

Om betydelsen av skolhabitus i högstadiepraktiken

PÄR ISLING POROMAA, KERSTIN HOLMLUND
OCH AGNETA HULT
Pedagogiska Institutionen, Umeå universitet

Sammanfattning: *Artikeln studerar hur grundskolepraktiken framträder för elever och vilken betydelse den har för deras uppfattningar om sin tillvaro i skolan. Den fokuserar skoleffekter relaterade till sociala och pedagogiska aktiviteter. Artikeln bygger på en studie som genomfördes i en åttondeklass på en högstadieskola där en majoritet av eleverna kommer från familjer med hög utbildningsnivå. Empirin består av intervjuer, klassrumsobservationer och policydokument. Studien visar att de ideal skolan grundar sin praktik på, skolhabitus, får olika konsekvenser beroende av hur väl elever kan förkroppsliga dessa ideal. Beroende på framgångar i detta avseende följer ett mer eller mindre positivt bemötande och större eller mindre frihet i klassrummet.*

Grundskolor med elever från familjer utan erfarenheter av högre utbildning visar sämre resultat än skolor med elever från familjer vana vid högre utbildning och dessa skillnader har ökat kraftigt över tid (Skolverket 2012). Både nationell och internationell forskning visar att valfrihet ökar segregationen i samhället (Kallstenius 2007, Ravitch 2011, Skolverket 2010, Böhlmark & Holmlund 2011).

Att döma av statistik startar valprocessen redan i skolans yngre åldrar (Hanspers & Mjörk 2011). I Sverige innebär skolplikten att landets barn möter skolan i 7-årsåldern och stannar här fram till 16-årsålder. Men elevers utbildningsvägar från förskola och grundskola vidare till gymnasium och högskola skiljer sig åt. 95 procent av elever från hem där minst en av föräldrarna har högskoleutbildning går vidare till gymnasium. 69 respektive 86 procent av elever där föräldrarna har grundskola eller gymnasium som högsta utbildningsnivå, går vidare till gymnasiestudier (Skolverket 2007). Skillnader i utbildningsmöjligheter blir än tydligare i övergången till eftergymnasiala studier där exempelvis endast 1 procent av gymnasister från fordonsprogram går vidare till högskolestudier (SCB 2008). Denna högst närvarande kontext väcker frågor om hur mötet mellan individer och skolpraktiken framträder och formar elever.

Studier av hur elever och lärares handlingar och beteenden formas i och av utbildningsmiljön har varit vanliga inom tidigare forskning (Jackson 1968, Willis 1977, Bernstein & Lundgren 1983). I Sverige har skolpåverkan uppmärksamats genom bland annat Broadys (1981) introduktion av Jacksons forskning om den dolda läroplanen. Arfwedsons (1983) studier av skolkoder är ett annat exempel. På senare år har forskning om skolkulturer och skolanda ofta riktats mot hur skolor blir framgångsrika (Bennich-Björkman 2007; Persson 2007; Ahlström, Björkman, Lindberg, Myrlund & Olofsson 2011). Föreliggande artikel syftar till att återföra forskningsintresset för skolkulturen till en kritisk granskning av vilka reproducerande och eller socialt utjämnande effekter skolpraktiken kan få för elever.

EN HÖGSTADIEKLASS I EN POPULÄR SKOLA

Studien genomförs i en högstadielklass, årskurs 8, på en fristående grundskola. Skolan kännetecknas av sin popularitet på den lokala utbildningsmarknaden. Detta märks dels i en tilltagande elevtillströmning. Läsåren 2003–2010 ökade antalet elever på skolan med 38 procent. Skolan är framgångsrik vad avser betygs- och meritvärden.¹ Meritvärdet var 16 procent högre än rikets samlade grundskolor och 4 procent högre än samtliga grundskolor inom kommunen. Elevernas behörighet till gymnasiet är 4 procent högre än kommunens snittvärde och 8 procent högre än hela rikets (Skolverket 2011). En majoritet, 81 procent, av elevernas föräldrar har eftergymnasial utbildning. På kommunens skolor som helhet har 65 procent av föräldrarna en liknande utbildningsnivå (Skolverket 2011). Elever med utländsk bakgrund utgör 14 procent. Detta är en något högre andel än kommunens skolor totalt.

Det empiriska materialet utgörs av transkriptioner av 62 timmar klassrumsobservationer, fältanteckningar och ljudinspelningar gjorda i och utanför skolans klassrum. Lektioner i alla skolämnen, såväl teoretiska som praktiska, observerades i en klass som bestod av 22 elever, jämnt fördelade på kön. Möten mellan elever och skolpraktik, med fokus på hur elever uttrycker sig, registrerades, vilka förhållningssätt de uppvisar och hur de bemöts av andra elever och lärare (jfr Yin 2003, Stake 2006).

Elevers tankar om skolpraktiken har inhämtats via semistrukturerade intervjuer med 7 flickor och 5 pojkar. Intervjusamtalen kretsade kring 4 teman (Gillham 2008): (i) klassrummet: vad man gör, hur man gör, vad som är möjligt, skillnader mellan klassrum, (ii) relationer: hur man pratar och betar sig mot varandra, (iii) förhållningssätt: placering i klassrummet, möjligheter till medbestämmande samt (iv) elever: betyg, skolval, framtidsutsikter. Ytterligare en del av empirin är ett skoldokument, *umgängeskontrakt*, vilket beskriver skolans regler och krav på elevers förhållningssätt. Här finns även information om skolans pedagogiska profilering. Umgängeskontraktet har gjort det möjligt att jämföra skolans ideal med skolpraktiken (jfr Hammersley & Atkinson 2007, Ritchie & Lewis 2009).

Analysen är inspirerad av metodtrianglering (Patton 1987, Stake 1995) där observationer, intervjuer och policydokument behandlas som tre interagerande material. Den empiri som insamlats har gjort det möjligt att jämföra elevers handlingar och tänkesätt med skolans/lärares förväntningar och krav.

Studiens ontologiska ansats (Bourdieu 2002) tar hänsyn både till individens handlingar och till strukturella begränsningar och möjligheter. Bourdieus (1977) nyckelbegrepp *habitus* är centralt för att förstå hur socialisationen harmonierar med objektiva livsvillkor och producerar system av dispositioner, vilka tillsammans formar människans habitus.

Habitus är alltså en komplex blandning av det förflutna och nutid, det strukturella och det individuella. Teorin innebär att individer aldrig kan ses som helt autonoma och fria, samtidigt som biografier, det vill säga levnadsbanor, aldrig kan fastställas som endast ett utfall av strukturer. Grupper av människor kan ha liknande habitus och framstå som sociala kollektiv (Broady 1990). Tidigare forskning har visat att elever från välutbildade familjer har en habitus som är familjär med utbildningssystemet och därigenom förståelse för hur man som elev förhåller sig till skolans aktiviteter (Lidegran 2009). Elevernas sociala bakgrund vid Skolan i det här aktuella fallet har vi inte fullständig information om, men som framgår av ovan, är andelen elever som har föräldrar med eftergymnasial utbildning (81 %) väsentligt högre (16 %) än vid kommunens skolor som helhet.

Ett sätt att närma sig skolpraktiker finns i begreppet *institutionell habitus*.² Begreppet har utvecklats utifrån Bourdieus teori och främst använts för att förstå vilken effekt skolan har på elevers utbildningsvägar (McDonough 1997; Reay 1998; Reay, David & Ball 2001; Thomas 2002; Ingram 2009; Morrisson 2009). Begreppet har även använts för att undersöka elevers upplevelser av olika skolpraktiker, då ofta med fokus på jämlikhet och jämställdhet i utbildning utifrån social klass, etnicitet och kön (Horvat & Antonio 1999; Reay 2004; Diamond, Randolph & Spillane 2004; Cornbleth, 2010).

Bouakaz (2007) har, i sin undersökning kring vad som främjar respektive hindrar föräldrasamverkan på en svensk grundskola i ett invandrartätt område, använt begreppet för att analysera och problematisera relationen mellan hem och skola. Reay, David och Ball (2001) menar att elever genom påverkan från klasskamrater och lärare, inom skolan bildar sig en uppfattning om möjliga val till högre utbildning. *Institutionell habitus* beskrivs som en semi-autonom skoleffekt, vilket i den här studien inbegriper att elevpåverkan är nära förbunden med det förkroppsligade kapital elever bär med sig och som kan härledas till föräldrarnas utbildningsbakgrund.

Tidigare forskning signalerar att olika habitus medför olika möjligheter eller begränsningar i skolan, men för att uttala sig om hur det förhåller sig vid den skola som här fokuseras krävs ett empiriskt underlag och systematiska analyser. Därför vänder vi nu blickarna mot den empiriska delen av studien för att se hur Skolan³ framträder för eleverna och vilken betydelse den har för deras handlingar och uppfattningar om tillvaron i skolan. Intentionen är att pröva och diskutera begreppet *skolhabitus*.

ALLAS LIKA VÄRDE OCH VISSAS UTVALDHET

I framgångsrika skolor kännetecknas ofta det pedagogiska och sociala klimatet av en likartad anda, en sorts gemensam strävan (Bennich-Björkman 2007). Den aktuella Skolan visar i ett policydokument, som alla elever och

föräldrar möter, ambitioner att skapa en gemensam anda och känsla av lojalitet. Dokumentet har formen av ett kontrakt där eleven uppmanas att sträva mot av skolan fastställda ideal och riktlinjer. Elevintervjuer och observationer visar överensstämmelse med de riktlinjer som skolan betonar och ger värde. Ett uttalande av Carla, som »man får se till att sköta sig, för att få stanna på skolan», ger uttryck för hennes tolkning av den vikt dokumentet har.⁴

I intervjuer framkommer elevernas uppfattningar om vilka värden som ges betydelse i skolpraktiken. Deras uppfattningar överensstämmer till stor del med skolans retorik. I umgängeskontraktet poängteras allas lika värde:

Personer, både unga och vuxna, med hög social kompetens och en inre trygghet har inga behov av att vara starka på andras bekostnad / .../ alla personer är viktiga och har lika värde.

Det jämlika värdet är dels i skrift närvarande vid Skolan genom det umgängeskontrakt som eleverna ska följa, dels verbalt och fysiskt närvarande genom ett praktiserat tillstånd som, enligt eleverna, finns i den dagliga interaktionen mellan lärare och elever samt elever emellan. Eleverna beskriver den egna skolpraktiken som fri från skillnader utifrån social bakgrund, kön eller etnicitet. I elevernas förståelse blir den egna skolan ett sedelärande exempel på en skolpraktik utan motsättningar.

Intervjuare: Spelar det någon roll om man är kille tjej eller är från något annat land när man är i ett klassrum?

Rakel: Nej, inte här /.../ Det beror på vilka skolor man går på också. Här på Skolan då är det väldigt lugnt alltså. Det är verkligen coolt. Hur du än ser ut, vilket kön du än har, vilket land du än kommer ifrån, det är coolt.

I elevintervjuerna är jämlikhet vedertaget och har ett positivt värde. Detta uttrycks bland annat av Rakel då hon menar att man pratar mycket om jämlikhet i skolpraktiken: »[Vi] har väldigt mycket att man ska vara jämlika.» Trots att det finns en uttalad riktlinje om lika värde finns det återkommande exempel som visar på motsatsen. Carlas position inom skolpraktiken framstår som stark både bland personal och elever. Flera elever understryker Carlas höga anseende och förtroende i klassrummet, vilket möjliggör förhandlingsutrymme om skolpraktikens pedagogik:

Intervjuare: Vem bestämmer i klassrummet?

Sofia: I vår klass är det ju så att då är det nästan Carla som bestämmer. Alla gillar hennes kommentarer /.../ eller inte kommentarer.

Rakel: Idéer

Sofia: Idéer och så där ... och så kommer hon med en idé och alla jaa, va'kul! Och så kanske man gör det för alla tjuvar på lärare att man ska göra det.

Rakel: Alltså, vår lärare han tycker ofta att idéerna som Carla kommer med är ganska bra.

Intervjuare: Vem bestämmer i klassrummet?

Robert: Läraren

Hugo: Ja, det är läraren

Intervjuare: Alltid?

Robert: Ja, förutom när läraren inte är där, då brukar Carla få bestämma.

Intervjuare: Är det några elever som bestämmer?

Robert: Ja, men dom [lärare] brukar välja ut några som är så här... ska ta tag i det eller så, ansvaret, typ.

Intervjuare: Vilka brukar det vara då?

Robert: Carla tycker jag

Hugo: Dom som vågar säga någonting, som pratar högt och så.

Observationer visar att elever som ges högt värde kan inta andra positioner i klassrummet. De kan röra sig mer, prata mer och spontanare, ta initiativ och bekräftas av lärare och elever. Ett illustrativt exempel på detta är en lektion i svenska när Carla och Axel utses av läraren att agera ställföreträdande lärare:

14:46 *Läraren säger åt Axel, att om han kan allt, då kan han ju sätta sig bredvid Hugo och hjälpa honom att förstå subjekt och predikat. Axel säger att han inte vill, men efter ett tag flyttar han sig och sätter sig på höger sida om Hugo. Läraren frågar Ida och Pernilla om de kan »subjekt och predikat» som lektionen handlar om. De svarar »njae». Således flyttar läraren Carla till Ida och Pernilla. Carla uppmanas av läraren att hjälpa Ida och Pernilla.*

14:55 *Pernilla och Ida säger till läraren: »Hon är bra! » (Om Carla)*

Ovanstående exempel är ett av flera där vissa elever får ett annat bemötande än elever som inte på samma sätt ger uttryck för skolans ideal eller värden. Klassrummets logiska praktik fungerar, med Bourdieu (1992), determinerande på ett annat sätt för de senare eleverna. Observationsanteckningarna visar att dessa tillåts röra sig ganska lite, uttala sig mer sällan och får fler negativa anmärkningar av lärare och elever. I klassrumssituationer är särskilt Hugo utsatt för denna disciplinering. Tre ögonblicksbilder från observerade lektioner informerar om situationer där Hugos elevperson och beteende möts med misstänksamhet och reprimander i skolpraktiken.

Bild 1

Hugo ber om hjälp – läraren säger åt honom att räcka upp handen (kan jämföras med hur Carla kan ta ordet helt fritt utan restriktioner).

Bild 2

Innan lektionen skojar Axel och Hugo med varandra. Robert tar ett armgrepp på Axel så att han inte kan komma loss. Skillnaden är att Robert och Axel tystnar så fort de ser läraren komma gåendes i korridoren, men Hugo fortsätter väsnas och småbråka utan att bry sig om lärarens närvaro. Detta leder till att läraren ger Hugo en lång och skarp tillrättavisning.

Bild 3

Innan lektionen sätter sig Hugo bredvid Axel. Axel reagerar genast på detta, ser på Hugo och säger: »Sätt dig inte här!». Hugo reser sig och sätter sig ensam, längst bak i mitten av klassrummet.

Episoder där Hugo tillrättavisas av lärare, måste alltid räcka upp handen, trots att flera klasskamrater kan prata fritt utan handuppräckning, får ofta sitta ensam och stilla på bestämda platser under hela lektioner. Flera lärare

talat till honom i hård ton, vilket innebär att Hugo, till skillnad från en majoritet av hans klasskamrater, är satt under hårdare social kontroll. Under lektionspassen placeras och placerar eleverna sig inom klassrummets sociala struktur beroende på hur de värderas och värderar sig själva. Carla, Emilia och Axel, vilka åtnjuter hög social status i skolpraktiken, uttrycker ett annat förhållningssätt till sin subjektiva elevroll än elever som Hugo och Robert vilkas tillgångar inte tillskrivs något symboliskt värde och därigenom lever de sin skolgång i en annan tillvaro. Nedanstående elevuttalanden är svar på en fråga om hur eleverna skulle beskriva sig själva:

Axel: Ja, jag är väl ganska duktig

Carla: Det låter bara skrytigt om man typ säger att jag har den här positionen i min klass, ... Jag skulle beskriva mig som... inte den som har bästa självförtroendet i klassen, men i alla fall den här som, ...

Axel: Den glada!

Carla: Men den som kanske vågar lite mer... vissa dom är jätteblyga, dom kanske inte säger så himla mycket, så är det jag som skrattar och så där ... eller okej jag ska inte säga att jag är värsta förebilden. Om jag är den glada i klassen och så... men jag är samtidigt inte den som är glad och skiter i skolan.

Emilia: Men du är öppen!

Carla: Nej, jag skiter inte i skolan!

Emilia: Men du har en så här, öppen personlighet, tycker jag, kan snacka med de flesta.

Robert: Helt vanliga ungdomar som sitter och jobbar på lektionerna, eller?

Hugo: Ja, som en vanlig elev... alltså man gör som man blir tillsagd och sånt. Fast ibland inte, eller oftast.

De explicita uttalanden om allas lika värde, som görs i policydokumentet och som uttrycks av elever, visar sig i skolpraktiken innehålla distinktioner mellan hur elever värderas av lärare och värderar sig själva och varandra. I elevernas beskrivning av skolan framstår allas lika värde som något unikt för just denna skola. Då eleverna beskriver skolpraktiken som jämlik, gör de ofta det i relation till skolpraktiker utanför den egna. Jämlikhet är mer närvarande i Skolan i jämförelse med andra skolor. Vidare bygger detta ideal på ett lugn och en trygghet som finns på Skolan:

Intervjuare: Vad är det att det är så lugnt? Har ni tänkt på det?

Sofia: För att det är en bra skola, för att vi är smarta.

Rakel: Det är bra lärare. /.../ Det beror väldigt mycket på vilken skola man går på.

Sofia: och så beror det på vilka människor det är. Dom flesta på Skolan dom pluggar ju, men i andra skolor då är det stökigare och de ger mindre /.../ alltså liksom /.../ det är mer skillnad på personer.

Då Rakel och Sofia beskriver Skolan är det utifrån det symboliska värdet *lugn*. Eleverna menar att Skolans lugn är en följd av skolans praktik, lärarnas kunskande och elevernas begåvning och homogenitet. Sofia definierar den egna skolpraktiken efter dess individer, det vill säga att de som är elever är lika varandra. Lugnet har en kollektiv social kraft som bara finns och verkar där den produceras och reproduceras (Bourdieu 2005).

Praktiken och eleven beskrivs i termer av vad Skolan är och därigenom också indirekt vad den inte är, till exempel är den jämlik, och därigenom inte ojämlig. I beskrivningarna av den egna skolpraktiken finns hela tiden andra skolor närvarande, där detta lugn inte är en självklarhet och där det är större skillnad mellan eleverna. Det jämlika idealet/värdet är utifrån Sofias horisont mindre närvarande i andra skolor, det är större skillnader mellan eleverna där. Även John ger uttryck för att Skolan i sin praktik utjämnar habitusformerade skillnader mellan elever:

John: Lärarna här är bra på att liksom acceptera allting och liksom... Även fast man är kille så har man inte mer betydelse än någon som är så här... tjej eller... invandrare har som inte sämre möjligheter.

På samma gång som uttrycken *jämlikhet* och *elevernas lika värde* återkommande används för att beskriva den egna skolan, kommer också elevernas känsla av utvaldhet till uttryck i intervjuer och observationer. Carla uttrycker detta då hon säger att eleverna måste sköta sig för att få stanna på Skolan. Isabelle uppfattar att tillgången till egna bärbara datorer är något unikt här och att ett sådant privilegium inte finns bland elever på andra skolor. Ida känner tacksamhet för att hon får vara elev här. Skolan hon gick på tidigare beskrivs i jämförelse som »inget bra». Berättelsen som den uttrycks av eleverna, handlar om utvaldhet och tacksamhet för att få gå på Skolan, samtidigt som man skapar ett avstånd till andra skolor och andra elever.

ATT TALA POSITIVT OCH BLI FRAMGÅNGSRIK

Att vara positiv framhålls och anses vara eftersträvansvärt både av elever och i Skolans umgängeskontrakt. Vad det positiva är förefaller diffust men samtidigt högst reellt och närvarande. Det positiva värdet framstår som en idealbild av den perfekta eleven i den perfekta skolan, en utopi som kan uppnås genom att man anstränger sig för att uppvisa de tillgångar som efterfrågas på den aktuella utbildningsmarknaden och därigenom visar att man förstått spelets regler (Bourdieu 1992). I intervjuerna med eleverna exemplifierade de med att plugga mycket och ha en positiv framtoning:

Intervjuare: Hur ser du dig själv som elev?

Pernilla: Positiv och försöker jobba hårt.

Intervjuare: Positiv på vilket sätt, kan du beskriva vad du menar med det?

Pernilla: Att jag är positiv på lektionerna, att jag typ inte sitter och gnäller.

I Pernillas förståelse av sig själv som elev finns inte bara en förväntan om hårt arbete utan även att hon ska uppvisa en inställning som hon själv beskriver som positiv. På frågan om hur man ska lyckas som elev framhåller också Emma och Ida ett positivt förhållningssätt som betydelsefullt för framgång i skolan:

Intervjuare: Vad är det viktigaste när man är elev för att lyckas?

Emma: Man ska vara positiv.

Intervjuare: Positiv, inget mer?

Ida: Plugga ganska mycket.

Emma: Ja, man måste ju vara positiv och plugga och verkligen vilja det om man vill bli någonting speciellt.

Det positiva uppförandet framträder i elevernas utsagor som det primära för att lyckas. Både Ida och Emma nämner detta i första hand, när de ska uttala sig om hur man lyckas i skolan. För en majoritet av eleverna i studien uppfattas epitetet positiv elev som något attraktivt. John tror att lärarna främst uppfattar honom som en positiv elev före något annat, medan Emma oroar sig för konsekvenserna av att framstå som något annat än positiv.

Intervjuare: Hur tror du lärarna uppfattar John som elev?

John: Jag skulle tro att dom [lärarna] är ganska positiva, för jag brukar jobba ganska bra på lektionerna.

Emma: Jag kanske inte räcker upp handen så mycket heller.

Intervjuare: Varför gör du inte det?

Emma: Ibland så kan jag inte svara och ibland så bara /.../ nä men jag kommer bara svara fel. Det är pinsamt /... / Sedan är jag positiv, man försöker ju få högt betyg.

Men det finns även elever som inte framhåller det positiva, när det gäller att beskriva sig själva eller vad som krävs för att vara framgångsrik i skolpraktiken. Ett fåtal elever uttrycker ett förhållningssätt som inte i stort överensstämmer med skolans riktlinjer. Hugo formulerar detta då han säger att han ibland inte gör som han blir tillsagd. Både Hugo och Robert talar om fördelarna med att betraktas som positiv, men realiserar inte själva de förhållningssätt som är förknippade med detta. Robert säger att det är positivt för elever att prata mycket om det rör saker som är kopplade till skolan, men vid observationer sitter han mest tyst och iakttar det sociala spelet i klassrummen.

Under intervjun har han inget svar på vad som är viktigast för att lyckas som elev i skolan. Han säger sig helt enkelt inte veta. Det verkar som om han inte har tillgång till det utbildningskapital, den förståelse som situationen efterfrågar. Ida framhåller sin egen arbetsprestation som viktigast för att lyckas i skolan. Det positiva värdet verkar vara mer eller mindre närvarande bland dessa elever och här framträder förhållningssätt till skolpraktiken som visar diskrepans gentemot skolans riktlinjer. Till exempel gäller det Emmas kritik av lärare som är för hårda i sin bedömning av elevers arbetsinsatser (hon önskar att lärare behandlade alla elever lika, även de som inte är duktiga). Eller när Vilma i en observation uttrycker att hon inte vill uppfattas som dum, då hon inte förstår lärares uppgifter.

Detta är åsikter som går emot skolpolicyn, där självrannsakan är ett ledord. Mottagligheten för att internalisera skolans värden verkar således skilja sig mellan elever. Elever som Hugo, Robert, Ida, Emma och Vilma, vilka inte alltid förkroppsligar skolans ideal, behandlas som okoncentrerade, ofokuserade, för pratiga eller för tysta. För de elever som framhåller det positiva värdet definieras detta i relation till elever som inte anses positiva. Dessa skillnader kan även relateras till elevernas sätt att tala i klassrummet.

Eleverna redovisar olika föreställningar om hur man ska tala för att vara framgångsrik i skolpraktiken. Att tala handlar om att visa sin elevperson, att

internalisera rätt sätt att tala. Här får lönsamheten i det positiva värdet genomslagskraft. Det gäller att tala på ett sätt så att man framstår som en seriös, glad och trevlig person. Det är genom rätt sätt att tala man levandegör den positiva eleven. Enligt eleverna uppmuntrar skolpraktiken vissa sätt att tala mer än andra. Man får till exempel inte tala så att man framstår som flamsig, okoncentrerad eller ofokuserad:

John: Pratar du mycket så kan man ju säga att man har lite brist på fokus, det är klart att man lär sig ju ifall man liksom kan koncentrera sig på arbete, men alltså /.../ ibland är det som nästan bra, liksom få prata av sig, dela med sig av sin kunskap till andra också. Så det är som olika.

Pernilla: Det beror på hur man är som person. /.../ Om man är pratig då visar man kanske läraren att man inte är så koncentrerad och fokuserad i arbetet.

Relationen mellan skolpraktik och sociala grupperingar blir synligt vid Skolan som ett visst pedagogiskt och språkligt styrkeförhållande (jfr Bourdieu 1992). Det gäller att tala så att det bedöms som socialt acceptabelt. Att tala för mycket signalerar något som eleverna anser vara oattraktivt. Men å andra sidan är motsatsen, att vara tyst, även det något som inte uppfattas överensstämma med det ideala sättet att bete sig på i Skolan. För att citera Pernilla finns det olika sätt att vara tyst på:

Pernilla: Det beror på hur man är tyst, om man bara sitter där och är tyst eller om man jobbar och är tyst.

Enligt eleverna är *fokus* och *koncentration* två egenskaper som definierar elever som kommer att få goda betyg. Enligt Axel innebär tysthet att elever lägger ned mer energi på bra betyg än på att passa in socialt bland övriga elever: »Ofta om man är tyst, då gör man inget annat än att plugga.» De tysta eleverna anses inte vara lika populära som de elever som kan behärska och förkroppsliga det tal skolan premierar mest, men de anses i intervjuerna ha goda möjligheter till bra skolresultat. Detta illustrerar Thomas som beskriver sin tystnad som en effektivisering. Han har inte tid att upprätthålla sociala kontakter i skolan utan fokuserar skolarbetet för att få tid för andra aktiviteter.

Thomas: Jag brukar nästan aldrig prata på lektionerna. Jag sitter längst [fram] /.../ jag måste hinna allting i skolan. Ja, jag tränar varje dag så jag har ingen möjlighet att göra något hemma.

I elevernas beskrivning av att kunna tala framträder det tysta respektive alltför pratsamma som extremer, en sorts motpoler till det rätta sättet att tala som bör känneteckna Skolan. Skillnaden dem emellan, när det gäller bemötande i klassrummet, är att elever som är tysta inte möter negativa sanktioner av lärare. Tystnad kan vara positiv om sammanhanget är det rätta. I det här fallet; om man pluggar. Att vara en alltför pratsam elev är dock ett negativt signum i Skolan oavsett vilket klassrum eleverna befinner sig i. Samtidigt, att bli betraktad som en tyst elev är inte något som skapar popularitet bland eleverna.

Även när det gäller sättet att tala kommer eleverna in på skillnader i förhållande till andra skolor. Då avdramatiseras de skillnader i tal som eleverna kan se i sin egen skolpraktik, i relation till sätt att tala som de menar kännetecknar elever i andra skolor. Skolan framställs som mer öppen för olikheter vad gäller elevernas sätt att tala. Det finns en uppfattning om att elever i andra skolor som pratar mycket är annorlunda, av en annan sort och beskrivs som »tuffa» eller som sådana som »skiter» i skolan.

SKOLANS IDEAL OCH ELEVERS ANSVAR

I Skolans umgängeskontrakt framkommer att eleverna själva förväntas utvärdera och ta ansvar för problem som uppstår inom skolan samt att vårda skolans rykte. Vidare framgår att eleverna förväntas ta ansvar för och rätta till beteenden som frångår ett önskat uppträdande. Ur Skolans policydokument:

Jag betar mig så att jag själv och alla andra elever kan känna värdighet över att gå på skolan. Till exempel gör jag mitt bästa för att allmänhetens uppfattning om skolan ska vara positiv. /.../ Jag tar detta avtal på allvar och tar därför följderna då jag missar eller gör något dumt. Exempelvis rymmer jag inte undan eller skyller på någon annan. Jag hjälper också till att ställa allt tillrätta på bästa sätt.

Detta ansvar tar sig olika uttryck i skolpraktiken. En observerad lektion kan ge ett exempel på detta. En lärare initierar en diskussion i helklass om en infekterad konflikt mellan två elever, vilken skapat grupperingar på skolan. Skolans ideal tas som utgångspunkt när läraren talar om konflikten. I samtal med eleverna betonar läraren först vilka sociala regler som eleverna förväntas följa. Läraren belyser sedan elevernas ansvar för sina handlingar; att de ska respektera allas åsikter, inte håna varandra.

Under lärarens ledning klarläggs skolans värden inför klassens elever, i stor överensstämmelse med flera av de ideal som står inskrivna i umgängeskontraktet: »visa hänsyn», »stör inte skolans elever», »var solidarisk och hjälpsam». Läraren tilldelar eleverna ansvaret för att undvika, förebygga och lösa den aktuella och liknande konflikter som kan komma att uppstå. I förlängningen kan sägas att eleverna får ta ansvar för att genomföra skolans uppdrag, att upprätthålla en demokratisk jämlik utbildningsmiljö (SFS 2010:800, 1 kap. 5§).

I skolpraktiken är eleverna uppmärksamma på varandras beteenden. Observationer framställer hur elever genom blickar och kommentarer korrigerar varandras beteenden. Den första bilden (Bild 4) är en träslöjdlektion, Rakel och Sofia är okoncentrerade, de pratar och skojar vilket stör Pernilla och Maria som sitter framför dem. I Bild 5 ber Axel om hjälp under en matematiklektion vilket fångar Fredriks uppmärksamhet.

Bild 4

10:25

Pernilla: Rakel och Sofia, är ni seriösa?*Rakel:* Ja*Sofia:* Ja

10:26

Maria höjer på sina ögonbryn då hennes blick möter Sofias, även Pernilla ser bakåt och suckar. (De verkar inte tycka att Rakels och Sofias beteende är acceptabelt.) Pernilla och Maria jobbar koncentrerat. Pernilla gör en ritning medan Maria bygger modellen.

10:46

Pernilla talar till Rakel och Sofia (de vänder sig om).

Pernilla: Hur går det för er egentligen?

Pernillas rösläge är högt och ansiktet sammanbitet. Rakel och Sofia tystnar.

Bild 5

13:15

Axel ber om hjälp (han ser besvärad ut i sin efterfrågan om hjälp) av läraren som sätter sig ned med honom. Efter att Axel fått hjälp av läraren ger Fredrik honom en blick och höjer ögonbrynen.

I klassen agerar elever mot varandra på sätt som signalerar att vissa beteenden är opassande. Genom tilltal eller diskreta blickar, sker korrigeringar och uppmaningar, avsedda att få elever att inrätta sig i Skolans ideal. Vid en lektion i hemkunskap påpekar Niklas för läraren att en grupp elever får en längre rast än hans egen grupp får. Läraren svarar: »Ja, men det är jag som bestämmer!» varpå Carla ger Niklas en blick och säger bestämt: »Sluta hon har redan hört det här!». Niklas ber då Carla om förlåtelse för sin handling. Meningsutbytet är en av flera observationskontexter där elever genom sina kommentarer korrigerar klasskamrater genom att göra dem uppmärksamma på att deras beteenden uppfattas som negativa och inte önskvärda.

SKOLHABITUS OCH PEDAGOGIK

Skolans umgängeskontrakt kan liknas vid en programförklaring. Skolan skapar en förståelseram kring den egna praktikens värden och kännetecken, vilka levandegörs genom policydokument, lärares och elevers tal och handlingar. Här ingår bilden av jämlika och positiva elever, som kan tala och vara tysta på rätt sätt och vid rätt tillfälle. Det blir också till en berättelse om utvalda elever, om vilka elever som platsar på skolan.

Vid Skolan finns en normativ förväntan som får olika konsekvenser för olika individer (jfr Dovey 2010). I intervjuer förhåller sig samtliga elever till sociala och pedagogiska värden som uttrycks i policydokumentets riktlinjer och praktiseras i undervisningen. Det jämlika värdet framhålls som ett fundament i verksamheten och eleverna menar att det inte existerar några skillnader på skolan. Samtidigt visar observationerna i klassrummen en annan verklighet. Det finns en diskrepans mellan hur eleverna talar om skolprak-

tiken och hur skolpraktiken framträder i klassrummen. I flertalet intervjuer framhålls att enskilda elever har en särskild plats i skolpraktiken, de sägs ha bra idéer och kunna prata för sig, exempelvis Carla, Pernilla och Axel.

Trots att eleverna i intervjuer explicit lyfter fram att klasskamrater behandlas olika av lärare, uppfattas detta inte som ojämnt. Denna skillnad i lärarbemötande omvandlas till att vissa elever behandlas annorlunda för att de är bättre än andra. Dessa elever tilldelas ett högt symboliskt värde av såväl lärare som klasskamrater. I kontrast till detta finns elever som inte följer skolans riktlinjer och således inte uppvisar de eftersträvansvärda idealen, exempelvis Hugo vars handlingar, som när han pratar oombedd, leder till tillrättavisningar och omplaceringar i klassrummet.

En, för vissa elever, begränsande social och pedagogisk skolpraktik skildras som jämlik medan det ojämliga faller bort. Habituskillnader transformeras till lämpliga eller olämpliga individuella elevbeteenden, vilka ses som giltiga universella förklaringar. När skolpraktiken individualiserar ansvaret för att vara framgångsrik, är framgång och misslyckande en naturlig följd av att eleverna är olika.

När lärare ger elever olika möjligheter i klassrummet uppfattas det inte av eleverna som att de ges olika värde utan som en följd av individers personliga kapacitet i klassrummet. När eleverna beskriver skolpraktiken som jämlik är det på grund av att den för eleverna ter sig som jämlik. Skolans programförklaring, som uttrycks i policydokumentets riktlinjer och i elevernas utsagor om skolpraktiken, bygger också på att det finns något utanför Skolan, något som representerar något annorlunda. Skolans värden såsom de uttrycks av eleverna, existerar i sin spegling gentemot den ojämliga stökiga skolan med icke-studiemotiverade elever. Genom detta motsatsförhållande alstrar Skolan sitt värde och definierar sitt jämlika ideal.

Den här skolans ideal och värden kan förstås utifrån den framskjutna plats dessa har i dagens marknadsanpassade samhälle där skolframgång prioriteras högt. Dessa omständigheter bidrar till att skolans ideal blir attraktiva och högt värderade av elever, föräldrar och myndigheter. Skolpraktikens objektiva villkor bidrar till att forma en skolkultur som finns där oberoende av om någon är medveten om den eller inte.

Denna skolkultur utövar en påverkan som liknar den Bourdieu (1977) beskriver i sina studier av familjer/sociala grupper och habitus. Elevers inträde i skolan innebär att de fostras inom ett regelstyrkt dominansförhållande som efterfrågar anpassning och efterlevnad. Reay, David och Ball (2001) benämner skolpraktikers effekter *institutionell påverkan* och även *skolhabitus* (Pauca & Daoud 2011). Vi menar att Skolan i den här studien genom sina objektiva förutsättningar och sin praktik kan anses representera och generera en bestämd skolhabitus, vilken den kan använda som symboliskt värde inom utbildningsfältet (jfr Palme 2008).

Denna skolhabitus skall förstås i relation till Skolans historia, den popularitet den har i staden, den position den intar på utbildningsmarknaden och den starka representationen av elever från hem med eftergymnasial utbildning, som finns vid Skolan. Utifrån studiens empiriska material har framkommit att grupper av elever tenderar att stödja och uppvisa Skolans ideal och värdering-

ar. Skolan tenderar också att värdera och uppmuntra vissa ideal och elevbeteenden. Skolpraktiken och Skolans policy harmonierar med en stor grupp elevers habitus.

Det finns även en grupp elever som framstår som obekväma i och utpekade av skolvardagen. Mötet med skolhabitus kom för dessa eleverna vid Skolan att innebära en vilsenhet, medan det för andra innebar en relativt friktionsfri kommunikation, beroende på vilka verkligheter som förenades. Att det blir så kan förstås genom att vi beaktar att elever, när de kommer till skolan och är i skolan, har med sig olika biografier. Vissa elever levandegör genom sin smak och sina värderingar grundskolans ideal medan andra genom sitt sätt att vara, tala, röra sig i klassrummet till viss del utmanar de ideal som eleverna förväntas uppvisa.

Begreppet *skolhabitus* är adekvat för analyser av hur skolor samlar elever och lärare med liknande sociala bakgrunder och hur enskilda elevers handlingar kan bryta mot överenskomna symboliska värden. Precis som Bourdieu (2005) påpekat, återspeglar de enskilda avvikelserna vid Skolan en förändring av relationen mellan utbildningssystemet och socialgruppsstrukturen. Det är enskilda föräldrar, som genom aktiva skolval ändrat sina kulturella investeringsstrategier, inte Skolan eller systemet som initierat förändringar. Habitusbegreppet har esoteriska drag, men vi menar att det inte betyder determinism. Såväl människor som institutioner kan förändra sin habitus. Om Skolan var en öppen organisation vars policy i större utsträckning bjöd in föräldrar, elever, skolpersonal och det omgivande samhället till samarbete, skulle ideal, värden och den pedagogiska praktiken kunna ge uttryck för och tillåta en större mångfald.

Vilka slutsatser kan dras av att Skolan premierar vissa ideal och utesluter andra? Skolan i den här studien är på många sätt framgångsrik. Att vara elev på Skolan innebär med utgångspunkt i befintlig statistik (Skolverket 2011) större möjlighet till bra betyg och behörighet till gymnasielinjer än vid kommunala och andra fristående grundskolor i kommunen. Framgångarna gäller främst de elever som kan uppvisa rätta ideal, värden och beteenden. Strävan mot en likvärdig skola handlar om att bryta socialt betingade mönster. Frågan är hur skolor kan agera pedagogiskt för att bidra till att alla elever oberoende av socialgrupp och tidigare införlivade värden kan använda skolan för att utveckla sina dispositioner, kunskaper och intressen. Den frågan kräver mer forskning, studier av fler skolpraktiker och även fördjupade analyser av begreppet skolhabitus.

ABSTRACT

Pär, Isling Poromaa, Kerstin Holmlund & Agneta Hult: On the significance of school habitus in the light of compulsory education practices. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, Vol. 17 No. 1–2, pp. 45–60. Stockholm ISSN 1401-6788

The article studies how practices in compulsory schools appear for students and the significance these practices have for how they interpret their situation in school. It focuses on educational effects related to social and pedagogical activities. The article is based on a study which was carried out in an eighth grade class at secondary level

where the majority of the students belonged to families with a high academic background. The empirical material consists of interviews, classroom observations and policy documents. The study indicates that the ideals upon which the school founds its practices, school habitus result in different consequences depending on how well students can embody these ideals. Depending on the level of success in these aspects follows a more or less positive treatment and greater or lesser freedom in the classroom.

Keywords: school habitus, secondary school, equity in education, symbolic values

NOTER

1. Meritvärdet består av summan av betygsvärdena för de 16 bästa betygen i elevens slutbetyg. Det högsta värdet för varje enskild elev är 320 poäng.
2. Kritik har framförts mot hur begreppet *institutionell habitus* förstås i relation till Bourdieus teori och mot hur det använts i analyser. Atkinson (2011) anger tre brister i hur Reay (1998, 2004) och Reay, David och Ball (2001) använt begreppet habitus; (i) habitus har fått en substansialistisk innebörd istället för en relationell, (ii) en tendens till att begreppet förutsätter homogenitet framskymtar och (iii) att begreppet förutsätter agentskap på en individuell nivå tenderar att omvandlas och leda till antropofornism. Här finns inte utrymme för att mer djupgående utreda Atkinsons respektive Reays användning av habitusbegreppet. I vår analys används dock begreppet relationellt.
3. Skolans namn är nämns inte i texten utan vi kallar den Skolan. För att dölja dess identitet har vissa ord i umgängeskontraktet ändrats, men vi har vinnlagt oss om att innebörden ska vara densamma.
4. Elevers namn är fingerade i texten.

LITTERATUR

- Ahlström, B., Björkman, C., Lindberg, L., Myrlund, H. & Olofsson, A. 2011: *Struktur, kultur, ledarskap: förutsättningar för framgångsrika skolor*. Lund: Studentlitteratur.
- Arfwedson, G. 1983: *Varför är skolor olika? En bok om skolkoder*. Stockholm: Liber.
- Atkinson, W. 2011: From sociological fictions to social fictions: some Bourdieusian reflections on the concepts of ›institutional habitus› and ›family habitus›. *British Journal of Sociology of Education*, 32(3), 331–347.
- Bennich-Björkman, L. 2007: Skoleffekter och skoleffektivitet. I A. Persson (red): *Skolkulturer*. Lund: Studentlitteratur.
- Bernstein, B. & Lundgren, U. 1983: *Makt, kontroll och pedagogik: studier av den kulturella produktionen*. Stockholm: Liber.
- Bourdieu, P. 1977: *Outline of a theory of practice*. Cambridge: University Press.
- Bourdieu, P. 1992: *Kultur och kritik*. Göteborg: Daidalos.
- Bourdieu, P. 2002: Habitus. I J. Hillier & E. Rooksby (red): *Habitus: A sense of place*. Aldershot: Ashgate.
- Bourdieu, P. 2005: *Distinction. A social critique of the judgement of taste*. London: Routledge.
- Bouakaz, L. 2007: *Parental involvement in school: what hinders and what promotes parental involvement in an urban school*. Malmö högskola: Lärarutbildningen.
- Broadly, D. 1981: *Den dolda läroplanen*. Stockholm: Symposion.

- Broady, D. 1990: *Sociologi och epistemologi: Om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin*. Stockholm: HLS Förlag.
- Böhlmark, A. & Holmlund, H. 2011: *20 år med förändringar i skolan: Vad har hänt med likvärdigheten?* Stockholm: SNS.
- Cornbleth, C. 2010: Institutional habitus as the de facto diversity curriculum of teacher education. *Anthropology & Education Quarterly*, 41(3), 280–297.
- Diamond, J.B., Randolph, A. & Spillane, J.P. 2004: Teachers' expectations and sense of responsibility for student learning: The importance of race, class, and organizational habitus. *Anthropology & Education Quarterly*, 35(1), 75–98.
- Dovey, K. 2010: *Becoming places: urbanism, architecture/identity/power*. London: Routledge.
- Gillham, B. 2008: Forskningsintervjun: tekniker och genomförande. Lund: Studentlitteratur.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. 2007: *Ethnography; principles in practice*. Oxon: Routledge.
- Hanspers, K. & Mörk, E. 2011: Förskola. I L. Hartman (red): *Konkurrensens konsekvenser: Vad händer med svensk välfärd?* Stockholm: SNS Förlag.
- Horvat, E.M. & Antonio, A.A. 1999: Hey, those shoes are out of uniform: African American girls in an elite high school and the importance of habitus. *Anthropology & Education Quarterly*, 30(3), 317–342.
- Ingram, N. 2009: Working-class boys, educational success and the misrecognition of working-class culture. *British Journal of Sociology of Education*, 30(4), 421–434.
- Jackson, P.W. 1968: *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kallstenius, J. 2007: Är svensk skola bättre? Om skolval som strategi för en bättre karriär. I M. Dahlstedt., F. Hertzberg., S. Urban & A. Ålund (red): *Utbildning, arbete, medborgarskap: Strategier för social inkludering i den mångkulturella staden*. Umeå: Boréa.
- Lidegran, I. 2009: *Utbildningskapital: Om hur det alstras, fördelas och förmedlas*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- McDonough, P.M. 1997: *Choosing colleges: How social class and schools structure opportunity*. Albany: SUNY Press.
- Morrison, A. 2009: Too comfortable? Young people, social capital development and the FHE institutional habitus. *Journal of Vocational Education & Training*, 63(3), 217–230.
- Palme, M. 2008: *Det kulturella kapitalet: Studier av symboliska tillgångar i det svenska utbildningssystemet 1988–2008*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Patton, M.Q. 1987: *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park: Sage Publications.
- Persson, A. 2007: *Skolkulturer*. Lund: Studentlitteratur.
- Puaca, G. & Daoud, A. 2011: Vilja och framtid i frågor kring utbildningsval. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 16(2), 100–117.
- Ravitch, D. 2011: *The death and life of the great American school system: how testing and choice are undermining education*. New York: Basic Books.
- Reay, D. 1998: Always knowing and never being sure: familial and institutional habituses and higher education choice. *Journal of Education Policy*, 3(4), 519–529.
- Reay, D. 2004: It's all becoming a habitus: beyond the habitual use of habitus in educational research. *British Journal of Sociology of Education*, 25(4), 431–444.
- Reay, D., David, M. & Ball, S. 2001: Making a difference? Institutional habituses and higher education choice. *Sociological Research Online*, 5(4). <http://socratesonline.org.uk/5/4/reay.html> (2011-05-18)
- Ritchie, J. & Lewis, J. 2009: *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. London: SAGE.

- SFS 2010:800: *Skollagen*. <http://www.skolverket.se/lagar-och-regler/skollagen-och-andralagar> (2012-10-23)
- Stake, R.E. 1995: *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage.
- Stake, R.E. 2006: *Multiple case study analysis*. New York: The Guildford Press.
- SCB, 2008: *Pressmeddelande 2008:079*. http://www.scb.se/Pages/PressRelease_____231038.aspx (2012-10-23)
- Skolverket, 2007: *En beskrivning av slutbetygen i grundskolan 2007*. (PM 71-2007: 01035) Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, 2010: *Rustad att möta framtiden? PISA 2009 om 15-åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap*. (Rapport 352) Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, 2011: *Siris – kvalitet och resultat i skolan*. <http://siris.skolverket.se/reports> (2012-10-23)
- Skolverket, 2012: *Likvärdig utbildning i svensk grundskola? En kvantitativ analys av likvärdighet över tid*. Stockholm: Skolverket.
- Thomas, L. 2002: Student retention in higher education: the role of institutional habitus. *Journal of Education Policy*, 17(4), 423–442.
- Willis, P.E. 1977: *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*. Farnborough: Saxon House.
- Yin, R.K. 2003: *Case study research. Design and methods*. London: SAGE.