiska eller fördomsfulla attityder till elever med invandrarbakgrund. En lärare som var mentor för en av eleverna var ett undantag och kvalificerar sig till kategorin *hjälpzaam och kunnig*. Eleven uttrycker sig om lärarens kvalifikationer på följande vis: ”Hon ser att vi har potential [men] ignorerar det [etniciteten]. Hon ser på vad vi levererar, det är det hon betygsätter, och hennes betygsättning är inte färgad av hennes fördomar om en elevs etniska bakgrund.”

Även om det, enligt eleverna, finns lärare som uppvisar oönskade egenskaper, byggda på fördomar och nonchalans beroende på elevers etnicitet, och som inte är speciellt hjälpsamma för elevernas skolgång, var hjälpsamhet och kunnsighet två egenskaper som eleverna identifierade som viktiga för deras skolengagemang. En hjälpzaam och kunnig lärare är en lärare som svarar på elevernas frågor, förbereder dem inför kommande uppgifter, är medveten om deras akademiska förmågor och anpassar sin undervisning eller deras feedback efter elevernas behov.

En tillgänglig och engagerande lärare

En annan uppskattad egenskap handlade om att vara en *tillgänglig och engagerande lärare*. En tillgänglig lärare är, som framgår nedan, en lärare som tar sig tid att besvara elevernas frågor och lyssna till dem. Det är en lärare de litar på och som kommer att besvara deras frågor eller diskutera saker som inte enbart rör lärarens lektion eller ämne. Det är också dessa lärare som engagerar, eller inspirerar, dem i deras fortsatta skolarbete:

Trippelplusen går nog till min mattelärare, för jag tror han gav den här snöbollseffekten som ledde mig hit.

[En lärare] speciellt, religionsläraren är väldigt öppen för diskussion och det är sådant som jag gillar. Så jag pratade med henne, dels på studiebesök under resan och ... efter lektioner och bara engagerad människa som är väldigt, väldigt kunnig, intressant och prata med och sådant.

Min förra SO-lärare var väldigt ... man såg verkligen upp till honom. Han var engagerad inom skolan och så väldigt ... positiv. Så jag menar om man hade något problem. Man kunde gå och prata med honom om i princip allt.

En av de elever vi intervjuade berättade om vikten av en stöttande och engagerande lärare som hjälpte henne att komma tillbaka till såväl skolan som skolarbetet då hon hade det svårt:

[S]edan så har det ju varit lärare som har betytt mycket och hjälpt mig. I åttan så var det väldigt tufft. Så då hade jag en lärare som var väldigt stöttande och gjorde att skolarbetet gick bra. Jag vet inte, hon var bara en väldigt bra lärare, det känns liksom som om hon är engagerad i sina elever på ett sätt som andra inte gjorde. Hon kunde liksom så här, svara på frågor som andra lärare kanske inte kan. Det var inga stora grejer det var bara det här lilla.

En annan berättar hur hennes lärare på mellanstadiet såg något i henne och som fick henne att börja att satsa på skolarbetet på allvar:

Ja. Hon var min mattelärare, vår mentor, men främst i matte. Jag nöjde mig med att få godkänt i mellanstadiet men så en dag så väckte hon mig lite. ”varför inte tänka nytt”, frågade hon. Du, för hon tyckte att jag såg bakom dimman, nåt åt det hållet var det. Så jag gjorde ett matteprov där jag fick visa allt vad jag gick för och då, då var det, där är bevis för att du faktiskt kan mer än du tror.

Flera elever som vi intervjuade sa att de verkligen uppskattade lärare som är bra på sitt ämne, kan lära ut det och som kan motivera dem att engagera sig

i ämnet de undervisar i: ”Vi får mycket stöd från våra lärare som är engagerade i allt möjligt faktiskt.”

Sammanfattningsvis kan vi säga att en viktig egenskap som eleverna identifierade var tillgänglighet och engagemang, men inte enbart i lärarnas egna ämnen eller i skolarbetet som sådant utan också i eleverna på ett personligt plan.

En förstående och omtänksam lärare

Ett tredje tema vi identifierade i vår analys är vad vi har valt att kalla en *förstående och omtänksam lärare*. Det är en lärare som finns där för eleven, en lärare som lyssnar när eleven behöver prata även om annat än skolarbetet, vilket framgår nedan:

[H]on såg väl vad som hände, jag var väl ganska känslig av mig, typ, jag hade mina känslor utanpå, så hon såg väl. Jag gick ut från klassrummet ibland och bara tokgrät och så, då berättade jag. Då kunde vi sitta och prata en stund och det var liksom inte mycket som hon gjorde men det var ändå skönt och känna att man hade något stöd från en lärare.

En annan, men relaterad, aspekt av vissa elevers relation till lärarna var att lärarna knöt an till dem på ett personligt sätt:

Det fanns även en annan lärare i hemkunskap, jag kommer tyvärr inte ihåg vad hon hette ... jag fick alltid gå in då när jag gick i den klassen, in i hemkunskapssalen och så stod hon och pratade med mig ett litet tag och så där innan lektionen började. Något sådant som jag liksom inte förväntade mig av andra. Men jag vet inte om hon visste vad som pågick, men hon såg väl att jag var ensam.

En elev, som befann sig i en dysfunktionell familjesituation, uppskattar sina lärare och sin mentor för att de var så förstående och stödjande under syskonets rättegång i domstolen. Hon kunde berätta om sina problem för dem och de lyssnade. Under polisförhören och rättegången som hon var tvungen att närvara vid hade hon hög frånvaro i skolan. Det var en svår tid:

När jag gick till socialtjänstens möte blev jag den här sårbara lilla flickan och sedan skulle jag gå till polisförhören för att kunna svara på deras frågor. I mitt privatliv var jag tvungen att ta olika roller, en vän till mina vänner, en dotter till min mamma och en syster till mina syskon. Det var helt enkelt för många roller för mig. Men när jag kom till skolan kände jag att jag kunde andas och vara den jag vill vara. Men en lärare såg att allt inte stod rätt till med mig, och

en dag kom hon till mig och sa: ”Sara, du måste släppa masken nu och berätta för dina lärare vad du går igenom ...”. Så jag följde hennes råd.

En förstående och omtänksam lärare är enligt eleverna en lärare som ger känslomässigt och socialt stöd. En lärare som ser eleverna när de är känslomässigt utsatta, men som också är intresserad av deras sociala liv utanför skolan.

Avslutande diskussion

Syftet med det här kapitlet var att belysa vilka egenskaper lärare besitter som gör det möjligt för elever med knappa sociala och kulturella resurser att klara av skolan med goda studieresultat. Genom ett särskilt fokus på hur eleverna uppfattar sina lärare som viktiga resurser för en framgångsrik studiekarriär, lyckas vi ringa in tre kategorier av egenskaper som spelar roll för elevernas skolgång: (1) *hjälpssam och kunnig*, (2) *tillgänglig och engagerande*, och (3) *förstående och omtänksam*.

En första egenskap som identifierades var den *hjälpssamma och kunniga läraren* med en förmåga att se elevernas svagheter och styrkor och ge dem det stöd som gör det möjligt för eleverna att engagera sig i sitt skolarbete. Den *hjälpssamma och kunniga läraren* engagerar dem inte enbart i ämnet, utan hjälper också eleverna att utifrån deras förutsättningar genomföra sina studier genom att ge dem konkreta tips på hur de ska studera för att få bra betyg.

En andra egenskap som inspirerade eleverna att göra bra ifrån sig i skolan var att vara tillgänglig och engagerande. Den *tillgängliga och engagerande läraren* tar sig tid att svara på elevernas frågor, lyssnar på dem och har förtroende för dem. Liksom den *hjälpssamma och kunniga läraren* är detta en hängiven lärare som är intresserad av sitt ämne, gillar att undervisa och verkligen involverar sig i eleverna.

Dessa former av egenskaper som utmärker den goda läraren är för övrigt ständigt aktuella i den nationella och internationella forskningen om vad som utmärker utmärkt undervisning (Håkansson & Sundberg 2020). Det är också i denna typ av möten som elevens habitus formas genom lärarens yrkeshabituss (Cornbleth 2010; Jarkovská 2020) och där läraren förser eleverna med strategier för hur spelet ska spelas (Bourdieu 2010). Men, för att detta ska hända måste eleverna också engagera sig i ämnena och under lektionerna genom att ställa frågor, anteckna och vara allmänt uppmärksamma och på så sätt känna att de är en del av den etablerade skolkulturen (Lund & Lund 2016). I relation till den mediala skoldebatten där den kunniga och resultatorienterade läraren – som hänvisas till ”kunskapsskolan” – ställs mot den

hjälpssamma och omsorgsfulla läraren – som anvisas till ”flumskolan” – uppvisar dessa elever en mer komplex syn på läraren då en lärare både kan vara kunnig och resultatorienterad, och hjälpsam och omsorgsfull på en och samma gång (se även Månsson & Osman 2015).

En annan bra egenskap hos den *tillgängliga och engagerande läraren* är dennes sociala förmåga och öppenhet för diskussioner om saker som egentligen inte har med skolarbetet att göra, utan som ett uttryck för en mer pedagogisk, än en didaktisk, del av skolkulturen (Håkansson & Sundberg 2020). Det är en egenskap som pekar på ett intresse för personen i fråga och inte enbart en elev som ska fyllas med ämneskunskaper.

En tredje egenskap som eleverna identifierade var det känslomässiga och omtänksamma stöd som vissa av lärarna gav sina elever när de behövde något annat än akademiskt stöd. Den *förstående och omtänksamma läraren* är en lärare som finns där för elevernas behov, en lärare som lyssnar och väntar tills eleven säger något för att sedan respondera. Denna lärare ”bara sitter där” och är närvarande när exempelvis en elev ”tokgråter” utan någon uppenbar anledning. En elev uppskattade att läraren satt bredvid henne vid ett sådant tillfälle, utan att hon direkt sa något. Den *förstående och omtänksamma läraren* är också en lärare som eleverna vet kommer att lyssna på dem, oavsett vad det gäller, eller en lärare som går fram till elever som inte verkar må så bra emotionellt sett, och frågar om de vill prata eller om de kan hjälpa dem på något sätt.

I relation till det ovan sagda om den goda läraren och undervisningens kvalitet, det vill säga elevernas uppfattningar om hur lärarna lär dem ett givet innehåll, säger dessa egenskaper inget om vare sig undervisning eller lärande. Egenskaperna *förstående* och *omtänksam* verkar vara mer individuella egenskaper, som i den pågående nationella och internationella diskussionen om den goda läraren inte anses ha någon direkt roll för elevernas måluppfyllelse eller uppfattning om utmärkt undervisning (Håkansson & Sundberg 2020). Detta utesluter emellertid inte idén om att dessa lärares egenskaper kan vara signifikanta för vissa elevers vilja att komma till skolan och se tiden där som meningsfull (Lund & Lund 2016).

I vår analys noterar vi att olika elever värderar olika kombinationer av dessa egenskaper. Det är tydligt att den betydelsefulla läraren för vissa av de elever vi har studerat är en engagerad lärare som inspirerar dem att prestera bra i skolan. En person som de kan relatera till både personligt och emotionellt är viktig, medan det för andra elever är en tydlig och strukturerad lärare som är betydelsefull. Är dessa typer av egenskaper som eleverna framhåver en produkt av yrkeshabitus som lärarna har anammat från lärar-

utbildningen, ett resultat av skolkulturen eller något en enskild lärare har utvecklat genom sin lärargärning? Det vi ser i den här studien är i alla fall att eleverna anser att dessa lärare är trovärdiga, kompetenta och ärliga, vilket är det som motiverat dem att prestera.

De förhållningsätt lärarna visat gentemot dessa elever är inte alltid genomtänkta, men karakteriserad av en form av spontanitet eller ett sätt att vara, som formar och genererar handlingar som inte nödvändigtvis är genomtänkta eller rationella och vad vi betraktar som en yrkeshabitus som lärare har utvecklat (Bourdieu 1986; Jarkovská 2020). I denna studie blir det också tydligt att eleverna tar hjälp av läraren för att lära sig spelets regler och förstå hur de successivt kan förbättra sina skolresultat. Eleverna arbetade medvetet med att knyta relationella band till lärarna, och genom att knyta dessa band blir läraren både hjälpsam och tillgänglig – en strategi som kan vara avgörande för att en elev ska klara av gymnasiet med goda betyg och förbättra sina utsikter för ett inträde till antingen högre utbildning eller arbetsmarknaden (Abrahams 2017; Carlhed Ydhag 2017; Osman et al. 2020; Carlhed Ydhag et al. 2021; Månsson et al. 2021).

Precis som eleverna har olika relationer till sina lärare har lärarna olika former av relationer till sina elever. De tar del av deras undervisning och vardagliga liv i skolan i strävan mot att få eleverna att ”uppfatta skolans innehåll som meningsfullt” (Lund & Lund 2016, s. 25). Varje lärare påverkar dessutom eleverna på olika sätt och varje elev har olika uppfattningar om de förträffliga egenskaper som lärarna uppvisar i sina möten med dem. Det är genom denna typ av möten som eleven förvärvar en habitus som möjliggör att navigera, eller avkoda, skolans praktik och förvärva höga betyg (Cornbleth 2010).

Avslutningsvis ska sägas att lärarna konstrueras genom elevernas utsagor inte enbart som kunniga personer som är duktiga på att undervisa, utan också som vänliga, tillgängliga, mottagliga och omtänksamma. Som framgår i vår diskussion är det tydligt att de egenskaper som identifierats här inte kan tillskrivas en enskild lärare. Elevernas egna livserfarenheter såväl i som utanför skolan påverkar utan tvekan förhållandet mellan läraren och eleven. Resultaten visar att vissa elever föredrar en kunnig och omtänksam lärare. Båda dessa konstruktioner är olika uttryck för relationen mellan lärare och elever, hur läraren förhåller sig till eleverna och vad eleven uppskattar i lärarens dispositioner.

Den relation som dessa elever har skapat till vissa av sina lärare har hjälpt dem att anpassa sig till det fält de befinner sig på och utvecklat en förståelse av och en förtrogenhet med de praktiker, språk och handlingar som motsvaras av den institutionella habitus som lärarna eftersträvar. De har med

hjälp av lärarnas institutionella habitus anammat en känsla för sin plats i skolan, till deras relationer till lärare och andra elever som gör att de lyckas förstå den värld som omger dem. På så vis har de utvecklat en känsla för spelet så att de kan spela det enligt dess regler och klara skolan med höga betyg. Det är dock viktigt att betona att deras utbildningsframgång inte enbart handlar om att lära sig hur man spelar spelet: det handlar också om att lärarna är uppmärksamma på elevernas behov och stöder dem i deras skolarbete så att de är villiga att stanna kvar i fältet.

Referenser

- Abrahams, J. (2017). Honourable mobility or shameless entitlement? Habitus and graduate employment. *British Journal of Sociology of Education*, 38(5), s. 625–640.
- Alvesson, M. & Solberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (3:e uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Braun, A. (2012). Trainee teachers, gender and becoming the 'right' person for the job: care and authority in the vocational habitus of teaching. *Oxford Review of Education*, 38(2), s. 231–246.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. I: Richardsson, J. R. (red.). *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1990). *In other words: Essays towards a reflexive sociology*. Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (2010). Sociologists of belief and beliefs of sociologists. *Nordic Journal of Religion and Society* 23(1), s. 1–7.
- Carlhed Ydhag, C. (2017). The social space of educational strategies: Exploring patterns of enrolment, efficiency and completion among Swedish students in undergraduate programmes with professional qualifications. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 6(5), s. 503–525.
- Carlhed Ydhag, C., Månsson, N. & Osman, A. (2021). Momentums of success, illusio and habitus: high-achieving upper secondary students' reasons for seeking academic success. *International Journal of Educational Research*, 109.
- Cornbleth, C. (2010). Institutional habitus as the de facto diversity curriculum of teacher education. *Anthropology & Education Quarterly*, 41(3), s. 280–297.
- Håkansson, J. & Sundberg, D. (2020). *Utmärkt undervisning. Framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Jarkovská, L. (2020). If it were not exceptional, we wouldn't have chosen it: Institutional habitus of two nursery schools. *Orbis Scholae*, 14(3), s. 1–23.
- Lund, A. & Lund, S. (2016). *Skolframgång i det mångkulturella samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Lund, A. & Trondman, M. (2017). Dropping out/dropping back: Matters that make learning matter. *Queensland Review*, 24(1), s. 57–74.

- Månsson, N., Carlhed Ydhag, C. & Osman, A. (2021). I skuggan av kulturellt kapital – om konsten att omforma habitus för skolframgång. *Nordic Studies in Education*, 41(2), s. 130–147.
- Månsson, N. & Osman, A. (2015). Lärarutbildningen och miljonprogrammets skola. *Educare*, (1), s. 139–158.
- Osman, A. & Månsson, N. (2015). ”I go to teachers conferences, but I do not understand what the teacher is saying”: Somali parent’s perception of the Swedish school. *International Journal of Multicultural Education*, 17(2), s. 36–52.
- Osman, A., Carlhed Ydhag, C. & Månsson, N. (2020). Recipe for educational success: a study of successful school performance of students from low social cultural background. *International Studies of Sociology of Education*, 30(4), s. 422–439.
- Osman, A., Månsson, N. & Carlhed Ydhag, C. (2021). The significance of significant others: the perspective of high-achieving students of different backgrounds. *The Nordic Journal of Transitions, Careers and Guidance*, 2(1), s. 27–39.
- Parson, C. (2019). Social justice, race and class in education in England: competing perspectives. *Cambridge Journal of Education*, 49(3), s. 309–327.
- SFS 2003:460. *Lag om etikprövning som gäller människor*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Skolverket (2019). PISA 2018 15-åringars kunskaper i läsförståelse, matematik och naturvetenskap. *Internationella studier*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2023). PISA 2022 15-åringars kunskaper i läsförståelse, matematik och naturvetenskap. *Internationella studier*. Stockholm: Skolverket
- Wadham, B., Owens, L. & Skryzpiec, G. (2014). Taking relationships to school: Power, authority and identity work in young people’s dispositions to schooling. *Power and Education*, 6(2), s. 130–144.
- Williams, J. M., Greenleaf, A. T. & Barnes, E. F. (2019). High-achieving, low-income students’ perspectives of how school can promote the academic achievement of students living in poverty. *Improving Schools*, 22(23), s. 224–236.
- Öhrn, E. & Holm, A-S. (2014). *Att lyckas i skolan. Om skolprestationer och k n i olika undervisningspraktiker*. Göteborg: Gothenburg Studies in Educational Sciences, 363.