



LUNDS
UNIVERSITET

Pedagogiska institutionen
Box 199, 221 99 Lund

Ped 442
Kandidatuppsats 10 poäng
41-60 p
2005-05-20

De som stör skall bort

Gymnasieelever och gymnasielärare vid ett
omvårdnadsprogram skildrar sin skolvardag

Sarah Hellström
Åsa Thyberg Boman

Handledare:
Piotr Szybek

ABSTRACT

Arbetets art:	Kandidatuppsats
Sidantal:	36
Titel:	De som stör skall bort. Gymnasieelever och gymnasielärare vid ett omvårdnadsprogram skildrar sin skolvardag.
Författare:	Sarah Hellström och Åsa Thyberg Boman
Handledare:	Piotr Szybek
Datum:	2005-05-20
Sammanfattning:	I uppsatsen skildrar gymnasieelever och gymnasielärare vid ett omvårdnadsprogram sin skolvardag. Uppsatsens fundament utgörs av en omfattande empirisk undersökning främst baserad på ostrukturerade intervjuer. Intervjuerna kompletteras med observationer vilka ligger till grund för en miljöbeskrivning som visualiserar kontexten. En av slutsatserna är att varken elever eller lärare är tillfreds med rådande situation vilket innebär att samtliga efterfrågar förändring. Undersökningen visar också att elever och lärare inte litar sig med varandra i sin strävan efter en meningsfull skolvardag utan är benägna att skylla problemen på varandra.
Nyckelord:	Skolvardag, elever, lärare, omvårdnadsprogrammet, lektioner, gymnasieskola, Lpf 94, samtal, mening, anpassning, styrdokument.

Innehållsförteckning

Förord.....	6
1 Inledning.....	7
1.1 Syfte och frågeställning	8
2 Teori.....	8
2.1 Demokratiskt fundament.....	10
2.2 Meningsskapande insatser.....	10
3 Metod.....	12
3.1 Perspektiv/utgångspunkt.....	12
3.1.1 Tänkt insamling av empiriskt material	13
3.2 Urval	13
3.3 Validitet	13
3.4 Detektivarbete.....	14
3.5 Om kategoriserandet.....	14
3.6 Planering av intervjuer.....	14
3.7 Genomförande.....	15
3.7.1 Dokumentation.....	16
3.8 Tankar kring analysprocessen.....	17
3.9 Pendelrörelse mellan helhet och del.....	17
4 Resultat	18
4.1 Observationer.....	19
4.1.1 Miljöbeskrivning.....	19
4.2 Länken om Erbjudandet.....	21
4.2.1 Kritik	21
4.2.2 Förkunskaper.....	21
4.3 Länken om Användaren.....	22
4.3.1 Lust att lära.....	22
4.3.2 Åtgärder.....	22
4.4 Användaren om Länken.....	23
4.4.1 Anpassning.....	23
4.4.2 Respekt.....	23
4.4.3 Orättvisor.....	23

4.4.4 En bra lärare	24
4.5 Användaren om Erbjudandet	24
4.5.1 Från grundskola till gymnasium	24
4.5.2 Behov och önskemål	24
4.5.3 Inflytande	25
4.5.4 Visioner	25
4.5.5 Miljö	25
4.6 Anda	26
4.6.1 Lust att lära	26
5 Analys	26
6 Diskussion	29
7 Referenser	34
8 Bilaga	36

Förord

Denna uppsats är resultatet av att hjälpsamma personer har velat ge oss av sin tid och sina tankar. Vi vill rikta ett tack till dessa personer. Avsnittet om demokrati tillägnas Elev F. Mötena med respondenterna har för oss varit givande eftersom vi fått förtroenden som givit oss kunskaper och insikter om vårt forskningsområde. Dessa insikter har givit oss tydliga indikationer på att det är angeläget att utforska området vidare. Vi har vistats i den undersökta miljön under cirka två veckor och respondenterna vistas i den dagligen. Således kan vi endast ses som besökare och de som verkligen besitter kunskaper om betingelserna i den undersökta miljön är respondenterna. Det framgår av vårt arbete att vi vill beskriva och belysa hur elever och lärare skildrar sin skolvardag. För att vara särskilt tydliga vill vi betona att avsikten med uppsatsen inte är att ta ställning för någon eller några. Genom vårt arbete vill vi medvetandegöra andra om vad vi erfarit och genom detta mana till debatt vilket i förlängningen kan betyda förändring.

1 Inledning

Vårt intresse för skolan som samhällsinstitution har byggts upp och utvecklats i relation till livserfarenhet, arbetslivserfarenhet, studier i pedagogik och ett stort intresse för människans skiftande behov i lärandesituationer. Under tiden som dessa processer ägt rum, och äger rum, har vi många gånger erinrats och övertygats om hur angeläget och relevant det vi intresserar oss för -gymnasieskolan- är att undersöka och presentera.

Undersökningen bygger i huvudsak på intervjuer med elever och lärare. Empirin kompletteras med intervjuer med andra personer verksamma på skolan, till exempel rektor. Vår avsikt är att föra fram deras skildringar av sin skolvardag i en gymnasieskola och vi har valt ett omvårdnadsprogram i en större stad som arena för empirin. Vi avser att låta elever och lärare få komma till tals och på så vis kasta ljus över deras belägenhet och betraktelsesätt. De elever vi samtalat med går i årskurs ett på omvårdnadsprogrammet. Lärarna vi talat med är knutna till klassen genom att de undervisar i den.

För oss handlar pedagogik till stor del om mötet mellan människor och pedagogiska processer äger rum i alla mänskliga möten. För oss är viljan att se den andre i mötet och respektera den andre där den befinner sig en av de viktigaste beståndsdelarna i god pedagogik. I viljan att möta en människa så som hon verkligen är och därefter våga stå kvar kan ett fruktbart samtal äga rum och ur detta samtal kan genuin förståelse födas. *”Att se en annan människa innebär att se hela människan, där den mörka sidan också har sin plats”* (Dahlin et. al 2002, s. 81).

Vi är jourmedarbetare i Bris (Barnens Rätt I Samhället). I arbetet ingår att besvara telefonsamtal och mejl. De som mest frekvent vänder sig till Bris är tonåringar (Brisrapporten 2003). Vid varje jourpass möter vi ungdomar som skildrar sin skolvardag. Skildringarna är av liknande karaktär som de skildringar vi tagit del av under insamlandet av det empiriska materialet. De vuxna i skolan finns enligt eleverna alltför ofta inte tillhands för att lyssna och stödja. Brist på tilltro till vuxna är vanligt och dåliga erfarenheter från kontakter med myndigheter och andra som står för hjälpinsatser förekommer. *”Barnet upplever att det inte blir lyssnat till eller trott”* (a.a. s. 20).

Gymnasieskolan är en av flera omtvistade delar av det svenska skolväsendet. Signaler på detta är till exempel att gymnasieskolan i likhet med andra delar av skolväsendet varit, och är, föremål för utredningar med omorganisationer som följd.

Media, såsom tv och press, låter ofta politiker och utredare få komma till tals i frågor som rör gymnasieskolan. Emellanåt hörs även röster från elever och lärare, men dessas röster förtjänar att få höras i betydligt högre grad. Vi har hört tillräckligt av vad de som inte befinner sig i skolans vardag säger. Vi har hört de privilegierades, politikernas och utredares, röster men frågan är vad de ickeprivilegierade, elever och lärare, säger om de får komma till tals? Att låta just de ickeprivilegierades röster få komma till tals skulle kunna vara en angelägenhet för forskningen. Genom detta kan vi bidra till att nya frågor ställs vilket är en av forskningens viktigaste uppgifter.

Nilsson (2000, s. 69) beskriver, med intentionen att väcka debatt, stämningen i den svenska skolan av idag genom att peka på att var fjärde pojke och var tredje flicka i skolan inte tycker att det är lugnt på raster och håltimmar och att var femte elev inte tycker att andan i skolan är positiv. Nilsson skildrar hur barnen med lysande ögon kommer till skolan när de skall börja i årskurs ett och hur de lysande ögonen sedan successivt slocknar under den fortsatta skolgången.

På högstadiet och i gymnasieskolan drar många ungdomar benen efter sig. De släpar med fötterna, nästan hasar sig fram. Glada, nöjda människor har en spänstig gång. Det har all för få av våra tonårselever när de rör sig inom skolan. Inte heller har de en glad och livlig blick. Blicken förfaller tvärtom alltför ofta uttrycka likgiltighet eller leda. Kanske är skolan inte den enda orsaken. Men skolan skall väl ta hand om och utveckla eleverna sådana de är? (a.a., s. 70).

Nilsson skriver också att elever i allmänhet är klokare än man från skolans håll tror och att eleverna av systemet hålls kvar i ett i barnsligare tillstånd än vad som är nödvändigt. Hon frågar sig om det inte är sundare att eleverna ställer frågor till lärarna och inte tvärtom. Hon för också fram synpunkten att systemets attityd till elever behöver förändras i så motto att skolan tar hänsyn till vad som är bäst för eleverna och inte bara agerar med avsikt att eleverna skall uppfylla skolans krav (a.a., s. 68). Enligt Währborg et al. (i Enkvist, 2003, s. 37) påverkar orolig miljö både lärande, fysisk och psykisk hälsa och författarna skriver: *"Ingen pedagogik kan lyckas om den försöker gå emot elevernas behov som biologiska varelser."* Det som avses som disharmoniserande med elevens (och alla människors, vår anmärkning) grundläggande behov är skrikig och fientlig stämning och för höga, för låga eller för oklara krav. Detta kan enligt författarna på sikt få allvarliga följder för både individ och samhälle i till exempel form av individer som drabbats av stressreaktioner av olika slag. Enkvist (2003, s. 49) skriver om hur problemen i skolan ofta skylls på för små ekonomiska anslag och menar att det i mångt och mycket är en fråga om svagt ledarskap. Författaren för också in resonemanget på att läraren kan vara rädd att tydligt deklarerar sin mening och ställer sig frågan hur svagare aktörer skall våga uttrycka sin mening, om inte ens läraren vågar göra det" (Enkvist, 2001, s. 72-75). Denna företeelse belyses också i en proposition från utbildningsdepartementet i vilken man pekar på att läraren idag inte får en självklar auktoritet utan måste förtjäna denna i en demokratisk process" (Prop. 1999/2000:143. 4.3).

1.1 Syfte och frågeställning

Syftet är att låta de närmast berörda komma till tals. Syftet uppnås genom att gymnasieelever och gymnasielärare vid ett omvårdnadsprogram skildrar sin skolvardag. Vår frågeställning är således: Hur kan gymnasieelever och gymnasielärare vid ett omvårdnadsprogram skildra sin skolvardag?

2 Teori

Ödman gör en historisk tillbakablick på skolväsendet och konstaterar att det uppstod ur samhällets önskan att kontrollera mindre bemedlade medborgare (Ödman, 1995, s. 473).

Skolväsendets traditioner har således förts vidare från generation till generation. Enligt Berger och Luckman (1979, s. 71) är institutionerna en produkt av sin historia och det är inte möjligt att förstå en institution om man inte vet hur den uppstod. Vi gör därför en kort historisk tillbakablick för att se vilka traditioner som var med och formade den svenska skolans ursprung. Ödman (1995, s. 473) skriver att skolväsendets utveckling formats av att det var önskvärt att förvara fattiga barn i avsikt att hålla dem borta från att tugga och stjäla på gatorna, att borgarna ville hålla de fattiga barnen åtskilda från sina egna barn och att det fanns en misstro till de fattigas förmåga att fostra sina barn. Troligen kan vi ”tacka” nämnda förvaringstanke för att skolväsendet växte fram (a.a.).

Bergers och Luckmans (1979, s. 111) kunskaps sociologiska teori inrymmer begreppet legitimering. Kortfattat innebär legitimering att en institution måste motivera sitt existensberättigande genom att förklara och försvara den på olika sätt för att den skall kunna leva vidare. Legitimeringen rättfärdigar den institutionella ordningen. När det gäller skolan blir innebörden att dess socialiseringsprocess medger att vissa elever kan betraktas som ”andra klassens elever”. *”Legitimeringsproblemet uppstår oundvikligen då den (nu historiska) institutionella ordningens objektiveringar skall överföras till en ny generation”* (Berger och Luckman, 1979, s. 112). Samma författare (s. 93) sträcker sig också till att påstå att rollerna representerar den institutionella ordningen. Av Beach (1999) ges ett exempel på hur detta kan manifesteras. Författaren undersökt hur den nya gymnasieskolan sorterar elever genom att visa på skillnader mellan en Nv-klass (Naturvetenskapliga programmet) och en Hp-klass (Handelsprogrammet). Han visar att den undersökta gymnasieskolan kan ses som en arena för social reproduktion på vilken gamla mönster lever kvar och förs vidare. Det gamla mönstret innebär bland annat att lärarna har olika synsätt på eleverna beroende på vilket program eleverna går. Till exempel beskrivs Nv-eleverna som mer intresserade och motiverade till skolarbetet än Hp-eleverna. Beach (a.a) visar att detta synsätt för Hp-eleverna i förlängningen innebär en självuppfyllande profetia- en Hp-elev ifrågasätter till exempel varför denne överhuvudtaget skall komma till skolan eftersom denne då får ta emot gnäll och förolämpningar från lärarna. Denna typ av exempel visar enligt Beach (1999, s. 359) att skolans vardag *”betingas av en förfluten tids organisation”* vilket får till följd att olika grupper av elever behandlas olika utifrån vad läraren tycker att de förtjänar, inte utifrån vilka behov de har.

Gymnasieskolan tillåter att vissa elever betraktas och behandlas som andra klassens elever. Beach (1999) visar också i nämnda undersökning på fenomenet att samhällets sociala klassindelning inte bara består utan dessutom cementeras inom gymnasieskolans väggar, det vill säga gymnasieskolan är en arena för social reproduktion. Beach menar dock att detta inte nödvändigtvis sker på ett medvetet plan, utan att det bland annat sker på grund av att skolans organisation är föråldrad. Även Wunsche (1981) ger exempel på hur det av Berger och Luckman (1981) generellt beskrivna kan te sig i praktiken. Han skriver om erfarenheter han gjort som lärare och inriktar sig på att skildra situationer på klassrumsnivå. Wunsche ger röst åt de barn han kallar den tysta majoriteten, vilka är de barn som går i skolan. Wunsches teori inrymmer påståendet att skolan inte företräder elevernas intressen och språk utan den officiella maktens (Wunsche, 1981, s. 11). Budskapet författaren förmedlar är att skolan utbildar framtidens tysta publik. Wunsche har för att skapa motpositioner till de befintliga positionerna i skolan använt sig av rollspel i vilket eleverna agerat lärare och han själv agerat elev. Av detta lärde han sig att det är först när läraren tvingas agera elev som

denne märker hur onaturligt det är att vara tyst, lydig och uppmärksam. Vidare lärde han sig hur normerat lärarspråket och lärarrollen är och att lärare anpassat sig till schabloner samt att detta leder till förlamning av både lärares och elevers språk (Wünsche, 1981, s. 161-162). Frykman (1998, s. 18) skriver att det främst är faktorer inom skolan, till exempel relationer, som påverkar skolans anda och menar att till exempel ökade ekonomiska anslag inte är enda lösningen på problemen. Han ställer sig frågan varför skolan inte blivit bättre och bättre då de ekonomiska anslagen har ökat.

”Det är uppenbart att det är i skolans sätt att organisera relationerna mellan lärare och elever, och elever sinsemellan, som problemen står att finna. Det är det som ger upphov till vantrivsel, förstörelse och mobbning. Det är alltså inte i första hand faktorer utanför skolan som skall hängas ut” (a.a., s. 19).

Som exempel på företeelser som vållar svårigheter inom skolan nämner författaren problem med ordning, uppförande och psykosociala faktorer. Elever och lärare uppges kränka varandras integritet och [...] ”*elevernas beteende är ständigt i fokus för lärarnas klander och missnöje* (a.a., s 57).”

2.1 Demokratiskt fundament

Varför är det relevant att synliggöra hur det demokratiska fundamentet kan se ut i skolan och vad händer om vi inte talar om demokrati? Vi förespråkar bland annat att allas röster skall få höras, för jämbördig kommunikation och för vikten av god anda i skolan. Varför är dessa element så betydelsefulla? Varför skall alla få komma till tals, bli lyssnade på och bli behandlade med respekt i skolans vardag? Jo, för att demokrati i vårt samhälle är grundläggande och något som i princip alla ser som eftersträvansvärt och essentiellt. Demokrati är en grundläggande rättighet för alla och därför måste företeelser i skolan, som strider mot demokratiska värderingar, synliggöras och debatteras. Detta för att förändring skall kunna ske. Skolan skall ha ett demokratiskt fundament. Englund (1995, s. 68) rekommenderar att inslaget av den demokratiska utbildningskonceptionen, grundad på kommunikativ rationalitet, bör öka och att han inte tror att detta undervisningssätt har varit eller är dominerande. Vidare skriver Englund att det lämpligaste sättet att bedriva undervisning på är att organisera den som ett ordnat samtal. Då kan vi skapa en allmänhet som är intresserad och beredd att ta ställning. Beach (1999, s. 361) skriver om demokrati i en annan bemärkelse och menar att pedagogisk förnyelse är en form av demokrati. Sett så kan överförandet av gamla mönster, med förmedlingspedagogiska inslag, betraktas som ickedemokratiskt. Här träffar vi alltså återigen på en beskrivning av att problem uppstår när pedagogiska metoder inte anpassas till kontexten.

2.2 Meningsskapande insatser

Säljö (2000, s.130) argumenterar för att lärande bör förstås ur ett sociokulturellt perspektiv. Detta betyder i korthet att kommunikationen mellan människor och en människas kulturella och sociala bakgrund är tungt vägande beträffande hur hennes lärande gestaltas. Att beakta den betydelse kontexten har och försöka förstå kopplingen mellan sammanhang och individuella handlingar är kärnan i ett sociokulturellt perspektiv. I praktiken innebär det att människan är i behov av olika mycket stöd för att

klara av samma uppgifter och leva upp till samma krav. De elever som när de kommer till skolan har vissa kunskaper och färdigheter har lättare att leva upp till de krav som ställs. Frykman (i Enkvist, 2003, s. 13) resonerar kring en sådan faktor, nämligen föräldrarnas förmåga att stödja sina barn i studierna. Har föräldrarna denna förmåga, kommer barnen att fortsätta till högre studier. Om så inte är fallet har skolan små medel att kompensera bristerna i elevernas sociala och kulturella kapital.

Skolan kan betraktas som en kultur och kulturer är meningsbärande. Medlemmarna av samma kultur delar många värderingar och tar till stor del liknande och samma saker för givna (Carlgren, 1998). Detta gör att en kultur fungerar. Författaren problematiserar och diskuterar de svårigheter som uppstår när medlemmarna inte klarar av att tolka och internalisera de outtalade koder som finns i den kultur de befinner sig i. När vi betänker vad som betecknar en kultur, och betraktar skolan som en sådan, ser vi att det förutsätts att eleverna ser ungefär samma saker som viktiga och för givet tagna. Carlgren (1998) skriver även om klassrummet som en social praktik och meningskonstituerande kultur. I detta ligger bland annat att läraren idag måste kunna mycket mer än att förmedla kunskap. Enligt författaren är de sociala dimensionerna i skolan högst närvarande. Hon ställer frågan vad det skulle innebära om det didaktiska perspektivet också innehöll klassrummets sociala dimensioner.

Skolans verksamhet baseras på att lärare undervisar elever. Mellan elever och lärare finns relationer som inverkar på skolvardagen. I det följande visas några exempel på hur dessa relationer skulle kunna organiseras för att göra skolvardagen mer meningsfull. I folkhälsoinstitutets rapport (1998:41, s. 53) skrivs det om vikten av ett gott känslomässigt klimat i skolan. För att uppnå ett sådant måste det råda goda relationer mellan lärare och elever, relationer som bygger på respekt, engagemang, nyfikenhet och intresse för den gemensamma uppgift som skall lösas. Rapporten pekar även på den forskning som finns om andan i skolan vilken till exempel visar att goda relationer kan utvecklas i en struktur som präglas av en formulerad vision för verksamheten, med vuxna som förebilder och elevers och föräldrars delaktighet.

Ett exempel på sådan forskning är Kindeberg (1997, s. 149) som tar upp kommunikationen mellan lärare och elev. Budskapet är att det är gynnsamt för relationerna, och därmed andan i skolan, att elever och lärare använder sig av varandras tankar och språk. Jämbördig kommunikation är centralt och i sådan tillskrivs alla likvärdig betydelse. Kindeberg skriver vidare att verksamheten i skolan i större utsträckning borde använda sig av människans behov av gemenskap. ”Att bli sedd är grunden i en gemenskap och vi möts som bäst när vi tar del av varandras tankar (a.a., s. 150). Nisser (1999, s. 84) konstaterar att förutsättningarna för att bygga upp en relation är att det finns tid för samtal och reflektion på skolschemat. Vidare konstaterar författaren att lärares arbetssituation gör att det inte går att schemalägga tid för samtal och reflektion. Författaren framhåller vikten av en jämbördig relation mellan elev och lärare och menar att just detta kan hjälpa elever att övervinna svårigheter (a.a., s. 82). Nisser skriver att i hennes arbete som specialpedagog har det varit viktigt att värna om sina specifika arbetsuppgifter och överlåta till andra, för ändamålet utbildade personer, att ta sig an elevers andra eventuella frågor eller svårigheter.

Dahlin et al. (2002, s. 95) skriver om relationer i perspektivet att alla människor längtar efter de mänskliga möten som berör hennes inre, och ställer sig frågan om ”inte det som djupast griper tag i en människas själ lever i relationerna”. Författarna för en

diskussion om hur ett självfullt lärande kan se ut och argumenterar för en fördjupad pedagogik som innehåller lika delar meningsfull kunskap och personlighetsutveckling. De menar att en pedagog har stora möjligheter att arbeta med relationer (a.a., s. 95). Detta kan till exempel göras genom att "[...] inkludera livet självt, i skolan istället för att bara vara pedagogiserande institutioner" (a.a., s. 104). Englund menar att det är i samspelet läsare-text-kontext och lärare-studerande som meningsskapandet tar form (Englund, 1997, s. 128). Författaren menar att texten måste appliceras i en specifik kontext för att mening skall uppstå (a.a s. 129). Som vi förstår Englund innebär det att traditionella mönster, där eleven är reducerad till mottagare, måste brytas.

3 Metod

Metod är synonymt med *tillvägagångssätt* och handlar således om hur man går till väga när man gör något. Åsberg (2001): *"En metod anger alltså de steg längs en väg som man företar sig, hur man går till väga, ett tillvägagångssätt, eller som det sägs på engelska: a way or manner of doing something."* Vårt tillvägagångssätt innebär att genomgående beskriva de steg vi företagit oss under processen. Tillvägagångssättet tydliggörs i metodkapitlet och är närvarande och levande genomgående. Alvesson och Deetz (2000, s. 10) uttrycker dessa tankegångar enligt följande: *"Metodfrågor är ej en klart avgränsad del av ett forskningsprojekt utan en dimension som genomsyrar detta."* Beträffande den här uppsatsen betyder det, i enlighet med det redan sagda, att tillvägagångssättet skall förstås genomgående.

Enligt Alvesson och Deetz (2000, s. 12) är en av den kritiska forskningens uppgift "[...] att komma under ytan på vanliga källor till missnöje och traditionella motsättningar för att utforska och diskutera antaganden". Vi har undersökt en del av gymnasieskolan, som är en av samhällets stora institutioner och ofta föremål för debatt. Genom vår undersökning har vi nått fram till insikter angående gymnasieskolan. Dessa insikter kan medvetandegöra andra. Att medvetandegöra andra är det första steget mot att skapa debatt och förändring. Dessa tankegångar kan relateras till uppsatsen på följande vis: *"Insikt kan lämpligen kallas det mänskliga tänkandets främsta frontlinje. Dess struktureringsgrund är det kraftfulla exemplet och inte en massa data"* (Alvesson och Deetz, s. 21). Vårt tillvägagångssätt är anpassat för att skapa förutsättningar för tillblivelsen av värdefulla insikter som i sin tur kan skapa förändring när de delges andra.

3.1 Perspektiv/utgångspunkt

Vi utgår från ett allmänt interpretativt angreppssätt vilket innebär att vi intar ett tolkande perspektiv med förståelse som mål (Bryman, 2002, s. 25). Denna förståelse uppnås genom att vi, som inledningsvis sagts, genomgående beskriver de steg vi företagit oss under processen. Vi visar helt enkelt hur vi tolkat. Avseende den här uppsatsen betyder det att vi med intervjuer och observationer som verktyg vill låta de närmast berörda komma till tals genom tolka den enskildes upplevelser av sin vardag i en gymnasieskola. Grunden för uppsatsen utgörs följaktligen av en empirisk undersökning.

3.1.1 Tänkt insamling av empiriskt material

I inledningsskedet hade vi en ganska klar bild av insamlandet av det empiriska materialet. Tanken var att efter presentationen i klassen få tio frivilliga elever att medverka i enskilda intervjuer. Reflekterar vi i efterhand över vi detta ser vi att det förutsatte att vi skulle kunna stiga in i miljön och styra den efter våra önskemål. Detta betraktar vi i efterhand som obetänksamt. Vi var besökare i en verklighet som inte lät sig styras på ett förutbestämt sätt i den utsträckning vi från början planerat. Detta beskrivs mer utförligt under *Detektivarbete* och *Genomförande*.

3.2 Urval

Uppsatsens syfte och frågeställning har sitt ursprung i ett intresse för frågor angående ungdomars vardag och livsvillkor. Sannolikt kommer vi båda i framtiden att arbeta med dylika frågor. Ytterligare ett skäl till att just omvårdnadsprogrammet undersökts är att en av oss eventuellt kommer att arbeta inom detta program. Skolan är en stor del i ungdomars vardag och därmed är det viktigt att undersöka hur den kan gestaltas. Ingen av oss har sedan tidigare någon relation till någon person på den undersökta skolan. Kontakten med skolan uppstod genom att vi frågade en före detta lärare till en av oss huruvida denne kände till på vilka skolor omvårdnadsprogrammet fanns. Läraren nämnde den undersökta skolan samt ytterligare några skolor. Av praktiska skäl valde vi att kontakta rektorn vid ”första bästa” skola då vi ville komma igång snarast. Således visste vi innan vi kom till skolan mycket litet om dess karaktär och vi anade inte vilken situation vi skulle möta. Ambitionen att kritiskt granska hade vi dock med oss från begynnelsen. Urvalet av elever, lärare och övriga intervjupersoner beskrivs mer utförligt under *Detektivarbete* och *Genomförande*.

3.3 Validitet

I detta arbete inrymmer validitetsbegreppet äkthet och delgivande av insikter (Kvale, 1997, s. 215). Bryman beskriver begreppet genom att peka på vikten av att undersökningen ger en rättvis bild av de olika åsikter som framkommit, att undersökningen hjälper de personer som medverkat att förstå sin situation, att undersökningen bidrar till att deltagarna får en bättre bild av hur andra i miljön uppfattar densamma, att undersökningen kan få de som medverkat att förändra sin situation samt att deltagarna fått bättre möjligheter att vidta de åtgärder som behövs (Bryman, 2002, s. 261). För att vi skall kunna göra anspråk på detta tydliggör vi genomgående vårt sätt att tänka under de många överväganden som processen inneburit. Alvessons och Deetz' (2000, s. 10) resonemang kring vad metod är inrymmer det för denna uppsats relevanta påståendet att metod främst är en reflekterande verksamhet, inte endast en fråga om databehandling. Detta konkretiseras genom att vi genomgående tydliggör hur vi tänkt. Förfaringsättet tillåter läsaren att genom den egna aktiviteten och det egna reflekterandet bedöma validiteten.

To sum up, to validate is to unveil the constitution of meaning. It is this that is letting see- to be precise, letting other people see- what the matter is with something, and thus gives them the opportunity to continue the meaning constitution, to uncover new possibilities, and thus prepares the ground for making something actual, i.e. tangibly present. This

concept of validity is not pointing back, but forward, to the future constituted by the active reader...(Johansson och Szybek 2002, s. 4).

3.4 Detektivarbete

Tillvägagångssättet vid insamlandet av det empiriska materialet kan bitvis liknas vid ett detektivarbete. Det betyder att vi under insamlingsfasen fått följa de spår som givits av den verklighet vi undersökt. Under processen fick vi göra avkall på en del moment som vi inledningsvis såg som viktiga. Exempel på sådana moment ses under *Genomförande*. Inledningsvis var vår avsikt inte att intervjua skolans bibliotekarie men när vi befann oss i biblioteket för att möta en elev kom vi i kontakt med bibliotekarien. Efter att ha observerat miljön i biblioteket kom vi fram till att de personer som arbetade där skulle kunna komplettera elevernas och lärarnas utsagor. Intervjun med bibliotekarien ger bredd åt empirin eftersom den tillför ytterligare nyanser och aspekter. Detta leder i sin tur till ett trovärdigt resultat i vilket det går att se hur den undersökta miljön beskrivs ur olika perspektiv. Westlander (1999, s. 19) beskriver denna egenskap inom forskningen och skriver att

”det finns egentligen ingen möjlighet att i förväg besluta om vilken data som skall insamlas, än mindre i förväg specificera en analysmodell. Uppmärksamhet kommer att inriktas stort på det kvalitativa innehållet som underhand bjuds forskaren.”

3.5 Om kategoriserandet

Grunden för vår analys är som tidigare sagts de tre huvudkategorierna *Användaren, Länken och Erbjudandet*. Vi upphörde med kategoriserandet när vi bedömde att vi lyckats knyta innehållet i intervjupersonernas utsagor till nämnda huvudaktörer på ett sätt som gav analysen den tänkta strukturen. Detta var nödvändigt eftersom vi upptäckte att vi i princip skulle kunna fortsätta kategoriserandet i oändlighet utan att öka tolkningens trovärdighet och intensitet.

3.6 Planering av intervjuer

Vi ville inte att eleverna skulle uppleva intervjusituationen som ett förhör med förväntningar från vår sida på ”rätt” eller ”fel” svar. För att få elevernas förtroende bedömde vi att det var viktigt att förklara att vi inte var representanter för skola, rektor eller lärare. Intervjuerna med eleverna fick i hög grad anpassas efter varje persons behov. Vi ville få eleverna att förstå att vi var intresserade av vad de hade att berätta om saker angelägna för dem och detta under samtalsliknande former. Vi har genomfört ostrukturerade intervjuer vilket enligt Bryman (2002, s. 301) kan liknas vid ett samtal där intervjuaren lägger fram en huvudfråga och därefter låter respondenten tala fritt. Utifrån vissa uttalanden har vi ställt följdfrågor vilka har fört samtalet vidare.

Det kan hända att intervjuaren bara ställer en enda fråga och att intervjupersonen därefter får svara och associera fritt; intervjuaren reagerar bara på de punkter som verkar vara värda en uppföljningsfråga. Ostrukturerade intervjuer tenderar att till sin natur likna ett vanligt samtal (a.a., s. 301).

Vi diskuterade även vad i vår framtoning som skulle kunna göra att eleverna kände sig bekväma respektive obekväma med oss. Vi enades om att exempelvis klädstil och språkbruk var faktorer som var viktiga anpassa till rådande kontext (Westlander 1999).

3.7 Genomförande

Kontakten med den skola på vilken vi samlat in det empiriska materialet fick vi, som tidigare sagts, genom en före detta lärare till en av oss. Genom denne fick vi veta att skolan var intresserad av att få veta mer om bakomliggande faktorer till exempelvis bristande motivation och hög frånvaro hos eleverna. Vi tog per telefon kontakt med rektor och presenterade oss och våra tankar kring uppsatsarbetet. Under detta samtal bestämde vi tid för ett möte och när detta ägde rum berättade vi förutsättningslöst om vårt intresseområde vilket rektor fann intressant. Under det första mötet diskuterade vi inledningsvis gymnasieskolan i allmänhet för att därefter fokusera på den aktuella skolan. Vi bad att få komma till klassen för att presentera oss och för att dela ut information till eleverna. Eleverna ombads visa upp informationen för sina föräldrar (se Bilaga). Vid vårt första möte med eleverna fick vi ett positivt och nyfiket bemötande. Vi presenterade oss på ett kort men personligt sätt och berättade om varför vi var på skolan. Vi berättade också kort om våra egna studier och om varför vi var intresserade av att tala med eleverna. Efter avslutad information gav vi klassen en fråga om vem som kunde tänka sig att delta i vår studie. Åtta elever anmälde sig varav två tog tillbaka sin anmälan nästan direkt. Anledningen till att de tog tillbaka sina anmälningar har inte framkommit. Vid lektionens slut bad vi de elever som skulle delta att stanna för att snarast möjligt bestämma tid och plats för intervjuer. Under samtalet med de fem eleverna kunde vi avläsa en osäkerhet inför att möta oss som ensam elev vid intervjutillfällena. Den uppkomna situationen gjorde att med eleverna pratade om hur de skulle vilja att intervjusituationen såg ut. Det framkom att eleverna föredrog att låta sig intervjuas i grupp. Grupperna kom att bestå av tre elever i en grupp och två elever i den andra gruppen. Gruppindelningen gjorde eleverna själva utifrån den relation de hade till varandra. Vi var nöga med att få veta om de tyckte att de inför varandra kunde föra ett uppriktigt samtal med oss. Ytterligare en elev tillkom i ett senare skede efter det att vi tillfrågat denne. Sammanlagt har vi intervjuat sex elever. Urvalet av eleverna har inte skett slumpmässigt då de själva valt att medverka. Vi fortsatte samtalet med att åter berätta om varför vi var intresserade av att tala med dem och underströk att medverkan var frivillig. Efter dessa inledande samtal bad vi eleverna berätta kort om sig själva. De berättade exempelvis om ålder, familj och bostadsområde. Vi bad dem också att berätta om hur en dag i just deras liv kunde se ut. Som en följd till den inledande frågan kom eleverna in på allmänna saker om skolan och om upplevelser de haft av mötet med lärare, rektor och i viss mån andra elever. Mot slutet av intervjuerna etablerades en kontakt och det föreföll naturligt att fråga om eleverna ville ställa upp på enskilda intervjuer. Två av de fem eleverna svarade ja. När eleverna förstått att vi var neutrala och att vi såg deras berättelser som viktiga och värda att föras fram påverkades mötet och därmed intervjuerna positivt så till vida att de berättade om sina upplevelser på ett öppet sätt. Vid genomförandet av den första intervjun saknade vi lokal där vi kunde sitta. Med elevernas hjälp fick vi tillgång till deras klassrum, vilket av innebar en hel del orosmoment i form av spring i och knackningar på dörren. För oss innebar detta en inte helt tillfredställande intervjusituation, men vi märkte snabbt att eleverna inte verkade

besvärade. Efter litet småprat fick eleverna berätta kort om sig själva. Sedan ledde vi in samtalet på temat skolan och hade de teman som framkommit under gruppintervjuerna i åtanke och bad eleverna utveckla en del av dessa. Under samtalets gång kom det också upp andra teman som vi förstod var angelägna för eleverna vilket ledde till att vi bad eleverna berätta mer utförligt om just det specifika temat. Exempel på ett sådant tema är att alla elever berörde saker som handlade om orättvisor i skolvardagen.

Läraryt intervjuerna inleddes med att vi berättade om tankarna bakom uppsatsen. Därefter bad vi lärarna att berätta om tidigare yrkeserfarenheter. Sedan fortsatte vi med att fråga hur de gör för att skapa en god lärandemiljö. Ur denna breda fråga utkristalliserades ytterligare frågor som berörde skolans allmänna roll, lärares krav på att uppfylla läroplanens mål, elevers avsaknad av motivation och vilja att lära samt de förändringar som skett i den undersökta skolan genom åren.

3.7.1 Dokumentation

Vi hade redan innan besöket på skolan beslutat att göra observationer av miljön och gjorde därför omedelbart anteckningar när vi blev åskådare till beaktansvärda situationer (Bryman, 2002, s. 293). Efter varje besök i skolan diskuterade vi innehållet i anteckningarna och kontrollerade att vi fångat situationer som kunde ge bredd åt vår empiri. Tanken var att med observationerna komplettera vad vi hört och sett under intervjuerna. Fältanteckningarna ligger till grund för den miljöbeskrivning som återfinns i *Resultat*.

Intervjusituationerna strukturerades så att en av oss ledde intervjusamtalet och den andra dokumenterade skriftligt. Vi har båda positiv erfarenhet av skriftlig intervjudokumentation. Detta sätt att dokumentera kan ha nackdelar men även dokumentation med bandspelare har brister. Enligt Bryman (2002, s. 311) kan bandspelarutrustning påverka intervjupersonerna negativt och vi bedömde att det fanns en sådan risk framförallt under intervjuerna med eleverna. De var avvaktande och osäkra under inledningsskedet av intervjun och vi bedömde att det inte skulle förbättra situationen om vi spelade in vad de sade. Kvale (1997, s. 148) ser andra fördelar med att inte använda bandspelare och menar att intervjuarens minne utan bandspelare kommer att omfatta mer visuell information om situationen, den sociala atmosfären och den personliga interaktionen. Beach (1997, s. 34-36) påvisar transkriberingsfrågans komplexitet och skriver att den fortsatta debatten i kring denna fråga troligen kommer att behandla klyftan mellan det sagda och det skrivna ordet och vad som sker däremellan. Intervjuerna skrevs ut omedelbart efter att de genomförts. Vi diskuterade den färdiga texten sinsemellan för att undvika förvanskningar av budskapet. Vi hade tolkat budskapet i några av intervjupersonernas uttalanden olika och försökte då nå dessa personer för att de skulle kunna förtydliga vad de menat. Det visade sig att det var mycket svårt att få tag i personerna och vi valde då att utesluta dessa uttalanden. Under samtalet med rektorn gjorde vi minnesanteckningar vilka vi sedan sammanfogade till en text vilken återfinns under *Resultat*. Det har varit mycket betydelsefullt att vi varit två personer under alla intervjuer och vi är tveksamma till att det varit möjligt att som ensam intervjuare genomföra en trovärdig undersökning med den valda dokumentationsmetoden.

Vi fick arbeta hårdare och bjuda mer på oss själva som personer för att lyckas etablera den eftersträvaransvärda kontakten med eleverna. Ett exempel på detta är att vi fick

förklara mer utförligt och upprepade gånger för eleverna varför vi ville tala med dem och vad vi sedan skulle använda deras berättelser till. Lärarna berättade mer självmant om de saker de ansåg viktiga och vi följde upp de spår som gavs.

3.8 Tankar kring analysprocessen

Det empiriska materialet är rikt och mångfacetterat och kan ses ur flera perspektiv och inbjöd således till en mängd olika läsningar och analyser. Vi har läst materialet i avsikt att närma oss det i enlighet med uppsatsens syfte. Den första läsningen av materialet gjordes för att vi skulle få en uppfattning av dess budskap och av vad det förmedlade till oss som helhet. Läsningen gav oss en allmän och bred översikt över materialet och dess innebörder och vi kunde börja grundlägga vår förståelse för vad respondenterna skildrat. Följande läsningar av materialet gjordes för att finna en logisk grundstruktur för den kommande analysen. Vi läste materialet upprepade gånger med detta i åtanke. Avsikten var att finna kategorier och strukturer att arbeta vidare med. Vid dessa läsningar av materialet urskiljde vi tre kategorier som motiveras med att de pekar på vad vi kallar huvudaktörer på arenan för vår empiri. Dessa huvudaktörer är elever, lärare och det system de befinner sig i. Efter dessa upprepade läsningar fann vi att de utsagor materialet innehöll kunde knytas till just någon av dessa huvudaktörer. Exempelvis innehöll materialet flera berättelser i vilka eleverna beskrev upplevelsen av att lärarna inte lyssnade på dem och att lärarna beskrev eleverna som omotiverade till skolarbetet. Ett exempel på hur systemet agerar är elev A:s beskrivning av hur en diskussion mellan eleven, elevens mamma och rektorn kan avlöpa. Eleven berättar att rektorn uppvisar vilja att lyssna, men att det ändå finns en färdig lösning som ligger och väntar ”man kan inte påverka själv det blir fel” säger eleven.

Resultatets och analysens fundament utgörs följaktligen av tre kategorier vilka benämns *Erbjudandet*, *Användaren* och *Länken*. *Erbjudandet* agerar genom att det styr *Länken* och *Användarens* handlingar och kan därför ses som en aktör. Efter kategoriseringen lästes materialet med målsättningen att ytterligare intensifiera tolkningen. Tolkningen är utförd och redovisad i två huvudnivåer. Den första tolkningsnivån är den del där vi knutit utsagorna till de tre huvudaktörerna och den återfinns under *Resultat*. Den andra tolkningsnivån återfinns under *Analys*. Den första tolkningsnivån är följaktligen gjord för att mynna ut i den intensifierade tolkningen, som är analysen. Förfaringssättet tillåter den aktive läsaren att själv bedöma kärnan i resultatet och läsaren ges möjlighet att dra egna slutsatser. För att uppnå detta återvände vi till våra inledande tankegångar och gjorde följande reflektioner över materialets konstitution:

3.9 Pendelrörelse mellan helhet och del

Det budskap som helheten i inledningsfasen av analysen gav oss resulterade i att vi fann de tre kategorier som vi bedömde skulle kunna ligga till grund för analysen. Dessa kategorier är relaterade till personer som utför handlingar och en enhet som kan sägas utföra handlingar (se *Tankar kring analysprocessen*). Följaktligen resulterade det budskap som helheten ursprungligen givit oss i en möjlighet att se delarna, vilka i sin tur lästes för att se vilket budskap de var för sig förmedlade. Kategorierna blir så resultatet av utsagor som kan knytas till delarna, och delarna har sitt ursprung i det

budskap som helheten givit. Resultatet vi får fram är följaktligen en pendelrörelse mellan helhet och del. I Gadamers teori (1997, s. 137) är den återkommande rörelsen mellan helhet och del ett centralt inslag och han uttrycker sig som följer:

Sålunda rör sig förståelsen ständigt från helhet till del och tillbaka till helhet. Uppgiften är att vidga den enhetligt förstådda meningen i koncentriska cirklar. Att alla enskildheter fogar sig till en helhet är det kriterium man har för förståelsens riktighet. Uteblir sammanfogningen havererar förståelsen

Bryman (2002, s. 375) skriver att grounded theory har blivit det vanligaste redskapet vid analys av så kallade kvalitativa data. I vår undersökning ses drag av grounded theory såtillvida att koderna utarbetades under och efter insamlandet av det empiriska materialet, inte före. Nedan visas hur grounded theory kan karakteriseras. Till exempel skriver Charmaz (i Bryman, 2002, s.376)

Vi som arbetar med grounded theory kodar våra data i samband med att de samlas in till skillnad från kvantitativ forskning, som kräver att data ska passa in på i förväg utformade och standardiserade koder, ska tolkningarna av data i grounded theory forma de koder som utvecklas.

En del av intervjupersonernas uttalanden skulle kunna ha sin tillhörighet i mer än en kategori och vara möjliga att knyta till mer än en huvudaktör. I de situationer vi har ställts in för dessa val har vi ställt oss frågan: Vad är innebörden i utsagan ett uttryck för och vilken huvudaktör bör den knytas till för att ge en så intensiv tolkning som möjligt? *Lärare 1* gjorde ett uttalande som kan exemplifiera hur vi tänkt: "Han var nitton år och kunde knappt läsa och skriva, jag tror att han precis kunde skriva sitt eget namn, han har inget på denna skola att göra." Inledningsvis placerade vi uttalandet i kategorin *Länken om Användaren* då det helt klart handlar om hur en lärare beskriver en elev. Under fortsatta läsningar och efter reflektion och diskussion såg vi dock uttalandet som ett uttryck för hur systemet manifesteras i skolvardagen och placerade därför uttalandet i kategorin *Länken om Erbjudandet*. Vi bedömer att vi genom detta sätt att läsa och analysera materialet tillåts göra en intensiv tolkning av detsamma vilket betyder en nyanserad bild av resultatet som distinkt åskådliggör det vi sett. Denna del av bearbetningsfasen resulterar i en beskrivning av handlingar så som de framkommer ur elevers och lärares utsagor. Det blir således en beskrivning av huvudaktörerna.

4 Resultat

Resultatet redovisas utifrån de tre huvudaktörernas utsagor och utifrån de observationer som gjorts. I huvudaktörernas utsagor har vi funnit underkategorier vilka namngivits efter det budskap de i huvudsak förmedlar. En utförlig förklaring av det tankesätt som ligger till grund för hur vi redovisar resultatet ses under *Tankar kring analysprocessen*. Under samma rubrik har vi också genom exempel berört resultatet för att visa hur vi resonerat. I de fall vi visar vad respondenten ordagrant sagt används citationstecken. På några ställen återfinns bokstaven X av sekretesskäl.

4.1 Observationer

När vi närmade oss en färdig uppsats såg vi att det vi åstadkommit inte skildrade den miljö vi ämnade yttra oss om på ett tillräckligt intresseväckande sätt. För att på ett bättre sätt bjuda in läsaren till att förstå den verklighet vi undersökt var det nödvändigt att visualisera kontexten. Vi diskuterade olika alternativ för att uppnå detta. Att komplettera empirin genom att åter gå ut på fältet var uteslutet på grund av tidsbrist. Vi bedömde vi genom att åter läsa materialet skulle kunna hitta fler betydelsefulla upplysningar karakteristiska för kontexten och därmed värda att synliggöras. Vi läste materialet på skilda håll, antecknade under tiden och jämförde sedan vad vi funnit. Vi fann båda flera viktiga noteringar i våra fältanteckningar som beskrev hur intervjupersonerna och vi själva agerat i och reagerat på situationer i anslutning till intervjuerna. Noteringarna handlade om anda och incidenter i korridorer klassrum, bibliotek och på skolgård. De handlade om relationer mellan elever och lärare, mellan rektor och elever och även i viss mån om relationer mellan elever. Vi fann också att kategoriseringen var hållbar men att den eventuellt kunde tyckas tolka på ett relativt tidigt stadium. Detta resulterade i teorianknytningen till grounded theory (se *Metod*). När vi återvände till det empiriska materialet fann vi ytterligare tänkvärd information och vi bedömde att denna skulle kunna hjälpa oss att ge läsaren en mer grundlig kännedom om den verklighet vi undersökt. Självlärt kan vi aldrig återge alla nyanser vi upplevt då vi vid vistelsen i miljön hade förmånen att få använda alla våra sinnen.

4.1.1 Miljöbeskrivning

När vi försökte ringa rektor var denne svår att få tag i och när vi väl lyckades nå denne var denne stressad och hade svårt att ta sig tid att lyssna. Rektor hade ont om tid och dennes första förslag att träffas låg en månad fram i tiden. Vi lyckades dock enas om en tid två veckor senare. När vi kom till skolan för att träffa rektor var denne försenad. Tio minuter efter avtalad tid kom denne och frågade om vi kunde vänta i några minuter till. Vi svarade jakande varpå vi fick vänta ytterligare tjugo minuter. Samtalet med rektor mynnade ut i följande text. Den bild rektor förmedlade till oss var komplex och innehöll en mängd olika problemområden.

Eleverna vill inte göra något tråkigt, de ser inte att det kan löna sig i slutändan, ser inte att det kan vara värt att kämpa i skolan för att uppnå något. Om vi bara lyckas få hit eleverna, har vi alla möjligheter att påverka dem positivt. Men det är det som är problemet, att få dem att komma hit. De stannar hemma så fort de känner sig litet hängiga eller känner sig trötta. Ibland stannar de hemma för att passa sina syskon. Ofta är det trötta av sömnbrist orsakat av nattligt tv-tittande eller på grund av att de inte ätit frukost. Vi vet inte vad vi skall göra, men är medvetna om att vi har ett problem som måste tacklas. Hur ska vi få dem att komma till skolan? Vi har funderat kring en föräldrautbildning. Vi tror att det skulle vara av värde att informera föräldrarna om vad det är som gäller i skolan, till exempel att det inte är acceptabelt stanna hemma för att passa syskon. Kanske skulle vi kunna informera om vikten av att äta frukost och liknande saker. Berätta om att man som förälder måste sätta gränser även för gymnasieelever. Kanske skulle detta kunna stärka föräldrarna i deras roll som uppfostrare, så att vi i skolan kan koncentrera oss på det vi är duktiga på och det vi är utbildade för, nämligen på undervisningen. Detta är dock problematiskt, då språksvårigheter sätter en del käppar i hjulet. Ofta fungerar eleverna som tolk när deras föräldrar kommer till skolan på utvecklingssamtal (Fältanteckningar 2004-02-23).

När vi frågade lärarna om de kunde tänka sig att medverka i intervjuer ställde en av dem upp spontant. Den andre ställde upp för att hjälpa oss eftersom denne visste att studenter

kan ha svårt att få tag i intervjupersoner. Den tredje ville först inte medverka och angav tidsbrist som skäl. När vi förklarade att dennes medverkan var betydelsefull på grund av att denne undervisade i klassen ställde läraren upp för intervju. När vi presenterade oss för klassen var vi med på en dubbellektion av vilken vi disponerade de sista trettio minuterna. Vi gick in i klassrummet samtidigt med läraren. En del elever befann sig redan i klassrummet och satt och pratade, åt godis, spelade kort och lyssnade på radio. Eleverna reagerade inte när läraren kom in i klassrummet. Läraren fick flera gånger be påkalla uppmärksamhet och att stänga av radion, lägga undan korten, sätta sig på sina platser och vara tysta så denne kunde påbörja lektionen. Upprepade gånger under lektionen fick läraren be eleverna att rikta sin uppmärksamhet mot denne, att vara tysta och sitta still. Flera av eleverna pratade högljutt, gick runt till kompisar, åt godis och satt vägde på sina stolar under lektionen vilket inte föranledde några kommentarer från lärarens sida. Under den tid vi hade ordet i klassen lyssnade eleverna intresserat på vad vi hade att säga och ställde sedan en del frågor. Bland annat fick vi frågan ”Vad är det där pedagogik.”

Det blev för oss en hel del vistelser i skolans korridorer. I fältanteckningarna har vi noterat att vi upplevde stämningen i korridoren som hätsk, laddad, fientlig och stundtals hotfull. Vi har också noterat hur eleverna satt på golv och på bänkar i korridorerna med benen rakt ut. Majoriteten av eleverna gjorde ingen ansats att flytta på benen för att underlätta för förbipasserande. Vi var flera gånger nära att snubbla över utsträckta ben. Vi blev åskådare till flera incidenter av liknande karaktär som följande: När vi inför ett möte med en elev stod och väntade i korridoren utanför klassrummet passerade en grupp flickor förbi. De var väldigt högljudda, skrek könsord och svordomar och utstötte olika typer av andra läten. Tillmälena var inte riktade mot någon speciell person utanför eller inom gruppen. En lärare som befann sig i korridoren uppmanade eleverna att dämpa sig men ingen av flickorna hörsammade detta, utan snarare tilltog hätskheten. Läraren stannade upp när denne såg oss, och när flickorna försvunnit ut på skolgården, sade läraren till oss: ”De är inte kloka. Det här borde ni skriva om.”

I biblioteket fanns vid vårt besök ganska många elever. När vi gick runt för att se om det fanns någon lämplig plats att genomföra intervjuerna på såg vi att många av eleverna inte läste eller sökte efter litteratur. Däremot såg vi flera elever som krupit upp i fönstersmyggar och satt och tittade ut och grupper av elever som satt och pratade ljudligt. När vi frågade personalen om biblioteket brukade vara välbesökt, blev svaret att eftersom skolan har ont om andra rum för eleverna att uppehålla sig i används biblioteket till mycket annat än som rum att läsa och lära i. På skolgården såg vi grupper av elever som stod och rökte trots rökförbud. Vi såg också att flera elever befann sig på skolgården under lektionstid. Vi fick av två lärare berättat för oss att flera elever vistades i skolbyggnaderna och på skolgården trots att de slutat för dagen.

Eleverna förhöll sig inledningsvis avvaktande till oss under intervjuerna. Vi förmodade att ett av skälen till detta kunde vara att eleverna såg oss som representanter för skolans vuxenvärld. På grund av detta förklarade vi noga varför vi ville tala med dem, att vi var neutrala och uppmanade dem att ställa frågor till oss. När de förstod att vi var intresserade av att göra deras röster hörda ändrade de sitt förhållningssätt och samtalet ”kom igång”. Ännu frispråkigare blev eleverna när de märkte att vi intresserade oss för och följde upp de samtalsämnen eleverna själva kom in på.

När vi stod och väntade på en elev i korridoren, ägde följande episod rum: Eleven dök inte upp på avtalad tid och plats. Istället kom elevens lärare och frågade om vi väntade på eleven. När svaret blev ja, sade läraren att eleven troligen inte var kvar utan lämnat skolan i vredesmod efter bråk med en lärare, och att vi förmodligen inte kunde förvänta oss att intervjun skulle bli av. I detta läge gick vi ut på skolgården för att diskutera hur vi skulle hantera situationen. Vi ville inte tränga oss på eleven, men vi ville inte heller ge upp intervjun. Ute på skolgården såg vi eleven, varpå vi gick in igen, för att se om eleven kanske skulle komma. Anledningen till att vi inte gick fram till eleven var att denne stod i ett stort gäng av andra ungdomar och att vi inte visste vad eleven skulle tycka om att möta oss i den situationen. Efter en stund dök den lärare vi tidigare talat med upp tillsammans med eleven. Eleven verkade irriterad och frustrerad. Vi frågade eleven om denne fortfarande ville medverka i en intervju, och denne svarade ja utan tvekan. Efter denna incident satte vi oss i klassrummet och började samtala. Vi kände oss något osäkra på om det var lämpligt att framhärda i att genomföra intervjun då vi inte tyckte att eleven skulle göra något denne inte ville. På grund av detta frågade vi ännu en gång om eleven verkligen ville tala med oss. Eleven svarade åter att denne ville medverka, och frågade oss varför denne inte skulle vilja det och sade att det här bara är en vanlig dag och ”så här är det alltid.”

4.2 Länken om Erbjudandet

Ett av två huvudteman i Länkens utsagor är beskrivningar av Erbjudandet. I detta huvudtema framträder ett antal mindre teman som formar och utgör de underkategorier som visas nedan.

4.2.1 Kritik

Lärare 1 berättar att denne anser att skolsystemet borde läggas om för vissa elever.

Lärare 2: ”Kursplanen är skriven för en annan typ av elever än de som finns på vår skola...” För de elever som inte klarar av en teoretisk utbildning finns det inte mycket säger läraren. *Lärare 3* berättar att denne anser att vi helt klart måste tänka om när det gäller skolan, vi måste bli tuffare. ”Som det är nu får de svaga eleverna ingen hjälp och de starka eleverna ingen stimulans. ” Nu är det så att de som gapar mest hörs och får därför mest uppmärksamhet. ”Analfabeter skall ha hjälp, de har inte en chans att hänga med i undervisningen.” Läraren berättar att det skulle vara lättare att göra undervisningen rolig om eleverna hade haft baskunskaper i kärnämnen. ”Som det är nu, har eleverna inte redskapet eftersom de inte har basen.”

4.2.2 Förkunskaper

Lärare 1: ”Eleven var nitton år och kunde knappt läsa och skriva, jag tror att han precis kunde skriva sitt eget namn, eleven har inget på denna skola att göra.” *Lärare 2*: ”[...] dessa elever gick ut nionde klass med IG i olika ämnen.” *Lärare 3*: Elevernas tidigare kunskaper i matematik beskriver lärare som bristfälliga. Till exempel kan eleverna inte multiplikationstabellerna. Läraren har flera elever som fått godkänt i grundskolan men som inte borde ha det. Läraren säger det verkar som om att man godkänner eleverna i grundskolan för att bli av med dem. Läraren berättar om en elev som varken kunde läsa

eller skriva, och säger att elever som är analfabeter inte har något i denna skola att göra. Läraren säger att denne och dennes kolleger ofta känner sig förtvivlade och inte vet vad de skall göra åt problemet.

4.3 Länken om Användaren

Det andra huvudtemat i Länkens utsagor är beskrivningar av Användaren. I detta huvudtema framträder ett antal mindre teman som formar och utgör de underkategorier som visas nedan.

4.3.1 Lust att lära

Lärare1 berättar att det inte går att ha en dubbellektion på 120 minuter utan att spexa för att det skall bli roligt och säger att eleverna tycker det är tråkigt när man bara pratar. *Lärare 2*: ”För att de skall göra något måste man pressa dem med uppgifter annars läser de inte på. Många är dåliga på att göra läxor och väntar till de sista dagarna innan de börjar plugga.” Läraren berättar att under en period när denne var borta från klassen gavs eleverna instruktioner om uppgifter angående vad de skulle arbeta med under denna period. När läraren kom tillbaka var det ingen som gjort uppgifterna. Läraren säger ”man måste passa eleverna hela tiden”. *Lärare3*: ”De har inte lust att lära, vill man inte lära sig så går det inte. Istället har de lust till en massa annat, till exempel samtala med sina kompisar. Eleverna ger upp om något är svårt. Det går inte att öppna matteboken för att stänga den efter fem minuter när man konstaterat att det var svårt. Då går det inte.”

Lärare 1 säger att skolan inte kan konkurrera med massmedias utbud. Eleverna vill att allt skall vara roligt och att det ständigt skall hända nya saker. *Lärare 2*: Man måste locka eleverna med roligheter i skolan för att göra undervisningen intressant, men det går inte alltid och det är inte meningen att det skall vara så heller. Man måste kunna ha vanlig undervisning. Läraren berättar att eleverna vid vissa tillfällen får lämna förslag på vad de vill göra på lektionerna. Då inkommer förslag som se på film, prata eller leka. *Lärare 3* berättar att eleverna inte bryr sig om att de fördärvar för sina kompisar, det är helt okej att med ett stökigt beteende dominera en hel lektion. ”Eleverna ser inte skolan som viktig.” Läraren berättar att om skolan bara gått efter läroplanen som starkt betonar elevens eget ansvar för sin skolgång skulle inte många elever ha blivit godkända. Läraren berättar om ett försök att lätta upp undervisningen och göra den lustfylld. För att träna eleverna i multiplikationstabellerna köpte läraren in tiotärningar och lät eleverna spela med dessa tillsammans med en kamrat. Eleverna märkte då att de inte kunde tabellerna men gjorde inget åt det på eget initiativ.

4.3.2 Åtgärder

Lärare1: Läraren berättar att de som förstör skall bort och att de som inte bär sig ordentligt åt inte borde få vara på skolan. Det finns elever vars primära behov är att få struktur i tillvaron och till exempel lära sig att passa tider. Efter en stunds reflektion tillägger denne att det nästan låter som beskrivningen av ett behandlingshem. Läraren berättar att denne velat ha bort de elever som nu försvunnit från skolan ännu tidigare. Nu måste man vänta tills de klassar ut sig själva, så ser systemet ut. *Lärare 2* säger att man borde kunna koppla utbetalningen av studiebidraget till närvaro och studieresultat

eftersom studiebidraget är otroligt viktigt för många elever. *Lärare 3*: ”Jag tycker inte längre att man skall dalta med eleverna, jag har slutat med det. Har de inte gjort sina läxor kör jag vidare. ”Vi måste bli tuffare och låta eleverna ta konsekvenserna av sitt handlande.” Läraren berättar att dennes erfarenhet är att om det finns många starka elever i en klass så lägger de svaga av. ”Vi har helt andra elever nuförtiden. Eleverna vill ha individuell hjälp, att läraren skall sitta nära för att kunna ge stöd och hjälp. ”Fler lärare behövs men eftersom det är en liten skola så går inte det att utverka. Fler lärare skulle innebära att nivågruppering av elever efter deras kunskaper skulle var möjlig.

4.4 Användaren om Länken

Ett av två huvudteman i användarnas utsagor är beskrivningar av Länken. I detta huvudtema framträder ett antal mindre teman som formar och utgör de underkategorier som visas nedan.

4.4.1 Anpassning

Elev A: ”Jag skall vara på ett visst sätt. När jag har skärpt mig för att passa in ser lärarna annorlunda på mig, då är de inte så anti mot mig. Det är bara närvaron som räknas, att eleven sedan har bra resultat på proven ser de inte.” Eleven berättar att denne själv vill bestämma när denne skall göra vissa saker i skolan ”lärarna bestämmer över en” säger eleven. *Elev B* berättar att lärarna ser bara vissa utvalda elever, de som är tysta och inte bråkar. ”Lärarna tror att vi inte vill lära oss, de tror att vi inte bryr oss. Men det gör vi, vi vill lära oss saker.” *Elev C* berättar att när denne började gymnasiet var denne mycket störig och stökig. Nuförtiden får eleven ofta beröm, men tidigare fick eleven inte det.

4.4.2 Respekt

Elev A berättar att vissa lärare är respektlösa då de kan fälla uttalanden om enskilda elever inför en hel klass. Eleven berättar att läraren sagt: jag har inget betygsunderlag på dig, så jag kan inte sätta något betyg på dig. Eleven reflekterar över att lärare gör sådana saker. Eleven säger att denne stör sig på att man talar öppet om människor inför andra. Eleven fortsätter med att berätta att vissa lärare är elaka, och beskriver en situation då en lärare skrikat åt eleven ”du fattar ju ingenting”. Eleven fortsätter att berätta att denne mötts av lärare som på en gång säger ”du har ju inte varit här”. ”Min mentor vet att jag är smart, men behandlar mig ändå som om jag vore dum i huvudet.” *Elev B* berättar att om man får en tillsägelse av en vuxen man inte har någon respekt för så säger man något värre tillbaka. Språket används för att få respekt. Vidare beskriver eleven att det känns som om läraren inte ser en, som om man inte är där. *Elev D* berättar att vissa lärare utelämnar elever inför hela klassen. Eleven säger att det är fel. *Elev F* berättar att det kan hända att lärare talar över huvudet på eleven eller svarar åt denne.

4.4.3 Orättvisor

Elev A berättar att det finns orättvisor i skolan, eleverna blir behandlade olika. Det kan vara så att om en elev kommer för sent blir den insläppt på lektionen medan en annan inte blir det. *Elev B*: ”Har man bråkat eller varit stökig får man en stämpel på sig som är

svår att tvätta bort [...]”. *Elev E* berättar att en del av lärarna har favoriter bland eleverna och att lärarna gärna dömer en snabbt. *Elev F* berättar att kontakten med lärarna på skolan inte alltid är så bra. En del lärare särbehandlar eleven.

4.4.4 En bra lärare

Elev A berättar att lärarna inte bryr sig om positiva saker utan att de ser allt det negativa.

Vissa personer bara har det, jag kan inte säga exakt vad det är. Men jag tror att man måste vara väldigt, väldigt säker på sig själv... man måste kunna fatta beslut och säga ifrån utan att vara elak. Man måste också vara öppen inför andra människor, och det har ju inte med erfarenhet att göra.

Elev B berättar att en bra lärare är en lärare som bryr sig, en som inte bara tycker att eleverna sitter och ser dumma ut och att det är vanligt att läraren inte ens pratar med eleven. ”X-läraren ser inte bra på mig [...] lärarna får ändå sin lön [...] man kan inte lita på någon i skolan, så är det bara.” *Elev C* berättar att en lärare skall vara både hård och snäll samtidigt. *Elev E* berättar att en av mentorerna bryr sig och kan komma fram på rasten och prata och att mentorn också går igenom saker på lektionen tills man förstår. *Elev F* berättar att en dålig lektion kännetecknas av att en lärare står och pratar och pratar och verkar ointresserad. En bra lektion innehåller variation.

4.5 Användaren om Erbjudandet

Det andra huvudtemat i användarnas utsagor är beskrivningar av erbjudandet. I detta huvudtema framträder ett antal mindre teman som formar och utgör de underkategorier visas nedan.

4.5.1 Från grundskola till gymnasium

Elev B berättar att på gymnasiet får man skylla sig själv om man inte hinner med, det är ingen som påminner som på högstadiet. Man får ta mer ansvar själv. *Elev D* berättar att så fort denne känner sig pressad blir det tråkigt i skolan och att det är stor skillnad mot att gå i nian. *Elev F* berättar att innan denne började på omvårdnadsprogrammet gick eleven ett år på det individuella programmet för att läsa in engelskan.

4.5.2 Behov och önskemål

Elev A berättar att denne pga. långvarig sjukdom har bett om att få läsa på distans men att skolan inte kan erbjuda detta. Skolan tar ingen hänsyn säger eleven. Eleven berättar att denne tidigare haft reducerat schema men att skolan ansåg att eleven inte skulle behöva det under läsårets andra termin. ”Jag kan allt på proven, men jag orkar inte både gå till skolan och plugga hemma, det blir för mycket.” *Elev B* berättar att denne bett att få specialundervisning i matematik, men att skolan sagt nej. Under hela nionde klass fick eleven hjälp med matematik och engelska. Eleven säger själv att denne inte klarar sig utan extrahjälp. Eleven berättar vidare att denne föredrar att jobba i en liten grupp eftersom denne då kan bli sedd. Det är inte alltid det är stökigt i den stora gruppen ”man måste ändå kolla vad som händer hela tiden”. Eleven berättar att när denne inte får hjälp blir denne sur på allt, inte orkar lyssna och istället tänker på annat. *Elev F* berättar att

denne på grund av sin sjukdom har svårt att hinna och orka med att anteckna på lektionerna. Rektorn säger att eleven skall be att få kopiera en kamrats anteckningar, men eleven tycker att det är jobbigt att be andra om hjälp.

4.5.3 Inflytande

Elev A berättar att de möten eleven har haft med rektor i syfte att planera skolgången har varit meningslösa eftersom rektor och elevens mamma bestämmer. Eleven berättar att mötet genomförs i syfte att planera dennes skolgång, men sedan kollar ingen upp hur det fungerar. När eleven har diskuterat problematiken med rektor och andra inblandade uppfattar eleven situationen som att rektor lyssnar men presenterar i slutändan ändå en färdig lösning. Eleven säger ”man kan inte påverka själv, det blir fel.” *Elev B* berättar att det är roligt med individuellt val och säger att denne gärna skulle vilja ha fler valmöjligheter. *Elev E* berättar att det kan kännas hopplöst att försöka påverka något i skolan. ”Man kan försöka påverka, men det går inte.” *Elev F* berättar att man som elev inte kan påverka sin skolsituation så mycket. Eleven sitter med i elevrådet, men funderar på att hoppa av eftersom denne upplever att rektor styr arbetet för mycket. Eleven berättar vidare att det är som om elevdemokrati mest är papper och fina ord, något som skolan skall kunna visa upp eftersom det enligt reglerna måste finnas, men att det i verkligheten inte tas på allvar, i slutändan är det ändå rektorn som bestämmer.

4.5.4 Visioner

Elev A berättar att denne under en period arbetat med gamla människor och att eleven är säker på att denne vill fortsätta att arbeta med människor. Omvårdnadsprogrammet är den utbildning eleven verkligen vill gå och eleven kan inte tänka sig någon annan utbildning. *Elev B* berättar att denne valde omvårdnadsprogrammet för att denne vill arbeta med människor. I framtiden vill eleven arbeta med vuxna som behöver hjälp. *Elev E* berättar att denne vill jobba med människor, därför har eleven valt utbildningen. *Elev F* berättar att denne går omvårdnadsprogrammet för att denne i framtiden vill arbeta med människor, ”kanske som någon sorts vårdare”. Eleven berättar vidare att denne vill försöka hitta ett arbete inom vården som inte är så fysiskt. Efter gymnasiet vill eleven läsa vidare, men först kanske ta ledigt ett tag.

4.5.5 Miljö

Vi har valt att knyta de miljöbeskrivningar användarna gör till kategorin *Användaren om Erbjudandet* eftersom vi ser dessa som exempel på hur erbjudandet i verkligheten manifesteras enligt *Användaren*. De observationer vi själva gjort av miljön överensstämmer i hög grad med elevernas beskrivningar. *Elev A* berättar att denne aldrig har trivts i skolan och att eleven upplever stämningen som jobbig. Vidare berättar denne att skolmiljön inte är rolig att vistas i. Eleven berättar att det är högljutt och att det händer att elever slåss i korridorerna. Eleven själv använder ordet dagis för att beskriva miljön. *Elev B* berättar att miljön är skrikig och att denne ofta får ont i huvudet, men att det inte går att göra något åt. Ibland slåss tjejerna i korridoren. ”På skolgården går vaktmästaren omkring som en polis, inte som en som bryr sig. Det skulle bli bättre om det fanns vuxna som brydde sig därute.” *Elev D* berättar att ibland händer det att det blir bråk mellan elever från olika skolor. För att klara av att ha lektion efter en sådan

situation måste de ”pausa”, vilket innebär att man inte orkar med att lyssna på lektionen. Eleven berättar att det finns rastvakter i skolan men att de verkar rädda för eleverna. *Elev F* berättar att det sker incidenter mellan elever på skolan som påverkar denne.

4.6 Anda

De uttalanden som visas nedan har inte gått att placera i någon av de kategorier som hittills redovisats i analysen vilket ledde till utformningen av denna kategori. I denna kategori placeras också bibliotekariens utsaga då den kan kopplas samman med uttalandena nedan genom att den stärker dessa.

Elev A: ”Jag är inte människa.” Eleven fortsätter: ”I början kändes det som att rektorn brydde sig, men så är det inte längre. Rektorn är anti allt.” *Elev B* berättar att det känns som om denne inte behövs. Vidare berättar eleven att respekt får man genom att vara kaxig eller slåss. Så är det i skolan men så är det inte på en arbetsplats. *Elev D* säger att det inte finns något alternativ till skolan. Alla går i skolan, så vad skall man göra om man inte gör det. *Elev F* berättar att denne kan vända sig till sin mentor om eleven har problem. Mentorn lyssnar och tar eleven på allvar. *Lärare 1* berättar också att flertalet elever inte har någon studietradition inom familjen och det gör att eleverna inte vet hur man studerar.

4.6.1 Lust att lära

I det följande redovisas bibliotekariens uttalanden. Denne berättar att många elever har dålig studiemotivation. Om de skall göra en uppgift har de ofta inte lust, utan vill ha allt serverat på silverfat. Eleverna vill inte lära sig att söka efter litteratur, utan ser helst att bibliotekarien söker efter böckerna och också gärna hämtar dem. Boken skall hittas snabbt annars tappar de intresset. Bibliotekarien berättar att det några gånger i veckan finns en lärare tillgänglig i biblioteket som en resurs för de elever som önskar hjälp med läsläsning. De som kommer dit är inte de som mest behöver det. När bibliotekarien började på skolan blev denne chockad över att så många av eleverna inte kunde använda ett uppslagsverk, men berättar att nu tar denne för givet att ingen kan det. Litteraturen skall vara lättläst och tunn och allt skall gå mycket snabbt så eleverna kan komma snabbt därifrån. Vidare beskriver bibliotekarien att det numera köps in lättläst ungdomslitteratur istället för vuxenlitteratur. Bibliotekarien talar om att gymnasieskolan är frivillig och att om det inte passar eleverna så skall de inte vara där. Bibliotekarien säger att det finns tendenser till att undervisningen blivit mer snuttifierad, vilket innebär att undervisningen måste vara kul hela tiden. Bibliotekarien berättar att när denne var nyanställd på skolan kunde denne känna sig hotad när denne gick över skolgården. Det förekommer mycket bråk kring datorerna i biblioteket. Bibliotekarien säger att denne trivs med sitt arbete, men att det är jobbigt att leka polis, det tar mycket kraft.

5 Analys

Strukturen i detta kapitel avser att medge den intensiva tolkning som beskrivs i metodkapitlet. Denna tolkning är tänkt att hjälpa oss att finna och åskådliggöra kärnan i

resultatet och är följaktligen ett verktyg för att tolka det vi sett enligt de kriterier vi lägger i begreppet validitet (se *Validitet*). I detta och kommande avsnitt är tanken att i *Analys* endast ta upp den skola vi besökt och i samband med att urvalet behandlas i *Diskussion* ta upp frågan om eventuell generaliserbarhet. Beaktansvärt och den kanske viktigaste av våra slutsatser är att elever och lärare omedvetet tycks ha samma mål: att få en trivsamt och meningsfull skolvardag i vilken individens skiftande behov kan tillgodoses i högre utsträckning än vad som nu sker. Dock litar elever och lärare sig inte med varandra i sin strävan mot det gemensamma målet utan är benägna att skylla svårigheterna på varandra. Vikten av att verksamheten har en gemensamt formulerad vision tas upp bland annat i Folkhälsoinstitutets rapport (1994:41). Att elever och lärare vill uppnå samma saker framträder inte omedelbart utan tar omvägen runt en del andra svårigheter och dilemman. Vad som bidrar till att skapa ”vi och de” känslan analyseras nedan.

Lärarna beskriver avsaknaden av samarbete mellan grundskola och gymnasium. Det uppstår hinder i undervisningen på grund av att eleverna inte har de förkunskaper som fordras för undervisning på gymnasial nivå. Detta leder till att gymnasieskolan inte kan tillgodose den enskilde elevens behov och problemet blir mer utpräglat ju mer specifika behov eleven har. Svårast är det att tillgodose elever med medicinska åkommor och sociala svårigheter. Ytterligare en förklaring som anges av lärarna är bristande resurser, det nämns till exempel att det behövs fler lärare. Eleverna skildrar resursbristen genom att berätta att de inte får den hjälp de efterfrågar. Slutsatsen är att systemet inte är utformat för att kunna möta individens olikheter och skiftande behov. Ser vi så efter vilka förkunskaper Lpf 94 (se *Diskussion*) anger att alla elever skall ha när de lämnar gymnasieskolan, visar det sig att den verklighet dokumentet föreskriver befinner sig långt ifrån den pedagogiska praktik vi har undersökt. Dokumentet är tänkt att reglera en kontext som svårigen låter sig regleras genom grandiosa formuleringar på papper.

Lärarna beskriver eleverna som ansvarslösa och likgiltiga och ger en bild av eleverna som bekväma och lättjefulla och berättar att de ofta måste locka med roligheter för att få eleverna att engagera sig i undervisningen. Eleverna å sin sida berättar att de valt just den här utbildningen för att den verkligen intresserar dem och för att dess innehåll matchar elevernas framtidsplaner. Eleverna skildrar också hur avgörande det är att anpassa sig till skolans villkor för att överhuvudtaget bli respekterad och accepterad. Säljö (2000) ser lärande ur ett sociokulturellt perspektiv och menar att man inte kan bortse från individens personliga förutsättningar. Slutsatsen är att det kan vara svårt för vissa elever att ta till sig erbjudandet då detta är förutbestämt enligt vissa ramar och inom dessa ramar ryms inte elevernas skiftande behov. Beach (1999) beskriver liknande mönster: eleverna blir inte bemötta utifrån vilka behov de har, de blir bemötta utifrån vad rektor och lärare tycker att de förtjänar. De elever vi har mött kan jämföras med de Hp-elever Beach (1999) skildrar. Wunsche (1981) beskriver hur schablonmässiga elevers och lärares roller kan bli. Den ”vi och de” känsla vi sett prov på arenan för vår empiri kan delvis härledas ur en sådan normering.

Den lösning på problemen som lärarna i första hand förespråkar är att de elever som stör skall bort från skolan. Denna åtgärd är begriplig då den kan ge en lugnare miljö och bidra till på så sätt skapa en bättre skolvardag, men det framkommer inte vad som skall hända med de elever som försvinner. Den förespråkade lösningen kan bidra till lugn och ro i klassrum och korridorer, alltså kortsiktigt, men frågan är vad lösningen mer bidrar till om frågan analyseras ur ett större, pedagogiskt och samhälleligt, alltså ur ett mer

långsiktigt perspektiv. Andra åtgärder som föreslås är att man från skolans håll skall ställa högre krav på elever och föräldrar, överlag bli tuffare och sätta tydligare gränser. En lärare säger att studiebidraget bör kopplas till prestation i högre utsträckning än idag. Vikten av att låta eleverna ta konsekvenserna av sitt handlande understryks av samtliga lärare. Eleverna å sin sida ser skolan som något nödvändigt ont och enligt eleverna finns det inte några alternativ. Rent formellt är gymnasieskolan frivillig men i realiteten finns det få valmöjligheter. Eleverna säger att de känner sig betydelselösa och som en i mängden. Slutsatsen är att rådande system inte kan forma erbjudandet så att det kan tas emot och internaliseras av alla elever eftersom det är ”felkonstruerat.”

Eleverna skildrar orättvisor i skolan och upplever dessa genom att de blir behandlade olika av lärarna. Å ena sidan berättar eleverna att samma regler skall gälla alla, å andra sidan vill de ändå bli behandlade som individer. Elevernas syn på sin situation kan te sig något oreflekterad men har vi i åtanke att det handlar om unga människor på väg in i vuxenlivet är det inte förvånande. Å ena sidan har eleverna ett icke kritiskt förhållningssätt till sig själva, och å andra sidan är de ivriga i sin kritik av erbjudandet. Eleverna ger inte uttryck för någon rannsakan av sitt eget beteende och sin egen roll i relationen till sina lärare och sin skolvardag. Vad skulle man kunna göra för att hjälpa ungdomarna att reflektera över sig själva, sin skolvardag och konsekvenserna av sitt handlande? Ett sätt att förbättra skolvardagen skulle kunna vara kontinuerlig dialog med vuxna som tar sig tid att lyssna utan att därefter omedelbart presentera en färdig lösning. Detta styrks av Folkhälsoinstitutets rapport (1994:41). Även Nisser (1999) tar upp samtal som avgörande i arbetet med att förbättra skolvardagen. Dessvärre tycks det vara så i den skola vi har undersökt att det primära i livet, samtalet, inte får mycket utrymme. Vi hänvisar i detta sammanhang till teorier som alla , i olika skepnad, innehåller tesen att människan blir något först i samspel med andra (Dahlin et. al 2002, Nisser 1999, Kindeberg 1997).

Eleverna skildrar skolvardagen som otrivsamt och stressande vilket de återger detta på olika sätt, alltifrån att skildra skolvardagen i stort till att erinra sig om specifika incidenter. Spektret rör sig mellan att karakterisera miljön som dagisliknande till att skildra skrik och slagsmål. En elev berättar om ofta återkommande huvudvärk och flera av eleverna säger att miljön inte går att påverka. Währborg et. al. (i Enkvist 2003) skriver att ingen pedagogik kan lyckas om den går emot de behov eleverna har som biologiska varelser. Att uppleva huvudvärk som ett normalt inslag under varje arbetsdag skulle aldrig accepteras på en arbetsplats för vuxna. Inte heller skulle skrik och slagsmål tillåtas. Vilka ytterligare oönskade företeelser skulle kunna uppenbara sig om ingen agerar mer kraftfullt för att förbättra vardagen i skolan? Skolvardagen kan sägas vara i behov av förbättringar då den av eleverna skildras med ord som meningslös, mycket svår att påverka, skrikig och fientlig.

Huvudtemat i elevernas och lärarnas uttalanden är skildringar av hur de betraktar varandra och konsekvenserna av varandras handlingar. Ytterligare ett stort tema i uttalandena handlar om systemets indirekta handlingar (se *Tankar kring analysprocessen*). Skolvardagen präglas som tidigare sagts av en tydlig ”vi och de” känsla. Lärare och rektor befinner sig på ena sidan och eleverna på den andra, som varandras motpoler och sitter delvis fast i schablonmässiga roller. Ibland antar uttalandena nästan skepnaden av förtal och nedsvärtande. Även Frykman(1998) påvisar hur elever och lärare hamnar i positionen att de kränker och klandrar varandra. Dock ser vi en tendens att relationen mellan elev och mentor präglas mer av förtroende. Flera

elever berättar att de kan vända sig till sin mentor för att prata och att mentorn tar sig tid att lyssna. Detta visar att det kan löna sig att arbeta med att bygga upp relationer mellan elever och lärare. Sannolikt är det inte för mycket sagt att det är absolut nödvändigt att arbeta med relationer om intentionen är att skapa en positiv anda i skolvardagen. ”Relationer kan få själens landskap att blomstra, och brist på relationer kan få det att vissna” (Dahlin et al., 2000, s. 95).

6 Diskussion

Uppsatsens titel har sin upprinnelse i lärarnas uttalanden angående den i första hand förespråkade lösningen på problemen i skolvardagen. Inledningsvis vid lärarintervjuerna tog vi upp frågan om hur lärarna går till väga för att skapa en god lärandemiljö, varpå samtalen ömsom av oss och ömsom av läraren leddes in på olika spår som följdes i varierande grad. Lärarna bestämde således själva till stor del vad som var angeläget att ta upp och kom själva in på de teman som ses i resultatet. Vi ville veta mer om deras skolvardag och det vi redovisar är vad som kom upp. Vi påverkade samtalen i så motto att vi ställde följdfrågor på de teman som lärarna själva kom in på. Vi har reflekterat över vad det hade inneburit om vi haft längre tid på oss att samtala med lärarna och om vi följt upp med ytterligare intervjutillfällen. Detsamma gäller för eleverna. De såg oss som neutrala utomstående vuxna som ville lyssna och eleverna tog tillfället i akt att prata av sig om sina mindre positiva upplevelser av skolvardagen. Vi har inte mer än tangerat ett stort problemkomplex och uppsatsen skall läsas med detta som utgångspunkt. Alldeles säkert hade mycket av det vi beskrivit kunnat nyanseras och förklaras om vi haft ytterligare möjligheter att följa upp de spår vi följt under arbetets gång. Problemkomplexet vi lyft upp har tidigare till stor del drunknat bland ordrika styrdokument, ekonomiska ramar och stelbent mentalitet. En mer nyanserad bild av resultatet skulle kunna framträda om vi hade följt upp de negativa uttalandena genom att exempelvis mer öppet fråga efter positiva aspekter på elevernas och lärarnas skolvardag. Det valda tillvägagångssättet handlar dock inte om att styra respondenterna i så hög grad. Urvalet är centralt för hur resultatet gestaltar sig. Urvalet av eleverna har inte skett slumpmässigt eftersom de själva valt att medverka. Troligen kände de elever som medverkade ett behov av att ”prata av sig”. Det kan vara så att vi mött elever med särskilt negativa skolupplevelser och ur detta kan en del av den ganska dystra bild som eleverna målar upp härledas. Kanske skulle man kunna säga att de elever vi har mött är de elever som av Beach (1999) benämns som ”andra klassens elever” för vilka skolvardagen inte innebär en bra identitetsutveckling och inte blir positivt bekräftade i sin självuppfattning. Urval av lärare har skett genom att de är knutna till den klass vi anvisades av rektor. Detektivarbete och slumpen har styrt vilka vi har fått möjlighet att intervjua och resultatet är i hög grad beroende av urvalet. Skolan ligger i en storstad med tillhörande problem. En skola med ett annat upptagningsområde och annat elevklientel i en mindre stad hade självfallet kunnat ge resultatet en helt annan karaktär. På grundval av detta kan generaliserbarheten i resultatet sägas vara osäker. Det hade varit mycket intressant och relevant att göra en liknande undersökning på en annan gymnasieskola och genom jämförelser nyansera vårt resultat. Vi tror dock att det problemkomplex vi synliggjort kan existera på fler gymnasieskolor i varierande grad.

Varken elever eller lärare är tillfreds med den rådande situationen- alla efterfrågar förändring. Undersökningen visar också att elever och lärare inte lierar sig med varandra i sin strävan efter en meningsfull skolvardag utan har benägenhet att skylla de problem som finns på varandra och på systemet. Den skola vi undersökt tillgodoser inte alla elevers behov. Vad kan detta innebära i förlängningen? Jo, det kan föra med sig att det från skolans håll förutsätts att de elever som går i gymnasiet lever under likvärdiga sociokulturella och socioekonomiska förhållanden, har ungefär samma förkunskaper, förförståelse och referensramar vilket inte är rimligt. Gymnasieskolan regleras bland annat av Lpf 94. Ställs innehållet i Lpf 94 i relation till det vi sett i vår undersökning ter sig glappet mellan det föreskrivna och det av respondenterna beskrivna som stort. I Lpf 94 ses grandiosa formuleringar och vackra ord. Är det så att de skolbyråkrater som står bakom Lpf 94 inte har några kunskaper om hur verkligheten ser ut? Alla lärare vi mött säger att det som anges i läroplanen inte går att omsätta praktiskt i deras skolvardag. Gymnasieskolan kan ses som ett erbjudande till eleverna och är tänkt att leda eleverna mot en tänkbar kunskapsväg genom att ge verksamheten i skolan värdegrund, uppgifter, mål och riktlinjer. En tanke med Lpf 94 är att alla elever efter avslutad utbildning skall ha uppnått vissa specifika mål. Låt oss som exempel visa på *Mål att uppnå* (Lpf 94 s. 5):

Det är skolans ansvar att varje elev som har slutfört **ett nationellt eller specialutformat program eller sådant individuellt program som är förenat med yrkesutbildning under anställning, s.k. lärlingsutbildning** inom gymnasieskolan eller gymnasial vuxenutbildning:

- Kan uttrycka sig i tal och skrift såväl att elevens språk fungerar i samhälls- yrkes- och vardagslivet och för fortsatta studier,
- kan söka sig till saklitteratur, skönlitteratur och övrigt kulturutbud som en källa till
- kunskap, självinsikt och glädje,
- kan använda engelska på ett funktionellt sätt i yrkes- och vardagsliv och för fortsatta studier,
- kan formulera, analysera och lösa matematiska problem av betydelse för yrkes- och vardagsliv,
- har förutsättningar för att delta i demokratiska beslutsprocesser i samhälls- och arbetsliv,
- har förmåga att kritiskt granska och bedöma det eleven ser, hör och läser för att
- kunna diskutera och ta ställning i olika livsfrågor och värderingsfrågor och
- kan observera och analysera människans samspel med sin omvärld, utifrån ett ekonomiskt och ekologiskt perspektiv.

Det är skolan ansvar att varje elev som slutfört utbildning på **gymnasieskolans nationella och specialutformade program** dessutom

- har kunskaper om förutsättningar för en god hälsa och
- kan hämta stimulans ur estetiskt skapande och kulturella upplevelser.

I teorikapitlet tar vi upp Carlgrens (1998) fråga kring vad de skulle innebära om det didaktiska perspektivet innehöll klassrummets sociala dimensioner. Frågan är relevant och kan vi med den verklighet vi idag har i samhället och skolan utesluta den sociala dimensionen? Frågan är också i vilken kontext det är möjligt och önskvärt att så göra. Utgår vi ifrån vad *Mål att uppnå* ovan anger ser vi att de olika dimensionerna skall finnas med i det didaktiska perspektivet och inte borde särskiljas.

Eleverna säger att de går den utbildning de verkligen vill gå. Frågan är varför de inte tar mer ansvar för sin skolsituation. Då frågan är komplex har den inte något entydigt svar, men de förmedlingspedagogiska inslag vi har sett prov på i deras skolgång påverkar troligen i hög grad. Det skulle av flera skäl kunna vara positivt att eleverna tidigt i sin skolgång får möta en pedagogik som ger dem möjligheter och uppmuntrar dem att tänka och reflektera självständigt- utifrån en positiv självbild. Frågan är om skolan inte kommit längre än att tilldela eleverna rollen som passiva mottagare av den kunskap som läraren konstruerat. Eleverna, som är lärande subjekt, kan inte internalisera denna kunskap och har inte och ges inte heller, verktygen att konstruera sin egen kunskap. Följden av detta kan bli ovan nämnda ”vi och de känsla”. En praktik präglad av förmedlingspedagogiska inslag skulle kunna föra med sig att det utbildas en tyst publik, även om exemplet troligen inte återspeglar hela verkligheten. Dock har vi visat på att en av förmedlingspedagogiska tankar präglad praktik existerar och troligen kan det finnas fler. Tanken att skolans främsta målsättning är att fostra fogliga medborgare infinner sig obevekligen. Hur skall icke ifrågasättande elever kunna bli ifrågasättande vuxna medborgare den dag de lämnar den verklighet de mött i skolan?

Vi har inte sett några tydliga tecken på att det goda och utvecklande samtalet mellan elever och lärare äger rum. För att göra något konstruktivt av detta kommer vi tillbaka till praxis genom att enas kring några samtalsobjekt. Vad skulle elever och lärare kunna samtala om och vart skulle samtalen kunna leda? Tillit är grunden för samarbete och genom samtal kan tillit uppstå och goda relationer utvecklas. Elever och lärare behöver till exempel mötas i kontinuerlig dialog angående vilka regler som skall gälla i skolan. De skulle kunna tala regelbundet om de gemensamma målen genom att exempelvis se hur målen ser ut och diskutera hur de uppnås. Att ta elevernas personliga upplevelser på allvar genom att samtala om dem skulle också kunna vara ett sätt att visa eleverna att de räknas. På så sätt skulle eleverna kunna inkluderas mer i undervisningen istället för att exkluderas.

Nisser (1999) skriver att det i hennes arbete som specialpedagog varit viktigt att värna om de egna specifika arbetsuppgifterna. Vi ställer oss frågan om det är möjligt att förbättra skolvardagen om man som lärare och vuxen förebild på detta vis använder sig av schabloner för vilka svårigheter man kan tänka sig att se, möta och försöka avhjälpa? Där med inte sagt att det inte behövs specifik kompetens i vissa situationer som till exempel kurator, skolsköterska och psykolog.

Idag talas det i olika sammanhang ofta om hur viktigt det är ”att se” den andre. Som exempel kan nämnas att Kindeberg (1988) menar att bli sedd är grunden i en gemenskap. Även Dahlin (et. al 2002) talar om vikten av ”att se” den andre. Under arbetet med uppsatsen har vi haft anledning att reflektera kring vad begreppet ”att se” innebär då vi ofta stött på det i teori och praktik. För oss innebär att se någon inte att överksamt ”titta” utan i begreppet ligger också att man engagerar sig och verkar för och tillsammans med den individ man säger att man ”ser”, att man tror på personens

duglighet och att man inte viker undan när svårigheter uppkommer. Nilsson (2000) menar att elever i allmänhet är klokare än man från skolans håll tror. Frågan är om man inte endast genom att visa mer tilltro till den enskilde elevens förmåga skulle kunna förbättra skolvardagen.

Låt oss utifrån tesen att människans medvetande är intentionellt (Berger och Luckman, 1981) se efter hur möjligheterna att det befintliga erbjudandet kan tas emot av eleverna ser ut. Eleverna prövar erbjudandet utifrån grundläggande mänskliga behov och här avses behovet av en meningsfull och utvecklande skolvardag. Eleverna prövar erbjudandet efter sina förutsättningar, som är sådana att de inte utrustat eleverna för den skolvardag de möts av och därför kan de inte ta emot meningserbjudandet. Hur skall eleverna kunna internalisera, alltså göra kunskapen till sin egen, i en verklighet som är främmande för dem? Det vi ser i skolan kan ses som ett misslyckande i understödandet av elevens intentioner. Möjligheterna att det befintliga erbjudandet kan tas emot kan således sägas vara små för dessa elever. Är det så att om man i högre utsträckning beaktar individens bakgrund och behov, det vill säga förutsättningar, kan lyckas bättre med att understödja elevernas intentioner. Exempelvis skriver Säljö (2000) om människans olika behov av stöd för att klara av samma uppgifter och leva upp till samma krav. Lpf 94 (s. 4) anger till exempel:

Varje elev skall få stimulans att växa med uppgifterna och möjligheterna att utvecklas efter sina förutsättningar. Varje elev skall möta respekt för sin person och sitt arbete. Eleven skall bli medveten om att nya kunskaper och insikter är förutsättningar för personlig utveckling. Detta skall syfta till att grundlägga en positiv inställning till lärande och att återskapa en sådan inställning hos elever med negativa skolerfarenheter. Skolan skall stärka elevens tro på sig själv och ge dem en framtidstro.

Troligen hade vi fått ett annat resultat om vi genomfört undersökningen på en annan skola i ett annat område med andra gymnasieprogram. Det hade varit intressant att undersöka dessa skillnader. Vi har i vår undersökning bland annat sett att individens sociokulturella sammanhang har stor inverkan på dennes lärande. Vi ser detta som ett intressant och allmänrelevant område för vidare forskning. Under arbetets gång har frågor angående lärarnas syn på skolledningen uppkommit. Det skulle vara intressant att få veta mer om hur lärarna skulle vilja beskriva skolledningen.

Vi har konstaterat att varken elever eller lärare är tillfreds med situationen i skolan. När de skildrar sin skolvardag förekommer inte ord som positiv, kreativ, bekräftande, konstruktiv, utvecklande, förkovrande, utan snarare dess motsatser. Elevernas skildringar av vad skolvardagen ger dem står i bjärt kontrast till exempelvis *Mål att uppnå* i Lpf 94. Paradoxalt nog kan detta inge hopp och då resonerar vi så här: Eleverna beskriver känslor av uppgivenhet och ser lärarna som ”skyldiga”. Lärarna beskriver också känslor av liknande karaktär och frågar sig vad de skall ta sig till, och ser eleverna som ”skyldiga”. Alla ser de även systemet som ”skyldigt”. Frågan är om de upplever samma problem ur olika perspektiv. Trots allt kan situationen inge hopp- alla vill ju ha en meningsfull skolvardag och det betyder att alla vill förändra den. Frågan är i vilken utsträckning de som författat Lpf 94 vet hur denna kan manifesteras. Skulle ett nedslag i verkligheten kunna bidra till att dessa personers insikter ökar?

Vi har tidigare talat för att införa tid för samtal i form av kontinuerlig dialog mellan de berörda som en del i skolvardagen. Skulle ”parterna” kunna mötas i dessa samtal utifrån grundtanken att de i själva verket är överens? Skulle då elever och lärare sluta med att klandra varandra och istället liera sig i sitt sökande efter en bra och meningsfull

skolvardag? Troligen skulle vägen till en skolvardag som förmår att tillgodose betydligt fler individer då kunna bli en annan än att de som stör skall bort.

7 Referenser

- Alvesson, M. Deetz, S. (2000). *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Beach, D. (1997). *Symbolic Control and Power Relay: Learning in Higher Professional Education*. ACTA: Universitatis Gothoburgensis.
- Beach, D. (1999). Om demokrati reproduktion och förnyelse i dagens gymnasieskola *Pedagogisk Forskning*. Årg 4 s. 349 – 365.
- Berger, L- P. Luckmann, T. (1979). *Kunskaps sociologi. Hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Bryman, A. (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber Ekonomi.
- Carlgren, I. (1998). Klassrummet som social praktik och meningskonstituerande praktik. *Nordisk Pedagogik*. Årg 1. Vol 17.
- Dahlin, B. Ingelman, R. Dahlin, C. (2002). *Besjälade lärande. Skisser till en fördjupad pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, T. (1995). *På väg mot undervisning som det ordnade samtalet*. I Berg m.fl. (red.). *Kunskap, organisation och demokrati*. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, T. (1997). *Undervisning som meningserbjudande*. I Uljens, M. (red.). (1997). *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Enkvist, I. (2001). *Feltänkt En kritisk granskning av idébakgrunden till svensk utbildningspolitik*. Stockholm: SNS.
- Folkhälsoinstitutet (1994:41). *Låter sig skyddsänglar organiseras*. Stockholm: Gothia.
- Frykman, J. (1998). *Ljusnande framtid. Skola, social mobilitet och kulturell identitet*. Lund: Historiska Media.
- Gadamer, H-G. (1997). *Sanning och metod i urval*. Göteborg: Daidalos.
- Kindeberg, Y. (1997). Undervisningens möjligheter att förändra elevernas tänkande inom området aids och sex. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lpf 94; SKOLFS 1994:2 1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna.
- Nilsson, M. (2000). *Vad ska skolan ge? Tankar om ungdomsutbildning*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Nisser, D. (1999). *Tid till samtal tid till tankar en väg ut ur skolsvårigheter*. (Rapport nr 17). Stockholm: Lärarhögskolan, Institutionen för specialpedagogik.
- Johansson, M. Szybek, P. (2002). *The picture of environmental problems and their situating in the human world*. Paper presented at the European Conference on Educational Research, University of Lisbon, 11-14 September 2002.

Säljö, R.(2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.

Utbildningsdepartementet. Prop. 1999/2000:135.Ett förändrat läraruppdrag.

Westlander, G. Kvalitativa metoder i arbetslivsforskning. I Allwood, (1999). *Distinktionen mellan kvalitativ och kvantitativ ansats*. Stockholm: Rådet för arbetslivsforskning.

Wünsche, K. (1981). *En pedagogik för den tysta majoriteten*. Stockholm: Prisma.

Währborg, P. Gottfries, C. G. Ekman, R. *Dagens unga behöver en annan skola för att inte skadas fysiskt och psykiskt*. Enkvist, (red). (2003). *Skolan – ett högriskprojekt*. Hedemora: Gidlunds.

Åsberg, R. (2001). Det finns inga kvalitativa metoder – och inga kvantitativa heller för den delen. Det kvalitativa – kvantitativa argumentets missvisande retorik. *Pedagogisk Forskning, Årg 6* s. 270 – 291.

Ödman, P-J. (1994). *Tolkning förståelse vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts.

Ödman, P-J. (1995). *Kontrasternas spel. En svensk mentalitets och pedagogik historia*. Stockholm: Prisma.

8 Bilaga

Lund 2004-03-29

Till föräldrar med elever i klass OPxx

Hej!

Vi är två pedagogikstuderande från Lund som är intresserade av frågor som rör era ungdomars skolgång.

Därför kommer vi under april och maj att besöka era ungdomar i skolan för att prata med dem.

Vi vill ta reda på vad de tycker om sin egen skolgång och kommer att prata med dem i hel klass och enskilt.

De frågor vi vill ställa handlar i stora drag om hur ungdomarna trivs i skolan.

Har ni frågor kontakta oss på nedanstående e-postadresser eller mobiltelefonnummer.

Med vänliga hälsningar

Åsa Thyberg Boman

asa.thyberg@telia.com

070-xxx xx xx

Sarah Hellström

Sarah.hellstrom@bredband.net

070-xxx xx xx

