

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

Meningsfulla möten

Betydelsen av omsorg, engagemang och tillit inom en studiestödsverksamhet

Anna Ambrose

Kapitlet tar sin utgångspunkt i en studie som är genomförd inom ramen för ett större forskningsprojekt med ett huvudsakligt syfte att studera en breddad rekryteringsverksamhet vid ett medelstort lärosäte. Till verksamhetens kärna hör ett frivilligt studiestöd, där studenter läser läxor med högstadielärover i skolor belägna i socialt och ekonomiskt utsatta områden. Studiestödet genomförs tillsammans med skolpersonal och syftar till att stötta eleverna med deras skolarbete. I arbetet är möten centrala, det är dock inte vilka möten som helst utan möten med ett pedagogiskt syfte där ett omsorgsfullt förhållningssätt är i fokus. Med inspiration i Nel Noddings 'omsorgsetik', är dessa möten i denna text benämnda som 'meningsfulla möten'. Det kan handla om situationer där de vuxna på plats, via mikrohandlingar, bidrar till att elever känner sig sedda, erkända och bekräftade, vilket även kan tänkas bidra till en god skolkultur. Det material som ligger till grund för analysen består av intervjuer med elever, före detta elever, studenter och skolpersonal, samt över 110 timmars fältanteckningar från deltagande observationer vid två skolor, båda belägna i områden med sociala och ekonomiska utmaningar.

Inledning

Klassrummet är tyst. Det är eftermiddagstid och skoldagen är slut, fem elever sitter kvar under studiestöd och pluggar inför ett prov. Förutom eleverna finns en lärarassistent och två studenter på plats vid studiestödet för att hjälpa eleverna med deras skolarbete. Plötsligt slås dörren upp och in rusar en elev som ropar: ”fröken, fröken”, varefter han sedan snabbt rusar ut ur klassrummet igen. Eleven springer sedan in och ut ett par gånger och det verkar som om han söker kontakt med både personalen på plats och en av eleverna som sitter längst bak i klassrummet. Varje gång eleven kommer in i klassrummet hälsar personalen glatt och välkomnande, de ställer frågor om han inte vill stanna kvar, och om han kanske har skolarbete att göra. Efter det att eleven har sprungit in och ut ett tag kommer han tillbaka och denna gång har han en dator i handen. Han slår sig ned en bit ifrån de andra eleverna. Lärarassistenten går fram till eleven och sätter sig ned bredvid. Med låg röst frågar assistenten vad det är han vill arbeta med och under resten av studiestödstiden sitter de sedan involverade i ett samtal, lågmält pratande med varandra om de uppgifter eleven hade med sig. I slutet av studiestödstiden, när eleven har gått hem, berättar lärarassistenten att eleven var så glad för all den hjälp han fick under studiestödet. Eleven hade till och med frågat om elevassistenten skulle vara på plats vid nästa studiestödstillfälle eftersom han gärna ville ha mer hjälp. (Utdrag från fältanteckningar vid ett studiestödstillfälle, mars 2019.)

Den fältanteckning som inleder denna text är ett utdrag från de fältobservationer som genomförts vid ett studiestöd, en frivillig eftermiddagsverksamhet där studenter från ett närliggande universitet tillsammans med skolpersonal läser läxor med högstadiel elever under ett par eftermiddagar i veckan. Studiestödet bedrivs främst i skolor belägna i socialt och ekonomiskt utsatta områden, och är en del av ett arbete som bedrivs vid det närliggande universitetet för att bredda rekrytering till högre utbildning. Trots det huvudsakliga fokuset på vad som ofta kallas för breddad rekrytering, framträder i analysen en bild av hur studiestödet kan ha en bredare påverkan. Studiestödet kan ha en betydelse för skolkulturen genom att det bidrar till elevers välbefinnande, meningsskapande och tilltro till såväl sin egen förmåga som de vuxna på plats. För att studiestödet ska kunna ha denna betydelse är möten av central betydelse, och då inte vilka möten som helst utan möten med ett pedagogiskt syfte. Det är möten som jag i denna text valt att benämna som meningsfulla möten, fritt översatt från filosofen Nel Noddings (2002a, s. 19) term *caring encounters*. Ett meningsfullt möte innefattar ett inkluderande förhållningssätt, där ett exempel finns i den inledande fältanteckningen när eleven gång efter annan glatt hälsas välkommen när han kommer inrusande i klassrummet. Välkomsthälsningen blir till en bekräftelse, ett erkännande

som sedan fördjupas av att lärarassistenten väljer att sätta sig ned hos eleven med en fråga om vad han vill arbeta med. Även om studien är förlagd till en eftermiddagsverksamhet utanför ordinarie skoltid, är betydelsen av meningsfulla möten viktiga för samtliga som arbetar på en skola. Kapitlets bidrag blir därför att belysa hur meningsfulla möten, det vill säga ett etiskt och väl övervägt förhållningssätt gentemot elever, kan bidra till ett formerande av en god skolkultur.

För att ge det meningsfulla mötet och kapitlet en kontext beskriver jag inledningsvis arbetet med breddad rekrytering, studiestödet och de studerade skolorna. I denna del beskrivs även det insamlade materialet. Därefter redogör jag för min tolkning av Noddings omsorgsetiska teori och hur denna kan omvandlas till ett pedagogiskt förhållningssätt. I kapitlets resultatdel lyfts tre teman fram: ”Att pausa vardagen”, ”Bra, se du kan göra det” och ”Wow, det här är möjligt”, vilka bygger på fyra grundläggande nyckelkompetenser för ett meningsfullt möte, nämligen *dialog*, *praktik*, *bekräftelse* och *modellering* (Noddings 2013). I sammanhanget ska praktik förstås som reflektionstid och modellering som möjligheten till identifikation, vilket diskuteras mer ingående i resultatdelen. Kapitlet avslutas med sammanfattande diskussion.

Breddad rekrytering, studiestödet, de studerade skolorna och studiens data

Trots ambitioner från politiskt håll att göra rekrytering till högre utbildning mer jämlik, finns fortfarande stora skillnader mellan vilka grupper i samhället som söker till högre utbildning. Det är exempelvis fortfarande dubbelt så vanligt att barn med högskoleutbildade föräldrar fortsätter att studera, vilket även gäller i de fall där elevens betyg är likvärdiga eller till och med högre för de elever som är barn till föräldrar utan högskoleutbildning. Detta benämns ofta som en snedrekrytering (IFAU 2020, s. 20-21; UHR 2017). För att motverka denna snedrekrytering är landets lärosäten sedan början av 2000-talet ålagda, enligt högskolelagen, att arbeta med insatser som leder till att fler grupper söker högre utbildning. Arbetet bedrivs genom en rad olika insatser. Det stor flertalet insatser är riktade mot högstadies- eller gymnasieungdomar, utifrån att forskning visar på starka samband mellan vad skolungdomar uppger att de vill göra i framtiden och vad de faktiskt sedan gör som vuxna (se exempelvis, Anders & Micklewright 2015; Brooks & O’Shea 2021; Furlong & Biggart 1999). Det finns även forskning som pekar mot att identifikation har en betydelse för att öka studiemotivationen bland elever. Ett exempel är Sánchez-Aragón med fler (2020) som genomfört en

studie av ett mentorsprogram, liknande det studerade, där det just är möjligheten att identifiera sig med en äldre student, en förebild, som är den motiverande faktorn. Det arbete som bedrivs inom det studerade studiestödet kan förstås i ljuset av denna forskning, att det är just en sådan tidig insats för att öka studieintresse och motivation. I denna text kommer dock även studiestödets betydelse att diskuteras utifrån att det kan via möten ha en bredare och djupare mening.

Studiens data

Materialet som ligger till grund för analyserna är insamlat inom ramen för ett större tvåårigt följeforskningsprojekt, åren 2018–2020. Två forskare¹ följde arbetet med breddad rekrytering och breddat deltagande vid ett medelstort svenskt universitet. Vid sidan av observationer och intervjuer har kvantitativa data samlats in via statistik och enkäter.² Texten informeras av projektet i sin helhet men fokuserar på kärnverksamheten, studiestödet. Det material som ligger till grund för analyserna i detta kapitel består av fältanteckningar och intervjuer från ett studiestöd vid skola A, en skola belägen i ett socialt och ekonomiskt utsatt område. Vidare används retrospektiva intervjuer med före detta elever och studenter som deltagit i studiestödsverksamheten mellan åren 2004–2018 vid en annan skola, skola B, även den belägen i ett socialt och ekonomiskt utsatt område. Vid tiden för studien hade dock Skola Bs högstadium lagts ned och verksamheten flyttats till andra skolor, som blev till mottagarskolor för de elever som bor i område B (se även kapitlet om styrd skolintegration i denna antologi). Inga observationer av verksamheten har således kunnat genomföras på skola B.

Skola A och B har liknande exogena förutsättningar. Skolorna ligger i områden som med den franske sociologen Loïc Wacquants (1999) term kan beskrivas som ”territoriellt stigmatiserade”. Majoritetssamhällets bild av området samt av de som bor där är överlag negativ. Återkommande figurerar områdena i mediala sammanhang där utsatthet, våld, kriminalitet samt

¹ Kapitlets författare, forskare inom pedagogik samt en forskarkollega inom ämnet sociologi.

² De databaser som använts är Skolverkets databas SIRIS, den aktuella kommunens databas samt SCB:s databas MONA. Webbenkäter med elever och studenter som deltog i verksamheten har genomförts. N=1088 elever i årskurserna 7–9 vid de olika samarbets-skolorna samt N= 25 med studenter verksamma som studentambassadörer inom studiestödet. Inom ramen för projektet har även dokumentanalyser genomförts, detta för att få en bild av projektets verksamhet över tid, utifrån att verksamheten pågått sedan tidigt 2000-tal.

extremism lyfts fram. En stor andel av de boende i båda områdena är födda utanför Sverige. I område A är cirka 60 procent av invånarna födda i ett annat land och motsvarande siffra i område B är cirka 80 procent. Dessa siffror är att jämföra med siffran för kommunen i sin helhet, där 25 procent av kommuninvånarna är födda i ett annat land. Andelen som förvärvsarbetar är lägre än genomsnittet i kommunen. I område A förvärvsarbetar 55 procent och i område B är motsvarande siffra cirka 40 procent, att jämföra med 76 procent av invånarna i kommunen i dess helhet.³

De båda skolorna, skola A och B, speglar på många sätt sitt närområde. En stor andel av eleverna har utländsk bakgrund.⁴ Vid skola A har cirka 70 procent av eleverna en familjebakgrund utanför Sverige och vid skola B var det år 2018, det år då skolans högstadium lades ned, cirka 90 procent av eleverna som hade utländsk bakgrund. Motsvarande siffra för kommunens samtliga skolhuvudmän är cirka 30 procent. Andelen föräldrar med högre utbildningsbakgrund⁵ är lägre vid de båda skolorna. På skola A har cirka 40 procent av föräldrarna eftergymnasial bakgrund och på skola B hade endast cirka tio procent av föräldrarna 2018 en eftergymnasial bakgrund. Motsvarande siffra för kommunen, även här räknat på samtliga skolhuvudmän är cirka 60 procent.⁶ I tabellen finns en översikt över den ovan beskrivna statistiken.

Under observationstillfällena fördes anteckningar kring vilka elever som var närvarande samt hur de disponerade sin tid. Anteckningar fördes även kring vilka pedagogiska och sociala processer som kan antas främja elevers intresse för skolarbete, samt kring situationer som kan antas vara mer utmanande, exempelvis vad som händer när elever inte vill arbeta med skolarbete. Fältanteckningarna har kontinuerligt analyserats under arbetets gång (se vidare i Hammersley & Atkinson, 2007). Fältanteckningar har även använts för avgöra vilka elever, lärare och studenter som bör intervjuas och

³ Statiken är hämtad från den aktuella kommunens databas. Andel av befolkningen som förvärvsarbetar är beräknad utifrån invånare mellan 20–64. Värt att notera är att båda stadsdelarna har en relativt ung befolkning, i område A är 32 % av de boende under 19 år och i område B är motsvarande siffra hela 44 % (i kommunen i sin helhet är siffran 22 %).

⁴ Enligt Skolverkets databas SIRIS definieras utländsk bakgrund som elever födda utomlands, eller födda i Sverige men där båda föräldrar är födda utanför Sverige.

⁵ Enligt Skolverkets databas SIRIS definieras högre utbildningsbakgrund som att minst en förälder har eftergymnasial bakgrund med en examen.

⁶ Statistiken är hämtad från Skolverkets databas SIRIS år 2018. Det är även det sista år som statistik finns tillgänglig för skola B.

vilka frågor som går att ställa kring studiestödsverksamheten (se vidare i Coffey 1999; Emerson, Fretz & Shaw 2011).

Tabell 1. Områden och skolor.

	Andel födda utanför Sverige	Andel som förvärvsarbetar	Andel elever med utländsk bakgrund	Andel föräldrar med eftergymnasial utbildning
Område A	60 %	55 %		
Skola A			70 %	40%
Område B	80 %	40 %		
Skola B			90%	10%
Jämförelsetal kommunen	35%	76%		
Jämförelsetal samtliga skolhuvudmän			30%	60%

Utöver observationerna återfinns 40 semistrukturerade intervjuer med studenter (14) före detta elever (10) skolpersonal (10), och personal verksam inom studiestödsprogrammet (6). Intervjuerna varade mellan 30 och 90 minuter beroende på informantens vilja att dela med sig av sina erfarenheter av studiestödet⁷. Intervjuguiden utformades tematiskt utifrån observationer och frågorna varierades utifrån informantens roll som elev, student eller skolpersonal. Under samtliga intervjuer efterfrågades dock den betydelse som informanten ger studiestödet för att öka skolmotivation och trivsel i skolan (se Kvale 1997). Information i form av bakgrundsfakta för informanten redovisas om det är av relevans för analysen.

De intervjuade studenterna arbetar eller har arbetat som studentambassadörer. Att vara studentambassadör är ett arvoderat uppdrag som alla studenter vid det aktuella lärosätet kan söka. Urval sker via intervjuer och i möjligaste mån anställs studenter med olika bakgrund⁸ detta för att kunna visa på att universitetsstudier är möjliga för alla. I denna text redovisas studenters bakgrund endast om det är av relevans för analysen.

⁷ Inom ramen för hela forskningsprojektet genomfördes sammanlagt 86 djupintervjuer. Dessa inkluderar även 34 intervjuer med studenter som självidentifierade sig som den första i sin familj att studera vid universitet, se vidare i Ivemark & Ambrose (2023, 2021).

⁸ Exempelvis studievan eller studieovan familjebakgrund, svensk eller utländsk bakgrund samt från olika utbildningar och program.

Utöver de individuella intervjuerna deltog nio elever i årskurs 9 i två fokusgruppsintervjuer vid skola A. Det var en grupp om fyra pojkar och en med fem flickor.⁹ Merparten av de elever som deltog under fokusgruppsintervjuerna uppgav att de ofta eller relativt ofta besöker studiestödet. Det går således att anta att de elever som deltog hade erfarenhet av att närvara vid studiestödet. Under fokusgruppsintervjun fick eleverna ta ställning till och diskutera ett antal situationer som byggde på observationer och fältanteckningar. Genom att lyssna till elevernas samtal om och förståelse av de beskrivna situationerna fördjupades förståelsen av hur eleverna upplever studiestödstiden (se Kitzinger 1995).

Analys av data

I sin helhet har materialet analyserats och bearbetats i omgångar med hjälp av analysprogrammet NVivo, resulterat i en forskningsrapport och två artiklar (Ivemark & Ambrose 2021, 2023). Med stöd i Bryman (2021) och Braun och Clarke (2006) har analysen för detta kapitel genomförts tematiskt där tre tydliga teman framträder genom att de skapar ett mönster. Det finns stora likheter mellan hur informanterna diskuterar studiestödets betydelse för skolmotivation, meningsskapande och betydelsen för identifikation. Det första temat med rubriken ”Att pausa vardagen”, lyfter betydelsen av ett ”seende”. Det andra temat med rubriken ”Bra, se du kan göra det”, fördjupar betydelsen av detta seende genom att diskutera hur elever blir erkända och bekräftade under studiestödstiden. I det sista temat ”Wow, är det här möjligt?”, framträder betydelsen av det Noddings (2013) benämner som modeltering, det jag har valt att beskriva som identifikation. Det kan handla om att elever möter studenter med liknande bakgrund och erfarenheter men även att elever på andra sätt känner igen sig i studenten. De citat och utdrag som används i texten har valts ut för att de med tydlighet visar på temats betydelsebärande aspekter. I materialet som helhet finns det dock långt fler exempel samt även exempel på när meningsfulla möten inte uppstår. De senare har i denna text valts bort, då fokus är på den betydelse en stödfunktion som det studerade studiestödet kan ha för att bidra till en mer positiv skolkultur.

I sin helhet är forskningsprojektet etikprövat hos Etikprövningsmyndigheten (dnr. 2019-00519). I denna text har samtliga deltagare fått fingerade namn. De skolor och de områden som refereras till i denna text benämns med bokstäverna A och B, universitetet är benämnt som lärosätet och kommunen

⁹ Sammanlagt genomfördes fokusgruppsintervjuer på sex skolor. I dessa deltog sammanlagt 42 elever, 20 flickor och 22 pojkar, samtliga elever i årskurs 8 och 9.

där lärosätet är beläget helt enkelt för kommunen. I några enstaka fall har utsagor bearbetats för att öka läsbarheten, ändringarna är då utförda med stor aktsamhet för att inte gå miste om det huvudsakliga budskapet i citatet (se Atkinson 1998).

Som nämnt ovan informeras analysen även av det övriga material som samlats in under det två år långa forskningsprojektet där ett fokus var att undersöka i vilken utsträckning lärosätets arbete leder till en ökad rekrytering av underrepresenterade grupper.¹⁰ I denna text har jag valt att närma mig studiestödets betydelse för att meningsfulla möten ska uppstå, då främst med fokus på hur de kan bidra till en mer positiv skolkultur.¹¹ För att kunna analysera hur ett förhållningssätt som leder till meningsfulla möten kan bidra till en mer gynnsam skolkultur använder jag mig av Noddings omsorgsetiska ramverk, vilket beskrivs närmare i nästföljande avsnitt.

Teoretiska utgångspunkter

Care as a moral orientation requires receptivity, motivational displacement (the direction of a carer's energy towards the projects or needs of the cared-for), and completion in the cared for. (Noddings 1999, s. 16)

Utöver en plats för undervisning, menar Bergmark och Arleby (2006) att skolan kan förstås som en plats för mellanmännliga möten. Med en blick på skolan som en mötesplats blir relationer, relationsskapande och omsorg centralt. Den amerikanska filosofen Nel Noddings har skrivit omfattande om omsorgens betydelse inom utbildningssammanhang, utifrån ett ontologiskt antagande att relationer är en bas för all mellanmännlig aktivitet, att omsorg helt enkelt uppstår när vi är i relation till varandra. Omsorg har således för Noddings (2005) ett immanent värde och det kan därför även förstås som ett grundläggande villkor för lärande.

Följer vi Noddings tankar och översätter dem i pedagogiska sammanhang är omsorgsfulla relationer viktiga för att elever ska prestera väl och trivas i

¹⁰ Insamlad statistik från SCB bekräftar studiestödets betydelse för att fortsätta studera. En ökad andel elever har fortsatt mot gymnasiala och/eller högre studier, både vid skola A och B, efter det att projektet startade. Ökningen har främst skett inom tre grupper: 1) den grupp som anlänt till Sverige efter skolstart, 2) gruppen kvinnor med utländsk bakgrund från ekonomiskt utsatta hushåll och 3) gruppen män med svensk studieovan familjebakgrund.

¹¹ En genomförd enkätundersökning vid de sex samarbetsskolorna, N= 1088 elever visar att en tredjedel av de strax över 500 elever som besöker studiestödet regelbundet menar att studiestödet har påverkat deras tankar om framtiden, samt bidragit till studiemotivation, vilket i sig med stor sannolikhet är gynnsamt för en god skolkultur.

skolan (se även, Bingham & Sidorkin 2010). Det är värt att poängtera att omsorg, med Noddings förståelse av begreppet, innebär en vidgad förståelse av vilka aspekter omsorg kan innefatta. I Noddings mening omfattar omsorg även aspekter av uppmärksamhet, det vill säga att vara i närvaro. För det är när vi ger av vår uppmärksamhet och är närvarande som vi även kan låta andra bli närvarande, det är då vi kan låta andra träda fram (se även Ingold 2018). Det är också värt att tydliggöra att prestationer i detta sammanhang ska förstås som pedagogiska processer som syftar till förändring. Det handlar således om prestationer baserade på kvalitet snarare än kvantitet och för tydlighetens skull lånas i resterande delen av texten begreppet *genuina prestationer* från pedagogikprofessorn Jonas Aspelin (2015). En genuin prestation är baserad på kvalitet: den är relevant i ett visst sammanhang och kännetecknas av aspekter som engagemang, ansträngning, målmedvetenhet samt ett ansvar från omsorgsgivaren och en förmåga att svara-an från omsorgstagaren. En genuin prestation kan beskrivas som egen upplevd eller av någon annan beskriven framgång. Det senare blir dock endast giltigt om denna framgång även accepterats av den som genomfört prestationen, vilket är en viktig aspekt för analysen i detta kapitel. I denna text handlar således en genuin prestation främst om ett ”görande”; det är en aktivitet eller en uppfattning som blir till ett meningsskapande för de som deltar. I sammanhanget är det även värt att notera att det kan röra sig om förändringar som inte alltid kan mätas, utan de kan behöva tolkas och relateras till en kontext för att kunna värderas, vilket även det har en betydelse för analyserna i denna text.

Ett meningsfullt möte ska således förstås mot bakgrund av att det är pedagogiska processer som leder till ett lärande och/eller en utveckling. De bygger på det Noddings benämner som omsorgsmöten. Genom att beskriva hur genuina prestationer via omsorgsmöten blir till meningsfulla möten, vill jag i denna text även bidra till att lyfta fram ett möjligt alternativ för att kunna tala om vad som är viktigt inom utbildningssammanhang för att elever ska trivas, känna sig erkända och trygga, och därmed få en mer hållbar skolgång. Att diskutera utbildning utifrån ett meningsfullt möte är således även relevant i relation till den ”prestationsdiskurs” som utbildningsfilosofen Gert Biesta (2011) menar dominerar tidens utbildningsdiskurs, i det han benämner som ”mätningens tidevarv”.

Att förstå utbildningssituationer genom meningsfulla möten utgår från Noddings (2013) antaganden om att vi, genom att vi lever i relation till andra, har en medfödd förmåga att visa varandra omsorg. Två centrala begrepp från Noddings (Noddings 2002b, 2005) omsorgsetik är omsorgsgivare (eng. *carer*) och omsorgstagare (eng. *cared-for*). Omsorgsgivaren behöver bry sig om

omsorgstagaren och även vara nyfiken på denna och dennes livsvärld.¹² Noddings menar dock att det inte är tillräckligt att enbart bry sig om och vara nyfiken för att ett omsorgsmöte ska ske. Omsorgsgivaren behöver även ta ett extra ansvar för att etablera och underhålla förtroendefulla relationer – relationer som inkluderar en förmåga att reflektera över situationen, lyssna, vara i dialog, samt att kommunicera. Omsorgsgivaren behöver kort sagt reflektera över sig själv, sina antaganden och normer och över dess betydelse. Detta räcker dock inte heller hela vägen för att ett meningsfullt möte ska uppstå. Enligt Noddings behöver även omsorgstagaren vara aktiv för att ett omsorgsmöte ska kunna ske. Omsorgstagaren behöver svara-an genom att uttrycka såväl ett behov av omsorg, men också acceptera den givna omsorgen. Vill en omsorgsgivare ge omsorg som inte efterfrågas eller om omsorgstagaren inte vill acceptera den givna omsorgen sker, enligt Noddings (2012), helt enkelt inget omsorgsmöte. Resonemanget kan även jämföras med det Biesta (2014) skriver om att undervisning är en gåva som behöver tas emot och även erkännas av den som undervisas.

Ett omsorgsmöte, det jag har valt att kalla ett meningsfullt möte, är enligt Noddings således först fullbordad om omsorgsgivaren tar ansvar, ger sin fulla uppmärksamhet och agerar därefter, samt om omsorgstagaren svarar-an och erkänner, tar emot och bekräftar den givna omsorgen (Noddings 2002b, 2005, 2013). Följer vi Noddings omsorgsetiska tankar i ett utbildnings-sammanhang behöver den omsorg given av lärare eller andra vuxna vara *önskad*, *uttryckt* och *behövd* av eleven. Pedagogerna kan således inte ge eller visa omsorg utan att säkerställa att detta även är efterfrågad av eleven. Det här är en viktig poäng i analysen av det studerade studiestödet. För att säkerställa ett meningsfullt möte vid studiestödet behöver de vuxna på plats först och främst vara nyfikna på vem de möter, de behöver bry sig, lyssna in och vara i dialog, men efter handlande, även säkerställa att den givna omsorgen erkänts av eleverna. Pedagogerna behöver enkelt uttryckt vara det kultursociologen Mats Trondman beskriver som ”kloka vuxna”, det vill säga vuxna som genom sitt handlande kan mobilisera en vardaglig delaktighetskultur som bidrar till att ungdomar uppfattar sig mer inkluderade och erkända (Trondman 2003).

I grunden handlar ett meningsfullt möte om att vara i dialog, lyssna, känna in och erkänna varandra som subjekt. Inom utbildande relationer är ett erkännande extra viktigt, inte minst utifrån aspekter av makt. Möten mellan

¹² Tankegången är här inte helt olik de tankar som finns inom den frigörande pedagogiken som tar sitt avstamp hos den brasilianska pedagogen Paolo Freire (2005/1970).

lärare och elever är aldrig helt jämlika; de är alltid asymmetriska omsorgsrelationer där pedagogen behöver ta ett extra ansvar. I detta ansvarstagande vill jag mena att Noddings omsorgsetiska ramverk ger ett visst stöd för pedagoger att reflektera över aspekter av makt när hon gör en skillnad på olika former av omsorg. Noddings särskiljer mellan vår förmåga att visa naturlig omsorg om andra (eng. *natural care*) och de situationer då omsorgsgivaren behöver använda det hon benämner som etisk omsorg (eng. *ethical care*). Det förstnämnda, naturlig omsorg, är en form av omsorg som utgår från att omsorgshandlingen är en ömsesidig handling byggd på respekt och uppmärksamhet. Den kan förstås som en startpunkt för mellanmänskliga möten och härstammar från socialfilosofin och Martin Bubers (1965/1947) texter om mötet mellan ”Jag” och ”Du”, det vill säga det immanenta värdet i att vi är i relation till varandra och att relationer är fundamentala i all mellanmänsklig samvaro. Noddings tar en förälders omsorg om sitt barn som ett av flera exempel på naturlig omsorg.

En vanlig invändning mot Noddings omsorgsetik rör just detta resonemang om naturlig omsorg, att denna form av omsorg kanske inte infinner sig, ibland kanske inte ens för en förälder, och att det alltid finns spår av maktassymetrier i omsorgsrelationer. Noddings tillstyrker att det kan finnas utmaningar med en naturlig omsorg, inte minst i pedagogiska sammanhang, då just utifrån maktaspekter. Samtidigt menar hon att vi, genom att vi är i relation till varandra och har en medfödd förmåga till att visa omsorg, även har en förmåga och ett ansvar i att ge en övervägd och reflekterad omsorg, just det hon benämner som en *etisk omsorg*. Den etiskt övervägda omsorgen är således till delar ett svar på den kritik som riktats mot Noddings omsorgsetik (Colnerud 2006) och Noddings går så långt i sitt resonemang kring etisk omsorg att hon menar att det är en skyldighet att kunna göra etiskt övervägda val. Det enklaste sättet att förklara vad Noddings menar med en etisk omsorg är att beskriva den som en form av övervägd och reflekterad omsorg där olika handlingsalternativ har vägts mot varandra och eventuella hinder för att visa och även ta emot omsorg reflekteras över. I en etiskt övervägd omsorg har pedagogen en förförståelse av omsorgstagarens kontextuella villkor, vilket även kan beskrivas som att inneha en interkulturell kompetens. Pedagogerna har med hjälp av inlevelse en förståelse för varför en omsorgstagare kan bete sig på sätt som är utmanande, och övervägt handlingsalternativ för att sedan välja ett med syfte att stärka de sociala banden. Den etiskt övervägda omsorgen blir till ett modus operandi, ett etiskt och socialt konstruerat tillvägagångssätt (Noddings 2012; Aspelin 2018). För en etiskt övervägd omsorg behöver omsorgsgivaren ha en tilltro till elevers potential, och med nyfiken-

het verka för att skapa autentiska möten där elever känner sig lyssnade till, men även uppskattade. Detta är ett resonemang som kan jämföras med hur den danske pedagogikprofessorn Per Fibæk Laursen (2004) beskriver att en ”autentisk lärare” agerar. För att vara konkret, i utbildande sammanhang kan etisk omsorg innebära att läraren lyssnar till elevers uttryckta behov och inte enbart agera på antagna behov. Att arbeta utifrån en etiskt övervägd omsorg ger en viss vägledning för exempelvis skolpersonal i hur de kan handla i situationer som i exemplet i den inledande fältanteckningen. Att välja att välkomna eleven var gång hen springer in i klassrummet är ett etiskt övervägt val. De vuxna på studiestödet hade kunnat välja att i stället för ”hej och välkommen” bli arga på eleven, skälla på eleven för att få slut på springandet men troligen då hamnat med ett annat utfall. Två enkla val med sannolikheten av två olika utfall, där ett etiskt övervägt handlingsalternativ, innefattande ett erkännande, kan vara den handling som leder till att eleven stannar kvar.

För att sammanfatta, utgångspunkten för de kommande analyserna och de meningsfulla mötena är att visad och accepterad omsorg kan ha en betydelse för utbildande relationer. Omsorgen handlar då inte enbart om att elever ska lära sig och klara av sitt skolarbete utan även att de ska ha en möjlighet till att ”växa” som individer – det vill säga omsorgen blir till ett meningsfullt möte. Värt att poängtera är att inte alla observationer under fältarbetet bestod av meningsfulla möten, fyllda med etiskt övervägd omsorg. Det fanns en rad möten som inte ledde till genuina pedagogiska prestationer, och exempel på sådana lyftes även i intervjuer. I denna text har jag dock, som ämnt i analysen valt att lyfta fram de goda exemplen, de som kan bidra till en mer fruktbar skolkultur via pedagogers omsorgsetiska förhållningssätt.

Att pausa vardagen

I elevers beskrivningar av varför de valt att delta på studiestödet återfinns så den betydelse studiestödet har för att få hjälp med läxor och skolarbete. Utöver denna hjälp med skolarbete lyfter elever även fram att studiestödet är en plats för reflektion, det Noddings (2013) beskriver som praktik. Andy, en före detta elev vid skola B, ger ett exempel på detta när han beskriver varför han ofta gick till studiestödet:

A: Andy, före detta elev i åk 9 2004 vid skola B, utländsk bakgrund, studieovan familjebakgrund; I: Intervjuare

A: Ibland så ville jag gå dit bara för att gå dit liksom så att då var det ju, ibland hade jag inget speciellt utan jag gick dit för att sitta med dom.

I: Varför ville du det?

A: Det kändes jättebra för mig, jag lärde mig nått nytt varje dag om man så säger. Jag pratade med dom [Andy syftar på studenterna och har här en längre utläggning om vad de pratade om]. De var jättebra att prata med, jag kände att dom förstår helt enkelt, dom var ju ganska bekväma. Dom var ju inte så där att ”vi vill bara göra vårt jobb och sedan är det klart” utan dom var ju hela tiden aktiva och det var ju det som gjorde det roligt att komma dit.

Vid tidpunkten för intervjun har Andy lämnat en ganska brokig skolgång bakom sig. Andy berättar under intervjun att han upplevde skolan som svår, betygen var inte så höga och att ett deltagande på studiestödet var viktigt för att han skulle klara av skolan. Ändå menar Andy att det inte var ”att klara skolan” som var det huvudsakliga skälet för att delta. Skälet han uppger för att delta var att det på studiestödet fanns vuxna som ”såg” honom. På studiestödet upplevde han att han fick en möjlighet till att resonera, reflektera och fundera över de drömmar han hade. Det kändes helt enkelt meningsfullt att gå dit för där fanns ”vuxna som gjorde mer än sitt jobb”, det vill säga vuxna som lyssnade och bekräftade. Liknande beskrivningar framkommer i ett flertal elevintervjuer: det som lyfts fram som meningsfullt med studiestödstitiden är helt enkelt att där finns en vuxen som *ser*, *lyssnar* och *bekräftar*. Noddings (2012) belyser hur viktigt det är för en omsorgsgivare att inta ett förhållningssätt där denna i första hand lyssnar. Genom ett lyssnande ges eleverna möjlighet till att vidga sina föreställningar om vad det innebär att leva som människa på fler än ett sätt, vilket även kan tänkas öppna för möjligheter att göra vad den amerikanska filosofen Martha Nussbaum benämner som ”socialt produktiva val” (Nussbaum 1995).

Tid för att ta en paus är även ett tema som återkommer bland de studenter som arbetar eller har arbetat vid studiestödet. Under sin studietid arbetade Sheila som studiestödjare vid både skola A och B. Hon beskriver hur många elever som kom till studiestödet för att just få en ”paus i vardagen”:

Jag tror många var där för att få en paus i vardagen, faktiskt. Alltså, att de kanske inte ville gå hem, eller att de bara kände att de bara ville sitta där för att prata med någon. Att det inte var, liksom, direkt läxhjälp de ville ha. Och så var det väldigt många som var där för läxhjälpen också.

(Sheila, f.d student, utländsk bakgrund, studieovan familjebakgrund, studentambassadör 2012–2014)

Det finns internationell forskning om verksamheter som liknar den studerade, se till exempel Tichavakunda (2017) eller Vandell (2013), båda studier

som stärker betydelsen av att som elev få en paus. Att som elev ”bara få vara”. Ett lyssnande förhållningsätt kan även ha en mer generell betydelse för att elever ska trivas i sin skola; genom att bli sedd och bekräftad uppstår en känsla av erkännande hos eleven. Sammantaget är det troligt att detta kan påverka såväl känslan av samhörighet på skolan som elevers studiemotivation. I nästa avsnitt vill jag fördjupa bilden av betydelsen av att lyssna och bekräfta, genom att diskutera hur studiestödstitid kan ha betydelse för ett ”växande”.

”Bra, se du kan göra det!”

Elever kommer inte till skolan som tomma blad utan har en rad erfarenheter med sig som får betydelse för de möten som sker i skolan. Detta gör att de vuxna som finns i skolan behöver ha en förståelse av elevers kontextuella villkor, något som kan innebära att som vuxen för en stund ”kliva in i elevens värld” – att för en stund dela en meningsvärld. Noddings (2013) lyfter fram hur att dela en meningsvärld kan handla om bekräftelse, uppmuntran och modellering, vilket kräver att vi *känner in, lyssnar in* och även *efterfrågar den andras behov*. Jag kommer att återvända till modellering, det jag valt att i denna text benämna som identifikation, men innan dess vill jag mer ingående diskutera betydelsen av bekräftelse, uppmuntran och att efterfråga den andres behov.

Nadya, före detta elev vid skola B, beskriver under en nästan två timmar lång intervju, betydelsen av att delta på studiestödet. Vid tidpunkten för intervjun ska Nadya snart fylla trettio och arbetar som chef vid en mindre välgörenhetsorganisation. Under högstadietiden var hon en flitig deltagare vid studiestödet och hon drömde då om att arbeta vid en NGO. Det var en dröm som hon menar bekräftades av de vuxna som fanns på plats vid studiestödet. Nadya återvänder till detta med att bli bekräftad vid ett flertal tillfällen under intervjun och betydelsen av studiestödstitiden för det hon i dag arbetar med:

Jag tror studiestödet har varit en stor del till vart jag är idag. Jag tänker att jag blev bekräftad i de drömmar jag hade. Jag fattar inte varför jag blir så här emotionell, jag är inte ens en som gråter... [Nadya har tårar i ögonen]. Det var fint bara, jag förstår värdet av det i efterhand. Att man blev bekräftad och att [nämner ett namn] tar med mig till att snacka på universitetet. Så coolt, att man får det förtroendet, det var ju hur stort som helst, att någon bekräftar mig i min dröm, att det kan hända liksom.

(Nadya, f.d. elev i åk 9 2004 vid skola B, utländsk bakgrund, studieovan familjebakgrund)

Nadya, vars båda föräldrar är födda utanför Sverige, lyfter även fram den betydelse studiestödet hade för att orientera sig inom det svenska utbildningssystemet. Hennes föräldrar stöttade och uppmuntrade studier men de saknade kunskap om hur utbildningssystemet fungerade i Sverige och det var information Nadya kunde få vid studiestödet. Nadya lyfter således även fram studiestödets betydelse för att öppna nya möjlighetshorisonter, vilket är viktigt i områden där många av föräldrarna är födda i andra länder.

För att kunna bekräfta och uppmuntra elever krävs vad flera informanter beskriver som en ”fingertoppskänsla”. Närmast går fingertoppskänslan att beskriva som att omsorgsgivaren nyfiket lyssnar in elevens tankar och behov och agerar därefter, det vill säga just det Noddings (2002b) sätter upp som villkoren för ett omsorgsfullt möte. Ett exempel på hur denna fingertoppskänsla kan se ut i praktiken ger Abdi, som under sin studietid arbetade vid studiestödet. Abdi beskriver hur han ofta med stor nyfikenhet på ungdomarnas livsvärld tog sig ut i skolkorridorerna för att prata med elever:

Jag liksom... snackade med dem [menar elever] i korridoren, och berättade om vad jag gjorde, och vad jag pluggade till, och hur jag bodde, då som student. Och då var liksom frågor, ja, ”festar ni mycket som studenter?” och då sa jag ”nej”, men det här för mig var ett sätt att fånga dem, helt enkelt, och bjuda in dem till... till studiestödet. Så jag hade... jag hade olika strategier. Så jag kunde prata med dem, och sen säga ”ja, men vi kan fortsätta ta det här snacket här inne”, och då kunde vi sitta i en grupp, och då fick jag frågor, och jag fick berätta om min resa, och då var det spännande att jag kom från [nämner ett socialt utsatt område i en storstad] och då fick jag berätta om [områdets namn]. ”Ja, nej men [områdets namn], det är nästan som [namnet på området där skolan som studiestödet är verksamt i ligger]”.

(Abdi, f.d. student, utländsk bakgrund, studievän familjebakgrund, studentambassadör 2014–2016)

Genom sin nyfikenhet på elevens livsvärld och vilja att dela denna lockade Abdi fler elever att delta vid studiestödet. Genom modellering, som kommer att diskuteras mer i detalj i nästa avsnitt, fick Abdi även eleverna att känna sig erkända.

Fingertoppskänslan kan även beskrivas som att omsorgsgivaren *taktfullt* kan balansera mellan att vara en stöttande vuxen och en cool, äldre vän. Detta beskrivs av studiens informanter genom beskrivningar av hur en ”bra” vuxen agerar på studiestödet. En taktfull vuxen ”går den svåra balansgången mellan att vara vuxen och kompis”. Det är någon som eleverna ”tycker är skön men har respekt och håller ställningarna”, det är en vuxen som kan ”bonda” med eleverna, vilket bland annat beskrivs som att ”prata med eleverna men även

fokusera på plugget”. Taktfullheten förutsätter kommunikation, dialog, en förmåga att göra perspektivbyten genom att reflektera, som med Noddings ord lyder: ”The attempt to maintain a caring relation is an attempt to keep the doors of communication open ... (and) ... requires continuous reflection on the part of the carers” (Noddings 2013, s. xvii).

Sammantaget kan ett förhållningsätt som leder till ett meningsfullt möte handla om att se, lyssna, vara i dialog, reflektera och nyfiket dela en meningsvärld. Det kan även handla om att uppmuntra omsorgstagaren till att tänka högt för att få denne att reflektera, med Noddings ord: ”let me hear you think” (Noddings 2012, s. 774).

Utöver ovanstående tycks även kontinuitet vara av betydelse. Den amerikanske pedagogen och filosofen John Dewey (1963/1938) lyfter fram hur kontinuitet är av fundamental betydelse för pedagogiska förändringsprocesser. I såväl fältanteckningar som intervjuer visar sig kontinuitet ha en avgörande betydelse för att elever ska våga ta sociala kontakt. Studenten Maria, som arbetat länge vid studiestödet, lyfter fram den betydelse kontinuitet kan ha för att elever ska våga ta plats:

Det började med en tjej som behövde sitta i enrum [...] Hon ville så gärna sitta själv, för hon blev störd [Maria syftar på att eleven tänkte att hon blev störd av de andra eleverna på plats]. Och jag tror hon var ganska utsatt i skolan också [fortsätter att berätta om att hon, när hon satte sig med eleven för att samtala lite förstod att eleven hade det tufft socialt i skolan]. Så när vi satt så, i stället för att plugga så började hon berätta om hela sitt liv. Hon har det tufft i skolan och hemma. Och jag kände bara att det var en väldigt betydelsefull stund [Maria berättar vidare om hur eleven pratar om sitt liv]. Så det kändes väldigt betydelsefullt, och det var ett bra första pass, vi fick en jättebra kontakt [Maria berättar vidare om hur de varje gång pratade en stund i enrum och hur hon uppfattar att detta var mycket viktigt för studenten] ... hon fortsatte komma, och så småningom så satt hon inte själv. Hon tyckte inte att det var lika jobbigt, liksom. Så det var ju jättekul att se den utvecklingen.

(Maria, student, utländsk bakgrund, studievän familj, studentambassadör från 2015 och framåt)

Maria beskriver hur hon initialt uppfattade att eleven var mycket ensam men att hon via deras samtal under upprepade tillfällen på studiestödet fann nya vänner. Genom att Maria öppnade för en dialog med eleven är det tänkbart att detta gav eleven en säkerhet i att även våga knyta kontakter med andra elever. Meningsfulla möten mellan elever och studenter kan således leda till nya möten mellan elever, som även de blir till meningsfulla möten. I fältanteckningar finns återkommande beskrivningar av ett flertal situationer där

äldre elever hjälper yngre, där elever från olika klasser på skolan möts, och samtal där lärare i förbifarten nämner att en elev fått nya vänner. Det är anteckningar som med tydlighet visar hur viktigt studiestödet kan vara för att bygga och underhålla sociala band (Aspelin & Persson, 2011). I och med att studiestödet är öppet för alla elever på skolan kan byggande av sociala band under studiestöd tid bidra till en skolgemenskap och till en mer fruktbar skolkultur.

Vikten av en fingertoppskänsla framträder även i situationer där elever behöver motiveras i sitt skolarbete. Ett exempel på detta ges i nedanstående fältanteckning, där studenten Saga arbetar tillsammans med eleven Elis med ett mattetal. Elis har svårt att koncentrera sig, vilket Saga märker.

Elis hänger med huvudet över boken och har dragit upp luvan på tröjan över huvudet. Saga lägger märke till att Elis verkar trött och frågar tyst om han sovit dåligt eller åt lite till lunch? Elis svarar inte, han tittar inte ens upp. Kanske hör han henne inte utan fortsätter att hänga med huvudet. Plötsligt verkar han ha upptäckt ett räknefel. Saga lutar sig än närmare honom, lägger sin hand på hans axel, med lugn och trygg röst säger Saga sedan att han kan testa att räkna vidare, även om talet innan inte var rätt. Elis gör som Saga föreslår och fortsätter att räkna där han nästan omedelbart upptäcker vad han gjort för fel och kan då snabbt rätta till båda talen. Han ser dock fortfarande trött ut, och Saga ändrar nu strategi. Hon frågar vad han gillar att göra på sin fritid för att få Elis att ta en kort paus. Denna gång tittar Elis upp på Saga och svarar henne att han brukar kolla YouTube. Saga ler och frågar, vad kollar du på då? Elis nämner några vloggers och influencers. En stund pratar Saga och Elis om vloggare tills Saga skrattar och säger ”jag vet vad vi kan göra, vi kan fortsätta med att räkna nästa tal” samtidigt som hon riktar blicken mot matteboken igen. Elis suckar, vänder även han ned blicken mot mattetalet och säger ”ja jag ska fortsätta men sen ska jag gå ut till dem” och pekar ut mot ett gäng elever ute på skolgården som spelar fotboll.

(Utdrag från fältanteckning vid ett studiestödstillfälle, april 2019)

Genom röst, riktning och kroppsspråk får Saga Elis att räkna vidare efter att de gemensamt har tagit en kortare paus. Sagas agerande kan tolkas som ett uttryck för en etisk omsorg. En väl övervägd omsorghandling, vilken även bygger tillit mellan dem. Noddings (2013) förslår att omsorgsmöten kräver att den som är ansvarig för lärandesituationen skapar utrymme för att omsorgstagaren nyfiket ska kunna utforska, vilket kan tolkas som det Saga gör när hon lekfullt uppmuntrar Elis att fortsätta till nästa mattetal eller ta en kortare paus. Det är såklart även viktigt att Elis även svarar an på omsorghandlingen, annars hade den fallit platt och inte blivit till ett menings-

fullt möte som leder vidare till mer genuina prestationer (jmf. Biesta, 2014 och utbildningen som en gåva som behöver accepteras).

Att kroppsspråk och riktning är viktiga aspekter av meningsfulla möten framträder med tydlighet i fältanteckningar och de kan ta sig i uttryck som i nästa fältanteckning, där vi återigen möter Saga och Elis:

Elis sitter och arbetar med sina mattetal, han suckar och säger att ”det är för svårt”. Saga sitter bredvid svarar med ett skratt ”bra, då kanske jag lär mig något med” och sedan lutar hon sig mot honom för att se talet bättre och börjar förklara. Elis arbetar med algebra och Saga förklarar med ord först men byter sedan strategi och börjar visa även genom att sätta fingrar över vissa delar av talet. Elis verkar förstå och börjar räkna. Nu verkar det gå bra då Saga säger ”kolla, du har det, nu kan du fortsätta på egen hand”. Elis tittar till, ser lite tveksam ut men verkar acceptera utmaningen eftersom han ler och fortsätter med räknetalet på egen hand. Saga utbrister igen ”bra” och kort därefter verkar Elis ha hunnit fram till en svårare uppgift då han återigen suckar och säger ”men det här är omöjligt”. Saga påminner honom om hur mycket han har gjort och säger sedan ”det är samma princip” och sätter återigen sitt finger över en del av talet, ”kolla här”. Det verkar som om Elis nu omedelbart ser vad han ska göra för han börjar räkna igen. Efter liten stund vänder han sig mot Saga med ett belåtet uttryck. Han ler stolt. Saga bekräftar att han räknat rätt med ett ”bra, se du kan göra det!”
(Utdrag från fältanteckning vid studiestödstillfälle, mars 2019)

Med mjuk röst och några små fingerrörelser över talen leder Saga Elis närmare svaret samtidigt som hon med att luta kroppen lätt framåt förstärker betydelsen av både rörelsen och det sagda. Elis flyttar koncentrationen över till den del av talet som Saga riktar blick, kropp och röst mot. Rösten används även av Saga för att uppmuntra och avdramatisera. I sammanhanget är det värt att notera att Elis inte behöver visa eller uttrycka tacksamhet, han visar att omsorgen tagits emot genom att räkna vidare – han svarar- an (jmf. Aspelin 2015, 2018). Kroppsspråk, röstläge och ett riktande av blick är således även de viktiga aspekter av ett förhållningssätt som leder till ett meningsfullt möte. Den sista aspekten av ett meningsfullt möte som identifierats i analysen, identifikation, det Noddings (2013) benämner som ”modellering” kommer nu att diskuteras närmare.

”Wow, är det här möjligt?”

Tidigare forskning visar att ungdomar i skolor belägna i socialt och ekonomiskt utsatta områden tenderar att dela kollektiva erfarenheter av rasism och underordnade positioner, utifrån vilka de sedan utvecklar former av

gemensamma identiteter (se exempelvis; Ambrose 2016; Back & Shamser 2012; Jonsson 2015; Wiltgren 2014), vilket gör att identifikation är en viktig aspekt av ett meningsfullt möte vid det studerade studiestödet. Hur detta tar sig i uttryck i praktiken kommer nu att diskuteras.

Både identifikation och att dela något gemensamt framträder som tydliga teman i materialet. Det kan handla om, som i exemplet Saga och Elis, att följa samma vloggers på Youtube, eller, det som Abdi lyfter fram i föregående avsnitt, om att få samtala med någon som delar erfarenheter av utanförskap. Det handlar om att bryta föreställningar om vilka som kan gå på universitetet. Meningsfulla möten under studiestöd tid ger således en möjlighet till att visa att universitetet kan vara en plats för alla och inte enbart reserverat för de som är ”vita” med ”resurser”. Nassima arbetade vid studiestödet samtidigt som hon läste till ingenjör. Under intervjun lyfter hon fram betydelsen av att visa att det går att vara en svart kvinna med hijab på en mansdominerande utbildning:

Att man skulle se väldigt smart ut, nördig med glasögon, vit, antar jag. Dom hade väl den bilden att man var tvungen att vara ett geni som skulle se ut på ett visst sett, vilket har förändrats ganska snabbt. För vi som kom ut var ju helt olika, det var ju alla möjliga liksom, alla såg olika ut och läste olika saker, och ja, var helt enkelt olika.

(Nassima, f.d. student, utländsk bakgrund, studievän familjebakgrund, studentambassadör 2005–2008)

Det Nassima lyfter fram är hur ett meningsfullt möte vid studiestödet kan leda till att elever får en bredare bild av vem som kan studera vid universitet.

I intervjuer med elever framträder bilden av det betydelsefulla att möta vuxna som delar erfarenheter, som kommer från en liknande bakgrund. Det är, menar eleverna, vuxna som har en möjlighet att ”förstå”, som ”vet hur det är” och ”vet vad det är man pratar om”. Tareq, som var elev vid skola B för några år sedan, beskriver betydelsen av identifikation. Under högstadietiden tillhörde Tareq ett gäng killar som han beskriver som ”ganska stökiga”, ett gäng som ”ville skapa kaos” på skolan. Under intervjun berättar Tareq dråpliga historier om hur killarna i hans gäng var omotiverade till studier, gjorde en massa bus under skoltid, men att de trots detta gärna ville gärna delta på studiestödet. Tareq tror att det berodde på att det ”kändes bra att gå dit”, att det där var ”okej att plugga” för där fanns en student som killarna såg som en förebild:

Vi såg honom [syftar på studenten vid studiestödet] som en förebild på något sätt. Han hade lyckats. Han visade sina betyg, det var så här MVG, MVG, MVG och sen något VG. MVG, vi tänkte ”Wow är det här möjligt?” ”Ja”, sa han, ”allt är möjligt”. Så vi gillade [nämner studenten vid namn]. Jag tror nog framgångsnyckeln för killar som oss som inte är så studiemotiverade, det är att sätta personer där som förstår sig på dem. [...]. Det behövs ingen filosof eller så för att förklara. Vi gick i en skola, 99 procent var invandrare. Det fanns inga svenskar. Lärarna var svenskar men när vi var i skolan var vi med invandrare, när vi lämnade skolan var vi fortfarande med invandrare. Vi gick inte till stan, [nämner platsen där skolan låg] var vårt enda ställe. Så där vi träffar invandrare och invandrare och det är klart att en svensk inte kan komma och ändra på det. En svensk kan inte komma till dig och säga jag förstår mig på dig, för det gör du inte.

(Tareq, f.d. elev i åk 9 2016 vid skola B, utländsk bakgrund, studieovan familjebakgrund, vid tiden för intervjun student på universitet)

Tareq lyfter fram hur studenten med en liknande bakgrund blev som en ”storebror”; han var en förebild som kunde vara såväl cool som studiemotiverad. Studenten gav av sin tid och delade även med sig av sina intressen till killgänget, något som med stor sannolikhet hade en betydelse för att de skulle vilja vara på studiestödet. För utöver att killarna kunde identifiera sig med studenten delade han även deras meningsvärld genom att nyfiket lyssna in deras intressen. Utöver identifikationen, som inledningsvis med stor säkerhet öppnade för ett meningsfullt möte mellan studenten och killgänget, lät studenten genom sitt agerande killarna förstå att de var betydelsefulla, vilket ledde till ett erkännande. Genom detta erkännande fick killgänget på studiestödet vara något mer än ”de stökiga killarna” på skolan. De blev, beskriver Tareq i intervjun, intresserade av studier, med stor sannolikhet ledde möten med studenten även till fler geunina prestationer.

Det finns en rad personliga, individuella och kulturella skillnader som kan leda till att ett meningsfullt möte kan komma att se mycket olika ut. Trots att dessa skillnader finns, framträder dock betydelsen av att som omsorgsgivare vara engagerad och erkänna den andres behov. För ungdomar som växer upp i stigmatiserade områden kan ett meningsfullt möte med ett erkännande få en betydelse som sträcker sig bortom att klara skolan och fortsätta mot högre utbildning. Att få träffa vuxna som elever kan identifiera sig med är därför av stor betydelse, speciellt om dessa vuxna även förmår att visa nyfikenhet och omsorg om eleverna genom att lyssna in deras behov och dela deras intressen.

Sammanfattande diskussion

Education may be thought of as a constellations of encounters, both planned and unplanned, that promote growth through the acquisition of knowledge, skills, understanding and appreciation. (Noddings 2002b, s. 283)

Studiestödets övergripande syfte – att arbeta för att bredda rekryteringen – har stöd i tidigare forskning (e.g. Anders & Micklewright 2015; Byrom 2009; Furlong & Biggart 1999). Denna text har dock belyst hur ett studiestöd även kan ha en bredare och djupare betydelse via möten, det som i texten har benämnts som meningsfulla möten, innefattande ett förhållningssätt byggt på Nel Noddings omsorgsetik. Texten har en utgångspunkt i att skolan är en mötesplats, där relationsskapande och omsorg är centralt, det vill säga att det i analysen antas en relationell syn på lärande och utbildning (Bingham & Sidorkin 2010). Med stöd av exempel från studiestödet synliggörs ett förhållningssätt som innefattar engagemang, målmedvetenhet och ansvar, det Aspelin (2015) menar får betydelse för genuina prestationer. Vidare handlar förhållningssättet om en förmåga att såväl ansvara som svara- an, då både mot elevernas uttryckta och outtalade behov. Det är även ett förhållningssätt där omsorgsgivaren har en förmåga att göra reflekterade och väl övervägda etiska handlingsalternativ. Vidare handlar förhållningssättet om att ha en viss kunskap om elevers vardagsvillkor och exogena villkor. Det innebär också det Noddings kallar för ”latitudkunskap” – en bred kunskap och förmåga att dela denna kunskap inom ämnen som litteratur, historia, politik, religion och filosofi (Noddings 1999, s. 215), för att kunna koppla samman denna bredare förståelse och kunskap med elevers meningsvärld, och i dialog med elever kunna berika samt erbjuda möjligheter. Därutöver handlar förhållningssättet om att bemöta elever med respekt, att erkänna elever som individer och låta dem få ta plats. Grundläggande handlar det således om att bemöta elever som kompetenta, önskvärda och värda att lyssna till. Noddings (2002a, 2005) argumenterar för att elever som har upplevt denna form av omsorg lättare kan känna tilltro, både till vuxenvärlden och till sin egen förmåga. Det första kanske är extra viktigt i skolor i socialt och ekonomiskt utsatta områden och det senare är kanske av extra vikt i ett sammanhang som det studerade, där studiestödets huvudsakliga syfte är att väcka studiemotivation och intresse för högre studier.

I intervjuerna framkommer det att både elever och studenter uppfattar att tiden vid studiestödet, utöver stödet i skolarbete, har haft ett immanent och existentiellt värde. När detta lyfts är det just de meningsfulla mötena som beskrivs som det centrala. Det kan röra sig om meningsfulla möten med de

vuxna som fanns på plats men även möten som har mening med andra elever. Trots att denna studie är förlagd till en eftermiddagsverksamhet är det därför sannolikt att meningsfulla möten byggda på ett omsorgsetiskt förhållnings-sätt även kan bidra till en mer positiv skolkultur på en skola överlag. Det finns dock inget färdigt recept eller någon färdig mall för hur ett förhållningssätt som leder till ett meningsfullt möte kan ta sig i uttryck och det finns naturligtvis även en rad utmaningar.

Sammantaget går det dock, utifrån analyserna i detta kapitel, att konstatera att ett meningsfullt möte i pedagogiska sammanhang uppstår då pedagogen intar ett förhållningssätt som bygger på erkännande, tillit, dialog och engagemang, där pedagogen tar ett extra ansvar för att bygga och utveckla relationer. Även om pedagogen har ett extra ansvar, kräver ett meningsfullt möte att även eleven svarar-an, att eleven uttrycker och upplever att omsorg ges för att det meningsfulla mötet ska leda till mer genuina prestationer. Det är dock ett förhållningssätt som samtliga pedagoger på en skola kan inta och som kan tänkas bidra till en mer positiv skolkultur. Trots att det är omdebatterat om citatet kan tillskrivas poeten William Butler Yeats, får dessa ord avsluta denna text, då citatet sammanfattar betydelsen av ett meningsfullt möte inom utbildningssammanhang: *Education is not the filling of a pail, but the lighting of a fire.*

Referenser

- Ambrose, A. (2016). *Att navigera på en lokal skolmarknad. En studie av skolvalfrihetens geografi i tre skolor.* (Doktorsavhandling). Stockholm: Stockholms universitet.
- Anders, J., & Micklewright, J. (2015). Teenagers' Expectations of Applying to University: How do they Change? *Education Sciences*, 5(4), s. 281–315.
- Aspelin, J. (2015). *Inga prestationer utan relationer: Studier för pedagogisk socialpsykologi.* Malmö: Gleerups förlag.
- Aspelin, J. (2018). *Lärares relationskompetens. Vad är det? Hur kan den utvecklas?* Stockholm: Liber.
- Aspelin, J., & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik.* Lund: Studentlitteratur.
- Atkinson, R. (1998). *The life story interview. Qualitative Research methods* (Vol. 44). London: Sage.
- Back, L., & Shamsir, S. (2012). New hierarchies of belonging. *European Journal of Cultural Studies*, 15(2), s. 139–154.
- Bergmark, U., & Alerby, E. (2006). Ethics of care a dilemma or a challenge in education? Paper presented at the Paper presented at the Australian Association for Research in Education National Conference (AARE), Adelaide, Australia 27–30 November.
- Biesta, G. (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv.* Stockholm: Liber.
- Biesta, G. (2014). *Beautiful risk of education.* New York: Paradigm förlag.

- Bingham, C., & Sidorkin, A. C. (2010). *No Education Without Relation* (Vol. 259). New York: Peter Lang Publishing.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), s. 77–101.
- Brooks, R., & O’Shea, S. (2021). *Reimagining the Higher Education Student: Constructing and Contesting Identities*. London and New York: Routledge.
- Bryman, A. (2021). *Samhällsvetenskapliga metoder* (tredje upplagan). Stockholm: Liber.
- Buber, M. (1965/1947). *Between man and man*. New York: Macmillan.
- Byrom, T. (2009). ”I Don’t Want to Go to a Crummy Little University”: Social Class, Higher Education Choice and the Paradox of Widening Participation. *Improving Schools*, 12(3), s. 209–224.
- Coffey, A. (1999). *The Ethnographic Self: Fieldwork and the Representation of Identity*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Colnerud, G. (2006). Nel Noddings och omsorgsetiken. *Utbildning och demokrati*, 15(1), s. 33–41.
- Dewey, J. (1963/1938). *Experience and Education*. New York: Collier books.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2011). *Writing Ethnographic Fieldnotes*. Chicago: University of Chicago Press.
- Fibæk Laursen, P. (2004). *Den autentiska läraren - Bli en bra och effektiv undervisare – om du vill bli en bra undervisare – om du vill*. Stockholm: Liber.
- Friere, P. (2005/1970). *Pedagogy of the oppressed*; 30th anniversary edition. New York: The Continuum International Publishing Group Inc.
- Furlong, A., & Biggart, A. (1999). Framing ’Choices’: a longitudinal study of occupational aspirations among 13- to 16-year-olds. *Journal of Education and Work*, 12(1), s. 21–35.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles and practice*. London: Routledge.
- Holmlund, H., Sjögren, A., & Öckert, B. (2020). *Jämlikhet i möjligheter och utfall i den svenska skolan*. Stockholm: Norstedts juridik. Hämtad från:
<https://www.ifau.se/sv/Forskning/Publikationer/Rapporter/2020/jamlikhet-i-mojligheter-och-utfall-i-den-svenska-skolan/>
- Ingold, T. (2018). *Anthropology and/as education*. London: Routledge.
- Ivemark, B., & Ambrose, A. (2021). Habitus Adaptation and First-Generation University Students’ Adjustment to Higher Education: A Life Course Perspective. *Sociology of Education*, 94(3), s. 191–207.
- Ivemark, B., & Ambrose, A. (2023). From doxic breach to cleft habitus: affect, reflexivity and dispositional disjunctures. *British Journal of Sociology of Education*, 44(5), s. 944–961.
- Ivemark, B., & Ambrose, A. (2021). Habitus Adaptation and First-Generation University Students’ Adjustment to Higher Education: A Life Course Perspective. *Sociology of Education*, 94(3), s. 190–207.
- Jonsson, R. (2015). *Värst i klassen*. Stockholm: Ordfronts förlag.
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative Research: Introducing Focus Groups. *BMJ (Clinical research ed.)*, 311, s. 299–302.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

- Noddings, N. (1999). Care, justice and equity. I M. S. Katz, N. Noddings, & K. A. Strike (red.), *Justice and Caring: The Search for Common Ground in Education* (s. 7–20). New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (2002a). *Educating Moral People: A caring alternative to character education*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Noddings, N. (2002b). *Starting at home. Caring and social policy*. Berkeley: University of California Press.
- Noddings, N. (2005). *The Challenge to Care in Schools* (andra upplagan). New York: Teachers College Pres.
- Noddings, N. (2012). The caring relations in teaching. *Oxford Review of Education*, 38(6), s. 771–781.
- Noddings, N. (2013). *Caring. A Relational Approach to Ethics and Moral Education* (andra upplagan). Berkeley: University of California Press.
- Nussbaum, M. C. (1995). *Känslans skärpa, tankens inlevelse*. Stockholm/Stehag: Symposium.
- Sánchez-Aragón, A., Belzunegui-Eraso, A., & Prieto-Flores, Ò. (2020). Results of Mentoring in the Psychosocial Well-Being of Young Immigrants and Refugees in Spain. *healthcare*, 9(13), s. 1–15.
- Tichavakunda, A. A. (2017). Fostering College Readiness: An Ethnography of a Latina/o Afterschool Program. *Education and Urban Society*, 51(7), s. 922–945.
- Trondman, M. (2003). *Kloka möten*. Lund: Studentlitteratur.
- UHR. (2017). *Utbildning går i arv*. RAPPORT 2017:3 [Elektronisk resurs]. Universitets- och högskolerådet. Hämtad från: https://www.uhr.se/globalassets/_uhr.se/publikationer/2017/uhr-utbildning-gar-i-arv.pdf.
- Vandell, D. (2013). Afterschool Program Quality and Student Outcomes: Reflections on Positive Key Findings on Learning och Development From Recent Research. I T. K. Peterson (red.), *Expanding Minds and Opportunities; Leveraging the Power of After-school and Summer Learning for Student Success*. Hämtad från: <https://www.expandinglearning.org/expandingminds>
- Wacquant, L. (1999). Urban marginality in the coming millennium. *Urban Studies*, 36(10), s. 1639–1647.
- Wiltgren, L. (2014). *Stolt!: Om ungdomar, etniciteter och gemenskaper*. (Doktorsavhandling). Linköping: Linköpings universitet.