

Bildningspraxis och didaktisk reflexivitet som anti-skolkultur

Majsa Allelin

Akademien för Lärande, humaniora och samhälle, vid Högskolan i Halmstad

ABSTRACT

Ungdomar – och särskilt killar – i kommunala förortsskolor är den främsta elevgruppen som missgynnas av det nuvarande skolsystemet. Dessa elevers misslyckanden beskrivs ofta som resultatet av en ”anti-skolkultur”, vilket förklaras av stjälpande maskulinitetsnormer eller avsaknad av uppförandekoder. Trots – eller kanske på grund av – strukturell utestängning har flera självorganiserade bildningsaktiviteter nyligen vuxit fram bland ungdomar. I den här artikeln visar jag hur tjejer och killar som bor i ett socioekonomiskt missgynnade område och som möter strukturella svårigheter i dagens skolsystem, hittar sätt att utmana eller övervinna denna underordning genom att arbeta med lokaltidningen *Life i Orten*. Genom att vända mig bort från det problemorienterade perspektivet och i stället diskutera hur ungdomar i förorten organiserar sig via informella lärandepraktiker, utvidgar jag diskussionen och begreppet ”anti-skolkultur” och inkluderar därmed produktiva perspektiv som hittills har förbisetts. Resultaten visar att arbetet med *Life i Orten* skapar empowerment och nya inlärningsprocesser för ungdomarna genom att möjliggöra för alternativa pedagogiska metoder. Denna frivilliga verksamhet utgör också ett sammanhang där ungdomarnas önskan om bildning kan uttryckas och det hjälper dem att formulera en kritik av det formella skolsystemet, vilket kan förstås som en didaktisk reflexivitet. Hos *Life i Orten* får ungdomarnas bildningslust komma till uttryck, utifrån arbetsformer som innebär större delaktighet och självaktning.

KLASSAMHÄLLET I OCH UTANFÖR SKOLAN

Såväl myndigheter som forskarsamhället meddelar om ett förstärkt klassamhälle i dagens Sverige (Therborn, 2018; Delmos, 2022). Sverige är det OECD-land vars relativa fattigdom ökat som mest, från 3 till 9% mellan



Detta verk är en öppet tillgänglig artikel publicerad under licensen [Creative Commons Erkännande-IngaBearingar 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

© 2024 [Majsa Allelin]

ISSN: 1401-6788

DOI: <https://doi.org/10.15626/pfs29.0304.04>

1995–2010 (OECD, 2013). Därtill ägde de rikaste 1% över 37,1% av landets totala rikedomar år 2019 (Crédit Suisse Research Institute, 2019, s. 168). Inkomstspridning och förmögenhetskoncentration är en global tendens vars orsaker kan härledas till en nyliberal politik som inneburit omfördelning av resurser från det offentliga till det privata (Harvey, 2005).

För Sveriges del har denna omfördelning från *public good* till *private good* (Englund, 1993; Skyrman et al., 2022), det vill säga från att se till det allmännas bästa till att premiera individens lönsamma val, gjort stora avtryck i skolans värld. Som ofta påtalas är Sverige unikt med att tillåta privata företag bedriva vinstdrivande näringsverksamhet på skolområdet genom valfrihet och offentlig skolpeng. Marknadslogiken med tillhörande konkurrens har även påverkat skolans inre organisering och pedagogiska verksamhet. Samtidigt som kommunala skolor hotas av besparingar gör friskolekoncernerna allt större privata vinster. Granskande myndigheter rapporterar om diverse strategier fristående skolor använder sig av för att välja de mest kostnadseffektiva eleverna (Skolinspektionen, 2022), samtidigt som lärarkåren vittnar om en avprofessionaliserad tillvaro där elevers mätbarhet och kriterieförmedling måste prioriteras före kunskapsförmedling och kompensatoriskt skolsocialt arbete (Allelin, 2020; Fredriksson, 2010).

Utvecklingen av dagens skola har följaktligen skapat en förstärkt segregation mellan elevgrupper baserat på socio-ekonomiska förutsättningar och en försvagad likvärdighet bland landets skolor, vilket bidragit till att reproducera segregationen i stort (Skolverket, 2018; Böhlmark et al., 2015). Vidare rapporterar allt fler unga i skolåldern om psykisk ohälsa till följd av resultatstyrningen och betygssystemet (Skolverket, 2016; Högberg et al., 2021). Eftersom tendensen är ökande och det inte rör sig om enskilda skolor eller elever, bör orsaken till skolans förstärkta sortering sökas på strukturell väg.

Inom kritisk skolforskningstradition (Hextall & Sarup, 1977; Beach, 1999; Allelin, 2020) har skolans arbetsformer framhållits som exkluderande och alienerande eftersom de 1) saknar förankring i elevernas livsvärld, 2) har en individualistisk och förtingligad syn på läroprocesser som trots allt är relationella och kollektiva, 3) skapar instrumentella förhållningssätt kring lärande och bedömning då skolans utbildning reduceras till att bli ett medel för att uppnå vissa meriter, samt 4) utgår från en konstlad uppdelning av teori och praktik av olika ämnen, där teoretisk kunskap värderas högre än den praktiska. Vidare har den antagonistiska uppställningen mellan ”problematiska” elever och skolans ”neutrala” ordning som förklaringsmodell sedan länge belysts av sociologer som ett uttryck för skolans symboliska våld och strukturella sortering (Bourdieu & Passeron, 2008/1970; Willis, 1983/1977). I stället för att rikta sökarljuset mot elever som bärare av attitydproblem eller felaktigt förhållningssätt bör vi, enligt denna teoribildning, belysa den for-

mella skolans systematiska utestängningsmekanismer för att i ett vidare led vidga det pedagogiska utrymmet för en mångfald av elever.

ORTENS ”PROBLEMBARN” OCH POLITISKT MEDVETANDE

Bland de som skolor missgynnats av nuvarande system är kommunala förortsskolor som sällan lockar nya elever utanför upptagningsområdet. Tvärtom väljer studiemotiverade i dessa områden att söka sig bort från dessa skolor baserat på det rasifierade klassamhällets logik, där föreställningar om framgång och god skolgång blir synonymt med urban svenskhet (Allelin, 2015; Kallstenius, 2010). På kommunala förortsskolor utgörs ofta elevunderlaget av relativt låg utbildningsbakgrund hemifrån. Många av eleverna är nyanlända eller är individer som redan tillhör en stigmatiserad och rasifierad arbetarklass i städernas periferi. Vidare råder i dessa skolor en negativ snedfördelning av lärarkompetens, då det i skolor med hög andel elever berättigade till modersmålsundervisning finns en lägre andel behöriga lärare än genomsnittet (andelen är dock som lägst på fristående skolor med hög andel elever med berättigad modersmålsundervisning, Hansson & Gustafsson, 2016).

På elevnivå är det framför allt killar i dessa drabbade förortsområden som i hög grad går ut med ofullständiga betyg och som inte sällan blir stämplade som skolans ”problembarn” (Jonsson, 2007; León-Rosales, 2010). Trots att denna elevgrupp är strukturellt missgynnad – såväl i skolan och senare på arbetsmarknaden (Bursell, 2014), vilket i sin tur riskerar att inverka på motivationen i skolan (Goldstein-Kyaga & Jonsson, 2001, s. 239f.) – beskrivs inte sällan elevernas misslyckade skolframgångar som ett resultat av en ”antikolkultur” som allt som oftast förklaras genom stjälpande maskulinitetsnormer eller avsaknad av uppförandekoder (Jonsson 2014, Francis 2006). Förklaringen landar med andra ord i att rasifierade killars normer och kultur är oförenliga med skolans förväntningar och krav, där två system – rasifierade killars attitydproblem kontra skolans värdegrund – ställs mot varandra. I Paul Willis (1983/1977) klassiska studie *Fostran till lönearbete* som utspelar sig i 1970-talets England belyses också denna strukturella relation mellan ”de stökiga arbetarklasskillarna” och skolans normer men till skillnad från de studier som stannar vid att fokusera på de stökiga elevernas beteenden, komplicerar Willis denna relation genom att närgånget visa hur antagonismen bidrar till att reproducera klassamhället och därmed killarnas strukturella position. Det framgår också att dessa stökiga killar är medvetna om och genomskådar samhällssystemets stratifiering samtidigt som de, på bitvis humoristiska sätt, underordnar sig den, vilket dämpar den eventuella hotfullheten i deras stök (jfr Jonsson, 2007).

I en svensk kontext har den politiska retoriken och lösningen kring ”stökiga elever” inte sällan handlat om att skapa ”ordning och reda” i klassrummet.

Parallellt med denna problembild har det på senare år vuxit fram flera egenorganiserade kultur- och bildningsaktiviteter bland just ungdomar i förorten, där både killar och tjejer deltar. Några av dessa är förortsorganisationerna Megafonens och Pantrarnas föreläsningsserie *Harakat* (2013–2014), *Ortens bästa poet* (2015–2018), *Ortens konstfestival* (2016), skrivarskolan *Qalam* (2011–pågående), poddarna *Edu Orten* (2018–pågående) och *Galdem a talk* (2018–pågående). Dessa organiseringar har av forskare förstått som en ny form av folkbildningsrörelse och har kommit att benämnas med begrepp som ”förortsrörelser” (Tahvilzadeh, 2013), ”urbana rättviserörelser” (Schierup et al., 2014), eller ”ortenrörelse” (Sernhede et al., 2019) och som en form av ”platskamp” underifrån som utmanar och förnyar etablerade civilsamhällsorganisationer (Tahvilzadeh & Kings, 2018; Sjöberg & Kings, 2022). Som León Rosales (2021) beskriver, sker här lärandeprocesser och kollektiv empowerment som bygger på politisk medvetenhet om historiska förtryck. Även Sernhede, León Rosales och Söderman (2019, s. 233) har beskrivit att ”i de föreningar och sammanslutningar som idag växer fram runt om i Orten så utgör folkbildningen ett alternativ till den institutionaliserade formella utbildning som fortfarande framstår som mer elitistisk och instrumentell”. För många unga i dagens svenska förorter kan den underifrån organiserade folkbildningen vara ett av de få pedagogiska sammanhangen som finns i de ungas liv, hävdar Sernhede. Dessa bildande sammanslutningar, som alltså äger rum i samma strukturellt missgynnade områden som präglas av låga betygsresultat, aktualiserar kritiken av den formella skolans arbetsformer ytterligare.

MOT EN NY FÖRSTÅELSE AV ”ANTI-SKOLKULTUR”

Mot bakgrund av den kritiska skol- och folkbildningsforskningen ska jag i denna artikel kasta ljus över hur pojkar och flickor, boende i ett socioekonomiskt missgynnade område och som strukturellt sett är förlorarna i dagens skolsystem, finner bildande vägar bortom denna problembild genom sitt engagemang i bildande aktiviteter efter skoltid. Genom att inkludera nya empiriska exempel som rör relationen mellan informellt lärande i civilsamhället och formellt lärande i skolan är syftet med artikeln dels att pröva att sammanföra och därmed vidareutveckla två forskningsfält som vanligtvis inte har något utbyte med varandra; den samtida ortenfolkbildningsforskningen som beskrevs ovan och den mer genusorienterade pedagogiska forskningen som intresserar sig för så kallad anti-skolkultur bland elever.

Genom denna syntetisering är det andra syftet med artikeln att gå bortom den mer genusorienterade diskussionen om förortskillars så kallade anti-skolkultur för att i stället ta fasta på *relationen mellan formellt lärande i skolan och informellt lärande utanför skolan*. Utifrån förortsungdomars berättelser kan en mer komplicerad bild av antiskolkultur träda fram och därmed relationen och

motsättningarna mellan de formella och de informella lärandeformerna. Här kan understrykas att analysen alltså inte bygger på skillnaden mellan killar och tjejers prestationer utan snarare vad som förenar dem i deras förhållningssätt kring lärandeprocesser i och utanför skolan. Genom intervjuer med ungdomar som frivilligt engagerar sig i en lokaltidning utanför skoltid undersöks vilka andra former av anti-skolkultur som kan skönjas som är mer produktiva och som inte låser fast en bestämd och redan utsatt elevgrupp i ett antagonistiskt förhållningssätt till utbildningssystemet. Genom att vända mig bort från det mer problemorienterade perspektivet och i stället diskutera hur ungdomar i förorten organiserar sig genom konkret bildningspraxis, utifrån en kritik av skolans arbetssätt, inkluderar detta syfte att förlänga diskussionen om anti-skolkultur och belysa viktiga perspektiv som hittills missats. I bästa fall kan resultaten också ge uppslag som kan bidra till att vidga den formella skolans nuvarande arbetsformer.

Som läsanvisning kan tilläggas att artikeln är skriven på ett sådant sätt som närmar sig den essäistiska formen. Det gör att den saknar explicita underrubriker gällande syfte, metod, teori och resultat. Dessa delar återfinns och skrivs i stället fram efter mer heuristiska principer. En sådan framställningsform ligger mer i linje med artikelns prövande och explorativa syfte.

DET PROLETÄRA MEDVETANDETS TIDIGA FORMER, ELLER, INFORMELLT LÄRANDE DÅ

Hur kan vi då förstå relationen mellan informellt lärande och den formella skolan? Lindblad (2001a, s. 77) gör exempelvis en åtskillnad mellan ”pedagogiska processer” och ”pedagogiska system”. Medan pedagogiska system är definierade till särskilda rum, kan de pedagogiska processerna förstås som relativt obundna till skolan som institution. Med en sådan uppdelning hävdar Lindblad att ”[m]ycket av den bildning som äger rum sker sålunda utanför det formella utbildningssystemet, till exempel genom massmedia eller i arbetslivet” (2001a, s. 77). Till detta kan tilläggas det lärande som sker och utvecklas i civilsamhället och hos sociala rörelser. Under den folkbildningsrörelse som präglade Sverige under det tidiga 1900-talet var just distinktionen mellan pedagogiska processer och system högst närvarande på så vis att arbetarrörelserna positionerade sig mot den formella skolans skiktning och lärandeformer. Då dagens svenska ortenrörelse bör förstås i relation till och som en förlängning av föregående generationers folkbildningsorganisering ska jag börja med att säga något om hur bildningspraxis diskuterats historiskt så att jag kan återkomma till frågan i relation till mina samtida empiriska resultat.

Redan den tidiga folkbildaren Gunnar Hirdman skiljde mellan utbildning och bildning, ”det förra var ett instrument för något annat, det andra ett självändamål – men han menade också att ”bildning” inte behövde utesluta

”utbildning”; den svenska folkbildningen kunde förena dem” (Edquist, 2017, s. 157). En annan viktig röst som gör en liknande uppdelning är Ellen Key. Återkommande uppehåller sig Key vid distinktionen mellan kunskap och bildning, mellan ”den kunnige” och ”den bildade”. Medan kunskaper kan inhämtas och ackumuleras gör bildningen oss insiktsfulla och lägger grunden för utvecklandet av vår omdömesförmåga. Bildningen är personlighetsdanande och demokratiutvecklande, i motsats till kunskapen som på nästintill tingliga sätt kan erhållas utan att vara beroende av den känsla och erfarenhet som bildningen kräver. Inte minst riktar Key kritik mot den formella skolan, då denna plats så tydligt premierar just kunskap (som i denna artikel står liktydig formellt lärande) före bildning (informellt lärande).¹ Enligt Key skapade dåtidens ”skolundervisningen med dess inproppningsmetod ett hinder för självverksamheten, en hämsko på fortbildningsdriften, ett undertryckande av bildningsanlaget” (Key, 2010/1897, s. 133).²

Keys bildningsfilosofi uppmuntrade till känsla och erfarenhet, framför tomma sakkunskaper. Ytterst handlade det för Key om att nå en ”högre mänsklighet” (Key, s. 148), vilket också kan tolkas som ett politiskt projekt.³ Ett konkret sätt för arbetarrörelsen att frångå den exkluderande och andligt förtryckande skolundervisningen var att skapa egna rum för bildning genom studiecirkeln. Enligt Ambjörnssons (2017, s. 136, se även Edquist, 2017) historieskrivning bildades den första studiecirkel i Sverige 1902, initierat av folkbildaren, nykteristen och socialdemokraten Oscar Olsson i syfte att bland annat skapa ”självförtroende och självaktning” hos deltagarna. Genom att varsebli världen och den egna relationen till densamma skulle ett bemyndigande kunna ske, vilket antogs lägga grunden för handlingskapacitet, enhet och styrka. På så vis kunde deltagarna genomgå en medvetandeprocess från att vara en klass *i sig*, till att bli en klass *för sig*. I likhet med Key ska denna självförtroende och självaktning inte förstås som ett individuellt projekt eller egenomsorg. Tvärtom, menade Olsson, skulle arbetet utgå från ett aktivt deltagande genom kollektiva former. ”Bildade bli vi än en gång – genom att delta i arbetet, inte genom att endast höra på och tänka efter” (Olsson, 2018/1918, s. 114). Den sociala dimensionens egenvärde och vikten av gemenskap för deltagarnas motivation att delta betonas därför:

Studiecirkelns umgänges- och samkvämsliv blir oss till största bättnad i dubbel måtto. Dels få vi en allsidigare syn på de stora diktarna och tänkarna samt deras uttalanden och uppfattningar, varigenom den hos självlärde vanliga självgodheten och ensidigheten bannlyses. Och dels få vi genom att sitta tillsammans med våra goda vänner den värde och trevnad, som är den bästa temperaturen för vår andliga växt (...) Samkvämsformens bibehållande garanterar dessutom – och det är det inte minst viktiga – att alla medlemmarna och inte bara det för systematiska studier intresserade

fåtalet hållas kvar i studiecirkelarbetet med dess allmänna kulturintressen.
(Olsson, 2018/1918, s.117, 119)

Genom den sociala formen ”med våra goda vänner den värde och trevnad” skulle alltså det bildande innehållet kunna tillskansas av medlemmarna.⁴ Keys radikala tankar om kunskap, bildning och skolans inproppningsmetod liksom Olssons idéer om studiecirkeln som ett gemenskapsprojekt för oss nära den brasilianska befrielsepedagogiska pedagogen Paulo Freires idéer om bankundervisning och frigörande medvetandegörande.⁵ Enligt Freire (2021/1968, s. 87) ”återspeglar bankundervisningen förtryckarsamhället”. ”I allt – från de ordfixerade lektionerna, metoderna för utvärdering av ”kunskap” och de så kallade ”läskontrollerna” – till avståndet mellan lärare och inlärare, godkännandekriterierna och bibliografiska hänvisningar, finns alltid en ”matmälningssyn” och ett förbud mot verkligt tänkande” (Freire, s. 93). I bankundervisningen ”avser man hålla inlärarna nedsänkta”, ”den autentiskt reflekterande problemformulerande undervisningen” däremot, handlar om att ”höja upp medvetandena (Freire, s. 102). Freire är med andra ord djupt kritisk mot en passiverande undervisningsform, där läraren innehar rollen som den vetande; som ägare av kunskaper, medan ”inlärarna” likt tomma behållare ska fyllas med lärarens kunskaper. I en sådan formaliserad uppställning erkänns läraren som den kunniga och som subjekt, medan ”inlärarna” avhumaniseras och blir till objekt.

Till skillnad från Key är Freire mer polemisk i sin ton. Den centrala uppställningen rör den mellan *förtryckarna* och *de förtryckta* och han lutar sig mer mot en kollektivistisk socialism, till skillnad från Keys mer socialliberala och individorienterade utgångspunkter. Trots detta förenas de i framhållandet av ett aktivt deltagande – av det som Freire kallas *praxis*. I likhet med Key gör Freire en uppdelning mellan bildning och utbildning. ”We need to form and not to train. (...) Forming is something deeper than just training. Forming is needed precisely to change the great and beautiful critical mind of ours: to increase intuitive curiosity which characterizes us as human beings” (Freire, 2014, s. 37). Vidare förenas de även i framhållandet av människans förmåga att bilda medvetna samband mellan olika frågor; att se den organiska helheten i stället för reifierade delar. Det är, enligt Freire, enbart så en humanism kan växa och människan emanciperas. Han skriver att ”...den problemformulerande undervisningen kan inte tjäna förtryckaren. Ingen ’förtrycksordning’ skulle acceptera att de förtryckta plötsligt började ställa frågan ’Varför?’” (Freire, 2021/1968, s. 109f).

På liknande sätt lyder Keys kritik mot skolan. Enligt henne ges inte eleverna möjlighet att se sambanden mellan olika ämnen i det formella utbildningssystemet. Skolans kunskapsförmedling misslyckas med att placera kunskapsstoffet i ett större sammanhang och omvandla det till ett personligt spörsmål. I stället tvingas eleverna närma sig kunskapsinnehållet i så en nedbruten form

att det tar död på inlärningslusten, så till den grad att det sker ett ”själamord i skolan” (Key, 1900).

Överallt eftersträvas förståndsmässigheten på bekostnad av fantasien och känslan, och förståndsbildningens resultat blir därför en slapp åskådning och ett djupt främlingskap för det levande livet. I stället för det innerliga samband med mänskligheten och samtiden, som borde vara skolans resultat, ser man hos den ungdom, som utgår från skolsalarna, en ivrig strävan att inpassa alla mötande erfarenheter i abstrakta kategorier. Vad denna ungdom framför allt saknar, det är just den äkta bildningen, vilken medför en djup humanitet, ger förmågan att erkänna det goda hos olika tänkande och att förstå det levande livets mångskiftande företeelser. (Key, 2010/1897, s. 131)

För att en humaniserande bildning ska ske måste alltså sambanden mellan elev och ämne liksom ämnena emellan uppmärksammas. Sann bildning enligt Key innebär en växelverkan mellan minne, fantasi, förstånd och känsla (Ambjörnsson, 2012, s. 175). ”Översikten, helhetssynen, syntesen – detta är på tankens område bildningen högsta resultat” (Key, 2010/1897, s. 141). Freire går dock längre och ser lösningen i praxis, där teori och handling förenas och berikar varandra. ”Varken ett diletterantiskt spel med tomma ord – intellektuella gåtor – som alltså inte utgör sann reflektion, eller handling för handlingens skull, leder sig till handling. Både handling och reflektion måste existera som en enhet, och inte dikotomiseras” (Freire, 2021/1968, s. 78).

Sammanfattningsvis växte det fram en bildningsrörelse (om än spridd sådan) ur förra sekelskiftets djupa klassklyftor som både skulle forma och utmana den institutionaliserade bildningen av proletariatet (Ambjörnsson, 2017; Johansson, 2014) såväl i Sverige som på andra platser. Det bör sägas att Key och Olsson var långt ifrån ensamma röster i den svenska kontexten och de kan inte heller sägas representera rörelsens alla politiska grenar men de har gjort stora avtryck på våra samtida institutioner, varför de valts ut som relevanta för denna artikel.

Dåtidens bildningsrörelse ägde dock rum i en tid när relationen mellan arbete och kapital såg annorlunda ut jämfört med idag. Industrin var i sin linda och gjorde stora framsteg och de offentliga institutionerna var på väg att expandera. Därtill hade den gemensamma grundskolan inte utvecklats så som vi känner till den idag. Ännu fanns parallellskolesystemet i Sverige som separerade arbetarklassens och de bemedlades barn. Idag kan vi skönja vissa liknande processer såväl gällande de sociala problem som åter växer fram som ett resultat av klyftorna mellan samhällsklasserna, liksom de alternativa svar som formuleras hos marginaliserade grupper, bland annat genom det som svenska forskare beskrivits som en folkbildande ”ortenrörelse”. Det har hävdats att denna rörelse formulerar en ”viktig kritik mot brister i de demo-

kratiska processer som ska garantera medborgerligt deltagande för människor som bor i stigmatiserade områden” (León Rosales, 2021, s. 72). I nästa avsnitt utvidgas det folkbildningsbegrepp som kommit att associeras till förortens aktiviteter genom eget empiriskt material som rör det informella lärande som sker för och av unga i en av Göteborgs förorter. I ett vidare led söker jag i denna artikel förstå hur denna organisering kan tolkas som en sorts produktiv anti-skolkultur.

SAMTIDA BILDNINGSPRAXIS I RASIFIERADE ARBETARFÖRORTER: FALLET *LIFE I ORTEN*

I denna artikel ligger fokus på *Life i Orten*, en lokaltidning som produceras av och för unga i en förort till Göteborg. Tidningen startades 2009 av en lokal kulturarbetare och ungdomshandledare, som vi kan kalla Golchere, som ett svar på den våg av bilbränder som hade inträffade tidigare samma år i området. Initiativtagaren Golchere, tillika chefredaktören, som själv är poet och författare, har av flera i området beskrivits som en eldsjäl och enligt henne själv handlar projektet ytterst om att stärka barn och unga som växer upp med missgynnande förutsättningar orsakade av den ekonomiska och etniska segregationen. För att motverka framtida bilbränder och stenkastningar ville hon skapa lokala aktiviteter så att de unga skulle kunna omsätta sitt engagemang på mer främjande sätt. Vidare var syftet med projektet att skapa en plattform för ungdomarna att sätta ord på sina erfarenheter och känslor i vardagen. Arbetet med tidningen syftar till att skapa en lokal mötesplats där egeninitierade frågor kan bearbetas i grupp och ges en konkret form, det vill säga bli en trycksak.

Tidningen riktar sig till unga i åldrarna 10–16 år och det finns en inbyggd generationsöverskridande modell som syftar till att låta äldre unga bli ledare för yngre deltagare. Det innebär exempelvis att de äldre ungdomarna organiserar aktiviteter för de yngre och finns tillgängliga som goda förebilder. Tidningen utkommer med ungefär 3–4 nummer per år men det löpande arbetet sker varje vecka. 1–2 gånger i veckan samlas ungdomarna i stadsdelens fritidsgård eller kulturhus för att arbeta redaktionellt. Under dessa veckomöten delegeras uppgifter och innehållet för varje nummer planeras tillsammans. På somrarna ingår tidningsarbetet i kommunens feriejobbsverksamhet. Då arbetar ungdomarna dagligen med att organisera sociala aktiviteter för yngre personer i området (exempelvis genom fotbollsturneringar och kultur dagar), delta i skrivarskola, fotoskola samt arbeta som ledare under fyra veckor. Så flätas det redaktionella arbetet med tidningen samman med mer sociala umgängesformer.

Tillvägagångssätt och etiska överväganden

Under vardagskvällar och sommarlovet mellan januari och juni 2021 observerade och intervjuade jag deltagare som var aktiva i *Life i Orten*. Jag gjorde fyra semistrukturerade gruppintervjuer med sammanlagt 13 ungdomar. Intervjuguiden har rört sig kring frågor som hur länge de varit aktiva, varför de valt att engagera sig samt hur det är att bedriva redaktionellt arbete i grupp med chefredaktören Golchere. Flertalet informella intervjuer har även gjorts med chefredaktören under mina observationstillfällen som totalt uppgår till ca 25 timmar. Därtill har jag intervjuat en före detta lärare till några av de aktiva ungdomarna samt två högre, ansvariga tjänstepersoner inom förvaltningen för att bättre förstå arbetet med tidningen och dess administrativa relation till området. Frågorna har då handlat om vad de anser om lokaltidningen, vilken erfarenhet de har av den samt vilken relation de har till Golchere och de aktiva ungdomarna.

Att studera ungdomar i ett socialt utsatt område medför behov om etiska överväganden. Studien, som ingår i forskningsprogrammet *Mellan resignation och framtidstro: Ett mångvetenskapligt forskningsprogram om utbildningsvägar och lärande bland unga i "utsatta" stadsdelar*, har godkänts av Etikprövningsmyndigheten (Dnr. 2020–01888) och har därmed följt de forskningsetiska principer inom samhällsvetenskaplig forskning som involverar människor, så som konfidentialitetskravet, informationskravet och frivilligheten i deltagandet. Här kan tilläggas att tidskriften, de unga samt chefredaktören går under fingerade namn. Vad gäller sådana aspekter som faller utanför etikprövningslagen har jag reflekterat över hur min roll kan ha påverkat studiens resultat. Som relativt ung forskare med utländsk bakgrund, kunde jag exempelvis märka att ungdomarna blev nyfikna på mig på välkomnande sätt. De ställde frågor om hur man blir forskare och vad det innebär i praktiken. Jag upplevde att jag fick ett förtroende relativt snabbt, delvis på grund av min härkomst och på grund av mitt arbete (vilket inte var helt olikt vissa av deras arbetsuppgifter med tidningen). Att jag själv kommer från samma stad, om än från andra delar, gjorde också att det fanns en outtalad, gemensam förståelse för stadens sociala uppdelning och de olika stadsdelarnas rykten.

Tidningsarbete som prefigurativ lärandeprocess

För att teoretiskt förstå vad *Life i Orten* är för sorts tidskrift kan man ta hjälp av Svenbergs (2019, s. 62–63) definition av rörelsetidskrift, som enligt författaren är:

(...) en regelbunden utgiven skrift som uttrycker en rörelse eller rörelseorganisations mening och meningsutbyten och som i någon mån är sanktionerad och läst av dess deltagare. (...) Tidskrifterna är text som deltagare i rörelsen bidrog till och läste (...) Det är tidskrifter som 1)

skapar ett vi eller kretsar kring kollektiv handling 2) formulerar olika uttryck för konflikt med motparter och 3) är orienterade kring ett innehåll som syftar till social förändring.

Vad gäller det politiserande arbetet med rörelsetidskriften beskriver Svenberg (2021, s. 104) hur "[s]krivandet blir också i sig en prefigurativ form, eftersom de rörelseaktiva genom skrivandet kan pröva sig fram kring resonemang (...). Skrivandet blir det sätt på vilket idéer om en annan verklighet och social ordning kan åskådliggöras". Skrivandet kan alltså föregå handlande, som ett sätt att testa nya tankar och skapa samband mellan olika fenomen som berör medlemmarna. Även om *Life i Orten* inte kan klassas som en social rörelse eller politisk sammanslutning så samlas trots allt ungdomarna i området veckovis runt en tidskrift som berör aktuella samhällsfrågor. I kommande avsnitt ska jag visa att arbetet med tidningen bidrar till att – på ett samhällsorienterat och skönlitterärt prövande sätt – formulera innehåll som både syftar till bearbetning av aktuella ämnen i ungdomarnas liv samt till förändring. Tidningen skapar således en social plattform där ett kollektivt åtagande, intentionalitet och identitet formas (se Svenberg, 2021, s. 46f). Till skillnad från skolans färdiga kriterier inbegriper således arbetet med tidningen en möjlighet att gestalta och ge form åt spörsmål som berör deras verklighet. I ett sådant (hantverks)arbete blir processen ett mål i sig. Slutligen lyfter även Svenberg att en sådan trycksak förmodligen var det enda medlemmarna i arbetarrörelsen hade råd att köpa. Eftersom kostnadsfrågan var reell var priserna låga. I fallet med *Life i Orten* är tidskriften gratis och delas ut i närområdets samtliga skolor så att alla barn och ungdomar ska ha gratis tillgång till den. Svenbergs definition av vad en rörelsetidskrift är, liksom dess prefigurativa möjligheter om att kollektivt formulera en annan värld, kan därför tillämpas på ett givande sätt även här.

Tidningsarbete som solidarisk samverkan och praxisgemenskap

Med sitt uttalade syfte att vara en främjande och aktiverande verksamhet kan *Life i Orten* i ett vidare led förstås som ett eget "pedagogiskt system" med tillhörande pedagogiska processer som äger rum utanför den formella skolans miljöer (Lindblad, 2001a). Tidningsarbetet som prefigurativt sammanhang, där det tillåts pröva tankar i teori och praktik, utgör en del i den pedagogiska processen. En annan del har sin grund i de kollektiva arbetsformerna, i det som här kommer förstås som solidarisk samverkan.

I det löpande redaktionella arbetet med tidningen behövs olika delar för att kunna skapa en helhet – några fotograferar, andra gör intervjuer, några andra delar ut tidningen, och ytterligare andra skriver texter av såväl skönlitterär art (dikter och noveller) som fakta (reportage och intervjuer med olika yrkesgrupper och beslutsfattare). Ungdomarna blir således ömsesidigt beroende av varandra i sitt engagemang och bildar, med hänvisning till Durkheim

(2013/1893), en sorts arbetsmässig solidaritet baserat på arbetsdelningen dem emellan.⁶ Det fysiska resultatet av arbetet kan förstås som ett materialiserat framsteg, sprungen ur kontinuerlig samverkan. Resultatet blir någonting konkret som de unga kan spegla sig i och uppleva meningsfullhet genom (jfr Marx 1978/1844). Att arbetet resulterar i ett fysiskt objekt som lever vidare och blir erkänt i världen skapar i ett vidare led självaktning och självtillit, för att återknyta till Olsson, hos de som ansträngt sig. Tidningen blir på så vis en länk, ett medierande redskap både inåt mellan deltagarna och utåt mellan deltagarna och omvärlden. Enligt Durkheim kan framstegen dock inte vara oändliga eller obegränsade utan behöver en yttre gräns och/eller riktning för att omsätta ansträngningarna på ett produktivt sätt.

Glädjen och tillfredsställelsen i olika aktiviteter och ansträngningar ligger ju i känslan av att ens handlingar inte är förgäves utan innebär framsteg. Men man kan inte göra några framsteg, om man inte har något mål att se fram emot – eller, vilket är samma sak – om målet inte är avgränsat. (...) Men eftersom individen själv inte har någon möjlighet att begränsa sina behov, måste detta ske genom krafter som ligger utanför honom (...) De måste alltså få den från en auktoritet, som de respekterar, och som de spontant fogar sig efter. (Durkheim, 2004/1897, s. 205f)

För Durkheim är det endast samhället – det kollektiva medvetandet och de accepterade idealen – som kan utföra denna modererande roll. Det är den enda moraliska makt som är överlägsen individen och i förlängningen den som fördelar resurser bland olika grupper och därför den enda som kan bli godtagen. Fallet *Life i Orten* komplicerar emellertid Durkheims moral-sociologiska tes då tidningen uppstått och verkar som ett alternativt svar på det utanförskap som området befinner sig i, i relation till majoritetssamhället. Alltsedan den våg av bilbränder som startade 2009, klassas stadsdelsområdet av polisen som ett utsatt område och ingår med anledning av detta i den polisiära satsning som startade 2010 med införandet av områdespolis. Sedan 2015 ingår också stadsdelsområdet i Göteborgs stads nationellt initierade samverkansprojekt *Trygg i Göteborg*, som innebär hög polisen närvaro med så kallad ”hot spot patrullering” (se t.ex. Polisen, 2015). Polisens närvaro och områdets dåliga rykte var ett samtalsämne som ofta återkom under de redaktionella träffarna. Det framgick att Golchere och de unga (i vilkas ögon denne har legitimitet) möttes i ett samförstånd om att samhället ser dem som potentiellt skyldiga till brott och därmed gjorts föremål för repressiv kontroll. Arbetet med tidningen blev på så vis en kritisk verksamhet vars sammanhang fick representera det konstruktiva men trots allt parallella, samhället (vilket också innebär en form av parallell kunskapsverksamhet till den formella skolan). I Durkheims termer förkroppsligade chefredaktören Golchere där-

med den nödvändiga auktoritet som ungdomarna respekterar och fogar sig efter, vilket framkommer i intervjuerna längre fram.

Vidare kan den solidariska samverkan förstås som ett sorts lärande situerat i en *praxisgemenskap*, där deltagares levda erfarenheter och de kollektiva sociala praktikerna formar och omformar lärandet (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). Begreppet praxisgemenskaper vidareutvecklas senare av Wenger (1998, s. 73) där han identifierar tre dimensioner, vilka alla är väsentliga för en fungerande lärandemiljö. Dessa tre kan översättas till *ömsesidigt engagemang*, ett *gemensamt åtagande* samt en *delad repertoar*. Det ömsesidiga engagemanget präglas enligt Wenger av ett kollektivt arbetssätt som består av enskilda deltagare som kontinuerligt gör gemensam sak och därmed formar och upprätthåller ett ”vi”. Det gemensamma åtagandet präglas i sin tur av ett delat ansvar, en gemensam rytm och kollektiva tolkningar av omvärlden och aktiviteterna. Slutligen definieras den delade repertoaren av delade diskurser och handlingar, av gemensamma berättelser av händelser och erfarenheter som varit.

För det första innebär det redaktionella arbetet ett ömsesidigt engagemang som formas och upprätthålls genom att de unga kommer samman varje vecka för att på ett löpande sätt arbeta med tidskriftens olika delar. Detta gemensamma åtagande i trycksakens realisering genom kontinuerlig närvaro innebär i praktiken en ansvarsfördelning och en kollektiv rytm (eftersom det finns regelbundna deadlines). Utöver att vara en ändamålsenlig verksamhet bildar *Life i Orten* också ett socialt sammanhang (genom aktiviteter så som fotbollsturneringar, grillfester och konserter), vilket stärker gruppens gemenskap och arbetsmotivation. För det tredje bygger arbetet redan på en delad repertoar i redaktionen, i form av gemensamma erfarenheter och subjektspositioner i den segregerade staden. Tidningen blir en praktisk kanalisering och materialisering av de händelser som flera av deltagarna kan känna igen sig i.

Nästföljande tre avsnitt presenterar analysen utifrån tre huvudsakliga teman och knyter an till den äldre folkbildningstraditionen som presenterades ovan; självaktning och självtillit genom delaktighet, solidaritet genom kollektivt arbete i form av samverkan samt föreningen av teoretisk och praktisk kunskap. Dessa tre analytiska teman sammanfattar ungdomarnas kritiska förhållningssätt gentemot den formella skolans lärandeformer och bildar definitionen av en produktiv anti-skolkultur som är sprungen ur den samtida rasifierande klasserfarenheten av att bo i ett utsatt förortsområde.

Självaktning och självtillit genom frivillig delaktighet

I linje med studiecirkels umgängesformer och samliv, som folkbildaren Oscar Olsson menar är avgörande för deltagarnas motivation, framhåller ungdomarna att *Life i Orten* skapar en känsla av gemenskap. Denna sociala form

fungerar i ett vidare led som en sorts språngbräda för att kunna bearbeta kunskap och lära sig nya saker på frivilliga sätt.

MAJSA: Varför är man med i *Life i Orten*? Vad är det som gör att ni kommit hit?

NORAH: Alltså det är mer ... Man umgås mer på ett säkert ställe och man, typ hur säger man?

AMINA: Man kan relatera till vissa människor som kommer dit också.

MAJSA: På vilket sätt då?

AMINA: Liksom om du har en motivation för någonting som kommer ... Alltså i *Life i Orten*. Att du vill prata med människor, du vill göra intervjuer på folk, du vill lära känna människor. Att du kan diskutera med någon annan om det också, som du kanske i framtiden också kan bli god vän med och ha väldigt bra relation liksom.

NORAH: Och att få vara med i saker och inte bara lära sig i skolan, utan här också. Men man kanske inte lär sig på ett... samma sätt, men man lär sig ändå.

AMINA: Extra kunskap, fast du får det på ett bra sätt liksom. Du behöver inte tänka som att det är skola.

MAJSA: Hur skiljer det sig, skolan och hur man lär sig att göra här?

NORAH: Du har inget val [i skolan], känns det som [skratt].

DIANA: Du är tvungen att lära dig men här är det frivilligt.

AMINA: Ja, här är det lite frivilligt och du får göra saker som kanske du inte har fått möjlighet att göra förr. Och du får träffa folk, alltså mer folk... Det känns som att de är från samma bakgrund som du, så det är ganska ... lite enklare att bli vän med dem.

De unga framhåller en samhörighet, bland annat för att de delar liknande bakgrund och livsförutsättningar som gör att de känner sig trygga med varandra. Vidare jämförs och kontrasteras arbetet med tidningen mot den formella skolan där man inte har samma inflytande över hur och varför man ska lära sig. I arbetet med tidningen, till skillnad från i skolan, framhålls den egna delaktigheten påtagligt vilket gynnar motivationen. Genom det frivilliga arbetet med *Life i Orten* utvecklar de unga en, vad jag vill kalla, ”didaktisk reflexivitet”, det vill säga en strukturell medvetenhet om de pedagogiska villkoren i och utanför skolan. Att skolan inte förmår framkalla samma motivation på grund av dess arbetsformer och krav, är ett tema som fördjupas under intervjuens gång:

LUCA: Och alltså det finns saker som när du blir äldre och så, det kommer inte ha kommit från skolan eller det kommer från erfarenhet från andra grejer, också, som till exempel *Life i Orten*.

SAMAN: Och att få vara med och, som vi gjorde i dag då, intervjua en advokat. (...) Du får erfarenhet och du ser hur samhället funkar och det är det som ger dig, alltså, mer kunskap och du har en vilja till att kanske göra mer grejer i livet.

LEILA: Liksom att den advokaten ... Jag visste inte så mycket om dessa tills jag fick höra hans sida av det. Jag fick ett bättre perspektiv av hans arbete och det motiverar mig mer till att gå de ämnena, juridik och så.

MAJSA: Mhm. Och ni känner inte att ni kan få den typen av kunskap i skolan då?

LEILA: Jo, men det är mer ... Här ser man mer folk från samma bakgrund som du, lyckas med saker. I skolan kanske du känner att du är tvungen till att göra bra och prestera, men här du kan ... i alla fall kan umgås med människor samtidigt som du lär dig någonting.

LUCA: Du är lite mer dig själv också.

SAMAN: I skolan är du mer tvungen på att vara på ett visst sätt. Alltså, fattar du? Du är tvungen att vara på ett sätt som ... Du måste anpassa dig.

LUCA: Uppföra dig på ett visst sätt.

SAMAN: De vill att... De har vissa ... Krav på oss.

MAJSA: Vilka är det? Och vad är det för typ, till exempel?

LUCA: Så här skolkrav då. Om man säger ... Jag vet inte exakt.

LEILA: Det är så typiska regler att man börjar tappa motivationen för det, men när man kommer hit så känner man att alla har sin fria vilja och det finns inte ... det finns vissa regler, men inte så många att du kommer tröttna till slut.

SAMAN: Du har liksom inte någonting du behöver *nå* för att visa att du ... få ett ... Det är som att läraren sätter ett betyg på dig. Här får du vara dig själv. Finns ingen som sätter "Du är ett A, du är ett B, du är ett D".

Allt eftersom intervjun fortgår framkommer en intressant utveckling gällande det kollektiva arbetet och identiteten. Till att börja med upplevs sammanhanget som tryggt då man arbetar tillsammans med likar. Senare framkommer att denna affirmativa sociala bas är en utgångspunkt för att i ett vidare led kunna bli speglad i ens partikulära subjektivitet. "Här får du vara dig själv". Vidare framhåller de unga att arbetet med tidningen upplevs som givande då

man får bekräftelse för sitt arbete. Eller som det framkom i en annan intervju: ”din text hamnar på tidningen, då läser ju flera den och då du kan känna att du har lyckats, gjort någonting som folk läser, känner dig stolt över det”. I skolan, däremot, är kraven snäva och reglerna gör att ”man börjar tappa motivationen”. Att de unga upplever en sådan stolthet utanför skolan framhölls även av en före detta lärare till några av de som är aktiva i *Life i Orten*:

LÄRARE: ...för eleverna är det en stor drivkraft just att ”jag kom med i tidningen. Andra kan läsa min historia.” Och en del, till exempel, som i den här klassen, de skriver väldigt personligt om saker som de aldrig ha skrivit om förut. En kille, han har varit i Sverige i två år, han skrev om ...han var med om ett bombanfall i Kabul, till exempel. Det har han aldrig nämnt. Och då fick de andra verkligen en upplevelse, att ”oj. Han kommer från den verkligheten.”

I intervjuerna ovan framhålls *Life i Orten* som ett sammanhang där man kan få lov att utvecklas och bli trygg i sin roll som lärandesubjekt utan den bedömande blicken som finns i skolan ”där läraren sätter ett betyg på dig”. Denna trygghet som baseras på likhet och igenkänning blir som en språngbräda in i det gemensamma arbetet med tidningen, som i ett vidare led skapar självaktning och stolthet. Det blir som ett sorts bemyndigande eller empowerment genom att se likar som förmögna, vilket kanske inte är fallet i skolan: ”Här ser man mer folk från samma bakgrund som du, lyckas med saker”, som en av deltagarna sade. Så formas en praxisgemenskap, en motkultur till skolans arbetsformer.

Enligt tänkare som Key och Freire, krävs både delaktighet och förståelse för helheten om lärandet ska vara verkligt bildande, något som också framhålls i intervjuerna. ”Du får erfarenhet och du ser hur samhället funkar och det är det som ger dig, alltså, mer kunskap och du har en vilja till att kanske göra mer grejer i livet”, som en annan av deltagarna uttryckte det. Motsatsen är en fragmentarisk och själlös informationsöverföring som återfinns i den formella skolan med dess bedömning och ”skolkraV”, som riskerar att bli avkrävande i stället för utmanande. Vidare framkommer i slutet av intervju-citaten att arbetet med tidningen också innebär en möjlighet att testa på många olika former av lärande. Här finns utrymme till mer praktiska kunskapsformer och tillägnande av konkreta livskunskaper, före abstrakta fragment, vilket får en motiverande effekt för deltagarna eftersom det skapar en direktkontakt med samhället. I ett vidare led bereder det vägen för att kunna påverka omvärlden och göra sin röst hörd, ett tema som fördjupas härnäst.

Bortom uppdelningen av teori och praktik – relationen mellan informellt och formellt lärande

I föregående avsnitt framkom att *Life i Orten* som sammanhang bidrar till en känsla av gemenskap och ger utrymme för lärandeprocesser, vilket enligt de unga saknas i den formella skolan. I följande avsnitt ska jag fördjupa förståelsen för på vilket sätt arbetet med tidningen skapar samhällelig delaktighet och politiskt bildande praxis genom föreningen av teori och praktik.

NINA: Jag tycker det mest intressanta med *Life i Orten*, det är att det är lite politiskt, för jag tycker politik är ganska intressant. Eller, att man har en påverkan ... Till exempel vår intervju med hon stadsdirektören, det kändes som vi hade någon inverkan, för vi berättade lite om våra grejer också så att ... för det kändes som att vi hade chansen.

MAJSA: Att man kan påverka?

NINA: Ja.

AHMED: Jag skulle vilja gå på rättegång.

NINA: Vi ska kontakta åklagare och domare, så det är intressant. Vi säger ifall jag kollar på en rättegång och skriver om rättegången, då är det mer hur *jag* vill skriva om den.

I en annan intervju framhålls hur *Life i Orten* bidrar till konkreta livskunskaper:

JENNIFER: Man lär sig att ta mer ansvar för framtiden eller ta ansvar för skolan också. Man lär sig att det är viktigt. Eller som förra veckan, så snackade Golchere med oss om att man behöver sova mycket och sånt för hjärnan. Det hjälper en på olika sätt.

MAJSA: Är det ingenting som de säger i skolan?

YAKOB: Nej.

JENNIFER: Jag visste inte det.

ELIAH: Inte jag heller.

JENNIFER: Jag visste att man behövde sova, men jag visste inte hur det påverkade.

YAKOB: Ja, de har bara sagt "lägg er tidigare" och så. Men varför påverkar det? De har aldrig förklarat. För vi tycker att vi lär oss jätteonödiga grejer i skolan. Man borde lära barn vad de verkligen beh ... Varför ska jag kunna hur en blomma ser ut, fattar du? Det där är jätteonödigt. Skolan lägger bara jättemycket press på oss ...

ELIAH: Ja, vi behöver lära oss mer om ... Jag har ingen aning om hur man betalar hyran.

YAKOB: Ja, faktiskt. Skolan har inte lärt oss hur man skaffar jobb, betalar hyra, köper hus. Till exempel, hur ska vi få hjälp av arean av ett blåbär?

ELIAH: Hur ska jag använda det när jag ska betala min hyra?

Ytterligare andra beskriver hur *Life i Orten*, i kontrast till den formella skolan, bidrar till sociala och emotionellt utvecklande kunskaper:

THEO: Det är mycket här [i *Life i Orten*] som hjälper i framtiden också, för man lär sig inte så mycket om beteende och relationer och så i skolan, utan mer om de grejerna som... som du behöver till ditt yrke som du ska plugga till, men inte sånt som om du mår dåligt liksom.

De unga framhåller genom intervjuerna att det redaktionella arbetet, liksom *Life i Orten* som socialt sammanhang med Golchere som legitim auktoritet, medför tillägnande av konkreta livskunskaper som är relevanta i vardagen, vilket inte är fallet i den formella skolan. Möjligheten att exempelvis intervjua lokala politiker och tjänstepersoner, liksom personer inom rättsväsendet, ger en mer direkt inblick i hur samhället är uppbyggt och fungerar. Skolan däremot, har enligt de unga uppförandekrav och begär av dem att lära sig fakta som är avskild från verkligheten, så kallade ”jätteonödiga grejor” som förtingligar snarare än levandegör kunskapsstoffet. De ungas citat kan gå i direkt dialog med Key (2010/1897, s. 129) när hon skriver att ”i ett skol-system, där grammatik och matematik äro övervägande, och där även inom de andra ämnena huvudvikten lägges vid abstraktioner, siffror, formler och kategorier, där blir följd ej endast den, att vetandet icke mäktar väcka hänförelse eller framkalla levande intryck av livet världen”. Areal på ett blåbär skulle möjligen kunnat upplevas som relevant kunskap om det kopplades till den framhållna önskan om att få lära sig att köpa ett hus, eller om det förklarades att blåbäret innehåller nyttiga ämnen som liksom sömnen är viktiga för hälsan.

Även om det redaktionella arbetet innefattar praktiska moment och är frivilligt finns det vissa likheter med traditionellt skolarbete. Dels är arbetet med tidningen målstyrt (det ska bli en trycksak), dels underställs de unga en vuxen i grupp (på kvällsmötena säger exempelvis Golchere åt dem att lyssna när det blir stökig stämning), dels förväntas de unga inkomma med text inom ramen för en given deadline som de får återkoppling på. Under intervjuerna framkommer att dessa likheter berikar den formella skolans verksamhet genom att deltagarna får träna på förmågor som krävs där. De unga framhöll exempelvis att deras språkkunskaper hade blivit bättre och att de lärt sig strukturera sina skolarbeten på bättre sätt. Detta var även något som den före detta

läraren till dem, som arbetat i området i över tjugo år, framhöll. Därtill påpekade läraren att det är ”jätte viktigt att de får höra andra röster än bara läraren, så att de får se att allting hänger ihop”.

MAJSA: Finns det någonting ... liknar det här sättet att jobba på, att få kritik och utveckla, så som ni jobbar i skolan med?

SAMAN: Ja, det är nästan som ett skolarbete faktiskt.

MAJSA: Varför är man här på fritiden då? [skratt]

SAMAN: Men det känner mer intressant att få intervjua. Man får större perspektiv.

LEILA: Ja, alltså man får intervjua lite av det som man själv också är intresserad av. Vi säger ifall vi vill bli en viss grej när vi blir äldre, advokat typ, då får vi möjligheten till att intervjua en advokat för att se hur deras jobb är.

MAJSA: Hur har det hjälpt er då, har det hjälpt er i skolan på något sätt?

SAMAN: Ja, men att tänka utanför ramarna när man gör uppgiften, att man ser på det som större perspektiv.

LUCA: Men på ett visst sätt så skulle man tänka utanför ramarna, har det här hjälp oss i skolan. Så skolan och det här [*Life i Orten*] hjälper upp varandra. (...) Och det är vi som planerar också. Vi säger ifall vi vill intervjua en viss person, då mejlar vi och så bestämmer vi tid med den.

LEILA: Ja faktiskt, man lär sig strukturera. För det är vi som måste hålla koll på allting för att arbetet ska gå framåt.

LUCA: För det är inte som ett skol ... *Där* skiljer det sig med ett skolarbete för då är det mer läraren som har ... som ger instruktioner medan vi mer ... Alltså, Golchere säger bara, ”Ja, gör ...”. Om vi ska intervjua en politiker eller något sånt där så måste vi själva ta kontakt, hitta nummer eller mejl.

Deltagarna framhåller förvisso att arbetet med *Life i Orten* på vissa sätt liknar skolarbetet men de är också snabba med att påtala skillnaderna. Framför allt är det utrymmet att ta egna initiativ och autonomi i arbetet som skiljer den formella skolan och det informella lärandet åt. Hos *Life i Orten* måste de unga själva fatta beslut om vem, var och hur de ska intervjua till exempel.

Denna självständighet har enligt de unga också hjälpt dem i skolan. En av deltagarna hävdar att arbete med tidningen bidrar till skolfärdigheter genom ”...att tänka utanför ramarna när man gör uppgiften, att man ser på det som större perspektiv”. På så vis framstår det som att *Life i Orten* bidrar till att placera det annars fragmentariska kunskapsstoffet i en helhetsförståelse som

av-reifierar kunskapen och gör den möjlig att tillägnas på ett subjektivt sätt. Det förtroende som de får av chefredaktören Golchere, till skillnad från läraren som, enligt de unga, ger snäva instruktioner, skapar en självtillit vilket leder till att ”man lär sig att ta mer ansvar för framtiden eller ta ansvar för skolan också”. *Life i Orten* bryter mot skolans former även i det avseendet att det frambringar mer konkreta och användbara kunskaper för livet. ”Det är mycket här som hjälper i framtiden också, för man lär sig inte så mycket om beteende och relationer och så i skolan”, som en deltagare sade. I kontrast till en resultatstyrd skola som alltmer trängt ut det skolsociala arbetet på nationell nivå har kanske *Life i Orten* möjlighet att tillgodose sådana behov på lokal nivå.

Analytiskt sett går det att särskilja formellt och informellt lärande åt, men när deltagarna hävdar att ”skolan och det här [*Life i Orten*] hjälper upp varandra” framkommer att det informella lärandet inverkar på den formella skolan på ett positivt sätt. Som en ungdom sa angående de föreläsningar som Golchere bjudit in till under *Life i Ortens* redaktionskvällar:

Vissa personer som har kommit från en kriminell bakgrund eller typ politiker som man har fått se deras sida och sen har det kommit upp på skolan, lite om politik och så, så det har hjälp också. Och dikter har vi också fått lära oss skriva.

Engagemanget i tidskriften ger med andra ord de unga verktyg att möta skolan på ett mer kritiskt sätt, samtidigt som de får användbara kunskaper i skolans värld, inte minst i svenska och samhällskunskap. Genom tidningsverksamhetens bemyndigande och medvetandegörande praxis, för att tala med Freire, bildar de unga vad jag kallar för ”didaktisk reflexivitet” som hjälper dem att förstå att den formella skolans kunskaper endast är ett av flera sätt att lära sig på. Den produktiva anti-skolkulturen bör alltså förstås som ett utmanande av skolans former, inte nödvändigtvis utbildningsinnehållet.

Solidaritet och gemenskap genom samverkan

Jag har hittills framhållit gemenskapen ungdomarna känner med varandra genom igenkänning liksom den självtillit som formas genom den frivilliga delaktigheten. I detta sista avsnitt ska jag diskutera hur det gemensamma praktiska arbetet lägger grunden för en fördjupad form av samvaro, nämligen samverkan. I nedanstående intervju börjar de unga med att beskriva den sociala närheten för att sedan övergå till att beskriva en arbetsgemenskap.

YAKOB: Mm. Men det känns bara att ”Du behöver inte vara bäst för att vara med här”. Alla har sitt eget sätt att kunna göra någonting.

ELIAH: Man kan lära sig av varandra också, ta hjälp av varandra.

[allmänt medhåll]

MAJSA: Och i början så sa du också att man kom hit och man får träffa andra som man kanske blir... alltså...

ELIAH: Relaterar till typ.

JENNIFER: Och jag tror att också ibland Golchere vill blanda grupperna... vill att alla ska lära känna varandra också. Man får bättre relation med alla andra som jobbar här, inte bara med vissa. Så... alla kan jobba med varandra, så du också i framtiden inte bara kan jobba med dig själv, du kan jobba med andra och så.

YAKOB: Ja, det är så här att när du kommer hit, även om jag har bråkat med någon, så ska du ... som att det inte har hänt.

ELIAH: Du släpper all stress och sånt.

YAKOB: Exakt. Du jobbar ... Du ser bara det som du behöver göra liksom.

ELIAH: När du går in igenom dörrarna, då...

YAKOB: ...så är det som att det inte ens har hänt.

ELIAH: Exakt. Och ibland vi jobbar inte ens. Ibland man ... alla har roligt med varandra och så och man kan spela biljard, prata, spela spel.

MAJSA: Hur lyckas ni sätta konflikterna åt sidan och gå in i ...? Det låter väldigt professionellt.

JENNIFER: Man fokuserar på det som är *nu*. Det som *nu* händer. Det är inte som skola. ”Ja, jag vill inte vara med den här personen, för att jag har bråkat”. Du bara glömmet bort. ”Ja, vad ska vi jobba med?”... det bara byggs nytt, som att du inte ens har typ känt den personen.

MAJSA: Men hur kommer det sig att man ... att det är mycket lättare här på det sättet då?

YAKOB: Känns som att alla uppskattar dig, även fast du är... har några problem.

JENNIFER: Eller typ att ingen här är annorlunda. Det spelar ingen roll vilken bakgrund du har eller så. Alla här kommer från olika bakgrund.

YAKOB: Och Golchere är ingen som kan gå till skolan och göra grejer. Hon är som en vän som till dig eller typ och de ... Det finns flera också som du kan komma till när du har ett problem eller så.

I intervjun framkommer en samhörighet, ett kollektiv, som öppnar upp för deltagarnas individualitet, vilket illustreras genom citats som ”Alla har sitt eget sätt att kunna göra någonting” och ”Man kan lära sig av varandra också, ta hjälp av varandra”. Liknande betonas i en annan intervju, där deltagarnas olika förmågor framhålls komma samman till en gemensam helhet i arbetet. ”Alla

är bra på sitt egna sätt”, som en ungdom sade. I samma intervju betonades även att alla har olika perspektiv och kunskaper, vilket berikar det kollektiva arbetet. Sådana utsagor går både i linje med vad Wenger (1998) beskriver som en förutsättning för praxisgemenskapens ömsesidiga engagemang, det vill säga att deltagare med skilda egenskaper förenas genom kollektivt arbete och den solidariska samverkan som Durkheim definierar genom arbetsdelning (2013/1893).

Temat kring den gemensamma subjektpositionen som framkom i det första empiriska avsnittet återkommer även här men förlängs genom att belysa den individualitet som kan träda fram i en trygg kollektiv miljö. I en sådan miljö kan deltagarnas olika perspektiv och kunskaper, intressen eller förmågor träder fram mot bakgrund av en initial, ej självvald kollektiv likhet. Denna initiala likhet härrör ur den marginaliserade subjektpositionen som ungdomarna upplever i relation till det svenska majoritetssamhället. Det framkommer även att en sådan marginaliserad identitet motiverar deltagarna till att överkomma konflikter inom gruppen, något som också Golchere tryckte på exempelvis under ett redaktionsmöte när hon till gruppen säger: ”När ni jobbar, ni ska agera professionellt. Det är jätteviktigt att vi agerar rätt”.

Samtidigt framkommer, som Olsson (2018/1918) understryker, att de sociala umgängesformerna stärker gruppen och motivationen till arbetet. Att ha utrymme att ibland inte jobba, utan i stället prata eller spela spel, som en av deltagarna sade, skulle i den formella skolans värld klassas som skolk eller otillåtet agerande under skoltid. Hos *Life i Orten* finns detta utrymme, vilket får en berikande och sammanhållande effekt.

INFORMELLT LÄRANDE SOM PRAXISGEMENSKAP OCH ANTI-SKOLKULTUR

I denna artikel har jag tagit avstamp i begreppet anti-skolkultur som hittills förpassats till det mer genusorienterade forskningsfältet och i stället förenat det med den forskning som framhållit ortenfolkkrörelsernas framväxt i den urbana periferin. Med hjälp av fallet *Life i Orten* har jag visat att det går att förstå begreppet anti-skolkultur som en produktiv kritik av den formella skolans arbetssätt på flera områden. Genom den alternativa bildningspraxis som tidskriftsarbetet innebär, som inkluderar frivillig samverkan och arbetsgemenskap bland unga i förorten, har jag gått bortom den anti-skolkultur-forskning som reducerar begreppet till att handla om problematiska könsroller (läs ”de stökiga killarna”). Med hjälp av Durkheim, Key, Olsson och Freire har jag även visat hur det kollektiva arbetet bidragit till att utveckla självaktning och självförtroende hos deltagarna samt visat hur det formas i relation till en legitim auktoritet.

”Allt bildningsarbete kan beskrivas som en rörelse med ett mål och en riktning. Och det är förstas eldsjälarna som anger denna riktning”, skriver Ambjörnsson (2017, s. 303) när han redogör för den tidiga folkbildningens formering. Överfört till denna studie är det uppenbart att initiativtagaren och chefredaktören, tillika lokalt bosatta ungdomshandledaren Golchere är en sådan eldsjäl som anger riktningen för arbetet. För att förstå deltagarnas relation till henne har jag lutat mig åt Durkheim som hävdar att en arbetsdelning blir produktiv och meningsfull i relation till en erkänd auktoritet. Som framkommer i intervjuerna finns en tillitsfull relation dem emellan som bygger på ett samförstånd om stadens segregation och hur det påverkar dem som grupp i samhället.

Utifrån Durkheim och Wenger har jag visat att den sociala praxisgemenskapen som de unga upplever med varandra i relation till den segregerade staden materialiseras genom samverkan i det informella lärandet utanför skolan. En redan befintlig solidaritet baserat på likhet och igenkänning fördjupas genom det gemensamma, kreativa arbetet där teori och praktik, utifrån den egna livsvärlden kan undersökas och utvecklas kollektivt. Denna praxis lär ungdomarna att de också är olika genom att skilda intressen växer fram i de olika delarna av det redaktionella arbetet; vissa är bra på att formulera frågor till intervjuer, andra på att fota, ytterliga andra på att skriva skönlitterärt medan vissa tycker det är givande att agera ledare för yngre deltagare. Sammantaget bildas en organisk helhet och praxisgemenskap, där varje ungdom bidrar med sin del i relation till det större målet, den kollektiva intentionalteten (Svenberg, 2021, s. 46), och det gemensamma åtagandet (Wenger, 1998).

Durkheim (2013/1893, s. 116) menar att det finns olika sorters band som binder oss till samhället men att de som härrör från en gemensam övertygelse och känslor är mycket färre än de som åstadkommes ur arbetsdelningen. Vid en första anblick framstår det känslomässiga bandet som en förutsättning för ungdomarna i *Life i Orten* då det skapar en igenkänning och gemensam utgångspunkt för arbetet. Men vid en närmare granskning är denna gemensamma utgångspunkt ett resultat av det segregerade klassamhället, som ju just är baserat på arbetsdelningen i samhället i stort. Det betyder att arbetsdelningen angår de unga på två nivåer; en passiv utgångspunkt och en aktiv handling ut i världen. För det första delar de unga en klassbakgrund som är sprungen ur samhällets ojämlika arbetsdelning. För det andra ingår de själva i en specialiserad och jämlik arbetsdelning, vilket stärker dem som grupp. Därför kan man också tala om en dubbel solidaritet i relation till den samhälleliga arbetsdelningen.

Denna gemensamma bildningspraxis materialiseras dessutom till en trycksak som får spridning i den verkliga världen, i deras lokalområde och hos deras förvaltning. Denna särskilda bildande gestaltning ligger nära Svenbergs (2021) definition av rörelsetidskriftens prefigurativa potential som handlar om

att skapa ett utrymme för att få berätta sin historia och därmed forma ett kollektivt medvetande bortom den rådande berättelsen.

Skrivandet är i en sådan prefigurativt i betydelsen att det bygger upp den kommunikation och det kritiska samtal som krävs inom all demokratisk kollektivt organisering. (...) Mötena, den sociala samvaron och det kooperativa arbetet (...) utgör den organisering mot vilken vi et blir meningsfullt. (Svenberg, 2021, s. 105).

Utöver det innehållsliga värde som *Life i Orten* bringar, bidrar formen också till att utveckla vissa hantverksmässiga kunskaper som krävs för att arbeta med en tidning.

Att de unga samlas runt en tidskrift innebär samtidigt att det finns en given form som skapar en ändamålsenlig verksamhet. Det informella lärande som här beskrivs är alltså varken regellöst eller helt deltagarstyrt. I relation till den formella skolan framhåller de unga dock att arbetet med *Life i Orten* skapar större delaktighet och bryter mot vissa av skolans grundläggande arbetsformer. En av de mest uppenbara skillnaderna mellan den formella skolans lärandeformer och det informella lärandet som *Life i Orten* representerar, är den mellan frivillighet och tvång i arbetet. Under dagtid är eleverna lagpliktigt skyldiga att närvara i skolan, på kvällar och helger gör de det av egen vilja. Varför? Ett svar är att *Life i Orten*, med Golchere som respekterad auktoritet, utgör ett socialt sammanhang som tilltalar deras känsla och erfarenhet, för att tala med Key. Ett bildningsutrymme som saknas i den formella skolan, enligt de unga. Engagemanget i tidningen belyser på så vis en kanalisering av ett sorts anti-skolkultur; en praktisk kritik gentemot de snäva och obligatoriska lärandeformerna som skolan arbetar efter. I skolans blir de dessutom bedömda och betygsatta efter krav som är ställda på förhand, medan de i arbetet med *Life i Orten* i högre grad utmanas av ett ämnesmässigt intresse.

Som Sernhede (2009, s. 9) tidigare beskrivit skapar unga i förortsområden egna gemenskaper. Dessa ”handlar inte bara om sökandet efter tillhörighet, trygghet, närhet, mening och identitet. De uttrycker också behovet av en annan omvärldsförståelse och andra kognitiva kartor än de som skolan tillhandahåller”. Genom *Life i Orten* får ungdomarna utrymme att skapa sig just ny omvärldsförståelse och kognitiva kartor som skolan inte förmår att ge dem, enligt dem själva. Engagemanget i verksamheten skapar, vad jag kallar, en didaktisk reflexivitet – en (själv)medvetenhet om de pedagogiska villkoren – som bidrar till att utveckla en stolt och förmögen subjektposition, i stället för att acceptera den strukturellt missgynnade ”problembarns-etiketten” som de annars måste bära. Tidningssammanhanget lyckas, till skillnad från skolan, erkänna de ungas verklighet och därmed dem som (lärande)subjekt.

Denna personliga utveckling inverkar dessutom, enligt de unga, på den formella skolan på ett positivt sätt. I intervjuerna framkommer återkomman-

de att *Life i Orten* också fungerar som ett sorts förberedande sammanhang för resten av livet – allt ifrån att konkreta livskunskaper om behovet av sömn och förbättra sina språkkunskaper till mer djupare utvecklingsområden så som att lära sig ta egna initiativ och samarbeta med andra. Denna bildningspraxis låter de unga varva ett prövande och föreställande tillstånd med den levda erfarenheten.

För att återknyta till den kritiska skolforskningen som nämndes inledningsvis, går det följaktligen att hävda att *Life i Orten* 1) uttryckligen förankrar arbetet i elevernas livsvärld, då hela tidningens utgångspunkt är av och för unga i lokalområdet. 2) Arbetet bygger på kollektiva former genom samverkan, i stället för individuella prestationer (som betygssatts) vilket 3) skapar utrymme för medvetandegörande praxis eftersom 4) verksamheten också inbegriper en förening av teori och praktik vilket frångår den formella skolans mer fragmentariska och teoretiska kunskapsförmedling. Genom det redaktionella arbetet bryts även den konstlade uppdelningen mellan ämnena, så som exempelvis svenska och samhällskunskap. På så vis står *Life i Orten* i motsats till de lärandeprocesser och arbetsformerna som traditionellt sett finns i den formella skolan med dess förbestämda mål och rigida bedömningsprocesser.

Som Lindblad (2001b, s. 98) kondenserat formulerar det, är förverkligandet av ens livsprojekt alltid en kulturell verksamhet. Samtidigt är skolan ”kulturellt selektiv vad gäller innehåll, regler och normer. Vissa livsprojekt understöds alltså av skolan, medan andra inte understöds eller motverkas. ”Eftersom ungdomars inflytande i skolan ”är mycket begränsat eller obefintligt” (Lindblad, s. 99) måste de unga söka sig utanför skolans väggar om de ska kunna förverkliga sig på sådana sätt som skolan missar eller motverkar. Genom att ta vara på de ungas röster har jag förnyat anti-skolkulturbegreppet i skolforskningen genom att förskjuta det från att handla om ett problematiskt beteende och opassande värderingar till att i stället definieras som en subjektiverad kritik av skolans arbetsformer.⁷ Anti-skolkulturen som belysts i denna artikel visar hur skolans arbetsformer och upplägg inte förmår inkludera deras livsvärld på engagerande sätt. ”Tills vidare blir det således sällan genom skolan, utan oftast oaktat henne, som vår tids människor lyckas skaffa sig den ”form i förståndet och fullheten i hjärtat”, som oavvisligt innefattas i begreppet bildning” (Key, 2010/1897, s. 134).

Sammanfattningsvis bildar *Life i Orten* ett sammanhang där ungdomarnas bildningslust får komma till uttryck, utifrån arbetsformer som innebär större delaktighet och empowerment. Denna frivilliga, efterskoltid förlagda organisering visar att de unga bär på en vilja att i gemenskap bearbeta samhällsfrågor och utveckla nya lärdomar. I stället för att kontrollera ungdomarnas aktivitet via den formella skolan, tar ungdomarna kontroll över sitt lärande på egen hand i en konkret gemenskapsform; det är lika mycket en bildningspraxis som det är en anti-skolkultur.

NOTER

¹ Jag (2020, s. 60) har tidigare gjort en liknande distinktion mellan bildning och utbildning. I denna distinktion förstås bildningen sakna ett tydligt mål utanför sig själv då det är ett allmänmänskligt varande som bygger på att människan är en reflekterande och meningsskapande varelse som har ett behov av att förstå sin omvärld. Utbildning, däremot, har ett specifikt syfte, är tydligt inramad med en början och ett slut och uppehåller sig vid en rad på förhand uppställda frågor. Till skillnad från bildning är utbildning på förhand kontrollerad och mätbar. I kontrast till Key, vill jag dock hävda att det vore det fel att kalla de för varandras motsatser. Både bildning och utbildning, eller informellt respektive formellt lärande, tar avstamp i och utvecklas i relation till en omvärld och sociala relationer, de kräver båda en social praktik för att kunna realisera lärandelusten. Den formella utbildningen kan av denna anledning utgöra ett sammanhang för bildningsprocessernas platstagande.

² Liknande formuleringar går att finna hos den med Key samtida bildningsförespråkaren Nanny Palmkvist (1910, s. 9), då hon skriver: ”Preparation i stället för barnets själv tillägnelse. Läxplugg i stället för egen iakttagelse. Man ”trattar” och bokstavligen ”slår” in kunskaperna i färdigt skick utan att ge tillfälle till eller utrymme för en egen undersökning, egna omdömen eller slutledningar.”

³ Här bör påpekas att Keys tankar om ”den nya människan” och synen på demokrati till stor del lutade sig på eugenik, läran om rasbiologi, i synnerhet kopplat till vuxnas lämplighet som föräldrar. Enligt Vikström (2021) kan man förstå Key delvis som en tänkare av sin tid, delvis som en självständig idéproducent givet sitt inflytande. Jag anser inte att Keys tankegodts om reproduktion kopplat till den nya människan motsäger artikelns syfte.

⁴ Som flera betonat fanns samtidigt disciplinerande inslag i folkbildningsrörelsen (Edquist 2017, Johansson 2014). Eller som Ambjörnsson (2012, s. 173) skriver: ”Jämlikhetstanken hade både emancipatorisk och patriarkal inriktning: man ville frigöra arbetarna från ”okunnighetens bojer” och samtidigt se till att integrera dem i det rådande samhället, en dubbel strävan som utmärkte hela folkbildningsrörelsen”. Under 1930-talet börjar studiecirkelnas kursutbud dessutom förändras till att bli mer nyttoorienterade. Studiecirkelnas relativt disciplinerande form kombinerades alltså också med ett målstyrt innehåll.

⁵ Även om Freires verkade i en annan kontext har hans tankar haft stort inflytande på svensk bildningstradition (se till exempel i flera delar av Burman & Landahl, 2020).

⁶ Jag har medvetet valt att inte definiera Durkheims arbetsdelningsmässiga solidaritetsbegrepp i termer av antingen ”mekanisk” eller ”organisk” då jag anser att det finns inslag av båda. På en strukturell nivå kommer deltagarna samman på grund av den samhälleliga arbetsdelningen, d.v.s. genom klasssamhällets urbana struktur som är ett uttryck för den organiska solidariteten. Det är mot denna bakgrund som verksamheten uppstått och bedrivs. Samtidigt är det en verksamhet som bygger på igenkänning och affinitet, vilket är grunden för mekanisk solidaritet. Å andra sidan opererar *Life i Orten*, vilket empirin visar, på ett sätt som överskrider ungdomarnas sociala position och därmed initiala likhet.

⁷ Jag väljer att använda ordet anti-skolkultur och inte anti-pluggkultur eftersom det är skolan som institution och inte dess innehållsliga moment, så som att plugga, som står i förgrunden för kritiken.

REFERENSER

- Allelin, Majsa (2015). Att orientera sig i skolan, staden och svenskheten. Det fria skolvalet enligt elever i förorten. *Arkiv. Tidskrift för samhällsanalys*, 4, 69–98. DOI: <http://dx.doi.org/10.13068/2000-6217.4.2>
- Allelin, Majsa (2020). *Skola för lönsamhet. Om elevers marknadsanpassade villkor och vardag.* (2 uppl.). Arkiv förlag.
- Ambjörnsson, Ronny (2012). *Ellen Key – en europeisk intellektuell.* Bonniers.
- Ambjörnsson, Ronny (2017). *Den skötsamma arbetaren.* (4 uppl.). Carlssons.
- Beach, Dennis (1999). Alienation and fetish in science education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 43(2), 157–172. DOI: <https://doi.org/10.1080/0031383990430203>
- Bourdieu, Pierre, & Passeron, Jean-Claude (2008/1970). *Reproduktionen. Bidrag till en teori om utbildningssystemet.* Arkiv förlag.
- Burman, Anders, & Landahl, Joakim (Red.). (2020). *1968 och pedagogiken.* Södertörns högskola. <http://sh.diva-portal.org/smash/get/diva2:1449391/FULLTEXT02.pdf>
- Bursell, Moa (2014). The Multiple Burdens of Foreign-Named Men—Evidence from a Field Experiment on Gendered Ethnic Hiring Discrimination in Sweden. *European Sociological Review*, 30(3), 399–409. DOI: <https://doi.org/10.1093/esr/jcu047>
- Böhlmark, Anders, Holmlund, Helena, & Lindahl, Mikael (2015). *Skolsegregation och skolval.* Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering (IFAU). <https://www.ifau.se/globalassets/pdf/se/2015/r-2015-05-Skolsegregation-och-skolval.pdf>
- Crédit Suisse Research Institute (2019). *Global Wealth Databook 2019.* <https://www.credit-suisse.com/about-us/en/reports-research/global-wealth-report.html>

- Delmos (2022). *Platsens betydelse. Årsrapport 2022 om den socioekonomiska boendesegregationens utveckling i Sverige*. Huddinge: Delegationen mot segregation. <https://delmos.se/wp-content/uploads/2022/06/Platsens-betydelse-Delmos-arsrapport-2022-om-den-socioekonomiska-boendesegregationens-utveckling-i-Sverige.pdf>
- Durkheim, Èmile (2013/1893). *The Division of Labour in Society*. (2 uppl.). Palgrave Macmillan.
- Durkheim Èmile (2004/1897). *Själmordet*. Argos.
- Edquist, Samuel (2017). Studiecirkeln – en demokratisk revolution?. I Berg, A., Larsson, E., Michaëlsson, M., Westberg, J., & Åkerlund, A. (Red.), *Utbildningens revolutioner. Till studiet av utbildningshistorisk förändring* (s.139-162). Uppsala Studies of History and Education.
- Englund, Tomas (1993). Utbildning som ”public good” eller ”private good” – svensk skola i omvandling? *Pedagogisk forskning i Uppsala*, rapport 83:108. Pedagogiska inst. Uppsala universitet.
- Francis, Becky (2006). Heroes or zeroes? The discursive positioning of “underachieving boys” in English neo-liberal education policy. *Journal of Education Policy* 21(2), 187–200. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680930500500278>
- Fredriksson, Anders (2010). *Marknaden och lärarna. Hur organiseringen av skolan påverkar lärares offentliga tjänstemannaskap*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/23913/gupea_2077_23913_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Freire, Paulo (2021/1970). *De förtrycktas pedagogik*. Trinambai.
- Freire, Paulo (2014). Pedagogy of Solidarity – A Dialogue. I Freire, Paulo, Freire, Ana M. A., & de Oliveira, Walter (Red.), *Pedagogy of solidarity* (s.35-64). Taylor & Francis Group.
- Goldstein-Kyaga, Katrin, & Jonsson, Britta (2001). Självkänsla och etnisk identitet. I Andersson, Bengt-Erik (Red.), *Ungdomarna, skolan och livet* (s.237-253). HLS förlag.
- Hansson, Åse, & Gustafsson, Jan-Erik (2016). Pedagogisk segregation: Lärarkompetens i den svenska grundskolan ur ett likvärdighetsperspektiv. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 21(1–2), 56–78. DOI: <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1424/1268>
- Harvey, David (2005). *A brief history of neoliberalism*. Oxford University Press

- Hextall, Ian, & Sarup, Madan (1977). School Knowledge, Evaluation and Alienation. I Young, Michael & Whitty, Geoff (Red.), *Society, state and schooling. Readings on the possibilities for radical education* (s.151-171). The Falmer Press.
- Högberg, Björn, Lindgren, Joakim, Johansson, Klara, Strandh, Mattias, & Petersen, Solveig (2021). Consequences of school grading systems on adolescent health: evidence from a Swedish school reform. *Journal of Education Policy*, 36(1), 84–106. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1686540>
- Johansson, Inge (2013). *Bildning och klasskamp: om arbetarbildningens förhistoria, idéer och utveckling*. Arbetarnas bildningsförbund.
- Jonsson, Rickard (2007). *Blatte betyder kompis. Om maskulinitet och språk i en högstadieskola*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Jonsson, Rickard (2014). Boys' Anti-School Culture? Narratives and School Practices. *Anthropology & Education Quarterly*, 45(3), 276–292. DOI: <https://doi.org/10.1111/aeq.12068>
- Kallstenius, Jenny (2010). *De mångkulturella innerstadsskolorna. Om skolval, segregation och utbildningsstrategier i Stockholm*. [Avhandling, Stockholms universitet]. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:375660/fulltext01.pdf>
- Key, Ellen (1900). Barnets århundrade: studie två. Bonnier
- Key, Ellen (2010/1897). Bildning. Några synpunkter. I Burman, A., & Sundgren, P. (Red.), *Bildning* (s.125-148). Daidalos.
- Lave, Jean, & Wenger, Etienne (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- León Rosales, René (2010). *Vid framtidens bitersta gräns. Om maskulina elevpositioner i en multietnisk skola*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- León Rosales, René (2021). En själ flyttar aldrig – exil som ärvda drömmar i diasporan. I Silow Kallenberg, Kim, Ingridsson, Jenny, & Gunnarsson, David (Red.), *Frihet! Politik! Systemskap!* (s.71-83). Södertörns högskola. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1588493/FULLTEXT02>
- Lindblad, Sverker (2001a). Ny ungdom – ny pedagogik?. I Andersson, Bengt-Erik (Red), *Ungdomarna, skolan och livet* (s.77-95). HLS förlag.
- Lindblad, Sverker (2001b). Om skolarbetets meningsfullhet och ungdomars mikropolitiska strategier. I Andersson, Bengt-Erik (Red), *Ungdomarna, skolan och livet* (s.96-118). HLS förlag.

- Marx, Karl (1978/1844). Ekonomisk-filosofiska manuskripten. I Marx, Karl, & Engels, Friedrich, *Filosofiska skrifter. Skrifter i urval* (s.55-107). Cavefors.
- OECD (2013). *Crisis squeezes income and puts pressure on inequality and poverty. New Results from the OECD Income Distribution Database.*
- Olsson, Oscar (2018/1918). Studiecirkelarbetet – folkrörelse eller utvalt sällskap?. I Boozon, Stellan, & Hammarin, Jörgen (red.): *Folkbildningens och ABFs idéhistoria* (s.111-122). Arbetarnas bildningsförbund.
- Palmkvist, Nanny (1910). *Framtidens folkskola*. Wilhelmssons förlag.
- Polisen (2015). *Utsatta områden - sociala risker, kollektiv förmåga och oönskade händelser*. Stockholm: Nationella operativa avdelningen, Underrättelseenheten.
https://polisen.se/siteassets/dokument/ovriga_rapporter/utsatta-omraden-sociala-risker-kollektiv-formaga-och-oonskade-handelser.pdf
- Schierup, Carl-Ulrik, Ålund, Aleksandra, & Kings, Lisa (2014). Reading the Stockholm riots - a moment for social justice?. *Race & Class*, 55(3), 1–21. DOI: <https://doi.org/10.1177/0306396813509191>
- Sernhede, Ove (2009). Territoriell stigmatisering, ungas informella lärande och skolan i det postindustriella samhället. *Utbildning & Demokrati*, 18(1), 7–32. DOI: <https://doi.org/10.48059/uod.v18i1.896>
- Sernhede, Ove, León Rosales, René, & Söderman, Johan (2019). *När betongen rätar sin rygg – Ortenrörelsen och folkbildningens renässans: från stigmatisering till kunskapssökande och social mobilisering*. Daidalos.
- Sjöberg, Stefan, & Kings, Lisa (2022). Suburban commons: the rise of suburban social movements and new urban commons in marginalized neighbourhoods in Stockholm. *Nordic Social Work Research*, (12)2, 284-29. DOI: <https://doi.org/10.1080/2156857X.2021.1982753>
- Skolinspektionen (2022). *Fristående skolors mottagande och urval av elever till förskoleklass och grundskola. En tematisk tillsyn*. <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/ovriga-publikationer/2022/fristaende-skolors-mottagande-och-urval/>
- Skolverket (2016). *Attityder till skolan 2015*.
<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65c2a5/1553966855393/pdf3654.p>
- Skolverket (2018). *Analyser av familjebakgrundens betydelse för skolresultaten och skillnader mellan skolor. En kvantitativ studie av utvecklingen över tid i slutet av grundskolan*.
<https://www.skolverket.se/publikationsserier/rapporter/2018/analyser-av-familjebakgrundens-betydelse-for-skolresultaten-och-skillnader-mellan-skolor>

- Skyrman, Viktor, Allelin, Majsa, Kallifatides, Markus, & Sjöberg, Stefan (2022). Financialized accumulation, neoliberal hegemony, and the transformation of the Swedish Welfare Model, 1980–2020. *Capital & Class*. <https://doi.org/10.1177/03098168221128101>
- Svenberg, Sebastian (2019). Rörelsetidskrifter – en genrebeteckning. *Arr. Idéhistorisk tidskrift*, 4, 61–69.
- Svenberg, Sebastian (2021). *Självstyrelse, medbestämmande eller despoti: organisering för ekonomisk demokrati i Storbritannien 1826–1923*. [Doktorsavhandling, Örebro universitet].
- Tahvilzadeh, Nazem (2013). En enad förort kan inte besegras. *Mana - antirasistisk tidskrift*, 2–3, 30–31.
- Tahvilzadeh, Nazem, & Kings, Lisa (2018). Att göra kaos: Om förortspolitik som urban styrregim och demokratiskt spel. *Arkiv. Tidskrift för samhällsanalys*, 9, 103–128. DOI: <https://doi.org/10.13068/2000-6217.9.4>
- Therborn, Göran (2018). *Kapitalet, överbeten och alla vi andra: klassambället i Sverige – det rådande och det kommande*. Arkiv förlag.
- Vikström, Emma (2021). *Skapandet av den nya människan: Eugenik och pedagogik i Ellen Keys författarskap*. [Doktorsavhandling, Örebro universitet].
- Willis, Paul (1983/1977). *Fostran till lönearbete*. Röda Bokförlaget.
- Wenger, Etienne (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.