

Rapport nr 164

# Den rimliga skolan

## Livet i skolan och skolan i livet

Slutrapport från projektet  
Elever som medforskare

*Skolverket*

**Beställningsadress:**

Liber Distribution  
Publikationstjänst  
162 89 Stockholm  
Tel 08-690 95 76  
Fax 08-690 95 50

**E-post:**

skolverket.lidi@liber.se

**Rapport nr:** 164

**Beställningsnummer:** 99:442

**Skolverkets diarienummer:** 1995:1502

ISSN 1102-2421  
ISRN SKOLV-R--164--SE

**Formgivning:**

Misse Nygård Josefsson / 2 ST AB

**Tryck:**

db grafiska, Örebro

**Sökord/Ämnesord:**

Kvalitativ utvärdering, brev, longitudinell,  
gridintervjuer, elevperspektiv, dagbok

## Förord

Denna rapport sammanfattar resultaten från en utvärderingsstudie baserad på en tre år lång brevväxling mellan Skolverket och 46 elever från olika skolor runt om i landet. Syftet med studien var dels metodutveckling, dels att fånga elevers perspektiv på skolan. Studien pågick mellan 1995 och 1998. Föreliggande rapport inleds med en redogörelse för hur idén med brevväxlingen uppkom och projektets start. I samband härmed diskuterar vi begreppet ”Elever som medforskare” och tar upp några resonemang om skrivandets roll i den reflekterande processen. Vi visar också hur brevväxlingen gått till rent praktiskt.

I nästa avsnitt redogör vi kortfattat för hur vi gått tillväga vid bearbetning och analys av breven. Vi berättar kort om de tre delrapporter som kommit till under vägen och beskriver de olika stegen i den fenomenografiska textanalysen.

I följande avsnitt redogör vi för den samlade analysen av hela brevmaterialet och visar hur vi vidgat det metodologiska perspektivet till något som närmast kan beskrivas som ”kulturanalys”. Analysarbetet fram till den slutliga resultatbilden, där vi rört oss från det generella till det specifika och tillbaka igen, beskrivs så att läsaren kan följa analysprocessen.

I skriftens andra del presenteras de resultat som framkom ur analysen i två kvalitativt orienterade resultatavsnitt. Skriften avslutas med en resultat- och metoddiskussion.

Med denna skrift vill vi vända oss till lärare, skolledare och andra verksamma inom skolområdet. Den kan också vara av intresse för lärarutbildningar och andra utbildningar som rör barn och ungdomar. Vi hoppas att rapporten ska väcka läsarens intresse, stimulera till en kritisk granskning av resultaten och bidra till en fördjupad diskussion om livet i skolan och skolan i livet. Avrapporteringen av projektet ”Elever som medforskare” finns också i en utförligare mer forskningsinriktad basrapport, som tillhandahålls av Skolverket. Läsare som vill ta närmare del av undersökningens metodologiska överväganden, kan beställa denna.

Ett varmt tack till de 46 elever som med sitt engagemang och allvar gjort denna rapport möjlig!

Stockholm i mars 1999

*Ulf P Lundgren*  
Generaldirektör

*Christian Lundahl*  
*Oscar Öquist*  
Projektledare



# Innehåll

Del 1 Elever som medforskare	7
Att skriva är också att tänka (efter)	12
Genren Brev	14
Våra teman	15
Brevväxlingen	17
526 brev	19
Bearbetning och analys av breven	19
Vanmakt över tiden - Sällsamheter - Hjälp och stjälp	19
Från det generella till det specifika	21
... och tillbaka till det generella	22
Del 2. Resultat	25
”Skolvärlden”	26
Spegelsalen	26
<i>”Jag är en vit nigger”</i>	28
<i>Dressed for success</i>	29
<i>Såpoperan ”Livet i skolan”</i>	31
<i>Skolans passageriter</i>	34
<i>En fråga om estetik och etik</i>	36
Förskingringen	37
<i>Splittring i tid och rum</i>	40
<i>Bland nördar och bråkstakar</i>	41
<i>För stor för sin stad</i>	42
<i>Den mångkulturella parken</i>	43
Ljussättningen	44
<i>Präzens</i>	46
<i>Ljusa och mörka krafter</i>	48
<i>”Good enough teacher”</i>	50
Droghandeln	51
<i>Kickar och slag</i>	54
<i>Decimalfetischism</i>	57
<i>Genom eld och vassa stenar</i>	58

De goda strategierna	61
<i>Konsten att genomlida skoldagen</i>	65
<i>Att genomsåda och manipulera</i>	67
<i>Bättre fly än illa fåka</i>	69
<i>Vikarierande strategier</i>	71
<i>Egenmakt</i>	72
<b>Del 3. Den rimliga skolan</b>	<b>74</b>
Några reflektioner över undersökningen som helhet	82
Referenser	85

## DEL 1.

## Elever som medforskare

Om man vill lära känna elevers inställningar och attityder till skolan är det vanliga att man genomför olika typer av enkätundersökningar. När Skolverket utvärderade grundskolan 1992, det så kallade NU92-projektet<sup>1</sup>, var syftet att få en mer mångfacetterad och nyanserad bild av skolan. Därför genomfördes en rad olika enkätstudier. Gemensamt för dessa var att de tog sin utgångspunkt i läroplanens och skolans definitioner av verksamheten.

Projektet fick en del kritik, bland annat från pedagogiska institutionen vid Uppsala universitet och gruppen runt professor Sverker Lindblad. Lindblad med flera menade att projektet saknade ett tydligt elevperspektiv på skolan:

”En konsekvens av detta (att projektet tog sin utgångspunkt i läroplanens definitioner av skolans verksamhet) är att man till exempel inte uppmärksammat den omfattande och varierande aktivitet som faktiskt pågår i skolorna utan att omfattas av läroplanens officiella beskrivningar, men som likväl har en stor betydelse i elevernas utveckling, t. ex. det som sker på skolgården, i korridorerna, elev- elevinteraktion i klassrummet osv. En annan konsekvens är att eleverna fått ta ställning till färdigkonstruerade skolliknande uppgifter och inte beretts tillfälle att på sina egna premisser definiera och lyfta fram det som de själva ser som väsentligt i sin skolgång.” (Ur: Praxis nr 1 1995 s. 12)

När Lindblad m.fl. pratar om vikten av ett elevperspektiv på skolan, menar de att forskning om skolan måste kompletteras med:

- 1) elevernas *egna* erfarenheter och rationaliteter kring det som händer i skolan,
- 2) det som händer i klassrummet eller i skolan *utöver* eller *vid sidan* av det som synes eller förväntas ske och
- 3) olika elevkategoriers sätt att tänka eller fungera i skolan (a.a. s. 16 vår kursivering).

En förutsättning härvidlag, menar Lindblad, är användningen av en mer mångfacetterad metodologisk arsenal än vad nationella utvärderingar traditionellt gjort bruk av.

<sup>1</sup> Se Truedsson, L. *Vad händer i skolan. Resultat från den nationella utvärderingen av grundskolan våren 1992. Skolverket 1993.*

Frånvaron av ett elevperspektiv i den pedagogiska forskningen har uppmärksamats även från annat håll. I en omfattande genomgång av forskningsfältet kring elevers erfarenheter av skolan drar Eriksson och Schultz slutsatsen:

”Student experience of curriculum has not recieved much attention recently from educators neither in conceptual work, nor in empirical research, nor in the conventional wisdom and discourse of practice does the subjective experience of students as they are engaged in learning figure in any way /.../ If the student is visible at all in a research study he is usually viewed from the perspective of adult educators interests and ways of seeing.” (1992, s. 467 i *Handbook of Reaserach on Curriculum*)

Med utgångspunkt i de bristande kunskaperna om barn och ungdomars genuina vardagsupplevelser i skolan, började vi resonera kring möjliga metoder för att på ett relativt enkelt sätt<sup>2</sup> få en inblick i hur livet i skolan gestaltar sig. Målet var att hitta en metod som på ett öppet, ärligt och förutsättningslöst sätt kunde fånga den kunskap eleverna rimligtvis måste ha om den verksamhet där de tillbringar nära 15 000 timmar.

Vi började orientera oss i metodfloran och fick av en tillfällighet tag på en äldre engelsk studie av livet på internatskola, publicerad i två skrifter (Lambert et al 1968, 1970). Studien syftade bland annat till att undersöka hur internatboendet påverkar barn. Bland flera metoder använde forskarna dagböcker och brev. Utdrag ur dagböckerna och breven lade grunden till boken *The hothouse society*. I boken får barnens och ungdomarnas brev och dagböcker en framträdande plats. Detta gör texten levande och öppnar internatskolans dörrar på vid gavel. Även om forskarnas uppmaning till eleverna att skriva dagböcker inte åtföljdes av särskilda direktiv, har eleverna ändå berört det mesta av skeenden och fenomenen i den engelska internatskolevärlden.

Via dagböckerna fick Lambert material som visade på ett parallellsystem vid sidan av skolans officiella regler och funktioner. Detta kallar Lambert för ”the pupil society”, en kultur långt bortom den av personalen kända, en kultur med egna värderingar, normer och bestraffningssystem, till och med egna språk.

Även om Lambert inte drar så många explicita slutsatser är undersökningen intressant genom sitt ”nära” perspektiv och sin strävan att ge eleverna en egen röst. Genomgående märks att eleverna uppskattat möjligheten att få komma till tals. De har i sina dagböcker och brev till och med varnat Lambert för att sanningen om skolan och internatlivet, ur elevernas perspektiv, kanske inte är vad han klarar av att höra!

Vad Lambert visar med sin studie är att brev och dagböcker kan ge mycket kunskap och insikt om livet i skolan, som kan vara svårfångad med andra metoder. Han öppnar en värld bortom den av vuxna kända och visar på

<sup>2</sup> I jämförelse med videoupptagningar, deltagande observationer och dylikt.



nödvändigheten av att komplettera traditionella forskningsperspektiv med ett elevperspektiv.

Efter ett noggrant studium av Lamberts undersökning bestämde vi oss för att pröva något liknande. Vi fann snart att studier av elevers egenproducerade texter var sällsynt förekommande inom skolforskningen. Däremot har de förekommit inom angränsande fält, till exempel barnpsykiatrin. Inga Sylvander har använt sig av en metod där barn har fått skriva uppsatser på olika teman. Idén kom ursprungligen från Maj Ödman, psykolog och Montessorilärare. Sylvander och Ödman har i en av sina gemensamma böcker (Sylvander & Ödman 1985) samlat in uppsatser och teckningar, följt upp dessa med intervjuer och jämfört barns rädsla 1984 (i åldrarna 9 - 12) med ett material från 1963<sup>3</sup>.

Ur metodologisk synvinkel är boken intressant då den visar att det går att få öppna och utförliga textarbeten också från mycket unga individer. Till skillnad från Lamberts studie handlar det här inte om dagböcker, men ändå framgår det klart att många barn har skrivit om sig själva i uppsatserna. Intressant är att författarna tillåtit sig att gå på djupet med vissa klart individuella texter och alltså inte enbart analyserat det mest representativa. Detta kan uppfattas som en markering av individens särart, vilket, enligt författarna, är viktigt för förståelsen av barn i allmänhet.

En liknande bok har skrivits av Charles Westin (1979). Den bygger på ett material han fått just av Sylvander och Ödman, men till skillnad från ovanstående studie behandlar boken barns besvikelser i åldrarna 10 - 15 år. Westins analyser är överlag mer långtgående än Sylvander - Ödmans. Det som gör Westins studie intressant är hans försök att jämföra uppsatserna med varandra och därur dra slutsatser. Barnen i studien faller under tre kohorter, åk 4, åk 6 och åk 8. Westin börjar studien med analys av åk 8 uppsatser - med argumentet att dessa ligger närmast honom som vuxen samt att han kunnat vänta sig utförligare beskrivningar från åk 8 - och sedan tittat på åk 6 och åk 4 för att ytterligare en gång återvända till åk 8 och i ljuset av de tidigare åldrarna knyta ihop trådarna.

Westin analyserar uppsatserna ur många olika perspektiv. Ett var att räkna och jämföra omnämmandet av vissa företeelser hos olika delar av urvalet. Till exempel kommer Westin fram till att flickor i åk 8 i högre utsträckning än pojkar omnämner vuxengestalter i sina uppsatser. Oftast figurerar båda föräldrarna, därefter bara mamma och minst skriver man om bara pappa. Men Westin har också gjort kvalitativa analyser av texterna. Till exempel följer beskrivningarna av föräldrarna ett visst könsmonster, till mamma kommer man hem och av pappa får man pengar.

Genom att jämföra uppsatserna mellan åldersgrupper såg Westin att vissa erfarenheter och situationer var gemensamma för barn i alla åldrar. Till exempel var mobbning, social utstötning och besvikelse över dåliga betyg och

<sup>3</sup> Slutsatserna var bland annat att 1984 års barn generellt var mer rädda för krig, företeelser från tv- och videovåld samt splittring av familjen.

misslyckande på prov skildrat på likartat sätt över de tre årskurserna. Vidare fann Westin skillnader i skildringen av skolan. I de lägre åldrarna fanns hos författarna mer positiva utsagor om skolarbetet, medan skildringarna från åttans författare innehåller mycket tristess och leda.

Westin har genom sina jämförelser från de tre årskurserna gjort ett försök att fånga och ringa in aspekter av socialisationen. Även om han bara fått ögonblicksbilder från tre åldersgrupperna drar han slutsatsen att socialisationens riktning är tämligen uppenbar: från oordning inte bara till ordning utan fastmera till organisation. En socialisation bland annat genom bemästrandet av besvikelser.

Sylvanders, Ödmans och Westins studier visar att det är möjligt att få en god "inifrånbild" av barn och ungdomars tankar och livsvillkor genom studiet av deras texter. De visar också att det utifrån ett relativt fåtal individer är möjligt att finna mönster som gäller för barn och ungdomar i allmänhet. Vidare framträder tydliga skillnader mellan flickor och pojkar och mellan barn i olika åldrar när det gäller sättet att skriva om sin verklighet.

Inspirerade av dessa studier<sup>4</sup> valde vi att genomföra en explorativ studie i form av en brevväxling mellan elever i grundskolan och Skolverket. På så sätt skulle vi mer förutsättningslöst kunna "fånga" bilden av *elevernas skola*. Gemensamt för Lambert och de svenska forskarna var att de nöjt sig med empiri framtagen vid ett enda tillfälle. En longitudinellt upplagd studie skulle förmodligen tillföra ytterligare kvaliteter. En brevväxling över tid skulle som vi såg det ha tre stora fördelar i jämförelse med att samla in brev eller dagböcker från ett enda tillfälle. För det första blir en longitudinell undersökning mindre känslig för händelser i omvärlden, tillfälliga stämningar och opinioner hos respondenten. För det andra bör reliabiliteten i data öka som en effekt av att en trygg och tillitsfull relation mellan forskare och respondent kan byggas upp över tid. För det tredje skulle det vara möjligt att följa respondenternas språkliga utveckling. Vi bestämde att studien skulle pågå i tre år, från höstterminen 1995 till och med vårterminen 1998.

På sensommaren 1995 tog vi kontakt med tre rektorer i tre kommuner, per telefon och via informationsbrev. Rektor ombads förankra idén hos någon lärare, lämpligen klassföreståndare, som i sin tur tog första kontakten med eleverna. I informationsbrevet berättade vi om några kriterier som vi ansåg rimliga för att få fram ett så bra urval som möjligt sett utifrån undersökningens behov. Vi ansåg det viktigt att undersökningen skulle omfatta ungefär lika många pojkar som flickor, barn i varierande åldersgrupper och med olika kulturell och social bakgrund. Dessutom skulle eleven ha intresse för att skriva utan att nödvändigtvis vara speciellt framstående i språkligt avseende. I informationsbrevet tryckte vi också på att de enskilda eleverna och skolorna skulle få vara anonyma.

Slutligen upprättades en skriftlig överenskommelse kring deltagandet i projektet, där anonymitetsskyddet sattes på pränt.

<sup>4</sup> Se basrapporten för en utförligare bakgrundsbeskrivning.

Efter tre brevomgångar fann vi att det material vi erhållit var så pass innehållsrikt och intressant att vi beslöt utöka urvalet skolor och elever. Från och med vårterminen 1996 ingick i undersökningen sju skolor representerande kommuner i olika geografiska och sociokulturella strata. I urvalet ingick skolor från två förortskommuner, varav en med hög andel invandrare och en med hög utbildningsnivå, två större städer, en industrikommun och en glesbygdskommun. Dessutom ingick en fristående skola från en större stad.

Eleverna från skolorna fördelar sig över tre kohorter. En grupp började skriva i år 5 och fortsatte till år 7, nästa grupp skrev från år 7 till år 9. Den äldsta gruppen skrev från år 9 till årskurs 2 på gymnasiet. Varje skola representeras av 2 elever i varje kohort. Från en skola fick vi på grund av ett missförstånd 4 elever i stället för 2 från år 7 respektive år 9. Sammanlagt ingick 24 flickor och 22 pojkar i studien.

	K1(år 9)	K2(år 7)	K3(år 5)
<i>Flickor</i>	10	8	6
<i>Flickor</i>	6	8	8

Tabell 1. Antal flickor och pojkar i respektive kohort

Av dessa 46 elever har 7 elever invandrarbakgrund. Eleverna i urvalet fick också besvara en enkel enkät om sina skrivvanor. Denna visade på en stor spridning mellan eleverna i skrivvana; från att ofta skriva dagbok och brev till att endast skriva i skolan.

I samband med att valet av elever stod klart, gjorde vi ett besök på varje skola. Besöket hade flera syften. Dels ville vi etablera en personlig relation. Vi ansåg det viktigt att brevskrivarna fick träffa och bekanta sig med den person de skulle skriva till. Dels ville vi försäkra oss om att eleverna förstod syftet med studien och tillvägagångssättet. Samtidigt introducerade vi den första skrivomgången. Den viktigaste poängen med denna inledande träff var emellertid att vi fick möjlighet att skapa intresse och engagemang för studien. Vi ville försäkra oss om att eleverna kände att vi var genuint intresserade av deras tankar och erfarenheter.

I nästa kapitel kommer vi att behandla skrivprocessen och breväxling som textgenre. Men innan vi kommer dit vill vi knyta tillbaka till rubriken för detta kapitel: Elever som medforskare. Vad menar vi egentligen med det?

Exakt när och hur vi kom att kalla vår studie för "Elever som medforskare" är osäkert. I våra första idé-PM kallade vi studien "Elevpanel". Vi vet dock att vi inspirerades av det man inom antropologin kallar för "informanter" (se t.ex. Hannerz 1983). En informant är en person som väl känner till den lokala kulturen och som antropologen anlitar för att hålla sig informerad om olika dagliga skeenden i omgivningen; informanten blir då i någon mening antropologens "medforskare".

Kvales sätt att metaforiskt beskriva relationen mellan forskare och respondent i termer av ”upptäcktsresanden som besöker en främmande kontinent”<sup>5</sup> har viss relevans för hur vi velat utforma relationen mellan oss som ”forskare” och eleverna som ”medforskare”. Vi föreställer oss att vi ger oss ut på en forskningsresa och undersöker en främmande kontinent (skolan) med hjälp av en särskild upprättad korrespondens med lokalbefolkningen (eleverna). Det vi erfar under resan försöker vi begripa på olika sätt, till exempel genom att utgå från våra och andras teorier om det främmande landet och deras invånare eller genom att formulera vår förståelse i små berättelser som vi skickar tillbaka till lokalbefolkningen med frågan: Har vi uppfattat er rätt så här?

På vägen kommer vi själva att förändras. Våra förgivettaganden om hur det går till där ute kommer att prövas. Kanske behöver de revideras? Kanske får utforskningen också effekten att lokalbefolkningen börjar se sin värld på ett nytt sätt? En annan fråga som kommer upp under resan är om vi börjar närma oss en gräns bortom vilken våra brevskrivare inte längre kan sägas utgöra lokalbefolkningen (natives)? Får vi då veta helt andra saker, och vilket värde har denna kunskap? Kan det till och med ligga ett värde i att våra brevskrivare tar på sig forskarglasögon och därmed blir lite av gäster i sin egen verklighet?

Oavsett vilka svaren är på dessa för den etnografiska forskningens grundläggande frågor, har vår definition av respondenten som ”medforskare” aktualiserat det starka beroendeförhållandet och ömsesidigheten mellan båda parterna i den kvalitativa forskningsprocessen. Samtidigt innebär användandet av begreppet ”medforskare” en markering av att det är elevernas *egna* erfarenheter och definitioner som står i centrum och att det är vad eleverna ser som är resultatet (se vidare metoddiskussionen).

## Att skriva är också att tänka (efter)

I ”Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet 1994” och särskilt i kursplanen för ämnet svenska finns en klart uttalad språksyn. Det står: ”Goda språkfärdigheter får eleverna när de i meningsfulla sammanhang använder sitt språk: talar, läser, skriver och tänker” (Lpo94 s. 105). Språk uppfattas således som innefattande lika delar av tal, läsning, skrivande och tänkande. För dessa fyra språkliga färdigheter finns särskilda formuleringar uttryckta i mål att sträva mot. Om skrivandet står det: ”Eleverna utvecklar en vana att skriva som medel för kontakt och påverkan, tänkande och lärande, så att skrivandet också blir ett värdefullt redskap för fortsatta studier” (Lpo94 s. 103).

Att göra skillnad mellan skrivet språk och talat språk är inget nytt. Men

<sup>5</sup> Kvale, S. 1984

vid den tid då man började använda skriftspråket i Sverige låg tal och skrift varandra mycket nära. Man skrev som det lät på olika dialekter och med inslag av danska och norska. Normer för hur ord skulle skrivas började växa fram i och kring samhällets dåvarande makteliter, till exempel prästerskapet och domstolarna. Men även kring "makten" fanns stora variationer i språket, det fanns till exempel vid 1700-talets början 11 olika sätt att stava ordet "och" på. Behovet av standardisering av hur ord skulle stavas, böjas och uttalas var stort. Det svenska riksspråket hade påbörjat sin utveckling, och även om det fortfarande finns stora dialektala skillnader i talspråket så finns det nu ett riksspråk definierat genom skriftspråket (se Westman 1995).

Men skriftspråket skiljer sig inte från talspråket bara i lexikalisk mening. Att skriva och tala är handlingar med ibland väsensskilda syften och resultat (se t.ex. Garne 1993 och Kotsinas 1994). Vad gäller skrivandet för pedagogen Max van Manen en intressant diskussion i boken *Researching lived experience*. van Manen utgår från det vetenskapliga skrivandet och menar att skrivandet inom human- och samhällsvetenskaperna inte går att skilja från det vetenskapliga arbetet "research does not merely *involve* writing: research is the work of writing - writing is its very essence", skriver han (1990 s. 126). van Manen tycks mena att den vetenskapliga kunskapen skapas först när forskaren sätter sig vid skrivbordet. van Manen listar härvid en del "egenskaper" hos skrivandet per se som gör det till en metod, "writing is our method" (s. 124). Flera av dessa egenskaper hos skrivandet har bäring på reflektivt skrivande i stort. Givet att skriva brev leder till reflektion kan van Manens tankar vara viktiga för förståelsen av tillförlitligheten i våra data.

van Manen menar att skrivandet leder till och förstärker *eftertanke* och *reflektioner*. Skrivandet skiljer oss från det vi vet, och ändå för det oss närmare det vi vet. När vi speglar oss i en text vi skrivit väcker det tankar som "är det verkligen detta jag menar", "har jag verkligen skrivit så, vad bra/dåligt", "kanske blir det bättre om jag skriver så här i stället ...". Det är inte förrän vi skrivit ner våra tankar som vi riktigt kan se om vi vet det vi trodde oss veta: "Writing separates the knower from the known, but it also allows us to reclaim this knowledge and make it our own in a new and more intimate manner" (s. 127).

Skrivandet gör det också möjligt för oss att distansera oss från våra direkta erfarenheter, men genom detta upptäcker vi å andra sidan vad vi lärt oss från denna erfarenhet (en skillnad som gör en skillnad). van Manen kallar detta "reflective awareness", vilket kan översättas med förmågan att se objektivet på saker och ting. När vi skriver framstår våra erfarenheter i annan dager och det som, för att ge ett exempel, först kändes som ett stort misstag kan förstås som en nyttig och viktig erfarenhet när vi läser vad vi skrivit i vår dagbok<sup>6</sup>.

Att skriva är att orientera sig mot det universella och bort från det

<sup>6</sup> Se vidare "Textnormer i och utanför skolan - att skriva insändare på riktigt och på låtsas" Karlsson 1997. Se också Kotsinas 1994 för diskussion om ungdomsspråk.

kontextuella/personliga. När man till exempel skriver om en specifik situation och hur man handlat i denna blir det också möjligt att översätta det handlandet till andra situationer. van Manen menar att det reflekterande skrivandet leder ens förmåga att reflektera över verkligheten in i en positiv spiral, där förståelsen av omvärlden ökar i takt med försöken att beskriva den.

Ytterligare en aspekt av skrivandet är att det abstraherar verkligheten. Samtidigt konkretiserar skrivandet verkligheten, fast då i en annan form. Detta är lite av en paradox som kan förstås med ”att skrivande intellektualiserar”, det vill säga sätter ord på erfarenheter. Samtidigt som vi säger vad något är säger vi att det finns en massa saker som detta något *inte* är. Det skrivna speglar inte verkligheten i alla dess facetter, men gör den begriplig genom att anspela på det gemensamma.

Skrivandet hjälper till eftertanke på ytterligare ett sätt. Det skrivna kan förstås som författarens testamente; det subjektiva blir genom den tryckta texten objekt, menar van Manen. Till ett objekt är det lättare att hålla distans än till det som är subjektivt. Därigenom ökar möjligheten till självkritik. ”To write is to exercise self-consciousness”, skriver van Manen (s. 129) och menar att skrivandet spelar ut det inre mot det yttre, det subjektiva jaget mot det objektiva jaget och det ideala mot det reala.

Att skriva innebär, för att sammanfatta van Manens tankar, en ökad *reflektion* i meningen att man

- 1) separerar och konfronterar sig själv med vad man vet,
- 2) skapar distans till sig själv och till kontextuellt knutna handlingar, samt
- 3) abstraherar och objektifierar konkreta och subjektiva tankar.

Genom skrivandet lär vi oss något om oss själva som svårigen fångas i det talade språket.

## Genren Brev

På nästa logiska nivå handlar skrivandet om att visa något. Dels visar man vad man sett, vet, känner, uppfattar genom textens innehåll. Dels visar man hur detta ska förstås genom att välja en form för texten, en genre. Att läsa poesi som om det vore prosa leder förmodligen till att man förlorar en del förståelse. På samma sätt måste man förstå inom vilken specifik genre eleverna i denna studie har skrivit.

Det finns flera sätt på vilka man kan skilja mellan olika skriftliga framställningar. De kan vara individuella, som till exempel dagböcker, och kollektiva som till exempel ett kommittébetänkande. De kan ha en bestämd författare som till exempel en roman eller vara anonyma som ett reklaminslag. De kan vara privata eller offentliga. Breven i den här studien är individuella och de har bestämda författare. De har både en privat och en offentlig sida. Breven är skrivna enkelt och personligt och är i denna mening

privata, men de ingår också i ett offentligt sammanhang. Brevväxlingen har skett mellan en myndighetsrepresentant och elever i grundskolan, och ämnet har varit livet i skolan. Brevens kan vidare ses som offentliga dokument som används för att belysa och utforska skolan sedd med elevernas ögon.

Ett brev kan ses som en genre eller texttyp. Som genre ingår brevet i en lång litterär tradition och det finns många förebilder. Det finns också konventionella mönster för hur brev ska skrivas. Som texttyp ligger tonvikten på framställning, distribution och mottagande. Som texttyp får brevet en social och kommunikativ funktion och ingår i ett socialt sammanhang. Denna brevväxling har syftat till att låta eleverna berätta om sin syn på skolan. Det ger brevväxlingen en social funktion. Den kommunikativa funktionen berör i vad mån texterna kan läsas utan alltför stor förförståelse. Om texterna är begripliga har de en kommunikativ funktion och blir då vad man kallar egentexter (se Josephson m.fl. 1990, Melin 1995, Sandquist & Teleman 1989).

Därför kan breven inte ses isolerade utan de ingår i ett socialt och samhälleligt sammanhang. Det påverkar val av innehåll, form, stil och språk i breven på en generell nivå liksom varje elevs språkliga repertoar gör det på en individuell nivå (Stubbs 1996).

## Våra teman

I våra brev till eleverna har vi försökt eftersträva tydlighet och använt en gängse form för brev; angivande av datum, hälsningsfras, inledande resone-mang, avslutande fraser som hälsning och PS. Andra delar i breven har varit sammanfattningar av tidigare brevomgång och nya aspekter för eleverna att tänka över och skriva om.

Syftet med temabreven har varit att uppmuntra eleverna till att tänka och reflektera på ett inre plan, samt berätta om händelser och aktiviteter på ett yttre plan. I det första brevet fick också eleverna rådet att tänka efter och fundera: ”En bra idé kan vara att du under ett par dagar eller en vecka, går och funderar på vad du ska skriva”. Eleverna har också uppmuntrats att skriva fritt och självständigt. Myndighetsrollen har tonats ned: ”Se brevet som ett brev du skriver till en vanlig brevvän eller kompis”.

Eleverna har hela tiden fått feedback och stöd i skrivprocessen: ”Lycka till med det fortsatta skrivandet!”, ”Berätta alltså om rasterna. Jag är väldigt nyfiken!”, ”Det du skriver är mycket värdefullt för vår forskning”, för att ge några exempel. Personliga kommentarer i stil med ”Hoppas du haft ett skönt och avkopplande jullov!” finns också med.

Sammanfattningar av tidigare brevomgångar har varit av varierande omfattning. Vanligast har emellertid varit att vi hållit dem ganska kortfattade, till exempel: ”Du och alla andra har skrivit intressanta och spännande brev. Det har varit givande läsning att läsa om hur du och de andra eleverna har det i skolan och utanför skolan”, eller: ”I flera av breven från förra gången berättas det att musik fyller många funktioner. Några har jämt musik på i

bakgrunden oavsett vad de gör, andra lyssnar på viss sorts musik för att komma i stämning. Tydligt är att du och de andra som skriver har en bred musiksmak, eller i alla fall lyssnar på många olika artister. I breven nämns över hundra olika artister (många jag aldrig hört talas om förut). De som nämns flest gånger i olika brev är Spice girls, Backstreet boys, Snoop Doggy Dog, Metallica, Bob Marley och Nirvana.”

För att skapa variation i genren har vi vid tre tillfällen provat lite annorlunda former för temabrevet. I två fall har vi skickat med bilder av projektiv karaktär föreställande typiska skolsituationer (brev nr 8 och 15). I det tredje fallet skickade vi med ett ”brev i brevet”, där en fiktiv elev fick ”vikariera” som sändare och mottagare (brev nr 7a).

Temabreven har handlat om:

- Brev 1 Tiden i skolan - En vanlig dag
- Brev 2 Egna känslor och tankar kring skolarbetet - Självförtroende
- Brev 3 Relationer till andra i skolan - Klassen - Klasskamrater
- Brev 4 Vara bra eller dålig i skolan
- Brev 5 Tiden i skolan - Raster
- Brev 6 Synen på det gångna året och tankar inför nästa
- Brev 7a Skolans regler och koder
- Brev 7b Första intrycken av gymnasieskolan
- Brev 8 Associationer till två bilder
- Brev 9 Tiden i skolan - En vanlig dag
- Brev 10 Musikens betydelse i det egna livet
- Brev 11 Vara glad eller känna sig nere
- Brev 12 Årets viktigaste händelse på det personliga planet
- Brev 13 Skriftligt självporträtt
- Brev 14 Personliga knep för att nå egna mål
- Brev 15 Associationer till två bilder

Eleverna har oftast fått samma brev, men med en lättare anpassning i språket efter elevens ålder. I Brev 7 var temat helt annorlunda för de elever som gick i grundskolan och för de som börjat i gymnasieskolan. I breven där eleverna fått associera till bilder hade vi olika bilder för de olika åldersgrupperna men med samma motiv. De 28 elever som började skriva först under vårterminen 1996 skrev inte brev 3 och 4. Detta för att synkronisera grupperna. Temabreven i sin helhet presenteras i basrapporten.



## Brevväxlingen

Brevväxling består av två parallella processer, en tankeprocess och en skrivprocess. Dessa inleds individuellt och kollektivt, med växling mellan läsande och skrivande (se Smith 1982). När vi varit brevskrivare har vi slagit an en viss ton och gett ledning och förslag. Eleverna har antagit utmaningen, gjort en egen tolkning av temat och i sin tur gått in i rollen som brevskrivare. Ett exempel på elevens tolkningsarbete:

*”När du skriver att vi ska skriva om oss själva blev jag osäker. Men nu skriver jag vad jag tycker att jag ska skriva.” (Gustav).*

Initiativet går därefter tillbaka till oss, som nu blir brevläsare, och som tolkar och skriver ett nytt temabrev baserat på tankar och idéer från elevernas brev. Ibland har temabrevet helt utgått från det någon eller några elever skrivit om - för att få en fördjupad bild - medan det andra gånger har varit mer öppet och ”utan” styrning. Vår strävan har hela tiden varit att göra korrespondensen så naturlig och lustbetonad som möjligt utifrån de givna förutsättningarna.

Med brevväxling som metod går det förstås inte helt att låta bli att styra. Det ligger i metoden och genren. Däremot kan man göra det på ett ”milt” sätt. De teman som angivits har varit ganska vida, och eleverna har därmed fått stort utrymme att själva välja innehåll och form. Detta har fungerat bra i de flesta breven. Ett par temabrev (brev 4 och 7a) var dock inte särskilt lyckade då vi märkte att eleverna tolkade temabrevet som en enkät att besvara. Flera svarsbrev, speciellt från de yngre eleverna, var utformade i punkter om ”fråga - svar”.

Det finns också elever som låtit sig styras mer än andra. Också då handlar det om yngre elever som är osäkra på genren eller elever som vill vara till lags. Anna-Malin Karlsson visar i sin forskning att det är stor skillnad på hur elever skriver i skolan och hur de skriver utanför skolan. Genom att jämföra insändare som elever skrivit till Kamratposten under skoltid respektive på sin fritid, fann hon bland annat att skoltexterna var försedda med en inramning som är typisk för skoluppsatsgenren: namn, klass, överskrift, slut. Vidare såg hon att skolskrivarna vände sig endast till *en* läsare, läraren. Eleverna skriver då inte för att informera utan för att visa att de kan informera.<sup>6</sup> Mot denna bakgrund har vi ansträngt oss särskilt för att lyfta skrivandet ur det direkta skolsammanhanget, bland annat genom att uppmuntra eleverna att skriva sina brev hemma i lugn och ro och genom att noga framhålla att breven inte kommer att bedömas eller rättas. Trots detta har vi anledning att tro att några elever, åtminstone initialt, hade svårt att koppla bort skolskrivandet. Sedermera blev alla eleverna säkrare på genren ”brevväxla-med-kille-på-Skolverket” och därmed också alltmer personliga och direkta i tilltalet - från ”Hej skolverket!” till ”Tja Crille!”. För en elev innebar brevväxlingen att han skrev sitt livs första brev:

<sup>6</sup> Se vidare ”Textnormer i och utanför skolan - att skriva insändare på riktigt och på låtsas” Karlsson 1997. Se också Kotsinas 1994 för diskussion om ungdomsspråk.

*”Hej det är egentligen första gången jag skriver brev. Men jag tror ändå att det blir bra.” (Robin)*

Det faktum att eleverna skrivit till en myndighet förefaller inte ha haft någon större inverkan på hur de skrivit. En elev var försigkommen och beställde information om betygssystemet, i övrigt har det varit vanligare att de frågat till exempel vilka musikgrupper Christian gillar, eller efter tips på ”coola” hemsidor. Kommentarer runt projektet har också förekommit (totalt 25 gånger), särskilt i det sista brevet:

*”Jag vill först och främst tacka för att jag har fått vara med och skriva till er i Stockholm och jag hoppas även att vi på något sätt kan ha påverkat Skolverket på ett positivt sätt.” (Jonas)*

*”Jag tycker förresten att det har varit riktigt roligt att skriva de här breven, dels för att man inte brukar tänka så grundligt på vad man egentligen tycker om skolan. Hoppas det blir ett synligt resultat av alltihop sedan! Ha det bra!” (Katarina)*

Man har också direkt kommenterat våra temabrev:

*”Hej!  
För det första vill jag säga att jag är glad att du valde det här roliga ämnet! Bra val!” (Kajsa om brev 10)*

*”Jag tycker att den här skrivuppgiften var ganska tråkig. Det var en så ooriginell frågeställning, men jag har försökt göra mitt bästa.”  
(Rebecka om brev 2)*

Ett par elever har skickat vykort med semesterhälsningar. Teckningar och julkort har också funnits med i elevernas brev. I början skrev de flesta eleverna för hand med penna, men med tiden var det fler och fler som övergick till att skriva på dator. Ett brev var till exempel försenat med ursäkten att bläcket i skrivaren tagit slut.

Alla brev har efterhand transkriberats och kodats. I transkriptionsprocessen ersattes alla personnamn, namn på orter och skolornas namn med koder. Vi har också räknat antalet ord i breven och kategoriserat dem efter kön och ålder.

## 526 brev

Efter totalt fem terminers brevväxling, där 18 elever haft möjlighet att skriva 15 brev och 28 elever kunnat skriva 13 brev, borde vi maximalt ha haft 634 brev. Med ett bortfall på 17 procent har vi i stället 526 brev. En närmare redogörelse för bortfallet, analys av köns och ålderskillnader, samt styr-effekter presenteras i basrapporten.

## Bearbetning och analys av breven

Så snart vi fått in alla brev från en brevomgång läste vi igenom dem, och började fundera på nästa temabrev med ledning av vad eleverna skrivit. Men vi läste inte bara breven för att få uppslag till teman för det fortsatta skrivandet, utan samtidigt pågick en annan process - ett slags förståelsearbete där vi arbetade med olika former av innehållsanalyser (se nedan). I dessa tidiga analyser sökte vi efter framträdande och återkommande mönster i hela brevmaterialet. Under den här tiden genomförde vi löpande tematiskt inriktade studier av de brev som inkommit, vilket resulterade i tre delrapporter: Elevers vanmakt inför skolans tid, Sällsamheter och En kram från mamma - om hjälp och stjälp i skolbarns liv (Lundahl & Öquist 1996a, 1996b, 1997).

Under första delen av 1998 påbörjades den sista analysfasen baserad på det totala textmaterialet. Parallellt genomfördes också intervjuer med ett urval av brevskrivarna. Dessa sista steg i forskningsprocessen och arbetet fram till denna skrift redovisas utförligt i basrapporten.

## Vanmakt över tiden - Sällsamheter - Hjälp och stjälp

I den första delrapporten - Elevers vanmakt inför skolans tid - pekade vi på den spänningsfyllda relationen mellan elevernas egen tid (den cirkulära tiden) och skolans linjära tid. Tiden i skolan beskrivs omväxlande som trög, meningslös och stressig. Lusten finns i raster, håltimmar och ämnen som bild, idrott och hälsa och slöjd. När vi i den andra rapporten - Sällsamheter - studerade ovanliga och oväntade inslag i skolvardagen såg vi hur eleverna på egen hand fyllde sin tid med ett spännande innehåll. Allt medan skolans officiella verksamhet helt saknade sådana inslag.

I den tredje rapporten - En kram från mamma - slogs vi av dubbelheten i både de hjälpande och stjälpande inslagen i barnens vardag. När vi studerade detta i relation till institutionen, lärarna, kamraterna och familjen såg vi att det som var hjälpande för en elev lika gärna kunde verka stjälpande för en annan elev. Detta visade sig till exempel i samband med övergångarna från ett skolår till ett annat. Ett annat inslag med både hjälpande och stjälpande dimensioner var skolornas bruk av prov och bedömningar. Men den avgö-

rande faktorn för hjälp eller stjälp är i sista hand hur eleven själv konstruerar sin värld.

Den första rapporten kan sägas beskriva skolans vardag i mer strukturella termer. Den andra rapporten var också i huvudsak beskrivande men inriktad på fenomen utanför det vardagliga. I den tredje rapporten fokuserade vi återigen skolans vardag men tog denna gång fasta på mer funktionella aspekter.

När vi analyserade breven inför de tre rapporterna arbetade vi första gången med 46 brev, andra gången med 189 brev och tredje gången med 397 brev. Vägledande för framtagandet av de tre rapporterna var den fenomenografiska metoden (se vidare t.ex. Alexandersson 1994, Larsson 1986, Uljens 1989). I korthet innebar det att vi arbetade i följande steg:

Första momentet i analysen var att bekanta oss med materialet. Vi läste breven ett efter ett och diskuterade vår gemensamma uppfattning om helheten. Nästa steg var att bestämma fenomenet<sup>8</sup> genom att ställa upp kriterier. Två frågor var i det skedet vägledande: Vad innebär fenomenet? Vad handlar det om? Därefter frågade vi oss vilka olika beskrivningar av fenomenet som fanns i materialet. Vi sökte efter mönster och trådar som gav fenomenet mening och innebörd. Vad beskrivs? Vilket stoff ingår i beskrivningen och hur beskrivs fenomenet? Slutligen utvecklade vi analytiska kategorier och förankrade resultaten i begrepp och teorier.

De första studierna har lett fram till en ökad förståelse för hur elever uppfattar och hanterar sin vardag - i samspelet med lärare, kamrater och olika institutionella arrangemang.

Den fenomenografiska ansatsen har i viss mån varit vägledande också i den slutliga analysen, men har vidgats från att i huvudsak gälla beskrivningar av elevernas vardag till att alltmer fokusera eleven som kulturellt fenomen.

Härigenom rör vi oss från den strikta fenomenografin och ett renodlat metodologiskt perspektiv, mot något som skulle kunna benämnas "kulturanalys". I en etnologisk handbok diskuterar författarna Billy Ehn och Orvar Löfgren detta sätt att förstå kulturen och kulturerna:

*"Mänskligt beteende är mångtydigt, det innehåller långt fler budskap än vad man i vardagslag avser och orkar att hålla reda på. Ur detta perspektiv är kulturanalys en attack mot det sunda förnuftet, mot normalitetens självklarhet. I analysen uppdagas oväntade paralleller, likväl som hittills uppmärksammade skillnader. Motsatser visar sig förvånande nog kräva varandra eller till och med samman-smälta. Lagar kan, enligt samma sätt att resonera, vara ordningens motsats och det goda innehåller ofta ondska. Efter att ha upptäckt en dold ordning i kaos ger man sig på att söka kaos i vad som förefaller vara ordning." (Ehn & Löfgren 1982 s. 104)*

<sup>8</sup> Fenomenon kan härledas ur grekiska substantivet *phainomenon* som betyder 'det som visar sig'. Här är det således inte "tinget i sig", det vill säga verkligheten sådan den är, oberoende av vår uppfattning eller hur vi erfar den, utan det som visar sig för vårt medvetande som är centralt (från Alexandersson 1994 s. 68f.).

Kulturanalysen försöker avslöja vad som döljer sig bakom det som slentrianmässigt uppfattas som givet eller oföränderligt; ”en attack mot det sunda förnuftet”. Detta låter sig göras på flera olika sätt (se t.ex. Thavenius 1995 och Andersson 1998) men det vi här tagit fasta på är att arbeta med likheter och skillnader, att jämföra och diskriminera, att röra sig mellan det generella och det specifika.

## Från det generella till det specifika ...

För att öka förståelsen av vårt textmaterial valde vi att komplettera de tematiska analyserna med ett studium av eleverna på individnivå. Vi var härvid intresserade av att knyta läsningen och tolkningen av hela textmaterialet till en djupare förståelse av individers tankemönster. En beprövad teknik för att kartlägga individuella tankemönster är den så kallade ”gridintervjun”<sup>9</sup> som presenteras utförligare i basrapporten. Av praktiska och tidsmässiga skäl tvingades vi begränsa denna del av undersökningen till ett urval individer. Genom att i ett första steg välja ut de elever som skrivit minst 75 procent av brevomgångarna avgränsade vi urvalsramen till 31 individer. Anledningen till att vi valde detta kvantitativa urvalskriterium var att vi ville få tillgång till en så stor textmassa som möjligt per individ, då breven skulle tjäna som underlag för intervjun. Dessa 31 elevers brev lästes därefter på individnivå för att få fram de drag som föreföll mest typiska för varje individ. Med hjälp av ett formkriterium för information/mening (se basrapporten) kunde vi för respektive elev sortera ut textens mest betydelsebärande delar. För att ytterligare avgränsa urvalsramen bestämde vi att endast intervju de elever där vi kunnat få fram sju eller fler betydelsebärande textavsnitt. Tretton flickor och sex pojkar kom med i det slutgiltiga urvalet. Bland dessa valdes en elev ut för prövning av formkriteriet. Därtill var en pojke och en flicka förhindrade att närvara vid intervjutillfället. Totalt genomförde vi alltså 16 gridintervjuer. Dessa ”gridporträtt” presenteras i bilaga till basrapporten.

<sup>9</sup> Den så kallade gridintervjun utvecklades av psykologen Georg Kelly (1955). Tekniken har bland annat använts för att kartlägga och analysera elevers och lärares föreställningar om undervisningen och klimatet i klassrummet. Häckner m.fl. 1996. (Grid: engelska, här i betydelsen ’rutnmönster’, ’rutnä’t’.)

## ... och tillbaka till det generella

För att förstå de 16 "porträtt" vi fick fram med hjälp gridintervjuerna utgick vi från Max van Manens "Lifeworld existentials". I sin bok *Researching lived experience* (anförd tidigare) beskriver van Manen fyra grundläggande existentiella teman: "Lived space", "Lived body", "Lived time" och "Lived other", som vi upplevde som produktiva kategorier när vi ställt frågor till och reflekterat över vårt material. van Manen skriver om dessa "lifeworld existentials" att de är särskilt användbara som vägvisare och reflektionsguide för förståelsen av människans erfarenheter. De speglar människans liv genom rummet, kroppen, tiden och relationerna till andra och kan antas vara grunden i all mänsklig erfarenhet, oavsett hennes historiska, kulturella och sociala bakgrund.

**Lived space** handlar om de dimensioner i människans liv som rör hur vi upplever vår dagliga tillvaro, om vi "känner oss hemma" eller om vi "känner oss som främlingar". Hemmet är det enda ställe där vi kan vara oss riktigt själva, skriver van Manen (s. 102). Dimension handlar alltså om det landskap varje människa rör sig i och finner sig tillrätta i.

**Lived body** hänvisar till det faktum att vi är kroppar i rörelse bland andra kroppar. I mötet med andra kroppar utväxlas "kritiska" eller "beundrande" blickar (s. 104). Vi lever bland blickar, och vi påverkas starkt av dem. Dimensionen handlar om den fysiska och kroppsliga närvaron i världen och speglandet i den andre.

**Lived time** är den subjektiva tiden i motsats till klocktiden som är den objektiva tiden. Tiden rusar fram när man har roligt och segar sig fram när man har tråkigt. Tiden, i nuet, i den egna historien och ens tänkta framtid formar ens tillfälliga horisonter. Genom hopp och förväntningar kan du laborera med dina känslor i nuet (s. 104).

**Lived other** handlar om betydelsen av relationer till andra för att uppleva mening med livet. "Lived other" är till skillnad från "lived body" laddade, speciella, unika, omvälvande möten med den andre. Relationen mellan barn och vuxna eller mellan elever och lärare är exempel på sådana laddade relationer, då de står för en fundamental upplevelse av stöd och säkerhet (s. 105-106).

Dessa fyra "lifeworld existentials" kan urskiljas var för sig men kan inte separeras från varandra. De bildar tillsammans "an intricate unity which we call the lifeworld - our lived world". Men tillägger van Manen: "In a research study we can temporarily study the existentials in their differentiated aspects, while realizing that one existential always calls forth the other aspects" (s. 105).

van Manens "existentials" har fungerat som ett förståelseverktyg när vi försökt identifiera likheter och skillnader mellan de intervjuade eleverna. Vi

såg att individerna fick mer eller mindre ”tyngd” inom respektive ”existential”. Tillsammans med Kellys Personal Construct Theory, som gav oss inblick i elevernas *personliga* tankemönster, blev det nu möjligt att koppla generella meningsstrukturer till personliga meningsstrukturer. På så sätt kunde vi generera *nya* tankemodeller för hur skolan gestaltar sig i elevernas livsvärld. Genom att laborera med van Manens begrepp (the four lifeworld existentials) och de av eleverna genererade begreppen (personal constructs) växte nya meningsstrukturer fram. Fast nu på en annan ”logisk” nivå.

Dessa nya meningsstrukturer skulle man kunna förstå som olika aspekter av ”Skolvärlden” (jämför innebörden av begreppet ”lifeworld” ovan). I en mening kan man säga att var och en av de sju skolor som ingår i vårt material är en alldeles unik skola med sin egen historia, kultur och sitt eget sociala liv. Men i en annan mening är dessa skolor också ”alla skolor” i betydelsen att de delar transcendent drag. I resultatdelens första avsnitt diskuterar vi dessa fundamentala aspekter av ”Skolvärlden” med hjälp av metaforerna *Spegelsalen*, *Förskingringen*, *Ljussättningen* och *Droghandeln* (innebörden av metaforerna utvecklas närmare på s. XX ff.).

På samma sätt förhåller det sig med eleverna. Var och en av våra 46 brevskrivare har sitt alldeles unika tankemönster och sin högst individuella livshistoria och kulturella och sociala bakgrund. Men i en annan mening är dessa elever också ”alla elever”. De delar transcendent drag genom den kollektiva erfarenheten av hur det är att vara ung i dag och av hur det är att vara elev i skolan.

I resultatdelens andra avsnitt presenteras metaforen *De goda strategierna* som belyser elevernas *individuella* bemästrande av skolans grundläggande villkor.

Vi har i vår analys rört oss fram och tillbaka mellan det universella och det individuella och funnit att detta ”dubbla seende” både på individen och skolan givit en bonuseffekt i form av nya begrepp och en djupare förståelse för livet i skolan och skolan i livet. Utan den noggranna utforskningen av enskilda individer hade vi förmodligen inte sett det universella, och utan att då och då lyfta blicken till vad hela materialet berättar hade de enskilda eleverna endast kunnat förstås i sitt individuella ljus.





## Del 2. Resultat

För att sluta cirkeln gick vi alltså tillbaka till hela textmaterialet och läste om det med våra nya metaforer för ögonen. I detta moment har vi arbetat fenomenografiskt (se s. XX) och metaforerna har fått tjänstgöra som ”fenomen”. I textläsningen har vi markerat de textavsnitt som berört respektive fenomen och hänfört dessa till olika ”underkategorier” (totalt 18 st.) som speglar fenomenets olika aspekter<sup>10</sup>. Det visade sig att 24 procent av hela textmassan har kunnat klassificeras under en eller flera av metaforerna för ”Skolvärlden” och/eller under ”De goda strategierna”. Totalt sett klassificerades 558 textavsnitt från 390 brev (74 procent av breven).

Var är då resten av texten? Tre procent av texten är så kallad metatext, såsom hälsningsfraser, frågor och synpunkter kring studien, ursäkter för stavning, handstil och försenat brev samt avslutningsformuleringar. Återstår då 73 procent av texten. Utan att ha gjort någon särskild analys av detta textblock kan vi säga att mycket handlar om fritidsintressen, sportprestationer, resor, familjen eller allmänna tankar och funderingar om livet utanför skolan. Där finns också en hel del beskrivningar och uppräknningar av vardagshändelser utan större relevans för vår analys, till exempel

*”Jag gör läxor, pratar med mamma om dom, äter, ringer någon kompis, kollar på TV osv... Ska jag vara ärlig så går jag faktiskt och lägger mig vid niotiden, annars blir jag så trött. Jag ställer jämt in min stereo så att den stängs av efter att jag somnat.” (Erika).*

Samtidigt är inte denna text meningslös utan den för berättelsen framåt och gör brevet till ett brev. Det ligger i skrivprocessen.

I genomsnitt har vi klassificerat 12 textavsnitt per elev med en spridning från 1 till 31. Samvariationen mellan antal klassificerade textavsnitt och det totala antalet skrivna ord på individnivå är 0,84. Detta betyder att det antal gånger varje individs text klassificeras hänger samman med hur långa brev hon/han har skrivit. I basrapporten presenteras spridningen, antal klassificerade utsagor och samvariationen mellan textlängd och kodning för respektive åldersgrupp och kön.

<sup>10</sup>. Till vår hjälp i denna analys har vi använt databearbningsprogrammet QSR NUD\*IST. Programmet räknar fram textmassa i form av antal ”textenheter”. Det håller också reda på från vilka brev texten i analyskategorierna ursprungligen kommer, samt gör varje kategorisering möjlig att bearbeta statistiskt.

Vi kommer i det följande inte att presentera alla 558 textavsnitt, utan har valt ut de citat som bäst speglar de olika aspekterna av våra fyra "Skolvärlds" metaforer. Citaten har här valts kontrastivt och dialektiskt. Det som framstår som enkelt för en elev försöker vi bryta mot det som är ett problem för en annan. Det som är den enes ljus kontrasteras mot den andres mörker osv. Citaten får också "tala med varandra" genom att vi låter en elevs utsaga förtydligas eller nyanseras av en annan elevs röst. Citaten till kapitlet "De goda strategierna" har framför allt valts dialektiskt och då för att spegla individen mot skolans grundläggande villkor.

Varje resultatavsnitt inleds med en presentation, baserad på gridintervjuerna, av de elever som väglett oss i analysen.

## "Skolvärlden"

### Spegelsalen

Metaforen spegelsal handlar om skolans kollektiva väsen. Eleven ser hela tiden "den andre" i sig själv och sig själv i "den andre"<sup>11</sup>. Genom att gå runt i spegelsalen framstår jag själv i positiv eller negativ dager. Saskia skriver, för att ta ett exempel:

*"(I högstadiet) måste man vara så perfekt så smal så snygg och alltid vara så 'cool' (i mellanstadiet) kunde man vara som man ville."*

Speglarna erbjuder modeller, stilar som jag kan apa efter eller ta avstånd från. Speglarna ger vinkar om hur långt ut på den extrema kanten jag kan gå och vad som krävs för att jag skall passa in. Ett annat sätt att förhålla sig i spegelsalen är att ständigt passa in, att låta sig ta form av varje spegel. Hur kommer det sig att det i nästan varje klass finns en drottning, en clown och en professor? Kanske därför att de många speglar som ett klassrum tillhandahåller skapar uppförstora gestalter, ett slags laterna magica. Men för det krävs konstanter; en fond av vanliga speglar. I ett klassrum finns alltid en grupp elever, oftast flickor, som aldrig syns, som är ett med väggen.

I vårt material har vi Filippa som betraktar både sig själv och livet så som i en spegel. Hon var "bombsäker" på sänkning i betyget men fick en stark 4:a

<sup>11</sup>. "Spegelteorins" fader, den amerikanska filosofen Georg Herbert Mead, menar att en människas beteende bör förstås utifrån det sätt som individen uppfattar sig själv i förhållande till sin omgivning. Genom att spegla sig i andras reaktioner blir individen medveten om sig själv. Individen observerar och tolkar hur andra reagerar och försöker leva sig in i den andres sätt att se. "Den andre" är personer som av någon anledning är viktiga för individen, exempelvis föräldrar, kompisar, kändisar, lärare. Jagets utveckling är därför aldrig statiskt, menar Mead, utan dynamiskt och förändras ständigt beroende på vad som händer i samspelet mellan individen och omgivningen (se vidare i t.ex. Thuen & Sveinung 1989).

- "det spelar visst ingen roll bara man är trevlig", skriver hon. Det fanns en period i 8:an då hon var punkig

*"ingen grå mus direkt"*

men

*"den stilen är nedlagd nu, den kändes lite barnslig och passé".*

Hon tänker

*"i morgon ska jag minsann inte känna mig ful. Om jag sover mycket i natt blir jag kanonsnygg".*

Spegel, spegel på väggen där ...

I spegelsalen finns också Petter i ständig kamp mellan särlingskap och normalitet:

*"Jag, Kalle och Niklas gillar Rolling Stones. Det innebär en viss risk om man är ett undantag /.../ I andra klasser märker man att om man tycker om ickemodern musik kan man bli retad",*

eller

*"Att vara duktig i någon sportgren eller hobby ger mer uppskattning av kompisar. Har man många kompisar behöver man inte vara mer än snygg".*

Petter "balanserar på en knivsegg"<sup>12</sup> - inte för mycket, inte för litet. Nästan alla Petters brev handlar om att våga vara sig själv och oron för att hamna utanför gemenskapen.

Även Nastaran går runt i spegelsalen, fast på ett annat sätt än Filippa och Petter. Hon gör allt för att inte synas - blir ett med väggen. Hon "gillar stora kläder" och i hennes värld "har vi det bra för det mesta".

*"När det blir bråk försöker dom att vi blir vänner. När någon säger fel skrattar vi inte. När någon tappar något hjälper vi till". "Om jag fick bestämma så skulle alla vara lika smarta, inte genier, inte dumma, utan mittemellan".*

I sina brev uppehåller sig Nastaran mycket i en värld av harmonisk samvaro. På detta sätt undviker hon obehagliga konfrontationer och slipper ta ansvar för konflikter.

<sup>12</sup> Peter Woods skriver om att "balansera på en knivsegg": "Lynda Mysor and I came across numerous examples of this 'knife-edging' behaviour in our research on pupil transfer between middle- and upper schools. We argued that this was fundamentally a matter of identity, and that all pupils aspired towards their concept of the 'normal pupil' though, of course, that might be different for different groups. For example, deviant boys did not wish to appear clever, but they also shunned being considered 'thick'." (1990 s. 131)

## *"Jag är en vit nigger"*

Thomas Ziehe skriver mycket om "den kulturella friställningen", enligt vilken dagens ungdomar lever i en värld där traditioner förlorat betydelse och byggandet av personligheten sker med bitar och skärvor som hämtas från en alltmer medialiserad omvärld (se t.ex. Ziehe i Fornäs m.fl. 1984). När brevskrivarna skriver om stil handlar det om estetik, till exempel hur man sminkar sig och hur man klär sig. En tonåring kan välja en viss livsstil som kopplas till sedvänjor, kulturella uttrycksformer, musikgrupper, mode m.m. När Filippa skriver "den stilen är nedlagd nu" är det ett uttryck för vad "den kulturella friställningen" innebär; man friställs från sitt arv och sin miljö och har möjlighet att välja något nytt. Joakim illustrerar ändå kanske bäst vad vi menar:

*"Jag bli ofta irriterad på folk som säger 'vita kan inte rappa - det är ju niggermusik'. Hudfärgen spelar ingen roll och nigger nu förtiden är en beteckning på oss hip-hopare. T.ex. Ice Cube är en svart nigger. Jag är en vit nigger."*<sup>13</sup>

Musik är en viktig identitetsmarkör för eleverna i studien<sup>14</sup>. Musik kan användas för att befästa och markera en stil man har, men musiken kan också stå för en stil man vill ha eller vill lägga sig till med. Musik är ofta förbunden med kläder och förhållningssätt i elevernas texter:

*"I och med att man lyssnar på musik så ändras ens beteende och klädsel också",*

skriver Destan. Med musik kan jag göra tydligt för andra vem jag är och vad jag står för

*"Jag antar att rent generellt så lyssnar man på musik som man vill identifiera sig med. Identifiera sig med sin egen bild av stilen och bilden bygger på den bild man vill ha av sitt eget livssammanhang".*

Lina exemplifierar:

*"Skejtarna har sin stil och musik, cool techno osv. (Ung)Vänstrarna klär sig kul och ska lyssna på udda musik /.../ "PLUGGEN" lyssnar på all musik och klär sig vanligt".*

I skolan används musiken för att visa tillhörighet med, eller ta avstånd från olika elevgrupper. Varje skola/klass har sin dominerande musikkultur, alternativt en blandning av flera olika lika stora influenser (endast från en av

<sup>13</sup> I Sernhede (1996 s. 65ff) diskuteras fenomenet "vita niggers" som ett inslag i en modern exotism och då ett uttryck för vita subkulturers fascination av den svarta ghettokulturens inslag av våld, fysisk styrka och död; att vara "bad", "hard" och "cool".

<sup>14</sup> För utförligare resonemang om ungdomar och musik se till exempel Bjurström (1993) *Spelar rocken någon roll?*, Fornäs, J m.fl. (1988) *Under rocken. Musikens roll i tre unga band*. Trondman, M (1989) *Rocksmaken. Om rock som symboliskt kapital*.

skolorna i studien skrev eleverna att skolan inte dominerades av någon särskild musikkultur). Vilken eller vilka stilar som blir dominerande är till stor del avhängigt vilka elever som går på skolan. Bernad skriver:

*”Min skola är ganska (mycket) invandrartät 80 %, så därför är hiphop vanligast.”*

Conny skriver på liknande sätt:

*”Jag har bytt skola nu till gymnasiet /.../ Min gamla skola var invandrartät (inte samma skola som Bernad skriver om), så mycket folk lyssnade på hiphop, rap och sådan musik. Nu lyssnar de flesta på Energy-musik<sup>15</sup>.”*

Jesper skriver om musiken i klassen att det finns

*”...en Suede-grupp och en Peter André-grupp. Jag hatar Suede så om jag var tvungen att välja, skulle jag nog ansluta mig till den senare nämnda gruppen. Även fast jag inte avgudar Peter André.”*

Eleverna i studien har också ofta en uppfattning att olika musikstilar är könsbundna.

*”Killar lyssnar oftare på 'hårdare' musik än tjejerna”,*

skriver Moa. En annan elev, Joel, skriver:

*”På min skola (klass) är det vanligaste att killarna gillar Blur, Oasis, Brainpool och sånt. Tjejerna har jag inte någon större uppfattning om men vanligast är pojkband och liknande. De som lyssnar på Backstreet boys är lite barnsligare än de som föredrar Celine (Dion) och (Whitney) Houston. Bland killarna är det lika”.*

Jonas kan få avrunda detta avsnitt om musiken som identitetsmarkör, med ett citat där han ondgör sig över pojkband:

*”Tjejerna lyssnar ju självklart på band där fyra killar med pottfrisyrer och halvdesperata ansikten står och sjunger med sina lenaste röster om hur mycket de älskar tjejerna.”*

### ***Dressed for success***

Genom den musik man lyssnar på kan man berätta vem man är och man kan förstärka det med sina kläder. Kläderna visar *vilka* man tillhör -

*”dom är i alla fall 'skateare', det syns på hänget!”*

<sup>15</sup> Energy är en radiokanal som spelar mycket av modern dansmusik.

skriver Erika, men handlar också om så ”enkla” saker som att få känna sig fin och fräsch. Det finns flera elever i materialet som inte tillhör någon särskild subkultur, men ändå har ett stort behov av att visa upp sig. Ylva skriver om en helt vanlig dag i skolan:

*”Jag kommer på att jag ska leta efter ett uppsatsämne och smiter in på biblioteket. Där flödar komplimangerna och blickarna på min klädsel. Jag brukar ofta klä mig utmanande, sån är jag.”*

På samma sett som en skola kan ha en dominerande musikkultur, kan den ha en dominerande klädkultur:

*”Om du vill bli omtyckt så använd bara Peak-kläder” (Erika).*

Att hitta rätt kläder på morgonen kan göra hela dagen. Det värsta som kan hända är att man ”känner sig fel”. Filippa, som lever för speglandet, beskriver hur viktigt detta är genom ett citat där hon inte hittar ett visst par av sina skor:

*”Mamma, varför har du gömt mina Ballyskor? ’De måste jag faktiskt ha idag, för jag ska bla bla bla bla bla...’ I ett försök att ge mamma dåligt samvete sa jag ’Jaha, då måste jag byta alla mina kläder, då kommer jag komma försent’ ’Vad är det för dumheter? Du kan väl ha de bruna skorna till det där!’ ’Du är ju helt sinnesjuk! Helt modeblind, det fattar du väl att jag inte kan!’ Jag gick in på mitt rum och låtsades byta kläder och ha jätteproblem med att få ihop en passande klädkombination. Mamma försökte få mig att skynda mig, men HA! Det klarade hon inte. ’Tack så mycket mamma, nu får jag GÅ till skolan, då ja’. I vredesmod skyndade jag ut. När jag kom utom synhåll tänkte jag upproriskt en cigarett.”*

Kläder kostar dock pengar:

*”Jag har typ ingenting riktigt snyggt, allt är bara fult! Min mamma säger dessutom att jag ska köpa mina kläder själv men det går inte. Jag har inte barnbidrag utan bara ca. 150 kronor i månaden.”*  
(Felicia).

En annan elev, Saskia, skriver:

*”Det enda mina kompisar gnatar om är att de måste klippa sig och ’vad ska jag ha för frisyr, jag ska köpa nya skor och en klänning och en ring och ett halssmycke och och och. Det är jävligt jobbigt i längden när man inte har råd själv!”*

För den som inte har råd att följa modet kan skolan förstärka avundsjukan och känslan av att vara ekonomisk förfördelad. Elevernas texter om kläder handlar om viljan att synas och att inte alltid kunna göra det.

## Såpoperan "Livet i skolan"

Skolan är inte bara en catwalk där man med mer eller mindre rampfeber visar upp sig för varandras gillande eller ogillande blickar. Skolan har mycket mera karaktären av en såpopera, där man hela tiden ges möjligheter att spegla sig i nya händelser och handlingar. I skolan utspelar sig alla tänkbara intriger, där finns människor med alla upptänkliga typer av problem, där avgörs framgång och misslyckande (att "spegla sig" genom att jämföra provresultat och betyg diskuteras i kapitlet Droghandeln), där finns glädje och sorg, där föds och släcks kärlek, och där blottläggs och överbryggs klyftorna mellan kön, ålder, etnisk härkomst och social bakgrund. Skolan liksom såpoperan speglar livets alla dimensioner (jfr Everdahl 1998).

I elevernas berättelser om livet i skolan, och då särskilt den interaktion elever emellan som äger rum på raster eller inofficiellt i klassrummen, dominerar beskrivningar av vänskap, svek, intriger och kärlek(sproblem).

Bästisen är någon som ofta återkommer i texterna. En bästis är någon som ställer upp för en och kan "lyfta upp" en när man är nere. Bästisen skulle man kunna säga fungerar lite som en fickspegel, alltid tillgänglig för småjusteringar av kropp och handling. Hos de yngre eleverna byts bästisen ut med jämna mellanrum. Hos de äldre eleverna har bästis blivit vän, eller "bästis" inom citationstecken. Nastaran skriver så här när hon går i sexan

*"Jag och Pia är inte bästisar längre. Hon är dum i huvudet. Men jag och Erika är fortfarande bästisar, och så har jag en ny eller snarare gammal bästis som heter Ninna. Hon går i min klass. Vi var bästisar i 4:an och en del i 5:an men sen bråkade vi och var bara vänner. Men nu i 6:an så blev vi bästisar igen."*

Att hitta en bästis eller en riktig vän kan förändra hela ens tillvaro. Jesper skriver om detta som om han hade mött den första kärleken:

*"En viktig sak som inträffade under det gångna året var när jag fann en vän i en kille som började i samma klass som jag i sjuan. Då umgicks jag och han som vi kan kalla X, särskilt mycket. Men när många i klassen som jag märkte övergav mig och var emot mig, var han den enda som stod kvar på min sida. Det var faktiskt första gången i mitt liv som jag kände att jag verkligen funnit en vän att lita på. Eftersom jag nu hade någon att falla tillbaka på om jag mädde dåligt. Vad som var ännu bättre var att finna att X hade lika kul med mig som jag hade med honom. X gjorde så att jag fick mer självförtroende och vågade säga vad jag tyckte i mycket större utsträckning än tidigare. /.../ X är snäll och omtänksam, trevlig och ganska humoristisk. Man kan prata med X om allt mellan himmel och jord och han tar sällan illa upp. En riktig vän helt enkelt!"*

Lika skönt som det var för Jesper att finna den riktiga vännen var det smärtsamt för Filippa att förlora sin. Hon skriver:

*”Lojalitet är viktigt. Förlorade min allra bästa vän nyligen genom att jag upptäckte att hon ljugit för mig om viktiga och personliga saker. Usch! Värsta skilsmässan att bli av med nära vänner! Vi hade varit ’bästisar’, verkligen SÅ nära, i ungefär sju år! Nej, jag kan inte skriva mer om det, för min mascara är inte vattenfast och jag kan inte tänka på det utan att falla i gråt.”*

Petter har också smakat svekets bittra kalk:

*”När jag är deppig beror det för det mesta på att de retas i skolan. Men i förrgår (Fredags) var det värst för då sa min kompis att tjejen som jag gillar hade snackat skit om mig, att jag var ful och sådär, men undrar om hon tyckte så innan hon visste att jag gillade henne för då pratade vi nästan alltid vid bussen och sådär, hon kom t.o.m. till min och några andras fest.”*

Svek kan vara en anledning till att man förlorar en bästis, kompis eller vän. Ett annat skäl, som några flickor skriver om, är ”kompisstöld” - man stjälar helt enkelt varandras vänner. Yaminna ger ett exempel:

*”I nian gick en tjej som kom från samma land som mig. Och hon fick mig verkligen att må illa. Hon var egentligen min ’bästis’ så att säga. Hon tog mina kompisar och jag kände mig utanför. Jag hatade henne, hon trodde hon var något.”*

”Kompisstöld” är i sin tur ett exempel på en av alla de skolintriger eleverna, särskilt yngre flickor, har beskrivit. Komplexiteten i intrigen kan vara enorm och omfatta flera individer under en längre tid. Felicia får exemplifiera med en av de olika intriger hon skrivit om. Denna gång varade intrigen huvudsakligen under en rast. Grunden lades under en friluftsdag där klassen delats upp i olika aktiviteter:

*”Efter många dagar fick vi reda på att alla som simmat skulle få delta i en modevisning. Det betydde att Lill var den enda tjejen i vår klass som fick åka. Lill är en söt tjej som är lite mesig och dum i huvudet. Alla killar är nästan kära i Lill, så vi tjejer i klassen är ganska avundsjuka och använder varje chans vi får. Maria och Ellinor blev lite ledsna och avundsjuka men jag, Hannele och Greta blev arga!!! Vi pratade skit om Lill varenda rast och protesterade inför fröken. Dagen då Lill kommer tillbaka från modevisningen blir vi arga och vägrar tala med henne. I vår ilska såg vi inte att hon blev ledsen. På rasten säger hon det till oss. Vi säger att hon faktiskt betett sig löjligt. Maria kan vara ganska hård i orden och talar nu*



*om för oss att hon valt sida = Lill! Lill frågar om inte vi kan säga förlåt och jag säger det. Hannele och Greta springer bort, Greta långt bort. Hannele i närheten. Hon söker sig till mig efter ett tag och gråter på min axel. Jag börjar också gråta och Ellinor kommer och säger att Lill gråter. Jag misstänker att Greta också gråter. Jag lämnar över Hannele till Ellinor och försöker hitta Greta. Det finns bara en som kan trösta henne nu, jag. När jag hittat henne förklarar jag att Lill gråter, jag ser Gretas tårar. Sedan går hon. Hannele kommer till mig och vi står och tröstar varandra. Hannele har sagt förlåt nu. Hon berättar att det delvis var Marias hårda ord som gjort att hon börjat gråta. Allting slutar med kramar, tårar och ännu mera kramar. Sedan ringer det in.”*

Felicia gick i 5:an när hon skrev detta. Hon hade uppmuntrats att skriva om vad hon brukade göra på rasterna. Att detta är ett exempel på lärotillfälle är uppenbart. Vad Felicia lärde låter vi dock vara osagt.

Ytterligare några typiska ”scener” ur ”Livet i skolan” får avrunda detta kapitel. Om intriger mest beskrivs i flickornas brev, är slagsmål och tuffhet killarnas motsvarighet. Ofta finns det minst en person i varje klass som är lite tuffare än de andra, någon man helst inte stöter sig med. Jens skriver:

*”Det finns en kille i min klass som tror att han är jättetuff. Honom vill man inte vara ovän med så det gäller att ställa sig in. Jag brukar aldrig bråka med han eller nåt sådant, men en dag så bytte vi platser i klassen och det gillade jag inte. Då gick jag fram till tavla och skrev ’suger’ över hela platserna, som var ritade där, läraren såg det och sa att jag skull suddade ut det, medan den ’tuffa’ killen frågade vem det var, alla sa att det var jag. VA! skrek killen och blev jätteförvånad, för jag brukar aldrig göra något sådant vanligtvis. Sen gick jag fram och suddade ut det, och alla platserna blev utsuddade och sen slängde jag suddet på tavlan så att det ramlade ner på golvet. Killen blev förvånad igen och sade: – Jag trodde inte han var sån. Sen dess har jag blivit mer uppskattad av han, och det känns skönt.”*

Jens förlorade nog i anseende hos sin lärare, men förmodligen betydde den ökade statusen i den ”tuffa killens” ögon mer<sup>16</sup>.

Det är inte bara killar som gör upp om ”ledarskapet” i klassen. Jonas beskriver sin klass på följande sätt:

*”Jenny = ledaren, hon är självsäker och tar ofta kommandot. Andrea = inte så smart men skrikig och fnittrig. Tessan = vill vara som Jenny. Ps. Fnittrig. Martina = väldigt osäker men hänger på Andrea. Filippa = En andra ledare hon är nästan ansedd som en kille.*

*Mia = ganska självsäker och skrattig. De är de enda tjejer jag skriver om, det är ju bara de som bråkar.”*

Varje grupp har en ledare. Det Jens och Jonas beskriver är det ”dolda” ledarskapet. Förmodligen är det inte samma ledare i alla situationer, utan man kan tänka sig att olika elever har olika mycket status i olika sammanhang. Den som har en låg position i matematiken kan ha en hög i idrottsämnet (se till exempel Max i kapitlet De goda strategierna). För den som inte kan avancera på den officiellt sanktionerade arenan finns gott om plats på skolans bakgårdar och prång att hävda sig på:

*”På Stinaskolan där jag går har vi på höstterminen haft 3 slagsmål. I två av dem har någon/några fått uppsöka sjukhus. I det första slagsmålet var det 4 mot 1 varav 3 var invandrare. Offret (den som var själv) fick åka med ambulans till sjukhuset.”*

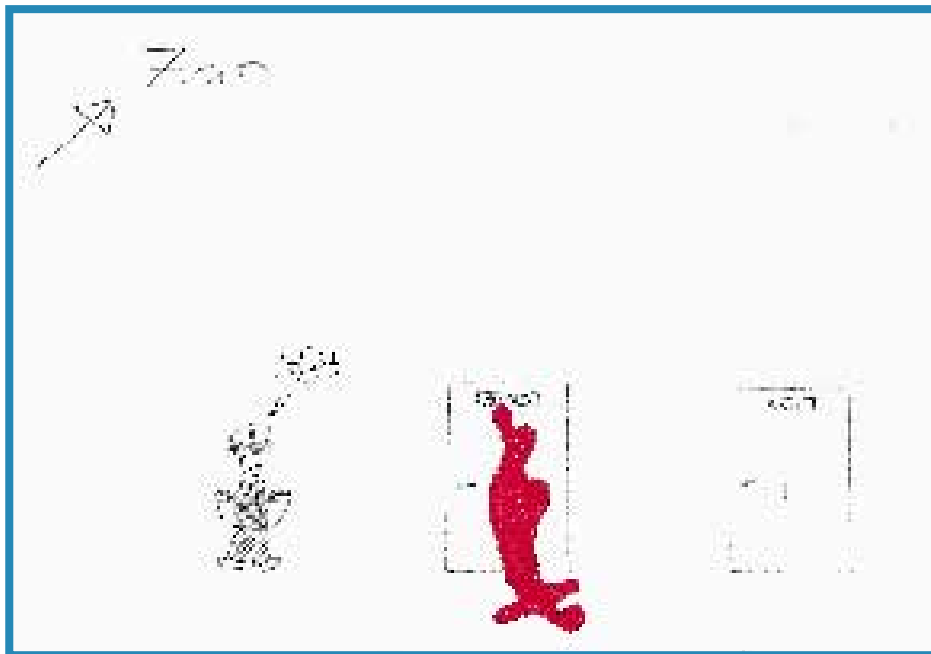
berättar Maria. Denna händelse hade sin grund i en kamp om herraväldet mellan två grupper på skolan, en grupp med invandrarungdomar och en grupp med svenska ungdomar. Konflikten fick stort utrymme i breven från de sex eleverna från skolan.

### *Skolans passageriter*

Det finns, slutligen, ytterligare en dimension av speglandet i breven, som handlar om ålder och växt. Eleverna skriver om de stora niorna eller de små ”lekisungarna”. Att spegla sig i de som är mindre kan stärka ens självförtroende, och att se upp till dem som är äldre kan ge en något att längta till. Petter skriver:

*”Det enda positiva med att börja i sjuan (i ett högstadium med skolår sex integrerat) är att man inte är minst för det blir vi inte, för jag har kollat på lite av femmorna på min f.d. skola och de ser ut som vi gjorde i trean eller fyran. Inte nog med det, för de är stimmiga och de skriker tio gånger värre än vad vi gjorde. Vi slipper dessutom 9:orna, där är alltid nior, men nior födda -81 är ovanligt stöddiga.”*

16 Önskan att få ta del av ”den tuffa killens” aura skildras träffsäkert i Roddy Doyle’s roman ”Paddy Clarke ha ha ha”. ”Jag iakttog Charles Leavy. Jag studerade honom. Jag härmade hans ryck. Jag gjorde hans axelryckning. Jag kisade med ögonen. När min pappa stack, eller min mamma rentav, skulle jag nicka den inbillade bollen. Jag skulle gå ut och leka. Jag skulle gå till skolan dan därpå med alla mina läxor gjorda. Jag ville vara som Charles Leavy. Jag ville vara hård. Jag ville ha plastsandaler, daska dom i marken och utmana vem det vara ville att se på mig. Charles Leavy utmanade ingen; han hade nått längre än så; han märkte inte att man var där. Jag ville nå så långt. Jag ville kunna se på min mamma och pappa utan att känna nånting. Jag ville vara beredd.” (s. 243)



Ylva skriver om att börja på gymnasiet:

*”Hit går man för att lära sig och så finns det inga småbarn överallt.”*

Att ta ett steg upp är ett väldigt konkret sätt att betrakta sin utveckling:

*”Tänk nästa år blir jag äldst på hela mellanstadiet. Vara äldst alltid veta bäst” (Felicia).*

Elevernas texter om övergångarna i skolsystemen för tanken till antropologiska texter om passageriter - the rites of passage<sup>17</sup>. Eleverna lämnar en ålder bakom sig, till exempel att ”gå på mellanstadiet” (separation), börjar på högstadiet där allt är nytt och främmande och blir minst igen. Skolår 7 handlar om att befinna sig mittemellan, att vara statuslös och rättslös (liminality). I skolår 8 börjar man slutligen kunna identifiera sig med sin nya status och man tas upp i den nya gemenskapen och ges nya rättigheter (incorporation). Passageriter möjliggör och påskyndar utveckling. Man kan förstå hela skolgången som en serie avstamp och prövningar som för en allt närmare vuxenlivet. På så sätt kan man säga att ”livets hårda skola” börjar redan i skolan.

## En fråga om estetik och etik

Spegelsalen handlar om skolan som en plats för estetik, ett ställe där man kan pröva stilar, identiteter och kulturer. När Ziehe diskuterar "den kulturella friställningen" gör han det utifrån en historisk jämförelse. Medan 70-talet, och det som Ziehe kallar den "första moderniseringen", mycket handlade om informalisering ur ett socialmoraliskt perspektiv - i termer av frihet/ofrihet, handlar den "andra moderniseringen" (nutid) om estetik och informalisering i termer av stil/stillöshet. Ziehe kopplar begreppet estetik till en läroprocess där vuxna och unga gemensamt kultiverar sin omgivning (Ziehe 1998). Det handlar om att bryta olika perspektiv mot varandra; att förvåna, chocka och acceptera eller förkasta.

För de elever som lever för speglandet, i denna mening, kanske lösningen inte är homogenisering. Däremot kan man tänka sig att skolan skapar ett så gemensamt utrymme som möjligt för att diskutera identitetsfrågan i termer av stil och estetik. I ett sådant utrymme skulle möjligen också Nastaran våga träda fram ur väggen, eller Petter betrakta sig som del av en rik helhet - snarare än som den som inte passar in.

Spegelsalen har också en etisk dimension som handlar om att identifiera skillnader mellan till exempel vänskap/ovänskap, kärlek/hat, svek/lojalitet och konflikter/konsensus. Begreppen "stil" och "identitet" rymmer således både det inre och det yttre; man speglar både kropp och handling. En skola kan domineras av en viss musikkultur eller klädkultur, och på samma sätt kan man tänka sig dominerande normer för till exempel vänskap, solidaritet och tolerans.

Katarina Gustafson (1998) skiljer, i en observationsstudie om barns vänskap, mellan en *kollektiv ideal röst* om hur vänskap och relationer bör vara som är gemensam för alla barnen, och en *personlig strategi* för hur man hanterar den rösten. Gustafson kunde i sina observationer och intervjuer se hur barnen i skolan dels är formade utifrån, dels själva är med och utformar ett synsätt som handlar om hur människor skall vara mot varandra. Hon kopplar detta till lärarens aktiva strävan att fostra barnen till goda samhällsmedborgare i demokratisk anda, men hon ser också hur barnen även utanför klassrummet är i färd med arbetet kring universella normer: "Det finns en norm som beskriver hur man bör vara mot varandra för att vara en god kamrat och den normen delas av alla barnen som något eftersträvansvärt. Svårigheter uppstår när man inte kan eller vill *agera* efter den kollektiva rösten. Barnen har olika erfarenheter av och strategier för att hantera avvikelser från den kollektiva rösten" (s. 60-61 vår kursivering). Gustafsons poäng är att formerande kring universella normer är något ganska tydligt i skolans vardag. Flickorna i Felicias intrig, insåg själva, en efter en, att de handlat fel, och till slut kom ursäkten och konflikten fick en lösning - utan de vuxnas inblandning eller andra uttalade normer.

<sup>17</sup> Se till exempel Peoples & Baily (1994 third ed.).

Gustafsons resonemang om kollektivitet och individualitet kan också förstås om vi återigen knyter an till Nastarans och Petters skolsituation. Nastaran å ena sidan kan sägas vara ett med kollektivet och utan egen röst. Petter å andra sidan intar en position utanför kollektivet och är helt situerad i det egna jaget. Båda dessa elever har ännu inte lyckas separera ut det kollektiva från det personliga. Därmed riskerar de också att få problem i skolan, som till sin karaktär är *både* kollektiv och individuell<sup>18</sup>.

## Förskingringen

En skolklass lever ständigt under hotet att skingras. Hotet mot gruppen kommer dels utifrån genom naturliga förändringar, till exempel skolavslutning och klassplittring. Dels inifrån genom varje gruppmedlems förmåga att anpassa sig till gruppen. Känslan av att inte riktigt höra hemma i skolan är ett genomgående mönster i breven. Där finns "burfåglar" uppenbart i en felaktig ekologi. Vi har "främlingen mitt i byn" för vilken skolans koder är obegripliga. Här finns också de som blivit "för stora för sin stad" eller "för gamla för sin ålder". Alla dessa elever, hotade av förskingring fysiskt eller mentalt, måste skolan kunna skapa rum för om den skall fullgöra sin uppgift.

Bland våra brevskrivare kan Kalle få representera burfågeln. Kalles hjärta och håg finns alltid någon annanstans än i skolan. Han säger så här:

*"Vår första lektion är engelska och jag längtar till skolans slut så jag får gå på ishockeyträning".*

I ett annat brev skriver han:

*"Nu är det snart slut på skolan. Det ska bli skönt för på sommaren finns det mycket att göra till exempel fiska, åka båt, åka vattenskidor".*

Samma längtan bort återkommer i alla Kalles brev under de tre år studien pågick. Relationen mellan text om fritid och text om skola i Kalles brev är ungefär 90 - 10.

Fatumeh är eleven som stannat i skolans sociala värmestuga. Hon hittar inte in skolkulturen. Om en lektion i samhällskunskap ger hon följande inblick:

*"... 'vårt försvar utgörs alltså av följande delar, det militära försvaret består av armén, som är den största försvarsgrenen ...' Läraren heter Eskil, hans prat försvinner i mitt huvud. Jag drömmer mig bort. 'Jag måste få ett sätt att skolan blir roligare, jag orkar med*

<sup>18</sup> Denna ständiga turtagning mellan närhet och distans beskriver Bateson målade som "The infinite dance of shifting coalitions". *Steps to an Ecology of mind* (1971 s. 241).



*ingenting, det är för jävligt, men det är en kort dag idag, ja men ändå, imorgon och nästa dag, fan det är ju långa och tråkiga dagar, åh gud vad härligt, det är bara två veckor kvar till jullovet, det är bara att hålla ut. Det blir bättre då.”*

Lektion efter lektion sitter Fatumeh av och längtar ut.

*”Jag sitter längst ut till fönstret, jag tittar ut så fort jag känner att jag börjar tröttna på läsningen. Det är grått och trist, jag ser några elever gå till ICA-kiosken ’har dom rast nu eller?’ Det är ju fortfarande lektion, ja dom kanske har tidig lunch eller så har dom nog gjort prov och får gå när dom var klara.”*

I sin oförmåga att bekanta sig med skolans officiella verksamhet fyller Fatumeh sina dagar med annat. Hon är främlingen mitt i byn.

Stina är en typ av elev som växer mycket fort. Hon växer ifrån föräldrarna

*”det går ju inte att bestämma över sitt liv så länge man bor hemma hos föräldrarna”.*

Hon växer ifrån sina gamla kompisar

*”I Storfors fick man typ stå ut och acceptera att det inte gick att hitta några som man hade något större utbyte av att umgås med. Det var bara att va med de som fanns”*

(jfr med Elin i filmen *Fucking Åmål*). Stina har också lagt sina gamla intressen på hyllan; hon har till och med bytt studieinriktning. Alltid på jakt efter nya upplevelser. Och som om det inte vore någon ände på det hela skriver hon i sista brevet

*”förmodligen bosätter jag mig nog i Seattle förr eller senare”<sup>19</sup>.*

Hur vallar man in får som redan börjat beta på andra ängar?

Vanja visar flera tecken på att ha vuxit förbi sin ålder. Hon skriver om tonåringar som ett speciellt folk, ur ett slags vuxenperspektiv:

*”Det är nog faktiskt en större press att gå i skolan som tonåring än vissa tror”.*

Hon går vidare i samma stil:

*”Att det gått ned i åldrarna med drickandet är något som måste stoppas genast”*

och gör sig ofta till uttolkare av vuxnas erfarenheter

*”Speciellt när man är tonåring behöver man någon som fångar upp en när man trampar fel”.*

Slutligen försöker hon jämföra skolan med vuxenvärlden:

*”Kanske kunde man lägga lunchen ännu senare på dagen och äta lunch vid samma tid som alla andra företagare och vettiga människor”.*

I Vanjas beskrivningar av den ”gode läraren” finns ett stråk av hemligt samförstånd, ett slags kollegialitet

*”Något som kan kännas bra i skolan är när en lärare i ett ämne man är osäker, eller dålig i, uppmuntrar, hjälper en och stödjer lite i smyg. Inte högt för då skäms man lättare för att det är så övertydligt att man är dålig i ämnet, men lite tyst”.*

Men då och då i Vanjas brev får vuxenheten vila:

*”Trots allt saknar jag i alla fall skolan efter några dagar om jag är hemma och sjuk. Jag saknar umgänget/kompisarna som inte finns där utan skolan.”*

<sup>19</sup> Peter Waara, en Umeåsociolog, har skrivit en avhandling om den här problematiken för Tornedals-ungdomar i gränslandet mellan Finland och Sverige. För de ungdomar han skriver om kan man säga att det finns en tydlig konflikt mellan kulturella värden i formell utbildning och kulturella värden i deras vardag, där betydelsen av bygden, jakten och hjortronen i den senare inte ges lika stort värde i den förra (1996).

## Splittring i tid och rum

Förskingringen handlar om splittringstendenser i både tidslig och rumslig mening. För Robin blir tillvaron i skolan emellanåt väl rörig:

*”Idag fick vi nån pasta blandat med nåt kött i men jag hann inte äta så länge för att vi har ändrat schemat och jag visste inte när vi började eller var vi skulle vara för att vissa torsdagar är vi i bibblan den här timmen men idag skulle vi va i datasalen och innan maten så hade vi gympa men jag hade inte kläder med mig för att jag trodde att vi skulle dansa det var nån som sa det till mig.”*

Att inte veta var man ska vara och när man skall vara där är tydliga tecken på att man är i förskingringen. Med detta följer också tankens förskingring.

I elevernas berättelser finns ibland ett rop efter frihet. Kalle kallade vi burfågeln, hans intresse ligger alltid utanför skolan - och han önskar sig jämt dit. Även om Kalle är extrem, finns bakom honom alla de elever som då och då tappar fokus på skolan och låter önskan om den fria tiden ta över.

Moa skriver:

*”Om jag tycker en lektion i skolan är tråkig, brukar jag försöka att se intresserad ut utan att jag egentligen är det. Då brukar jag tänka på vad jag ska göra efter skolan eller till helgen.”*

*”Det man tänker på den sista kvarten av lektionen är när det är rast. Och så fort det ringer ut känner man en skön känsla. Rasterna är mycket sociala.” (Karl)*

Ett tredje exempel får vi från Filippa:

*”Först svenska, sedan engelska och så slutligen matte. Alltid samma visa. Svensklektionen idag bestod till stor del av genomgångar på tavlan. När jag sitter där med blicken fäst vid horisonten utanför glider jag snabbt in i en annan värld. – Mmmm, snart är det sportlov och skidåkning i Norge.”*

Gemensamt i dessa citat är den mentala ”flykten till friheten” i den stund då skolan blir alltför tvingande eller långtråkig. Förskingring skulle här kunna förstås som skolans svårigheter att konkurrera om utrymme i elevernas ”livsvärld”. Andra elever, som till exempel Fatumeh, släpper över huvud taget inte in skolan i livet - kanske beroende på att skolan aldrig släppt in dem. Det är som om dessa elever, utan ”ankare”, är på väg att driva bort till en position bortom närbarhet.



## *Bland nördar och bråkstakar*

Men förskingringen handlar inte bara om att finna sig tillrätta i tiden och rummet utan lika mycket om samvaron i rummet. Ett vanligt tema är att inte hitta någon i skolan att umgås med.

*”Jag tycker att min klass är rätt så töntig för där finns mest bara nördar. Där är kanske 5-6 st som är normala sen finns det de som är jobbiga och bara pratar utan att läraren säger till dem.” (Robin).*

Bernad skriver:

*”Jag trivs rätt så bra men jag har inga riktiga vänner i min klass så jag ska byta.”*

Johanna trivs också men hittar inte heller hon några riktiga vänner i klassen:

*”Jag trivs bra i klassen, mina kompisar är snälla, men de är inga sådan kompisar man kan berätta allt för”.*

Man riskerar också att förlora de vänner man haft (se även föregående kapitel):

*”För ett tag sedan tyckte jag det var jättejobbigt att gå till skolan. Det var bara för att två kompisar började snacka skit om mig, och ville inte vara med mig.” (Cecilia)*

Några elever vill inte umgås med andra utan föredrar att vara för sig själva.

*”Jag liknar inte mina vänner så mycket. På det sättet att dom vill ha kompisar efter skolan nästan varje dag medan jag föredrar att vara ensam med min dator hemma i mitt eget hus.” (Jens)*

Petter skriver i ett brev på temat raster:

*”Vi har rast var tredje lektion. Ibland pluggar man till prov på rasterna. Ibland går man med en kompis, ibland själv men det gör inget för jag är något av en ensamvarg, när man går med en kompis pratar man om lärare, tjejer etc. När man går själv tänker man på nästan samma saker, det låter väl lite tråkigt men det är det inte. Ibland stöter man på en annan ensam kompis, ibland på en lärare då kan man fråga om något prov. Men jag tycker det är bättre att gå ensam för jag är nästan helt annorlunda än vissa i min klass, nästan ingen håller på Arsenal mer än jag och nästan ingen gillar Stones.”*

Självvalt eller inte ... Petter berättar om en ensam elevs vandring runt skolgården. Det finns några elever i materialet som ger uttryck för en stark solitär hållning. Dessa söker inte ens efter andra att umgås med utan tycks få ut mer av att vara för sig själva. Frida skriver

*”så länge jag kan minnas har jag velat vara annorlunda”*

och att

*”känslan av utanförskap tilltalar mig”.*

Kajsa skriver om sitt ”annorlundaskap”:

*”Jag bryr mig sällan om ’sociala regler’ och jag är inte intresserad av att rätta mig efter de där outtalade reglerna om hur man uppför sig. Jag vet att jag är ingen, en ganska tråkig nolla. Just därför är jag också tillräckligt säker i mig själv för att, åtminstone i mina kompisars umgänge, kunna göra vad jag vill.”*

Att vara annorlunda är sällan accepterat. Det finns i materialet några elever som far illa och blir retade eller utfrysta. Love skriver om sin skolsituation:

*”Mitt självförtroende har aldrig varit på topp. Men nere har jag varit. Det är ganska vanligt, jag tror faktiskt att jag är nere minst en gång per dag i skolan. Man blir lite retad och då blir man deppig. Ibland när man är trött på lektionerna t.ex. när man sovit dåligt och sen kommer för sent till skolan sen så blir man retad kanske mobbad sen matte. Då känns dagen som en evighet.”*

Mobbning berör även de elever som inte själva är direkt inblandade. Kajsa berättar om en tjej som bytt skola och börjat i hennes klass på grund av mobbning:

*”Hon är jätterädd att vi ska mobba henne också. Så fort hon ska göra något frågar hon mig och mina kompisar om lov. Hon frågar om hon får ta samma buss som vi, om hon får sitta bredvid oss, hon frågar oss om det gör något om hon frågar om hjälp på lektionerna! Idag ursäktade hon sig för att hon vänt på några papper som låg i min kalender (efter det att hon frågat om hon fick titta i den förstås). Det börjar gå oss på nerverna.”*

Det råder förstås ingen tvekan om vem som har det svårast. Samtidigt är det inte särskilt svårt att förstå Kajsas reaktioner. Hon får ta ett ganska stort ansvar för en annan människa med svåra problem. När är man tillräckligt rustad för det?

### ***För stor för sin stad***

Om hävdandet av den egna personligheten är en orsak till att man känner sig annorlunda, så kan tidig eller ”bråd” mognad vara en annan. Flera elever, framförallt flickor, upplever sig för stora för sin stad eller för gamla för sin ålder. Stina och Vanja är bara två exempel. Förmodligen handlar detta om att

leva i gränslandet mellan att vara ung och vuxen och man känner sig inte riktigt hemma någonstans.

*”Jag känner mig äldre än alla andra ibland och det känns jobbigt och ingen kan förstå det”,*

skriver Erika. Ett vanligt inslag är att man uppfattar klasskamraterna som barnsliga (jämför försvarshållningen externalisering<sup>20</sup>)

*”Jag har inte typisk barnslig killhumor, som resten av killarna i min klass. Väldigt ofta gör de så himla barnsliga saker som jag bara fnyser åt. De skrattar åt fåniga saker också. Jag hoppas de växer upp snart”. (Jesper)*

Samtidigt är man inte heller alltid accepterad som jämlik i vuxenvärlden:

*”Ofta när jag känner mig deppig och nere beror det på att det känns som om ingen lyssnar på en. Som att ingen lyssnar till mig, trots att jag ibland faktiskt kan ha något vettigt att säga!”.(Vanja)*

I skolan kan det vara påfrestande att känna sig äldre än sina klasskamrater. Inte bara rent socialt utan även under lektionerna. Sema, som går i år 6 skriver:

*”Vår lärare läser en bok varje måndag och nu läser han Madicken (tradigt och löjligt) och när jag tittade mig runt så var det ingen som lyssnade.”*

Andra uttryck är att man inte känner att man får ta eget ansvar för sina studier eller sitt liv. Kalle skriver:

*”Vi får inte äta godis eller tugga tuggummi. Det tycker jag är dåligt för det är ju inte deras (lärarnas) tänder vi äter med.”*

Även om godisförbudet säkert handlar om mer än omsorg om elevernas tänder tycker Kalle, vid tretton års ålder, att han är gammal nog att själv avgöra när och var han ska äta sitt godis.

### **Den mångkulturella parken**

Det som ovan diskuterats under temat förskingring har sin grund i den heterogena skolan och då framför allt vad gäller olikheterna inom elevkretsen. Men även lärare är olika, något som i sig kan vara en starkt bidragande faktor till splittring eller sammanhållning. Att till exempel inte stå ut med en av sina lärare kan bli förödande för studierna i den lärarens ämne. I nästa kapitel behandlar vi mer ingående lärarens roll för lärandet, men det

<sup>20</sup> Att förlägga något utanför sitt eget jag, genom att till exempel tillskriva andra människor önskningar och egenskaper som tillhör en själv.

Fatumeh skriver passar lika bra in i detta sammanhang:

*”Jag kommer ihåg när jag skulle börja sjuan så hade vi en mattelärare som jag inte alls tyckte om. Jag verkligen hatade läraren, det var så jobbigt för jag pratade aldrig med läraren. Inte ens om jag hade fastnat med ett mattetal så frågade jag om hjälp. Jag ville inte ha lärarens hjälp så jag fick fråga kompisar. Det är så fortfarande att om det är någon lärare som jag inte tycker om så låter jag bli att prata med dom och försöker hålla mig borta från dom, alltså inte skolka, utan att märkas så lite som möjligt.”*

De elever vi diskuterat här väcker ett antal frågor. Hur får man en elev som Kalle att lämna sin bur? Hur lockar man ut en elev från den sociala värme-stugan? Vad kan få nämnda Fatumeh att knäcka skolans koder? Kort sagt, hur kan skolan göras tillräckligt rymlig för all den individualitet, särprägel och personlighet elever och lärare står för?

Kanske är det möjligt att diskutera dessa frågor med hjälp av metaforen - ”den mångkulturella parken”. I en uppsats om värdegemenskap i skola och samhälle använder Hans Ingvar Roth (1998) metaforen på följande sätt: ”Parken är liksom samhället en sårbar kollektiv storhet som för sin fortlevnad och utveckling kräver att de olika grupperna samverkar med varandra. Till skillnad från de andra välkända metaforerna i den mångkulturella debatten som mosaik, salladsskål och kalejdoskop representerar parken en mikrovärld där olika människors intressen skall koordineras med varandra.” (s.37)

Genom analogin med parken lyfts också själva det praktiska deltagandets betydelse fram för erhållandet av en gruppidentitet. Roth menar att det förutsätts av besökarna att *de engagerar sig i någon eller några av parkens aktiviteter för att de ska kunna sägas tillhöra den*. På samma sätt måste medborgarna i ett mångkulturellt samhälle ha en reell möjlighet att identifiera sig med någon eller några kulturer för att känna sig hemma.

Stina får illustrera metaforens användbarhet för temat förskingring. Stina är arketyper för en rotlös elev. Hon är född och uppvuxen i Sverige men visar samma längtan bort som vissa elever med invandrarbakgrund visar längtan hem. Vanja belyser en liknande problematik, fast i fråga om ålder och mognad. Det leder till en av undersökningens viktigaste frågor - vilka reella möjligheter ges elever med olika kulturell bakgrund, *såväl nationell som internationell*, att hitta sin hemhörighet i skolan?

## Ljussättningen

Metaforen ljussättning handlar om atmosfären och andan i skolan. Även om materialet innehåller många berättelser om skolan som en enda grå dimma finns ljuset alldeles om hörnet och solen kan när som helst bryta fram. I skolan sätts ljuset främst av läraren och gruppen, men här och var skymtar också vännen eller bästisen fram som ”stämningsregulator”.



Bland brevskrivarna är Kajsa den som tydligast är beroende av att stjärnorna står rätt. Hon prisar bildämnet för att det är så fritt

*”det står alltid musik på och spelar och det är aldrig svårt att slappna av och skapa”.*

Hon undrar varför hon gillar biologin

*”kanske är det för att jag har en trevlig lärare som verkar väldigt intresserad av vad han lär ut”.*

I ett annat brev skriver hon:

*”många ämnen skulle lärare kunna göra mycket roligare om de bara fick eleverna lika aktiva på lektionen som dom själva är”.*

Utifrån ett fotografi (se basrapporten) på en undervisande lärare skriver Kajsa:

*”Att läraren sitter uppe på bänken är en detalj som för mig betyder att han är en bra lärare. På det sättet kommer han närmare dem, ’sänker’ sig till deras plan, kommunicerar med dem. Den lektionen är en lätt lektion i motsats till en tung lektion”.*

I den stund solen går i moln tappar Kajsa lusten att lära:

*”Om läraren bara skäller, klagar och aldrig litar på en blir man mer ledsen och förbittrad över det än om man har ett och annat dåligt prov.”*

För Erika har solen gått i moln. I Erikas brev har svårigheterna tornat upp sig: sorgen över en förlorad anhörig, ledsnaden över att pojkvännen gjort slut och grämelsen över misslyckade prov. För henne är det viktigt att skolan finns som ”det goda vistet”. Oftast är det små saker som får solen att glimta fram. På ett ställe i Erikas brev räknar hon upp några saker som gör henne glad:

*”Om jag fått bra på något prov, eller om jag fått något beröm av någon lärare. När jag får höra att någon tycker jag är söt, duktig på något eller trevlig. Om man får reda på att någon som man tycker om, tycker om mig tillbaka.”*

Hon skriver också om ”kamratsämjan” - när alla pratar, skrattar och har det mysigt. Inget av detta kan administreras fram. Det goda vistet är summan av en mängd svaga signaler. När dessa finns i atmosfären kan skolan ha en läkande verkan, saknas de kan smärtan bli outhärdlig.

Sett till hela materialet finns ett antal tydliga mönster kring vad i elevernas vardag som skapar stämning, gemyt, harmoni och god atmosfär. Dessa mönster kretsar runt lärarnas personlighet och förhållningssätt, kompisarnas stöd och gruppens attityd. Dessutom har olika ritualer, ceremonier och evenemang stor betydelse.

### **Präzens**

De drag i hos lärarna som tydligast träder fram i elevernas berättelser om den gode läraren handlar framför allt om engagemang, närvaro och ett personligt tilltal, det som i tyska språket brukar sammanfattas i ordet ”präzens”<sup>21</sup>. Den lärare som det ”lyser om” i elevernas berättelser bjuder på sig själv i mycket konkret mening. Robin skriver:

*”På hennes historielektioner så sitter alla stilla och lyssnar för när hon berättar så gör hon det med inlevelse”.*

Wilma formulerar samma sak på följande sätt:

*”Det är viktigt att han/hon tycker det är kul. Det märks väl på de lärare som egentligen inte alls är intresserade av det de skall lära ut. De måste engagera sig. Tycka att det är roligt och att de verkligen vill lära ut det de kan.”*

Också Emma är inne på samma tema:

<sup>21</sup> Den tyska skådespelerskan Hanna Schygulla var mycket omtalad för den ”absoluta närvarokänslan” (präzens) i sina rolltolkningar i Wim Wenders ”Falsche Bewegung” och Rainer Werner Fassbinders filmer; ”Maria Brauns äktenskap” och ”Effi Briest”.

*”Just nu t.ex. har vi en underbar lärare i svenska. Han är engagerad och bryr sig om oss på ett härligt sätt”.*

Det verkar av elevernas uttalanden som det är det där ”lilla extra” och ibland oväntade i lärarens handlande som gör skillnaden. Filippa skriver:

*”Annars är han ganska bra, för det brukar ingå mycket kuriosa i hans lektioner och det gör det lätt att associera.”*

Ola har en liknade sak att berätta:

*”En lektion som jag kommer ihåg var just en SO-lektion för ett år sedan. Lektionen började med att läraren kastade ut franska mynt till klassen. Han bad oss att läsa på dem. Lektionen blev inte bra bara för att han kastade ut ett mynt, utan för att han engagerade oss.”*

För Destan blir lärarens litet överraskande handling den verkligt minnesvärda händelsen under året.

*”Han sade att jag skulle ta över lektionen och visa de andra vad jag kunde och vilka grundregler som gällde i fotboll. Detta var verkligen något speciellt och fick mig att må bättre. Mitt självförtroende ökade och detta förblev en minnesvärd dag.”*

Lärarens betydelse som ljussättare ligger mycket i omsorgen om de små detaljerna som att ”läraren lär sig ens namn”. Att ”det ligger nya böcker på bänken”, att klassrummet är ”annorlunda inrett” eller att ”läraren märker att man ansträngt sig”. Eleverna uttrycker påfallande tydligt ett direkt samband mellan hur läraren är och inställningen till ämnet. I Emmas fall låter det så här:

*”Egentligen är jag ganska dålig på samhällskunskap men min lärarinna är så otroligt dunderbra och gullig att man känner sig väl till mods ändå.”*

Moa skriver lyriskt:

*”Jag har träffat en riktigt, riktigt bra lärare. Till en sådan lärares lektioner längtar man alltid oavsett hur trött man än är.”*

*”Jag har en jättetrevlig lärare i svenska så det brukar vara kul”, skriver Robert, ”Det som gör att ett ämne blir intressant är hur läraren presenterar det. I den engagerade klassen är läraren stark och talar ut till klassen. Då spelar det ingen roll om ämnet är ointressant, man lyssnar ändå.”*

Lika ofta som lärare skapar god stämning dyker de upp i rollen som stämningförstörare. Kajsa skriver:

*”En lärare som gör lektioner ointressanta är en sådan lärare som alltid verkar mer eller mindre likgiltig, som aldrig får varken sig eller eleverna entusiastiska för det de håller på med, som sällan ler, som helt enkelt är allmänt oentusiastisk”.*

Vad gäller lärarkollegiets janusansikte berättar Frida:

*”Förra året hade vi en svensklärare som verkligen uppskattades av alla. Det var en fantastisk stämning på hans lektioner. Jag tror att det som gjorde honom så bra var att han själv var så otroligt engagerad. Det lyste om honom när han stod framme vid tavlan och hans kroppsspråk fick en engagerad. Det blev roligt. En del lärare verkar nästintill rädda för oss elever. De vågar inte visa upp några personliga sidor eller på något annat sätt bjuda på sig själva. Deras lektioner är dömda att bli tråkiga.”*

Bristen på inlevelse, oförmågan att hitta den rätta tonen; att ”babbla”, ”mumla”, ”mala”, ”predika”, ”rabbla”, eller cynism är drag som återkommer i de texter där läraren beskrivs i negativa ordalag. Att detta handlar om oförmågan att skapa en god och lustfylld atmosfär för lärande framgår tydligt av följande citat:

*”Ner till skåpen, in med böckerna, fram med NK-boken. Läraren är okänd /.../ Han snackar om vattenkraft, ritar på tavlan och babblar vidare, samma tonläge hela tiden. Det är sövande, svårt att hålla sig vaken. Hans sega röst blandar sig med ljudet av fläkten, något avlägset surr som man kopplar bort. Jag hör ingenting, ändå är klassen tyst och lugn. Alla stirrar tomt framför sig, eller på klockan. Efter 80 minuter är vi fria.” (Stina)*

Läraren spelar en viktig roll för ljussättningen i skolan. Det framgår dock också i breven att skolkamraterna kan ha stor betydelse för hur detta ljus faller.

### ***Ljusa och mörka krafter***

I kapitlet Spegelsalen skrev vi om kompisar och vänner som ens personliga och privata stöd (”fickspegeln”), någon som verkligen är viktig för hur man mår. ”Bästisen” kan fungera som ljussättare, men då ofta bara för en kort stund och som komplement eller kontrast till lärarens och gruppens ljussättning. Klasskamrater, ”gruppen”, tycks ha större betydelse för ljussättningen. När man skriver om sina klass- och skolkamrater sker det ofta i allmänna och flyktiga termer, bästisen eller vännen undantagna. ”Klasskamraten” är en mer diffus del av kollektivet och fungerar som ett slags ”grundackord” för ljussättningen genom elevernas berättelser. Klasskamrater väljer man inte



själv och ofta är det flera av dem man inte uppskattar - man hamnar i händerna på krafter man inte kan göra så mycket åt.

*”Torsdag, vi börjar med spanska och det är som vanligt stökigt men vad ska man göra. Jag kan inte ställa mig upp och skälla ut hela klassen och säga att de ska vara tysta.”*

skriver Saskia. Dessa krafter verkar också utanför klassrummet:

*”Rasterna är rätt olika. Om klass 7D är i korridoren med vår klass 7C, då är det liv vill jag lova, alla killar ska kaxa upp sig. Om 9:orna kommer då, då blir dom ännu stöddigare”,*

berättar Saskia vidare i ett senare brev.

I ett brev där de elever (i studien) som skulle börja i gymnasieskolan uppmantrades skriva om vad de bäst kom ihåg från sina år i grundskolan, skriver Frida, i ett citat som för tankarna till Orwells Djurfarmen:

*”Redan första lektionen märkte jag att det var något konstigt och annorlunda med den här klassen. Det hördes inga klingande skratt, man såg aldrig några leenden och ingen sa ens ett välkomnande ord till mig som kom ny. Så här höll det på i fyra år, intrigerna bara växte och växte, nykomlingarna blev mobbade och alla var elaka mot varandra! Jag kom aldrig riktigt in i den här klassen och jag tror det berodde på att jag aldrig ställde upp på deras regler. Deras regler som såg till att deras klasskompisar vantrivdes och mädde dåligt.”*

Det finns också betydligt ljusare beskrivningar av klassen. Nästan uteslutande handlar dessa om när man från skolans sida gjort något för att skapa sammanhållning och gemenskap. Det handlar om gemensamma skolavslutningar, klassresor/lägerkolor, skolkonserter, studiebesök, grupparbeten med mera. Karl skriver, för att ta ett exempel:

*”Det är faktiskt roligt att ha en gemensam avslutning. Det skapar en speciell gemenskap. Några av mina kompisar i andra skolor har ingen riktig avslutning, utan möts i ett klassrum och säger hej då, får sina betyg och går.”*

En annan elev, Cecilia, skriver:

*”Jag har tyckt att min klass har varit jobbig och bråkig men nu har jag lärt känna dem lite bättre och de är riktigt trevliga. Jag trivs i min klass när man sitter en 10-12 stycken och pratar, skämtar och lyssnar på musik. Det gjorde vi (på klassresan) i Backe.”*

## ”Good enough teacher”

Det eleverna berättar om lärarna som ”ljussättare” har en hel del gemensamt med Woods beskrivningar av den gode läraren (the ideal teacher): ”For pupils in general the most important attributes of good teachers are that they should be ’human’, should be able to ’teach’ and make you ’work’, and keep control. They should also ’respect’ pupils if they wish the respect to be returned. This respect has to be earned - it is not an automatic right.” (Woods 1990 s. 17)

Den engelske psykoanalytikern Donald W Winnicot talar om ”Good enough mother”. Good enough mother är inte för mycket och inte för litet. Man kan nog också tala om ”Good enough teacher”. Detta är en lärare som visar empati på behörigt avstånd utan att invadera elevernas privata sfär. Detta sker dock inte alltid. Felicia berättar i ett brev ingående om en ”tjejintrig” under en lunchrast. Efter mycket ilska och gråt ser tjejerna till att allt löser sig - men

*”då ska förstås min fröken lägga sig i. Försöka fixa allt och så.”*

Välviljans tyranni!

Men ”Good enough teacher” måste också kunna sträcka sig bortom elevernas horisont och erbjuda nya perspektiv. Vanja berättar entusiastiskt om favoritläraren

*- ”I tyskan har vi t.ex. fått översätta delar av Selma Lagerlöfs Nobel tal. Vi har t.o.m. fått översätta bibeln!” (jämför Ziehes begrepp ”decentring”*

och ”well dosed strangenesses”<sup>22</sup>).

Stämningen i klassen elever emellan, fungerar lite som en ”klangbotten” för lärarens undervisning. Är atmosfären i elevgruppen god får lärarens undervisning bättre fäste. Samtidigt såg vi också hur läraren av egen kraft kan vända stämningen i klassen.

<sup>22</sup> Ziehe exemplifierar i texten ”Good enough strangeness in education” vad han menar med ”strangeness” och ”decentring” i detta sammanhang. Han skriver: ”I know some desperate teachers who even try to teach the middle-ages by desolving the middle-ages as a strange object completely into the horizon of the kids today. In the end, middle-ages is like the village today. The good way would be, and I can only put out a try because I do not know better; either the subject is underdetermined, meaning that we don't say anything, we leave some holes to it, we leave some openness in it. Or it's overdetermined, meaning that we give some special points to it. We intensify it.

I give you an example: I used to give classes in modern dance, so I'm a bit familiar with body-work. Now, if you take the identity-discourse, you come up to the kids and say 'ok, all of you like dancing, so let's do the following: I give you good loud music, and you try to dance the way you feel'. Now, what comes out of this is that each kid is reproducing one's own bodily stereotypes in a very short time. After three minutes everyone has a stereotype movement, and they reproduce them. They might even like it, because they're dancing the way they're used to dance. If you overdetermine it you introduce some strangeness. You ask each kid to make a circle with a chalk around one's left foot and now they are not allowed to leave the circle with the left foot. The kids would ask you: 'Why?' You say: 'I don't know, just do it'. And they do it. Believe me, they invent new movements. They come away from stereotypes. They dance in a different way. Although it is definitely very artificial, ridiculous thing not to be allowed to leave the circle. What do you get out of it is that I'm polemizing against a didactical realism in saying let's be natural and let's not be artificial. It's the other way around. I suggest school should be artificial, school should be different from realities, school should be surprising.” (våra kursiveringar Ziehe 1995 i Aittola et al, s. 25f)

Fridas berättelse ovan om klassen ”utan leenden” är ett pregnant uttryck för en skolklass där frihetsgraderna kraftigt reducerats. Det tillgängliga handlingsutrymmet, både för eleverna som individer och i relation till varandra, är praktiskt taget obefintligt - alla ”vantrivdes och mådde dåligt”. Ett sätt att öka flexibiliteten inom systemet, vilket Cecilia också antyder ovan, är att öppna systemet. I Cecilias fall genom en klassresa, men samma effekt kan uppnås på ett enklare sätt som till exempel en skolkonsert. Det handlar helt enkelt om att skapa gemensamma ”annorlunda” upplevelser. Härigenom erbjuds klassen en ny ”ram”<sup>23</sup> inom vilken nya handlingsutrymmen får möjlighet att uppstå<sup>24</sup>. Gamla referensramar, lojaliteter, vänskapsband omprövas och tillfällen till nya relationer skapas.

I takt med att ny variation ”strömmar in” i systemet förändras också andan och atmosfären, ibland på ett dramatiskt sätt. När klassen är tillbaka i sin ”gamla” miljö äger man fler handlingsalternativ och de gamla reglerna blir ointressanta och onödiga att upprätthålla. En sådan förändring kan dock aldrig styras i detalj, för detta är klassen ett alltför komplext socialt system. Men genom att med mild hand variera den ”atmosfäriska ramen” runt klassen tillhandahåller läraren ett vidgat handlingsutrymme. Systemet kommer då att förändra sig självt i enlighet med de nya frihetsgraderna, och plötsligt har en ny anda fötts.

## Droghandeln

Metaforen droghandel handlar om skolans system av belöningar, bedömningar, förmåner och beröm - och elevernas skyddslöshet inför dessa ting. Ordet drog är särskilt lämpligt i detta sammanhang eftersom drogen liksom skolans belöningar verkar genom ”överdeterminering”, det vill säga den fyller många olika behov och funktioner samtidigt. Skolans belöningar är lättillgängliga, självförtroendestärkande, värdemätare såväl intellektuellt som fysiskt. Dessutom utdelas de intermittent - som vinstlotter. Deras verkan är särskilt kraftfull i ”high stake”-situationer då framtiden står på spel, samt då jaget och identiteten är svagt strukturerad eller tillfälligt skör. I breven finns flera exempel på hur eleverna kan fastna i dessa nät av belöningar och motprestationer. Vi har fått ta del av den berusande lycka som ett bra provresultat kan framkalla, men också den totala förlust av egenvärdet som kan följa i spåren av några misslyckade prov. Skolans belönings- och

<sup>23</sup> Watzlawick ger i boken ”Förändring - att ställa och lösa problem” följande definition på omtolkning (reframing): ”En omtolkning består alltså i att man ersätter den begrepps- och känslomässiga ram inom vilken man upplever och bedömer ett visst sakläge med en annan som lämpar sig lika bra eller kanske till och med bättre för ’fakta’ i situationen och därmed förändrar hela den totala innebörden.” (S. 106 Watzlawick 1974)

<sup>24</sup> Detta kan jämföras med den studie av beslutsprocesser kring elevers arbetsmiljö som Jan-Olof Hellsten genomförde inom ramen för sin licentiatuppsats ”Kampen mot kaos”. Hellsten visar att förändringar i elevers arbetsmiljö mer påverkas av skolans rädsla för oordning än av behovens art. Konsekvensen blir att man beslutar om sanktionssystem som minskar elevernas handlingsutrymme. Därmed lyckas man heller inte förändra elevernas beteende eller få till stånd en ändamålsenlig arbetsmiljö. Jfr Watzlawicks uttryck ”more of the same” eller när själva lösningen utgör problemet.

Vad betyder elektronen?

1a + följande i b



GRÖNSKA FÄSTER HIMLEN

KÄRLEK KÄRLEK KÄRLEK

RESOR SÖLSKEN

TANKE

PROV I MK Akt. 1 Namn:

- 1. Definiera kortfattat:
- a) Dendrit
- b) Aktionspotential
- c) Rilaxati
- Byräpp
- Sekundärt centrum

24 november 2017  
Uppgåva 1  
1 var 5

- a) medelvärde? (1p)
- b) median? (2p)

The standard deviation is 10. The mean is 20. The data is normally distributed.

Centralt prov

i engelska

del 2 av

2022-03-15

Handwritten notes and calculations at the bottom of the page, including a large '15' and some scribbles.

Handwritten notes on the right side of the page, including the word 'S' and some illegible text.

Handwritten notes on the right side of the page, including 'Med kvalitets ansat Dig vid överlämnings?' and a circled '3/4'.

	X	
	X	
X		

Handwritten notes and a circled '3/4' on the right side of the page.

Handwritten notes on the right side of the page, including 'I could not be'.

Handwritten notes on the right side of the page, including '3/4' and '128,5/100'.

Stible Gymnasium

bedömningsapparat griper också på ett mycket konkret sätt in i kamratrelationer, fritidslivet och hemmets harmoni. Skolans (legaliserade) handel med belöningar och bedömningar kan skapa karriärer och framgångssagor, men den kan också stjälpa unga i ett känsligt skede av deras liv.

Bland våra brevskrivare framstår Yaminna som den mest ”drogberoende”. Hon skulle kunna sägas vara den besatta plugghästen:

*”Jag ställer höga krav på mig själv. Jag vet att jag klarar allt om jag får stöd av föräldrar och lärare”.*

Betyg och provresultat är Yaminnas fixstjärna i tillvaron:

*”Jag gjorde provet och hade alla rätt. Jag blev så lycklig. Jag hade bäst resultat i klassen och jag fick en 5:a i betyg. Jag förtjänade det efter att ha kämpat så mycket”.*

På något ställe får man känslan av att hela existensen står på spel:

*”Jag brukade plugga ihjäl mig till proven och gjorde proven i ungefär två timmar till sent inpå eftermiddagarna. Det var jättejobbigt!!! Men efter proven hade jag en härlig känsla och cyklade eller tassade hem och tänkte på allt möjligt. Jag brukade vara helt slut!!! Och det kommer jag alltid att minnas (från tiden på högstadiet)”.*

I det första brevet Yaminna skriver när hon börjat gymnasiet återfinns följande passage:

*”Det jag tänker mest på nu är om jag kan gå ut gymnasiet med toppbetyg som jag tänkt mig”. Till och med deltagandet i projektet ”Elever som medforskare” blir ett led i karriären: ”Jag hoppas på en rapport eller något resultat av det vi tillsammans gjort under de här åren. Kanske också något som visar att vi varit med och gjort det här projektet. Då kan man vara riktigt stolt”.*

Bernads förhållande till skolans droghandel är annorlunda. Medan Yaminna kämpar för stora mål i framtiden, är Bernad fullt upptagen av att med skolans hjälp stärka sitt ego i nuet:

*”Jag är med i Elevrådet och Förvaltningsrådet. Jag är också Elevskyddsombud i skolan. Men det är inte allt. Jag har nyckeln till Tysta rummet, Fotbollsrummet och Tjejrumsrummet”.*

I Bernads värld är betygen mynt som växlas mot prestige och ställning:

*”En gång glömde jag pennan och fick låna en av läraren eftersom jag är hennes gullunge men andra elever brukar inte få låna. Men så förtjänar man det också.”*

Bernad är heller inte sen att utnyttja skolans ”fringisar”:

*”Nå't annat som är roligt är t.ex. att man får åka någonstans för att representera t.ex. elevrådet eller något annat. Eller när man får vara guide i skolan och får visa runt”.*

Men Bernad vet också vilka lagar som gäller för att platsa i kompisgänget:

*”Fastän jag får bra i provet så är jag ingen 'plugghäst', enligt mina vänner. Dom säger att jag är smart men ingen s.k. 'tönt' som är en kvart utanför klassen för att vänta tills det ringer in”.*

I likhet med Yaminna och Bernad skriver Jonas mycket om prov och betyg, men gör det på ett objektiverande sätt; ungefär som man talar om diagnoser inom sjukvården:

*”Senare fick jag reda på att jag var den enda i hela sjuan som hade alla rätt. Då flög mitt självförtroende upp i 90%”.*

Jonas konstaterar vidare:

*”Svenska är ett väldigt ledande ämne, att få MVG i svenska väger mer än MVG i tyska”*

Slutligen

*”vill jag tacka läroplanen för den fina uppsättningen av 7 MVG i mitt betyg”.*

Det självklara accepterandet av skolans dömande roll blir nästan övertydligt i följande passus:

*”Jag hatar mina fysiska egenskaper och tar dessbättre hand om de psykiska. Vem behöver muskler när man har hjärna”.*

Skolans belöningsystem har Jonas internaliserat ända in i kroppen - man skulle kunna säga att han förätit sig på skolan.

Det är tydligt att provresultat, betyg och särskilda förmåner är viktiga identitetsmarkörer för Yaminna, Bernard och Jonas. Även om det är extra tydligt för just dessa tre elever så är beroendet och fixeringen vid resultat och betyg något som går igen i hela materialet. Vi ser två tydliga linjer i elevernas utsagor kring dessa ting. Dels handlar det om självkänslan, dels handlar det om en kunskapsyn. I båda fallen med klart dysfunktionella effekter.

### *Kickar och slag*

Resultatfixeringen slår mot självkänslan som en jojo - ena dagen upp, andra dagen ned:

*”Jag skrev skitdåligt på ett matteprov en gång. Jag skrev 4 av 27. Jag kände mig värdelös och ville bara gå hem och tjuta men dagen*

*var ju tvungen att gå vidare. Men när jag kom hem kom ett par tårar.”*

skriver Lina i ett av sina brev. I ett senare brev skriver samma Lina:

*”När man fått tillbaka ett prov eller läxförhör och det står VG på det blir hela dagen mycket bättre, allt flyter liksom på.”*

Just detta sätt att skriva om provresultatens effekter är mycket vanligt i breven. Flera elever har formulerat sig på liknande vis. Ett bra provresultat kan göra en hel dag och man ”svävar som på moln”, medan ett sämre resultat totalt knäcker självkänslan och man ”vill bara hem och gråta”<sup>25</sup>.

Kajsa skriver:

*”Det första jag tänker på när det gäller att känna mig duktig och nöjd (men också deppig och ledsen) är ganska självklart skolan, betyg och prov. Det är skolan och de beprövningar och ’graderingar’ man blir utsatt för där som står för de flesta ’gu’-vad-jag-är-dålig’ eller ’gu’-vad-jag-är-bra’ känslor”.*

Ett annat exempel återfinns i Max brev:

*”Skolan kan göra en glad men jag tycker nog att den gör en mer deppig. Speciellt på slutet av en termin när alla lärare får panik och ger en massa prov. Även när man får reda på vissa betyg kan humöret vända. Antingen blir man glad eller så blir man deppig och förbannad”.*

I vissa texter blir det tydligt att ett provresultat är något mer än bara ett mått på prestation relativt ett antal givna frågor (mål). Ett provresultat påverkar påtagligt elevernas agerande mot den närmaste omgivningen. Erika skriver så här:

*”Jag har känt några gånger när jag fått jättebra på ett prov, att jag skämts lite för att säga hur mycket jag fick. Å andra sidan när man tror att man ska få jättebra på ett prov och så får man jättedåligt, då blir man hemskt besviken och ledsen. Man känner sig helt värdelös och oftast berättar man inte vad man fick för någon. Jag brukar oftast tjura resten av lektionen. Eller så letar man på uppgifter och beklagar sig för dom andra och säger att man egentligen skulle fått rätt (fast man vet att det är fel)!!”*

Citatet visar tydligt hur Erika får bryderier kring huruvida hon ska avslöja för andra vad hon fått eller inte. Hon sitter också och surar resten av lektionen eller beklagar sig, vilket, kan man anta, påverkar hennes möjligheter att tillgodogöra sig undervisningen.

<sup>25</sup> Månsson och Hamerin diskuterar hur betyg slår mot självkänslan på samma sätt; i kapitlet: *Betygskonkurrensens följer 1. En ömtålig självkänsla. (”Det lönsamma läsandet” 1976 s. 15 - 25).*

I några brev beskrivs prov och betyg som ett lärarnas maktinstrument. Frida skriver i ett brev:

*"Visst är lärare människor men de har en oerhörd makt, ett enormt ansvar. De är inte direkt människor man gärna stöter sig med. Visst är det vårt eget ansvar om vi vill lära oss något men det är inte kunskapen som räknas senare utan det är betygen. Lärarna sätter betygen det kommer man inte ifrån, de håller i vår framtid."*

Detta sätt att uppfatta lärarnas bedömningar som en makt att döma, leder till att eleverna förhåller sig med en viss smarthet gentemot lärarna. Man utvecklar strategier för att "inte stöta sig" med dem. Frida tycks mena att det till och med är viktigare att hålla sig på god fot med lärarna än att tillägna sig kunskap!

Att skörda framgångar i skolan eller att ständigt misslyckas bestämmer i hög grad ens "skolidentitet". Yaminna kallade vi den "besatta plugghästen". I vissa fall bestämmer man den identiteten själv, men i andra fall är det ett epitet klasskamraterna tilldelar en. Bernad skriver:

*"Man vet ju vilka som är 'plugghästar' och vilka är 'skolkisar'. Om man är s.k. plugghäst så brukar det inte vara lätt att vara bra på någon sport".*

Ett annat exempel får vi genom Elin:

*"På vissa syns det att de är 'pluggisar', om man nu får säga så. De klär sig snobbigt och dyrt. /.../ Andra bara vet man. Vissa skäms över att de har över 4,0 eller att de nästan har alla rätt på proven".*

(Strategin att medvetet "lägga låga kort" för att inte framstå som allt för duktig utvecklas närmare i avsnittet De goda strategerna.)

En "pluggidentitet" kan emellertid också vara ett skydd mot andra icke önskvärda identiteter. Ylva skriver:

*"Jag är ganska populär, troligtvis pga mina bröst och min klädstil. (Jag är snäll också.) Men för det är jag inte någon dum bimbo! Jag har 3,7 i snitt".*

Det finns också en del beskrivningar där det framgår att ett "kvitto" på en prestation fyllt en konstruktiv funktion. I dessa fall handlar det ofta om ett personligt beröm från läraren där eleven beskriver en känsla av känna sig lite unik, lite utvald. Kajsa skriver:

*"Några dagar innan hade jag lämnat in mitt första arbete till min SO-lärare och det kändes lite som ett test. På rasten kom hon fram till mig och sa att det var ett jättebra arbete, precis som hon ville ha det. Det gjorde naturligtvis mig jätteglad. På omdömet hade hon*



*skrivit att det var bra men inte på samma sätt. Så där i början på terminen var det precis vad som behövdes!”*

För Lina är beröm viktigt för att hon ska våga ta för sig av klassens gemensamma talutrymme. Hon skriver:

*”Eller om jag får en fråga och för en gångs skull så klarar jag av den och läraren berömmar en. Då blir man glad och vågar fortsätta svara för om man svarar fel så vågar jag i varje fall inte fortsätta räcka upp handen och svara”.*

Beröm måste dock vara ärligt:

*”Jag blir glad när jag får beröm, ärligt beröm. Om man får beröm för berömmet blir det motsatt effekt. Sådant beröm genomskådas förövrigt lätt”*

skriver Ola och indikerar att beröm kan fungera som en handelsvara utan värde.

Vi skrev ovan att vi funnit två linjer i elevernas texter om prov, betyg och beröm. Den ena rörde självkänslan och identiteten. Den andra handlar om en kunskapssyn. Förmodligen bör man inte se dessa som isolerade från varandra utan de tycks höra ihop och delvis böttna i det spel som rör sig kring bedömningssituationerna i skolan.

### *Decimalfetischism*

De gånger eleverna skrivit om vad de faktiskt lärt sig kan räknas på en hand, medan materialet översällas av exakta angivelser av poäng och betygsgrader. Detta faktum i sig uttrycker en hel del om vilken kunskapssyn skolan förmedlar till eleverna - en syn på lärande som i mycket går ut på att man tävlar med resultat och prestationer frikopplade från sammanhang och mening. Jesper berättar stolt:

*”Jag kan lära in 60 siffror i rad om jag får dom på papper i en timme”,*

men skriver inget om vad han skall använda denna kunskap till.

I Jespers värld är kunskap något man tävlar med (och om). Flera av eleverna skriver om provresultat och betyg på samma sätt som de skriver om idrottstävlingar - man förbereder sig, ställer sig nervös i startblocken, springer allt vad man orkar, går i mål och får en tid och placering. Bernad skriver:

*”Tänk dig att på mitt svagaste ämne, engelska, fick jag 101,5 av 120. 7:e i klassen, och vi är ca 25 i klassen. På de andra proven har jag varit 2:a och 3:a i klassen.”*

Bernad är som vi sett ovan särskilt fokuserad på studieframgångar och detta citat är ganska typiskt för honom. En annan elev, Peter, som till skillnad från Bernad inte är särskilt skoltillvänd, skriver:

*”Något annat som är kul är när jag slår en i min klass som heter Mats Hansson, för han och jag är ganska lika i många ämnen”.*

Tävlingsterminologin träder tydligt fram i orden ”slår” och ”ganska lika” och vittnar om en uppfattning att kunskap går att mäta i absoluta enheter. Vilken är den kvalitativa skillnaden mellan någon som har 101,5 på ett prov och en som har till exempel 103? Karl kanske har svaret:

*”Det man undrar mest över just nu är hur man är gentemot de andra i klassen”<sup>26</sup>.*

Tävlandet med/om ”kunskapens decimaler” står ibland explicit i vägen för lärandet. Johanna skriver

*”Jag tänker nog mycket på att bli färdig fort. Har någon av mina kompisar blivit färdiga före mig känner jag mig jättestressad. Och då kan jag inte koncentrera mig”.*

Har man väl internaliserat koden att tävla med kunskaper kan det vara svårt att se vad som är verklig ”bildning”. Destan skriver om ett prov i barnkunskap där max poängen var 85

*”Jag fick 82 poäng och det var ett tecken på att jag skulle få höjning på snittbetyget, för att jag fick en femma i barnkunskap. Det var min första femma dessutom. Man kan säga att jag numera blivit specialist i barnkunskap”.*

För Destan är det femman som indikerar att han är specialist på barnkunskap. Citatet kommer från Destans andra brev i brevväxlingen och han kommer aldrig mer tillbaka till sitt ”specialistområde” i senare brev. Destan demonstrerar tydligt att det var femman som var målet, kunskapen i ämnet är förmodligen helt underordnad.

## *Genom eld och vassa stenar*

Provresultat och betyg hör ihop i elevernas utsagor:

*”Jag hade hoppats på att få en 5:a i SO men tyvärr hade jag brist på tid när jag skulle träna på provet” (Destan)*

<sup>26</sup> Derek Downtree diskuterar just tävlandet med resultat i boken ”Att bedöma elever - Hur lär vi känna dem?” (1977) i kapitlet: Bedömningens sidoeffekter s. 54ff.

*”Om jag har en 4:a i något ämne pluggar jag innan så jag får en fyra på provet och då kan jag vara säker på att få en fyra i ämnet”*  
(Max)

och

*”Resultatet (på ett diagnostiskt prov) visade att jag var sämst i klassen och tack vare det fick jag en tvåa i franska”* (Peter).

Överhuvudtaget förefaller eleverna i materialet dåligt känna till principerna för betygssättning. Otydligheten föder skrönor och magiskt tänkande. I värsta fall också en djup misstro mot hela systemet.

Lina skriver:

*”Varför ska det bero på vilken lärare man har, vilket betyg man ska få? Det kan vara så, att en kompis till mig i min klass i 9:an vi var hur jämna som helst, hade 5 i typ allt vi gjorde. Nu när vi jämför våra arbeten (de är ganska lika) ger hennes lärare högre betyg. Och två av mina kompisar lämnade in samma bokpresentation fast till olika lärare. Han som går ekonomisk fick VG och hon som går hotell- och restaurang fick G, det är ju konstigt”.*

Att det saknas dialog i skolan om grunderna för betygssättningen blev särskilt tydligt i och med införandet av bokstavsbetygen i grundskolan under studiens andra år. Saskia skriver:

*”Att få VG är ju det stora skämtet och att få MVG. Det är lika bra som en 7:a i det vanliga systemet”.*

Andra elever i studien var oroliga inför hur de skulle bära sig åt för att räkna ihop sitt snittbetyg, eller så har man saknat de mera fingraderade sifferbetygen på grund av att det med dem var lättare att mäta sig med klasskamraterna.

Det finns också, vilket delvis nämnts ovan, en föreställning hos eleverna att de får betyg i ordning och uppförande. Ibland är det viktigare att vara tyst än att prestera bra om man vill ha bra betyg. Lina skriver

*”Många säger att mitt betyg i geografi beror på att jag är snäll och sitter och ler, vilket antagligen är två av orsakerna. Lärarna tar för mycket på hur man är som person, HELT FEL.”*

Bernad tror på ett negativt samband mellan prat och höga betyg:

*”Jag vill ha bättre betyg, men ibland när lektionerna är tråkiga börjar jag prata. Jag försöker skärpa mig och verkar ha lyckats. Jag märker det eftersom lärarna nu har mer respekt för mig.”*

Våra resultat visar på en osäkerhet bland eleverna om bedömandets syfte och dess relation till lärandet. Betyg och provresultat blir ofta redskap för

inbördes tävlingar och saknar koppling till bestämda kunskapsinnehåll. Mot bakgrund av detta blir det aktuellt att fråga sig i vilken utsträckning det inom skolan förs en dialog om bildning och kunskapsbedömning, en dialog som involverar eleven<sup>27</sup>. Kanske skulle man då kunna få höra en elev säga – ”Äntligen förstår jag algebra!” i stället för ”Jag har höjt mig i matte!” Saknas dialogen är risken stor att skolans domvärjo blir allomfattande och att eleverna internaliserar betyg och omdömen in på bara kroppen och ”flätar ihop dem” med sin identitet (som Yaminna, Bernad och Jonas).

Thomas Ziehe (1998) varnar för konsekvenserna av att lärarkollegiet i allt större utsträckning inte bara ska bedöma elevers ämneskunskaper utan också alla andra sidor av elevens utveckling. Ett sådant moraliskt och terapeutiskt bemyndigande gör den pedagogiska processen totalitär, menar han. Ziehe pläderar för en motsatt uppmärksamhet. Han menar att eleverna har rätt att bli skyddade för en sådan utvidgning av den ”pedagogiska kalkylen”, även om den är välment. Eleverna har rätt till en viss ogenomskinlighet i sin värld som elever. Häri ligger också rätten till värderingsfria zoner i skolans vardag. Hela människan ska inte stå till disposition för lärarnas avsikter och eleverna har rätt att visa engagemang men också distans gentemot skolans realiteter. Man kan tala om rätten att misslyckas. Ziehe menar i detta sammanhang att ”sifferbetyg” jämfört med omdömen lättare kan hållas på distans. Sifferbetyget ger ett skydd på grund av sin abstraktion. Abstraktionen har dock en baksida, då den skapar ett alltför stort glapp mellan kunskap och bedömning. Det är då man kommer att tala om sitt kunnande i termer av decimaler eller G:n och VG:n.

<sup>27</sup> Inom ramen för det så kallade '98-projektet har Konturgruppen interjuvat elever och lärare om makt och demokrati, bland annat med utgångspunkt i betygssystemet. Man skriver: ”På exakt samma sätt som eleverna upplever lärarna att de inte heller har ett begripligt och tydligt betygssystem. Dessutom tycker man ofta att det är grymt och leder till olyckliga konsekvenser. Betygshets, utslagning, nedvärdering och oduglighetsförklaringar. Med andra ord är betygen, detta reella maktinstrument för både elever och lärare mest ett nödvändigt ont dels ett okontrollerbart verktyg som dessutom inte heller har ett värde eller en betydelse för fördelning av makt och ansvar i systemet.” S. 270 (i utkast 1998-12-21)

## De goda strategierna

När brevskrivarna skriver om skolan finner vi påfallande ofta uttryck som ”stå ut”, ”överleva”, ”genomlida”, ”trögt”, ”långtråkigt”, ”segt” etc. Detta sätt att skriva om skolan är uttryck för att man låter sig ”drabbas” av skolan, eller med Habermas terminologi, att systemet (här: skolan) fått invadera och ödelägga livsvärlden<sup>28</sup>. I vår terminologi skulle man kunna förstå uttrycken som metonymer (del som belyser helheten) för vad vi inledningsvis kallade ”Skolvärlden”. Ser vi i dessa uttryckssätt, som överleva, lida etc. möjligen en ”offerposition,” eleven som utifrån styrd, oförmögen att hantera sina villkor? Är det så här man uttrycker sig när man internaliserat elevrollen - som hjälplös, i händerna på krafter man inte kan rå på?

I varje fall är detta en spegling av den grundläggande ”komplementära” relationen mellan skolan och eleverna. En ger och den andre tar emot, en undervisar och den andra lär sig. Den ena är i en ”överlägsen” position, den andra i en ”underlägsen” position, i den bemärkelsen att en kritiserar och den andra accepterar, en ger råd och den andra följer dessa och så vidare (se vidare Watzlawick 1967).

I de teman som hittills berörts har skolan diskuterats inom ramen för den förhärskande komplementära relationsordningen. Detta betyder att eleverna betraktas som enbart mottagare medan ansvarsbördan för förändring läggs på skolan. Ta till exempel temat Förskingringen, där Kalle, Fatumeh, Stina och Vanja diskuteras just som mottagare av olika insatser från skolans sida, dvs. utifrån perspektivet vad skolan måste göra för att de ska ”passa in”.

Nu byter vi fokus och sätter elevens strategier i blickfånget. I materialet finns några elever som man kan kalla för ”de goda strategierna”. Dessa elever förefaller mer fria än andra. Deras relation till skolan baseras på jämlikhet eller nästan jämlikhet. De uttrycker med andra ord en ”symmetrisk relation”

<sup>28</sup> Habermas använder i sitt klassiska verk *The theory of communicative action* begreppen ”livsvärld” och ”system” för att beskriva kommunikation och handling i det moderna samhället.

Begreppen i sig härrör egentligen från Webers terminologi och dennes teorier om det rationella samhället; där system betecknar domänen för den formella rationaliteten och livsvärld är den plats där den mer ”verkliga” rationaliteten kommer till uttryck.

I Habermas terminologi blir livsvärld en sfär inom vilken man kan betrakta kommunikativt handlande: ”The lifeworld is, so to speak, the transcendental site where speaker and hearer meet, where they reciprocally raise claims that their utterances fit the world... and where they can criticise and confirm those validity claims, settle their disagreements, and arrive at agreements.” (s. 126)

Livsvärlden är, beskriver han vidare, ”a context-forming background of processes of reaching understanding” genom kommunikativt handlande (s. 204). Denna förståelse kretsar kring livsvärldens tre element: kultur, samhälle och personlighet och utgör basen för individens handlande, dennes subjektiva perspektiv på varje situation hon/han är inblandad i.

Systemet å andra sidan involverar ett externt perspektiv på samhället ”from the observer’s perspective of someone not involved” (s. 117). Elementen inom livsvärlden (kultur, samhälle, personlighet) har korresponderande element i systemvärlden: kulturell reproduktion, social integration och personlighetsformande. Med andra ord har system och livsvärld ett dialektiskt förhållande, deras påverkan på varandra går i båda riktningarna.

Det kommunikativa handlandet inom dessa strukturer (livsvärld och system) blir mer och mer rationellt i det moderna samhället. Under denna rationaliseringsprocess tenderar emellertid systemet att utöva en allt starkare styrkraft över livsvärlden, vilket, förenklat, leder till att individens förmåga att kommunicera för att söka förståelse och konsensus, utarmas. För att undvika detta måste, enligt Habermas, ett större ömsesidigt utbyte mellan system och livsvärld komma till stånd.

till skolan. En sådan relation behöver inte nödvändigtvis vara harmonisk, men det är en relation på mera lika villkor än den komplementära. Ta till exempel Max. Han är eleven som har förmågan att växa i vakuum.

*”Jag tycker det är bra om man har lätt för att skaffa kompisar eller vara duktig i någon sportgren eller hobby. För då får du självförtroende och ifall du då skulle misslyckas på ett prov så tror jag inte man skulle ta det så hårt för du vet att du kan vinna självförtroende genom kompisar eller genom en sportgren”.*

Max strategi är att växla ett misslyckande inom ett fält mot en framgång inom ett annat.

*”Musiken tror jag fungerar som en flyktväg för många. T.ex. om man har det jobbigt i skolan så kan man komma hem och lyssna på musik och strunta i verkligheten”.*

eller

*Fotbollen betyder mycket för mig och går det bra inom fotbollen så känner jag att jag blir gladare och fylls med självförtroende”.*

När det gäller att orka med skolan är denna ”växlingsstrategi” särskilt effektiv:

*”Många gånger när jag vaknar tänker jag på alla tråkiga ämnen och vill inte till skolan men bara för att vi ska ha gympa går jag till skolan”.*

Johanna är en annan ”god strateg”. Ett genomgående drag hos Johanna är hennes optimism och förmåga att se livet från den ljusa sidan. Problem går oftast över, menar Johanna:

*”Men nu på senaste tiden, om jag har ont någonstans eller om det är något annat jag inte tycker om, så tänker jag att: det är snart över, det är bara nu men det kommer bli skönare sen när det är över. Och det gör att det inte känns så jobbigt. Och det hjälper faktiskt, och jag står ut mer då”.*

Johanna har förmågan att nyansera och diskriminera mellan det som är bra och dåligt:

*”Vi har tre stycken i klassen som är ganska mycket sämre än oss andra. Jag tycker inte att det syns på dom, men man pratar faktiskt om det ibland. Men jag bryr mig inte så mycket om det, dom är schyssta ändå”.*

eller

*”Det finns inga direkt tråkiga ämnen men svenska är rätt så tråkigt.*

*Det är roligt att skriva berättelser, men rättstavning och sånt är inte så roligt.”*

Genom att tänka framåt och ständigt framhålla det positiva lyckas Johanna bemästra en stundom bister skolverklighet.

Fridas strategi är att regissera sig själv i både handling och tanke. Frida är livsbejakande och tar det gärna lugnt, men mot denna ”bekväma” läggning förmår hon ”ta tjuren vid hornen” och aktivera sig:

*”Den egentliga anledningen till att jag gick med (i klassrådet) var nog att jag ville bli mer koncentrerad i skolan. Om man har tillräckligt mycket att göra tvingas man mer eller mindre att reda ut och planera sin tid och då får man bättre reda på läxor och sånt”.*

Detta är emellertid en delikat balansgång:

*”En annan sak som gör att jag inte trivs med mig själv eller andra är när jag känner att jag har många saker på gång men inte får något gjort. Sådana saker får mig helstressad. Samma sak om det är mycket att göra hemma. Jag tror att det gäller att hitta något slags jämvikt mellan för mycket att göra och för litet att göra”.*

Frida har också utvecklat flera personliga ritualer för att arbeta med sina känslor. Hon skriver:

*”Ett sätt för mig att skölja av mig negativa känslor är att bada. Helst utomhus i havet men i brist på det kan en dusch duga. Under vattnet kan man inte gråta. Jag simmar under vattnet och ser ut över ett landskap som vattnet i ögonen gör suddigt och sagobetonat. Allt är så vackert att det inte går att vara ledsen. Känslan av att omslutas av vättska är enormt tröstande och man blir tryggt och helt ensam.”*

Den strategi Frida här beskriver företer vissa likheter med primalterapi, och dess laborerande med begrepp som fosterstadium och primalskrik (Janov 1970). Frida demonstrerar här på ett intressant sätt hur fantasin kan ställas i det egna jagets tjänst.

Gemensamt för Max, Johanna och Frida är att de på ett framgångsrikt sätt kan arbeta med sina föreställningar om verkligheten. Man kan säga att det sätt som man tänker om verkligheten blir verkligt till sina konsekvenser (det så kallade Thomas-teoremet<sup>29</sup>). Felicia skiljer sig något från Max, Johanna och Frida. Hon kan sägas vara ”sin egen lyckas smed”. Av alla 46 elever i projektet är det Felicia som tydligast ger uttryck för självständighet och aldrig

29 Efter William I. Thomas, en av de mest kända representanterna för den så kallade Chicagoskolan inom amerikansk sociologi. Robert K. Merton illustrerar Thomas-teoremet med en hänvisning till bankkraschen 1932: på grund av ett rykte trodde många sparare att banksystemet var i kris, tog ut sina pengar och försatte därmed banksystemet i verklig kris och sedermera kollaps (Merton 1949).

sviktande integritet inför den nyckfullhet, inkonsekvens och ”tafflighet” som möter henne i skolan. Efter att ha ’målat’ en karikatyr över fem av sina lärare, skriver hon

*”Men så är ju vissa lärare, det är det som är det roliga i skolan. Hur skulle vi annars klara av lektionerna om vi inte hade våra galna lärare att titta på?”*

Felicias självklara integritet träder tydligt fram i alla hennes relationer till omvärlden. Hon är den enda i materialet som öppet deklarerar att hon ogillar bästisarnas musikmak. Hon vägrar bli tillsammans igen med pojken som gjort slut - trots att känslorna finns kvar och han vill ha henne åter. När kompisen blir sur säger hon ”det är roligare att gå ensam än med en surpappa”. Även inför framtiden visar Felicia stor självständighet:

*”Mitt drömyrke är arkeolog eller biolog. Det kanske verkar konstigt för en 13-åring. Men jag vill inte bli rockstjärna eller fotomodell”.*

Felicia väg genom åren i skolan lär kantas av en hel del konflikter, men frågan är om hon inte är den av brevskrivarna som har mest mod att gå sin egen väg. Felicia är till exempel Nastarans (se s. 42) raka motsats.

Beskrivningarna av Max, Johanna, Frida och Felicia knyter an till den forskning som finns om ”mikropolitiska strategier” inom disciplinerna pedagogik och organisationsteori. Forskning kring mikropolitik har sitt ursprung i kritiken mot den traditionella organisationsteorin för att bland annat inte kunna ta hänsyn till skillnader på individnivå vid tolkning och förståelse av olika organisatoriska system. Mikropolitik kan förklaras som ett sätt för olika individer att realisera sina mål och önskningar. Ibland i enlighet med sin organisations strävanden och regler, ibland inte. Joseph Blase skriver att ”mikropolitik handlar om makt och hur man använder den för att påverka andra och för att skydda sig själv. Det handlar om konflikter och hur individer tävlar med varandra för att få det de vill ha” (Blase 1991 s. 1, vår översättning).

Blase har analyserat den forskning som bedrivits om mikropolitik i skolan och kan konstatera att det mesta som gjorts kretsar kring lärares och skolledningens politiska relationer och att dessa studier främst berört öppna konflikter (se också Ball 1987, 1993, Hoyle 1986). Mindre vanligt är att man studerat mikropolitiska processer inom ramen för olika samarbetsrelationer. Vill man dessutom läsa om mikropolitiska processer med fokus på elev - elevrelationer, elev - skolrelationer kommer man upptäcka att ytterst litet har gjorts.

Vid de få studier som ändå gjorts av skolungdomars mikropolitiska strategier, har man ofta utgått från Hirschmans (1970) begrepp exit, voice och loyalty (se Andersson m.fl. 1994, Ball 1993, Berg, Englund & Lindblad 1995, Forsberg 1992, Jonsson 1995 Lindblad & Perés Prieto 1997). När man inom ramen för ett projekt kallat *Ungdomars livsprojekt och skolan som arena* (se Jonsson a.a. för redovisning av projektet) studerat just dessa strategiers



uttryck i skolan definierar man begreppen (i Andersson m.fl. a.a.) på följande vis: "lojalitet (loyalty) är det alternativ som traditionellt stått till buds för eleverna. Olika typer av elevinflytande faller inom ramen för röststrategin (voice), medan flykt (exit) kan ses i termer av skolk eller att byta skola" (s. 19). När vi beskriver Max, Johanna, Frida och Felicia som goda strateger handlar det inte om huruvida de använder flykt- eller röststrategier för att påverka sin skolgång eller nå sina drömmars mål. Däremot skulle man i deras fall kunna tala om en egenmakt, eller förmågan att i olika situationer hitta rätt strategi för att nå de mål som är uppsatta för stunden. I de goda strategernas fall handlar det inte om att påverka en färdig produkt, utan om att påverka processer på ett sådant sätt att det tycks främja den personliga utvecklingen – därav *de goda* strategerna.

Om vi tar fasta på förmågan att i olika situationer hitta rätt strategier för att nå de mål man har för stunden, finns det beskrivningar i de flesta elevers brev som tyder på att detta inte är unikt för "de goda strategerna". Det som gör att "de goda strategerna" skiljer ut sig från de andra eleverna är att de *hela tiden* förhåller sig strategiskt till sin omvärld, medan övriga *då och då* kan agera strategiskt.

När eleverna skrivit om strategier handlar det om hur man förhåller sig till omvärlden/skolan inom ramen för ett (till synes) lojalt beteende. Det handlar om hur man överlever och står ut med en tråkig vardag, manipulerar och lurar sin omgivning, undviker personer man ogillar, och aktivt arbetar med upplevelser. Allt för att tillfredställa personliga (önske)mål. Med denna innebörd blir "strategier" något mycket mer subtilt än "elevinflytande" och "skolk". Det handlar om att demonstrera egenmakt.

### *Konsten att genomlida skoldagen*

När eleverna skrivit om lektioner är det inte ovanligt att de beskriver dem i termer av leda. Utsagor som "klockan kröp fram och vi gäspade ikapp" och "60 minuters lidande är över" är exempel på detta. Skälen kan variera, ibland kan det vara en lärare man inte tycker om som person, ibland kan det vara undervisningsmetoden och ibland ämnet. Det kan också bero på den personliga "dagsformen" eller när på dagen lektionen ligger. Fenomenet långtråkighet kan nog förstås på flera olika sätt men ytterst handlar det om en slags tidssocialisering (jfr Persson 1991, 1994, Westlund 1996), där barnet i sin "cirkulära tid" - allt är nu, allt är nära, allt är här - tvingas anpassa sig till skolans mer "linjära tid", där allt organiseras efter ett förutbestämt schema. Elevernas berättelser pekar härvid på en konflikt mellan den egna tiden och skolans tid - en kraftmätning som skolan nästan alltid vinner. Samtidigt utvecklar eleverna strategier för att återerövra fragment av den berövade tiden.

De strategier som beskrivs härom handlar om enkla knep som att drömma sig bort, tänka på annat, leva genom de roliga ämnena, komma för

sent, skicka lappar, prata med kompiserna, smygläsa serietidningar eller föra in det officiella samtalet på ett tidsödande sidospår. Man skulle kunna kalla dem för "överlevnadsstrategier".

Sema skriver:

*"Det bästa (knepet) är när jag sitter i en sal med en tråkig lärare så hör jag inte på läraren utan jag tänker och när jag är riktigt inne i mina tankar kan jag inte höra andra."*

En annan flicka, Filippa, skriver:

*"Det allra mest frekvent använda knepet för att få tråkiga lektioner att gå snabbare är att skicka lappar. Jag medger att det låter mycket omoget och barnsligt, men det fungerar verkligen. Det kräver förstås att man har lite vänner att skicka lapparna till så att man kan få svar. De små breven (små och små... de kan ofta bli två A4-sidor långa!) handlar oftast om skojiga saker som hänt, eller ska hända eller om hur infernaliskt tråkigt det är med t.ex. matte eller vilket ämne det nu är som försiggår."*

Överlevnadsstrategiernas framgång kan man diskutera ur två perspektiv. Dels att utöva strategin framgångsrikt, dvs. att inte bli upptäckt:

*"När man kommer för sent ska man se stressad ut så att det ser ut som man försökt hinna i tid, fast man egentligen inte hade bråttom alls" (Peter).*

Dels att göra något som kan leda till andra vinster:

*"Om man vet att lektionen kommer bli tråkig kan man placera sig långt bak eller bakom en stor kille. Då kan man läsa läxor utan att läraren märker något" (Emma)*

eller

*"När det blir tråkigt (på SO-lektionen) så brukar jag bläddra i SO-boken tills jag hittat något intressant" (Love).*

Skolk (exit), för att ta ett exempel, kan ur detta perspektiv vara både framgångsrikt och förödande på samma gång - dessutom på två sätt. Du kan dels undvika att bli upptäckt samtidigt som du förlorar ett lärotillfälle. Dels kan du bli upptäckt, men tiden du var frånvarande ägnades åt att läsa på inför ett prov i ett annat ämne.

Även om vi utifrån vårt material inte kan diskutera kopplingen mellan framgångsrika strategier och variabler som kön, socialgrupp, etnicitet, kan man till exempel utifrån Lindblad (1992) anta att de spelar in. Lindblad menar att man måste förstå elevers bruk av strategier utifrån deras tänkta eller 'predestinerade' livskarriärer. Yaminna beskrev vi tidigare som den

besatta plugghästen. Ur ett livskarriärsperspektiv skulle hennes strategi, att ensidigt ge allt för skolan, kunna förstås som en önskan om att frigöra sig från en kulturellt bestämd snäv kvinnoroll. I det avseendet når hon säkert framgång, men till vilket pris och vad vore annars alternativet?

Sahlströms analyser av elev - elevinteraktioner visar dessutom sammanhållningens betydelse för framgången hos en strategi - och dess utövare (se t.ex. Sahlström 1998a, 1998b, Sahlström & Lindblad 1998). Bland annat kan det ha stor betydelse vem man sitter bredvid, eller vilka andra som konkurrerar om talutrymme osv. Det förutsätter, kan man anta, att flertalet av ens klasskamrater är tysta om man ska kunna prata i de bakersta bänkraderna utan att bli tillsagd.

### *Att genomskåda och manipulera*

Att vissa överlevnadsstrategier kan vara mer framgångsrika än andra har vi nämnt. Men det finns också i elevernas brev, beskrivningar av strategier vilkas ändamål är framgång per se. Dessa strategier handlar om hur man manipulerar och lurar läraren att tro att man är bättre i ämnet, eller som person, än vad man är. Det handlar om att anpassa sig, att spela med eller att svälja sin stolthet för att "gå hem" hos läraren. En grundförutsättning för att lyckas är att man har genomskådat sin lärare, dennes krav och kynne.

Frida skriver så här:

*"Det finns olika typer av lärare och olika sätt att hantera de olika typerna.*

- **Den stränga gammaldags läraren:**

- tycker om när eleverna anstränger sig
- tycker inte om fjäsk

*Metod: verka seriös, var absolut inte otrevlig men inte heller för trevlig*

- **Den mammiga läraren:**

- tycker om snälla, trevliga elever som inte bråkar
- tycker inte om när eleverna slappar för mycket

*Metod: vara trevlig och snäll, visa att man bryr sig och vill något men behöver stöd*

- **Kompisläraren:**

- tycker om att elever skrattar åt lärarens skämt, när elever vågar prata fritt och komma med egna åsikter
- tycker inte om personangrepp och annat som kullkastar kompisförhållandet

*Metod: var dig själv, det mesta fungerar*

- **Den nervösa typen:**

- tycker om när lektionerna tar slut
- tycker inte om elever som ställer frågor eller på annat sätt 'försvarar' undervisningen

Metod: fråga inte! Ge klara svar. Nicka och se glad ut.

- **Den moderna läraren:**

- tycker om alternativa studiemetoder
- tycker inte om missförstånd

Metod: lämna in 'häftiga' arbeten, våga dra egna slutsatser”

Detta är lite av en nidbild, men sammanfattar ganska väl elevernas förmåga att genomskåda och anpassa sig. En annan elev, Ylva, förtydligar exemplet:

*”Att analysera lärarnas sätt är rätt så roligt. Deras reaktioner när någon stör, pratar etc. lär en att rätta sig efter deras stil under lektionerna.”<sup>30</sup>*

Ett vanligt tema i breven är hur man arbetar med handuppräckning. Det gäller att snabbt svara på de frågor man kan, så fort man gjort det kan man ”säkert” räcka upp handen även på de frågor man inte kan. På så vis tror eleverna att läraren kommer tro att de kan mycket mer än vad de egentligen kan. Destan skriver:

*”Det vanligaste kneppet som jag använder mig av är att jag räcker upp handen hela tiden och det är stor sannolikhet att jag inte behöver svara på alla frågor läraren ställer, för läraren brukar ofta peka ut den som ser mest tveksam ut.”*

Ett annat exempel på samma tema:

*”Något många gör är att de bara läser på den delen av läxan de vet att läraren är intresserad av. Sedan räcker de upp handen på de frågor man kan, och ser läraren i ögonen så att man får frågan 1-2 ggr. När du väl svarat på 1-2 frågor är det inte troligt att läraren låter dig svara på så många fler, för det finns ju fler elever att fråga. Då kan du räcka upp handen på något du är osäker på och inte se läraren i ögonen.” (Vanja).*

<sup>30</sup> I Kjell Johanssons roman "Gogols ansikte" finns en liten episod som visar barns uppfinningsrikedom när det gäller att skaffa sig fördelar genom att omsorgsfullt studera sin omgivning: "En dag inträffade något som till en del förändrade min situation. Alexander Danilevskij hette en av mina klasskamrater. Redan i Pottava hade vi gått i samma klass. Danilevskij var en snäll, lite fantasilös pojke som sällan utmanade någon. En annan av mina klasskamrater hette Konstatin Bazili. Han var från Grekland. Familjen hade flytt därifrån undan turkarna. Hur det kom sig hade jag sällskap av Danilevskij över skolgården. Plötsligt började jag tala som Bazili, härmade hans brytning. Danilevskij skrattade våldsamt. Jag blev fundersam. Nästa dag tog jag mod till mig och sökte upp Bazili. Inför honom härmade jag Danilevskij, hans eftertänksamma röst och hans försiktiga gester. Bazili tjöt av skratt. Av en händelse hade jag upptäckt en talang som jag skulle komma att ha nytta av. Lektionerna kändes inte längre helt meningslösa. Jag studerade systematiskt, inte ämnena men eleverna och lärarna. Inte vad de sa utan hur de sa det." (s. 53).

Det finns också exempel på mer ”sofistikerade” metoder. Robin, som i sina brev gärna framträder som en ”stöddig kille” skriver:

*”Att lura lärarna att man har gjort läxan är inte svårt, man sätter sig bredvid ett par blyga ’plugghästar’ dom brukar alltid säga svaret tyst till varandra sen räcker man upp handen och svarar på frågan. Svårare än så är det inte”.*

Varför är det så viktigt att ge sken av att man kan mer än vad man egentligen kan, eller är mer intresserad än vad man egentligen är? Strategier som ”att låtsats anteckna väldigt mycket, att se väldigt intresserad ut” (Ola), kan förstås utifrån det vi skrivit om i avsnittet Droghandeln - beroendet av bekräftelse och internaliserandet av en atomistisk kunskapssyn. Men det kan lika mycket handla om konflikten mellan att lyckas i skolan utan att offra hela sin fria tid. Kajsa skriver:

*”Att prioritera bland läxorna är dock det (den strategi) jag använder mest. Det måste man om man inte vill sitta hela eftermiddagen med läxorna, och det vill man inte. Jag vet precis vilka läxor jag kan göra mindre bra utan att det syns, vilka lärare som förhör på vilka sätt. Det är en ’överlevnadsmetod’ man lär sig”.*

Det finns, för att nyansera bilden något, också en del elever som ”tar sig i kragen” och låter mer långsiktiga mål om framgång stå i förgrunden. Att medvetet försaka sådant som för stunden verkar lockande i syfte att nå åtråvärda skolresultat. Dessa elever är inte ute efter att manipulera eller hitta genvägar.

Frida skriver:

*”När det gäller skolarbetet är det som en positiv spiral. När man väl sätter sig ner och tar tag i läxor och dylikt kan man hämta kraft i det arbete man redan har utfört. Samma sak utanför skolan. Jag tror det beror på att man annars bygger upp en omedveten stress som får en att bli alltmer passiv för att man vet inte var man skall börja.”*

Fatumeh, som vi känner igen från Förskingringen försöker hitta in i skolan genom att ta sig i kragen:

*”Men nu måste jag ändra min inställning. Jag är ganska rädd för att det kommer att bli precis som i sjuan att jag bara tar det för givet. Jag måste bli mer allvarlig på de ämnen jag har svårt för.”*

### **Bättre fly än illa fäkta**

I avsnittet Spegelsalen skrev vi om elevernas arbete med att hitta sin stil och sin identitet. Vi skrev om kollektivet och de latenta krav de ställer på den

enskilda. I flera av breven beskrivs strategier för att överleva kollektivet. Det kan handla om att undvika personer man inte gillar och därmed också konflikter, eller så kan det handla om dölja det avvikande eller normbrytande.

Yamina skriver:

*"Jag har två tjejer i min skola som jag inte riktigt tycker om. Därför undviker jag att gå genom den korridor där de håller till. Om jag någon gång kommer framför dem, blir jag upptagen med något annat så jag slipper heja eller prata med dem".*

Man kan också se upptagen ut:

*"Om du ser någon jobbig människa har jag ett mycket enkelt knep: se otroligt upptagen ut, prata frenetiskt med någon, lägg pannan i djupa veck då du studerar matteboken osv." (Jesper).*

Det går dock inte att helt hålla sig undan dem man inte gillar. Då får man ta till andra strategier. Felicia berättar vad hon gör när hon råkat "springa på någon" hon inte vill träffa:

*"Kommer de fram till mig ljuger jag oftast och säger att jag är på väg till en lektion. Men de brukar ändå stanna kvar. Det är ganska jobbigt. Då får man säga 'Du, jag orkar inte prata med dig mer'. Det ska låta som på skämt. Och du ska skratta och sedan upprepa förseningen till lektionen och sedan hasta iväg".*

Några elever har skrivit om svårigheten i att vara duktig. Att vara duktig kan i vissa sammanhang innebära att man bryter mot den outtalade regeln "att hata skolan". Metonymer som "plugghäst", "smöris" eller "gullegris" betecknar detta fenomen, och ligger man i farozonen gäller det att dölja sina studieframgångar genom att "lägga låga kort"

*"Jag brukar göra som om jag inte kan något. Vanligtvis brukar jag säga 'tror jag' i slutet på meningen, så att det verkar som att jag inte kan något" (Bernad)*

- eller vända andra kinden till:

*"Det är en del som kallar mig plugghäst, och det gillar jag inte (det gör väl ingen) men då försöker jag bara vara juste mot alla" (Johanna).*

Plugghäst, smöris, gullegris och fjäskis är typiska skoluttryck och drabbar, förenklat uttryckt, den som liar sig med fienden - läraren. För den som vill lyckas i skolan, i en skola där koden är att inte gilla skolan, gäller det att hitta "medelvågens strategi", att vara smidig.

## Vikarierande strategier

I breven ges talrika vittnesbörder om hur individen finner strategier för att skapa balans och mening inom jaget<sup>31</sup>. En vanlig strategi är att arbeta med upplevelser, till exempel att med musik och idrott medvetet försöka reglera sin sinnesstämning<sup>32</sup>. Det handlar också om att tänka positivt, att belöna sig själv och berömma sina egna insatser eller att anta utmaningar.

Kajsa berättar hur hon "arbetar" med musik:

*"Musik är bra sällskap och inspiration. Musik kan göra en glad, fantastiskt lycklig, pig, samtidigt kan den göra en ledsen och betänksam. /.../ Jag tycker knappt att det finns något bättre än att lyssna på bra musik om man t.ex. är lite ledsen. Man börjar dansa, stampa takten, sjunga med. Hela kroppen fylls av musiken och man blir lika glad och upprymd som musiken! Musik manipulerar ens känslor minst lika mycket som en bra film kan göra".*

Ett annat exempel:

*"Jag lyssnar mest på punk, typ Nirvana och Red Hot Chili Peppers. Men just nu lyssnar jag nästan bara på ballader, eftersom min pojkvän har gjort slut och det är bra deppmusik." (Erika)*

Fridas strategi att reglera sina känslor med vatten (se ovan) är ytterligare ett exempel på samma tema.

Växlingsstrategier eller att tänka relativt verkar som motstrategier till ett dåligt betyg eller provresultat. Besvikelsens sår går kanske inte helt att undkomma, men det behöver inte bli så djupt:

*"IG på ett matteprov, då känner man sig dum och lite nere. Fast över en sån sak deppar jag väl inte direkt, man blir snart som vanligt igen när man ser alla andra med IG, och sen tänker man på hur pass mycket bättre det går i andra ämnen." (Stina).*

*"Ibland har det gått jättedåligt på proven (bara engelska), då blir jag jättebesviken på mig själv, men försöker tänka att det finns 80 elever på skolan som är sämre än mig." (Bernad).*

Bernad känner vi igen från droghandeln. Detta citat visar hur strategier också kan anpassas till olika personliga mikrokosmos.

<sup>31</sup> Jämför Perrys (1970) forskning om tänkandets utveckling. Han menar att ungas sätt att begripa världen utvecklas i en sekvens med följande "positioner": 1) ett sätt att se världen, 2) flera sätt att se världen, 3) ett vetenskapligt sätt att se världen, och 4) ett relativistiskt sätt att se världen. Citaten nedan visar hur eleverna närmar sig de senare positionerna genom att de börjar separera ut sig själva som en person med en egen röst.

<sup>32</sup> Nick Hornby skriver i sin senaste roman *Om en pojke*: "Will älskade Nirvana. All denna smärta, vrede och självförakt. Will blev en aning uttråkad ibland, inte mer. Därför använde han högljudd och ilsken rockmusik som ersättning för äkta känslor, men det var inget han led av. Vad hade man förresten för nytta av äkta känslor?" (Hornby 1998)

En annan strategi är att ”ställa sig på egna ben”, för att pröva vad det egna jaget håller för utan kamratens inflytande. Felicia har illustrerat detta ovan, men det finns även andra elever som beskrivit samma sak:

*”Mitt självförtroende har stärkts på ett sätt till. Förr när jag och min bästis lekte tillsammans gjorde och var jag som henne. Men sen såg jag att det inte ledde nån vart och då slutade jag vara som henne.” (Sanna).*

## Egenmakt

I detta kapitel har vi fokuserat elevernas egna strategier för att hantera sin verklighet. Det finns en tydlig skicklighet hos dessa unga människor när det gäller att bemästra den personliga livssituationen. Här kallar vi det ”egenmakt”. Egenmakt kan förstås som det framgångsrika bruket av maktresurser (Korpi 1985, Lundahl 1998), eller unika egenskaper varje individ har till sitt förfogande och som kan ”aktiveras” i relationen till andra. Målet är hela tiden att på ett eller annat sätt tillfredsställa de egna preferenserna.

Att demonstrera egenmakt får lätt karaktären av ”rävspel”. Man kan också tänka om det som ett parti schack, där båda spelarna medelst finkalibrerade strategier försöker manövrera ut varandra. Vid något tillfälle måste man kanske offra en löpare (”ta ett steg tillbaka”) för att senare kunna ta en dam (”gå två steg framåt”). Varje pjäs har olika egenskaper (maktresurser); damen har stort *omfång* och stor *domän*, kungen har ett litet *omfång* men hög *centralitet* etc. Varje pjäsförflyttning är förknippad med vissa risker, för vissa rörelser högre, för andra lägre. Varje rörelse, eller serie av rörelser, över schackbrädet handlar om makt i utövning där utfallet i del eller helhet är avhängigt vilka pjäser motspelaren har kvar och hur han spelar dem.

Det är också tydligt i våra resultat att vissa strategier är bättre på lång sikt, andra är mer nu-relaterade, ytterligare andra kan vara direkt förödande. Samtidigt reser sig frågan om denna egenmakt är den enda makt elever har. En annan viktig fråga är om den är självklar, det vill säga fungerar på samma sätt som i sällskapslivet, eller om den är effekten av ett ”sjukt” system.

Inom ramen för det så kallade ’98-projektet och Konturagruppens studie (a.a.) kunde man konstatera att såväl elever som lärare saknar *formell* makt. Det råder en dubbel eller ömsesidig maktlöshet i skolan där lärare och elever uppfattar sig som satta i en process de inte kan styra. Båda grupperna projicerar dock den makt de saknar på varandra. De intervjuade eleverna såg lärarna som makthavare - de bestämmer, de samarbetar dåligt, de sätter betygen, de är orättvisa och maktfullkomliga. Lärarna å sin sida projicerade inte lika mycket makt på eleverna men på ett mer abstrakt plan representerade eleverna en slags massa man inte får makt/kontroll över. Bristande motivation, kunskapsbrister, dåligt uppförande blir övermäktigt. Enligt studien skapar detta en vi-mot-dom-känsla, grupp mot grupp fastän man i grund



och botten sitter i samma båt.

Om både lärare och elever saknar formell makt blir den personliga makten, egenmakten, så mycket viktigare för hur man som individ tar sig fram i systemet. Våra resultat visar att eleverna härvid är högst kompetenta. Samtidigt behöver detta inte vara enbart positivt. Vi nämnde till exempel i avsnittet Spegelsalen risken att elever som inte kan positionera sig inom skolans officiella sfär, eller för all del som inte kan lura och manövrera sina lärare, söker sig till skolans prång och bakgårdar, för att där göra upp om makt och status.

## Del 3. Den rimliga skolan

Undertiteln på vår skrift, "Livet i skolan och skolan i livet", antyder ett dubbelt seende. "Livet i skolan" handlar om ungas dagliga socialisations- och identitetsprocesser och deras sökande efter mening. "Skolan i livet" handlar om hur skolan möter ungdomarna i detta ständiga arbete. Den sammanvävda analysen kastar ljus över några arketytiska drag hos skolan. I resonemangen om spegelsalen (kollektiviteten), förskingringen (heterogeniteten), ljussättningen (klimat/atmosfär) och droghandeln (prov och bedömningar) har vi slagits av den rika variationen identiteter och livsplaner som behöver få utrymme i skolan. Bara i vårt lilla material på 46 elever finns: barn och nästan vuxna, fattiga och rika, svenskar och puertoricaner, plugghästar och skolkare, räddhågade och bråkstakar, clownen och drottningar, punkare och hip-hopare, pianister och fotbollsspelare, djurvänner och jägare etc., etc. Lägg därtill alla olika lärarpersonligheter. Frida karaktäriserade några av dem tidigare: den stränga, gammaldags läraren, den mammiga läraren, kompisläraren, den nervösa typen, den moderna läraren.

Samtidigt slås vi av den fantastiska formlikheten, stabiliteten och upprepningen hos skolan som system. Man väntar på bussen, tar böckerna ur skåpet, går i korridorerna, det ringer in, man har svenska och matte, man har prov och läxförhör, det ringer ut, man äter lunch, man har hemkunskap och idrott ... "Varje skoldag liknade den andra, när man ser tillbaka kan minnet inte skilja dem åt. /.../ Raden av dagar var en ändlös linje, grå. De körde förbi en, dagarna, själv hölls man kvar på fläcken, alldeles stilla stod man och såg dem köra förbi, och det fanns inget att göra åt det." (Hoeg 1995 s. 206)

Två frågor reser sig:

*Hur är det möjligt att hysa all denna variation i ett system som präglas av sådan likformighet och stabilitet?*

*Eller kan det vara så att skolans rigida och repetitiva drag rentav är funktionella samt kanske till och med nödvändiga för att arbetet ska hålla en jämn och stadig kurs i riktning mot målen?*

I ett försök att närma oss dessa för skolan kritiska frågor har vi valt att arbeta

med uttrycket ”den rimliga skolan”. Ordet rimlig, som kommer av danskans *rimelig* ’det som rimmar sig, passar, anstår’, kan tolkas som att foga samman (till helheter). Innebörden av uttrycket ”den rimliga skolan” blir då att skapa en intensiv och intressant normalitet. Inte att släta ut och reducera variationen. Det handlar alltså inte om någon ”lagomfilosofi”. Med uttrycket ”den rimliga skolan” avser vi speciella kvaliteter som bland annat handlar om ”en följsam och jämn gång”, ”uppmärksamhet”, ”rytm” och ”balans”.

Innebörden av dessa kvaliteter kan illustreras med hjälp av en undersökning från ett helt annat fält. Maja-Lisa Perby beskriver i en bok om processoperatörers arbete vid massaindustrin (Perby 1995) några saker som har direkt relevans för våra frågor ovan:

”Det är inte det *raka* strecket som är att köra snyggt /.../ Jonas berättade på ett arbetsseminarium:

– Det finns instrument som trimmar en regulator *för* långt, får värdet att ligga nästan som ett rakt streck.

Men på vintern kan det hända att regulatorer fryser ute i våra anläggningar och då visar den ett och samma ärvärde hela tiden. Om ärvärdet då ligger som ett streck får man ingen hjälp att se när det händer något med regulatorn. Det måste vara *liv* i regulatorn, *liv* i mätgivaren” (s. 142)

På ett annat ställe säger operatören: ”Man kan inte finlira om processen befinner sig i Hawaiisvängningar. Det säger sig självt. Finlira kan man först när körningen går bra.” (s. 143).

Man är irriterad på *ryckkörning*, säger Claes – ”när arbetsledningen kommer och ändrar hur många varv man ska köra efter en timme. /.../ Om det bara fick gå en vecka utan att det blev nödvändigt att stoppa och starta igen - då kunde vi finlira.” (s. 141 och 143)

Det raka strecket, Hawaiisvängningar, ryckkörning - känns detta igen? Låt oss först titta på ”det raka strecket” ur skolans synvinkel. I skolan betyder detta att verksamheten fastnat i alltför stela former. Vi finner i vårt material mängder av utsagor kring detta fenomen till exempel när eleverna uttalar sig om den mördande tråkiga skolvardagen - det finns inget liv, det är samma ”ärvärde” hela tiden:

*”Franska skulle man kunna göra så mycket mer av, men vi får alltid bara läxförhör på förra läxan, genomgång av nytt kapitel, ny läxa. Jämt! Varenda gång! Så jävla ’boring!’” (Filippa).*

Å andra sidan har vi också många berättelser om Hawaiisvängningar. Ta bara Stinas skildring av en studiedag på reningsverket och ett par av stadens fabriker:

*”Det vi ägnat åtskilliga timmar till att läsa om i våra böcker skulle vi nu få ’uppleva’ i verkligheten. Sagt och gjort, bussen avgick som bestämt från skolans parkering en kall vintereftermiddag. Hela klassen var där, plus den andra klassen. Först åkte vi till en fabrik*

beslut.

# Trend

# love

# SMART

# Utan

# Kö

# Vardag och dröm

information

# 20%

# Nejsidan



# Fest

modell

# Ung

# Mitt liv

# fiender

# INGEN JÖR

idea

# QUETS

LOGO

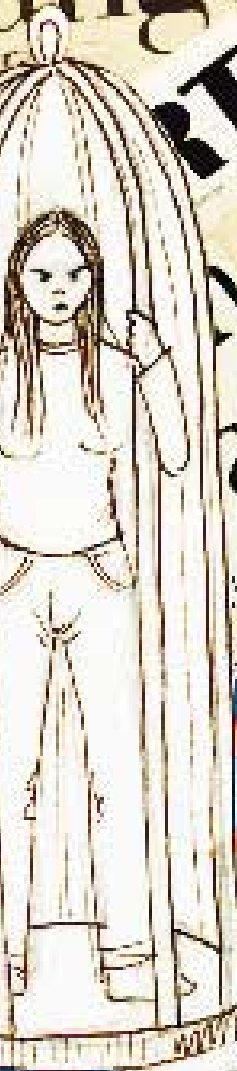
ansvar

böck

ängest

HUGSKOI-AN

Fråkligt



Omöjlig situation

VARDAGAR

Jung

tankar

HÖSTRUSKET

livet

Wami

Utlandsstuaier

skola.

Kris

MOGEN?

Politiken



P

Marlboro  
EDILIM

*där vi inte rymdes på parkeringen, så bussen stannade på gatan så man kunde ana fabriken på ett tag. Vi fick inte kliva ut ur bussen tyvärr, men vår kära NK-lärare berättade om fabriken som vi kunde se ett femtiotal meter bort. Ingen lyssnade och många gick ut för att röka, så efter sådär en kvart kom han av sig och bad chauffören att fortsätta till reningsverket. 'Fan det kommer stinka helvete', skrek min kompis. NK-läraren log då, för det hade han minsann åtgärdat och sa, 'Nej då, ingen fara, vi stannar i bussen'. Så kom vi fram till reningsverkets blå plåthus som vi cirkulerade runt med bussen medan läraren förklarade hur reningsprocessen gick till därinne i husen. Det fanns en bassäng ute också, som vi fick se en skymt av. Därefter bar det av till ytterligare ett hus där djur kremades, vi fick se det röda skjulet när vi passerade. Så äntligen var det dags att lämna bussen för att titta på en gummifabrik, alla störtade ut ur bussen, vi gick in och NK-läraren jagade reda på en gubbe som skulle guida oss. Tyvärr hörde ingen vad han sa på grund av bullret från maskinerna, men vi förstod hans gester när han bad alla att gå ut omedelbart. En klasskompis hade nämligen lekt med sin tändare, vilket var mycket farligt. Vi beordrades att sätta oss i bussen igen för att fortsätta till den sista destinationen - soptippen. Här försvann hälften av oss mot en busshållplats för att ta första bästa buss tillbaka till stan."*

Också ryckkörning förekommer i elevernas skildringar av livet i skolan. Frida är högeligen förbittrad över alla pedagogiska nymodigheter hon utsätts för:

*"Följden blir att man inte förstår vad det är tänkt att vi skall göra. Bra, vi blir tvungna att tänka själva, men det är ytterst få som gör det ändå. Istället för att klara av det vi skulle ha kunnat göra på lektionerna får var och en utan handledning göra detta hemma. / .../ Det är näst intill omöjligt att lära sig något när man inte vet vad som finns att lära!"*

Precis som inom massindustrin gäller det för skolan att uppnå "estetik i körningen" det vill säga undvika det raka strecket, Hawaiisvängningar och ryckkörning genom att uppmärksamt följa processen och göra olika små ändringar och finjusteringar - inte för mycket, inte för litet - så att arbetet löper jämnt och fint. Detta kräver en speciell slags uppmärksamhet som innebär att man är närvarande i processen (Präzens); har överblick, att man är insatt, ajour, att man är med, läser spelet (se Ljussättningen s. 46).

Det är precis detta vi menar med den rimliga skolan. En skola måste för att fungera väl bevara en mycket känslig balans mellan variation och konstans. Om den mycket interaktionstäta skolan inte förses med "en vägg av

konstanter” riskerar den att sprängas inifrån<sup>33</sup>. När till exempel lärare klagar över alla reformer och plötsliga förändringar i skolan och efterlyser arbetsro kan detta vara uttryck för att man intuitivt känner betydelsen av ”konstanterna” för att skolan skall fungera. Samtidigt måste skolan undvika det ”raka strecket” om den på ett bra sätt skall kunna ta hand om all den variation som förekommer.

Det skolan framför allt måste undvika är ryckkörning och plötsliga, obegripliga förändringar. Vårt material visar att det är detta som riskerar att slå ut de känsligaste plantorna (jämför Robins berättelse under Förskingringen s.39) och vi får en skola där bara de starkaste överlever (jämför De goda strategierna). En metafor för detta finns i Batesons beskrivning av ”The South Downs”. Ett hedlandskap av rundade kritkullar.

*”När jag var pojke brukade jag samla blommor och skalbaggar där. Kullarna var täckta av grästorv, ungefär en tum högt, och i det här gräset fanns det ett trettio- eller fyrtiotal olika slags växter och motsvarande slags insekter etcetera. Små orkidéer och sådana tjusiga saker. En rik jaktmark för mig - jag var tolv år. Den hölls i skick av fåren och kaninerna som betade på den. /.../  
Så infördes bilen i systemet. Det var för dyrt att inhägna kullarna, och fåren fortsatte komma ut på vägarna. Det här retade bilarna, och till slut måste man göra sig av med fåren. Därmed återstod kaninerna, som gjorde ett hyggligt jobb under några år. Kaninerna hölls i schack av lantbrukarna vilka tog sina kvällspromenader med hagelbössan. /.../  
Nu finns där inga kaniner, och när jag åkte ut och besökte 'the South Downs' för fyra år sedan hade grästorven, som tidigare varit en tum, vuxit sig meterhög och bestod av ungefär fem arter, nämligen de arter som klarade av att leva i omständigheter av både kort och högt gräs. Det fanns några inkräktande plantor också - växter som kunde stå ut med vad som helst och ta sig vart som helst. Du förstår, vad som händer är att ju oftare man gör de här plötsliga förändringarna - och betoningen ligger på ordet 'plötsliga' - desto mer fraktionerar man ner för att endast tillåta det mest flexibla. I slutändan är det de växter vi kallar för ogräs. I det mänskliga samhället gäller samma sak.” (Graffman 1998 s. 116 f)*

Den rimliga skolan pekar alltså både på skolans estetiska och etiska uppgifter. Skolans politiska uppgift är att vara kittet mellan högt och lågt, stort och smått. Här ska rymmas barn från alla samhällsklasser och nationaliteter, här ska pojkar kunna umgås med flickor och här ska historien flätas samman med nutid och framtid. För dagens ungdomar är inget nytt och inget främmande. De lever redan i vuxenvärlden fast de fortfarande är barn:

*”Jag tycker verkligen om att sitta och diskutera saker med min mamma och lärarna, men jag tycker också om att vara med mina kompisar och liksom bara vara. Det är skönt att vara på gränsen till vuxen och barn.” (Ylva).*

<sup>33</sup> Ashby menar, med stöd i cybernetiken, att om ett system vilket som helst ska fungera väl och kunna hantera förändringar, finns det en gräns för hur sammankopplade systemets delar kan vara. I ett alltför interaktionstätt system (too richly cross-joined system) måste vissa delar temporärt vila sig (wall of constancies) om hela systemet skall kunna utföra sitt arbete. I sådana system kan ytterligare information utgöra ett direkt hot mot hela systemets existens. Ashby 1969, s. 208-210)

De kommer till skolan med osorterade intryck och ligger ofta på ett ”högt varvtal”, vilket inte minst Filippa illustrerar i följande citat:

*”Något som kanske är lite mer extremt som får mig på bra humör är att shoppa, helst kläder, väskor och skor. Jag får en otrolig kick av att bestämma mig ’Den här tar jag’ och gå till kassan, betala och få sakerna förpackade i en påse. Ofta köper jag saker jag inte alls behöver, som jag använder kanske en gång, max.”*

Här blir skolans uppgift att dämpa, reda ut och sortera särskilt viktig<sup>34</sup>.

Vidare vet vi från nationella utvärderingen av de samhällsorienterade ämnena<sup>35</sup> att dagens elever har en bristfällig uppfattning om tid och rum, alltså om kronologi och kartkunskap. Man kan placera Gustav Vasa i tiden för första världskriget och Peking i närheten av Helsingfors. Förmodligen är detta en effekt av den ökade medialiseringen och rörligheten - världen har krympt såväl tidsligt som rumsligt. Då blir perspektiverandet ett allt viktigare inslag för att skapa rimliga proportioner, sammanhang och helheter.

Frida (ovan) efterlyser en tydligare lotsning från skolan, inte för att hon inte begriper bättre utan för att hon i den strida ström av studietekniker riskerar att navigera fel. Om skolan inte inom sig förmår erbjuda det ”balanserade momentet”, den röda tråden, finns risken att Frida bygger upp ett motstånd och en trolöshet mot skolan.

Fatumeh som vi berättade om under *Förskingringen* (s.39) är just trolös i sitt förhållande till skolan. Förvisso fysiskt närvarande, men mentalt är hon någon helt annanstans. Den rimliga skolan skulle vidga Fatumehs horisont bortom den sociala värmestugan och foga in henne i ett rikare sammanhang. Förmodligen görs det bäst genom de små stegens princip. Det kan handla om att med ytterst små medel finjustera och kalibrera klimatet i klassrummet. Kajsa, som vi stiftade bekantskap med under temat *Ljussättningen*, berättar om en lärare som

*”titt som tätt säger: ’Jag tycker det här är så roligt! Är det inte ganska roligt det här?’ Även om inte alla tycker det är roligt gör det en otrolig skillnad”.*

Den rimliga skolan balanserar också mellan homogenisering och heterogenisering. Petters kamp mellan särlingskap och normalitet visar på behovet av att identitetsfrågan förs upp på dagordningen. Tydliggörande av mångfalden skulle kunna bidra till att Petter ser sig som representant för en ”rik normalitet”<sup>36</sup> snarare än som en uttittad enstöring. Mobbning, eller rasism, gror där

34. Filippas citat är intressant på ytterligare ett sätt. När hon skriver ”Jag får en otrolig kick av att bestämma mig” illustrerar hon den framskjutna roll kompetensen att välja har hos den postmoderna ungdomen. Det finns inte längre någon som gör valen åt en. Detta öppnar för oändliga möjligheter, men friheten att välja innebär också att en stor ansvarsbörda läggs på den enskilda individen.

35. Skolverkets rapport nr 17 ”Samhällsorienterade ämnen - huvudrapport”

36. Vid Reggio Emiliainstitutet använder man begreppet ”Rich Normality” för att belysa vad de menar med en harmonisk och balanserad helhet. ”This effect of intense and interesting normality is not generated by a monologic environment, but by the balanced combination of many different elements, just as the white light of the sun is the sum of all the colors of the spectrum. It is the poetics of bradyseism, of small effects on different scales.” (fet i original) Ceppi, G. And Zini, M. (eds.) 1998.



frågor kring heterogenitet och homogenitet förpassas till skolans prång och bakgårdar.

Den illa balanserade, orimliga skolan demonstreras tydligast i handeln med prov, betyg och bedömningar. Det är inte läroprocesserna i sig, eller att växa med kunskap, som upptar elevernas intresse, utan det är den lilla decimalen. Emma skriver:

*”Jag visste i och för sig att jag utvecklats mycket under terminen men om det också syntes på pappret så var det som en riktig bekräftelse på att det gått bättre än föregående termin. Jag höjde mig till 4,9.”*

Uttalandet uttrycker själva antitesen till bildning. I stället för ett poängtal som bara ger en illusorisk föreställning om kunskap handlar verklig bildning i grunden om att samma slags kunskaper inte är giltiga för alla och i alla sammanhang, dessutom om att det finns många olika kulturella uppfattningar om verkligheten. I den rimliga skolan är bildning inte en fråga om statistiska storheter utan om något högst relativt.

En rimlig skola med dess balanserande och perspektiverande strategi blir nödvändig för alla de elever som befinner sig i ett omyndigt och vanmäktigt förhållande till sin utbildning. I materialet finns dock några få elever som demonstrerar *genuin* egenmakt, vilka av egen kraft har hittat det balanserande momentet i förhållande till skolan. Vi har valt att kalla dessa elever för *de goda strategerna*. Det finns ett lätt distanserat, genomskådande drag när dessa elever skriver om skolan. Skolan är visserligen svåruthärdlig ibland, men det finns ljuspunkter och en hel del att skratta åt mellan varven. Det här är elever som bottnar i sig själva och som skolan, hur snurrig och tafflig den än är, aldrig riktigt kan knäcka. Låt oss åter en gång vända oss till Felicia, och lyssna på hennes genomskådande och samtidigt älskvärda kommentar om sina lärare

*”men så är ju vissa lärare. Det är ju det som är det roliga med skolan. Hur skulle vi annars klara av våra lektioner om vi inte hade våra galna lärare att titta på?”*

Så förhåller sig en god strateg!

Men som vi varit inne på tidigare kan egenmakt och personliga strategier också problematiseras. Till exempel när vanmakt tar sig uttryck i egenmakt, det vill säga när makten över den egna personen är den enda maktomän som återstår. Hävdandet av det personliga reviret kan få en närmast totalitär prägel. I ett sådant system finns bara plats för starka och smarta individualister. Stor ”skicklighet” i att lura och manipulera systemet är uttryck för en rationalitet som rimmar illa med läroplanens dialogiska syn på bildning. Samtidigt är kanske inte problemet elevens. I ett tydligt och öppet system, ”den rimliga skolan”, finns inte detta behov att ”fuska” och ”fjäska”. Om till exempel läraren är tydlig med vad som leder fram till ett visst betyg behöver

inte eleverna ödsla tid med att lista ut när, var och hur de ska räcka upp handen (se exempel s. 75 f).

Begreppet rimlighet kan till sist också förstås ur ett vidare ungdoms-sociologiskt perspektiv. Ziehe menar att det moderna samhället, präglad av världs- och livsfrågornas ökade tillgänglighet, traditionernas upplösning och fixering till egot, riskerar att leda fram till en situation där de unga får en snäv snarare än vid omvärldsuppfattning (se t.ex. Ziehe 1995 s. 19 - 21). En paradox som förklaras med att man upplever sig ”färdig i förtid”, det vill säga tror sig ha gjort alla erfarenheter innan man är där. Stina, hon som är ”för stor för sin stad”, ger uttryck för just detta i citatet ”Förmodligen bosätter jag mig nog i Seattle förr eller senare”. Om något skall framstå som nytt och spännande för dessa ungdomar krävs en acceleration mot det alltmer extrema. I detta perspektiv blir den rimliga skolan ett nödvändigt korrektiv.

Det unika med skolan är dess möjligheter att skapa möten mellan skillnader. Härigenom uppstår en rik normalitet, där vi ser skillnader som tillgångar, som vägar till lärande och etisk fostran. Först då blir det möjligt att förstå sitt eget tänkande i relation till andra och annat utanför. Det är i *skillnaden* som reflektionen över det egna blir möjlig. Detta förhållningssätt till skolarbetet, som handlar om känsla, inlevelse, uppmärksamhet och rytm, är i grunden estetiska kvaliteter. Den rimliga skolans etiska uppgift handlar framför allt om rättvisa, att inkludera och inrymma alla i skolarbetet oavsett olikheter. Härigenom grundläggs en känsla för gott och ont, rätt och fel.

Den rimliga skolan kan säkert åstadkommas på många olika sätt. Vi har i diskussionen av våra resultat pekat på vissa vägar och vad en rimligare skola kan handla om. Exakt hur man ska gå tillväga för att nå dit måste dock avgöras utifrån varje skolas specifika förutsättningar och sammanhang.

## Några reflektioner över undersökningen som helhet

Denna undersökning intar, vilket vi redogjorde för inledningsvis, ett renodlat elevperspektiv på skolan. Vi ser detta både som ett problem och som en styrka. Vårt val av perspektiv innebär med nödvändighet att de vuxnas erfarenheter kommer i skymundan, eller blir tolkade endast genom de ungas förståelsehorisont. Undersökningen brister härigenom i symmetri, då vuxenperspektivet och de parallella processer som utspelar sig i skolans lektionssalar, korridorer och lärarrum faller bort ur analysen.

Samtidigt ser vi en styrka i att vi så konsekvent hållit fast vid idén att det är elevernas röster och tankar som skall få komma fram med egen integritet, utan inblandning från vare sig skola, lärare eller föräldrar. Detta ställer emellertid extra höga krav på forskningens etik och forskarens agerande. Vid

den här typen av undersökningar, där forskaren som person är själva instrumentet i forskningsprocessen, behöver forskarens antaganden och utgångspunkter granskas ingående.

Vi har under fem terminer, genom breven, levt med och identifierat oss med brevskrivarna och därmed starkt påverkats av vad de berättat. Samtidigt ligger det i forskarens uppgift att kunna ta ett steg tillbaka, reflektera över materialet och inta ett mer ”kyligt”, intellektuellt förhållningssätt till sina data. Förståelseprocessen har i vårt fall både handlat om centrering, att dela elevens perspektiv och decentrering, att kunna kliva ur denna ”elevcentrerade” position och teoretisera kring det vi ser. Som vi påpekade tidigare är eleverna både individer med högst personliga drag och livsberättelser, men också samtidigt var och en ”alla elever”; de är alla mottagare av mediapåverkan och ungdomskulturella fenomen och de är alla skolbarn som under sin skolgång delar vissa existentiella villkor. Detta gör våra brevskrivares berättelser intressanta, helt oavsett den individuella berättelsen.

Rent metodiskt har vi förhållit oss eklektiskt till gängse förfaringssätt vid kvalitativa analyser. Från att inledningsvis ha hållit oss strikt till den fenomenografiska tolkningsansatsen vid textanalysen, har vi i takt med att textmaterialet vuxit närmast oss en mer teoretisk ansats och börjat se eleverna och skolan som kulturella, transcendentala fenomen. Samtidigt har intresset att jämföra enskilda skolor eller specifika kategorier utifrån etiologiska grunder skjutits i bakgrunden. Att vi avhållit oss från sådana jämförelser har också att göra med det begränsade antalet skolor och individer i vårt material. Det har heller inte av praktiska skäl varit möjligt att genomföra några mer utförliga beskrivningar av skolornas speciella historia, pedagogiska arbetsmönster eller sociala liv. Vi har heller inte, mycket av integritetsskäl, närmare studerat de enskilda elevernas personliga biografier (i andra avseenden än vad som spontant framkommit i breven). Sett så här i efterhand förefaller detta inte heller ha varit nödvändigt med de syften vi haft att få en djupare förståelse för livet i skolan och skolan i livet. Våra brevskrivares sätt att tänka om skolan och berättelserna om hur deras vardag i skolan gestaltar sig visar en påfallande ”mönsterlikhet”, oberoende av den specifika skola de går i. Ändå omfattar vårt material skolor som sinsemellan är mycket olika, när det gäller storlek, regional belägenhet och sociokulturell och etnisk sammansättning. Även om skolornas särart kan sägas slå igenom på ett plan i breven dunstar denna variation bort på en djupare analysnivå, där de ”arketypiska” dragen framträder desto tydligare.

En annan analys som vi avstått ifrån, trots att materialet erbjuder sådana möjligheter, gäller utvecklingen av elevernas texter både vad avser form och innehåll. Här kan vi endast åberopa tidsskäl med tillägget att materialet finns kvar och bör kunna utgöra en rik källa för studier av skrivutvecklingen under några viktiga år av skolgången. På en grov statistisk nivå har vi ändå tittat på några sådana aspekter till exempel brevens längd från första skrivtillfället till det sista och skillnader mellan könen när det gäller brevens längd och

innehåll (se basrapporten). En erfarenhet vi har kunnat dra är att år 5 i grundskolan är i tidigaste laget för en skrivuppgift av detta slag. Femmornas brev är genomgående kortare och kan i vissa fall tolkas som att eleverna inte riktigt förstått uppgiften. Dock skedde en tydlig utveckling mot ett rikare skrivande från år 6 och uppåt.

Detta resultat pekar på den explorativa och öppna ansats vi haft genom hela projektet. Då undersökningen saknat föregångare har vi ständigt fått pröva oss fram. Detta har gällt hela processen från urval, instruktioner och temabrev fram till analysmetoder. En del av dessa ”försök” visade sig mindre lyckade, och vi har fått tänka om och revidera våra planer. Under arbetet har de samtal vi fört med forskare och andra sakkunniga fungerat som viktiga korrektiv och varit av stort värde för att föra forskningsprocessen framåt.

Även om undersökningen i flera avseenden haft en utforskande och prövande karaktär känner vi oss relativt säkra på några punkter. Dels är vi övertygade om att brevväxling med elever över tid i den form vi prövat är en fullt möjlig och fruktbar metod att få kunskap om skolan bakom de grindar som stängs av traditionella undersökningsmetoder. Ett framgångsrikt resultat bygger dock på förutsättningen att det går att etablera en förtroendefull och naturlig relation mellan forskaren och brevskrivaren. Vi är också övertygade om att elever, åtminstone från år 5 och uppåt, genom skrivandet kan nå en ”reflektiv distans” till sin egen praktik och alltså i genuin mening fungera i rollen som ”medforskare”. Under loppet av de 2,5 år som studien pågick kunde vi hos flera brevskrivare tydligt se hur den reflekterande förmågan successivt ökade.

En kommande studie i denna genre skulle emellertid behöva kompletteras med ett vuxenperspektiv på skolan. Vi har hela tiden känt att lärarnas egna röster saknats i materialet. En möjlig uppläggning skulle vara att parallellt, på samma skolor, låta elever och lärare berätta. Frågan om brevformen är det lämpligaste sättet att få lärare att berätta om sin vardag vill vi hålla öppen. Möjligen skulle en kombination av återkommande djupintervjuer med lärarna och brevväxling med eleverna vara en framkomlig väg.

*Christian Lundahl och Oscar Öquist*

## Referenser

- Alexandersson, M. (1994), *Metod och medvetande*. Göteborg studies in educational sciences 96, Göteborgs universitet.
- Andersson, B-E. m.fl. (1994), *Ungdomars livsprojekt och skolan som arena*. Centrum för barn- och ungdomsvetenskap, Skriftserien nr 4/94.
- Andersson, L. G., Persson, M. & Thavenius, J. (1998), *Skolan och de kulturella förändringarna*. Lund: Studentlitteratur.
- Ashby, W. R. (1969): *Design for a brain*. London: Chapman & Hall.
- Ball, S. (1987), *The micropolitics of the school*. London: Methuen.
- Ball, S. (1993), "Education markets, choice and social class - the market as a class strategy in the UK and the USA" i *British journal of sociology of education*, Vol 14, No 1, p 3-19.
- Bateson, G. (1971), *Steps to an Ecology of mind*. New York: Ballentine books.
- Berg, G., Englund, T. & Lindblad, S. (red.) (1995), *Kunskap Organisation Demokrati*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjurström, E. (1993), *Spelar rocken någon roll?* Stockholm: Statens ungdomsråd.
- Blase, J. ed. (1991), *The politics of life in schools. Power, conflict, and cooperation*. London: Sage.
- Ceppi, G. & Zini, M. eds. (1998), *Children, spaces, relations - metaproject for an environment for young children*. Domus Academy Research Center. Milano: Modena.
- Downtree, D. (1977), *Att bedöma elever - Hur lär vi känna dem?* Lund: Studentlitteratur.
- Doyle, R. (1993), *Paddy Clarke Ha Ha Ha*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Ehn, B. & Löfgren, O. (1982), *Kulturanalys*. Malmö: Gleerups.
- Everdahl, G. (1998), *Tvål! Kärlek, svek och härligt hat på teve*. Stockholm: Bokförlaget DN.
- Fornäs, J. m.fl. (1988), *Under rocken. Musikens roll i tre unga band*. Stockholm: Symposion förlag.
- Forsberg, E. (1992), *Elevinflytande eller vanmakt?* En rapport från SLAV-projektet. Arbetsrapporter från pedagogiska institutionen nr. 170. Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.
- Garme, B. (1993), *I tal och skrift*. Malmö: Gleerups.
- Graffman, E. (red.) (1998), *Gregory Bateson. Mönstret som förbinder*. Stockholm: Bokförlaget Mareld.
- Gustafson, K. (1998), *Bilder av vänskap bland barn. En rapport från projektet "Från barn till ungdom i ett senmodernt samhälle: aktörsperspektiv på barn, uppväxtvillkor och samhällets tjänster"*. Arbetsrapporter från pedagogiska institutionen nr. 212. Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.
- Habermas, J. (1987), *The theory of communicative action, Vol. 2, Lifeworld and system: A critique of functionalist reason*. Boston: Beacon Press.
- Hannerz, U. (1983), *Över gränser*. Lund: Liber.
- Hellsten, J-O. (1997), *Kampen mot kaos. Studie av hur en grundskola utformar elevernas arbetsmiljö*. Licentiatuppsats Pedagogiska institutionen Uppsala universitet. Rapport nr 127.
- Hirschman, A. O. (1970), *Exit, Voice, and Loyalty. Responses to decline in firms, organisations and states*. Cambridge, Massachusetts: Harvard university press.
- Hoeg, P. (1995), *De kanske lämpade*. Stockholm: Nordstedts förlag AB.
- Hornby, N. (1998), *Om en pojke*. Stockholm: Forum.
- Hoyle, E. (1986), *The politics of school management*. London: Hodder&Stoughton.
- Hultman, T. & Westman, M. (1977), *Gymnasistsvenska*. Lund: Liber Läromedel.

- Häckner, E. m.fl. (1996), *Bilder och motbilder*. Högskolan i Luleå.
- Janov, A. (1970), *The primal scream: primal therapy: the cure for neurosis*. New York.
- Johansson, K. (1989), *Gogols ansikte*. Stockholm: Norstedts.
- Jonsson, B. ed. (1995), *Studies on youth and schooling in Sweden*. Lärarhögskolan, Stockholm.
- Josephson, m.fl. (1990), *Elextext. Analyser av skoluppsatser åk 1 till åk 9*. Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson, A-M. (1997), "Textnormer i och utanför skolan - att skriva insändare på riktigt och på låtsas" i Håkansson, G. m. fl. (red.): *Svenskans beskrivning 22*, s. 172-186. Lund: Lund University Press.
- Kelly, G. (1955), *The psychology of Personal Constructs: A Theory of Personality*. Volume I & II. New York: Norton.
- Korpi, W. (1985), *Handling, resurser och makt - om kausala och finala förklaringsmodeller i maktanalys*. Särtrycksserie nr. 134, särtryck ur "Sociologisk Forskning" nr. 1 1985. Institutet för social forskning, Stockholms universitet.
- Kotsinas, U-B. (1994), *Ungdomsspråk*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Kvale, S. (1984), "The qualitative research interview: A phenomenological and hermeneutical mode of understanding". *Journal of phenomenological psychology* 14(2), s. 171-198.
- Lambert, R. (1968), *The hothouse society*. London: Weidenfeld & Nicolson.
- Lambert, R. et al (1970), *Manual to the sociology of the school*. London: Weidenfeld & Nicolson.
- Larsson, S. (1986), *Kvalitativ analys - exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindblad, S. (1992), *Longitudinella studier av mikro-politiska strategier och ungdomars skolkarriärer*. Ansökan till HFSR. Projektbeskrivning. Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.
- Lindblad, S. & Perés Prieto, H. red. (1997), *Utbildning: Kultur-interaktion-karriär*. Arbetsrapporter från pedagogiska institutionen Nr. 128. Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.
- Lindblad, S. & Pérez Prieto, H. (1995), "Bilder av eleverna i den nationella utvärderingen av skolan" i *Praxis* nr. 1 1995.
- Lindell, E. (1978), *Om fri skrivning i skolan*. Stockholm: Liber Förlag.
- Lundahl, C. & Öquist, O. (1996a), *Elevers vanmakt inför skolans tid*. Delrapport från studien Elever som medforskare. Skolverket.
- Lundahl, C. & Öquist, O. (1996b), *Sällsamheter*. Delrapport från studien Elever som medforskare. Skolverket.
- Lundahl, C. & Öquist, O. (1997), *En kram från mamma - om hjälp och stjälp i skolbarns liv*. Delrapport från studien Elever som medforskare. Skolverket.
- Lundahl, C. (1998), "Elevers maktresurser och mikropolitiska strategier" i *Analyser och utvärderingar 1996/97*, Skolverket.
- Melin, L. (1995), *Att analysera text: stilanalys med exempel*. Lund: Studentlitteratur.
- Merton, R. K. (1949), *Social theory and social structure: toward the codification of theory and research*. Glencoe.
- Molloy, G. (1996), *Reflekterande läsning och skrivning: årskurs 7-9*. Lund: Studentlitteratur.
- Månsson, U. & Hamerin, B. (1976), *Det lönsamma läsandet*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Peoples, J. & Baily, G. (1994 third ed), *Humanity. An introduction to Cultural Anthropology*. West Publishing company, Minnesota.
- Perby, M-L. (1995), *Konsten att bemästra en process. Om att förvalta yrkeskunnande*. Smedjebacken: Gidlunds Förlag.
- Perry, W. G. (1970), *Forms of intellectual and ethical development in college years: a scheme*. New York: Holt, Reinhart and Winston.

- Persson, A. (1991), *Maktutövningens interna dynamik - Samspel och motsättningar i skola och lönearbete*. Doktorsavhandling, Sociologiska institutionen, Lunds universitet.
- Persson, A. (1994), *Skola och makt. Om viljan till kunskap, beroendet av utbildning och tvånget att gå i skola*. Stockholm: Carlssons bokförlag.
- Roth, H. I. (1998), *Den mångkulturella parken - om värdegemenskap i skola och samhälle*. Skolverket.
- Sahlström, F. & Lindblad, S. (1998), *Subtexts in the science classroom - an exploration of the social construction of science lessons and school careers*. Institutionen för pedagogik, Uppsala universitet.
- Sahlström, F. (1998a), "Vems är skogen som växer i skolan?" Text presenterad som poster vid NFPF:s årliga kongress, Lahtis, 12-15. 3. Institutionen för pedagogik, Uppsala universitet.
- Sahlström, F. (1998b), "Text, talk and videotapes - on the social construction(s) of reading in an eight-grade class". Manuscript submitted for review to Linguistics and Education. Institutionen för pedagogik, Uppsala universitet.
- Sandquist, K. & Teleman, U. (1989), *Språkutveckling under skoltiden*. Lund: Studentlitteratur.
- Sernhede, O. (1996), *Ungdomskulturen och de Andra*. Göteborg: Daidalos.
- Skolverket "Utvärdering av skolan 1998 avseende de nya läroplanerna", Konturgruppen, delstudie [utkast 1998-12-21].
- Skolverkets rapport nr 17: "Samhällsorienterande ämnen - huvudrapport"
- Smith, F. (1982), *Writing and the writer*. London: Heinemann Educational.
- Stubbs, M. (1996), *Text and corpus analysis: computer-assisted studies of language and culture*. Cambridge, Massachusetts: Blackwell.
- Sylvander, I. & Ödman, M. (1985), *Jag är rädd för att bli bortglömd och ensam - En bok om barn och rädsla*. Stockholm: Brombergs.
- Thavenius, J. (1995), *Den motsägelsefulla bildningen*. Stockholm & Stehag: Symposion.
- Thuen, H. & Sveinung, V. red (1989), *Oppdragelse til det moderne: Emile Durkheim, George Herbert Mead, John Dewey, Pierre Bourdieu*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Trondman, M. (1989), *Rocksmaken. Om rock som symboliskt kapital. En studie av ungdomars musiksmak och musikutövande*. Högskolan Växjö. Ser 2 Beteendevetenskap 10.
- Truedsson, L. (1993), *Vad händer i skolan. Resultat från den Nationella utvärderingen av grundskolan våren 1993*. Skolverket.
- Uljens, M. (1989), *Fenomenografi - forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Waara, P. (1996), *Ungdom i gränsland*. Umeå: Boréa Bokförlag.
- van Manen, M. (1990), *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. London: Althouse.
- Watzlawick, P. et al (1967), *Pragmatics of human communication: a study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes*. New York: Norton.
- Watzlawick, P. et al (1974), *Förändring - att ställa och lösa problem*. Stockholm: Natur och kultur.
- Westin, C. (1979): *De besvikna*. Göteborg: Bokförlaget Korpen.
- Westlund, I. (1996), *Skolbarn av sin tid - en studie av skolbarns upplevelse av tid*. Institutionen för pedagogik och psykologi, Linköpings universitet.
- Westman, M. (1995), *Språkets lustgård och djungel*. Stockholm: Norstedts förlag AB.
- Woods, P. (1990), *The happiest days? - How pupils cope with school*. London: The Falmer Press.
- Ziche, T. (1984), "Kulturell friställning och narcissistisk sårbarhet", i Fornäs, J., Lindberg, U. och Sernhede, O. (red.) *Ungdomskultur: Identitet och motstånd*. Stockholm: Akademitratur.
- Ziche, T. (1995), "Good enough strangeness in education" i Aittola, T., Koikkalainen, R., Sironen, E. (eds) *"Comfronting strangeness" Towards a reflexive modernization of the school*. Department

of education, University of Jyväskylä.

Ziehe, T. (1998), "Farväl 70-tal - Ungdom och skola under den andra moderniseringen" i Krut nr 90 (2/98) Stockholm.