



LUND UNIVERSITY

Samhällskunskap för alienerad elit

Observationsstudie av Särskilda läroverket

Lundberg, Janna

2020

Document Version:

Förlagets slutgiltiga version

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Lundberg, J. (2020). *Samhällskunskap för alienerad elit: Observationsstudie av Särskilda läroverket*. [Doktorsavhandling (monografi), Utbildningsvetenskap]. Lund University (Media-Tryck).

Total number of authors:

1

General rights

Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: <https://creativecommons.org/licenses/>

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00



Samhällskunskap för alienerad elit

OBSERVATIONSSTUDIE
AV SÄRSKILDA LÄROVERKET

Janna Lundberg

SAMHÄLLSKUNSKAP FÖR ALIENERAD ELIT

Samhällskunskap för alienerad elit

Observationsstudie av Särskilda läroverket

Janna Lundberg



LUNDS
UNIVERSITET

LUND STUDIES IN EDUCATIONAL SCIENCES NR 10

Lund Studies in Educational Sciences kan beställas via Lunds universitet:

www.ht.lu.se/serie/lse

e-post: skriftserier@ht.lu.se

Copyright Janna Lundberg

Institutionen för utbildningsvetenskap
Humanistiska och teologiska fakulteterna

Lund Studies in Educational Sciences

ISBN 978-91-888-99-77-4 (tryckt publikation)

ISBN 978-91-888-99-78-1 (elektronisk publikation)

ISSN 2002-6323

Illustrationer: Janna Lundberg

Omslag: Johan Laserna

Sättning: Media-Tryck

Tryckt i Sverige av Media-Tryck, Lunds universitet, Lund 2020



Media-Tryck är ett svanenmärkt tryckeri. Läs mer om vårt miljöarbete på www.mediatryck.lu.se

MADE IN SWEDEN 

FÖRORD

Spela roll – ett tack till en elev

Jag är en sån som inte har någon makt över något. Jag spelar ingen roll för samhället eller för någon annan. Mina åsikter och mina tankar är helt ointressanta eftersom jag är en sån som inte har något inflytande i samhället, jag är en sån man inte behöver bry sig om och jag bryr mig inte!

I prydlig och tydlig blyerts, med hårt tryck på pennan och disciplinerat regelbundet avstånd till de förtryckta ljusblå raderna på kollegieblockpappret av återvunnen papper-smassa, står den ovan kursiverade texten skriven. Det avrivna kollegie-blocksbladet kommer från en av mina gymnasieelever i samhällskunskap. Brevet skrevs för att jag bett alla i klassen skriva anonyma lappar till mig om de kursmål i samhällskunskaps-ämnet som berörde elevernas erfarenheter av och kunskaper om att utöva inflytande, försöka påverka, ”göra” demokrati genom aktivt medborgarskap och vara delaktiga i samhället. Kursen skulle just börja och de flesta eleverna beskrev, som jag hade förväntat mig, olika nivåer av politiskt medvetande, intresse och engagemang. De flesta hade någon erfarenhet av att påverka, men omfattningen av eget politiskt engagemang beskrev majoriteten av elever som litet. Deras svar skulle utan problem kunna fungera som ingångar till vårt gemensamma arbete med samhällskunskaps-ämnet, utifrån läroplanens anvisningar. Men texten ovan, dess uttryck av intighet, skapade ett avbrott i mitt lärararbete. Den bidrog till att en oro sattes igång. Min syn på min egen undervisning började förändras. Ett tvivel i arbetet med kursen och ämnet växte fram.

Trots att det nu är nästan tio år sedan jag läste raderna ovan för första gången, och trots att den lilla lappen med sitt dramatiska innehåll för länge sedan begravts bland pärmar på vinden, så har orden stannat kvar. Den korta texten som denna elev skrev i all hast – och kanske i affekt över något bortom min kontroll – präglades av ett själv-utplånande, övergivet, men ändå arrogant motstånd som väckte andra tankar än de som hittills hade drivit mig i arbetet som lärare: eleven vittnade om en syn på sig själv, skolan och samhället som jag inte hade fått syn på hos någon elev tidigare. Jag behövde veta mer om det förhållningssätt som texten vittnade om.

Skolan jag arbetade på när jag fick lappen i min hand hade en ”god måluppfyllelse” enligt skolans kvalitetsrapport. De allra flesta gick ut med fullständiga betyg, några få elever per klass hade högsta betyg i alla ämnen, men i snitt uppnådde eleverna en svag VG-betygsnivå (C-nivå i nuvarande betygsskala). Det var alltså inte någon skola där en desillusionerad hopplöshet vuxit sig stark i elevgruppen för att de misslyckats med skolan, eller blivit bedömda av lärare som otillräckliga i sin förmåga att ta sig an vidare studier eller uppdrag i arbetslivet. I sådana fall hade jag inte blivit särskilt överraskad av budskapet på lappen. Men med tanke på de välfungerande och bitvis skarpa och defintivt kreativt talangfulla, men kanske inte särskilt överambitiösa, elever som fanns i klassen så blev jag förvånad.

Även om just jag inte hade fått syn på detta perspektiv hos mina elever tidigare, så fångade brevskrivaren något fascinerande: det fanns en brutal, självsäker, förödande och kraftfull ärlighet i orden som övertygade mig om att det som eleven formulerat var något fler skulle kunna skriva under på, även om exakt dessa rader kanske inte hade förts fram till undervisande och betygssättande lärare. Mitt behov av att söka efter liknande tendenser och förstå hur dessa bildas, och vilka konsekvenser de har för undervisningen, skapades eftersom något skavde i elevens svar på mina frågor. Svaret innehöll budskap jag inte riktigt hade kunnat förutse, förstå eller arbeta vidare utifrån i hanteringen av samhällskunskapens ämnesbeskrivning och centrala innehåll. Startskottet för detta avhandlingsarbete hade avlossats: eleven förmedlade en motståndskraft i sina ödesmättade uttryck som gjorde att jag blev intresserad av att undersöka en annan grupp av elever och en annan typ av problematik än den som skolforskningen ofta riktar sitt ljus mot. Därför: avhandlingens första tack till dig!

Tacksamheten – flera tack till många

Det finns väldigt många fler än min före detta elev att tacka. Dessa tackord har skrivits under cykelturer, på promenader, på bussen, i väntan på grönt ljus i korsningen. Nu är det plötsligt dags på riktigt och orden är för många, på en gång. Förlåt på förhand till er jag glömt nämna. Jag är medveten om att jag inte varit så ensam som jag ibland känt mig. Jag har ofta valt ensamhet, men hade ja velat så vet jag att jag hade kunnat be om sällskap från många av er som just nu läser detta förord. Jag hade inte kunnat ro detta arbete i land utan andras hjälp, omtanke och kritik – och ibland också välbehövlig distraktion.

Jag börjar i det stora: tack till välfärdsstaten, till skattesystemet som fördelar resurser på ett sätt som möjliggör utbildning och forskning även för oss från familjer utan förmögenheter. Tack för sjuk- och föräldraförsäkringen för betald ledighet vid behov.

Tack till er på Malmös universitet, fakulteten för lärande och samhälle, institutionen för samhälle, kultur och identitet. Tack för anställning och ekonomisk trygghet den sista tidens avhandlingsarbetet. Tack för stöd och uppmuntran från er alla och för ge-

neröst välkomnande in i forskarmiljö och undervisning. Ett särskilt tack till Tullia för språkgranskning av den engelska sammanfattningen.

Tack till Jonsereds Herrgård, Harry Martinssons stuga, Partille kommun, för vistelsestipendium under en oktobermånad för ett år sedan. Det rätt tid och plats för att sätta samman ett första fullständigt avhandlingsmanus. Tack för tio dagars intensivt arbete på Drakamöllan i slutet av juni för redigeringsarbete efter slutseminariet.

Tack till Lunds universitet. Denna gamla institution med åtskilliga drag av elitskola, med ett utrymme för frihet innanför de gamla stenväggarna täckta av rådhushvin (inte murgröna som på Ivy-League-skolorna, men väl ändå lövklädda tinnar och torn). Tack till de humanistiska och teologiska fakulteterna för att en bred forskning får finnas inom era ramar. Tack för forskningsmedel ur fakultetens fonder för flera konferens-resor. Tack till utbildningsvetenskapliga institutionen för akademisk frihet, praktiskt stöd och kritiskt tänkande. Inom den utbildningsvetenskapliga institutionen vill jag särskilt tacka Sinikka för förtroendet att få undervisa vid lärar-programmet, Ingrid J och Carina L för tålmodigt hanterande av allt från fullkostnads-budget till reseräkning, Karin för en oändlig vänlighet i den svåra positionen mellan lärare och studenter, Lina för administrativt stöd under forskarutbildningen. Tack också till all annan administrativ personal på uvet för ert hårda arbete, inget hade funkade utan er.

Tack till alla på AHU. Era perspektiv på utbildning har berikat och problematiserat den forskarmiljö bestående av två professorer och en drös doktorander som vi kom med från campus Helsingborg. Tack för att ni släppte in oss i ert hus (även om jag suttit mest på LUX) och lät oss bli en miljö. Tack Katarina M för att jag förutom dina insiktsfulla högskolepedagogiska poänger och peppande stöd inför undervisning också fått följa med på djupet i bassängen i Löddeköpinge: fridykningens värld är magisk. Torgny: tack för ditt vilda tänkande som gett energi till avhandlingsarbetet. Får se om vi får till den där artikeln vi pratat om en vacker dag. Åsa: tack för ditt engagemang i all seminarieverksamhet och för att du alltid läser noga och ger tankeväckande kommentarer.

Roger: Tack för ditt arbete med doktorandseminarierna och den sammanhållning som du skapat mellan oss forskarstuderande. Tack till alla aktiva i doktorandseminariet för noggrann läsning, engagerad kritik och uppmuntran. Doktorandkollegor, forskarsyskon. Tack för att vi varit en sorts familj. Tvillingsystemet Katarina – samma inriktning, samma rum, samma tidsplanering. Men ändå ofta på olika platser. Jag önskar att vi en gång fick arbeta mot samma mål på samma plats under samma tid. Ämma: halv-tvillingen som vågar ta andra vägar, som provar gränser och inte är rädd att väcka dålig stämning när den behövs. Du behövs. Halvbrorsan David som ofta befunnit sig på annat håll, men ändå alltid känts nära. Nu verkar vi till sist hamna på samma plats, det blir så bra. Tack Hans för att du visat att man kan tänka på ett helt annat sätt än jag. Storasyskonen Ingmar, Ingrid och Martin: så kloka och lugna. Alltid stöttande och pålitliga. Tack för att ni gick före och visade vägen. Tack för kloka synpunkter och många goda råd. Magnus som saknas oss. Småsyskonen: Helena, Emil, Tina, Colin, Jonatan, Ylva och Paul. Vilken energi ni kom med till doktorandgruppen.

Så synd att vi gamlingar började bli klara just när ni satte igång. Men snart är det också er tur att gå i mål. Helena: ett extra tack för de yogapass vi delat, med slutna ögon i tystnad, bredvid varandra. Bättre stresshantering än tisdags- och fredagspassen med Anna L finns inte (just det: Tack Anna L på Gerdahallen).

Tack till Jan-Olof Nilsson för uppmuntran i avhandlingens inledande skede Tack till Elisabet Öhrn vid Göteborgs universitet för betydelsefull extrahandledning i avhandlingsarbetets halvtid. Stort tack till Maria Olson från Stockholms universitet och Högskolan Dalarna för ett kreativt och dynamiskt slutseminarium.

Anders Persson och Eva Sæther. Mina handledare. Det är ni två som mest av alla har påverkat avhandlingens form och innehåll. Jag är skyldig er mer tack än vad som går att formulera på ett rättvisande sätt här. Men jag försöker. Ni har stöttat mig när jag vinglat bort från min egen tanke: ni har sett till att jag inte tappat fokus på det jag själv tycker är viktigt. Jag vet inte riktigt hur ni gjort, men ni har lyckats kombinera en ganska fast och ibland sträng styrning med en total tillit till mitt forskningsbidrag. En forskar-utbildningens didaktik skulle behöva utforska hur ni två hållit denna svåra balans. Eva: jag ångrar inte en sekund att jag bad dig bli min biträdande handledare efter arbetets inledande år. Du har varit med från början som mentor för doktorandgruppen och din handledning har hela tiden varit fylld av tillit, förtroende och övertygelse om att det jag gjort varit viktigt och bra. Tack för starkt stöd i stunder av oro och mindervärdes-känslor, eller en plötslig panik över att jag inte längre kan skriva. Tack för noggrann läsning och för textnära kommentarer. Anders: när jag trott mig veta vägen framåt har du sått tvivel genom dina subtila frågor. Frågor jag först viftat bort, men som sedan vägrat lämna mig ifred förrän jag tagit en omväg för att leta efter svar (två veckor efter handledningstillfället brukar detta inträffa). När jag trott mig vara på villovägar har du beskrivit mitt arbete på ett otvetydigt sätt, som om jag varit på väg helt åt rätt håll hela tiden. Du beskrev ett av mina första utkast – fullproppat med infogade kommentarer, fotnoter, parenteser och satsradningar med alla tänkbara skiljetecken – som ”hyper-reflexivt”. Du har lärt mig att både vårda och tukta denna ådra genom Asplundska grå-zoniseringar (men nyorden har du bett mig stryka ur mina manus, obs: några är ändå kvar). Tack!

Tack till Särskilda läroverket, till alla som arbetar på skolan, till läraren och klassen som låtit mig vara en fluga på väggen. Tack för att ni släppte in mig, lät mig vara hos er utan att ifrågasätta eller kritisera. Tack för att ni på ert svala artiga sätt lät mig förstå er verklighet och ert sätt att möta – och inte möta – samhällskunskapsämnet, skolan och samhället. Utan er hade det inte blivit någon avhandling. Tack och förlåt för det symboliska våld som all forskning alltid innebär, att jag tagit mig rätten att tolka det jag observerat. Jag hoppas ni tycker att det jag skrivit är rättvisande, även om jag förstår att ni inte är överlyckliga över mina slutsatser. Men det är inte er jag är kritisk mot, inte er som individer eller ert sätt att hantera er situation. Ni har goda motiv att agera precis som ni gör. Men systemet och villkoren för utbildningsväsendet behöver kritisk granskning, och därför motiverar jag min kritiska analys utifrån intressen hos de som inte finns på er skola, ett intresse för att förstå ojämlikhet. Det som pågår på er skola är en

reproduktion av ojämlikhet som vi behöver veta mer om. Jag är övertygad om att det också gynnar er i slutändan, även om det kanske känns så just nu.

Tack till mina vänner. Tack för att ni bjuder in och följer med, för att ni finns kvar trots att familje- och arbetsliv tar allt mer av min tid och energi. Tack till alla er som det ibland tar månader eller år mellan att vi ses, ändå fortsätter vi där vi slutade sist. Förlåt för att jag är sämst på att höra av mig. Jag ska skärpa mig.

Tack till mamma och pappa för att ni ingjutit mig i tillit till min egen förmåga att tänka och skriva. För er har det alltid varit självklart att jag ska arbeta med att skriva. Tack för att ni gett mig den självkänslan. Utan den hade tvivlande självkritik övermannat mig för länge sedan. Våra långa politiska diskussioner med varsin kallnande kopp morgonkaffe i handen ligger någonstans bakom avhandlingsarbetet. Tack för att andrummet som Källdalen är alltid varit öppet. Luften, jorden, tystnaden, växtligheten, har gett distans till tänkandet, läsandet och skrivandet. Tack också till mina riktiga syskon och deras familjer: Oskar och Rasmus, era barn och partners. Även ni har suttit med kallnande kaffe i nya rummet på Källdalen medan vi alla slagits om ordet för att förklara tillvaron, livet, världen och allting för varandra.

Jag slutar mina tack i det lilla, närmsta, men ändå största: lilla skarpa starka Vera, stora kloka snälla Arvid, bästa älskade kära Mattias. Tack Mattias för kritisk läsning, långa diskussioner om båda våra forskningsprojekt. Det har varit så fint att arbeta parallellt. Vi borde ha arbetat hemifrån tillsammans oftare, om vi får forskningspengar kanske det kan bli så igen en vacker dag? Att arbeta i units och ta pauser för ogräsrensning med dig är det bästa. Tack för att du låtit mig vara med på femte våningen i B-huset när mina korridorer varit tomma på kollegor. Luncherna och fikapauserna med dig och dina kollegor har varit fyllda av dåliga, klurigt listiga skämt, precis som det ska vara. Du är jobbigt noggrann, skarp, kritisk, praktisk och analytisk filosof in i märgen, men har också hela tiden visat ett orubbligt kärleksfullt stöd. Tack för din noggranna korrektur-läsning och din tro på mitt projekt. Tack för att du är den bästa tänkbara medföräldern. Tack för att du gett mig så mycket tid och plats att skriva. Du är den mest generösa, jämställda, snälla, smarta personen jag vet. Du är bäst. Nu är det din tur att ta tid och plats för slutfasen av ditt projekt.

Vera och Arvid: mina gulliga, älskade busungar. Ni två är som det bästa godiset blandat med det vildaste havet och den varmaste vita sanden en sommardag på stranden. Era kramar, ert gos, era frågor och era ord: Jag är så stolt över allt ni är och gör. Tänk att jag får vara med när ni växer, tänker och lär er saker. Jag är så nyfiken på allt ni har framför er. Jag finns alltid för er.

Mattias och ungarna: Nu är det väl ändå dags att vi tar oss en riktigt ordentlig semester? Vi har alla jobbat hårt. Jag älskar er!

Malmö i december 2019

Till Mattias, Arvid och Vera

INNEHÅLL

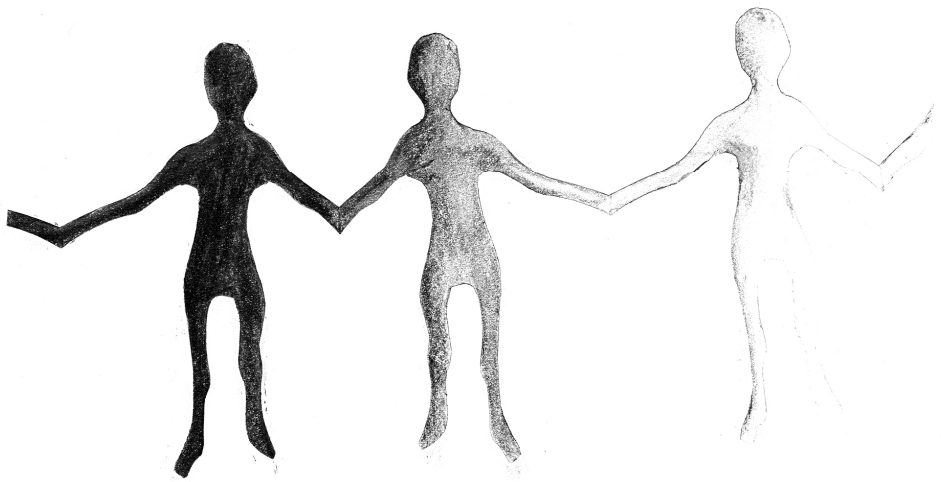
DEL I: OM UNDRAN INFÖR SAMHÄLLSKUNSKAPEN	15
ELITSKOLOR OCH OJÄMLIKHET – FRÅNVÄNDANDETS DIDAKTIK	17
Avhandlingens disposition	19
Samhällskunskapsämnet och värdegrunden	21
Dissonanser mellan vem och vad	28
SYFTE, FRÅGOR OCH BIDRAG	30
Undersökning av kritisk komplexitet	31
Elitgymnasieutbildning och samhällskunskap	32
Studiens bidrag	34
Varför studera eliter?	40
Självalienationens samhällskunskapsdidaktik	46
STUDIENS GENOMFÖRANDE	48
Hur studera eliter?	48
Etnografisk metodologi	50
Forskningsprocessen	55
Vilken elit?	66
Metodredovisning	67
DEL II: STUDIE AV SÄRSKILDA LÄROVERKET	81
SKOLA UTAN SAMHÄLLE, ELEVER UTAN KROPPAR	83
Kategorisering	83
Ljus, näring och plats	84
Skolans offentliga självbild	85
Politisk skolordning	88

Framtida framgång	94
Skolans sociala karaktär	96
ETT BÄTTRE FÖRR	102
Tidseffektiv lärare för goda elever	102
Faktabaserat ämne	106
Tyst klassrum	109
SKOLTILLVARONS SUBTILA KROPPAR	112
Fysiska villkor på gränsen	114
Vuxen androgyn asexualitet	116
FRIRUM	120
Motmakt och utmaningar	120
Feministisk diskurs	129
Lärare och elevers positionsskifte	133
DET SOM ICKE ÄR	137
Frånvaro av tovor, ljud och trasighet	138
Frånvaro av kritik, inflytande och aktivitet	140
Frånvaro av samhället och ”den andre”	142
NÄR VARAT BLIR TILL INTET	144
DEL III: SAMHÄLLSKUNSKAP FÖR EN ALIENERAD ELIT	147
I ELITSKOLETRADITIONENS SKUGGA	149
För, av eller till eliter?	151
Beskrivningar av elitutbildningar	152
Elitelevens vem	160
Elitens flickor och pojkar: Davos-mannen och status-kvinnan	163
Kritisk meritokrati	166
I skuggan av elitutbildningar	169
ALIENATION UTAN MAKTLÖSHET	174
Inledande alienationsdefinitioner	175
Varianter av alienation	177
”Overcoming alienation”	182
Alienation och skola	186

Anomi och alienation	190
Marxistisk alienation	192
Subjektserkännande alienation	197
Avhandlingens alienationsbegrepp	199
En alienationsmodell	202
KROPPSLÖS ALIENATION UTAN SAMHÄLLE	207
Den förstes alienation, självalienation och andrefiering	208
Separation från (var-)andra	209
Separation från ämnet – fakta och stoicism	212
Elit och alienation som stoicism	215
Kommodifiering och individualisering	218
Det sociala och samhällskunskapsämnet	220
Olika ansikten	222
DEL IV: FRÅNVÄNDANDETS DIDAKTIK	225
FORSKNINGSBIDRAGET	227
Syfte och forskningsfrågor	230
Maktutövning genom intet	236
Världsalienation och nihilism	241
Självalienation – legitimerad elitstatus	243
Frånvändandets dialektiska didaktik	245
EFTERORD	249
Att forska vidare om	249
SUMMARY	251
Social Science Class for Alienated Elite	251
REFERENSER	261
NOTER	275

DEL I: OM UNDRAN INFÖR SAMHÄLLSKUNSKAPEN

I denna del presenteras studiens syfte och forskningsfrågor tillsammans med avhandlingens metod och forskningsperspektiv. Studien undersöker samhällskunskapsämnet vid en elitgymnasieskola. Etnografisk metodologi har fungerat som studiens utgångspunkt. Etnografien har genomförts utifrån en flugan-på-väggen-position och har utarbetats genom de förutsättningar som den observerade elitskolemiljön erbjöd. I denna del beskrivs avhandlingens inplacering mellan elitskoleforskning och samhällskunskapsdidaktisk forskning. Här visas hur teorier om alienationsbegreppet används som analytiska verktyg för undersökningen av ”overdogs”. Avhandlingens forskningsfält och teoretiska perspektiv introduceras endast i korthet i denna avhandlingsdel för att fördjupas efter redovisningen av empirin (del II) i avhandlingens del III. I denna del finns även en motivering till avhandlingens form.



ELITSKOLOR OCH OJÄMLIKHET – FRÅNVÄNDANDETS DIDAKTIK

Skillnaderna mellan rika och fattiga, välutbildade och utbildade samt friska och sjuka ökar enligt både samhällsvetenskaplig forskning och statistiska rapporteringar. Detta framförallt när det gäller relativ ojämlikhet inom länders gränser. De brittiska folkhälsovetarna Richard Wilkinson och Kate Pickett (2009; 2018) har kartlagt omfattande kvantitativa vetenskapliga studier av såväl fysiskt som psykiskt välbefinnande. Stigande ohälsotal följer statistiken om samhällens ökade nivå av ojämlikhet. Stigande nivå av ojämlikhet leder, bland annat, till fler sjukskrivningar, högre ohälsa och sämre resultat i skolorna. Wilkinson och Pickett visar utöver detta hur de som befinner sig högst upp inom ett ojämlikt samhälle förlorar på ojämlikhet – även de rika, välutbildade får betala med ett kortare liv för att leva i ett ojämlikt samhälle. Enligt Wilkinson och Pickett (2009; 2018) har därför alla något att vinna på ökad jämlikhet eftersom den statusångest som ojämlikheten skapar drabbar oss alla.

Denna avhandling vill bidra till kunskaper om ”vinnar-sidan” av ojämlikheten. I avhandlingen närstuderas hur statusångesten, för att använda ett av Wilkinson och Picketts mest centrala begrepp, präglar arbetet med samhällskunskapsämnet på en elit-skola för elever med höga betyg; en skola med målbilden att dess elever så småningom ska ta plats som ledare inom näringslivet. Avhandlingen ansluter sig till ett framväxande fält av forskning om eliter. Bengt Erik Eriksson, Mikael Holmqvist och Lena Sohl är forskare inom detta område, de skriver att det pågår en ”elitisering” inom det svenska samhället. De ser en växande omfattning av forskning om denna elitisering, trots att traditionen inom samhällsvetenskaperna länge varit att ”studera de fattiga, de utstötta, de marginaliserade” (2018, s. 15). Eriksson, Holmqvist och Sohl skriver: ”Att studera eliter innebär dock att vi kan komma att bli ifrågasatta och utsatta för maktutövning, ibland på villkor som är obekanta för oss och som vi inte är tränade i att hantera” (2018, s. 17). Denna avhandling vill råda bot på den obekanta forskarpositionen under studiet av eliter. Därför görs både ett metodologiskt bidrag till studiet av eliter – genom en ”flugan-på-väggen-etnografi” – och ett bidrag till kunskap om hur tillvaron på en elit-skola ter sig innanför väggarna till ett klassrum där samhällskunskapsämnet står på

schemat. De värdegrundsrelaterade delarna av ämnet hanteras i klassrummet på ett sätt som i avhandlingen slutligen benämns som en ”frånvändandets dialektiska didaktik”: en didaktik för alienerad elit.

Ida Lidegran (2009) hör till en grupp utbildningssociologiska forskare vid Uppsala Universitet som ägnar sig åt studiet av eliter. I sin avhandling har hon skildrat hur utbildningskapital alstras, förmedlas och fördelas. Hon menar att årtionden av utbildningsreformer med ökade nivåer av komplexitet, variationer och valfriheter i slutändan visar sig gynna ”eliternas barn, då dessa resursstarka grupper ofta besitter den kompetens som gör det möjligt att skraddarsy sin utbildning efter behov och önskningsar” (2018, s. 36). Det som kallats valfrihetsreformer har enligt Lidegran skapat ökade möjligheter för eliter att bygga exklusiva utbildningsvägar inom utbildningssystemet. Denna avhandling använder Lidegrans slutsatser genom att gå vidare med en närstudie av hur de konkreta undervisningssituationerna ser ut på en skola som förvaltar ett utbildningskapital: en skola för elever som haft förutsättningar att välja en exklusiv utbildningsväg. Men min studie skiljer sig från de studier Lidegran gjort eftersom hon främst analyserat det naturvetenskapliga programmets koppling till utbildningseliter, som en del av ett större projekt om det naturvetenskapliga programmet. Min studie är mer lik den internationella elitskoleforskningen, skildrad i inledningen av avhandlingens del III, eftersom den problematiserar en självpåtagen elitstatus inom en samhällsvetenskaplig elitutbildning.

Skolan som observationerna gjorts på är en elitskola sett utifrån skolans höga intagningspoäng. Men enbart höga intagningspoäng är inte tillräckligt för den elitstatus som jag tillskriver skolan: även viljan att vara elit är viktig. Utbildningsforskaren Rubén A. Gatzambide-Fernández, verksam i Kanada, menar att elitelevers skolor karaktäriseras av fem E:n: ”exclusion, engagement, excellence, entitlement, and envisioning” (2009, s. 6). Enligt honom sker först ett urval (exklusion) om skolan ska anses vara elit. Vid en elitskola ska det också finnas en hängivenhet (engagement) inför utbildningen hos eleverna och lärarna. Eleverna antas utveckla en överlägsenhet/förträfflighet (excellence) under sin utbildning och uppfattar sig som berättigade (entitlement) av bättre utbildningar och mer privilegierade villkor än elever på andra skolor. En sista karaktär hos elitskolan är att dess elever ska föreställa sig (envisioning) i framtida roller av ledarskap med utmanande karriärer som försäkrar en fortsatt elitstatus. Avhandlingens del II, där materialet från observationerna återges, visar implicit hur den utvalda skolan lever upp till dessa kriterier. Ett ytterligare exempel på hur känslan av berättigande uttrycks ges av elitskoleforskaren Shamus Rahman Khan (2011). Han beskriver hur eleverna på St. Pauls med en axelryckning hoppar upp på det chartrade privatflyget på sin väg till Metropolitan i New York för ett operabesök. Med orden ”extraordinär likgiltighet” beskriver Khan dessa tendenser av att göra det spektakulära till en slentrianmässig vana.

Eventuell motvilja inför elitstatusen skulle mycket väl kunna förekomma bland eleverna på skolan där observationerna genomförts, men den uttrycks inte: det som uttrycks i elevgruppen är en välvillig inställning inför skolans elituppmuntrande

elevroll. Utbildningssociologen Maria Törnqvist (2018) för resonemang om en oivrig eliteelit på en skola där ideal om jämlikhet dominerar som värdegemenskap. I denna studie förekommer ingen motvillig utan snarare en avsiktlig elitidentifikation.

Historiskt är elit ett ordled med koppling till en eftersträvansvärd, utvald status. I Svenska Akademiens Ordböcker (SAOB) beskrevs ordet elit 1921.¹ (se noter på s. 275-278) Etymologiskt hänvisas ordet till engelskans "elite", av franskans "élite", som motsvaras av latinets "electa". "Electa" betyder val, eller urval (från "eligere"). Ordet elit användes, enligt SAOB, för att beskriva de bästa personerna i en grupp människor, eller de bästa grupperna, ofta inom militär eller av anställda för särskilda arbets-uppgifter. Ordet har också förekommit i en botanisk användning för att sälla fram plantor till förädling, för sortering av utsäde och renodling av anlag. I Svenska Ord-boken (SO) av Svenska Akademien står att ordet elit oftast har en positiv men ibland en negativ värdeladdning. Där exemplifieras vanliga elitbegrepp och -uttryck med listan: "elitförband, elitgymnast, elitlopp, elitserie, elittänkande, kulturelit, världselit, den svenska eliten, den ekonomiska eliten, landets intellektuella elit, hon tillhör den yppersta eliten inom sin kår" (Akademien, 2009).

I denna avhandlingen är eliten som studeras utvald genom sina höga betyg. Eleverna har också selekterat sig själva genom att välja just denna skola som säger sig vara "den bästa". Att, som i SO ovan tillhöra "den yppersta eliten inom sin kår" är ett karaktärsdrag skolan har som målsättning för sina elever.

Avhandlingens disposition

Avhandlingen inleds med en presentation av forskningsfrågor och syfte. Samhällskunskapsämnet, läroplanen, forskning om demokratifostran och medborgarskap samt min bakgrund som gymnasielärare i samhällskunskap bildar en inledande bakgrund för studien. Efter detta förs metodresonemang om studiens etnografiska praktiker och dess forskareiska förhållningssätt. Avhandlingen fortsätter sedan med del II som för in läsaren i en omfattande – eller "tjock" med etnografisk terminologi (Geertz, 1973) – berättelse om det material som byggts upp under observationerna. Avhandlingens material består av fältanteckningar förda under observationstillfällena. Motivet bakom denna disposition är att resultatet observationerna lett fram till ses som avhandlingens tyngdpunkt: jag har valt att placera textmassan som skildrar observationerna tidigt i avhandlingen eftersom jag ser detta material som ett av avhandlingens främsta bidrag till utbildningsvetenskapen och samhällskunskapsämnets didaktik. Denna värdering har jag gjort utifrån bristen på studier av eliter inom svensk utbildningsvetenskap i allmänhet och i synnerhet inom det lilla fältet för forskning om samhällskunskapsämnets didaktik. Eliter kan förstås på flera sätt, vilket vidareutvecklas framöver, men används här för att representera elever med höga studieresultat. Bland de som bedöms höra till den studerade eliten ingår inga avbrutna eller misslyckade studier.

En effekt av att inte gå in i en mer omfattande redogörelse av tidigare forskning i avhandlingens inledande delar är att läsaren direkt kan ta del av forskningens empiriska bidrag. Samtidigt är det viktigt att under läsningen vara medveten om att det kommer analyser av materialet i relation till begrepp och tidigare forskning efter skildringen av empirin, i del III.

Den största avvikelser från andra avhandlingar, som följer en traditionell rapportstruktur, är att jag avstått från att tidigt i texten beskriva en omfattande teoretisk referensram med ambition att teckna en fullständig bild av tidigare forskning. Vare sig elitskoleforskningen eller alienationsteorin skildras på ett fördjupat sätt innan materialet från observationerna presenteras. Ett urval ur den tidigare forskningen om samhällskunskapsämnet didaktik presenteras i korthet i denna första del av avhandlingen, liksom en etnografisk metodologi. Jag har valt att lägga fram all "data" som den empiriska delen av studien genererat, för att i efterhand visa läsaren hur jag arbetat teoretiskt samt hur jag placerat mitt arbete i förhållande till den tidigare forskningen om alienation och elitskolor. Analysen i avhandlingen förklaras därmed retroaktivt för läsaren.

Teorin och den tidigare forskningen aktualiseras i del III. Två olika teoretiska områden används för att hantera materialet som avhandlingen presenterat. Det första området handlar om att vara elitelev, vilket utgör den tidigare forskning som står närmst avhandlingens empiri. I det kapitlet skildras elitskoleforskningen som avhandlingen gör ett bidrag till. Det andra området består av att empirin sätts i samband med en utredning om alienationsbegreppet. Alienation utan maktlöshet får beskriva en elitelevposition inom samhällskunskapsämnet didaktik. En teoretisk genomgång av ett klassiskt alienationsbegrepp följs av ett alienationsbegrepp utifrån samtida teori som tillåter alienationen att omfatta även elitelever. Samhällskunskapsämnet didaktik blir ett perspektiv på elitskoleforskningen och utredningen om alienationsbegreppet som visar på en utveckling av resonemangen om undervisningens "vem" (eleven) och "vad" (samhällskunskapsämnet). Detta är komponenterna som tillsammans bildar mitt bidrag till samhällskunskapsämnet didaktik.

Del IV innehåller avslutande resonemang som återknyter till maktbegreppet och därigenom binder samman avhandlingens helhet. Syfte och frågeställningar besvaras först i korthet för att sedan utvecklas till en problematiserande diskussion om frånvändandets didaktik. Alienationsbegreppet, som aktualiseras under samhällskunskapslektionerna på den studerade elitskolan, lyfts också som ett av avhandlingens främsta forskningsbidrag. Det empiriska bidraget från observationsstudien lyfts också fram som värdefullt. En självalienation ställs slutligen i perspektiv till den tysk-amerikanska politiska teoretikern Hannah Arendts begrepp om världsalienation för att förklara vad frånvändandets dialektiska didaktik innebär. Frånvändandets dialektiska didaktik är ett begrepp som avhandlingens undersökningar lett fram till. Slutligen skickas ett budskap till skolpolitiker om utbildningspolitiska konsekvenser av vårt nuvarande utbildningssystem synliggjorda genom studien. Frågan de behöver ställa sig är: hur segrerad och marknadsutsatt skola vill vi ha inom utbildningssystemet? Är den

ytterlighet som denna avhandling skildrat något önskvärt eller problematiskt? Stafett-pinnen för fortsatt debatt om dessa frågor skickas vidare till beslutsfattare.

Samhällskunskapsämnet och värdegrunden

Under denna rubrik ges en kort bakgrund till frågeställningarna och syftet utifrån samhällskunskapsämnet och värdegrunden i läroplanen i perspektiv till den ämnesdidaktiska forskningen för samhällskunskap. Avsnitten nedan skildrar först spänningar i läroplanen och sedan de största dragen i forskningen om demokratifostran och samhällskunskapsämnet för att sedan problematisera relationen mellan politiskt deltagande och kunskaper om politik. Mina erfarenheter av arbetet som lärare i samhällskunskap på gymnasiet bildar en resonansbotten till de synsätt som kan utläsas ur forskningen och i styrdokumentet.

När jag arbetade som samhällskunskapslärare valde jag att undervisa utifrån en tematik om ojämn fördelning av makt och resurser. Dessa utgångspunkter hämtades ur ämnets karaktär, läroplanen och skollagen och grundlades under min lärarutbildning och den första tiden i yrket. Detta var under mitten av 2000-talet då ökade krav på att knyta allt arbete i klassrummet till kursplanernas mål kom från Skolverket. Avhandlingsarbetet tar avstamp från en närläsning av formuleringarna i läroplanens värdegrund, samhällskunskapsämnets ämnesbeskrivning samt Skolinspektionens (2012) granskning av skolornas arbete med likabehandling. Detta avstamp påminner om en undervisande lärares blick på styrdokument genom ett intresse för den didaktiska hur-frågan. Utifrån detta förs diskussionen vidare för att problematisera samhällskunskapsämnet och ämnets relation till demokratifostran. Avhandlingens syfte och forskningsfrågor följer efter dessa inledande utgångspunkter.

Det positiva värdet av jämlikhet går som en underström genom styrdokumentet. I blockcitaten nedan används inte ordet jämlikhet, formuleringen om "lika värde" mellan människor ligger nära skrivelserna i FN:s mänskliga rättigheter. Frida L. Nilsson (2018) beskriver, utifrån kritiska teorier om mänskliga rättigheter, formuleringarna i läroplanen som "självklara men oklara". Hennes analys visar en pendling mellan ett interpersonellt och strukturellt rättighetsspråk i läroplanen. Hon menar att detta språk kan uppfylla olika ideologiska syften, trots att mänskliga rättigheter formellt gjorts till svensk utbildningsförordning under en längre process med effekter på läroplanen 2011.

Ordet "solidaritet", som används frekvent inom vänsterradikala kretsar, har skrivits in i läroplanens värdegrund under de politiska processer då texten förhandlats fram (se Jarl & Rönnberg, 2015 för att ta del av den fullständiga politiska förhandlingsprocessen bakom värdegrundsformuleringarna). Gymnasieskolans värdegrund, som både lärarstudenter och lärare brukar kunna rabbla i sömnen, presenteras i läroplanen:

Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet mellan människor är de värden som utbildningen ska gestalta och förmedla. I överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande. Undervisningen ska vara icke-konfessionell.

Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet. (Skolverket, 2011, s. 5)

Texten ovan betonar samtidigt både solidaritet och individualism, ett medborgerligt ansvarstagande med omtanke rörande andra människor och en varsamhet om det egna, unika, individuella. Här möts flera olika ideologiska utgångspunkter, som Nilsson (2018) noterat. Dessa utgångspunkter bildar en komplex enhet som utmanar skolan. Det första stycket har en passiv form som öppnar för olika tolkningar av förhållandet till det nuvarande, dåtida och framtida samhället och hur det konstitueras. I Skolinspektionens (2012) rapport konstateras att det finns en "falsk konsensus" runt demokrati och värdegrund som innebär att demokrati- och värdegrundsuppdraget förblir "latent och oreflekterat" (s. 19) på de inspekterade skolorna.

Under rubriken "Normer och värderingar", något senare i gymnasieskolans läroplan står att läsa att skolan "aktivt och medvetet [ska] påverka och stimulera eleverna att omfatta vårt samhälles gemensamma värderingar och låta dessa komma till uttryck i praktisk vardaglig handling" (Skolverket, 2011, s. 11). Här finns en skarp och mer aktivt påtalande formulering än i den inledande värdegrundsförklaringen, vilket påminner om det didaktiska hur-perspektivet att lära *genom* demokrati (se nedan).

För denna avhandling är det en central fråga hur samhällskunskapens ämnesplan också berör skolans värdegrund och förstärker samt konkretiserar det som värdegrunden antyder. I den står det att eleverna genom undervisningen

ska ges möjlighet att utveckla kunskaper om frågor som berör makt, demokrati, jämställdhet och de mänskliga rättigheterna inklusive barns och ungdomars rättigheter i enlighet med konventionen om barnets rättigheter [...] Dessutom ska undervisningen bidra till att skapa förutsättningar för ett aktivt deltagande i samhällslivet. (Skolverket, 2011, s. 143)

I kommentarerna till ämnesplanen betonas vikten av att som aktiv medborgare utveckla sin medborgarkompetens genom att behärska olika sätt att kommunicera skriftligt, verbalt, i olika presentationsformer och forum.² Det är ett aktivt och kreativt arbete som eleverna ska erbjudas inom samhällskunskapsämnet; skolarbetet inom ämnet handlar till stor del om ett faktiskt görande, en färdighetsträning. En tyngdpunkt läggs på medborgerliga färdigheter i ämnets betydelse för eleverna. Ämnesplanen i samhällskunskap betonar inte värdegrunden på samma sätt som i skrivelserna i läroplanens

inledning, utan resonerar mer i termer av att eleverna ska lära sig *om* demokrati, medan värdegrunden i läroplanen betonar att lära sig *genom* demokrati. Hos samhällskunskapsdidaktikerna Sture Långström och Anja Virta (2011) läggs även *i*-kunskap till resone-
manget av *om* samt *genom* demokrati. På så sätt förstärks idén om att samhällskunskapens demokratiperspektiv ska vara något eleven befinner sig *i* under arbetet med ämnet. När Långström och Virta redogör för samhällskunskapens demokratinära innehåll och form, vilket i mångt och mycket likställs med värdegrunden för skolan, beskrivs ett dialektiskt förhållande mellan att lära om och i samhället under skolarbete med demokratiska färdigheter.

Emmy Jonasson Ring (2015) beskriver relationen mellan samhällskunskap och skolans demokratiuppdrag som näraliggande, men att samhällskunskapen erbjuder de verktyg och kunskaper som skolan ska förvalta genom främjandet av elevernas utveckling av demokratiskt medborgarskap. Hela skolan ska vara ansvarig för uppfyllandet av det demokratiska uppdraget, men i samhällskunskapsämnet utvecklas grundförutsättningarna för detta uppfyllande.

Precis som Ring (2015) beskriver så är tanken med dokumenten som styr och reglerar skolan att de kompletterar varandra: läroplanens värdegrundsformuleringar omfattar hela skolan och alla ämnen, medan ämnesplanen konkretiserar det enskilda ämnets innehåll. Skolinspektionens rapporter visar återkommande på brister inom dessa områden, de gör en likartad tolkning av förordningstexternas relation till varandra som Långström och Virta (se exempelvis Skolinspektionen, 2012). Hos Skolinspektionen lyfts Skolverkets anvisningar i värdegrundsdelen av läroplanen fram som bakgrund till kritiken:

Det är inte tillräckligt att i undervisningen förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värden. Undervisningen ska dessutom bedrivas i demokratiska arbetsformer och utveckla elevernas förmåga och vilja att ta personligt ansvar och aktivt delta i samhällslivet. Elevernas möjligheter att utöva inflytande på utbildningen och att ta ansvar för sina studieresultat förutsätter att skolan klargör utbildningens mål, innehåll och arbetsformer, liksom vilka rättigheter och skyldigheter eleverna har. (Skolverket, 2011, s. 6)

Både hos pedagogen Tomas Englund (2005) och hos samhällskunskapsdidaktikern Johan Sandahl (2015) görs kopplingar mellan skolans demokratifostrande, värdegrundsrelaterade uppdrag och samhällskunskapsämnets syfte. Också i Tiina Ekmans (2007) avhandling likställs demokrati och värdegrund med samhällskunskapsämnets uppdrag. Lärarna i Göran Moréns (2017) studie beskriver likaså ett samhällskunskapsämne som utgår främst från värdegrunden. Malin Tväråna (2019) skriver däremot att det skett en separation skedde mellan värdegrundsfrågor och samhällskunskapsämnet när ämnet vidareutvecklades från medborgarfostran. I samhällskunskapsämnesdidaktiska översikter är enigheten emellertid stor om att värdegrundens uppdrag ska få sin fakta- och färdighetsmässiga grund lagd inom samhällskunskapsämnet: en aktiv

medborgare blir resultatet av att samhällskunskapsämnet utvecklar elevernas medborgarkompetens (Ekendahl, Nohagen, & Sandahl, 2015; Jonasson Ring, 2015; Långström & Virta, 2011). Hos en av de tidigare didaktikerna inom samhällsämnet i Sverige, Folke Vernersson (1999), görs däremot beskrivningar av ämnet som ett ämne med kunskaper *om* demokrati. Att lära *genom* att göra demokrati är en syn på ämnet som blir vanligare efter 2010-talet. Hos en ännu tidigare didaktiker, Birger Bromsjö (1965), skildras samhällskunskapsämnet som ett samordnande ämne utmynnat ur historie-ämnet med en karaktär av statsvetenskaplig dominans. Bromsjö är kritisk till samtidens traditionella former för undervisning och argumenterar för en undervisning med moderna arbetsformer – som grupparbete – för att eleverna ska kunna utveckla angelägna kunskaper om samhället. ”Attitydskapande och fostran till kritiskt tänkande” (s. 268) är vad Bromsjö önskar skulle ingå i ämnet. Med detta verkar han ha varit före sin tid eftersom den nuvarande kursplanen, med andra ordval, beskriver just dessa aspekter som viktiga medborgarkunskaper inom samhällskunskapsämnets ansvar.

Forskningen om demokratifostran och medborgarskapliga kunskaper berättar om ett samhällsengagemang som inte nödvändigtvis är drabbat av det förfall läroplanens värdegrund antyder. Statsvetaren Ylva Norén Bretzer (2017) formulerar det som att vi har en hotad demokrati som varje generation behöver återerövra. Hon menar att skolan, och alla medborgare, har ett särskilt ansvar när samhällsengagemanget sjunker. Men ungdomars engagemang har under den senare tiden visat sig i andra former än som engagemang i politiska partiers ungdomsförbund. Magnus Dahlstedt och Maria Olson (2013) beskriver utvecklingen under 2000-talet som en tid då den parlament-ariska demokratin framställs som hotad i flera statliga utredningar. Statsvetaren Erik Amnå däremot beskriver en medborgare i jour, med ett stort samhällsengagemang i sin omedelbara sociala närhet, redo att rycka in i tider av framväxande antidemokratiska krafter. (Amnå, 2008; Amnå, Ekström, & Stattin, 2016). Som lärare minns jag att jag tyckte om det synsätt på medborgarskapets nya former hos ungdomar som Amnå beskriver. Det väckte en tillit hos mig som lärare inför förmågan hos eleverna att forma framtidens samhälle, trots att de var engagerade i andra politiska arenor än riksdagspartiernas ungdomsförbund.

När jag arbetade som lärare i samhällskunskap använde jag ovanstående sammanhang – skolans värdegrund i perspektiv till samhällskunskapsämnets syfte – i strävan efter att låta mina elever vara i ett klassrum där politikbegreppet skapade en helhet för ämnet. Att välja mellan olika värderingar och ta hänsyn till olika grunder för prioriteringar när det krävts hushållning med resurserna, var den definition av politik som vi utgick ifrån. Dilemman och frågor som samhällskunskapen rörde upp hos eleverna hanterades genom att vi tillsammans funderade vidare på värderingar och logiker bakom olika synsätt för att leta efter egna svar på frågor om människors lika värde. Vi försökte på samma sätt lösa dilemman om rättvisa och solidaritet, reda ut problematiker för att uppnå jämställdhet mellan olika kön, hantera svårigheter att främja jämlikhet mellan olika sociala klasser och andra aspekter av de mänskliga rättigheterna, etnicitet och ras, sexualitet, funktionalitet, religion, och så vidare.

Min tanke med att arbeta på detta sätt som lärare var att medvetandegöra och emancipera – befria – eleverna enligt principer som kan relateras till pedagogiska idéer om kunskap och lärande. Paolo Freires (2004 [1970]) medvetandegörande (conscientização), John Deweys (1999 [1916]) reflektion mellan teori och praktik, att lära genom handling, och Jürgen Habermas idéer om deliberativ demokrati, framskrivna av Englund (2007) i Sverige, har varit tre viktiga perspektiv som legat till grund för samhällskunskapens didaktik i den yrkespraktik jag hade som lärare. Samhällskunskapsdidaktikern Roger Olsson (2016) beskriver också ett samhällskunskapsämne med emancipatoriska syften i sin beskrivning av skolämnet.

Skolinspektionens (2012) granskning av arbete med demokrati och värdegrund utgår från liknande idéer och för särskilt fram deliberativa samtal som en möjlighet för att främja arbetet i linje med lagstiftning och förordningar. ”Deliberativa samtal beskrivs till och med som demokratins livsnerv”, skriver Magnus Dahlstedt och Maria Olson (2013, s. 109) i sin genomgång av medborgarskapets och demokratiförstrans former inom undervisningen under 2000-talet. Sedan dess har det kommit ett par avhandlingar om den deliberativa metoden (Andersson, 2012; Himmelroos, 2012; Jezierska, 2011). De senaste åren har den deliberativa metoden tappat i popularitet i samhällsdidaktiska kretsar till förmån för begreppet ”Powerful Knowledge” (Sandahl, 2018; Nordgren, 2017; Young, 2013; Young & Muller, 2014). Genom kunskap som bär med sig krafter menar man att samhällskunskapsämnets diktaturvaccinerande effekter upprätthålls. I tider av ökande fundamentalism och andra hot mot demokratin motiveras bruket av begreppet (se Hartman, 2005, s. 51 om samhällsämnets ”vaccination”). Som alternativ till det deliberativa framhålls den agonistiska politiken, den radikala demokratin enligt modell av Chantal Mouffe (2005). Den kanadensiska utbildningsledaren Claudia W Ruitenbergh (2009) diskuterar utbildning av politiska motståndare utifrån Mouffe. För samhällskunskapsämnets didaktik erbjuder Ásgeir Tryggvason (2018) intressant läsning om det politiska inom demokratiutbildning och dilemman för politik i klass-rummet hos läraren. Han använder sig av Mouffes argumentation för att betona vikten av att ge utrymme för det politiska inom skolan.

Freedom House har sammanställt en alarmerande rapport som sträcker sig över en period på tolv år, mellan 2006 och 2017, av sjunkande globala demokrativärden. Enligt utredarna vid Freedom House visar dessa tolv år på en avvikande trend. Tidigare har spridningen av en demokratisk politik successivt ökat i världens stater, från tiden efter andra världskriget till början av 2000-talet. Freedom House visar hur stater som återfunnits högt upp på listan över grad av demokrati under dessa senaste tolv år sänkt sina värden. Utvecklingen i USA och Ryssland framhålls som exempel på detta.³ En samtid med denna typ av rapporter skapar förståeliga behov av begrepp som Youngs Powerful Knowledge. I den nyligen bortgångne sociologen Zygmunt Baumanns (2018) *Retrotopia* relateras behovet av denna typ av romantiserat tänkande till föreställningar om ett bättre förr; en mer osäker samtid väcker behovet av att uppfinna en mer stabil dåtid eftersom en betryggande framtid är för svår att föreställa sig. Metamodernism är ett annat samtida begrepp som fångar liknande idéer om vår tidsanda. Den postmoderna tiden

är vad metamodernismens tar avstamp från och reagerar mot med sin vändning tillbaka till det stabila och pålitliga, med pragmatisk realism som ideal (Van den Akker, Gibbons, & Vermeulen, 2017).

Den tidigare forskningen handlar ofta om hur arbetet för att aktivera elever ska ske. Deweys *Demokrati och utbildning* från 1916 nämns inte alltid men har haft stor betydelse i synen på vikten av medborgerlig aktivering i demokrati. Utgångspunkten i förklaringar av varför elever inte är politiskt aktiva och engagerade kopplas ofta till att eleverna anses ha bristande kunskaper eller att de saknar kännedom om den demokratiska processen. Dessa synsätt grundar sig dels i en anslutning till Deweys handlingsbetonade demokratibegrepp, dels i statsvetaren Robert Putnamns klassiker *Bowling Alone* (2000). I den skildras en trend av minskat engagemang i samhället och det gemensamma då pendlning till arbete, tv-tittande och andra tidskonsumerande aktiviteter distraherar människor från ett engagemang i det allmänna bästa. Putnam skriver i en tradition som Frankfurtskolans Max Horkheimer och Theodor W. Adorno (2012 [1944]) inledde med sin marxistiska kritik av den västerländska masskulturens framväxt. Det instrumentella förnuft som underhållningsindustrin producerar beskrevs som ett samhällsproblem redan strax innan andra världskriget tog slut. Amerikanen Neil Postman (1986) har också tagit upp behovet av meningsfulla berättelser efter sin medie-kritiska, men något dystopiska, analys i *Amusing Ourselves to Death*. Utbildningsfilosofen Gert Biesta (2011) kritiserar lärandebegreppets dominans inom utbildnings-vetenskaperna med liknande problembeskrivningar. Han menar att kunskap och demokrati förutsätter och förstärker varandra och utgör syftet bakom varför utbildning finns, om fokus hamnar på lärande så menar Biesta att vi riskerar att tappa skolans huvudidé.

I perspektiv till dessa uppfattningar blir resultatet från den mätning av kunskap om demokrati och samhällsfrågor som regelbundet görs i International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) intressant. Skolelever i årskurs 8 deltar i denna mätning och den utförs av forskningsorganisationen IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement).⁴ Den senaste ICCS-studien från 2016 visade, liksom tidigare liknande studier, mycket goda – och stigande – prestationer från elever i åttonde klass i Sverige. De som kopplar sjunkande samhällsengagemang till okunskap i demokratifrågor får ett kraftfullt motargument i form av resultatet från dessa mätningar. Det kan emellertid ifrågasättas om samhällsengagemang minskar. Amnå (2016) erbjuder argument mot en syn av ett politiskt engagemang i förfall. Han beskriver ett engagemang som tar sig nya former snarare än är ett förfall när han resonerar om minskat engagemang inom de klassiska folkbildnings-rörelserna och partipolitiska ungdomsföreningar.

Att kunskap och demokrati hänger samman är en idé som har sin historiska förklaring. Framväxten av samhällskunskapsämnet beskrivs ofta som en vaccination mot diktatur och som en konsekvens av erfarenheter från förödande världskrig med efterföljande information om obegripligt mänskligt lidande under förintelsen (A. Larsson, 2015). Även om det finns en hel del viktig kunskap som leder till förmågan att påverka

och skapa förändringar, i linje med Youngs ”Powerful Knowledge”, så finns det också studier som visar att politiskt deltagande och kunskaper inte behöver hänga samman, även om det finns många andra positiva effekter av utbildning. Mikael Perssons (2013) effektstudie *Does Education Cause Participation?* gör en problematisering av den dominerande uppfattningen om att utbildning leder till politiskt deltagande. I studie som genomförts i denna avhandling skildras en utbildning som på alla mätbara plan ser ut att vara på en hög kunskapsmässig nivå, men ett politiskt deltagande i termer av att olika typer av politiska uppfattningar får mötas och utvecklas, lyser med sin frånvaro. Utvecklandet av det aktiva medborgarskapet, att lära både *om* och *genom* demokrati i skolan, saknas också. En frågeställning som följer med till avhandlingens avslutning är hur undervisning i samhällskunskap på en elitskola ska utformas för att läroplanens demokratimål ska uppfyllas. Är Skolinspektionens granskning och Skolverkets rekommendationer relevanta för en skola som den studerade?

De ”två uppdragen” i form av kunskap och demokratifostran har framställts som konkurrerande när de i själva verket behöver och kan föras samman till ett uppdrag (Skolinspektionen, 2012). Statsvetarna Maria Jarls och Linda Rönnbergs analys av den skolpolitiska debatten under början av 2010-talet skildrar uppfattningen av uppdragen kunskap och demokrati som motsatta. Ytterligheterna i skolpolitiken utgjordes, enligt Jarl och Rönnberg, av Liberalernas Jan Björklund och hans betoning av kunskapsuppdraget samt Socialdemokraternas Ibrahim Baylan med sitt fokus på fostransuppdraget (Jarl & Rönnberg, 2015).

Som avslutning på denna genomgång vill jag erbjuda en kontrast till styrdokument och tidigare forskning. Den elev jag nämner i avhandlingens förord har ett förhållnings-sätt som har relevans för problemställningen. Här nedan upprepas citatet som skapade ett avbrott i min undervisning ännu en gång. Inför den stundande presentationen av syfte och forskningsfrågor behövs en påminnelse ett annat sätt förhållningssätt som elever kan ha inför det skolämne som diskuterats hittills:

Jag är en sån som inte har någon makt över något. Jag spelar ingen roll för samhället eller för någon annan. Mina åsikter och mina tankar är helt ointressanta eftersom jag är en sån som inte har något inflytande i samhället, jag är en sån man inte behöver bry sig om och jag bryr mig inte!

Det som uttrycks av denna elev är något annat än de aspekter av deltagande, demokrati och medborgarskap som funnits inom skolpolitik, hos skolmyndigheter och bland skolforskare. Något annat än det som ämnet och skolan har som uppdrag att skapa. Här finns en utmaning för den som har en lärarroll liknande lärarrollen jag hade som samhällskunskapslärare; här saknas inte en förmåga att uttrycka sig, det saknas inte kunskaper eller socioekonomisk status. Däremot saknas tillit, tilltro och engagemang i det gemensamma. I min förstudie fann jag snarlika fall hos en grupp elever med ännu högre socioekonomisk status än hos eleven ovan. Förstudiens elevgrupp hade goda mätbara faktakunskaper – ansåg befinna sig i skolframgång – men hade trots det ett

förhållningssätt inför värdegrunden och samhällskunskapsämnet som vittnar om att något saknas, något som inte finns med i betygssättningen finns inte heller med på dagordningen. Jag blev tveksam inför om diktaturvaccinationen skedde, om den ”goda” aktiva medborgaren producerades, trots toppbetyg och goda förutsättningar för inflytande, påverkan och möjligheten att forma både det egna och andras liv. Därför blev det angeläget att fortsätta undersöka samhällskunskapsämnet och dess didaktik vid en elitskola.

Dissonanser mellan vem och vad

Denna avhandling problematiserar samhällskunskapsämnet och lärarens arbete så som det formuleras av läroplanen för gymnasieskolan. Mellan ämnet och läraren finns eleverna. De är i skolan, de är också en del av en social kontext utanför skolan, men blir bedömda utifrån kraven på kunskaper som läroplanen – förstådd genom läraren – ställer. Eleverna är i en position av åtskilliga olika mellanrum och ska, med hjälp av skolan och arbetet i samhällskunskapen, bli en del av samhället som fullvärdiga medborgare med rösträtt. Eleverna är på väg att skapa samhället på sitt sätt, vilket gör att den påverkan – eller icke-påverkan – deras skolgång har är angelägen att undersöka. Didaktiska frågor, uppbyggda i mötet mellan lärare, elev och ämne på skolan, är utgångspunkten för formuleringarna av studiens syfte och forskningsfrågor.

Med Arendts (2006 [1961]) förståelse av skolan, och hennes synsätt inför utbildningens roll, skulle en blick på elever kunna liknas vid att se in i en kristallkula med bilder av det framtida samhället. Hon menar samtidigt att framtiden är mer än en produkt av unga som blivit äldre eftersom eleverna som blivande medborgare ska förberedas för att kliva in i det samhälle som redan finns:

Education is the point at which we decide whether we love the world enough to assume responsibility for it and by the same token save it from that ruin which, except for renewal, except for the coming of the new and young, would be inevitable. And education, too, is where we decide whether we love our children enough not to expel them from our world and leave them to their own devices, nor to strike from their hands their chance of undertaking something new, something unforeseen by us but to prepare them in advance for the task of renewing a common world. (Arendt, 2006 [1961], s. 193)

Min bild är att skolan och undervisningen delvis består av något mer, delvis något annat än det som formuleras i läroplanen: Såväl läroplansteoretisk forskning som annan forskning på skola och utbildning har skildrat allt från dold (Broady, 1998a; Jackson, 1990), eller oskriven läroplan (Persson & Sæther, 2016), till skolans konkreta faktiska undervisningsinnehåll och elevernas lärande. Det som studerats i denna avhandling är, enkelt formulerat, hur det kan vara på en elitgymnasieskola. Jag visar hur

undervisningen utförs, hur eleverna genomför arbetet och vilka distanserade – alienerade – förhållningssätt eleverna utvecklar medan undervisningen pågår. Detta sker eftersom det eleverna siktar på att bli, och delvis redan anser sig vara, är väsensskilt från det skolsystemet säger sig arbeta för och det samhällskunskapsläraren formulerar som ämnets innehåll. Det som observerats går på tvärs mot den diktaturvaccinationsbeställning som staten gjort genom formuleringarna i värdegrunden och samhällskunskapsämnets syftesbeskrivning. Denna studie närstuderar motsägelsefulla förhållanden och visar hur det kan bli i ett klassrum, på en skola, när värdegrunden i styrdokumentet krockar med skolans, utbildningens och elevernas ambitioner. I dessa krockar formas de elitelevroller som spelas ut på skolan. Med andra ord finns det en dissonans mellan undervisningens hur, vem och vad som undersökningen borrar djupare i.

SYFTE, FRÅGOR OCH BIDRAG

Inledningsvis har begrepp som privilegier och överordningar fungerat som studiens anslag, ”eliter” har valts som begrepp för att sätta ord på en position av hierarkisk dominans inom det marknadsutsatta svenska skolsystemet. Min vilja under avhandlingsarbetet har varit att synliggöra sociala mekanismer som bidrar till samhällets ojämlikhet, med skolan och samhällskunskapsämnet på gymnasiet som empiriskt fall. För att närma mig dessa mekanismer har jag riktat in studien mot en del av samhället där det figurerar idéer om egen överordning, egna privilegier, egna elitpositioner och ett motstånd till en politik för ökad jämlikhet. Det område som studeras är en sorts elitutbildning på gymnasienivå. Fokus ligger på samhällskunskapsämnet eftersom ämnet har jämlikhetspräglade föreskrifter i styrdokumentet: intresset riktas mot brytningen mellan skolväsendets egalitära – jämlikhetsivrande – principer och de tydligt markerade synliga praktiker för ojämlikhet som aktiveras och finjusteras på den skola av högpresterande elever där observationsstudien genomförts.⁵

Ett kritiskt maktbegrepp inriktat på social interaktion på mikronivå (Dean, 2010, 2013; Persson, 1991), kombinerat med en analytisk användning av ett alienationsbegrepp utan maktlöshet, ger förutsättningarna för att beskriva elitskolans samhällskunskap. Slutligen vänder och vrider analysen på över- och underordning för att beskriva och analysera en klass på en skola där perfektion, framgång och skicklighet uttrycks utåt. Frågan om vem som styr vem i klassrumsarbetet aktualiseras genom observationerna, vilka eleverna *är* spelar roll för vilka positioner som blir möjliga för läraren att *ta*. När eleverna är just dessa ”vinnare” – när de inramas som elever på väg mot framgång – så skapas speciella villkor för lärarens arbete med samhällskunskapsämnet. Arendts (1970) sätt att se på makt som en form av socialt handlande, politik, aktualiseras i slutsatserna när syfte och forskningsfrågor diskuteras. En alienation utan maktlöshet leder mot en diskussion om makt i relation till självvalt utanförskap i paradoxalt konkurrerande gemenskap.

Undersökning av kritisk komplexitet

Avhandlingens syfte består av att göra ett bidrag till en utbildningsvetenskaplig forskning med samhällskunskapsdidaktisk inriktning, genom en undersökning av den särskilda kritiska komplexitet som uppstår i klassrumsarbete med elitskoleelever vid gymnasieskolan. Det ingår i avhandlingens syfte att bidra till forskningen om elitskolor. Avhandlingen har dessutom som syfte att beskriva problematikerna som omger en odelat positiv – eller negativ – syn på ”vinnare”, framgångsrika och lyckade: Trots toppbetyg, finns det ändå väsentliga delar av kraven för samhällskunskapsämnet och läroplanens värdegrund – skolans uppdrag – som inte aktualiseras. I slutet av del III presenteras en utveckling av alienationsbegreppet som beskriver elitelevernas möte med samhällskunskapsämnet. Att utarbeta detta alienationsbegrepp är också en del av avhandlingens syfte.

Avhandlingen bidrar med utbildningsvetenskapliga perspektiv på elever, skolor och undervisningssituationer. Dessa behövs för lärarens arbete, för lärarutbildningen och för samhällets kunskaper om hur olika skolor inom vårt utbildningssystem ser ut: kritiska studier av skolor som beskrivs som framgångsrika och lyckade är få inom forskningen. En förhoppning är att resultatet av studien ska väcka frågor om hur skolor inom vårt utbildningssystem bör se ut. I *Vad bör staten göra?* av statsvetaren Bo Rothstein (2002) finns en beskrivning av vändningen från deskriptiv till normativ användning av forskningsresultat inom statskunskapsämnet. Denna avhandling balanserar på gränsen mellan det normativa och deskriptiva och förespråkar inte riktigt samma kantring mot det normativa som Rothstein uppmuntrar, men erkänner ändå den vikt som överväganden av det normativa har för forskningen om samhälle, skola och samhällskunskap. Samtidigt följer avhandlingen den amerikanska skolforskaren Philip W. Jacksons (1990) uppmaning när han säger åt skolforskare att ta reda på vad som sker innanför klassrummets väggar innan de försöker förändra skolan. Målet är att analysera de observerade klassrumsfenomenen för att först efter dess resonera om eventuella behövliga förslag på förändringar. En retorisk fråga, som även Jackson ställer i sin klassiska studie, är om det finns delar av lärarens och elevernas arbete som kan bidra till lärande även hos de som befinner sig utanför klassrummet och skolan? Denna studie visar att det finns en hel del att lära av såväl lärare som elever och deras klassrumsarbete.

Den skola som studerats kan antingen sägas vara en skola som uppfyller de mål och ideal vårt utbildningssystem har med tanke på de höga betygsnivåerna, eller som en skola som bör kritiserars: värdegrunden och ämnesplanen för samhällskunskap, och de anvisningar om aktivt demokratiarbete som Skolverket och Skolinspektionen förordar, efterlevs inte inom den observerade skolans undervisning i samhällskunskap (för en kritisk problematisering av den reglerade etiken i värdegrunden se Kronlid, 2017). Det är intressant att ställa det som skildras i del II (avhandlingens empiriska del) i perspektiv till skolans förordningsstyrda jämlikhetsfrämjande och demokratifostrande uppdrag. Under observationerna, och i analysen av fältanteckningarna, noterade jag få tecken på att det som skedde under lektionerna i samhällskunskap återspeglade den idealiserade

syn på samhällskunskapsämnet som uppmuntrar aktivt medborgarskap – trots att det var vad jag höll utkik efter. Att lära sig om demokrati genom att göra demokrati under sin skolgång är inte heller en metodik som kunde sägas prägla de observerade lektionerna. Men är förordningarna skrivna med hänsyn även till skolor som liknar skolan i studien? Hur sker värdegrundsarbete inom samhällskunskapsämnet? Tränas elitelever för aktivt medborgarskap enligt en idé om demokratifostran, i sådana fall: på vilket sätt? Eller blir eleverna befriade från demokratifostran, sätts den på undantag? Hur legitimeras i sådana fall det? Hur kommer eleverna undan med att inte fostras till aktiva demokratiska medborgare? Avhandlingens slutsatser om självalienation ger några svar på dessa frågor.

Elitgymnasieutbildning och samhällskunskap

Frågeställningarna som ställs i linje med syftet kommer delvis att besvaras under utredningens gång, medan ytterligare frågor uppstår också längs vägen. Forskningsfrågorna som avhandlingen arbetar med är beskrivande (1), analytiska (2) och resultat- samt slutsatssökande (3):

1. Hur ser samhällskunskapsundervisningen ut inom en svensk elitgymnasieutbildning?
2. Vilka förhållningssätt finns hos elitgymnasieeleverna inför läroplanens värdegrund, så som den kommer till uttryck genom undervisningen i samhällskunskapsämnet?
3. Hur reglerar dessa förhållningssätt lärarens, elevernas, skolans samt samhällskunskapsämnets möjliga positioner och konstruktioner?

Dessa frågor har ställts i samband med en etnografisk observationsstudie av elever i samhällskunskapsämnet på en elitgymnasieskola där i princip alla får högsta betyg. Jag har drivits av en förundran över hur elever på en svensk elitgymnasieskola ”blir till” inom samhällskunskapsämnet, men frågan är om det är ett tillblivande som sker eller något annat.

Den observerade skolan kallas framöver ”Särskilda läroverket”. Detta fingerade namn har inspirerats av associationer dels till läroverkstraditionen från tiden innan enhetsskolans införande, med grundskolereformen 1962. Läroverken representerade innan dess de mer statusfyllda skolorna för de välbärgade familjernas barn, främst pojkar, medan folkskolorna fanns till för arbetares barn (Larsson & Westberg, 2015). Dels är ”Särskilda” ett ordval som alluderar på ”Enskilda”, som i Enskilda gymnasiet – en stockholmsbaserad elitskola som ofta nämns inom svensk elitskoleforskning. Särskilda är också ett sätt att använda en synonym till elitstatus, utvaldhet, och markera att de som går på skolan är en speciell sorts elever.

I avhandlingens observationsmaterial beskrivs den särskildhet som fostras på skolan. Det som drivit studien framåt är mina undringar: Jag har undrat hur det varit att ”vara” där både fysiskt och mentalt, kroppsligt och sinnligt; jag har också undrat hur dessa elever, genom samhällskunskapslektionerna, formulerat sig själva och sina värderingar. Denna frågeställning står mitt i samhällskunskapsdidaktiken, i mötet mellan undervisningens ”vad” (innehåll/stoff) och ”vem” (eleven). När vi har en läroplan som på flera sätt står i konflikt med allt det som eleverna vill och är – om vi utgår från den elev som beskrivs i skolans marknadsföring – hur har de då kunnat hantera samhällskunskapsämnet, sitt lärande och det de varit och blivit till under sin skolgång? Skolans marknadsföring, i tydlig konflikt med läroplanen, leder vidare till frågan om elever ”får lov” att vara lyckade, framgångsrika och statussökande inom det svenska skolsystemet. En del skolpolitiska debattörer hävdar att den svenska jämlikhetstanken hindrar elever från att vara framgångsrika, i samma andetag som en typiskt svensk ”jantementalitet” kritiserar. Införandet av spetsutbildningar vid utvalda gymnasieskolor är en politisk reform som denna debatt utmynnat i (Dodillet, 2017). Dessutom: är inte framgång och konkurrens egentligen en del av skolans mål och ideal för alla elever och skolor att sträva efter? Är inte skolan till stor del ett samhällets sorteringsverktyg (Persson, 2014)? Intåget av det entreprenöriella lärandet är en strömning som sänder den signalen:

Numera har utbildning allt mer kommit att ses som ett *private good*, det vill säga som en språngbräda för individen, snarare än som ett *public good*, med fokus på fundamentala och sociala rättigheter för samtliga medborgare. (Dahlstedt & Fejes, 2018a, s. 134)

Dahlstedt och Fejes ger ovan en förklaring till hur ett jämlikhets- och solidaritetsfrämjande värdegrundsarbete, i linje med läroplanen, kan manövreras till en övergång mot elitfostran. Denna avhandling vill veta mer om hur legitimeringen av elevernas och skolans identiteter sker utan att det uppstår en offensivt synlig kontrast inför skolans styrdokument. Ett möjligt svar kan vara att det inte finns någon konflikt. Mellan raderna kan läroplanen läsas som positiv inför den typ av skola jag studerat. Både granskningar och politisk skoldebatt vittnar om att det finns en efterfrågan efter just denna skoltyp och att elitelever är en sorts idealtyp. Sortering och urskiljning av de särskilda kanske egentligen är önskvärd?

Frågor som har riktning mot studiens syfte och som drivit processen med avhandlingen vidare rör makt, överordning och framgång. Jag har undrat vad framgång i skolan består av; om skolans vinnare och framgångsrika alltid är lyckliga, överordnade och i positioner inom utbildningsområdet som väcker en avund hos mindre framgångsrika; om framgång alltid är eftersträvansvärt eller om det finns uppoffringar som görs på vägen mot det vi betraktar som skolframgång. Detta leder till följdfrågor om vilka dessa uppoffringar i sådana fall är; om skolframgång till och med bidrar till olycka och upplevelser av misslyckande; eller är det en entydigt triumfatorisk berättelse av succé som skrivs? Analysen av materialet som vittnar om elitelevernas kroppsliga disciplin-

ering, i strävan efter en icke-kroppslighet, ger en smärtsam bild som åtminstone inte talar ett entydigt triumfatoriskt språk om uppnådd lycka.

Studiens bidrag

Studien bidrar till forskning om samhällskunskapsämnets didaktik, medborgarskap, samt de vetenskapliga fält som ägnar sig åt demokrati och jämlikhet i skolan. Utöver detta görs ett bidrag till forskningsområdet makt och skola, elitskoleforskning samt forskning om alienation som teoretiskt begrepp. Gemensamt för forskningsbidraget till samtliga områden är att jag anlägger ett elevcentrerat fokus och placerar utrymme för styrning – makt – även inom räckhåll för elever, inte bara som endimensionellt placerat i lärarens eller skolledningens hand. Inte heller placerar jag maktutövningen på en kommunal eller statlig nivå utan snarare som en komplex samverkan mellan näringslivsintressena för en vinstdriven skola i perspektiv till elevernas intressen att bli – vara – en del av en elit genom sin skolgång.

Ur ett didaktiskt perspektiv är det elevernas förhållningssätt inför samhällskunskapsämnets stoff, som jag riktat in mig på. Studien är elevcentrerad, ämnesinriktad och har ett fokus på läroplanens värdegrund. Om vi letar utanför samhällskunskapsämnets didaktik så finns det fler studier av vem-frågan, exempelvis i Maria Ternings (2016) diskursanalys. Men då saknas de ämnesdidaktiska perspektiven. Anna Harrie Johnsson (2011) visar att frågan om ”vem” är underbeforskad inom samhällskunskapsämnets didaktik. Att ha eleven i fokus har varit angeläget eftersom det redan finns en hel del studier av samhällsämnet som ägnar sig åt lärarens arbetssätt (Jonasson Ring, 2015; Karlefjärd, 2011; Lindmark, 2013; Morén, 2017; Odenstad, 2010; Olsson, 2016; Sandahl, 2011). Nora Elise Hesby Mathé (2019) är en norsk kollega som nyligen börjat åtgärda bristen på studier om elevers perspektiv på demokratisk utbildning inom samhällskunskapsämnet. Även min nära kollega Katarina Blennow (2019) konstaterar i sin utbildningsvetenskapliga avhandling inriktad mot samhällskunskapsämnets didaktik att vem:et behöver beforskas i högre utsträckning. Våra avhandlingar skiljer sig åt genom att hon gjort en undersökning av samhällskunskapsämnet i heterogena grupper av elever, medan jag har hållit fokus på en elevgrupp som manifesterar homogenitet. Vårt gemensamma intresse för den didaktiska vem-frågan förenar våra synsätt på ämnets mest angelägna fokus. Trots elevfokus är det oundvikligt att notera lärarens arbete utifrån den roll som eleverna möjliggör för läraren att spela, vilket min och Blennows (2019) empiri visar.

Samhällskunskapsämnets didaktik utifrån dess medborgarbildande funktioner har berörts av Sandahl (2015) när han skriver att elever behöver möta andra, bli störda och förändras, utvecklas och bli något annat än socialiserade in i en befintlig samhällsordning. Han är enig med Englund (2005) i kritiken av att synsättet att skolan främst är en socialisationsfabrik där samhällsordningen konserveras. De menar båda att det i samhällskunskapen finns möjligheter för eleverna att bli något annat än vad de redan

är. I Kurt Wickes (2019) avhandling skildras däremot hur samhällskunskapsämnets läroböcker snarare reproducerar det rådande: eleverna fostras in i en liberal demokratiordning som exempelvis framställer civil olydnad och direktdemokrati som problematisk och det representativa systemet som det enda rationella statsskicket. Detsamma beskrivs av Magnus Persson (2018) när samhällskunskapsämnet ”uppskissas” utifrån de behov och intressen som finns i det samtida samhället. Persson hänvisar detta upptäckande till frånvaron av akademisk disciplinär hemvist för ämnet, vilket möjliggör ett ämne som kan förändras utifrån dagsaktuella samhällsfrågor och samtida politiska intressen. I min studie har jag sett exempel på de reproducerande drag Persson och Wicke beskriver snarare än exempel på Sandahls och Englunds samhällsförnyande och elevförändrande samhällskunskapsämne. Denna avhandlings analys visar hur en monokrom enhetlighet och homogen grupp elever blir till det som de redan förväntas bli, de blir till samma som sina föräldrar, som andra elever på skolan blivit och de blir på det sätt som skolans marknadsföring utlovat.

Wicke är inne på ett ämnesspecifikt problem som sällan beskrivs i samhällskunskapsdidaktisk forskning men som ger en förklaring till den idealistiska men reproducerande position av att uppmuntra elevers samhällsengagemang i en demokratins tjänst som jag, och troligtvis även andra samhällskunskapslärare, uppfyllts av. Enligt Wicke är reproduktionen av det rådande ett stort problem i läroböckerna i samhällskunskap. Wicke avslutar sin avhandling med nedanstående formuleringar om samhällskunskapsämnets didaktik, ord som denna avhandling gör en kritisk utveckling av:

[...] det förutsätter en diskussion om frågan vilken typ av medborgare samhällskunskapsämnet vill utbilda, och hur mål och medel ska förhålla sig till varandra. Med tanke på samhällets förändringstakt finns ett antal skäl att utbilda medborgare som gestaltar morgondagens samhälle, snarare än att utbilda medborgare som reproducerar dagens kunskaps- och föreställningssystem.

En annan demokratiutbildning är möjlig.

Och troligen även nödvändig. (Wicke, 2019, s. 259)

Han beskriver möjligheterna för samhällskunskapsämnet att synliggöra perspektiv och skapa förutsättningar för informerade ställningstaganden hos eleverna. Detta förutsatt att man erkänner ämnets performativitet, hur ämnet görs, hur ämnet gör politik och reproducerar diskurser. Detta genom en argumentation om en framtidens utbildning för ”morgondagens samhälle”. Han besvarar dock inte frågan om vad morgondagens samhälle skulle kunna bestå av, vilket gör uttalandet till mer av en punchline än ett konkret förslag.

Mina resultat är uppseendeväckande i perspektiv till den forskning om skola och medborgarskap som gjorts i Sverige, eftersom brister på dessa områden ofta tillskrivs elever med låga studieprestationer. Hos Wicke förläggs brister i demokratifostran i läro-

böckerna, vilket är ett ovanligt grepp. I perspektiv till den elitskoleforskning som studien bidrar till är resultaten förhållandevis lika andra studiers resultat. Det som separerar min studie från annan elitskoleforskning är att jag i största möjliga mån har navigerat undan de positioner av elitförakt och elitbeundran som stundtals präglar studierna i den tidigare forskningen om elitskoleelever.

Avhandlingen utgör ett bidrag till den forskning som strävar efter att förstå skapandet av jämlik utbildning utifrån befintliga ojämlikheter genom fokus på att synliggöra mekanismer hos överordnade snarare än underordnade. I metodöversikten *Research Methods in Education* (Cohen, Manion, & Morrison, 2011, s. 108) skildras hur forskning om utbildning kan motiveras genom strävan att förstå maktens dynamiker i klassrummen. De menar att etnografisk forskning gör detta med tjocka beskrivningar av den sociala interaktionen i klassrummet, en metodologi som avhandlingen följer. Bidraget till den etnografiska vetenskapen består av en metodologi anpassat efter att studera ”uppåt”, eftersom studiet av eliter och privilegier erbjuder andra villkor än den mest välbekanta etnografien gjord i anslutning till underordnade, utsatta eller icke-eman-ciperade grupper. Mer om detta tas upp i de metodresonemang som följer inom kort.

Ett forskningsområde som avhandlingen angränsar till ägnas åt lärarens och skolans maktutövning utifrån ett kritiskt perspektiv på maktutövning, styrning och reglering (Bartholdsson, 2008; Dolk, 2013; Granath, 2008; Persson, 2014). Min studie är inspirerad av dessa kritiska analyser men riktar intresset åt utrymmet för styrning som eleverna använder sig av. Elever betraktas ofta som maktlösa, underordnade och utlämnade, vilket på många sätt är fallet med tanke på deras status som omyndiga, underåriga, med skolplikt. Deras position som beroende av vårdnadshavares omsorg och inramade av skolans samt lärarnas styrning i form av exempelvis scheman, lektionsupplägg och läxor, är ytterligare aspekter av frånvaro av autonomi. Denna studie säger inte att detta inte stämmer, men vill trots maktlösheten hos skolelever visa på passiv styrning utförd av de elever studien fokuserat på.

I Arendts (2006 [1961]) diskussion om utbildning, som också inspirerat Biesta (2011), beskrivs en maktordning med varning om en förstörande kraft som elevernas nya bidrag till världen bär med sig. Även om detta synsätt på unga elever är kraftigt drama-tiserat, så finns det något i Biestas och Arendts ”Becomings”, eller ”Not-yetness” (ännu icke tillblivna), som lyfter en annan maktordning än den mest uppenbara i ett klassrum: det vill säga maktordningen bestående av att läraren bestämmer, betygsätter och sätter villkoren för eleverna. Dessa balanserande villkor av ömsesidigt beroende, reglerande och kontrollerande parallellt med tillåtande och utrymmesskapande uttrycks:

Because the world is made by mortals it wears out; and because it continuously changes its inhabitants it runs the risk of becoming as mortal as they. To preserve the world against the mortality of its creators and inhabitants it must be constantly set anew. The problem is simply to educate in such a way that a

setting-right remains actually possible, even though it can, of course, never be assured. Our hope always hangs on the new which every generation brings; but precisely because we can base our hope only on this, we destroy everything if we so try to control the new that we, the old, can dictate how it will look. Exactly for the sake of what is new and revolutionary in every child, education must be conservative; it must preserve this newness and introduce it as a new thing into an old world, which, however revolutionary its actions may be, is always, from the standpoint of the next generation, superannuated and close to destruction. (Arendt, 2006 [1961], s. 189)

Arendt skriver med omsorg om själva samhället och dess överlevnad och det skräckinlagande dilemma som beroendet av de nya (eleverna) sätter hos de gamla (lärarna) och i det befintliga samhället. Hon visar en komplexitet i detta när hon beskriver hur risken för samhällets utslocknande är lika stor om de nya utsätts för kvävande auktoritet som om de nya får friheter bortom deras förmågor att hantera. Potential till maktutövning finns både i de gamla och hos de nya, beroende av vilken del av samhällets överlevnad som behöver stärkas: förnyelsen eller bevarandet.

Denna studie visar hur lärare och elever växlar i relation till grad av styrning över andra och sig själva – dvs. grader av maktutövning. Eleverna och läraren spelar på olika sätt med de skrivna och oskrivna läroplanerna. Det är ovanligt att dessa aspekter tematiseras inom forskningen. Men analyser av relationen mellan makt och maktlöshet, utsatthet för lärares och skolors styrning som parallell till elevers makt, återfinns i den elitskoleforskning som avhandlingen gör ett bidrag till. En av de mest citerade elitskolforskarna är Khan (2011), vars studie av privatskolan St. Paul's har ett antal likheter med den studie jag gjort. Han undersöker hur den som tillhör elit i skolan befinner sig i en tillvaro av lätthet, enkelhet och att alltid passa in – ett liv fyllt av "ease". Med det menar han en sorts lätthet, enkelhet, en sorglös och spontant otvungen hållning som ger intryck av att vara medfödd men på ett välförtjänt sätt baserat på elevernas egna individuella handlingar. Att alltid vara rätt, oavsett social situation, är karaktäriserande för eliteleven enligt Khan.

Hos Adam Howard (2010), en annan amerikansk forskare som gjort en större studie av elitskolor, finns liknande fynd. Hos honom finns emellertid ett större fokus på själva undervisningen av elitelever och på villkor för lärande än hos Khan. Min studie befinner sig i mellanrummet mellan Howards och Khans studier eftersom den involverar både identitet (elitelevroller) och klassrumsarbete. Men studien skiljer sig från båda genom sitt fokus på just samhällskunskapsämnet. Howard berör brister i inläring av fakta om ojämlikhet hos eliteleverna, medan Khan tar ett större principiellt grepp över tillvaron och skolkulturen på St. Paul's. Ett luftslott av kunskap byggs på St. Paul's, skriver Khan, när han observerar stora kunskapsbrister i en påstådd kunskapens högborg. Han menar att det finns en sorts falsk överenskommelse om hur svårt och hårt det är att studera på St. Paul's, när det han observerar snarare handlar om att erövra ett sätt att tala och att på andra sätt gestalta lätthet i alla sammanhang.

Genom min studie har jag gjort några fynd som kan bidra till ökad förståelse av vad som gör och inte gör eliter. Jag tycker själv att ett av mina intressantaste fynd är den nedslagna sorg som en elev ger uttryck för när han inser att han inte fått det betyg han önskat. Denna episod återges i detalj i slutet av nästa avhandlingsdel (del II). Där beskrivs hur hela hans fysiska person krymper och nästan försvinner när vetskapen om att han inte duger slår honom. Det är i alla fall så jag tolkar hans kroppsspråk när han just fått besked om betyg av läraren. Jag tänker på smärtan i detta, pressen att finnas på en skola där framgång och hög prestation tas så för givet att en vetenskap om att inte nå tillräckligt långt blir ett så hårt slag: det slår så hårt att hela personen omintetgörs. Det sociala sammanhanget, den sociala tillhörigheten till skolan han gått och trott att han hört till sjunker undan och gör att marken ger vika under hans fötter. Det som bevittnas är ett utdrag ur observationerna som representerar ett uttryck som mycket sällan visas under observationerna. Men när observationer likt denna görs blir det tydligt vad som tas för givet och vad som är ett undantag: att visa sig inte vara den uppenbart framgångsrika som lyckas med sina studier är det som inte "får" hända på den observerade skolan. Undantagen synliggör regeln.

Elitskoleforskningen har en tendens att främst rikta sitt fokus mot kommunala skolor och äldre institutioner, medan det som skett under den senare tiden ofta slinter undan från forskares lupp. Börjesson et al. (2016) genomför en genomgång och presentation av läget för den svenska elitskoleforskningen. Med Börjesson et al:s terminologi så synliggör min studie konstruktionen av en meritokratisk skolelitism, genom ett socialt elitskap. Dessutom visar studien hur en funktionell elitproduktion görs (jfr. Bourdieu & Passeron, 1990). En viss hemmablindhet finns i denna forskning eftersom den hävdar att elitskolor, med undantag från de få internatskolorna, framförallt existerar i Stockholms- och Uppsalaregionen. Något förvånande är Donald Broady en av de som arbetat tillsammans med Börjesson, Broady beskrev redan 1998 beskrev Kate-dralskolan i Lund med elitskolebegreppet (Broady, 1998b, s. 24).

Börjesson et al. (2016) nämner också att det sker en tillväxt av nyetablerade privata skolor som ägs av vinstdrivande företag: "who in many cases proclaim themselves to be elite schools" (s. 102). Denna karaktäristik är träffsäker, och det är just en sådan sorts elitskola jag studerat. Därför har jag valt att låta första rubriken i Del III lyda "I elitskoletraditionens skugga". Min studie har gjorts på den grupp som Börjesson et al. beskriver, men att dessa skolor är nyetablerade är en beskrivning som inte riktigt stämmer idag. Många av de privata elit-friskolor som finns har startats samtidigt som friskolereformen genomfördes. Flera av dem varit verksamma i snart tjugo år, vilket knappast bör betraktas som någon ny företeelse i skollandskapet. Det är hög tid att det genomförs studier som ser på de representationer av eliter som finns på dessa skolor där idéer av elitskap frodas i gemenskap med ett högt söktryck och ett maximerat betygssnitt. Att det också kombineras med börsnoterade ägare och vinstdrivande verksamhet är ytterligare en komplex aspekt som bildar ett sammanvävt sammanhang för elitideal (se ex. Dahlstedt & Fejes, 2018b).

Att relatera alienation till överordning, lycka, framgång och positioner utifrån vilka det är möjligt att påverka såväl sig själv som andra är ovanligt i tidigare forskning om alienation. Det är främst underordnade, utsatta, maktlösa och individer definierade av misslyckanden som brukar relateras till alienation. Denna avhandling gör ett bidrag till ett annat sätt att använda begreppet analytiskt. Den karaktär som eleverna odlar på skolan får effekter på skolans och lärarnas utrymme att arbeta med ämne och värdegrund. Den studerade skolan rekonstruerar en viss sorts elev, en typ av ordning och en variant av skolkultur som präglas av disciplin, reglering och kontroll. Dessa reglerande ordningsskapande mekanismer beskrivs och analyseras med hjälp av begreppet alienation. Olika sätt att använda alienationsbegreppet har bearbetats för att kunna analysera den avsiktliga självalienerande elevidentitet som observerats: det handlar om både alienation från skolan, från samhället, från kroppen och från det gemensamma. Med andra ord: en alienation från samhällskunskapsämnets innehåll.

Alienation som teoretiskt verktyg för analysen har utarbetats med både socialfilosofisk input från Rahel Jaeggi (2014), klassisk alienationsteori så som den skildras hos sociologen Joachim Israel (1971, 1982), och samtida sociologisk behandling av begreppet. Den sistnämnda rekapituleras koncist av Lauren Langman och Devora Kalekin-Fisher (2015). Användningen av alienationsbegreppet i de sista delarna i avhandlingen bidrar till forskningen eftersom den knyts an till en empirisk studie utan att alienation reduceras till kategorier som mäts och bockas av, vilket ofta gjordes under andra hälften av 1900-talet (Williamson & Cullingford, 1997). I del III återfinns en för-djupning av dessa resonemang, liksom i den avslutande diskussionen i del IV.

Forskning om medborgarskap och samhällskunskapsutbildning har ofta politiska tendenser i såväl forskningsintresse som -ambitioner. Internationell forskning som exemplifierar detta återfinns i handböcker om undervisning i samhällsämnena, utgivna av de stora förlagen Palgrave och Routledge (Levstik & Tyson, 2008; Peterson, Hattam, Zembylas, & Arthur, 2016). I dessa dominerar amerikansk forskning med ambitionen att skapa social rättvisa genom att studera och uppvärdera de som underordnats i samhället. Hantering av samhällets etniska, sexuella och funktionsmässiga mångfald är exempel på frekvent förekommande pedagogiska aspekter som analyseras i perspektiv till utbildning om demokrati och medborgarskap. Ambitionen är då att främja en jämlikhet utifrån studiet av de som inte når höga skolresultat på grund av exklusion, diskriminering eller andra negativa särbehandlingar och utsattheter. Denna avhandling skriver under på dessa perspektiv på medborgarskap och undervisning om samhället, men bidrar med en annan sida av sammanhangen: den sida som ofta i korthet berörs som utbildningssystemets vinnare. I enighet med redaktörerna för *Eliter i Sverige* (Eriksson et al., 2018) menar jag att vi behöver en hel bild av ojämlikheten för att kunna förstå mekanismer för inkludering och exkludering. I denna hela bild ingår även elit-skolor som för en näst intill osynlig tillvaro inom skolforskningen jämfört med många andra skolor. I del III visas hur det osynliga präglar många eliter som ska verka utan att synas (Hellström, 2013). Denna avhandling arbetar med att medvetande- och synliggöra några aspekter bakom denna osynliga verkan.

I en svensk forskningskontext återfinns några ytterligare relevanta synsätt. Hos utbildningsfilosofen Sharon Todd (2008) sker en vandring från lärande *om* den andre för att bidra till social rättvisa till att lära *av* den andre. Även om hon förändrar positionen inför den andre så är det ändå den andre som ställs framför den förste när ett lärande i linje med etiken i läroplanens värdegrund ska främjas. Ambitionen är att bidra till jämlikhet och främja demokrati i skolan. Hos Nihad Bunar, Ove Sernhede (2013) och deras kollegor skildras en social ojämlikhet orsakad av ökande klyftor i spåren av införandet av de marknadsstyrda skolvalfrihetsreformer. De beskriver hur vinnare och förlorare, stigmatiserade och utsatta samt privilegierade och idealiserade skapas i en sorts "ojämlik urban geografi". "Vinnarnas" ambivalens inför sin avsiktliga segregering nämns och sätter ett visst fokus även på deras erfarenheter, men utan att lämna "de andra" utanför analysen. I deras forskning ligger fokus på segregationen och hur den görs: de befinner sig i mellanrummet mellan stökiga och ordnade skolor och gör en viktig jämförelse mellan olika typer av skolors etniska och sociala sammansättningar.

Hos andra inom den svenska forskningen finns en stark kritik av det samtida skol-systemets utformning och effekter. Pedagogern Carl Anders Säfström (2015) argumenterar för en *Jämlikhetens pedagogik* när han opponerar sig mot den "naturalisering av ojämlikhet" (s. 129) som sker genom skolsystemet. Han beskriver, med avstamp från teo-retikerna Jaques Rancière och Biesta samt Mouffés postpolitiska koncept, att en annan pedagogik i dissensus hellre än konsensus är möjlig och skulle kunna bidra till en frigörande jämlikhet. Vidare skriver han att "jämlikhet inte bara är ett politiskt mål att sträva efter för skolan i ett demokratiskt samhälle, utan [...] en nödvändig utgångspunkt för möjligheten till både ett demokratiskt samhälle och en utbildning värd sitt namn" (s. 129).

Denna avhandling för inte fram någon ny sorts pedagogik eller nya former för utbildningssystemet, utan erbjuder i stället en analys av en typ av utbildning som finns inom vårt nuvarande system men som sällan skildras i forskningen. Eventuellt är Säfströms jämlikhetspedagogik ett medel för att förändra de ojämlikhetsfrämjande effekter som den studerade skolan uppvisar, eller så är det en kombination av Bunar och Sernhedes kartläggning samt Säfströms pedagogik som kan leda mot metoder för förändring. Men inom ramarna för avhandlingsarbetets samhällskunskapsdidaktik ryms inte en föreskrivande undervisning, så som det didaktiska begreppet använts i en anglo-amerikansk kontext (Hansén & Forsman, 2017). Samhällskunskapsdidaktiken har istället fungerat som ett forskningsperspektiv och som en avgränsning av avhandlingens undersökningsintresse, med inriktning mot frågor om undervisningen som har intresse för frågor om vem, vad och varför snarare än undervisningens hur-frågor.

Varför studera eliter?

De perspektiv som är en del av detta avhandlingsprojekt ligger i linje med sociologen Alvin W. Gouldners (1973) kritik av kollegan Howard S. Becker. Becker blev känd för

sin bok *Outsiders*, publicerad första gången 1963 eftersom han där inleder studiet av avvikelse. Själv menade han att han studerade sådant som bemärkts som dåligt av samhället, snarare än avvikelse. Gouldner menar att Becker, liksom andra delar av den sociologiska Chicagoskolan, gör en sociologi av avvikelse och underordning som bär med sig en problematisk partiskhet:

I have acknowledged a sympathy with the underdog and with impulses to conduct researchers from his [sic.] standpoint. Yet in searching for the justification of my sentiments I must also candidly confess that I see no special virtue in those who are lacking in power or authority, just as I see no special virtue that inheres in those who possess power and authority. It seems to me that neither weakness nor power as such are values that deserve to be prized. (Gouldner, 1973, s. 35)

Gouldner skriver vidare att även de som definieras som överordnade kan vara lidande, att även de underordnade kan vara överordnade i vissa situationer. Han liknar Beckers intresse för att beforska ”underdogs” med ”the anthropologist’s (one-time) romantic appreciation of the noble savage” (s. 37). Enligt Gouldner finns det såväl etnocentrism som en osmaklig samlarestetik bakom fascinationen för avvikaren. I detta sammanhang problematiseras forskarens identifikation med de beforskades lidande inom forskningen inriktad mot ”the underdog”. Han anklagar Becker för att utöva en sorts essentialistisk exoticism, en invändning som påminner om kritiken i Edward B. Saids (2016 [1978]) postkoloniala klassiker *Orientalism*. Gouldner skriver: ”Insofar as this school of theory has a critical edge to it, this is directed at the caretaking institutions who do the mopping-up job, rather than at the master institutions that produce the deviant’s suffering” (1973, s. 39).

Med Said motsvaras studiet av ”master institutions” av det framväxande fältet för vithetsstudier. Liksom den forskning jag ägnar mig åt med Gouldners terminologi kan sägas fokusera på ”master institutions” och ”overdogs”. Hur och i vilken mån dessa delar av samhället orsakar lidande för avvikande återstår dock att undersöka.

De klassmässigt synliga statusmarkörerna bland observationsstudiens elever speglar tillhörighet till en del av samhället där det finns – eller i varje fall ges sken av att finnas – stora ekonomiska tillgångar. Utöver Gouldners argumentation kan ingången till avhandlingsarbetet motiveras med den logik Bob Pease följer i sina slutsatser i *Undoing Privilege: Unearned Advantage in a Divided World*:

Just as systems of oppression operate at personal, cultural and structural levels, privilege is reproduced at these levels as well. This means that if the eradication of oppression requires us to transform material conditions, demystify culture and empower those who are oppressed, then complementary strategies need to be developed to address the reproduction of privilege by those in dominant groups. [...] structural and discursive levels of privilege are sustained and reproduced by

the conscious and unconscious beliefs and the habitual practices of individuals in privileged groups. (Pease, 2010, s. 169f)

Med Peases terminologi kan denna studie sägas vara en kompletterande studie med ett annat syfte än att stärka förtryckta; snarare är syftet att förstå och avmystifiera villkor för överordning, makt och privilegier. Pease argumenterar för att det är möjligt att förstå motstånd till politiskt agerande, motvilja inför att vara aktiv och motvilja – eller till och med avsmak – inför att se sig själv utöva ett medborgarskap på ett sätt som förnyar och förändrar världen utifrån en omtanke inför världen och det gemensamma. När privilegier finns i ens liv kan intresset för att förändra de egna dominanta positionerna antas inte vara så stort, om vi följer hans retorik.

Cohen, Manion och Morrison (2011) skildrar i sin omfattande översikt också hur forskning ofta tenderar att rikta intresset neråt, på de maktlösa, snare än på makten, vilket i sin tur kan bidra till att maktlösas förhoppningar om att forskningen ska skapa förbättringar för deras livsvillkor utnyttjas. Det fokus som finns i denna avhandling kommer inte falla i detta etiska dilemma även om det finns andra mer problematiska etiska aspekter att diskutera.

En av de klassiska texter som har varit viktigast för forskare med den undersökande blicken riktad ”uppåt” är antropologen Laura Nader. Hon skrev 1972 sin essä *Up the Anthropologist: Perspectives Gained From Studying Up*. Nader betonade vikten av att även studera åt sidan och nedåt för att få en hel bild, vilket separerar hennes analys från såväl elitforskningen som från Peases forskning. Eftersom Nader skrev sin uppmaning för över trettio år sedan kan en omfattande forskningsproduktion av emancipatoriskt syftande studier med fokus ”nedåt” förklara de olika synsätt på hur privilegier bör studeras som finns hos Nader, Pease, Howard och Khan, om de två sistnämnda får representera elitskoleforskningen (Howard, 2008; Khan, 2011; Nader, 1974; Pease, 2010).

Inom svensk utbildningssociologi finns också detta intresse: Anne-Sofie Nyström (2012) ägnar sin avhandling åt studier av privilegier i skola, hon använder Pease för att resonera om överordning. Hon citerar ett stycke ur inledningen av Pease bok som betonar vitsen med att studera normer, privilegier och makt i form av sådant som betraktas som framgång eller misslyckande, normalitet och avvikelser:

The normativity of privilege means that this becomes the basis for measuring success or failure. Those who are not privileged deviate from the norm. Normative standard leads to the negative valuation of difference. Since the privileged are regarded as normal, they are less likely to be studied or researched because the norm does not have to be marked. [...] The normativity of privilege provides some insight to the process of “othering”. (Pease, 2010, s. 13)

Nyström håller med Pease om att samhällets dominansrelationer utmanas genom att ”de processer som upprätthåller överordning” (s. 256) synliggörs. Peases kritik av att studera neråt liknar tidigare nämnda Gouldners argument: att denna typ av forskning

inte skapar någon förändring eller bidrar med någon ny kunskap. Han har likheter med Gouldners studier av "master institutions" i sin plädering för det stora värdet av projekt där utrymmet för underminering av dominerande kollektivs privilegier undersöks på ett strukturellt plan.

Pease har många poänger i sina diskussioner som detta arbete kan anslutas till, men att det alltid är norm att anses som privilegierad är något som denna studie förhåller sig mer ambivalent till: Även om privilegier, makt och status skulle kunna ses som norm i ett avseende, så är det inte den vanligaste positionen för genomsnittet av människor i vårt samhälle, eller i skolan heller för den delen. Att vara privilegierad socio-ekonomiskt kan definitivt betraktas som en norm, eller kanske ännu mer av ett ideal, i vissa sammanhang och i synnerhet på Särskilda läroverket. Men vad som är norm varierar beroende av sammanhanget. I analysen som förs fram i denna avhandling har ambitionen varit att det ska bli tydligt hur överordning i form av en identitet som elit-skoleelev, och ett slags självvalt utanförskap vilket jag analyserar med alienationsbegreppet, karaktäriserar dominans och bevakning av privilegier på en skola som säger sig vara den bästa skolan.

I denna studie är det inte någon direkt empowerment av de som är en del av studien som görs. Studiens ingång är att vara kritisk inför de fenomen som är synliga på skolan och föreställa sig hur en annan skolform hade kunnat generera färre bidrag till ett ojämnt samhälle med växande klyftor. Cohen, Manion och Morrison (2011) skriver att planering av forskning hänger samman med kunskapssyn och verklighetsuppfattning. Därför menar de att det är viktigt att veta vilket paradigms ens forskning hör till. Denna avhandling hör hemma i det paradigms de benämner "ideology critique":

An ideology critique paradigm rests, in part, on an ontology of phenomena as organized both within, and as outcomes of, power relations and asymmetries of power, inequality and empowerment, and on an epistemology that is explicitly political, critiquing the ideological underpinnings of phenomena that perpetuate inequality and asymmetries of power to the advantage of some and the disadvantage of others, and the need to combine critique with participatory action for change to being about greater social justice. (Cohen, Manion & Morrison 2011, s. 116)

Det är en empowerment av den som inte är närvarande på skolan som studien skulle kunna bidra till. På så sätt kan denna avhandling sägas vara en del av ett ideologikritiskt paradigms.

För att göra förflyttningen från min individuella erfarenhet av arbete som gymnasielärare i samhällskunskap till något större som var intressant att forska om och borra vidare i inspirerades jag av den elev vars svar på en fråga jag citerat i del 1 av förordet samt i avhandlingens inledning: en elev som anser sig inte spela någon roll och som inte bryr sig om att den inte spelar roll. Min känsla av överraskning när jag blev mottagaren till ett sådant meddelande, i kontrast till idealismen i läroplanen, ledde vidare mot undersökningar av icke-engagemang, motstånd, ovilja att vara engagerad

och vad den oviljan kan bero på. Törnqvist (2018) beskriver en snarlik paradox, eller spänning, på en skola där inriktningen är mot global rättvisa samtidigt som det som faktiskt sker på skolan är en elitproduktion. Hon skriver: "[...] a radical left-wing orientation is recognized as a value, transformable into marks of status and success" (Törnqvist, 2018, s. 2). På skolan jag studerat finns en besläktad spänning mellan vad värdegrunden i läroplanen säger och vad skolans former uppmuntrar till, men den blir försvagad i perspektiv till den faktiska skolkulturen och den elit(re)produktion som sker. Hur dessa förhållanden uttrycks på skolan skildras i avhandlingens del II.

Att elitskolor är något skapat och inget naturgivet är temat för Maxwell och Aggleton (2016). De skriver att privilegier bibehålls och ofta förstärks, men att de samtidigt hela tiden reproduceras och skapas. Att det finns elitskolor är ingen evig sanning utan det finns en möjlighet att skolsystemen skulle kunna se ut på ett annat sätt än vad de gör. För att dessa möjligheter ska bli verklighet behöver praktiker som sker dagligen inom elitskolor studeras ytterligare. Sådana studier bör analysera hur särskiljning mellan elit och icke-elit sker, enligt Maxwell och Aggleton. De ger uttryck för en entusiasm över detta framväxande vetenskapliga fält och det ljus som håller på att falla över de tidigare mörkare sidorna av "cultural and social reproduction that elite forms of education bring about and achieve" (Maxwell & Aggleton, 2016, s. 195). De australiensiska elitskolforskarna Jane Kenway och Aaron Koh (2015) ger uttryck för en snarlik entusiasm över ett framväxande forskningsintresse för elitskoleforskning inom vetenskaps-samhället.

1985 skrev Peter W. Cookson och Caroline Hodges Persell *Preparing for Power. America's Elite Boarding Schools*, ett verk som varit betydelsefullt för att förstå elitskolor. 25 år senare formulerar de sina resultat från studierna av över 50 internatskolor som boken redogör för på följande sätt:

The essential finding of the study was that elite schools play a critically important role in the reproduction of the upper class and what C. Wright Mills (1959) referred to as the power elite. [...] Recent ethnographies of elite boarding schools suggest that the space of the school remains as cloistered and 'bubble-like' as ever. (Cookson & Persell, 2010, s. 14f.)

Idag frågar de sig hur mycket av detta system som kvarstår och hur mycket som har förändrats i takt med att samhället förändrats. De menar att en hel del har förändrats, men att det ändå är mycket som är konstant. Skolan jag studerat är också en bubbla eftersom de ordningar och logiker som finns innanför portarna skiljer sig dramatiskt från det samhälle som finns utanför byggnaden: en stad präglad av heterogenitet, höga ljud och en mängd olika intryck när det gäller både människors smak, stil och språk. I bubblan innanför portarna däremot dämpas ljuden och homogeniteten av ljusa färger och mjuka ljud slår emot den som färdas mellan staden utanför och skolan innanför.

Den australiensiska utbildningsvetaren Howard Prosser (2016) menar att studiet av elit behöver ett ökat klassmedvetande och att det finns ett behov av elit-klassanalys. Liksom hos Khan (2011) finns en argumentation om att ojämlikhet och elit hänger tätt

samman: Prosser skriver att studier av eliter särskilt handlar om karaktären hos en pågående social ojämlikhet skapad genom makt och rikedom. Han menar också att elitutbildning blivit en vara genom de bilder av elit-tillvaro som skolorna presenterar. Det är, som Prosser ser det, forskares skyldighet att genom klassmedvetna studier av elitutbildningar medverka till att ojämlikheten motverkas. Howard (2008) är en av de forskare i området som uppfyller Prossers önskemål och gör en analys som utgår från klass, en studie som också har ambitioner att medvetandegöra om klassformationer i elitskolor på ett sätt som bidrar till förändring. Howard använder sig av argument utifrån ett möte med pedagogen Freire. Det mötet handlade om att väcka kritiskt medvetande – för allas skull – enligt argumentationen för att beforska eliters undervisning. Här för han ett didaktiskt resonemang om undervisningens former för elitelever:

Affluent students need educators committed to working toward critical consciousness as much as do poor students (the oppressed), and no matter where we teach we must remain committed to liberatory learning. His [Freires] response urged me to develop a larger scope for my commitments to social justice. I would eventually understand that my commitment to equity-seeking change in education was a commitment to the education of the affluent as well as to the education of the poor. (Howard, 2008, s. 11)

Howard argumenterar utifrån uppfattningen om att ett jämlikt samhälle är bäst för alla inblandade, även för de som är överordnade i ett ojämlikt samhälle (jmf. Wilkinson & Pickett, 2009). Khans resonemang om en sociologi om eliter rör samhällsstrukturer av ojämlikhet och tillvaron utanför klassrummet snarare än just själva mikrohandlingarna i undervisningssituationerna och lärandet av skolämnena:

[...] a sociology of elites is to contribute to understandings of inequality. The vast majority of research in this area is done on the poor – and for good reason. But in shining the light upon elites I hope to remind readers that poverty is not an aspect or property of poor people but a relationship that the poor are in with the rest of society. The same can be said of elites. Elites are elites not because of who they are but because of who they are in relation to other social actors and institutions. Elites are made. (Khan, 2011, s. 204f)

Det är just görandet av eliter som Khan beskriver. I min studie finns Khans aspekter av större ojämlikhetsförstärkande strukturer så som de konstrueras i och genom undervisningen och elevens vem (tillblivelse), men jag har också Howards (2010) fokus på vad som lärs och inte lärs samt ett intresse av undervisning och dess mikrohandlingar.

Hos Gaztambide-Fernández (2009) blir synen på att forska ”uppåt” problematiserad. Han resonerar på följande sätt utifrån vem han är och hur hans forskarposition varierar:

Indeed, one of the central challenges of this work stemmed from the fact that I – a light-skinned Puerto Rican male with well-educated, middle-class parents – was in some sense looking “up” at the educational experiences of students at an elite boarding school in the United States. Yet this formulation is simplistic. The power relations that shaped my work were far more complex than metaphors of verticality allow – If anything, I might say that I was researching up, down, sideways, and all around. (s. 222)

De sista orden i blockcitater ovan ekar av Naders (1974) uppmaningar. Den position av varierande över- respektive underordning som präglat Gaztambide-Fernández arbete har likheter med hur jag positionerar mig under min studie. I avsnittet som följer om ”Studiens genomförande” skildras detta ytterligare. Relevant för detta avsnitt, som motiverat studiet av eliter, är att Gaztambide-Fernández gör en maktanalys med fler dimensioner än att en studie av eliter sker uppåt eller nedåt. Som han beskriver det är det snarare tal om en ”all around”-position under det etnografiska studiet av en elit-skola. Maktrelationer är mer komplexa än att ett håll visar riktningen upp medan ett annat håll visar riktningen ner. I mitt fall handlar det exempelvis om överordning som forskare, underordning som forskare i lågstatusvetenskap (åtminstone utifrån elevernas perspektiv), underordning i ekonomisk klass men överordning i kulturell social klass.

Den brittiska skolforskaren Stephen J. Ball har resonerat om framtiden för forskningen om elitskolor. Liksom i detta avhandlingsarbete hävdas att forskningen om utbildning generellt sett är dålig på att komma ihåg att forska på eliter, forskning ”nedåt” är vanligare. Han skriver: “For very good reasons educational researchers have been preoccupied with explaining disadvantage and the negative consequences of educational inequalities rather than trying to understand and explain privilege” (Ball, 2015, s. 69). Likheten i ordvalet mellan Ball och Khan i blockcitater på föregående sida är uppseendeväckande. Ball skriver att detta är en generell sociologisk tendens, trots den tradition av att studera eliter som vuxit sig allt starkare de senare åren. Han skriver också att det finns ett stort behov av fortsatt forskning i området. Närstudier av elit-görande, undersökning av vad elitskolor gör med maktordningen och hur dessa skolor formeras på olika sätt i olika sammanhang är exempel på sådant som behöver göras. Detta är ett undersökningsområde som det finns för lite sammanlagd kunskap om inom utbildningsvetenskaperna. Denna avhandling följer uppmaningen om att bidra till det utbildningsvetenskapliga forskningsfältet om elitskolor.

Självalienationens samhällskunskapsdidaktik

Denna avhandling har ett forskningsperspektiv som vuxit fram uppstått inom och mellan den tidigare forskningen i samhällskunskapsämnet didaktik, elitskoleforskningen samt teorier om alienationsbegreppet. Detta mellanrum har jag valt att kalla för ”Självalienationens samhällskunskapsdidaktik”. Mitt bidrag i relation till

tidigare forskning handlar, som redan angivits i syftesbeskrivningen, dels om att göra en samhällskunskapsdidaktisk forskning med ett elevnära perspektiv, dels om att bidra med en samhällskunskapsdidaktik som har relevans för de särskilda didaktiska villkor en vinstdrivande elitgymnasieskola erbjuder. Kunskaper om självalienationens samhällsdidaktik har relevans för elitskolelärares arbete med undervisning i samhällskunskapsämnet. De har även relevans för elitgymnasieelever och deras anhöriga som kan ta del av tidigare outtalade aspekter av deras position och roll för undervisningen, utbildningen, skolan och samhället i stort.

Det perspektiv som finns i denna studie saknas i den tidigare forskningen inom de vetenskapliga fält som den bidrar till: I den tidigare forskningen som berör skola, undervisning och samhällskunskapsämnet tas medborgarskapets villkor, jämlikhet och allas lika möjligheter upp. Men sällan problematiseras komplexa aspekter av jämlikhet och lika demokratiskt aktivt deltagande. Ofta konstateras en brist på demokrati och brister i värdegrundsrelaterat arbete på inspekterade skolor, denna brista används sedan som grund för utformningen av Skolverkets allmänna råd och ytterligare granskningar av Skolinspektionen. Att det outtalade tvånget till aktivt deltagande bär med sig en ofrihet som skaver antyds inte, med undantag i Wickes (2019) kritiska avhandling. När det rör alienationsbegreppet dominerar en uppfattning av alienation som något som alltid berör ”den andre” eller ”dem”, aldrig ”den förste” eller ”oss”. Medborgarskap och demokratifostran strävar alltid efter mer deltagande, ökad kommunikation och främjad demokratisk jämlikhet. Men det förutsätter att blicken vilar på en ”underdog”. I denna studie är det inte en klassisk underdog som står i fokus. Detta är en studie av något annat som behöver förstås utifrån andra föreställningar än det emanciperande eller frigörande.

Bakom det forskningsperspektiv som utvecklats under avhandlingsarbetet finns en kritisk fråga inför det befriande i undervisningen – vilket är behovet av att befria de elever som redan betraktar sig själva som de friaste, med bäst livschanser och mest valmöjligheter? Hur befrias den elitelev som alienerat sig själv från just de aspekter som syftar till frigörelse? Howard (2008) citerades tidigare i detta kapitel när han resonerade om ”liberatory learning”. Han argumenterar för att välbärgade elever behöver lärare hängivna inför att lära ut kritiskt medvetande minst lika mycket som de fattiga eleverna. Men hur ska detta kunna åstadkommas när det finns en distans och en separerande, särskiljande logik, i form av alienation, mellan eleverna och ämnets värdegrundsrelaterade innehåll? Det är en fråga som inte vare sig ställs eller besvaras inom den tidigare forskningen, men som aktualiseras inom denna avhandlings pärmar.

I nästa kapitel skildras forskningsprocessen och hur studiens avgränsningar och inriktningar växte fram. Där skildras vilken typ av skolelit som slutligen hamnade i studiens centrum. En elit som analyseras i relation till tidigare forskning om elitskolor i del III.

STUDIENS GENOMFÖRANDE

Nedan skildras studiet av eliter i korthet. Sedan beskrivs de val av etnografiska förhållningssätt som gjorts. En utökad berättelse om forskningsprocessen visar vilken typ av elit som avhandlingen studerat. Detta visar hur en inledande bred förstudie resulterade i en avgränsad inriktning på en elitskola. Slutligen redovisas avhandlingens metoder i anslutning till forskarens principer.

Hur studera eliter?

Denna studie är en studie av de roller som visas upp, det som varit observerbart på Särskilda läroverket, främst i klassrummet för samhällskunskap. Hur elevernas faktiska livssituationer, villkor och erfarenheter ser ut har inte undersökts på något mätbart sätt. Däremot har elevernas uttryckta gemensamma föreställningar om sig själva observerats, utifrån detta dras sedan slutsatser om hur de är, vad de gör, vad de vill och vad skolgången innebär – vilka de blir.

I min studie har jag varit lik en fluga på väggen och min position som forskare är positionen av att ha fått tillträde till att vara där, men inte att vara en aktivt handlande aktör i klassrums- eller skolarbetet. Khan (2011) har en helt annan position. Han är alumnielev på skolan han studerar, han är anställd som lärare och lever samt undervisar på internatskolan han studerar under studiens genomförande. Han har fått förtroende, han går in i och påverkar sitt fält på ett sätt som jag inte gjort. Positionen för honom är den av en total "insider". Därför finns också möjligheten för honom att provocera fram material som antingen underbygger eller underminerar de hypoteser han arbetat med under studien. Han gick först på skolan som elev, och känner skolan utifrån den positionen, sedan gjorde han sin etnografi som lärare med en auktoritär maktposition. Det finns stora fördelar med hans sätt att arbeta, men att utföra lärararbete och att genomföra en etnografisk studie på samma gång är en utmaning: frågan är om han inte blev distraherad från att göra sina observationer under tiden då han undervisade.

Både Khan och Howard (2010) har gjort stora etnografiska studier. Howard har låtit sitt arbete sträcka sig över sex år av datainsamling. Han har besökt många olika skolor

och gjort åtskilliga olika typer av materialinsamling. Han skriver i inledningen att han inte direkt hade någon design utan att han bara hämtat mer och mer material vilket i efterhand inte är ett arbetssätt han rekommenderar. En ytterligare likhet mellan Khan och Howard är att ingen av dem valt att hitta på namn på skolorna de studerat. De skiljer sig åt från forskning om elitskolor där fingerade namn används och där det finns en försiktighet i att återge detaljer som avslöjar vilka skolorna och eleverna är. Hos Gaztambide-Fernández (2009), vars etnografiska undersökning om elitelevers identitet nämndes i avhandlingens inledning, har internatskolan fått ett fingerat namn. I min studie har jag, i likhet med Gaztambide-Fernández, valt att hitta på ett skolnamn: Särskilda läroverket. Vissa detaljer har jag utelämnat för att inte göra det allt för lätt att räkna ut var jag genomfört min studie. Men det är inte helt omöjligt att ta reda på var jag har gjort. I avsnittet om forskareetik något senare i detta kapitel resonerar jag vidare om detta. Till skillnad från Gaztambide-Fernández föredrar jag att skriva om elevroller snarare än om identiteter, eftersom forskningen om identiteter de senaste åren omfattar många fler aspekter än det jag fokuserar på i min studie om elevroller.

I valet av hur studier av eliter ska genomföras behöver det finnas en föraning om vilken typ av kritik ens studie kan komma att utsättas för. Khan och Howard har båda gjort omfattande, nyanserade och gedigna etnografier av elitskolor. Deras studier breddar och fördjupar förståelsen av vad som sker inom dessa speciella skolformer och vad vi behöver forska vidare om. Trots det har de blivit kritiserade. Khan för sin brist på nyanser och anknytning till forskning om ras och etnicitet och Howard för sin cementerade utifrån-position (Dimitriadis, 2009; Moore, 2011). Min huvudsakliga utmaning har varit arbetet med att förmedla en balanserad variant av förståelse och kritik av det jag studerar. Jag har blivit utmanad att vare sig bländas av de vackra fasader och höga prestationer som målas upp, eller att vara överkritiskt skeptisk inför de privilegier som eleverna lär sig att ta för givet och det etiskt-moraliska ansvar som de förknippas med. Det gäller att separera struktur från individ, fenomen från enskilda aktörer. I den första delen av del III visas hur den tidigare forskningen ibland kantrår åt det ena eller det andra hållet.

Etnografi är den vanligaste metodologin i vetenskapliga studier av elitskolor (Kenway & Koh, 2015). Eliters språk, estetik och andra identitetsformande aspekter hos elitskolorna kommer att hamna i fokus för olika typer av kvalitativa metoder för studier av eliter framöver, menar Kenway och Koh (2018). De skriver att etnografien har varit den metod som krävts för att öppna upp fältet men att det börjar bli läge för andra metodologier att ta över. De föreslår en elitskolegenealogi som behövlig ny metodologisk väg, men som jag ser det behöver inte en etnografi utesluta genealogi. Särskilt inte inom den teoretiskt informerade etnografi som Trondman och Willis (2002) pläderar för.

Khan (2011), liksom en majoritet av andra som studerar elitskolor, inspireras av sociologen Pierre Bourdieu (1996) *The State Nobility*, en samling av studier av franska elitskolor. För att få bränsle till sin undersökning av elitskolor ställer Khan sig den Bourdieu-inspirerade frågan: "How is it, in short, that as the world around us seems to

change, *who elites are* seems to stay the same”? (Khan, 2011, s. 81) Den amerikanska sociologiprofessorn Steven Lukes ställer sig istället frågan ”hur får man människor att frivilligt foga sig i dominans?” (2008, s. 17). Med den frågan fokuserar Lukes på funktioner hos de som inte är eliter istället för fokus på de som är eliter. I sitt förslag på rimligt sätt att besvara frågan menar han däremot att det är av stor vikt att förstå flera dimensioner av makt. Makt blir mångansiktigt i ett samhällssystem som på ett tve tydigt sätt skapar vinnare och förlorare, där även de som inte hör till eliterna på olika sätt kan gynnas eller på andra sätt ändå får – eller tro sig få – någon form av utbyte av de villkor som råder.

Likartade frågor bottenar denna studie i. De som studerar eliter visar i sin forskning på tendenser av icke-förändring, konservatism, reifikation, verifikation och förstärkningen av den hierarkiska samhällsordningen trots ett föränderligt, demokratiskt, jämlikhetssträvande samhälle. Händelserna runt Svenska Akademin (med start hösten 2017 och pågående kris en bit in på 2019) väcker en hel del associationer till forskningsfältet för kritisk maktforskning. Krisen startade med ett me too-uppprop, med anonyma vittnesmål om sexuella trakasserier och en stor uppmärksamhet i media som följd (Luik, 2017). Detta ledde till att åtskilliga ledamöter hoppade av sina uppdrag och därför ställdes nobelpriset i litteratur för 2018 in. Frågor om makt, förändring och anpassning, konservativa spelregler som möter krav på demokrati och transparens, och de krafter som spjärnar mot ändringar av ordningen, aktualiseras både på en elitskola och inom en elitkulturinstitution som Svenska Akademin. Det är inte heller särskilt enkelt att avgöra om en kvinnlig lågavlönad poet med hög finkulturell status har mer eller mindre möjligheter till maktutövning än en massiv manifestation av medialt uppmärksammade exklusiva knutblusbärare; vad som sätts i rörelse, vad som förblir konstant och vilka som för synliga och osynliga kamper mot varandra är svårt att avkoda och aldrig rationellt synligt utifrån.

Etnografisk metodologi

Det syfte och de forskningsfrågor som presenterats visar att intresseområdet för forskningen i vid bemärkelse hör till forskning om människor. Avhandlingen befinner sig i ett tvärvetenskapligt samhällsvetenskapligt fält. Utbildningsvetenskapliga institutionen i Lund är förlagd vid de humanistiska och teologiska fakulteterna, en anslutning till humanistisk forskning har varit avhandlingsarbetets fysiska miljö.

Avhandlingen strävar efter att försöka förstå, inte efter att förklara eller säkerställa orsakssamband, enligt samma kunskapssyn som sociologerna Martyn Hammersley och Paul Atkinson representerar:

[...] the value of knowledge that ethnography can provide must not be underestimated; and there is a genuine danger of this in a world where the primary emphasis is on doing rather than knowing, and therefore in the rhetorical power of words rather than on their representational capacity. A reflexive ethnography implies a commitment to the value of understanding human social life; even while recognizing the limits to such understanding and to its power in the world. (Hammersley & Atkinson, 2007, s. 236)

Forskningen i avhandlingen kategoriseras som kvalitativ och gör anspråk på att beskriva en plats, en tid och en sammansättning av människor. Avhandlingens metodologi ansluts till den typ av studier som benämns etnografiska, som handlar om att förstå det sociala livet. Etnografi är en bred kategorisering av forskning som ägnar sig åt att beskriva (grafi) en grupp människor (etno) utifrån plats och/eller position. Själva skrivandets roll i etnografien har uppmärksammats i etnografiska metodhandböcker, som de brittiska etnograferna Martyn Hammersley och Paul Atkinson skriver ovan så står själva ordens möjligheter att representera kunskaper om det sociala livet står i centrum av etnografins bidrag.

Den undersökning som genomförts under avhandlingsarbetet lever i stora drag upp till den brittiska sociologen Karen O'Reillys (2004) beskrivning av minimikriterier för en studie enligt etnografisk metodologi. En halv sida nedan O'Reillys lista återfinns ytterligare en lista med liknande sammanfattning av etnografins krav, med vissa skillnader. De kriterier O'Reilly listar är att forskningen som kallas etnografisk åtminstone bör:

- utvecklas innehållsligt och formmässigt under studiens gång ("iterative-inductive")
- använda sig av flera metoder
- innebära direkt och bibehållen kontakt med och observation av människors vardagliga handlande, med forskaren som observatör, lyssnare och frågeställare
- producera ett rikt skrivet material som respekterar omfattningen i människors erfarenheter
- erkänna teorins roll för analysen
- erkänna forskarens roll
- betrakta människor som delvis objekt delvis subjekt (O'Reilly, 2004, s. 3 [min översättning])⁶

I detta kapitel beskrivs genomförandet på ett sätt som visar hur undersökningen påverkats av empirin, samtidigt som jag redan hade en hel del frågor och funderingar inför observationerna. Det är inte tal om en grundad teori, men inte heller om ett hypotesprövande. Metoderna har varit flera, även om de deltagande observationerna har varit den främsta metoden. Observatörsrollen har varit bibehållen, men relationen till människorna har varit komplex eftersom studiet av eliter, studiet "uppåt", har andra

förutsättningar än studiet av icke-eliter. Detta återkommer jag till inom kort. Det skrivna materialet är omfattande, vilket kan noteras av läsaren under läsningen av del II. Teorins roll blir aktualiserad efter empirin, med undantag för den etnografiska teorin. Teori har spelat stor roll för analys, men den har också avgränsats utifrån empirin. Min forskarroll har hanterats självkritiskt just i relation till O'Reillys sista punkt ovan: att människor blir betraktade delvis som objekt och delvis som subjekt under det symboliska våldsutövande som all forskning på människor utgör. Med vilken rätt sker observationerna och vad är det som syns och inte syns utifrån just min forskarblick som samhällskunskapslärare, kvinna, vit, medelklass och akademiker?

När det handlar om en utbildningsvetenskapligt relevant etnografi, av Birgitta Kullberg kallad "Didaktisk etnografi" (2014), ser listan snarlik ut. Några punkter är omkastade och vissa aspekter är mer utvecklade hos O'Reilly, andra mer utvecklade hos utbildningsvetaren Geoff Troman och hans redaktörskollegor vid tidskriften *Ethnography and Education*. Deras lista består av vad de menar är de viktigaste delarna av etnografi:

- the focus on the study of cultural formation and maintenance;
- the use of multiple methods and thus the generation of rich and diverse forms of data;
- the direct involvement and long-term engagement of the researcher(s);
- the recognition that the researcher is the main research instrument;
- the high status given to the accounts of participants' perspectives and understandings;
- the engagement in a spiral of data collection, hypothesis building and theory testing – leading to further data collection; and
- the focus on a particular case in depth, but providing the basis for theoretical generalization. (Troman, Gordon, Jeffrey, & Walford, 2006, s. 1)

Det sist nämnda i listan ovan är extra viktigt för min studie. Som visas framöver utmynnade forskningsprocessen under förstudien i att hitta det "fall" som studien fokuserat på – "focus on a particular case in depth" är en etnografisk regel som denna studie lever upp till. I kapitlet om processen skildras också hur studien utvecklats under studiens gång, hur kontakten upprätthållits samt hur min position som forskare sett ut under observationerna. Studien har sträckt sig över en längre tidsperiod och har fokuserat på skolvardagen under lektionerna i samhällskunskap: inget har iscensatts under observationerna, endast "naturalistiska" observationer har gjorts. Sist men inte minst har skrivandet av fältanteckningar resulterat i den typen av rikt material som båda listorna ovan beskriver som karaktäristiskt för ett material från en etnografisk studie. Den svagaste punkten för avhandlingens studie utifrån listan ovan är punkten om de perspektiv och självförståelser som finns hos deltagarna i studien. Jag har observerat utifrån en distans. Min "flugan-på-väggen"-position är en etnografi av eliter, inte av det klassiska underdog-subjektet. Etnografiska studier vill ofta bidra till emancipation,

något som blir komplext i studiet av eliter. O'Reillys (2004) beskrivning av hur människorna i studien delvis är subjekt delvis objekt, är mer överensstämmande med min studie än den höga statusen för deltagarnas egna synsätt som Troman med flera förespråkar. Även om jag i slutet av studien gör en värdering av min egen distanserade observatörsposition som snarlik den distans som också finns i de observerade skolrelationerna.

Detta avhandlingsprojekt har drivits av en teoretisk och empirisk sammanvävning. Paul Willis och Mats Trondmans etnografiska manifest om en etnografisk metodologi blir relevant för studien i denna avhandling eftersom de skriver fram en försiktig kritik av den klassiska etnografien. När etnografi beskrivits som att ta del av en vardag, bygga "levd erfarenhet", och göra sammanställningar av ett material som främst består av empiri, argumenterar Willis och Trondman för en etnografi som också förenas med teori: "Ethnography and theory should be conjoined to produce a concrete sense of the social as internally sprung and dialectically produced" (2002, s. 395). Denna avhandling har en prioritering av observationsmaterialet i framställningen genom att den andra avhandlingsdelen låter läsaren möta en etnografisk berättelse. Samtidigt finns en omfattande teoretisk utveckling av alienationsbegreppet och elitskoleforskningen i del III, vilket bygger den teoretiskt informerade etnografi som Willis och Trondman förordar.

Willis och Trondman presenterar fyra aspekter av etnografisk forskning som de värnar särskilt för, innan de lanserar sin vision för etnografien kallad "TIME." Deras etnografi adresserar sammanvävningen mellan empiri och teori i det analytiska arbetet genom att erkänna teori som "*precursor, medium, and outcome of ethnographic study and writing*". De sätter "kultur" i etnografins kärna och argumenterar för ett kritiskt fokus under såväl forskning som skrivande. Slutligen menar de att etnografien också ska visa intresse för policy och politik. De avslutar resonemanget:

This does not mean that TIME [a theoretically informed methodology for ethnography] can provide more "scientific truth" compared to other methodologies or theories or whatever. TIME has to move with all that moves it. But in doing so, it might provide a usable methodology for investigating constraints and possibilities in social reality, for exploring margins of freedom as the future as well as the past embedded in the present. The crisis of the social sciences need not be an unending crisis. It is possible to regain a critical and dialogical consciousness. (Willis & Trondman, 2002, s. 396-401)

Liksom Hammersley och Atkinson (2007) beskriver Willis och Trondman en metodologi som inte resulterar i ett större sanningsvärde än andra undersökningar, däremot ser de etnografien som användbar om forskaren vill föra fram en kritisk förståelse av sociala verkligheter.

Ball (2006) har en svävande formulering av vad etnografi är som kompletterar den bild av etnografisk forskning som skildrats hittills. Han skriver: "Data does not speak for itself, analysis is not simply a matter of 'revealing' structures and patterns, ethnographic analysis is as much an art as it is a science." (s. 4) Att etnografi, liksom all kval-

itativ forskning, är lika mycket konst som vetenskap skrevs ordagrant på samma sätt av O'Reilly (2004) två år tidigare. Trots att hon erbjuder en lista på krav för etnografier, så gör hon samma svävande beskrivning som Ball om etnografien som en konstform. Willis för ett liknande resonemang i sin *The Ethnographic Imagination* (P. E. Willis, 2000), där konst ses som liv och liv är etnografi. Detta sätt att resonera om etnografi är vanligt inom metodologisk litteratur. När Ball (2006) beskriver forskningen som en sorts kon-trollerad galenskap och etnografien i synnerhet som en kreativ personlig process, skriver Trondman (2008) om etnografien som en avancerad hjärtkirurgi där plack, trånga kärl och by-pass operationen får symbolisera etnografins olika karaktärer: den gode, den onde och den fula. I hans utvecklade pjäs av metafor-konstruktioner får den etno-grafiska metoden spela rollen som kroppens hjärta.

Mitt arbetssätt har inte varit fullt lika lekfullt och kreativt som ovanstående, även om en mängd prövande metaforer steg för steg har strukits ur avhandlingsmanuset. Ett arbetssätt som korresponderar väl hur Walford rekommenderar en etnograf att förhålla sig till sin process:

Ethnographers stress that we move within social worlds, and that to understand the behavior, values and meanings of any given individual (or group), we must take account of their cultural context. In this respect, ethnography balances attention on the sometimes minute everyday detail of individual lives with wider social structures. [...] An ethnographer will try to define a particular culture by asking questions such as 'What does it mean to be a member of this group?' and 'What's going on here? How does this work?' and hopes gradually to come to an understanding of 'the way we do things around here'. (Walford, 2008, s. 7)

I mitt avhandlingsarbete har jag befunnit mig i mängder av olika mellanrum. Statsvetenskapens dominerande metodologi som det deskriptiva, förvaltningsrelaterade, perspektivet på forskning och kunskapsintresse å ena sidan. Å andra sidan sociologins mer metareflekta filosofiskt inspirerade teoretiserande om det sociala samspelet och samhället. Från andra hållet kommer pedagogikens fokus på teorier och filosofiska idéer om lärande i kontrast till ett praktiskt utförande av undervisning. Det mer politiskt präglade ämnet utbildningsvetenskap har ett ännu mer inskräpft forskningsobjekt: lärandet inom verksamheter som sysslar med utbildning. Didaktiken förstärker ytterligare metodik genom sina praktiska ambitioner om att berätta hur det är och vad som fungerar, åtminstone inom den angloamerikanska traditionen (Hansén & Forsman, 2017). Alla dessa olika vetenskapliga fält finns i ett sammanhang av skoldebatt som vill att forskningen ska bidra till det som fungerar, det som kommer att ge effekt och förbättra resultat. Som kontrast hörs ibland pedagogikämnet protester genom en kamp för att ägna sig åt det ovissa, det vi inte vet ger resultat men som eventuellt kan vara oss till nytta i en oviss framtid – en sorts forskning för forskningens skull men med en potential att erbjuda en räddning i en kaotisk framtid vi inte anat. Att navigera mellan dessa minerade fält och hitta ett eget utrymme har varit spännande. Etnografien har erbjudit en väg genom dessa områden eftersom den erbjuder en teo-

retiskt informerad studie av sociala praktiker. De tillsynes naiva frågor som finns i slutet av blockcitatet ovan skapar en möjlighet för undersökning av det som händer, det som görs och hur saker och ting verkar fungera.

Det finns en grupp forskare som genom stora internationella projekt ägnat sig åt att göra etnografiska studier av elitskolor på en global skala. De argumenterar för att det metodologiskt är nödvändigt med globala studier på många olika platser för att kunna säga något om elitskolor som har större bäring än en nationell kontext (Kenway et al., 2018). Min forskning är just en sådan nationellt fokuserad studie som de betraktar som närsynt och mindre förnyande för etnografin generellt och studiet av eliter rent specifikt. Jag tänker att de har en poäng i sin kritik av att mycket forskning är för lokal, knuten till västvärlden och engelskspråkig kultur. Det är viktigt att se de transnationella strukturer som Kenway och hennes kollegor resonerar om, samtidigt ser jag inget skäl till att en och samma forskare ska göra samtliga studier. I Kenways grupp finns många olika forskare med olika anknytningar, genom samarbete hittar de likheter och olikheter mellan olika elitskolor i olika delar av världen. Den studie som återfinns i denna avhandling är fokuserad på en djupare beskrivning av en avgränsad grupp elever inom ett ämnes lektioner. Sådana små studier har också ett värde för att i slutändan kunna göra de större kopplingarna och analyser av globala skeenden som förenar skolor runt jordklotet. Det upplägget jag har valt, att på djupet undersöka ett begränsat område, är mer förenligt med de etnografiska metodologiska val jag gjort.

Forskningsprocessen

Denna avhandling utgår framförallt från en observationsstudie. Observationerna har gjorts på en skola vars elever tillhör en elit, förutsatt att toppbetygsresultat för både nyantagna och utexaminerade elever tas som intäkt för elevernas elitstatus. Vad som betraktas som "elit" skiljer sig åt i olika sammanhang – vardagligt motsvaras elitbegreppet av de allra bästa i ett avgränsat sammanhang. Inom den tidigare forskningen finns de som menar att elitskolor ska vara avlägset belägna, ha parkliknande trädgårdar, vara katedralskolor och ha höga inträdesavgifter samt kräva att eleverna klär sig i skoluniform. Ofta förutsätts också elitelever tillhöra ekonomiskt privilegierade grupper (Börjesson et al., 2016; Howard & Gaztambide-Fernandez, 2010, s. 196). För denna avhandling har jag valt att använda ordet elitskola i anslutning till den mer vardagliga betydelsen. Törnqvist (2018) skriver att det är karaktäristiskt för eliter att ha ett sinnelag av lätthet, berättigande och driv ("ease", "entitlement" och "drive"). Den grupp studenter som studerats under detta avhandlingsarbete lever upp till en sådan beskrivning, speciellt under studiens första år. Observationsstudiens senare fynd visar en något mer komplex situation under den yta av lätthet, berättigande och driv som noterades i fältanteckningarna innan studien borrade djupare i vad som egentligen skedde under observationerna och hur det kunde begripas.

De två underrubriker som följer närmast presenterar hur avhandlingen vuxit fram under de år som arbetet pågått. Avhandlingen består av både en empirisk studie av en gymnasieskolas samhällskunskapsundervisning i en skolklass, och teoretiska studier. De teoretiska fördjupningarna och den empiriska undersökningen har skett parallellt och har lett vidare i en spiralrörelse. Växelverkan mellan empiri och teori bildar materialet för diskussionen som avslutar avhandlingen. Jag har inte arbetat steg för steg och sedan lagt allt samman, utan arbetet har följt ett forskarideal om lyhördhet efter vad som behövs utifrån sådant som överraskat eller förvirrat mig, det jag inte begripit eller känt igen. Jag har inte varit helt olik de antropologer som reste till (för västvärlden) okända delar av världen för att upptäcka nya sätt att leva och tänka. Men jag har letat efter det okända på en plats som på väldigt många sätt varit bekant och välkänd för mig. Forskarens överväganden har gjorts när jag som observatör noterat både ett främlingskap (en främling i elitsammanhang) och en tillhörighet till fältet (tillhörighet som lärare och akademiker), ofta genom en och samma rörelse.

Framöver problematiseras avhandlingsarbetets process och det sker ett löpande resonemang om för- och nackdelar med de val som gjorts under arbetets gång. Först av allt sker en tillbakablick till en för- eller pilotstudie som resulterade i ett beslut om att avgränsa studien till att enbart observera elitelevernans samhällskunskapslektioner. Efter denna tillbakablick sker en fördjupning i hur synen på eliter förändrats under observationernas gång och hur den huvudsakliga studien lagts upp rent konkret. Den process som skildras i detta kapitel är en bakgrundshistoria till det syfte och de frågeställningar som presenterades i slutet av förra kapitlet. Forskarens aspekter återfinns också i kapitlet.

Från undervisning till observation

Första gången jag provade på att göra observationer av undervisning i samhällskunskap hade jag bara varit borta ett par månader från mitt arbete som gymnasielärare. Att åter träda in i ett klassrum där samhällskunskapsämnet stod på schemat, men som observatör i stället för som undervisande lärare, innebar att jag behövde hitta till en ny klassrumsposition. Jag var van vid att dela på utrymmet i klassrummet med aktiva elever, så det svåra var inte att förlora huvudrollen i rummet. Däremot var det stundtals svårt att inte rycka in och komplettera när mina undervisningsideal för ämnet krockade med det som pågick i klassrummet. Å ena sidan innebar detta en lättnad eftersom jag kunde släppa kontrollen och ansvaret för lektionens genomförande. Å andra sidan fick jag i början av observationerna arbeta med att trycka undan en kittlande undervisningsnerv.

Mitt intresseområde rörde sig i inledningen av studien runt de demokratianknutna, värdegrundsutvecklande aspekterna av samhällskunskapsämnet. Som gymnasielärare hade jag i flera omgångar varit involverad i värdegrundsarbete med fokus på skoldemokrati. Skolinspektionens skarpa kritik av skolornas värdegrundsarbete under början av 2010-talet, och de underkännanden av likabehandlingsplaner som skedde åren innan

dess, hade gjort många skolor nervösa och därför skapades utrymme för min del att få en del av dessa uppgifter inom lärartjänsten (Skolinspektionen, 2012). I mina planer för forskningen hade jag detta skolutvecklingsarbete med mig. Det ämnesinnehåll i samhällskunskapen som betonade "aktivt medborgarskap" fångade mitt intresse eftersom jag såg ett spänningsfält mellan tvång av att vara aktiv och delaktig i kontrast till elevernas motivation och intresse – mina elever ville hellre arrangera spelkonvent och skolbal än engagera sig i elevkåren och delta i kommunens ungdomsparlament. När mina elever kom till samhällskunskapslektionerna med föreställningar om ett samhälls-ämne som endast handlade om statsvetenskaplig förvaltningsteori ville jag möta med en idealistisk presentation av det aktiva, möjligheten att påverka och göra skillnad och spela roll. Det var för att förändra samhället och för att göra en annan värld möjlig som jag valde att bli lärare. Jag ville att mina elever skulle känna hopp, tilltro och entusiasm, precis på samma sätt som mina egna samhällskunskapslärare hade gjort för mig. Men en elevs cyniskt dräpande kommentar (se förordet) fick mig att upptäcka hur naivt hegemonisk min syn på demokrati i skola var, och hur bokstavligt jag arbetade utifrån styrdokumentens krav på deltagande, krav på att vara aktiv och krav att vilja påverka samhället inom dess konventionella ramar (vilket inte är särskilt underligt om lärare betraktas som närbyråkrater som hos Jarl & Rönnerberg, 2015). Därför började jag tänka i banor av elevers motstånd, viljan (och rätten) att vara passiv och inaktiv och inte påverka utan främst följa med eller kanske till och med spjärna emot sådant som skolans värdegrund säger att alla ska agera aktivt för.

Min plan var att göra en första studie på prov för att dels hitta en observatörsroll som skulle passa den fortsatta studien, dels observera likheter och skillnader mellan olika typer av skolor och utbildningar. Detta för att sedan formulera ett relevant syfte och konstruktiva frågeställningar att arbeta vidare utifrån. Jag ville pröva på en observatörsroll för att se om jag skulle få syn på något annat än sådant jag redan sett som lärare, men var också intresserad av hur mina observationer kunde komplettera den tidigare forskningen om samhällskunskapsämnet. Jag hade planer på att besöka både fristående och kommunala skolor och både de som hade högst och de som hade lägst meritvärden bland sina elever.⁷

Under min första termin som forskarstuderande, våren 2013, fick jag tillträde till tre skolor efter att jag skickat ut åtskilliga förfrågningar om att göra en pilotstudie: två från kommunala barn- och fritidsprogram vid två olika kommuner samt ett samhällsprogram vid ett fristående gymnasium.

En studie av elit växer fram

I början av observationsstudien hade jag tankar på att genomföra någon slags intervention, att avbryta arbetet som pågick på något sätt för att prova på att skapa förändring. En aktionsforskande metodik hade kunnat skapa förutsättningar för en emancipatorisk forskning som jag inledningsvis var lockad av. Efter pilotstudiens genom-

förande erbjöd fynden från elitskolan tillräckligt utmanande stoff att arbeta vidare med utan att jag behövde provocera fram forskningsmaterial för att ha något att arbeta med. Därför blev detta en avhandling om en elitskolas arbete med samhällskunskapsämnet. De inledande idéerna om generell jämförelse mellan olika elever på olika program ersattes av en fördjupad studie av ett enskilt fall av främst en klass på en enskild och särskild skola.

Jag besökte ett par olika barn- och fritidsklasser på två stora kommunala skolor i två olika kommuner under slutet av vårterminen 2013. Efter en snabb statistisk översikt noterade jag att meritvärdena låg i snitt på runt 160 i klassen på den ena skolan och runt 180 i klassen på den andra skolan. På den ena skolan antogs alla sökande med behörighet, på den andra låg lägsta meritvärdet på runt 100. Meritvärde på 100 motsvarar att eleverna inte har betyg i alla ämnen, men betyg i de ämnen som krävs för att ha behörighet att söka till gymnasiet.⁸

Samtidigt besökte jag ett par klasser vid samhällskunskapsprogrammet på en tredje, fristående (privat), skola. Denna skola hade det högsta snittet i sin kommun. De nyantagna elevernas meritvärdessnitt låg på över 300 poäng. Strax över 280 poäng hade de elever vars meritvärden låg lägst inom samhällsprogrammet på skolan. Ett slutbetyg med näst högsta betyg (B) i alla ämnen på grundskolan resulterar i 280 poäng, en poängsumma som inte riktigt räckte till för att komma in på utbildningen. Genomsnittet för elevernas meritvärde krävde i princip högsta betyg i alla ämnen utom några enstaka. Med statistiken för meritvärden som hjälp hade jag fått tillgång till två ytterligheter för genomförandet av pilotstudien.

Det som observerades var alltså två skolor med låga intag och praktisk inriktning (barn- och fritidsprogrammet) och en skola med högt intag och teoretisk inriktning. Jag besökte den teoretiska skolans samhällsprogram och de praktiska skolornas barn- och fritidsprogram. Den teoretiska skolan var fristående och de två praktiska skolorna hade kommunal huvudman. Alla observationerna utfördes under samhällskunskapslektionerna eftersom jag initialt sökte efter tecken på aktivt medborgarskap, vilket jag antog skulle finnas inom samhällskunskapsämnet. Alla tre skolorna låg inom sina städers stadsgränser. Friskolan var centralt placerad i innerstaden medan de båda kommunala, praktiska programmen var placerade i ytterkanten av sina städer. På alla tre skolorna gjordes observationerna under ett par veckors tid under maj månad när sommarlovet närmade sig.

Jag lämnade förfrågningar om att få genomföra observationsstudien till både kommunala och fristående skolor med både lägst och högst intagningspoäng. Av skolorna med höga intagningspoäng var det endast den fristående skola där jag kom att göra mina fortsatta studier som valde att besvara min förfrågan jakande. De kommunala skolorna med högpresterande elever (om höga meritvärden får definiera högpresterande) svarade inte på förfrågningarna. För de lågpresterande (om låga meritvärden får definiera lågpresterande) var det tvärtom: där fick jag tillträde till två stora kommunala skolor och dessa skolors klasser med lägst intagningspoäng. De fristående skolorna med lågpresterande elever besvarade inte förfrågningarna alls.

Mina förväntningar inför pilotstudien var att jag skulle få se elever på skolan med högpresterande som var mer aktiva och utövade mer inflytande över undervisningen. Den tidigare forskningen hade antytt att så skulle vara fallet. Ekman (2007) visar på samband mellan yrkesprogram och låg benägenhet till att rösta och få demokratiska värderingar, medan en majoritet på naturvetarprogrammet avsåg att rösta och höll med om demokratiska principer i högre grad. Lågt politiskt självförtroende var ett tydligt drag hos flickor på barn- och fritidsprogrammet. I Ekmans studie säger sig inte förstå politik. Enligt studien finns ett samband mellan kunskap om demokrati och samhällsfrågor och demokratiskt engagemang. Ett annat exempel från den tidigare forskningen jag använde mig av inför pilotstudien var en effektstudie av Klas Andersson (2012) om deliberativ undervisning. Han visar att deliberativ undervisning verkar fungera bra för alla elever men framförallt för elever på yrkesförberedande program. I Christina Odenstads (2010) avhandling skildras samband mellan kunskap och demokrati med grund i ICCS 2009 (International Civic and Citizenship Education Study, en stor kvantitativ studie av medborgarkunskaper som genomförs regelbundet, senast 2016). Det finns alltså olika slutsatser inom forskningen om resultaten för olika elever och olika sammanhang.⁹

Anledningen till att forskningen förmedlar olika budskap om kunskap om och färdigheter i demokrati har att göra med svårigheten att fastställa samband. Orsaksamband mellan utbildning och demokrati problematiseras hos exempelvis Persson (2013). Han visar att sambanden mellan medborgarskapligt deltagande och kunskap är komplexa. Det blev därmed viktigt för mig att fundera över skillnaderna mellan mina observationer och den studie Ekman (2007) gjort. Hon visade att elever på praktiska program missgynnades när det handlade om inflytande och möjligheter till påverkan. Min pilotstudie visade däremot att eleverna inte sa till om något och inte hade utrymme för påverkan på högstatusskolan. Eleverna på de praktiska lågstatusskolorna däremot, de både hördes, syntes och hade en dynamisk relation med läraren präglad av förhandling, dialog och aktivitet som oftast hade med lektionsarbetet att göra. Framförallt fanns olika grader av aktivitet och delaktighet, på många sätt inom en sorts demokratisk ordning, på de yrkesförberedande skolorna snarare än på den studieförberedande skolan.

Här nedan återges utvalda utdrag ur mina fältanteckningar som visar kontrasten mellan de olika skolorna. Kontrasten blir skarp vid en jämförelse av hur de hanterar att jag kommer och gör observationer hos dem. Trots att jag gjort flera observationer på skolorna så har jag valt dessa första möten eftersom de så tydligt visar vilken observation som lämnade förvirring och oklarhet hos mig som observatör – en observation som i sin tur ledde vidare till avgränsningar av avhandlingens studie. Utdragen har två funktioner. Framförallt visar de något som saknats i den tidigare forskningens klassrumsstudier. Dessutom visar utdragen hur det etnografiska arbetet gjorts. Den första och andra skolan är barn- och fritidsprogramklasser, den tredje är en samhällsklass på Särskilda läroverket:

1. Den första skolan jag besöker ligger i en välmående kommuns lyxigare villaområden, men utanför centrum. Denna dag känns luften mättad av syre från alla träd som just fått sina blad.

Klassen är glad och sprallig, speciellt under gruppindelningen som läraren gör strax efter min presentation. Det är inga problem för läraren att höras och leda trots detta. En av tjejerna räknar snabbt ut vilken grupp som får mest sidor i materialet (en broschyr om arbetsmarknaden) som delas ut. Hon skriker "Sug kuk" högt i klassrummet i bitterhet över att hon fått många sidor. Hon fnissar och distraherar de andra som försöker läsa, klassen blir fnissig men lugnar sig till sist. En tjej som sitter längst bak frågar mig vad jag tycker om klassen. Jag tänker till lite snabbt och får sedan ur mig "ni är glada och fina". Då säger en av killarna "jaja, forskare är forskare". En annan kille rättar "Hon var faktiskt lärare". Två tjejer går ut för att läsa, de säger att de blir distraherade från att arbeta i klassrummet. Tjejen som fnissat värst hittills säger tyst "penis". Ingen reagerar, det blir tyst och alla läser. Mina knapptryckningar på tangentbordet stör, så jag försöker skriva mer långsamt och försiktigt med mjuka knapptryckningar på min dator. En elev kommer in sent till lektionen och får broschyren de håller på med. Han står upp längst fram, men ingen verkar reagera. Han står upp och läser. Han går upp och ner längs mellan bänkarna. Tjejen som tidigare frågat om vad jag tycker om klassen frågar om jag vill ha en stol till mina fötter (jag är höggravid så hon kanske har noterat att min kropp besvärar mig på de hårda stolarna). "Åh, tack, det behövs inte" säger jag. "Åh, fjäska inte" säger en av de andra tjejerna åt den omtänksamma eleven. Eleverna går iväg i sina grupper för att jobba med uppgiften. Jag och en grupp och läraren sitter kvar i klassrummet. En tjej försöker förhandla till sig ledighet en dag, men efter lång diskussion med läraren och sina gruppkamrater kommer de fram till en lösning trots diverse komplikationer i form av studiebesök och annat. Den tjejen som redan sagt kuk och penis kallar sin gruppkamrat för hora när hon vill ha en penna.

När gruppen jobbat en stund tittar en av tjejerna på mig och säger "Nu sitter du och skriver upp alla våra svordomar", så skrattar vi tillsammans över att vi har avslöjat varandra. De pratar lite om uppgiften, men mest om andra saker. När läraren kommer tillbaka börjar eleverna fokusera igen. De har en engagerad diskussion om strejker och strejkbrytare, eleverna visar dels att de missförstått några frågor som läraren reder ut. Dels visar eleverna att de har koll på en hel del områden inom ämnet och lite tankar och erfarenheter som stärker diskussionen. Tjejen som obstruerat mest och sagt massa fula ord har också mycket tankar och åsikter. Hon refererar vid flera tillfällen till nuvarande pojkvän och före detta pojkvänner. Tjejen som använder könsord frekvent blir tillsagd av de andra tjejerna att värda sitt språk. De verkar skämmas över henne och säger åt henne att skärpa sig nu när det finns en besökare i rummet. De kallar en tjej som verkar ha lite problem med språket för "polack". "Min lilla söta polack" säger den tjejen som oftast säger fula ord, med en ton som att hon talar till ett litet barn eller en hundvalp. Tjejen som blivit kallad polack verkar oberörd och meddelar att hon skickat ett sms till sin pappa om att hon fått ett IG, två VG och resten G, hittills. Hon säger att hennes pappa har svarat "jag är stolt över

dig.” IG:t är i matte B. De pratar om hur svårt det är med matte. De diskuterar en mer välbärgad närliggande kommun där man inte ”får” ha IG i matte B, detta trots att det inte är krav för allmän behörighet.¹⁰

”Det är bara jag som har klarat provet”, säger tjejen med grovt språk till mig. Hon verkar vilja motbevisa att jag fått en bild av att hon är dålig i skolan, hon säger att hon har lätt för att klara sina studier. De andra säger att hon har fuskat, men då protesterar hon och säger att hon inte har fuskat på det provet. ”Faktiskt”.

Detta första utdrag skildrar en samhällskunskapslektion där arbetsuppgifter varvas med främst en elevs spontana höga kommentarer. Eleven känns igen från tidigare forskning: Barn- och fritidstjejerna i Fanny Ambjörnssons (2004) avhandling har liknande sätt att resonera om såväl sina kunskaper som liknande sätt att göra ogenerade högljudda, ofta sexuellt anspelade, medvetet provocerande kommentarer. Det sätt som eleverna behöver hävda sina faktiska kunskaper på grund av andras låga förväntningar på dem är samstämmigt med fynden i Carina Hjelmérs (2012) avhandling. Den offentliga debatten, skönlitteratur som skildrar skolan och mina egna erfarenheter som elev, lärarstudent och lärare har också bestått av situationer som gör det som sker på den första skolan bekant. Eleverna interagerar med varandra, med läraren och med mig som besökare. De kritiserar, provocerar, agerar frekvent på både anvisningar om vad de ska arbeta med i samhällskunskapen och på sådant som inte hör till ämnet på schemat. Det finns flera saker som är intressanta: föreställandet av att vara ointresserad av skolan som paradox till ett engagemang i undervisningen varvat med studie-misslyckande och studieframgångar skapar en dynamisk bild av en heterogen elev-grupp. Efter observationerna har jag känslan att det finns goda förutsättningar och talanger men en del utmanande villkor bland klassens elever.

2. Den andra skolan jag besöker är en sliten byggnad från 60-talet. Jag besöker skolan en strålande majdag när temperaturen spås nå upp mot 20 grader.

I slutet av min presentation inför klassen vars samhällslektion jag besöker kommenterar jag att de som är treor ju tar studenten snart. ”Äh, vaddå – grattis till arbetslöshet eller?” säger en av tjejerna i klassen. Jag svarar då (kanske överdrivet hurtigt, men utan eftertanke) ”Men det är ju ni som har den bästa utbildningen – en utbildning som leder till jobb – inte kommer ni att bli arbetslösa!” Genast ser eleverna glada ut. Jag känner mig viktig och som att jag gjort en lärarinsats, men det är ju inte därför jag är här, påminner jag mig själv om.

De som verkar ha svårast att koncentrera sig, (fyra tjejer som sitter bredvid varandra) sitter och flätar håret på varandra och pratar lite tyst. Eleverna har fått träna sig i att se samband och göra egna kopplingar enligt en samhällskunskapsmodell om orsak, konsekvens och åtgärd, som finns i många läroböcker. Läraren låter de grupper som börjat med olika samhälleliga begrepp redovisa. Läraren visar hur hon tänker, men säger att det inte är facit. En elev upprepar sedan efter en stund samma sak som

läraren nyligen sagt: "det finns inget facit egentligen". Eleverna lyssnar uppmärksamt på läraren trots att de gör annat samtidigt: två tjejer som sitter längst mot väggen kliar varandra på ryggen. Läraren berättar om prostitution och trafficking. Hon är saklig och berättar om erfarenheter från när hon arbetat utomlands och fått se olika hemiska saker. Läraren berättar om lektionerna framöver. Nu gäller det internationella konflikter. Hon berättar att de ska göra en enskild uppgift "för att se vad var och en går för". Några eleverna hurrar och några har invändningar. "Det har vi redan gjort" säger en elev oroligt. Läraren nonchalerar det och säger "nu har jag tillfredsställt er på olika sätt, muntligt och skriftligt och enskilt och i grupp, nu blir det enskilt". Läraren fortsätter raskt "Ta nu fram material så att ni kan anteckna". Någon av eleverna svarar "Alltså, vi har jättemycket nu", då säger läraren: "Jaja, men det ska vi fixa". Läraren gör en lång teoretisk genomgång och eleverna lyssnar. Läraren berättar slutligen om kolonialism – imperialism och vad man gjort med Afrika under denna tid. Tjejerna som varit lite småstökiga börjar fnissa hysteriskt och försöker kväva det. "Sluta tjejer nu har mitt tålamod tagit slut", säger läraren utan att höja rösten.

Jag märker att jag inte lyckats hänga med ordentligt i lektionen. Eleverna får lite nervösa skrattutbrott, men de kväver dem så gott de kan och försöker göra läraren nöjd. De har ett visst inflytande och kommenterar arbetet och processen samt ämnesinnehållet, men de blir också tydligt reglerade av läraren och reglerar sig själva under tiden lektionen pågår, även om de mani-festerar ointresse genom ryggkliande och hårflätande. De ger mig intrycket av att vara ömsinta och omhändertagande gentemot varandra genom arbetet med varandras hår.

Det sistnämnda uttrycket för femininitet, bestående av fysisk intimitet, ömhet och omsorg om hår, är en notering som i princip är en spegelbild av Ambjörnssons (2004) observationer på Barn- och fritidsprogrammet. Liksom på den första skolan sker här en kamp mellan fokus på ämnet och distraktioner på grund av elevernas ointresse. En attityd som känns välbekant. Min plats i klassrummet är okomplicerad och jag märker att jag dras med i elevernas distans till lärarens genomgång, trots att jag i lektionens inledning befann mig på lärarens plats och höll en presentation av mig själv och mitt arbete. Jag lämnar observationstillfället med känslan av att eleverna får kunskaper om samhället som de kommer att ha användning av. Även om elevernas engagemang i ämnet inte direkt brinner efter den undervisning de befunnit sig i. Mekanismer om hur elever på Barn- och fritidsprogrammet får ett marginellt inflytande när de vill sänka studietakt och teoretisk nivå har tidigare skildrats i Hjelmérs (2012) studie. Hon visar också hur tätt sammanknutet klass, kön och förväntad framtida samhällsposition är med grad av inflytande och påverkan på utbildningen. Jag funderar över hur dessa elever hade hanterat en friare undervisning med mer utrymme för att vara aktiv – de verkar diskussions- och debattlystna och kunniga när det handlar om villkoren för tillvaron utanför skolan, men som Hjelmér visar så sparas den typen av frihet åt naturvetarelevernas under deras sista år på gymnasiet eftersom de är de enda som anses klara av sådant. Det påminner också om hur deliberativ undervisning kategoriserats

som undervisning lämpad främst åt teoretiker, en kategorisering som Andersson (2012) kritiserar genom sin avhandling. Anderssons effektstudie visar att deliberativ undervisning kan fungera minst lika bra på yrkesförberedande som vid studieförberedande program.

På den tredje skolan är det något helt annat som jag hamnar i. Kontrasten inför de första observationsstudierna är total och både min fysiska och min sociala kropp får kämpa med att förstå och hantera de positioner jag blir en utomstående del av. Förvirringen, obehaget och känslan av att vara fel förvänar mig under observationstillfället, jag som hör hemma både i skolans och samhällskunskapsämnets värld. Vad händer här?

3. Den tredje skolan jag besöker liknar en kontorsbyggnad. Jag får känslan av att stiga in på en bank eller ett mäklarkontor. Allt är ljust, lätt, luftigt och somrigt. Jag träffar en kostymklädd lärare och ser elever som ser så mycket äldre ut än de elever jag träffat på de tidigare skolorna. Jag känner mig liten och stel i de formella kläder jag rotat fram ut garderoben. Jag tänker att denna typ av kläder inte går att ha under kommande observationer eftersom de skaver och skär sig mot hur jag är van vid att vara. Strama stela kläder finns inte i den delen av min garderob som jag använder. Jag försöker ändå bete mig avslappnat, trots att allt känns obekvämt: inifrån och ut. Trots ljus, trots luft, trots att alla verkar vuxna, svala och artiga. Jag känner mig svettig, tung och smutsig omgiven av allt annat än sådant jag känner mig bekväm med. Jag får kaffe av läraren jag stämt möte med, blir uppmuntrad att ta för mig av en perfekt nybakad scones med krämig mogen brie-ost från buffén i matsalen. Vi pratas vid och går in i klassrummet efter att ha enats om att läraren först berättar att jag är där och sedan får jag presentera mig själv.

Jag går in i klassrummet tillsammans med läraren. Jag hittar en ledig stol längst bak mot väggen. Läraren skämtar med eleverna. Fläktarna surrar och det är rätt kallt trots för-sommarvärmen utanför. Jag vill ha min jacka på mig, men märker att alla noga hänger undan sina ytterkläder så jag tar av mig trots att jag fryser i mina tunna stela kläder. Eleverna söker sig in i klassrummet och sätter sig på sina platser. De pratar entusiastiskt med varandra och håller ihop i par eller små grupper om tre-fyra personer. Killarna håller sig för sig och tjejerna för sig. Jag förvänas över att eleverna placerar sig bredvid andra med samma hårfärg – blonda på ena sidan och mörkare hårfärg på andra sidan. Eleverna kastar korta, snabba ögonkast på mig men fokuserar mer på varandra och läraren än på mig. De verkar vana vid att ha besök i klassrummet. Jag hälsar diskret med ett vänligt och öppet "Hej" till de fåtal elever i klassen som ser lite frågande på mig. Jag märker att min kropp sjunker ihop och obehaget suger från magen. Men jag försöker trycka bort känslan och rätar på ryggen för att få luft.

Det är nu ett par minuter kvar tills lektionen ska börja. Alla sitter på sina platser och läraren harklar sig högt och förklarar vad dagens lektion ska handla om. Lektionen sätter igång innan den ska starta enligt schemat eftersom alla sitter redan tysta på sina platser. Läraren skämtar lite, några elever skrattar men snabbt kommer lektionen tillbaka i spåret som läraren följer. Jag blir presenterad genom att läraren avbryter

sin påbörjade genomgång med att säga åt eleverna att jag är på besök, att jag är från universitetet och att jag ska följa dem under en längre tid framöver. Universitetet betonas som något värt att respektera, läraren uttalar uni-versitetet med långsamma stavelser och en uppsträckt hållning. Däremot nämns utbildnings-vetenskapen lite snabbare och med mindre tydlig emfas. När jag får ordet berättar jag för eleverna vad jag heter, jag nämner något kort om vem jag är och vart jag kommer ifrån och vad jag forskar om. Jag påminner dem om det brev om informerat samtycke de fått en månad innan mitt besök och delar på nytt ut brev medan jag påtalar att det är mycket viktigt att de meddelar mig om de inte vill vara en del av studien. Jag motiverar varför jag är hos dem och vad jag söker efter – jag berättar om aktivt medborgarskap, demokrati, läroplanernas skrivelser och att jag vill se hur just deras klassrum, deras agerande, gestaltar läroplanens ideal. Det tar ett par minuter. De ser intresserade, vänliga och uppmuntrande ut. De sitter lätt framåtlutade och verkar ivriga. När jag berättar att även jag, precis som de, var elev på samhällsprogrammet när jag gick gymnasiet och att jag varit lärare i samhällskunskap på samhällsprogram ser de ännu mer positiva ut. Jag märker att jag babblar på och ger dem mycket mer information än vad de egentligen behöver. Jag går också in på många fler detaljer än vad jag gjorde med den första och andra skolan och börjar referera till tidigare forskning, nervöst babblande för att leva upp till de höga krav jag intalar mig att de har. Efter en stund räcker en elev upp handen och frågar: ”Kommer du att ge oss några uppgifter?” Jag svarar skrattande ”Nej då, ni ska bara jobba på som vanligt”, och plötsligt får jag ett intryck av att jag försvinner. Elevernas blickar, all deras förmedlade uppmärksamhet, som tidigare var riktade mot mig och som lyssnade på min röst och tog in min gestalt går nu rakt igenom mig liksom pilar som inte ens reagerar på den friktion min kropp borde ha orsakat. Det är för mig helt uppenbart att jag inte behöver säga något mer om mig, om varför jag är där eller ge dem mer information. Jag har just blivit osynlig. De som varit framåtlutade har satt sig tillbaka och markerar att de väntar på att läraren ska ta över. Deras blickar vandrar dels bortom mig, dels in i de uppslagna datorerna...

Jag tackar för ordet och går och ställer mig längst bak i klassrummet. Läraren fortsätter den påbörjade genomgången direkt, ett kort och effektivt snack om senaste matchen i Champions League riktat åt några av de fotbollsintresserade eleverna kastas in i farten, liksom på vägen. En genomgång av dödsstraff och relationen mellan dödsstraff och tolkningen av mänskliga rättigheter pågår medan jag förvirrat försöker förstå min osynlighet. Jag knuffar lite på en talar-stol som står längst bak i klassrummet för att kunna stå upp och skriva mina anteckningar. Inte ens det höga störande skrapet från min ommöblering väcker någon uppmärksamhet. Jag finns inte.

Ett avskärmat, uppgivet beteende som tydligt visade att det inte spelade någon roll vad någon gjorde, präglad av passivitet och frånvaro av engagemang, var uttrycken som jag uppfattade att de högrepresterande eleverna på den tredje skolan manifesterade framför mina ögon under observationerna som följde på det första tillfället. På skolorna med lågt intag skedde det en helt annan, närmast ömsesidig, interaktion mellan omaskerade uttryck för skoltrötthet, ointresse för ämnet men ändå med ett stort intresse för

personerna i rummet, för mig som forskare, för läraren och ett stort fokus på relationsbyggande, social och demokratisk samhällsdiskussion; om än med ett mindre fokus på faktakunskaper. På de två första skolorna hade deltagande observation med hög grad av deltagande, med en interaktion som hade gett mig insyn i de olika individer som klasserna bestod av, varit möjlig att göra. Där hade idealen i en feministiskt inspirerad subjektstärkande etnografi kunnat uppfyllas. Men på den sista skolan, där min forskningsnerv gav ilande signaler av undersökningssiver parallellt med flyktmekanismer som larmade på grund av obehaget i att bli osynliggjord, var en sådan roll omöjlig. I alla fall för en person som mig.

Det finns fynd i forskningsprojekt av etnograferna Elisabeth Öhrn, Lisbeth Lundahl och Dennis Beach (2011) som liknar pilotstudiens preliminära indikationer: elever på naturvetenskapliga programmet som helt saknar inflytande medan elever på praktiskt inriktade, mansdominerade program, visar sig få utrymme att påverka undervisningens utformning i hög utsträckning. Dessa studier visar dels genusrelaterade skillnader när det rör utrymmet för inflytande – manliga elever får ofta påverka sin utbildning mer än kvinnliga. Dels destabiliserar forskningen de motsatspar som bildats när de med högre studieprestationer antas kunna hantera mer inflytande. Även idén om att kunskap, demokrati och studieprestation hänger samman får mothugg i forskningsprojektet (Öhrn et al., 2011).

Efter denna korta utredning i ett tidigt skede av forskarutbildningen minskade mitt intresse för att jämföra olika typer av elever, att förstärka eller dementera den tidigare forskningens orsakssamband mellan kunskapsnivå hos eleverna å ena sidan och graden av inflytande och elevdemokrati å andra sidan. I stället trädde en avgränsad del av materialet från pilotstudien fram som förvirrande, förundrande, fascinerande men angelägen att veta mer om: samhällskunskapsklassrummet där de högpresterande eleverna på högstatusskolan befann sig, visade sig klart och tydligt vara en empiri som jag varken stött på i tidigare forskning eller i egen undervisningserfarenhet. Efter denna process hamnade ”Elitskolan” där jag bedrivit observationsstudien i centrum av mitt undersökningsintresse. Skolan namngavs så småningom ”Särskilda läroverket”, för att underlätta skrivandet.

De elever som jag kom att göra mina observationer av har haft höga betyg i högstadiet och siktar på att behålla sina höga betyg framöver för att kunna komma in på prestigefulla utbildningar och praktikplatser. De har sökt till ett samhällsvetenskapligt program på en prestigefull skola med krav på toppbetyg från högstadiet om de ska kunna komma in på skolan. Det är den skola i upptagningsområdet (ett storstadsområde) med högst antagningspoäng i snitt under flera år i rad innan studien inleddes. Därför har de med stor sannolikhet högsta betyg även i samhällskunskap då de sökt till och kommit in på ett samhällsvetenskapligt program på en skola som ofta benämns som en elitskola. När jag arbetade som gymnasielärare inom gymnasieskolan på mindre prestigefulla skolor med avsevärt mycket lägre intagningsnitt och en fundamentalt annorlunda skolkultur så nämndes ofta denna skolas namn, tillsammans med några andra liknande skolor, som en ”snobbskola”. Skolan profilerar sig som ”den bästa

skolan”, likt många andra friskolor, och betonar i sin marknadsföring att den är ett förstaval för studiemotiverade elever.

Jag valde samhällsprogrammet initialt för att jag, utifrån tidigare erfarenheter som lärare och elev vid samhällsprogrammet, antog att eleverna där skulle vara intresserade, engagerade och fyllda av motivation att läsa just samhällskunskapsämnet. Mitt på förhand förhastade antagande om att eleverna skulle vara mer uppfyllda av det aktiva medborgarskapets värdegrundsmotiverade handlingsmönster och att det skulle vara synligt för mig som observatör under samhällskunskapslektionerna, kom dock på skam under mina korta förberedande pilotstudier: ämnets och skolans läroplansskrivelser visade sig ha lägre påverkan på hur eleverna ser på samhället och sig själva samt sin roll i samhället än det budskap skolkoden, skolkulturen och skolandan förmedlar. Det blev också uppenbart för mig under pilotstudien i hur hög grad det är eleverna som gör skolan och i hur liten grad läraren har utrymme att rucka elevernas egna upplevelser av och uppfattningar om sina statuspositioner i samhälle och skola. Eftersom detta var ett starkt intryck som jag landade i redan under förstudien så riktade jag om min studie till att fokusera på just detta fynd. Min nyfikenhet rörde sig runt att göra observationer av hur eleverna gestaltade att äga makt, att ta makt, att förhandla om vem som leder vem i klassrumssituationen. Elevernas maktrelaterade performativitet, deras föreställningar, under samhällskunskapslektionerna är vad observationerna främst ägnats åt att försöka fånga. Att förstå hur dessa fenomen förfinas på skolan, under skolgången och genom utbildningen i samhällskunskapsämnet, är vad jag har arbetat med att försöka förstå genom observationsstudiens analys.

Vilken elit?

I denna avhandling står en elitstatus i centrum för undersökningen. Men vilken sorts eliter ingår i studien och vilka eliter ingår inte? I den empiriska avhandlingsdelen (del II) ges fördjupade detaljer om den elevgrupp och det sammanhang som jag kallar för en elitkola och dess samhällskunskap. I del III förstås detta material från observationsstudien i ett sammanhang av elitkoleforskning, vilket mynnar ut i en analys av hur denna studie kompletterar, bekräftar och problematiserar tidigare forskning.

Materialet som skildrats ovan, från förstudierna, förändrar hur alienation i elitkolan fungerar. Detta är en del av avhandlingens analys utifrån tidigare forskning i del III. Där visas hur alienation kan förstås med elitkolperspektiv på samhällskunskapsämnet. Alienation blir då inte bara något som ”de andra” drabbas av utan snarare något som ”vi”, ”de som tillhör” befinner sig i; det blir ett ”norm”-tillstånd att vara alienerad, att inte vara en del av handlingen; att inte vara ”i” det som sker. Att vara speciell och särskild, utvald, i en massa av andra lika speciella och utvalda särskilda skapar en alienation som drabbade dessa elever som betraktas som norm för skola och undervisning. Under förstudien ger de studiemotiverade, högpresterande, duktiga och ambitiösa intryck av att vara någon annanstans, inte vilja vara med, i de klassrumsvillkor som dirigeras fram

av läraren. Med detta fynd, eller resultat, i bagaget lämnade jag pilotstudierna för att framöver enbart ägna mig åt observationer på den statusfyllda skolans samhällskunskapslektioner. Utmaningen att vara jag i ett klassrum och befinna mig där trots obehaget i att jag var osynlig för eleverna antogs för att borra vidare i ett komplext elit-skolesammanhang för samhällskunskapsämnet.

Eleverna i studien är elever samtidigt som de definieras som eliter. I elevpositionen är de underordnade läraren som betygsättare och lektionsplanerare, uppgiftsutlämnare och bedömare. Samtidigt finns det anspråk om framtida makt hos eleverna och en överordnad maktposition hos elevernas föräldrar – en överordning som eleverna tar med sig in i klassrummet och som de använder i sin relation till läraren och samhällskunskapsämnets samt värdegrundens demokratimål. I avhandlingens fall handlar det dessutom om en uttalat och medvetet marknadsutsatt skola där eleverna allt mer befinner sig i en position av att vara kunder och beställare, vilket omvandlar läraren till utförare och säljare som ska locka eleverna (Dahlstedt & Fejes, 2018b). Även om alla svenska skolor är marknadsutsatta så är det få skolor som så uttalat resonerar om sig själva som företag i konkurrens på samma sätt som Särskilda läroverket. På denna skola finns en tät relation till näringslivsidkare och här sker en uttalad fostran till entreprenörskap exempelvis genom återkommande framgångsrika projekt drivna i samarbete mellan skolan och organisationen Ung Företagsamhet (en utbildningsorganisation för lärande i entreprenörskap vid gymnasiet).

I studier av eliter finns olika funktioner hos de elitsammanhang som studeras: det kan vara studiet av elitproduktion, det kan vara konsumtion av elitstatus, det kan vara elitskoletraditioner i ett anrikt historiskt sammanhang eller elitskola som affärsidé. Det jag studerat är en elitelev som blir reproducerad i och med skolgången. Det är också en affärsidé som elitskola, vilken befinner sig i en sorts ”skugga av elitskolor” (rubrik till första kapitlet i del III) med en estetik av anrik historia. En estetik som kopierar elitskolor såsom engelska Eaton och amerikanska Yale eller Harvard. Det är inte en utbildningselit som studeras i denna avhandling, utan en elits utbildning. Lidegran (2009) beskriver hur naturvetenskapliga programmet är en del av utbildningseliters val av utbildningsvägar. I denna studie studeras en samhällselit och en skola som samhällseliters barn väljer att gå på: i vart fall en skola där eleverna ger uttryck för att vara barn till samhällseliter, genom exempelvis sina kläder, sitt beteende och sina värderingar. Elitillvaron som skildras blir på ett sätt likt ett reservat som bildar en stark kontrast till samhällskunskapsämnets värdegrundsrelaterade ämnesbeskrivning.

Metodredovisning

De metoder som använts under studiens genomförande har valts successivt efter behov under arbetets process. Framförallt domineras studien av en etnografiskt präglad observationsstudie. Inför pilotstudien följdes de råd om deltagande observation som metod som återfinns i Katrine Fangens (2005) generella metodhandbok och i Golds

(1958) klassiska kategorier av observationsroller. Den kanadensisk-amerikanska sociologen Erving Goffmans sätt att arbeta med deltagande observationer fungerade också som inspiration (Persson, 2012, s. 319-360). Gunilla Granaths (2008) och Åsa Bartholdssons (2008) studier av skolor var två ytterligare metodinspirationskällor, liksom observationsstudierna i Ambjörnssons (2004) och Klara Dolks (2013) avhandlingar. Den etnografiska metodologin som tagits upp i tidigare avsnitt har fördjupats som perspektiv under observationernas genomförande.

Efter ett par veckors förstudier och en identifikation av den kvardröjande förundringen över elit skolans obegripligheter gjorde jag en förfrågan till läraren som jag träffat där om det skulle vara möjligt att följa honom och hans undervisning under en längre period efter att min stundande föräldraledighet var över. Han bad att få fundera över saken men återkom inom kort med erbjudandet om att jag kunde få följa honom och hans kommande klass under deras tre år på skolan. Han hade sett till att hans chef gav honom utrymmet att följa klassen i samhällskunskapen från ettan till trean. I vanliga fall undervisade han inte tvåorna, men han hade en idé om att min forskning kunde ge honom en sorts utvärdering av hans arbete i ämnet. Jag betonade att jag inte kunde garantera någon vinst för hans egen del, utan att min forskning låg en bit ifrån de mätningar som utvärdering inför skolutveckling brukar kräva. Trots detta uppmuntrade han mig att genomföra min studie under en längre tid med en och samma klass medan hans undervisning i samhällskunskap pågick. Med stor ödmjuk tacksamhet har jag haft privilegiet att kunna komma och gå som jag velat under de tre år som eleverna funnits på skolan och haft honom som lärare. Så fort mitt läsande och skrivande gjort mig förvirrad har jag kunnat ta mig till samhällskunskapsklassrummet och så fort det som skett inom samhällskunskapsklassrummet börjat upprepa sig har jag kunnat söka i teorier och tidigare forskning efter nya infallsvinklar för att arbeta vidare med materialet från observationerna.

Totalt har jag femtio sidor fältanteckningar som fungerat som ett råmaterial för arbetet. De beskriver observationer genomförda från hösten 2014 till våren 2017. Vissa terminer har jag gjort något enstaka besök i klassen, andra terminer har jag varit där två-tre veckor på rad. Mest intensiva var observationerna i början, medan det sista året (2017) främst bestod av kontrollbesök för att säkerställa att det jag observerat inte varit missuppfattningar. På så sätt har jag arbetat med att notera en sorts "mättnad" i fältarbetet; inga nya saker som jag behövt lägga till har uppkommit under de tillfällena, utan de har främst bekräftat att de tidigare noteringarna fångat den plats och de personer som ingått i studien på ett rimligt sätt.

Jag har besökt lektioner i samhällskunskap, men några gånger även historielektioner. Mängdmässigt rör det sig om strax under 40 observationspass. Lektionerna varar mellan 40 minuter och två timmar, beroende på om läraren slagit samman sina lektioner i samhällskunskap och historia eller inte. En avrundad totalsumma av observerad lektionstid landar uppskattningsvis runt 50 klocktimmar. Utöver det har jag ofta anlänt till skolan en timme eller två innan lektionen börjat och sedan stannat kvar ungefär lika lång tid efteråt för att skriva ner det som skett under lektionen, korrigera skrivfel och

ordna dispositionen i dokumentet för fältanteckningar. När lektionerna varit schema-lagda under olika delar på dagen har jag också varit kvar på skolan under tiden emellan. Den sammanlagda mängden observationstimmar uppgår, grovt räknat, till ett 70-tal timmar. Den viktigaste karaktären av min empiriska del av studien är utbredningen i tid snarare än kvantiteten av timmar, eftersom jag gjort observationer utstrött över tre år för en klass, utöver den inledande förstudien ett år innan dess (som i sin tur består av ytterligare anteckningar och fler observationstimmar).

Ofta har det skett saker runtomkring mig när jag suttit mitt i skolbyggnaden. Då har jag skrivit ner skeendet och gjort det till en del av materialet. Andra gånger har jag varit så inne i mitt skrivande och tänkande att jag inte gjort några noteringar av min omgivning. Mitt arbetssätt har bestått av att stanna upp de gånger fältanteckningarna svävat ut i långa problematiseringar av min observatörsroll eller grunderna för mina forskningsfrågor. I utdragen från observationsanteckningarna som utgör den största delen av avhandlingens del II återfinns skildringar som i sig åskådliggör mitt arbete utifrån mitt sätt att arbeta etnografiskt. I resonemanget om forskareiska principer nedan beskrivs konkreta observationsmetodiker jag använt mig av under studien.

Forskningsetik och god forskningssed

Under avhandlingsarbetet har kritiska etiska frågor ställts under hela processen, en del av de frågorna regleras av Vetenskapsrådets (2017) principer, men inte alla. I mina etnografiskt präglade deltagande observationer har jag kontinuerligt ifrågasatt min rätt att observera. Jag har problematiserat vad som omfattas och inte omfattas av min ”blick” och mitt ”seende”. Under mina observationer har jag många gånger frågat mig själv vad jag studerar, varför jag studerar det jag gör och vilket bidrag jag lägger till redan befintlig forskning. Att studera ”uppåt”, att forska om högrepresterande, framgångsrika elever på en skola som väldigt många anser är fantastisk, kan ses som problematisk eftersom det finns ett ifrågasättande av något som anses positivt. Vem är jag att ifrågasätta något som alla är belåtna, stolta och nöjda över? Samtidigt utgör forskningen ett bidrag till ny kunskap eftersom likande studier är få.

Observationsstudien lever framförallt upp till principerna för god forskningssed genom sitt bidrag till ny kunskap. Det finns en viss risk att de som studerats antingen inte håller med om den analys jag gör av dem eller att de kommer att få en blick på sig själva som är oönskad. Enligt lagen (SFS 2003:460) är det fysiska ingrepp, risker för fysisk eller psykisk skada och andra konsekvenser av medicinska studier som främst gett upphov till forskareiska regleringar. Det är dessa aspekter samt behandling av känsliga personuppgifter som ger skäl till etikprövning, och något sådant har inte bedömts förekomma i denna studie på den nivå som krävs för prövning. En problematik är att uppmärksamheten inom forskarsamhället skärpts, ändrats och upp-daterats under studiens genomförande, särskilt inom en internationell kontext. Men eftersom personuppgifter minimeras och namn eller andra personuppgifter inte har samlats in

och aldrig dokumenterats i något av anteckningsmaterialet, så är riskerna för identifikation av enskilda deltagare mycket små.

Avhandlingsarbetet har utformats i enighet med forskningsetiska principer. Principerna finns sammanfattade i skriften *God Forskningssed* publicerad av Vetenskapsrådet (2017), där den första meningen fastställer forskningsetikens föränderliga natur när olika intressen ska balanseras. I denna föränderliga situation bör forskaren vägledas av intresset för ny kunskap balanserat med intresset att skydda de berördas integritet, skriver Vetenskapsrådet. Risker och skador som forskningen kan leda till ska minimeras. Det betonas också att forskare etik har en dynamisk karaktär exempelvis när det rör deltagande observationer (Vetenskapsrådet, 2017, s. 26ff.). I metodhandböcker som de av Fangen (2005) och Patrik Aspers (2011) betonas också etiska aspekter, speciellt inför publikation. De skriver att observatören ska eftersträva konfidentialitet och inte lämna ut studiens deltagare. Liksom hos Vetenskapsrådet är det bidraget till forskning som betonas, men utöver Vetenskapsrådets tips så skriver Aspers och Fangen om en etik som handlar om att som forskare exempelvis inte ge förhoppningar som inte infrias. Inte heller får man demonisera de observerade, även om det sker något oegentligt under studiens gång. Både Aspers och Fangen tar också upp dilemmat som uppstår under balansgången mellan att bli en del av fältet, "go native", och att lämna och vara för mycket av en främling inför de som studien ska försöka förstå.

De principer som Vetenskapsrådet sammanfattat är samstämmiga med de regleringar och principer som gäller för forskarsamhället internationellt. Även om olika länder har olika lagar så samordnas principerna i internationella forskartidskrifter. Exempel på detta finns hos Hammersley och Atkinson (2007) som skriver om etiska frågor i etnografiskt arbete. De nämner informerat samtycke, skydd av integritet, minimering av skada och utnyttjande, samt forskarens ansvar att inte orsaka negativa konsekvenser inför nästa forskare som vill göra en etnografisk studie. De skriver också att bidraget till ny kunskap inte får ske till vilken kostnad som helst när de motiverar behovet av etik hos etnografen. Samtidigt är de etiska riktlinjerna en form av övervägande av vad som är möjligt. Att ge en fullständig information om allt forskningsintresse eller att informera alla på en arbetsplats är inte praktiskt möjligt i en utforskande studie med hänsyn tagen till vad som sker under studiens gång.

Den övervikt mot etisk ängslighet som en bokstavlig tolkning av riktlinjerna kan leda till problematiseras träffsäkert av Trondman (2008) när han skriver om den "goda" sårbara etnografen:

Like a seismograph this ideal type records the movements of its own emotions while 'being there' studying others. Having a strong, sometimes over-explicit, belief in being too cold and distanced 'the good' can easily turn to regretful and self-loathing. Am I not just using others for my own purposes? Who am I to poke around in their world? Despite, or maybe due to, a strong awareness of the need of others 'the good' distrusts its own goodness. (s. 132)

Trondman beskriver den typ av etnograf som jag var på väg att bli mitt i den självkritiska etiskt oroliga position som jag odlade i början av studien. Walford (2002) beskriver något liknande när han kritiserar doktoranders tendens att placera hela sin forskardagbok i avhandlingen. Aspers (2011) nämner också att unga forskare har en tendens att överskatta sin egen betydelse under observationerna. Många av dessa, ofta självutvecklande, processer har en forskarettisk betydelse och det är positivt att den är dokumenterad i fältanteckningarna. Men avhandlingen behöver inte ta med den totala processen under hela forskarutbildningen utan hellre avgränsa till det mest väsentliga som verkligen haft betydelse för bidraget till ny kunskap.

Konkreta åtgärder som vidtagits med avsikt att minimera eventuell skada som forskningen skulle kunna orsaka är att vare sig nämna skolans namn eller nämna vilken ort som skolan är placerad i. Tidperioden för studien är också angiven på ett svepande sätt utan att uttala särskilda läsårperioder för skolans verksamhet. Namnet på skolan är fingerat. Namn undviks i högsta möjliga utsträckning och har inte registrerats under observationerna eftersom namn inte varit relevanta för undersökningens intresse. Vissa detaljer har också skruvats till och blandats ihop så att något likvärdigt beskrivits i stället för en exakt beskrivning av till exempel skolans inredning, ledord och enstaka detaljer i uppseendeväckande upplägg av skolarbete såsom offentliga arrangemang. Detta för att göra identifikationen av skolan svårare. Men det är inte omöjligt för den hängivne att använda sina detektivtalanger för att försöka räkna ut vilken skolan är: jag har inte haft någon täckmantel under observationerna på skolan utan har varit öppen med vem jag är och det har varit möjligt för den som vill att se vad jag gjort. Vetenskapsrådet (2017) är mycket kritiska inför dolda observationer och förordar informerat samtycke. I den skriftliga information som eleverna och läraren tagit del av innan studien inleddes samt vid studiens start framgår att inga namn kommer att nämnas i avhandlingen.

Möjligheten att söka upp klassen och identifiera de som blivit studerade är förhållandevis små, men inte omöjliga. Några av de som ingår i studien har bytt arbete, andra har åldrats och bytt från elevposition till studentposition eller till position som anställd och egen företagare, under tiden som avhandlingen producerats. Eleverna som studerats har lämnat den observerade skolan sedan flera år tillbaka när avhandlingen publiceras.

Eleverna som studerades var alla över 15 år gamla när studien inleddes och de var över 18 år när studien avslutades. De omfattas därför inte av de stärkta krav på dokumenterat samtycke som finns när forskning involverar deltagare yngre än 15 år. Den skriftliga informationen lämnades ut i klassen av deras samhällskunskapslärare ett par veckor innan studien inleddes samt presenterades av läraren under ett föräldramöte. När jag presenterade mig första gången fick de informationen både skriftligt och muntligt igen av mig, med möjligheter att ställa frågor. Jag betonade också rättigheten att närsomhelst dra tillbaka sitt samtycke om att delta i studien. Under observationsstudiens gång har muntligt samtycke erhållits genom upprepad information om att observationerna pågår och vad de gått ut på. Kravet på samtycke är mer omfattande när

det sker inspelningar av något slag, jag har endast gjort anteckningar på datorn under mina besök.

Jag har blivit uppmuntrad av samhällskunskapsläraren och rektorn att nämna både skolans namn och lärarens namn, men jag har valt att låta bli. Min strävan är att avhandlingen hellre ska bidra till en diskussion om denna typ av skola, undervisning och dess elever som princip, som struktur, och inte som enskilt fall. Under observationerna fick jag till och med ett intryck av att de på skolan (samhällskunskapsläraren och en arbets-ledare) ville att jag skulle nämna skolans namn eftersom de såg mitt avhandlingsprojekt som god marknadsföring. Sociologen David Wästerfors (2019) menar att det till och med finns en risk för den etnografiska forskaren att bli utnyttjad av de som ingår i en observationsstudie, vilket eventuellt hade varit fallet om skolans namn nämnts. Det finns ett antal olika skolor som passar in på de beskrivningar som görs, även om det inte är den mest vanliga skolformen. Det finns också drag som den skola jag studerat delar med kommunala skolors elitklasser. En hel del andra studier av elitiskolor väljer att nämna skolans namn. Ett exempel är Törnqvists (2018) studie av Globala gymnasiet i Stockholm, en annan är den välkända studien av St. Paul's som Khan (2011) genomfört.

De forskareiska principerna betonar också ”redovisning av beroenden”. Jag har gjort en anpassning som kanske inte var nödvändigt rent etiskt men som jag ändå kände behov av att göra halvvägs in i avhandlingsarbetet: jag sa upp min tjänstledighet från en fristående, privat, skola. Eftersom jag skriver om en friskola som har gemensamma ägarförhållanden med den skola jag var tjänstledig från, så ville jag frigöra mig från anställningen. Det fanns flera skäl till att jag avslutade anställningen, men uppsägningen frigjorde mig från en sorts partiskhet. Å andra sidan kan det ha varit så att min anställning vid en privat friskola gjorde mig något mindre negativt kritiskt inställd till den elit-skola jag observerat, vilket i mitt fall kanske bidragit till att balansera min ”bias”.

Ett annat beroende finns i relationen mellan mig och samhällskunskapsläraren som gett mig tillträde till skolan. Min tacksamhet till det tillträde och den generositet han erbjudit har skapat en situation av beroende eftersom han varit den enda på skolan som öppnat dörrar och delat med sig av sin tid och släppt in mig till den plats jag velat observera. De subtila kommentarer han gjort om att deltagandet i forskningsprojektet bidrar till hans karriär som förstelärare, har ofta gnagat som ett dåligt samvete hos mig under observationerna. Jag har haft en känsla av att jag borde vara nyttig och se till att han vinner något på att låta mig vara där. Jag har tänkt att jag inte ger tillbaka en direkt tillämpbar utvärdering av hans undervisning på det sätt som han verkar förvänta sig, trots att jag aldrig lovat något sådant. Samtidigt har lojaliteten med kritisk forskning funnits där som ett ideal för studien; utan en kritisk blick sökande efter material för analys blir studien meningslös ur ett forskarperspektiv. Beroendet av läraren har funnits där, samtidigt som jag brottats med känslan av att svika förtroendet eller inte leva upp till hans förväntningar. Precis som Wästerfors (2019) skriver så är det etnografiska arbetet en konstant etiskt reflekterande process i det dagliga sociala pågående livet, vars slutgiltiga kritiska diskussion endast kan föras i efterhand när studien avslutats.

Wästerfors problematiserar detta i samband med svårigheterna att fylla i etik-nämndernas blanketter inför etikprövning av etnografisk forskning.

Mitt mål är att denna studie betraktas som en analys av en del av ett system. Särskilda läroverket och dess skolkultur är en produkt av ett samhällssystem, ett resultat av en organisering av skola och utbildning. Jag vill inte att den studerade skolan ska ses som en producent av systemet, även om den är en del av reproduktionen. Villkoren för skola och utbildning och samhällssystemet i stort har utbildningspolitiskt skapat ett utrymme för denna typ av skola att finnas. Min bestämda uppfattning är att skolan, skolans lärare, ledning, övrig personal och elever befinner sig i en situation och position där deras villkor är givna utifrån snarare än att de som enskilda aktörer är grunden till att ordningen ser ut som den gör. Min kritik av skolans reproduktion ska därför inte läsas som klander av individer eller grupper på skolan, utan snarare av systemet i stort. Jag har valt att göra en studie av det lilla som sker på skolan, bland eleverna, under lektionerna i samhällskunskap, därför att jag menar att detta säger viktiga saker om tillståndet i samhället, politiken och vår vetenskapliga förståelse av utbildningen och dess system. Inte för att förlägga skuld på någon enskild aktör. Denna uppfattning ser jag också som en del av etiska överväganden.

Jag har övervägt att låta lärare på skolan och elever ta del av mitt sammanlagda material och engagera sig i min analys. Men tillslut landade jag i att låta mitt arbete med observationsmaterialet stå på egna ben. Hammersley och Atkinson (2007) argumenterar för att det sätter onödig press på de som deltar i studien om de avkrävs att kommentera pågående analysarbete. De menar också att det riskerar att rollerna som forskare och delaktig i studie blandas samman, vilket äventyrar äganderätten och ansvaret för forskningen. En emanciperande forskning på utsatta har större vinster att hämta eftersom det finns större risker att de beforskade får en redan dålig situation förvärrad av forskningsrapporteringen. Det har inte varit fallet i denna studie.

Ambitionen med detta arbete, och i förlängningen även lärares och elevers arbete efter att ha tagit del av avhandlingens material, är att förstå inte att döma. Skälet att vilja förstå är för att bidra till möjligheten att kunna arbeta bättre, med mer möjligheter att sätta människor i rörelse, det vill säga skapa villkor för lärande. På detta sätt blir studien didaktiskt till sin natur då det som ska förstås är en av de fundamentala delarna av den didaktiska triangeln – eleverna – dock elever från en speciell bakgrund som sällan inom forskningen definieras som en utmaning för lärare. Genom ökad förståelse för arbetet på skolor av samma art som den där observationsstudien utförs kan förutsättningarna för ett konstruktivt arbete med lärande på skolan främjas. Lärande med syfte att ge utrymme för elevernas egna livsvärldar men också hitta sätt att nå fram till dem och få dem att sätta sig i rörelse mot ett lärande som inte enbart bekräftar deras egen världsbild, är vad studien hoppas leda vidare mot i ett längre perspektiv.

Tillträdes begränsningar

Tillträdet till observationerna var oerhört generöst från lärarens sida. Läraren har fungerat som en allierad gatekeeper och sett till att öppna dörren till klassrummet och skolan åt mig. Han har gett mig möjlighet att studera lektionerna och vara i skolans lokaler utan några begränsningar eller villkor. Om jag ville hade jag också fått ta en plats i ett av lärarrummen tillsammans med lärarkandidater, men eftersom mitt intresse har varit att studera eleverna så har jag avböjt den inbjudan liksom jag avböjt att delta i de flesta lärarfrukostarna och gemensamma luncher vid lärarbordet i matsalen.

Jag har vid åtskilliga tillfällen haft funderingar på att genomföra intervjuer för att få reda på mer om elevernas egen syn på sig själva och sitt arbete med samhällskunskap och värdegrund. Jag har skrivit skriftliga förfrågningar vid flera tillfällen till elevkåren på skolan och jag har också frågat både lärare och elever om det finns intresse eller möjlighet för strukturerade, planerade intervjuer. Trots att mina förfrågningar blivit vänligt och positivt emottagna så har de inte lett till några resultat. Jag har alltså fått vara på plats och studera det som sker, men någon ytterligare påverkan på ordningen för vardagslivet på skolan har inte varit möjlig att göra. Jag tror att det främst är tack vare läraren på skolan som jag fått lov att komma innanför de låsta dörrarna: om han inte hade varit motiverad i att låta mig genomföra min studie så tror jag att det hade varit svårt att få tillträde över huvud taget. Jag tror också att mitt försiktiga sätt att fråga, min visade tacksamhet och mitt sätt att foga in mig i den ordningen som funnits varit en förutsättning för att genomföra studien.

En av mina slutsatser, som fördjupas i avhandlingens avslutning, är att det begränsade tillträdet som jag gavs stämmer helt överens med hur tillvaron på skolan ter sig. Att jag aldrig blev helt insläppt i en social gemenskap beror på att en social gemenskap på det sätt som jag förväntade mig inte finns på den skola jag besök. Att få tillträde till ett fält beskriver den danska utbildningsvetaren Noomi Matthiesen (2018) som en integrerad och väsentlig del av forskningsresultaten. Hon menar att tillträdet är mer än en omständighet innan den ”riktiga” forskningen som producerar resultat sätts igång. Hennes slutsats lyder: ”Access is therefore not something that can be gained. Instead, it is done and done again – the verb that cannot become past tense, never completed, until the moment one decides that research is over” (Matthiesen, 2018, s. 14). Jag tror att hon har helt rätt i detta, men att karaktären på den sociala miljö som jag befunnit mig är olik den karaktär som de flesta andra etnografiska studier har: att studera ”uppåt” innebär att göra entré i en miljö av social konkurrens, tävling och granskning på ett sätt som inte tillåter inkludering på samma sätt som en studie av utsatthet gör, likt i Matthiesens studie. Hon hade också svårt att få tillträde, men när det väl gavs gick det att arbeta med förtroende och tillit och tillslut bli inkluderad. Under mina observationer pågick något helt annat, vilket skildras i nästa avhandlingsdel.

I den subjektserkännande forskningsetik som etnografen representerar lyfts ofta vikten av att erkänna och ta hänsyn till de beforskades perspektiv och synsätt (Troman et al., 2006). Ett sätt att ta del av dessa kan vara att låta de som är en del av under-

sökningen vara med och validera forskningens resultat, på det sätt som redan diskuterats på förra sidan. Jag har ofta tänkt tanken att låta de som är en del av denna studie läsa och kommentera det jag noterat. Men i slutändan har jag valt att låta bli. Detta kan, utöver tidigare beskrivna svårigheterna med kontakt, motiveras också utifrån min teo-retiska alienationsanalys: om jag hade kommit för nära de som är en del av undersökningen så hade jag behövt göra en annan sorts analys. Den distans som är en viktig del av mitt resultat blev tillslut något jag inte ville äventyra eftersom det är distansen som jag varit intresserad av att förstå. Eftersom de beforskade inte på något enhetligt sätt kan sägas höra till en grupp som är röstlös, maktlös eller utsatt så har jag bedömt det som etiskt rimligt att försöka förstå utan att krypa in under skalet på de beforskade för att be om vittnesmål av deras bild av sig själva. Jag har varit intresserad av att analysera den bild de visar utåt, inte de bilder de har inuti. Självbild och sätt att tänka om egna positioner hade också hade varit intressant att undersöka, men det är en annan sorts studie än den jag gjort.

En begränsning av tillträdet har därmed inte enbart orsakats av de beforskades distans till mig och en ovilja att släppa in mig; jag har också valt ett avstånd för undersökningens skull, för att få en översikt och bibehålla en utifrånblick. Blicken har riktats utifrån min position som en infödd främling. Under rubriken nedan beskrivs hur jag hittar positionen av en ”införstådd andre” genom arbetet med de deltagande observationerna.

Deltagande observationer med observant deltagande

Det jag till största del har ägnat mig åt för att samla in material till avhandlingen är deltagande observationer. Fangen (2005) beskriver en icke-deltagande observatör utifrån den tragikomiska svensk-norska filmen *Psalmer från köket* (Bent Hamer, 2003), där en observerande forskare sitter i ett jaktorn i ett kök för att hålla sig neutral. Det är en niddbild av en observerande forskare som på ett träffsäkert sätt visar hur svårt det är att låta bli att påverka – orsaka en forskareffekt – under forskningens gång. I början av min observationsstudie försökte jag vara naturligt aktiv och fråga, diskutera och ibland avbryta för att lägga mig i det som skedde runtomkring mig. Men allteftersom observationerna pågick märkte jag att det var främst en passiv position som var mest naturlig på den plats jag befann mig på. Fangen menar att en observatör behöver glida mellan positioner av utanförskap och innanförskap för att hitta den nivå där observationerna kan genomföras mest naturligt. Hon skriver att datan lätt blir mager om observatören främst noterar och inte agerar. Men på det fält jag befunnit mig på blev datan rik trots att min interaktion med de människor jag observerat varit begränsad. Jag tänker att interaktion inte enbart behöver bestå av utbyte av ord utan också av att vara i samma sits, på något sätt gå i andras skor och uppleva det de är med om, bredvid, observerande.

Den amerikanska sociologen Raymond L Gold (1958) itvecklade olika typer av observationsroller under arbetet med Buford Junkers sociologiska fältarbetesteori. Gold skriver att observatören kan välja mellan att antingen vara fullständig deltagare eller fullständig observatör. Däremellan finns positionerna deltagare som observatör och observatör som deltagare. Att vara fullständig deltagare bär med sig risken att ”go native”, och bli en så stor del av det som studeras att en blindhet uppstår. Att vara fullständig observatör innebär att främlingens blick på de som studeras skapar brist på förståelse hos observatören, enligt Gold. Min position har varit en utmaning att hantera. Jag har velat vara en del av det sociala sammanhanget, men lektionerna har haft en sådan form att det inte har varit möjligt. Därför har jag blivit mer av en observatör, en främling, än en deltagare. Gold menar att alla olika positioner kan ha styrkor och att det gäller att välja den position som bäst fångar det som observatören är intresserad av att studera. Dessutom behöver inte positionen vara statisk under hela studien: i mitt fall fanns det möjlighet till mer interaktion utanför klassrummet än under lektionerna. Den position jag till slut fann mig i tillät mig att skriva omfattande anteckningar och att tänka om det som skedde på ett lugnt sätt, utan stress. Detta har bidragit till att jag ägnat observationstillfällena mer åt att försöka förstå det som sker än att agera och blanda mig i skeendena. I sociologen Perssons (2012) tolkning av Goffmans metod, vilken Goffman själv aldrig formulerade, resoneras om positionen som en ”observant deltagare” (s. 328). Genom ett sådant begrepp sätts observationerna främst, även om deltagandet också erkänns som oundvikligt för att kunna uppfylla i en observerande roll.

Jag har gjort öppna observationer med mycket låg grad av deltagande: jag har alltså fungerat som en observant deltagare. Observationerna har gjorts av det som pågår oavsett om jag var närvarande eller ej och kan därför kategoriseras som naturalistiska. Inga försök har gjorts för att dölja min närvaro, utöver den självreglering jag behövde göra för att inte falla in i klassrumsroller som hade varit mer naturliga för mig. Positionen som frågvis elev, eller som undervisande lärare med fokus på att locka eleverna till delaktighet, hade varit mest naturliga för mig men inte för de andra i klassrummet. Efter att observationerna pågått en längre tid blev den observante deltagarrollen naturlig även för mig då den rollen blev till en vana. Rent konkret gick det till så att jag gjorde entré in i klassrummet i sällskap av den ström av elever gymnasieklassen utgjorde, för att diskret hitta en plats att sitta vid väggen, längst bort från läraren bakom alla elevers ryggar. I början när klassen var större satt någon enstaka elev bredvid mig, men oftast satt jag ensam med min dator i knäet. Vid ett tillfälle valde jag att sitta längst fram i klassrummet, på lärarens inrådan, men fann att det var en plats där mina observationer blev mindre naturalistiska eftersom min positionering störde klassrumsarbetet mer.

Oftast satt några elever i klassrummet en halvtimme innan lektionen började. Ibland gick jag in och satte mig med dem, andra gånger kom jag med andan i halsen efter diverse bestyr under färden till skolan, för att slinka in tillsammans med det fåtal elever som droppade in i sista stund innan lektionens början (lektionerna startade alltid i tid,

ofta några minuter tidigt). Läraren hälsade ofta speciellt på mig för att uppmärksamma min närvaro. Jag hälsade tillbaka och strävade efter att vara diskret men ändå svara tydligt med gest, blick och leende. När nya elever eller besökare var där, eller när det var länge sedan jag var där sist, presenterade jag mig kort och berättade om deras rätt att slippa vara en del av studien.

I metodhandböcker beskrivs positionen som en fluga på väggen som en omöjlighet i observationssituationer. I det tidigare avsnittet om förstudien skildras mitt första möte med elitskolan och hur jag blev osynlig framför ögonen på eleverna, därför har jag haft utrymmet att befinna mig i en position som liknat positionen för en fluga på väggen. Även om det kanske snarare rör sig om en medvetet artig ouppmärksamhet (Jmf. Goffmans "civil inattention" (1966, s. 84f.) än faktisk osynlighet. Att vara med om denna artiga ouppmärksamhet, som också skulle kunna tolkas som ett nonchalant osynliggörande eller icke-erkännande, gjorde det möjligt anta rollen av mer observatör än deltagare. I slutet av observationsstudien började jag nästan känna mig som en del av väggen jag satt lutad mot. De sista tillfällena för mina besök kände jag mig mer som en del av inventarierna än som en överraskad besökare som förvirrat skrev ner alla intryck, och då blev det tydligt att observationerna började nå mättnad.

Möjligheten att vara mer observatör än deltagare är något jag haft ett ambivalent förhållningssätt inför eftersom jag ville påverka, vara synlig och göra dem jag studerade till deltagande, aktiva och medbestämmande subjekt i forskningen – inte minst av forskaretska skäl. Slutligen accepterade jag dock den position jag hamnade i och lade mina planer på en omförhandling av min egen sociala plats på hyllan till förmån för att studera det som spelades ut framför mig: en scen där jag hade möjlighet att vara betraktare utan att känna av särskilt stora krav på deltagande.

Utgångspunkten för de deltagande observationerna har varit att observera det som skett på skolan från att eleverna börjar ettan till tredje året på gymnasiet. Elevernas möte med samhällskunskapen är den situation som observationsstudien främst fokuserat på. Den didaktiska frågan om "vem" har varit central under avhandlingsarbetet. Elevernas identitet och gruppmedlemskap, deras sociala konstruktion och rollspelandet som pågår på skolan skildras i redovisningen av den empiriska studien. Ambitionen har varit att hålla observationerna vardagliga, de har ägnats åt det möte som sker var dag, var timme i skolan: mötet mellan teorin och dess medie, läraren, skolan och dess "objekt" – eleven. Att förstå detta "objekt" som ska anta en sorts påtvingad subjektform, enligt läroplanen en aktiv medborgare och enligt skolkulturen en framgångsrik entreprenör, har varit centralt.

Nyfikenheten över hur just dessa elevers skolpjäs spelas, hur scenen ser ut, vilka repliker och gester de väljer att utföra och vilka scenanvisningar de följer, har varit stor eftersom det drama som spelas ut under lektionerna kan ses som förbryllande för en utomstående som inte har spenderat tid i liknande sammanhang tidigare. För mig har skolscenen varit välbekant sedan mitt tidigare utbildnings- och yrkesliv, men det mönster som eleverna väver fram är något såväl jag som skolforskningen haft behov av att begripa bättre. I del II blir det synligt hur jag behövt arbeta under de deltagande

observationerna med att göra mig själv till främling i skolan. Jag har fått lägga kraft i att göra mig till den andre, till den som inte leder klassrumsarbetet; den som inte hör och lyssnar aktivt på eleverna med syfte att leda lärandet i ämnet. En annan typ av lyssnande och seende har behövt aktiveras än den klassiska välvilliga lärarblicken (lärarens seende/blick problematiseras hos Bartholdsson, 2008). Socialt hör jag inte till just denna grupp och denna skolkultur, men skola är generellt en plats som är familjär för mig. Att vara i skolmiljöer gör mig glad, trygg och öppen för att försöka förstå det som pågår. Klassmässigt är jag lite av en kameleont eftersom det finns en del kulturell överklass i delar av min familjebakgrund, blandad med arbetarklass och högt hållna bildningsideal. Jag har befunnit mig i både operasalonger och på fina restauranger; med grepen i jorden och på arbetsplatser där alla haft låga löner trots hårt arbete med vård och omsorg. Men ett sammanhang bestående av förmögna människor har aldrig varit en plats som jag varit en del av. Därför har de entreprenöriella, företagsekonomiskt inriktade delarna av skolan väckt förundran under observationerna.

Mitt fokus under observationerna riktades mot de sociala interaktioner som pågick under lektionerna. Nästan alltid var det läraren som ledde lektionen utifrån ett noga planerat upplägg. Föreläsning med få faktafrågor karakteriserade normallektionen. Vid några fall under mina observationer får eleverna tillfälle att arbeta med sina inlämningsuppgifter eller förbereda sina muntliga redovisningar, oftast är det lärarlett arbete som sker inom klassrummets väggar, skolarbetet inför examinationer får eleverna utföra utanför lektionstiden.

Jag strävade efter att såväl zooma in som att zooma ut och se mikrohandlingar och deras betydelse i den sociala interaktionen som pågår under lektionerna. Jag har observerat elevernas sätt att gestalta sig själva i klassrummet: min första tanke var att eleverna här visar samhället genom mötet med skolan och skolämnet samhällskunskap. Min andra tanke var att eleverna antar en specifik form i skolan för att sedan reproducera en typ av medborgarskap för dessa individer när de lämnar skolan. Min tredje tanke var att det skedde en komplex växelverkan mellan samhälle, skola, individ, grupp och andra sociala sammanhang som blev synliga på den skola jag studerat, i samhällskunskapsklassrummet under de premisser som rådde där: hur individer växer, begränsas, får utrymme och avskärmats samt regleras är vad denna avhandling strävar efter att resonera vidare runt i de analytiskt teoretiska avslutande reflektionerna som kommer i del III och IV.

Under observationernas genomförande gick jag från "native" till främling för att sedan återvända till en position av införstådd "andre". Min position av att vara lärare i ämnet och komma från universitetet gav mig biljetten in på skolan. Läraren gav mig ett välkomnande som aldrig blev villkorat. Att jag inte störde lektionerna, att jag genom min närvaro vare sig smälte in på ett sätt som gjorde mig till en del av gemenskapen eller var så olika andra på skolan att jag orsakade reaktioner, är två aspekter som gjorde det lätt att låta mig vara där. Om jag hade varit mer lik alla andra där så hade de behövt bemöta mig mer, om jag hade varit väldigt olika så hade jag observerat så hade det också krävt mer hantering. Men eftersom jag verkar ha en förmåga att smälta in och bli

betraktad som förhållandevis osynlig, så var det viktigt för mig att göra mig till främling när jag observerade: jag behövde fjärma mig från både lärarroll och elevroll och bli en observerande forskare med kritisk blick. Den växelverkande dubbelheten i positioner som Fangen (2005) skriver om blev till en sorts observationsverktyg.

Spontana intervjuer och slumplyssning

Trots att jag är enig med Goffman (Persson, 2012, s. 324) om problematiken i intervjuer, eftersom vad människor gör sällan är samma sak som det vi tror att vi kan göra och än mindre det vi säger att vi gör, så återfinns det en sorts spontanintervju och några kortare intervjuer i studien.¹¹ En snarlik skepsis inför en ökande dominans av intervju som etnografisk metod uttrycks också av Walford (2018). Han argumenterar för att etnografer borde gå tillbaka till att använda observation som huvudsaklig metod. Walford förhåller sig skeptisk till tendensen att all kvalitativ metodik plötsligt hävdas vara etnografisk forskning.

Del II innehåller kapitlet med rubriken ”Skolans sociala karaktär”. Här återfinns beskrivningen av ett tillfälle som blev till en längre djupintervju. Jag hade innan dess pratat löst med en person i samordnande position om att vi skulle diskutera skoldemokrati- och värdegrundsfrågor. Detta med den forskaretiska principen om att ge något tillbaka till de som bidrar med material till forskning genom sitt frivilliga informerade deltagande i observationsstudien i bakhuvudet. Tillfället gavs när jag av misstag kom till skolan under en studiedag. Jag sprang på samordnaren och snabbt omvandlades vårt korridorprat till en intervju. Genom intervjun fick jag inblick i viktiga aspekter som formar skolan och påverkar hur den leds: Jag fick ta del av samordnarens uppfattningar om både lärarnas syn på eleverna och elevernas syn på sig själva. Han berättade också om samt lärarna och de problematiker som alla på skolan arbetar med i relation till värdegrunden. Personen som blev intervjuad var fullt medveten om min roll som forskare, jag antecknade, noterade och dokumenterade allt under tiden jag var där. Han kunde med lätthet läsa mina anteckningar under tiden vi pratades vid och märkte mina reaktioner på en del av sakerna han berättade (jag har inget poker-fejs). Eventuellt sa han mer än vad han hade tänkt säga och troligtvis frågade han färre saker än han hade velat fråga, min uppfattning var att det som skedde var ett ömsesidigt frivilligt samtal.

Utöver detta djupintervjutillfälle i ett arbetsrum så har jag också haft ett par tillfällen på skolans gemensamhetsytor när det funnits möjlighet att prata med olika lärare. Ibland har vi fört ett artigt socialt trivselprat, andra gånger har vi talat om politiska frågor, men de flesta tillfällena har vi pratat om skolan och eleverna i relation till mitt avhandlingsarbete. Lärare, och annan skolpersonal, frågar ofta vad det är jag skriver om. I dessa fall har jag presenterat mitt arbete som ett intresse av att studera mötet mellan värdegrund och samhällskunskapens ämnesinnehåll på en skola som denna – en variant av en elitsskola. Många gånger har personalen börjat berätta saker utan att jag ställt några

frågor. Jag har aldrig dolt att jag är forskare under dessa samtal, det har varit det första jag berättat.

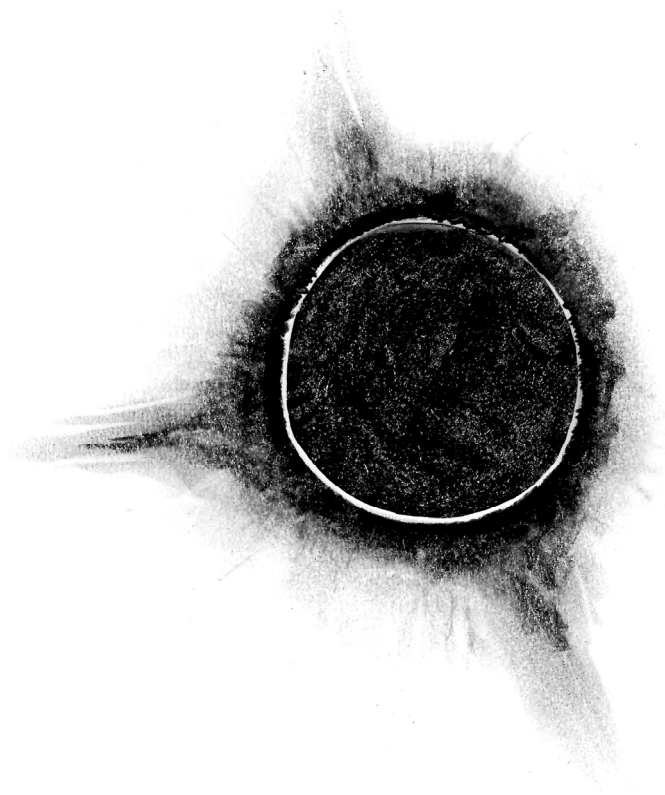
Vid några av de tillfällen då jag suttit och kompletterat de observationsanteckningar jag fört under samhällskunskapslektionerna har jag hamnat i situationer av slumplyssning. Jag har då "överhört" samtal mellan elever, mellan olika typer av skolpersonal och elever eller mellan lärare och elever.

Netnografi, dokumentstudie och statistik

De material som varit minst omfattande, men som finns i studien är resultatet av en sorts "netnografi" (Berg, 2015); en mindre dokumentstudie; och en begränsad statistisk genomgång. Netnografien (etnografi gjord av material tillgängligt via Internet) består av en observation av skolans instagramkonto och skildras framförallt i samband med avsnittet med rubriken "Skolans offentliga självbild" i del II. Där beskrivs en bild av en elev som kommenterar och besjälar skolans ledord i en text och med en bild som uppmanar yngre elever till att leva upp till skolkulturens ideal. Dokumentstudien har gjorts av skolans kvalitetsredovisning och marknadsföringsmaterial. Den återfinns också i avsnittet om skolans självbild. Statistiken som använts består av offentligt tillgängliga siffror på resultat i skolval samt statistik för intagningspoäng. En korrespondens via e-post har också använts som underlag till beskrivningen av det som kallas "framtida framgång" för eleverna. Det är skolföretagets verkställande direktör (VD) som besvarat mina frågor om vad eleverna blir efter avslutad examen från skolan. Statistiken som bildar underlag till ett kort avsnitt om resultaten av skolvalet har avrundats till jämna tal dels för att ge en enklare läsning och bidra till ett större flyt i löpande text, dels för att visa en etisk hänsyn. Genom att avrunda statistiken har det blivit något svårare att identifiera skolan. Såväl netnografien som dokumentstudien och statistiken har hanterats utifrån en etnografisk metodologi och utgör mindre delar av den helhet som observationsmaterialets massa av fältanteckningar utgör.

DEL II: STUDIE AV SÄRSKILDA LÄROVERKET

I denna del finns det empiriska material som observationsstudien resulterat i. Här skildras skolan utifrån och in, från byggnadens struktur och inredningens karaktär in i klassrummet för att slutligen rikta fokus mot den sociala interaktionen mellan elever, lärare och annan skolpersonal. Först beskrivs det som syntes direkt, som nyligen inbjuden främling, under observationerna: formerna för undervisningen, ordningen och marknadsföringen av skolan. Senare beskrivs de svåraste men viktigaste fynden från observationerna: det som inte varit, det som saknats på skolan och i samhällskunskapsundervisningen. Slutsatsen i denna del formuleras med orden "varat blir till intet". De uttrycker den frånvaro av ett pluralistiskt samhälle som präglar elevernas skolgång. Framställningen är inte entydig utan skildrar en tvetydig, mångbottnad och bitvis paradoxal social situation på en skola utan samhälle för elever utan kroppar.



SKOLA UTAN SAMHÄLLE, ELEVER UTAN KROPPAR

Särskilda läroverket är en skola med en helt egen skolkultur. Här nedan beskrivs skolan som en ljus plats med näringsriktig mat och utrymmen exklusivt tillgängliga endast för elever och skolpersonal. Jag har kallat kapitlet för ”Skola utan samhälle, elever utan kroppar” eftersom den kroppslöshet och intighet som tas upp avslutningen av denna avhandlingsdel grundas redan genom de faktiska, praktiska, konkreta aspekter av skolan som skildras här. Det samhälle som saknas är ett pluralistiskt samhälle och de kroppar som saknas är de som bryter mot ordningen och normerna, som vandrar en annan väg än vägen mot den framtida framgången. Den strävan som uppfattas under observationerna är en strävan efter en skola utan ”det andra” samhället, med elever som inte hindras eller begränsas av köttiga levande krävande eller svikande kroppar.

Kategorisering

Kategoriseringen av observationerna har gjorts utifrån återkommande motiv i fältanteckningarna. Rubrikerna representerar en tolkning gjord under det parallella arbetet med teorier och tidigare forskning medan den empiriska studien genomförts. Rubrikerna är ”Skola utan samhälle, elever utan kroppar”, ”Ett bättre förr”, ”Skol-tillvarons subtila kroppar”, ”Frirum”, ”Det som icke är”, samt avslutningen ”När varat blir till intet”.

Först skildras vägen in i skolan, utifrån och in i det innersta. Skolans entré, skolans väggar, den mat som serveras och den miljö som omger en, utgör de första intrycken. Successivt närmar sig beskrivningen de människor och den samhällskunskapsundervisning som genomförs innanför väggarna till det utvalda klassrummet. Både berättarperspektivet, som en fluga på väggen, och innehållet i observationerna skildrar främlingskap. Främlingskap – en sorts alienation – är en genomgående tematik: blicken är en införstådd främlings, de som blir observerade ger uttryck för ett främlingskap såväl

inför varandra som inför sig själva och inte minst inför samhällskunskapsämnets värdegrundsrelaterade ämnesinnehåll och arbetssätt.

Ett antal blockcitat i kursiverad stil finns i texten framöver. Dessa representerar utdrag ur mina fältanteckningar. När det blir relevant för sammanhanget nämner jag om observationen gjorts tidigt eller sent i studien. Oftast refererar jag skeenden genom att återberätta händelser. Vid de få tillfällen då jag lyckats fånga exakta repliker markeras det med citattecken. Vid några tillfällen i fältanteckningarna har jag skrivit ner egna kritiska kommentarer inom hakparenteser. De representerar ett inre resonemang.

Observationerna har gjorts av vad som syns, vad som visats och varit observerbart. De fångar vad som uttrycks, inte faktiska konkreta förhållanden som styr elevernas livssituation. Även om eleverna uttrycker en viss social tillhörighet så betyder inte det att de definitivt har den bakgrund som deras uttryck kommunicerar.

Ljus, näring och plats

För att komma in på skolan krävs en kod till den låsta porten. När dörrarna till skolentrén sluts bakom ens rygg stängs alla ljud från staden ute och en ljus plats med högt i tak öppnar upp sig. Det finns både vuxna människor och ungdomar i lokalen, men det är inte helt självklart att det är en skola en befinner sig på vid första anblicken: Ljudnivån är dämpad, det hörs försiktigt slammer från det öppna köket som finns vid sidan av entrén och ett tyst mummel rör sig genom lokalen från de som sitter vid de olika sittplatserna: fåtöljer, soffgrupper, bänkar längs väggarna och barstolar vid ett högt bord är de varierade sittplatser som erbjuds i det genomtänkt inredda utrymmet, och det finns gott om plats. Ingen trängs. Vuxna som rör sig genom lokalen blir artigt hälsade på av lokalens ungdomar och dörrar hålls upp för alla, även för mig som utom-stående besökare. Alla människor i lokalen – unga som vuxna – är välkammade och har hela och rena kläder på sig. Vid en snabb anblick är det svårt att hitta någon som har svarta kläder eller kläder i starka färger, rufsigt hår, könsöverskridande uttryck eller en kroppshyddda som kan vara svår att passa in i ett par konventionella jeans. Ingen skriker eller gapar, allt är rent och fint, maten som är på väg att tillredas i det öppna köket består av färska ingredienser. Skolmatsalen liknar en finare lunchrestaurang på ett stort framgångsrikt företag, en bank eller ett reklamkontor.

Entrén har öppen planlösning. Först passeras en spiraltrappa och sedan öppnar sig rummet tre våningars takhöjd upp. Delar av takkonstruktionen är av glas och stålbalkar. Ett mjukt och klart dagsljus faller över husets olika rum. Mörka vinterdagar reagerar jag på hur ljust det är i byggnaden och vilken positiv effekt ljuset har på humör och energinivå. De dagar jag haft en omständlig resväg i dåligt väder har mitt humör snabbt skiftat till en energisk arbetslust och växande tankekraft så fort jag skakat av mig rusket och befunnit mig i de ljusa lokalerna en stund. I lobbyn finns höga plastpalmer och mellan dem ett stort akvarium med fiskar i. Akvariet fungerar som ett högt bord eftersom det täcks av en massiv träskiva, som ibland pryds av ett stort fång vita orkidéer,

andra gånger vita krysantemum eller andra blommor som passar säsongen. På fredagar finns en exklusivt designad fruktskål i glas, en meter i diameter, fylld till bredden med frukt åt eleverna.

Vid sidan av spiraltrappan och lobbyn med högt i tak finns matsalen och köket. Skolmaten lagas i ett stort kök som är placerat centralt. Köket är öppet mot matsalen. Köket har full insyn från både entrén och matsalsområdet eftersom byggnaden har en öppen planlösning. Personalen som arbetar i köket jobbar lugnt och metodiskt med att förbereda råvaror från grunden.

Maten som lagas i köket beskrivs som nyttig och näringsrik. Skolan säger sig lägga mycket pengar på mat. Marknadsföringen för skolan använder matens höga kvalitet som ett av skälen för eleverna att välja att spendera sin gymnasietid där. Kökspersonalens lugna hackande och skalande och deras försiktiga diskande orsakar förvånansvärt låga ljud i lokalen, även om en slamrande kantin då och då påminner om att matlagning pågår. I köket finns de enda människorna i byggnaden som kan ha ett högre BMI än 25, där gränsen för det som kallas övervikt går. De få gånger jag noterar högre röster med starka känslöyttringar (ett bullrigt skratt, ett irriterat högt prat eller dramatiska ljudeffekter till det pågående samtalet) kommer ljuden från det bord där kökspersonalen tar en av sina få korta raster. De tar alltid sina raster vid tider när ingen annan har rast eftersom deras arbete är att stå redo och servera när andra på skolan vill ha något: en kaffe, knäckemacka eller fråga om dagens meny och valmöjligheter.

Villkoren runt maten är desamma för elever och lärare under luncherna, men de skiljer sig åt under frukosten: under mina observationer blir jag vid några tillfällen inbjuden att delta i en överdådig frukostbuffé tillsammans med personalen på skolan. Den serveras i den gemensamma matsalen. Dessa frukostar hade kunnat serveras på vilket lyxhotell som helst: lagrade hårda alpostar, mjuka dessertostar, hemkokad marmelad av fikon och blodapelsin, tunt skurna charkuterier, nybakat bröd, perfekt mogna avokador, säsongens bästa frukter i uppskurna bitar, olika sorters juicer, ägg kokta på olika tider, en eller två söta bakverk och scones är exempel på sådant som dukats upp för skolans personal. En skylt på bordet närmast buffén meddelar att det är lärarnas bord. Både lärare och annan skolpersonal sitter dock tillsammans och äter frukosten. Eleverna kastar långa, avundsjuka blickar på godsakerna, men de håller sig borta från maten som är till för lärarna och den övriga skolpersonalen.

Skolans offentliga självbild

Ett par år innan mina observationer påbörjades var Särskilda läroverket en av flera olika fristående gymnasieskolor som fick kraftfull kritik av Skolverket. Kritiken handlade om att ha delat ut glädjebetyg. Det motsatta gällde de kommunala skolorna, som snarare delade ut sorgbetyg. Detta uppmärksammades också i media och från skolpolitiskt håll. Kritiken fördes fram efter en kontroll utifrån rättning av nationella prov. Det kom då fram dels att betygen och resultaten i de nationella proven inte stämde överens –

eleverna på Särskilda läroverket fick mycket högre betyg än provresultat. Dels kom det fram att lärarna hade rättat elevernas nationella prov ”snällare” än de som kontrollrättade de inskickade proven. Av detta syntes vid observationernas inledande fas en kort rapport på skolans hemsida. I rapporten bedömdes problematiken som hanterad och åtgärdad. Skolverkets och Skolinspektionens extra tillsyn avslutades när mina besök på skolan påbörjades och alla parter konstaterade att skolans arbete med bedömning och betygssättning nu utfördes utan att några svagheter kunde påvisas.

I skolans kvalitetsrapport från observationernas första läsår nämns inte denna kritik av betygssättningen, i stället upprepas orden ”bra blir bäst” som ledmotiv. På hemsidan där kvalitetsrapporten kan laddas ned kommenteras statistiken med ett blygsamt uttalande om att den nationella offentliga statistiken i det digitala statistikverktyget SIRIS skiljer sig från skolans egna statistiska uppgifter: i SIRIS redovisas ett högre betygssnitt för skolan än vad skolan själv angett. Detta eftersom databasen endast räknat med studenter som tagit examen. I rapporten beskrivs hur skolan själv väljer att räkna med även studenter som inte tagit examen. Stolt konstateras det att betygsresultaten visat sig vara bättre än förväntat. I dokumentet står att skolan är belåten över sina resultat. Snittbetygen är höga och slår med god marginal andra elit-liknande skolor som Särskilda läroverket jämför sig med. Med detta som argument lovar Särskilda läroverket i sin marknadsföring att allt är möjligt efter examen, därför uppmanas blivande elever att välja denna skola framför andra alternativ.

Höga betyg, höga siffror för upplevd studiero och trygghet på skolan samt nöjdhet över grad av inflytande och påverkansmöjligheter hos eleverna beskrivs som ”hög målfyllelse” i kvalitetsrapporten. 99% av eleverna upplever högsta trygghet på skolan, enligt statistik från en intern undersökning av skolans värdegrund. Intressant är att skolan lyfter fram statistiken om nöjdhet: 86% är den lägsta siffran av nöjdhet i undersökningen. Skolan väljer då att lyfta positiva siffror snarare än de negativa. De framställer inte ett missnöje på 14%, vilket hade kunnat vara ett incitament för arbete med värdegrundsrelaterade frågor. Med eftersträvan av nolltolerans inför kränkningar, missnöje eller upplevda orättvisor kan 14% ses som högt. I stället väljs formuleringen ”Bra blir bäst” som ledord för arbetet framåt på skolan. Den offentliga självbilden är ljus, positiv och stolt.

De enda problemen som tas upp är dels ett fokus på aningen fallande resultat i en av de svåraste kurserna i matematik, dels en ”upplevd stress” som noterats bland eleverna. I rapporten skriver skolan att detta åtgärdas genom att fördela mer timmar till den avancerade matematikkursen samt att erbjuda en studieverkstad som ska hjälpa eleverna att skapa studiero i sitt självständiga arbete utanför lektionstiden. Överlag beskrivs en framgångsrik skola, självbedömningen är att Särskilda läroverket producerar ett starkt resultat med högt söktryck, goda betygsresultat och stor nöjdhet hos eleverna. Skolan uttrycker stolthet över de framgångsrika karriärer som eleverna har framför sig efter examen, med goda betyg och grunden till ett växande näringslivsnätverk i ryggsäcken. Genom ett nätverk för framgångsrika alumni elever visar skolan hur bra det kan gå för de som tagit examen från skolan. Här lyfts före detta elever upp som fått fina praktik-

platser på affärsskolor utomlands, i stora organisationer och företag, liksom före detta elever som nått framgång inom både idrott och popmusik: bilden av en sorts supermänniskor som kan klara av framgång inom många olika områden målas upp.

Ordningsreglerna, som också finns på hemsidan, betonar att skolan är ett privat område och att obehöriga inte ska släppas in. Första ordningsregeln lyder: "Vi strävar efter ett vårdat beteende mot varandra och gäster på skolan". Med tanke på alla lugna, artiga hälsingar och det hållande av dörrar som jag noterat på skolan så verkar denna regel vara mer än en papperskonstruktion. Nästa regel på listan är att huvudbonad som inte är religiöst anknuten är förbjuden; mat och ätande är inte tillåten utanför matsalen eller på andra tider än vad schemat anger; mobiler och annat som stör undervisningen är inte heller tillåtet att använda under lektionstid. En uppföranderegler som upprepas strax efter den första regeln lyder: "Eleverna förutsätts agera vårdat i korridorer och klassrum". Ordningsreglerna säger också att toalettbesök ska ske under raster. Reglerna anger hur hanteringen av inlämningsuppgifter ska ske. Där står att eleverna själva har ansvar för att spara extraupplagor av inlämnade arbeten och att lärare inte har ansvar för att spara allt som eleverna har gjort. Däremot ska eleverna under hela studietiden kunna visa upp sina skolarbeten för lärarna som motivation till bedömningar av uppnådda kunskaper. Sammanfattningsvis signalerar skolans ordningsregler att eleven bär ansvaret för att följa regler samt reglera sina kroppsliga behov av mat och toalettbesök på ett sätt som inte stör lektionsarbetet. Eleverna förväntas även visa omtanke om fysisk och social skolmiljö, i enighet med skollagens skrivningar om skolmiljö.

Ytterligare officiella regleringar som finns på skolan är klädkoden för lärarna. Lärarna uppmanas att klä sig formellt. Detta kommuniceras under anställningsintervjuerna och alla lärare som jag observerat efterlever denna kod. I praktiken innebär detta att männen har kostym bestående av kostymbyxor, kavaj och blanka svarta skor med låg klack. Ibland har jag sett manliga lärare med väst och skjorta under kavajen, andra gånger har någon enstaka lärare haft en vanlig tröja under sin kavaj-jacka. Slips eller fluga bärs ofta men inte alltid. Jag har inte sett någon lärare eller annan skolpersonal med sneakers på fötterna under observationerna. Efter några frågor om klädkoden får jag reda på att kvinnorna har något mindre stänga krav på sina kläder än männen: kvinnorna behöver inte ha kavaj, men är generellt sett klädda på ett formellt sätt som tydligt markerar vem som är lärare och vem som är elev. Jag har sett kvinnliga lärare som haft på sig blusar med krås, prydliga och konstfullt knutna sjalar och knälånga kjolar. Dessa klädval markerar både position och roll på skolan.

Skolan har ett officiellt instagramkonto som eleverna får turas om att hålla i. Kontot är kopplat till skolans Twitter-flöde, Facebook sida och hemsida. Skolan var restriktiv med information på hemsidan under de första åren av studien, sällan syntes aktiviteter i sociala medier. Men i slutet av observationsstudien har en digital aktivitet via flera olika kanaler satts igång. Aktiviteterna består exempelvis av uttalanden av skolans motto, den bild som målas upp såväl utåt som inåt skildras här nedan genom ett citat från en bildtext. I denna situation är det dags för eleven på bilden att lämna över ansvaret för instagramkontot. Han har tagit en bild på sig själv och håller upp handen

vid sidan av sitt ansikte, pekfinger och långfinger hålls uppsträckta snett mot pannan likt en hälsning som blandar en honnör med en handposition som äldre grekiska statyer brukar visa. Han har skjorta, väst och slips på sig. Håret är välvtt i en storvågig bakåtkamning och pannan hålls högt. Blicken sneglar snett ner mot kameranlinsen. Ett vävt emblem pryder ena bröstfickan. Till bilden skriver han:

Jag vill att ni alla ska veta att ni just nu studerar på en skola full av möjligheter och vi blir väldigt väl omhändertagna av alla de som arbetar för att vi ska få den bästa möjliga chansen till ett lyckligt liv. Därför är det viktigt att ni, studenter på Särskilda läroverket, tar dessa möjligheter i akt. Om ni har något ni strävar efter, följ det målet med en passion och låt inga hinder stoppa er. Ni är det enda hindret som är svårt att överkomma, resten är ren barnlek. Så slösa inte bort tid med onödigheter och dedikera er istället. Nu är det förmodligen dags att säga farväl till er alla och dags för mig att överlåta facklan till nästa person. Om det är något ni ska minnas så är det skolans motto: Kämpa, våga och var vänlig!

Att kämpa och ägna sig åt hårt arbete, att vara modig nog att satsa på stora drömmar och att vara trevlig är de ledord, eller motton, som fälls upp över skolan. Mottona upprepas i marknadsföring och finns tryckta på skolans övriga material, men då i en engelsk version. Mottot skapar associationer till adelsfamiljers valspråk. Genom att formulera motton på engelska skapas en angolamerikansk association som för tanken till high-schoolfilmer och den amerikanska drömmen. Men kanske är det snarare engelska internatskolor som är den avsiktliga förebilden? Ledorden hänger också tryckta på tre stora ceremoniella flaggor som täcker en av väggarna till utrymmet med tre våningars takhöjd. Flaggorna hänger rakt upp mitt i skolbyggnaden, i ljuset från takfönstren och hamnar i blickfånget från entrén. De är gjorda av skimrande mörkblått tyg med guldglänsande fransar nertill och mottona är skrivna i guldig brodyr. Ett budskap om exklusivitet, ordning, hög svansföring och stolthet, sänder dessa tygstycken till mig som utomstående observatör. Det skimrade tyget, brodyren och ordvalen påminner om miljöerna i 1800-talsromaner och överklassmiljöer.

Politisk skolordning

Särskilda läroverket har en tät anknytning till det privata näringslivet. Partipolitiska sympatier till Moderaternas ungdomsförbund är de allianser som uttrycks bland eleverna. Det finns också en norm att utveckla ett strategiskt rationellt handlande som leder till att "lyckas" på de grunder skolan marknadsför, att lyckas representeras främst med karriärer inom privat näringsliv. Lyckade förebilder skildras i skolans marknadsföring och på skolans näringslivsinriktade aktiviteter samt inom deras alumiverksamhet. Här nedan visas hur ett dominerande konservativt borgerligt, nyliberalt och anti-

socialistiskt debattklimat observerats på skolan. Dessa observationer exemplifierar de politiskt ideologiska logiker som är länkade till skolans bild av framgång.

Skolvalet, en medlemsvärning strax utanför skolans portar, samt det klimat för diskussion och debatt som jag blev vittne till under en examination, är tre tillfällen för yttringar av den politik som präglar skolan. Anteckningarna från observationerna i kombination med resultatet från skolvalet visar vilken politisk övertygelse som finns hos eleverna. En jämförelse med det nationella snittet för gymnasieungdomars partipolitiska sympatier är intressant för att visa hur skolan särskiljer sig från andra skolor.

Skolvalet genomfördes under några av mina besök för observationsstudier i samband med riksdagsvalet 2014. Statistiken som presenteras gäller för hela skolan och inte specifikt för den observerade klassen. På så sätt är statistiken ett underlag för kulturen på skolan, men inte för de elever som går i den klass jag observerat.

Jag har valt att avrunda siffrorna för att det ska bli svårare att identifiera skolan. Siffrorna är emellertid ganska säregna i förhållande till hur skolval brukar falla ut. Statistiken finns offentligt tillgänglig på <http://skolval2014.se>. Skolvalets resultat togs också upp i samhällskunskapsundervisningen under observationerna.

Av 600 elever valde 450 att delta i skolvalet. Procentuellt sett röstade nära 70%, av de som röstade, på Moderaterna följt av Folkpartiet (nuvarande Liberalerna) med nära 10%. I antal elever innebär dessa procentsatser att nästan 300 elever av de 450 som deltog lade sin röst på Moderaterna. Resterande partier låg på runt 5%, undantaget Vänsterpartiet, Feministiskt Initiativ och ett lokalt parti som bara fick enstaka procent motsvarande en eller två elevers röster. Den fullständiga röstfördelningen åskådliggörs i nedanstående tabell.¹² Skillnaden mellan det nationella snittet och den observerade skolan framgår också av tabellen:¹³

Tabell 1.
Skolval på Särskilda läroverket

Politiskt parti	Nationellt genomsnitt (%)	Särskilda läroverket (%)
Moderaterna (M)	21,27	70
Centerpartiet (C)	7,21	Ca 5
Folkpartiet Liberalerna (L)	6,16	10
Kristdemokraterna (Kd)	2,44	Ca 5
Socialdemokraterna (S)	25,10	Ca 5
Vänsterpartiet (V)	5,23	0,5
Miljöpartiet (Mp)	14,58	Ca 5
Sverigedemokraterna (Sd)	12,16	CA 5
Piratpartiet (Pp)	1,98	0
Feministiskt initiativ (Fi)	2,85	1
Övriga (Övr)	1,02	0,5

Andelen skolelever som röstade på Moderaterna var alltså hög: cirka 70% på den observerade skolan valde att rösta på Moderaterna medan riksgenomsnittet i skolvalet låg på strax över 20%. Näst största parti i skolvalet blev Liberalerna. Eftersom M, L, C och KD under denna tid gick till val som allians så innebär det att 90% av eleverna röstade på en snarlik politik, med samma idé om regeringsbildning. En annan siffra som är intressant är att 5% röstade på Socialdemokraterna på den observerade skolan, medan rikssnittet ligger på 25%. Totalt kan vi se en tydlig tendens hos eleverna att sympatisera med Moderaterna. Liberalerna var också större än genomsnittet, medan de andra borgerliga partierna balanserar strax över de procentenheter som krävs för att hålla sig kvar i riksdagen. Sverigedemokraterna marginaliseras i förhållande till genomsnittet, liksom övriga mindre partier: Vänsterpartiet finns knappt alls, Feministiskt Initiativ är också mycket litet men ändå större än Vänsterpartiet. Piratpartiet, som hade en andel elevröster i skolvalet på andra skolor, får ingen röst alls på denna skola.

Denna statistik blir viktig i perspektiv till den medlemsvärkning som observerats nära skolan, samt i perspektiv till det diskussions- och debattklimat som råder under lektionerna i samhällskunskap.

Utifrån statistiken ovan är det inte så förvånande att Moderaternas ungdomsförbund genomförde en medlemsvärkning strax utanför skolans portar en av de dagar då jag genomförde mina observationer. De som stod och värvade medlemmar skojade glatt med eleverna. Jag såg en av de kvinnliga eleverna på skolan bli runtburen av en av medlemsvärvarna, hon var kastad som en hö säck över axeln. Hon skrek glatt: ”men jag är ju redan medlem”, till den som bar runt på henne. Att bli värvad, eller redan vara värvad, av moderaternas ungdomsförbund verkar vara en positivt laddad tillhörighet: med tanke på den plats i närheten av skolan som värvningen fick lov att ta och de högljudda, glada utrop som kom från värvare och elever i närheten. Medlemskapet gav intryck av att vara förknippat med status, representera något normalt eller förväntat på skolan. Valhemligheten verkar inte vara något som behöver bevakas så länge sympatier förläggs till Moderaterna och deras ungdomsförbund.

Förutom medlemsvärningen utanför skolan så finns det en ytterligare anteckning i observationsmaterialet som vittnar om partisympatier yttrade i en slags kärleksfull ömsinhet: under en samhällskunskapslektion går läraren igenom mänskliga rättigheter med fokus på frågor om flyktingskap. Läraren sätter höstens flyktingkris i perspektiv till flykten från Sverige under slutet på 1800-talet och början på 1900-talet, sedan spelar han upp två You Tube-klipp. Under det ena klippet håller Olof Palme sitt tal ”Därför är jag demokratisk socialist”.¹⁴ Läraren går sedan igenom hatet mot Palme, mordet och de politiska förändringar som sedan följde i svensk politik. Efter det spelar han upp en annan film. Sådär beskrivs tillfället som följer i mina fältanteckningar:

Läraren säger att även ett klipp från högern ska visas för att balansera vänsterpolitiken från Palme. Läraren går igenom olika stadsministrar och landar sedan genomgången med att presentera en bild på Carl Bildt från tidigt 1990-tal. Flera elever utbrister i ett spontant ”han är så söt!” Och ett sjungande ”Naaaaw” hörs genom rummet. 90-

talskrisen och Bildt figurerar i filmen. En övergång görs till Göran Persson i bildspelet, tystnad tar över rummet. Tystanden bryts av ett respektfullt och imponerat sus som går igenom klassen när det dyker upp en bild av Fredrik Reinfeldt i presentationen [Reinfeldt har just avgått som partiledare för Moderaterna]. Ett hånfullt skrott övervinner den susande tystnaden när Stefan Löfvén dyker upp på nästa bild. Jag noterar hur läraren rycker till, verkar samlar sig och sedan går igenom alla bilder med samma struktur i presentationen, utan att visa sina sympatier. Men det är svårt för honom att inte småle åt elevernas sätt att reagera över bilden på Bildt.

Känslorna varierar bland eleverna i klassen under filmvisningen: yttringar av en förtjust uppfattning av söthet eller gullighet hos en ung Carl Bildt och den susande beundran som visas inför bilden på Fredrik Reinfeldt blir en skarp kontrast till den kompakta tystnaden som tar över under visningen av bilden av Göran Persson, och det hånfulla skrott som ordlöst kommenterar bilden på Stefan Löfvén. I klassrummet finns en ordning när läraren styr vad som sker och håller i ordet. Samtidigt finns en annan ordning som eleverna stärker genom sitt sätt att förhålla sig till undervisningen, den ordningen är elevernas partipolitiska skolordning som tar sig uttryck som sympatier för Moderaterna.

I klassrummet finns en rädsla för att bryta denna politiska ordning. Observationen som återges här nedan visar hur rädslan skapar hinder för att delta på jämlika villkor att visa sina kunskaper under en examination.

När klassen jag observerat gick sitt första år på skolan blev jag inbjuden av deras samhällskunskapslärare att komma med på ett par av hans lektioner med en trea. De läste samhällskunskap för tredje året i rad och hade ägnat sig åt att läsa politiska romaner. Även om denna grupp studenter inte tillhör samma skolklass som den jag följt under övriga observationer, så ger materialet en insyn i hur diskussionsklimatet kan se ut när eleverna får dominera talutrymmet och läraren backar tillbaka. Numreringen markerar de olika seminarierna (totalt tre stycken som varade runt 20 min vardera). Redovisningarna går fort, så anteckningarna är bitvis osammanhängande men delges ändå här nedan (i förkortad form) för att ge det sammanhang som kommentarerna uppstått inom.

1. Seminarium om Kallocaïn av Karin Boye (2018 [1940]). Innan seminariet startar är eleverna nervösa och ger uttryck för oro, ångest och nervositet, men när seminariet väl startar så tvekar ingen inför att ge sig in i seminariet [Ett liknande mönster återkommer i nästa redo-visning, liknande upptakt, nervositet och sedan full fart in i diskuterande redovisning]: alla ger sig direkt in i diskussionen om boken. En tjej slår fast att boken förespråkar liberalism. Att den visar att socialism inte håller. Ingen säger emot denna tolkning.

2. Seminarium om Djurens Gård av George Orwell (2010). Tre tjejer redovisar. De ger uttryck för rätt mkt ångest inför och talade om stress och panik och om hur de arbetat, men när redovisningen börjar talar de i tur och ordning och ger omfattande

kommentarer till romanen. Jag får ett paradoxalt intryck av att tjejerna talar så högt, tydligt och med ett uttryck av stor självsäkerhet, de verkar säkra på sig själva och talar med tydliga sammanhang och kunskaper om världen och samhället. De enas om att tolka Djurens gård som kritik av jämlikheten, som maktkritik [hur maktkritik och jämlikhetskritik hänger samman förblir dock lite oklart för mig i diskussionen – förutsätter inte makt, dominans och hierarki, det motsatta till jämlikhet?]; om att revolution inte fungerar långvarigt, att det är ohållbart med revolution. [Eleverna var oerhört nervösa inför, men nu under seminariet är de förvandlade till lugna, självsäkra, klara och tydliga och skärpta.] En jämförelse mellan Djurens gård samt det som sker i skrivande stund i Libyen och med Gaddafi [dessa observationer gjordes under efterspelet till den "arabiska våren"] görs. Likt många nya samhällen där man gått ifrån äldre samhällsformer och förändrat samhället så mycket att nya "fria" samhällen riskerar att bli totalitära, resonerar eleverna. Samtida politiska förändringar i flera nordafrikanska länder och i Ukraina, tas upp som verkliga fall som lyfter bokens relevans för elevernas sätt att tänka om världen. Eleverna enas om att samhället aldrig kan bli jämlikt, någon tar alltid makten. Någon måste styra. "Vi kommer alltid vilja ha mer makt." Eleverna hänvisar till män-niskans natur. De menar att det inte finns något land som fått socialismen och eller kom-munismen att fungera i praktiken. Slutet av boken handlar enligt eleverna om ironin i att själv bli det som föraktats: De som tagit över blir kapitalister... "vi måste ha olika skikt, det är så vi är som människor, vi måste ha grupper", säger en av eleverna. Samtalet fortsätter i ett snabbt flöde av samstämmighet: "Socialismen blir inåtvänd, den blir inte effektiv"; "boken ger en enkel bild av hur dumt det är med socialism eller kommunism"; "man får en tydlig bild av hur drömsamhället går snett"; "Man blir mer open-minded" [av att läsa boken]; "det finns ingen framtid för att ta makt med våld, för ett odemokratiskt samhälle". "Det totalitära sam-hället, våld, våldsmisbruk – stoppar välfärd, skapar ojämlikhet.

3. Nästa redovisning handlar om Det kommunistiska manifestet av Marx och Engels (2017 [1848]): Dessa elever är också väldigt nervösa. En av tjejerna säger att hennes mamma var kritisk till att hon läst boken. Samma tjej nämner på skoj att värme, som gör människor slöa, gjort att afrikaner inte är så smarta [!]. Hon håller sig tyst [detta är en av de få passiva eleverna jag observerat under redovisningarna; ingen annan har visat denna nivå av öppet aktiva icke-engagemang i klassrumsarbetet] när diskussionen om boken sätter igång. När hon talar betonar hon det negativa i den revolutionära sidan av boken. En snabb och engagerad diskussion tar fart när eleverna upprört betonar det ensidiga i manifestets sätt att skylla alla problem på borgarna [bourgeoisien]. Detta kopplar de även till idag. En tjej försöker nyansera det samstämmiga seminariet genom att betona att man måste visa problemet för att se lösningen, vilket sedan några håller med om. Läraren går in [vilken han inte gjort i tidigare redovisningar] och betonar att analysen i boken håller trots tid och problem bakom – han resonerar om målet som positivt. Eleverna opponerar sig och menar att det inte fungerar eftersom människor är olika starka, olika smarta, olika på många sätt... De menar att det är odemokratiskt och orättvist att inte ge belöning för olika insatser. Kritik av den rådande makten är alltid "ok" rent politiskt.

”För det är de som kan förändra”, säger en kille i gruppen som trots denna förståelse verkar oerhört kritisk inför budskapet i boken. Han menar att samma mentalitet och tankegång skapar ett ”vi” och ett ”dom”, även om det inte är i form av nationell tillhörighet: här skapas klasskrig i stället för krig mellan länderna, vilket han menar är lika illa som alla typer av krig. Läraren bryter av elevernas redovisande seminarium ytterligare en gång och kom-menterar, nu med markerad auktoritet, att ingen har gjort som boken säger: ingen har gjort en socialistisk revolution i ett industrialiserat land! Eleverna svarar då med kommentaren ”Kom-munismen går mot människans inre”, de exemplifierar med synen på människans inre, familjeliv och flockliv, samt betonar att människan är för girig och vill främja sin egen utveckling. En av eleverna säger: ”Människor tycker om ägande och konkurrens, det förbättrar samhället. Det är omöjligt att avskaffa privat egendom.” En av eleverna hävdar att det finns ett fint tankesätt i boken, men att medelklassen inte vill ge upp sina privilegier. Två tjejer, som är mindre aktiva men som har gjort några försiktiga markeringar mot den dominerande sam-synen genom sina kommentarer under seminariet, ställer sig emot det de andra i gruppen och hävdar att det behövs solidaritet och en större massa som kan tänka sig att få det lite sämre för att alla ska få det bättre. Åsiktsgemenskapen i diskussionen skiftar något och alla verkar gå med på att det finns en god tanke, men att praktiken inte fungerar. Läraren gör en poäng av att 6–7 av 10 punkter av det som Det kommunistiska manifestet föreslår är genomförda i vårt svenska samhälle. Inlägget vänder diskussionen. Efteråt dröjer en tjej sig kvar i rummet när de andra lämnat. Hon ser ledsen ut. Jag hör henne och läraren talas vid när hon, med några ilska tårar och darrande röst, säger till läraren: ”det är svårt att delta i sådana här diskussioner när alla är Moderater”. ”Ja jag vet” svarar läraren medlidsamt med en lugnande hand på hennes axel. Han nickar och gör en tyst markering som antyder att han står på hennes sida och förstår henne. Han förklarar för henne att han inte kommer att låta bedömningen av hennes insats påverkas av att hon inte lyckades ta det talutrymme han är medveten om att hon hade tagit om diskussionsklimatet hade gett henne mer plats för sina synsätt.

Relationen mellan läraren som opponerar sig mot elevernas samsyn och så tydligt allierar sig med eleven som ger uttryck för frustration är intressant. Det som sker är förvånande och ovanligt, under observationstillfällena har medlidande och inläggande sällan visats. Jag känner också medlidande med eleven som ger uttryck för sin utsatthet och en viss ilska över en situation där utrymmet för att tycka och tänka på olika sätt verkar vara begränsat. I perspektiv till skolvalet, vars resultat redovisats ovan, är diskussionsklimatet som blir synligt i dessa redovisningar varken förvånande eller överraskande. Trots allt reagerar jag ändå på hur starkt en särskild form av politisk övertygelse har rotats hos eleverna som ännu befinner sig i positioner av lärande om samhället. En människosyn grundad i resonemang om det naturliga och deras ideologiska övertygelse är överraskande för mig som observatör. Deras klassiskt konservativa grundsyn på människans behov av att utöva makt samt nödvändigheten av ojämlikhet (se ex. Larsson, 2014), är perspektiv som är ovanliga för ungdomar i deras ålder. Resultatet från skolvalets nationella genomsnitt visar på lägre siffror för traditionellt

konservativa partier såsom Moderaterna och Kristdemokraterna än riksdagsvalet, även om de stigande sympatierna för Sverigedemokraterna också kan förstås som en konservativ svängning. Som gymnasielärare i samhällskunskap har jag själv ofta behövt lägga mycket energi på att förklara logiken bakom ett konservativt ställnings-tagande för mina elever, medan de flesta övriga ideologier brukar vara enklare för gymnasieelever att förstå tanken bakom. Men på denna typ av skola är det klassiskt konservativa synsättet på samhället inget svårbegripligt för eleverna, tvärtom.

De definitiva ställningstaganden och bedömningar som eleverna i diskussionerna ovan gör under sina redovisningar är bitvis överraskande. Exempelvis när *Kallocain* tas som underlag för att argumentera för det ohållbara i socialismen utan att knytas samman med problematiker i det nazistiska samhället. Här uppstår en tolkning av romanen som inte stämmer överens med de tolkningarna av romanen som vanligtvis görs.¹⁵ Likaså resonerar eleverna om *Djurens gård* som en roman med en tydlig kritik av jämlikheten och en illustration av att samhället aldrig kan bli jämlikt. Eftersom romanen i fråga avslutas retoriskt med uttalandet om att vissa djur är mer jämlika än andra, så är det mest konventionella att läsa slutorden som sarkastiska med betydelsen av att de som tar sig makt över andra bryter mot idén om jämlikhet och därmed inte lever efter en jämlik princip. Eleverna gör i stället en mer bokstavligt deterministisk läsning av romanen som en profetia för att jämlika samhällen aldrig kan finnas eftersom någon alltid måste styra och ta makten över andra.

Den klassiska konservativa människosynen med konsekvensen att vissa människor ska styra och andra behöver bli styrda över uttrycks av eleverna under diskussionerna. Här finns också exempel på hur ideologiska övertygelser hos en läsare präglar tolkningen av det lästa verket. Denna kunskapssyn, med en överordning av fakta och noggrant inlärd detalj som underordnas tolkningar och helhetsgrepp, blir ytterligare beskriven i observationerna av samhällskunskapsämnet och klassrummet som återges framöver.

Framtida framgång

Innan gymnasiereformen 2011 hade flera av programmen på Särskilda läroverket en profil inriktad mot att förbereda för affärlivet, vilket namnen på programmen signalerade. Efter reformen blev de mer påhittiga inslagen i gymnasieprogrammets profiler begränsade för gymnasieskolor över hela landet. Tanken var att skapa större likvärdighet i landets gymnasieutbildningar. Detta gav konsekvenser även för den observerade skolan: inriktningen mot näringslivet finns kvar på skolan trots namn-ändringarna på utbildningarna. Men i presentationerna av rektorn, i reklammaterial och i andra trycksaker samt på hemsidan och Instagramkontot lever den gamla profilen kvar som en tydlig egen karaktär för skolan. Entreprenörskap, mentorskap, ett rekommendationsbrev som ska ta eleverna vidare mot högre mål samt de prestigefulla

nationella och internationella utbildningar och arbetsplatser som alumni-elever tagit sig vidare till förs fram som skolans främsta berättelser om framgång.

Skolan har ett antal näringslivsmentorer anknutna till skolan. Varje elev erbjuds en mentor under tredje året på skolan för att börja bygga upp ett kontaktnät samt för att få tips och råd om hur de kan främja sina egna framtidsutsikter. Dessutom är tanken att mentorerna ska bidra till att eleverna gör kopplingar mellan vad de lär sig i skolan och hur tillämpningen av kunskaperna från skolan i arbetslivet kan se ut. I ett av skolans marknadsföringsmaterial redovisas att mentorerna kommer från banksektorn, arkitektkontor, hotellbranschen och en veterinärklinik. Majoriteten av mentorer i marknadsföringsmaterialet är kvinnor. Här illustreras förebilder genom välredigerade fotografier av framgångsrika kvinnor. Samtliga på bilderna är ljushyade och klädda i kavaj, kostym, blus eller annan formell klädsel. Mentorsträffarna illustreras med fotografier från mingelmöten mellan elever och mentorer i den ljusa skollokalen, den generösa frukostbuffén skymtas i bakgrunden. Vita dukar och höga silverkandelabrar med tända ljus och överdådigt blommande vita orkidéer pryder det höga stora bar-bordet i lokalens mitt. Milda färgtoner utan skarpa kontraster fyller ut fotografierna. En mjuk renhet vilar över bilderna.

Eleverna i foldern som gör reklam för mentorsverksamheten ser pigga och återhållsamt glada ut. Alla är raka i ryggarna trots att några sitter ner. Eleverna ser ut att förhålla sig uppmärksamt, tacksamt och respektfullt inför skolans värdefulla och generösa besökare. De som sitter ner är lätt framåtlutade i sin hållning, men de flesta står upp, nästan i givakt. Åtskilliga bilder där elever uppmärksamt lyssnar på sina mentorer under vad som ser ut som intensiva möten illustrerar texten som resonerar runt vikten av kontakter, nätverk och ett hjärtligt och ömsesidigt möte mellan skolelev och näringslivsrepresentant.

Under ett informellt samtal med läraren jag observerat får jag reda på att det krävs att eleverna har med sig ett rekommendationsbrev om de ska bli antagna till prestige-fulla vidareutbildningar, eller för att få praktik vid de arbetsplatser som betraktas som åtråvärda inom näringslivet. Detta rekommendationsbrev är villkorat med krav på sköt-samhet från eleverna. Skolans policy säger exempelvis att den elev som blir påkommen med att fuska inte kommer att få något rekommendationsbrev. Läraren påminner ofta om rekommendationsbrevet i argumentationen för att eleverna ska ta examensarbetet på allvar trots att det endast kan generera ett E eller F i betyg. Rekommendationsbrevet skulle kunna betraktas som ett disciplineringsverktyg eller som en slags informell bedömning. Det blir till en villkorad valuta. Brevet har ett högt värde om eleverna ska kunna komma vidare efter sina studier: denna valuta är dessutom en av de morötter som skolan lockar ansökande elever till skolan med.

Elevernas strategiska, rationella handlande blir beskrivet redan i metodkapitlet där ett utdrag ur fältanteckningarna visar hur eleverna började betrakta mig som osynlig så snart det blev klart att jag inte skulle vare sig bedöma eleverna eller ge dem några uppgifter. Samma ögonblick det visade sig att jag var en person som det inte lönade sig att fokusera på så blev jag till den fluga på väggen som jag inte hade planerat att bli.

Elevernas ekonomiska hantering av arbetet med studierna, att ägna sig åt det som lönar sig, visar på en rationalitet som har bidragit till att de fått de betyg som krävs för att komma in på skolan. Samma rationalitet låter dem bibehålla sin höga betygsnivå så att de lämnar skolan med minst lika goda studieresultat som de hade med sig när de kom.

I en mailkommunikation med skolföretagets verkställande direktör (vd) får jag ta del av informationen att 85% av en avgångsklass har påbörjat högre utbildning inom två år efter studenten. De resterande var antingen på resa ”i världen” eller anställda. Vd:n skriver att ingen ansåg sig vara jobbsökande i den undersökta avgångsklassen. I en annan undersökning som vd:n hänvisar till beskrivs tre avgångsklasser som tagit examen för åtta år sedan. I den gruppen har alla elever jobb. De uppges ha en lönenivå som beskrivs: ”fyra gånger snittlön för en svensk, vilket tyder på rätt bra jobb”. Vd:n beskriver vidare att hälften av alumnieleverna studerat minst en termin utomlands, tjugo procent arbetar utomlands. De som arbetar utomlands drar upp snittlönen ordentligt enligt vd:s beskrivning. De elever vd:n har kontakt med via LinkedIn är aktiva i brancher som rör ”business/ekonomi/finans. Några få inom politik/kultur”. När vd:n beskriver de 6,7% i hans undersökning som inte läst vidare så beskrivs de: ”två entreprenörer med lokalt hyggligt framgångsrika företag. De andra två hade gjort karriärer inom sina branscher och båda hade börjat på säljavdelningar.”

Bilden av framgång och vad det är att vara lyckad på skolan har att göra med vad som värderas högt inom näringslivet. På skolans hemsida finns en videofilm som med reklamässig dramaturgi berättar om prestigefulla skolor utomlands och inom landet som eleverna hamnat på efter sin skolgång, om vilka framgångsrika yrkeskarriärer de gjort och hur deras grundutbildning på Särskilda läroverket hjälpt dem framåt. En del av de gamla eleverna från skolan har blivit framgångsrika popmusiker, idrottare och medialt välkända personer. Trots att just dessa individer inte lever upp till idealen om att befinna sig i chefspositioner inom finansvärlden, lyfts de ändå som exempel på den framgångssaga en skolgång på skolan garanterar för den som ger sig hän till skolans ideal. Skolmottot – som går ut på att eleverna ska efterleva ideal om hårt arbete, stora drömmar och ett gott beteende – upprepas ofta som anledningar till en framgångsrik och statusfylld framtid.

Skolans sociala karaktär

Särskilda läroverket har en karaktär som kan beskrivas med byggnadens form och innehåll och de dominerande färgnyanserna på väggar och kläder. Den kan också beskrivas genom att beskriva undervisningen. En eftersträvan av ordning och reda med tydliga rätta och felaktiga svar formar elever och lärares arbete. Ett möte (spontanintervju) med en av de på skolan som har ett större ansvar för verksamheten, samt några samtal med ett par olika lärare, illustrerar förhållningssätt som elever, lärare och annan skol-personal har gentemot varandra. De fysiska aspekterna på den plats jag studerat – med lyxiga frukostar och vita dukar, färska blommor och en exklusiv inredning – talar ett tydligt

språk. Men mitt bestående intryck efter att ha besökt skolan vid åtskilliga tillfällen under ett antal år, är att de mest slående karaktärsdragen på skolan är de sociala förhållningssätt, det bemötande och de föreställningar som alla verkar ha om varandra. Detta är det som främst skapar skolans karaktär: en skolanda av aktsamhet, visad respekt samtidigt som ett distanserat och avvaktande bemötande kompletteras med en artig renhet och ett korrekt välkomnande gentemot skolans besökare.

Under en speciell dag för observationerna fick jag utrymme att frångå min roll som passiv observatör, fluga på väggen, och blev gjord till ett subjekt med tydliga krav på att ge tillbaka till de jag fått tillträde till att studera. Det visade sig att lektionen jag hade tänkt observera på var inställd och nästan alla elever var lediga. En person i samordnande position, även kallad arbetsledare, kom förbi mig när jag satt i lobbyn och gjorde korrigeringar av skrivfel i mina fältanteckningar. Ur anteckningarna från detta tillfälle:

Klart och tydligt förstod jag att han ansåg att jag skulle hjälpa honom med skolans värdegrundsarbete för demokrati och likabehandling. Jag sa att jag varken har roll av Skol-inspektion eller skolinspektör, så om han ville ha den typen av hjälp så kunde jag inte bistå honom. Det blev rätt uppenbart att det inte spelade någon roll, han ville ändå byta några ord om hur jag såg på dessa frågor här på skolan. Eftersom jag tänker att jag borde ge något till-baka för att jag fått tillträde till skolan så följer jag med trots att det känns lite underligt.

Vi gick tillsammans till ett kontor för att pratas vid. Arbetsledaren inledde vårt samtal med att fråga vad jag tittar på för min forskning. När jag steg för steg började berätta om vad jag försöker göra: att jag studerar studiemotiverade elever med ambitioner om höga framtida löner, statusfyllda jobb och karriärer, självbilder som lyckade, framgångsrika etc. och hur det förhåller sig till samhällskunskapens och värdegrundens betoning av jämlikhet, jämställdhet, mångfald, principen om alla människors lika värde och det som kallas "västerländsk humanism" i läroplanen. Jag hinner inte göra färdigt min beskrivning av mitt arbete förrän han avbryter mig och säger att eleverna på skolan är alienerade. Detta trots att jag ännu inte hunnit nämna att jag arbetat med alienationsbegreppet som en analytisk-teoretisk del av min avhandling. Han tar engagerat samtalet vidare och berättar för mig att eleverna är osympatiska i sina åsikter och beteenden och att de ofta ägnar sig åt förtryckande maktutövning som drabbar främst andra elever men också lärare. Jag blir förvånad och lite skrämmd över att få detta förtroende, samtidigt som jag ändå vill veta mer. Han säger med bekymrad röst att en lärare tvingats sluta och att flera elever slutat på grund av kränkningar. Han anger att flera elever bara i år har slutat med anledning av sin sexualitet: de som inte är heterosexuella passar inte in och slutar för att de känner sig som avvikare till en grad som inte varit hanterbar för att kunna fortsätta sin skolgång på skolan. Elever som inte lever upp till idealen, kraven, mallen på skolan, får inte plats menar han. Han berättar för mig att de antingen slutar eller mår dåligt för att de måste anpassa sig till ytliga krav trots att de inte stämmer överens med hur eleverna känner och mår inuti.

Detta vittnesmål förstärks vid ett av mina sista besök på skolan när jag samtalar med några lärare i matsalen. De berättar hur omöjligt det är för en öppet homosexuell person att vara elev på skolan, att alla som på något sätt visat en sexualitet som inte är normativt heterosexuell avslutat sina studier efter några veckors skolgång. De menar att detta är ett sätt att vara som inte får plats, som inte fungerar, på denna skola. Läraren i samhällskunskap som jag följt har också berättat liknande saker om elever som slutat på skolan. Jag har dessutom fått reda på att de som blivit mest utsatta varit killar med feminint präglade identitetsuttryck. Att könsuttryck inte behöver ha med sexualitet att göra verkar inte vara något som tas i beaktande när lärare och skolledare diskuterar situationen. Eftersom inte ens identitetsuttrycket som könsöverskridande kan finnas på skolan så blir mer komplexa diskussioner om identitet och sexualitet aldrig aktuella.

Det finns en fortsättning på fältanteckningen ovan som också har relevans för hur eleverna får utrymme att vara genom relationerna på skolan. Anteckningen nedan, liksom den ovan, renskrevs utifrån anteckningar och ett färskt minne någon timme efter att samtalet ägt rum:

Han är särskilt orolig över hur tjejerna mår: de som är duktiga, snygga, som varit stjärnor i sina grundskolor, som bara blivit en i mängden på denna skola mår ofta dåligt över att de för-lorat sin överordnade position från grundskolan. Han säger att han ofta har elever på sitt rum som försöker hantera sin ångest över att inte vara klassens snyggaste, smartaste eller den med mest status. De får panik och ångest av att inte vara på topp i alla kategorier, här blir deras förmåga att stå ut från mängden och hamna högst i hierarkin prövad till det yttersta och när de inte klarar av den prövningen så bryter de samman.

Eleverna på Särskilda läroverket placerade som en i mängden efter att tidigare ha varit bäst i klassen. Han beskriver elever som är vana vid att ha högst status, flest blickar på sig och få mest positiv kritik. När detta förändras ger det upphov till en kris hos de elever som inte längre skiljer ut sig från den nya mängd de blivit en del av. Men det är inte bara elever som ger upphov till de förhållningssätt som präglar skolan. För att åskådliggöra skolans problem med frågor som rör likabehandling och demokrati berättar arbetsledaren för mig att

några av de lärare som finns på skolan har anammat elevernas ideal för att bli accepterade av eleverna: Han berättar att dessa lärare uttrycker sig på sätt som är fördomsfullt och kränkande för att få elevernas gillande. De stryker elevernas världs bild medhärs och bekräftar elevernas felaktiga föreställningar om värden, föreställningar som går rakt emot värdegrundens ideal om alla människors lika värde. Han nämner ex. uttrycket "[landsortsnamn]-böigt", som tydligen yttrats av såväl lärare som elever nyligen, vilket lett till varnande samtal med läraren i fråga eftersom läraren inte får spela med eleverna i denna typ av sammanhang, som arbetsledaren ser det.

Här meddelar denna person med samordningsuppdrag på skolan hur maktförhållandet mellan lärare och elever skiftar, vilket för med sig att lärarna går in i och tar över elevernas synsätt för att få deras acceptans. Vissa lärare verkar ha gjort detta till den grad att deras anställning stått på spel. Denna handling från en lärare anges inte vara förenligt med värdegrunden som skolan har skyldighet att upprätthålla. Det är en komplex process att samordna skolans värdegrund med hänsyn till elevernas synsätt på sig själva och sin omvärld. Utdraget ovan visar hur lärare på Särskilda läroverket ofta hamnar i positioner som är svårhanterade. Att nå eleverna, få deras acceptans och tillåtas vara deras lärare kräver att lärare och elever närmar sig varandra, men det finns en gräns för hur detta får göras. Denna spänning resonerar arbetsledaren vidare om:

”Att arbeta för att respekt, tolerans och jämlikhet ska främjas, men utan att skolans identitet ska utplånas är ett dilemma”, säger han. Lärarnas klädkod är ett exempel på detta där han menar att skolan inte kan kompromissa. Klädkoden är en för stor del av skolans signum. Han kalibrerar också med riskerna med att skapa en skola där de 100 med högst status flyr till andra skolor. Han talar om proportioner av 100 och 300: 100 av eleverna representerar en kärngrupp, eller kärntrupp. Det finns en klick på 100 elever som är norm, ideal, och 300 elever som inte är den mest statusfyllda normen. Normen är den typ av elever som satte standarden när skolan startade, den utgörs av en slags stereotyp överklass, från antingen en stadsdel där bostäderna är dyra eller en landsort nära havet som där husen är stora och exklusiva. Det är inte ovanligt att några av dessa elever varit adliga, enligt arbetsledaren. Idag är det helt andra elever som är i faktisk majoritet på skolan, säger han. Det har skett en viss anpassning till den blandning av människor som finns i närområdet, men alla försöker ändå – oavsett ursprung – leva upp till den ideala elev som gick på Särskilda läroverket när skolan startade.

Det jag får reda på här är att den fasad som upprätthålls – av att komma från en av de delar av länet, eller delar av staden, där bostäderna kostar mest och där snittinkomsterna ligger högst – inte stämmer med alla elevers faktiska bakgrund. Det finns elever som går på skolan som kommer från fattigare områden, som har en social och ekonomisk bakgrund som inte motsvarar det vita, rika, framgångsrika ideal som präglade skolan när den startade. Men även om bakgrunden hos åtskilliga elever kan se fundamentalt annorlunda ut rent faktiskt, så är det inget som märks på hur eleverna är: alla försöker ändå leva upp till de krav på utseende, stil, prestation och beteende som idealet som sätts av de ”100”, omtalade av arbetsledaren ovan. Det finns en elevroll som spelas, en roll som säkerligen påverkar elevernas identitet på flera sätt, men den rollen motsvarar inte alla elevers faktiska livserfarenheter.

Jag har följt en klass som går på samhällsprogrammet. Allra högst status har naturvetenskapliga programmet, där finns de elever som till störst del lever upp till normen som skolledaren beskriver: de klasserna och de lärarna var inte möjliga att få tillträde till trots upprepade förfrågningar om att besöka åtminstone deras samhällskunskapslektioner. Klassen jag följt har befunnit sig i skuggan av de normer som präglar skol-

andan, i skuggan av de 100 som arbetsledaren omtalar. Den observerade klassen är visserligen en klass som krävt toppbetygen av alla elever för de ska bli antagna, men det finns ett par brytningar av normer och ideal i klassen. Brytningar som synliggör vad det är som utgör idealet på skolan och i klassen, även på den lite ”mjukare” eller aningen mindre status-höga klass jag följt. Eleverna och läraren behöver hantera relationen till skolelevnormen och hur den krockar med ideal i samhällskunskapsämnet. De tidigare avsnitten där bokrecensionsseminarierna genomfördes har gett några inblickar i funktionerna inom dessa strukturer.

Ytterligare aspekter av samtalet med arbetsledaren som är viktiga för den fortsatta framställningen är synen som skolpersonalen verkar ha på eleverna. Det som står här nedan är vad en av de anställda tycker om eleverna, här har vi alltså en person som befinner sig i samordnande, något överordnad position, som har som yrke och uppdrag att företräda skolan och vara dess förespråkare. Men det han ger uttryck för är en ambivalent hållning inför sin egen position och en allvarlig problematik i sin relation till de elever han arbetar med varje dag. I perspektiv till den ljusa och positivt entusiastiska marknadsföringen och bilden utåt skapar detta en brutal kontrast.

Under samtalet blir jag förvånad över det han berättar för mig; han förmedlar att han uppfattar eleverna han arbetar med som osympatiska. Han uttrycker avsmak inför elevernas åsikter och ideal. Han säger att eleverna är strategiska, själviska och arroganta. Trots detta vill han inte riskera att förlora denna grupp av elever, men han vill att en annan typ av ideal ska ersätta de rådande idealen på skolan.

Han ber om ett handfast tips så jag rekommenderar en antologi om normkritisk pedagogik som lästips åt honom samt säger att det kan vara klokt att först och främst bygga vidare på den kartläggning som han redan gör och försöka hitta åtgärder till de specifika problem som finns på just deras skola: vad jag sett av Skolinspektionens kritik så brukar det vara viktigt att göra likabehandlingsarbetet och dokumentationen av det på ett levande sätt och anpassa arbetet efter den faktiska verksamhetens specifika problem.

Jag pratar på nervöst, nervös av att smälta vad han just sagt om eleverna på skolan. Jag föreslår ivrigt att han kan prova att göra en så liten sak som att gå till skolan med rosa nagellack en dag. Jag tänker då att jag föreslår något nästan fäniigt harmlöst, men förvånas av att han ryggar tillbaka och menar att det ligger långt bort från vad han är beredd att göra... hela hans kropp backar, ryggen sträcks och hakan dras in mot halsen. Blicken blir stilla och fast och jag förstår att nagellack på denna man i kostym med välfriserat hår och kontrollerad hållning vore ett stort ingrepp på allt han är och gör, på en nivå som jag inte hade begripit innan jag gav honom förslaget... Min upplevelse av vårt samtal hade börjat skapa en bild av att han var en flexibel och i grunden orädd och kritisk person som ville prova olika grepp och som verkade öppen för en del lite mer radikala förslag, men jag inser att jag misstolkat situationen. Vad är egentligen möjligt att göra? Jag tänker att här finns önskan om en förändring av hur det är, men ingen vilja och inget intresse av att kompromissa på någon punkt.

Vi avslutar samtalet och jag säger att jag kan fungera som bollblank igen om han vill pratas vid fler gånger. Jag märker dock att han tackar artigt men samtidigt verkar betrakta vårt samtal som onödigt och det lilla jag sagt som fullständigt ovidkommande.

Ambivalensen är intressant: Den jag talat med vill göra skillnad, han vill påverka eleverna så att de värden som skolan förmedlar stämmer överens med det som krävs av styrdokumentet. Samtidigt vill han inte göra några förändringar som äventyrar skolans målgrupp. Därmed sitter han fast i ett dilemma. Skolans ideal är oundvikligen förknippade med tanken om överordning. Att hylla, eftersträva och kräva ett slags övermanniskoideal av höga prestationer, men samtidigt försöka förespråka jämlikhet, jämställdhet, mångfald och antidiskriminering blir till en total paradox för skolans levda verklighet. Det går inte att samtidigt hävda sin överordning och eftersträva en jämlik likabehandling. De problematiker som denna avhandling ägnas åt att utreda är i centrum av detta dilemma; liksom frågan om hur de som figurerar i studien gör sin tillvaro hanterbar inom dessa dilemman.

Framöver visas hur dessa villkor hanteras av samhällskunskapsläraren. Genom sitt sätt att hantera ämnet och gruppen på skolan skapar han en syntes mellan ideal av auktoritet och överordning enligt principer om demokrati och mänskliga rättigheter. En jämlikhetsideologi görs på detta sätt till samhällskunskapsämnets givna ämnes-innehåll, men på ett sätt som närmar sig auktoritär maktutövning över eleverna – vilket är långt ifrån de metoder som Skolinspektionen, Skolverket eller styrdokumentet förordar i sina rekommendationer om ett demokratifostrande aktivt medborgarskap i skolan. Forskningen om samhällskunskapsämnets didaktik och annan forskning om demokratifostran ger inte heller någon vägledning för en hantering av lärarnas, elevernas och skolans situation i enighet med styrdokumentens krav.

ETT BÄTTRE FÖRR

Den studerade skolan präglas av en idébild för skolkonventioner så som de föreställs ha sett ut under en skolans "gyllene dåtid". I såväl offentlig debatt som i skolforskning och i allmänt tal om skola finns en idealbild av skolor. I denna idealbild är skolan en plats där läraren ska leda och tala, eleverna ska vara mottagare och passiva objekt för inläring. Samtidigt rekommenderar styrdokumenterna och skolmyndigheterna helt andra former för ett demokratifostrande av aktiva medborgare.

I observationsanteckningarna återfinns åtskilliga beskrivningar av hur de konventioner som ofta beskrivs som åtråvärda i skolans praktik uppfylls: eleverna lyssnar, läraren talar, ämnet baseras på en solid faktabas, klassrummet är tyst, skolbyggnaden är ljus, hel och ren; skolmaten är god, näringsriktig och mättande och ordningsreglerna efterföljs utan diskussioner; goda resultat mäts utifrån höga betyg, elevnöjdheten är på topp och elevernas livsvalmöjligheter beskrivs som oändliga efter avklarad examen. Allt detta skapar tillsammans en stabil och solid balans, en positiv självbild, en stolthet och en tydlig uttalad disciplinerad ordning på skolan. Förutsägbarheten är stor och överraskningarna är få. Alla dagar är sig lika och inget oväntat sker som rubbar ordningen. Beredskapen inför omförhandlingar av lektionsupplägg eller omorganisering av elevernas arbete är lika sällsynta som ovälkomna överraskningar på denna "perfekta" traditionellt utformade skola.

Tidseffektiv lärare för goda elever

Under observationerna framkommer det att eleverna i klassen delar erfarenheter med varandra som har att göra med vilken ekonomisk bakgrund de har. Vid ett tillfälle, när läraren går igenom olika typer av statsskick, frågar han: "ok, hur många här har varit i Dubai, för Dubais statsskick är ju lite intressant". Efter denna fråga räcker nästan hälften av eleverna upp handen. En stor del av klassen bildar gemenskap genom erfarenheten av att ha varit i Dubai och har därför möjligheten att knyta an dem till kunskaper om hur samhället i Dubai fungerar. Skolans personal har vid några tillfällen också gjort Dubai-resor som kickoff, så det är ett resmål som de flesta på skolan kan

göra kopplingar till genom egna erfarenheter. Det tillhör det normala inom skol-kulturen att ha Dubai-resor som del av sina semesterplaner, normaliteten i samhälls-kunskapsklassrummet återspeglas när att undervisningens tänkta ”vem” är Dubai-resenärer.¹⁶ Även de i klassen som inte varit där befinner sig inom ett sammanhang där denna erfarenhet ingår i en normal-diskurs, som referensram.

Undervisningen följer klassiska former av aktiv drivande lärare och passiva lyssnande elever. Det dominerande mönstret för aktiviteten i samhällskunskapen med den observerade klassen är att läraren håller anföranden och eleverna lyssnar, antecknar eller är försiktigt distraherade på ett sätt som inte stör lärarens genomgång: det är goda (lugna, vänliga och intresserade) elever som leds av en skicklig lärare i klassrummet. När jag går igenom mina anteckningar ser jag att fältanteckningarna förändras allt efter-som observationerna pågår. Beskrivningar av lärarens anföranden, det exakta fakta-innehållet eller stoffet och formen för föreläsningarna återges mer noga i början av observationsstudien, men allt eftersom observationerna pågått kan jag se hur mitt skrivande strävar efter att skildra mer av vad eleverna gör och hur de agerar medan lärarledningen av klassrumsaktiviteterna pågår; mer av små svårnoterade mikro-avvikelser noteras också för att bygga ett underlag av vad som är det förgivettagna normala på Särskilda läroverket.

Följande mönster upprepas för alla lektioner jag har observerat: lektionerna tar sin början med att eleverna går in i klassrummet, de sätter sig sedan på sina platser och talar dämpat; klockan är ofta ett par minuter innan lektionsstarten ska ske enligt schemat. Vid några tillfällen har jag befunnit mig i salen en halvtimme innan lektionen börjar, redan då har några av klassens elever suttit och förberett sig eller talat lugnt med varandra. Flera gånger sätter lärarens föreläsning igång några minuter innan klockan slagit över till den utsatta minuten för lektionens starttid. Läraren har endast enstaka gånger under observationstillfällena behövt göra små åtgärder för att dämpa ljudnivån (såsom en harkling eller ett lätt irriterat och aningen förhöjt ”hallå” i korthet). Utan någon särskild kommentar har han startat lektionerna med att sätta igång en projektor eller genom att skriva något på tavlan, för att sedan börja tala, vilket omedelbart resulterat i att eleverna avbrutit sitt försiktiga småprat, börjat anteckna, lyssna koncentrerat och luta sig lätt framåt över skolbänkarna. I klassrummet finns en överenskommelse om att dessa ordlösa handlingar signalerar lektionsarbetets start.

När undervisningspasset ligger först på dagen händer det ibland att två, tre eller max fyra elever anländer sent (klasserna består initialt av nästan fyrtio elever). När elever kommer sent öppnar de den stängda dörren med ett mjukt tryck på dörrhandtaget. Dörren öppnas försiktigt och många gånger kommer de försenade eleverna med jackan över armen och datorn redan uppslagen för att effektivt kunna glida ljudlöst ner vid en ledig plats och börja visa ett förväntansfullt, intresserat lyssnande medan undervisningen pågår, redo att lära, anteckna och arbeta. De försenade eleverna ber snabbt och dämpat om ursäkt för sin försening och sätter sig omedelbart, med omsorg om att inte orsaka stolskrap trots de hårda stengolven och stolarna utan ljuddämpande tassar. Det sker aldrig, under mina observationer, några långa förklarande ursäkter som tar av

lektionens tid. Vissa gånger har det inte funnits någon ledig plats vid en skolbänk, då har den försenade eleven satt sig bredvid mig på en av extrastolarna som står utmed den bakersta väggen i rummet. Med datorn i knäet och jackan över stolsryggen har eleven börjat sitt skolarbete och arbetat med att komma ifatt lektionen. Läraren reagerar oftast inte alls på förseningar utan fortsätter sin genomgång utan att blinka. Inte heller klasskamraterna reagerar när någon kommer sent, utan håller fortsatt fokus på föreläsningen och sitt eget anteckningsarbete eller aktiva lyssnande.

Den vanligaste ordningen för lärarens genomgång är att först tala om något som hängde kvar från förra undervisningspasset – en obesvarad fråga eller ett svårt begrepp som repeteras (exempelvis ”Vilken regeringsform har vi i Sverige idag?”, ”Hur många flyktingar har anlänt den senaste veckan” eller ”Hur kan Chiles Pinochet-regim definieras ideologiskt?”). Andra gånger knyter läraren an till den examination som eleverna ska utföra när arbetsområdet ska avslutas. Han förtydligar då ofta på vilket sätt dagens föreläsning ska hjälpa dem att nå kunskapskraven för de högre betygen. Ibland utlovas eleverna tid för att arbeta med en uppgift som ska lämnas in inom kort eller redovisas i slutet av lektionen. Några gånger får de tio-femton minuter, oftast försvinner den utlovade tiden på grund av en fråga (som läraren ibland ställer sig själv under genomgången) som inneburit att ämnet för föreläsningen fördjupats och tiden slukats. Vid några enstaka tillfällen har eleverna fått arbeta med sina uppgifter hela lektionen, men då inleds och avslutas passet med frågor, förtydliganden, påminnelser om krav och helklassdiskussioner som tar minst tjugo minuter av passen i anspråk.

Med dessa observationer förstår jag att eleverna behöver arbeta utanför klassrummet. Inom lektionstiden erbjuds helt enkelt inte den tidsmässiga möjligheten att arbeta färdigt med de uppgifter som ska lämnas in. Läsning av texter eller annat material sker inte heller under lektionstid utan är sådant som eleverna behöver använda tid utanför lektionerna för att göra. Det som sker på lektionerna är framförallt att eleverna får ta del av lärarens sätt att förstå det arbetsområde de ägnar sig åt. De får mycket fakta-kunskaper, många detaljer och en hel del förklaringar av hur det ena lett till det andra: vilka bakomliggande orsaker som kan finnas till att det exempelvis ser ut som det gör i Syrien idag, att ISIS stärkts eller att Israel bildades och vilket samhälle staten Israel ersatt.

Lektionerna varar i strax under en timme. Under de lektioner jag observerat har ett fåtal ägnats åt att eleverna fått arbeta med en uppgift. De allra flesta lektionerna har ägnats åt föreläsning eller annan variant av läranförande under minst en halvtimme, oftast tar detta upp hela lektionstiden. Elevernas aktivitet kan beskrivas som ett försök att ta så lite plats, så lite utrymme, så lite rum som möjligt: de talar lite, de talar nästan aldrig med varandra under lektionerna och de frågar inte särskilt mycket. Det verkar finnas en överenskommelse mellan lärare och elever om att läraren ska använda utrymmet som lektionerna erbjuder för att ”ge” och eleverna ska ”ta in” det som läraren sänder ut. Alla element som hade kunnat skapa hinder för att detta ska ske – såsom att eleverna talar med varandra, att de låter eller på andra sätt avbryter och tar fokus från lärarens genomgångar – saknas i rummet. Ansträngningar för att minimera dessa

störningar av den överenskomna ordningen är också tydliga, exempelvis när elever är försenade och smygande slinker in i klassrummet.

Här nedan återberättas klassrummets dynamik under en solförmörkelse. Utdraget är ett undantagsfall som synliggör det normala eftersom det som sker här bryter av den ordning som vanligtvis råder. Här exemplifieras upprätthållandet av disciplin under en händelse som hade kunnat vara en fullständigt giltig grund för ett tillåtet avbrott på andra typer av skolor och arbetsplatser:

Det är en mjölkig dag i början av mars, dimman ligger tät och fukten från den kalla blöta luften kryper innanför jackan och in i skolbyggnaden. Trots att det är kallt och rött även inne i skolbyggnaden har alla tunna skjortor och blusar på sig, jackor och sjalar, mössor och koftor har noga vikts och lagts undan i elevernas väskor i god tid innan lektionen startar.

Jag stöter ihop med läraren utanför klassrummet tio minuter innan lektionen börjar. Jag frågar honom om han har sett något av solförmörkelsen som ska inträffa samtidigt som lektionen börjar. Han ser oförstående ut så jag skojar – som ett avväpnande försök – om att sådana där naturvetenskapliga fenomen inte har med oss humanister och samhällsvetare att göra: vi är ju bara engagerade i sociala konstruktioner [han har tidigare gjort klart för mig att historia, stats-vetenskap och nationalekonomi är de enda viktiga delarna i en samhällskunskapslärares utbildning: sociologi är helt onödigt och obegripligt, så mitt skämt har en liten beska bakom sig som pik över hans syn på sociologiämnet]. Han skrattar glatt och vi går tillsammans in i klassrummet. Jag sätter mig längst bak som vanligt för att slå upp min dator och förbereda mitt dokument för fältanteckningar medan han går in i klassrummet med små familjära skämtsamma kommentarer till några av eleverna som redan sitter och väntar.

Det är färre elever än vanligt i klassrummet. När det är några minuter kvar tills lektionen ska börja enligt schemat stängs dörren och läraren börjar tala om lektionens upplägg och uppgiften de arbetar med. Några elever verkar distraherade och det finns en ovanlig oro i klassrummet över att flera elever saknas. Det blir saktat mörkt som på kvällen och det mumlas dämpat om solförmörkelsen som är på väg. Läraren noterar mumlandet och säger högt och skrattande, men med en sträng eftersmak: "Naturvetenskapliga fenomen är helt irrelevant i detta rum av samhällskonstruktioner". Eleverna skrattar kort och behärskat så att lektionen kan fortsätta. Det pågår en genomgång av korrekt och inkorrekt formalia i källhänvisningar till elevernas uppsatser.

Efter fem minuter kommer de elever som saknats in genom dörren. De ser glatt uppspelta och entusiastiska ut men smyger försiktigt och ber om ursäkt för sin försening. De letar snabbt upp platser att sätta sig vid när läraren med en kort, skarp och barsk röst som mullrar säger: "Jag sa nej när ni bad om lov att springa upp på taket och se på solförmörkelsen". Var och en av eleverna som kom sent säger tyst och med blicken i golvet: "förlåt" ytterligare en gång. Ursäkten nonchaleras och lektionens genomgång fortsätter som om inget hänt. Läraren är tydligt irriterad men säger inget.

Eleverna glider ljudlöst ner på skolorna utan att ge ett ljud ifrån sig, vilket inte är så lätt på det hårda stengolvet med stolar utan möbeltassar.

Elevernas skamkänslor känns i rummet medan läraren talar om referenstekniker. Jag ser elevernas kutade ryggar när de sjunker ihop och blir mindre än de brukar vara. De är totalt knäpptysta och verkar knappt andas. Alla elever har ansiktet riktat mot läraren, ingen av eleverna i klassrummet gör någon signal av att märka av när de försenade eleverna kommer in: ingen låtsas om att det är något särskilt på gång utöver den olydnad som brutit kontraktet om respekt för lärarens kontroll över lektionstiden. Ingen i hela rummet vänder blicken mot den mystiska mörkt orangea dimman som verkade vilja krypa in genom fönstren, ingen utom jag som inte kan låta bli att låta blicken vandra nyfikt mellan eleverna, läraren och solförmörkelsen...

Detta är den strängaste tillsägelsen som jag noterat under hela tiden för observationsstudien. Eleverna blir nästan aldrig tillsagda utan får främst subtila signaler i form av blickar eller små gester såsom sarkastiska kommentarer (som läraren själv benämner som ironi) när deras sätt att vara i klassrummet redigeras. Det är därför lärarens röstnivå och sätt att svara på elevernas ursäkt skapar en stämning av otrygghet i rummet: den kalla kår av obehag som kryper längs ryggraden när läraren säger till eleverna och vägrar ta emot deras ursäkt känns under resten av lektionen. Trots att eleverna bara kom ett par minuter sent och trots att de bad om ursäkt och trots att det var ett unikt tillfälle att ta del av ett sällsynt astronomiskt fenomen, markeras deras sätt att inte följa lärarens ordning som ett oförlåtligt brott.

I exemplet ovan skildras nivån av disciplin i klassrummet, men även ämnets karaktär inom dessa disciplinära former träder fram: mitt skämt togs för allvar och blev omformat till verklighet när elevernas intresse för solförmörkelsen vändes till ett problem för lektionens ämnesfokus. En lekfull olydnad, som jag vill påstå att få lärare hade blivit upprörda över under ett så sällsynt tillfälle som detta, synliggjorde den starka disciplin som lärarens auktoritet kräver. Det marginella motstånd som eleverna gjorde genom att gå emot lärarens icke-tillåtelse att ta del av solförmörkelsen byttes snabbt mot en skam som verkade gå in i kroppen på de som utmanat ordningen, att döma av observationerna. De elever som inte fått ta del av solförmörkelse befann sig vid sidan av sina klasskamraters dom: de var troligtvis nöjda över att själva inte utsättas för skam under lektionsögonblicket, men kanske kan de – liksom jag – ha känt av den förlust det är för ens bank av upplevelser att ha missat en solförmörkelse.

Faktabaserat ämne

Under lektionerna byggs en form för samhällskunskapsämnet som utgörs av att läraren förmedlar vilka samband som finns mellan det som är och det som har varit: hur historiska skeenden utspelas sig och vad lagar, förordningar, regler och system inom förvaltningar säger om samhället. De normativa delarna – ideologier och olika perspektiv

på samhällsproblem – separeras från beskrivande delar. Ofta sätts dessa i samband med varandra för att visa eleverna skillnaden mellan svaren på frågor inledda med vad, hur, när eller varför. Opartisk undervisning, fylld av objektiva sanningar, dominerar ämnets uttalade karaktär under lektionerna: läraren nämner frekvent att han vill skilda båda sidor, visa för och emot och balansera höger mot vänster. En stor omsorg läggs alltså i det lärarledda klassrumsarbetets strävan efter ett opartiskt, att upprätthålla ett faktabaserat ämne. Ämnesstoffet består av omfattande historiska kunskaper om årtal, detaljkunskaper och precisa händelseförlopp. Dessa utgör ett material som läraren har i bakhuvudet och kan ösa ur spontant under sina föreläsningar, både efter elevernas frågor och när de inte ställs. Det märks att detta skapar beundran och status hos eleverna som antecknar alla detaljer i tysthet. Lärarens detaljkunskaper imponerar också mig under observationerna. Jag har själv alltid haft svårt för att minnas detaljer som årtal och exakta formuleringar i regeringsformen.

Som tidigare nämnts har det inte funnits några sociologiska inslag i samhällskunskapsundervisningen under observationsstudien. Historia, statsvetenskap i form av internationell politik och förvaltning, samt geografiämnet i form av kartstudier och naturresurser i olika delar av världen som spelar roll för politiska skeenden, är sådant stoff som utgör undervisningens material. Aktuella händelser, nyheter och debatter tas upp väldigt sällan. Det är den förutbestämda planen som framför allt bestämmer ämnets ordning. Endast omvälvande händelser, såsom oro över ett stundande nyval (extra val), ges utrymme att bryta planeringen. Endast i periferin till det ämnesstoff som tas upp av läraren relateras det kort och effektivt till aktuella händelser som återfinns i nyhetsflödet, i dessa fall på elevernas initiativ.

Ett återkommande drag i undervisningen är att eleverna dirigeras till uppvisning av förmågan att svara på en fråga. Ofta är det frågor som det finns ett korrekt svar på, som har karaktär av kontroll av faktakunskap. Exempelvis: ”Vem är statschef i Sverige?” eller ”hur många ledamöter sitter i Sveriges riksdag?” Vid några tillfällen aktiveras eleverna genom att de ombeds göra handuppräknning för att berätta exempelvis om de är för eller emot monarki. Andra gånger begärs eleverna svara på frågor som kräver att de lyssnade under den föregående lektionen. Vid ett tillfälle skrattade läraren till och sa: ”Men detta kan ni ju, nu är ni bara ängsliga och oroliga över era betyg och vågar inte svara fel. Ok. Jag vänder mig om och räknar till tre så säger ni svaret i kör”. Detta resulterade sedan i att alla svarade rätt med en gemensam hög stämma. I en sammanhängande fältanteckning från när eleverna nyss hade börjat på skolan beskrivs arbetet i ämnet på detta vis:

Jag ser läraren tala om maktodelningsprincipen inför klassen. Jag sitter ner med min dator, längst bak i klassrummet, och följer med i lärarens genomgång. Statskick. Liknande lektioner som jag själv hållit så många gånger. Riksdag, regering, samma kuggfrågor om vem som stiftar lagarna, vem utför arbetet, vem väljer vem till vilken position i statsapparaten... eleverna räcker lydigt upp sina händer och ger oftast rätt svar och visar dessutom på ytterligare kunskaper än de som läraren frågar efter. Jag

slås av tanken att de liksom "plockar poäng" när de ber om ordet: de bjuds in att få fylla i luckorna i lärarens presentation, men om de kommer med kommentarer eller frågor som inte hör till den planerade menyn bestående av maktodelningsprincip och statskick så väljer läraren att avbryta sidostegen från den tänkta ordningen med lätt irritation i rösten.

Jag märker att jag får ont i ryggen och ställer mig upp vid talarstolen för att göra mina anteckningar. Rummet är, som vanligt, kallt och fläktarna viner. Plötsligt får jag en överblick som jag inte haft tidigare. Jag ser rakt in i datorskärmarna som de flesta eleverna har framför sig. Trots att över en tredjedel av eleverna varit aktiva i handuppräkningsövning, trots att alla utom tre i klassen sitter aktivt framåtlutade, nickar, håller ögonkontakt med läraren och skrattar till på de ställen där han skämtar – det vill säga markerar aktivt lyssnande – så har nästan alla elever vars skärmar jag kan se både sociala medier, modebloggar, webshoppar och olika typer av bildflöden uppe som flimrar förbi i snabb takt. En av de eleverna som är mest muntligt aktiv, och som också ibland ställer frågor som läraren verkar bli lite irriterad över eftersom de går utanför den del av statskicket som läraren planerat att gå igenom, sitter under hela lektionspasset och klickar sig fram genom ett flöde av bilder på stora silverskimrande arm-bandsklockor.

Jag antecknar detta, jag försöker skärpa min blick och spana på elevernas skärmar medan lärarens röst försvinner ur min uppmärksamhet. När lektionen är över och jag pratar lite med läraren kommenterar han "Jag såg att du noterade vad de höll på med på datorerna – att de inte bara gör skolarbete direkt". Han säger att han är medveten om det, men att han ändå låter dem göra så. Att det inte finns något realistiskt alternativ för hur de ska lära sig att ta ansvar över sig själva så småningom om de inte får lära sig att hantera distraktionen av en dator.

I exemplet här ovan finns några spår av det som senare i denna text kommer att benämnas som motmakt och utmaning. Medan det sker en framställning av det faktabaserade ämnet och vikten av att lära sig detaljkunskaper pågår något annat bakom scenen, något som hålls outtalat. Även om dessa spår av utmaning finns så existerar de parallellt med en medvetenhet hos både lärare och elever om vem som bestämmer, vem som har auktoritet, vem som styr och vem som blir styrd. Samtidigt finns det en yttre ordning som alla följer och på ett omsorgsfullt sätt upprätthåller ramarna för. I samhällskunskapsämnet blir detta extra intressant när maktodelningsprincipen dessutom är ämnet för lektionen. Men metaironin i dessa förhållanden är inget som tas upp till diskussion, utom i ovanstående fall när läraren kommenterar sin observation av min observation.

De aktiveringar av elevernas muntliga aktivitet som sker är noga kontrollerade och regisserade: i ettan tydliggör läraren för eleverna att de kommer att få utrymme att diskutera och debattera senare, men först behöver de behärska grunderna. Under ett par lektioner i början av läsåret i ettan ställer några elever frågor som har potential att ge upphov till långa diskussioner och leda vidare i debatter. Läraren markerar när fråge-

pausen drar över mer än ett par minuter att han vill återgå till sin planerade genomgång av demokratins framväxt och statsskickets grunder. När några elever återkommande gör debatterande diskussionsinlägg som leder samtalet bort från genomgången markerar läraren irriterat att dessa inslag inte uppskattas: jag noterar då en lätt rynkning av pannan, att läraren vänder sig åt ett annat håll eller bara nonchalerar försök till inlägg och uppsträckta händer genom att fortsätta driva lektionen vidare i klassisk föreläsningsform. Lärarens egna frågor av faktakontrollerande art ges dock utrymme för en kontrollerad elevaktivitet i lektionssalen, frågor som bär på examinerande drag. Lärarens planering och användning av tid signalerar att varje minut schemalagd för lektion är värdefull och ska ägnas åt klassisk lärarledd undervisning i föreläsningsform, så att eleverna får vad de behöver för att kunna arbeta mot ämnets högsta betygsmål.

Ett mönster för lektionsaktivitet benämns ibland med förkortningen IRE (Jensen, 2012). Förkortningen hänvisar till en modell för lärar- och elevinteraktion under lektionerna som består av fråga (Imply), svar (Respons) och bedömning (Evaluation). Med detta avses att läraren ställer en kontrollfråga som sedan följs av ett svar och en omedelbar information om svaret är rätt eller fel, en bedömning eller värdering av svaret. Många, bland annat Skolverket, menar att det är ett sätt att undervisa som inte främjar lärandet i undervisningen. Den undervisning i samhällskunskap som jag har observerat använder sig nästintill uteslutande av denna form för interaktion med eleverna, i de fall då eleverna alls är synligt aktiverade i interaktion. Men det mest utmärkande draget för lektionerna är att läraren föreläser och eleverna lyssnar, antecknar och svarar på eller ställer korta initierade frågor. På så sätt lever skolan upp till föreställningar om hur undervisning gick till när lärare var lärare och elever var elever, när det var ordning och reda och inget flum och lärarens status hög.

Tyst klassrum

Som skildrats i föregående avsnitt så har läraren gett reprimander, mycket subtila, men ändå svåra att missa för en observatör, åt de elever som försökt initiera debatter som förflyttar ämne och fokus för talet i klassrummet åt ett håll som inte ingår i lärarens förutbestämda, planerade, riktningar. Lärarens markeringar består exempelvis av att låta bli att svara på en fråga, att ge uttryck åt ogillande genom en rynkning på näsan, genom en lätt skakning eller något annat kroppsligt uttryck för ointresse eller ogillande. Men det sker inte några uttryckliga markeringar, uttalade förbud eller tydligt konkreta högljudda anvisningar om att eleverna inte ska försöka styra diskussionerna åt ett för läraren oönskat håll: det är istället subtila signaler som sänds inom en kommunikationsordning av låg ljudnivå och underförstådda regleringar. Händelsen efter solförmörkelsen blir ett undantag som stärker dessa observationer. Läraren gjorde då en sällsynt tillsägelse med barska ord och uttryckligt irriterad röst samt med ett passivt aggressivt osynliggörande av eleverna. I övrigt pågår en lärarmonolog under lektionerna.

Det finns inga direkta citat eller skeenden som går att återge för att skildra detta sätt att styra gruppen, endast de minimala ageranden som jag noterat under observationerna blir underlag för senare analys. Ofta räcker det med ett icke-svar på en fråga, att inte ge ordet åt en elev som vill ha ordet eller att helt enkelt bara fortsätta med föreläsningen utan att fördela ordet åt en elev som ber om det med uppräckt hand. Jag har då noterat hur elevernas uppsträckta händer långsamt sjunkit under tiden som läraren talar. På så sätt kontrollerar läraren ordningen och markerar att eleverna behöver lära sig att koda av lärarens intresse och avsikter med lektionen för att understödja att målet med lektionen, som läraren satt upp, också blir det mål som eleverna siktar mot i sitt eventuella muntligt aktiva deltagande i lektionen.

De spontana infall som jag fick ta del av att eleverna gjorde under den första terminen i ettan försvinner redan innan andra terminen under samma läsår har startat. Under andra och tredje året på skolan har eleverna jag observerat slutat helt med det agerande som läraren blev irriterad över i början av deras skolgång. De har kodat av, blivit införstådda och slutligen accepterat ordningen.

Efter att de första observationerna genomförts blir det tydligt att endast de elever som tydligt arbetar *med* läraren får förtroendet att låna ordet under lärarens genomgångar. Eleverna som initialt försökt rikta dagordningen för lektionen åt andra håll än de riktningar som läraren planerat blir allt mer passiva under åren som följer. De elever som är – tillåts vara – aktiva är de som effektivt förutsett vart läraren vill komma och som hjälpt honom framåt i hans planerade riktning. Rörelserna i detta spel kommer att tas upp i de avslutande delarna av detta kapitel där tecken på motstånd spåras i observationsmaterialet.

Allt eftersom tiden går blir det tydligt att eleverna formas till aktörer som följer den ordning läraren föredrar: dels blir jag vittne till att en ökad grad av tystnad – i ett redan dämpat klassrum – sänker sig över klassrummet, dels får jag se hur en dirigerad dialog allt mer tar över klassrummets ordning. Den dirigerade dialogen består av att endast det som läraren önskar att eleverna ska säga yttras. Lärarens planering har hög status, eleverna i klassen kodar av vad han vill höra och ger läraren de kommentarer som han fiskar efter. När läraren skickar ut frågor eller kommentarer så finns det några elever i klassen som vet vad han vill höra och som också har den faktakunskap i ämnet att de har förmågan att svara på svårare frågor som kontrollerar detaljer i historiska skeenden, årtal, exakta mängder, exakta regleringar i lagar och liknande. Mot slutet av observationerna blir jag till och med vittne till en slags tävlan mellan de elever som kan flest detaljer i ett kunskapsområde och läraren, vilket blir till en typ av maktspel som ryms inom ramarna för undervisningen eftersom eleverna på detta sätt använder retoriska frågor och deras svar (IRE), men omvänt riktat mot läraren. IRE representerar ett kommunikationsmönster som enligt utbildningsvetaren Mikael Jensen (2016, s. 198f.) främst förekommer i klassrum och riktat från läraren till eleven, därför blir det uppseendeväckande när denna lärarkommunikation används av eleverna.

Efter några enstaka observationer läste jag klassrummet som en plats för dialog och ömsesidig kommunikation. Under de första mötena mellan läraren, eleverna och sam-

hällskunskapsämnet tyckte jag mig vara i ett dynamiskt klassrum. Senare, när jag fick reda på de reprimander som getts till dem som inte hållit sig till ordningen, så har jag kunnat observera sådant som visar det motsatta: jag har observerat olika individer som deltar eller är inaktiverade på grund av karaktären av deras deltagande. I mitten av mina observationer, när eleverna går i tvåan, diskuterar jag med läraren att klassen verkar ta allt på mer allvar och att eleverna är mindre skämtsamma och mindre diskuterande än tidigare. Då blir jag informerad om att några av eleverna fått "allvarliga samtal" och därigenom blivit informerade om att de behövt "skärpa sig" om de ska klara utbildningen. Eleverna har fått direkta reprimander under tiden jag haft uppehåll i observationerna. Reprimander utöver de mer subtila disciplinerings- och styrningsmedel jag observerat hittills i klassrummet. Detta förklarar den förändring av klassrumsdynamiken jag noterat.

Som observatör kan jag inte låta bli att anteckna att det verkar vara något som slocknat. De spår av behärskad vildhet och subtilt motstånd som jag såg hos de som kom några minuter sent efter att ha varit uppe på taket och sett på solförmörkelsen, var nu helt bortblåst och ersatt av en kontrollerad disciplin inom en konventionell skolordning. Den kritiska motmakt som jag såg små tecken av i en (för mig som gillar oppositioner) uppfriskande utmaning av det som pågår på skolan, i ämnet och i klassrummet, fanns inte längre utan hade suddats ut. Jag beskriver det som en icke-fysisk brutalitet i mina observationsanteckningar. Till avhandlingens avslutande diskussion kommer dessa reflektioner att finnas med för att ställa frågor om hur samhällskunskapsämnet fungerar och vad det borde vara – är elevers motstånd och kritik en resurs eller ett problem och vad gör kontrollen som beskrivits i detta klassrum med samhällsanalysen hos eleverna? Hur formar det som eleverna får vara (vem:et) vad de lär sig (vad:et)? Dessa reflektioner leder över till nästa observationsnotering: noteringar om de kroppar som erbjuds plats på Särskilda läroverket.

SKOLTILLVARONS SUBTILA KROPPAR

Under denna rubrik skildras elevernas tillvaro. Här beskrivs hur utrymmet för identitetens uttryck begränsas och snävas av. Inledningsvis skildras en scen från mitt sista observationstillfälle på skolan, där visas hur osynligheten – kanske samma osynlighet som jag själv föll in i under studiens inledande fas – sipprar in hos de elever som inte lever upp till idealen av höga prestationer och framgång. Det som sker är ett osynliggörande av dem som inte lever upp till skolans oskrivna läroplan. Här skildras hur en elev blir till intet.¹⁷

Jag gör idag mitt allra sista besök på skolan. Eleverna går sin tredje årskurs på skolan och är på väg mot andra platser. Det är en tidig vårdag och lektionen har hittills ägnats åt samtal om betygssättning och de möjligheter som finns att höja sitt betyg i både samhällskunskap och historia. Jag minns hur pressad och stressad jag själv var i slutet av trean: känslan av lättnad och extremt pressande ångest som kom över en på samma gång som gymnasiexamen närmade sig. När jag ser deras smala magar, deras dyra hårda nya jeans utan slitningar, och hur många av tjejerna med upprepade rörelser oroligt och kontrollerande stryker med handflatan över sina obefintliga magar, så anar jag någonstans vad de tänker, och jag märker att jag förs tillbaka till mina egna gamla tankar om mig själv från denna självkritiska tid i livet. Jag minns också mina egna betygssamtal, järnsmaken i munnen när det blev uppenbart att jag inte fick det betyg jag ville ha. Jag slås av hur mycket eleverna här kämpar. De verkar ha det så svårt. De kon-trollerar så mycket – sin utsida, sitt beteende, sin form, sitt sken, sin prestation, sina ideal, sin kunskap... strängheten mot sig själv.

Medan jag tänker detta ser jag en mager kille med lång böljande lugg. Han är klädd i en sirligt blommig grå sweatshirt och trånga mörkt blåa jeans. Han är mycket smal och hans kindben skjuter ut ur ansiktet. Hans blick är plågad. Han ler på ett sorgligt sätt som samtidigt ser både smärtsamt trött och ödmjuk ut. Han sitter kvar länge efter att lektionen rundats av för att vänta på sin tur att diskutera betyg med läraren. Han verkar avsiktligt låta andra gå före så att han kan diskutera mer enskilt med läraren. Tillslut är det hans tur att prata om sitt betyg. Jag hör inte exakt vad läraren och eleven säger till varandra, men det verkar som att han får ett besked han inte hade önskat. Han sväljer tungt i stället för att visa någon annan reaktion på beskedet. Han

talar färdigt med läraren, lyssnar på lärarens förklaring och ställer några förtydligande frågor som får hans axlar att sjunka längre ner. Han accepterar sedan situationen så att läraren kan gå vidare till nästa angelägna elev som vill prata betyg. Den långa gängliga kroppen sjunker samman när läraren dirigerar om sin uppmärksamhet till nästa elev. Jag ser eleven långsamt plocka ihop sina saker, resa sig upp och stå kobent böjd över allt som är utspritt över skolbänken. Han rättar till håret, plockar sakta samman sakerna som ligger utspridda. Han slår med en diskret signal av frustration igen locket på datorn med en snärt från de behärskat samlade fingertopparna, men plockar ihop allt annat noga, omsorgsfullt och sakta. Kepsen viks metodiskt och läggs i väskan. Dragkedjan på väskan lirkas sakta samman. Han tar sitt vattenglas, skjuter ljudlöst in sin stol och går med långsamma stora steg ut ur rummet i sällskap av en djup och återhållsam suck. Blicken vilar nedslagen snett mot golvet.

Min förståelse av eleverna och deras arbete i samhällskunskapsämnet har under den tid som föregick ovanstående observation gått i cirklar från ett anklagande klander till ett förstående medlidande via en undrande förvirring. Men efter observationen ovan fanns det inte utrymme för något annat än medlidande. Det finns inget obegripligt i det jag nyss bevittnat. Att befinna sig som elev på Särskilda läroverket, i den pressade situation som skolan konstant skapar: att behöva vara på ett sätt, vilja en sak men i slutänden hamna någon annanstans, är en smärtsam upplevelse som det inte finns plats för att agera ut på denna skola. Inga skrik, ingen ilska, ingen högljudd frustration: det är endast inom en själv, på en tyst, privat och avskild plats som det skulle vara möjligt att reagera synligt eller demonstrativt på det som sker i scenen ovan – det är endast inuti som det på ytan osynliga får finnas.

Det som har stannat kvar hos mig när jag tänker tillbaka till denna situation är hur kontrollerad, reglerad och ordnad eleven är. Trots att jag inte hörde de exakta orden som uttalades så var kommunikationens innebörd tydlig. Elevens besvikelse riktades inte mot vare sig läraren eller skolan, det som observerades var ett kraftigt självklander inför den egna prestationen; en självbesvikelse som gick in i kroppen och begränsade utrymmet att agera, handla och reagera. En tystnad, ett tillbakadragande och en passiviserande begränsning i fysiskt platstagande och socialt utrymme blev resultatet av beskedet om lägre betyg än det önskade.

Jag noterar också hur ovanliga observationer av elever liknande den i utdraget ovan är i mina anteckningar. Det som främst syns är framgång, att vara lyckad, kunnig, nå höga resultat och briljera, medan en frånvaro av dessa egenskaper blir osynliga. Det blir osynligt till och med för den fluga på väggen som jag blivit. Det är först vid ett tillfälle som det ovanstående – när klassrummet är halvtomt och det inte finns någon annan aktivitet att observera – som jag får syn på det som inte brukar synas: de som inte lever upp till idealen för eleverna på skolan. Den person jag observerat är på många sätt ett ideal: han är lång, har markerade kindben och moderiktiga kläder. Samtidigt ger han uttryck för att inte vara särskilt belåten med något. Missnöjet inför den egna prestationen i ämnet är tydlig, den kontroll som utövas över utseende, kropp och ägodelar

ger intryck av en strikt disciplin. På något sätt får jag intrycket av en yta som inte duger, i en form som inte kontrolleras. När det finns så mycket kontroll i kroppen som skildrats, men prestationen ändå inte lever upp till målbilden, verkar straffet för att inte vara bra nog delas ut på ett sätt som färdas inåt.

I mina fältanteckningar finns observationer dels av den osynlighet och det tillbakadragande som jag nyss redogjort för. Dels finns ett framträdande för de som kan svaren på lärarens frågor, för de som lever upp till idealen och kraven om att vara ”perfekta”. En perfekt elev, i en perfekt kropp, med ett humör som alltid är balanserat, med skolprestationer som alltid är på topp, med stabil och lugn röst och i en anonymt välklädd vältränad form. Trots kyla i skolans luft, trots delvis bristfälliga villkor när det handlar om exempelvis elkontakter till datorerna och störande fläktsystem, så upprätthålls ändå ett starkt sken av framgång, lycka och styrka. Fasaden brister inte. För att kunna vara på skolan krävs att kroppen som bär en fungerar väl. Eleverna behöver kunna kontrollera sina rörelser och sina handlingar och vårda sin omgivning på ett lugnt och sansat sätt. Det finns inget utrymme för den stereotypa tonåringen som tar sönder allt i sin väg under dess framfart. Det finns heller ingen plats för elever som inte kan koda av subtila eller underförstådda sociala signaler.

Fysiska villkor på gränsen

Den bild av ljus, näringsriktighet och rymlighet som slår en besökare på Särskilda läroverket vid första anblicken, omförhandlas efter en längre tid av observationer när min observerande blick sänkts från det översiktliga till fokus på detaljer. Vissa fysiska villkor inom byggnaden och i klassrummet är på gränsen till icke-fungerande, men fasaden upprätthålls av gemensamma ansträngningar trots de påtagliga svårigheter några av bristerna innebär.

Eleverna går i stora klasser, nästan 40 elever per klass. De behöver kunna befinna sig i denna stora elevgrupp utan att oordning uppstår. De befinner sig på en plats som rent ytligt ser välvårdad och exklusiv ut, men vid en närmare granskning så är många delar av skolan ordentligt slitna. Här råder fysiska villkor för skoltillvaron som kräver samarbetsvilliga och lojala elever. Detta vittnar om en skolägare som inte spenderar särskilt mycket pengar på att uppdatera skolans material och ytskikt. Exempelvis är vissa lås till toaletterna sönder. När jag ser närmre på låsen noterar jag att de inte är sönder för att eleverna förstört dem utan för att de helt enkelt är för gamla och för väl använda. Modellen på låsen är gammal. Detsamma gäller vred på flera av kranarna inne på toaletterna och barstolarna runt akvariet vars svetsning är på väg att släppa. Elinstallation i klassrummet, med stora mängder damm som samlas i ett hål i marken, får mina gamla skyddsombudsreflexer att reagera: där samlas allt för många sladdar till datorerna via förlängningssladdar som gör klassrummet till en strömförande hinderbana. På andra skolor leder ofta denna typ av skador i inredning till att det sker en demolering, men inte på denna skola. Här hanteras de söndriga låsen och vreden så

försiktigt av eleverna att det fungerar att avvakta med reparationer utan att äventyra verksamheten. Jag observerar hur eleverna tar stora kliv över sladdarna som hänger över gången mellan bänkarna utan att någon dator åker i marken; ingen sladd rycks ut och ingen elev faller till marken av snubbeltrådarna. Alla anstränger sig för att vara aktsamma.

Värmesystemet och fläktsystemet har varit trasigt under alla de år jag gjort observationer, men aldrig har någon elev klagat på att frysa eller på att bli störd av ventilationsljuden trots att lokalens brister är uppenbara: det gemensamma intresset av att upprätthålla bilden av den perfekta skolan och de starka eleverna som aldrig fryser eller blir störda av ljud distractioner prioriteras framför att reagera över de faktiska förhållandena – kropparna i klassrummet reglerar sina sinnesintryck från yttre omständigheter på ett sätt som inte äventyrar koncentration eller fokus på arbetet. Ingen kritik förs fram av eleverna. Höga ljud eller upprörda röster är också något som inte hör hemma på skolan, utrymmet för att föra fram kritik blir minimalt.

Eleverna är placerade i stora grupper och förutsätts lyssna på sina lärare, på det sättet är de tydligt positionerade som icke-vuxna. Samtidigt noterar jag att deras val av kläder och deras sätt att bete sig på många sätt för tankarna till en sorts vuxenimitation: det är unga människor i unga kroppar men med vuxnas hållning och beteende, vuxnas val av klädstil och frisyrier. Det är väldigt få bland eleverna som följer ett utpräglat tonårsmode eller som på något sätt testat gränser för avkläddhet, extrem klädstil eller ovanliga frisyrier och markerat smink. Deras val av kläder och andra uttryck för personlig stil hade kunnat fungera lika bra för medelålders banktjänstemän. De dämpade rösterna och lugna samtalsstonerna i små grupper påminner också om vuxna arbetsplatser och det sociala samspel som sker på arbetsplatser för tjänstemän.

Alla i klassen lyssnar intensivt på lärarens föreläsning som fått namnet "baksidan av sociala reformer". "Den svenska modellen" beskrivs med lobotomeringar och tvångsteriliseringar av psykiskt sjuka kvinnor som problematisk baksida. I nästa andetag tar läraren upp baltutlämningen och Sveriges vapenindustri samt produktionen av minor och klusterbomber. Det går fort framåt, eleverna skriver intensivt på sina datorer och jag noterar att några använder ett gemensamt Google-dokument för att hinna skriva ner allt som sägs.

Jag ser: inga blanka svettiga pannor, inget flottigt hår med utväxt, jag känner inga starka dofter. I stället ser jag: smala magar och kläder som sitter som de ska, utan fläckar. Inga skarvar som skaver eller trasiga väskor, inga slarviga frisyrier, ingen skäggstubb, stripiga hårtestar eller starka färger. Här saknas det svaga, det otillräckliga, det misslyckade: det som visar brist på tid, lust, intresse, engagemang, resurser, kunskap... Ljuden är låga, öronen vilar, ögonen behöver inte notera några kontraster. Ingen lämnar klassrummet för att gå på toaletten, ingen avbryter med ett högljutt smaskande på en sen frukost eller störande prassel från godis-påsar. Ingen ställer några frågor eller ber läraren om att sakta ner eller upprepa. Ingen avbryter för att ifrågasätta eller begär förtydliganden under genomgångens successivt ökande

svårighetsgrad; de komplexa sambanden, de avancerade analyserna och faktadetaljerna präglar lärarens genomgång. Ingen hittar på en klurig fråga som lockar läraren att tappa fokus på genomgångens avsedda upplägg. "Allt kommer på provet", flinar han efter en lång stunds inten-sivt föreläsande, men ingen av eleverna skrattar. Tangenterna smattrar.

Det finns dels en slags kroppslighet när de unga eleverna i klassen härmar idéer om vuxenhet i sitt sätt att vara, dels är det ett gestaltande av styrka, smalhet, pigghet och skärpa som sker i klassen. Det finns inga utrymmen för svaghet, för att inte hänga med, för att behöva extra stöd eller för att inte klara av att vara i stora klasser med distraherande ljudmiljö. Eleverna är effektiva i sina strategier för lönsamt arbete i klassrummet. I denna klass måste alla klara av att hantera IRE-formaliserad undervisning (fråga-svar-utvärdering), att anteckna snabbt och effektivt och koda av instruktioner från läraren. De måste kunna hantera att vara många och att vara socialt fungerande i olika konstellationer som formeras löpande. Framför allt måste de kunna hantera att arbeta ensamma, att arbeta hemifrån och själva kunna ta ansvar för sitt arbete med sina studier. Kraven på funktionalitet är höga och utrymmet för funktionsvariation är i princip obefintligt, speciellt när det är relaterat till inlärningsförmåga. Kraven på självständighet är höga, men utan att en kritisk individualism tar plats på ett sätt som stör konformiteten. De kroppar som får finnas här är subtila och nedtonade, likadana och högfungerande.

I såväl det tidigare som det fortsatta resonemanget väljer jag att benämna den disciplinerade kropp som eleverna får lov att befinna sig i som en sorts kroppslöshet. En kroppslöshet som också skulle kunna beskrivas som krav på en extrem kroppsnärvaro med tanke på alla disciplinerande krafter som behöver ansamlas. Men som jag ser det är skolan utan samhället och eleverna utan kroppar begrepp som förklarar acceptans av utmanande fysiska villkor i klassrums- och skolmiljön. Elever vars kroppar inte kan disciplineras på samma sätt, hade inte kunnat befinna sig på Särskilda läroverket: detta är inte en plats för alla.

Vuxen androgyn asexualitet

Eleverna på skolan iscensätter ett slags tjänstemannajag som utgör en kontrast mot skolor med mer heterogen elevsammansättning. Med en imitation av en vuxenhet blir det som träder fram en elev präglad av att vara professionell, androgyn, asexuell, asketisk: utan hunger men med ett uttryckt lugn; en kontrollerad och samlad elev är den som finns i samhällskunskapsklassrummet på Särskilda läroverket.

När jag första gångerna sätter mig längst bak i klassrummet och skriver om undervisningen och elevernas delaktighet i samhällskunskapen så kan jag inte låta bli att notera att det jag ser när jag tittar upp är rader av långa raka hår. I fältanteckningarna beskrivs hårsvallen framför mig som perfekt plattångade, blonda eller ljusbruna och

tjocka och ofta över en halvmeter långa. När jag vänder blicken från dem vars långa platta hår signalerar en femininitet så ser jag i stället tydligt framhävda höga pannor med noggranna kortklippta frisyrier på de personer som markerar en maskulin tillhörighet. Ett plagg som flera av killarna har på sig, som inte är särskilt vanligt förekommande på människor utanför skolan, är en flät-stickad koft-tröja. Detta plagg kallas ibland pull-over, andra gånger cricket-tröja, och bärs ovanpå en skjorta. Jag tror mig minnas att jag någon gång sett äldre män i liknande kläder någon gång för länge sedan, kanske också på barn i skoluniformer. På Särskilda läroverket är detta plagg vanligt.

Trots en tydlig könsmodell som innebär att killarna och tjejerna markerar tydligt binära könsidentiteter genom att ha olika typer av kläder på sig, så hävdar jag ändå att det dominerande mönstret är av androgynyt slag. När jag tänker tillbaka till mina observationer så var de inledningsvis helt klart ytligt fokuserade. Samtidigt är det bestående intrycket av att vara på Särskilda läroverket att killarnas och tjejernas sätt att vara framförallt handlar om att uppfylla en elevroll där de fyller förutsägbara, stereotypa mallar för hur en elev ska vara: även om de har kill-elev och tjej-elev som färdiga mallar, så är det främst formerna på utsidan som skiljer dessa mallar åt. På insidan och i beteende är det trots allt samma kriterier som eleverna förväntas uppfylla oavsett köns-tillhörighet. Därför menar jag att de blir androgyna till sitt sätt, dock innanför färdiga mallar av unga vuxna kvinnor och män. Tjänstemannaidealet, med ordnad klädsel och ljusa färger, skapar en homogenitet som kan verka androgyn. Smalhetsidealet som råder bidrar också till androgynitet. Höga pannor, ljust hår, slät hy och neutralt naturligt, eller ingen sminkning, bidrar till intrycket av ett formlinjestöpt utseende hos eleverna. Det ordnade sättet; den hövliga artigheten; de låga ljudvolymerna och det enhetliga sätt att vara elev på som präglar gruppen, bidrar till en likhet, ett slags trupp-artad enighet som blir vare sig kvinnlig eller manlig till sitt uttryck.

När eleverna jag observerat gick sin första termin noterade jag hur tjejerna satt och klappade varandras hår, de satt nära varandra och visade en nära vänskaplig ömsinhet. Då gjorde jag anteckningar om hypotesen om en homosocial femininitet, ett systerskap. Men allt eftersom tiden gick försvann dessa sätt att visa ömhet mellan tjejerna i gruppen, så den hypotesen fick överges. De tjejer som ägnat sig åt varandras hår under lektionerna i början av första året var några av de elever som blivit tillsagda att ”skärpa sig” om de skulle klara utbildningen. De valde att antingen inordna sig eller lämna skolan och därför försvann detta uttryck för social interaktion från klassrummet redan efter första terminen i ettan.

I stället fick jag börja tänka utifrån de ideal av kontrollerad och disciplinerad kropp som eleverna, och även lärarna, gestaltar på skolan. Trots de könsstereotypa uppdelningarna mellan kvinnor och män, killar och tjejer, så förenas alla som hör till skolan i en asketisk smalhet. Jag får associationer till en akademisk tårdhet där tanke och kunskap sätts framför kroppens köttighet: inga tecken vare sig på svett eller frusenhet har syns trots att jag observerat både under varma sommark dagar i anslutning till sommarlovet och under iskalla vinterdagar. Ingen elev har någon gång under observationerna klagat på hunger, törst, behov av att besöka toaletten eller något annat som

påmint om att det är levande kroppar med kroppsliga behov som befunnit sig i klassrummet. Jag har inte heller observerat något brott mot ordningsreglerna som förbjuder mat utanför lunchserveringens område.

Jag har fått reda på tidigare under samtal med olika typer av personal på skolan att elever med könsöverskridande uttryck och de som varit öppet homosexuella har lämnat skolan för att de inte passat in i de ideal av tydliga stereotypa könsroller som dominerar. Samtidigt är den androgynitet som jag noterat delvis könsöverskridande till sin karaktär – eller mer av en könslöshet. Den asketiska androgynitet som jag noterat ger dock inte uttryck för ett utlevt överskridande av stereotyper för kön och sexualitet, utan bildar i sig en snäv mall. Det finns något asexuellt och kroppsbefriat över ideal av att fokusera på sina studier, att inte ge uttryck för några behov som kroppen signalerar och att dessutom ha en så stark kontroll över sin kropp att ingen övervikt, ingen svaghet, ingen fysisk funktionsvariation visas. Exempelvis är användningen av glasögon märkbart låg på skolan, bland både elever och lärare. Givetvis finns säkerligen alla dessa kroppsliga aspekter hos de elever jag studerat, precis som hos alla andra människor, men det är något som döljs och maskeras. Kropparna känns och är definitivt närvarande, kanske extra starkt eftersom de hela tiden behöver styras och regleras för att inte märkas, såvida det inte är något som automatiserats. Men det som eftersträvas och uttrycks är en icke-kroppslighet med androgyna och asexuella ideal. Det är endast det normativt heterosexuella och binärt könsuppdelade som uttrycks på skolan, men kön och sexualitet hålls så pass effektivt på distans att dessa uttryck görs i former som sammanfattas ”vuxen androgynitet”.

Att sätta ord på elevnormen genom att använda mig av orden ”androgyn” och ”asketism” blir problematiskt när jag försöker förklara den karaktär av kroppslöshet som jag observerat på skolan. Ett konkret exempel på hur detta ideal förstärkts är från åtskilliga samhällskunskapslektioner när läraren skämtat med eleverna. Framöver tar jag upp den uttryckta feminism som finns hos läraren, men det finns också något annat som med en motsatt signal som mer liknar sexism: ett parodisk skämtande från lärarens håll runt det stereotypa flickiga nervärderar femininitet. Vid några tillfällen under samhällskunskapslektionerna i ettan härmar läraren ett gällt men kvävt flick-fnissande. Han knäar samtidigt som han skjuter ut rumpen och lägger huvudet på sned i en pose som liknar seriefiguren den klassiska gamla Betty-Boops kroppsposition. Eleverna skrattar förläget och som jag skrivit ovan så försvinner strax efter dessa skämt också den systemskaps-relaterade ömhet som jag sett prov på tidigare. Det typiskt flickiga beteendet förminskas och försvinner, vilket kan förstås utifrån de tydliga uttryck för nedvärdering av denna spelade könsidentitet som läraren förmedlar. Under arbetet inför seminarier om politiska romaner där Valerie Solanas (2010 [1967]) *SCUM-manifest* var ett av alternativen, tog läraren upp de ”Daddys Girls” som Solana skriver om. Han påtalade då direkt till eleverna att de flesta tjejerna här på skolan skulle passa in på den beskrivning av ”Daddys Girls” som Solana gör. En ”Daddys Girl”, eller pappas flicka, är en flicka som står i vägen för kvinnors befrielse genom att gå patriarkatets ärenden. I stället för att välja sin egen väg som fri person vill Daddys Girls

leva upp till krav på värdighet genom att vara, artiga, osjälvständiga och väluppfostrade. Männens bekräftande uppskattning och godkännande prioriteras framför solidaritet mellan kvinnor av en "Daddys Girl". Dessa aspekter förklarar emellertid inte läraren för eleverna, utan han lämnar eleverna med etiketten att vara pappas flickor, för att låta de gå hem och läsa detta om sig själva i Solanas vansinnesarga manifestroman om hanteringen av livet från botten av en patriarkal världsordning.

Att vara en "typisk tjej" och att gestalta en tjejighet som går med på underordningen är inte ett ideal på skolan, eller i undervisningen i samhällskunskap. Dessa sätt att vara tjej på passar inte in i den norm för femininitet som finns på skolan, snarare ska tjejerna vara en sorts "lilla a", om vi använder historikern Yvonne Hirdmans (2001) genus-system, eller samhällstjejer, om vi följer antropologen Ambjörnssons (2004) syn på klass och kön, via sociologen Beverley Skeggs (2000, 2004) forskning om arbetar-kvinnors femininitet.

FRIRUM

I denna del av det empiriska kapitlet tecknar jag upp motsättningar och motstridigheter i förhållande till de mer statiska kategoriseringar som förts fram hittills. Här har jag samlat det material som tar form av sprickor, motstånd, utmaningar, lekfullheter och spel. I mitt arbete med kategorisering av materialet har jag tidigare utvecklat metaforer hämtade från havet: vågor, vindar och undervattensströmmar har fått fungera som bilder för att det ena finns på ytan, det andra under ytan. Jag har velat göra en beskrivning av strömmar och vindar som styr på olika sätt, ibland åt olika motsägelsefulla håll på samma gång, såväl på ytan som i vattnet eller i luften ovanför. Efter att arbetet med metaforerna hjälpt mig med min egen förståelse av observationerna har jag fastnat för att sätta rubriken "Frirum" för att fånga de processer av rörelse mot givna ordningar som jag observerat.

I observationsmaterialet som utgör detta avsnitt finns sådana noteringar som jag inte fick syn på i början. Allt eftersom miljön, de sociala spelen och de sociala konventionerna blev mer bekanta för mig så blev stridigheterna tydligare och mina initiala intryck av skolans homogenitet och friktionslöshet utmanades. Maktaspekter av samhällskunskapsutbildningen på skolan skrivs fram för att synliggöra det komplexa spelet mellan läraren och eleverna i klassrummet. Här aktualiseras hur normer och ideal som eleverna tar med sig från samhället utanför skolan hanteras i klassrummet, vilket påverkar både undervisningsformerna och elevernas lärande i samhällskunskap.

Motmakt och utmaningar

Klassrummet som observerats är precis så reglerat, styrt och dominerat av lärarens genomgångar som skildrats hittills. Emellertid så skapar den reglering och styrning som sker under strikt lärarstyrning inte det stela, slutna och strängt konservativa rum som jag först fick intryck av. Läraren använder sin auktoritet för att tala om socialism, radikal feminism, fördelning av välfärd och ett skattesystem som omfördelar resurser från rika till fattiga, från de som har till de som behöver. Han ser också till att använda sin auktoritet för att föra fram en humanistisk syn på den samtida flyktingsituationen genom

att begränsa utrymmet för att reproducera en negativ syn på flyktingar. Jag har noterat hur lärarauktoriteten som denna skola ger utrymme för används för att eleverna ska få syn på andra värderingar än sina egna. Dessa elever, som ger uttryck för anti-socialistiska åsikter samt befinner sig i sammanhang präglade av konservativa och individualistiska, nyliberala ideal, får med den stränga undervisningen som medel ta del av något annat än vad de redan har med sig in i klassrummet. Exempel på praktiker som jag observerat för att komma fram till dessa slutsatser finns här nedan. I utdraget återges lärarens och elevernas sätt att förhålla sig inför bedömningen av debattartiklar som eleverna skrivit i början av sin skolgång:

Eleverna är koncentrerade och läser noga alla kommentarer som läraren har skrivit i deras artiklar. Läraren går mellan eleverna för att svara på deras frågor om feedbacken och bedömningarna. Några elever ser upprörda ut. Deras kroppar verkar spända och rösterna låter ovanligt högt. De vanliga artighetsfraserna skippas och eleverna går rakt på med sina frågor. Läraren förklarar tålmodigt för alla som verkar missnöjda: han säger att hans bedömning baserar sig på att de måste grunda sina resonemang i fakta. Han säger att de inte får lov att bara tycka saker i texten utifrån direkta faktafel, förhastade slutsatser eller fördomar. Jag pratar med läraren efteråt och enligt honom har en av eleverna skrivit om tiggeri på ett närmast hatiskt sätt, en annan avfärdar mänskliga rättigheter som en kommunistisk konspiration och skolindoktrinering, en tredje skriver om hen-ordets katastrofala effekter på språket.

Läraren lyssnar på eleverna, han är vänlig men bestämd och låter inte elevernas kritik av hans kommentarer påverka hans bedömning. Eleverna säger inte att läraren har bedömt fel, men de verkar ovana vid att deras åsikter inte uppmuntras och accepteras. Läraren förklarar slutligen vad han menar med att all argumentation måste byggas på fakta. Han ber eleverna att noga läsa igenom alla hans skrivna kommentarer igen för att sedan återkomma om de fortsatt känner sig felaktigt bedömda. Ingen av eleverna ställer några fler frågor efter denna process.

Läraren säger till mig efteråt, när jag lite kritiskt frågar om inte eleverna får lov att tycka som de vill, att han utan att tveka försvarar de mänskliga rättigheterna och att den kritik av mänskliga rättigheter som missnöjda elever fört fram inte påverkar hans bedömning i sak. Han betonar att eleverna givetvis har rätt till sina åsikter, men att de behöver vara välgrundade om de ska nå de höga betygs mål de siktar mot.

Eleverna i sin tur gör sina utmaningar och skapar plats för sitt frirum genom att använda ett långsamt motstånd. Dels tar de successivt över auktoriteten i undervisningen genom en omvänd IRE, dels finns det några få individer som bryter och står emot genom sitt utseende, sitt sätt och sin ovilja att dämpa och disciplinera sig. Signaler är dock oerhört subtila och skulle knappast noteras på en skola med mer heterogenitet, men i de homogena sammanhang som studerats blir en hårvirvel som inte kammats ner och ett par pustar puder extra lika uppseendeväckande som en ansikts-tatuering i ett annat socialt sammanhang.

När jag går igenom mina fältanteckningar hittar jag intressanta exempel på motmakter och utmaningar. Vid första anblick uppfattade jag lektionsarbetet i samhällskunskapen som präglad av homogenitet, effektivitet, hög prestation och en sorts slätlinjestrukenhet i den höga ambitionsnivån hos alla. En metatext i fältanteckningarna berör mina observationer och att jag verkar göra observationer av något som inte är.¹⁸ Efter ett par sidor där jag resonerar med mig själv om vad jag studerar och vad som är möjligt att betrakta som problem och inte bland dem jag studerar så lyckas jag producera följande konkreta observationsanteckning:

Under detta pass jobbar eleverna med en uppgift om att skriva argumenterande text. De får lov att arbeta utanför klassrummet, men endast åtta stolar står tomma: 28 elever sitter kvar vid bänkarna och arbetar. Det pågår ett lågt och försiktigt mummel medan läraren går runt och hjälper eleverna med arbetet. Trots att det är riktigt kallt i klassrummet är det bara en elev som har jacka på sig, och det är en elev som "skuggar". Övriga elever har tunna skjortor eller blusar. De ser ut att frysa men biter ihop.¹⁹

Här finns ett av de få pass som jag observerat då eleverna faktiskt fått tid att arbeta. Att de trots detta väljer att sitta lika samlade och uppradade som under föreläsning, visar att de styr sig själva i lika hög utsträckning som läraren styr dem. De visar samtidigt att de accepterar och väljer denna typ av klassrumsordning som att de blivit så vana vid att sitta uppradade, att det är en form de upplever sig kunna arbeta i även när de har ett annat val. Eleverna använder ett tillfälligt friutrymme om att arbeta på valfri plats genom att inte använda friheten. De väljer att sitta kvar. På så sätt tar de tillbaka en eventuell idé om att de skulle vara ofria under alla de tillfällen när de sitter och lyssna på sina platser. Genom att sitta kvar manifesterar de att de själva väljer att vara uppradade, inplacerade och arbeta lika hårt som när de antecknar under en föreläsning. Anteckningen tar dock inte slut här utan fortsätter:

Jag märker att min uppmärksamhet dras mot en kille och en tjej som tidigare talat trots att de inte fått ordet. Killen säger ofta emot och tar sig utrymme att ställa frågor som inte går i linje med vad läraren vill att diskussionen ska handla om. Eleven lyder inte utan utmanar lärarens makt att styra. Han verkar ha, eller ta sig, ett eget utrymme att handla utifrån att han har status (jag har fått reda på att hans ena förälder är en välkänd medieperson). Han har ett kroppsspråk som gör det begripligt att läraren talat om honom som en som har "myror i benen", en det "spritter i kroppen" på. Eleven talar snabbt och om brännande, provocerande och ifrågasättande aspekter av det läraren tar upp i sina genomgångar. Han prövar hela tiden gränserna för vad som är ok att tala om och hur långt kritiken kan gå. Ibland faller eleven kommentarer som avslöjar en okunnighet, och då markerar läraren hans fel med en irriterad trötthet: Detta är något som nästan aldrig sker under observationerna i övrigt eftersom de andra i klassen ställer mycket färre frågor och då främst ställer frågor som inte är frågor utan i stället är redo-visningar av kunskaper förklädda till frågor. Alla verkar eniga om att det är denna typ av in-authentiska frågor

som ska ställas under genomgångar, en medvetenhet eleven i fråga väljer att nonchalera.

Jag tänker att denna elev i en av de klasser jag själv var lärare för hade varit en av dem som jag hade hämtat kraft och energi att fortsätta undervisa från: i ett klassrum med mig som lärare hade han fungerat som bollplank och motiverande diskussionsdrivare. Men det blir tydligt att det inte fungerar så i detta klassrum.

Tjejen som också fångar min uppmärksamhet, nu när jag börjar tvivla över vad jag egentligen ser, är en av de få i klassen som inte har spikrakt hår som når halvvägs ner över ryggen. Liksom killen så talar hon om annat än det läraren bett eleverna prata om. Hon har lockigt lätt rödfärgat rödmörkbrunt hår och mycket ansiktspuder som ger hennes ansikte en jämn matt färg utan nyanser av rodnad eller andra naturliga hudskiftningar som de andra eleverna har.²⁰ Hennes utstrålning är stark och hon ser sig ofta, rastlöst, runt i klassrummet för att se om någon tittar upp, till skillnad från de andra eleverna som fokuserar på skärmar eller papper på bänken. Våra ögon möts snabbt ett par gånger, vi tittar genast bort när det sker, upptäckta i vår observation. Både killen och tjejen som fångat min uppmärksamhet har yvigare kropps-språk och tar mer fysisk plats än de andra i klassen trots att de är väldigt smala. Båda har ostyriga frisyrer som är mindre kontrollerade och styrda än andras frisyrer. Utanför denna skola skulle de förmodligen inte märkas alls i en mängd av människor, utan skulle snarare bli bedömda som ovanligt noggranna och ordentliga med sina kläder, sitt utseende och hur de betar sig. Ingen av dem svär eller talar någon grov dialekt eller använder sig av hög röst. De bryter mot ordningen genom en så liten detalj som att exempelvis ställa frågan om monarki och demokrati hänger ihop under en genomgång om Sveriges grundlagar. Monarkifrågan disk-uterades för två veckor sedan, lärarens irritation är märkbar.

Generellt sett är eleverna tålmodiga. De väntar på sin tur, räcker upp handen länge. De väntar tills läraren kommer när de behöver hjälp och byter den arm de räcker upp när de får kramp efter längre väntetider.

Killen som talar mycket och snabbt och tjejen med rödbrunt lockigt hår är de enda som kräver hjälp uttryckligen och som försöker få hjälp före dem som räckt upp handen längre. De viftar ihärdigt med armen och säger att de behöver hjälp, de använder normal samtalston men den uppfattas som högljudd i detta tyst mumlande klassrum fyllt av koncentrerat dämpat skol-arbete. Dessa två är de enda som bryter ordningen av tystnad och att tålmodigt vänta på sin tur. De utmanar klassrummets osynliga gränser för tålmodig turtagning under tyst avvaktan. En utmaning de väljer att göra trots priset av att de märks och känns i rummet: de tar sig friheten att göra utmaningen, men priset utmanandet kostar är att de blir synliga och märks på ett sätt som inte smälter in i gruppen.

Killen går ut ur klassrummet kommer in igen flera gånger under lektionens gång. Han verkar orolig i kroppen och rör rastlös på sig hela tiden. Han försöker få med sig

fler killar till grupp-rummet. Jag noterar att han har en yvig virvel som står rakt upp bak på huvudet – det har jag inte sett på någon annan person på denna skola. Om det finns fler med virvlar i håret så är de noga kontrollerade.

Det finns ytterligare en tjej som fångar mitt fokus. Jag minns att hon kollade på bröllopsbilder förra lektionen och verkade planera sitt framtida bröllop. Hon har kort blont hår och en djup urringning. Hon bryter också av mot majoriteten genom sitt sätt att synas. En tjej till med långt platt hår fångar min blick, som idag verkar leta efter något icke-homogent. Jag ser henne extra tydligt då hon har stora mängder synligt smink: Hon har så mycket puder att hon fått en dammig ton i huden, i likhet med tjejen med rödbrunt hår. Hennes skarpt markerade ögon-bryn och tjocka kajal ger henne ett katt-aktigt utseende. Hon är också bestämd och lite aggressiv i tonläget när hon begär ordet.

När jag kollar närmare så finns det nog små utseendemässiga markörer som bryter av mot majoriteten. Brytningar som jag inte noterat under de tidigare observationerna: Några har större smycken, andra har mer urringningar, en har starkt rött läppstift och ett par har byxor vars linning sitter väldigt lågt på höften. Extrem smalhet är också ett av de uttryck för avbrott inför uttryck för det "lagoma" som dominerat tidigare. Den homogena massa jag betraktat eleverna som är inte så homogen som den först verkat vara.

Jag tänker att det är subtila, små markeringar som visar på elevernas sätt att förhålla sig till gruppens homogenitet. En detalj i avvikande färg, en extra stark strykning av smink eller en hårprodukt – eller avsaknaden av hårprodukt i de rufsigare elevernas fall – blir synliga tecken på att inte vara likadan. Ovanstående observationer gör jag när jag spenderat lite mer än ett halvår i fältet, så innan jag skriver ner dessa noteringar har jag betraktat gruppen som en massa, som en enhetlig mängd elever utan olikhet. Jag har noterat att klassen består av personer som arbetar hängivet och engagerat och att alla liknar varandra i en skolmiljö av höga ambitioner och intensivt samarbete mellan lärare och elever. Jag tänker att tecken på olikhet och att särskilja sig är ovanliga på denna skola och att det som görs för att skilja ut har en eftertanke. Min bild av de som vågar göra sådant som avviker är att de är elever som har starka resurser. Det är de elever med högst status som vågar avvika och som inte riskerar att förlora för att de står ut. De som har mer som står på spel, de med lägre status, är de som på så försiktiga sätt som möjligt försöker uppfylla kraven för att smälta in. Medan de som äger en makt kan tillåta sig att avbryta läraren och ställa en fråga som sätter saker på spel. Det som står på spel är både den egna möjligheten att bli betraktad som en elev som aldrig svarar fel och möjligheten att socialt bryta av mot det som är den rådande ordningen av lugn, frånvaro av kontrovers och samstämmighet. Utseendemässiga avbrott från likhet och avbrott i beteende verkar hänga samman. Ett hår med kraftiga virvlar eller ett rött läppstift samverkar med att ställa frågor eller scrolla igenom bilder på bröllops-klänningar i stället för att ägna sig åt skolarbetet i just detta klassrum för samhälls-kunskap.

Som nämnts tidigare är emellertid dessa brytningar sådant som först inte syntes alls, sedan fick jag syn på dem strax innan de blev disciplinerade – åtminstone de beteendemässiga brytningarna som dämpades när jag besökt klassen en bit in på vårterminen. Ett annat exempel på det jag noterat som en prövande provokation under min observationsstudie skedde under en av de exklusiva lärarfrukostarna. Jag blir då vittne till nedanstående scenario.

Det finns frukost idag också. Nybakade pretzels. Det doftar i hela byggnaden av brödet som just lämnat ugnen. Något stickigt ammoniakaktigt blandas samman med doften av välgräddat bröd (i bakandet av pretzels ingår lut som troligtvis orsakade den stickiga doften). Påskliljorna står stora, gula och i full blom på borden i matsalen. Några elever försöker ta av brödet, men blir stoppade av lärare och personal i köket. En tjej går med långsamma steg fram mot brödkorgen, lyfter upp en pretzel och håller i den en stund. Hon drar brödet sakta upp i luften medan en av personalen i köket säger åt henne att hon inte får ta. Personalen från köket sitter bredvid mig och äter och de undrar högt hur det kommer sig att eleverna tar av lärarnas frukost. En av dem säger med skarp röst: "dom vet väl att lärarnas är här och deras är där?" medan de pekar på uppdelningen av den långa bänken där maten dukas upp. Jag slås av den distans som markeras när elever och skolpersonal delar lokaler, delar serveringsyta där de får ta mat, men vissa delar hör till lärare och andra till elever. Några av eleverna försöker utmana ordningen genom att ta av det som de förmodligen vet inte hör till deras område. Eleverna som prövande försöker ta av brödet ger inga höga ilskena uttryck för sin irritation, utan suckar bara tyst, släpper brödet och går iväg. Dock en lydning utan att verka skämmas. Jag noterar att de visar en sorts styrka och stolthet, som att de har en känsla av självklara rättigheter, av att få ta plats, ta för sig och bli serverade. Trots detta lyder de ändå omedelbart tillsägningarna, med himlande ögon.

Detta var det enda tillfället då jag var närvarande under lärarfrukostarna som eleverna överskred den osynliga muren mellan lärarnas del och elevernas del av serveringsdisken. Vad som orsakade överskridandet kan vara allt ifrån frimodiga väckelser till att doften av nybakat övermannade deras sinnen och lät impulsen att ta av brödet ta över de internaliserade kontrollmekanismerna. Markeringarna och kommunikationerna under gränsöverskridandet utstrålar, som står i observationsanteckningarna ovan, en självklar självförtroendebyggande attityd. En av eleverna gör extra långsamt medvetet gränsbrytande rörelser i försöket att ta av bröden. Frånvaro av skam, frånvaro av ursäkt och överskridande av en osynlig men uppenbar gräns är tre aspekter som skapar en kamp om makt. Kanske spelar även klass- och könsdimensioner in då de som reglerar och säger till denna gång var personal som arbetar i köket: Här är utrymmet för eleverna att agera provokativt större än utrymmet när fler lärare är närvarande. Jag har också svårt att se eleverna våga göra något liknande om någon ur skolledningen eller lärare hade suttit vid bordet.

Omvänd klassrumsauktoriteten

När jag följt klassen under en längre tid märker jag hur relationen mellan eleverna och läraren förändras. Jag ser då hur eleverna utmanar ordningen och bitvis tar över den auktoritet som tidigare varit endast lärarens. Det blir en omvänd IRE-situation (retorisk fråga med givet svar), som nämnts tidigare i denna avhandlingsdel under rubriken ”Faktabaserat ämne”:

En examinationsuppgift delas ut. Det ges inget utrymme åt eleverna att själva bestämma något. Eleverna får instruktioner om bedömningen av uppgiften. Läraren säger: ”här kommer upp-giften och den ska vara klar nu på måndag”. En elev säger: ”Ameb”, läraren svarar med en direkt replik och skratt i rösten: ”Visst är det härligt med ironi?”. Eleven rättar läraren irriterat och med en bestämd rättande ton: ”Sarkasm”.

När läraren försöker skämta och lätta upp en pressad situation så svarar eleven genom att på ett irriterat sätt rätta lärarens felaktiga användning av retorisk stilfigur. Jag imponeras av eleverna som med auktoritet kan rätta sin lärare och förundras över, men har ändå förståelse för, lärarens nervöst ängsliga försök att lätta upp stämningen.

Lärarens skämtande har under den första terminen på skolan satt en prägel på undervisningen som hittills har hållit eleverna i ett glatt men fokuserat läge. När eleverna gått en bit in på den första vårterminen i sin utbildning märker jag att de slutat skratta artigt åt lärarens skämt:

Läraren visar General McChrystals PM till Obama om varför USA misslyckats i Afghanistan. Bilden är extremt komplex med otaligt antal pilar mellan punkter och bildar ett detaljerat virrvarr. Läraren säger: ”jag kommer inte att gå igenom denna, den kommer bara på provet”, och jag släpper ut ett skratt i rummet. Det ekar ensamt. Ingen noterar mitt brott mot den sociala ordningen i klassrummet. Jag kväver skamset mitt ensliga skratt.

Lektionen fortsätter och jag noterar att läraren på ett inlevelsefullt sätt berättar om de känslomässiga problematikerna som blev konsekvenserna av apartheidsystemet i Sydafrika och kriget i Kosovo. Så länge genomgången handlar om känslomässigt lidande antecknar ingen i klassen. Jag ser ett scrollande igenom anteckningarna och runtklickande mellan olika bilder på skärmarna. När läraren går över till fakta om årtal och konkreta detaljer hör jag smattrandet sätta igång och de elever som satt tillbakalutade under känslodelarna av genomgången lutar sig framåt och markerar att pausen är över. Elevernas antecknande är fokuserat och effektivt så snart de aspekter som rör människors lidande inte längre är genomgångens innehåll.

Det visar sig under observationerna att eleverna inte ger uttryck för någon humor när det rör sig om prov och faktakunskaper. De är också rationella och strategiska när de gör sina anteckningar: de vet att känslaspekter av krig och förtryck inte kommer att

examineras, så kraften att anteckna sparas till den del av lärarens presentation som rör mer av ”hårda” faktakunskaper. En mer hoppfull tolkning av avbrottet i tangent-smattrandet är att de lyssnar på riktigt på de viktiga känslomässiga aspekterna av förtryck, men mina observationer av vad som sker på datorskärmarna talar ett annat språk. Trots att läraren vid detta tillfälle försökte få eleverna att värdera andra aspekter av ämnet än de faktabaserade, så kommuniceras elevernas värderingar av deras anteckningsfrekvens: ljudet av smattrande tangenter visar vad eleverna värderar som viktiga kunskaper värda att anteckna. Det märks att läraren påverkas av smattrandet och lägger tyngdpunkten på det undervisningsinnehåll som främst kan förstås som fakta.

Ytterligare exempel på hur eleverna tar över auktoriteten över undervisningssituationen är när de kritiserar att läraren glömmer av en av punkterna på en lista över diskussionsfrågor, när de rättar exakta årtal och namn på viktiga personer på betydelsefulla positioner under olika tider. Vid sista tillfället för observationer, i slutet av sista vårterminen, får jag också höra eleverna lägga fram sträng kritik till läraren för att han inte marginaljusterat sin text: ”ärligt talat, om folk inte marginaljusterar ordentligt kommer självmordsstatistiken gå såhär”, skojar läraren för att bortförklara sin miss med gör ett vislande ljud. Samtidigt drar han handen som en pil mot taket för att markera en nyligen avskjutna missil. Ingen av eleverna skrattar. En av dem påtalar torrt: ”vi har blivit drillade i formalia sedan ettan, du borde minsann leva som du lär”.

Skolpersonalens motstridiga signaler

Det som sker på skolan är, som påtalats många gånger, inte helt entydigt. Vid några tillfällen har jag fått ta del av uttryck för motstridigheter. Det är främst lärare och annan skolpersonal som gett mig inblick i hur dessa rörelser mot strömmen kan te sig: elevernas uttryck är mer homogena, de upprätthåller mer fasad än vad lärarna gör. Eleverna verkar bitvis mer vuxna än vad lärarna är, om reglering och disciplinering ses som vuxet. Jag gör en fältanteckning som resonerar utifrån vem en lärare är och vilka möjligheter att agera som finns beroende av lärarens identitet.

Läraren är klädd i sin kostym. Kavajen är öppen och han har ingen slips, men väl blankputsade skor och skjorta. Han talar säkert och tryggt. Ger nästan alltid korrekta faktasvar på de få frågor som kommer. Han representerar en styrka, en trygghet, en säkerhet. Han är lång, vältränad, vit man... väldigt mycket en person som representerar det förväntade, det bekanta och det som värderas högt statusmässigt. Och detta kanske ger honom ett annat utrymme att handla på ett sätt som utmanar elevernas ramar?

När jag gör denna anteckning har läraren just gjort ett fastslagande av att alla diktaturer är patriarkala till sin natur. Vid andra tillfällen hör jag honom tala om flyktingpolitiska frågor, men det är enbart fakta som tillåts ta plats i genomgången. Det finns inte utrymme för någon typ av främlingsfientlig eller flyktingkritisk värdering i klassrummet

för samhällskunskap, och i skolvalet syns att Sverigedemokraterna har ett förhållandevis lågt stöd hos eleverna.

Läraren nämner att en tredjedel, en av tre miljoner, lämnade Sverige mellan 1850 och 1930. Flyktingfrågan nämns och läraren betonar att Sverige ligger back fortfarande från när Sverige var det land som människor flydde ifrån. Han berättar att situationen idag är att vi förvisso har en hög invandring men vi har dessutom en hög utvandring som vi aldrig pratar om offentligt. Han betonar kraftigt att "ingen som är på flykt vill vara kvar på flykt – alla vill flytta hem!" Eleverna verkar kritiskt skeptiska men antecknar utan kommentarer noga allt läraren säger eftersom han inte skämtar eller ger någon typ av signal av att det han säger inte skulle vara av högsta vikt.

Liksom i feministiska sammanhang (se nästa rubrik), används fakta för att betona hur läget ser ut och vilken situationen är och vad som är ett rimligt förhållningssätt enligt läraren. Det lämnas inget utrymme för ett flyktingfientligt förhållningssätt trots att det räknande av flyktingar som korsar gränsen under lektionen som en av eleverna ägnar sig åt påminner om en flyktingfientlig panik.

Jag har hajat till under ett par av de tillfällen då jag talat vid med andra lärare på skolan. Generellt sett ger lärarna ett kontrollerat och strängt intryck: med sina kavajer, dräkter, blusar och skjortor samt blankputsade skor markerar de att de är lärare och att de upprätthåller ordningen och skolans disciplinära karaktär. Eftersom jag inte följer klädkoden för lärare blev jag vid några enstaka tillfällen i början av observationerna ifrågasatt av lärare jag ännu inte blivit presenterad för. De har då frågat mig om jag är elev och att jag i sådana fall inte fått ta kaffe, men så snart jag berättat vilken lärare jag följer och vad jag gör på skolan så har de bett om ursäkt och ivrigt fyllt min termoskopp med kaffe.

Allt eftersom jag blivit en mer bekant figur på skolan har lärarna gett mig kommentarer i förbifarten. En sa vid ett tillfälle: "jaha du, här sitter du och kostar skattepengar". Sedan slänger han snabbt ur sig: "skämt å sido, jag hade gärna velat betala mer i skatt". Nästa gång jag ser samma lärare frågar jag hur det är med honom eftersom han pustar högt i en desperat sträckning efter den stora pumptermosen med kaffe. Då meddelar han att han är stressad, överbelastad, utarbetad och uttröttad över arbetet med matriser och bedömningsunderlag som säkerställer att varje förmåga provas minst tre gånger. Han säger att han är irriterad över att hans lön, liksom min, finansieras av skattepengar men att hans tunga arbetsbelastning i slutänden genererar en vinst som går raka vägen till Caymanöarna. Denna lärare kritiserar ägarförhållandena som den privat ägda skola är beroende av.

Några andra lärare som jag sitter med under en paus berättar för mig att skolan under de ägandeförhållanden som rådde tidigare var ännu mer kapitalistiskt styrd, medan de nuvarande ägandeförhållandena är något mindre fixerade vid att spara pengar och generera vinst. Även om lärarna valt att arbeta på en skola som drivs med vinstintresse hos ägarna så har flera av dem visat sig vara kritiska inför detta förhållande. De tar på

sig blusar, skjortor och välputsade skor, men de låter inte skolans och elevernas värderingar bli till deras egna värderingar. De upprätthåller disciplin och en stark ämnesauktoritet i undervisningen, men de kan ändå bryta mot idealen som skolans ägare står för. Den arbetsledande samordnaren som beskrivs i denna avhandlingsdels inledande kapitel bär på en liknande ambivalens, men kanske med ännu högre nivå av paradox eftersom hans arbetsuppgifter innebär att han är en representant för verksamheten i ännu högre grad än vad de övriga anställda är.

Feministisk diskurs

I den politiskt inriktade diskurs som råder på skolan finns utrymme för en strimma av feminism med ett anammande av en tydligt reformistisk jämställdhetspolitik. Här nedan beskrivs hur denna formas utifrån elevernas och lärarens ageranden – lärarens uttryck blir relevant eftersom han äger talutrymmet i rummet. Som försvar inför att detta ägande av talutrymme tas i anspråk av läraren bör också nämnas att eleverna förväntar sig att läraren talar och eleverna lyssnar. Det är så som villkoren för denna skola ser ut och det är dessa mönster som alla på skolan känner igen sig i. När läraren talar om feminism under sina faktaspäckade genomgångar, presenteras inget som eleverna ska ha åsikter om eller diskutera: feminismen i undervisningen blir till en icke ifrågasatt, icke diskuterad faktadeklaration som eleverna ska ha med sig som kunskapsbas till diskussioner framöver. Detta är något som läraren gör och som eleverna inte ger uttryck för något motstånd inför under mina observationer.

I fältanteckningarna finns en observation av hur feministiska analyser görs inom skolans lärarkollegium:

Det närmar sig jul och jag sitter vid lärarbordet och äter frukost. En känd julsång spelas och en av de kvinnliga lärarna nämner i diskussionen sarkastiskt "jaha, det var ju härligt med lite våldtäktskultur till fikat".²¹ Alla vid bordet skrattar instämmande. Hon och en yngre manlig lärare talar om könsroller och börjar resonera runt en samtida mediedebatt om "man-spreading". Mannen säger "ja jag gör ju allt jag kan för att inte ta plats, kolla jag har till och med fötterna instuckna under stolen för att inte ta mer än jag förtjänar!" Han sitter lätt vriden och tar uppenbart liten plats, ihopklämd både på stolen och med sina ben ihopsnurrade under bordet. Han tar också in sina armbågar, vinklar axlarna på led i en obekvämlig vridning framåt och händerna samlas framför honom tätt intill kroppen. Diskussionen går vidare med att samma lärare noterar att det bara är kvinnor som arbetar i köket. Samtalet fortsätter utan att jag lyckas notera exakt vad som sägs, men ett fotbollspratande – som vanligtvis tar en självklar plats vid frukostarna mellan några av de manliga lärarna – börjar ta över samtalet när en av lärarna noterar att detta pratande väl måste betraktas som en homosocial markör. En kvinnlig lärare gör genast kommentaren "lägg av, jag älskar fotboll – särskilt när tröjorna åker av". Stämningen är glad och uppsluppen

men präglas av koncentrerad skarpheit och vakenhet. Det finns en ivrig "på hugget"-känsla i samtalet som flyter på snabbt och rappt.

Här finns en medvetenhet om sexualisering i populärkultur som romantiserar mäns sexuella övergrepp mot kvinnor; en problematisering av mäns sätt att ta plats i offentliga fysiska utrymmen på kvinnors bekostnad; samt en klassmedvetenhet om att kvinnor ofta utför låglönearbeten inom tjänstesektorn. Den manliga homosocialiseringsstendensen synliggörs och bryts av en ironisk kvinnochauvinistisk motsexualisering av manliga fotbollsspelare. Den klassiskt konservativa tvåkönsmodellen med stereotypa könsroller lyser med sin frånvaro i samtalet, trots att lärarna är klädda som svala affärskvinnor och sakliga styrelseledarmän.

Feminism som samhällskunskapsstoff

Feminism som ämnesstoff återfinns hos läraren inom ramen för samhällskunskapsundervisningen. En av de första fältanteckningarna jag gör när jag börjar observera klassen är en beskrivning av hur läraren argumenterar runt det beklämmande i att Sverige ännu inte haft någon kvinnlig statsminister. Han benämner det som en "pinsamhet" att "världens mest jämställda land" hade en regering utan kvinna i position som vare sig statsminister eller vice statsminister under förra regeringsperioden, och betonar att det i praktiken hade varit omöjligt för den regering som tillträdde efter valet 2014 att inte ha minst en kvinna och en man på dessa positioner. Lärarens framförande av dessa förhållanden görs allvarligt, högt och klart och ger inget utrymme för diskussion eller ifrågasättande. Det blir genom lärarens framförande tydligt att detta är en faktagrund i lärarens förmedling av ämnesinnehåll, inte något som eleverna ska ha åsikter om eller fundera över. När jag frågar läraren efteråt lite försiktigt om att eleverna kanske har åsikter, så menar han att hans plikt är att försvara mänskliga rättigheter – på samma sätt som han i början av deras skolgång kritiserade deras debattartiklar – men att han gärna berättar vad han tycker så att eleverna kan bedöma det han lär ut. Att kvinnor ska vara representerade i landets högsta ämbete placerar han in som en mänsklig rättighet, inte som en åsikt när han arbetar med ämnets faktakategoriserade stoff. Feminism blir en fråga om representation.

När jag gör denna observation är min spontana reaktion att bli positivt överraskad – eftersom jag delar lärarens värdering av att det är hög tid att även en människa som är kvinna borde få befinna sig i positionen som statsminister. Samtidigt är det något som skaver: När jag ser eleverna sitta och anteckna, mata in, notera och lära in det som läraren säger under lektionen så kan jag inte låta bli att undra om det han säger blir en del av eleverna, eller om de lyssnar, hör, registrerar och noterar men kanske ändå inte riktigt låter ämnesinnehållet som argumenterar för en jämställd representation bli till något annat än något som ska läras in. Eller fungerar detta sätt att arbeta som lärare som metod för att styra dagordningen, föra debattutrymmet, i klassrummet och

samhällskunskapen i linje med värdegrundens skrivelser för mänskliga rättigheter, demokrati och motverkan av stereotyper och könsroller samt att verka för jämställdhet? Bli eleverna till det som de förväntas kunna?

En händelse som visar på liknande tendenser är dokumenterad på följande sätt i fältanteckningarna:

Läraren talar. Rummet är allvarligt. Tangenterna smattrar och tanken är långt ifrån stanken som uppehöll hela sinnet innan lektionen inleddes [ett fel i avloppsledningarna på grund av kraftigt regnande har orsakat en otäck lukt i hela skolbyggnaden]. Läraren tog tag i hur denna stank uppehöll elevernas uppmärksamhet när lektionen satte igång. Han fick dem att tänka på den och vad den beror på och ledde sedan deras tankar över mot det lektionsinnehåll som var planerat och talar om det på samma utredande sätt som om konstruktionen av ett avlopp. Han talar hela lektionen, kontrollerat, innehållsrikt och tryggt. Jag märker att förut-sägbarheten i rollerna under lektionerna skapar ett lugn hos mig som observatör. Kanske känner eleverna likadant?

Ämnet för dagen är totalitära statskick med fascistoida drag. Innehållet för lektionen är de patriarkala principer som dominerar alla förtryckarregimer. Läraren resonerar runt macho-ideal, våldsromantik, militärianism, styrka, handlingskraft och stora våldsamma samhällsförändringar med hårda straff mot de som opponerar sig. Han berättar om användning av krigsvåldtakter och utsattheten hos kvinnor och barn. Ingen säger något om detta och läraren lägger fram lektionsinnehållet som ett skarpt faktum. Detta är inget som går att diskutera. Han pratar om paralleller mellan kontrollen och förtrycket av svarta i apartheidens Sydafrika, Chiles Pinochet-fascism och nazismens framväxt i Tyskland innan andra världskriget bröt ut: samliga dessa sammanhang beskrivs som präglade av en patriarkal struktur bakom våldet och förtrycket.

Av läraren definieras under detta undervisningstillfälle alla regimer med förtryck som patriarkala. Läraren redogör för ett feministiskt medvetande med patriarkal struktur som grund för förtryck med samma auktoritet som förklaringen av varför en avloppstank letat sig in i undervisningslokalen. Detta sätt att äga utrymmet att ge förklaringar, hitta skäl och ange argument blir en effektiv styrning av elevernas förståelser, vilka även blir synliga i elevernas analyser av *Kallocain* och *Scum-manifestet* (Boye, 2018 [1940]; Solanas, 2010 [1967]) som återges under nästa rubrik när vi vänder blicken mot de uttryck av feminism som eleverna gjort under studiens observationstillfällen.

Elevernas feminism

Utöver den borgerligt präglade politiken med sympatier för moderaterna, finns också feminism i klassrummet som en självklar, given, utgångspunkt. Främst är det läraren som bär denna, men även eleverna återkopplar vid några tillfällen till ojämsställda villkor

för kvinnor respektive män och hur de bör åtgärdas. En elev säger under bokdiskussionen om *Kalloccain* (Boye, 2018 [1940]) att romanen problematiserar en kvinno-roll där kvinnor blir reducerade till barnafödorskor i samhället. Detta sätt att läsa romanen blir en utgångspunkt för fortsatt diskussion och är inget som ifrågasätts av de andra i diskussionsgruppen. En av de andra politiska romanerna som eleverna läst är *SCUM-manifestet* av Valerie Solanas (2010 [1967]) – ett val av bok som ytterligare visar på lärarens medvetna ambition att låta eleverna utveckla olika varianter av feministiskt tänkande. I diskussionen om *SCUM-manifestet* framkommer en kritik mot våldsinslagen, men ändå en förståelse för poängerna i innebörden av den feministiska kritik som Solanas skriver fram. Eleverna resonerar i konsensus om att vi har ett ojämnt samhälle – som på såväl intima som offentliga områden missgynnar kvinnor – och att det behöver göras något åt detta är en utgångspunkt för eleverna under seminariet. Frågan om brist på jämställdhet tas däremot upp till diskussion och utgår från ett konst-aterande av att detta förhållande är att betrakta som ett samhällsproblem.

Ovanstående resonemang återger ett aktiverat feministiskt tänkande som eleverna visar insikter i genom att de använder den i sin förståelse av ett skönlitterärt verk som generellt sett uppfattas som kontroversiellt och problematiskt. Deras sansade läsning, helt utan uttryck för aggression eller provokation, är mer välvillig än vad åtskilliga andra läsare av just detta radikala verk klarat av att göra: SCUM är en förkortning för Society for Cutting up Men, så att boken är radikal och extrem och har ansetts vara problematiskt behöver inte vara en anti-feministisk åsikt. Elevernas förhållningssätt följer de anvisningar som läraren tidigare gett dem. I det gemensamma arbetet med samhällskunskap har feminism som självklar analys blivit till en färdighet inom ämnet. Eleverna visar under diskussionen för läraren att de behärskar denna färdighet. Under mina observationer är det endast vid dessa tillfällen som jag sett kunskapsmässigt anknuten feminism yttra sig från eleverna inom ramarna för ämnets examination. I jämförelse med hur eleverna hanterade sin läsning av *Det kommunistiska manifestet* (Marx et al., 2017 [1848]) (se rubriken om politisk skolordning) blir det tydligt att feminism accepteras och behärskas medan socialism kritiserats och problematiseras.

En annan variant av feminism som snarare svarar mot idéer om en ”levd” feminism blir synlig genom tjejernas positioner på skolan: elevkåren domineras av tjejer och det är en majoritet av tjejer överlag som kommer in på skolan. Eftersom skolan har ett högt söktryck och tjejer generellt sett har högre betyg så är detta förväntat. Att vara i majoritet behöver givetvis inte betyda att en dominans blir praktiken, men i perspektiv till en frånvaro av kvinnor i exempelvis bolagsstyrelser så kan det betraktas som en variant av en feministisk handling att tjejerna tar ledande positioner i skolrådet och de tävlingar inom entreprenörskap som sker i skolans regi. Här blir feminismen på skolan mer farlig för den rådande maktordningen än vad den tidigare verkat vara. Å andra sidan har tjejer under en mycket lång tid varit framgångsrika i skolan utan att förändringar skett inom näringslivsstyrelser, så dessa samband är givetvis svaga.

En femininitet bestående av trånga byxor, långa hårsvall, välsminkade ansikten och ljusa röster finns hos tjejerna, generellt sett. Det finns enstaka normbrytare i klassen

vilka också presenteras i det föregående avsnittet ”Motmakt och utmaningar”. I föreliggande avsnitt om feminismen på skolan är det relevant att nämna att det är tydligt att det är en feminism baserad på uttryck för kvinnlighet och tjejighet – ibland till och med flickaktighet – som gestaltas hos eleverna. Under de observationer jag gjort saknas det helt uttryck för en queer-feminism eller en likhetsfeminism där individer har olika uttryck oberoende av en modell för kön uppdelad i den ena eller den andra kategorin för kön (tvåkönsmodell). Paradoxalt till dessa observationer finns det jag tidigare i denna avhandlingsdel kallat för androgyn asexualitet. De observationer jag gjorde under första läsåret har mer ”flickighet” dokumenterats, medan de senare observationerna snarare reflekterar en vuxenhet och det tjänstemannauttryck som jag tidigare skrivit om. Viktigt i detta sammanhang är att mina noteringar gjorts med en flackande blick som inte alltid observerat samma personer – därför kan en del av de paradoxala observationerna helt enkelt bero på dels att jag riktat om blicken, dels att jag observerat under olika delar av elevernas utbildning.

En utveckling noteras också under observationsstudiens genomförande: när eleverna går i ettan är det främst killarna som är aktiva i de diskuterande inspel som görs medan läraren föreläser. När tjejerna svarar så ger de svar som knyter an till en lärarinitierad fråga, medan killarna ofta tar sig utrymme att göra inspel som är av debatterande, ifrågasättande eller sidospårs-artad karaktär. Efter att läraren gett uttryck för ogillande av dessa inspel och när eleverna gått på skolan under en längre tid så noterar jag en förändring i anteckningarna: de killar som tidigare orsakade mindre disciplinerande avbrott i undervisningen har tystnat och tjejerna som ger rätt svar på lärarens frågor tar mer plats. De killar som deltar i aktiviteten att svara på lärarens frågor är killar som inte ger uttryck för några sidospår eller ifrågasättande diskussioner: Det har skett en disciplinering till ordningen som främjat tjejernas sätt att svara på, och de killar som kan hålla sig till den önskade ordningen har också fortsatt vara aktiva – inom ramar för ett förhållandevis passivt agerande.

Detta sker redan i slutet av ettan och under mina besök. När klassen går andra och tredje året på gymnasiet, är det tjejerna som är mest aktiva i klassrumsdialogen under de luckor som lärarens dominans över talutrymmet erbjuder.

Lärare och elevers positionsskifte

Under analyserna av observationerna har ett övertagande av auktoritet, en maktutmaning mellan eleverna och läraren, blivit synligt. Detta är en kamp utan motsatta poler och utan tydliga med- eller motkrafter, snarare är det en komplext rörig socialt tvetydig relation som observerats. Makten finns mellan lärare och elever och den drar dem åt olika håll beroende på möjligheten att styra den andre: som beskrivs här nedan utmanas och ändras positionerna, de skiftar nyans och rör sig åt nya oväntade håll.

Det huvudsakliga upplägget för undervisningen karaktäriseras av att läraren styr lektionens innehåll, dess stoff och framställningen av ämnet. Han definierar de värderingar

som ska styra ämnets tolkning och kontrollerar också formerna för arbetet på ett sätt som motsvarar en gammaldags traditionell skola där läraren lär ut och eleverna lär in. Detta är ett sätt att undervisa på som skolan i sin grundform förutsätter genom sin marknadsföring och unga tradition. Här förutsätts finnas kostymklädda ledare i form av lärare som ger eleverna det de ska ha med sig när de lämnar skolan. Lärarna blir då inte bara till auktoritära kunskapsförsvare, definierare av ämne och stoff och kontrollanter av form; de blir dessutom till tjänare som uppfyller elevernas och föräldrarnas förväntningar på att ge – leverera – det som eleverna behöver och förväntar sig att få ut av sin skolgång. De får både ett sätt, en form och ett innehåll som motsvarar stereotypa skolkonventioner, enligt idén om ”ett bättre förr” (se tidigare rubrik i denna avhandlingsdel).

Att en lärare hamnar i en relation till eleverna som utbytbar och överflödigt är inte helt ovanligt i slutet av tredje året på gymnasiet, när betygen är satta. Men i den observerade klassen sker detta positionsskifte redan innan halva utbildningen är genomgången: strax efter att eleverna som uttryckt mikromotstånd fått reprimander och strax efter att eleverna slutat skratta åt lärarens skämt, men i stället börjat utöva en motsatt IRE-kommunikation med läraren, sker positionsskiftet mellan lärare och elev vilket skapar nya maktordningar för arbetet med samhällskunskapsämnet i klassrummet.

Samhällskunskapsämnet som materialiseras under lektionerna består av tydliga rätt och fel. Eleverna får genom samhällskunskapsundervisningen tillgång till nycklar som öppnar möjligheten för att göra en analys inom ramarna för värdegrunden, de mänskliga rättigheterna, det som ibland hänfullt kallas PK (politiskt korrekt), men utan att de behöver ändra på sina konservativt präglade värderingar. Värderingar som står för att de som arbetar hårdast, de som har mest resurser och bäst förutsättningar, förtjänar sina positioner och ska få sin rättmätiga möjlighet att bibehålla sin position: att bibehålla positionen innebär att eleverna behöver ha ett nätverk som fostrar dem till ett sätt att vara. Ett sätt som cementerar ordningen i samhället så som den varit, är, och ska bibehållas. Detta är ordningar som skolan lovar upprätthålla i sin marknadsföring och det är skälet till varför eleverna och deras föräldrar har valt just denna. Detta innebär att samhällskunskapsämnet och dess värdegrundsrelaterade innehåll hamnar i konflikt med både elever och deras vårdnadshavare å ena sidan. Å andra sidan hamnar samhällskunskapsämnet och värdegrunden i konflikt med skolkulturen. En konflikt som inte kan hanteras eftersom lagar och förordningar för skolan ger samhällskunskapsämnet ”rätt” på samma gång som skolan å sin sida har ”rätt” till sin Särskilda läroverksprägel.

Det är mjuka, lätta sommarfärger på tunna skjortor och blusar: det är smala långa människor med ett vårdat språk och utan humörsvängningar och känslöyttringar som rör sig mot de högsta positionerna och som bibehåller ordningen i ett tryggt och stabilt innanförskap. I slutet av sin skolgång gör eleverna i dessa kroppar utfall mot läraren. Läraren blir utmanad inom den ordning som han och Särskilda läroverket fostrat eleverna i: när de skarpaste eleverna triumferar över läraren i kunskaper om detaljer, exakta årtal och snäva aspekter av samhällsförvaltningens mest komplexa ordningar, har

lärlingen passerat mästaren och mästaren kan dra sig tillbaka i lätt sårad stolthet blandad med belåtenhet. Detta är kanske något tillspetsat formulerat, men på Särskilda läroverket, inom ramarna för samhällskunskapsämnet, sker ett möte mellan en idé om en äldre, konservativ form för skolan och det samtida samhällets mer socialliberala och nyliberala ordningar. Skolans individualiseringsvurm passar väl in i de mer konservativa föreställningarna om hur skolan ska vara enligt eleverna och deras föräldrars förväntningar. Samhällskunskapens ämnesinnehåll krockar däremot med de värderingar som råder bland eleverna på skolan: radikal feminism och ett försvar av en utbyggd välfärdsstat, enligt läraren överensstämmande med majoriteten av punkterna i *Det kommunistiska manifestet* (Marx et al., 2017 [1848]), var inte vad som förväntades av undervisningen på denna elitskola. Kanske kan det förklara det listigt passivt-aggressiva positionsskifte som den omvända IRE-kommunikationen provocerar fram?

Med dessa skiftande maktrelationer blir den tidigare auktoritärt överordnade läraren plötsligt till en nervärderad enhet. Mitt intryck från elevernas relation till läraren, utifrån deras förändrade bemötande, är att han nu endast ska uppfylla de krav som ställs; lämna över det som eleverna lovats få ut av skolan. Jag undrar om det finns nedvärderande vetskap om att läraren aldrig kommer att ha den lön som eleverna förväntar sig att ha i framtiden. Jag tänker att eleverna aldrig skulle nedlåta sig till att ha läraryrket som framtida arbetslivsmål – deras (och skolans) framtidsplaner är något betydligt mycket mer statusfyllt där en högre lön och ett högre anseende i omvärldens ögon följer med positionen. Men denna förhastade tanke kommer på skam under avhandlingsarbetets slutskrivningsfas när en av mina studenter på lärarutbildningen berättar att han gått på skolan som jag gjort observationerna vid. Även om enstaka elever från Särskilda läro-verket kanske kan välja läraryrket, så är det inte den framtid som är tänkt för eleverna enligt skolans marknadsföring.

När en av de observerade eleverna tar långsamma utstuderade steg fram mot pretzelhögen och sakta lyfter brödet i luften kan det tolkas som en prövning av hur nära en framtida statuspositionen den befinner sig. Detta är ett exempel på en tillfällighetsposition som observerats hos eleverna på skolan: eleverna är tillfälliga underordnade, men framtida överordnade, i sin relation till skolpersonalen. På grund av detta förhållande blir maktkampen bitvis ambivalent och tvetydig. När brödet läggs tillbaka efter en tillsägelse så finns vetskapen att inom en snar framtid kommer friheten att ta vad en vill ha att vara större, men just nu är utrymmet för att ta av det nybakade frestande brödet begränsat.

Bilden av den egna framtiden – som skolan bidragit till att måla upp i sin marknadsföring och eleverna förbereds för genom mentorsträffarna – innehåller ännu finare miljöer med ännu högre i tak, vitare dukar, en omgivning fylld av ytterligare personer med långt, rakt, ljust hår och milda röster bakom trygga, stolta gestalter uppburna av en vältränad smal kropp. Det tecknas upp en vision om att den elev som tagit examen från skolan kommer att kunna hålla ryggen sträckt och nacken högt. Alumnielevernas analyser av det omgivande samhället kommer att föras inom ramarna för vad som är ”politiskt korrekt” och acceptabelt utifrån mänskliga rättigheter, jämställdhet mellan

könen och inom lagstiftningens ramar för antidiskriminering.²² Samtidigt kommer de inte att tveka inför att försvara värderingar om att människor är olika, en del vill mindre än andra och vissa behöver mer resurser än andra. Vissa är lata, vissa behöver styra och andra behöver bli styrda över, precis som analysen av både *Kallocain* och *Djurens gård* utmynnade i under elevernas muntliga redovisningar om politiska romaner. Detta är åtminstone fallet om budskapet från skolans marknadsföring följs. Detta är också fallet om de nuvarande alumnielevernas eftergymnasiala erfarenheter är desamma som erfarenheter efter gymnasiet för de elever som deltagit i denna studie.

DET SOM ICKE ÄR

I detta avslutande kapitel av redogörelsen för avhandlingens observationsstudie återkommer de regleringar av ordning som skildrades i början av kapitlet. I det föregående avsnittet skildrades motmakter och slitningar, utmaningar och platsen för frirum på skolan. I texten nedan faller pendeln tillbaka till skildringarna av ett rent, kontrollerat, ljust, helt, lyckat och homogent samt friktionsfritt rum för samhällskunskap. Det illustreras utifrån frånvaro av observationsmaterial – frånvaro av ”data”. Det som inte blivit observerat, det som varken setts eller dokumenterats i fältanteckningarna, formuleras här som ett underlag för det som inte är: det som inte blir till i samhällskunskapen på skolan. Anledningen att detta sammanställts är att de aspekter som inte observerats i förlängningen kommer att vara aspekter saknas i erfarenheterna och perspektiven hos dessa elever. De platser eleverna är på väg mot präglas av redan av homogenitet, förutsatt att just dessa eleverna inte väljer andra vägar än vad tidigare elever från samma skola har valt. Med tankar på att det finns en strävan efter att hålla formerna på skolan så intakta som möjligt så vore det osannolikt att eleverna plötsligt gör helt andra val än vad tidigare elever på skolan gjort.

Genom de former för skola och samhällskunskap som Särskilda läroverket erbjuder bibehålls och förstärks strukturer i samhället på skolmarknaden. Detta blir resultatet trots att ambitionerna är de motsatta hos läraren som observerats, trots det motstånd som observerats hos flera andra lärare på skolan och trots att motståndet mot dessa reproducerande krafter finns i styrdokumentet för skolan. Som skildrats tidigare i kapitlet finns en medvetenhet om problematiken även hos skolpersonal i ledande positioner på skolan, men utan att åtgärder sätts in för att hantera problematikerna.

Det är utmanande att beskriva de subtila observationer som främst består av ljud som går genom gruppen, eller avsaknad av ljud. Ett exempel på detta fanns i det tidigare avsnittet om medlemsvärning och reaktionerna på lärarens bildvisning av politiker (se under rubriken ”Politisk skolordning” i början av denna avhandlingsdel). (Icke-)Ljudet från en talande tystnad, eller det kompakta i en icke-reaktion, är de observationer av uttryck som jag försökt registrera under den tid när jag suttit längst bak i klassrummet. Min position har varit som en passiv icke-tillhörande del av rummets sociala liv, ändå har jag tillåtits sitta bredvid och ta del av skeendet. Jag har sett min tilldelade position

som ett misslyckande under en längre tid, men under analysen av materialet har jag allt mer förstått att den position jag blivit tilldelad, och antagit, är synonym till den position som alla på skolan befinner sig i: ingen på skolan är del av en varm och hjärtlig gemenskap. Det delas inte några mängder av öppenhjärtiga förtroenden, det finns inte några stora sammanhang av samhörighet på skolan, att döma av observationerna. Det som finns är konkurrens, tävlan, fasader och kamper om att klara sig bäst på denna plats av högpresterande. Även om det med största sannolikhet finns nära vänner i mindre grupper på skolan, så präglas inte skolan av en öppet uttryckt vi-känsla. Vi-känslan görs i sådana fall av att alla är lika slutna, lika starka och lika kraftfulla i sin förmåga att klara svåra studier och prestera i de sammanhang där prestationer lönar sig. Det är en exkluderande och separerande vi-känsla som inte öppnar eller släpper in andra utan snarare har funktionen av att skilja ut och räkna in de som håller måttet.

Frånvaro av tovor, ljud och trasighet

Under de observationer jag gjort har jag inte hört några höga ljud: absolut inga skrik eller gap, slammer eller bankningar, knappt något stolskrap trots hårda golv och vassa metallben på stolar och bord, bara några försiktiga öppningar och stängningar av väskor och datorer. Trots att de skolor jag själv gått på och varit lärare på inte varit några skolor där det funnits några större sociala spänningar så har höga ljud ändå alltid varit något som funnits i skolmiljön. Den tystnad som råder på den observerade skolan blir paradoxalt högljudd i jämförelse med andra skolmiljöer. Tystnaden gör att det går att notera ljud som annars inte hade hörts: personalen i skolmatsalen slamrar så diskret de kan med sina plåtar, kantiner, kastruller och andra köksredskap. Susandet från ventilationen sjunger under de mer koncentrerade stunderna i lektionssalen och smattrandet från tangentborden på datorerna tar över ljudutrymmet i klassrummet när läraren gör en paus i sin genomgång. Tangentknattrandet bidrar till en stress både när det hörs och när det inte hörs: antingen signalerar det till läraren att han går igenom något som inte betraktas som relevant, eller så signalerar det till dem som inte antecknar lika energiskt att de missar något som är viktigt för deras fortsatta skolframgång.

Diskret viskande mellan elever får omedelbart allas aktiva icke-uppmärksamhet i klassrummet, men med små medel ser läraren till att dämpa även det tystaste viskande sam-tidigt som de icke-viskande klasskamraterna aktivt undviker att visa att de hör något som bryter ordningen för ljud i rummet. Läraren använder en kort blick, en snabb harkling, en liten låg vink med handen i höjd med sitt övre lår i riktning mot det stö-rande ljudet eller annat beteende, som små markörer vilka omedelbart återställt tystnaden.

Liksom på de flesta andra skolor skrivs omsorg om den gemensamma arbetsmiljön fram i ordningsreglerna på skolan. Omsorg om arbetsmiljö är sedan ett antal år tillbaka inskriven i skollagen. På andra skolor brukar det trots detta inte kräva något sökande för att hitta en söndersutten stol som elever gungat på, ett hål i en vägg där en frustrerad

elev tagit ut en aggression, eller någon annan form av synlig skadegörelse. På denna skola finns inget av detta. Jag noterar i början av mina observationer att delar av skolmiljön fallit sönder på grund av ålder – jag ser en handdukhållare på en toalett som börjar ge efter, men fabrikkatet är gammalt och verkar ha överlevt åtskilliga mer moderna generationer av handdukhållare. I mitten av mina observationer har det trasiga bytts ut och allt är helt och rent igen. De trasiga skolinventarierna på skolan har inte varit slitna av skadegörelse, utan endast av ålder.

Färgerna på kläder, hår, smink och väggar är ljusa, milda och solblekta. Elevernas och skolpersonalens klädval och skolans inredning går i samma mjälla toner. Färgerna och sättet att vara matchar – det ljusa, milda, soliga, rena men svalt propra reflekterar både ideal om utseende och ideal om beteende. Inget smutsigt, inget trasigt och inget med fläckar eller synliga skarvar syns. Allt ojämnt, alla tecken på skador, olyckor eller förstörelse döljs eller raderas från vad som syns och märks på skolan. Det är bara hela kläder, hela inventarier och hela dyra väskor som observeras.

I de tidigare avsnitten har frånvaro av rufsiga frisyrier, oordnat yttre och uppseendeväckande beteenden skildrats. Ideal om renhet, ordning, att vara välkammad, tvättad och skötsam, präglar skolans byggnad, elever samt lärare. Frånvaron av det smutsiga, rufsiga, stökiga, bråkiga, det trasiga och söndriga, samt avsaknaden av det färgstarka, är resultatet av en uppenbar notering av vad som inte är på denna skola.

Andra saker som inte finns på skolan är olika former av misslyckanden eller att inte klara av skolan, att hoppa av och att inte leva upp till kraven. Det är höga prestationer som syns och som förs fram i resultatredovisningen och i undervisningen. Det finns en bild av att eleverna utan ansträngning och utan någon hjälp på ett nästan magiskt sätt uppnår höga krav och höga prestationer på grund av vad eleverna och skolan "är", inte så mycket beroende på vad som görs. Det skrivs offentligt utåt att det är hårt arbete som blir grunden för att drömmar nås, men det tredje ledordet om att uppföra sig väl är kanske det som främst påverkar möjligheterna att lyckas. De som inte verkar klara av skolgången med bibehållna höga studieresultat blir på ett subtilt sätt avrånade från att fortsätta sin skolgång och på så sätt görs misslyckanden osynliga och obefintliga. Jag har varit med när elever från åttan eller nian skuggat klassen, och det har varit tydligt i deras kroppsspråk om de varit beredda att förändra sig för att passa in. Särskilda läroverket ändrar inte på sig utifrån vilka elever som går där, utan det är upp till de besökande eleverna att känna av om det kommer att passa eller inte passa. Precis som arbetsledaren beskrev under det spontana intervjutillfället.

På skolan finns en ovilja att visa brister och svagheter. Jag har inte vid något tillfälle under observationerna av samhällskunskapen varit med om att eleverna ställt frågor som avslöjat deras bristande kunskaper, utöver de elever som under utbildningens första veckor ännu inte hade blivit inordnade. Ett litet frirum används av några elever med mindre välkammad hår, men detta försvinner snabbt. Vid ett tillfälle när jag sitter i den öppna lobbyn och skriver i fältanteckningarna överhör jag ett samtal mellan en elev och en av skolans elevvårdande personal. Situationen och samtalet visar nivån av krav och dramatiska konsekvenser av att inte vara allra bäst. Bra är inte gott nog.

Jag sitter i lobbyn inför ett lektionsbesök. Det är fredag, så snart verkar det vara dags för skol-personalens gemensamma frukost. Det står en stor skylt med "Personalbord" på bordet där de ska sitta. En av skolans personal med elevvårdande arbetsuppgifter stannar till vid en tjej som sitter en bit ifrån mig. Jag hör hur hon frågar tjejen hur det gått på tävlingen, jag antar att hon tävlat något. Tjejen verkar missnöjd men skolpersonalen försöker vända synsättet på hur det gått. Jag hör "men det var väl bra, då är du väl nöjd?", men tjejen stirrar stint ner i sitt knä och skakar sakta på huvudet. Eleven talar om vad hon missat, vad hon inte klarade, snarare än om vad hon uppnått. Det verkar som att hon blev femma i en stor tävling av något slag. Skolpersonalen gratulerar eleven, men eleven svarar sammanbitet att hon inte är så nöjd trots att skolpersonalen ivrigt säger åt henne: "Men det var väl bra! Grattis! Bra jobbat!". Skol-personalens har ett positivt kroppsspråk och försöker buffa lite uppmuntrande på eleven. Eleven ger ingen respons utan uttrycker höga krav på sig själv, hon ser tyngd ut och ger inget gensvar på de tröstande buffarna som skolpersonalen delar ut. Det är som att skolpersonalen försöker ge elevens kropp en omskakning eller omstart för att ge henne ny styrka. Skolpersonalen ler och försöker uppmuntra tjejen, som är fortsatt sammanbiten och suckar djupt. När skol-personalens gått vidare sitter eleven en stund och arbetar med sin dator. Hela tiden sammanbitet och med ett bekymrat uttryck.

Det verkar som att eleven i utdraget blir upprörd av att hon har blivit sedd av den elevvårdande skolpersonalen. När hon blir vänligt tröstad och får möjligheten att med stöd hitta ett positivt synsätt på sin prestation blir hon arg och irriterad och ännu mer inåtvänd. Hon verkar skämmas dels över prestationen i tävlingen, sitt misslyckande, dels över att hon inte kan hålla sina känslor inne tillräckligt för att undvika att bli sedd i en sårbar position. Ett samtal med en personal med elevvårdande arbetsuppgifter i skolans lobby är något som eleven reagerar på genom att markera ilska och distans. När skolpersonalen gör sitt arbete som stöttande, tröstande, uppmuntrande och vänlig bemöts det av eleven ungefär på samma sätt som ett klandrande, en tillsägning eller annan form av pressande, stressande kritik hade bemötts med av en elev på en mindre homogen skola. På Särskilda läroverket verkar eleverna inte vilja bli tröstade eller upplyfta av någon med elevvårdande ambitioner: observationen ger intryck av att eleverna hellre vill visa sig starka och kraftfulla, som segrare.

Frånvaro av kritik, inflytande och aktivitet

Skolans prägel, liksom prägelns i undervisningen i samhällskunskap, handlar om att upp-rätthålla auktoriteter. De ideal som finns i marknadsföringen samt i arbetet i klassrummet, signalerar att hårt arbete lönar sig och att den som lyckas i sina prestationer ska få belöning för sitt arbete. Ett eventuellt kritiskt aktivt påverkansarbete blir i princip omöjlig att utföra från elevernas sida; när skolans yttre former ser ut som de gör och när den karaktär för skolan som lockat elever målas upp i bilder av hög prestation,

lovande framtidsutsikter och ett skiljande av agnarna från vetet. Eftersom skolkulturen värderar hierarkier och auktoriteter som något positivt och eftersträvansvärt så skulle elevens kritik kunna förstås som en kritik av just de hierarkier och auktoriteter som lockat dem till skolan. Därför är jag inte förvånad över att jag vare sig hört någon kritik från eleverna eller noterat någon del av samhällskunskapsundervisningen där elevernas inflytande har fått vara med och styra upplägget. Jag är heller inte förvånad över att elevaktiviteten är låg under lektionerna och att ett hårt elevarbete sker med aktning om lärarens auktoritet och skolans ordning. Det är absolut en aktiv, hårt arbetande elev som går på skolan och som arbetar med samhällskunskapsämnet, men det aktiva skolarbete som krävs för att nå prestationsmålen utförs på egen hand utanför skolans lokaler. Bevis på att arbetet utförts presenteras genom att eleverna tar med sig sina kunskaper till skolan och redovisar sitt arbete när det är dags för examination.

De rekommendationer som Skolverket för fram, grundade i skollag, läroplan och Skolinspektionens granskningar, säger att elever som ska lära sig om demokrati också behöver vara aktivt demokratiska under sin skolgång. Lärandet om demokrati sker genom demokrati, och även i demokrati med samhällsdidaktikerna Långström och Virtas (2011) ord. Demokratifostran genomförs genom aktivt medborgarskap, om forskningen och de allmänna råden ska sammanfattas. Detta är fakta, färdigheter, förståelser och förmågor som ligger mitt i samhällskunskapsämnets syfte. När samhällskunskapen som observerats vid Särskilda läroverket totalt saknar elevinflytande och kritik från eleverna; när eleverna främst är passiva antecknare under föreläsningar, om de inte svarar på frågor med ett rätt svar eller redovisar att de kan allt som läraren kräver av dem; då sker ingen demokratifostran och då skapas inga aktiva medborgare enligt myndigheternas eller forskningens rekommendationer.

Den instans på andra skolor som brukar ge uttryck för elevernas åsikter och synpunkter är elevkåren. Det finns en elevkår på skolan, det finns också grupper av festkommittéer och olika intressegrupper, men när jag försöker kontakta dem för att få mer information om elevernas syn på sin skola så har jag inte fått några svar. Elevkåren har ett rum som de inrett i mörkt lila. De har satt upp kraftig stuckatur i guldfärg i taket och en plysch-soffa i skimrande grönt tillsammans med ett snirkligt bord som ser ut som mahogny. Detta skapar ett rum som ser ut att vara hämtad från 1800-talets kultur- eller salonger.

När det är val till elevkåren gör jag anteckningar om en skicklig marknadsföring: det är näst intill parodiska uppvisningar av elever som lever upp till ideal om att vara perfekta, totalt fläckfria på planscherna inför valet. Bilder av blonda, långa, smala, långhåriga tjejer med perfekt strukna vita kläder, och någon enstaka kille med bländande leende och högt pannben, finns uppsatta på väggarna. Det ser nästan ut som reklam för tandkräm eller schampo. Det är inte långsökt att associera till amerikanska high-schoolfilmer. Eleverna på bilderna inför elevkårvalet ser ut som huvudpersonerna i amerikanska ungdomsfilmer. Statusfyllda elever med perfekt bändande fasad brukar få spela en antagonistisk roll i den typiska dramaturgin när en av skolans underdogs får sin revansch genom att plötsligt släppa ut håret, ta av sig glasögonen och bli beundrad

av skolans mest populära person. Elevkåren representerar kanske några av de hundra som arbetsledaren talade om: en av de som har högst status, kanske adlig bakgrund och kommer från en av de där områdena där villorna inte ens utannonseras med pris eftersom de är så dyra?

Det kanske inte är så underligt att dessa elever är svåra att nå för ett samtal eller en diskussion? Det kanske inte är speciellt konstigt att de saknar intresse för att prata med en forskare om samhällshierarkier, eftersom det jag har att erbjuda dem inte är något de behöver? Om elevkåren består av den grupp som jag misstänker, så vore det en oerhört intressant grupp att veta mer om, men för att vet mer hade jag behövt arbeta på ett annat sätt. Kanske till och med vara en annan person. Eventuellt hade det också äventyrat den observation med distans som jag gjort, för att få syn på avstånd, om jag hade fått kontakt med elevkåren.

Frånvaro av samhället och ”den andre”

Textstyckena nedan samlar de avsaknader av uttryck för vad som ofta benämns ”den andre” – den eller det som anses inte höra till, inte är norm och inte är ideal. I slutänden förklaras avsaknaderna av alla ”andra” som en frånvaro av ett heterogent pluralistiskt samhälle där skillnaderna mellan de som hör till och de som inte hör till i själva verket är samhället i sin helhet: vilka som är vi och vilka som är ”dom” handlar mindre om vilka de andra är och mer om vilka vi själva anser oss vara, eller inte vara.

Under observationerna har både arbetsledaren och annan skolpersonal berättat att elever med könsöverskridande identiteter och öppna homosexualiteter eller queer-identiteter varit omöjliga att kombinera med att vara kvar som elev på skolan. Det androgyna är alltså inte ett uttryck för överskridande av könsnormer, snarare ett uttryck för en distans till kropparnas och deras fysiologiska aspekter. En del av ett pluralistiskt heterogent samhälle som inte uttrycks på Särskilda läroverket är andra sexualiteter än heterosexuella – på sätt och vis saknas sexualitet totalt eftersom en asexuell androgyn elevroll finns på skolan. Trots att det finns en asexuell androgynitet så finns det ändå inte utrymme för andra könsidentiteter än de som hör till en stereotyp kvinnlig eller manlig elev. Allt som rör kropp och kött är nertonat på Särskilda läroverket, på så sätt skapas ett asexuellt uttryck inom ramarna för heteronormen.

På skolan saknas också uttryck för andra etniciteter än västerländska, svenska, även om det finns en del mörkhåriga och några få med mörkare hy. Oavsett nyans på huden och färg på håret så klär sig samtliga elever i samma blek-beige-ljusa nyanser. Starka färger väljs inte av de elever som finns på skolan. Utöver svart kavaj och svarta kostymbyxor är svart ett ovanligt färgval bland de kläder eleverna på skolan väljer. Accessorier som smycken, väskor och klockor är av exklusiva märken. Uttrycken för klass-tillhörighet hör till övre medelklass eller överklass. Kläder som väcker stilmässiga associationer till ridsport, golf och segling blir ytterligare en klassmarkör. Att visa uttryck för att vara fattig, ha söndriga urtvättade kläder som sitter illa, att ha fel kläder

som inte passar årstiden eller trasiga skor på fötterna, är inget som syns till under observationerna. Det saknas också fysiska svagheter eller funktionsnedsättningar: ingen rullstol, inga kryckor, inget haltande, inga kroppar med några synliga svagheter har observerats. Väldigt få glasögon finns hos elever och andra på skolan, men vid ett tillfälle överhörde jag en elev som fnissande berättade att hon hade glasögon med vanligt fönsterglas i för att hon ville se smart ut.

Bland eleverna i samhällskunskap vid Särskilda läroverket finns omfattande detaljkunskaper om samhället på en metanivå, samhällskunskapsämnets viktigaste begrepp och teorier, modeller och analysverktyg behärskas. Dessa mätbara, konkreta, kunskapskriterier är grunden för betygssättningen och förklarar elevernas höga betyg. Men skolan är inte i samhället och har inte samhällets olika delar närvarande på plats. Det är främst en del som representeras: det privata vinstdrivande näringslivet. Skolan är där-
emot homogen och saknar pluralism.

Homogena skolor är inte särskilt ovanliga i den segregerade skolmarknad vi har idag i Sverige. Homogeniteter på olika skolor kan ha olika sorters homogeniteter, såsom ideal om att vara lika olika, att vara lika alternativa eller radikala. Skolan jag observerat är till hög grad är en egen värld – ett sorts reservat – med egen ordning och egna regler. Detta separerar den från det omgivande samhällets stökighet, synliga skillnader, oreda och röriga förvirring.

Med tanke på att det är just samhällskunskapsämnet och dess didaktik som är detta avhandlingsarbets inriktning så blir denna frånvaro så pass komplex att detta resonemang lämnas för att övergå till den mer teoretiskt analytiska delar av avhandlingen. I avhandlingens avslutande delar formuleras slutsatser som återkommer till dessa komplexa och motstridiga förhållanden. Men innan avhandlingens del III kommer en avslutande sammanfattande analys av materialet som observationsstudien genererat.

NÄR VARAT BLIR TILL INTET

Detta avsnitt fungerar som en sammanfattande analys av observationerna. Att varat blir till intet definierar det som observerats under samhällskunskapslektionerna på Särskilda läroverket. Det som blir till intet utgörs av frånvaro: det som saknas – det som inte förekommer på skolan, i klassrummet för samhällskunskap – är representationer av heterogenitet, pluralism. Olikheter och skillnader som samhället utanför skolbyggnaden består av saknas innanför den kodlåsta porten till skolan. Det varande som blir till intet sönderdelas här nedan innan de teoretiska delarna av avhandlingen sätter materialet i perspektiv till tidigare forskning om elitskolor samt i perspektiv till teorier om alienationsbegreppet.

Vad består detta ”vara” av som blivit till intet?

Lärarens auktoritativa maktutövning blir utmanad och på sätt och vis förintad, eller åtminstone övermannad, under de lektioner som observeras under slutet av elevernas gymnasieutbildning. Eleverna tar slutligen över det främsta medel för upprätt-hållande av auktoritativ makt som läraren använt sig av; genom att ställa honom på prov med en omvänd IRE-kommunikation skriftar maktbalansen mellan lärare och elever (se under rubriken ”Ett bättre förr” för beskrivning av IRE-formerna). Upp till ytan kommer då den tidigare underliggande konflikt mellan elevernas roller som överordnade och lärarens roll som styrande, samtidigt som han är underordnad i och med sitt lågstatusyrke. Detta markerar också slutet av elevernas fostran då de blivit till det som skolan lovat dem sedan antagningen: de är nu starka, framgångsrika, kunniga och har potential att styra och leda genom en position av överordning. Att inte låta läraren behålla sitt ämnesbaserade kunskapsövertag blir ett sätt att markera slutet på utbildningen. De elever i klassrummet som inte lever upp till denna idealiserade elevroll har blivit osynliga och slinker, med ett viktigt undantag, ur observationernas fokus.

Tillhörighet, gemenskap och samhörig solidaritet är ett annat ”vara” som blir till intet under observationsstudiens gång. Ett utanförskap som initialt upplevdes främst präglade min observatörsroll, visar sig slutligen präglade även elevernas samt lärarnas roller på skolan; en roll av att befinna sig utanför tillhörighet. Frågan är vem på skolan som är innanför. Finns det någon tillhörighet att vara en del av på Särskilda läroverket? Är någon alls innanför eller är spelad tillhörighet en del av Särskilda läroverkets förväntade

roller? Arbetsledarens sätt att beskriva uppskattningsvis 100 av 300 som ”riktiga” kärnelever enligt idealet på skolan, väcker frågan om vilka dessa 100 är bland eleverna. Hur syns just dessa extra särskilda? Är dessa få desamma som tillåter sig tovor, mikromotstånd och (relativ) högljuddhet? Har de 100 av 300 ett så starkt socioekonomiskt kapital att de har råd att bryta mot strömlinjeförändringen? Eller är dessa 100 en sorts osynliga överordnade som smälter in och passar i varje del av skolan utan att synas? Är det en osynlig styrning som reglerar och ”är” skolans essens?

Samhällskunskapens lärandeobjekt som den blivande aktiva medborgaren blir till intet på en skola där styrning och möjligheter att utöva påverkan erövrats genom ett subtilt överordnande mellan raderna. Samhällskunskapen kräver aktiva medborgare, synliga maktthavare som går att granska, enligt en demokratisk politisk tradition. Inom ämnet finns en uppfattning om att olika åsikter ska höras och övervägas – ”delibereras” – för att en optimerad, demokratisk jämvikt ska nås. Utöver en deliberativ modell för utveckling av kunskaper och färdigheter om demokrati finns också den agonistiska, radikala demokratimodellen, som argumenterar emot att nå konsensus (som i den deliberativa modellen) och för att lyfta olikheter i politiska åsikter (Ruitenbergh, 2009; Jezierska, 2011; Tryggvason, 2018). Detta för att skapa utrymme för politiska val. Men även denna demokratimodell blir svår att sträva mot vid Särskilda läroverket eftersom olika åsikter knappt yttras på skolan. Det som eleverna lär sig och fostras in i är ett mycket mindre synligt maktutövande, en styrning i form av anpassning, strömlinjeförändring och självreglering. De som inte stör, inte syns och inte agerar reaktivt är de som i slutet av observationsstudien tar över dagordningen. De tar över genom en sval men skarpt allvarlig rättelse av läraren och utmaningar av lärarnas auktoritativa maktutövning och position på skolan. Detta är ett sorts självklart överordnat positionstagande i det fördolda. Den elev som är på väg att ta en pretzel från lärarnas fredagsfrukost illustrerar detta förhållningssätt tydligt.

De elever som inte når överordnade, framgångsrika, lyckade positioner på skolan blir till intet, de förintas och raderas och försvinner – av sig själva. De som inte når höga betygsnivåer, de som inte har samma politiska övertygelser som majoriteten och de som inte lyckas under tävlingar i sina fritidsaktiviteter hukar, sjunker och krymper kroppsligt. De klandrar sig själva för att de inte lyckas nå det som de är och ska vara. De har förväntningar på sig själva som inte tillåter något annat än högsta nivå, toppositioner eller elitprestation. Allt annat är ett totalt misslyckande och leder till en närmast förintande icke-tillvaro. Här pågår en självreglering som närmast kan liknas vid en automatik för skolans reglering av bibehållen ordning, reproduktion av hierarkier och ojämlika förhållanden även innanför skolans elitfostrande väggar.

Samhällskunskapens demokratifostrande ämnesinnehåll blir till intet. Ämnets uppdrag rörande solidaritet och det politiska, där ansvar för andra och omtanke om andra ska främjas, blir till intet. I stället fostras ett aktivt medborgarskap bestående av gamla aristokratiska maktordningar där de som har högst status får styra – till och med över läraren – i slutet av utbildningen. Den auktoritativa maktutövningen som läraren tidigare utövat blir till intet. Därmed är demokratifostran ett ämnesmål som inte

uppnås. Ämnets tradition av att fungera som vaccination mot diktatur sätts också ur spel med tanke på de gamla traditioner med anor tillbaka i den predemokratiska eran som tar över dagordningen för undervisningen och ämnesinnehållet. Om formuleringarna av värdegrunden i läroplanen – samt samhällskunskapsämnets syfte och kunskapskrav – tas på allvar, så kan den utbildning som erbjuds vid Särskilda läroverket sägas vara en utbildning som inte närmar sig målen för demokrati och jämlikhet.

*

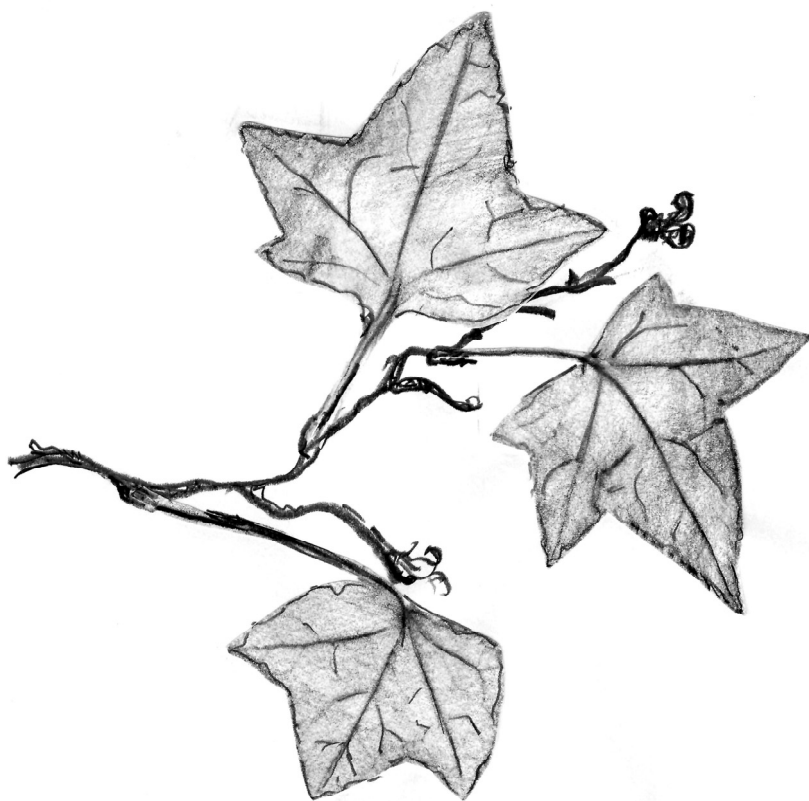
Frågor kvarstår efter denna sammanfattande analys. Det är oklart vad som händer på en skola med karaktär av monokromi, homogenitet, ickekroppslighet och enhetlighet. Vad händer när kritik lyser med sin frånvaro, när elevers inflytande saknas och när alla verkar vara en del av ett utanförskap som är självvalt? När det egna valet av att inte höra till ”de andra” och att separera sig från resten av skolvärlden, innebär valet av ett ickeval, även under de få tillfällen då valfrihet finns? Hur detta ickeval samtidigt leder till överordnade positioner med stort utrymme att välja framtid, styra andra och utöva inflytande, är förbryllande i perspektiv till samhällskunskapsämnets emancipationssträvande demokratifrämjande upplysningsideal. Dessa emancipationssträvande ideal antar att kunskaper används för handling och att aktiv handling leder till förändring, ökat inflytande och befrielse. Men så fungerar det inte på den skola som denna studie fokuserat på, inte ens inom samhällskunskapsklassrummet som observationerna gjordes i.

På denna skola väljer eleverna att inte behöva bestämma, styra, påverka eller att vara aktiva, under sin tid i klassrummet. Men samtidigt, paradoxalt, vill de bli de som ska få bestämma, styra och vara överordnade dem som inte är närvarande – de andra. Det är en förberedelse för en position som makthavare och ledare som skolan säger sig erbjuda, men eftersom detta förberedande sker på grunder som är segregerade, homogena och uppmuntrar passivitet – vilken blir innebörden av att vara i en sorts skyddad tillvaro i separation från det som anses inte höra till, i perspektiv till den föreställda framtida positionen?

Nästa del av avhandlingen kommer att inledas med en ingång i elitskoleforskning. Några svar på de frågor som väckts här kommer att erbjudas genom elitskoleforskningen. Andra frågor kommer att behöva teorier om alienationsbegreppet för att diskuteras. Avhandlingen avslutas med att denna avhandlingsdels empiriska material sätts i samband med både elitskoleforskningen och alienationsbegreppsutredningarna. Slutligen förs diskussionerna om studiens syfte och forskningsfrågor. Undersökningen av den särskilda kritiska komplexitet som uppstår i klassrumsarbetet under lektionerna i samhällskunskap, med elitskoleelever vid gymnasieskolan, kommer att avslutas på avhandlingens sista sidor.

DEL III: SAMHÄLLSKUNSKAP FÖR EN ALIENERAD ELIT

I denna del ställs först avhandlingens observationer i perspektiv till den tidigare forskningen om elitskolor. Sedan förklaras hur Särskilda läroverket överskuggas av elitskoletraditionen samtidigt som den klassiska elitskoletraditionen är en skolförebild för Särskilda läroverket. Efter genomgången av elitskoleforskningen görs en utredning av alienationsbegreppet med anknytning till ett urval av observationsstudiens fynd. "Alienation utan maktlöshet" behandlas som verktyg för att formulera vad som karakteriserar förhållandet mellan samhällskunskapsämnet, värdegrunden och eleverna vid Särskilda läroverket. Kroppslöshet och frånvaro av samhället är två aspekter ur observationsstudien som knyts an till alienationsbegreppet och till drag av stoicism, strax innan övergången till del IV, avhandlingens sista del. Autoalienation beskrivs i slutet av denna del som grund för de självalienerande mekanismer Särskilda läroverkets elitskoleelever använder sig av under skolarbetet med samhällskunskapsämnet.



I ELITSKOLETRADITIONENS SKUGGA

Affluent students need educators committed to working toward critical consciousness as much as do poor students (the oppressed), and no matter where we teach we must remain committed to liberatory learning. (Howard, 2008, s. 11)

Vad sker egentligen under de observerade lektionerna i samhällskunskap? Får eleverna den kritiska medvetenhet som Howard beskriver ovan genom sin skolgång eller blir eleverna befriade av undervisningen? Är det en elitutbildning som erbjuds på Särskilda läroverket eller är det en skolgång för de som redan har elitpositioner? Utbildning *av* eliter eller utbildning *till* att bli en elit är två olika skolvarianter. Utbildningen fungera som en tillträdesbiljett till elitpositioner som alla på skolan har lika chans att skaffa sig (en form av frigörande undervisning). Men den kan också vara en form för hantering av skolplatser reserverade åt barn som sedan unga år varit förutbestämda att genomföra denna utbildning – likt en milstolpe på vägen – inför placering på ledande positioner (en form av icke-frigörande, reproducerande undervisning). En produktion av eliter, en konsumtion av elitutbildning eller en elitreproduktion är alternativa förståelser av vad elitskolor. Blockcitatet ovan detta stycke har citerats vid två tillfällen i avhandlingens inledande kapitel men upprepas här eftersom det sätter fokus på rele-vanta samhällskunskapsdidaktiska frågor om den elitutbildning som avhandlingen stu-derar.

Slutsatsen i detta kapitel är att samhällskunskapsutbildningen vid Särskilda läroverket bedrivs under en skugga kastad från idealiseringen av en traditionell, klassisk elitskola från förr, men skuggan faller innanför nybyggda väggar runt en förhållandevis ny institution. Frågor om elitproduktion, -reproduktion och -utbildningskonsumtion ställs inom den tidigare forskningen om elitskolor: en del forskare studerar redan befintliga eliter och andra studerar hur eliter skapas på elitskolor. Några har fokus på utbildnings-eliter andra på samhällseliter och deras utbildningar, de flesta studier har sitt fokus på både och.

På Särskilda läroverket har mailkommunikationen med skolföretagets VD visat att eliter blir till på skolan. Den spontana intervjun med arbetsledaren gav information om 100 elever på skolan som lever upp till idéer om en gammal – såväl ekonomisk som

social elit (exempelvis med adlig börd) – medan de resterande 300 av eleverna på skolan har de 100 som norm. Enligt arbetsledaren lever de 300 inte upp till kraven på att komma från vissa exklusiva bostadsområden i skolans omgivning. Både en produktion och en reproduktion av eliter sker på skolan, men framförallt är skolan en plats för konsumtion av elitutbildning. En konsumtion på en skolmarknad som använder höga betyg som valuta.

De lektioner i samhällskunskap som jag har observerat har innehållit ett massivt faktamaterial. Det finns studier som menar att underförstådda resonemang, självständigt problemsökande och frågeställningar som förutsätter förkunskaper missgynnar de som kommer från studieovana miljöer. Om eleverna däremot kommer från hem där akademiska erfarenheter finns inom familjen så har de större möjligheten att kunna koda av outtalade krav. Utbildningssociologen Basil Bernsteins analyser av utbildning är ett avstamp för sådana resonemang. Han menade att en skola med färre uttalade regler och detaljerade anvisningar missgynnade elever utan medelklassbakgrund (Bernstein, 1971; Bernstein & Lundgren, 1983). Observationerna av samhällskunskapen vid Särskilda läroverket visar inte på en undervisning utformad för att eleverna ska förstå större frågor, såsom andra elitutbildningar i den tidigare forskningen (ex. Gaztambide-Fernandez, 2009; Khan, 2011; Prosser, 2018). Vid Särskilda läroverket handlar ämnet snarare om detaljer och fakta. Samhällskunskapen som observerats vid Särskilda läroverket har en potential att fungera kompensatorisk för elever från studie-ovana hemmiljöer, men det finns oerhört få elever med en sådan bakgrund på skolan. Under observationerna finns det i vilket fall inga elever som ger uttryck för att ha en bakgrund från en studieovan miljö.²³

Under observationerna av undervisningen finns en spänning mellan läraren och eleverna, genom hur samhällsämnet utformas. Lärarens jämlikhetsambitioner sätts på spel i relation till elevernas strävan efter en elitposition. Läraren gör något i klassrummet som är intressant eftersom han bygger upp ett spänningsfält mellan vilka eleverna förutsätts vara (elevrollen) och hur undervisningen arrangeras. Han erbjuder eleverna ett motstånd som legitimeras genom styrdokumentens innehåll som samtidigt går emot skolmyndigheternas anvisningar om rekommenderade elevaktiva former för demokratifostrande undervisning. På detta sätt utmanas elevernas komplexa pendlande mellan under- och överordning utifrån rollen som lärarens elev och rollen som elitelev. Lärarens agerande i samhällskunskapsklassrummet på Särskilda läroverket aktualiserar Howards (2008) formulering i blockcitatet på föregående sida. Howard beskriver en undervisning av elever i liknande positioner som de på Särskilda läroverket. Även dessa elever behöver vara en del av undervisning som frigör, skriver Howard. Det är inte givet hur ett frigörande sätt att arbeta ser ut på en elitkola som Särskilda läroverket. Kan auktoritära undervisningsformer på ett motsägelsefullt sätt bli frigörande på en plats som den observerade? Denna fråga återvänder avhandlingen till i den avslutande diskussionen i del IV.

Studien i denna avhandling är ovanlig eftersom den tidigare forskningen om elit-skolor, elitutbildningar och utbildningar av eliter sällan skildrar hur elevernas möte med

utbildningarnas innehåll ser ut i klassrummet. Howard (2008) är en av få som nämner något om hur formerna för utbildning för eliter skulle kunna utvecklas. Vad elever med olika former av privilegier behöver i sin undervisning och vilka metoder lärare kan använda för att eleverna ska utvecklas, är outforskat och präglas mer av idealistiska idéer om samhällshierarkier än av en djupdykning i undervisningens former och de olika skolämnenas möjligheter. I detta kapitel rekapituleras elitskoleforskningen för att visa på avsaknaden av fokus på undervisningens innehåll i tidigare genomförda vetenskapliga studier av elitutbildningar.

För, av eller till eliter?

Den franska sociologen Agnès Van Zanten (2015) drivit flera forskningsprojekt om elitskolor. Hon menar att det inte går att separera utbildning *av* eliter från utbildning *till* eliter – elitproduktion, elitreproduktion eller elitkonsumtion – då dessa olika funktioner ofta förstärker varandra. Hennes sätt att förstå elitutbildningar på liknar mitt sätt att resonera om Särskilda läroverkets position som en elitskola. De frågor jag ställt om skolan skapar eller förvaltar eliter, reproducerar, producerar eller erbjuder elit som en vara till konsumtion, besvaras delvis nedan:

[...] the fact that evaluations of scholastic merit are related to particular understandings driven by the culture of dominant groups in society and the fact that parents from these dominant groups are able to further use their cultural assets and to transform their economic capital into cultural capital in order to help their children comply with school expectations and enjoy successful school careers. (Van Zanten, 2015, s. 5)

Hon menar alltså att de skolor som betraktas som elitskolor formas av värderingar som finns hos de som redan är överordnade i samhället, och att de i sin tur använder sitt ekonomiska kapital för att skaffa sig kulturellt kapital. Denna syn på meriter och analyser av hur kunskaper formas av de som redan har dominerande positioner är en utveckling av Bourdieu och Passerons (1990) utbildningssociologi om social reproduktion. Elitskolan, och att erövra positioner av makt efter avslutad skolgång, förutsätter samt odlar ett habitus som reproducerar sig självt och sin ordning samt sina egna värden. På så sätt är utbildningen både *för*, *av* och *till* eliter som såväl *är* som *blir till* på de studerade skolorna inom elitskoleforskningen.

I min studie har jag arbetat vidare på nästa nivå av utbildningens reproduktion. Jag har skildrat hur produktionen av elit leder till en reproduktion via en retorik om meritokrati, något som jag återkommer till senare i detta kapitel. En viktig aspekt av Särskilda läroverket är att det finns en vilja att vara elit, de som inte vill vara elit väljer inte denna skola eftersom den marknadsför sig utifrån elitretorik. Van Zanten (2015) analyserar hur reproduktionen ser ut strukturellt, via Bourdieu och Passeron (1990). Föreliggande

studie gör en näranalys av hur en samhällskunskapsämnetts didaktik formerar sig under de villkor som Van Zanten med flera noterat. De analytiska redskap som används i denna avhandling finns i spänningarna mellan eleverna, skolan och samhällskunskapsämnet. Det didaktiska finns i undersökningen av undervisningen för elever i en elitposition. Spänningar och motsättningar mellan elitelevgruppens värdegrund, skolans värdegrund och skolkulturen är grunden för forskningsfrågorna om den särskilda kritiska komplexitet i samhällskunskapsämnet som avhandlingen arbetar med att utreda.

I förra kapitlet skildras Särskilda läroverkets samhällskunskap som något både fast och fixerat. Den observerade utbildningen skapar eliter genom den mängd fakta som utgör stoffet i samhällskunskapsämnet, den auktoritära arbetsform som dominerar undervisningen (läraren leder) och det disciplinerade arbete som eleverna utför (tysta lektioner och varsam hushållning av tid). Dessa komponenter skapar Särskilda läroverkets elitskoleordning. Det som denna studie skildrar är hur undervisning för elever som tillhör – och vill tillhöra – en elit ser ut från ett klassrumsnära perspektiv.

Empiriska studier som närstuderar vad som händer i denna typ av klassrum är ovanliga. I Howards (2008) omfattande forskning om skolor för välbärgade, skildrad i *Learning privilege: Lessons of Power and Identity in Affluent Schooling*, finns några beskrivningar som har mer fokus på undervisning och lektioner än vad som är vanligt inom forskningsfältet. Howards undersökning av att undervisa och lära ut privilegier har ett likande didaktiskt intresse som min undersökning, men han har en mängd material som inte tillåter skildringen att gå nära. När det handlar om närheten i studiens fokus finns det mer likheter mellan min och Khans (2011) undersökning av hur eliter formerar sig i *Privilege: The Making of an Adolescent Elite at St. Paul's School*. I ambitionen att försöka förstå hur eliteleverna skapar och förklarar sin elitidentitet (roll) finns också inspiration hämtad från *The best of the best. Becoming Elite at an American Boarding School* av Gaztambide-Fernández (2009).

Beskrivningar av elitutbildningar

Ordet ”elit” har för många, utom möjligtvis inom idrottsvärlden, en koppling till avsmak och föraktfullt hån som tidvis skiner igenom den tidigare forskningen i området. Hos Kenway och Lazarus (2017) visas hur denna avsmak bemöts med ett sorts avsvärande av elitstatus i kombination med att argument om meritokrati och mångfald. På så sätt skapas en legitimerande ursäkt för elitskolornas privilegier och höga status. ”Den stolta flickan”, ”den hedervärda pojken” och ”den storsinta rektorn” är tre karaktärer som maskerar och kommodifierar elitskolans mystifierande dygdeetik, enligt Kenway och Lazarus analys av ett globalt forskningsprojekt inriktat på studier av elit-skolor.

Som sagt kan det som betraktas som ”elit” både idealiseras och väcka förakt. Den mer föraktfulla tonen uppstår i samband med den del av tidigare forskning som för fram

skarp kritik av samhällets ojämlikhet. Hos en elitskolforskare som Prosser (2016, 2018) placeras skulden och ansvaret för ojämlikheten hos eliterna som studeras. Han drivs tesen att elitutbildningar argumenterar för sin status och berättigar social ojämlikhet utifrån grunder som har potential att retoriskt vändas tillbaka till kritik av elit-skolorna. Detta kallar Prosser för en ”antistrophon”:

Elite schools are ideologically dominating the public definitions of those ideas mentioned in the four provocations above: knowledge, excellence, merit, and values. Others could be listed. All four could hold important positions in all schools when defined in specific contexts. Yet elite schools continue setting the educational agenda by celebrating their application through exclusion, competition, and corporatization. At the scholarly level, this dominance can be challenged by practices that change non-elite education’s relationship to eliteness and rejecting elite education’s ideological seduction. The way elite schools define their superiority can be turned against them through rhetorical tropes like *antistrophon* or other means. Their apparent strengths are also their greatest weaknesses. (Prosser, 2018, s. 10)

Förutom ovanstående negativa syn på elitskolor finns också en beundran och brist på kritisk blick i en del av de etnografiska studierna, detta uppstår när skolornas höga akademiska nivåer och de väluppfostrade eleverna bländar forskarna. Prosser beskriver att det finns något förföriskt i elitskolorna, vilket även präglar delar av mina observationer i avhandlingens studie – framförallt under de första observationstillfällena. Metodologiska dilemman som även varit relevanta för denna studie är positioner av blindhet orsakade av att ha varit för länge i fältet och kommit för nära, i kontrast till den närmast överkritiskt aggressiva hållning som finns i studier av överflöd och privilegier inom elitskolor. Jag har bedömt min studie som mättad när det enda som hade kunnat ge mig nytt material att analysera hade varit att börja intervjua elever och lärare. Men i sådana fall hade studien förändrats till en annan studie än den studie av distans jag valt att göra.

För att hitta ett balanserat kritiskt läge att utgå ifrån behövs en medvetenhet om terminologin inom fältet. Kenway och Koh (2015) kritiserar hur terminologin varierat i studier av elitskolor. Enligt dem har elitskolor omväxlande benämnts med begreppen “elite, privileged, affluent, ruling class, high class and high status” (s. 2) inom den tidigare forskningen. De menar också att den senare tidens ökade användning av ”privilege”-begreppet har en vaghet med olyckliga konsekvenser för forskningen. Enligt dem behövs begreppsutredningar (genealogi) för att få ordning i definitionerna och för att främja forskningsområdets tillspetsning. I denna studie görs inga begreppsutredningar av terminologin för elitskoleforskningen, även om konsekvens i ordval eftersträvs.

Ball (2015) beskriver hur tillhörighet till det som ofta kallas elit ”appears in a diverse array of constellations and spaces of practice. Status and advantage have to be worked at and maintained, and done ‘correctly’ in order to ensure their preservation” (s. 73). Just därför varierar också de val av ord som är nödvändiga för att beskriva just den typ

av elit som en studie fokuserar på. Eliter är inte samma i olika kontexter utan har olika karaktärer beroende av studiens prägel. Bourdieu (1996) skriver om ekonomisk elit, politisk elit, kulturell elit och statselit när han samlar sitt utforskande av eliter i *The State Nobility*. Eliterna tillämpar olika former av habitus, skapade av sociala, kulturella, symboliska och ekonomiska kapital. I sina tidigare verk utvecklar Bourdieu kapitalbegreppen och habitus-konceptet, innan han riktar intresset mot att analysera elitskolor. Han beskriver dessutom ett symboliskt vålds-(makt)utövande som utgår från de hierarkiska ordningar hans begrepp sätter ord på (se ex. Bourdieu, 1993, 1999a, 1999b).

I min studie är det under en skugga av eliter som utbildningen bedrivs: idéer om hur eliterna ska vara, bete sig, se ut och vad eliter ska tycka formar hur eleverna på skolan är. Samtidigt finns det en motkraft hos läraren när han utifrån skolans värdegrund, med hänvisning till mänskliga rättigheter, utmanar eleverna att vidga sina värderingar och sina kunskaper bortom det mest bekväma och bekanta. Läraren säger åt eleverna att de är som Solanas (2010 [1967]) "Daddys Girls". Att leva upp till idealen för en "Daddys Girl" är ett sätt att vara som både flickor och pojkar efterfrågar i elitsammanhang. Att främja och leva upp till ideal ställda av patriarkala män går i linje med reproduktionen av elitordningar. Genom en så hänfull och delvis grym förolämpning sätter läraren ljuset på elevernas identiteter och försöker få eleverna att reflektera över vilka de är. Bourdieu (1996) skriver att de som är i maktpositioner, aristokrater och etablissemang, inte behöver benämna sig själva eller definiera sig som överordnade – de präglas i stället av en tyst medvetenhet om sin överordning (jämför uttrycket "esse non videri" – att vara utan att synas, hos adelfamiljen Ekman i Hellström, 2013). Detta sätt att se på överordning lägger ytterligare en skugga av elitutbildningar över Särkilda läroverket som på ett för eliter a-typiskt sätt sällan missar ett tillfälle att påtala sin status som den bästa skolan.

Hos Howard och Gaztambide-Fernández (2010) görs framförallt en betoning av det överflöd av resurser som elitgrupper präglas av när de ska definiera vad eliter är:

[...] the terms *elites* and *elite groups* are used to refer to those social groups that have attained a degree of financial affluence and who are able to mobilize economic, social, and cultural resources in order to secure access to particular kinds of educational experience. (s. 196)

Skillnaden mellan den skola jag studerat och de elitskolor som skildras i antologin redigerad av Howard och Gaztambide-Fernandez är att jag har studerat en skola som betraktar sig som elit och som fostrar ideal av privilegierade klassers preferenser i sin oskrivna (men inte särskilt dolda) läroplan. Det finns många på den skola jag studerat som har god ekonomi, men det är inget officiellt krav att ha pengar. På detta sätt motsvarar Särskilda läroverket den utopi som Howard och Gaztambide-Fernandez fantiserar om: alla har formellt sett tillträde till elitskolan. Men Särskilda läroverket är trots detta en typ av privat-elitskola, som dessutom är vinstdrivande och därmed har låg

lärartäthet, stora klasser, få läromedelsresurser (t.ex. inget skolbibliotek) och hög undervisningsbelastning på lärarna. Lärarna håller i snitt lektion 23 klocktimmar i veckan.²⁴

Särskilda läroverket är inte någon lyxig elitskola som ger sina elever mycket mer än vad elever får på andra skolor, eleverna där får snarare mindre än vad de hade fått om de gått på en kommunal skola. Men de genomför ändå sin utbildning under skenet av att vara en elitskola lik Eaton eller St. Pauls' eftersom eleverna på ett sätt gör jobbet med att iscensätta elitskolkulturen genom vilka de är, eller i vilket fall vill vara: därav kapitelrubriken om att utbildningen genomförs under skuggan av elitskoletraditionen.

Analysen av elitskolor behöver, som sagt, finna balansen mellan viljan att förstå och intresset att leta efter svar på en ständigt ökande mängd kritiska frågor. Van Zanten (2015) tecknar upp en komplex bild av elitskolor där nya, tidigare underordnade grupper ges tillträde till en utbildning som varit förbehållen särskilda grupper, medan det trots allt bibehålls en dominans av samma grupper som alltid haft företräde. Gamla eliter benämns som en sorts allätare som kan röra sig mellan olika typer av miljöer utan ansträngning. Det är beskrivningar av eliteleverna som gränsar till vad Khan (2011) beskriver med termen "ease". Van Zanten (2015) menar att "This again is not a move towards the 'democratization' of elites but another way of redefining power and advantage in a globalized world" (s. 8). Hon skriver också att elever, trots att de kommer från en bakgrund där de får allt ekonomiskt stöd och har tillgång till nätverk, hävdar meritokratiska värden snarare än arv och bakgrund när de legitimerar sitt tillträde till elitutbildningar. Detta beskrivs som skälet till varför eleverna anser sig vara berättigade till framtida elitpositioner.

Börjesson et al. (2016) skriver att elitutbildningar inom det svenska utbildningssystemet utgör paradoxer med tanke på det rykte det svenska systemet har om sig att vara ett av de mest jämlika samhällena i världen. De nyanserar denna bild av Sverige och tar upp sådana aspekter av vårt samhälle som att vi har en monarki och en adel som fortfarande spelar roll för vårt samhälles maktfördelning. De tydliga exempel på ojämlikhet som dessa såväl symboliska som faktiska makthavare utgör blir grunden i argumentationen för att Sverige inte är så jämlikt som ryktet säger.²⁵

Börjesson med flera (2016) gör tre definitioner av elitutbildning: en meritokratisk, en social och en funktionell. De separerar dessa tre former men hävdar samtidigt att de är sammanvävda. För analysen av eliter är det dock viktigt att försöka separera om det är en sortering av de som presterar bäst, en utbildning av de som sedan tidigare har kultur-ellt och ekonomiskt kapital eller om utbildningen har som syfte att skapa eliter som är ämnade att styra, kontrollera och dominera efter examen. När det gäller avhandlingens observationsstudie, som här placeras in i forskningen om elitskolor, menar jag att Sär-skilda läroverket främst är en social och funktionell elitutbildning. Det meritokratiska är ett komplext begrepp som jag återkommer till, men om meritokratisk förstås som en omskrivning för det som är bäst utifrån betyg kan eleverna på skolan förstås som en meritokratisk elit. Om meritokratisk handlar om ett förtryck som de mest intelligenta utövar mot de mindre intelligenta däremot så är bedömningen mer tveksam eftersom skolans samhällskunskapsämne snarare uppmuntrar till enklare

och mer konkreta kvan-tifierbara faktakunskaper än avancerade och krävande analytiska färdigheter.

I min studie har jag arbetat utifrån betygssnitt och intagningspoäng för att särskilja de skolor och utbildningar som jag valde mellan inför observationerna. När jag började den etnografiska studien gjorde jag en jämförande analys för att sedan fokusera studien på de med högst betygssnitt såväl in på som ut ur skolan. Min studie hänvisar delvis till prestation eftersom eleverna har höga betyg, men alla elever med höga betyg från högskolan har inte valt att söka till den skola jag studerat – det finns andra sorters elitskolor i omgivningen av typen katedralskolor. De lockar en annan typ av elever än de som varit en del av denna studie. Det är en särskild sorts högpresterande elev som väljer den skola jag undersökt: en högpresterande elev som identifierar sig med elitskoletraditionen och dess värderingar, men ändå valt att söka sig till en elitskola utan historisk tradition. Däremot gestaltar skolan genom sina estetiska uttryck och undervisningsideal hur skuggan av elitskoletraditioner vilar över hela verksamheten, vilket kan förklara elevernas och deras vårdnadshavares skolval.

Som kompensation för avsaknaden av historiska traditioner erbjuder skolan i stället en nära relation till det privata näringslivet i form av personliga mentorer och näringslivsdagar som uppges leda till praktikplatser och mentorer. Dodillet (2017) definierar eliter i Sverige utifrån höga prestationer och talang: "elite education refers to initiatives officially launched as educations for top-performing or highly gifted students who are expected to form future elites" (s. 4). Denna definition står i kontrast till definitionerna hos Börjesson et al. (2016) som i princip fokuserar på internatskolor och skolor i Stockholms-Uppsala-regionen i sin elitkategorisering. De hänvisar till identitet medan Dodillet hänvisar till prestation. Min studie gör både och. På så sätt är Van Zantens (2015) Bordieu och Passeron-inspirerande elitproduktionsdefinition mer lik den elit som finns på Särskilda läroverket, än Dodilletts och Börjesson et al:s olika typer av elitelever.

Under arbetet med observationerna har mina tolkningar och kritiska frågor stundtals berört frågor om ansvar för ojämlikhet och frågan om skuld. I dessa sammanhang höll jag en kritisk negativ vinkel inför det jag observerade. Detta var fallet innan jag valde bort en moralfilosofisk ingång för att i stället röra mig mot den socialpsylogiskt inspirerade utbildningssociologin, som jag tycker tillåter en mer nyanserad tolkning av individernas roll inom ett större system. Maxwell och Aggleton (2016) tillhör de forskare som bibehåller en negativt kritisk syn på elitutbildningar genom sina studier. De menar, liksom de flesta i forskningsområdet, att elitskolor går på tvärs mot jämlikhetsskapande utbildningssystem i spåren av arbetet med demokrati. Elitutbildningar ser de som en direkt motsats till att främja social rörlighet och öka jämlikhet genom lika möjligheter till utbildning. De, liksom många andra inom forskningsfältet, baserar dessa grundantaganden på Bourdieus sätt att förstå elitutbildningar. Ball och Prosser är skeptiska inför forskares brist på kritisk blick när de menar att pengar har stor betydelse för analyser av elitskolor. Ball (2015) skriver att "Social researchers are not good with money" (s. 72), och ansluter sig därmed till samma skeptiska kritik som Prosser (2016) i sin

kritik av tidigare forskning om elitskolor. Att studera ”uppåt” ser de som en forskningens blinda fläck, en blind fläck som denna avhandling flyttar på så att vissa delar hamnar inom synligt avstånd.

Under mina observationer förekom det att jag satt igenom lektioner i samhällskunskapsämnet och frågade mig vad jag egentligen gjorde där: allt var ju så perfekt och bra. Eleverna lärde sig massor, läraren fick visa sin briljans och följa sin planering och under lugna villkor kunde grunden till höga betyg läggas. Efter ett tag fick jag syn på vad det var som saknades och hur det som skedde under lektionerna utmanade exempelvis idéer om elevaktivt lärande. Kenway et al. (2017) har blivit kritiserad av Waters (2018) för att tillhöra den grupp elitforskare som blivit bländade av briljansen hos de elever de studerat och därmed tappat sin granskande blick. Enligt Waters har Kenway et al inte tagit sig förbi den första bländande blicken av elitutbildningen. Detta trots att de själva skriver att deras forskning är inriktad mot “highly contested conceptions of social class, the power relations that are simplicated within and between classes and associated notions of elites, elitism and eliteness” (Kenway et al., 2017, s. 4). De skriver vidare att elitskolor

as such, [...] invariably express both the experiential densities and diversities and the broader asymmetrical patterns of social life. They illustrate how various modalities of power are enjoyed and put to work and how educational and social inequalities are shaped and shifted. Thus they speak to the social zeitgeist. (s. 9)

De menar vidare att elitskolearenan sätter tidsandan på display: överordningens och maktens mekanismer går att studera på elitskolor och därför är det viktigt att rikta uppmärksamheten åt detta håll. På så sätt visas hur elever på elitskolor ”understand the unequal geographies of social and political power and privilege and how they place themselves and their peers, socially and politically” (s. 200). Kenway och hennes kollegor gör en principiellt kritisk forskning om elitskolor, men enligt Waters (2018) finns det ändå kvar en problematisk och okritisk beundran av eliternas överordning.

Ambitionen med min studie var från början något liknande eftersom jag övervägde att göra någon typ av aktionsforskning. Kenway’s forskargrupp har gjort en intervention i sina studier när de låter elever förhålla sig till Occupy London och de efterföljande London Riots (2011-2012). Occupy London var en rörelse som förde fram en antikapitalistisk demokratiseringsprotest, inspirerad av ”Occupy Wallstreet” som startades i protest mot vetskap om det statistiska faktum att den rikaste procenten ensamma äger mer än 99% av USA:s befolkning. Kenway’s grupp observerar ett bristande intresse och bristande identifikation i aktivism mot ojämlikhet på elitskolorna. Dels andas detta en idé om att allt av intresse utgår från Storbritannien, dels om ett förakt mot eliter och eliters syn på andra. Waters (2018) gör en liknande kritik av deras forskning när hon nämner hur gruppen ledd av Kenway beskriver den engelska internatskolan som en allt igenom förebild för framgångsrika och lyckade skolor i tidigare brittiska kolonier världen runt. Eventuellt kan det vara så att

det naturalistiska sätt att studera elitskolan på som jag har använt inneburit att jag sett vad som skett snarare än att jag har styrt det som pågått. På så sätt har mitt fokus mer handlat om att försöka förstå det som sker än att förklara och driva, vilket verkar ha blivit fallet hos Kenway och hennes medforskare.

Van Zanten (2015) använder sig av Weber för att beskriva elitforskning som ett sätt att studera monopoliseringen av ”desired positions, opportunities and honours” (s. 4). Hon menar att elitskolor driver fram sina elever för att de ska hamna i positioner av makt, vilket påminner om budskapet i marknadsföringen för Särskilda läroverket. Van Zantens slutsats efter en genomgång av den samtida forskningen lyder:

Four main trends should be highlighted: the increasing power of money which can directly or indirectly buy membership into elite institutions; the diversification of elite institutions, now catering for different groups of elites as they vie for elite positions on a national and/or international scale; the importance of academic merit both as a requisite for access to elite institutions and as the main expected outcome of an elite education; and the subjective redefinition of elite status which sees the importance of family history and resources being pushed into the background and personal accomplishments and merit being foregrounded in understandings of the self and of the ways in which elite establishments create new generations of leaders. (Van Zanten, 2015, s. 9)

Av dessa fyra trender kan den forskning som rör förståelsen av en själv som elitelev sägas ligga närmst det som görs i föreliggande studie. Van Zanten beskriver studiet av privilegier med ett sarkastiskt ”empowered” för att markera hur friheten att välja och att ha möjligheten att hamna inom en maktfull position också kan bära med sig olika grader av tvång och ofrihet, tyngande förväntningar och självkländer. Detta är vad min studie haft som intresse att fokusera på genom att ställa didaktiska frågor om mötet mellan samhällskunskapsämnets vad och samhällskunskapslevens vem.

Prosser (2016) gör en utredning av vad elitskolor är på ett sätt som avviker något från många andra forskare: han menar att elitskolor är en vara. I sin analys utgår han från det faktum att de skolor han studerat varit avgiftsbelagda. Men den spekulativa aspekt av skolornas elit-karaktär som han skriver om gäller också i ett utbildningssystem utan avgifter, såsom det jag studerat. Prosser skriver: ”The notion of investment is crucial here since it combines both economic means as well as speculation of future returns. Such speculation produces an elite imaginary: an image of what eliteness constitutes” (s. 224). Detta är samma aspekter som jag har studerat: min studie är en studie av bilder av elitskapande. En stor del av mitt empiriska kapitel skildrar hur idéer och visioner, bilder och performativiteter av eliter konstrueras inom en kontext som har relevans för samhällskunskapsämnets didaktik.

En invändning mot betonandet av elitskolor och deras betydelser görs av Ball: ”it would be a mistake to give too much emphasis to school in elite formation and reproduction” (Ball, 2015, s. 72), skriver han. Här gör Ball en beskrivning motsatt

Bourdieu (1996). När det handlar om elitskolors betydelse för maktkonstellationer skriver Bourdieu redan i prologen till *The State Nobility*:

The fundamental structures of the socially constituted preference systems that form the generating and unifying principle of making choices, whether with regard to educational institutions, disciplines, sports, culture, or political opinions, can be linked by an intelligible relation of students from the grand écoles [elitskolor], in matters of economic or cultural capital, between the two poles of the field of power. (Bourdieu, 1996, s. 2)

Bourdieu skulle troligtvis inte instämma i Balls hävdande av att elitformering och elitreproduktion i skolans värld inte ska ha för stark betoning. I den analys Bourdieu gör är alla de arenor som förknippas med status, överordning och framgång på olika sätt kopplade till elever från elitskolor (grand écoles). Som jag ser det beror formerandet av eliter och ojämlikheterna i samhället på åtskilliga faktorer. Elitskolornas del i reproduktionen ska inte vare sig över- eller underskattas, men att hävda att skolorna skapar något mer än vad som redan finns i det omgivande samhället är viktigt att förhålla sig något avvaktande inför. Min hållning, utifrån mitt material i perspektiv till en genomgång av tidigare forskning, är att elitskolor blir en plats där det som redan sker i samhället får spelas ut och eventuellt accentueras eller förfinas, men jag ser inte att det finns underlag för att hävda att det är skolorna som orsakar ojämlikheterna som det omgivande samhället redan präglas av. Många skolforskare, exempelvis Jonasson Ring (2015), beskriver hur ansvaret för samhället, jämlikheten och demokratin placeras i skolan trots att dessa principer är ett samhällsansvar som även bör tas av andra samhällsinstanser. Även om skolan är en viktig del av samhället med stor betydelse, så är det omgivande samhället som utgör skolans kontext en förutsättning för vad skolan kan vara. På Särskilda läroverket är det till exempel tydligt att eleverna har med sig en viss del av samhället till skolan, en del som blir den del av samhället som representeras på Särskilda läroverket. Vad eleverna har med sig skapar förutsättningarna för exempelvis lärarens sätt att undervisa i samhällskunskapsämnet, vilket diskuteras vidare i slutsatserna för avhandlingen.

I föregående avhandlingsdel har jag beskrivit Särskilda läroverket som en elitskola med strävan efter att leva upp till föreställningar om en gyllene dåtid, ett bättre förr, när skolorna saknade flum, särstavningar och stökiga elever. Ironiskt nog verkar föreställningar om en skola som var bättre förr, utan stökiga elever, vara något av en modern företeelse (Malmström, 2017). Denna paradox påminner om en definition av elitskolor av Cookson och Persell (2010): "The objective [för elitskolor] is to control and master change, not to be swept away by it. The incorporation of change is the hallmark of a successful elite" (s. 27). Deras slutsats är därför att inget egentligen har förändrats trots kosmetiska ändringar: eftersom eliter är så anpassningsbara att förändringar blir en del av eliterna. Eliter är de som skapar utrymmet för förändringar i samhället och därför bibehålls den rådande maktordningen trots ytliga ändringar i ökad demokrati via

representation och liknande. Att göra förändring och olika delar av samhället till en del av en själv och kunna bibehålla överordnande elitpositioner trots pågående nedmonteringar av hierarkier är något som har att göra med vem eliten är, elitens person. På Särskilda läroverket skulle samhällskunskapsundervisningens kompromisslösa förmedling av mänskliga rättigheter, positiva syn på flyktingar och feminism kunna representera denna införlivade förändring i eliternas ideal. Samtidigt verkar lärare på Särskilda läroverket frukta att hans klassrum tas över av motsatta åsikter om han låter dem tala och debattera fritt. Kahns (2011) elithabitus av "ease" som låter eliteleverna passa in i alla sammanhang, även nya sammanhang som på ytan verkar utmanar gamla eliter, kan vara det som läraren – med stöd i läroplanen – försöker fostra eleverna i.

Frågor om ett habitus för elitelever leder vidare till nedanstående rubrik om "elitelevens vem". "Vem:et" står i intressecentrum för denna avhandlings studie. Paradoxer och spänningar som uppstår under mötet mellan elever och samhällskunskapsämnet på elitskolan i perspektiv till skolans värdegrundns jämlikhetsambitioner är studiens kärna.

Elitelevens vem

As many of the students will be going on to positions of power and influence, although usually gendered, we are left to wonder whether this means that they are expecting complainants to provide solutions to the problems they, themselves, may well preside over in the future. And then did they think it would be up to them to choose the most suitable solutions? [...] Within these elite schools, the choice and opportunity afforded by wealth have become totally normalized but so, too, does dominance itself and, as a result, the students are unable to even see their own privilege. This is the vanishing point of privilege. (Kenway et al., 2017, s. 208f.)

Kenway beskriver här, tillsammans med sina kollegor, elever som har förväntningar på att i framtiden befinna sig på positioner som möjliggör maktutövning och inflytande samt stora påverkansmöjligheter. Vad gör de med sin position och sina möjligheter att kunna vara med och bestämma? Hur påverkar "the vanishing point of privilege" det sätt att vara som eleverna förfinar på elitskolorna? Denna avhandling ställer frågan om elitskoleeleven, med fokus på samhällskunskapen: Vem är eleven, hur är den och vad gör den? Vad formar eliter och eliteras sätt att tänka om sig själva? Hur blir de till och vad är det egentligen de blir, vad skapar de för identiteter? I den tidigare forskningen beskrivs elitelevens vem som en konsekvens av att privilegier blir osynliga för de som själva har privilegier. Privilegier normaliseras. Detta problematiseras eftersom dessa elever, med stor sannolikhet, kommer att forma andras villkor i framtiden.

Khan (2011) beskriver internatskolan St. Paul's. Hans etnografiska studie fokuserar på slutsatser om begreppet "ease". Khans etnografi visar att de som lyckas upprätthålla

”ease” som identitet är elever som är män, vita och rika. De som inte är män, de som inte är vita och de som inte kommer från ett rikt hem avslöjas lätt genom frånvaro av ”ease” i sina identitetsuttryck – de försöker helt enkelt för mycket och blir därmed bortsorterade. I en tid när elitskolor tillåter både kvinnor, olika etniciteter och en del fattiga att gå på skolan så är det just attityden av ”ease” som fortsätter att reproducera privilegier av de grupper som alltid varit privilegierade, enligt Khan. Elitelevens vem är i hans studie en lättsam, enkel och välförtjänt privilegierad person som passar in överallt och förstår alla koder, hör till alla olika miljöer och aldrig känner sig obekvämt eller otillräcklig. Detta ”ease” är till stor del en fråga om kroppslighet menar Khan, kroppslighet har också blivit en viktig aspekt av denna studie. Kroppen, och obehaget att vara i den, träder fram som synlig när eleverna på Särskilda läroverket bryter ordningen: om de kommer för sent till lektionen, om de får fel betyg eller om de överväldigas av självtvivel och -kritik. När de inte passar så är det kroppen som förråder icke-tillhörigheten först. Ball resonerar om tidigare forskning om eliter när han menar att Khans ”ease” återfinns även i andra studier men då i termer av ”assuredness” eller ”surety”. Sammanfattningsvis: ”These young people do not question their privilege; they indulge them” (Ball, 2015, s. 73).

I studien av Särskilda läroverkets elever får jag syn på det förgivettagna när en person utan ease framträder som avvikande: den elev som fått ett negativt besked om sitt betyg i samhällskunskapsämnet uttrycker allt annat än att höra till och vara på sin rätta plats när han ser ut att helst vilja krypa ut ur kroppens skal för att sjunka ner genom golvet och försvinna. Obehaget i de trånga jeansen, det ledsna och plågsamma uttrycket, de omständliga besvärigheterna när arbetsmaterialet och tillhörigheter plockas ihop efter lektionens slut, är noteringar som alla vittnar om frånvaro av ease. Däremot iscensätter bilderna av de ljusa, vackra, perfekta personerna på elevkårens valkampanjplanscher ett ease. Här är himlen ljus, kläderna ljusst och slätt fladdriga; blickarna öppna klara och självsäkert tryggt vilande rakt in i kameralinsen.

Hos Gaztambide-Fernández (2009) är det de fem e:na som präglar elitelevernas sätt att förstå sig själva och sina erfarenheter. Han beskriver en process av elit-tillblivelse i en modell bestående av ”exclusion, engagement, excellence, entitlement” och ”en-visioning”:

The model presented here deepens our understanding of the relationship between elite schooling and the production of elite status by illustrating how Westonians internalize privilege. It draws on the insight that social class works from the outside in, through public discourses and ideologies; and from the inside out, through the articulation of internalized elite identifications. (Gaztambide-Fernandez, 2009, s. 197f.)

Gaztambide-Fernández ”westonianer” bygger alltså sina identiteter, sina elitskole-vem, i en rörelse som både görs utifrån och in och inifrån och ut genom ideologier och elit-strukturer. Att föreställa sig själva i positioner av framgång, att ha rätten att vara där,

välförtjänt; att vara något utöver det vanliga – en excellent – och att tillhöra en engagerad, övertygad elevgrupp som blivit utvald, inom en grupp alla inte har tillträde till, bildar elitelevens vem på Weston (ett fingerat namn på elitskolan i Gaztambide-Fernández studie).

I mitt empiriska material tematiseras ett sorts intet, en icke-representation och en frånvaro av andra, frånvaro av samhället, av kritik och misslyckande. Former av Khans "ease" finns i de delar av observationerna som varit svårast att upptäcka och som blivit synliga först efter en analys av observationsmaterialet: det som inte blir synligt är det som passar in och som inte väcker reaktion. Genom att notera det som bryter av – uttryck för en ängslighet, en oro, ett självkländer – träder den normativa, givna och självklara bilden av den normala eleven fram: säker, trygg och med självtillit. Det är just denna senare självsäkra och starka elevroll som varit vanligast under observationerna, i all sin osynlighet.

Den privilegierades blick, och dess koppling till icke-seende, har diskuterats tidigare inom forskningen om elitskolor: "The glance that sees nothing is a privileged act of defence, a pulling away from what one does not wish to perceive, a breaking off from a relation to the social reality of privilege", skriver Kenway med kollegor (2017, s. 210). Att inte se, inte erkänna, menar de också är en av de utövningar av makt som utförs på elitskolor av elitskoleelever. Att det finns en blick som inte ser, som bortser och inte erkänner andra var något jag själv fick känna på redan under första mötet med Särskilda läroverket. Så snart jag informerade om att jag inte skulle betygssätta blev jag osynlig och icke-erkänd. Men jag har också observerat hur andra blir till intet när de bryter mot ordningen, genom lärarens tysta tillsägnande reprimander, och elever som inte verkar vilja synas eller tilltalas – som osynliggör sig själva – när de befinner sig i utsatta situationer.

Att lärares seende – liksom forskningens intresse – ofta landar på de som är i behov av stöd, befinner sig i utsatthet eller har studieovan bakgrund förklarar också varför eliteleverna blir osynliga (Bartholdsson, 2008; Nyström, 2012). En dubbel genomskinlighetsmekanism skapas eftersom osynlighets- och tystnadsmekanismer också finns i elitskoletraditionen från riksinternatskolorna (Hellström, 2013).

Förekomsten av elitutbildningar anses vara en global företeelse inom elitskoleforskningen, även om nationella och regionala kontexter spelar roll för hur elitutbildningarna ser ut och vilka funktioner de har (Koh & Kenway, 2016; Maxwell & Aggleton, 2016). Hos Kenway et al. (2017) beskrivs en sorts global överklasskoreografi, en dansmetafor används för att beskriva det som sker på elitskolorna som studerats i deras stora globala projekt om eliter. Denna koreografi skapar en distans, menar de. Distans hamnar i centrum för min studie när jag framöver utvecklar hur alienationsteorin kan användas för att beskriva det avstånd som eleverna på elitskolor skapar mellan vad de lär sig och vilka de blir. På så sätt att fördjupas analysen och förståelsen av elitskolans vem.

Alienation blir till en sorts metodik för separation mellan undervisningens vem och vad. Det förvånar därför inte mig att eleverna i Kenway's (et al., 2017) studie inte sätter

sig själva i centrum när de försöker förstå och resonera om upplopp i London. Mina observationer av denna typ av elever under deras möte med samhällskunskapsämnet visar på liknande beteenden. Eleverna på Särskilda läroverket arbetar med att alienera sig själva från det som de lär sig i skolan på ett sätt som tillåter dem att intellektualisera och resonera, förstå och kunna redogöra för det mesta – utom för hur de själva hänger samman med världen. De vänder sig inte till världen utan ifrån den, om jag ska vara djärv nog att hävda att Arendts (1998 [1958]) världsalienationsbegrepp har bäring på resonemanget. Detta skulle kunna anses vara den ”frånvändandets didaktik” som aktualiseras i samhällskunskapen för elitelever (se sista avhandlingsdelen).

Elitens flickor och pojkar: Davos-mannen och status-kvinnan

I mitt empiriska material skildrar jag en androgyn sexualitet som norm. Den normen ligger över praktikerna på skolan och blev synlig när jag hade varit där ett tag och observerat. Det finns inga könsöverskridande identiteter som leker eller utmanar idéerna om stereotypa könsroller eller som utmanar den svalt androgyna asexuella variant av killelever och tjejelever som får utrymme på skolan. I det androgynt asexuella finns också den vuxna tjänstemannaroll som eleverna framställer. Den rollen är en väg från en kropp av kött, blod och svett: här finns bara svala och reglerade kostymer och kavajer, inga valkar som väller över linningen eller pulserande blodådror bakom svettiga pannor.

Forskningen om elitskolor handlar till övervägande del om internatskolor som funnits under lång tid. Många av dessa skolor har länge varit förbehållna manliga elever, även om flertalet skolor på senare tid även har låtit kvinnliga elever bli antagna. I sådana fall finns det ofta separata byggnader för flickor och pojkar, ofta har flickorna sämre byggnader att hålla till i (Hellström, 2013; Khan, 2011). Inom forskningen tecknas generellt sett bilden av överordnade vita, rika män upp. Studier av makt, av överordning, ”uppåt”, har av begripliga skäl riktats in främst på studiet av manliga elever. Detta innebär att det finns en brist av studier av överordning och kvinnliga elever som denna studie delvis lyfter fram i sitt material. Om än via ett könlöst tjänstemannaideal.

Men enbart könsaspekter är inte tillräckliga för att förstå nyanser och relationer mellan kön och andra aspekter av människors identiteter och positioneringar i relation till varandra och andra. Genom min studie skildras hur tjejerna i slutet av utbildningen har tagit över den sakliga, korrekta och formella ordningen i klassrummets debattklimat. Det verkar som om att killarna, som under utbildningens första år kunnat debattera fritt och tycka vilt, har hamnat i en mer passiv position och de mer pålästa sakliga tjejerna har tagit över både när det gäller utrymmet att tala i klassrummet och lärarens ämnesrelaterade uppmärksamhet i klassrumsarbetet med samhällskunskapen.

I den tidigare forskningen finns en hel del skrivet om köns- och genusrelaterade föreställningar som karakteriserar de roller som är möjliga att anta på elitskolor. Det är en stereotyp könsordning som delar upp flickor och pojkar. På många av de elitskolor som studeras världen över är skolorna till och med uppdelade i flick- respektive pojk-skolor. På de skolor där det finns elever av flera kön är det ett snävt utrymme för könsroller och exempel på hur könsöverskridare straffas återfinns ofta inom de empiriska studierna. I min empiri finns vittnesmål om exklusion och utsatthet för de som brutit mot normer av tillhörighet till femininitet, maskulinitet eller kyligt asexuell androgynitet. Det är både lärare och arbetsledare som berättat om hur öppet homosexuella och könsöverskridare känt sig mer eller mindre tvingade att sluta på skolan.

Inom elitskoleforskningen beskrivs en falsk feminism som ger unga kvinnliga elever en föreställning om att alla ledarpositioner är inom räckhåll utan att de förbereds på den patriarkala ordning som är verkligheten när det gäller de positioner av ledarskap som eleverna förbereds för (Benjamin, 2010; Forbes & Lingard, 2015; Kenway et al., 2017; Kenway, Langmead, & Epstein, 2015). Det beskrivs stereotyper och könsmässiga karikatyrer såsom "Davos-mannen" (syftande på möten för World Economic Forum) och status-kvinnor ("Pedigree-wifes", syftande till de blivande fruarnas härkomst och uppfostran) för att karakterisera de roller som eleverna antas uppfylla i framtiden (Kenway et al., 2017, s. 239). I min empiri ser jag stereotypa könsroller som skulle kunna passa in under rubrikerna "Davos-mannen" och "Pedigree-wifes". Samtidigt blir de drag av asexuell androgynitet som jag funnit i materialet en utväg ur dessa trånga stereotyper. Det androgyna och det asexuella har potential som avsägelse av kropp, kön och kött på ett sätt som placerar klass över kön. De svenska författarna och journalisterna Agnes von Krusenstjerna (1894-1940) och Ester Blenda Nordström (1891-1929) är två exempel kvinnor med privilegierad bakgrund som redan runt förra sekelskiftet använde androgynitet som metod för att röra sig bortom en trång passiv kvinnoroll inom ramarna för den heterosexuella matrisen (Bremmer, 2017; Johannisson, 2015). På skolan finns detta utrymme, men som skildrats i den tidigare forskningen verkar den överordnade positionen inte kunna upprätthållas utanför skolorna.

Khan (2011) skildrar hur flickorna drabbas av ätstörningar, utseendekrav och höga krav på sig själva när det gäller studieprestationer. Även författaren och journalisten Agnes Hellström (2013) beskriver detta i sin reportagebok om riksinternaten Lundsberg, Sigtuna och Grenna. På St. Paul's kvoterar killar in eftersom skolan har hälften killar och hälften tjejer som sina elever. Eftersom tjejerna generellt har högre skolprestationer så krävs det mer av tjejerna än av killarna för att komma in på skolan, men i alla hyllningar av elever som utmärker sig på St. Paul's är det endast killar som uppmärksammas. Khan visar också hur eleverna alltid nämner killar när de ska berätta om elever som anses framgångsrika, skickliga eller särskilt värda att uppmärksammas. Den amerikanska genusvetaren Beth Cooper Benjamin (2010, s. 179) visar på ett snarlikt sätt hur flick-elever blir utstraffade för att de är för duktiga och presterar högre än pojkarna. Det resulterar i att tjejerna slår ut varandra som effekt av strävan efter en jämn

könsfördelning. Jag har inte noterat några sådana tendenser på Särskilda läro-verket, här verkar tjejerna snarare hålla en torr, sakligt syrlig och kunnig ton under lektionerna. Detta ger läraren positiv uppmärksamhet under det fåtal tillfällen då han ger positiv feedback efter elevernas få inlägg under lektionerna. Tjejerna vet vart läraren är på väg, kodar av det och gör endast kommentarer som inte stör vare sig lärarens genomgång eller bilden av att de redan kan allt – det ställs alltså inga så kallade dumma frågor, förutom av ett par enskilda elever under de första månaderna i ettan.

I min studie ser jag hur de ambitiösa och hårt arbetande tjejerna på ett sätt avgått med en sorts seger eftersom de tilläts äga klassrummet och lärar-elevinteraktionen rörande ämnet och klassrumsarbetet. Skolinspektionen (2018) beskriver i sin granskning av högpresterande elever hur tjejer blir missgynnade genom en undervisning som inte anpassas till deras behov. På Särskilda läroverket sker inte denna typ av missgynnande eftersom höga studieprestationer är en utgångspunkt för undervisningen. Men den studierelaterade prestationsstress som tas upp i Skolinspektionens rapport har syns under observationerna. De tärande kraven syns om inte annat genom disciplineringen eleverna utsätter sina kroppar för. Särskilt tjejerna, men även flera av killarna lever upp till stränga krav på smalhet, styrka, full funktionalitet och synlig avsaknad av kroppsliga funktionsnedsättningar. Under början av 2000-talet kom en mängd forskning på ”duktig-flicka-syndromet”, som satte prestation, stress och kroppslig kontroll i samband med varandra (Ernsjö Rappe, Sjögren, & Smajic, 2004). Idé-historikern Karin Johannissons (1994, 1997, 2015) forskning har också tematiserat kropp i perspektiv till själ, materia och kött utifrån prestation och krav beroende av kön och klass. Mycket av det hon skriver om beskriver kopplingarna mellan kvinnors prestationer och kontroll över kroppen. Hon har också skrivit om det viktoriantskt asketiska som förklaring till kvinnors skam över sexualitet och andra kroppsliga funktioner.

Precis som i annan forskning om elitelever går det att även i detta fall konstatera att den eventuella vinst tjejerna som lämnar samhällskunskapsklassrummet avgått med, inte spelar någon roll när den väljs som ska styra stora bolag, sitta i styrelser eller vem som får högst lön och mest tillgång till pengar. Statistiken över lön, positioner med möjlighet till styrning av andra och utsatthet är tydlig för Sverige som ändå ofta omtalas som ett av världens mest jämställda länder (SCB, 2018). Ännu mindre uppmuntrande är det för tjejerna när en global ordning aktualiseras. Kenway och hennes kollegor beskriver förhållanden:

While women’s increased education, power and money are certainly associated with escalating success in leading companies and, in rare cases, countries, overall they have not risen to lead 50 per cent of the 99 per cent let alone of the 1 per cent. And, at less than 0.07 of the ruling, hyper-wealthy 1 per cent, women are immensely under-represented in the global elite [...]. It seems that women’s options are remarkably restricted and regulated amongst the very rich and

powerful and that this is rarely problematized by their male counterparts [...].
(Kenway et al., 2015, s. 156)

I Benjamins (2010) studie framkommer följande spänningsfält hos en av tjejerna med status som börjar utmana de vuxna ledarna: "While the status she has cultivated keeps potential rivals at bay and garners plentiful affirmation from adults, it also threatens to isolate her from her peers, reflecting the double-edged sword of good-girl-ness" (s. 182). Här tror jag att det finns något som närmar sig det som min analys hamnar i: det komplexa i makt och överordning, det tveeggade, det ambivalenta och det smärtsamma kämpandet som krävs för att verka vara en sådan som med lätthet styr, dominerar, presterar högt och därför bli överordnad andra. Att uppfyllas av "ease" är inte så lätt som det ger sken av att vara. Det "Tara" i Benjamins studie vittnar om är privilegierat men samtidigt smärtsamt. Det är inte njutning, men det ger något annat. Kan det vara så att smaken av makt har en beska? Det är en smak som är eftersträvansvärd, men den kräver en tränad tunga, erfarenheter av hur beskan ska hanteras, kombineras med syra, salt, fett och sötma för att verkligen komma till sin rätt. Benjamin skriver att

[t]he promised benefits of being a good girl (e.g. good grades, community pride, a sense of safety) are deeply and powerfully seductive, especially when the relational costs of resistance and defiance – not to mention mere vulnerability – are so threateningly high [...]. (s. 183)

Det androgyna och asexuella blir i min studie till en utväg för de som hamnar i de paradoxspända feminint kodade positioner som skildras i blockcitatet ovan. Genom att skära ner det feminina går det att komma undan de spänningar som skapas när kvinnliga elever tar över högstatuspositioner och ge ett sken av "ease".

Kritisk meritokrati

I min studie har jag utgått från de med högst studieresultat när jag gjort mitt urval. Eftersom tjejer har högst betygsresultat finns det flest tjejer på skolan och klassen jag observerat. Eleverna har extremt höga betyg när de blir intagna på skolan och lämnar skolan med lika höga betyg och fortsätter generellt sett sin karriär med krävande utbildningar som har rykte om sig att ställa höga krav på sina studenter. Många av eleverna lyckas också få framgångsrika karriärer efter avslutad skolgång, vilket lyfts fram i skolans alumni-rapportering. De före detta eleverna som är en del av skolans alumni återfinns på åtråvärda positioner som delvis också fått medial uppmärksamhet. I gruppen finns allt från framgångsrika företagsledare till välkända popmusiker och idrottare på världsmästerskapsnivå.

Detta mönster har många likheter med det Holmqvist (2018) beskriver i sin omdebatterade bok om Handelshögskolan i Stockholm. Liksom på Särskilda läroverket

lovat studenterna en lysande framtid efter en utmanande och utvecklande utbildning. Holmqvist ifrågasätter, snarlikt Khan (2011), om den höga nivå av forskning och utbildning som utlovas verkligen finns innanför Handelshögskolans väggar. Både Khan och Holmqvist ställer frågan om det inte är tal om ett luftslott snarare än högkvalitativ utbildning. Även på Särskilda läroverket kommuniceras officiellt en hög nivå på utbildningen och arbete med ”stora frågor”, men i praktiken verkar snabbast svar på faktafrågor vara det som belönas och tränas upp. En viktig aspekt som separerar Holmqvists studie av Handels från min och andras elitskoleforskning är att Handels styrs, regleras och finansieras av näringslivet på ett mer direkt sätt än andra typer av elitskolor: på Handels är det näringslivets ledare som styr exempelvis anställningar och innehåll i undervisningen. Ifrågasättanden av dessa förhållanden har varit syfte för debatt när boken om Handels publicerades. De förhållandevis ”råa” data som publicerats av Holmqvist gjort har väckt debatt, såväl metodologiskt som forskareiskt.

Jämfört med den internationella situationen, framförallt utanför Norden, så skiljer sig den skola jag studerat genom att den inte kräver någon avgift av sina studenter: skolan jag studerat har inträdeskrav som enbart tar ställs utifrån betyg och inte andra meriter eller så kallade vitsord som verkar viktiga i stora delar av världens elitskolor (se ex Benjamin (2010) om välgörenhetsarbete bland privilegierade flickor).²⁶ Därför borde den skola jag studerat kunna visa andra aspekter, andra representationer och andra mönster än det som återfinns i den internationella forskningen, men så är inte fallet.

Elitskolor har ett komplext förhållningssätt till begreppet meritokrati, vilket också tas upp på olika sätt i tidigare forskning. De elever jag studerat skulle på ett sätt kunna hävdas vara rent meritokratiskt antagna. De studenter som Khan (2011) beforskar har en självbild av att de är på skolan för att de förtjänar sin plats och sina privilegier för att de är bäst, skarpast och har arbetat hårdast. En självbild som liknar självbilden på den skola jag studerat, inte uttalad direkt av eleverna, men så som eleverna omtalas i exempelvis marknadsföringen. Khan har identifierat hur de som tror att de har en starkare tillhörighet till elitskolan endast på grund av sitt arv blir föraktade medan de som tonar ner sitt arv men framhåller sitt hårda arbete får högst status: ett hårt arbete som dock aldrig får utföras på ett sätt som visar att de som utfört det blivit nertyngda, utan det hårda arbetet ska trots allt ske under uttryck av ”ease”.

En motsats till ”ease” gestaltas hos Wilkinson och Pickett när de förklarar det missuppfattade meritokratibegrepp som missgynnar fattiga och andra underordnade grupper i samhället i meritokratins namn:

Studier har konstaterat att arbetsminneskapaciteten hos personer under stereotypot minskas av faktorer som ökad fysiologisk stress, ökad kontroll av den egna prestationen och försök att dämpa negativa tankar – vilket alltsammans försämrar prestationsförmågan. (Wilkinson & Pickett, 2018, s. 183)

Wilkinson och Pickett kritiserar påståenden om att vi har ett meritokratiskt system inom utbildningsväsendet där de lämpade och olämpade, de som arbetat hårt och de

som inte arbetar hårt, sorteras hierarkiskt på ett legitimt och rättvist sätt. De menar att det snarare handlar om ett system som låter

[b]arn från bättre familjeförhållanden bibehåll[a] sin redan från början relativt höga position eller förbättrar sina genomsnittliga eller dåliga resultat. För de fattiga barnens del försämras däremot resultaten med tiden – även när de ursprungligen var höga eller medelhöga. (Wilkinson & Pickett, 2018, s. 179)

Khan relaterar sin kritiska uppfattning om meritokrati till idén om den amerikanska drömmen och att vem som helst kan lyckas, trots att han menar att hans studie tydligt visar att det inte är vem som helst som lyckas. Via studien av St. Paul's skola vill Khan ge

a preliminary answer to how the elite have moved from an ethic of exclusion to one of inclusion. Again and again we will see the importance of meritocracy, where students explain their successes as the result of hard work and talents and reject the trappings of entitlement. [...] we will begin to see how, without exclusion or protectionism and within a context that emphasizes individual talents and work, elites are still able to reproduce their position for their children. I will show how heavily patterned inequalities can be maintained and obscured within a meritocracy. This great trick of privilege helps us see how the world can be more open and yet more unequal. (Khan, 2011, s. 40f.)

Hos flera andra forskare skildras en skeptisk aspekt av meritokrati (ex. hos Howard (2008) och Prosser 2016). Vanligast är att utgå från meritokrati-begreppets grundare Alan Fox och Michael Young. Dodillet (2017) påtalar att Fox och Youngs definition av meritokrati kritiserar en elitordning bestående av att de som anses smarta förtrycker de som anses korkade. Att hänvisa till meritokrati som en sorts rättvis grund för att den som förtjänar det kan nå framgång, som hos Khans elever, blir då ett närmast paradoxalt förhållningssätt. Khan kritiserar St. Paul's för att inte vara meritokratisk eftersom han menar att en hel del av det sken av hårt arbete, höga nivåer och ambitiösa läroplaner endast är dimridåer. Bakom dessa dimridåer döljer sig ett utbrett system av fusk och genvägar som alla vet om men som ingen erkänner öppet. Men med Dodilletts förståelse av begreppets ursprung hos Fox och Young var meritokrati som begrepp aldrig ett system för rättvisa utan hela tiden ett begrepp om problematiska och förtryckande villkor.

Hos Beach finns också ett kritiskt meritokratibegrepp som används i samband med en stor etnografisk studie av det svenska utbildningssystemets ojämlikhet. Han menar att det viftas en falsk flagg av jämlikhet. Segregationen inom utbildningssystemet, där elitskolorna är en viktig aktör, håller alla som inte hör till övre medel- eller överklass borta från intellektuellt utmanande utbildningar. Detta är en internationell företeelse men för den internationella forskargemenskapen blir det en nyhet att även Sverige har samma ojämlika strukturer som andra länder. Beach beskriver dessa mekanismer och

menar att de samlas under "the basis of some confused notion of meritocracy (acting as a false ideology)" (Beach, 2018, s. 269).

Jo Littler, sociolog verksam vid City University of London, har skrivit boken *Against Meritocracy: Culture, Power, and Myths of Mobility* (2018). I den avfärdar hon också retoriken om meritokrati som något av en falsk ideologi för vår samtid, med ursprung i den myt-omspunna premiärministern Margret Thatchers nyliberala motto "There's no such thing as society". Littlers kapitel om eliter tar upp begreppet "normcore" för att sätta ord på hur retoriken om meritokrati är förknippad med hierarkiska värden där normen representerar idealet.

How do plutocratic elites use discourses of meritocracy to maintain and reproduce their privilege? Whilst the existence of elites is hardly new, what is to some degree more historically novel is the extent to which large sections of today's plutocracy feels the need to pretend they are not an elite at all. (Littler, 2018, s. 115)

Littler skriver att den så kallade nya eliten, präglas av sin meritokratiska retorik snarare än att de legitimerar sin överordning utifrån arv. Hon berör också tematiken om en ovillig elit. Genom att hävda att vem som helst som arbetat hårt kan nå höga positioner i samhället används meritokratibegreppet som ett rättfärdigande av redan existerande hierarkier. Meritokrati blir ordvalet för de som vill argumentera för en förtjänt överordning.

Ledorden på Särskilda läroverket – "kämpa, våga och var vänlig" – ekar också av meritokratiska värderingar. Med meritokratidiskursen uppstår ett cirkelresonemang som bekräftar elitskolans värderingar om vad som är viktiga och mindre viktiga kunskaper, färdigheter och förmågor, snarare än att lyfta den som är mest kunnig, påläst eller insatt – och därmed anses legitimt förtjänt av överordning. Vid Särskilda läroverket finns en strävan efter att vara elit, och en uttalad önskan om att leva upp till elitideal. Därmed finns en skillnad mellan min och Littles observation av eliter eftersom Littlers eliter hävdar att de inte är eliter. Kanske är detta en aspekt i min studie som ytterligare förstärker nedanstående rubriks antydande om att Särskilda läroverket är en utbildning i skuggan av elitutbildningar? En "äkta" elit borde inte behöva hävda sin egen förträfflighet.

I skuggan av elitutbildningar

Den skola jag studerat är inte någon internatskola med murgröneklädda tinnar och torn, placerad i en idyllisk lantlig miljö, omgiven av en stor grön gräsmatta med skräckinjagande terminsavgifter. Den är inte heller ett före detta läroverk eller någon anrik katedralskola. Det är en privat friskola med ett stort vinstdrivande, aktieägt företag som huvudman. Khan (2011) inleder sin bok med att beskriva den gamla

formen av elit och hur den ersatts av en ny sorts elit. Problemet i min studie är att den skola jag studerat speglar en idé av en gammal elit inom ett samhälls-, skol- och utbildningssystem präglad av ideologisk styrning för jämlikhet – därför argumenterar jag för att det är en skuggtillvaro som karaktäriserar den skola jag gett namnet Särskilda läroverket.

Min studie bär på liknande drag som återfinns i analyserna hos elitforskare som Dodillet (2017) och Börjesson et al. (2016). Hos en forskare som Törnqvist vrids paradoxen ännu hårdare eftersom hon gjort sin studie på en skola med ett uttalat jämlikhets-etos (Törnqvist, 2018), en sorts elitskola mot sin egen vilja. Den lärare vars undervisning på Särskilda läroverket jag studerat ger ibland intryck av att vara något av en elitskololärare mot sin vilja, i likhet med flera andra anställda på skolan. Som jag antytt tidigare skulle det också kunna vara så att han noga följer läroplanen för att eliteleverna ska rustas inför elitpositioner och kunna känna ease även i mer värdegrundsaktualiserande framtida situationer, exempelvis om ett företag ska marknadsföras utifrån miljöcertifiering, hbtq-certifiering eller arbete med jämställdhetsintegrering. Kritik inför denna typ av certifieringar tätt följt av kraftig marknadsföring brukar benämnas som ”greenwashing” eller ”pink-washing”.

Khan (2011) förnekar inte att elitskolor idag är exklusiva eller att de som närvarar på skolorna kommer från en förmögen bakgrund, men han betonar att elitskolan främst söker efter eliter – de bästa av de bästa – oavsett vart de kommer ifrån. Om en blivande elev tillhör ett akademiskt toppskikt så har den eleven en inträdesbiljett till elitutbildningar som den på St. Paul, och de blir i sådana fall en del av framtida elit. På Särskilda läroverket sker en annan sorts selektering. Det finns olika typer av skolor i Sverige som elever med höga betyg kan välja mellan. Särskilda läroverket odlar en sorts elitskolnisch som alluderar på överklassideal. Överklassideal som utgörs av en gammaldags aristokrati, blåblodig adel sammanjämkat med mer nykonservativt präglade ideal från privat näringsliv. Traditioner i kombination med framgångsrika företag skapar allianser mellan de kapitaliska och nyliberala ideologierna. Det finns andra elitskolor i Sverige där dessa ideal inte alls dominerar, att arbeta med välgörenhet eller att vara politiskt aktiv för att främja jämlikhet genom vänsterpräglade politiska sympatier kan också vara de högsta idealen (Törnqvist, 2018). Men så är det inte på skolan i denna avhandlings studie. Det jag studerat är inte den sortens motvilliga elit utan i stället en elit som vill vara elit men som inte riktigt lever upp till de krav en ”riktig” gammal elitdefinition ställer upp.

Skolan jag studerat fylls alltså av en vilja att vara elit, ambitionen och retoriken om elitism, överordning och privilegier dominerar marknadsföringen. Denna retorik förstärks inte av den lärare jag observerat under de lektioner jag varit närvarande, men den finns i elevgruppen, hos elevernas föräldrar och i skolans svansföring (marknadsföring) och estetik. Utbildningen genomförs i skuggan av de ideal som högstatusskolor/elitskolor som engelska Eaton, amerikanska Yale (en av de så kallade *Ivy League*-skolorna) och de franska *Grandes Écoles* besjålas av. Romantisering i populärkultur som filmen *Döda Poeters sällskap*, böckerna och filmerna om Harry Potter samt TV-serier

som *Gilmore Girls* är med och skapar en dramaturgi i internatskolemiljöer och elit-skole-sammanhang som lockar och fascinerar en allmänhet.

Jag undrar hur hög grad av exotisering som görs av elever lika de jag studerat. Prosser (2016) jämför en fascination inför eliter med ”previous awe at the aristocracy or royalty” (s. 219). Eftersom både kungligheter och aristokratisk adel finns kvar i Sverige så är detta inte något förgånget i det svenska samhället på samma sätt som i de utbildnings-sammanhang som Prosser studerar. Med tanke på hur många skildringar av elit-skolor och internatskolor som det finns i populärkulturens fiktion: i high-school-filmer, i romaner och i tv-serier, så väcker dessa sammanhang en sorts balans mellan fascination och beundran, ilska och avsmak som lockar och lätt sätter igång starka dramaturgier. Här finns makt och överordning men på ett osynligt och självklart, naturligt sätt som intresserar och engagerar. Detta har jag också märkt av när jag berättar om mitt avhandlingsprojekt: få är ointresserade, många ger uttryck för både åsikter, känslor och egna analyser när jag återberättar delar av min studies innehåll. Jag har också noterat en sorts rastlös iver att analysera det som jag presenterat i mitt etno-grafiska kapitel hos de medläsare jag haft.

Det jag gjort är ett arbete som går vidare med paradoxen mellan jämlikhet (egalitarianistiska ideal) och förekomsten av eliter, som sysselsatt en sakta men säkert växande grupp forskare i Sverige (Eriksson et al., 2018). Den skola som studerats är en skola som manifesterar denna paradox. Den erbjuder en plats för de som bär den, som har den i sitt liv och gestaltar den genom en elevroll under gymnasieutbildningen.

Den tidigare forskningen om elit-skolor driver detta avhandlingsarbetet vidare: eftersom det amerikanska systemet, som dominerar elit-skoleforskningen, väljer sina elever utifrån andra grunder än betyg och resultatmätningar så har elit-skolorna där en jämn könsfördelning och viss medvetet skapad etnisk representation som saknas på den skola som jag studerar. Särskilda läroverket är en plats för dels de som valt skolan, dels de som fått högsta betyg. Dessa urvalsgrunder skapar en omfattande segregation, med mekanismer liknande det som visats i Lidegrans (2009) avhandling om hur utbildningskapital ”alstras, fördelas och förmedlas”. Detta har gett konsekvensen att det är mest tjejer på skolan och att den etniska variationen är obefintlig. Därför är också de flesta från likartade välbärgade bakgrunder. Skolverket (2018) har med anledning av en växande skolesegregation valt att göra denna fråga till ett av tre fokusområden under 2018, men riktar främst uppmärksamheten åt de skolor som tillhör segregationens ”för-lorare” utan att det sätts i samband med ”vinnarna”.

I Khans studie vittnar ett avsnitt om tjejernas speciellt dubbelbestraffande position med svårigheter att uppnå ”ease”. Finns det en ny elit, en elit utan ease som har fått erövra sina platser inom någon sorts rättvis, äkta eller god meritokrati? Jag tror att det finns uppfattningar om att dessa tjejer är överordnade och vinnare rent formellt, men informellt, men kritiska ögon riktade mot hur rekryteringar sker och vem som blir vald till de mest prestigefulla positionerna så ser vi samma vita, rika män på högstatusplatser. Det är en falsk bild av en segrande feminism som målas upp på flera av elit-skolorna för tjejer (Kenway et al., 2015). Snarlikt material återfinns även i materialet från min

empiriska studie i den del av del II som rör den feministiska diskursen på Särskilda läroverket. Läraren framhåller vikten av att vi inom kort får en kvinnlig statsminister och låter eleverna läsa Solanas SCUM-manifest medan de kvinnliga eleverna erövrar positionerna som skolans vinnare (se Öhrn & Holm, 2014, för en diskussion om skolans vinnare utifrån kön). Jag har inget empiriskt material som berättar hur skillnaden mellan de kvinnliga och manliga studenterna från Särskilda läroverket ser ut när det gäller lön, position och möjlighet att styra andra. De få kvinnor som finns på ledande positioner kommer från skolor som Särskilda läroverket, så det finns säkert några framtida ledare även bland tjejerna. Särskilt bland dem som använder sig av färre stereotypa feminina uttryck och därför lättare kan konkurrera i en värld med stereotypa manliga koder nödvändiga för framgång. Men den generella strukturen bortom enskilda individer talar ett annat språk.

Det verkar som att mitt empiriska fynd där en elev uttrycker något i stil med ”det är inte så lätt när alla är moderater” är ovanligt för att ha återfunnits under en studie av en elitskola. Howard (2008) skriver i sitt förord om elever som inte vill eller kan förstå hur deras position hänger samman med underordnades, han skriver också om sin frustration i arbetet med dessa elevers lärande. Men han tar sin text vidare mot analys av hur han påverkade och förändrade elevernas synsätt. Han borrar inte djupare i hur dessa synsätt cementeras, förstärks och omöjliggör för andra elever än de som fyller upp den klassiska elitelevrollen att vara och lära. Kenway och hennes kollegor (2017) låter delar av studierna handla om avsaknad av koppling mellan ojämlikheter och orättvis fördelning av välfärd till egen överordning samt egna privilegier hos de elever som de studerat. Men de resonerar mer principiellt och mindre utifrån hur under-visningen gått till när de kritiserar brist på etiskt medvetande hos eliteleverna. De har fokuserat på de elever som inte gör kopplingar mellan sin egen position och världen runt om dem, men lyfter inte någon problematik angående vad ett sådant synsätt gör med de avvikare som kan finnas bland eliteleverna.

Hos scout-tjejerna i Benjamins (2010) studie sker något spännande eftersom där tas upp ett antal spänningsfält som utgör erfarenheterna hos flickscouterna i studien. Hon ser hos dem en reell ambition att samarbeta, hjälpa varandra och andra, en ovilja att konkurrera och tävla och en äkta ambition att göra skillnad (göra gott) för samhället. Skillnaden mellan hennes studie och denna är att hon studerar ”privilegierade” flickor, men inte en elitskola. Benjamins analys lyder:

These privileged girls' dilemmas of ambition and selflessness, status, and hierarchy call into question the very foundation of their unearned advantages. But if we want to prepare these girls to be effective leaders, adults must be willing to hear their concerns and support them in struggling with the real ethical dilemmas their privilege has wrought. (Benjamin, 2010, s. 192)

Benjamin ger i citatet ovan ett par anvisningar om vad en didaktik för privilegierade tjejer skulle kunna utveckla: att lyssna på oro, stötta i etiska dilemman som bygger på

verkliga problem som elevernas egna privilegier har orsakat kan vara ett sätt att arbeta på. Läraren i samhällskunskapsklassrummet på Särskilda läroverket gör en pikande anklagelse om att tjejerna där påminner om Solanas (2010 [1967]) ”Daddys Girls”. Kanske var det ett, visserligen klumpigt och okänsligt klandrande men ändå, försök att arbeta med Benjamins didaktiska implikation? Det sätt att undervisa som Howard (2008) skriver om i inledningen av *Learning Privilege* är ytterligare ett sätt att inleda undersökningar om hur Benjamins uppmaning kan följas. Benjamins önskemål om att väcka verkliga etiska dilemman utifrån elevernas egna privilegier är ett utvecklingsområde inom samhällskunskapsämnet som lärare på dessa skolor skulle kunna utforska genom sin undervisning.

Efter en genomsökning av tidigare forskning i de områden som tangerar min undersökning ser det ut som att det inte finns någon studie som ägnats åt själva undervisningens politiska innehåll och hur det formas av ett konsensusträck hos eleverna. När en majoritet av eleverna delar samma värderingar, som i fallet där den politiska skolordningen skildras i den empiriska delen av avhandlingen, så hamnar den elev som försöker uttrycka avvikande värderingar i en utsatt position. Trots att hennes värderingar verkar samstämma med lärarens värderingar och trots att hennes värderingar uppmuntras mellan raderna i styrdokumentet för skolan och samhällskunskapen och direkt på raderna i Skolinspektionens granskningar, så hamnar hon i en position av att inte kunna visa vad hon kan, inte kunna genomföra sin examination på ett sätt som ger henne utrymme att visa sina kunskaper. Elevgruppens sammanlagda värderingar väger tyngre – har mer pondus och påverkan, styr mer – än både ämne, lärare och styrdokument när det handlar om vilket utrymme som finns för att lära, få kunskaper att växa och utvecklas eller nyanseras. Det skapas i stället en blockerande mur där samtalet tar slut. Det ser förmodligen ut på samma sätt i alla homogena elevgrupper där åsikter och värderingar är samstämmiga. Men på den observerade skolan har eleverna en extra stark position eftersom de har sina höga betyg och sin starka klassposition att agera utifrån: detta är det elit-specifika i min studie. De agerar också i opposition mot lärarens och styrdokumentens budskap och använder verktyg från ämnet – retorik och politik – för att vrida vinklarna i argumentationen åt den åsiktsgemenskap som dominerar och utvecklas på skolan.

För att föra detta arbete vidare mot avhandlingens avslutande analys är det nu dags att göra en teoretisk begreppsundersökning av hur alienationsteori, eller alienation som begrepp, kan sätta ord på det som sker när elever, ämne, skola och läraren samt utbildningssystemets villkor drar åt olika håll värderingsmässigt.

ALIENATION UTAN MAKTLÖSHET

Observationerna som skildras i del II avslutades med en skildring av en frånvaro av det heterogena, pluralistiska samhället; en frånvaro av att behöva den andre för att kunna lära (jmf. Todd, 2008), att befinna sig inuti en homogen elevmassa av höga studieprestationer där demonstrationer av styrka i form av ämneskunskaper görs. Begreppet alienation används i denna avhandling för att hantera relationslöshet, frånvaro av den andre och frånvaron av samhället på den observerade skolan. Till och med i samhällskunskapsämnet – ett ämne som kanske bör vara det minst alienerande ämnet i skolan med tanke på ämnets syfte att låta eleverna söka efter en plats i större sociala gemenskaper än skolan, vännerna och familjen?

Detta kapitel är avhandlingens mest teoretiska kapitel med minst kopplingar till observationerna, även om hela inriktningen mot alienation är sammanknuten med observationernas resultat. I detta kapitel ges en bakgrund till alienationsbegreppet och en översiktlig diskussion om hur en alienation utan maktlöshet kan konstrueras.

Redan i det brev från en av mina elever som jag återger i avhandlingens förord och inledning, aktualiserades alienationsbegreppet för att formulera den distans som uppstått mellan samhällskunskapsämnet och eleven. Jag upprepar citatet en tredje gång, för att låta det fylla sin funktion som avhandlingens ledmotiv:

Jag är en sån som inte har någon makt över något. Jag spelar ingen roll för samhället eller för någon annan. Mina åsikter och mina tankar är helt ointressanta eftersom jag är en sån som inte har något inflytande i samhället, jag är en sån man inte behöver bry sig om och jag bryr mig inte!

Skälet till att dessa ord upprepas genom avhandlingsarbetet är att de gestaltar ett icke-engagemang och ointresse som samtidigt bär på styrka och stolthet. Denna styrka och stolthet och detta själv-valda (om än som ansiktsräddande efterkonstruktion) utanförskap är en elevposition som förbryllar. Därifrån kom idén om att ägna avhandlingens studie åt starka, framgångsrika elever som trots sina studieframgångar inte uppfylls av ett ”aktivt medborgarskap”, som inte blir till den idealistiska jämlikhets-

ivrande demokratiförkämpe, som läroplanen och skolmyndigheterna tillsammans med samhällsläroplaner utbildningen fostrat mig – och andra samhällskunskapslärare – till.

När sedan elitskolan och dess elever blev studiens huvudintresse följde alienationsbegreppet med. Det finns i princip ingen annan forskning om elitskolor som använder sig av alienationsbegreppet, även om sådant som kan benämnas som alienation många gånger beskrivs. Men ett undantag finns i den tidigare forskningen: Bourdieu (1996) för några resonemang om elitutbildningar och alienation. I *The State Nobility*, där utbildningen av eliter och akademiker representerar titeln ”state nobilities”, görs inledningsvis två kommentarer om de som befinner sig i områden präglade av dominanser. Bourdieu skriver att dessa personer behöver uppfinna en relation för sitt sätt att vara – ett habitus – för att kunna fungera i det fält av makt som de är en del av. Bourdieu kallar detta för ”*illusio*” – ett sorts spel – där kampen för överlevnad, för ”*raison d'être*”, förs utifrån alienation i samband med frivillig underordning under ett förhållningssätt av maktfascination. Han beskriver vidare hur makt och mekanismer av övertalning verkar och skapar ”alienated actions and representations” orsakade av ”the seductions of power” (Bourdieu, 1996, s. 4). Alienation återkommer inte längre fram i *The State Nobility*. Bourdieus studier konstaterar att den centrala rollen för reproduktion av makt som elitutbildningar spelar genereras genom utbildning, genom såväl kulturellt som ekonomiskt, politiskt och socialt kapital. Därför hävdar han att betraktandet av utbildning som befrielse eller emancipation från social reproduktion är en myt i behov av begravning. När det samtidigt finns en bild av en befriande skola å ena sidan och en skola med segregering kraft – som reproducerar den ordning resterande samhälle präglas av på ett tämligen ofritt sätt – på den andra sidan, uppstår alienerande representationer och handlingar.

Detta kapitel kommer att avslutas med några resonemang inspirerade av Bourdieus *The State Nobility* när kopplingar mellan begreppet alienation och elitskolan Särskilda läroverket görs.

Inledande alienationsdefinitioner

Alienation är ett begrepp som verkar ha en stark attraktion. Ordet används i allt från svensk 70-talsprogg till modern amerikansk hip hop, politiska debatter, kulturanalyser i massmedia och vetenskapliga texter. Det används när olika nyanser av främlingskap, utanförskap, isolering och misantropisk nihilism diskuteras. Frilansskribenten David Brolin (2011) skriver i *Svenska Dagbladet* att detta är en del av problemet för alienation som teori, han förutsätter då att alienation är en hel teori och inte enbart ett begrepp. Genom den italienska litteraturvetaren och författaren Umberto Eco resonerar Brolin om banaliseringen, förtunningen och försvagningen som drabbat alienationsanalyserna på grund av deras breda användningsområden och slentrianmässiga tillämpning. Under 60-talet var alienation ett populärt begrepp som ingick i en bredare mer allmän diskussion, men på senare tid har det använts i mer specialiserade sammanhang. Brolin menar

emellertid att alienationsläran i grunden är en humanistisk idé om sökandet efter människans samma väsende, och han avslutar sin kulturartikel med resonemang om att alienation kan ses som ett slags nödvändigt ont i det senmoderna samhälle vi lever i idag.

Som nämnts tidigare så är begreppet alienation ett analytiskt verktyg för avhandlingen. Det empiriska materialet teoretiseras med hjälp av det som ibland kallas alienationsteori, men som andra gånger begränsas anspråksmässigt då det hellre skrivs om alienation som begrepp än som en total teori. Jag har valt att oftast skriva utifrån alienation som begrepp, även om jag använder det teoretiskt. Visst är begrepp ofta teoretiska, men den betydelse av allomfattande, konceptuella förklaringsmodell – eller modell för förståelse, tolkning och analys – som ordet ”alienationsteori” bär med sig är jag försiktig med att använda mig av.

I detta första alienationskapitel görs en genomgång av vad alienationsbegreppet varit, hur det använts och definierats. Denna text leder avhandlingen vidare mot det alienationsbegrepp som används för avhandlingens analys. Det analytiska kapitlet som följer efter detta kapitel har mer fokus på användningen av alienation för denna avhandling, medan föreliggande kapitel bär drag av en bakgrundstecknande teoretisk begreppsutredning.

Som rubriken avslöjar kommer detta kapitel att mynna ut i en förklaring av hur alienation utan maktlöshet kan se ut. I detta kapitel ges bakgrunden till hur en sådan alienationen formuleras och i nästa kapitel ges en teoretiskt inspirerad analys som argumenterar för en ny användning av alienationsbegreppet med samhällskunskapsdidaktiken på elitskolan som material.

Detta kapitel går igenom flera teoretiska uppfattningar om alienationsbegreppet och landar i en begreppsutveckling för avhandlingen. På så sätt har avhandlingens analysverktyg mejslats fram. Nedanstående sammanfattning av den genomförda begreppsutvecklingen skapar ett delvis historiskt delvis teoretiskt sammanhang för detta begreppsliga analysverktyg.

Alienation har funnits som begrepp sedan grekisk antik. Det har använts med skriftande betydelser, men oftast när det rör sig om avskiljande mellan ägodel och ägare, personer och något i deras omgivning som på något sätt har anknytning till personen. Ett tidigt sätt att resonera runt alienation rör religiös alienation, i betydelsen att människan är separerad från gud. Ett något senare sätt att resonera rör människans alienation från naturen, och i dessa sammanhang är upplysningsfilosofen Jean-Jaques Rousseau mest känd. I början av 1800-talet använde filosofen Friedrich Hegel begreppet för att beskriva separationen mellan det människan gör, som subjekt, och det som människan har skapat. Han visade därmed hur det som skapats av en människa kan förändras från att vara en del av människan till att bli ett objekt utanför människan själv. Karl Marx använde strax därefter alienation för att sätta ord på människans position i det kapitalistiska samhället där industrierna gjort arbetaren förfrämligad – eller alienerad – från sitt arbetes produktion, vilket ledde till att arbetaren förlorade kontakten med sig själv. Den marxistiska förståelsen av alienation är den som före-

kommer mest frekvent i både vetenskapliga och allmänna sammanhang. Frankfurt-skolan, och Antonio Gramsci, vidgade Marx förståelse av alienation genom att låta det förklara hela samhället. Då antas även det civila samhället och kulturen formas av kapitalismens villkor, inte bara produktionens villkor.

På senare tid används alienation som beskrivning av människans villkor såväl i det moderna som i det post-/senmoderna samhället och i den tid vi befinner oss i idag. Kapitalismens villkor, utbrändhet och stress, arbetslivets krav och fritidslivets ideal iscensatta via sociala medier, är alla erfarenheter som kan beskrivas som alienerande. På många sätt handlar alienation om en kritik av det rådande samhällets normer och ideal. Begreppet hjälper att identifiera de aspekter av vår tillvaro som skaver, som skapar obehag och bidrar till upplevelser av brist. Men det är inte ett begrepp som sätter ord på de starkaste formerna för missnöje med samhällsordningen: det är fel ord att använda alienation som beskrivning av grova våldsbrott, terrorism, självsador eller uttryck för avsky av andra människor. Däremot sätter begreppet ord på företeelser som frånvaro av solidaritet, separation från människor i det omgivande samhället och ointresse, icke-engagemang eller instrumentalism inför det en ägnar sig åt. Att inte vara *i* det en gör eller inte bry sig om det en lär eller isärkoppla varande från vetande, handling och görande från kunskaper om samhället och ens plats eller position, är alienation så som det används analytiskt genom denna avhandling.

Begreppet alienation återuppväcks då och då inom samhälls- och beteendevetenskaperna men aktualiseras i åtskilliga sammanhang där distansen mellan samhället och dess medborgare, en verksamhet och dess deltagare, eller en aktivitet och dess aktörer, behöver förklaras och förstås. Främst används alienationsbegreppet för att benämna vad jag skulle vilja kalla för en "annanhet", en slags separation mellan yttre och inre verklighet som skär bort en människa från den faktiska sociala situation den befinner sig i. Denna separation, annanhet, distans och detta avlägsnande av individen från det ett "vi", som "vårt", (samhället) är hur jag försöker använda alienationsbegreppet, men det är inte alltid så det praktiserats. Det finns en diskussion om autenticitet (Beauvoir, 1992 [1947]; Sartre, 1992 [1943]), äkthet, om aktivt och falskt medvetande (exempel hos Marcuse (1968)) och om människans essens (Marx) som knyter an till både klassisk och samtida alienationsanalys samt kritisk teori. Dessa diskussioner kommer fördjupas i nästa kapitel om en kroppslös alienation i frånvaro av samhället.

Varianter av alienation

Det som tas upp framöver är inte all alienation i alla sammanhang, här finns en avgränsning i form av alienation relevant för skola och utbildning. I Sverige är två av de forskare som skrivit om alienation i perspektiv till lärande Jonas Aspelin och Sven Persson. I sin bok *Om relationell pedagogik* har de ett kapitel ägnat åt "Alienation i utbildningen" (Aspelin & Persson, 2011, s. 135-150). De gör en koncentrerad och översiktlig karaktäristik av alienation. Enligt dem inleds alienationsteorin redan inom grekisk

filosofi för att sedan vakna till liv i 1800-talets samhällsfilosofi med Friedrich Hegel i spetsen. Efter dess menar de att Marx och diverse post/sen-marxister tar begreppet vidare. När de räknar upp vilka som står bakom ”den gängse definitionen [...] alienation [står] för problem som uppstår i samhälleliga institutioner där individen framställer ting och handlingar som inte står i en meningsfull relation till jaget eller till andra människor” består deras lista av ”samhällskritiska teoribyggen” av

sociologins klassiker (till exempel M. Weber, E. Durkheim och G. Simmel), socialpsykologins klassiker (till exempel C. H. Cooley, G. H. Mead och J. Dewey), i modern samhällsfilosofi (till exempel hos J. P. Sartre, J. Habermas och G. Lukacs), kritisk teori (H. Marcuse, T. Adorno m. Fl.), modern amerikansk psykologi och socialpsykologi (till exempel R. Merton, D. Riesman, C. Wright Mills, E. Fromm och D. Seeman) samt inom den moderna arbetssociologin (till exempel H. Braverman och R. Blauner) [...]. (Aspelin & Persson, 2011, s. 138f.)

Som i många andra sammanhang för klassisk teori blir listan fylld av manliga teoretiker. Alienationsanalyser som har ett ursprung som är äldre än 1970 görs generellt av män, men bland referenserna efter dess finns åtminstone några referenser till kvinnliga alienationsteoretiker. I ovanstående citat finns en förhållandevis heltäckande genomgång av sammanhang där alienation fungerat som ledmotiv. Aspelin och Persson (2011) fokuserar på relationer, förhållanden och sätt att knyta an till lärande i vad de benämner som ”samvaro” och ”sam-verkan”. Deras variant av alienationsbegreppet handlar om att höra till eller inte höra till. På så sätt kopplar de uppkomst av alienationen till lärandesituationer. De gör en analys av alienation och utbildning med utgångspunkt i negativa associationer kopplade till alienation, i likhet med åtskillig annan forskning som refereras framöver. Med denna syn på alienation sätts ett likhetstecken mellan alienation och utanförskap.

Ett sammanhang för alienationsteori som är värt att nämna innan mer avgränsade djupdykningar väntar är International Sociological Association (ISA) Committee for the Study of Alienation Theory and Research (RC36). Detta är en grupp forskare från hela världen som sedan 1972 ägnat sig åt sociologisk alienationsteori. Langman och Kalekin-Fishman har båda varit ordförande för ISA RC 36 och är redaktörer för *The Evolution of Alienation*, en antologi som sammanställdes 2006. I förordet skriver de att alienation är en del av det moderna samhället. Begreppet gör mer än förklarar arbetarens position på fabriksgolvet. De menar att alienation har rört sig

to other realms of social life, ranging from mass culture to domestic labor. It informs our understanding of such diverse moments and realms as communities, identities, prejudice, popular culture, everyday life and speech, and even the nature of transcendence. (Langman & Kalekin-Fishman, 2006, förord s. x)

Dessa positioneringar av begreppet gör de med avstamp i den marxistiska alienationsteorin. Att det inte enbart är relationen till produktionen och en separation från mer-

värdet av sitt eget arbete som är grund för alienation är deras poäng. Men de väljer att inte avfärda den marxistiska analysen, som en del andra alienationsteoretiker, utan hellre att komplettera och utveckla den till att omfatta andra områden i samhället.

Sociologen Chris Yuill publicerade 2011 en artikel med titeln "Forgetting and remembering alienation theory". Den är användbar för en undersökning av begreppets innebörd. Han skriver:

Just because the theory has fallen from grace does not, as I argued, entail that somehow society no longer presents problems of meaning, self-realization and social isolation for the people who live in and create that society. Indeed, given the current social trends of increasing individualization, the reconfiguration of the workplace, the deepening commodification of many aspects of life, and increasing inequality, it is perhaps now timely to remember what alienation theory can offer as a means to both describe and explain the emotional, individual and social landscapes of this phase of modernity. (Yuill, 2011, s. 115)

Yuill formulerar i citatet ovan argument för att använda och återuppväcka alienation. Alienation som begrepp sätter ord på konsekvenser av ojämlikhet, problematiker orsakade av individualisering och varufiering (kommodifiering) av allt fler delar av livet. Det är många av dessa aspekter som är särskilt tydliga i mitt empiriska material: kraven på eleverna från såväl dem själva som från lärare och familj är något som hanteras individuellt. Yuill går igenom åtskilliga olika definitioner av alienation i sin artikel och menar att begreppet såväl förklarar som beskriver vår tid och individens relation till det sociala sammanhanget i vårt nuvarande samhälle, även om själva ordet alienation inte alltid används när alienerande aspekter lyfts. Brist på meningsskapande, självförverkligande tillvaro och social isolering skriver Yuill om i ovanstående citat där han sammanfattar sin analys av alienationsteorins historia och samtidsposition.

Yuill bygger vidare på Melvin Seemans klassiska konkretisering av begreppet. Seemans fem kategorier för alienationens olika uttryck är maktlöshet, meningslöshet, normlöshet, isolering och främlingskap inför sig själv. Hans formulering lyder: "Powerlessness, meaninglessness, normlessness, isolation, and self-estrangement" (Seeman, 1959, s. 783). I empirin för denna avhandling skildras hur en alienerad tillvaro utan maktlöshet kan se ut. Det är, som detta kapitel rubrik säger, en alienation utan maktlöshet, som analysen av det empiriska materialet mynnar ut i.

Seemans definitioner fick ett stort genomslag och har använts i åtskilliga sammanhang när alienation hanteras. Rezan A. Çeçen har ägnat sig åt att studera skol-alienation och har sammanfört flera olika synsätt på alienationsteori för att komma fram till följande förklaringar av Seemans definitioner:

Self-estrangement has its roots in classical philosophy and taps humanistic ideas mostly related to a discrepancy between the actual and idealized self. This dimension manifests itself in adolescents who suffer from lower self-esteem and feel bored with life in which they perceive no purpose. Powerlessness reflects

fatalism, pessimism, and a perception of losing control over one's own life. This dimension is similar to the psychological notion of external locus of control. Social isolation is salient to youths who perceive a lack of intimate relationships such as with friends, thus leading to a feeling of loneliness. Normlessness can be defined as a belief that socially disapproved behaviours may be used to achieve culturally defined goals. (Çeçen, 2006, s. 722)

Hos Çeçen är alienation ett liv i upplevd meningslöshet, maktlöshet, brist på kontroll, social isolering och normlöshet som i sin tur orsakas av att befinna sig i en pessimistisk och fatalistisk bild av världen. Seemans kategorier bildar hos Çeçen en helhet bestående av negativ syn på världen, sig själv och sin omgivning. Det egna handlandet och relationen med andra ses som meningslösa. Dessa perspektiv på tillvaron dras till sin spets hos Çeçen och Seeman. Jag tänker att det finns "light-varianter" av de förhållningssätt som de skriver om som yttrat sig under mina observationer, men då med avsaknad av upplevelser av maktlöshet. I analysen framöver visar jag hur dessa light-varianter kan se ut och vad de gör med de värdegrundsrelaterade aspekterna av skolan generellt och samhällskunskapen i en klass på elitskolan Särskilda läroverket specifikt.

Utöver de kategorier som Seeman myntat struktureras alienationsbegreppet även upp genom att separera sociologisk alienation, som anknyts till samhällsstrukturer, från psykologisk alienation. Psykologisk alienation har sin tyngdpunkt på förståelse av individuella erfarenheter och tillstånd. Yuill (2011) menar att denna fraktionsskapande separation varit olycklig. Han har samma slutsats som Heinz (1992): alienation är snarare ett begrepp som kan visa hur både sociala omständigheter och individuellt agerande hänger samman, än ett begrepp som separerar dessa aspekter åt. Heinz och Yuill menar båda att alienation är ett begrepp som sätter ett sociologiskt ljus på relationen mellan individen och de villkor som finns för individens existens, samt hur denna relation präglas av konflikt och disparens utifrån historiska eller sociala omständigheter. Yuill skriver att dessa konflikter till stor del handlar om upplevelser av att inte ha kontroll över sitt liv, sin situation, över vad som sker och vad som drabbar en. Frånvaro av kontroll över livet i samhället ser Yuill som alienationsgenererande. Aspelin och Persson gör en liknande tolkning av socialpsykologen Erich Fromm när de beskriver en individ som "känner sig styrd av omständigheterna" som alierad (Aspelin & Persson, 2011, s. 141). I min studie är det snarare ett främlingskap än en brist på kontroll som observerats. Att känna sig styrd av omständigheterna, som hos Aspelin och Persson, kopplas till upplevelser av maktlöshet.

Det finns också mer breda synsätt på vad alienation är, alienation blir då till ett slags fundament för all samhällsteori. Filosofen Axel Honneth ser alienation som fundamentet i kritisk teori. I hans ögon finns det inget annat begrepp som är viktigare att förstå om Frankfurtskolans kritiska teori, som Teodor Adorno, Herbert Marcuse och Max Horkheimer lagt grunden för, ska greppas. Honneth skriver att dessa sociala teoretiker "regarded the alienated nature of social relations as a fact beyond all doubt" (i

förordet till Jaeggi, 2014). I Frankfurtskolans tradition blir alienation till en helomfattande teori, inte ett begrepp bland andra teoretiska verktyg.

Förutom att det har skapats skiljelinjer mellan sociologisk och psykologisk alienation, så har även psykologisk och filosofisk alienation separerats när begreppet utretts. Dessa skillnader påminner om de skillnader som finns mellan en sociologisk och psykologisk socialpsykologi. Den sociologiska socialpsykologin är intresserad av samspelet mellan människa och samhälle och hur detta formar samhället, medan den psykologiska socialpsykologin har större intresse av individens psykologi och hur den påverkas av samhällsstrukturer. Inom psykologin är intresset också större av att hitta sätt att behandla, identifiera problem och föreslå åtgärder, medan sociologin har ett mer teoretiskt intresse av att förstå och analysera samhällstendenser utifrån politiska perspektiv om makt. Givetvis finns det också varianter av dessa skolor där skotten är mindre vatten-täta. Filosofen Gavin Rae, verksam i Madrid, beskriver separationen mellan de filosofiska och psykologiska perspektiven på följande sätt:

The *philosophical* sense of alienation describes the actual self that is actually alienated, is *reflectively* aware of its alienation, and reflectively understands why it is alienated. When such reflective self-knowledge and understanding is combined with the actual self's fundamental care-for-self, it is hoped the actual self will purposefully and reflectively strive to alter its existence to overcome its alienation. The *psychological* sense of the term is subordinate to the philosophical sense of the concept. It is differentiated from the philosophical sense of the term by the epistemological awareness the actual self has of the relation between its own existential situation and what it is to be authentic. (Rae, 2010, s. 29)

Här förstås den filosofiska alienationsuppfattningen som ett paraply med psykologisk alienation som en underordnad variant. Rae skriver utifrån Jean-Paul Sartres existentialism och formulerar sig i termer av att filosofisk alienation ska övervinnas, eller besegras. Han berör samtidigt det faktum att en självmedvetenhet om den egna alienationen kan finnas även när det faktiska jaget befinner sig i alienation – hos Rae finns i citatet ovan den reflekterande självmedvetna alienation som jag har sett hos eleverna under mina observationer. Samtidigt som denna självmedvetenhet ska leda till att alienationen går över så verkar han inte se det som om att alienation automatiskt försvinner på grund av medvetenheten om att den finns. Han skriver om ”care-for-self” som en grundläggande förutsättning för att överkomma alienation och gör därmed en individualisering av begreppet.

I min analys tänker jag tvärtom att det är omsorg om andra och en omsorg om världen som skulle kunna leda till att komma över alienationen. Raes resonemang kan kompletteras med Arendts (1998 [1958]) omsorg om världen: att såväl bry sig om sig själv som om världen och dess fortlevnad är något som saknas för att utveckla förståelsen av begreppet hos Rae. Frånvaron av medvetenhet om det autentiska, det sanna, i existensen verkar däremot finnas med i Raes förståelse av psykologisk alienation, en typ av alienation som ofta tas upp den tidigare alienationsforskningen.

De generella förståelser av begreppet som skildrats ovan utvecklas nedan vidare genom att olika studier av alienation beskrivs. Avhandlingens studie sätts därmed i perspektiv till andra studier där begreppet alienation används som analytiskt verktyg.

”Overcoming alienation”

Är alienation ett fruktbart teoretiskt begrepp för analys av sociala verkligheter? Den frågan ställde sig den internationellt uppmärksammade Israel 1971. Trots att han är en av de forskare som ägnat sig mest åt att fördjupa sig i begreppet så förhöll han sig kritisk inför den empiriska tillämpningen av alienation som teori. Hans kritik grundar sig i att alienation använts åt allt från ”låg valdeltagande, rasdiskriminering och andra sociala konflikter, till neurotiskt beteende. Ett ord som kan brukas till praktiskt taget allt missbrukas lätt” (Israel, 1971, s. 307). Israel kritiserar Seeman för att han snarare ägnar sig åt klassificering än åt att skapa en teoretisk struktur av relationerna mellan klassifikationerna, vilket Israel hade föredragit. Heinz och Yuill (1992; 2011) verkar vara inne på liknande linjer i sina begreppsutredningar.

Israel (1982, s. 123) menar också att termen är relaterad till, men inte ska förväxlas med den franska sociologifadern Émile Durkheims anomi eller någon annan form av psykologisk eller sociologisk patologi. Anomi är ett begrepp som kategoriserar sådana handlingar som kan ses som samhällssjukor, som förstör möjligheterna till att ha en samhällsgemenskap. Durkheims främsta exempel på detta är självmordet. Skillnaden mellan anomi och alienation diskuteras ytterligare två rubriker nedan. Även Aspelin och Persson (2011) betonar vikten av att hålla anomirelaterad patologi separerad från en social struktur av alienation. De skriver att alienation är ett ”destruktivt men icke-patologiskt förhållande mellan människa och omvärld” (s. 138). Israels kritik av problematiken med fragmentering av begreppet som klassificeringarna skapar är en kritik med betydelse för denna avhandling eftersom det alienationsbegrepp som skrivs fram här bär drag av att vara en specifik struktur snarare än en generellt mätbar tendens.

Sernhede är en svensk forskare som har vissa beröringspunkter med Persson och Aspelins förhållningssätt inför alienation (Sernhede, 2007). Hans populära bok *Alienation is my nation: hiphop och unga mäns utanförskap i Det nya Sverige* handlar om ett stig-matiserande utanförskap, en subkulturell tillhörighet hos unga män i en förort till Göteborg. De resonemang om tillhörighet, att skapa mening och att leta efter utrymme för motstånd som finns där kan relateras till mitt projekt eftersom jag använder mig av en liknande begreppsapparat, samtidigt är det jag gjort fundamentalt annorlunda. Sernhede har studerat människor som betraktas som marginaliserade, utanför, utan tillhörighet i det allmänna och utan makt, gemenskap och delaktighet i det offentliga samhället. Som motiveras i avhandlingens del I har jag valt en annan ingång till en forskning som jag trots detta också skulle definiera som lika socialt engagerad, men utifrån en frågeställning som vänder på ansvar för ojämlikhet från att

emancipera och uppvärdera underordnade till att medvetandegöra och problematisera praktiker i elitgrupper.

Sernhedes (2007) alienationsprojekt bidrog till att öka förståelsen för uttryck av motstånd inför samhället och att ta makten över den egna identiteten i den grupp han studerade. Det går att argumentera för att den forskningen är en sorts emanciperande forskning på de lidandes, de avvikandes sida, i Beckers (1997 [1963]) tradition. Min studie handlar i stället om innanförskapet, tillhörigheten, makten, normen, att höra till och att ses som/se sig själv som en person med tillgång till maktutövning, som privilegierad, en självklar del av det offentliga, gemensamma och en del av det som värderas högt i samhället (i likhet med ex. Haj Brade, 2017). Sernhede gör ett viktigt bidrag till forskningen med emanciperande och autonomiskapande ambitioner, men ger inget svar på frågor om vad som utmärker den andra sidan som upprätthåller samhällets maktordningar. Jag har valt att rikta min uppmärksamhet mot överordningens – eller privilegieringsprocessens konstitution. Alienationsbegreppet använder jag för att formulera en mer tvetydig historia om mekanismerna bakom såväl innanförskap som utanförskap, än den historia Sernhede berättar.

Alienation är ett begrepp som i sig varken behöver vara positivt eller negativt laddat, i den tidigare forskningen laddas övervinnandet av alienation positivt. Konceptet ”overcoming alienation” har en mantra-liknande funktion i forskning om alienation. Men det finns också andra synsätt på alienation:

Thus, rather than simply hold that certain forms of alienation are inherently negative or positive, I argue that we have to recognize that all forms of alienation ultimately play a positive role in shaping the actual self's sense of self and its efforts to overcome its alienation. (Rae, 2010, s. 29)

Enligt Rae är alltså alienationen inte negativ per definition utan kan spela en viktig roll för en individs utveckling, även om övervinnandet av alienationen beskrivs som ett sätt att komma vidare som person. Jag förhåller mig skeptisk till denna fixering vid att alienation ska besegras, kommas över eller övervinnas. Jag tror att medvetenhet om alienation är viktigt för en växande insikt om samhällets strukturer. Min prövande slutsats är att en identifikation av och medvetenhet om det frånvända, distanserade förhållningssätt som finns exempelvis hos grupper av människor i elitpositioner, kan bidra till en vändning till samhället. Men överkommandet av alienation kan vara svårt utan att totalt förändra hierarkiska samhällsstrukturer. Eftersom elitgrupper har studerats i så liten omfattning så behövs kunskaper om hur elitgrupper konstruerar sig själva, först när det finns kunskap om eliters formeringar finns en möjlighet att välja ett annat sätt att handla. Även om det finns en del avsiktlig elitkonstruktion som är medveten, så tror jag också att en hel del av det som sker på exempelvis Särskilda läroverket är oavsiktligt och omedvetet, tas för givet som självklara sätt att tänka, vara och agera. Det som sker där är bara en del av ”hur man gör saker här”, för att alludera till den etnografiska metodlitteraturen.

Det finns åtskilliga hänvisningar till Marcuse och Fromm i den tidigare forskningen om alienation. Detta görs oftast med Marcuses syn på sanna och falska värden med det moderna konsumtionssamhället i fokus, samt i skuggan av Fromms analys av brist på frihet, ängslighet och falsk makt och prestigejakt i ett konsumtionssamhälle präglad av strävan efter ekonomisk vinning. Under rubriken ”kritisk meritokrati” i förra kapitlet beskrevs uppfattningar om meritokrati som ett falskt medvetande hos eliter (Beach, 2018).

Petrik Runst och Steven Horwitz har i *Review of Austrian Economics* skrivit en artikel som kritiserar Frankfurtskolan och efterkrigstidens socialism. Jag har valt att här nedan citera en del ur deras täta artikel som återger deras synsätt på klassisk alienationsteori och de invändningar som finns mot tolkningarna ur de klassiska texterna:

[M]odern human existence is defined by a new and more severe form of alienation: Individuals lose their agency, their power to criticize and to independently direct their lives. But they do not even know that the bourgeois society estranges them from their true nature. Instead they are dulled by a wide selection of satisfying commodities.[...] According to Marcuse, other dimensions of life, such as language, science, and philosophic thought are distorted as well, and prevent the individual from realizing the extent of its enslavement and alienation.[...] The individual, removed from communal ties and tossed into the anonymity of impersonal economic forces, becomes increasingly alone, powerless and anxiety ridden [...]. Again, similar to Marcuse, Fromm sees the individual as labouring in this web of alienation, seeking after prestige and power through the means of accumulating private property, unable to see the true extent of his dependence and misery. (Runst & Horwitz, 2014, s. 9)

Fromms och Marcuses alienationsteori skildras här som ett slags nät som den moderna människan är fångad i. Den tyska sociologen Hartmut Rosa menar i *Alienation and acceleration* (2010) att tillvaron i det moderna samhället alierar, förfrämligar oss och ställer den ”äkta”, närvarande och sanna upplevelsen av existensen så långt ifrån oss att vi upplever ett främlingskap. Ett av Rosas exempel på detta är teknologisk utveckling av datorer och mobiler som ingen förstår, som byts ut frekvent och som inte lagas. Därigenom blir vi främlingar inför de saker vi har och använder vilket också gör oss som människor till främlingar för oss själva. Rosa håller sig då nära den hegelianska alienationen som Marx inspirerades av, där separationen av människan och tingen ses som alierande. I min observationsstudie har jag noterat både konsumtionskultur och en upptagenhet av mobiler och datorer samt hur märkesväskor och märkeskläder blir viktiga symboler för att höra till elevgruppen. Men jag har valt att inte lägga den största betoningen på dessa konkret observerbara aspekter utan har varit mer intresserad av elevernas, lärarnas och skolans sätt att förhålla sig till samhällskunskapsämnet och värdegrunden. Sedan att det kan finnas samband mellan en konsumtionskultur, samhällshierarkier, ojämlikhet och de ting som delvis äger oss alla – om vi följer Rosas tankespar – ser jag som en större generell samhällstendens snarare än angeläget spe-

cifikt för den studie jag gjort. Även om det är en samhällstendens som har stark inverkan på eleverna och lärarna i Särskilda läroverket.

Runst och Horwitz forskning blir relevant för detta avhandlingsarbete främst när de redogör för hur människan fastnar i en maktlös kvasi-prestigeekamp som är alienerad i stället för att ägna sig åt att delta i samhällets utformning. De är skeptiska inför klassisk kritisk teori, som Marcuses och Fomms, för att de anser att den underskattar människors kritiska tänkande och överskatta sin egen kritiska blick på ett ironiskt okritiskt sätt. De hade kunnat nå djupare i sin förståelse genom att exempelvis ta del av Langmans problematisering av sant och falskt medvetande i form av äkthet, autenticitet, i bokkapitlet "Alienation, Entrapment, and Inautenticity" (Braun & Langman, 2011). De snabba slutsatser som dras av Runst och Horwitz om alienationsteorins klassiska texters illa dolda förakt mot människors autonomi och självbild är inte helt nyanserade, även om de ger upphov till en dynamisk diskussion. Begreppet falskt medvetande försvaras dock av Lukes (2008) när han skriver om uppfattningar av makt som naturlig ordning, såsom inom Bourdieus Habitus-begrepp eller idén om en patriarkal ordning i det viktorianska samhället hos J. S. Mills:

Påståendet att sådan makt ger upphov till "falskt medvetande" som döljer människors "verkliga intressen" väcker negativa historiska associationer och kan förefalla såväl överlägset som förmätet. Det finns dock enligt min mening inget i sig trångbröstat eller förmyndaraktigt i dessa idéer. Om de bara utvecklas på ett lämpligt sätt förblir de centrala för förståelsen av maktens tredje dimension. (Lukes, 2008, s. 21)

I detta fall är jag helt enig med Lukes. Jag tror på potentialen i en utvecklad och mer humanistiskt medveten, kritisk diskussion om falskt medvetande utifrån den tredje dimension av makt som angår denna avhandling. Den tredje dimensionen hos Lukes är den hegemoniska ideologi som villkorar tillvaron och placerar falska intressen, mål och medvetande i vägen för verkliga tankar. Detta utvecklas dock inte vidare här utan lämnas åt fortsatt forskning efter avhandlingsarbetet.

I kallelsen till en ISA-session om alienation och kritisk teori förordar Langman en återuppväckning av klassisk alienationsteori, som den Runst och Horwitz kritiserar. Langman kritiserar den Habermas-influerade glidning som alienationsteorin fått i Honneths analys.²⁷ Själv ställer jag mig i en slags mellanposition här, vilken blir än mer synlig i avsnittet framöver om ett subjektserkännande alienationsbegrepp, även om min forskning i praktiken ansluter sig till Langmans mer klassiska alienationsteori där dominans, maktbalans och ojämlikhet är bärande koncept. Det finns också kontaktytor mellan den subjektlyftande och essentialism-kritiserande alienationskritik som Jaeggi (2014) utvecklar och retoriken hos Runst och Horwitz. Jaeggi gör en mindre polemisk och mer genomarbetad framställning som analysen återkommer till i nästa kapitel.

Alla forskare i området har dock inte samma dramatiska formuleringar runt alienationens närmast sjukdomsliknande effekter, konsekvenser och innebörder för

samhället i stort. Rae betonar att alienation inte hör samman med biologi utan är en enbart social företeelse och definitivt inte är något som ska betraktas som en sjukdom. Hos Rae definieras alienation som en påverkan på ”det faktiska jaget”, vilket ger en koppling till en individuell position snarare än en generell strukturell tendens. Han skriver, i opposition till konceptet “overcoming alienation”:

Alienation relates to the way the actual self reflectively lives and comports itself in the world as this is defined in relation to a specific normative conception of the preferable, or authentic, self; it does not define a physical disease or ailment. (Rae, 2010, s. 33)

Alienation och skola

Det är angeläget för detta avhandlingsarbete att förhålla sig till studier som relaterar alienation till skola. Inom internationell forskning är det vanligare att alienationsbegreppet tas upp i perspektiv till skolan än i svenska sammanhang. En översikt av förekomst av internationella studier om alienation och skola görs av de europeiska utbildningsforskarna Tina Hascher och Andreas Hadjar (2018). De hittar 132 artiklar som de anser hör till forskningsfältet om alienation och skola. Engelskspråkig forskning använder begreppet frekvent, men även spanska, tyska, italienska och franska referenser dyker upp i sökningarna. Mina språkkunskaper i språk utöver engelska och svenska är dock så pass begränsade att endast engelsk- och svenskspråkig forskning om alienation hanterats i arbetet med denna avhandlingsdel.

I ett samtal med min son under arbetet med denna text noterar jag att skolan redan för en sjuåring i första klass kan förstås som en plats avlägsen från livet i övrigt. Han gör, om än med inte exakt detta ordval, reflektioner om att klassrummen håller eleverna åtskilda från de mer förtroliga delarna av livet som spenderas i närhet av familj, vänner och andra anhöriga. De brittiska forskarna Richard Williams och Colin Pritchard (2006) skriver om alienation och utbildning utifrån separationen mellan föräldrarna och deras barn, men arbetar sedan vidare utifrån en syn på alienation som främst betonar de socialt utsatta barnen som hamnar i kriminalitet, skolmisslyckande och exklusion. Skolan och livet utanför skolan följer helt olika ordningar till den grad att skollivet kan ses som en paus från livet. I *Life in Classrooms* (1990) har Philip W. Jackson skildrat de (utifrån sett) absurda ordningarna som råder i klassrummet: att vänta på sin tur, stå i kö, be om lov för att dricka vatten eller besöka toaletten, hör till inlärd ordningar och blir en oskriven (eller dold) läroplan (i Sverige är Broady, 1998a den forskare som ofta nämns angående dold läroplan, oskriven läroplan förordas av Persson & Sæther, 2016). Att skolan skapar alienation genom sin konstruerade konstlade ordning är ett påstående om skola som Masschelein och Simons (2013) förhåller sig kritiska till. De menar i stället att det i skolan finns en skyddad möjlighet till lärande

och förberedelse inför det offentliga genom separationen från det omgivande samhället (se även Bergdahl & Langmann, 2017).

På den observerade skolan blir denna upplevelse av tillfällig paus och konstlad tillvaro närvarande i elevernas sätt att förhålla sig till lärare och ämne. Del II avslutades med en beskrivning av relationen mellan lärare och elever. Elevernas handlande i samhällskunskapsklassrummet placerades i en position av ”tillfällig underordning” till läraren. Som visats i avhandlingens inledning definieras samhällskunskapsämnet utifrån om-, i- och genomkunskaper där det aktiva görandet och delaktigheten skrivs fram i läroplanen. Samhällskunskapen borde därför vara ett ämne som har potential att skapa mer realism och beröra verkligheten mer än andra skolämnen. Dessutom anvisar läroplanen att samhällsämnet ska bli en del av eleverna genom deras görande och varande. På Särskilda läroverket däremot separerar de observerade eleverna sina kunskaper om ämnet från sina sätt att uppfylla rollerna som elitelever. För att uppfylla en roll av utvaldhet behöver de skilja mellan å ena sidan kunskapskrav i skolämnet å andra sidan politiska värderingar och sin syn på sig själva, de sina (de första) och de andra. Det är dessa förhållanden mellan det individuella, det gemensamma, det möjliga och omöjliga, som jag analyserar med hjälp av alienationsbegreppet. Men finns det någon annan som använder alienationsbegreppet på liknande sätt?

Att kombinera alienation som teoretiskt begrepp med empiriska studier är omtvistat: några gör konkreta kvantitativa mätningar av Seemans tidigare nämnda kategorier för att uttala sig om grader av alienation (dessa studier finns exempelvis inom psykologins alienationsbegrepp). Andra håller sig på ett mer abstrakt filosofiskt plan och ägnar sig åt textstudier och jämförelser av teoretiska utgångspunkter.

Den empiri som är aktuell för detta avhandlingsprojekt har hämtats från skolan. Några av de få som använder alienation som ett perspektiv på skola inom svensk forskning är Aspelin och Persson (2011) som gör följande definition av alienation utifrån skola och utbildning:

Med den terminologi som vi använt oss av karaktäriseras en icke-alienerad tillvaro av personliga relationer. Jag kan sam-handla och likväl förhålla mig på ett opersonligt sätt. Som vi beskriver alienation handlar det om avsaknad av sam-varo. (Aspelin & Persson, 2011, s. 136)

Denna definition fångar en del av den icke-gemenskap och distans som jag gjort observationer av. Att det finns en distans och ett artigt avståndstagande till mig som forskare är inte så förvånande, även om frekvensen av mina observationer borde bygga upp en ökande närhet, det är ofta fallet i etnografiska longitudinella studier. Men den distans som finns mellan elever och lärare och – framförallt – mellan eleverna har just den prägel av ”avsaknad av sam-varo” och icke ”sam-handlande” som Aspelin och Persson beskriver. Skolan jag studerat, som identifierar sig utifrån att sälla agnar från vete och göra bra till bäst, verkar ha dessa effekter på både sina elever och sin personal; på såväl tillfälliga som mer permanenta besökare. Därmed har jag som observatör i min

upplevda exklusion på ett paradoxalt sätt ändå blivit inkluderad i den (a-)sociala tillvaro av avsaknad av sam-varo och sam-handling som råder i den observerade klassen under deras lektioner i samhällskunskap.

Hascher och Hadjar (2018) skriver utifrån sin forskningsöversikt att det saknas en klar och tydlig definition av vad skolalienation är. För att skapa en samstämmighet mellan olika sorters skolalienationsforskare föreslår de följande formulering av skolalienation:

We propose a definition of SAL [School Alienation] as a specific set of negative attitudes towards social and academic domains of schooling comprising cognitive and affective elements. While the cognitive dimension relates to student appraisals of the school environment, the affective dimension relates to their feelings. These negative attitudes develop and change over time in terms of a state and can solidify into a disposition. (s. 179 [kurs. i original])

Icke-engagemang, misslyckande och brist på entusiasm är sådant som Hascher och Hadjar tar som exempel på alienation. I ovanstående definition finns en koppling till det som tidigare skildras som ett ”overcoming alienation”-perspektiv. Artikeln avslutas med en beskrivning av hur åtgärder av skolalienation kan bidra till framgång i skola och liv för fler. Att alienation kan finnas hos de som redan har en skolframgång verkar inte finnas inom ramen för deras, eller andra skolalienationsforskares, analys. Hascher och Hadjar lägger fram slutsatsen att fler studier av skolalienation är nödvändiga. Att hantera alienation som ett strukturellt fenomen beskriver de ett klassiskt synsätt bortom den samtida forskningen om skola och alienation.

Aspelin och Persson (2011) ställer sig också frågan om skolan alstrar alienation och antyder att den låtsasvärld, fylld av pseudoarbete, som skolan konstruerar i sig är alienationsgenererande för skolelever. Men det är också möjligt att ställa sig ytterligare en fråga i detta sammanhang: Vilken värld är egentligen verklig och vilka uppgifter i vårt samhälle fylls inte av pseudoarbete? Hur många ”autentiska” arbetsuppgifter har vi i arbetslivet, om vi ska vara helt ärliga? En vild gissning är att Marx förmodligen hade sett högre grad av pseudoarbete inom vårt samtida arbetsliv än i vårt utbildningsväsende,²⁸ en gissning motiverad av Langmans alienationsbeskrivningar (Braun & Langman, 2011).

Lisa Schulz (2011; 2011) har också skrivit om skola och alienation. Hon relaterar alienation till att misslyckas i skolan och att hålla sig utanför skolans ramar: att skolka, misslyckas akademiskt och vara utåtagerande på olika negativa sätt ses som alienation i hennes studier. Detta är ett synsätt som präglar den tidigare forskning som Schulz utvecklar sina slutsatser utifrån. Min hantering av alienationsbegreppet skiljer sig från hennes, och annan forskning om skola och alienation (Hascher & Hadjar, 2018): jag ser inte de som visar motstånd mot rådande skolkultur som alienerade, jag menar i stället att de alienerade är de som är passiva och ”glider med”. De på Särskilda läroverket som försöker utöva motstånd under den första terminen skulle jag betrakta som

de minst alienerade på skolan. De som däremot inte agerar, interagerar eller ens reagerar utan enbart presterar enligt lärarens efterfrågan, ser jag som de främsta exemplen på alienation. Schulz resonerar om elever som känner sig alienerade, som själva ger uttryck för känslor av alienation. I Schulz empiri finns inget som skulle kunna kallas falskt medvetande, utan en ytterst medveten bild av egen alienation. Det hon beskriver hade jag hellre benämnt som utanförskap, exkludering och ett påtvingat nedvärderande andrandegörande – och för analys av det material Schultz samlat in hade jag hellre arbetat med anomi-begreppet än alienation. Samma kritik kan användas för att invända mot Sernhedes (2007) användning av alienationsbegreppet. Skiljelinjerna mellan anomi och alienation fördjupas under nästkommande rubrik.

Breaking the cycle of educational alienation: a multi-professional approach av Williams och Pritchard (2006) är ett omfattande verk som ansluter sig till det dominerande synsättet på att alienation är något som drabbar underpresterande, misslyckande, fattiga och utsatta elever i skolan, liksom Schulz ovan. De gör en kvantifierande, patologiserande, diagnosticerande redovisning av ett alienationsbegrepp som främst identifierar sådana sociala aspekter som generellt är kopplade till underordning, diskriminering, negativ särbehandling och låga studieresultat. Men, deras mätningar leder fram till en rekommendation av mer tid för undervisning, mer relation med eleverna och ett undervisningsinnehåll som eleverna kan knyta an till. Detta passar väl samman med Apelins och Perssons (2011) analys av alienation i utbildning och skola och är inte på något sätt olik den rekommendation som också skulle kunna ges för att hantera förekomst av alienation hos elitelever.

Ett ytterligare exempel på framskrivning av den negativa betoningen av alienation i skola finns hos den amerikanska utbildningsvetaren Cynthia Taines (2012). Hon undersöker om skolaktivism kan minska alienation och menar att alienation är synonymt med "observations of unequal educational conditions, and often leads to underachievement and school rejection" (Taines, 2012, s. 53). Forskningsintresset riktas mot vad som orsakar alienation, hur den kan åtgärdas och vilka dess konsekvenser är. Skoletnografen Beach, verksam i Sverige, resonerar i liknande ordalag i sin artikel om alienation från 2001. I den skriver han bland annat om hur kunskaper som inte är relaterbara till elevernas livserfarenheter bidrar till social reproduktion av ojämlikheter (Beach, 2001, s. 197). Jag har valt att inte borra djupare i den mängd av forskning om alienation och skola som handlar om misslyckande, låga prestationer och underordning, även om flertalet exempel ges i detta kapitel för att visa hur det generellt ser ut bland de forskare som använder sig av alienationsbegreppet.

I Perssons rapport skildras högskolestudenters alienation. Alienation blir där till en överlevnadsstrategi i ett massuniversitet som skapat en "atomtillvaro" för studenten. Han fortsätter: "Alternativet som står till buds om man vill undvika kunskapskonsumism och öka studentinflytandet är att skapa de pedagogiska förutsättningarna som gör att studenten kan bli en aktiv och ansvarstagande medaktör i lärandet" (Persson, 1998, s. 56). Även Särskilda läroverkets samhällskunskapsundervisning hade kanske kunnat vara mindre alienerande om det fanns mer elevinflytande och mer aktivering

och ansvarstagande hos eleverna? Läraren vid Särskilda läroverket är en gate-keeper inför elevernas aktiva medverkan i undervisningen, en grindvaktning med ambitionen att värna om värdegrunden i ämnet, men som kanske ger en motsatt effekt hos eleverna? Anders Persson (1998) bygger vidare på en postmarxistisk uppfattning av alienationsbegreppet där alienationen hos den industriella arbetaren vid fabriken vidgats till att sätta ord på ”den moderna existensen överhuvudtaget” (s. 42). Detta är ett exempel på hur alienationsbegreppet, som Marx formulerade för arbetaren i fabriker, går att överföra till skolan. Mer om denna analytiska överföring finns i det avsnitt om marxistisk alienation som finns senare i detta kapitel.

Beach skriver fram en analys där företeelsen alienation i utbildning beskrivs i ljuset av diskriminering. I denna vändning skapar han ett utrymme som också blir möjligt att använda för att studera uppåt:

I try to show that most discriminations occur against the best intentions of most people and that the forms of segregation and oppression we operate with in schools are disguised by a powerful discourse of meritocracy, as natural, objective, psychological and based on intellectual differences between individuals, rather than (as even the discourse itself) being social, cultural and historical products which are particular to a specific form of economic production and the ideological disguise of its exploitative and deeply corrupt character. Discrimination occurs, in other words, because of the alienating relations of cultural production in education and their reification in the cultural reproductions of the commodified education process and its discourses of justification. (Beach, 2001, s. 215)

Beach går här att förstå som att alienation inte enbart drabbar de som är underordnade utan även är något som har effekter på överordnade. I likhet med Persson och Aspelin (2011) beskriver han alienerande relationer som orsak till en ojämlikhet som yttrar sig i form av diskriminering. Han antyder att det är meritokratiska ordningar som ger diskriminerande konsekvenser, vilket hänger väl samman med diskussionen om kritisk meritokrati återgiven i förra kapitlet om elitskoleforskning.

Anomi och alienation

Två besläktade begrepp som riskerar att glida samman har nämnts i förbigående hittills: alienation och anomie. I denna teoretiska bakgrund behövs ett klagörande om skillnader och likheter mellan dessa två sociala koncept eftersom de är viktiga för avhandlingen. Susan A. Yoder (1977), en brittiska psykologiforskare, skriver om relationen mellan alienation och Durkheims begrepp anomie i en utveckling av vad alienation *inte* är:

Anomie implies a state of normlessness; social norms are lacking and there is a high degree of social disorganization manifested by deviant behaviours such as crime, delinquency, alcoholism, and other such phenomena. One may be alienated with or without participating in behaviours associated with anomie. (Yoder, 1977, s. 68)

När Israel (1971) menar att alienation inte är ett sjukdomstillstånd så menar Yoder att alienation varken behöver representeras av ett asocialt eller kriminellt beteende. Alienation blir i deras resonemang en mildare variant av samhällsfrånvärdhet än anomi. En stor del av alienationsforskningen, exempelvis Sernhede (2007), ägnar sig åt just det som Yoder beskriver som anomi. Missbruk, våldshandlingar, stölder och liknande agerande kan beskrivas med Durkheims anomibegrepp, men inte som alienation. Alienation är mer av ett "normal"-tillstånd som drabbar alla i mer eller mindre omfattande grad. Den är snarare ett samhällsfenomen som tematiserar ett sorts främlingskap och en mildare grad av utanförskap, ett resultat av hur samhället är konstruerat för oss alla, än ett begrepp som skapar förståelse för utsatta grupper, marginaliserade och subkulturella sammanhang.

Sociologen Johan Asplunds (2002) läsning av Durkheim ger en än mer komplex förståelse av anomibegreppet. Asplund hävdar att Durkheims metaforer har blivit felaktigt översatta från franska, vilket förblindat läsarna för Durkheims sätt att teoretisera samhällsjukor. Hos Durkheim fanns enligt Asplund en strävan efter att bygga en systematik som skulle ersätta religionen genom att människor lärde sig att se samhällsjukor och separera ont från gott med hjälp av att kunna avkoda vad som är normalt från det som inte är normalt. Detta med ambitionen att främja det normala, vilket likställs med det sociala. Samtidigt betraktade Durkheim åtskilliga samhällsjukdomar som en nödvändig del av det normala. Med en sådan läsning blir inte heller anomibegreppet kopplat till bokstavliga sjukdomar utan endast till sådant som inte hör till det goda, det eftersträvansvärda, för samhället. Durkheim betonar att det som hör till det normala trots allt kan vara hatat och avskytt, men ändå inte ingå i det som kategoriseras som patologiskt (Asplund, 2002, s. 73-83).

Under rubriken socialt missnöje ("Social Discontent") samlar statsvetaren Gary B Thom de tre begreppen alienation, anomi och ambivalens. Han hävdar att både alienation och anomi är samhällsjukdomar, men att alienation är ett preventivt självförsvar mot anomi. Han använder Sigmund Freuds ambivalens-begrepp för att förklara obalansen som alienation och anomi representerar och resonerar vidare:

Modes of alienation can be thought of as results of or responses to life fear. Anomie is seen as a result of death fear. It involves the attempt to avoid choices and finitude by moving, distancing, separating, fleeing. On the other side, life fear involves the fear of striking out as an individual, least one wind up lost, separate, alone. In this light alienation is the disease of the finite; anomie is the disease of the infinite. (Thom, 1983, s. 203)

Thoms resonemang krånglar till distinktionen mellan anomi och alienation ännu en gång. Han skriver att det är människans obeslutsamhet, ambivalens och tvehågsenhet som behöver förstås för att synliggöra vändningen från anomi till alienation. Han använder Freuds ambivalens-begrepp för att definiera en alienation med närmre anknytning till jaget än anomin. Han resonerar utifrån själv-alienation hos Marx och menar att delningen av arbetet leder till självalienation – att det som människan gör separeras från människans jag, vilket skapar själv-alienation, medan anomi blir en problematik utanför den egna kontrollen (Thom, 1983). I detta resonemang är alienation teoretiskt distanserat från Marcuses (1968) falska medvetande, medan anomi ligger närmre en sorts frånvaro av att hantera livets utmaningar. En annan idé som går att spinna vidare på utifrån Thom är att anomi kan definieras som något som drabbar en. Alienation skulle i sådana fall kunna var det som en själv upplever, känner och är medveten om. I sådana fall skulle Seemans kategorier passa bättre som kategorier för diagnostisering av anomi än som kategorier för att mäta alienation. Detta är sätt att förstå begreppen och deras likheter och olikheter på som fungerar väl tillsammans med den typ av alienationsanalys som görs i denna avhandling.

Det patologiska, om jag förstått Durkheim (2012 [1894], s. 126-151) rätt, blir det som är mest ovanligt och som på avgörande sätt bryter mot hur samhällets ordning ser ut. I mitt fall är det inte samhällets ordning, utan ordningen på Särskilda läroverket som beskrivs. Inom denna ordning sker ett möte med fakta om samhället utanför skolan. En fakta som inte helt och hållet passar in i idéerna om elitelevrollen. Spänningen som skapas när ämnets värdegrundsrelaterade innehåll möter elitelevrollen är inte anomi-artad utan stämmer mer överens med alienationsbegreppet och den skala av grad av asocialitet som finns mellan anomi och alienation. En skala som bland andra Yoder (1977) och Israel (1982) beskriver i sina förståelser av gradskillnaden mellan anomi och alienation, med alienation som den mildare formen av samhällsfrånvändhet. En samhällsfrånvändhet som emellertid kan ha nog så dramatiska effekter på samhället när de som drabbas av den är elitelever, några av dem blivande ledare för företag med stort inflytande över samhället.

Marxistisk alienation

När ordet alienation yttras är det väldigt många som omedelbart tänker på den tyska 1800-talsteoretikern Karl Marx. Han omskrivs som sociolog, nationalekonom, historiker och filosof och har haft stor betydelse för politisk teori och praktik. De allra flesta som tar upp alienationsteori i sin forskning ägnar sig åt Marx i hög grad, även om det också finns en icke-marxistisk gren av alienationsteorin. Sociologen Bengt Gesser (2015) skriver: "Forskare inom denna tradition brukar vara socialpsykologiskt inriktade och försöker ofta empiriskt mäta graden av alienation hos enskilda eller grupper av individer". Gesser skriver att mätningar som ofta utförs med Seemans redan problematiserade kategorier är en del av den icke-marxistiska alienationstraditionen.

Marx lanserar sitt alienationsbegrepp i de *Ekonomisk-filosofiska manuskripten* från 1844, ”den unge Marx” är hänvisningen som oftast görs till dessa texter. ”Unghegelian” är ett epitet han tillskrivits under denna period. Marx ses som mer av en humanistisk forskare i dessa tidigare texter än de senare (”den äldre Marx”). Ordet alienation användes inte i några andra texter än manuskripten, men de flesta alienationsforskare har ändå valt att förstå Marx alienationsteori som underförstådd även i hans senare texter (Månson, 1993). I manuskripten beskrivs arbetaren som ”skyr sitt arbete som pesten”, vilket inte beror på att arbetaren är lat utan på att

lönearbetaren är alienerad från sin egen skapande förmåga, att den har blivit främmande för honom och utnyttjas av andra. [...] Människan är det enda djur som producerar sina förnödenheter och det är denna produktion som enligt Marx skiljer människan från andra djur.

Men människan producerar inte bara aktivt sina förnödenheter. [...] När människan förändrar sin produktion förändrar hon också sig själv. Hon får nya behov som ska tillfredsställas (behövdes det bilar på stenåldern) och hon förändrar därmed sig själv. Människan producerar därför inte bara ting, hon producerar också sin egen natur och är den enda art som gör det. Människan har ingen över historien vilande natur. Hon är bestämd av den tid och den plats hon lever på. (Månson, 1993, s. 43f.)

Här skriver Månsson fram handlandet hos Marx och hur handlandet är förknippat med vem människan är och blir. Genom att ersätta ”lönearbetaren” med ”eleven” och att se lärandet som den skapande förmåga – det producerade ting – som eleven blir främmande för, kopplas innehållet i Marx tidiga texter till skolans värld. När det eleven *gör*, lärandet, inte hänger samman med vad eleven *blir* uppstår alienation i utbildning. Aspelin och Persson (2011) följer en sådan logik i sitt arbete med begreppet liksom Persson (1998). Det är en liknande logik som används i analysen för denna avhandling. Särskiljande mellan *vad* som lärs in från *vem* eleven är, och blir till, bygger upp en paradoxal spänning i klassrummet som alienationsbegreppet hjälper till att sätta ord på.

Enligt sociologen Kathleen Pacyna (2011) skiljer sig Israels marxläsning genom att han så tydligt markerar att handlandet, agerandet och det frivilliga engagemanget i den praktiska görande verksamheten är centralt; att aktivt självförverkliga sig i det ideala arbetet (labour), genom skapande och formande, bygger såväl världen som människan. Lönearbete (work) däremot, där arbetet regleras och struktureras utifrån andra grunder än människans kreativitet, skapar alienation.

Den amerikanska sociologen Arlie Hochschild (2012) utvecklade det marxistiska alienationsbegreppet när hon gjorde sin studie om alienerande känslöarbete utifrån begreppen ”emotional labour” (betalt känslöarbete) och ”emotion work” (obetalt känslöarbete). Dessa logiker är möjliga att föra över till skolan och elevernas utveckling *om, i* samt *genom* demokrati – när det handlande som styrs av elevernas eget kreativa intresse skapar ett lärande som blir en del av elevens värld och av dem själva. Däremot

skulle i samma översättning lärande och demokratiutbildning, som styrs av andra incitament än den egna kreativiteten det egna intresset och självständiga valet, få alienation att växa. Även Hascher och Hadjar (2018) beskriver alienation som brist på aktivt engagerat handlande.

Israel (1971) beskriver en alienation som uppstår i arbete med professionell vänlighet. Utifrån C. W. Mills (1956) *White Collar* som exempel. Säljarens beteende mot köparen består av uttryck som inte korresponderar med faktiska uppfattningar, då menar Israel att konsekvensen blir självalienation, vilket definieras som total alienation:

I en marknadsekonomi blir sålunda människan till en vara i sin egenskap av arbetskraft. Hennes aktivitet blir ett medel för syften som ligger utanför arbets-situationen [elevsituationen]. Dessutom blir hennes personlighet en vara, och hennes sociala relationer bygger på en hemlig förståelse av ömsesidiga motiv som emellertid ingen erkänner öppet. På så sätt skapas total alienation i arbets-situationen såväl som i de dagliga sociala relationerna. (Israel, 1971, s. 231)

Månsson (1993) skriver att Marx alienationsteori aldrig slutfördes, men att den träffsäkert fångar det som skedde under den brytningstid då Marx levde. Det var under denna tid som lönearbetet började omfatta allt fler på grund av moderniseringens urbanisering och industrialisering. Enligt Månsson är teorin angelägen även idag, trots att den inte är fullständig, eftersom den förklarar varför livet och arbetet betraktas som separata enheter. Alienation är effekten denna separation skapar, en effekt vi tar som så självklar att den är osynlig utan alienationsteorin. Pacyna (2011) menar att Marx vill svara på frågan om vad som hindrar oss från att handla. Hon skriver att Marx skiljer sig från andra filosofer genom att han uppmanar till aktivt handlande för förändring av samhället. Enligt Pacyna kan Marx strävan efter att förstå alienation förklara både människans separation från sig själv och separationen från andra människor. Hon menar att det kapitalistiska samhällets alienation hindrar människan från sitt eget förverkligande

I de *Ekonomiska-filosofiska manuskripten* skriver Marx om människans olika alienationer, en alienerad människa framställs som en person med brist på samhörighet med såväl sig själv som med sin egen art – andra människor:

En omedelbar konsekvens av att människan alienerats från sin arbetsprodukt, sin livsaktivitet och sitt artväsen är *människans alienation från människan*. När människan ställes upp emot sig själv så står också den andra människan främmande för henne. Det som gäller för människans förhållande till sitt arbete, till sin arbetsprodukt och till sig själv, det gäller för människans förhållande till den andra människan, liksom till arbetet och objektet för andras arbete.

Människans alienation liksom över huvud varje förhållande i vilket en människa står till sig själv, förverkligas, kommer till uttryck, först i det förhållande i vilket människan står till andra människor. (Marx, 2003 [1844], s. 66)

Det är ”den humanistiska Marx”, som det skrivs om i den tidigare forskningen, som talar i citatet ovan. Här finns en Marx som sätter relationer mellan människor och inom människor i främsta rummet och som låter sin kritik av samhällets produktionsapparat utgå främst ifrån de själsliga förluster som varufieringen, eller kommodifieringen, av arbetet fört med sig. Det är också en socialpsykologisk Marx med koppling till det Hegelianska arvet där tingets separation från tingets skapare ses som grund till alienation. Han beskriver en människa som framför allt är främmande inför människan som art, och därmed främmande inför sin egen natur. Det är såväl en alienation från arbetet, från produkten av arbetet, som en alienation från självet – självalienation – och det egna handlandet.

Hos den lönearbetskritiska medievetaren Franco ”Bifo” Berardi (2009) skrivs en socialpsykologiskt präglad Marx fram. ”Bifo” hänvisar till Marxtexten *Grundrisse* med den tyska filosofen Ludwig Feuerbach som portalgestalt. Marx skildrar de antropologiska konsekvenser som arbetet har på människan i detta verk, skriver Berardi.

What happens to the human being trapped in in a wage-earning productive relation? This is what essentially happens: the more the wage earner's energy is invested in productive activity, the more s/he reinforces the power of the enemy, of capital, and the less is left for oneself. In order to survive, in order to receive a wage, workers have to renounce their humanity, the human investment of their time and energies. (Berardi, 2009, s. 37)

Berardi menar alltså att lönearbetet korrupperar det mänskliga i arbetet eftersom lönearbetaren går med på att byta sin arbetskraft mot pengar. Därmed dräneras arbetet på kraft i utbyte mot en ersättning som kostar mer, i form av energi, än vad den ger tillbaka.

Även de politiska ekonomerna Paul Craig Roberts och Matthew A. Stephenson (1973) hävdar att Marx alienationsteori varit missförstådd. De vänder sig framförallt emot det psykologiska synsättet på alienation och skriver, liksom Berardi, att Marx skrivande även efter manuskripten präglats av ett utforskande av relationen mellan arbetaren och processen för produktionen. Marx har alltid fokuserat på relation i sitt skrivande om alienation menar de:

Marx emphasizes that the dehumanizing of the worker occurs because of commodity production [...] It should be clearly understood that Marx's references to dehumanization and the plight of the individual do not mean that his concept of alienation is the same as the contemporary psychological and sociological concepts of it. Alienation of the sort Marx conceived cannot be treated by therapy for the worker and reform of the system; only a revolutionary change in the mode of production can overcome it. According to Marx, alienation is a consequence of objective economic conditions – the separation of production from use that characterizes the commodity mode of production. (Roberts & Stephenson, 1973, s. 73f.)

Roberts och Stephenson läsning av Marx är lika samhällskritisk som Berardis: båda dessa marxläsningar indikerar att förändring av alienerande strukturer endast kan göras genom fundamental förändring av samhällets organisation och maktordning. Varken terapi eller reformer i samhällssystemet kan bota den alienation som skapats av att arbetare har avhumaniserats, endast en omvälvande förändring av villkoren för produktionen kan ta arbetaren från det alienerade tillståndet enligt Roberts och Stephenson. Berardi nöjer sig med en omförhandling av villkoren för lönearbetet i vårt moderna samhälle. Liksom Pacyna (2011) menar de att Marx har ett fokus på aktivt handlande – agerande – och krav på förändring som skiljer honom från andra tänkare som försöker förstå människans villkor. Om vi jämför dessa med samtida social-filosofier intresserade av alienationsbegreppet, såsom Rosa (2010) och Byung-Chul Han (2013; 2017), så finns det en tydlig skillnad i synen på individualpsykologiska psyko-terapeutiska åtgärder. Han och Rosa har mer optimism om individens psykologiska, terapeutiska möjligheter än de andra marx-läsarna som nämnts hittills.

Jonathan Martin (2008) använder en marxistisk alienationsteori för att synliggöra hur amerikansk utbildning reproducerar kapitalism och skapar alienation. Han menar att amerikansk utbildning

deprives college students, particularly non-elite ones, of true control over and connection to their studies. It also distorts their intellectual needs, desires, and abilities, and it estranges them from various other alienated educational participants. (Martin, 2008, s. 37)

Martin ansluter sig till utbildningssociologiska observationer av att skolan skapar goda arbetare, duktiga konsumenter, fogliga medborgare som reproducerar det rådande systemets maktordningar. Han visar med Marx hur vi ”can appreciate how intimately and intricately linked working-class student alienation is to the operation of capitalism” (Martin, 2008, s. 37).

Med mina observationer i bakhuvudet leder Martins slagkraftiga formuleringar till frågor om hur situationen kan tänkas se ut för de elever som inte hör till arbetarklassen. Kan inte de också vara alienerade? Även om elever som befinner sig i arbetarklassen på åtskilliga punkter blir markerade som att de inte hör till den undervisning som sker, att den inte angår dem, så går det i min studie att se att även de som kan anses höra till elit-grupper kan ses som alienerade. Hos Fromm (1976) skrivs det fram att direktörer är lika alienerade som arbetare. Fromm behöver inte avskrika de marxistiska förklaringsmodellerna för att komma fram till detta, men hos andra alienationsteoretiker som håller sig nära marxismen skaver formuleringar av eliter som alienerade. Även i Riesmans amerikanska sociologiska klassiker *The Lonely Crowd* (Riesman, Glazer, & Denney, 1953) görs analyser av alienation hos medelklassen inom ett hierarkiskt tjänste-mannasamhälle. Här är det konsumtion, lön och arbetsroll som skapar identitet snarare än det traditionella samhällets traditionsbundna religions- och

familjetillhörighet. Därför är det nu dags att gå vidare mot den alienationsteori som kallas ”subjektserkännande”.

Subjektserkännande alienation

Kalekin-Fishman och Langman, två av de mest aktiva forskarna inom ISA 36, kritiserar Jaeggis djupdykning inom alienation med att hennes så kallade avmarxifierade alienationsbegrepp ”has very little to say about actual workers and much to say about the alienation and ennui of the privileged” (Kalekin-Fishman & Langman, 2015, s. 925). I min läsning av Jaeggi ser jag ingen avmarxifiering, men däremot en omförhandling och vidareutveckling av postmarxismen. Kalekin-Fishman och Langman ser Jaeggis vändning från sociologi och klassisk (tidig) kritisk teori till social filosofi i Habermas fotspår som problematisk. De menar att Marx systematiska förståelse av dominerande strukturer saknas i hennes alienationsbegrepp. Enligt Kalekin-Fishman och Langman handlar Jaeggis alienation om ett privilegierat missnöje snarare än om en strukturell marxistisk förståelse. Detta privilegierade missnöje, som lyfts som negativ kritik, är den alienation som min observationsstudie beskriver. Denna avhandling innehåller en analys som går mellan Jaeggis och Kalekin-Fishman samt Langmans positioner inom alienationsforskningen. I min läsning finns det ingen motsättning mellan den tidigare benämnda ”humanistiska Marx” och Jaeggis subjektserkännande alienation. Den systematiska dominansdefinierande alienation som de klassiska marxisterna föredrar kan vara lika strukturellt samhällskritisk som Jaeggis subjektserkännande alienationsbegrepp, vilket jag visar här nedan.

I analysen av en elevgrupp som av andra och sig själva betraktas som privilegierade, i ett skolsystem av sortering utifrån över- och underordning baserad på klass-tillhörighet, fungerar både den klassiska marxismens alienationsdefinition och den subjektserkännande synen på alienation som analysverktyg. Jaeggi beskriver alienation som en paradoxal relation av relationslöshet:

Thus alienation denotes relationlessness of a particular kind: a detachment or separation from something that in fact belongs together, the loss of a connection between two things that nevertheless stand in relation to one other. Being alienated from something means having become distanced from something in which one is in fact involved or to which one is in fact related – or in any case ought to be. (Jaeggi, 2014, s. 25)

Hos Jaeggi blir alltså alienation en fråga om separation från något som bör höra samman. I observationsmaterialet skildras en separation mellan vi och dem, en urskiljning av vem eleven på den aktuella skolan ska vara och bli. Genom det eleven blir separeras eleven från ”de andra” som inte lever upp till samma ideal. Elitidentiteten upprätthålls och legitimeras genom separation från ett pluralistiskt samhälle och från

människor med olika värderingar, erfarenheter, utseenden, kroppar och synsätt på samhället. Genom den monokroma färgskalan på skolan främjas alienationen hos de privilegierade – alienationen från de andre, från de som inte uttrycker att de befinner sig på överordnade positioner, de som inte uttrycker erfarenheter av semestrar i Dubai och som inte stämmer in i en andlös beundran inför en bild på den moderata stad-sministern Fredrik Reinfeldt (stadsminister under två mandatperioder 2006-2014). Allt detta är sådant som eleverna i avhandlingens observationsstudie visat upp som en uttryckt normalitet. Vilka erfarenheter och värderingar de har innerst inne har inte undersökts, utan det är den uttryckta elitskolediskursen vid Särskilda läroverket som gett detta empiriska underlag för första- och andrandegörande vid skolan.

Att de elever som misslyckas med skolan, som är avhoppare eller som ger uttryck för att inte vilja arbeta med sina studier får alienationsstämpeln tryckt på sig är något som jag är kritisk till. Jag menar att alienation lika väl, kanske ännu mer än när det rör under-ordnade, hör till de som är en överordnad del inom en samhällsstruktur som exkluderar, hierarkiserar och organiserar maktordningen i samhället. Jaeggi tar också upp det problematiska i att göra förhastade alienations-diagnostiker och menar att “the essentialism that haunts the concept of alienation appears just as problematic as the ideal of transparency and reconciliation bound up with the idea of the unalienated human being and the unalienated society” (Jaeggi, 2014, s. 26f.). Samtidigt gör hon en individ-ualiserande analys av alienation när hon tillämpar alienationsteorin på de fall hon beskriver i sin bok. En individualism som jag strävar efter att undvika i denna studie. Min skepsis inför begreppet ”overcoming alienation” verkar delas av Jaeggi. Men det är just detta sätt att se på alienation som Kalekin-Fishman och Langman är kritiska till eftersom de ser essentialism som nödvändig för att strukturer av klass ska bli synliga.

Pacyna gör en marxläsning som också noterar hur kopplade Marx teorier är till idéer om människans essens. Alienation hos Marx handlar om “the state of disconnectedness from man’s own essence” (2011, s 79), skriver hon. Hon menar också att förvandlingen från arbete till lönearbete, även benämnt varufiering (kommodifikation), är källan till alienation. En av de marxtolkare Pacyna analyserar, utöver Israel, är den ungerska filosofen István Mészáros. Pacyna menar att han har strukturerat varufieringsprocessen på följande mekaniska sätt:

(1) labor ceases to be under the control of the worker, (2) the labor is assigned an abstracted value embodied as “a wage,” (3) the worker loses all control of the product, and (4) the worker also loses control of the process of labor. Productive activity is thus the source of consciousness and, when objectified, becomes the source of alienation. (Pacyna, 2011, s 80)

Även hos Martin (2008) finns det resonemang om en komplex förståelse av alienationsbegreppet, trots hans inledande markering av fördelarna med en klassisk marxism. Genom Gramscis alienationsbegrepp menar Martin att det är möjligt för en kritisk medvetenhet att växa trots allvarlig alienation inom utbildningssystemet:

Students simultaneously may be unshakably disengaged from academics in general due to all of the systemic reasons discussed earlier, yet be affected by teaching that effectively helps them explain their everyday discontent or validate the reasons for their resistance (not only in school but also in other social arenas). Indeed, this is what I found in my own teaching practice. (Martin, 2008, s. 38)

Martin ser alltså en relation mellan alienation i en skoldiskurs och en variant av aktivt medborgarskap som kan gestaltas med insikter om eget motstånd och missnöje – en insikt som kan leda till handling i form av demokratiskt deltagande i ett längre perspektiv. I min empiri finns exempel på samma sak, fast tvärtom. Vid Särskilda läroverket finns elever som är helt inbäddade i skolsystemet, men som är passiva utifrån ett deltagardemokratiskt perspektiv.

Genom att knyta alienationsteori till existensfilosofin hos Sartre så kan en koppling mellan val, agerande och utrymme för handling göras. Här nedan resonerar Martin vidare om att vara medveten, självmedveten och att tro sig vara alienerad och inte vara det, alternativt att vara alienerad men själv inte uppfatta det så:

To explain how this is possible it may be helpful, at this point, to introduce Jean-Paul Sartre's (2003: 9) distinction between pre-reflective and reflective consciousness. [...] Importantly, 'it is the non-reflective consciousness which renders the reflection possible' (Sartre, 2003: 9). In other words, whenever consciousness reflects on what it is doing, it is already pre-reflectively self-conscious of itself doing the activity. It is for this reason that we can spontaneously answer a question about an activity we are engaged in. (Martin, 2008, s. 38)

Så som Martin ser på alienation i skenet av Sartre behöver Marcuses falska medvetande, eller "ond tro" med Sartres (1992 [1943]) terminologi, inte vara diagnosen när alienation infaller. Alienation skulle därmed kunna vara ett resultat av en medveten process, liksom icke-alienation kan vara fallet trots att det finns ett falskt medvetande och en omedvetenhet om självet: alltså en subjektserkännande, agensstyrd, alienation.

Avhandlingens alienationsbegrepp

Alienation är ett begrepp som ofta kopplats till unga mäns underprestationer i skolan inom den tidigare forskningen. Denna forskning, och denna syn på unga män, problematiseras i Nyströms (2012) avhandling om underprestation och privilegierade unga män. Hennes slutsatser har varit viktig för utvecklingen av avhandlingens syfte och frågeställningar. Sernhedes (2007) tidigare nämnda alienationsstudie är ett exempel på tendensen att relatera alienationsbegreppet till unga män och deras utanförskap. Hascher och Hagenauer hävdar å sin sida att "While different definitions of academic alienation exist today, they all agree that alienated students do not see the value of schooling" (2010, s. 221). Som jag ser det gäller nervärderingen av skolans sätt att vilja

forma eleverna både de som överpresterar i skolan och de som underpresterar – såväl lyckade som misslyckade förenas i att de inte lever upp till läroplanens förväntade elev och de krav som den eleven ställs inför. Samma resonemang följer Skolinspektionen (2018) när de beskriver hur varken lågpresterande eller högpresterande elever får sina behov av stöd till lärande uppfyllda på de granskade skolorna. Inspektionen är ett led av flera insatser för att uppmärksamma de elever som blir understimulerade i skolan. Dessa insatser kan ses som åtgärder för att hantera skolalienation hos elever med hög status.²⁹

En strävan bakom avhandlingsarbetet är att förstå samhällets mekanismer, funktioner och relationer som skapar ett hierarkiskt samhälle fyllt av ojämlikhet och ojämn maktfördelning. Dessa ambitioner finns bakom avhandlingens syftes-formulering. Under min observationsstudie såg jag alienerade elever som hade knäckt koden för hur man får höga betyg. Trots detta verkade de inte befinna sig i det de gjorde: de ser alltså värdet av skolan som koncept och förstår att man behöver få höga betyg och klara av grundläggande krav för att nå framgång i framtiden, men de gav trots detta uttryck av fränvändhet, ointresse och icke-engagemang på ett sätt som förvånade mig som observatör. Den tidigare forskningen om alienation i skolan blir därför utmanad av denna studies resultat.

Om vi följer Israel i hans utredning av alienationsbegreppet så finns här en tredje väg mellan det han benämner som individorienterad och samhällsorienterad alienationsteori. Israel skriver:

Marx arbetar i sin andra teori om alienation med en föreställning, som har en annan utgångspunkt. Han antar, att samhället inte är mer än summan av dess individer, organiserade inom en särskild social struktur. Det försiggår ständigt en kamp mellan människan och 'naturen'. Människan söker utvidga sitt herravälde över naturen genom att utveckla nya produktivkrafter och nya vetenskapliga metoder. I hennes försök att behärska naturen och omskapa dess objekt till behovstillfredsställande medel uppstår det – på grund av de existerande maktförhållandena och äganderättsbetingelserna – antagonistiska konflikter mellan människorna. Denna marxistiska teori förnekar således kampen mellan individ och samhälle och placerar konflikter inom samhället dels mellan människan och naturen, dels mellan grupper och klasser i samhället. (Israel, 1971, s. 25)

För detta avhandlingsarbete är Israels positionering tacksam: att placera fokus för studien inte i individen utan i ett mellanrum mellan grupper och klasser i samhället resonerar med de platser som studien befunnit sig i. Oengagerade elevers situation går att få syn på trots att den inte syns inom ramar av aggressivitet eller skadligt beteende såsom förstörelse av undervisning, destruktion av skolkamraters lärande eller obstruktioner alternativt omedelbara självdestruktiviteter. Israel alienationsbegrepp, hämtat ur de tidiga Marxtexterna, kombinerat med Jaeggis syn på alienation ger utrymme för detta. Alienationsbegreppet kan på så sätt omfatta även kvinnor och andra människor som inte är män. Den tidigare forskningen om alienation har varit präglad

av studier av män både som forskare och studieobjekt, vilket den Londonbaserade etikforskaren Donna Dickenson (2001) skrivit om. Även Yuill noterar:

The main social actor that the alienation material interrogated was in many respects (though not exclusively) the archetypical western male, assembly-line worker ostensibly working a traditional nine-to-five day, or a fixed pattern of night-and-day shifts. (Yuill, 2011, s. 111).⁵⁰

Min studie analyserar alienationens uttryck bland de som anses ideala, i stället för att – som i de dominerande mönstren i den tidigare forskningen – fokusera på vad som är ”fel” på de som anses ”onormala” och hur de kan åtgärdas. Hascher och Hagenauer visar att detta förhållningssätt är möjligt:

We propose defining school alienation from a phenomenological perspective: Alienation represents an individual's cognitive and emotional distance from various dimensions of the academic setting. On a surface level alienated students may function as students because external pressure forces them to learn. Unlike extrinsically motivated students, however, they do not gain benefits from learning in school or develop an identity as learners. Alienation from school is defined as a trait resulting from an amotivated disposition. (Hascher & Hagenauer, 2010, s. 221)

Denna ”amotivated disposition” behöver, i min läsning, inte likställas med ett misslyckande i skolan som syns genom låga betyg eller ogiltig frånvaro. En ”amotivated disposition” kan också finnas i form av ett misslyckande med att från skolans håll implementera värdegrundens ideal och samhällskunskapens demokratimåls ämnesinnehåll. Eleverna gör därmed inte kunskapsmålen till en del av vilka de är. De politiska ambitioner som finns i läroplanen, det som skolan ska fostra enligt förordningarna, får inte den effekt som skolpolitiker och –tjänstemän tänkt sig. Däremot finns det fördelar dessa elever får från skolan genom den oskrivna läroplanen, skolkoden eller skolkulturen. Fördelar bestående av inläring av ett slags koder, sätt att resonera som uppskattas av gruppen och att kunna räkna ut vad som lönar sig och vad som inte lönar sig i olika strategiska sammanhang. Dessa aspekter är utmärkande för Särskilda läroverket och elitskolor med snarlika profiler.

Martin (2008) skriver att alienation är något som skapas i amerikanska klassrum och som drabbar arbetarklassens elever främst. Han menar att elevalienation är ett begrepp lärare behöver kunna hantera. Detta är något Martin har observerat i sina studier, men det finns också observationer av hur privilegierade, ideala elever och statusfyllda grupper hamnar i alienerande tillvaro och hur deras undervisning kan ha nog så pseudo-artad karaktär som annan utbildning. Ett exempel på detta finns redogjorda för i projekt om naturvetenskapliga programmet som visar hur de elever med högst status i lärarnas ögon fått mindre att säga till om och mindre utrymme för inflytande och påverkan (Hjelmér, 2012; Öhrn et al., 2011).

Rae (2010) har skrivit om elever som är alienerade och om deras liv i alienation, vilket ger existensfilosofiska associationer. Han väcker en diskussion som blivit lite av en kärna för föreliggande avhandling: Är ett alienerat tillstånd en förutsättning för framgång, status och överordning? Finns det till och med något att tjäna på att vara alienerad?

While its alienation ensures that it does not live in accordance with what is deemed to be the highest ethical life, the alienated self still exists; it still lives a life. Thus, the question becomes: is an alienated life wholly without merit or is it possible that being alienated can, in some ways, be existentially beneficial? [...] healthy forms of alienation contribute to the individual's self-perception and/or perception of the world. They allow her or him to gain new experiences and insights and use these in a manner that allows her or him, and/or others, to become authentic. [...] From this we can say that the experience of alienation may be, but is not necessarily, useful for those who wish to criticize social norms. It may allow them to gain new perspectives on society which can be used to determine whether the existing social structure facilitates the development and existence of the authentic self. (Rae, 2010, s. 30f)

Rae skriver också att alienation kan vara en väg för att kritisera och bryta sociala normer, vilket motiverar denna studies resultat: att alienation och makt kan kopplas samman för att pröva ett nytt sätt att förstå överordning. Raes analys leder till frågan om alienation har potentialen att leda till politisk förändring, i motsats till Marx beskrivning av alienation som frånvaro av utrymme för handling. Men jag tror inte att så är fallet, inte i den form den yttrar sig i skolan. Den alienation jag observerat yttrar sig främst som obstruktion av försök till förändring av dominerande värdenormer. Inte som en synligt nihilistisk, destruktivt aktiv, motkraft. Dock är jag fullständigt enig med Rae i påståendet om att alienation kan leda till ett liv i framgång, överordning och kan leda till erhållande av privilegier. Därför tror jag att alienation kan vara en medveten strategi i form av medveten själv-alienation. Jag menar också att alienationen kan internaliseras till den grad att en tillvaro i en variant av Marcuses (1968) falska medvetande kan vara en ytterlighet i de empiriska observationer jag gjort. Detta påminner också om det stoiska förhållningssättet som Jaeggis (2014) Hegelläsning aktualiserar, det stoiska tas upp i nästa kapitel där alienation och observationsstudien av Särskilda läroverket förs samman.

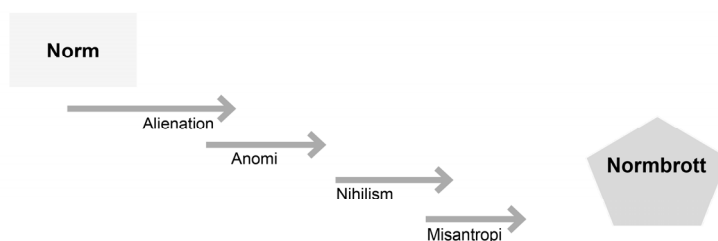
En alienationsmodell

Hittills har jag skrivit fram alienationsanalyser utifrån tidigare forskning som skildrar alienation utan maktlöshet; alienationsanalyser med fokus på överordning, privilegier och framgång samt status hos eleverna på den elitskola där observationsstudien genomförts. Jag ser det som intressant att alienation skildrats som dels manligt och dels som något väldigt problematiskt och negativt laddat, när det i mina ögon också kan vara

både självvalt och (åtminstone för individen) positivt kaxigt; när jag återvänder till materialet från min observationsstudie ser jag en styrka, eller kraft, i alienationen utifrån självet och det egna jagets medvetna val av handlingsmönster.

Alienationsmodellen för avhandlingen är en alienation utan Seemans (1975) kategori för maktlöshet, men de övriga kategorierna av alienation är fullt aktiverade. Styrkan i alienationen blir synlig i *självalienationens* medvetna logik och i *autoalienationens* medgivande tendens: Autoalienationen och självalienationen går hand i hand. På skolan, i samhällskunskapen, finns strukturer som alierar på ett klassiskt sätt – här uppstår en *autoalienation* som är bortom elevernas och lärarnas kontroll. Den orsakas av elitskoleidealets krock med skolans värdegrund och samhällsämnets demokratifostran. Utöver autoalienationen finns den avsiktliga självalienationen. *Självalienationen* är, förutom avsiktlig, präglad av att ha ett mål och en idé om en elitskoleelevroll. En idé som består av avsiktliga val av distans, kalibrering samt avkodning av krav i perspektiv till ideal om elitpositioner. Detta kluriga förhållande kommer att diskuteras ytterligare i avhandlingens sista del för att vidare beskriva och problematisera självalienation i perspektiv till elitskoleelevrollen i klassrummet för samhällskunskap.

Under min inläsning i tidigare forskning om alienation har jag skapat en modell för hur jag ser på begreppet: Om vi placerar norm eller kanske normalitet i ena änden och avvikelse eller normbrott i den andra änden så verkar det logiskt att placera in begreppet alienation närmast det som ser ut att höra till normen eller normaliteten. Ju närmre avvikelse eller normbrott vi rör oss dess mer blir det rimligt att resonera med begrepp som anomi, nihilism, antipatier mot andra, tätt sammankopplat med misantropi. Dess högre grad av stoicism behöver de som befinner sig i dessa situationer ikläda sig för att kunna hantera sin tillvaro.



Figur 1
Samhällskunskapsämnets demokratifostran

För att komma fram till denna modell har jag dels använt mig av ”Bifo” (Berardi, 2009) när han skriver om en sorts kollektiv panik som ofta kopplas till anomibegreppet. Dels har jag använt Han (2017) i en beskrivning av en ”psykopolitisk era” bortom Foucaults biopolitik. Han skriver att en psykopolitisk era skapar glidningar från norm mot avvikelse när människor utsätts för en nyliberal ordning av individualisering och kon-

kurrens. Enligt honom driver det politiska styret oss mot en tillvaro som rör oss i själen och förändrar de psykologiska förmågorna vi har. I hans beskrivning är det ett närmast kroniskt sjukdomstillstånd som präglar dagens samhällskonstruktion. Inom denna idé om en kropp bortom governmentality, ersätts Foucaults "biopolitik" med "psykopolitik" (Han, 2017).

Men jag vill inte gå riktigt så långt som Han. Jag tror inte att vårt samhälle är där ännu, i sådana fall låter det mer som anomi än alienation. Däremot tror jag att det Han beskriver är en dystopisk bild av hur det skulle kunna bli om vi inte lär oss att identifiera positioner som alienerar och fundera på varför vi befinner oss i sådana positioner och erkänna vad dessa förhållningssätt mot oss själva och andra gör med oss och vårt utrymme för fria val utan negativa konsekvenser för andra. En medvetenhet om de egna valen och dess konsekvenser diskuteras inom existensfilosofin. Simone de Beauvoir skriver i *För en tvetydlighetens moral*:

Varje människa har behov av andra människors frihet och i viss mening vill hon den alltid, även om hon är en tyrann; det enda hon underlåter är att i god tro påta sig denna viljas konsekvenser. [...] Människan kan finna ett berättigande för sin existens endast i andra människors existens – och hon behöver ett sådant berättigande. (Beauvoir, 2018 [1947], s. 114f.)

Beauvoirs ordval "tyrann" är något dramatiskt, men hon drar konsekvenserna till sin spets när val av handlingar enbart med fokus på egna "falska" intressen gjorts. Liksom Beauvoir tematiserar även Arendt (1981 [1978], 1998 [1958]) människans villkor inom sociala förutsättningar: att vara i en gemenskap och att vara med människor och vända sig till världen. Alienation hos Arendt innebär en alienation från världen, från det gem-ensamma och sociala. Hos Beauvoir är det också det sociala, fast formulerat som "den andre", som människan ska vända sig till för att leva ett autentiskt liv. Beauvoir menar att en stoisk hållning av avvaktssamhet och icke-handling exempelvis när andra män-niskor befinner sig i nöd, är ett exempel på ett inautentiskt liv. Alienation och stoicism är närbesläktade begrepp relevanta för detta sammanhang som diskuteras ytterligare i nästa kapitel.

En av Jaeggis alienationsdefinitioner lyder: "when alienated, we are alienated from something that is simultaneously our own and alien, we are involved in relations in which we alienate ourselves, we are in a certain sense at once perpetrator and victim" (Jaeggi, 2014, s. 49). I en hantering av den relation som placerar oss både som offer och som förövare, menar jag att skolan och samhällskunskapen på en elitskola kan förstås på ett nytt sätt. I Hellströms (2013) rapportagebok om Sveriges tre riksinternat beskrivs tillvaron på elitskolor just i termer av att vara offer och förövare samtidigt. Även Beauvoir (2018 [1947]) beskriver att endast människan sätter hinder för män-niskans frihet, därför ser hon människan som sin egen bödel.

Ett mer vidgat grepp över uppfattningen om alienation står för att vara främmande och separerad från sitt samhälle och sig själv, att vara utanför den verklighet som styr

världen – likt en utomjording, med en direktöversättning av engelskans ”alien”. Komplexiteten i samhällskunskapsämnet och elevens plats i ämne, skola och samhälle aktualiserar alienationsbegreppet då det tematiserar ett främlingskap i relationen till det gemensamma och allmänna. Därmed blir det relevant för de uppfattningar om det politiska som ingår i såväl samhällskunskapsämnet som i skolans värdegrund.

Marx alienationsteori betonar handlandet och hur det begränsas av ett alienerat tillstånd – alienation blir då synonymt med handlingsförlamning. Kunskaper om samhället och om den egna positionen i samhället ska hos Marx användas för att agera, han beskriver därför handling som en väg ut ur alienation (jämför avsnittet ”overcoming alienation” i detta kapitel). Resultatet av denna forskningsöversikt är att tvärtom se alienationen som en medveten, omvänd strategi för att undvika handlande i betydelsen att förändra maktordningen i samhället, och vända sig bort från kunskaper om samhället som blir tillgängliga genom att möta ”den andre”. Detta sker genom såväl en sorts automatisk alienation utom den enskildes kontroll (klassisk alienation) som genom medvetet avsiktlig självalienation. I den segregerade skoltillvaro som råder på den studerade skolan lär sig eleverna om samhället utifrån en position med distans till samhället. De befinner sig på en plats där speglingen av samhällets heterogenitet hos klasskamrater, skolpersonal och lärare saknas.

Eleverna befinner sig också på en plats där kroppens realiteter, en kropp med brister och behov, inte syns eller får utrymme att uttryckas. Kroppslöshet och samhällsfrånvaro utgör rubriken över nästa kapitel. På liknande sätt som Hegel separerade tingen skapade av människor från människans varande tänker jag att en separation mellan kroppen och den som lär skapar en alienation till kunskaper i samhällskunskapsämnet. I det empiriska kapitlet har jag beskrivit detta som en sorts ”androgyn asexualitet” där hjärnan, intellektet och kroppen separeras. Men det hade också kunnat relateras till den sorts anemiska androgynitet som fått blodet att sina och pulsen i den köttiga kroppen att stanna. Samtidigt gör den kroppsliga disciplineringen i praktiken kroppen närvarande och kännbar, men den känslan bedövas eftersom dess signaler regleras och disciplineras av främst elever, men även lärare och annan skolpersonal, under observationsstudien. Inte minst genom en så ytlig aspekt som att lärarna följer en kontraktsbunden klädkod och eleverna en oskriven, implicit klädkod. I mitten av kapitlet som följer närmast beskrivs detta som ett alienerat stoiskt drag.

Alienation i betydelsen att främmandegöra sig i förhållande till samhället, som beskrivning av hur det är möjligt att veta om samhällets orättvisor men inte agera för att motverka dem, får en potential för det politiska klimatet på skolan (den politiska skolordningen) och för samhällskunskapsämnets materialisering. Samtidigt ser jag det som vanskligt att sätta alienation som motsats till politisk handling: det alienerade förhållningssättet är också ett aktivt och medvetet val för alla som inte är engagerade i samhällsfrågor, ett val som motverkar förändring. En politik som är konserverande är lika aktiv som en politik med reformistisk – eller revolutionär – agenda, även om den yttrar sig i form av mer reaktionärt präglade bromsmarkeringar och backspegelsneglingar än omkörningar och fartökningar. Å tredje sidan blir en ”åter-

konserverande” eller reaktionär politisk agenda radikal under en politisk ordning av styrdokument och andra regleringar med en socialliberalt förändringspositiv agenda.

Ett alienationsbegrepp där maktlöshet inte aktualiseras, där maktlöshet inte finns trots att alienationens ansikten visas, vrider analysen av observationsmaterialet vidare mot nästa kapitel.

KROPPSLÖS ALIENATION UTAN SAMHÄLLE

I detta kapitel skärskådas den observerade skolan och dess samhällskunskapsämne samt elevernas och lärarens förhållningssätt i undervisningssituationerna. Frånvaro av samhälle, frånvaro av ”andra” och frånvaro av fysisk kroppslighet är aspekter som trätt fram ur observationsstudien. Som skildrats i del II leder paradoxen hos en samhällskunskap utan samhälle i termer av ”frånvaror av” och ”det som icke är”, till ”när varat blir till intet”. Verktyget för tolkningen är det kritiska alienationsbegrepp som mejslats fram i föregående kapitel; ett begrepp som kommer att vridas till något ytterligare innan avhandlingens sista del. Vridningen utvecklas utifrån det paradoxala sken som lyser från elevernas höga studieprestationer och -ambitioner i perspektiv till det observerade motståndet inför samhällskunskapsämnets och läroplanens värdegrund.

Föregående kapitel presenterade alienation som teoretiskt begrepp. Framöver bearbetas empirin från den observerade skolan med alienationsbegreppet, samtidigt som alienationsbegreppet utvecklas vidare. Dilemman aktualiseras för samhällskunskapsämnets didaktik utifrån elevernas uttryck av distanserade förhållningssätt och de alienerande drag dessa uttryck bär på. Det handlar om elevens vem och ämnets hur och vad, samt de konsekvenser alienationen inom undervisningen får. Hur dessa förhållanden påverkar lärarens arbete i klassrummet är en del av slutsatserna för studien.

Studien hanterar strukturer av alienerande villkor under vilka eleverna på Särskilda läroverket genomför sin utbildning i samhällskunskap. De observationer som gjorts stämmer väl överens med mönster som vårt samtida utbildningssystem, med sin marknadsanpassning och det fria skolvalet, skapat förutsättningar för (Dahlstedt & Fejes, 2018b); på en skola för elever med högst betyg som gett löften om att fostra eleverna att passa in på prestigefulla framtida positioner.

Den förstes alienation, självalienation och andrefiering

Som framkom i förra kapitlet kan alienation förstås som att inte höra till det allmänt gemensamma, att vara fränkopplad och avskärmad från andra. Men alienation behöver inte enbart handla om att bli utstött som den andre, på det sätt som ordet används vardagligt, utan kan också handla om att göra sig själv till den andre: ett sorts frivilligt främmandegörande. Detta har i slutet av förra kapitlet benämnts som en självalienation inom en omgivning som skapar autoalienation. Att alienera sig själv blir då ett sätt att ta makten över en alienation som annars skulle ske på ett osjälvständigt sätt.

Den konserverande ordning och sociala reproduktion som sker på Särskilda läroverket, står i opposition till de skrivelser om jämlikhet och aktiv deltagardemokrati som finns i läroplanens ämnesbeskrivning för samhällskunskap samt i skolans värdegrund. Här formerar sig ett dilemma som möjliggjort alienation hos den som lyckas, är framgångsrik och vill vara elit. Genom att distansera sina kunskaper om samhället från sitt sätt att vara i samhället, kan målen för ämnet och värdegrunden placeras på ena sidan och den egna elevrollen på en annan sida. Elitelevrollen separeras från samhällsämnet och skolans värdegrund genom en mer eller mindre medveten självalienation.

I metodavsnittet för denna avhandling (se del I) skildras hur jag presenterar mig för en intresserad och engagerad skolklass vars blickar plötsligt faller rakt igenom mig. Förvånad över vad som skett avslutar jag min presentation och först när jag återvänder till observationsanteckningarna förstår jag vad det var som hände: eleverna blev informerade av mig om att de inte skulle bli testade, bedömda eller få någon examinerande uppgift från mig, och därefter blev jag till inget för dem. Jag var inte ens ett ting, utan blev snarare till ett inget som de alls behövde visa några tecken på att se, höra eller notera.

Observationsanteckningar om detta tillfälle återfinns i sin helhet i del I, i avsnittet om studiens metod, för att det synliggjorde dessa elevers sätt att förhålla sig till status, makt och hierarkier samt deras förhållningsätt inför vad som lönar sig och vad som är värt något. För mig blev det uppenbart efter detta första möte med gruppen i en undervisningssituation att jag blev bemött med ”asocial responslöshet”, för att tala med terminologi inspirerad av Asplund (1987). Om det ska spinnas vidare i den socialpsykologiska associationskedjan skulle G. H Meads ”signifikanta andre” också kunna motsvaras av en ”insignifikant andre”, så som min roll under observationerna utvecklade sig – likt en person som helt saknar betydelse för dem som är i dess närhet: likt en tjänare eller annan osynlig person som bara är där men varken betyder något särskilt eller erkänns genom interaktion.

Under observationspassen i avhandlingsarbetets början genomförde jag parallella observationer på helt andra skolor i helt andra klasser: jag besökte kommunala skolor med lågt intagningsnitt och yrkesförberedande inriktning. Där blev jag bemött på ett helt annat sätt – mer som en ”signifikant andre”. Jag, som inte skulle bedöma eleverna, var där ett välkommet avbrott och en intressant person som kunde ge eleverna något

de inte kunde få från sin lärare. De lyckades ofta prata bort läraren och fokusera på att ställa frågor till mig, och de vände sig glatt mot mig för att fråga både om min forskning och om mig som privatperson. När jag kom hem från observationerna på dessa skolor kände jag mig glatt utmattad. Dessa elever markerade aldrig min osynlighet på det sätt som eleverna på högstatusskolan gjorde. Eftersom jag tidigare inte hade varit med om att bli osynlig framför andras ögon på ett så uppenbart sätt – stående mitt framför en klass på nästan fyrtio elever – så var detta ett ögonblick som min forskarnerv gjorde kraftiga reaktioner på. När jag kom hem efter observationerna där var jag rastlöst frustrerad och lite sorgligt tom. Att förstå osynlighetsgörandets mekanismer, och det som kan ligga bakom dem, blev en av mina viktigaste drivkrafter i det fortsatta avhandlingsarbetet såväl innanför som utanför det empiriska fältets observationsstudie.

Det strategiska agerande som skiljer eleverna på högstatusskolan från andra elevgrupper är att de befinner sig inom alienerande skolvillkor. Konsekvenserna av en alienerande tillvaron i skolan består dels av *autoalienation* – klassisk alienation. Dels av en medveten *självalienation* – en alienation som är avsiktlig eftersom det finns ett eget handlingsutrymme hos den som vill stärka sin elitstatus och märker av alienerande skolvillkor, men inte befinner sig i positioner av maktlöshet. Deras strategier och handlingsmönster skapar ordning i form av privilegier, makt och hierarki, på ett sätt som utvecklas nedan. Alienation och makt är sammanlänkat genom mekanismer som har betydelse för avhandlingens slutsatser i nästa avhandlingsdel.

Det är sällan som den tidigare forskningen om alienation nämner en alienation av ”den förste”. Men hos den polsk-brittiska sociologen Bauman (2018) nämns i förbigående ”tendenser till självalienering och självisolering”, när han beskriver superrika människor som en effekt av den växande globala ojämlikheten. Han beskriver då hur ”invånarna i de båda världarna aldrig någonsin behöver träffa varandra – för att inte tala om att dela livsstil, livserfarenheter och de olika livsfilosofier som allt detta för med sig” (s. 151). Även om eleverna på Särskilda läroverket med låg sannolikhet tillhör denna superprivilegierade del av mänskligheten (Bauman beskriver den rikaste procenten av de rikaste), så påminner tendensen av att leva liv separerade från andra om den grad av segregation som finns på Särskilda läroverket. En segregation som skapats dels när söktrycket är så högt att endast de med höga betyg kommer in, dels av det fria skolvalet som lockar olika sorters elever till olika skolor. Till Särskilda läroverket lockas de som vill vara elitelever.

Separation från (var-)andra

I observationerna, under samhällskunskapslektionerna, har jag noterat en minskande mängd interaktion mellan eleverna under utbildningens gång. Elevernas sociala utbyte, deras pratande med varandra, var lågmält redan när de började på utbildningen. Men innan ens halva skolgången genomförts observerades knappt något socialt utbyte under lektionerna mellan eleverna, utöver sådant som rörde skolämnet.

Jaeggis *Alienation* inleds: "Alienation is a relation of *relationlessness*" (2014, s. 1). Hon skriver att alienation är ett begrepp som inte förklarar samhällets grundkonstruktion, utan att det hjälper till att identifiera samhälleliga patologier. Hon formulerar alienation som en skada, som något som ska botas eller övervinnas, och ansluter sig därmed till det "overcoming-alienation-perspektiv" som den tidigare forskning till stor del skildrar. Jag förhåller mig fortsatt försiktigt avvaktande till inställningen om att komma över alienation, men använder mig av "relation av relationslöshet" som en av flera definitioner av vad begreppet innebär. I formuleringen av alienation som relation av relationslöshet finns möjligheter att förstå det som sker på den observerade skolan och formerna för dess samhällskunskap.

Nästa tolkning av alienationens ansikte i klassrummet som observerats kan hämtas i avslutningen i Jaeggis bok om alienation. Hin skriver där att solidaritet är den absoluta motsatsen till alienation (Jaeggi, 2014, s. 219). Detta passar in på en typ av elev som är hög-presterande, med kroppslig kontroll, med reglering av interaktion som följer lärarens anvisningar. Detta är den elevidentitet som varit möjlig att ge uttryck för innan-för det observerade klassrummets väggar. Det finns inte plats för en elev som inte passar in i denna mall. Trots att ämnet och värdegrunden föreskriver solidaritet, så blir det svårt för läraren och skolan att förmedla dessa värden på en plats som så tydligt präglas av avsaknad av solidaritet: framför allt när det handlar om de villkor som erbjuds eleverna. Eftersom eleverna behöver vara konforma, högfungerande och disciplinerade för att kunna befinna sig på skolan så är det en omöjlig ekvation för dem att kombinera sin elitelevroll med uttryckt solidaritet för svaga och utsatta. När eleverna på sin sida inte har utrymme för att visa svaghet och utsatthet, möjlighet att bara vara, så är det på andra sidan närmast förvånande att det i observationsmaterialet trots allt finns några enstaka elever som ger uttryck för motstånd inför de värden som skolan domineras av. Ett marginellt motstånd som försvinner under studiens genomförande allt efter som eleverna skolas in i de sociala normerna.

Eleverna befinner sig på en plats där det saknas synliga uttryck för att tycka om eleverna. Exempel på detta från observationsstudien består av tillfällen när läraren injicerar eleverna med omdömet att den politik som de sympatiserar med är fel; samordnaren säger rakt ut att han tycker att eleverna är osympatiska; den elevvårdande personalen signalerar att en elevs självklander över att inte vinna en tävling är överdriven. Svårigheten att under observationerna få syn på en social tillvändhet, omtanke och vänlighet: som var sådant jag sökte efter i mina inledande frågor om aktivt medborgarskap och demokratifostran, vittnar om en icke-samvaro, en separation mellan människor och ett ömsesidigt ogillande. Trots att alla är lika och hör till samma konforma homogena massa saknas uttryck för en observerbar "vi"-känsla av ömsesidig omtanke på skolan. I slutet av studien ser jag mycket få tecken på omtanke, omsorg och empati: det observerbara är uttryck för konkurrens och utmaning, tävling och målriktat arbete i strävan efter höga betyg och jakten efter ett välformulerat rekommendationsbrev. Jag observerar också en nedbrytning av lärarens auktoritativa makt när den omvända IRE-metodiken avväpnar det övertag läraren haft via sitt kunskaps-

övertag. Efter att detta skett är det inte en enda elev som ens drar på mungipan av lärarens automatiserade skämtbubblande under lektionerna.

Vad annat kan dessa ömsesidiga antipatier i form av icke-erkännande vara än alienation? Att tillhöra en grupp som är ogillad av andra som inte tillhör gruppen, och att det ogillandet också sprider sig inom gruppen, är en sorts socialt våld som varit socialt smärtsamt att notera i observationsanteckningarna. Men svårigheten att vara där under avgränsad tid som observatör är försumbara i perspektiv till de svårigheter som de observerade befunnit sig i. Den enda ömsesidigt erkännande sociala gruppen som jag observerat på skolan har funnits mellan dem som arbetat i köket, men de utsätts å andra sidan av en fysisk och mental separation från andra på skolan eftersom köket och kökspersonalens lunchbord i matsalen är reserverade platser utan tillträde för alla.

Ett exempel på en hård och oförlåtande klandrande ton inför eliter i skolan finns, förutom hos tidigare nämnda Prosser (2016), i Beachs (2018) utredning av strukturell orättvisa inom det svenska utbildningssystemet. Här klandras högerpolitiker, överklass och andra i positioner av makt, delvis även en borgerligt präglad socialdemokrati, för att främja ojämlika strukturer som reserverar god utbildning åt de som redan äger mest och lever ett liv i välstånd. Att göra en sådan analys av utbildningssystemet utifrån marxistisk teoribildning, på likartat sätt som utbildningsvetaren Mike Cole (2006), kan ha sina styrkor eftersom det anlägger ett systematiskt kritiskt samhällsperspektiv. Men att det finns ett ömsesidigt ogillande såväl inifrån som utifrån innebär att det finns en social gemenskap med samhällspatologiska drag, om vi följer Durkheims (2012 [1894]) sätt att beskriva samhälleliga patologier som hot mot det sociala, mot gemenskapen som utgör samhället. Dessa relationer skapar ett anti-samhälle och göder politiska uppfattningar som vill avveckla samhället genom att exempelvis nedmontera välfärdsstaten, stoppa utjämningen av ojämlik inkomstfördelning genom skattesystemet, ta bort det allmänna sociala skyddsnetet och segregera lika möjligheter till utbildning.

Men vem kan klandra den som offrat sig själv så mycket som krävts inom ett elitsammanhang för att odla värderingar av dessa slag? Personer som själva av sagt sig gemenskap, som lidit av fysisk och mental disciplinering kan inte gärna bli solidariska, i enighet med värdegrundens och samhällskunskapsämnets anvisningar. När en själv inte får lov att ens erkänna kroppens behov eller visa på någon form av bräcklig mänsklighet, hur ska en då kunna ha medkänsla för andras svagheter och behov? Om arbetet med den egna disciplineringen varit så sträng, då är det helt logiskt rimligt att avkräva andra som ska erkännas samma nivå av status samma grad av stränghet som en själv upplever sig ha uthärdat. Dessa rationaliteter tror jag finns i bakgrunden till den retorik om meritokrati som åtskilliga forskare kritiserar som falsk (se det tidigare avsnittet "Kritisk meritokrati"). På en skola som Särskilda läroverket, med elitanspråk och en uttrycklig uppmuntran till konkurrens och urskiljning av agnar från vete, vore det mer förvånande om eleverna kom ut med den typen av kritiska värderingar som efterfrågas i exempelvis Beachs, Coles och Prossers elitskoleforskning.

Enligt Langman och Kalekin-Fishman (2006) alstras alienation i ett samhälle där vissa har makt över andra. Dominans och överordning skapar villkor där människor

måste kämpa för att inte bli objekt för andra människors maktutövning, en kamp som i sin tur främjar alienation. Detta synsätt på alienation är centralt för analysen i denna av-handling. Maktordningar aktualiseras både i och genom undervisningen. Över- och underordning är ständigt närvarande på Särskilda läroverket där alla närvarande elever och lärare inlemmas i en tillvaro av överordning som norm. Lärare och elever tillhör en grupp människor som betraktas som utvalda, som särskilda och extra starka, kompetenta, kunniga och – inte minst – hårt kämpande. Och därför också förtjänta av framgång, ära, beröm och hög status, med en retorik för systematisk ”rättvis” meritokrati.

När eleverna räknar inkommande flyktingar och gör detta till en sport i klassrummet; när elever och lärare tävlar om att nämna årtal, personnamn på kungar och presidenter; eller snabbt komma på vilket land som har fattigast invånare i världen; då hanteras kunskaper om samhället på distans. När samtidigt eleverna går på skolan och befinner sig i en position så fjärran från de människor som räknas och mäts, från de som blivit till objekt för samhällskunskapsämnet, blir kontrasten mellan vad de själva ser sig *som* (vem) och vad de lär sig *om* (vad) observerbar för en utomstående innanför. I det förtjusta utropet från datorskärmen ”Nu har 160 000 sökt asyl”, finns en distanserad fascination över vad som sker i samhället, som om att samhället är ”det andra”.

Separation från ämnet – fakta och stoicism

Under mina observationer har jag antecknat vad jag i efterhand börjat formulera som en variant av stoicism: i regleringen och disciplineringen finns en stoisk hållning som yttrar sig genom att skolarbetet sker koncentrerat, utan avbrott. Inga kroppsliga behov styr någons handlingar. Exempelvis trycks att behov av ömhet eller omtanke, behov av toalettbesök, mat samt sociala behov undan medan lektionerna pågår.

Den amerikanska filosofen Lawrence C. Becker (2017) separerar den antika Stoicismen – bestående av total självbehärskning – från den nutida genom att benämna den som ett egennamn, därav ett stort S. Medan de mer moderna formerna för stoiska drag under senare tid omskrivs med litet s. Jag skriver med litet s eftersom antiken inte berörs i avhandlingen, även om den klassiska stoicismen har en del drag gemensamma med det som framkommit under observationerna om förhållningssättet inför världen, samhällskunskapsämnet. I ett avsnitt av Sverige Radio P1:s program *Filosofiska Rummet* (Hahn, 2019) resonerar panelen om det s(S)toiska som ett passivt förhållningssätt inför exempelvis klimatkrisscenarion. Där presenteras idén om att det stoiska är ett sätt att förhålla sig som är förbihållet privilegierade, exempelvis oss i den rikare delen av världen: det är inte de som har det bäst som drabbas mest när små marginaler för överlevnad försvinner. Stoicism blir ett förhållningssätt som liknas vid ett ”aristokratiskt unnanande”. Det finns paralleller mellan detta och elitskolors samhällskunskap: Att ha råd med klimatångest och känna en klädsam skam över sina flygresor är något för den vars hem inte översvämmas av nästa flodvåg.

Becker (2017) har ett kapitel med rubriken "Following the facts" där han menar att Stoikernas ideal var att följa den ordning och de förutsättningarna som naturen ger. En samtida stoicism ser Becker som ett sätt att förhålla sig till det möjliga, det som är och att noga beskriva fakta snarare än att jaga efter ideal. Denna typ av stoicism, som gör samhällskunskapsämnet till behärskande av fakta, finns hos eleverna och läraren genom deras syn på ämnet. Under utbildningens gång förändras eleverna från känslofyllda fysiska kroppar som då och då begår små disciplinbrott, till något som liknar maskinella enheter. I en visserligen dramaturgiskt tillspetsad men ändå träffsäker artikel hävdas "Ivy League"-skolorna i USA förvandla sina elever till zombier (Deresiewicz, 2014). Det stoiska och zombie-identiteten är två olika sätt att formulera ett förhållningssätt av lydighet, disciplinering och regelstyrning. Arendts (2013 [1961-1963]) koncept om banal ondska utgör en brutal association som inte är särskilt rättvis mot de som observerats, men som ändå är svår att låta bli att göra när analysen av zombieartad stoicism dras till sin spets. Det finns drag av att "bara" lyda order i det som observerats, vilket blir extra viktigt att problematisera i ljuset av den fostran till prestigefulla elitpositioner som sker på skolan. Även Beauvoir (2018 [1947]) skriver om det stoiska som exempel på ett inautentiskt sätt att leva, bortom etiken om att framförallt välja såväl egen som andras frihet.

Jag tänker också att det finns en annan form av stoicism i ämnet samhällskunskap: den statsvetenskapliga, pliktskyldiga, noggrant objektiva aspekten av ämnet, ofta presenterad inom förvaltningsforskningen, bär på något av en stoisk disciplin(ering). Rothstein (2002) menar att förvaltningsforskningen representerar en deskriptiv statsvetenskap som undviker vad-frågan för att hellre sätta fokus på hur-frågan. Men Becker (2017) skriver att stoiska förhållningssätt inte undviker normativa frågor, däremot ska det normativa alltid utgå från det som är – fakta – innan det finns utrymme för det som önskas – det normativa vad:et. Förvaltningsforskningen skulle därmed kunna kallas för stoisk.

I övrigt finns inget i samhällskunskapen som göder alienation om vi lyssnar till Stephen J. Thorntons (2005) uppmaning om att sluta memorera fakta för att i stället fokusera på det som spelar roll utifrån lärarens urval med informerat elevinflytande. Sandahl (2015) varnar också för ett allt för stort fokus på avancerad komplexitet på ett sätt som får eleverna i samhällskunskapsämnet att känna maktlöshet. Powerful Knowledge (Young & Muller, 2014) är ytterligare ett begrepp som ökat i popularitet och som hävdar vikten av en underbyggd, faktabaserad grund för kunskap om samhället. Här sker en argumentation om att gå tillbaka till fasta fakta på ett sätt som också återspeglats i samtida utbildningspolitisk debatt. I en av de första studierna som gjorts av samhällskunskapsämnet i Sverige hävdas att något är fel i ämnets arbetsformer som kan förklara varför ämnet är så impopulärt (Bromsjö, 1965). Men frågan är om det inte kan vara stoffet och formen för kunskaperna som förklarar ämnets problem. Termin efter termin av statens styrelseformer i ändlösa presentationer av statsvetenskapliga modeller kanske inte är det stoff och den form som inspirerar eleverna mest? I det fall som studeras här verkar också vilka eleverna är sätta hinder i vägen för ett förhållningssätt till ämnet som

går bortom fakta och det stoiska: eleverna på Särskilda läroverket behöver utvärda faktainläringen för att få högsta betyg. Genom en stoisk hållning smälter alienationen in i eleverna på ett sätt som separerar dem från ämnets jämlikhets-ivrande ideologier. På så sätt skapas en distans inför värdegrunden i läroplanen och andra styrdokument som elevernas samhällskunskapslärare håller fram.

På elitskolan St Pauls' skolas eleverna in i att tänka de "stora tankarna", dra samband mellan olika kunskaper och komma med idéer på orsaker, och konsekvenser och utifrån det analysera kultur, litteratur, historien och samhället (Khan, 2011). I Kahn's studie kritiseras att eleverna på St Pauls' verkar sakna de mest grundläggande fakta-kunskaperna, men att de är skickliga när det gäller att prata som om de har grunderna på plats och utifrån det kan tänka "stora tankar". De har också självkänslan att göra detta. På den skola jag gjort observationer händer något annat. Särskilda läroverket har i stället en ödmjuk anspråkslöshet inför analyser. Det är en ängslig faktainhämtning som pågår, den uppmuntras av läraren från första lektionen. Beror detta på att det främst finns tjejer i den skolklass jag observerat? Eller beror det på att läraren inte är en klassisk elitskollärare? Läraren ger uttryck för att ha en medelklassstillhörighet, vilket kan ha gett en annan prägel på undervisningen än den undervisning Khan studerat.

De observationer jag gjort har likheter med Benjamins (2010) scouttjejer som visar en sorts osjälviskhet trots sina privilegierade positioner. Även i min studie finns en sorts ödmjuk elit, i alla fall så som den uttrycker sig under samhällskunskapslektionerna. Den kan jämföras med Bartholdssons (2008) "mjuka maktutövning", som hon menar består av en femininitet och medelklassighet som trots sin mildhet är kraftfullt – nästan symboliskt våldsamt – styrande. Det tål att fundera vidare på om detta skulle kunna vara den nya elit, olik den gamla aristokratiska eliten, vars existens avfärdas av Khan (2011). Khan skriver att denna feminint präglade ansträngda attityd med frånvaro av "ease" kan kategoriseras som icke-elit. På Särskilda läroverket sker en nedlåtande men ändå ambitiöst ursäktande elevrättning av läraren, exempelvis när en elev rättar lärarens felaktiga användning av ironi-begreppet som sarkasm. Liknande rättande mikro-handlingar har också utförts mot klasskamrater av de som kan mest, pluggat hårdast eller klarat examinationerna med högsta resultat. Det är inte någon cool avslappnad ease utan ett strävsamt – stoiskt uthålligt – ideal av hårt arbete och disciplinering som premieras och når högre i den samhällskunskapsklassrumshierarki som råder under observationsstudien. I stället för ease är det snarare ett stoiskt ideal som uppfylls. En stoicism som innebär att all fakta behärskas, alla perspektiv som läraren framhåller utifrån en grund om mänskliga rättigheter, solidaritet och jämställdhet kan redogöras för. Men dessa fakta och perspektiv separeras från den egna politiska identiteten och blir definitivt inte en del av elevernas politiska socialisation: den sker utanför skolan, utanför samhällskunskapsklassrummet.

Elit och alienation som stoicism

Fungerar det att resonera i termer av alienation när analysen vill ägnas åt en utbildningselit med höga studieprestationer som odlar föreställningar om att erhålla en framtida maktutövande position? Är alienation ett lämpligt begrepp att använda? Det finns balanser att hålla när det rör relationen mellan stoicism, nihilism, kroppsfrånvarande, disciplinerande, intellektuellt kalibrerande och ett skarpt, cyniskt sätt att se på världen som vittnar om en alienation i relation till andra.

Beauvoir skriver om stoikerna när hon exemplifierar sätt att undvika ett autentiskt liv, genom ett liv i ond tro:

Det var för att undvika detta dilemma [risken att misslyckas] som stoikerna predikade likgiltighet. [...] Om en dörr inte går att öppna, låt oss då acceptera att inte öppna den och, se, vi är fria. Men på detta sätt räddar man endast en abstrakt föreställning om frihet, medan man tömmer den på allt innehåll och all sanning. Människan är inte längre begränsad, eftersom den har upphävt sig själv. [...] Det finns människor som är så rädda för att misslyckas att de avhåller sig från att någonsin vilja något – men ingen skulle väl drömma om att uppfatta denna dystra passivitet som en frihetens triumf. (Beauvoir, 2018 [1947], s. 61f.)

Vid en första anblick skulle en uppfattning om att Särskilda läroverkets elever inte vill något verka närmast absurd: eleverna på denna skola har stora drömmar, vill mycket – vill ha allt. Men med Beauvoirs syn på frihet och fri vilja är det som sker på Särskilda läroverket inte någon manifestering av ett fritt val och fri vilja, utan snarare ett begränsat liv dirigerat av styrd och kontrollerad vilja. Beauvoir växte själv upp i en över-klassmiljö och skrev flera skönlitterära romaner om frigörelse från konventioner och ideal i ett borgerligt ordnat liv. Hon menade att sann frihet också innefattar andras frihet – utan andras frihet går det inte att själv bli fri. Det som eleverna vid Särskilda läroverket fostras till är att initialt bli styrda av läraren och ämnets krav och skolans normer, för att sedan själva förhoppningsvis hamna i en position med möjligheterna att styra andra, antingen som anställd ledare eller som ledare för ett eget företag. I ingen av dessa situationer skapas frihet för både den ene, första, och den andra. Båda dessa situationer förutsätter den enes frihet på den andres bekostnad, och, som sagt, då är inte heller den ene sant fri utifrån Beauvoirs frihetsbegrepp.

Hos Jaeggi (2014) omnämns alienation som en separation mellan relationen till sig själv som en del av andra och den gemensamma världen (det sociala). Liksom Beauvoir är hon kraftigt påverkad av sin läsning av Hegel. Att separera sig från det gemensamma och från andra beskriver Jaeggi som stoiska karaktärsdrag. Hon gör också beskrivningar av likgiltighet som en variant av maktutövning när hon utgår från ett exempel på en romanfigur som lever sitt liv som en utomstående, och ser på sitt liv ”As if through a wall of glass”. Här nedan återfinns hennes beskrivning av en variant av alienation genom stoicism. Detta utdrag visar hur det fungerar att resonera i termer av alienation

även när det rör personer i överordnade positioner – här sker alltså en diskussion om en alienation utan maktlöshet, precis som i det föregående teoretiska kapitlet:

It is in seeing that the world can become meaningless and that I can distance myself from it that I first experience that it is I myself who gives the world this meaning and who is actively involved, not merely passively wrapped up, in it. *In this respect indifference is not only an experience of powerlessness but also of power* [min kurs.]: the world is not significant in itself but only through me; things are not important themselves; instead, I make them so by identifying with them. This realization becomes an instance of alienation when one fails to conclude from it that one must *give* the world meaning oneself – that is, when indifference turns into a sense that it is impossible to be involved in the world as a being that actively shapes it. In other words, the world becomes mine when I (actively) appropriate it for myself.

Hence indifference, the possibility of distancing, and also, at times, the fading of the world, as Perlmann experiences it, can be understood as the obverse side of identificatory relations to the world. On the other hand, if indifference is total, it becomes an experience of alienation. Taking up my account of alienation as a relation of relationlessness, one can then argue that the separateness from the world that an attitude of indifference produces, or from which it arises, is illusory; even in indifference there is still a relation to the world – a defensive relation that has been shown to be deficient. (Jaeggi, 2014, s. 150)³¹

Relation av relationslöshet och ett synliggörande av den variant av relation som är skadad, svag eller skev, är alienationens innebörd hos Jaeggi. Även om det saknas ”andra” på det Särskilda läroverket så är de ändå närvarande i allra högsta grad genom sin frånvaro – att ”de andra” inte är där gör att de närvarandes särskildhet accentueras och förstärks. Som Jaeggi skriver så är även likgiltighet en relation, om än en defensiv sådan.

Jaeggi (2014) mejslar fram ett alienationsbegrepp som frigör sig från essentialismen i marxistisk alienationsteori. Hon menar att de föreställningar om människans sanna natur som finns hos både Marx och Rousseau är problematiska eftersom de säger saker om hur människan är och bör vara. Jaeggi ansluter sig i stället till ett poststrukturalistiskt tänkande med subjektet i fokus, enligt den ”subjektserkännande alienation” som togs upp i förra kapitlet. Med detta som fundament skriver hon fram maktaspekterna av likgiltigheten – eller privilegiet i att inte vara beroende av andra, som det formulerats tidigare i denna avhandling. Detta är ett privilegium som det Särskilda läroverket utlovar i sin marknadsföring att förstärka eftersom den berättar om hur endast de bästa eleverna tas emot för att under sin skolgång bli bättre än vad de redan är. I avhandlingen del II skildrades Särskilda läroverkets skolkultur. Att få befinna sig bland andra som kategoriseras som bäst lanseras som ett recept för framtida framgång, status, lycka och välfärd. Homogenitet framstår i marknadsföringen som en

förutsättning för studiero, engagemang i undervisning och höga studieresultat. En stabil vänlighet och strikt artighet är det utrymme för sinnesuttryck som alla på skolan ska upprätthålla såväl gentemot varandra som mot lärare och besökare.

När Jaeggi djupdyker i Hegels alienationsuppfattning går hon in på det stoiska förhållningssättet. Under arbetet med observationsstudien har jag sökt efter ord som beskriver elevernas tålmodiga uthärdande, deras stolta saklighet, deras ambitiösa fasader och den inre kamp mot distraktioner som anas vid några korta ögonblick men som effektivt pressas undan och döljs – framförallt för lärarens blickar. Elevernas raka ryggar, deras kontrollerade fysik och sätt att aldrig ge uttryck för någon typ av svaghet, vare sig fysiskt eller mentalt, har många paralleller till Jaeggis beskrivning av stoicism. Det är återigen den i blockcitatet ovan nämnda Perlmann som får exemplifiera några av stoikernas drag: han framstår som en främling för sig själv i vad Jaeggi kallar en sorts stoisk strategi – ett förhållningssätt som blir nödvändigt i en alierande tillvaro. Detta förhållningssätt karaktäriseras som en sorts defensiv frihet i Jaeggis Hegelläsning. Att dra sig tillbaka och vara likgiltig inför världen blir en sorts stoisk suveränitet, en flykt från verkligheten in i en individuell subjektivitet som observationsstudien i denna avhandling erbjuder levande exemplifieringar av:

On Hegel's account, a stoic is someone who seeks to attain "inner freedom" by becoming indifferent, by disengaging from the external world. In relation to the world, he cultivates, as Hegel puts it, "not a dull but a willed indifference". (Jaeggi, 2014, s. 146)

Stoicismen hos eleverna på Särskilda läroverket har blivit synliggjord i form av observerade mikrohandlingar i det empiriska kapitlet (se del II). Ett exempel är när eleven som inte fick sitt förväntade höga betyg under lugna och återhållsamma former plockade samman sina tillhörigheter och med plågad min lämnade klassrummet. Även det samtal med en skolpersonal med elevvårdande arbetsuppgifter då en elev uttrycker missnöje med sin prestation i en tävling, präglas av stoiskt bister återhållsamhet. I slutet av tredje ring, när elevernas omvända IRE-metodik observerats, återfinns också drag av stoicism. De rättande kommentarerna från eleverna görs utan humor, utan glädje eller belåtenhet, snarare med syrlig ton som markerar ett omvänt över- och underläge i undervisningen. Att eleverna i slutet av sin gymnasieutbildning i samhällskunskapsämnet markerar att de tagit över som de mest kunniga och de med rätten att rätta, blir ett uttryck för stoisk maktutövning, men på ett sätt som inte vare sig präglas av revanschglädje eller iver, snarare än av en avmätt belåtenhet och trött nedlåtenhet riktad mot läraren.

Jaeggis (2014) framställning av alienationsbegreppet har i många fall varit tillämpbar på empirin, men hennes alienationsteoretiska bygge lämnar några luckor som behöver fyllas. Jaeggi avslutar sitt omfattande verk om alienation med att i korthet resonera om det sociala: "relationships we are caught up in without being able to shape them are alienated" (s. 215). Detta skriver hon med en uppmaning om behovet av att vidare

studera hur institutioner påverkar människor. Denna avhandling tar vid där Jaeggi slutar och för vidare studiet av alienation till en av de mest omfattande institutionerna som människor befinner sig i under en stor och viktig del av livets början – utbildnings-systemet och skolan. Det i detta avhandlingsarbete som skiljer sig från Jaeggis arbete är att analysen inte görs med tyngdpunkt i individers positioner. Jaeggi menar att hon har gjort sina analyser utifrån subjektspositioner för att undvika en problematisk essentialism som hon menar att marxistisk alienationsteori utgår ifrån.³² I denna avhandling är det inte individuella fall eller enskilda individers alienerade eller icke-alienerade tillstånd som definieras, i stället förs diskussionen om alienation på en institutionell nivå där alienerande villkor redan råder, villkor som individerna måste finna sig i antingen via auto- eller självalienation eller båda i kombination. Individerna blir därmed inte enskilda personer som gör val utifrån egna avsikter, snarare förutsätts val utifrån elevernas positioner på denna skola, i detta klassrum.

Kommodifiering och individualisering

Är det något som observerats under den empiriska studien så är det kontroll, ordning, förutsägbarhet och organiserad struktur. Yuill (2011) skriver att kontroll saknas i alienerade situationer. En kritisk läsare kan därför fråga sig hur jag kan påstå att alienation är ett begrepp som korrekt beskriver det som framträtt i studien trots observationsunderlag med skildringar av vad som verkar präglas av total kontroll. Är inte eleverna på Särskilda läroverket mindre alienerade än andra elever eftersom de medvetet kalibrerar hur värdegrund och samhällskunskapsämnets mål kan separeras från rollen som elitelev? Är det inte så vi alla behöver göra för att kunna leva i det konkurrenssambälle vi alla befinner oss i? För min argumentation använder jag Aspelin och Perssons (2011) analys av en skolanpassad version av Fromms idealtyp ”Den affärsmässiga orienteringen”. Aspelin och Persson skriver fram en skolalienation där ”eleven förväntas hantera sig själv som en vara. Alienation innebär en upplevelse av att vara ett objekt för sig själv.” Såväl det egna jaget som andra människor hanteras ”som varor utbudna till försäljning på en personmarknad. Människan blir en säljande personlighet” (s. 142). De skriver vidare att detta utgör

en tvåfaldig personmarknad: å ena sidan en formell, akademisk sådan, där det gäller att framställa sig själv som en högpresterande elev. Å andra sidan en informell, social marknad, där det gäller att framställa sig själv som ett visst slags (populär) personlighet. (Aspelin & Persson, 2011, s. 142)

Fromms affärsmässiga orientering, enligt Aspelin och Persson, blir relevant i ljuset av empirins beskrivning av skolans marknadsföring och bild utåt samt skolans förhållningssätt till näringslivsmentorer och rekommendationsbrevet. Att framställs sig

själva som varor är just vad Särskilda läroverkets elever lär sig, speciellt under träffarna med mentorer från näringslivet.

Även med Marx mindre socialpsykologiskt präglade analysapparater kan alienerande mekanismer synliggöras i skolan, menar Aspelin och Persson:

Alienation uppstår i förhållande till skolans institutionella ramar och har att göra med att eleverna saknar inblick i skolsystemet, inflytande över produktionsprocessen samt erfar skolarbetet som påtvingat. De konstituerar ting som de inte kan relatera till, produkter som påstås vara till samhällelig nytta på sikt, men som saknar omedelbart värde. Att produktionen och produkterna förtingligas leder i förlängningen till att eleverna också förhåller sig till sina kamrater och lärare såväl som till sig själva som om de vore ting. (Aspelin & Persson, 2011, s. 140f.)

Att motverka alienation är skolans uppdrag om vi läser läroplanens värdegrund och dess principer om demokrati, inflytande och medbestämmande bokstavigt. Eleverna ska vilja påverka och vara aktiva i samhället och de ska även utveckla solidaritet. Även samhällskunskapsämnetets läroplansskrivelser – som omfattar kunskaper i, om samt genom demokrati – har anti-alienerande ambitioner. I Aspelin och Perssons resonemang ovan verkar dessa policytexters anvisningar inte kunna rå på den institutionella kraft som finns bakom skolan som system. Skolan som produktionsapparat och förtingligande av elever och klasskamrater, samt lärare, följer andra ordningar än läroplanens anvisningar. Dessa andra ordningar verkar extra kraftfulla på Särskilda läroverket där affärsmässighet, eller ”näringslivsorientering”, som de hellre talar om i sin marknadsföring, står högst på agendan. En Fromm-inspirerad ”affärsmässig orientering” och att förhålla sig till sin skolomgivning som om allt vore ting, accentueras uttryckligen på den observerade skolan: vad eleverna lär sig är det som kommer på provet, läraren blir nergjord som en mindre statusfylld enhet i ett system som eleverna redan fått det de behöver ifrån. Elevernas perfekt ordnade frisyrier, att aldrig svara fel på en fråga eller att aldrig bryta av mot det konforma trycket, är ytterligare observerade aspekter av hur den sociala tillvaron förtingligats, omformats till en vara.

Allt har blivit till varor – kommodifierats. Inte minst eleverna själva. För att bli till en separat, högt värderad vara, är det av högsta vikt att kunna särskiljas från andra. Det får inte finnas en oskiljaktig gemenskap om en enskild vara ska ha högre värde. Därför har individualiseringen och en asocial vändning varit nödvändig under utbildningen: detta är en viktig del av elitskolelevens utveckling. En individualisering som också har en del gemensamt med det stoiska som tidigare berörts. Denna asociala vändning sker genom de mekanismer som en initial autoalienation sätter igång och som tas över av en medveten, avsiktlig självalienation. Självalienationen blir elevernas verktyg för ytterligare distansering och därmed ökat värde som vara. Både Jaeggis (2014) och Aspelin och Perssons (2011) alienationsbegrepp, som en brist på samvaro och separation av det som bör höra samman, aktualiseras. Dessutom kommer Hochschilds (2012) postmarxistiska kommodifiering av känslor in som perspektiv för att förstå upprätt-

hållandet av elevernas elitevroller. I nästa avsnitt fördjupas just relationen mellan det sociala och samhällskunskapsämnet.

Det sociala och samhällskunskapsämnet

I detta kapitel har jag beskrivit Jaeggis (2014) perspektiv på det sociala i relation till alienationsbegreppet. I samhällskunskapen är det sociala centralt för ämnet. Undervisning i, om och genom samhällskunskap förutsätter frånvaro av alienation om vi läser styrdokumentet bokstavligen: eleverna ska vilja påverka sitt samhälle och bli till aktiva medborgare i en solidarisk strävan efter jämlikhet. Det finns ett tvång till social tillvändhet, en omsorg om andra, för att förstå ämnet och arbeta i samstämmighet med värdegrunden. Att vara alienerad är att befinna sig långt ifrån det socialt tillvända som ämnet och värdegrunden kräver. Men beroende av vem eleven är och vilken politisk socialisation som eleven varit en del av, kan det i stället behövas distans och avståndstagande samt separation för att förstå, analysera och visa sina kunskaper om samhället. På så sätt blir ett alienerat tillstånd möjligt, till och med nödvändigt, för de högpresterande eliteleverna vid Särskilda läroverket under deras stoiska, självalienerande arbete med samhällskunskapsämnet.

Den alienation som uppkommer hos dessa elever skapar ett motstånd som tvingar dem till ett aktivt hanterande av ämnet. Den hanteringen blir till ett engagemang som behövs för att hantera skillnaden mellan vilka eleverna *är* och vad de *lärt sig om*. Detta leder vidare till höga studieresultat – eller skapar i vilket fall inga hinder för att eleverna ska bibehålla sina höga betyg. Hanteringen av ämnet under motstånd kanske till och med ger en analytisk kraft som leder till de höga studieresultaten? I kunskapskraven är det analys och reflektion som leder till de högre betygen, det är inte en hängiven politisk övertygelse om ett solidariskt välfärdssamhälle som betygssätts. Det senare krävs enligt värdegrunden i läroplanen, men inte enligt kunskapskraven för högre betyg. Analys beskrivs ibland som sönderdelande och destruktivt till sin karaktär. Att dela sönder och plocka isär blir på många sätt enklare för Särskilda läroverkets elever eftersom de redan har en skepsis inför ämnets politiska tendenser: de behöver inte utmanas med att plocka sönder något inom ämnet som de brinner för eller gjort till sin övertygelse.

Det finns vissa likheter mellan detta resonemang om elevernas separation från värdegrundens budskap och resultaten presenterade i Silvia Edlings (2009) avhandling. I den visas hur de framgångsrika eleverna distanserar sig och behandlar sina skolkamrater i nöd illa (orsakar social skada/socialt våld). Detta trots att de framgångsrika eleverna säger sig vilja behandla människor i utsatthet väl när de hamnat i statusfyllda positioner som advokater eller läkare. Elevernas etiska självförståelse i Edlings studie består av att de i framtiden kommer att göra gott och därför inte behöver ta ett etiskt ansvar för vad de gör i nuet. Denna studie och studien i Edlings avhandling skiljer sig åt eftersom de elever som ingår i denna avhandling inte utsatt någon annan för något observerbart negativt, om de gjort någon annan något illa så har det åtminstone inte observerats. Å

andra sidan har de heller inte uttryckt något intresse för att i framtiden vilja hjälpa utsatta. Elever som visar tecken på utsatthet saknas på Särskilda läroverket. Vad som hade skett om tecken på studiekamraters utsatthet visats är därför ovisst. Det enda av denna karaktär som har observerats är några få tillfällen av osäkerhet och otrygghet som läraren visat genom att han visat en lucka av okunskap eller dragit ett skämt som inte uppskattas. Då har elevernas respons snarare varit en artig ignorans än några öppna kränkningar.

Att betrakta alienation och samhällskunskap som motsatser är en förståelse som utgår från en annan elev än en elitskoleelev. Att vara i det som görs, att vara det som lärs ut och som ska praktiseras inom skolväsendet, bygger på en uppfattning att eleven antas vara maktlös och likt ett politiskt blankt blad. Villkoren för aktivt handlande inom ämnets ramar är inte sätta utifrån villkoret att eleven uppfattar sig själv som mer betydelsefull, med tillgång till mer utrymme för maktutövning än läraren. Åtminstone utanför skolans väggar. När det finns en politisk identitet etablerad hos eleven som går på tvärs mot de politiska tendenserna i styrdokumentet, blir ämnet alienerande i sin utformning. Ämnet har som ambition – både i styrdokumentet och i hur ämnet görs av läraren i studien – att vara ett medel för att motverka alienation och skapa en sorts frigörelse. Idén bakom begreppet ”powerful knowledge” (Young & Muller, 2014) har drag av samhällskunskapsämnet visioner för eleverna. Men alienation av olika grad kan – draget till sin spets – ses som en förutsättning för en existens i ett samhälle, efter-som samhället är något som finns utanför en själv, ett sorts ”ting”. Alienation verkar också kunna fungera bli till ett kraftfullt analytiskt verktyg när eleverna ska visa hur de förstår samhället. Att plocka isär ett ämne för analys är enklare för den som inte har några bindningar till ämnets idealism. Därför blir alienation ett kraftfullt verktyg när eleverna gör den delen av samhällskunskapsämnet som betygssätts.

När det som eleverna är – strategiska, disciplinerade, målinriktat kalibrerande och rationella – så tydligt väcker negativ kritik, så är det inte särskilt förvånande att en socialt alienerande tillvaro blir konsekvensen. Denna negativa kritik av eleverna grundas i ämnets syftesformuleringar, uttrycks av lärarens och hans omformning av läroplan till undervisningsinnehåll; samt uttrycks av arbetsledaren i hans syn på elevernas värderingar och identiteter. Hur skulle en icke-alienerad tillvaro kunna vara möjlig på en skola när elevernas uttryckta elevroller väcker så negativt kritiska reaktioner hos skolpersonalen?

Det som verkar vara önskvärt är en lagom elit som presterar bäst och förväntas sikta högst, men som ändå har en artig kylig anspråkslöshet som inte provocerar. Dessa ramar skapar en komplex mall som är oerhört svår att passa in i. När det eleverna *är* på samma gång uppmuntras och förutsätts, kritiserar och väcker avsmak, inom skolan så uppstår motstånd och asociala relationer i klassrummet. Dessa villkor är i sin tur alienerande, eleverna behöver därför själva alienera sig för att fungera – kunna vara – på skolan. Det sker en parallell auto-alienation och självalienation när såväl elever som deras omgivning uttrycker negativa icke-associationer, ett anti-relationellt icke erkännande, till både andra och varandra.

Skiljelinjerna som dras mellan vi, vårt, mitt och andras är fundamentala för en individs, eller en grupp individers, relation till samhällskunskapsämnet eftersom samhällskunskapen är kunskapen om det gemensamma. Ämnet har det sociala med samhällsbygget, -kontraktet och -systemet i sin kärna. En kvardröjande tanke efter förra kapitlets teoretiska djupdyk i alienationsbegreppets varianter är att en aktiv handling av gemensamt konstruerande av ett samhälle (ett görande) avbryts på grund av separationen mellan det gemensamma och det egna. Avskärmandet från det sociala sammanhang av solidaritet som bygger upp en gemensam samhällsbild får en skiljelinje att dras upp. En internaliserad och aktivt medvetet vald (själv-)alienation med syfte att skapa mellanrum mellan individen och det sociala, för att hellre premiera ett fokus på det individuella, bildar en individualistisk massa av konkurrerande elitelever på Särskilda läroverket. Att vara separerad från något som en hör samman med är alienation, enligt Jaeggi (2014). Eftersom samhället är något som består av sina innevånare och studiet av samhället därmed borde vara studiet av en själv, blir det som sker i samhällskunskapsklassrummet till en alienerande aktivitet för eleverna i det observerade klassrummet.

Olika ansikten

I den empiriska redogörelsen som del II innehåller finns ett utdrag som skildrar en lektion om maktodelningsprincipen. Jag noterar då hur de ambitiösa och intresserade eleverna snabbt ger imponerande svar på svåra frågor som läraren ställer under sin föreläsning. Jag märker också att eleverna lyssnar aktivt och engagerat under en föreläsning som jag själv tycker känns svårt att hänga med i. Både min trötthet och en smärta i ryggen gör att jag reser mig upp för att fortsätta observationerna. Då får jag plötsligt en överblick som jag inte haft tidigare. Jag ser rakt in i datorskärmarna som de flesta eleverna har framför sig. Trots att över en tredjedel av eleverna varit aktiva i handuppräckning, trots att alla utom tre i klassen sitter aktivt framåtlutade, nickar, håller ögonkontakt med läraren och skrattar till på de ställen där han skämtar – och därigenom markerar aktivt lyssnande – så är i princip alla elevers skärmar som jag får syn på fyllda av snabbt förbiflimrande sociala medier, modebloggar, webshoppar och olika typer av bildflöden.

En observation snarlik denna skulle kunna ha gjorts i vilket klassrum som helst. Vad är egentligen speciellt här? Jo, det speciella är att skolan jag observerat har elever som presterar toppresultat under sina studier. De bibehåller höga studieresultat genom sin skolgång och går sedan vidare till delar av samhället där de fortsätter med prestationer som kräver hög prestation, disciplin, talang och uthållighet. Förväntningarna på observationerna var inte att det som sker inom klassrummet här ska ta sig samma former som observationerna i andra skolor. Skillnaden här är att eleverna har stora likheter med andra elever, men de upprätthåller en fasad och kommunicerar bilden av ideal-eleven inför lärarens (ytliga) blick. I del II, där denna empiri återges i sin helhet, skildras

hur läraren erkänner en medvetenhet om vad som finns på elevernas skärmar. Lärarens djupare blick genomskådar det som sker. Men undervisningens teater fortgår ändå som ett slags upprätthållande av ett elit-sken som aldrig får minska i styrka genom att någon påtalar att det som pågår inte håller den högsta, mest ambitiösa och engagerade utbildningsnivån. Khans (2011) beskrivning av elitskolors luftsloftsbygge återspeglas även i denna avhandlingens empiri.

Den separation av vad eleverna gör, av hur de framställer sig inför läraren och inför sina klasskamrater, visar vilket typ av spänningsfält eleverna befinner sig i; även i en så skenbart kontrollerad situation som under en lärarledd lektion med pågående genomgång och aktivt deltagande från eleverna. Till och med de elever som är aktiva, som kommunicerar med läraren och svarar kunnigt på de frågor som ställs under genomgången, ägnar sig åt att bläddra fram vilken typ av klocka eller klänning de ska köpa. Parallellt med lärande om maktodelningsprincipen i den svenska statsapparaten ägnar eleverna sig åt undersökningar inför stundande konsumtion. Parallellt med att de iscensätter bilden av sig själva som aktiva, engagerade, ivriga att lära och visa sina kunskaper, ägnar de sig åt att vara åskådare och konsumtionsplanerare.

I dessa handlingar finns ett medvetet förhållningssätt, en avsiktlig strategi. Skenet av lärande upprätthålls inför (och mellan) läraren och klasskamraterna. Samtidigt sker ett främmandegörande, en separation mellan görande, lärande och handlande. Det finns ett sätt att synas och ett sätt att göra; ett sätt att agera och ett sätt att tänka. Framförallt finns det flera olika scener som eleverna spelar olika roller på samtidigt.

Eleverna har flera olika ansikten i sitt framträdande, i sitt agerande i strävan efter status på olika scener samtidigt: konsumtionen av en snygg klocka, signaleringen av kunskaper, bilden av att vara en lärande aktiv elitelevnhet simultan med flykten från den fysiska platsen eleven befinner sig på trots faktisk närvaro och faktiskt agerande, är ett agerande som är alienerat. Samtidigt verkar alla aktörer på denna (a-)sociala spelplan ha en medvetenhet om varandras strategiska drag: läraren vet att eleverna har delad uppmärksamhet, eleverna vet förmodligen att läraren genomskådar dem, trots det pågår skådespelet. Teorier om autenticitet och medvetenhet, "ond tro" om vi använder Sartres (1992 [1943]) begrepp, blir relevanta för dessa praktiker. Frågan är vad detta agerande gör med eleverna, deras lärande och hur läraren skulle kunna arbeta för att bryta cirkeln.

Självbilden på skolan och hos skolans elever samt i den observerade klassens arbetet med samhällskunskapsämnet, är att de är mer ambitiösa, mer hängivna, skarpare och mer koncentrerade än elever på andra skolor. I marknadsföringen förs det fram tydligt att skolan är en plats för koncentrerat hårt skolarbete och att det är denna form av skol-deltagande som förväntas på skolan. Det betonas att ingen behöver skämmas för att vara en plugghäst, det är en norm på skolan att eleverna satsar på sin utbildning. De som inte lever upp till dessa ideal får reprimander och reglerar sig, eller så lämnar de skolan. Men efter en närmre granskning av observationsmaterialet blir det synligt att denna elevbild stämmer på ytan, den stämmer om vi ser på betyg, provresultat och kvaliteten i examinerande uppgifter, men den stämmer inte efter en närmare observa-

tion av elevernas faktiska handlingar under lektionerna. Det som borde hänga samman – bilden av eleverna och vilken typ av skola de går på – är separerat och Jaeggis (2014) enkla formulering av alienation som separation av sådant som borde hänga samman, får ett praktiskt konkret empiriskt exempel genom flera av klassrumspraktikerna. Detta är dessutom ett stöd för den alienation med kontroll, utan maktlöshet, som utarbetats i denna avhandlingsdel.

De didaktiska implikationerna som dessa förhållanden har blir viktiga för nästa avhandlingsdel. Där återfinns resonemang om avhandlingens forskningsfrågor, reflektioner om studiens syfte och huruvida det är uppfyllt eller behöver revideras inför fortsatta projekt som undersöker samhällskunskapsämnets villkor, förutsättningar och möjligheter på elitskolor som Särskilda läroverket.

DEL IV: FRÅNVÄNDANDETS DIDAKTIK

I denna del presenteras avhandlingens forskningsbidrag. Syfte och forskningsfrågor behandlas, problematiseras och leds mot en diskussion bortom de inledande avhandlingsidéerna. En alienation utan maktlöshet sätts i perspektiv till det observerade maktutövandet inom samhällskunskapsämnet på elitskolan Särskilda läroverket. Forskning om samhällskunskapsämnets demokratifostrande uppdrag, samt skolmyndigheternas rekommendationer och anvisningar, argumenterar för ett pluralistiskt klassrum där olika åsikter och erfarenheter möts. På Särskilda läroverket har observationer gjorts av ett klassrum utan pluralism, vilket har konsekvenser för skolans undervisning i samhällskunskap: samhällskunskapslärares auktoritära ledarstil motiveras, på ett motsägelsefullt sätt, med demokratifrämjande – maktfördelande – ambitioner. En komplex maktodynamik mellan läraren och eleverna spelas upp under observationerna. Den etnografi som gjorts mellan elitskoleforskning och samhällskunskapsdidaktisk forskning har blottlagt en ”frånvändandets dialektiska didaktik” – en samhällskunskapsdidaktik för en alienerad elit.



FORSKNINGSBIDRAGET

I detta kapitel beskrivs avhandlingens forskningsbidrag. Innehållet i den tjocka etnografen, avhandlingens empiriska material, är ett av avhandlingens huvudbidrag till forskningen. I empirin finns bidrag till ny kunskap om en skolpraktik som sällan beforskats. Det analytiska arbetet med alienationsbegreppen, i perspektiv till tidigare forskning om elitskolor och samhällskunskapsämnets didaktik, utgör det andra huvudbidraget. Avhandlingen har resulterat i ny kunskap om elitskolors didaktik utifrån en teoretisk begreppsutveckling av hur en alienation utan maktlöshet kan användas för att förstå det som sker under arbetet med samhällskunskapsämnet på en elitskola.

Jag har skrivit en avhandling om Särskilda läroverket. Skolan är mycket segregerad, liksom många andra svenska skolor: inom vårt samtida skollandskap finns stora skillnader mellan skolor, ett landskap som består både av elitskolor med hög status och av icke-elitskolor med låg status. Skillnaderna är stora mellan landsorter och storstadsregioner eftersom möjligheterna att välja främst finns i delar av landet med högre befolkningstäthet. För skolor med vinstintresse lönar det sig inte att etablera sig i glesbygd (Fjellman, 2019). Särskilda läroverket är en skola för elitelever som skiljer sig från andra skolor, genom att eleverna har mycket höga betyg. Skolkulturen som uttrycks förmedlar ett budskap om att elevernas föräldrars inkomst är hög och utbildning omfattande. Både elevernas kläder, stil, smak och familjernas semestervanor samt idrottsintressen signalerar övre medelklass samt överklass. Även om det finns några undantag – alla på skolan är inte rika och har inte välutbildade föräldrar – så signalerar klädstil, sätt att tala och inställningen till skolan samt inställningen inför den egna framtiden en tillhörighet till samhällets övre socioekonomiska skikt. Den konformitet som gruppen präglas av karaktäriseras av att eleverna delar samma studievana och socioekonomiskt privilegierade bakgrund, även om så inte nödvändigtvis är fallet för varje enskild elev. De som har andra bakgrunder och erfarenheter döljer effektivt de synliga uttryck som hade kunnat skilja dem från mängden: åtminstone utifrån den position av införstådd främling som jag varit under observationerna. I observationsmaterialet finns underlag som antyder att de som vågar bryta mot konformiteten tvärtom verkar vara de med högst status; de med lägre status är inte lätta att urskilja eftersom de inte begår några brott mot majoritetens uttryck för stil, smak och tycke.

Skolor som Särskilda läroverket är en förekommande del av det rådande utbildnings-systemet, inom och utom landets gränser. Det som sker på denna skola sker även på andra skolor, även om den studerade skolan representerar en ytterlighet. Alla som arbetar i skolan behöver veta vilka förutsättningar och utmaningar – vilken didaktik – ett arbete utifrån värdegrunden erbjuder inom en elitskolekontext. Samhällskunskaps-lärare har ett extra stort behov av denna studies resultat eftersom villkoren för att bedriva en undervisning om ämnet, med en aktualiserad värdegrund, skiljer sig från villkoren på icke-elitskolor. En beskrivning av dessa utmanande villkor saknas inom den tidigare forskningen om undervisning i samhällskunskapsämnet, medborgarskap och demokratifostran eftersom fokus ofta läggs på emanciperande arbete för utsatta och så kallat "svaga" elever med erfarenheter av skolmisslyckanden. Ett bidrag som av-handlingen gör är att börja fylla ut denna obeforskade lucka, även om mer forskning behövs för att täcka igen luckan.

Ett sätt att stämpla skolans elever är att påstå att skolan fostrar moderater. Skolvalets resultat och den observerade familjära medlemsrekryteringen i anslutning till skolan vittnar om att det inte är en helt orättvis stämpel. Detta är inte något som skiljer Särskilda läroverket från andra högstatusmiljöer utan är en stämpel som också ofta sätts på andra elitskolor, exempelvis de som fått status som riksinternat (Hellström, 2013). Men eleverna är inte bara moderater, och jag tvekar inför att kategorisera dem som politiskt medvetet inriktade trots denna partipolitiska särprägel. Skolkulturen är också näringslivsinriktad och förmedlar signaler om att det är viktigt att sträva efter ekonomisk status och positioner av ledarskap. Eleverna förväntas bli chefer och visa upp ett examensbevis bestående av toppbetyg efter avslutad skolgång. Eleverna får vitsord i form av ett rekommendationsbrev när de tar sin examen, ett brev som öppnar dörrar för vidare utbildningar och praktiktjänster. Detta är extra viktigt för tillträde till elitutbildningar och prestigefulla praktikplatser utanför Sveriges gränser. Inom den internationella elitskoleforskningen skildras hur viktiga denna typ av rekommendationsbrev är för att exempelvis bli antagen till "Ivy League"-universitet.

Under mars 2019 blir det en världsnöhet att flera kända skådespelare betalat stora summor till förfalskare för att lura flera amerikanska elitskolor anta deras. Barnen blir antagna med hjälp av förfalskade intyg om idrottsprestationer. Intygen gör att eleverna blir antagna inom en särskild idrottskvot (Kleen, 2019). En diskussion om de informella och ojämlika antagningsrutinerna till elitskolor blir följden i den offentliga debatten. Men debatten har hittills inte kritiserat att rekommendationsbrev och betyg kan vara lika orättvisa och styrda av socioekonomiskt kapital som direkta mutor. Det finns fortfarande en acceptans för de som har möjlighet att finansiera exempelvis en ny skolbyggnad och därigenom reservera en plats för barnen på elitskolorna, på samma sätt som flera av eleverna på den amerikanska elitskolan St. Pauls fått sina utbildnings-platser (Khan, 2011). Även de svenska riksinternaten tillåter detta (Hellström, 2013). Ett hävdande av meritokratiska värderingar används som argument för att döma de som mutat elituniversiteten, men att meritokratin i sig har problematiska funktioner som reproducerar ojämlikhet diskuteras enbart utanför den offentliga debatten i de stora

dagstidningarna, exempelvis nyligen av Littler (2018, se kapitlet om kritisk merito-kрати i kapitlet om elitskoleforskning i del III för ytterligare fördjupning).

I förväntningarna på eleverna vilar det mängder av flerbottnade krav. Å ena sidan är skoltillvaron en sorts lyckodröm som eleverna förväntas vara tacksamma över att få befinna sig i. De går på vad som betraktas som en perfekt skola och lever upp till en norm om den lyckade eleven med lysande framtidsutsikter. Å andra sidan pulserar en begränsande, pressande, tvingande och konservativ ådra genom Särskilda läroverket; en ådra som begränsar möjligheterna för eleverna att själva välja sina liv. De som befinner sig på denna skola är redan inriktade mot vad de ska bli. Detta gäller även inom samhällskunskapsämnet trots att det enligt ämnesbeskrivningen ska vidga perspektiv, visa olika möjligheter och erbjuda ett utrymme för eleverna att utforska och prova just sina intressen, hitta engagemang samt utveckla sina egna värderingar utifrån kunskaper i ämnet.

Eleverna som observerats är inte i tillblivelse på det sätt som ofta förutsätts inom utbildningsvetenskapen. Subjektifiering, en av utbildningsfilosofen Biestas (2011) tre utbildningsfunktioner, sker inte på skolan. Eleverna är redan färdiga men ska genom utbildningen få ut en kvittens (ett slutbetyg) på det de redan är, och på sätt och vis få tillgång till kvittot på det som de alltid har varit. Biestas kvalificeringsdimension, nästa utbildningsfunktion utöver subjektifiering, uppnås i form av ett slutbetyg och ett rekommendationsbrev. Men även kvalificeringsdimensionen saknas om vi med kvalificering syftar på de kunskaper som slutbetygen förväntas motsvara, eftersom eleverna främst får sina befintliga kunskaper bekräftade och bedömda snarare än att de lär sig nya aspekter av samhället. Den sista dimensionen av Biestas utbildningsdimensioner är socialisering. Och det är kanske mest av allt denna dimension som bromsas på Särskilda läroverket. På denna skola, inom samhällskunskapsämnet, sker i stället för en socialisering in i samhället en socialisering i en elitevroll som förbereder eleverna för positioner med hög status och möjligheter till maktutövning. Socialiseringen in i en bredare del av samhället sker inte, det är en sorterande socialisering anpassad efter hur elitstatus kan uttryckas, förstärkas och därmed reproduceras som sker. Biesta bygger socialiseringskategorin på Arends (2006 [1961]) princip om att skolan har till uppgift att vända barnet från det egna, intima och privata till det offentliga, politiska: världen. Ett tillvändande till världen är något som inte sker på skolan, snarare är det ett frånvändande och en separerande distansering som sker.

I formuleringarna i avhandlingens inledande del resonerade jag utifrån en uppfattning av makt som innebär att de som presterar högt under sina studier, de som befinner sig inom en statusfylld utbildning med goda framtidsutsikter, borde ha ett ansvar för att bidra till jämlikhet och motverka ojämlikhet. Jag tänkte då att just dessa elever har en gyllene möjlighet att förändra villkoren för samhällets orättvisor, om bara viljan fanns. Min bild av elitskoleelever, grundad i tidigare forskning, utgick från att just dessa elever skulle ha större frihet och fler möjligheter att välja än vad underordnade elever långt ifrån elitpositioner har. Men under arbetets gång har det blivit allt svårare att navigera mellan hur egna privilegier, egen överordning och hierarkier hänger

samman med reproduktionen av ojämlika samhällsmönster i förhållande till upplevelser av egen frihet. De med möjligheter till maktutövning verkar knappast vara friare än andra män-niskor, även om de kanske har mer inflytande och befinner sig i betydelsefulla positioner så blir möjligheterna till samhällsförändring inte särskilt stora när ofria villkor råder.

Utbildningssociologen Diane Reays (2006) metafor om att ojämlikhet i skolan betar sig som en envis zombie som hemsöker klassrumsverksamheten, är träffande även för hanteringen av frågan om ansvar för ojämlikhet. Frågan om makt och maktutövning samt styrningens mekanismer är angelägen att tänka vidare om, och kommer att präglade diskussionen efter den initiala hanteringen av syfte och frågeställningar som tar sin början under nedanstående rubrik. Det verkar inte vara så enkelt som att vissa har och andra är utan makt. Makt och egna privilegier är lurigare att sätta i perspektiv till varandra än så. I del I citerades Pease (2010) när han resonerar om att privilegierade reproducerar ojämlika ordningar. Frågan är om det inte är så att det är ordningen eller institutionerna – såsom elitskolor – som reproducerar de privilegierade, vilka i sin tur blir till kugghjul i ojämlikhetens maskineri?

Syfte och forskningsfrågor

Under denna rubrik ges inledningsvis ett förhållandevis brutalt, rakt och något förenklat svar på studiens forskningsfrågor, utöver det som redan beskrivits ovan. Här kommenteras också syftesformuleringen. Längre fram i texten sker en problematisering och utveckling av de svar som formuleras nedan.

Studien har haft ett huvudsakligt syfte som bestått av att ge ett bidrag till en utbildningsvetenskaplig, samhällskunskapsdidaktiskt inriktad, forskning genom en undersökning av den särskilda kritiska komplexitet som uppstår i klassrumsarbete med elitelever. Avhandlingen har dessutom syftat till att ge ett bidrag till forskningen om elitskolor. Avhandlingen synliggör och problematiserar spänningar som uppstår under arbetet med samhällskunskapsämnets stoff och läroplanens värdegrund på en elitskola. När eleverna redan är färdiga, när de redan kan det mesta och ser sig som – och av skolans kultur utsetts till – eliter, så blir värdegrunden och samhällskunskapsämnet komplexa att arbeta med på de sätt som skolmyndigheterna rekommenderar.

Första forskningsfrågan löd: ”Hur ser samhällskunskapsundervisningen ut inom en svensk elitgymnasieutbildning?” Denna forskningsfråga har drivit avhandlingens observationsstudie. I del II skildras observationerna av hur läraren föreläser och eleverna antecknar. Där visas hur läraren ställer frågor med färdiga svar (IRE-kommunikation) och hur eleverna – successivt under utbildningens gång – fostras in i att räkna ut rätt svar och att förmedla svaren på rätt sätt. Del II synliggör också hur ordningen under lektionerna följer ett noggrant tidsschema där tiden planerad för lektionerna registreras och förvaltas omsorgsfullt minut för minut. Lektionerna består av att läraren talar och eleverna lyssnar. Utrymmet för elevinflytande är minimalt och interaktionen mellan

elever och lärare är sparsmakad. Under de första månaderna av elevernas utbildning på skolan är det läraren som håller i de rätta svaren, men när eleverna skolats in i sin samhällskunskapsutbildning förekommer det att eleverna rättar läraren i vad jag tolkat som en sorts revansch. Detta har jag omnämnt som omvänd IRE-kommunikation tidigare i avhandlingen.

Samhällskunskapsämnet baseras på fakta och har en värdegrund som på ett överraskande sätt driver en förhållandevis radikal feminism. Ett exempel på detta är att en bok som Solanas (2010 [1967]) *SCUM-manifest* används i samhällskunskapsundervisningen. Välfärdsstaten förs också fram som ett självklart ideal för samhällets organisation, under arbetet med moment om statsskick. När elevernas värderingar uttrycks under muntliga examinationer i grupp kommer det däremot fram en annan, mer konservativt politiskt färgad, retorik. Det sker uttryck för motmakt från eleverna i perspektiv till läraren, exempelvis genom att konservativa samt marknadsliberala – sällan socialliberala – tolkningar görs av klassisk politisk skönlitteratur som *Kallocain* av Boye (2018 [1940]) och *Djurens gård* av Orwell (2010). Under observationerna drev denna kraftfulla motmakt till lärarens och skolans socialliberala norm fram utbrott av frustration från en elev som inte delade sina klasskamraters moderata partisympatier. Utbrottet formulerades återhållsamt med orden ”det är inte så lätt när alla är moderater”. Eleven har innan utbrottet gjort upprepade försök att lägga fram sina tankar om rimligheten med en välfärdsstat som via skattepolitiken omfördelar resurser mellan medborgare. Hennes försök att argumentera för att skapa utjämnad välfärd genom att flytta pengar från de med mer tillgångar till de med mindre, är i linje med lärarens synsätt men lyckats trots denna allians inte få utrymme under diskussionen. Utbrottet sker under frustration över brist på gehör för sitt synsätt, i perspektiv till att hennes betyg kanske skulle bli lidande för att hon inte delar de andras åsikter.

Samhällskunskapsämnet som elitutbildningen vid Särskilda läroverket erbjuder har en teoretisk prägel och glider ofta samman med historieämnet; fakta om årtal och exakta skeenden ges hög status i klassrumsdiskursen. Elevernas egna åsikter, deras erfarenheter, liv och känslor ges mycket liten plats i samhällskunskapsämnet. Ämnet tar upp stoff som sociala frågor, förtryck och fattigdom, men det sker inte någon gång under de observerade lektionerna att dessa frågor förs nära eleverna och sätts i relation till vilka eleverna är eller vilka erfarenheter de har. Snarare är detta ett stoff som förut-sätts vara främmande för eleverna eftersom samhällsproblem hanteras som något som drabbar någon annan, på en avlägsen plats.

Samhällskunskapsämnet brukar ha fokus på ”samhällsfrågor” (Morén, 2017), men observationerna av ämnet på Särskilda läroverket har snarare haft inriktning mot samhällsproblem (krig, konflikter, makt, förtryck) än -frågor, vilket kan förklara de andrefieringseffekter som beskrivs ovan. Det finns ytterligare aspekter av hur undervisningen i samhällskunskap ser ut, som fångas in genom den andra forskningsfrågan: ”Vilka förhållningssätt finns hos elitgymnasieeleverna inför läroplanens värdegrund, så som den kommer till uttryck genom undervisningen i samhällskunskapsämnet?” Här kan svaret inte grundas i observationer av elevernas ageranden eftersom lärarens sätt att

arbete med samhällsämnet värdegrund har bestått av att framställa den som en absolut, kompromisslös sanning. Därför hamnar fokus på lärarens framställning i perspektiv till elevernas passivt accepterande positioner.

Samhällskunskapsundervisningen vid Särskilda läroverket presenterar en värdegrund som inte är öppen för debatt: mänskliga rättigheter, demokrati, jämlikhet, jämställdhet och en förhållandevis radikal feminism, samt ett kraftfullt försvar av social trygghet och andra delar av en inkomstutjämnande välfärdsstat, presenteras som fakta som ska läras in. Detsamma gäller när frågor om flyktingströmmar aktualiseras av eleverna. Läraren väljer att direkt nyansera en påbörjad lätt antydan till negativt kritisk diskussion om mängden flyktingar som kommer till Sverige. Läraren reagerar snabbt på en kommentar genom att påtala att en stor andel av de invandrade senare återvänder av fri vilja. Han beskriver återvändandet som en okänd men viktig aspekt av diskussionen om flyktingströmmar i offentlig debatt. Läraren betonar att ingen vill lämna sitt hem och sitt land, utan att de flesta vill bo där de växt upp. En eventuell kritik av flyktingar som söker asyl från elevernas sida bryts av innan diskussionen tagit fart, detta genom att läraren snabbt plockar fram mängder av statistik om in- och utflytt direkt ur huvudet. På så sätt förhindras krisdiskursen om flyktingvågor och flyktingströmmar, präglad av metaforer med associationer till naturkatastrofer, som frekvent användes inom medieretoriken under den period då dessa observationer genomfördes.

Dahlstedt och Olson (2013) beskriver ett medborgarfostransprojekt inom svenskt utbildningsväsende, demokratin ”ses som en uppsättning värden som medborgaren [eleven] ska få att anamma” (s. 137). Det handlar om ”icke förhandlingsbara värden” som kombinerar principer för demokratin med marknaden, principer som eleverna (medborgarna) ska göra till sina, utan kritik. På Särskilda Läroverket är dessa principer mycket närvarande, och det är de demokratifostrande principerna som erbjuder eleverna utmaningar medan marknadsprinciperna är mer lättsmälta. På en annan sorts skola kan läget vara det motsatta.

Eleverna på Särskilda läroverket behöver hantera ett svårbalanserat förhållningssätt när de först redogör för en annan syn på exempelvis välfärdsstaten, migrationspolitik eller feminism än den som läraren håller för sanning. Eftersom eleverna behöver höga betyg så blir de åsikter som inte stämmer med lärarens framställning sekundära när de ska visa för läraren att de lärt sig det ämnesinnehåll han beskrivit som viktigast. Behärskandet av ämnet blir mer av en prestationssport än en del av en politisk identitet.

Självalienation och autoalienation är två begrepp som använts i avhandlingen för att beskriva elevernas tvetydiga förhållningssätt. Autoalienation är en klassisk alienation. Autoalienation sker när omständigheterna som råder skapar alienation, är alienerande. För de elever som inte delar lärarens värderingar blir effekten av undervisningen i samhällskunskap en autoalienation. En autoalienation, klassisk alienation, beskrivs i tidigare forskning som en väg mot skolmisslyckanden och utanförskap i relation till skolan och ämnet. Självalienation däremot används som metod när eleverna och läraren på ett medvetet sätt avstår från att bemöta den outtalade konflikt som finns mellan elevernas värderingar och lärarens sätt att arbeta aktivt med att försvara värdegrunden

från läroplanen, likt en ”demokratins väktare” (Lundquist, 1998): att självmant alienera sig blir ett sätt att kunna arbeta med ämnet utifrån dess förgivettagna antaganden om eleverna och samhället, utan att låta de egna åsikterna och personliga erfarenheterna finnas med.

När eleverna samtidigt ägnar sig åt att bläddra igenom bilder på klockor eller bröllopsklänningar och deltar aktivt i den lärarledda undervisningen om maktodelningsprincipen, så separerar de sina åsikter och sitt sätt att agera från ämnet. På så sätt kan det ske en performativ framställning av prestation inom ämnet, en prestation som hålls separerad från de värderingar eleverna representerar genom exempelvis sitt engagemang i statushöjande konsumtion. En fortsatt diskussion om begreppen autoalienation och självalienation förs senare i detta kapitel, i perspektiv till frågan om maktutövning, efter att nedanstående presentation och diskussion om besvarade av den tredje frågan gjorts.

Hittills har detta kapitel diskuterat hur undervisningen ser ut samt hur eleverna förhåller sig inför mötet mellan elitelevrollen och värdegrunden samt samhällskunskapsämnet. Den tredje forskningsfrågan formulerades: ”Hur reglerar dessa förhållningssätt lärarens, elevernas, skolans samt samhällskunskapsämnets möjliga positioner och konstruktioner?” Den reglering som görs sker via en distansering och isärhållning av den som lär från det den som lär blir, eller redan är. Eleverna har tekniker för att lära sig det som läraren kräver, men de låter inte det de lär sig bli en del av vilka de är – eller mer korrekt uttryckt: det eleverna lär blir inte en del av det eleverna uttrycker. Vilka eleverna ”är” har jag inte underlag att uttala mig om, utan enbart vad de visar sig vara genom sitt sätt att uppfylla elitelevrollen i samhällskunskap på Särskilda läroverket. Ett exempel på detta är när det pågår undervisning om monarkin som statsskick. Efter en handuppräckning som vittnar om att de flesta är negativa till monarkin utifrån principer för demokrati verkar deras syn på samhällshierarkier inte påverkas och växa vidare till en kritik av en hierarkisk ordning. Istället uttrycker de med stolthet sin adliga börd och sina släktband med medialt kända personer samt odlar sin förmåga att visa upp statushöjande egendomar som märkesväskor, dyra kläder och exklusiva klockor. Eleverna lär sig om demokrati, de kan argumentera mot hierarkier baserade på religion eller arv, men vacklar aldrig i sin egen elitelevposition. Utifrån sett sker åtminstone aldrig ett vacklande.

Alienation i form av medveten självalienation är mekanismer som verkar på Särskilda läroverket för att kunna fortsätta vara elitelev men ändå lära sig om solidaritet, jämlikhet, jämställdhet, demokrati och mänskliga rättigheter. Eleverna läser Solanas (2010 [1967]) *SCUM-Manifest* men lär sig att tolka och förstå verket utan att förändra vare sig själva eller sin syn på könsroller. Detta trots att läraren uttryckligen hävdar inför eleverna att flera av dem är så kallade ”Daddys Girls”. Jag förvånas över att eleverna inte protesterar över en så pass grovt förolämpande generalisering. Antingen förmedlades denna kommentar från läraren på ett sätt som gick över elevernas huvuden, eller så är elevernas förhållningssätt inte särskilt långt ifrån den zombie-artade karikatyr som beskrivits av Deresiewicz (2014).

Det zombie-artade har likheter med ett stoiskt, uthålligt förhållningssätt som beskrivs i avslutningen av del III: Disciplinering, kontroll och uthållighet i kombination med ett tålmodigt kompromissande med egna värderingar, är självalienerande förhållningssätt för eleverna i samhällskunskapsklassrummet för att de ska få det slutbetyg som de planerat. Antingen är det en medvetet fränkopplande disciplinering som ger ett zombie-artat uttryck, eller så är eleverna rädda för att riskera sina betyg till en så hög grad att de inte protesterar ens mot en förolämpning som gick över gränsen för vad som är lämpligt att uttrycka som lärare om sina elever. Å tredje sidan verkar lärarens intention ha varit att få reaktioner på påståendet och skapa debatt, inte att kränka någon. Men när eleverna inte ger någon respons faller den intentionen och efterlämnar en oklar relation med osäkerhet om vem som kränkt vem: icke-responsen från eleverna gör ner läraren samtidigt som lärarens nedvärderande kategorisering av eleverna också är ett sätt att göra ner eleverna. Frånvaro av tillvänd social samvaro i klassrummet är tydlig. Åtskilliga av de principer som definierar alienation blir aktiverade i klassrummet.

Reay (2006) har också använt zombiemetaforen för att beskriva något som hemsöker utbildningssystemet. Hennes analys har emellertid inte sin tyngdpunkt på elevernas individuella roller utan på ett utbildningssystem som drabbats av ett zombieartat återuppvaknande av ojämlikhet. Hon menar att det behövs fler studier av utbildning och social klass, för att förstå varför alla samhälls- och utbildningspolicyförändringar med jämlikhetsambitioner inte lyckas rå på den ojämlikhet som förföljer engelsk utbildning. Reay (2006) skriver att social klass lever ut i klassrummet. I sina studier har hon ägnat sig åt arbetarelever och deras erfarenheter av att inte passa in, höra till eller uppleva sig ha rättighet att ta del av utbildningssystemet. Hennes beskrivning av det klassvåld som skolan i England utsätter eleverna för fördjupas i boken *Miseducation* (Reay, 2017).

Reay beskriver en medel- och överklassnorm som utbildningssystemet är anpassad för. I min studie har jag också studerat klass men på ett motsatt sätt: i stället för att studera de som inte anses höra till eller nå framgång har jag studerat de som anses mest framgångsrika och lyckade, de starka. I likhet med exempelvis Khans (2011) och Gaztambide-Fernández (2009) studier av elitskolor visar eleverna i denna studie på en trygghet, säkerhet, tillhörighet och självklar rättighet. Samtidigt finns det en skarv mellan eleverna, samhällskunskapsämnet och värdegrundens uttolkning av läraren. Därför alierar eleverna sig själva trots att de kan ses som utbildningssystemets vinnare: en vinnarposition som kommer till priset av självalienation.

Det som blir effekten av dessa förhållanden är att en vilja att styra andra – en maktutövning – slutligen blir synlig i klassrummet. Initialt, och sett från ytan, är det läraren som utför en styrning av eleverna, när eleverna formas till den typ av samhällskunskapselever som läroplanen kräver. När eleverna funnit sin plats på skolan och sin position inom utbildningen är det i stället eleverna som styr läraren och som också utför en sorts prövning av läraren genom de detaljerade faktafrågor som eleverna ställer läraren inför. Läraren har under utbildningens första tid varit den som bestämt villkoren

genom en auktoritär ledarstil. Skolans kultur och prägel förutsätter den typen av lärarstil som passar en lärare iklädd kavaj framför en grupp elitelever. När jag är på väg att avsluta mina observationer verkar det som att eleverna ger igen.

Hade en icke-auktoritär ledarstil varit möjlig för en lärare på denna skola, inför dessa elever? Jag tror inte det. De lärare som använder sig av en mer elevaktiv och mindre lärarledd undervisningsform hade troligtvis inte fungerat som lärare på Särskilda läroverket. I den spontana intervjun med arbetsledaren kommer det fram kritik mot en lärare som verkar ha haft en mer jämlik relation till sina elever. Denna lärare är inte längre verksam på skolan och enligt arbetsledaren är anledningen till det att den lärarens klassrum i slutänden blev fyllt av både fördomar och kränkningar som skolledningen inte kunde acceptera.

Lärarens styrning – maktutövning – i klassrummet blir alltså på ett motsägelsefullt sätt en kraft att använda mot de värderingar som uppstår bland eliteleverna på Särskilda läroverket: när läraren auktoritärt styr över klassrummet och ämnet så förebyggs risken att släppa fram värderingar som inte passar med värdegrunden i läroplanen. Detta skedde under den beryktade kompis-lärarens lektioner som gav utrymme för mer aktiva elever i sitt klassrum. På samma gång styr eleverna läraren till ett auktoritärt ledarskap i klassrummet genom sitt sätt att arbeta mot höga betyg, att hela tiden ”få ut” något av lektionerna som hjälper dem i arbetet mot kunskapskraven för ett A-betyg.

När eleverna i samhällskunskapsämnet gör sin omvända IRE-kommunikation med läraren, och rättar hans detaljkunskaper, blir det tydligt att eleverna väljer att avfärda sin lärare som färdiganvänd. Det finns inte längre något att krama ur honom, därför behöver de inte längre skratta åt hans skämt eller anstränga sig för att reglerat disciplinera sitt sätt att uppfylla elitelevrollen: självalienationen har redan separerat sociala mellanmänskliga relationer från de relationer som finns i klassrummet. Det sociala utrymme av ömsesidig social respons som klassrummet skulle kunna vara har plockats isär till en asocial yta där relationerna präglas av icke-samvaro. Både Jaeggi (2014) och Aspelin och Persson (2011) definierar alienation som en social separation på ett teoretiskt sätt som är påfallande samstämmiga med dessa sammanfattande empiriska observationer.

Här ovan har en inledande hantering av studiens forskningsfrågor och syfte gjorts. Det finns emellertid fler aspekter av studien som behöver behandlas innan det är dags att diskutera vidare forskning som behöver göras när detta avhandlingsarbete avslutats. Nedan kommer texten att vandra vidare mot studiens inledande delar sammanlagda med den empiriska huvuddelen, observationsmaterialet, i perspektiv till avhandlingens mer teoretiska delar om elitskoleforskning och – inte minst – alienationsbegreppet. Dessutom behöver ett kritiskt maktperspektiv, som inledningen av avhandlingen utlovade, komplettera resonemangen.

Maktutövning genom intet

Rubriken till det sista kapitlet i avhandlingens del II, ”När varat blir till intet”, alluderar till Sartres (1992 [1943]) klassiska *Varat och intet*. Sartre beskriver vad han kallar för ”en närvarande frånvaro” med hjälp av en situation som lätt går att sätta in sig i: föreställ dig att du stämt möte med en vän på ett kafé och vännen inte dyker upp.³³ Den påträngande upplevelse av vad som inte är, den som inte är där, det som saknas, känns som en närvaro under väntan trots att personen som du väntar på inte ens är där. Även den finlandssvenska poeten Edith Södergran (1999 [1925]) låter en av sina sista dikter tematiseras runt ”det [landet] som icke är”. Hon influerades då av existensfilosofer som Søren Kirkegaard och Friedrich Nietzsche, vilka i sin tur påverkat Sartre. Detta modernistiska tänkande, som sätter frånvaror, intet och det som icke är i centrum, är en strömning som kan spåras genom avhandlingens del II. Efter en beskrivning av det som är, som syns och noterats vid Särskilda läroverket så finns det ändå något kvar att beskriva, men som lätt slinter undan; något som består av en närvarande frånvaro.

Vad består då den närvarande frånvaron av? För att konkretisera detta abstrakta resonemang behöver jag återigen beskriva vart avhandlingen varit på väg. Den ekvation som görs nu, när avhandlingen närmar sig sina sista sidor, har lagt samman elitelevrollen med samhällskunskapsämnet och alienationsbegreppen. I slutänden finns ambitionen att säga något om maktutövning, möjligheten att påverka andra och styra.

Dean (2010, 2013) har ägnat sig åt makt och vidareutvecklar Foucaults idé om suveränitet, government, -ality och biopolitik. Han formulerar makt utifrån principerna ”makt över” och ”makt att”, i sitt resonemang om olika sätt att förstå makt:

[...] the concept of power is marked by a kind of permanent movement or reversibility between two poles, themselves changing as a consequence of this movement. The concept of power is only possible as a result of a series of binary distinctions, some of which we have touched on here. We have witnessed this in ‘power over’ and ‘power to’, power as a capacity and power as a right, the consensual and conflictual, and the episodic and economic. (Dean, 2013, s. 12)

Vilken ”makt över” och ”makt att” vad finns i avhandlingens studie? Min bedömning är att det som blivit synligt är en väldigt liten maktyttring som snarare närmar sig ett frånsägande av makt än uttalat maktutövande. Styrningen som sker yttrar sig mer som en frånvaro än som en närvaro. Både när eleverna styr läraren genom att inte skratta åt skämt eller genom en syrlig rättning av ett felaktigt påstående. Och när läraren ger en reprimand i form av ett besviket tyst ignorering av de elever vars försening beror på solförmörkelsen, är den orsakad av att de inte fått tillstånd att bli sena till lektionen.

Men vem upplever sig som maktfylld och vem upplever sig ”ha” makt? Ingen uttrycker sig som fylld av makt, eller som att den har makt. Däremot kan den ene ha uppfattningar om den andres makt – att den ene har makt men inte den andra. Dean skriver i citatet ovan om makt som ett resultat av en serie binära urskiljningar. Mellan

dessa finns det som blir makt, det som styr. Vem antas ha makt, vem antas göra maktuppfyllda handlingar och äga maktfulla positioner? I teorier om makt verkar de flesta övertygade om att makt inte är något någon *har*, utan makt är något som *görs* och som *blir till* i det sociala, politiska: i mellanrummet i mänsklig interaktion: "the exercise of power is constructed from below through the constitution of the mutual definitions of reality of interacting actors in shared situations", skriver Persson (2019, s. 141); delade situationer som arena för makt finns i situationer såsom situationen i samhälls-kunskapsklassrummet på Särskilda läroverket.

Frånsägandet av makt tar form när eleverna låter läraren styra, reglera och kontrollera deras arbete med faktastoffet inom samhällskunskapsämnet som verktyg. Eleverna låter skolan definiera lämplig tid och plats åt deras närvaro. Läraren definierar eleverna, omformar samhällskunskapsämnet utifrån sin tolkning av värdegrunden, för att skapa en faktabas för eleverna att lära in. Eleverna låter även läraren reglera elevernas sätt att svara. Eleverna kontrollerar sina kroppar och styr sina impulser att avbryta på fel sätt med fel frågor, de avhåller sig från att göra uttalanden med risk att styra lärarens tal under lektionerna åt oönskat håll. Men när eleverna i slutet av sin utbildning börjar ge uttryck för överordning, genom att inte skratta välvilligt åt lärarens skämt eller när de rättar lärarens felaktiga fakta, då blir det tydligt att det finns en återhållen möjlighet till makt över läraren som eleverna hållit igen. Detta är mekanismer som påminner om den amerikanska sociologiprofessorn Steven Lukes brasklapp inför en nyutgåva av *Maktens ansikten* (eng. titel *Power: A Radical View*):

Det var ett misstag att definiera makt genom att säga att "A utövar makt över B när A påverkar B på ett sätt som strider mot B:s intressen." Makt är en förmåga, inte utövandet av denna förmåga (den kanske aldrig utövas eller behöver utövas). Man kan mycket väl vara mäktig genom att tillgodose och främja andras intressen [...] makt i form av dominans är bara en typ av makt. (Lukes, 2008, s. 20)

Eleverna använder nästan aldrig sin möjlighet att styra andra för att få igenom sin egen vilja, men den möjligheten finns latent närvarande under hela utbildningen. Därav rubriken för denna text: "maktutövning genom intet". I observationsmaterialet skildras mängder av sådant som inte finns, inte hörs, inte syns. Frånvaro av starka dofter och färger, skrik och bråk blir närvarande för den som har erfarenheter av andra typer av skolor. Den observerade skolan styrs av den disciplinering och reglering som (icke-) kropparna på skolan fostrar sig till, genom självalienation. Det finns en artig, välvillig vänlighet som är så redigerad att jag fylldes av värme när jag gjorde mina första besök. Det tog en lång tid av observationer innan jag noterade denna effektiva vänlighets underton av stramhet.

Hellström (2013) beskriver något liknande i sin inifrån-reportagebok *Att vara utan att synas*. Där skildras en kylig och skrämmande artighet när internatelever från Grennas riksinternat beskriver Lundsbergselevernars raka ryggar i matsalen. Trots att eleverna från Grenna också är internatelever och tillhör samma sorts elit så blir hierarkierna

mellan eliterna synliga genom hur Lundsbergselever manifesterar sin ”sort”. Hellström ger exempel på detta genom att beskriva hur elever från Lundsberg lägger sina bestick i kors på tallriken mellan tuggorna när de äter och att de niar sina lärare. De äldre eleverna kamratuppfostar de yngre i Lundsbergska traditioner av kroppshållning och bordsskick. Traditioner som kastar sina skuggor även över Särskilda läroverket som imiterar flera Lundsbergska drag. I avhandlingens observationsmaterial (se del II) blir detta kanske allra tydligast i instagraminlägget när en äldre elev vid Särskilda läroverket lämnar över facklan till yngre elever med uppmaningar om att respektera lärare, arbeta hårt och vara vänliga.

Maktutövningen som inte syns har tidigare i avhandlingen berörts utifrån Bourdieus (1996) studier av utbildningseliter. Hos Hellström (2013) illustreras det latinska mottot ”esse non videri” (vara utan att synas, alt. verka utan att vara, se ex. Lindberg, 2006) hur en sorts värdig maktmedvetenhet manifesteras genom ödmjukhet och lugn: ett bekvämt lugn, kanske ett Khanskt ”ease”, som gör varje hävdande av makt överflödig. Men i analysen av observationsmaterialet träder något mer fram, mer av ett makt-hävdande rörelsemönster som förbryllar. Om det enbart hade funnits en tyst styrning av elever som inordnar sig utan att behöva bli tillsagda, så skulle Foucaults (1987 [1975]) governmentality-begrepp fungerat väl för att beskriva en internaliserad maktordning som självstyre och självdisciplinering enligt konventionella normer. Men eftersom yttringarna av vilja att styra andra är flerdimensionella i observationsmaterialet så verkar det finnas mer än ett inre panoptikon bakom regleringarna av handlingsmönstren i klassrummet för samhällskunskap.

Alienation är ett begrepp som fångar intet, separation och distans, frånvaro och nihilism. Att befinna sig i en position där en förstår sig själv som elit innebär att göra ett arbete som monterar bort en tillvänd social relation i jämlikhet. Elitstatus och jämlik status är motsatser. Det är ett sorts bortvändande från det sociala, en relation som inte är kopplad till pluralistisk gemenskap, som behöver ske för att vara på Särskilda läroverket.

Hos Arendt (1998 [1958]) beskrivs världsalienation som att vända sig från det politiska. Det politiska, som motsats till det enskilt privat angelägna, handlar om det pluralistiska mötet mellan olika andra. När det inte sker ett möte inom en pluralistisk social grupp av människor, skapas det en alienation från det gemensamma – en alienation från det sociala och politiska, menar Arendt. Detta ser jag som karaktäristiskt för villkoren för alienationen i samhällskunskapsämnet vid Särskilda läroverket.

Särskilda läroverkets maktdynamik

Det som sker under observationerna har en maktdynamik som hela tiden är i rörelse och under anspänning. Elevernas förväntningar styr lärarens agerande och elevernas agerande, blir slutligen en motmakt till lärarens auktoritativa maktutövande genom att eleverna trumfar läraren. Däremellan har det spelats ut en lärarledd undervisning som

på ett dominant sätt förmedlat liberalt demokratiska värderingar som konsensus. Detta medan de marknadsliberala och konservativa åsikterna bland eleverna dämpats av en samhällskunskap som tar det otvivelaktigt positiva värdet av en omfattande välfärdsstat med jämlikhets- och jämställdhetsfrämjande funktioner förgivet. Demokratiska argument för mänskliga rättigheter hämtade ur läroplan, skollag och skolmyndigheternas anvisningar och granskningar är medel som legitimerar upprätthållandet av denna spänning i klassrummet.

Analysverktyg för att förstå denna makt dynamik erbjuds hos Arendt. I sitt postuma verk *The Life of Mind* skriver hon (1981 [1978]) att makt och vilja är intimt förknippat, utan vilja finns inte makt. Och visst spelar viljan – hos såväl eleverna som läraren och viljan i den utbildningspolitiska styrningen – roll för det som sker i klassrummet. I Arendts tidigare verk, *Människans villkor* (1998 [1958]) finns en beskrivning av makt som har ännu högre relevans för förståelsen av villkoren under samhällskunskapslektionerna på Särskilda läroverket. Hon skriver:

Det som håller den politiska sfären samman är dess maktpotential, och politiska gemenskaper går under när de förlorar makt och slutligen grips av vanmakt. [...] Om makten inte realiserar utan behandlas som något man kan tillgripa i nödfall, försvinner den [...] Vi har med realiserad makt att göra när ord och handling är oskiljaktigt sammanflätade med varandra [...] Makt är alltid maktpotential och inte något oföränderligt, mätbart och stabilt som kraft eller styrka. Varje människa har fått ett mått av styrka att kalla sin egen, men ingen besitter egentligen makt; den uppstår mellan människor som lever samman och den försvinner så snart de skingras. (Arendt, 1998 [1958], s. 265)

Samtidigt menar Arendt att makt inte är något som per definition är ont eller olyckligt. Tvärtom menar hon att ”makt [är det som] får framträdelse rummet att existera, det rum som lyser upp som ett mellanrum när människor är tillsammans i ord och handling och som åter förmörkas när de skingras” (Arendt, 1998 [1958], s. 270). Hos Arendt blir makt ett tecken på det vi gör, det som konstrueras och det som blir synligt i mänskligt handlande. Därmed separerar hon makt från tyranni och våld, och väljer att se makt som tecken på mänskligt – socialt och politiskt – handlande. Handlande likställs med rörelse och förändring. Även i *On Violence* stärker Arendt (1970) sin argumentation om att våld och makt är varandras motpoler och att makt har med relation att göra. Hon kritiserar också synen på att makt är något som utövas över andra eftersom hennes maktdefinition endast utgår från ett parallellt maktbegrepp i mellanrummet inom relationen och genom det sociala. Framförallt Sartre, men delvis även C. W. Mills, har enligt Arendt missförstått Marx när de menar att våld kan behövas för politisk frihet. Arendts socialt fokuserade Marxläsning avfärdar alla kopplingar mellan våld och makt. Makt handlar om argumentation, åsiktshävande under möten mellan människor. Med våld och tyranni upphör alla möten, relationer och även möjligheten till maktutövning genom politik, som Arendt ser det.

Genom att låta det politiska föras samman med perspektivet om vad makt är, blir Arendts definition extra lämplig att använda för att kunna resonera om just samhällskunskapsämnet. Att politikens förutsättningar skapas av makt, är intressant för samhällskunskapsämnet som har politik i sin kärna. Ämnet behandlar stoff som ideologier, statsskick och andra fundamentala samhällsfrågor. Medan detta stoff är en del av undervisningen pågår en maktdynamik som hela tiden pendlar mellan elever och lärare: Elevernas förtroende och tillit till lärarens förmåga att ge dem det de behöver för sina betyg, ställs mot en kritik av lärarens status. Lärarens förmedling av det förväntade ställs mot en utmaning av eleverna när de ska lära sig sådant de behöver kämpa med ideologiskt. Precis som Arendt beskriver så blir maktutövningen till mellan eleverna och läraren, i deras relation som motpoler. Det sker försök till styrning från olika håll när det gäller undervisningens former och innehåll, försök som skapar det intensivt återhållsamma klassrumsklimat som beskrivits i empirin i avhandlingens del II.

Maktutövning inom skolan beskrivs som en institutionell process av Persson (1991). Utifrån denna definition blir skoleleven syfte för skolans maktutövning genom sin uppgift att forma socialt fungerande individer under demokratiska förtecken, baserat på tvång som exempelvis skolplikt. Detta skapar en underkastelse i form av alienation hos skoleleven, menar Persson. Hans maktdefinition utgår från teorier om makt från, bland andra, Marx, Weber, Smith och Riesman:

Dessa, på många punkter oförenliga, framställningar har det gemensamt att de pekar på en förändring av maktutövningen som i olika avseenden innebär ett osynliggörande. Makten osynliggörs när den byråkratiseras, när disciplinen eller styrningen flyttar in i individen, när människornas ömsesidiga beroende ökar, när marknadens osynliga hand tar över allt mer av handelsproduktionen. (Persson, 1991, s. 184)

Osynliggörandet av makt separerar också makt från ansvar. Persson antar att motstånd mot maktutövning kan ta sig former av tystnad och passivitet när en anonym maktutövning sker. Just detta sker under observationerna. De elever som ingått i denna studie utövar också ett visst mått av tvång och tvingar läraren till ett visst mått av samtycke, så frågan om vem som styr vem är svårbesvarad. Det är mer enkelt att beskriva makten som befintlig i mellanrummet mellan eleverna, läraren och skolmyndigheternas anvisningar. På Särskilda läroverket, i klassrummet för samhällskunskap, finns definitivt ett maktutövande i form av ett motstånd uttryckt med tystnad, artighet, icke-frågor och icke-engagemang. När läraren reglerar elevernas uttryck av spontanitet och icke-disciplinering, i början av deras tid på skolan, svarar eleverna snabbt med att inordna sig själva. I slutet av deras skolgång vänder de lärarens medel mot honom och markerar med tyst ignorans hans skämt som oönskade och skapar ett övertag genom att ha högre faktakunskaper än läraren.

Med begreppet självalienation finns möjligheten att precisera vad som sker. Tidigare har även autoalienation nämnts i sammanhanget. Denna form står för en mer klassisk

variant av maktlöshet under utsatthet för tvång. Därför kommer en fördjupning i själv-alienationsbegreppet att göras framöver. Självalienation blir den motmakt som i sin tur utsätter den som försöker styra för ett motstånd i ett sorts bakhåll. Att anamma makt-utövandets logiker och göra dem till sina egna blir effektivt. Självalienation ser jag som signifikativt för elevernas icke-möte med samhällskunskapsämnets värdegrunds-relaterade ämnesinnehåll på Särskilda läroverket. Innan diskussionen om självalienation behöver några aspekter av världsalienation och nihilism tas upp, eftersom dessa båda begrepp är centrala för slutsatsen om självalienation.

Världsalienation och nihilism

Så, hittills har vi konstaterat att det som sker under elevernas utbildning i samhällskunskap vid Särskilda läroverket är en inordning i en hierarkisk maktstruktur. Eleverna lär sig ett maktutövande genom disciplinering och faktakunskaper på ett sätt som gjort läraren överflödig. Det verkar som att eleverna blivit väl förberedda inför den del av samhället som de planerar att vara verksamma inom: som ledare, chefer och inom konkurrensdrivna näringslivsbranscher med hög status. Men är dessa förhållanden ett problem för samhällskunskapsämnet? Är de ett problem för samhället?

Om vi fortsätter använda Arendt som hjälp för diskussionen så skulle hon sannolikt se med negativt kritisk blick på det som observerats vid Särskilda läroverkets samhällskunskapsämne. För Arendt är skolan en plats som vänder eleverna mot världen. I skolan ska eleven under trygga omständigheter, i ett slags mellanrum mellan privat och offentligt politiskt, få de redskap som behövs för att kunna göra sitt bidrag till världen. Detta som en del av världens nödvändiga förnyelse. Arendt definierar förfrämligande och alienation dels som att dra sig tillbaka till sin egen subjektivitet och bort från världen, dels som en "kontaktlöshet mellan människor i ett varusamhälle". Hon skriver att varusamhället av Marx "brännmärktes [...] som människans självförfrämligande och dehumanisering" (Arendt, 1998 [1958], s. 277). Jag är inte helt säker på varför Arendt väljer ordet "brännmärkte", eftersom hennes eget resonemang i frågan inte står långt ifrån Marx, men en viktig skillnad mellan Arendt och Marx finns i synen på alienation: Arendt menar att människan är förfrämligad från världen och inte från sig själv. Hon ser ett stort problem i vår tid när människor snarare går in i sig själva, i avnjutandet av världen, än i omsorgen om världen (Arendt, 1998 [1958], s. 332). Arendts alienationssyn grundar sig i en mängd olika aspekter som skapar världsfrån-vändhet medan Marx (2003 [1844]) (i manuskripten) förklarar alienation utifrån relationerna mellan arbetaren och arbetet, mervärdet och vinsten, med ojämlika ekonomiska ägandeförhållanden som huvudfokus.

I den sista delen av *Människans villkor* skriver Arendt om den nya tiden. Hon beskriver ett "radikalt världsfrämligande" i form av en "absolutifiering[en] av process-begreppet i tolkningen av tillverkningen" (människans skapande) vilket lett till en djup "misstro mot polis, mot politiken i allmänhet och handlingsförmågan i

synnerhet” (Arendt, 1998 [1958], s. 386). Världsalienation definieras som att ”Varje minskning av avstånd *på* jorden sker till priset av ett större avstånd *från* jorden, d.v.s. till priset av att människan på ett avgörande sätt förfrämligas från sitt omedelbara jordiska härbärke” (Arendt, 1998 [1958], s. 328). Arendt skiljer inomvärldsligt förfrämligande (auto-alienation) från världsförfrämligande (självalienation). Det tidigare representerar ett avstånd *på* jorden och det andra avstånd *från* jorden. Distans mellan människa och värld knyter Arendt samman med distans skapad av den ökande makten över världens ting (Arendt, 1998 [1958], fotnot 2, s. 329). I detta går det att läsa in en kritik mot det moderna samhället och effekterna på människans förhållningssätt inför sig själv, inför andra människor och inför sin plats på jorden som det moderna samhället fört med sig.

Det som observerats vid Särskilda läroverket har en del resonanser med det som Arendt tänker. Observationerna skildrar en frånvändhet från varandra, från andra och från en själv. Dessutom sker skolgången vid Särskilda läroverket i ett sammanhang utan den pluralism som Arendt varmt förespråkar som nödvändig för att politiken – världen – ska kunna utvecklas. Som jag ser det finns det en möjlighet att använda Arendt som grund för en samhällskunskapsämnets didaktik just för den elevgrupp som studerats, just i de komplexa problematiker som uppstår under arbetet med skolans värdegrund och dess relation till ämnet för de elever som befinner sig i elitpositioner.

I sista delen av Arendts ofta feltolkade text ”The Crisis in Education” (Arendt, 2006 [1961]) finns fler aspekter av världsalienation. Texten tolkas ofta som en konservativ brandskrift, men hon menar i detta sammanhang att världsalienation uppstår när det finns en upplevelse av att vara hotad från alla håll på en gång. Såväl oreflekterade försök att reproducera den rådande ordningen i världen som att driva rakt in i en kris genom att släppa all auktoritet under för snabba förändringar, leder till lika förödande världsalienerande tillstånd – lika stora upplevelser av hot från olika håll. Detta oavsett om det är hot i form av att vara fast i stelnade, oföränderliga konservativa samhälls-strukturer eller hot i form av att sväva fritt, famla fritt och inte veta vilka fasta grunder som går att stå på. Det är på denna grund som Arendt uttrycker kritik mot amerikansk pedagogisk progressivism. Dessa samhällsproblem – att hamna i ytterligheten av för mycket förändring eller ingen förändring alls – kan dock mänsklig tanke och handling, mänsklig aktivitet, motverka enligt Arendt. Hennes tilltro till kraften i det politiska är orubblig så länge frånvaro av våld och närvaro av pluralism råder. Men om dessa samhällsbyggande villkor ska infinna sig måste det finnas ett utrymme för handling. Frånvaro av handling och maktutövning genom intet, som observerats i denna studie, är det motsatta till Arendts idealtillstånd av pluralism och öppenhet för mötet mellan olika åsikter i argumentation.

Självalienation – legitimerad elitstatus

I observationsmaterialet skildras en separation mellan vi och dem, en utskiljning av vem eleven på den aktuella skolan ska vara och bli. Eleverna separeras från ”de andra”, från ett pluralistiskt samhälle och från människor med olika värderingar, erfarenheter, utseenden, kroppar och synsätt på samhället. Exempel på detta finns i del II där den monokroma färgskalan på skolan beskrivs. Där visas hur alienationen hos de privilegierade främjas – alienationen från de andra, de utan överordnade positioner. ”De andra” utan erfarenheter av semestrar i Dubai eller som inte känner en andlös beundran inför en bild på Fredrik Reinfeldt (Moderat statsminister 2006-2014). Dessa är empiriska exempel från texten under rubriken ”politisk skolordning”.

Det ”bör” som finns inskrivet i värdegrunden för skolan och samhällskunskapsämnet argumenterar för solidaritet mellan människor och jämlikhet, demokrati och alla människors lika värde. Detta ”bör” kan användas för att argumentera för att det som skildras i observationsanteckningarna är observationer av alienation. Å ena sidan framkommer en alienation från varandra inom skolklassen, å andra sidan en alienation från de som inte finns i klassen eller på skolan. Men framförallt framkommer en alienation från kunskap om samhället och genom samhället i samhället – tvärt emot styrdokumentens anvisningar. En alienation som dessutom skolan odlar genom att å ena sidan uppmuntra till och förutsätta en elitelevroll, och å andra sidan underkänna elevernas elitvärderingar när samhällskunskapsämnets värdegrundsrelaterade demokratianknutna innehåll står på dagordningen. Eleverna är samtidigt precis rätt och precis fel i skolans ögon. Detta är en paradoxal situation för eleverna som skapar självalienation.

I observationsstudien för denna avhandling skildras en medvetenhet om det egna agerandet och dess konsekvenser; det finns en logik för legitimeringen av de egna valen hos eleverna som spänner mellan skolans värdegrund, samhällskunskapens syfte å ena sidan och elevernas förväntningar på sig själva, på varandra och deras anhörigas förväntningar å andra sidan. Kunskap om ojämlikhet och synen på sig själv som överordnad, hierarkiskt upphöjd, statusmässigt privilegierad, bryts mot varandra i elevernas livsvärldar. En livsvärld som möjlig att befinna sig i genom att använda sig av självalienerande mekanismer.

Den socialliberala samsyn som varit konsensus inom partipolitiken från Socialdemokratierna till Moderaterna under framväxten av skolans styrdokument, verkar ha alienerat både de överordnade och de underordnade: båda dessa ytterligheter – de som erfar skolframgång och de som drabbas av skolmisslyckanden – blir till olika sorters abnormaliteter i skolsamhället. Den ena gruppen för att den inte alls passar in i det som förväntas, vilket har beskrivits väl i tidigare forskning. Den andra gruppen, som mer sällan beskrivs i forskningssammanhang, blir också alienerad. De med skolframgång blir alienerade eftersom de redan passar in i förväntningarna från skolan och därför kan ducka undan från allt som krävs utan att anpassa sig, förändras, påverkas eller anstränga

sig. De behöver inte förhålla sig på ett nytt sätt till något nytt – de är inga Biesta-becomings, de är inte i varande utifrån nya kunskaper (Biesta, 2011).

De överordnade är idealet som alla målskrivelser siktar mot redan innan de ens börjat försöka ta sig an att nå målen. Det denna grupp elever sysslar med i skolan blir pseudo-artat. Alla spelar sina engagerade roller. Läraren lär ut komplexa samband, eleverna ställer initierade frågor med funktionen av inofficiella för-examinationer, alla lutar sig ivrigt framåt, håller ögonkontakt och nickar ivrigt åt varandras inlägg under lektionerna – samtidigt som de spelar spel, chattar eller handlar klockor via den uppslagna men bortvända skärmen som de håller ett fast grepp om via ögonvrån.

Flykt och extrem närvaro sker samtidigt. Vaknet och sömntillstånd på samma gång. Simultant och paradoxalt erkännande och ignorerande av varandra och de andra. Världen utanför skimrar förbi samtidigt som den fysiska tillvaron består av att vara en del i en homogen grupp av likartade kroppar utan gemenskap.

Alienationsbegreppet har använts för att beskriva en avsiktlig, medvetet antagen strategi hos elever i en skolmiljö präglad av höga studieprestationer. Exempel på detta observeras när pretzelbrödets dofter sprider sig i lokalerna och en av eleverna på skolan demonstrativt går mitt framför lärarnas bord och lyfter ett bröd högt upp mot sin mun med en stabil blick vilandes på lärarna (skeendet återges i sin helhet i del II). Där och då utmanas en ordning som alla känner till. En markering görs då av lärarna. Tillsägelsen åtföljs av eleven men det saknas uttryck för skam, det förmedlas ingen ursäkt från eleven och eleven behöver inte leta efter en flyktväg för att komma undan. I luften finns i stället en sorts ambivalent respektfull rädsla och avvaktande tvekan från lärarna som sagt ifrån. Eleven utstrålar stolthet, styrka och en personligt ägd rättighet i utrymmet att ta sig plats, ta sig ett nybakat bröd. Eleven tvingas följa de underordnade regleringar som behöver åtföljas under de tre år då hon genomför sin gymnasieutbildning. En inordning i ordningen enligt reglerna på skolan gör inget med vad eleverna blir, det har ingen effekt på individernas plats, rättigheter eller handlingsutrymme. Situationen verkar vara något som hanteras – uthärdas – stoiskt av den observerade eleven och hennes skolkamrater. Att anpassa sig efter andra, efter ordningar som råder, görs pliktskyldigt. Men eleverna är aldrig beroende av andra på en nivå som driver fram en ”formlös anpassning”, en socialt inkompetent position beskriven av Persson (2003, s. 8). Social formbarhet på väg mot självförintande har inte observerats vid något tillfälle under de år observationerna genomförts på skolan. I stället är det en hög social kompetens, en smidighet i kombination med en personlig styrka som odlas på skolan. Det odlas också en uthållighet i känslan av att befinna sig med andra i samma situation, men utan att en ömsint uttryckt gemenskap uppstår. Alla är på samma plats, i samma situation, men vänder ansiktena bort från varandra. Situationen eleverna befinner sig i förbereder dem inför en tillvaro av konkurrens och individuell utslagning.

De elever som genomfört sin utbildning på denna skolan har en fast och stark form som kommer att passa väl in i de sammanhang av hög status som de söker sig till så snart skolgången är över. De har lärt sig vilken typ av form som krävs för att kunna

befinna sig i elitpositioner: det är en form av självalienation som skapar ett elitelev-habitus av stoisk distans, kontroll och uthållighet och självsäkerhet. De odlar förmågan att tillfälligt underordna sig disciplineringar även i situationer som utmanar deras ideologiska övertygelser, för att veta att det lönar sig i längden. På så sätt skapas lydiga maktutövare utan en socialt kritisk förmåga. Det finns alltid positioner med hög status och lön där en självalienerande högpresterare är önskvärd.

Elitskoleelever i samhället

Min avhandling bidrar till att uppmärksamma en del av skolsverige som inte ingår i den allmänna debatten, i den offentliga diskussionen eller kunskapen om skolan. Skolan är osynlig inom skoldebatt och forskning och beskriver sig själv som en framgångsrik plats för eliter. Hur ska eleverna på Särskilda läroverket kunna se sig själva som en del av ett samhälle när de inte involveras som erkända enheter i diskussionen?

Tystnaden om elitskolor skulle kunna tolkas som en bekräftelse av maktpositionen, i likhet med den Ekmanska adelssläktens latinska motto *esse non videri* (Hellström, 2013), ett motto som förekommit i flera sammanhang bakåt i historien, exempelvis hos Cicero, som valspråk för både Fredrik II (den stora) av Preussen och Tycho Brahe. Ett Uttryck som lämpligt nog anses gestalta stoiska drag enligt idéhistorisk forskning (Lindberg, 2006).

Trots att dessa elever är idealiserade så blir de inte till något annat än exotiska exempel på avvikande delar utanför samhället. På åtskilliga sätt verkar de nästan inte ens räkna in sig själva med tanke på distansen till ett ämne som samhällskunskapsämnet. Självalienationen blir ett sätt att räkna ut sig själv från det gemensamma.

Om vi följer debatter om skolan eller tar del av rapportering om skolforskning så handlar det mesta om låga prestationer, brister, kristillstånd, kaos i ordningen eller andra aspekter av skolan som betraktas som negativa. Sällan får vi ta del av rapporter eller diskussioner om något som anses positivt: studieframgång, ordning, inläring av omfattande kunskaper eller höga resultat. Om dessa aspekter någon gång tas upp till diskussion så är det med fascinerande orientaliserad, exotiserande, syn. Eller med ett reservationslöst äckel och avsky. Dessa polariserade positioner förstärker elitelevernas separation från samhället, bidrar till frånvändandet.

Frånvändandets dialektiska didaktik

En didaktisk slutsats utifrån detta resonemang är att det behövs en didaktik som erkänner samtliga delar av de erfarenheter av samhällskunskapsämnet som lärare och elever gör – även på skolor som Särskilda läroverket. De elever som har studerats har brister i sin utbildning. De har inte fått möjlighet att lära sig av andra. De har inte fått möta andra och har inte fått bryta vare sig åsikter eller erfarenheter med personer som

berättar att alla inte har möjlighet att semestra i Dubai, åka skidor på vintern eller ägna all sin tid utanför skolan åt att göra skolarbete. Jag kallar det som skapas i det observerade samhällskunskapsklassrummet för en frånvändandets didaktik, inspirerat av Arendts världsalienation. Det jag gjort genom avhandlingen kan också beskrivas som en sorts dialektik. Jag har jämfört och brutit, värderat och undrat, noterat, observerat och problematiserat Särskilda läroverket som fenomen: diskussionen om elitskolans samhällskunskap har vandrat från ett ifrågasättande om jag alls observerat eller beforskat något av värde på en plats där alla verkat nöjda och allt verkat perfekt och fantastiskt, till ett synsätt som uppmanar till ett övervägande om vart utbildningssystemet är på väg. Ska skollag och läroplan brytas upp eller ska åtgärder sätta sin för att förhindra att skolor som Särskilda läroverket finns? Att inte föreslå vare sig det ena eller andra, att ställa frågan hellre än att ge svaren, blir det dialektiska förhållningssätt som denna avhandling väljer att landa i med resonemang om frånvändande.

Men vad är det att vända sig till eller att vända sig ifrån världen? Hur ser vår värld egentligen ut? Skulle det inte kunna vara lika frånvänt att förhålla sig solidariskt och jämlikhetssträvande som att vara kalibrerande och sträva efter exempelvis en framgångsrik karriär inom affärsvärlden? När vi har en värld av global kapitalism är det kanske mer världsfrånvänt att försöka skapa en ny international än att bli en del av den ordningen som dominerar och hitta en bra plats åt sig själv inom den ordningen?

Om vi vänder oss till skolmyndigheternas rekommendationer för en god demokratisk fostran, så går det att konstatera att vare sig en deliberativ eller agonistisk modell för utveckling av aktivt medborgarskap har tillämpats under observationerna. Här finns inte olika åsikter, olika erfarenheter – här saknas pluralism. Vilka alternativ finns för läraren? Hur skulle läraren kunna gjort annorlunda? Och är inte hans auktoritära ledande på ett motsättningsfullt sätt att arbeta demokratiskt? Vad hade hänt om eleverna hade släppts mer lösa ifall läraren hade varit beredd på det avskräckande exempel som kompisläraren erbjöd, enligt intervjun med skolledaren? Hur kan ett klassrum fyllt av högpresterande elever styras åt håll som utvecklar kunskaper om och insikter i demokrati och mänskliga rättigheter? Detta var frågor jag hade velat ha svar på när jag som idealistisk samhällskunskapslärare började genomföra observationsstudien. Men det är frågor som ännu återstår att söka efter starkare svar på.

En annan fråga som jag ställde mig tidigt under observationerna var om inte tillvaron i denna skolvärld på många sätt kan ses som mer ”verklig”, mer lik vuxenvärlden utanför skolan (i alla fall om de ska jobba inom näringslivet, på bank, vid prestigefulla utbildningar etc.) än vad många andra skolor är. Bilder av att skolan är en egen separerad värld och tillvaron utanför skolan är en helt annan värld finns såväl i skolforskning som i allmän skoldebatt. För Särskilda läroverket kanske en sådan bild är direkt felaktig? De skolor jag jobbat på tidigare har varit ganska skyddade: De har på många sätt varit egna världar fulla av friktion, där har olikhet funnits liksom en tillåtelse om att ”vara sig själv”. På en av mina tidigare arbetsplatser skedde en direkt uppmaning att hitta sin egen nisch, sin egen ”nördighet”, bland både skolpersonal och elever. Detta är inget jag såg några spår av på den skola där jag gjort mina observationer.

Å andra sidan: vad är det att ”vara sig själv” – är inte det också en slags rustning, maskering eller roll? Och på vilket sätt skiljer sig den inofficiella klädkoden som eleverna här har från de inofficiella klädkoder som finns överallt?

I själva verket fanns vissa friktioner på Särskilda läroverket, även om jag inte fick syn på dem från början av mitt observationsarbete. Små friktioner i form av en minimal glipa hy som skymtar i linningen mellan blus och kostymbyxa, en pratsamhet som tystnar någon sekund senare än de övriga klasskamraternas, efter lärarens milda men sällsynta tillsägelse, något tjockare lager smink än ”naturlig” sminkning och aningens rufsigare hår är några exempel på små detaljer som jag började notera efter en tid på fältet, men som jag inte märkte den första tiden. En liten friktion, ett litet motstånd, går att få syn på – men det krävs att vara mycket insatt i det sociala spelet för att dessa uttryck ens ska noteras. Det finns säkert långt fler uttryck som mina ögon missat trots att jag varit en införstådd främling i form av en fluga på vägen under observationerna.

Det finns en ojämlikhet mellan elever och lärare som jag ser som extra intressant på denna skola och som jag tror också kan främja elevernas särkoppling mellan det de lär sig och hur väljer att spela sin elevroll. Denna ojämlikhet grundar sig i att lärarna regleras utifrån klädkod, att de förmodligen har en lägre lön än vad elevernas föräldrar har. Dessutom tjänar lärarna lägre löner än vad eleverna förväntar sig att tjäna när de blivit det de siktar på att bli. I mailväxlingen med skolföretagets VD framkommer att elevernas positioner efter examen från skolan generellt sätt återfinns inom högstatus- och höglöneområden såsom ”business/ekonomi/finans”. Skolan presenterar inte heller läraryrket i sin marknadsföring som en av de framtida statusfyllda yrkesroller eleverna kan sikta mot efter examen. Ett nedvärderande synsätt på lärare är inte unikt för denna skola, tyvärr återfinns nedvärderingar av lärare även utanför skolan och i allmänna skoldebatter, men de grunder utifrån vilka lärarna blir nedvärderade av eleverna är speciella på denna skola. Visst finns det elever som ser ner på lärare av många olika skäl på många skolor, men här är det en fråga om makt som blir ut-märkande med tanke på de ständigt närvarande elitperspektiven. Detta är en annan attityd än det skoltrötta anti-skolmotståndet mot lärare. Ett sådant motstånd förbereds lärare mer för än det som sker på en skola som Särskilda läroverket.

Samtidigt tog läraren tillbaka makten under den tid då eleverna befunnit sig på skolan, i utbildning – läraren blir en grindvaktare i sin position som betygsättare och omdömes-skrivare. Det för eleverna åtråvärda rekommendationsbrevet, likt nycklarna till låsta dörrar framför korridoren som leder till en lyckad framtid, ligger stadigt i lärarens hand. En relation av maktbalans skapas när eleverna verkar medvetna om sitt underläge, men också medvetna om att de inom en översiktlig framtid har ett överläge och högre status än lärarna. Eleverna är i ett tillstånd av tillfällig underordning som de stoiskt uthärdar. Detta formar dem på ett paradoxalt sätt: eleverna inordnar sig med motstånd, de hanterar sin tillfälligt underordnade sits genom distansering och självalienation. Med uttryck av att förstå samhällskunskapsämnet, omfamna värdegrunden och de inne-börder som skolans läroplan bär med sig, spelar de spelet och vinner hela brädet den dag de tar studenten.

*

Denna avhandling har strävat efter att presentera en nyanserad, genomreflektad kritisk granskning av vad som sker på denna typ av skolor. Vad det gör med utbildningssystemet att skolor som Särskilda läroverket finns och frodas, växer och stärks? Detta vore lämpligt för utbildningspolitiskt engagerade politiker och tjänstemän att analysera vidare innan nästa skolreform sjösätts. Tycker vi att det som sker på Särskilda läroverket är positivt för samhället? Vill vi bidra till att det finns en elit som fostras i skolan och lär sig ett världsfrånvändande genom självalienation? I sådana fall behöver vi formulera om skollagen, läroplanens värdegrund och samhällskunskapsämnets syftesformuleringar. Om vi inte vill ha kritiska medborgare, aktiva i reproduktionen av den liberala demokratin och elever med insikter i jämställdhet, lika rättigheter och solidaritet, så behöver vi se över styrdokumentet för skolan. Om vi fortfarande menar allvar med de skrivelser som idag är våra lagar och förordningar för skolan så behöver det som sker vid Särskilda läroverket och liknande skolor granskas. Åtgärder behöver sättas in för att motverka utbildningssystemets ojämlikhet för-stärkande effekter. Även elitskoleelever behöver lära sig något av sin skola, inte minst om demokrati och värdegrund, även om de går på Särskilda läroverket. Det är elevernas rättighet och skol-systemets – samhällets – skyldighet.

EFTERORD

Att forska vidare om

Det behöver forskas mer om elitskolor. Fler studier ”uppåt” behöver göras, särskilt inom utbildningsvetenskapen. Ämnesdidaktiskt kan det finnas relevans för att se hur olika typer av ämnen förändras när de möter elitelever. Men framförallt behövs en allmändidaktisk blick på hur undervisningen påverkas och vad utbildningen blir på elitskolor. Läroplanens värdegrund, skolväsendets kunskapsmål och demokratimål i perspektiv till elitidentiteter har fler aspekter än vad som skildrats i denna avhandling med fokus på samhällskunskapsämnet. Även om samhällskunskapsämnet kanske är ett av skolans bredaste ämnen, så finns det ändå frågor om fostran och lärande som inte fångas i studiet av samhällskunskapsklassrummet. Om jag hade fått göra om min studie hade jag gärna velat ägna mer tid åt att göra studier av det som sker mellan lektionerna, bland annat i skollokalerna utanför klassrummen eftersom dessa mellanrum också är en del av skolerfarenheterna.

En annan idé är att delvis lämna den etnografiska metoden för att forska mer om elitskolornas effekter på andra skolor: när det finns skolor som är så utpräglat överlägsna – vad sker då med de andra skolorna? Hur påverkas icke-eliter av eliter; gamla eliter av nya eliter; och på vilket sätt relaterar andra högstatusskolmiljöer till elitskolorna? Törnqvists (2018) studie av globala gymnasiet bjuder på skarpa spänningar när en jämlikhetsetik möter en motvillig elitstatus. Det vore också spännande att sätta fokus på de skolmisslyckaden som döljs vid elitskolor: när låga prestationer osynliggörs eller brist på framgång döljs. Å andra sidan återvänder vi i sådana fall till ett underdogperspektiv som jag skrivit mig bort från i tidigare argumentationer.

I arbetet med avhandlingen har det teoretiska mötet mellan socialpsykologin och utbildningsfilosofin utforskats. Mycket av det arbetet har sedan inte platsat i avhandlingen. En idé för mer teoretiskt präglad forskning skulle vara att jämföra vad som skiljer och förenar socialpsykologiska och utbildningsfilosofiska perspektiv när det handlar om att studera elitskolor. Hur kan en elitskolans fenomenologi skrivas ut i jämförelse med den etnografiska skildringen av elitskolan? Vilka implikationer kan Beauvoirs tvetydiga etik och privilegieanalyser utifrån ”den andre” ge i perspektiv till

alienationsbegreppet? Kan Arendts begrepp om världsalienation förena dessa teoretiska fiender?

I direkt anslutning till avhandlingsarbetet har en hel del frågor uppstått som det vore spännande att få fortsätta undersöka. Jag är nyfiken på att mer fokuserat studera ideologier som undervisningsmoment i samhällskunskapsämnet vid elitskolor. Särskilt hur användningen av skönlitteratur fungerar och motiveras i undervisningen om ideologier. Jag är delvis inne på dessa spår i denna avhandling, men jag vill veta mer om brytningen mellan värdegrunden, ideologier och elitskolor. Eller så är det en bättre idé att inte relatera till skolans värdegrund utan hellre att gå på djupet i de ideologiska värderingar som finns bland elitelever och i den politiska miljö som de lever i.

Spänningen mellan att vilja styra samhället men inte vilja delta i det ser jag som oerhört fascinerande och förbryllande och nödvändig att forska vidare om. För att komma närmre dessa spänningar är det nödvändigt att göra intervjuer och eventuellt skulle även enkäter kunna ge ett bra material att arbeta vidare med.

SUMMARY

This section of the dissertation summarizes the main findings of the thesis. First the prelude and departure point, second the overall contribution to research, and third the different parts of the dissertation are summarized. In this section some clarifications for a reader unfamiliar with Swedish educational system are added, otherwise all of the content is based on previous writings.

Social Science Class for Alienated Elite

This thesis is built around an observational study of a class at an elite school. The study follows the class through their upper secondary school education (ages 16-19), focusing on social science lessons. I have used ethnographic methodology to describe and problematize how social science and value-based ambitions of equality conflict with the student role of superiority cultivated at this school. In the perspective of research on elite schools, the school is characterized as performing in the shadow of a more classic elite school tradition. The school is a relatively newly established free-school without the century-long history of more classic elite schools. In Sweden the so called “free-schools” are publicly financed but privately driven within a privatized school market system lacking any regulation of profit. Although as a free school in Sweden it is one of the earliest established since the political reformation allowing privately kept free schools to cater for schools financed by the public system. The more traditional national boarding and cathedral schools use characterizations of age and tradition to legitimize their elite status. This is a characterization that the studied free school is trying to mimic despite its recent establishment.

A concept of alienation including superiority frames the performed excellence noted during the observations. A concept of alienation without powerlessness is developed theoretically in this dissertation and used to analyse the material from the observations. A contemporary kind of stoicism is investigated within the concept of alienation. Stoicism within alienation describes the students’ ways of distancing themselves from what they learn, not giving any expression of whether what they learn influences what

choices they make as they shape their lives and values. The social science subject at school is characterized by a “dialectical didactics of turning away”, or of abandonment.

In several ways the dissertation relates to power: a social hierarchy where supremacy and subordination becomes less black and white. The dissertation concludes by discussing the limited freedom of students who must negotiate egalitarian contra elite values in their social sciences education.

Observational Study: the Distinct Grammar School

The dissertation is constructed around an observational study of an elite school called “Särskilda läroverket”, in Swedish. “The Distinct Grammar School” is an attempt to translate the meaning of “Särskilda” and “läroverket”. My ambition with this fictional name is to establish associations to an elite school that is not meant for everyone to attend. The school pursuit ideals for its students similar to those researched by Gatzambide-Fernández: the students of who perceive themselves as in positions of “exclusion, engagement, excellence, entitlement, and envisioning” (2009, s. 6). Khans (2011) investigation of privilege as a performance of “ease” are also addressed in this study, but my findings are less relatable to the concept of ease and more related to a rhetoric of effort and struggle – but an effort and struggle that is supposed to follow the directions of a battle won, otherwise a discrete and silent exit from the school is to presuppose.

These are some of the conclusions made from the study, the writing below tells the story of where the research for the thesis started.

Point of Departure

I'm one of those with no power over anything. I don't matter to society or for anyone else. My opinions and my thoughts are totally uninteresting since I'm one of those with no influence in society. I'm one of those no one needs to care about and I couldn't care less!

In neat and clear pencil, with hard pen pressure and disciplined, regular distance to the pre-printed light blue rows on the college block of recycled paper, the above italicized message is written. The torn paper strip with these writings on it has been given to me by one of my high school students in social science. It was written after I asked everyone in the class to write anonymous notes to me about the course objectives in the social science subject that affected students' experiences and knowledge of exerting influence, trying to make a change, “do” democracy through active citizenship, and being part of the surrounding community. The course was about to begin, and most students described – as I expected – different levels of political awareness, interest and

commitment. Most had some experience of influencing their surrounding society, but the majority of the students perceived their own political involvement as limited. What the students wrote to me could easily serve as a springboard to our joint work in the social science subject, based on the curriculum. But the text above, its expression of nothingness, created a disruption in my further teaching. It helped to trigger misgivings in how I saw my own teaching. A doubt in the work on the course and in the subject started to emerge.

Although it has now been almost ten years since I read those lines for the first time, and although the small piece of paper with its dramatic content has been buried among piles of paper in the attic, the words have lingered on in my mind. The short text that this student wrote in haste – and perhaps in response to something beyond my control – was characterized by a self-effacing, abandoned, yet arrogant resistance that aroused new thoughts than those which had hitherto driven me in my work as a teacher: the student gave a testimony of a view of themselves, their school and community that I had not come across from any student before. It triggered my curiosity: I had to know more about the conception of society this student had articulated.

The school I worked at when I got the note in my hand had a “high level of goal fulfilment” according to the school’s self-evaluation. The vast majority graduated with good grades, a few students per class had the highest marks in all subjects, with an average of a weak VG grade level (C level in the current Swedish grade scale). Thus, this was no school where a disillusioned hopelessness should flourish due to school failure. Neither did teachers judge the students as inadequate in their ability to undertake further studies or being given well paid jobs in the future. In such cases, I would not have been surprised by the message on the note. However, given the well-functioning, sharp and creative, talented – but perhaps not particularly over-ambitious – students who were in the class, I was surprised.

Although I had not observed this way of thinking amongst any of my students earlier, the student who wrote the letter had witnessed something fascinating: there was a brutal, confident, devastating and powerful honesty in those words that convinced me that the students writing had caught something other students also experienced. Even if other students had not chosen to write exactly those lines to be read by their teacher. My need to look for similar tendencies and understand how these images were constructed, and what consequences they have for teaching, arose. Something developed in my students’ answers to my questions: answers contained messages that I had not been able to anticipate, understand or work further on from when dealing with the social science subject syllabus.

The starting point for my dissertation is the student-conveyed fatalism that aroused my interest in investigating tensions between egalitarian values espoused by social sciences and the ideal of domination that underpins elite-schools epistemologies.

Dissertation part I-IV

PART I: On Wonderment of Social Science Education

In the first part of the dissertation I introduce my aim and research questions. An overview of my method and research perspective are also presented here. I then present the social science subject at the elite upper secondary school, as well as my ethno-graphical methodology that guided my study. Observations were made using a fly-on-the-wall approach, where I intervened as little as possible to try and come nearer an ‘undisturbed’ natural setting in the classroom. This allowed me to observe the conditions of the elite school environment – conditions of exclusion and separation.

The dissertation contextualises the study in the intersection of elite school research and research on social science education (in Sweden framed as didactical research). Theories of alienation are explored as and proposed as analytical tools for the study of so called “over-dogs” (Gouldner, 1973). The over-dog is the other side of a more common under-dog interest for social science research (H. S. Becker, 1997 [1963]). The dissertation’s research field and theoretical perspectives are briefly introduced in this section to lay the ground for further investigation (in Part III of the dissertation) after I present my empirical data from the observational study (in Part II).

One aim of the study is to contribute to educational science, specifically within social sciences, with the critical complexity that arises for students at the elite school’s social science education, as the main object of study. A further aim is to contribute to research on elite schools. To this end, the dissertation problematises an exclusively positive – or negative – perception of “winners”, as successful and prosperous. In part III, I develop a concept of alienation that describes elite students’ encounters with the social science subject. Developing this new concept of alienation is part of the dissertation’s contribution to understandings of elite students’ conflicting experiences with social sciences education.

I used several research questions to guide the study. Some answers are given during the course of the investigation, but further questions also arise along the way. The issues that the dissertation works with are descriptive (1), analytical (2) and directed towards results and conclusions (3); framed within following questions:

1. What does social science studies look like in a Swedish elite upper secondary education?
2. What are the attitudes of the elite students with regards to the core value in the national curriculum, as expressed through the teaching in the social science subject?
3. How do these approaches deal with the possible tensions for the teacher, the students, the school as well as the social science subject?

Further questions ask whether the regulations in the national curriculum are written with regard to schools similar to the school in this study; how does value-based work take place within the social science subject; are elite students trained for active citizenship according to an idea of democratic education, and if so – in what way? These questions guide the dissertation’s final discussion to illuminate a wider applicability of my findings.

PART II: A Study on the Distinct Grammar School

The second part of the dissertation presents the empirical material produced through the observational study. Here, the school is portrayed from the inside out. The school is described from the structure of the buildings to the nature of the interiors of the classrooms. Finally, the description focuses on the social interaction between students, teachers and other school staff. What is seen directly from the outside, during the observations, are the practises of teaching; the order; and the advertisements for the school. Following my external description, I explicate the most difficult but important findings: what has not been seen, what’s missing at the observed school and its social science education.

I phrase the conclusion for the second part of the dissertation as “when being becomes nothing” inspired by Sartre (1992 [1943]). This phrase expresses the absence of a pluralistic society as characterizing the pupils’ schooling. The presentation is not unambiguous, it depicts a multifaceted and sometimes paradoxical social situation, where students are encouraged to be elite and superior by the school context and egalitarian by the social sciences education. I argue that my observed school is a school without society for students without physically restricted bodies.

From this analysis I conclude that “being lasts for nothing”, and thereby summarise my observations of social science lessons at the Distinct Grammar School. What becomes to nothing is absence: absent representations of heterogeneity, absent pluralism, differences and diversity that constitutes society outside the school buildings.

I then account for the “beings” that have become to nothing:

The teacher’s exercise of authority becomes challenged and overpowered during the observed lessons. This tendency becomes stronger and finally, the students take over the main means of maintaining authoritative power used by the teacher; by putting him to the test with a reverse Inference – Response – Evaluation (IRE) communication (Jensen, 2016), the balance of power shifts from teachers to the students. Previously underlying conflict between the students’ roles as privileged and the teacher’s role as governing rise to the surface, at the same time as the teacher is subordinated due to low professional status. This also marks the end of the student’ education as they have become what the school promised them since admission: they are now strong, successful, knowledgeable and have the potential to govern and lead through a position of superiority. Showing up the shortcomings of their teacher by demonstrating superior

knowledge becomes a way to mark the end of the course, but also student superiority. The pupils in the classroom who do not live up to this idealized, superior student role become invisible and slip from the focus of the observations. Some of them even leave the school.

Belonging, being part of a community, in mutual solidarity are other “beings” that become nothing in my observations. An exclusion that I initially interpreted in my position as an observer, finally turns out to also characterize the roles given to other students and teachers at school; a role of estranged belonging. The lingering questions are thus: Who in this school belongs? Does a community to belong to exist in the Distinct Grammar School? Is anyone actually “inside” or is it all performing belonging, being a part of the Distinct Grammar Schools as an expected role? A team coordinator at the school describes an estimated 100 out of 300 as “real” typical students according to the ideal of the school. This raises the question of who these 100 are, and what do these extra ideal students look like? Are they the ones that who micro-resist and are (relatively) loud? Do the 100 out of 300 have such strong socio-economic capital that they can afford to disrupt the learning environment? Or do these 100 blends in and fit into every part of the school without being noticed? Is there an invisible governance that regulates and “is” the essence of the school?

The social learning object as “the becoming”, active citizen, becomes nothing at a school where control and opportunities to exert influence are created by a subtle ordering between the lines. Social science requires active citizens, visible holders of power that can be examined, according to a democratic political tradition. Within the subject of social science different opinions should be heard and considered – “deliberated” – in order to achieve an optimized, democratic balance of communicative democracy through consensus. In addition to a deliberative model for the development of knowledge and skills about democracy, there is also the agonistic, radical democracy model. Political agonism argues against reaching consensus and prefers to highlight differences in political views (Jeziarska, 2011). This is an idea aiming to create more space for political choices. But even this model of democracy becomes difficult to aspire to at the Distinct Grammar School, since different views are rarely expressed there. What the students learn is a much less visible exercise of power, control in the form of adaptation, streamlining and self-regulation. Those who do not disturb, do not see and do not react extrovertly are those who, at the end of the observational study, take over the agenda. They take control through a cool but sharply serious correction of the teacher and challenges of the teachers’ authoritative exercise and position at the school.

The students who do not reach superior, successful, highly-ranked positions at the school are destroyed, they are annihilated, erased and disappear – by their own fatalism. Those who do not reach high grade levels, those who do not have the same political convictions as the majority and those who do not succeed during competitions in their leisure activities, crouch, sink and shrink in a physical way. They blame themselves for not being able to achieve their full potential. Their self-expectations allow only top level, top positions or elite performance. Everything else is regarded as a

complete failure and leads to an almost annihilating non-existence. Here, self-regulation is ongoing. These are some of the mechanisms that regulates the school's maintained social order, reproduction of hierarchies and unequal conditions even within the school's eliteness-fostering walls.

The content of the social science is turned into something else than the democratic citizenship proposed in the national curriculum. Social science's mission is to foster solidarity and democracy, where responsibility and concern for others is promoted. This mission becomes futile. Instead, an active citizenship consisting of old aristocratic systems of power is fostered, where those with the highest status are allowed to rule – even over the teacher – at the end of the education. The authoritative exercise of power previously exercised by the teacher becomes nothing. Thus, education in solidarity and democracy as a part of the social science subject that is not fulfilled at this school. The subject's traditional purpose of acting as a vaccination against dictatorship is also disregarded given the old traditions dating back to the pre-democratic era that takes over the teaching and subject content agenda. If the value foundation in the curriculum – as well as the purpose and knowledge requirements– are taken seriously, then I argue that the social science education at the Distinct Grammar School does not fulfil the learning outcomes of democracy and equality.

Questions remain after my analysis. For example, what happens at a school with the character of monochrome, homogeneity, non-physicality and uniformity. What happens when criticism shines through with its absence, when student influence is lacking and when everyone seems to be part of a self-chosen exclusion? When one's own choice not to belong to "the others" and to separate oneself from the rest of the school world – what does choosing a non-choice mean, when this is the case even during those few occasions when freedom of choice exists? How does this non-choosing simultaneously lead to superior positions with greater possibilities of control and influence? These juxtapositions are puzzling in perspective to the social science subject's emancipation-seeking, democracy-promoting ideals. These aspirational ideals assume that knowledge is used for action and that action leads to change, increased influence and liberation. But it does not work in this way at the school that this study has focused on, not even in the social science classroom that I observed.

At this school, students choose not to have to control, influence or to be active during their time in the classroom. But at the same time, paradoxically, they aspire to become the ones who decide, control and are superior to those who are not present – the others. Is this a preparation for a position of the ruler and leader that the school claims to offer? Do grounds that are segregated, homogeneous and encourage passivity – a protected existence kept separate from what is considered not belong to – foster superiority and privilege?

PART III: Social Science for Alienated Elite

In the third part, the dissertation's findings from the observational study are first reviewed within the context of earlier research on elite schools. I then explain how the Distinct Grammar School is overshadowed by the elite school tradition, simultaneously as the classic elite school tradition acts as a role-model for the school. Following the review of the elite school research, a study of the concept of alienation is made in connection with my findings. "Alienation without powerlessness" is treated as a tool for formulating characterizations of the relationship between the social science subject, the values base in the national curricula and the students at the Distinct Grammar School. Carelessness and the absence of society are two aspects of my study that are linked to the concept of alienation and to the traits of stoicism. I conclude by describing conditions of self-alienation as the mechanisms that The Distinct Grammar School elite pupils use during social science class.

In my empirical account in Part II, I describe how one of the social science lessons addresses the principle of separation of powers according to political science theory. During this lesson I note how the ambitious and interested students quickly give impressive answers to difficult questions that the teacher asks during the lecture. I also notice that students listen actively and are engaged during a lecture that I myself – an educated teacher conducting research within the subject – find difficult to keep up with. Both my fatigue and a back pain cause me to stand up while conducting the observations. When standing up I get an overview that I haven't had before. From a standing position I can see straight into the computer screens that most students have in front of them. Although more than a third of the students have been active in raising their hands, even though all but three in the class are actively leaning forward, nodding, keeping eye contact with the teacher and laughing at the places where he is joking – and thereby performing active listening – most of the students' screens are filled with fast-paced switching between social media, fashion blogs, web shops and various types of picture feeds.

An observation similar to this could have been made in any classroom. The difference here is that this school has students who achieve the top results during their studies. They maintain high results throughout their schooling and then move on to sections of the community where they continue to achieve, requiring discipline, talent and endurance. I did not expect to observe student distractions in the classroom here, that were similar to common observations in other schools. At this school the students have unexpected similarities with other students. Still they maintain a facade of the perfect student. In Part II, where this empirical sample is described in its entirety, the teacher acknowledges an awareness of what is on students' screens. The teacher knows what is going on, but the performance of learning continues as a kind of maintenance of an elite that can never diminish in strength by claiming that the education does not hold the highest, most ambitious level of devotion. Here Khan's (2011) description of elite schools' castle-in-the-air perfection facades are reflected in my own empirical data.

The separation of what students do, of how they present themselves to the teacher and to their classmates, shows what kind of tensions the students face; even during a seemingly controlled situation such as a teacher-led lesson with active participation. Even the students who are active, who communicate with the teacher and who perform their knowledges when asked questions during the lecture, are dedicated to browsing what kind of watch or dress to buy after class. In parallel with learning about the principle of division of power in the Swedish state apparatus, students are preparing for shopping and status maintenance. In parallel with the engineering of the image of themselves as active, engaged, eager to learn, performing their knowledges, they devote themselves to being spectators and well-informed consumers.

These samples provide the context for a deliberate strategy. The stage of learning is maintained before and between the teacher and classmates. At the same time, an alienation occurs, a separation between doing, learning and performing. There is one way to be seen and another way to do; one way of acting and another way of thinking. The poker-faced invisibility and the reading between the lines are skills acquired during the education at this school. Above all, there are several different scenes in which the students play different roles at the same time.

Students have a multi-faceted appearance, in their actions in pursuit of status on different scenes simultaneously: the consumption of a stylish watch, the signaling of knowledge, the performance of being an active learning elite unit simultaneously with the virtual escape from the physical place in spite of actual presence and actual action, is an act of alienation. At the same time, all actors in this (a-)social game seem to have an awareness of each other's strategic traits: the teacher knows that the students have shared attention, the students probably know that the teacher sees them, despite their performances.

Theories of authenticity and awareness, "bad faith" if we use Sartre's (1992 [1943]) concept, become relevant in the analysis of these practices. The question is what these practices do to the students, their learning and how the teacher could break the circle. The self-image at school, and the self-image of the school's students, as well as in the observed class's work within the social science subject, is that they are more ambitious, more dedicated, sharper and more concentrated than other students at other schools. In the schools marketing material, it is clearly stated that the school is a place for concentrated hard schoolwork and that this is to be expected from students. A key message is that no one in this school needs to be ashamed of being committed to their studies. Those who do not live up to these high ideals are reprimanded and adjusted, or they leave. However, after a closer examination of the observational material, it becomes apparent that this student image is only correct on the surface, it is only true if we look at the grades, test results and the quality of the examining data, but it does not correspond to a closer observation of the students' actual actions during class. What should be related – the image of the students and the type of school they attend – is separated. This example of class performances provides an empirical example of Jaeggi's (2014) definition of alienation as a separation of something that should be connected.

PART IV: The Didactical Dialectics of Turning Away

My last section highlights how the thesis contributes to research. I discuss and problematize my purpose and research issues, and extend them beyond my introductory ideas. I take-up alienation without powerlessness in the perspective of the observed exercise of power within the social science subject at the Distinct Grammar School. A relation of ambiguity between the one's own freedom, others freedom and exercise of power is investigated using ideas from Simone de Beauvoir (2018 [1947]). A fly-on-the-wall ethnography from the position of a distanced, included stranger used when observing at the Distinct Grammar School is an additional contribution to elite research.

Research on the social science education subject's democracy-promoting mission, as well as the recommendations and directions of the school authorities, argue for a pluralistic classroom where different views and experiences meet. At the Distinct Grammar School, observations have been made of a classroom without pluralism. This has consequences for the school's teaching in social science: the social science teacher's authoritarian leadership style is motivated, in a contradictory way, with ambitions of promoting democracy and a democratic distribution of power. A complex dynamic of power between the teacher and the students plays out during the observations. The study in the intersection of elite school research and social science didactic research has exposed a didactical dialectics of the exile, or exclusion. The turning away is inspired by Hannah Arendt's (1998 [1958], 2006 [1961]) concept of World Alienation, a concept elaborated for understanding loss of love for the world as a threat to the promise of the political. This is framed as a social science didactics for an alienated elite.

REFERENSER

- Akademien, S. (2009). *Svensk ordbok*. Stockholm: Norstedt.
- Ambjörnsson, F. (2004). *I en klass för sig: Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront.
- Amná, E. (2008). *Jourhavande medborgare: Samhällsengagemang i en folkrörelsestat*. Lund: Studentlitteratur.
- Amná, E., Ekström, M., & Stattin, H. (2016). *Ungdomars politiska utveckling: Slutrapport från ett forskningsprogram*. Göteborg: Riksbankens jubileumsfond i samarbete med Makadam.
- Andersson, K. (2012). *Deliberativ undervisning: En empirisk studie*. Göteborg: Statsvetenskapliga institutionen, Göteborgs universitet.
- Arendt, H. (1970). *On Violence*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Arendt, H. (1981 [1978]). *The Life of the Mind* (en-volym uppl.). San Diego, Calif.: Harcourt Brace Jovanovich.
- Arendt, H. (1998 [1958]). *Människans villkor: Vita activa* (J. Retzlaff, övers.). Göteborg: Daidalos.
- Arendt, H. (2006 [1961]). The Crisis in Education. I *Between past and future: Eight exercises in political thought* (s. 170-193). New York: Penguin Books.
- Arendt, H. (2013 [1961-1963]). *Den banala ondskan: Eichmann i Jerusalem* (3:e rev. uppl.) Göteborg: Daidalos.
- Aspelin, J., & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerup.
- Aspers, P. (2011). *Etnografiska metoder: Att förstå och förklara samtiden*. Malmö: Liber.
- Asplund, J. (1987). *Det sociala livets elementära former*. Göteborg: Korpen.
- Asplund, J. (2002). *Avhandlingens språkdräkt*. Göteborg: Korpen.
- Ball, S. J. (2006). *Education policy and social class: The selected works of Stephen J. Ball*. London; New York: Routledge.
- Ball, S. J. (2015). The future of elite research in education. I C. Maxwell & P. Aggleton (Red.), *Elite education. International perspectives* (s. 69-75). London: Routledge.

- Bartholdsson, Å. (2008). *Den vänliga maktutövningens regim: Om normalitet och makt i skolan*. Stockholm: Liber.
- Bauman, Z. (2018). *Retrotopia* (O. Nilsson, övers.). Göteborg: Daidalos.
- Beach, D. (2001). Alienation, reproduction and fetish in Swedish education. I *Studies in Educational Ethnography*, 4, 193-220. doi:10.1016/S1529-210X(01)80023-1.
- Beach, D. (2018). *Structural Injustices in Swedish Education: Academic Selection and Educational Inequalities*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Beauvoir, S. d. (1992 [1947]). *För en tvetydighetens moral* (M. Rosengren, övers.). Göteborg: Daidalos.
- Beauvoir, S. d. (2018 [1947]). *För en tvetydighetens moral* (2:a uppl., M. Rosengren, övers.). Göteborg: Daidalos.
- Becker, H. S. (1997 [1963]). *Outsiders: Studies in the sociology of deviance*. New York: Free Press.
- Becker, L. C. (2017). *A New Stoicism*. Princeton: Princeton University Press.
- Benjamin, B. C. (2010). On not seeming like you want anything: Privileged girls' dilemmas of ambition and selflessness. I Howard, A. & Gaztambide-Fernandez, R.A. (red.), *Educating elites: Class privilege and educational advantage* (s. 173-194). Lanham, Md.: Rowman & Littlefield.
- Berardi, F. (2009). *The soul at work: From alienation to autonomy*. Los Angeles, CA: Semiotext(e).
- Berg, M. (2015). *Netnografi: Att forska om och med internet*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergdahl, L., & Langmann, E. (2017). "Where Are You?" Giving Voice to the Teacher by Reclaiming the Private/Public Distinction. *Journal of Philosophy of Education*, 51(2), (461-475). doi: 10.1111/1467-9752.12244.
- Bernstein, B. (1971). On the Classification and Framing of Educational Knowledge. I M. F. D. Young (Red.), *Knowledge and control: new directions for the sociology of education* (s. 47- 69). London: Collier Macmillan.
- Bernstein, B., & Lundgren, U. P. (1983). *Makt, kontroll och pedagogik: Studier av den kulturella reproduktionen*. Stockholm: Liber.
- Biesta, G. (2007). Why "What Works" Won't Work: Evidence-Based Practice and the Democratic Deficit in Educational Research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22. doi: 10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x.
- Biesta, G. (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv* (K. Falk & C. Thurban, övers.). Stockholm: Liber.
- Björk, N. (2012). *Under det rosa täcket: Om kvinnlighetens vara och feministiska strategier*. Stockholm: Bonnier pocket.
- Blennow, K. (2019). *The Emotional Community of Social Science Teaching* (Lund Studies in Educational Sciences, 9). Lund: Media-Tryck.

- Bourdieu, P. (1993). *Kultursociologiska texter* (4 utg. i urval: D. Broady & M. Palme). Stockholm; Stehag: B. Östlings bokförl. Symposion.
- Bourdieu, P. (1996). *The State Nobility: Elite schools in the field of power* (L. C. Clough, övers.). Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1999a). *Den manliga dominansen* (övers. B. Englund). Göteborg: Daidalos.
- Bourdieu, P. (1999b). *Praktiskt förnuft: Bidrag till en handlings teori* (G. Gimdal & S. Jordebrandt, övers.). Göteborg: Daidalos.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (R. Nice, övers.). London: Sage.
- Boye, K. (2018 [1940]). *Kallockain*. Stockholm: The Sublunar Society.
- Braun, J., & Langman, L. (2011). *Alienation and the carnivalization of society*. London: Routledge.
- Bremmer, F. (2017). *Ett jävla solsken: En biografi om Ester Blenda Nordström*. Stockholm: Forum.
- Broady, D. (1998a). *Den dolda läroplanen*. Stockholm: Krut.
- Broady, D. (1998b). *Kapitalbegreppet som utbildnings sociologiskt verktyg*. Uppsala: Forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi, ILU, Univ.
- Brolin, D. (2011, 22 mars). Alienationen svår att rationalisera bort. *Svenska Dagbladet*.
- Bromsjö, B. (1965). *Sambällskunskap som skolämne: Målsättningar, kursinnehåll och arbetsätt på den grundläggande skolans högstadium*. Stockholm: Sv. bokförl.
- Bunar, N., & Sernhede, O. (2013). *Skolan och ojämlikhetens urbana geografi: Om skolan, staden och valfriheten*. Göteborg: Daidalos.
- Börjesson, M., Broady, D., Dalberg, T., & Lidegran, I. (2016). Elite education in Sweden. I Maxwell, C. & Aggleton, P. (red.) *Elite education: International perspectives* (s. 92-104), Abingdon, Oxon: Routledge.
- Çeçen, A. R. (2006). School Alienation. Gender, Socio-economic Status and Anger in High School Adolescents. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 6(3), 721-726.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7 uppl.). Milton Park, Abingdon, Oxon, New York: Routledge.
- Cole, M. (2006). *Education, equality and human rights: Issues of gender, 'race', sexuality, disability and social class*. London, New York: Routledge.
- Cookson, P., & Persell, C. H. (2010). Preparing for Power: Twenty-five Years Later. I Howard, A. & Gaztambide-Fernandez, R.A. (red.) *Educating elites: Class privilege and educational advantage*, (s. 13-30). Lanham, Md.: Rowman & Littlefield.
- Dahlstedt, M., & Fejes, A. (2018a). Den entreprenörskapande skolan. In M. Dahlstedt & A. Fejes (Red.), *Skolan, marknaden och framtiden*, (s. 131-149). Lund: Studentlitteratur.
- Dahlstedt, M., & Fejes, A. (Red.) (2018b). *Skolan, marknaden och framtiden*. Lund: Studentlitteratur.

- Dahlstedt, M., & Olson, M. (Red.) (2013). *Utbildning, demokrati, medborgarskap*. Malmö: Gleerup.
- Dean, M. (2010). *Governmentality: Power and Rule in Modern Society*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Dean, M. (2013). *The Signature of Power: Sovereignty, Governmentality and Biopolitics*: Sage Publications.
- Delphy, C., & Leonard, D. (1984). *Close to home: A materialist analysis of women's oppression*. London: Hutchinson.
- Deresiewicz, W. (2014, July 22, 2014). Don't Send Your Kid to the Ivy League. In *News Republic*. Retrieved from <https://newrepublic.com/article/118747/ivy-league-schools-are-overrated-send-your-kids-elsewhere>
- Dewey, J. (1999 [1916]). *Demokrati och utbildning* (N. Sjödén (övers.)). Daidalos.
- Dickenson, D. L. (2001). Property and women's alienation from their own reproductive labour. *Bioethics*, 15(3), 205-217.
- Dodillet, S. (2017). Inclusive Elite Education in Sweden: Insights from Implementing Excellence Programs into an Egalitarian School Culture. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-14. doi:10.1080/00313831.2017.1336480
- Dolk, K. (2013). *Bångstyriga barn: Makt, normer och delaktighet i förskolan*. Stockholm: Ordfront.
- Durkheim, É. (2012 [1894]). Sociologins metodregler (S. Almqvist & M. Kvist övers.). I C. Kullenberg (Red.), *Tre klassiska texter*. Göteborg: Korpen koloni.
- Edling, S. (2009). *Ruptured narratives: An analysis of the contradictions within young people's responses to issues of personal responsibility and social violence within an educational context*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Ekendahl, I., Nohagen, L., & Sandahl, J. (2015). *Undervisa i samhällskunskap: En ämnesdidaktisk introduktion*. Sockholm: Liber.
- Ekman, T. (2007). *Demokratisk kompetens: Om gymnasiet som demokratiskola*. Göteborgs universitet, Göteborg.
- Englund, T. (2005). *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos.
- Englund, T. (2007). *Utbildning som kommunikation: Deliberativa samtal som möjlighet*. Göteborg: Daidalos.
- Eriksson, B. E., Holmqvist, M., & Sohl, L. (2018). *Eliter i Sverige: Tvärvetenskapliga perspektiv på makt, status och klass*. Lund: Studentlitteratur.
- Ernsjö Rappe, T., Sjögren, J., & Smajic, A. (2004). *Diagnos: duktig. Handbok för överambitiösa tjejer och alla andra som borde bry sig*. Stockholm: Bokförl. DN.
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation* (H. Nordli, Övers.). Malmö: Liber ekonomi.
- Fjellman, A.-M. (2019). *School choice, space and the geography of marketization: Analyses of educational restructuring in upper secondary education in Sweden*. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.

- Forbes, J., & Lingard, B. (2015). Assured optimism in a Scottish girls' school: Habitus and the (re)production of global privilege. *British Journal of Sociology of Education*, 36(1), 116-136. doi:10.1080/01425692.2014.967839
- Foucault, M. (1987 [1975]). *Övervakning och straff: Fängelsets födelse* (C. G. Bjurström, Övers.). Lund: Arkiv.
- Freire, P. (2004 [1970]). *Pedagogy of hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed* (R. R. Barr, övers.). London: Continuum.
- Fromm, E. (1976). *Ett friskare samhälle* (S. Ekberg, övers.). Stockholm: Tiden.
- Gaztambide-Fernandez, R. A. (2009). *The Best of the Best: Becoming Elite at an American Boarding School*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. New York: Basic Books.
- Gesser, B. (2015). Alienation. *Nationalencyklopedin*. Retrieved from <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/alienation>
- Gimenez, M. E. (2006). Loving Alienation: The Contradictions of Domestic Work. I Langman, L. & Kalekin-Fishman, D. (red.) (2006). *The evolution of alienation: trauma, promise, and the millennium* (s. 405-423). Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Publishers.
- Goffman, E. (1966). *Behavior in Public Places: Notes on the Social Organization of Gatherings*. New York: Free Press.
- Gold, R. L. (1958). Roles in Sociological Field Observations. *Social Forces*, 36(3), 217-223.
- Gouldner, A. W. (1973). *For Sociology: Renewal and Critique in Sociology Today*. London: cop.
- Granath, G. (2008). *Milda makter! Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplinerings tekniker*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Guillou, J. (2003). *Ondskan*. Stockholm: Piratförl.
- Hahn, T. (2019). Om slutet har börjat. I *Filosofiska rummet*. 17 mars 2019. Stockholm: Sveriges Radio.
- Haj Brade, L. (2017). *Vi, de neutrale: Skitser til udfordring af akademisk førstebed*. Lund: Lunds universitet.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in Practice*. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Han, B.-C. (2013). *Trötthetsambället* (O. Wallin, övers.). Stockholm: Ersatz.
- Han, B.-C. (2017). *Psychopolitics: Neoliberalism and new technologies of power* (E. Butler, övers.). London: Verso Books.
- Hansén, S.-E., & Forsman, L. (2017). *Allmändidaktik: vetenskap för lärare*. Lund: Studentlitteratur.
- Hartman, S. G. (2005). *Det pedagogiska kulturarvet: Traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. Stockholm: Natur och kultur.

- Hascher, T., & Hadjar, A. (2018). School alienation: Theoretical approaches and educational research. *Educational Research*, 60(2), 171-188. doi:10.1080/00131881.2018.1443021
- Hascher, T., & Hagenauer, G. (2010). Alienation from School. *International Journal of Educational Research*, 49(6), 220-232. doi: 10.1016/j.ijer.2011.03.002
- Heinz, W. R. (1992). Changes in the Methodology of Alienation Research. *International Journal of Sociology and Social Policy*, Vol. 11(6/7/8), 7. doi:10.1108/eb013155
- Hellström, A. (2013). *Att vara utan att synas: Om riksinternaten Lundsberg, Sigtuna och Grenna*. Stockholm: Forum.
- Himmelroos, S. (2012). *Det demokratiska samtalet: En studie av deliberativ demokrati i ett medborgarforum*. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Hirdman, Y. (2001). *Genus: Om det stabila föränderliga former*. Malmö: Liber.
- Hjelmér, C. (2012). *Leva och lära demokrati? En etnografisk studie i två gymnasieprogram*. Umeå: Umeå universitet.
- Hochschild, A. R. (2012). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. Berkeley, Calif.: University of California Press.
- Holmqvist, M. (2015). *Djursholm: Sveriges ledarsambälle*. Stockholm: Atlantis.
- Holmqvist, M. (2018). *Handels: Maktelitens skola*. Stockholm: Atlantis.
- Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (2012 [1944]). *Upplysningens dialektik: filosofiska fragment* (L. Bjurman & C.-H. Wijkmark, övers.). Göteborg: Daidalos.
- Howard, A. (2008). *Learning privilege: Lessons of power and identity in affluent schooling*. New York: Routledge.
- Howard, A., & Gaztambide-Fernandez, R. A. (2010). *Educating elites: Class privilege and educational advantage*. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield.
- Israel, J. (1971). *Alienation: Från Marx till modern sociologi. En makrosociologisk studie* (2:a, rev. uppl.). Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Israel, J. (1982). *Alienation och byråkratisering: Industrisambället i omvandling*. Stockholm: AWE/Geber.
- Jackson, P. W. (1990). *Life in Classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Jaeggi, R. (2014). *Alienation*. New York: Columbia University Press.
- Jarl, M., & Rönnerberg, L. (2015). *Skolpolitik: Från riksdagsbus till klassrum* (2:a rev. uppl.). Stockholm: Liber.
- Jensen, M. (2012). *Kommunikation i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Jensen, M. (2016). *Lärande och lärandeteorier: Om den intentionella människan*. Lund: Studentlitteratur.
- Jezierska, K. (2011). *Radical democracy redux: Politics and subjectivity beyond Habermas and Mouffe*. Örebro: Örebro Universitet.
- Jobér, A. (2012). *Social Class in Science Class*. Malmö: Faculty of Education and Society, Malmö University.

- Jobér, A. (2015). *Social klass i skolan: Det kompensatoriska uppdraget*. Stockholm: Natur & kultur.
- Johannisson, K. (1994). *Den mörka kontinenten: Kvinnan, medicinen och fin-de-siècle*. Stockholm: Norstedt.
- Johannisson, K. (1997). *Kroppens tunna skal: Sex essäer om kropp, historia och kultur*. Stockholm: Norstedt.
- Johannisson, K. (2015). *Den sårade divan: Om psykets estetik (och om Agnes von K, Sigrid H och Nelly S)*. Stockholm: Bonnier.
- Johnsson Harrie, A. (2011). *De samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik. Rapport från en inventering*. Skrifter från Forum för ämnesdidaktik. Linköping: Linköping Universitet.
- Jonasson Ring, E. (2015). *Samhällskunskap i ett föränderligt samhälle: Medborgarkompetenser och didaktiska utmaningar*. Karlstad: Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap, Samhällskunskap, Karlstads universitet.
- Jordahl, A. (2004). *Klass - är du fin nog?* Stockholm: Atlas.
- Kalekin-Fishman, D., & Langman, L. (2015). Alienation: The Critique that Refuses to Disappear. *Current Sociology*, 63(6), 916-933. doi: 10.1177/0011392115591612
- Karlefjärd, A. (2011). *Att rymmas inom sitt friutrymme: Om samhällskunskapslärares tolkning, anpassning och undervisning*. Karlstad: Fakulteten för samhälls- och livsvetenskaper, Statsvetenskap, Karlstads universitet.
- Karlsson, J. (2009). *Det andra målet: Noveller*. Stockholm: Bonnier pocket.
- Kenway, J., Fahey, J., Epstein, D., Koh, A., McCarthy, C., & Rizvi, F. (2018). Multi-sited Global Ethnography and Elite Schools. I D. Beach, C. Bagley, & S. M. da Silva (Red.), *The Wiley Handbook of Ethnography of Education* (s. 569-590). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Kenway, J., Fahey, J., Epstein, D., Koh, A., McCarthy, C., Rizvi, F., & McCarthy, C. (2017). *Class Choreographies: Elite Schools and Globalization*. London: Palgrave Macmillan Limited. doi: 10.1057/978-1-137-54961-7
- Kenway, J., & Koh, A. (2015). Sociological silhouettes of elite schooling. *British Journal of Sociology of Education*, 36(1), 1-10. doi:10.1080/01425692.2015.977557
- Kenway, J., Langmead, D., & Epstein, D. (2015). Globalizing femininity in elite schools for girls: Some paradoxical failures of success. I Deppe, U. *World Yearbook of Education 2015: Elites, Privilege and Excellence: The National and Global Redefinition of Educational Advantage*, 153-166.
- Kenway, J., & Lazarus, M. (2017). Elite Schools, Class Disavowal and the Mystification of Virtues. *Social Semiotics*, 27(3), 265-275. doi: 10.1080/10350330.2017.1301791
- Khan, S. R. (2011). *Privilege: The Making of an Adolescent Elite at St. Paul's School*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Kleen, B. a. (2009). *Jorden de är vde*. Stockholm: Weyler.
- Kleen, B. a. (2019, 14 mars). Rika köpte platser på universitet åt sina barn. *Dagens Nyheter*.

- Koh, A., & Kenway, J. (2016). *Elite Schools: Multiple Geographies of Privilege*. New York, London: Routledge.
- Kronlid, D. (2017). *Skolans värdegrund 2.0: Etik för en osäker tid*. Stockholm: Natur & kultur.
- Kullberg, B. (2014). *Etnografi i klassrummet* (3., [rev.] uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Langman, L., & Kalekin-Fishman, D. (2006). *The Evolution of Alienation: Trauma, Promise, and the Millennium*. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Publishers.
- Larsson, A. (2015). Samhällskunskap. In E. Larsson & J. Westberg (Red.), *Utbildningshistoria: En introduktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, E., & Westberg, J. (2015). *Utbildningshistoria: En introduktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, R. (2014). *Politiska ideologier i vår tid*. Lund: Studentlitteratur.
- Levstik, L., & Tyson, C. (2008). *Handbook of research in social studies education*. London: Routledge.
- Lidegran, I. (2009). *Utbildningskapital: Om hur det alstras, fördelas och förmedlas*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Lidegran, I. (2018). Elitutbildningar och den övre medelklassens utbildningsstrategier. I B. E. Eriksson, M. Holmqvist, & L. Sohl (Red.), *Eliter i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, B. (2006). Att vara, inte synas vara. (Cicero et al.) Om en stoisk livshållning. I G. Broberg, J. Hansson, & E. Mansén (Red.), *Filosofiska citat: Festskrift till Svante Nordin* (s. 182-191). Stockholm: Atlantis.
- Lindmark, T. (2013). *Samhällskunskapslärares ämneskonceptioner*. Umeå: Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.
- Littler, J. (2018). *Against Meritocracy: Culture, Power and Myths of Mobility*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Luik, C. v. (2017). *#me too: 100 berättelser & 10 frågor som behöver besvaras*. Stockholm: Max Ström.
- Lukes, S. (2008). *Maktens ansikten* (H. Gundenäs, övers.). Göteborg: Daidalos.
- Lundquist, L. (1998). *Demokratiens väktare: Ämbetsmännen och vårt offentliga etos*. Lund: Studentlitteratur.
- Långström, S., & Virta, A. (2011). *Samhällskunskapsdidaktik: För utbildning i demokrati och samhällsvetenskapligt tänkande*. Lund: Studentlitteratur.
- Maier, C. (2006). *Hej lättja! Om konsten och vikten av att göra minsta möjliga på jobbet* (A. Sellin, övers.). Stockholm: Mån-pocket.
- Malmström, M. (2017). *Synen på skrivande: Föreställningar om skrivande i mediedebatter och gymnasieskolans läroplaner*. (Lund Studies in Educational Sciences, 1). Lund: Media-Tryck.
- Marcuse, H. (1968). *One-dimensional man: Studies in the ideology of advanced industrial society*. Boston: Beacon Press.

- Martin, J. (2008). Pedagogy of the Alienated: Can Freirian Teaching Reach Working-Class Students? *Equity & Excellence in Education*, 41(1), 31-44.
doi:10.1080/10665680701773776
- Marx, K. (2003 [1844]). Ekonomisk-filosofiska manuskript (Parismanuskripten). I S.-E. Liedman & B. Linell (Red.), *Karl Marx: Texter i urval*. Stockholm: Ordfront.
- Marx, K., Engels, F., & Trotskij, L. (2017 [1848]). *Kommunistiska manifestet (Det kommunistiska partiets manifest)* (P.-O. Mattsson & S. Källberg, övers.). Stockholm: Bokförläggarna Röda rummet.
- Mathé, N. E. H. (2019). *Democracy and politics in upper secondary social studies. Students' perceptions of democracy, politics, and citizenship preparation*. Oslo: Oslo universitet.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2013). *In Defence of the School: A Public Issue*. Leuven: Culture & Society.
- Matthiesen, N. (2018). A Question of Access: Metaphors of the Field. *Ethnography and Education*, 1-16. doi:10.1080/17457823.2018.1493696
- Maxwell, C., & Aggleton, P. (2016). *Elite Education: International Perspectives*. Abingdon, Oxon, New York: Routledge.
- Mills, C. W. (1956). *White Collar: the American Middle Classes*. London: Oxford University Press.
- Mills, C. W. (1959). *The Power Elite*. London, Oxford: University Press.
- Morén, G. (2017). *Samhällsfrågor som didaktiskt begrepp i samhällskunskap på gymnasieskolan: En potential för undervisningen*. Karlstad: Karlstads universitet.
- Månson, P. (1993). *Karl Marx: En introduktion*. Göteborg: Daidalos.
- Mouffe, C. (2005). *On the political*. London: Routledge.
- Nader, L. (1974). Up the Anthropologist: Perspectives Gained From Studying Up. I D. H. Hymes (Red.), *Reinventing Anthropology*. New York: Panthenon Books.
- Nilsson, F. L. (2018). Självklart men oklart: Rättighetsspråk i gymnasieskolans läroplaner 1970-2011. I M. Arvidsson, L. Sturfelt, & L. Halldenius (Red.), *Mänskliga rättigheter i samhället*. Malmö: Bokbox förlag.
- Norén Bretzer, Y. (2017). *Sveriges politiska system*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordgren, K. (2017). Powerful Knowledge, Intercultural Learning and History Education. I *Journal of Curriculum Studies*, 49(5), 663-682.
- Nyström, A.-S. (2012). *Att synas och lära utan att synas lära: En studie om underprestation och privilegierade unga mäns identitetsförhandlingar i gymnasieskolan*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- O'Reilly, K. (2004). *Ethnographic Methods*. London, New York: Routledge.
- Odenstad, C. (2010). *Prov och bedömning i samhällskunskap: En analys av gymnasielärares skriftliga prov*. Karlstad: Fakulteten för samhälls- och livsvetenskaper, Statsvetenskap, Karlstads universitet.

- Olsson, R. (2016). *Samhällskunskap som ämnesförståelse och undervisningsämne: Prioriteringar och nyhetsanvändning hos fyra gymnasielärare*. Karlstad: Karlstads universitet.
- Orwell, G. (2010). *Djurens gård: En saga* (J. Wahlén, övers. 4 uppl.). Stockholm: Atlantis.
- Pacyna, K. (2011). Carnivalization and Freedom: A Shortcut to the Overcoming of Alienation. I J. Braun & L. Langman (Red.), *Alienation and the carnivalization of society* (s. 76-92). London: Routledge.
- Paulsen, R. (2011). The existentialist notion of alienation. *Phavisminda Journal*, 10(1), 34-61.
- Paulsen, R. (2014). *Empty labor: Idleness and workplace resistance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pease, B. (2010). *Undoing privilege: Unearned advantage in a divided world*. London: Zed.
- Persson, A. (1991). *Maktutövningens interna dynamik: Samspel och motsättningar i skola och lönearbete*. Lund: Lund studies in sociology; 102.
- Persson, A. (1998). *Studentinflytande i massuniversitetet*. Lund: Lunds universitet, Utvärderingsenheten.
- Persson, A. (2003). *Social kompetens: När individen, de andra och samhället möts* (2 rev. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Persson, A. (2012). *Ritualisering och sårbarhet: Ansikte mot ansikte med Goffmans perspektiv på social interaktion* (1. uppl. ed.). Malmö: Liber.
- Persson, A. (2014). *Skola och makt: Om viljan till kunskap, beroendet av utbildning och tvånget att gå i skola*. Stockholm: Carlsson.
- Persson, A. (2019). *Framing social interaction: Continuities and cracks in Goffman's frame analysis*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Persson, A., & Sæther, E. (2016). Det metareflekterande seminariet: En undersökning av forskarutbildningens oskrivna läroplan. I M. Cronqvist & A. Maurits (Red.), *Det goda seminariet: Forskarseminariet som lärandemiljö och kollegialt rum*. Göteborg; Stockholm: Makadam.
- Persson, M. (2013). *Does education cause participation in politics?* Göteborg: Department of Political Science, University of Gothenburg.
- Persson, M. (2018). Uppfinningen av ett skolämne: Ett historiesociologiskt perspektiv på samhällskunskapsämnets logik. I *Nordidactica* 4, 160-183.
- Peterson, A., Hattam, R., Zembylas, M., & Arthur, J. (2016). *The Palgrave International Handbook of Education for Citizenship and Social Justice*. London: Palgrave Macmillan.
- Pettersson, D., & Wester, A. (2014). Skolan i världen: Internationella kunskapsmätningar. In R. S. Ulf P Lundgren & L. Caroline (Red.), *Lärande, skola, bildning* (3 ed., pp. 491-518). Stockholm: Natur och kultur.
- Postman, N. (1986). *Amusing ourselves to death: public discourse in the age of show business*. London: Heinemann.

- Prosser, H. (2016). The economy of eliteness: Consuming educational advantage. I Koh & Kenway (Red). *Elite schools: Multiple geographies of privilege*, 217-230. London; New York: Routledge.
- Prosser, H. (2018). Provoking Elite Schools' Defences: An Antistrophon. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 1-13. doi: 10.1080/01596306.2018.1509840
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster.
- Rae, G. (2010). Alienation, authenticity and the self. *History of the Human Sciences*, 23(4), 21-36. doi:10.1177/0952695110375763
- Reay, D. (2006). The Zombie Stalking English Schools: Social Class and Educational Inequality. *British Journal of Educational Studies*, 54(3), 288-307.
- Reay, D. (2017). *Miseducation: Inequality, Education and the Working Classes*. Bristol: Policy Press.
- Riesman, D., Glazer, N., & Denney, R. (1953). *The Lonely Crowd: A Study of the Changing American Character*. Garden City, N.Y.: Doubleday.
- Roberts, P. C., & Stephenson, M. A. (1973). *Marx's theory of exchange, alienation, and crisis*. Stanford: Hoover Institution Press.
- Rosa, H. (2010). *Alienation and acceleration: Towards a critical theory of late-modern temporality*. Malmö: NSU Press.
- Rothstein, B. (2002). *Vad bör staten göra? Om välfärdsstatens moraliska och politiska logik*. Stockholm: SNS förl.
- Ruitenbergh, C. W. (2009). Educating Political Adversaries: Chantal Mouffe and Radical Democratic Citizenship Education. *Studies in Philosophy & Education*, 28(3), 269– 281.
- Runst, P., & Horwitz, S. (2014). Alienation and rationality: The retreat of postwar socialism. *Review of Austrian Economics*, 28(2), 123-137. doi:10.1007/s11138-014-0268-6
- Said, E. W. (2016 [1978]). *Orientalism* (H. O. Sjöström, övers.). Stockholm: Ordfront.
- Sandahl, J. (2011). *Att ta sig an världen: Lärare diskuterar innehåll och mål i samhällskunskapsämnet*. Karlstad: Karlstad University Press.
- Sandahl, J. (2015). *Medborgarbildning i gymnasiet: Ämneskunnande och medborgarbildning i gymnasieskolans samhälls- och historieundervisning*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Sandahl, J. (2018). Vart bör samhällskunskapsdidaktiken gå? Om ett splittrat forskningsfält och vägar framåt. *Nordidactica* 3, 44-64.
- Sartre, J.-P. (1992 [1943]). *Varat och intet* (D. Østerberg, R. Matz, & S. Almqvist, övers.). Göteborg: Korpen.
- SCB. (2018). *På tal om kvinnor och män. Lathund om jämställdhet 2018*. Stockholm: Statistiska centralbyrån.
- Schulz, L. L. (2011). Targeting school factors that contribute to youth alienation: Focused school counseling programs. *Journal of Instructional Psychology*, 38(2), 78-83.

- Schulz, L. L., & Rubel, D. J. (2011). A Phenomenology of Alienation in High School: The Experiences of Five Male Non-Completers. *Professional School Counseling, 14*(5), 286-298.
- Seeman, M. (1959). On the Mening of Alienation. *American Sociological Review, 24*(6), 783-791.
- Seeman, M. (1975). Alienation studies. *Annual Review of Sociology, 1*(9), 1-123.
- Sernhede, O. (2007). *Alienation is my nation: Hiphop och unga mäns utanförskap i Det nya Sverige*. Stockholm: Ordfront.
- Skeggs, B. (2000). *Att bli respektabel: Konstruktioner av klass och kön* (A. Persson, övers.). Göteborg: Daidalos.
- Skeggs, B. (2004). *Class, self, culture*. London: Routledge.
- Skolinspektionen. (2012). *Skolornas arbete med demokrati och värdegrund*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen. (2018). *Utmanande undervisning för högpresterande elever*.
- Skolverket. (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Fritze.
- Skolverket. (2018, 5 juni). *Kartläggning av huvudmäns arbete med att motverka skolsegregation*. Dnr 2018:00332. PM skolsegregation. Stockholm: Skolverket.
- Solanas, V. (2010 [1967]). *SCUM manifest* (S. Stridsberg, övers.). Stockholm: Modernista.
- Säfström, C.-A. (2015). *Jämlikhetens pedagogik*. Malmö: Gleerups utbildning.
- Södergran, E. (1999 [1925]). *Landet som icke är (efterlämnade dikter)*. Helsinki: Lasipalatsi.
- Taines, C. (2012). Intervening in Alienation: The Outcomes for Urban Youth of Participating in School Activism. *American Educational Research Journal, 49*(1), 53-86.
- Terning, M. (2016). *Myter om gymnasieeleven: en diskursteoretisk studie av dominerande subjektspositioner i politiska texter 1990-2009*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Thom, G. B. (1983). *The Human Nature of Social Discontent: Alienation, Anomie, Ambivalence*. Totowa, NJ: Rowman and Allanheld.
- Thornton, S. J. (2005). *Teaching social studies that matters: Curriculum for active learning*. New York: Teachers College Press.
- Todd, S. (2008). *Att lära av den andre: Levinas, psykoanalys och etiska möjligheter i undervisning och utbildning* (G. Sandin, övers.). Lund: Studentlitteratur.
- Troman, G., Gordon, T., Jeffrey, B., & Walford, G. (2006). Editorial. *Ethnography & Education, 1*(1), 1.
- Trondman, M. (2008). Bypass surgery: Rerouting theory to ethnographic study. I G. Walford. (red.), *How to do educational ethnography* (s. 115-140). London: the Tufnell Press.
- Tryggvason, Á. (2018). *Om det politiska i samhällskunskap: agonism, populism och didaktik*. Örebro: Örebro universitet.

- Tväråna, M. (2019). *Kritiskt omdöme i samhällskunskap: undervisningsutvecklande studier av samhällsanalytiskt resonerande i rättvisefrågor*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Törnqvist, M. (2018). The making of an egalitarian elite: School ethos and the production of privilege. *British Journal of Sociology*, (2), 551. doi:10.1111/1468-4446.12483
- Van den Akker, R., Gibbons, A., & Vermeulen, T. (2017). *Metamodernism: historicity, affect, and depth after postmodernism*. London: Rowman & Littlefield International.
- Van Zanten, A. (2015). Educating elites: The changing dynamics and meanings of privilege and power. *World Yearbook of Education*, 3-12.
- Vernersson, F. (1999). *Undervisa om samhället: Didaktiska modeller och läraruppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed* (rev. utg. [Elektronisk resurs]). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Walford, G. (2002). Introduction. I *Doing a Doctorate in Educational Ethnography* (s. 1-8). Amsterdam: JAI Imprint.
- Walford, G. (2008). The nature of educational ethnography. I G. Walford (Red.) *How to do educational ethnography* (s. 1-15). London: the Tufnell Press.
- Walford, G. (2018). Recognizable Continuity. I D. Beach, C. Bagley & S.M.D.Silva (Red.), *The Wiley Handbook of Ethnography of Education* (s. 36-49). Hoboken, New Jersey: Wiley Blackwell.
- Waters, J. L. (2018). 'Elites'. *British Journal of Sociology of Education*, 39(3), 412-419. doi:10.1080/01425692.2018.1424104
- Wicke, K. (2019). *Läroböcker, demokrati och medborgarskap: Konstruktioner i läroböcker i samhällskunskap för gymnasiet*. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Wilkinson, R., & Pickett, K. (2018). *Den inre ojämlikheten: Hur mer jämlika samhällen minskar stress, förbättrar hälsan och ökar allas välbefinnande* (L. Ohlsson, övers.). Stockholm: Karneval förlag.
- Wilkinson, R. G., & Pickett, K. (2009). *The spirit level: Why more equal societies almost always do better*. London: Allen Lane.
- Williams, R., & Pritchard, C. (2006). *Breaking the cycle of educational alienation: A multi-professional approach*. Maidenhead: Open University Press.
- Williamson, I., & Cullingford, C. (1997). The Uses and Misuses of 'Alienation' in the Social Sciences and Education. *British Journal of Educational Studies*, 45(3), 263.
- Willis, P., & Trondman, M. (2002). Manifesto for Ethnography. *Cultural Studies/Critical Methodologies*, 2(3), 394.
- Willis, P. E. (2000). *The ethnographic imagination*. Malden, Mass.: Polity Press.
- Wästerfors, D. (2019). Den etnografiskt okänsliga etikgranskningen. *Statsvetenskaplig Tidskrift*, 121(2), 173-205.
- Yoder, S. A. (1977). Alienation as a way of life. *Perspectives in Psychiatric Care*, 15(2), 66-71. doi:10.1111/j.1744-6163.1977.tb00893.x

- Young, M. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: *A knowledge-based approach*. *Journal of Curriculum Studies*, 45(2), 101-118. doi:10.1080/00220272.2013.764505
- Young, M., & Muller, J. (2014). On the Powers of Powerful Knowledge. *Review of Education*, 1(3), 229-250. doi: 10.1002/rev3.3017
- Yuill, C. (2011). Forgetting and Remembering Alienation Theory. *History of the Human Sciences*, 24(2), 103-119.
- Öhrn, E., & Holm, A.-S. (2014). *Att lyckas i skolan: om skolprestationer och kön i olika undervisningspraktiker*. Göteborg: Göteborgs universitet,.
- Öhrn, E., Lundahl, L., & Beach, D. (Red.) (2011). *Young people's influence and democratic education: Ethnographic studies in upper secondary schools*. London: Tufnell Press.

NOTER

- ¹ <https://svenska.se/tre/?sok=elit&pz=1>. Samtliga noter nedan innehåller aspekter som fördjupar och kompletterar sammanhanget vid notsiffran. Dessa texter anses vara intressanta nog att placera i avhandlingen, men så pass detaljerade att sammanhanget i den löpande brödtexten skulle bli lidande av en mindre separat placering.
- ² Kommentarererna är tillgängliga som hypertext på skolverkets sida för kursplaner: <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sam?tos=gy&subjectCode=sam&lang=sv>.
- ³ <https://freedomhouse.org/report/freedom-world/freedom-world-2018>.
- ⁴ IEA genomför också de mer medialt uppmärksammade och utbildningspolitiskt diskuterade undersökningarna PIRLS och TIMSS där läsförståelse och kunskaper i matematik mäts. Mest känd bland mätningar i skolan är PISA-mätningen med OECD som beställare. Se tex. Pettersson och Wester (2014) för en genomgång av detta. En problematisering av mätningar och deras effekter finns att läsa hos många utbildningsforskare. En av de som citeras mest är Biesta (2007). Han menar att mätningar skymmer sikten för frågan om varför vi har utbildning och vad den ska handla om.
- ⁵ Eleverna har bedömts som högpresterande utifrån de toppbetyg som krävts från högstadiet för att komma in på skolan. I empirin framöver kommer också skildringarna göra tydligt hur diskursen om förutsättningar om hög studieprestation präglar undervisningen.
- ⁶ Liknande listor återfinns i flera metodhandböcker, exempelvis i Hammersley och Atkinsons (2007).
- ⁷ Meritvärden består av slutbetyg från grundskolan omsatta i en summa poäng som används vid antagningen till gymnasiet. Betygssystemet som rådde under studiens genomförande (2013-2016), som gäller även idag (2019), går från A i högsta betyg till B, C, D och E som lägsta betyg. Ett F räknas inte i in meritvärdena utan motsvaras av värdet 0, medan A motsvarar 20, B=17,5, C=15, D=12,5 och E=10. Maximalt meritvärde får en elev med A i 17 betyg (340 poäng), den eleven har i sådana fall läst en kurs extra kurs i moderna språk. Om eleven inte läst något utöver det obligatoriska är maximalt poäng i meritvärde 320. Minsta möjliga meritvärde för den elev som har betyg i alla 16 obligatoriska kurser från högstadiet är 160 poäng.
- ⁸ Behörighet till yrkesprogram (dit räknas Barn- och fritidsprogrammet) kräver godkänt i svenska eller svenska som andraspråk, engelska och matematik samt godkända betyg i ytterligare fem ämnen. Totalt krävs betyg i minst åtta ämnen, dvs minimum 80 meritpoäng. I utdragen ur fältanteckningarna nedan beskrivs elever som talar om sina betyg i termer av IG, G och VG. Detta beror på att studien genomfördes under en tid när det gamla betygssystemet fortfarande fanns kvar hos elever som var på väg att avsluta sina gymnasiestudier. Däremot var det betygsskalan A-F i de nyantagna på skolan och det var den statistik över antagning jag använde för mitt urval.

⁹ <https://iccs.iea.nl/home.html>.

¹⁰ Se not 6 ovan om betygsskala i relation till statistik.

¹¹ Persson refererar till en intervju av Verhoeven, ett konferensinlägg av Goffman samt ett paneldiskussionsinlägg där Goffman uttrycker samma skepsis inför intervju som metod. Jag har här valt att använda Persson som referens i stället för de tre olika källorna bakom Goffmans inställning eftersom en djupdykning i källmaterial om Goffman inte varit en del av avhandlingsarbetet.

¹² Skolvalet 2018 visar en del förändringar i övervikten av elever med sympatier för Moderaterna: de har sjunkit till runt 45% medan Centerpartiet har stigit till 15%. Både Sverigedemokraterna och Liberalerna når 10%-nivå. Det har alltså skett en viss rörelse från Moderaterna till Centerpartier och Sverigedemokraterna. Det stämmer relativt väl överens med rörelsemönstren hos vuxna röstberättigade med moderata sympatier. Elevernas sympatier för det röd-gröna blocket är fortsatt låg: totalt 8% av eleverna lägger sin röst på Socialdemokraterna, Miljöpartiet, Vänsterpartiet eller Feministiskt Initiativ. VP och F! får bara några enstaka av dessa röster och inget röd-grön-rosa parti hade klarat riksdagsspärren om eleverna på Särskilda läroverket hade fått bestämma över representationen i riksdagen. Eftersom ingen av de elever som röstat i skolvalet 2018 varit deltagare i studien återfinns detta resultat endast här (<https://skolval2018.se>).

¹³ Tabellen har utgått från statistik tillgänglig via <http://skolval2014.se/valresultat/>, med avrundade siffror för den observerade skolan, samt grova avrundningar i beräkningen av de stora skillnaderna – därav att sammanlagd procent överskrider 100% för den observerade skolan.

¹⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=7V7IqUjFcoQ>.

¹⁵ I de vanligaste tolkningarna av *Kallosain* brukar den anses vara inspirerad främst av Boyes erfarenheter från nazismens framväxt i Tyskland, medan Sovjetunionens utveckling är en kompletterande inspirationskälla.

¹⁶ På senare år har det börjat arrangeras charterresor till Dubai som de flesta med en inkomst med utrymme för utlandsresor kan ha råd med. Att åka till Dubai är inte riktigt så ovanligt och exklusivt idag som det var när denna observation gjordes.

¹⁷ För begreppsutredning om dold läroplan och/eller oskriven läroplan se Broady, 1998a; Jackson, 1990; Persson & Sæther, 2016.

¹⁸ Ur fältanteckningarna: ”Spelar mina observationer och min undersökning någon roll? Varför ska jag studera dem som det går bra för, de lyckade, framgångsrika och oproblematiske? Varför ska jag ägna mig åt att titta på det som går så bra, som är så lyckat, framgångsrikt och fantastiskt enligt det som syns på ytan?”

¹⁹ För elever som går i klass 8 eller 9 är det möjligt att ”skugga”, gå bredvid, klassen under en dag för att ta reda på om skolan och programmet verkar vara rätt val när det är dags att välja inför gymnasiet.

²⁰ Jmf. Nina Björks (2012) analys av ”naturlig” sminkning. Samma stoff återfinns även hos Hellström (2013) där en kurs i sminkning som inte syns skildras. Målet med kursen för tjejerna på internatskolan är att bli en ”dam”.

²¹ Låten som spelades var ”Baby, it’s Cold Outside” med Bing Crosby och Doris Day, även kallad ”Christmas Date Rape song” i Urban Dictionary: <http://www.urbandictionary.com/define.php?term=christmas%20date%20rape%20song>.

²² I skrivande stund har det politiska landskapet förändrats då ännu ett val efter valet 2014 passerat, med ytterligare framgångar för Sverigedemokraterna och Kristdemokraterna. Detta efter en valrörelse som inte kan sägas ha hållits inom ramarna för det som ibland kallas politiskt korrekt, med mänskliga rättigheter, jämställdhet, jämlikhet och solidaritet som gemensamma värden. Snarare har partierna från Socialdemokraterna till Moderaterna argumenterat för politiska förslag som gränsar till de invandringskritiska och välfärdsstatsbegränsande retoriker som lockat väljare till Sverigedemokraterna. Eventuellt återspeglar även Särskilda läroverket de förändringar som skett i den offentliga politiska

debatten, trots att det förändring går långsamt på skolan. För att veta detta behöver nya observationer göras. Å andra sidan finns det en politisk korrekthet som av marknadsföringsmässiga skäl upprätthålls inom delar av näringslivet, en företagsekonomiskpolitisk modell som kanske främst företräds av Centerpartiet. Se fotnot 12 för en kort kommentar om Särskilda Läroverkets skolvalsresultat 2018.

- ²³ Pedagogen Anna Jobérs (2012, 2015) avhandling om naturvetenskapsämnet skildrar betydelsen av social klass i skola. Utifrån den har hon skrivit om skolans kompensatoriska uppdrag. Hon betonar både det kompensatoriska och betydelsen av förväntningar. Friare former för undervisning kan också gynna elever från arbetarklassen, men sällan erbjuds en sådan undervisning vid praktiskt inriktade program (ex. Andersson, 2012).
- ²⁴ Den gamla så kallade ”usken” (undervisningsskyldigheten) som reglerade lärares arbetstid i klassrummet hade ett tak på cirka 15 klocktimmar i veckan. Denna togs bort under årsarbetstidsavtalet 1995, men lever kvar på en del äldre skolor, medan nyare friskolor ofta lägger mer undervisning på lärarna. Undersökningar av ”lärartäthet”, ger en aning om den ojämna arbetsbördan hos lärare på olika skolor.
- ²⁵ För ytterligare litteratur om detta se ex. Guillou (2003), Kleen (2009), Jordahl (2004) och Hellström (2013) samt Holmqvist (2015, 2018). I min studie finns åtskilliga elever med adliga anor.
- ²⁶ Däremot har jag funnit att den skola jag studerar låter eleverna få med sig vitsord när de lämnar skolan i form av ett rekommendationsbrev.
- ²⁷ <https://isaconf.confex.com/isaconf/forum2016/webprogrampreliminary/Session6713.html>
- ²⁸ Pseudoarbetet i vårt moderna arbetsliv är något som skildrats i såväl verklighetsbaserade romaner som i forskning. Roland Paulsens (2014) forskning (som tar avstamp i en tradition om kritik av arbetet från Aristoteles, Paul Lafargue, John Maynard Keynes, Bertram Russell, Herbert Marcuse till André Gorz) och Corinne Maiers (2006) *Hej Lättja* (som skrevs under betald arbetstid) är ytterligare exempel på genren.
- ²⁹ Skolverkets material betonar vikten av att separera högpresterande från särskilt begåvade då de särskilt begåvade lika väl kan vara lågpresterande som högpresterande. Skälet bakom skolverkets material för särskilt begåvade är läroplanens krav på att skolan ska möta och stimulera alla barn. Särskilt begåvade barn anses understimulerade i dagens skola. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/sarskilt-begavade-elever>.
- ³⁰ Alienationsbegreppet har främst applicerats på manliga industriarbetare medan kvinnliga anhöriga till de manliga arbetarna inte betraktats som alienerade. Liksom elever i skola kan ersätta arbetare i fabrik, så skulle kvinnor i hemmen också kunna ersätta arbetarna och sättas in i liknande system. I denna konstruktion skapas dock ett brott i förhållande till att vara främmande från naturen – vilket en mer Rousseau-Feuerbach-Hegel-artad förståelse av alienationsbegreppet utgår ifrån. Kvinnors alienation är förhållandevis outforskad, men om nu maktlöshet skulle vara en av alienationens starka kategorier så borde kvinnor vara mer alienerade än andra med tanke på samhällets alla maktpositioner där kvinnor ej är eller varit representerade. Om underordning skapar alienation borde kvinnor vara mest alienerade då kvinnor är *i* världen utan att få vara en del *av* den. Men kan detta vara något som inte ses som problematiskt när kvinnors passivitet kodats som ”naturlig” inom en stereotyp tvåkönmodell? Om Seemans (1959) uttryck för alienation: ”powerlessness, meaninglessness, normlessness, cultural estrangement, self-estrangement, and social isolation”, ska vägleda en analys så fyller kvinnors stereotypa livssituation upp kategoriernas kriterier väl.

Kvinnors alienation från sin produktion tas upp i Donna L. Dickensons ”Property and Women’s Alienation from their Own Reproductive Labour”. Hon betonar att hon utgår från en ekonomisk och politisk snarare än en psykologisk alienation, och frångår därmed den feministiska traditionen att göra det privata (och intima) politiskt för att i stället återerövra alienationsteorin genom att räkna in kvinnors arbete och kvinnors särskiljande av produktion från resultat. Hon betonar också att kvinnors produktion, med barnafödande som ett exempel, sällan räknas som arbete. Samtidigt räknas kvinnors lönearbete dessutom som mindre värt än mäns (Dickenson, 2001).

Dickenson bygger delar av sin analys på den franska feministen Christine Delphy som omarbetar marxistisk analys till att omfatta även det arbete som kvinnor gör, att värdera det arbete som görs i hem och med barn samt att betona de alienerande krafterna som satts i spel i detta arbete även under den förkapitalistiska eran. Hon betonar separationen mellan produktionen av arbete och att få ta del av kontroll och makt över arbetsproduktionens värde. Alienationen består för kvinnors del i brist på ägande trots ett omfattande arbete (Delphy & Leonard, 1984).

I *The Evolution of Alienation* som producerats av ISA 36 skriver Martha E. Gimenez att ”in light of Marx’s theory of alienation, domestic labor is not alienated labor; however, under certain historical conditions it does become alienated labor, with important ideological effects” (2006, s. 270). Enligt Gimenez kan hemarbete vara alienerande för exempelvis de som städar andras hem, eller för de vars hem blir städade av en annan. Men beroende av klasstillhörighet och yrkesliv i övrigt kan också hemarbete fungera som ett arbete där självförverkligande, kreativitet, lust och ambitioner får utrymme att växa på ett sätt som det inte finns utrymme för i arbetslivet. Gimenez bokkapitel har fått rubriken ”Loving alienation”. Hon går inte riktigt på djupet i skälen bakom denna rubrik som inspirerar till vidare tänkande om alienationens olika funktioner för olika typer av människor. Att alienation faktiskt kan ha positiva aspekter; att den kan vara självvald och att medvetenhet om en alienationspräglad tillvaro kan finnas utan att den medvetenheten föder en vilja att agera för att förändra situationen är fascinerande. En klassisk marxist kanske skulle kalla det för ett internaliserat förtryck, medan en Rousseauian skulle hävda att det handlar om att gå tillbaka till naturen och närma sig människans essens.

³¹ Perlmann är huvudpersonen i romanen *Perlmann’s Silence* av Pascal Mercier (2011). Jaeggi beskriver romanfiguren Perlmann som en professor i lingvistik som tappat sin tro på sitt arbete, som en person med lokalbedövning och som funnit sig själv i en position som en man utan åsikter. Likgiltighet och överklighetskänslor präglar hans livssituation. Det verkar finnas paralleller till både *Stoner* av John Williams (1965), Albert Camus (1942) *Främlingen* och Franz Kafkas (1925) *Processen*. Konstnärliga skildringar av ett liv i en känsla av överklighet och en uppgörelse med den sortens liv är ett tema som återkommer åtminstone under de senaste hundra åren.

³² Även Roland Paulsen (2011) har problematiserat essentialismen i det klassiskt marxistiska alienationsbegreppet i relation till arbete och argumenterar för ett existentiellistisk alienationsbegrepp fritt från historicism och essentialism.

³³ En situation som skildras briljant i Jonas Karlssons (2009) kafkaartade noveller ”Min kompis på Gondolen 1” och ”Min kompis på Gondolen 2”.

LUND STUDIES IN EDUCATIONAL SCIENCES

Previously Published in the Series:

9. Blennow Katarina 2019. *The Emotional Community of Social Science Teaching*
8. Ollinen, Karin 2019. *Digitala verktyg i en naturvetenskaplig undervisningspraktik - Lärares beskrivningar och hur deras TPACK påverkar undervisningen.*
7. Teke, Hans 2019. *Increasing Ethical Awareness – The Enhancement of Long-Term Effects of Ethics Teaching: A Quantitative Study.*
6. Karlsson, Ingemar 2019. *Elever i matematiksvårigheter – lärare och elever om låga prestationer i matematik.*
5. Lind, Johan 2019. *Elevers förståelse av tekniska system och designprocesser – Det är tekniskt, ganska svårt och avancerat.*
4. Abrahamsson, Cristian 2019. *Elevenngagemang ur ett NO-lärarperspektiv – Hur lärare uppfattar elevers engagemang och dess betydelse för lärarrollen och undervisningen.*
3. Bosseldal, Ingrid 2019. *Vart tog behaviorismen vägen? Social responsivitet mellan barn och vuxen, hund och människa.*
2. Pennegård, Eva 2019. *Att se undervisningen genom elevernas ögon – En studie om hur lärare och elever beskriver att lärares undervisning gynnar elevers lärande i naturvetenskapliga ämnen på högstadiet.*
1. Malmström, Martin 2017. *Synen på skrivande – Föreställningar om skrivande i mediedebatter och gymnasieskolans läroplaner.*

Elevernas skamkänslor känns i rummet medan läraren talar om referenstekniker. Jag ser elevernas kutade ryggar när de sjunker ihop och blir mindre än de brukar vara. De är totalt knäpptysta och verkar knappt andas. Alla elever har ansiktet riktat mot läraren, ingen av eleverna i klassrummet gör någon signal av att märka av när de försenade eleverna kom in: ingen låtsas om att det är något särskilt på gång utöver den olydnad som brutit kontraktet om respekt för lärarens kontroll över lektionstiden. Ingen i hela rummet vänder blicken mot den mystiska mörkt orangea dimman som verkade vilja krypa in genom fönstren, ingen utom jag som inte kan låta bli att låta blicken vandra nyfiket mellan eleverna, läraren och solförmörkelsen...

Under Janna Lundbergs observationer på Särskilda läroverket har eleverna aldrig visat ett större motstånd än vid ovanstående tillfälle; läraren har heller aldrig visat större missnöje med elevernas agerande än denna gång. Elevernas äventyr till skolans hustak under ett sällsynt tillfälle, för att få se en solförmörkelse, resulterade i ett par minuters förlorad lektionstid. Men lärare hade sagt nej när eleverna bad om lov.

Elever utan kroppar, ett samhällskunskapsämne utan gemenskap på en skola utan "de andra", är några av de teman som analyseras i avhandlingen *Samhällskunskap för alienerad elit*. Här förenas materialet från en flerårig observationsstudie med ett alienationsbegrepp utvecklat för att förstå förfrämligande utan maktlöshet. Tvetydigheter i maktordningen mellan lärare och elever, en osäkerhet över vem som egentligen styr vem, driver fram diskussionen om en frånvändandets dialektiska didaktik.

