

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

Skolkultur i smått och stort

Om de mindre gesternas betydelse för formandet av en hållbar skolkultur

Lovisa Bergdahl

I det här kapitlet studeras en stor kommunal grundskola i en förort utanför en av Sveriges storstäder. Skolan står inför en rad utmaningar, men ändå har andelen elever som har fått slutbetyg i alla ämnen i årskurs nio ökat betydligt under de senaste tio åren, samtidigt som föräldrarnas utbildningsbakgrund har varit konstant under samma tidsperiod. Troligtvis finns det därmed något i denna skolas ”kultur” som gör att eleverna i ökande grad lyckas med sina studier och som inte kan förklaras med hjälp av föräldrarnas utbildningsnivå.

Med detta som bakgrund är kapitlets syfte att synliggöra ovan nämnda skolas kultur inifrån och reflektera över vad det vardagliga mikroarbete som äger rum där kan betyda i det större perspektivet av att erbjuda en socialt och pedagogiskt hållbar skolkultur för alla elever oavsett bakgrund. Kapitlet analyserar empiri från skolan dels med hjälp av den kanadensiska filosofen Erin Mannings teoretiska begrepp ’den mindre gestalten’ och ’den större gestalten’, dels utifrån en intersektionell analysmetod som utforskar skärningspunkter mellan tre samverkande aspekter av fenomenet skolkultur; etos, klimat och praktiker. Dessa aspekter får i kapitlet särskilt belysa hur skolans personal arbetar med gränser och distinktioner mellan olika platser och roller. Analysen mynnar ut i en diskussion om skolans roll- och platsspecificitet vilka sätts i relation till forskning som visar att dessa ordningar idag utmanas av politiseringen och marknadiseringen av skolan. I materialet framträder till sist humor som en av de viktigaste dimensionerna för skolkulturen, en dimension som både rubbar och bekräftar rådande ordningar.

Inledning: Mellan Bullerby och problemområde

När det började vända för den skola som är i fokus i det här kapitlet var det ett resultat av flera små och vardagliga, till synes banala, saker. En sådan sak var att pensionärer i området kom med äpplen till skolan i början av hösten som de hade plockat i sina trädgårdar. Även om detta hände för mer än ett decennium sedan har det satt spår hos en av lärarna jag intervjuar. För honom blev äpplena inte bara ett synligt tecken på att det fanns människor utanför skolans väggar som ville den väl och som tänkte gott om den. Handlingen skapade en atmosfär av välvilja och omtanke som var välgörande för både honom själv och för eleverna, inte minst eftersom den sammanföll med en period i skolans historia som var ganska turbulent.

Även i dag finns det en hel del att ”ta tag i” på skolan, som en av rektorerna uttrycker saken när jag träffar honom för en intervju några veckor in i terminen. Till exempel blev en tidigare elev skjuten i närområdet så sent som förra året, inte långt från skolan. Så även om både skolans och områdets rykte är bättre nu än för tio år sedan lever flera bilder parallellt med varandra, och enligt både lärare och rektorer finns det en spänning mellan den så kallade ”bullerbylika delen” av området med villor och moderna bostadsrätter där den svenskfödda medelklassen bor och ”den andra delen” – ett slags miljonprojekt med hyreslägenheter från 70-talet. För bara ett par år sedan skjutsades många av den svenska medelklassens barn till skolorna i innerstaden och området var då lite av en sovstad, det vill säga ett område som i första hand består av bostäder och som under dagtid är relativt tomt på människor. Nu, däremot, växer området i popularitet hos samma kategori människor (svensk medelklass) och personer som uppskattar närheten till naturen – liksom att deras barn kan bo och gå i skola i samma område under längre tid – flyttar dit. Inflyttningen till området ökar och olika små verksamheter etableras, trots att det fortfarande finns en del sociala problem.

Det här kapitlet handlar om ovan nämnda skola och har som övergripande syfte att synliggöra några aspekter av dess inre liv eller skolkultur. Med skolkultur avses här inre faktorer på skolan som gör att eleverna lyckas med sina studier trots yttre omständigheter. Eller, mer precist formulerat: med skolkultur avses här ”en meningsaktiverande intern kulturell struktur [som blir] till förståelseformer, känslor och handlingsmönster [och] som kan mobilisera elever till skolframgång oavsett exogena villkor” (Trondman et al. 2012, s. 10). Det som föranleder valet av just den här skolan är att andelen elever som fått slutbetyg i alla ämnen i årskurs nio har ökat markant under de senaste tio åren, samtidigt som föräldrarnas utbildningsbakgrund har

varit konstant under samma tidsperiod.¹ Skolan tycks alltså rymma en 'intern kulturell struktur' (Trondman et al. 2012) som bidrar till skolframgång trots mindre gynnsamma 'exogena villkor' (Ibid.).

Kapitlet skrivs inom ramen för en kvalitativ delstudie i ett större forskningsprojekt² som syftar till att utforska skolkulturens betydelse för elevers förbättrade studieresultat och ökade psykosociala välmående i socioekonomiskt utsatta områden. Med 'utsatta områden' avses här geografiskt avgränsade platser med låg socioekonomisk status³ och enligt både forskning och utredningar präglas skolor i dessa områden ofta av, till exempel, en hög andel obehöriga lärare, svårigheter att rekrytera nya lärare, elever med hög frånvaro som lämnar skolan utan fullständiga betyg, social oro och otrygghet, social stigmatisering genererad ur den urbana platsen där skolan befinner sig, liksom ett närområde som inte har möjlighet att erbjuda eleverna hjälp och stöd till en meningsfull fritid (Bunar & Sernhede 2013; SOU 2020:28; Behtoui et al. 2020). Det är mot en sådan bakgrund av utsatthet som den här skolans inre liv eller skolkultur redovisas och analyseras. Vad är det som gör att eleverna trots allt ändå presterar relativt väl över tid? Varför går resultaten upp, även om föräldrarnas utbildningsnivå inte gör det? Även om kapitlet inte kan ge några generella svar på dessa frågor så kanske den bild av skolan som framträder i materialet ändå kan bidra till fördjupad reflektion över betydelsen av skolans inre liv för elevernas prestationer och välmående liksom mer kunskap om vad en skola som "lyckas" trots ogynnsamma yttre förhållanden faktiskt gör.

Med detta som bakgrund är det mer precisa syftet med kapitlet att synliggöra ovan nämnda skolas kultur inifrån för att reflektera över vad det vardagliga mikroarbete som äger rum där ('de små gesterna') betyder för möjligheten att kunna erbjuda en socialt och pedagogiskt hållbar skolkultur för alla elever, oavsett bakgrund. Begreppet *hållbar* ska här förstås i enlighet med den vidgning av hållbarhetsbegreppet som Ulrika Jepson Wigg (2020) föreslår när hon menar att hållbar och hållbarhet inom skola och utbildning (till skillnad från ekologisk och ekonomisk hållbarhet) anspelar såväl på det sociala och det pedagogiska som på tid och rum. En *hållbar* skolkultur i det

¹ Enligt Skolverkets statistikdatabas SIRIS har andelen elever som uppnått kunskapskraven i alla ämnen i årskurs nio ökat från 51% till 76% mellan 2009 och 2019 samtidigt som andelen elever med föräldrar med eftergymnasial utbildning legat stadigt runt 50% under samma tidsperiod.

² Det större forskningsprojektet *Hur kan skolan minska ojämlika utbildningsmöjligheter?* är finansierat av Vetenskapsrådet (2020–2023, dnr 2019-0435).

³ Se <https://polisen.se/om-polisen/polisens-arbete/utsatta-omraden/> [hämtad 24.01.31]

här kapitlet syftar alltså, enligt mig, på de interna villkor eller faktorer som gör att skolan som plats *håller över tid* (består) och *håller ihop* som pedagogiskt och socialt rum (inte går sönder).

Kapitlet är indelat i tre delar. I den första ges en kort introduktion till forskning om skolkultur samt en presentation av kapitlets teoretiska ”sök-ljus” och dess datainsamlings- och analysmetod. I del två redovisas och analyseras valda delar av det empiriska materialet i form av en sammanhållen berättelse, och i den tredje och sista delen diskuteras på en mer övergripande nivå några aspekter som har utkristalliserats i materialet. I fokus i den tredje delen är särskilt relationen mellan ’stort och smått’, det vill säga, hur de ’små gesterna’ som synliggörs i materialet kan förstås i ljuset av några av de ’större gester’ eller processer som utmanar skolan idag. Kapitlet visar hur ett medvetet arbete med en skolas etos, klimat och praktiker kan bidra till att både skapa, förändra och upprätthålla en pedagogiskt och socialt hållbar skolkultur över tid.

Del I: Mellan etos, klimat och praktiker – interdisciplinär skolkulturforskning

Som en kort introduktion och historik till forskning om skolkultur kan sägas att även om begreppet skolkultur användes redan i början av nittonhundratalet för att beskriva kvalitativa faktorer i en skolas inre miljö, så har dess mer systematiska användande sina rötter i sjuttioalet och den då mycket uppmärksammande Colemanrapporten (Coleman 1966) i USA. När denna rapport publicerades fick den stor uppmärksamhet och eftersom ett av dess huvudsakliga budskap var att skolan *inte* har särskilt stor inverkan på elevernas studieframgång, kom den på det hela taget att tolkas fatalistiskt. Hemmets betydelse, däremot, som inkluderade familjens socioekonomiska status och föräldrars utbildningsbakgrund, var av avgörande betydelse för elevers studieframgång, visade rapporten (Ibid.).

Att detta resultat ledde till stagnation i utbildningspolitiken i USA vid den här tiden är inte svårt att förstå (Downey & Condron 2016). För att nyansera dess slutsatser och eventuellt hitta andra samband mellan en skolas interna kultur och elevernas studieresultat kom organisationspsykologiskt och sociologiskt inspirerade studier att följa i dess spår, både i USA och i Storbritannien.⁴ Vad dessa kvantitativa studier avsåg att mäta var vilka psyko-

⁴ Se *The Organisational Climate Description Questionnaire* (OCDQ) (Halpin & Croft 1963) i USA och *The School Climate Index* (SCI) som utvecklades av Finlayson i Storbritannien (i t.ex. Freiberg 1999).

logiska och sociologiska faktorer som påverkade lärares och elevers skolmiljö, för att på så sätt ge en mer nyanserad bild av vad skolan faktiskt kunde göra för att förbättra elevernas akademiska prestationer. Värt att nämna är att både kultur- och klimatfaktorer snabbt blev etablerade begrepp inom skolkulturforskningen vid den här tiden (eng. *school culture research*) – ett i dag tvärvetenskapligt forskningsfält som ofta utgår från sociologiska och/eller utbildnings- och kultursociologiska teoribildningar men som även kan inkludera andra vetenskapliga områden som pedagogisk psykologi och pedagogisk filosofi (t.ex. Freiberg 1999; Hargreaves 1995; Pol et al. 2005). Skolkulturforskningen idag är med andra ord ett stort och brokigt fält⁵ och ibland har de analytiska och vetenskapliga studierna inom fältet varit svåra att skilja från de mer ideologiskt infärgade.⁶

Inom skolkulturforskning av mer kritiskt och analyserande slag har det länge påtalats att begreppet skolkultur är notoriskt svårfångat och i behov av precisering. En del studier har därför ägnat sig enkom åt att försöka ringa in skolkulturbegreppet och dess olika dimensioner (t.ex. Glover & Coleman 2005; van Houtte 2005; Solvason 2005). Till exempel konstaterar Carla Solvason (2005, s. 85) att det förekommer en hel flora av olika till synes utbytbara begrepp inom skolkulturforskningen utan att de definieras – "[t]he terms ethos, spirit, climate, ambience and culture are often used interchangeably, or without appropriate definition" – och i samma anda konstaterar Derek Glover och Marianne Coleman (2005, s. 251) att suffixet "kultur" ibland ersätts med begreppen klimat eller etos utan att skillnaderna mellan dem tydliggörs. "The terms school culture, climate and ethos", skriver de, "appear to be used interchangeably". Trots att dessa studier har haft som uttryckligt syfte att försöka precisera skolkulturbegreppet konstaterar de alltså att en enhetlig definition är svår att finna. Denna oenighet får som konsekvens att begreppet skolkultur idag hämtar inspiration från många olika discipliner

⁵ För en mer utförlig introduktion till skolkulturforskningen se introduktionen samt kapitel ett i denna antologi och för en mer grundlig genomlysning av dess disciplinära rötter se Bergdahl & Langmann (kommande).

⁶ Skolkulturbegreppet används i dag ibland inom metaanalytiska och internationellt jämförande studier (t.ex. Hattie 2009) men det används även i mer ideologiskt normativa studier med tydligt effektiviserande och skolförbättrande intentioner som, till exempel, inom den så kallade SER-forskningen (eng. *school effectiveness research*) och skolförbättringsforskningen (eng. *school improvement research*). Den här typen av (ofta storskaliga) studier produceras inte sällan av intressenter i gränslandet mellan akademi och näringsliv och ligger ofta till grund för utbildningspolitiken i OECD-länderna (t.ex. Scheerens 2015; Wrigley 2013).

som i sin tur inspireras av skilda metaforiska kluster när de definierar begreppet skolkultur (se även Bergdahl & Langmann, kommande). Metaforiskt kan skolkultur idag därför beskrivas, vilket även Elisabet Langmann pekar ut i sitt kapitel i denna antologi, som alltifrån ”det som sitter i väggarna” och som tillhör en skolas ”dna” till dess ”atmosfär och klimat” samt dess ”traditioner, ritualer och identitetsskapande berättelser”.

En ”tillräckligt bra” analysmodell

I ett försök att komma närmare en enhetlig definition av skolkulturbegreppet, har jag tillsammans med Langmann i en tidigare artikel analyserat några av de mest refererade forskningsöversikterna inom skolkulturforskningen (Bergdahl & Langmann, kommande). Ett resultat av denna analys är att det i stället för enhetliga definitioner är mer rättvisande – och ”tillräckligt” (eng. *good enough*) – att tala om metaforiska kluster inom skolkulturforskningen som, även om klustren tycks ”läcka”, kan härledas till olika vetenskapliga discipliner och till olika metodologiska utgångspunkter och antaganden (Ibid.). Resultatet av analysen har visat att skolkulturforskning som fokuserar på praktiker, riter och traditioner tycks ha sin grund i antropologi och i viss mån i filosofi (med fokus på performativitet och materialitet), medan skolkulturforskning som betonar klimat och atmosfär ofta har sin grund i social- eller organisationspsykologi och i viss utsträckning i fenomenologi samt att, slutligen, skolkulturforskning som betonar etos och värden ofta har sin grund i etik, moralfilosofi och utbildningsfilosofi (i Sverige s.k. värdegrundsforskning) (Ibid.).

Med ovan nämnda kartläggning som utgångspunkt har vi sedan skapat en intersektionell modell för analys av skolkultur (Langmann & Bergdahl, kommande). Denna intersektionella modell utgår från idén att en skolkultur kan delas in i tre dimensioner – etos/värden, klimat/atmosfär och praktiker/handlingar – där skärningspunkterna mellan dimensionerna blir föremål för analys (Ibid.). I det empiriska materialet handlar *etos* om värden och värderingar som ger verksamheten riktning och mening, *klimat* om det sociala och kroppsliga relationsarbetet som påverkar stämningen och atmosfären i en skola eller ett klassrum och, slutligen, *praktiker* om sådant som rutiner, vanor och traditioner. Med andra ord är *praktikerna* (handlingarna) det som gör att en skolas *värden* (etos) och *klimat* (atmosfären) får form och fäste i skolverkligheten; *klimatet* eller atmosfären det relationsarbete som gör att skolans värden (etos), rutiner och traditioner (praktiker) förkroppsligas och blir kännbara i den dagliga verksamheten och, slutligen,

en skolas *etos* (dess värdegrund eller värderingar) det som gör att vanorna eller traditionerna och klimatet ges riktning och mening (Ibid.).

Dessa tre dimensioner används i analysen av empirin (se även metod och material nedan) och är ”tillräckligt bra” i meningen att de varken är vattentäta eller alltför lösa i kanterna. De fungerar som tre delar av ett prisma där den intersektionella analysen går ut på att synliggöra skärningspunkter av synergi mellan *etos*, klimat och praktiker – tre dimensioner som samverkar för att skapa det som här kallas för en *pedagogiskt och socialt hållbar skolkultur*.

Teoretisk inspiration

Inspirationen till den ovan nämnda intersektionella analysmodellen som ’synliggör skolkultur’ och som sätts i arbete i del två är hämtad från vardagsspråksfilosofin och dess fokus på det levande, vardagliga språkets betydelse. Enligt den norska litteraturvetaren Toril Moi (2013; 2015) finns det en särskild relation mellan språk och uppmärksamhet och ett av syftena med den här typen av filosofi, menar hon, är ”att se det vanliga och det vardagliga med en ny blick: att använda uppmärksamheten för att upptäcka det som ligger i öppen dager, men som vi ändå inte ser” (2013, s. 13). Relationen mellan språk och uppmärksamhet kräver ett långsamt språksättande av detaljer för att något ska gå att se över huvud taget och för att förståelse och kunskap ska kunna vinnas (Ibid.). I sökandet efter skärningspunkter i det empiriska materialet innebär denna teoretiska inspiration att jag i mitt sätt att redovisa empirin strävar efter att ge tid till detaljerna i förhoppning om att ett uppmärksamt språksättande av det vanliga och vardagliga kan bidra just med ”en ny blick” för hur en hållbar skolkultur kan se ut.

Kapitlet hämtar även inspiration från den kanadensiska filosofen Erin Manning (2016) och hennes begrepp ’den mindre gesten’ (eng. *the minor gesture*) eller de små sakerna och handlingarna som naturligtvis står i relation till ’den större gesten’ (eng. *the major gesture*), det vill säga, de större skeendena och processerna. En viktig poäng i användandet av dessa begrepp här är att det är ’den mindre gesten’ eller det subtila och svårupptäckta som, enligt Manning, utgör den primära platsen för förändring (Ibid.). I vår tid, menar hon, tillskrivs dock tvärt om ’den större gesten’ det större värdet eftersom stora skeenden och processer ofta är lättare att artikulera, identifiera och systematisera (Ibid.) Uppmärksamheten på de större gesterna sker alltså vanligtvis på bekostnad av de mindre, vilket får som konsekvens att de senare negligeras och marginaliseras (Ibid.). Hon skriver:

The grand is given the status it has not because it is where the transformative power lies, but because it is easier to identify major shifts than to catalogue the nuanced rhythm of the minor. As a result, these rhythms are narrated as secondary, or even negligible. (Manning 2016, s. 1.)

Den mindre gesten går naturligtvis inte att skilja från den större, som sagt, men det är i de små sakerna eller handlingarna som förändringskraften ligger (Manning 2016). Man skulle alltså kunna säga att Manning höjer ett varnande finger mot forskning som hyser en övertro på det storskaliga och storartade för att i stället påtala de mindre gesternas (stora) transformativa betydelse. Detta fokus på ”det lilla” inspirerar här till att analysera skolans kultur inifrån för att sedan sätta de små sakerna som framträder i materialet i relation till större processer och mönster. Relationen mellan det mindre och det större legitimerar, vill jag påstå, ett analysarbete ’inifrån och ut’ där den intressanta frågan blir hur de små gesterna i materialet korrelerar med de större processer som påverkar skolan utifrån. Jag kommer i del tre att kort reflektera över två sådana större processer ’utifrån’ – politiseringen och marknadsiseringen av skola och utbildning – vilka får konkreta konsekvenser, menar jag, för skolors inre liv. Jag menar alltså att en del av de små gester eller saker som på daglig basis äger rum på den skola som är i fokus här (och som redovisas i del två) skulle kunna ses som att de både bekräftar dessa större processer och bjuder dem visst transformativt motstånd. Jag återkommer till detta mer i detalj i del tre.

Innan vi går in i redovisningen av empirin vill jag först kort berätta hur datainsamlingen gick till och presentera materialet lite mer översiktligt.

Metod och material

Skolan vi befinner oss på har funnits sedan 50-talet och är en stor kommunal grundskola med cirka 850 elever från förskoleklass till årskurs nio (F-9).⁷ Trots att skolan är stor upplever eleverna så gott som unisont att den är en trygg plats, vilket framkommer i fältsamtalen med dem. Värdet av trygghet nämns även inom personalgruppen och flera av klassens lärare säger att de har valt att stanna kvar på den här skolan just på grund av tryggheten och stabiliteten. Det finns alltså lite av en ”hönan-eller-ägget-situation” här: lärarna väljer att stanna kvar på skolan eftersom det finns en stabilitet och

⁷ Jag vill rikta mitt varma tack till den klass och det arbetslag samt skolans rektorer som tog emot mig för fältarbete och som så villigt bidrog till studien.

kontinuitet i personalgruppen, samtidigt som skolan blir stabil och trygg just på grund av att lärarna väljer att stanna kvar.

Under fältarbetet som pågår under 2021 befinner jag mig på högstadiet där jag följer undervisningen i en klass nio under höstterminen.⁸ Materialet i det här kapitlet bygger på inspelade intervjuer med kuratorn, skolvärden, några av klassens lärare och en av skolans rektorer samt fältanteckningar från fältsamtal (enskilda och i grupp) med eleverna i klassen. Datainsamlingen utfördes enligt vedertagna forskningsetiska principer och eftersom projektet samlar in känsliga personuppgifter prövades det av Etikprövningsmyndigheten (dnr 2020-02071).

När datainsamlingen inleddes i slutet av våren -21 informerades personalen på högstadiet vid ett personalmöte, både om studien och om min närvaro på skolan. Därefter informerades samtliga elever i den klass jag skulle följa både skriftligt och muntligt om studiens syfte, vad det innebar att delta och att de när som helst kunde avbryta sin medverkan utan att det skulle påverka dem negativt på något sätt. 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 §). Samtliga elever i klassen gav informerat samtycke till att medverka. Den intervjuade personalen informerades på samma sätt (dvs. både skriftligt och muntligt), vid tillfället för intervjun. Två av klassens lärare tackade nej till att låta sig intervjuas enskilt även om jag var välkommen att följa deras undervisning i klassen.

Alla enskilda intervjuer varade i ca 60 minuter vardera och spelades in med hjälp av en diktafon. Transkriberingen av materialet har i återgivningen nedan polerats en aning vilket innebär att stammanden, tvekanden, hummanden eller annat som tenderar att ta uppmärksamhet från innehållet är justerat. Jag har alltså som avsikt att återge innebörden i informanternas utsagor så troget som möjligt, på viss bekostnad av exakthet. Fältsamtalen i grupp med eleverna varade i ungefär 20 minuter vardera och ägde rum efter det nationella provet i matematik. Dessa samtal spelades inte in utan skrevs ner ur minnet omedelbart efter varje träff. De individuella fältsamtalen ägde rum i korridorerna innan och efter lektionstid.

Innehållet i det empiriska materialet har tematiserats med särskilt fokus på intersektionellt samspel mellan värden, relationer och praktiker (se avsnittet om analysmodell ovan). För att undvika identifikation av skolan är alla namn på platser och personer fingerade, liksom vissa detaljer i återgivningen av platsens karaktär.

⁸ Det finns två parallella klasser i årskurs nio.

Del II: Skolkultur i smått: de mindre gesterna

En av de intervjupersoner som gör mig särskilt uppmärksam på de små gesternas betydelse för en hållbar skolkultur är skolans kurator, Andrés. Vid tiden för vår intervju har han varit anställd på skolan i femton år, med undantag för en kortare tjänstledighet, och han är väl hemmastadd. Ja, han har till och med själv varit elev på skolan en gång i tiden och när han började som kurator år 2005 fanns två av hans gamla lärare fortfarande kvar. När vi möts har han just återvänt från att prova en tjänst inom socialtjänsten men han har samtidigt kommit fram till att det är i skolan han vill vara, dessutom gärna just på den här skolan. Han berömmar skolledningen som, säger han, ”har förstått att elevhälsan är viktig” liksom att ”trygghet och trivsel är vägen till att nå en högre måluppfyllelse”.

Man måste ”skapa en miljö dit eleverna vill komma”, betonar Andrés. När jag frågar hur en sådan miljö omsätts till praktik svarar han att han arbetar väldigt nära skolvärden, Ayan. ”Vi har jobbat tillsammans i nästan fjorton år nu, jag och Ayan”, säger han, ”och väldigt tidigt började vi jobba med språkbruket, med att ha nolltolerans mot ett ovårdat språk.” Jag frågar hur ett sådant arbete med språket kan ta sig uttryck i vardagen, varpå han svarar att både han och Ayan arbetar mycket med att få tänkandet kring betydelsen av ett vårdat språk förankrat i det större kollegiet. Det handlar i vardagen ofta om ganska små rutinartade saker, betonar han. ”Vi säger ’Hej!’, till exempel”, ”och så säger vi den personens förnamn när vi träffas i korridorerna. Och vi håller upp dörrar för varann”. Men det kan också vara mer komplicerat. Han förklarar:

När man till exempel går förbi i korridoren och hör elever som sitter och pratar med varann och använder olämpliga ord, då stannar man upp och säger: Ursäkta, hörde jag någonting här? Och då svarar dom kanske: Åh, förlåt, vi skojade bara! Ja, men dom där orden vill vi inte höra i skolan, säger jag då ... Ja men vaddå, han är ju en ... och så använder dom n-ordet och säger att han är ju en (n-ordet) själv ju så vi kan skoja om det. Nej, ni ska ändå inte använda det ordet för det finns andra här som kan ta illa upp, säger jag. Att våga ta diskussionen, det är viktigt. Man säger till.

Att ha nolltolerans mot ett ovårdat språk är ett slags etos som på daglig basis praktiseras genom vissa gemensamma handlingsmönster i kollegiet, till exempel, genom att stanna upp och ”ta diskussionen”, som Andrés uttrycker det. Sådant relationsarbete bidrar till att skapa en god stämning, något som ges ytterligare konkretion genom att hälsa och att hålla upp dörrar. Men

ibland går det snett, trots goda intentioner, och då kanske skolan måste ta hjälp av hemmet:

Ibland får man kalla in föräldrarna och säga – det är inte ok att din son eller dotter kommer till skolan och betar sig på det här viset. Ni måste prata om det hemma. Så jag är jättenoga när jag pratar med elever: *här* är skolan och *där* är utanför, där är *inte* skolan. Du får inte bete dig hur du vill här i skolan och när du går in i skolan – när du går över den där tröskeln (han pekar bort mot entrén) och, sedan, när du träder in i klassrummet – då är du en elev och då måste du lyssna på vad läraren säger. Vad du gör på rasten sedan, det är lite annorlunda.

Andrés tydliga distinktion mellan hemmet och skolan liksom mellan att vara elev till skillnad från att vara son eller dotter, väcker mitt intresse. Han betonar att oavsett vilka värden och praktiker som gäller i hemmet, så är skolan en annan typ av plats. Ja, i skolan är det skolans etos och praktiker som gäller, oavsett vad som gäller hemma, och här [i skolan] ikläder du dig en annan roll: 'när du går över den där tröskeln' ... 'då är du en elev'. Andrés gör dock inte bara en distinktion mellan 'här och där' – mellan hemmet och skolan, liksom mellan rollen att vara barn och att vara elev – han markerar även skillnader mellan olika rum som mellan entrén, rasten (skolgården) och klassrummet. Med andra ord tycks olika rum styras av olika etos, klimat och praktiker och det tycks vara viktigt att upprätthålla skillnaderna mellan olika platser och roller över tid.

När jag senare på terminen intervjuar skolvärden, Ayan, tycks även han lägga mycket fokus på att tydliggöra för eleverna de olika platsernas skilda betydelse liksom vilket språk som är brukligt (och inte brukligt) att använda var. Vårt samtal kommer att handla om att konflikter lätt förstör relationerna och stämningen varför Ayan berättar om hur han försöker reparera det som ibland går sönder genom att hjälpa eleverna tolka vad som skrivs på sociala media, såväl innan som under och efter skoltid. Han förklarar:

Det är ett stort problem att de [eleverna] väljer att skriva i stället för att prata. Fast när jag läser det dom läser [i chattar, sms och liknande] så gör vi ofta inte samma tolkning ... En emoji som skrattar behöver inte betyda att den andre hånskrattar utan bara att den som skriver tycker att det den skriver är roligt. Men det är bättre att de pratar med varandra än att de skriver. Jag försöker alltid att få dem att prata med varandra i stället.

Som skolvärd lägger Ayan mycket tid och kraft på att hjälpa eleverna navigera mellan virtuella/digitala rum och reella/verkliga rum. Han fungerar ofta som

ett slags gränsarbetare – dels mellan olika rum och platser, dels mellan olika uttrycksätt och språkbruk. Ja, det var just för den typen av gräns- och tolkningsarbete som han anställdes för många år sedan. ”Jag skulle vara länken mellan de vuxna och barnen”, berättar han. Enligt Ayan är olika språkliga koder kopplade till olika roller och han markerar att hans sätt att tala och handla skiljer sig från andra vuxnas. När jag frågar vad det innebär att vara en sådan ’länk’ gör han en distinktion (i negativ bemärkelse, definierad av vad den *inte* innebär) mellan sig själv, föräldrarna och lärarna och han markerar att med olika roller följer olika språkbruk:

Jag pratar inte med eleverna på samma sätt som lärarna ... Jag har alltid lyssnat och även om det har varit bråkigt så har jag aldrig sagt ”du gjorde så” utan ”kan du berätta vad som har hänt?” Jag försöker finnas där mer som en person som de kan luta sig mot, lite som en storebror som man ändå har respekt för. Som säger till när något är fel och som kan ringa föräldrarna.

Att vara ’lite som en storebror’ tycks indikera en medvetenhet om att han som skolvärd varken är lärare eller förälder (’jag talar inte på samma sätt som lärarna’) och att olika roller ska hållas isär. Han väljer en familjemetafor för att förklara sin egen roll (’storebror’) och som sådan befinner han sig mellan lärarna (i skolan) och föräldrarna (i hemmet). I denna ”gränsroll” hjälper han eleverna att navigera och han fungerar som ett slags ”kitt”, det vill säga, en person som fogar ihop de olika delarna av vardagen i skolan. Vårt att notera är att samma värden, ordningar och relationella samspel inte tycks gälla överallt. Ayans arbete handlar därför om att hjälpa eleverna göra distinktioner mellan *olika* rum och roller – såväl fysiska (skolgård, korridorer och klassrum) som digitala (i telefoner och datorer) – så att eleverna kan avläsa skillnaderna mellan de förväntade handlingsmönster (praktiker) och det komplexa relationsarbete (klimat) som de olika rummens värdemässiga kodning (etos) kräver.

När jag i slutet av intervjun frågar Ayan vad som är nyckeln till en god skolkultur kommer hans svar snabbt och otvetydigt: ”Jag tror att trygghet är nyckeln till allt ... trygghet är den största grejen för att lyckas”. När jag frågar om det finns praktiker som kan sättas i system för att skapa trygghet svarar han det för mig lite oväntade att tryggheten hör ihop med möjligheten att kunna undervisa:

Känner dom sig sedda? ... Men det är inte bara det. Det är också viktigt att man har lärare som verkligen vill lära ut - det är en av framgångsfaktorerna.

Men jag tror att man ofta glömmer tryggheten som framgångsfaktor ... Att få slippa alla de andra tankarna som stör undervisningen.

För Ayan tycks alltså den relationella och sociala tryggheten utgöra undervisningens och kunskapsinhämtningens förutsättning. Det tycks alltså inte finnas något motsatsförhållande hos honom mellan skolans kunskapsuppdrag och dess omsorgsuppdrag, en polemik som ju ofta förfäktas i den mediala och politiska debatten om skolan. Tvärt om, visar intervjun med Ayan att något som utmärker den här skolan, enligt honom, är att både omsorg/trygghet och kunskap/undervisning är såväl högt värderade som konkret praktiserade. Att lyssna på eleverna och att hälsa på dem ger riktning åt lärarnas och elevernas beteenden: de är praktiker som bidrar till ett för undervisningen gynnsamt och tryggt klimat. Eller, uttryckt som en skärningspunkt av synergi mellan etos, klimat och praktiker: att ha som riktningssgivande *etos* att lyssna på eleverna och att hälsa på dem skapar ett tryggt relationellt *klimat*. Att relatera till dem i enlighet med den roll man själv har (som storebror, kurator eller lärare) för att, till exempel, hjälpa dem tolka svårbegripliga emojis i sms är *praktiker* som gynnar både undervisningen och det sociala välbefinnandet.

Att det sociala omsorgsuppdraget och det akademiska kunskapsuppdraget inte skiljs åt men inte heller sammanblandas kommer till konkret uttryck även bland lärarna, till exempel under en lektion i samhällskunskap.

Jag sitter på en ledig plats i den nedre delen av klassrummet och flickan bredvid mig, Salma, sitter lutad mot väggen med slutna ögon. Hennes bänk är tom och trots att lektionen har pågått ganska länge har varken dator eller lärobok plockats fram. Undervisningen handlar om upprinnelsen till andra världskriget och klassen får i uppdrag att diskutera ett utdrag ur Nazisternas partiprogram. Jag undrar hur lång tid det kommer att ta innan läraren märker att Salma inte deltar. Det tar inte lång stund, och så fort klassen är något så när självgående rör sig läraren, Stefan, mot den bakre delen av rummet där vi sitter. När han kommer ner till oss makar han sig in mot väggen och hukar sig ner, mjukt och tyst. "Hej Salma", säger han lågt. Hon öppnar ögonen en aning men stänger dem snabbt igen, fortfarande i samma ställning lutad mot väggen. Klassen är upptagen med lektionsinnehållet så han fortsätter, lugnt och samlat. "Vet du, Salma, du måste ha koll på tre begrepp ...". Han gör en paus, samtidigt som han granskar hennes ansikte intensivt. Och så fortsätter han, med samma lugna röst, "... politiskt, socialt och ekonomiskt. De här begreppen förklarar de bakomliggande orsakerna till andra världskriget. Vet du vad de betyder, Salma?". Tystnaden som följer

känns som en evighet. Stefan sitter kvar och orden hänger i luften. Till slut öppnar Salma ögonen en aning men hon tittar ner i bänken. Hon säger att hon inte kan titta Stefan i ögonen men att hon lyssnar. Hon tar fram datorn ur väskan, långsamt, och till slut även boken. Stefan säger inget mer, utan återvänder till tavlan.

När jag vid lunchen efter lektionen frågar Stefan hur han ser på sitt uppdrag och vad han anser om de mediala anklagelserna om att svensk skola förväxlar lärarens roll med socialarbetarens, viftar han bort frågan. ”Jag är lärare”, säger han med eftertryck, ”men vi behöver socialarbetare också, för vi (läs: lärare) är inte det (läs: socialarbetare)”. Samtidigt är det självklart för honom att utövandet av lärarrollen också kräver ett utövande av omsorg – en omsorg om eleven som person men kanske framför allt om elevens kunskande. Han berättar om de avvägningar han gjorde under samtalet med Salma och varför han valde att fokusera på lektionsinnehållet och inte på hennes beteende. Han får mig att förstå att det i första hand är som lärare han relaterar till Salma, men att han samtidigt har mycket god kännedom om hennes hemförhållanden och han är förvissad om att hon i det här läget var mest behjälpt av att inte halka efter kunskapsmässigt.

När jag sedan intervjuar biträdande rektor förklarar han att den främsta orsaken till att det har blivit ”så stabilt på högstadiet” är att han har lyckats rekrytera ”rätt personer” vilket betyder ”lärare som tycker om elever”. Biträdande rektors vision om att vara ”en undervisande skola” innebär att han endast anställer lärare som har ”rätt elevsyn” med vilket han menar att de, förutom att tycka om undervisning, ”måste kunna tänka sig att vara mentorer”. ”De behöver ha ett intresse för eleverna, inte bara för sitt ämne”, säger han, ”annars kommer de inte i fråga för anställning”. Det tycks alltså, även från ledningshåll, finnas såväl ett etos som en praktik kring att lärarna som anställs ska vara både relationellt intresserade och intresserade av sina undervisningsämnen. Både rektorer och lärare talar om skolan som en miljö med en stark ”pluggkultur”, det vill säga, en plats där det ”inte är coolt att inte plugga”, något som återkommer i mina fältsamtal med eleverna.

I fältsamtalen i grupp med eleverna framkommer att skolan, förutom att vara en pluggkultur, har en stark lärarkultur vilket syns i att ”lärarna” är det vanligaste svaret på frågan varför eleverna trivs på skolan. ”Lärarna är bra”. De är kunniga i sina ämnen och ”det är coolt” att många av dem ”har varit på skolan länge”. När jag sedan frågar lärarna vad som gör att de trivs på skolan svarar flera att den främsta orsaken är det indirekta förtroende som föräldrarna till eleverna visar dem. Eller, som en av lärarna, Monica, uttrycker saken: ”Föräldrarna hör inte av sig i onödan utan låter oss arbeta

ifred”. Hon tolkar alltså föräldrarnas frånvaro positivt, som ett tecken på visat förtroende, och flera av de andra lärarna bekräftar den bilden. ”Förr kanske det var så att man [föräldrarna] inte brydde sig, men nu tror jag det är för att man faktiskt litar på oss. Känslan av uppskattning är ganska hög tycker jag”, säger Carmina. När jag frågar hur detta märks om de inte hör av sig, visar det sig att glada tillrop ändå når fram. ”Det kommer ofta uppskattningar. Ett litet mail kanske – ’Tänk att ni orkar!’”, säger Stefan. Även om flera av lärarna tidigare har arbetet i innerstaden och är medvetna om att det har lägre status att arbeta i förorten har de medvetet sökt sig till just den här skolan och de menar att föräldrarnas tillit (uttryckt, alltså, i form av begränsad kontakt) ger dem mer tid att fokusera på eleverna och undervisningen.

När jag i gruppsamtalen med eleverna försöker förstå vad som, mer precist, utmärker en bra lärare lyfter flera grupper fram humor som den viktigaste faktorn tillsammans med kunnskap i ämnet. Bra lärare ”kan skoja med varandra och med oss”, säger en av eleverna. När jag sedan frågar vad en lärare med humor gör får jag svaret att en sådan lärare kan prata om saker som går utöver det förväntade; de kan ”prata om fler saker än bara ämnet” och ”de kan skratta med oss och prata om saker utanför skolan”. De kan ”varva fakta med personliga berättelser”, säger en annan elev, som, till exempel, att ”prata om hur det var förr och relatera det vi gör på lektionen till sina egna liv och så”.⁹ Humor kan tyckas vara en ’liten sak’ men den återkommer faktiskt i nästan alla mina gruppsamtal med eleverna som svar på frågan vad som utmärker en bra lärare.

Även om eleverna är tydliga med att humor är viktigt har de svårare att förklara varför. Jag vänder därför på frågan och undrar vad en ’dålig lärare’ gör som kontrast till en ’bra lärare’ med humor. Jag får veta att en dålig lärare inte är rättvis och inte verkar tycka om elever. En lärare som ”favoriserar vissa elever” och som ”stör sig på en utan att man riktigt vet varför” ... ”som vill hitta fel”, är några svar. Av en elev får jag ett mer detaljerat svar om vad humor gör. Eller, som han uttrycker saken: ”humor gör att vi liksom blir som vänner ... det blir lättare allting”. Det lilla ordet ’som’ markerar en metafor (som vänner) och på något sätt tycks humor positivt bidra till att förändra det sociala mönstret och rollerna. Att vara ’som vänner’ rubbar den gängse relationella ordningen mellan elev och lärare och om en dålig lärare inte är rättvis utan markerar hierarki och fasta positioner, så tycks humor i stället ha med rättvisa och ett slags tillfälligt iscensatt jämlikhet att göra. Att skratta och

⁹ Alla citat är från mina fältanteckningar gjorda i direkt anslutning till gruppsamtalen med eleverna.

skoja och tala om saker som ligger lite utanför skolans och ämnets domän skapar en form av vänskap mellan lärare och elever som bidrar positivt till skolans relationella klimat.

Del III: Skolkultur i stort: de större processerna

Vad har då de mindre gesterna (Manning 2016) som har synliggjorts i materialet för relation till de större processer som på ett samhälleligt plan utmanar skolan idag? Vad kan det mikroarbete som dagligen utförs i klassrum, uppehållsrum och korridorer säga om hur en skola, över tid, håller ihop som socialt och pedagogiskt rum? I denna tredje och sista del vill jag kort adressera dessa frågor med hjälp av tidigare forskning. Jag vill särskilt reflektera över den betydelse som det medvetna arbetet med att göra distinktioner mellan olika platser och roller tycks ha på skolan, samt den ovan nämnda humorns betydelse för att både befästa detta arbete och för att bjuda det ett visst transformativt motstånd.

I materialet har vi sett hur flera av de anställda reflekterar över 'vad som gäller' på olika platser, som ett slags etos. De reflekterar över skolans roll och plats i samhället och i närområdet ('*här* är skolan och '*där* är utanför'), över hur betydelsen av skolans olika inre rum och platser ska upprätthållas praktiskt ('när du går över den där tröskeln') liksom vad de digitala rummen (i sms och chattar och liknande) får för konsekvenser för det känslomässiga och relationella klimatet på skolan mer generellt. I materialet framkommer att de olika personalkategorierna tycks vara väl medvetna om sina olika roller och uppgifter ('Jag är lärare' och, underförstått, inte socialarbetare) liksom de är medvetna om betydelsen av de personer som *inte* tillhör samma personalkategori. Vi har till exempel sett att lärarna har en tydlig identitet som just lärare samt att det är tydligt vilka roller som *inte* tillfaller lärare i första hand utan i stället tillfaller kurator och skolvård. Tydligheten i roller och uppgifter betyder dock inte att en personalkategori inte också kan inneha andra roller eller inte kan skifta roll, det vill säga, att en lärare visar omsorg och att en skolvård betonar vikten av undervisning (vilket är fallet här). Vi har också hört biträdande rektor betona att även om det är viktigt att vara en undervisande skola så anställer han bara lärare som också kan tänka sig att vara mentorer, det vill säga, som även fungerar i det relationella omsorgsuppdraget.

I ljuset av de utmaningar som många skolor i Sverige i dag står inför kan det tyckas banalt att reflektera över något så till synes 'litet' som de olika platsernas och rollernas betydelse för en hållbar skolkultur och, i förlängningen, för skolframgång. Under senare år har dock skolans roll- och plats-

specificitet varit en stor diskussion inom den utbildningsfilosofiska forskningen, inte minst i ljuset av två av de samhällsprocesser som utmanar skola och utbildning i många västerländska samhällen idag: *marknadiseringen* och *politiseringsen*. Om den första processen – marknadiseringen – innebär att rollerna förändras och att föräldrar och elever blir kunder på en skolmarknad, innebär den andra processen – politiseringsen – att politiker och policymakare i ökande grad ser skolan som den primära platsen för att initiera samhällsförändring (Smeyers & Depaepe 2008; Masschelein 2011; Masschelein & Simons 2013; Tröhler 2008). Som konsekvens av marknadiseringen ser vi i skolan idag ett ökat fokus på mätning, rankinglistor och resultat (t.ex. Biesta 2011), och som konsekvens av politiseringsen ser vi att läroplanerna i ökande grad förväntas adressera allt fler sociala och politiska frågor, vilket får som konsekvens att problem som egentligen är politiska och samhälleliga till sin karaktär görs till utbildningsproblem (Smeyers & Depaepe 2008). I förlängningen innebär politiseringsen, menar till exempel de belgiska utbildningsfilosoferna Jan Masschelein och Maarten Simons (2013), att vuxenvärlden abdikerar från sitt samhällsansvar och från sitt ansvar för skolan, medan skolan och barnen felaktigt görs ansvariga för samhällsproblemen. ”In this way”, skriver de, “the young generation is borne the burden that the old generation is no longer able or willing to bear” (2013, s. 94).

Dessa två processer, menar jag, är två ’stora gester’ som idag får omfattande konsekvenser på mikronivå för det dagliga arbetet i skolan. I relation till det empiriska materialet som har redovisats ovan vill jag därför här särskilt lyfta fram det faktum att både marknadiseringen och politiseringsen av skola och utbildning bygger på en idé om att skolans pedagogiska roll- och platsspecificitet överges så att skolan som plats antingen blir en marknad avsedd för kunder (till skillnad från elever) eller en arena för implementering av politiska beslut (till skillnad från en plats för studium och bildning). Att bjuda motstånd kräver därför en *pedagogisk idé* (till skillnad från en politisk eller ekonomisk) om vilken typ av plats som skolan är och vilka roller som denna plats rymmer – en diskussion som just nu är en av de stora både inom utbildningsfilosofi och allmäntdidaktik.¹⁰

¹⁰ Inom kontinental utbildningsfilosofi hämtas ibland inspiration till en sådan pedagogisk idé om skolan som plats eller rum hos den tyskfödda, politiska, tänkaren Hannah Arendt (2016). Hennes distinktioner mellan olika samhälleliga sfärer (som till exempel mellan den politiska och den pedagogiska sfären) har inspirerat till reflektion över skolan som ’övergångsplats’ eller rum mellan det privata och det offentliga (Arendt 2016; Masschelein 2011; Masschelein & Simons 2013). Detta rum är *fritt från* marknadens och politikens

Det finns inte utrymme här att redogöra för denna forskningsdiskussion i detalj och det vore att dra allt för långtgående slutsatser att hävda att materialet direkt adresserar ovan nämnda processer. Med materialet som bakgrund vill jag ändå påstå att det finns fog för att fundera över om inte rektor, lärare, kurator och skolvärd på den här skolan ändå bjuder politiseringen och marknadsiseringen visst transformativt motstånd när de i det vardagliga mikroarbetet, med 'små gester', faktiskt gör distinktioner mellan de olika etos, klimat och praktiker som utmärker närområde, skolgård, korridor och klassrum och när de differentierar mellan de olika roller och ansvar som följer med dessa skilda platsers specificitet. Vid flera tillfällen i materialet framkommer, som vi har sett, att det finns ett medvetet etos hos personalen kring betydelsen av olika platser och roller, samt att det finns praktiker som upprätthåller skillnaderna mellan dem över tid.

Det skulle förstås kunna diskuteras hur absoluta sådana här distinktioner mellan platser och roller kan eller ska vara. Även om det finns stöd i materialet för att det pågår ett aktivt arbete med kollegiets medvetenhet om 'vad som gäller var' samt hur detta 'vad' ska iscensättas, av vem, och varför, så kan samma material också signalera, menar jag, att gränserna faktiskt *inte* är särskilt absoluta utan ett resultat av ett ständigt pågående förhandlingsarbete. I en tidigare publicerad artikel har jag argumenterat för att det varken är etiskt önskvärt eller möjligt att skapa en från omvärlden helt avskärmd skola

förväntningar och från familjens determinerande band, *fritt till* att låta eleverna utforska och studera världen, alltså, på viss distans från familjens förväntningar och samhällets krav (se t.ex. Biesta 2022; Masschelein & Simons 2011; 2013). Inom ramen för en sådan övergångsplats förändras även relationerna och rollerna vilket betyder att eleven, i skolan, inte längre varken är barn till en viss familj eller en kund på en marknad utan just en elev. Inom allmändidaktiken har det på senare år tecknats en likande pedagogisk idé om skolans platsspecificitet och uppdrag med inspiration från den tyske didaktikern Dietrich Benner (t.ex. Uljens & Ylimaki 2017; Uljens 2023; von Oettingen 2016). Till exempel beskriver den finländske didaktikern Michael Uljens skolan som ett "icke-affirmativt" (i meningen icke-normativt) kritiskt bildningsrum som "erkänner omvärldens legitima intressen, men som inte affirmerar dem" (Uljens 2023, s. 102), dvs. ett rum där lärarens uppgift är att presentera *olika* uppfattningar och kunskaper och inte att affirmera eller förespråka en viss kunskaps- eller världsbild. Inom pedagogisk teori pågår samtidigt en diskussion om "lärarens återkomst" i klassrummet, något som även skulle kunna beskrivas som ett teoretiskt förankrande av vad det innebär att vara elev. T.ex. har utbildningsfilosofen Gert Biesta (2011, 2012, 2013) återkommande betonat vikten av att begreppen *läraren* och *undervisningen* ges ny pedagogisk betydelse, särskilt i en tid när lärandebegreppet kommit att ges överdrivet stort utrymme också i sammanhang där det inte har en given plats.

och en helt entydig lärarroll (Bergdahl & Langmann 2018). Så, även om det finns stöd i materialet för att påstå att personalen på skolan bjuder politiseringen och marknadsiseringen visst motstånd i sitt sorterings-, tolknings- och gränsarbete så finns det också stöd, menar jag, för en mindre absolut hållning och ett slags förhandlande inställning. Vi ser detta förhandlande i, till exempel, rektorns fokus på *både* undervisning och mentorskap, liksom i lärarens fokus på *både* kunskap ('du måste ha koll på tre begrepp...') och omsorg i situationen med Salma. Ja, kanske är det till och med så att överskridanden mellan olika platser och roller på den här skolan görs möjliga just *eftersom* där också finns en tydlighet?

Det som får mig att vilja uppmärksamma detta lite mindre absoluta och överskridande förhållningssätt kring platser och roller är den betydelse som tillskrivs humorn, skrattet och skämtandet i materialet. Som vi har sett lyfter eleverna fram humor som något av det viktigaste hos en bra lärare som ett konkret svar på frågan vad det är som gör att de trivs och uppnår goda resultat; de har bra lärare och bra lärare har humor.

Humor och skratt har som bekant med gränsöverskridanden och förskjutningar i invanda roller och ordningar att göra. I forskning om skolkultur har det till exempel påvisats att skämtandets (eng. *joking*) förmåga att härbärgera dubbla meningsstrukturer kan vara en hjälpsam strategi för att hantera (men inte upplösa) konflikter (Tavory 2014).¹¹ Man har också visat att skämtsamma relationer kan gynna elevers lärande eftersom humorns och skämtandets förmåga att rubba invanda positioner bidrar till att skapa en viktig känslomässig identifikation mellan lärare och elev (Lund 2015; Lund & Lund 2018).

I utbildningsfilosofisk forskning har reflektionen över humorns pedagogiska betydelse varit relativt sparsmakad (Vlieghe et al. 2010)¹² men i en aktuell artikel om humor som ett queert fenomen lyfter Séan Henry et al. (2023) fram just humorns och skrattets förmåga att exponera en till synes fast ordning för dess sprickor och svagheter. De skriver: "humour enacts an 'incongruous' or unsettling quality by playing on the fact that the supposed fixedness and security of established norms are not so fixed or secure after all" (2023, s. 155). Humorns och skrattets destabiliserande funktion bekräftas även i ovan nämnda artikel av Joris Vlieghe et al. (2010) vilken visar att det är just förmågan att destabilisera det (till synes) stabila som gör företeelser som skratt och humor ut/bildande och pedagogiska. För att förklara vad de

¹¹ Tack till Stefan Lund som påvisat mig i denna riktning och till dessa referenser.

¹² Orsaken till detta, enligt Vlieghe et al. (2010), ligger i humorns och skrattets subversiva kraft och att det har funnits ett motstånd inom kritisk utbildningsfilosofi att diskutera sådant som riskerar att leda till social och känslomässig exkludering.

menar hänvisar de till den latinska meningen av begreppet av *edu-cere* som betyder 'att leda ut ur' och de visar att skrattets pedagogiska potential ligger just här: det leder oss *ut ur* oss själva och det redan kända *in i* något nytt och annat, något okänt och osäkert (Ibid.).

Det gemensamma skrattet, visar Vlieghe et al. (2010) vidare, har också en gemenskaps- och jämlikhetsskapande funktion som innebär att den vanliga ordningen rubbas (om än tillfälligt) och en radikal jämlikhet mellan inblandade parter skapas.¹³ Denna möjlighet till radikal jämlikhet är varför skratt och humor har med demokrati att göra – inte i institutionell eller formell mening utan i fenomenologisk mening, som levd och delad erfarenhet. Vlieghe et al. skriver: "we do not think it is improper to call this kind of experience 'democratic,' not in the strict institutional meaning of this word of course, but *in an experiential sense*" (2010, s. 731–732). Dessa två till synes motstridiga funktioner är alltså utmärkande för skrattet och humorn: vi leds ut ur det invanda och kända in i det okända och osäkra, samtidigt som vi binds samman i en erfarenhet av radikalt jämlik gemenskap.

Kanske är det något av detta som eleverna på skolan erfar när de säger att humor gör att 'det blir lättare allting' och att 'vi blir som vänner då'? Ett slags levande eller levandegörande av en demokratisk kraft som i sitt tillfälliga gestaltande av radikal jämlikhet samtidigt både bekräftar och omkullkastar rådande ordningar och roller. En erfarenhet som bekräftar något i stil med: vi vet att den plats vi kallar skolan gör elever till elever och lärare till lärare (i den meningen bekräftas ordningen) men i skrattet och humorn rubbas rollerna och ordningen tillfälligt och vi blir *som vänner* (ordningen sätts temporärt ur spel). Vi blir jämlika i levd mening, om än bara för en liten stund.

Humor, skratt och skämt är, som vi vet, inte riskfria praktiker. Skrattet kan snabbt skapa en god atmosfär men det kan lika snabbt fastna i halsen när det visar sig att den gemenskap som har skapats runt skrattet eller skämtet endast inkluderade ett fåtal. Riskerna till trots pekar materialet på att humor, skämt och skratt är praktiker som har stor betydelse för en skolas relationella klimat. Det tycks därför angeläget att, trots riskerna, fortsätta att reflektera över det pedagogiska värdet av humor liksom över skämtandets och skrattets roll i skapandet och upprätthållandet av en socialt och pedagogiskt hållbar skolkultur.

¹³ Både Vlieghe et al. (2010) och Henry et al. (2023) gör en distinktion mellan skratt och humor och medan skratt har med kroppslighet att göra, refererar humor till en mer kognitiv, generell, kategori. I materialet använder eleverna både humor, skratt och skämt för att beskriva en bra lärare varför jag här inte gör ovan nämnda distinktion. Jag diskuterar i stället både skratt/ande och humor som roll- och gränsöverskridande fenomen.

Avslutning: Mellan smått och stort

Det är lätt att avfärda 'små saker' som alldeles för obetydliga för att åstadkomma verklig förändring. Historien har dock visat oss att djupgående förändringar ofta börjar just inifrån och underifrån, i det lilla. Så, även om det inte finns några enkla eller säkra samband mellan smått och stort kan varje kollegium och skolledning, menar jag, med uppmärksam blick fundera över hur de 'små gester' som tar form och plats i det dagliga arbetet förhåller sig till de 'större gester' och processer som också påverkar skolan. I det här kapitlet har de 'små gesterna' handlat om personalens arbete med gränser och distinktioner mellan olika roller och platser för att skapa en hållbar skolkultur för alla elever, något som har satts i relation till de 'större' politiska 'gester' som tenderar att omkullkasta dessa gränser och distinktioner.

Ett uppmärksam och analytiskt arbete med en skolas kultur görs inte en gång för alla utan är en process som ständigt behöver prövas och omprövas för att förbli vital. Liksom ordet 'kultur' betyder just 'odling' kan odlandet av en hållbar skolkultur alltså ses som ett ständigt pågående odlings- och kultiveringsarbete. Att mäta elevers akademiska prestationer och sociala välmående har sitt värde. Men oavsett om aktuella mätningar visar att en skola lyckas eller misslyckas så finns det alltså ett värderingsmässigt, relationellt och praktiskt odlingsarbete att göra på varje skola, om en socialt och pedagogiskt hållbar skolkultur ska skapas och fortleva över tid.

Referenser

- Arendt, H. (2016). *Mellan det förflutna och framtiden: åtta övningar i politiskt tänkande*. Göteborg: Daidalos.
- Bergdahl, L. & Langmann E. (kommande). *Unfolding School Culture: On Finding the Right Distance to Languages of Metrics and Mystery in School Culture Research*.
- Bethoui, A., Hertzberg, F. & Neergaard, A. (red.) (2020). *Ungdomars fritidsaktiviteter. Deltagande, möjligheter och konsekvenser*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergdahl, L., & Langmann, E. (2018). Pedagogical postures: A feminist search for a geometry of the educational relation. *Ethics and Education*, 13(3), s. 309–328.
- Biesta, G. (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv*. (Avancerade studier i pedagogik). Stockholm: Liber.
- Biesta, G. (2012). Giving Teaching Back to Education: Responding to the Disappearance of the Teacher. *Phenomenology & Practice*, 6(2), s. 35–49.
- Biesta, G. (2013). Receiving the gift of teaching: From 'learning from' to 'being taught by'. *Studies in Philosophy and Education*, 32(5), s. 449–461.
- Biesta, G. (2022). *World-centred education: A view for the present*. New York: Routledge.
- Bunar, N. & Sernhede, O. (red.) (2013). *Skolan och ojämlikhetens urbana geografi*. Göteborg: Daidalos.

- Coleman, J. S. (red.) (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, D.C.: U.S. Department of Health, Education, and Welfare.
- Downey, D. B. & Condron, D.J. (2016). Fifty Years since the Coleman Report: Rethinking the Relationship between Schools and Inequality, i *Sociology of education*, 89(3), s. 207–220.
- Freiberg, H. J. (red.) (1999). *School climate: measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. London: Falmer Press.
- Glover, D. & Coleman, M. (2005). School culture, climate and ethos: interchangeable or distinctive concepts? *Journal of In-service Education*, 31(2), s. 251–272.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago: Midwest Administration Center.
- Hargreaves, D. H. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(1), s. 23–46.
- Henry, S., Bryan, A. and Neary, A. (2023). 'Laughing ourselves out of the closet': comedy as a queer pedagogical form. *Ethics and education*, 18(1), s. 151–166.
- Jepson Wigg, U. (2020). The cautionary tale of the "educational enthusiast" – a social sustainability perspective on educational trends. I: A. Ehrlin & U. Jepson Wigg (red.). *Social hållbarhet i utbildning - ett begrepp under formation*. (Mälardalen Studies in Educational Sciences). Eskilstuna: Mälardalens högskola.
- Langmann, E. & Bergdahl, L. (kommande). Reconstructing the concept of school culture: On the interplay between the ethos, climate, and practices of schools.
- Lund, A. (2015). At a close distance: Dropouts, teachers, and joking relationships. *American Journal of Cultural Sociology*, 3(2), s. 280–308.
- Lund, A. & Lund, S. (2018). "Eftersom vi skrattar åt det så fastnar det bättre": Humor och relationell lärarauktoritet. M. Trondman & M. Lennartsson (red.) *Auktoritet*. Göteborg: Daidalos.
- Manning, E. (2016). *The minor gesture*. Durham: Duke University Press.
- Masschelein, J. (2011). Experimentum scholae: The world once more ... but not (yet) finished. *Studies in Philosophy and Education*, 30(5), s. 529–535.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2013). *In defence of the school. A public issue*. Övers. McMartin, J., Leuven: E-ducation, Culture and Society Publishers.
- Moi, T. (2013). *Språk och uppmärksamhet*. Övers. Alva Dahl. Stockholm: Bokförlaget Faethon.
- Moi, T. (2015). Thinking through examples: What ordinary language philosophy can do for feminist theory. *New Literary History*, 46, s. 191–216.
- Pol, M., Hlouskova, L., Novotny, P. Vaclavikova, E. & Zounek, J. (2005). School culture as an object of research. *New Educational Review*, 5(1), s. 147–165.
- Scheerens, J. (2015). School effectiveness research. I J. D. Wright (red.). *International encyclopedia of social and behavioral sciences* (andra upplagan). Elsevier. [Elektronisk resurs]. Hämtad från: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780080970868920804>.
- Smeyers, P. & Depaepe, M. (red.) (2008). *Educational research: the educationalization of social problems*. Dordrecht: Springer

- Solvason, C. (2005). Investigating specialist school ethos ... or do you mean culture? *Educational Studies*, 31(1), s. 85–94.
- SOU 2020:28. *En mer likvärdig skola – minskad skolegregation och förbättrad resurstilldelning. Betänkande av Utredningen om en mer likvärdig skola*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Tavory, I. (2014). The situations of culture: Humor and the limits of measurability. *Theory and Society*, 43(3-4), s. 275-289.
- Trondman, M., Krantz, S., Petersson, K., & Barmark, M. M. (2012). Låt oss kalla det skolkultur. Om betydelsen av normativt försvarbara och meningsaktiverande praktiker för förbättrade skolprestationer. *Locus: tidskrift för aktuell forskning om barn och ungdomar*, nr. 3 2012. Stockholm: LHS.
- Tröhler, D. (2008). The Educationalization of the ModernWorld: Progress, Passion, and the Protestant Promise of Education. I: P. Smeyers & M. Depaepe (red.) *Educational research: the educationalization of social problems*. Dordrecht: Springer.
- Uljens, M. & Ylimaki, R. M. (red.) (2017). *Bridging educational leadership, curriculum theory and didaktik: Non-affirmative theory of education*. Cham: Springer Open.
- Uljens, M. (2023). Non-affirmative theory of education: Problems, positionings and possibilities. I: M. Uljens (red.) *Non-affirmative theory of education and bildung*. Cham: Springer International.
- Vlieghe, J., Simons, M., & Masschelein, J. (2010). The educational meaning of communal laughter: On the experience of corporeal democracy. *Educational Theory*, 60(6), s. 719–734.
- van Houtte, M. (2005). Climate or Culture? A Plea for Conceptual Clarity in School Effectiveness Research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(1), s. 71–89.
- von Oettingen, A. (2016). *Almen didaktik*. Köpenhamn: Hans Reitzels Forlag.
- Wrigley, T. (2013). Rethinking school effectiveness and improvement: A question of paradigms. *Discourse* (Abingdon, England), 34(1), s. 31–47.