



LUNDS
UNIVERSITET

Pedagogiska institutionen
Box 199, 221 00 Lund

Kurs: Pedagogik 440
Kandidatuppsats, 10 poäng
41-60 poäng
Datum: 2003-06-19

Gymnasieelevers opfattelse af deres sociale situation

En spørgeskemaundersøgelse på Gullstrandskolorna i Landskrona

Ellen Hobolth

Handledare:
Glen Helmstad

ABSTRACT

Arbetets art: 41-60 poängsuppsats
Sidantal: 58
Titel: Gymnasieelevers opfattelse af deres sociale situation. En spørgeskemaundersøgelse på Gullstrandsskolorna i Landskrona.
Författare: Ellen Hobolth
Handledare: Glen Helmstad
Datum: 2003-06-19

Gymnasiestyrelsen i Landskrona-Kävlinge-Svalövs kommun önskede en undersøgelse af gymnasieelevers arbejdsmiljø med vægt på trivsel i uformelle situationer.

De overordnede forskningsspørgsmål blev da: Hvordan har eleverne det på Gullstrandsskolorna? Hvilke elever har det hvordan? Hvorfor har eleverne det således? Ved en gennemgang af tidligere forskning synes det relevant at: 1. spørge direkte til, hvordan eleverne synes, de trives, til deres relationer, konflikter og krænkelser. 2. spørge til elevens køn, etnicitet, socialklasse, alder, programvalg og karakter. 3. undersøge elevens holdninger til forskellen ml. uformelle og formelle situationer.

Uppsatsens empiriske del består af en enkät med 38 spørgsmål, besvaret af 159 gymnasieelever. Derefter er datamaterialet bearbejdet praktisk statistisk.

Resultatet viser at hovedparten af de adspurgte elever betragter skolens uformelle og formelle situationer forskelligt. At flertallet har det godt; trives i skolen, har gode relationer og er udsat for et minimalt antal krænkelser. 6-10 pct. af eleverne føler sig imidlertid ensomme, har ingen netværk, dårlig selvtillid og/eller er ofte udsat for krænkelser. Cirka andre 10 pct. synes de trives, men udviser afvigende holdninger eller opførsel. Elevens køn, programvalg, karakter og længsel efter at tilhøre arbejdsmarkedet har i denne undersøgelse størst betydning for elevernes sociale situation. Gullstrandsskolorna kunne i deres arbejde med at forbedre de studerendes arbejdsmiljø med fordel undervise i demokratisk engagement. I fremtidige undersøgelser vil nytænkning være en fordel, fx ved at spørge til andre variabler end de her nævnte.

Nyckelord: Gymnasieskolen, gymnasieelever, arbejdsmiljø, trivsel, uformelle og sociale situationer, spørgeskemaundersøgelse.

Indholdsfortegnelse

1. Indledning.....	1
1.1. Begrundelser for en vurdering af elevernes sociale situation i gymnasiet	1
1.2. Gullstrandskolorna	1
1.3. Tidligere forskning om elevers sociale situation i gymnasiet	2
1.4. Disposition.....	2
2. Teoretisk baggrund og præcisering af problemstillingen	3
2.1. Tankerne bag min fremstilling af tidligere forskning.....	3
2.2. Faktorer med direkte anknytning til elevens sociale situation	4
2.2.1. Selvtillidens og trivslens betydning for gode relationer.....	4
2.2.2. Relationernes betydning for elevens sociale situation.....	4
2.2.3. Om krænkelser og konflikter	5
2.2.4. Holdninger til relationer med medstuderende	6
2.3. Årsager med indirekte betydning for elevens sociale situation.....	6
2.3.1. Kønnets betydning for elevens situation	6
2.3.2. Etnicitetens betydning for elevens sociale situation.....	7
2.3.3. Socialgruppetilhørighedens betydning for elevens situation.....	9
2.3.4. Alderens betydning for elevens situation	10
2.3.5. Valg af program og karakterers betydning for eleven.....	10
2.4. Elevens opfattelse af formelle og uformelle situationer.....	11
2.4.1. Pierre Bourdieus kapitalbegreber	11
2.5. Fra teori til problemstilling.....	12
3. Metode.....	13
3.1. Tanker om mit arbejdsæt	13
3.1.1. En induktiv eller deduktiv - kvalitativ eller kvantitativ - dataindsamling? ..	13
3.1.2. Individualisme og troen på lovmæssigheder	13
3.1.3. Må man konstruere en virkelighed?	14
3.2. Det lange tilløb: Et spørgeskema bliver til og besvares	15
3.3. Om bearbejdning af data	17
4. Resultater fra Gullstrandskolorna	17
4.1. Et overordnet billede af undersøgelsens udvalg.....	17
4.2. Elevernes sociale situation direkte adspurg.....	19
4.2.1. Selvtillid og trivsel og på skolen	19
4.2.2. Elevens relationer	20
4.2.3. Krænkelser og konflikter	21
4.2.4. Elevens holdninger til venskaber.....	23
4.3. Indirekte årsager til elevens sociale situation.....	24
4.3.1. Lidt om køn og alderens betydning for vedkommendes sociale situation ...	24
4.3.2. Om etniske minoriteter og tolerance	24
4.3.3. Socialklasse, programvalg og karakters betydning for eleven	26
4.4. Forskellen mellem uformelle og formelle situationer	26
4.4.1. Elevernes opfattelse af dele af Bourdieus kapitalbegreber.....	27
4.4.2. Skolen for eleverne eller eleven i skolen?.....	27

4.5. Sammenfatning	29
5. Diskussion	30
5.1. Diskussion af metodens tilstrækkelighed	30
5.2. Egen undersøgelse sat i forhold til tidligere forskning	31
5.3. En hilsen til Gullstrandskolorna og videre fundering	32
Bilag	a
Bilag 1: Et spørgeskema	a
Bilag 2: To tabeller om populationen	h
Bilag 3: Elevernes forhold til selvtillid, klassekammerater og ensomhed	i
Bilag 4: Hvad drenge og piger udsætter andre for af krænkelse	j
Bilag 5: Elevernes svar på skolens største problemer	k
Bilag 6: De tre værste sager eleverne er udsat for	l
Bilag 7: Etnicitet blandt eleverne	m
Bilag 8: Lidt om alderens betydning	n
Bilag 9: 'At have meget at sige' og selvtillid	p
Bilag 10: Holdninger til forskellige kapitalbegreber	q
Bilag 11: Elevernes valg mellem skole og arbejde	s

1. Indledning

1.1. Begrundelser for en vurdering af elevernes sociale situation i gymnasiet

Gymnasieskoler er uophørligt diskuteret! Sætninger som normopløsning og etiske dilemmaer kobles ikke så sjældent sammen med sociale problemer, få økonomiske ressourcer, frygten for arbejdsløshed og indvandring – selvfølgelig giver sådanne koblinger mulighed for indholdsrige debatter og avisoverskrifter, ikke mindst når vi ved, at det er disse uforståelige unge, der skal bære vores allesammens fremtid på deres skuldre. Gymnasieskoler bliver derfor også bestandigt vurderet, så vi kan begrunde og dokumentere vores udtalelser og følge op på de ændringer, som vi kan iagttage.

Ofte er gymnasiers motiver for undersøgelser dog af mere konkret art: begrundet ved, at skolen har behov for at ændre sig og se konkrete problemer i øjnene (Häger; 1999, s. 9). Det kræver belysning.

I den gældende situation udsprang ønsket fra gymnasiestyrelsen i Landskrona-Kävlinge-Svalövs kommune, der var specielt interesseret i gymnasieelevers sociale situation. De ønskede, at vægten i undersøgelsen skulle lægges på elevernes uformelle arbejdsmiljø. Valget faldt på Gullstrandskolorna i Landskrona og her udtrykte kontaktpersonerne, Marianne Nilsson og Gunilla Fröberg, stor interesse og velvilje til samarbejde indenfor dette arbejdsfelt. Det var med deres hjælp, at jeg gennemførte denne undersøgelse af gymnasieelevers sociale situation, som her rapporteres.

1.2. Gullstrandskolorna

Gullstrandskolorna ligger i udkanten af Landskrona og er en stor skole, hvor ca. 900 elever kan vælge mellem forskellige linjer/programmer: byg-, el-, industri-, teknik-, handel-, samfundsvidenskabelig-, naturvidenskabelig-, idræt-, æstetik og det individuelle program. Programmerne er fordelt mellem tre forskellige Gullstrandskoler, med hver sin rektor, derfor skal skolerne omtales i flertal. Eleverne kan, til forskel fra et dansk gymnasium, få opfyldt vidt forskellige faglige interesser samt boglige og praktiske færdigheder, og mangfoldigheden af elevtyper på skolerne er derved langt større.

Mine kontaktpersoner fortalte, at der for ca. fire måneder siden havde været problemer med bander i Landskrona by. De nævnte den høje arbejdsløshed, desværre ikke mindst blandt indbyggere af anden etnisk herkomst end svensk, som et trist problem i lokalsamfundet, som også var med til at gøre eleverne på Gullstrandskolorna urolige. Disse bande-problemer havde givet vibrationer på selve skolerne og var anledningen til, at dette projekt var blevet sat i gang. Men allerede ved min ankomst til skolerne var der kommet styr på situationen i lokalsamfundet, så også skolerne var blevet et velfungerende og behageligt sted igen.

Begge mine kontaktpersoner udtalte samtykkende, at skolerne hovedsagelig var et dejligt lyst nyrenoveret sted, med flinke elever og en åben stemning, hvor der blev gjort

alt, hvad man kunne, for at løse uheldige situationer. Som et udtryk for skolernes ”åbne konsekvensapparat” skal fx påpeges, at der ikke blev tvivlet et sekund på, om skolerne ville stå frem ved navn nævnelse i denne opgave. Flere lærere fortalte mig også i løbet af de syv dage, jeg var på Gullstrandsskolorna, at de glædede sig til at læse resultatet af opgaven.

1.3. Tidligere forskning om elevers sociale situation i gymnasiet

Jeg har således oplevet, at gymnasieskoler synes at være villige til at diskutere sig selv. Ser man fx på Skolverkets publikationer, handler adskillige om gymnasiets *uformelle situationer*. Uformelle situationer forstås i denne opgave som situationer, hvor elevernes uformelle hierarkier er i fokus, og omgangsformerne ofte vil virke mere frie end i de formelle situationer, hvis udgangspunkt er fag og undervisning (Lahelma, 2002, s. 296).

Skolverkets litteratur om uformelle situationer kan groft sagt deles op i to hovedområder: Enten fokuseres på ligestilling/jämställdhet, eller også fokuseres på krænkelse af forskellig art, fx mobning og seksuelle trakasserier. Når Skolverket råber i skoleskoven, er der således to måder at råbe på: Enten er der et fælles samfundsmæssigt anliggende – ofte handler det om at få opdraget elevgrupper til at følge etiske regler, fx regeringens love, eller også opfører de enkelte individer sig problematisk. I begge tilfælde findes ønsket om at udvikle og ændre situationen, men som læser af rapporterne, opdager man samtidig også, at problemet ikke bliver sat ind i en større sammenhæng. Det ser ud til at Skolverket har svært ved at råbe så meget anderledes, hvis undersøgelsen samtidig skal have et praktisk empirisk afsæt.

Skolverkets rapport fra 2002, *Relationer i skolan – en utvecklande eller destruktiv kraft*, er et godt eksempel på en empirisk undersøgelse hvor de enkelte elevers svar udgør data, og hvor Skolverkets overordnede formål er at få bedre svenske skoler. Denne undersøgelse har været en stor hjælp og inspirationskilde til dette arbejde og citeret i en del teori-afsnit.

Der findes også studier, som kombinerer det individuelle og det samfundsmæssige, hvor ”eleven afspejler samfundet”. Ser man bort fra faste baggrundsvARIABLE som etnicitet, socialklasse og køn, som også Skolverkets undersøgelser spørger til, skal man ofte vende blikket væk fra de direkte offentligt støttede undersøgelser. Ved inddragelse af samfundets påvirkninger, ser det for mig ud til, at den mest almindelige variabel bliver magt. Her er den kritiske eller fx feministiske teori på banen, hvor ”problem” går hånd i hånd med påpegning af ’at have’ eller ’udøve’ magt (Nørgaard, 1996; Broman, 2002). Disse studier vil blive brugt i forskellige teorikapitler, hvor jeg har fundet deres konklusioner interessante.

1.4. Disposition

Om få linier, i kapitel 2, begynder jeg at tage livtag med forskellig litteratur, der ser på uformelle situationer i gymnasier, high schools eller secondary schools. Den gennemgæede litteratur gør mig i stand til at præsentere min problemstilling/syfte. I kapitel 3 gennemgår jeg mit metodiske afsæt: mine tanker, mit tilløb og min udførsel af min spørgeskemaundersøgelse. Kapitel 4 er en resultatgennemgang, kapitel 5 en diskussion af resultatet.

2. Teoretisk baggrund og præcisering af problemstillingen

I forsøget på at finde en struktur blev en opsang i begyndelsen af min opgaveskrivning en stor hjælp. Den kom fra en artikel af Thomas Ziehe (2001), oversat fra tysk til dansk efter en konference om 'Fremtidens gymnasium' afholdt af det danske undervisningsministerium. Thomas Ziehe sagde bl.a. følgende:

Diskursen om kravene til fremtidens skole diskuteres intenst på alle kanaler. (...) eftersom meget af dette er skrevet på glittet papir, kalder jeg dette sprog for "glittersprog". Det som irriterer mig ved dette sprog er, at det suggererer, at programmernes hensigtserklæringer sættes lig med de pædagogiske resultater. Glittersætninger kan lyde på følgende måde: "I rollespil lærer eleverne at omgås voldelige situationer" (...).

Glittersprog reducerer eleverne på to måder. De reduceres dels idealistisk-programmatisk: Man forudsætter indsigt i de proklamerede mål, og at eleverne ændrer sig i overensstemmelse med dem, fordi de konciperes som indsigtsfulde og selvmotiverede. (...) Og dels reduceres eleverne adfærdsteknologisk, dvs. det forudsættes, at de vil ændres pædagogisk-operativt på adfærdsteknisk måde. (...)

Vi behøver – i stedet for eller i hvert fald ved siden af dette glittersprog – et yderligere, andet sprog, og det kunne være et fortolkningssprog, nemlig et sprog, der virkelig tager hensyn til og fortolker elevernes horisont og de processer, der finder sted i skolen. Det fortolkende blik sætter ikke den proklamerede hensigt lig med virkninger af processen, nej, det er styret af følgende spørgsmål: Hvad foregår der under det niveau, der findes i de officielle målforestillinger og selvbeskrivelser? (s. 4).

Valget er derfor faldet på et meget konkret arbejdsområde: Gymnasieelevers egen opfattelse af deres sociale situation. Jeg håber, at jeg gennem udvalgte variabler fra teorien kan forholde mig fornuftigt til tre forskningsspørgsmål og dermed sætte ind med Ziehes "fortolkende blik":

Hvordan har eleverne det på Gullstrandsskolorna?

Hvilke elever har det hvordan?

Hvorfor har eleverne det som de har det?

2.1. Tankerne bag min fremstilling af tidligere forskning

Jeg vil i løbet af min gennemgang komme ind på 13 variabler, som tidligere forskning i mine øjne peger på som relevante. Disse er: elevens selvtillid (1), elevens trivsel (2), elevens relationer (3), elevens holdninger til sociale relationer (4), krænkelser (5), konflikter (6), elevens køn (7), etnicitet (8), socialklasse (9), karakterer (10), programvalg (11), alder (12) og Pierre Bourdieus kapitalbegreber benyttet i forskellige situationer (13). De 13 variabler er af forskellig art: de seks første variabler er *direkte knyttet* til elevens sociale situation og af deskriptiv art. Disse er selvtillid, trivsel, relationer, krænkelser, konflikter samt sociale holdninger og omtales i afsnit 2.2. Dernæst følger afsnit 2.3, der beskriver seks variabler, der *kan have betydning for og forklare* elevens sociale situation, nemlig køn, etnicitet, socialklasse, alder, program og karakter. Slutteligt, i kapitel 2.4, beskriver jeg gennem Bourdieus kapitalbegreber, hvorledes jeg tror elevens *opfattelse* af uformelle og formelle situationer kan have betydning for elevens sociale situation.

Min behandling af nedenstående studier skal gerne forstås i den ånd, at jeg ønsker at lave en bred undersøgelse. Så i stedet for løbende at skulle modstille og diskutere de enkelte forfatters budskaber, har jeg valgt at vise, hvor mange forskellige bud der er på at undersøge og tolke elevers sociale situation. Jeg præsenterer variable som andre undersøgelser har inddraget, og beskriver ikke undersøgelsernes forståelseshorisont eller deres varierende forskningsstrategier, fordi det bliver for omfattende. Men jeg berører det kort i min diskussion.

Derfor følger nu en lang række forskning om elevers sociale situation i gymnasiet.

2.2. Faktorer med direkte anknytning til elevens sociale situation

2.2.1. Selvtillidens og trivslens betydning for gode relationer

I dag findes et politisk ønske om, at en langt større del af en ungdomsårgang skal gå i gymnasiet. *Gymnasieskolen* (Rasmussen, 2001) mener, at behovet for studievejledning og støtte i forbindelse med stress og eksamenshjælp af samme grund er steget: Mange af eleverne kommer fra hjem uden kendskab til gymnasiekulturen, og elevens selvtillid og trivsel sættes under pres ikke mindst det første år af gymnasiet.

Usikre elever vil have mindre overskud til at skabe gode sociale relationer på skolen, mens andre elever vil føle, at de har fået muligheden for at blive bestyrket på et felt, som deres forældre måske ikke kan tale med om (Rasmussen, 2001; kontaktpersonerne på Gullstrandsskolorna). Trivsel i skolen er derfor en vigtig social forudsætning for, at elever kan realisere sine faglige uddannelsesmål, som nu engang må være en af skolens højeste prioriteter. Det er samtidig en god indikator for, hvordan eleven har det med skolen generelt. Trivsel og selvtillid er således ikke identiske med skolemotivation, men udtrykker en indirekte positiv indstilling til skolen og uddannelsessystemet (Pihl, 1998, s. 217).

2.2.2. Relationernes betydning for elevens sociale situation

Elever i homogene skoler og klasser har en større trivsel og oplever færre krænkende handlinger end elever med aldersblandede grupper og høj andel af elever med udenlandsk baggrund, der er dog undtagelser og forskelle mellem de undersøgte skoler (Skolverket, 2002, s. 22; Menckel & Witkowska, 2002, s. 32; Hallerdt, 1995, s. 14).

Det ser ud til, at der er en langt højere risiko for at blive generet af overfladiske bekendtskaber, end helt fremmede elever eller ens fortrolige kammerater (Finneran & Bennett, 1999, s. 5). En elev kan derfor godt have et par venner, vedkommende taler fortroligt med, men samtidig finde sin sociale skolesituation svær, fordi perifere bekendtskaber driller. Men de fortrolige bekendtskaber har afgørende betydning. Unge, som er socialt integrerede, dvs. at de både har fortrolige kontakter til mindst én af forældrene og til mindst én ven, har langt bedre forudsætninger for at kunne håndtere krænkelser og konflikter (Due, 2001). En undersøgelse fra Roskilde Universitets Center for Ungdomsforskning (Zöllner, 2002) bad unge mellem 15 og 18 år¹ om at besvare et

¹ De adspurgte unge gik alle på en dansk uddannelse, hvis tilsvarende ville findes på det svenske 'gymnasium', nemlig 10. kl, gymnasiet, HF, handelsskole og teknisk skole.

spørgeskema om deres sociale situation. Besvarelserne viste, at 9,2 procent af drengene og 5,5 procent af pigerne følte sig socialt isolerede i tilværelsen. For sådanne udsatte unge vil konflikter og krænkelser påvirke deres situation kraftigt, og risikoen for mistrivsel er stærk øget.

Undersøgelsen bad også de unge om at prioritere ti mål i tilværelsen². Der var forskel i de to køns besvarelser, men for begge køn gjaldt det, at 'venskaber' samt 'tryghed i familien' var de to højeste prioriteter. Viden var laveste prioritet. Samme studie bad også de unge om at angive, hvad de fandt mest problemfyldt. Her var top fire for de unge 'skoleproblemer', 'forældreproblemer', 'personlige problemer' og 'ensomhed'.

Skolen er af samme grund langt mere end en vidensfabrik. Det er her, der kan skabes nye kontakter, og bare én god ven ser ud til at være tilstrækkeligt til, at den unge kan trives vel på sin skole og finde sine sociale relationer acceptable. Forskellen mellem én god relation og slet ingen ser ud til at gøre en verden til forskel (Due, 2001).

2.2.3. Om krænkelser og konflikter

I empiriske undersøgelser bliver krænkelser og konflikter oftest eksemplificeret, og der differentieres mellem verbale og fysiske krænkelser. Et godt eksempel er i *Relationer i skolan – en utvecklande eller destruktiv kraft* (Skolverket, 2002), hvor konflikter og krænkelser indkredses via en remse af eksemplificerede handlinger:

I undersökningen har ungdomarna fått ange hur ofta de varit med om en lång rad möjliga handlingar som att bli knuffad, slagen, hindrad från att röra sig, utfrust, utsatt för grimaser, fråntagen saker, avdragen kläder, fått vatten på sig, tvingad att äta något, utsatts för blottning, blivit tafsad på. De har också angett var i skolan handlingarna utförts samt hur de har reagerat på handlingarna. I resultatredovisningen är det de handlingar som skett flera gånger eller ofta som redovisas. (s. 14).

Det, der kommer til at stå i centrum, er *elevernes reaktioner og frekvensen for udsathed* i konkrete situationer.

En definition, som jeg gennem mit arbejde har fundet anvendelig, er denne:

Bullying is the repeated (not just once) harming of another through words or physical attack on the school grounds or on the way to or from school. The act of bullying is unfair, because the bully is either physically stronger or more verbally or socially skilled than the victim(s). An individual or group may carry these actions out. (Hazler & Miller, 2001, s. 134).

Bullying/mobning defineres ved at fremhæve tre faktorer som 'at gøre fortræd', 'situationen gentager sig' og ved 'et ulige forhold mellem deltagerne'. En sådan definition gør den professionelle i stand til at adskille krænkelser fra mobning; en krænkelser kan ske en gang, mobning skal gentages. Der kan også skelnes mellem konflikter og mobning: konflikter kræver ligebyrdige deltagere. Denne definition gør det også muligt at skelne mellem krænkelser og konflikter uden at spørge de implicerede.

² Viden, ligeværd, uafhængighed, solidaritet, fællesskab, ærlighed, frihed, tryghed i familien, sundhed og venskab.

Hazler og Miller (2001) har i deres undersøgelse *Adult recognition of school bullying situations* også vist, at det er svært for undervisere og andre professionelle tilknyttet skoler at adskille krænkelser og konflikter. Studiet illustrerer, at fysiske konflikter tages mere seriøst af de professionelle end verbale og følelsesmæssige situationer, og at fysiske konflikter ofte bliver misforstået som værende krænkelser. Fysiske konflikter og krænkelser som grimasser, skubning og slag frem for sociale, verbale og følelsesmæssige krænkelser som rygter, nedgørende sprog og udefrysning foregår mest blandt drenge, og vi kan derfor have en tendens til at synes, at drenge er vanskeligst. Men studier viser, at konflikter og krænkelser opstår næsten ligeligt for drenge og piger; men hvad, der opleves og tolkes som problematisk, er forskelligt for de to køn. Piger tager både konflikter og krænkelser tungere end drenge (Menckel & Witkowska, 2002, s. 31f; Skolverket, 2002, s. 11ff; Finnitt & Bennett, 1999, s. 5ff).

2.2.4. Holdninger til relationer med medstuderende

Fineran og Bennett (1999) har i deres artikel, *Gender and power issues of peer sexual harassment among teenagers*, fokuseret på magt som 'udøvelse og misbrug af magt'. Selvom deres konklusioner kun har seksuelle krænkelser i fokus, er deres undersøgelse alligevel interessant, fordi de har prøvet at samholde gymnasieelevernes *holdning* til, om 'mænd skulle dominere kvinder', med elevernes *oplevelse* af at blive generet. Deres resultat viser et tydelig sammenfald mellem en patriarkalsk overbevisning og en hyppigere udøvelse og oplevelse af seksuelle krænkelser. (Den patriarkalske kultur fastholder således sit eget billede både via udøvers og offers signaler). Dermed siger studiet også, at elevens mentale indstilling og opfattelser ser ud til at være af væsentlig betydning for gymnasieelevens sociale situation.

Og hvem har ansvaret? I en del undersøgelser (Menckel & Witkowska, 2002; Skolverket, 2002; Nielsen, 2000) har man spurgt eleverne, hvad de mener, der skal gøres, hvis relationerne ikke fungerer. Bedømt ud fra det benyttede materiale hviler denne udfordring, efter elevernes opfattelse, alene på lærerne: lærerne skal være ansvarlige, informere, diskutere, opstille regler osv. Næsten myndige elever synes, forbløffende nok, ikke synderligt medansvarlige.

2.3. Årsager med indirekte betydning for elevens sociale situation

I de næste fem underafsnit kredser jeg om faktorer, som eleven er født ind i eller opvokset med, der nævnes at have betydning for elevens sociale situation.

2.3.1. Kønnets betydning for elevens situation

I undersøgelser om elevens relationer ud fra et kønsmæssigt perspektiv omtaler studierne ofte relationer og konflikter i homogene grupper anderledes end i heterogene grupper (Öhrn, 1990, s. 177). I mødet mellem piger og drenge opstår 'konflikter', 'kønsrolletræning' og 'krænkelser'. I homogene grupper anvender eleverne (de velkendte) 'kontrolstrategier', som omtales mere fredeligt: pigernes strategi er rettet mod intimitet; at skabe opmærksomhed om sin person og derved få bekræftelse og nærhed fra andre. Drengenes kontrolstrategier retter sig mod magt; at skaffe sig indflydelse på aktiviteterne, at få sine egne interesser igennem og få offentlig status blandt kammerater.

I *Relationer i skolen – en utvecklande eller destruktiv kraft* skriver Skolverket (2002):

Pojkar utsätts för fler kränkande handlingar än flickor, men reagerar inte lika negativt på dem som flickor. Flickor känner sig mer utsatta än pojkar för i stort sett alla olika former av kränkningar i samtliga år i grund- och gymnasieskolan. Sexuella och etniska trakasserier är vanligast förekommande i pojkdominerade undervisningsgrupper. Det är också i dessa som flickor rapporterar högst utsatthet. Pojkar utsätter andra i betydligt högre utsträckning för mobbning och övriga kränkningar. Endast när det rör sig om utfrysning är det fler flickor som agerar kränkande. Pojkars aktioner riktar sig såväl mot pojkar som mot flickor. Flickor riktar däremot vanligtvis sina kränkande handlingar mot andra flickor. (s. 20).

Problematiske relationer, konflikter og krænkelser i homogene grupper finder sted og er mindst lige så alvorlige, men er ikke nær så synlige som situationer, der involverer hver sit køn, siger Elina Lehelma (2002) ud fra sine observationer i finske 'secondary schools':

Some students seemed to get along with the opposite gender; for example, there was one boy who interacted constantly with a small group of girls and did not have close friends among boys. But for the majority of students, informal cross-gender interaction among classmates was rare. This seems to be the experience of many of the young people themselves as well, although there were exceptions. In the ethnographic, as well as follow-up interviews, both girls and boys often agreed that friendly relations and informal communication in secondary school are typically segregated by gender. (s. 297).

Når kønsfordelingen i uformelle situationer forholder sig således, vil 'atypiske situationer', dvs. relationer mellem de to køn som fx eksperimenterende rollelege og konflikter, ofte involvere mere højlydthed, tumult, latter og skrig – og være langt mere synlige end de homogene grupperes kampe.

I alvorligere tilfælde, fx i forbindelse med seksuelle krænkelser, kan det være svært og ømtåleligt at gribe ind i situationerne, fordi de elever, der bliver chikaneret, ofte klarer sig bedst – pigerne – og de drenge, der udøver krænkelser, har det svært i forvejen, fx gennem andre faktorer som social klasse og skolemæssig succes (Lahelma, 2002, s. 300f).

2.3.2. Etnicitetens betydning for elevens sociale situation

Jeg benytter Skolverkets (2002) definition af elevens etnicitet som forældrenes fødeland. Etnicitet er en af flere mulige former for social organisering (i mit teorikapitel nævnes fx også køn, socialklasse og alder). I alle tilfælde optræder en subjektivt eller objektivt valgt differentiering: Dem, der tilhører, og dem, som ikke tilhører en bestemt gruppe. Etnicitet er således et begreb, som er under stadig ændring og fokus, fordi det netop er en kulturel organisering. Etniske grænser trækkes på tre niveauer: I det mellem-menneskelige møde, i mødet mellem elev og institution og i mødet mellem gruppe og myndighed (Pihl, 1998, s. 25; Jensen, 2003).

Peter Seeberg (1995) taler i sin rapport *Tosprogede elever i gymnasiet og HF*³ om, at etniske minoriteter har en uhyre præcis forestilling om, hvilke krav skolen stiller, både lektiemæssigt, aktivitetsmæssigt og socialt, fordi elevernes egen habitus konfronteres

³ HF er en toårig udgave af gymnasiet, der oftes benyttes af voksne. Den tilbyder dog alle, der har taget en 10. klasses afgangsprøve.

med skolens fremmedkultur. På det formelle plan oplever minoritetsleven skolelivet som besværligt. Besværligt fordi de generelt sagt har det paradoks tæt inde på kroppen, at de som selvstændige individer skal agere i en skole, der både forventes at opdrage eleverne til kulturel tolerance og ligestilling og samtidig bidrager til reproduktion af dominerende kulturer. På det uformelle plan ligger problemerne i at finde en personlig identitet, der kombinerer ungdomskulturen på skolen og familietraditionerne i hjemmet. Her ser det ud til, at etniske minoriteter med søskende har det lettere; de kan sammen diskutere og præsentere fremmedkulturer for hinanden og forældrene (a. a, s. 156ff).

Skolverket (2002) har i deres interesse for at kortlægge elevernes relationer og ligeværd i skolen bl.a. set på det, de kalder 'etniske krænkelser', som grove udsagn, ord og rygter. De konkluderer, at hver fjerde elev med udenlandsk baggrund (en eller begge forældre født i et andet land end Sverige) har oplevet krænkelser, mod hver femte elev med 'svensk baggrund'. Det er mest almindeligt, at det er drenge, som både udfører og oplever disse krænkelser. Om denne fjerdedel siger Skolverket:

Denna elevgrupp upplever att de får mindre stöd och uppmärksamhet från lärarna och bedöms mer orättvist än andra. De trivs också sämre i skolan, tycker inte att de kan säga ifrån utan att lida för det, har färre elever och vuxna att prata med om de behöver det samt skolkar i större utsträckning. Det är en femtedel av eleverna som anger att deras ursprung är direkta orsaken till att de blir sämre behandlade än andra. För elever med "svensk bakgrund" är motsvarande andel en trettiosjättedel. (s. 20).

Joron Pihl (1998) har i sin doktorafhandling, *Minoriteter og den videregående skolen*, spurgt ind til de 16-19 åriges sociale forhold i gymnasieskolen. Af elever af anden etnisk herkomst end norsk (samme definition som Skolverket (2002)) har ca. 75 pct. 'vanlig' eller 'ganske ofte' social omgang og samvær med medelever. Studiet ser også på udvalgte fødelande: elever hvis fødeland er Irak eller Norge ligger socialt over gennemsnittet med hhv. 94 pct. og 92 pct.. Elever fra Pakistan og Vietnam ligger lavest, hvor kun ca. 70 pct. har 'vanligt' eller 'ganske ofte' social omgang med medelever (Pihl, 1998, s. 165ff).

Samme afhandling har også spurgt etniske minoriteter om deres relationer til andre elever på skolen, der viser følgende resultat (a.a., s.166):

Tabel 1

*Venner på skolen i procent for minoritets-
elever kønsfordelt*

Venner på skolen	Gutter	Jenter
En venn/venninne	7,8	10,9
Flere venner/venninner	70,4	74,9
Bekjente, men ingen venner	18,3	14,0
Ingen venner eller bekjente	3,3	0,3
Totalt	99,8	100,1
n	420	358

Desværre sammenlignes disse tal ikke med norsk fødte elever, men det billede der tegnes i Pihls afhandling er, at det er sværere for minoritets elever at få et godt netværk med nære relationer.

2.3.3. Socialgruppetilhørighedens betydning for elevens situation

Socialgruppe 1, 2 og 3 ser ud til at være den mest anvendte differentiering i Sverige (Svensson, 2001, s. 162; Brody & Börjesson, 2002, s. 9), hvor gruppe 1 er højere tjenestemænd og store erhvervsdrivende, gruppe 2 er øvrige tjenestemænd og middelstore erhvervsdrivende, gruppe 3 er arbejdere og små selvstændige erhvervsdrivende.

Der er lavet utallige undersøgelser af elevers valg af gymnasieprogram og deres sociale baggrund. Allan Svensson (2001) konkluderer i sin artikel, *Består den sociala snedrekryteringen?*, at elever fra socialgruppe 1 er overrepræsenteret på de naturvidenskabelige og samfundsvidenskabelige programmer, dvs. de linjer, der giver de bedste forudsætninger for videregående studier⁴.

Donald Broady og Mikael Börjesson (2002) har i tillæg vist, at der ikke kun er en forskel på valg af program med et 'vertikalt' socialgruppeperspektiv, men også 'horisontalt'. At børn af læger, universitetslærere og journalister langt oftere vælger studieforberedende programmer med høj vægt af kulturel kapital, fx udvalgte samfundsvidenskabelige og æstetiske programmer, hvor elever fra hjem med større fokus på økonomisk kapital oftere vælger programmer, der både har en studie- og arbejdsorientering som visse grene af handelsprogrammet og det naturvidenskabelige program. Eleverne vil således, selv i uformelle miljøer, ofte møde en velkendt habitus, da de er sammen med medstuderende fra samme miljø.

Noget tyder på, at elever på de studieforberedende programmer er mere robuste end andre elever; selvom de oplever lige så mange ubehagelige oplevelser, føles det ikke nær så problematisk.

Skolverket (2002) skriver i sin rapport:

Elevernas socioekonomiska status samvarierar med mönstren för hur man upplever olika kränkande handlingar. (...). Tendensen är att fler elever med låg socioekonomisk bakgrund känner sig utsatta, särskilt för verbala och psykosociala kränkningar. Det är färre bland dessa elever som trivs bra i skolan än bland elever med hög socioekonomisk status. De upplever i mindre utsträckning att de kan säga ifrån utan att behöva lida för det. De känner i mindre utsträckning att de kan tala med andra elever eller med vuxna när de behöver och fler av dem känner sig stressade samt skolkar. Denna elevgrupp upplever sig, liksom elever med utländsk bakgrund, vara dåligt gynnad i skolan. (s. 21).

Konklusionen går fint i spænd med, hvad forskerne fra Arbetslivsinstitutet, Menckel og Witkowska (2002, s. 32), konkluderer i rapporten *Allvar eller på skämt*, som har fokus på sprogbrug og seksuelle krænkelser blandt gymnasieelever: Selvom elever på studieforberedende programmer i højere udstrækning end elever på de andre programmer oplever verbale seksuelle krænkelser, finder de ikke disse krænkelser problematiske.

⁴ 75 % af børnene fra socialgruppe 1 (højere tjenestemænd) vælger enten den naturvidenskabelige eller samfundsvidenskabelige retning, 17% vælger en erhvervsrettet uddannelse. Af børn fra social gruppe 3 (arbejderhjem) er tallene 37% og 46% (Svensson, 2001, s. 165).

Palle Rasmussen (1988, kap. 4 og 5) har i sit studie af gymnasieelever belyst, hvorledes eleverne går fra at sætte familierelationerne øverst i de første år af gymnasiet, til på tredje år at give kammeratskab størst betydning. Elevers indbyrdes relationer bliver med andre ord vigtigere gennem deres gymnasietid. Elevens sociale baggrund har betydning for venskabs-relationernes form: den gennemsnitlige elev fra socialgruppe 1 har – meget generelt sagt - fortsat en højere grad af samvær med familien samt en vennegruppe, der er mindre end elevers fra socialgruppe 2 og 3. Disse elevers omgangskreds er ofte større og af samme køn. Specielt drenge fra socialgruppe 3 bruger mest tid sammen med deres kammerater efter skole. Elever fra socialgruppe 1 har til gengæld 'nære venner', der ikke så sjældent er af modsat køn, selvom de ikke er kærester.

2.3.4. Alderens betydning for elevens situation

Som just nævnt viser Palle Rasmussen (1988), at elever fra 1. til 3. g går fra at være fokuseret på deres familiekultur til at lægge vægten på kammeratskabsrelationerne. Skolverkets rapport (2002), *Relationer i skolan – en utvecklande eller destruktiv kraft*, viser, at krænkelser som 'ilde behandling', 'mobning', 'at føle sig ræd' og 'onde rygter' mindskes i gymnasiet, men 'at føle uro' og 'ubehag' stiger⁵. Her fremhæves alder som den eneste forklaring.

Hvad jeg også finder væsentligt er, at samme rapport (Skolverket, 2002, s. 21) påpeger, at muligheden for at udtale sig om bestemte elevprofiler bliver lettere og lettere med alderen. Polarisering og alder går med andre ord hånd i hånd. Når det gælder trivsel såvel som udsathed for krænkelser, spiller markører som social baggrund, køn og etnicitet en større rolle, jo ældre eleven bliver. Også god og dårlig opførsel samt skolemæssig succes differentieres yderligere med alderen (Skolverket 2002; Whitelaw, 2000).

Det er svært at sige, om denne polarisering skyldes en midlertidig intensivering af elevens identitetssøgning eller er et udtryk for, at 'samfundets forskellige strukturer' er ved at 'bide sig fast'. I første synspunkt vil ungdomstiden da være den livsperiode, hvor specifikke grænser og rollelege afprøves som del af en indre udvikling, - derfor vil problemer som seksuelle trakasserier være særligt markante i ungdomstiden. Den anden holdning er af mere fastlåsende art, hvor den unge efterligner det, vedkommende har set og ser i sine omgivelser, og derfor vil den unge persons opførsel fortsætte i voksenlivet også.

2.3.5. Valg af program og karakterers betydning for eleven

Eleven bliver gennem høje karakterer repræsentant for den kundskab, uddannelsessystemet ønsker skal føres videre (Andersson, 2000). Dog peger studier på, at elever med høje snit ikke på samme måde er repræsentanter for den kundskab, som giver status i de uformelle situationer. I et studie fra Leeds University (Whitelaw et al.,

⁵ I gymnasiet føler 62% aldrig uro eller ubehag, 22% af eleverne føler sjældent uro eller ubehag, 12 % føler sig nogen gange urolige, 3 % næsten altid. For grundskolen er tallene 68%, 19%, 10%, 3%. I gymnasiet føler 70% sig aldrig ilde behandlet mod 58% i grundskolen, 93% føler sig aldrig mobbet mod 86% i grundskolen, 88% gymnasieelever føler sig ikke bange på skolen, mod 82% i grundskolen, 75% gymnasieelever føler sig ikke udsat for onde rygter, mod 69% i grundskolen.

2000, s. 104f) på et engelsk gymnasium (10. og 11. klasse), undersøgte man samvariation mellem genus, opførelse og præstationer. Dette studie viste, at hovedparten af piger og drenge ikke er enige i, at 'kloge piger' samt 'kloge drenge' er populære blandt deres eget køn. Kun ca. 5 procent af drengene mente, at kloge drenge kunne være populære i drengegrupper. Små 30 procent af pigerne mente, at kloge piger kunne være populære i pige-grupper. Dog troede 45 procent af drengene, at kloge piger er populære i pige-grupper. Palle Rasmussen (1988, s. 165ff) beskæftiger sig med samme tema, men fra 'den kloges' eget perspektiv. I denne undersøgelse følte drenge med høje karakterer ikke, at det belastede deres sociale miljø og kammeratskabsforholdene i skolen, hvor piger med et højt snit følte en belastning betydelig stærkere.

Begge studier peger på, at der er forskel mellem skolekulturen i uformelle og formelle situationer, - også når det gælder de to køn. Fra andre elevers synsvinkel ser det ud til at drenge med højt snit ikke er 'populære', men de involverede drenge selv er oftest så bevidst målrettede, at de vælger andre kammerater, der også klarer sig godt i skolen og lever fint med konsekvenserne af deres valg. Pigerne med høje karakterer har det sværere; de vil gerne være en del af det bredere sociale skoleliv og prøver bevidst at blive medlem af dette.

Karakterers symbolværdi ser ud til at variere for hver enkelt elev. Enhver gymnasieelev har allerede, gennem sit valg af program, givet omverden et praj om, hvor væsentlige karakterer er for vedkommende. For akademisk orienterede elever på studieforberedende programmer er 'kundskabens egenværdi' og 'en kognitiv interesse' ofte en del af ens personlighed – også udenfor timerne. For andre elever betragtes karakterer fx som et upåvirkeligt instrument - skolens vurdering - der ikke har større betydning (Andersson, 2000, s. 137ff). Her bliver andre alternativer, fx en drøm om at blive selvstændig eller studiejobbet løn, tillagt større betydning (a.a., s. 225ff). I visse tilfælde kan 'den høje karakter' ligefrem gå hen og repræsentere det symbol, eleven ikke vil stå for: udmærkede karakterer bliver et antisymbol for ens tilhørsgruppe, og herved kan eleven blive en del af en subkultur, der spiller op til den dominerende (Willis, 2003; Gibbs et al., 2000).

2.4. Elevens opfattelse af formelle og uformelle situationer

Mit ønske med dette afsnit er at vise, at skolen består af forskellige situationer, - formelle og uformelle – og at der kan være forskel på, hvad der kræves for at få en god social situation i de to situationer.

2.4.1. Pierre Bourdieus kapitalbegreber

Magt og indflydelse forstås som et *fællesskab*, hvor de personer, der er gået sammen, har en fælles interesse. Magt og indflydelse forstås derved som noget, et enkelt individ eller en gruppe har mere eller mindre af. Til dette magtbegreb kan så tilføjes et relationelt begreb: at vores magt ikke er den samme i forskellige situationer.

Det er i denne forbindelse, jeg har fundet Donald Broadys artikel (2000), *Kapitalbegrebet som uddannelsessociologisk værktøj*, interessant. Artiklen er en dansk udgave af kapitel 3 i Broadys bog, *Sociologi och epistemologi. Pierre Bourdieus*

*författarskap och den historiska epistemologin*⁶. I artiklen forklares sociologen Bourdieus teorier som et nyttigt 'værktøj'. Bourdieus kapitalbegreb anvendes ustandselig, siger Broady, fordi en beskrivelse af mennesker som omvandrede kapitalsammensætninger, der bevæger sig i sociale kampfelter, som fx skolen, er så brugbart. Fra at se på de nævnte 'vertikale lag' som socialgruppe 1, 2 og 3, ser Bourdieu på 'horisontale dimensioner', dvs. relationer og positioner indenfor de sociale rum. I forbindelse med at skulle analysere et magtfelt som 'uformelle situationer i gymnasieskolen' anser jeg Bourdieus begreber om den sociale (venskabsbånd, korpsånd), videnskabelige (anseelse i den lærde verden), uddannelsesmæssige (karakterer, eksaminer), økonomiske (materielle ressourcer samt kendskab til økonomiske spilleregler) og kulturelle kapital (finkultur) at være nyttig inspiration.

Broady beskriver, hvorledes Bourdieu ikke mener, der findes de samme forventninger i forskellige situationer. Det svarer til, at elevens habitus i det uformelle felt, hvor fx pensum er fraværende, ikke er den samme, som i det formelle felt. I frikvartererne forsvinder den kulturelle kapital betydning nødvendigvis ikke, men helt andre værdier har dog mulighed for at komme på banen. I det uformelle felt vil den dominerende kultur ikke være skolekulturen, men elevkultur – der udgør den stærkeste 'majoritets kapital'. Strategierne for at have det godt i uformelle situationer kan derfor være helt anderledes end i timerne. Den tidligere omtalte gruppering på både det horisontale og vertikale niveau vedrørende elevernes linievalg (Broady & Börjesson, 2002) må tilmed medføre, at feltet varierer fra program til program. Feltet er dog stadig 'skole' og skolens officielle såvel som skjulte ideer om, hvad der giver anerkendelse, er sikkert lettere at få øje på, end hvad der giver anerkendelse i elevernes uformelle situationer, der er sværere at tegne et entydigt billede af. Til at understøtte ovenstående tanke skal nævnes en undersøgelse af Göran Arnman og Ingrid Jönsson (Hallerdt, 1995, s. 28), der viste at majoritetens holdninger har en afsmittende effekt: De fandt en stærk sammenhæng mellem præstationsniveau og klassens sociale sammensætning; ”Ju mer klassavdelningen består av elever från högre sociala skikt, desto bättre är genomsnittresultatet för samtliga elever, oavsett socialgruppsstillhörighet”.

2.5. Fra teori til problemstilling

Min problemstilling / syfte er på baggrund af teorikapitlets tre perspektiver og med mine forskningsspørgsmål i baghovedet blevet følgende:

Hvordan er elevernes sociale situation på Gullstrandskolorna med særlig henblik på selvtillid, trivsel, relationer, krænkelser, konflikter og sociale holdninger?

Kan elevernes køn, etnicitet, socialklasse, alder, programvalg og karakterer forklare, hvilke gullstrandskoleelever der har det hvordan?

Kan elevens opfattelse af forskellen mellem uformelle og formelle situationer hjælpe med at nuancere forklaringen af, hvorfor eleverne har det, som de har det på Gullstrandskolorna?

⁶ I følge artiklen fra: HLS Förlag, Stockholm, 2. oplag. 1991, s. 165-303. Donald Broady bygger her sin fremstilling af kapitalbegrebet i Bourdieus forfatterskab på læsning af bl.a. *Les héritiers* (1964), *La reproduction* (1970), *Homo academicus* (1984) og *La noblesse d'État* (1989).

Mit forskningsobjekt er således Gullstrandskolornas sociale situation. Min undersøgelse spreder sig over tre spørgsmål. I det første spørgsmål ønsker jeg at søge et direkte *deskriptivt billede* af, hvordan elevernes sociale situation tager sig ud. Det anden prøver *at forklare* hvorfor, ved at spørge til indirekte årsager. Med det sidste spørgsmål ønsker jeg *at uddybe* hvorfor eleverne har det som de har det. Dermed prøver jeg at springe mellem to synspunkter; et individperspektiv ”hvordan eleven har det i skolen” og et samfundsorienteret ”hvordan skolen er for eleverne”.

3. Metode

Jeg stod – og står - derfor med tre spørgsmål, jeg gerne vil besvare, samt en gymnasieskole, der var interesseret i resultatet og gerne ville hjælpe mig med undersøgelsen. Forskningsstrategien blev derfor at udgå fra teoriens beskrivelse af gymnasieskoler og skabe et relevant spørgeskema for gymnasieelevers sociale situation. Et spørgeskema fandt jeg fordelagtigt, fordi jeg ønskede at give et generaliseret og bredt billede.

Yderligere metodeovervejelser findes i nedenstående kapitel.

3.1. Tanker om mit arbejdssæt

3.1.1. En induktiv eller deduktiv - kvalitativ eller kvantitativ - dataindsamling?

På hvilken måde kan vi tillade os at samle data om virkeligheden? Et umuligt spørgsmål at give svar på! Men når min problemformulering tager udgangspunkt i et så velkendt arbejdsområde som elevers uformelle situationer, kan det være en fordel at benytte strategien ’først teori - dernæst empiri’. En sådan deduktiv fremgang giver mulighed for at opstille hypoteser og generalisere ud fra enkeltheder; jeg får gennem læst teori en ide om hvilke fænomener, der er på banen i min problemstilling, og kan lave en mere lukket empirisk undersøgelse. Kritikken af denne metode er selvfølgelig mangfoldig; den mest udbredte er nok, at ved at lade teorien styre, bliver jeg fastlåst i bestemte tankemønstre og har utallige forventninger, allerede går igang med empiridelen (Jacobsen, 2002, kap. 6). Sådan forholder det sig også i mit tilfælde: hvor jeg gennem et dybdeinterview evt. ville få nye vinkler på en gymnasieelevs sociale situation, har jeg i stedet i dette arbejde, gennem ovenstående teori, velbegrundede tanker om, at visse variabler er mere interessante end andre. Jeg har dog samtidig søgt at arbejde med det, min vejleder kalder ’riktad öppenhet’, så det ikke kun var een enkelt hypotese, der styrede mit spørgeskema, men en lang række forskellige variabler.

3.1.2. Individualisme og troen på lovmæssigheder

Den største ulempe ved spørgeskemaer er deres overfladiske præg, fordi den skal henvende sig til mange: det er svært at gå i dybden, det er svært at være kompleks, og det er umuligt at spørge til flere ting ad gangen. Her er ingen fleksibilitet, her er tvang gennem standardiserede spørgsmål og en analytisk distance. Interviews nævnes som den almindelige kontrast eller som supplement hertil (Jacobsen, 2000, s. 150).

Så hvorfor? Fordi jeg ønsker at generalisere frem for at se på unikke fænomener hver for sig. Dette fremgår i højeste grad af min problemstillings spørgsmål to: ”Hvordan kan elevens køn, etnicitet, socialklasse, alder, programvalg og karakterer forklare, hvilke Gullstrandskoleelever der har det hvordan?”. Generaliseringer om os mennesker betyder, at jeg læner mig op ad en positivistisk metode; hvor troen på at mange af os tænker og agerer ens og kan gøres til målbare data, er mere i centrum end den enkeltes oplevelse og tolkning af fænomener om fx vores sociale situation.

Fordelen ved spørgeskemaer er derfor også, at man relativt let kan behandle store mængder af data, hvor det er tidskrævende og svært at behandle og analysere et stort antal åbne interviews. Selvom det også kan koste blod, sved og tårer at sætte sig ind i det mest simple statistikprogram, kan gode hjælpsomme kontakter bidrage til, at det kan lykkes at få overblik over et komplekst materiale på en forholdsvis enkel måde. Den store styrke ved spørgeskemaer ligger i, at de antagelser, jeg vil udtale mig om, kan beskrives nøjagtigt i procenter og tal. Jeg bildte mig i begyndelsen af mit arbejde også ind, at undersøgelsen ville have høj ekstern gyldighed, dvs. at undersøgelsen kunne ’generalisere’ over hele Gullstrandsskolorna pga. det høje antal respondenter. Denne fejlagtige antagelse diskuteres om lidt.

At dataprogrammerne kan vise variationer og sammenhænge mellem forskellige variabler samtidigt, er en af de største fordele ved min valgte metode. At strukturere information, at påpege kronpointer, det typiske, almindelige og afvigelser er muligt på en overskuelig måde gennem et stort antal svar (Jacobsen, 2002, s. 146; Svenning, 1996, kap. 6).

3.1.3. Må man konstruere en virkelighed?

Men lad mig gå et skridt videre i diskussionen af spørgeskemaer:

Umiddelbart kan spørgeskemaer og resultatgennemgange have en objektiv fremtoning, men de *er* ikke andet end min lille selektive del af virkeligheden, der er formet, afprøvet og bearbejdet ud fra en kvantificering af virkeligheden via cifre.

Bjarne Hjort Andersen (1995, s. 40) nævner, at problemet med spørgeskemaer er et spørgsmål om, i hvilken grad indsamlede data er et udtryk for instrumentinducerede reaktioner. Hvis data er instrumentafhængige, vil det sige at respondentens svar ikke dækker hvad han synes, men skyldes spørgeskemaets udformning. Da er svaret ugyldigt. Problemet er bare, at det er svært at vurdere, hvornår instrumentinducerede reaktioner opstår, - eller med en anden formulering: hvornår forskeren har konstrueret den sociale virkelighed.

På den ene side må et spørgeskema være så forståeligt, entydigt og neutralt som overhovedet muligt. På den anden side er det emne forskeren vælger at belyse også udtryk for en yderligere konstruktion af den menneskeskabte sociale virkelighed (Berger og Luckmann, 1987; Svenning, 1996, s. 13f). Jeg forstærker fx den ide, at elevens kulturelle og sociale baggrund hænger sammen med elevens skolesituation, ved at tage sådanne variabler med i min undersøgelse. Man kunne ellers forestille sig, at det var mere relevant at spørge til eksempelvis elevens fritidsaktiviteter. Dog opstår vores objektiviseringer og traditioner ikke ud af den blå luft og der vil altid være emner man overser. Det er umuligt at gøre to ting på en gang - nye påskud er ikke en del af denne opgave. Man kunne også indvende, at kulturel og social baggrund er så vanskelige

størrelser, at konklusioner på det grundlag reducerer mere end forklarer (Jensen, 2003; Helledin, 2002, s. 82).

Undersøgelsen placerer sig dog i forhold til et bredt teoretisk fundament, så selvom vores bevidsthed altid vil have blinde pletter, har jeg opstillet mine kriterier ærligt og lige til, uden skjulte dagsordner.

3.2. Det lange tilløb: Et spørgeskema bliver til og besvares

Så hvordan gør man? Gennem den læste teori huggede jeg ideer i håbet om, at problemstillingen kunne belyses tilstrækkeligt. Det virkeligt besværlige bestod i at gå fra teoretiske begreber og variabler til forståelige (svenske) spørgsmål til teenagere. Var disse 'transformationer' af virkeligheden overhovedet dækkende, når spørgsmålene både skulle ramme problemformuleringens mål og samtidig skulle opfylde generelle regler som enkelthed, korthed, begrebsentydighed og forbuddet mod ledende ord?

Det er her, andre menneskers uvurderlige hjælp igen kommer ind i billedet. Både min vejleder, mine to kontaktpersoner og ikke mindst mit pilotstudie⁷ var med til at fjerne misforståelser, uforståelige ord og unødvendige spørgsmål.

For at give en konkret ide om, hvad jeg ønskede, de enkelte spørgsmål skulle sigte imod, præsenteres følgende oversigt:

Tabel 2

Tanker bag udvalgte spørgsmål fra spørgeskemaet

Variabler fra syftet	Nr. i enkäten	Bagtanke
Køn, alder program, karakter	1-4, 11	Influerer dette på elevens situation?
Etnisk baggrund	8-10, 25-27	Influerer etniciteten på elevens situation?
Social baggrund	5-7	Influerer socialklasse på elevens situation? Horisontalt niveau tages ikke med.
Selvtillid	12, 21	Hvordan synes eleven vedkommende har det?
Trivsel	13-17	Trives eleven og i hvilke fora?
Relationer, konflikter og krænkelser	18-20, 25-27	Hvad har eleven af sociale kontakter? Hvad udsættes eleven for af krænkelser? Hvad vurderer eleven som problematisk?
Sociale holdninger	21-24	Har ens relationer med hierarkier og popularitet at gøre?
Holdning til informelle og formelle situationer	28-37	Hvad er elevens holdning til kulturel, social, økonomisk, uddannelsesmæssig og videnskabelig kapital mhp. skolesituations informelle og formelle situationer?

⁷ Mit pilotstudie omfattede seks samarbejdsvillige elever, tre fra årgang 1 og tre fra årgang 3. De kom alle fra handelsprogrammet, men havde forskellig etnicitet, social baggrund, karakterer osv. De udfyldte alle et foreløbigt spørgeskema og dernæst diskuterede vi ordlyd og indhold. Et eksempel på en ændring var fx spørgsmålet til økonomisk kapital "Det är en fördel att ha gott om pengar i gymnasiet?", dette spørgsmål blev taget helt væk, da eleverne havde fundet spørgsmålet provokerende latterligt! Ord som etnicitet og intellektuel förmågan blev som et andet eksempel erstattet af ord, der er lettere at forstå.

Etisk set er det et følsomt spørgeskema. Det er problematisk at spørge til etnicitet, trivsel, ensomhed og kammeratskabsgrupper. Der er ingen garantier for, at eleven vil vise sit inderste, selvom eleven er anonym. Det er derfor heller ikke sikkert, at svarene giver et virkeligt billede af elevens situation; jeg kan fx have provokeret besvareren. Nogle advarer stærkt mod disse former for spørgsmål, fx Socialforskningsinstituttet (Andersen, 1995, s. 127), andre beskriver det som helt naturligt at spørge til andres selvbillede, så længe modtageren indstiller sig på, at svaret selvfølgelig er subjektivt (Jacobsen, 2002, s. 300). Jeg vurderede, at nærgående spørgsmål var en vigtig del af min problemstilling, men prøvede som modvægt at sørge for, at spørgeskemaet hovedsageligt drejede sig om elevens *skolesituation*, så eleven ikke følte, at der var hele livet, der blev sat under lup.

En af de mest svære ændringer var at gå fra et ulige til et lige antal svarmuligheder. Denne beslutning kan diskuteres til dommedag, og det vil være ubehageligt, for tvivl nager. Det mest massive, men også meget engagerede, pres kom fra mine kontaktpersoner, der af erfaring fra tidligere undersøgelser havde oplevet en central tendens. Kontaktpersonerne mente, at flertallet af eleverne valgte neutralkategorien, fordi det krævede mindst tankevirkosomhed. Derved ville undersøgelsens resultat blive mere vagt end det burde være, mente de. Som modvægt til denne holdning kan man selvfølgelig indvende, at det er underligt at forlange, at alle elever skal have en oprigtig interesse i alle spørgsmål. Selvom mellemkategorien er et stridsspørgsmål, er det svært at afgøre, om mit valg er fornuftigt eller dumt. Skal man tro Bjarne Hjort Andersen og Mogens Nygaard Christoffersen fra Socialforskningsinstituttet (Andersen, 1995, s. 68), er der ingen empiri, der underbygger den ene eller den anden holdning, ”der er et par eksempler på eksperimenter, hvor det kunne konstateres, at indføjelser af en midterkategori ikke ændrede signifikant ved forholdet mellem positive og negative svar, derimod kunne den omtalte ”centrale tendens” tydeligt registreres” .

Jeg endte således med at have et spørgeskema med 36 lukkede spørgsmål og to åbne; nemlig spørgsmål 32: ’om man helst ville være gymnasieelev eller arbejde’ samt spørgsmål 38: ’udførlige kommentarer’. Spørgsmålene er delt op i fem blokke, der består af ’baggrundsinformation om dig’, ’hvordan du trives i livet i almenhed’, ’hvordan du har det på skolen’, ’hvad der sker af konflikter eller krænkelser på din skole’ samt ’hvad der har betydning for din skolesituation’. Spørgeskemaet blev delt ud på fem forskellige programmer: Industri-, bygge-, handels-, samfundsvidenskabelig- og det naturvidenskabelige program på første og tredje år. Elever på meget forskellige programmer har derved deltaget i undersøgelsen, selvfølgelig frivilligt og anonymt. Jeg mødte personligt op i klasserne og fortalte om opgaven og undersøgelsens formål. At stå personligt i klasserne viste sig at være en stor fordel. Jeg tror, at alle af samme grund afleverede spørgeskemaerne, og jeg præsenterede opgaven grundigt og kunne besvare de få spørgsmål, der var⁸. Jeg havde også mulighed for at se, hvor eleverne havde det svært. Mange elever på de erhvervsrettede linier brød sig ikke om at skrive, hvilket også kan ses ved, at spørgsmål, der kræver skrevne svar, har en lavere svar-frekvens end de øvrige. Alle så ud til at tage skemaet seriøst, omend det også på nogle virkede følsomt.

⁸ Fx havde jeg ikke tænkt på at visse elever allerede bor alene i gymnasiealderen, og at et ord som ”yrkesarbejder” kan være svært at forstå.

Ved at besøge ti forskellige klasser havde jeg regnet med en højere svarprocent, end jeg fik, men ca. hver sjette elev var desværre fraværende. Fraværet kan skyldes tilfældig sygdom, men kan også betyde manglende skoletrivsel. Alligevel bildte jeg mig ind, at jeg med 159 besvarelser kunne dokumentere at jeg havde en pålidelig undersøgelse, da 1/5-del af skolens elever var repræsenteret. Efter at have rådført mig med mennesker og litteratur (Körner, 1996; Svenning, 1997, s. 96), der kender til praktisk statistik, har jeg måttet ændre denne forestilling, for udvalget fra min population er ikke systematisk eller tilfældig. De ti adspurgte klasser blev udpeget af mine kontaktpersoner ud fra forskellige praktiske hensyn, og mit fravær kan have givet under- såvel som overrapportering.

Da jeg indtastede mine data i Microsofts databehandlingsprogram Access, virkede alle besvarelserne ærlige og oprigtige. Jeg har derfor medtaget samtlige besvarelser i min undersøgelse.

3.3. Om bearbejdning af data

Min bearbejdning af mit datamateriale kan måske virke som et almindelig koldt referat af en masse tal; men at gå fra råmateriale til en fremstilling, der fremstår nogenlunde klar med røde tråde og pointer, har været noget af et puslespil for en dødelig nybegynder som mig. Hver gang to variabler er sammenholdt, er der dog – for nu at lyde lidt smart – fantasi og dømmekraft bag. Vil den praktiske statistiker fx belyse 'trivsel', skal der foretages en række datakøringer og træffes beslutninger: er der en tydeligst samvariation mellem piger og drenge, minoriteter og svenskere, på programmerne eller efter socialklasse? Desværre har min computer endnu ikke lært at komme med gode forslag, så samvariationerne er baseret på afprøvning, hvor flertallet af ideerne efter granskning er blevet forkastet. Gode ideer er opstået som indfald, såvel som kommet fra teoridelen. Dernæst har jeg måttet tage stilling til, om korrelationen virker rimelig. Dette er i bund og grund en bedømmelsessag.

I min servering af mit råmateriale har det ofte slået mig, hvor brutale tal er. Tal kan man ikke, som ord, pakke ind og undskylde – de ligger der bare! Jeg håber ikke, at det store antal tabeller i bilagene vil blive taget ilde op. Opgaven burde kunne læses uden. De kategoriseringsantagelser, jeg har gjort undervejs, og de valg, jeg har truffet, er anført som fodnoter.

4. Resultater fra Gullstrandsskolorna

Kapitlet er så vidt muligt delt op, så det følger min problemstilling. Afsnit 4.1 giver et overordnet billede af undersøgelsens population. 4.2 beskriver faktorer med direkte tilknytning til elevens sociale situation. Kapitel 4.3 ser på de årsager, der kan have indirekte forklarende betydning for elevens sociale situation. Kapitel 4.4 ser på elevens opfattelse af forskellen mellem uformelle og formelle situationer.

4.1. Et overordnet billede af undersøgelsens udvalg

I undersøgelsen indgår som sagt 159 besvarelser: 56 piger og 103 drenge. Grunden til den skæve kønsfordeling er, at alle adspurgte på byggprogrammet (BP) og

industriprogrammet (IP) er drenge. På de tekniske uddannelser er klasserne også mindre end på de studieforberedende og yrkes-/erhvervsforberedende - derfor forskellen mellem antal elever på det naturvidenskabelige program (NV), det samfundsvidenskabelige program (SP) og handelsprogrammet (HP).

Tabel 3

Antallet af adspurgte Gullstrandelevers fordeling i køn og efter program.

	NV	SP	HP	BP	IP	I alt
Piger på årskurs 1	6	21	7	0	0	34
Piger på årskurs 3	14	4	4	0	0	22
Piger i alt	20	25	11	0	0	56
Drenge på årskurs 1	19	6	8	18	9	60
Drenge på årskurs 3	7	9	5	11	11	43
Drenge i alt	26	15	13	29	20	103
I alt	46	40	24	29	20	159

Det kan ses af de to tabeller i bilag 2 samt resten af dette kapitel, er der stor forskel på 'gennemsnitseleven' i de fem programmer, både med hensyn til familieforhold, karakterer og socialklasse. Gennemsnitligt for alle programmer kommer 73 pct. fra kernefamilier, dvs. familier med to forældre. 22 pct. kommer fra hjem med en forælder. Men spredningen mellem programmerne er markant; den største findes mellem elever på NV-programmet, hvor 91 pct. kommer fra en kernefamilie, og SP, hvor det kun drejer det sig om 58 pct. af eleverne.

Karaktergennemsnittet mellem programmerne er også meget forskelligt. Hvor lavere end godkendt er ukendt på NV-programmet, er det den mest almindelige karakter på BP. På NV-programmet har kun 1/4-del af eleverne under VG. På HP og SP er der en jævn karakterspredning. På BP og IP har mindst 2/3-dele af eleverne under VG.

Den vertikale differentiering mellem programmerne er også markant, som det fremgår af nedenstående tabel.

Tabel 4

Elevernes fordeling efter forældrenes socialklasse⁹ på de forskellige programmer, i pct., (n = 159).

	Elever med forældre i			Elever med forældre udenfor arbejdsmarkedet		I alt, %
	Social-klasse 1	Social-klasse 2	Social-klasse 3	Studerende	Andet	
NV	20	22	52	4	2	100
SP	10	30	55	0	5	100
HP	8	17	58	4	13	100
BP	10	10	72	0	7	99
IP	0	10	75	5	10	100
Gennemsnit	11	20	60	3	6	100

Allerede gennem dette overordnede billede, bliver det tydeligt, hvor forskellig baggrund ens skolekammerater har, afhængigt af elevens programvalg.

4.2. Elevernes sociale situation direkte adspurgt

4.2.1. Selvtillid og trivsel og på skolen

Som det fremgår af tabel 11, bilag 3, har 14 pct. af eleverne problemer med dårlig selvtillid. Pigers selvtillid er væsentligt lavere end drengenes, specielt på første år ser det ud til at mere end hver fjerde pige blandt andet bliver overvældet af gymnasiekulturen og føler sig usikker. Dette falder til hver femte på tredje år. For drengene forholder det sig modsat, deres selvtillid polariseres med alderen, og langt flere drenge føler deres sidste år sværere end det første. Sandsynligvis fordi en lang række forsøg på tilpasning i skolen såvel som blandt kammerater ser ud til at være slået fejl.

Men hovedparten af eleverne trives på skolen. Trivsel kan sandsynligvis tilskrives en kombination af såvel skolemæssig som kammeratlig succes.

⁹ Placering af socialklasse efter elevernes angivelser er sket med hjælp fra Broady (2002, s. 9). Har eleven svaret 'egenföretagere' som det eneste, er dette, selvom det kan være forkert, angivet under socialklasse 3. Er elevens forældre i hver sin socialklasse, er den højeste socialklasse valgt. Er begge forældre udenfor arbejdsmarkedet, har at studerende højere prioritet end at være på pension, sygemeldt, hjemmegående eller arbejdsløs.

Tabel 5

Trivsel i skolen fordelt efter programmer, i pct.

	Trives				Elever	
	Ikke	Oftest ikke	For det meste	I høj grad	I alt, %	I alt, n
Piger på HP, SP, NV	0	5	66	29	100	56
Drenge på HP, SP, NV	2	7	67	24	100	54
Drenge på IP og BP	0	18	69	12	99	49
Gennemsnit	1	10	67	13	101	159

At eleverne trives markant bedre på de studieforberedende programmer end elever på de tekniske uddannelser er urovækkende, men ingen overraskelse. Programvalg burde ikke have betydning i en gymnasieskole, der politisk set er for alle; men både skolens og elevens forventninger kan svække denne målsætning.

4.2.2. Elevens relationer

21 pct. af eleverne har stiftet bekendskab med ensomhed i skolen, men kun 4 pct. er overvejende ensomme. Her tegner pigerne sig for 6 pct. og drengene sig for 3 pct., se bilag 3, tabel 13. Disse elever må betragtes som alvorligt isolerede, og deres trivsel er udsat. 4 pct. er dog et glædeligt lavt tal, der forhåbentlig ikke skyldes underrapportering. At piger føler sig mere ensomme end drenge er også lidt usædvanligt. Ved at sammenligne med nedenstående Tabel 6 mener jeg, der er nogle svar at hente angående elevernes ensomhed: det er markant, at drenge har andre samværsformer end piger. En lille del af drengene har ingen nære venskaber, men kun halvdelen ser det som en årsag, der skulle lede til ensomhed. For piger hænger venskaber og ensomhed tæt sammen. Pigernes tilhørsgrupper er mindre end drengenes, og deres sociale venskabsrelationer er sandsynligvis af højere prioritet, måske ligefrem trygheds- og statusgivende, da ingen piger har svaret, at de har flere venner, end de behøver.

Tabel 6

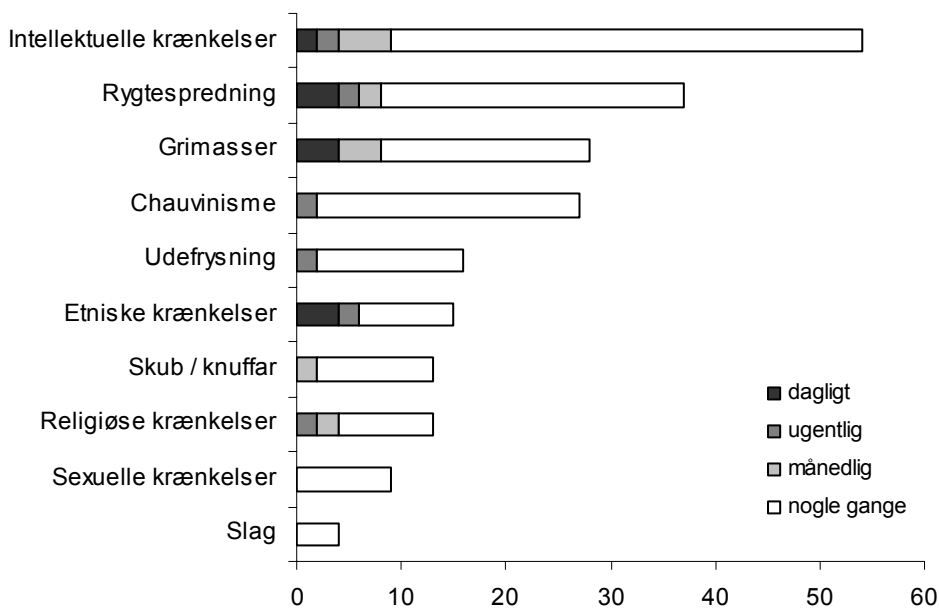
Har du nære venner i skolen? - kønsopdelt, i pct.

	Nej men gør ikke noget	Nej, desværre	Et par stykker	Mange	Ja, flere end jeg behøver
Piger	2	2	57	39	0
Drenge	3	4	30	47	17
Gennemsnit	3	3	40	44	10
I alt, n	5	5	63	70	16

Elevernes forhold til klassekammerater ligner, som læseren kan se i bilag 3, tabel 12, elevernes forhold til nære venner i tabel 6. For begge relationer gælder, at 6 pct. ikke har nogle skole- eller klassekammerater at være sammen med, og dette faktum må betragtes som et lige så alvorligt signal, som at eleven føler en høj grad af ensomhed.

4.2.3. Krænkelser og konflikter

Selvom en hel del elever således har et netværk, er ens overfladiske venskaber ifølge nedenstående ikke altid fredelige og hyggelige: på spørgeskemaets spørgsmål 25 svarer pigerne, at de er udsat for følgende:

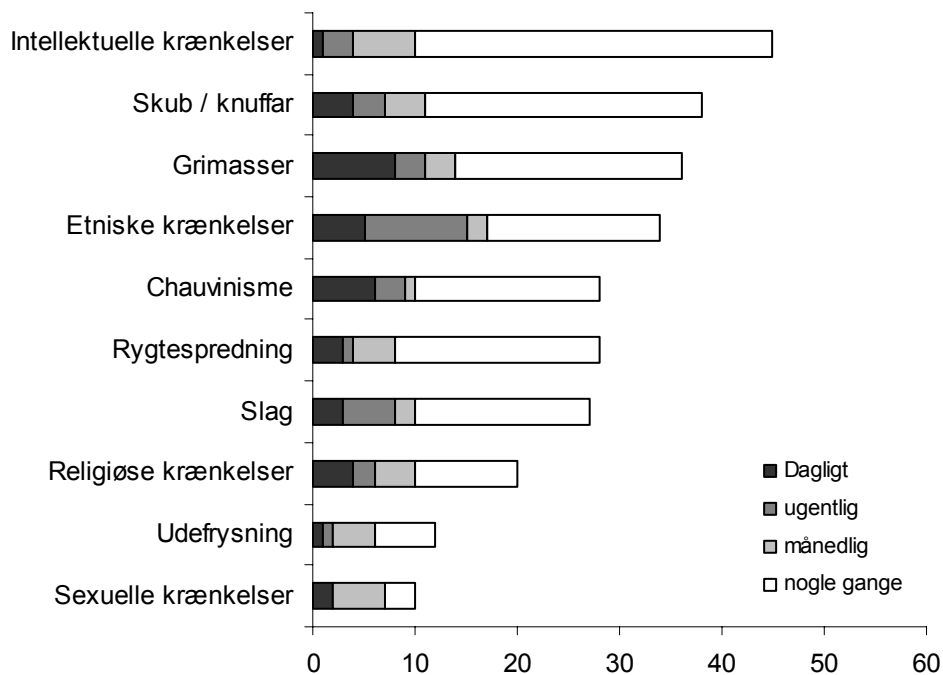


Figur 1: Hvad kvinder udsættes for i procent

Der er stor overensstemmelse mellem, hvad piger udsættes for, og hvad de udsætter andre for, se også i bilag 4.

Piger er bedst til de psykisk belastende verbaliteter, som at krænke medstuderendes evner, rygtespredning og nedsættende bemærkning, men også grimasser kan forekomme. Der er, som læseren kan se af figur 1, en stor procentvis forskel mellem de krænkelser, der forekommer ofte (dagligt, ugentligt og månedligt), og de krænkelser piger udsættes og udsætter andre for nogle gange. Det kan derfor også tænkes, at krænkelser som nedsættende bemærkninger om intellektuelle evner, rygtespredning, chauvinisme og grimasser tages mest alvorligt af pigerne, og derfor huskes bedst.

Karakteren af krænkelser og konflikter er anderledes for piger end for drenge, som man kan bemærke ved sammenligning af figur 1 og figur 2.



Figur 2: Hvad mænd udsættes for i procent

Det ses i figur 2 tydeligt, at de adspurgte drenge er mere udsatte og aktivt krænkende end pigerne på skolen, se også gerne bilag 4, figur 5. Fysiske krænkelser som slag og skub er også mere udbredte og forekommer ofte.

Bemærk at det er karakteristisk for både krænker og krænkede, at det oftest er drenge og at de heller vil arbejde.

De elever der krænker dagligt, ugentligt eller månedligt, vil gennemsnitligt 72 pct. hellere arbejde. For de elever, der krænkes, ligger gennemsnittet på 69 pct.¹⁰. Til sammenligning er gennemsnittet for alle elever på skolen 44 pct., se evt. bilag 11. At krænke andre og ønske sig væk fra skolen, må dog ses som to pejlemærker, der vidner om mistro i skolen. De drenge, der skubber og slår, er for lidt over halvdelen de samme drenge, som udsættes for disse krænkelser. Når det gælder slag, er krænkede såvel som krænker overvejende fra de tekniske programmer¹¹.

Det er også karakteristisk at elever er væsentligt mere udsatte, hvis de selv generer andre. Ellers findes også pejlemærker som: krænker synes ofte, de har meget at sige blandt deres kammerater, og mener også, de er mere populære end flertallet. Krænkede trives ofte dårligere i skolen end gennemsnittet, og mindst lige så godt i timerne som i frikvartererne.

¹⁰ Krænker: Etnicitet: 82%, grimasser 50%, intellekt 72%, knuffer 50%, chauvinisme 65%, religiøsitet 93%, rygter 73%, seksuelle krænkelser 100%, slag 71%, udefrysning 80%.

Krænkede: Etnicitet 70%, grimasser 61%, intellekt 80%, knuffer 75%, chauvinisme 73%, religiøsitet 54%, rygter 62%, seksuelle krænkelser 71%, slag 90%, udefrysning 57%.

¹¹ Drenge fra IP og BP udgør 47%. Af drenge, der bliver krænket af slag dagligt, ugentligt eller månedligt, er de 60% fra IP og BP. For drenge, der krænker med slag, er de 71% fra IP og BP.

Programvalg, karakterer og socialgruppe er uden betydning, når det gælder frekvensen af krænkelser. Det ser i stedet ud til, at hver klasse har sine ubehagelige personer.

En elev skriver ”Vi brukar bara skämta och det är ingen som tar ila upp!”. Men det er ikke det billede, man får ud fra andre elevers besvarelser på spørgsmålet: ”Vilka är de tre största problem beträffande elevernas sociale situation i din skola?”, se evt. bilag 5, tabel 14. På dette spørgsmål har 41 piger (73 pct. af samtlige piger) og 50 drenge (49 pct. af samtlige drenge) svaret andet end ’ved ikke’ eller blankt. Af dem, der har svaret, giver kun 6 procent af drengene og 7 procent af pigerne udtryk for, at alt er vel på skolen. Efter mobning ser integration og indvandrerproblemer ud til at optage eleverne mest; mere herom i afsnit 4.2.2.

”Vilka är de tre värsta sakerna du har blivit utsatt för?” er spørgsmål 27 i spørgeskemaet. Dette spørgsmål er udførligt besvaret af 38 piger (68 pct. af samtlige piger) og 79 drenge (76 pct. af samtlige drenge), der har givet et andet svar end ’ved ikke’, ’classified’ eller blankt. Se evt. bilag 6, tabel 15. Her nævner ca. 1/3 af eleverne, at de ikke selv er udsat for krænkelser, men derefter bliver forskellen mellem piger og drenge endnu engang tydelig: 16 pct. af pigerne, og 11 pct. af drengene nævner mobning. 34 pct. af pigerne nævner rygtespredning, udefrysning og øgenavne mod kun 6 pct. af drengene. 15 pct. af drengene nævner til gengæld slag, mod kun 3 pct. af pigerne. Det er forbavsende, at 2/3-del af besvarelserne fortæller om ubehageligheder, selvom spørgsmålet er ledende, og selvom det måske kun drejer sig om sjældne gange. Det er ikke fred-sommeligt at være Gullstrandelev.

4.2.4. Elevens holdinger til venskaber

Handler dine venskabsrelationer om magtkampe? Sådan kunne underafsnittets overskrift også lyde. Kapitlet tager fat i fire af spørgeskemaets spørgsmål, der fokuserer på elevens holdning til relationer med klassekammerater (spm 21-24 i spørgeskemaet).

Overordnet viser det sig, at elever ikke konkurrerer om at være øverst i hierarkiet. På spørgsmålet ”Tävlrar du om att vara den som ’har mest att säga till om’ bland dina klasskamrater?” svarer kun seks elever ja. De seks elever afviger i høj grad fra gennemsnitseleven: er udsat for krænkelser, svarer igen og vil hellere arbejde end gå i skole.

Et andet holdningsspørgsmål er: ”Anstränger du dig för att vara populär bland dina klasskamrater?”, her har kun 13 pct. (21 stk.) svaret ja, alle svenskere. Fælles for disse elever er, at de ikke har særlig meget selvtillid og kun en middelmådig trivsel i frikvarterer og lektioner.

Hvor et spørgsmål som ’tävla/konkurrere’ får en aggressiv elev frem, der ikke er skoleglad, får et ord som ’anstrenger’ en mere passiv og usikker elev til at melde sig.

På spørgsmålet ”Har du mycket att säga till om bland dina klasskamrater” følges selvtillid og ’at have noget at sige’ ad. Dette viser endnu engang, hvor vigtige relationer er for elevens sociale situation, se evt. også bilag 9. De elever, der synes, at de har ’lidt’ eller ’ikke noget’ at sige blandt deres kammerater, ser ud til at være fredelige mennesker; programmæssigt fra en blandet gruppe, men fælles for dem er, at de trives udmærket i skolen, har venner - oftest kun et par stykker - og ikke udsætter andre for krænkelser. De tager stor afstand fra at anstrenge sig eller konkurrere om at være populære. I den anden ende af skalaen er de elever, der synes, de har meget at sige.

Disse er langt overvejende drenge, der synes, de trives ualmindeligt godt i frikvarterer og har store kammeratskabsrelationer.

Gennem ovenstående spørgsmål styrkes troen på, at flertallet af eleverne på Gullstrandskolorna har gode relationer til deres kammerater og venner. Det bestyrkes også, at relationerne oftest ikke handler om magt, men om at have det rart sammen. Ca. 80 procent af eleverne føler sig populære blandt deres kammerater, men er som beskrevet ikke indstillet på at skulle konkurrere om dette.

4.3. Indirekte årsager til elevens sociale situation

I de følgende underafsnit vil jeg nævne køn, etnicitet, socialklasse, alder, program og karakterers betydning for elevens sociale situation. Det overordnede billede er, at køn, program- og karaktervalg er af størst betydning.

4.3.1. Lidt om køn og alderens betydning for vedkommendes sociale situation

Som det kan ses af ovenstående, har kønnet en betydning for selvtillid og elevernes relationer såvel som for hvilke krænkelser, eleverne udsætter andre for og selv udsættes for. Piger går i mindre grupper, generer og generes mindre og har knap så god selvtillid som drenge.

Alderen ser ofte ud til at have betydning for bl.a. selvtillid og trivsel, se bilag 8. Der er fx en stor forskel mellem 'trivsel på skolen' mellem de to årgange. Hvor 7 pct. på første år 'slet ikke' eller 'sjældent' trives, er tallet 16 pct. på tredje år. Dette var en velkendt polarisering også i teoriafnit 2.3.4 og har desværre et skær af opgiveness over sig fra såvel elevens som skolens side. Men ellers er det svært at se logiske sammenhænge.

4.3.2. Om etniske minoriteter og tolerance

Af de adspurgte elever er ca. 15 pct. af anden etnisk herkomst end svensk. Se tabel 16 bilag 7. Tolv pct. har én forælder af anden etnisk herkomst. Elever med forældre fra det tidligere Jugoslavien udgør en stor minoritet på skolen. Den største andel af minoriteter findes på NV-programmet med 26 pct.; på BP er ingen af de adspurgte etniske minoriteter, se evt. tabel 17 bilag 7.

Af de adspurgte elever er den sociale situation for etniske minoritets elever i høj grad lig svenske elever. På spørgsmål 25 om 'udsathed' og 'at udsætte andre' for forskellige situationer har etniske minoriteter det heller ikke anderledes end andre elever, undtagen på et område:

Tabel 7

Svar på spørgsmålet: "Är du själv utsatt för nedsättande skämt om kulturell bakgrund?", i pct.

	Dagligt	Ugentligt	Månedligt	Nu og da	Aldrig	Ikke svaret	I alt	
							%	n
Svenskere	3	4	1	9	83	0	100	116
Minoriteter	8	21	4	25	38	4	100	24
Én svensk forælder	5	5	0	32	58	0	100	19
Gennemsnit	4	7	1	14	73	1	100	159

Disse tal ser heldigvis ikke ud til at gå ud over minoriteters trivsel i skolen. Måske fordi etniske minoriteter har et lige så godt netværk som de øvrige af skolens elever, såvel vennemæssigt som med klassekammerater. Det samme gælder trivsel. På årskurs 3 trives de etniske minoriteter faktisk lidt bedre end de svenske.

Men på grund af tallene i tabel 7 valgte jeg at se nøjere på spørgeskemaets spørgsmål 25 'nedsättande skämt om kulturell bakgrund' og 'nedsättande skämt om religion'. I data-materialet gik jeg på jagt efter den elevgruppe, der udsætter andre for ovenstående 'dagligt' eller på 'ugentlig' basis. Fangsten tegnede lidt af en elevgruppe: 1 pige og 10 drenge, der bevidst generer andre, men kun selv generes 'nogle gange' - oftest 'aldrig'. De fordeler sig på alle adspurgte programmer undtagen NV, måske fordi der er mange minoriteter på netop NV-programmet. Med undtagelse af en enkelt har de alle svenske forældre og er fra socialklasse 3.

Seks af de omtalte elever har svaret på spørgsmål 26 angående hvad eleven finder 'er de største problemer på skolen', og her udtrykker de fem nedsættende holdninger om elever af anden etnisk herkomst end svensk, fx:

Att jag måste rätta mig efter utlänningar här jag är i mitt eget land

För många invandrare som tror de är bra

Invandringen

För många utlänningar

(Frågeformulärnummer 57, 58, 73 og 88)

Gruppen betragter jeg som en fjendtlig modkultur, bestående af personer, der bevidst mobber folk religiøst og etnisk uden selv at blive generet tilsvarende.

En hel del elever, 13 pct., har sådanne holdninger, som det fremgår af tabel 14, bilag 5. Men 10 pct. af skolens drenge samt mindst en enkelt pige har givet det et udtalt diskriminerende udtryk.

I det hele taget ser det ud til, at elever på Gullstrandskolan er optagede af spørgsmålet om etniske minoriteter: hver fjerde elever kommer på forskellig vis ind på emnet. Den største gruppe af elever beskriver problemet som trist og uheldigt. Men en del besvarelser, 7 pct. for at være nøjagtig, har en aggressiv tone, som ligner de ovenstående citater.

I en af besvarelserne skriver en elev af anden etnisk herkomst end svensk under 'udførlige kommentarer', at "Alla invandrare är inte så jävla dåliga i skolan som vissa undersökningar visar.". Det kan jeg som beskrevet give vedkommende helt ret i - jeg har kun fundet frem til få signifikante forskelle mellem etniske minoriteter og svenskere. Men holdningen trives derude.

4.3.3. Socialklasse, programvalg og karakters betydning for eleven

Jeg har i denne forbindelse fundet det illustrativt at se på sammenhængen mellem karakterer og trivsel samkørt med lektioner og frikvarterer. Læseren må huske på, at tabel 10 i bilag 2 viser en nøje sammenhæng mellem program og karakter.

Tabel 8

Sammenhæng mellem elevernes karakterer og hvordan eleverne trives i hhv. lektioner og frikvarterer, i procent.

Trives	IG – G		G-VG		VG-MVG	
	Lekt.	Frikv.	Lekt.	Frikv.	Lekt.	Frikv.
Slet ikke	6	0	0	0	0	0
Oftest ikke	28	6	14	7	11	5
For det meste	67	61	75	57	63	42
I høj grad	0	33	11	36	26	52
I alt, %	101	100	100	100	100	99
I alt, n	18	18	25	25	19	19

God uddannelsesmæssig habitus ser også ud til at kunne anvendes i frikvarterne. Som jeg ser det, er tabellen lidt uhyggelig, fordi den vidner om et svært problem: På den ene side vil man fra officiel side gerne have en rummelig institution med plads til alle elevers videre uddannelse samtidig med, at eleverne ikke synes at bemærke og føle denne tanke. Gennemsnitligt trives alle bedre i pauserne end i lektionerne. Socialklasse og trivsel hænger også sammen; af de 24 elever, som slet ikke eller oftest ikke trives i lektionerne, kommer 83 pct. af dem (18 stk) fra socialklasse 3 (i gennemsnit er 60 pct. af eleverne fra socialklasse 3). Dette bliver problemet ikke mindre af.

4.4. Forskellen mellem uformelle og formelle situationer

I det følgende afsnit prøver jeg at give et billede af elevernes vægtning af dele af den økonomiske, den kulturelle, den sociale og den uddannelsesmæssige kapitalers betydning¹² i uformelle og formelle situationer. Kapitlet er et forsøg på at tolke, hvad eleverne mener, giver – og ikke giver - succes eller trivsel i den ene og anden sociale situation. Læseren henvises også til bilag 10.

¹² Jeg spurgte også til videnskabelig kapital, men dette spørgsmål har ikke givet et markant resultat.

4.4.1. Elevernes opfattelse af dele af Bourdieus kapitalbegreber

Når det gælder elevens opfattelse af den kulturelle og sociale kapitalens betydning - om det er gavnligt at have familie, som har gået i gymnasiet, eller kende fagpersoner - er tommelfingerreglen: jo mere studieorienteret et program, jo vigtigere synes eleverne, det er, at deres familie eller bekendte kan forstå og hjælpe dem i deres skolegang. Det er vigtigst for eleverne på NV-programmet, hvilket desværre også må betyde, at elever uden kulturel og social habitus bør have ekstra støtte af eksempelvis lærere. Eleverne på BP og IP er mere splittede, sandsynligvis fordi de tekniske uddannelser er af en anden og mere personlig og praktisk art.

I forbindelse med relationer til klassekammerater ser eleverne derimod ud til at være mere enige på tværs af programmerne og er overvejende af den holdning, at familiens gymnasiekapital samt faglige bekendtskaber ikke har betydning. Dette kan virke paradoksalt i forhold til resten af undersøgelsen, hvor besvarelsene tydeligvis viser, at elever med god familiemæssig kapital også trives bedre i uformelle situationer.

Eleverne ser ud til at være splittede mellem tilegnelsen af kulturel og økonomisk kapital: mellem en fremtid med en god uddannelse, der kan give et interessant job, og høj indkomst og en hverdag med mulighed for et højt forbrug. Hver fjerde elev nævner penge som den eneste årsag til, at de umiddelbart ville forlade skolen og søge over til arbejdslivet, se evt. tabel 27 i bilag 11. Næsten 40 pct. har et studiearbejde. Denne konflikt illustrerer på fin vis unges situation; at økonomisk kapital i mange tilfælde kan have større betydning end fx høje karakterer eller anden skolemæssig succes.

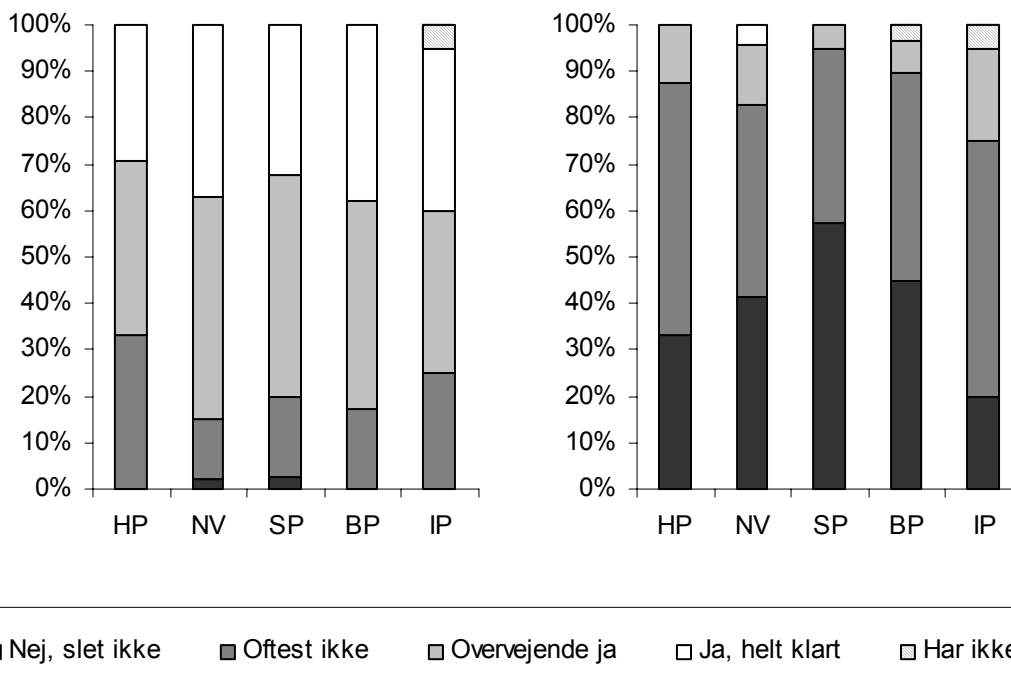
4.4.2. Skolen for eleverne eller eleven i skolen?

Mest markant forholder det sig med elevernes opfattelse af karakterers betydning i formelle og uformelle situationer. Af tabellen ses det tydeligt, hvor stor en vægtning karakterer får i lektionerne (et formelt felt), og hvor lille en betydning karakterer tilskrives i relationen til klassekammerater (et uformelt felt).

Den formelle skole handler i elevernes øjne i høj grad om karakterer, og de tager bedømmelserne yderst seriøst. Her er elevernes (indlysende?) forventning, at de der får gode karakterer er dem, der forstår, hvad der foregår i lektionerne: karakterer afspejler således ens intellektuelle formåen og tilpasning til det formelle system. Med en så markant opfattelse af den formelle situation er det klart, at bedømmelsessystemet er med til at afgøre, hvordan eleven trives. At karakterer og trivsel på skolen hænger sammen får via denne besvarelse endnu en god begrundelse.

*At have gode karakterer gør
lektionerne lettere*

*At have gode karakterer giver bedre
relationer til klassekammeraterne*



Figur 3: Besvarelse af spørgsmål indenfor det uddannelsesmæssige kapitals område (n=159)

Næsten som en protest kan svaret på karakteres betydning for elevens relationer til klassekammerater betragtes. Karakterer har ifølge eleverne minimal indflydelse på deres relationer. I mine øjne er elevernes besvarelse af dette spørgsmål et udtryk for deres idealforstillinger, og besvarelsen hænger ikke sammen med deres virkelige optræden indbyrdes. For i resten af undersøgelsen har karakterer som sagt stor positiv betydning for ens trivsel; tag eventuelt et gensyn med tabel 8.

To drenge på NV-programmet, der begge har MVG, synes dog at være klar over dette fakum. Man kan via deres besvarelse se, at de har fundet sammen som makkerpar. De betragter deres gode karakterer som en af årsagerne til deres venskab og svarer derfor, at høje karakterer giver bedre relationer. De er samtidig helt bevidste om, at deres sociale situation er anderledes end deres klassekammeraters. Deres situation minder således om de målrettede drenge, der er beskrevet i kapitel 2.3.5.

Alt i alt er det tankevækkende, at gullstrandelevernes opfattelse af, hvilken kapital, der er vigtig, er forholdsvis entydig i formelle situationer og diffus i uformelle. Elevernes opfattelse af "hvordan skolen er for eleverne" ser med andre ord ud til at være langt mere fastlåst, end elevernes opfattelse af, hvordan "eleverne er i skolen".

At eleven tror, at karakterer ikke har betydning i uformelle situationer, er en uheldig tilstand. Når en elev går rundt og har sådanne vrangforestillinger, afstedkommer det problemer, der går hånd i hånd:

For det første er det aldrig godt, at elever forbliver blinde og naive på et så væsentligt punkt, som deres egen sociale situation. Trænes eleven ikke i at forstå, hvad mistrivsel kan skyldes, vil de forblive ubehjælpelige. De vil komme til at acceptere situationer, som et demokratisk samfund umuligt kan være interesseret i. Selvfølgelig må elever lære at forstå, hvorfor visse faktorer kan være anledning til mistrivsel.

For det andet må skolen til gengæld indse sin store magt, sin autoritet. Det er vigtigt for de professionelle at forstå, i hvor høj grad den formelle skole også har betydning i det uformelle samvær på skolen. Hvis skolen ikke indser konsekvensen af sin magt, får skolen også alene hele ansvaret. Det kan ende med, at udvalgte problematiske elever bliver behandlet med omsorg af de professionelle, i stedet for at hele skolen, lærere såvel som elever, er optaget af at få den bedst mulige sociale situation.

4.5. Sammenfatning

Jeg havde gennem min problemformulering sat mig for at undersøge:

Hvordan er elevernes sociale situation på Gullstrandskolorna med særlig henblik på selvtillid, trivsel, relationer, krænkelser, konflikter og sociale holdninger?

Kan elevernes køn, etnicitet, socialklasse, alder, programvalg og karakterer forklare, hvilke gullstrandskoleelever der har det hvordan?

Kan elevens opfattelse af forskellen mellem uformelle og formelle situationer hjælpe med at nuancere forklaringen af, hvorfor eleverne har det, som de har det på Gullstrandskolorna?

Lad mig konkludere helt overordnet:

Selvom cifrene pga lav tilstedeværelse kan være misvisende, anser jeg, at resultatdelen giver et udmærket billede af de unges sociale situation på Gullstrandskolorna foråret 2003. Dette bestyrkes bla ved, at mine skematal og konklusioner overensstemmer med hovedparten af teoriens empiriske resultat, fx unges grad af ensomhed, venskabsrelationer og holdninger til karakterer.

Alt i alt er den sociale situation for det store flertal af elever på Gullstrandskolorna god. Cirka 4 ud af 5 af alle adspurgte elever trives i skolen, såvel i frikvarterer som i lektioner, og de har god selvtillid. Dette flertal bryder sig fx ikke om at indgå i magtkampe, når det gælder deres relationer, og det ser heller ikke ud til at være nødvendigt. De har gode kontakter med venner og kammerater, føler sig ikke ensomme og oplever aldrig - eller meget sjældent – konflikter eller krænkelser af nogen art.

Cirka 1 ud af 5 af eleverne har det anderledes. Nogle har det svært; de føler sig ensomme, har intet netværk, eller selvtilliden mangler. Andre synes måske, de trives, men påkalder sig opmærksomhed ved at have afvigende holdninger eller opførsel. De generer andre elever og fylder deres skoletid med magtkampe.

Mit datamateriale fra Gullstrandskolorna viser også at:

Social baggrund giver en tydelig sammenhæng med elevens *programvalg* og *karakterer*. Samme fænomen har Svensson (2001), Rasmussen (1988), Andersson (2000) og Skolverket (2002) vist: at børn af forældre fra socialklasse et og to er

overrepræsenteret i de studieforberevende programmer, og børn fra socialklasse tre er overrepræsenteret i de tekniske uddannelser.

Karakterer og programvalg korrelerer med *trivsel* og *selvtillid*. Det resultat stemmer godt overens med Broadys (2000) beskrivelse af, at elever med en stærk *kapital* tæt inde på livet har en fordel. *Trivsel* og *selvtillid* kan være illustrerende variabler for elevens *ensomhed* og *relationer*, som også Phil (1998) og Rasmussen (2001) har omtalt. Elevens *holdninger til relationer*, og ikke mindst om vedkommende hellere vil arbejde end gå i skole, kan samvariere med elevens *udsathed* og *oplevelse af konflikter*, en sammenstilling som også blev konstateret af Finneran og Bennett (1999). *Køn* adskiller *konflikter* og *krænkelers karakter*, som også Skolverket (2002), Lahelma (2002) og Menckel og Witkowska (2002) viser; i mit datasæt er der dog færre krænkede og krænker end i deres. Dette kan skyldes, at mit undersøgelse ikke er så specifikt fokuseret, og at respondenterne derfor ikke har tunet ind på konfliktfyldte situationer på samme måde, som når en undersøgelse udelukkende har krænkelser i fokus.

Endelig ser det ud til, at elevens vurdering af *kapitalformer* giver et godt praj om både skolens og elevernes værdisæt i *uformelle* og *formelle felter*. Sidst men ikke mindst ser det ud til, at eleverne undervurderer en stærk kapital værdi i uformelle situationer og dermed – om end ubevidst – er ude af stand til at ændre deres eget miljø, og de gør det entydigt til skolens ansvar.

Ovenstående indeholder måske ikke den store nyhedsværdi. Det skulle da lige være, hvor undersøgelsen *ikke* finder korrelationer, nemlig mellem flertallet af konflikter og etnicitet samt mellem socialklasse og konflikter. Her drager jeg i min undersøgelse andre konklusioner end fx Lahelmas (2002) ide om, at det ofte er arbejderdrengene, der krænker, samt Skolverkets rapport (2002), der finder etniske minoriteters situation langt sværere end svenske elevers. Det kunne forklares med, at rummeligheden på Gullstrandsskolorna er større end på andre skoler. Mange af eleverne på skolen er dog optagede af indvandrer- og minoritetsproblemer.

5. Diskussion

5.1. Diskussion af metodens tilstrækkelighed

Visse spørgsmål i mit skema ville jeg – i bagklogskabens klare lys - gerne have formuleret anderledes. Det gælder fx valget af situationer i spm. 25, hvor det kunne have været interessant at undersøge mobning, stress og usikkerhedsfølelser, samt en større bredde af venskabsrelationer i spørgsmål 21-24. At eleverne ikke er repræsentativt udvalgt, samt at en del elever var fraværende, gør selvfølgelig også, at jeg må tage visse forbehold. Måske er det derfor, der var en mindre forekomst af til eksempel ensomhed. Men metoden har givet svar på problemstillingen i mine spørgsmål.

Til tider har det været svært at håndtere det faktum, at spørgeskemaer kun be- eller afkræfter teorier og hypoteser. Formen *er* lukket, ligegyldig hvor bredt jeg så end prøvede at konstruere min undersøgelsesspørgsmål. Ofte har jeg haft lyst til at tage toget op til Gullstrandsskolorna og spørge: Hvorfor? Hvor ville jeg gerne have haft tid til at tale med en række gymnasieelever, udvalgt via deres forskellige besvarelser:

- Hvorfor vil dem, der krænker, - og hvorfor vil krænkerne - hellere arbejde end gå i skole?
- Hvorfor påtager eleverne sig aldrig ansvaret for andre elever end deres venner? Påtager de sig ansvaret for klassen, for deres skole, for miljøet – eller er det virkelig sådan, at de mentalt befinder sig på en mellemstation og helst er på vej videre, - til fremtiden, til nye studier eller til arbejdslivet?
- Hvorfor har de etniske problemer fået en så fremtrædende plads, når de ikke fremgår af spørgeskemaundersøgelsens resultat som store. Hvem er galt på den?
- Og hvad er fordelene, ulemperne og forventningerne til de forskelle, der er mellem uformelle og formelle situationer i gymnasiet?

Selvom sådanne spørgsmål er opstået gennem arbejdet med mine data, kommer jeg ikke langt med et kvantitativt empirisk grundlag, når de skal besvares. Jeg prøver dermed også at sige, at en spørgeskemaundersøgelse giver anledning til forundringer og billeder af virkeligheden, som jeg ellers ikke tror, jeg ville have fået. Fx svarer fire elever, at de ikke trives i skolen, selvom de både trives i lektioner og frikvarterer. Jamen, hvad betyder det?

Endnu engang bestyrkes den også teoretisk set fremherskende holdning, at forskellige metoder bør supplere hinanden i en søgen efter fyldestgørende svar.

5.2. Egen undersøgelse sat i forhold til tidligere forskning

Bredden i min undersøgelse kan have haft visse uforudsete konsekvenser, fx har jeg ikke haft mulighed for at krydstjekke elevernes svar. Alligevel er det bemærkelsesværdigt, så lille en betydning seksuelle krænkelser ser ud til at have i denne undersøgelse i forhold til emnets omtale i fx Menckel og Witkowskas rapport (2002). Seksuelle krænkelser optog også Landskrona-Kävlinge-Svalövs Gymnasiestyrelse, sandsynligvis på grund af mediernes behandling af emnet. Den samme tendens ser ud til at være tilfældet indenfor emnet etniske minoriteter. Når vores egen opfattelse og forståelse af en situation på så tydelig en måde bliver påvirket af andres forestillinger, kan det heller ikke forbavse, at ”hvordan skolen er for eleven” og ”hvordan eleven er i skolen” bliver tæt sammenflettede.

Som omtalt på side 3, efterlyser Thomas Ziehe (2001) et fortolkningsprog, der undersøger de elevprocesser, der foregår nedenunder den proklamerede hensigt i skolen.

Hvad, jeg gerne vil understrege af hensyn til kommende undersøgelsers bidrag til et godt fortolkningsprog, er: hvis vores undersøgelse omhandler et enkelt emne, må vi være grundige med at indplacere sproget i de rette proportioner. Og hvis vi vælger at undersøge bredt, må vi bevæge os bort fra en nærmest institutionaliseret ungdomsforskning, der spørger til de samme forestillinger igen og igen (Berger & Luckmann, 1987, s. 106). Vi må bevæge os ind i et felt, hvor vi med nye fortolkningsprog kreativt kan udforske skole- og ungdomskulturerne. Er der fx nogle, der har overvejet at spørge til anarki, tøjvalg, politisk observans og religiøsitet i forbindelse med gymnasieelevers sociale situation?

5.3. En hilsen til Gullstrandsskolorna og videre fundering

Det er min overbevisning, at ordene professionel rummelighed er illustrative for miljøet på Gullstrandsskolorna. De ansatte vil meget gerne give eleverne fra Landskrona de bedste muligheder. Men jeg vil på baggrund af denne undersøgelse foreslå, at eleverne skal indse betydningen af et aktivt demokratisk engagement, der kan udvide rummeligheden.

Det bekymrende er, at eleverne tænker, at det er systemets og magtens problem, måske fordi de føler, de ikke har indflydelse. Det store spørgsmål er derfor, hvordan krænkelse gøres til noget, som ikke kun den krænkede skal sige fra overfor, men som er et fælles ansvar i systemet, i klassen, med læreren og ikke mindst klassekammeraterne.

Jeg ville prøve at få elevernes fokus på bestemte *grupperinger* flyttet til *den enkelte problematiske elev* i klassen. Hvert klassefællesskab må lære, at de sammen kan sætte disse enkeltpersoner, der krænker andre, på plads. De må forstå vigtigheden af, at deres konstitution i skolen og reaktioner på perifere bekendtskaber er med til at afgøre, hvad der accepteres som rigtigt og forkert. Det er en god og nødvendig øvelse i demokratisk dannelse.

Jeg skulle mentalt vænne mig til, at mit datamateriale vitterligt viste, at der var lige så mange krænkere og krænkede på de studieforberevende programmer som på de tekniske. For efter syv dage på Gullstrandsskolorna, hvor jeg indsamlede data og drak kaffe på lærerværelserne, tilegnede jeg mig ellers en fornemmelse af, at det ikke forholdt sig således. På de studieforberevende programmer oplevede jeg en langt mere markant holdning *à la* 'her går det godt', hvor der på de tekniske uddannelser var en større omsorg og bekymring for elevernes velvære og indstilling til livet, når man talte med deres lærere.

Måske er det fordi, eleven med de gode præstationer let kan identificeres med en person, der også har god opførsel og pæne attituder. Man fristes til at tro, at eleverne på de studieforberevende programmer er dygtige, velfungerende og tolerante, selvom undersøgelsen faktisk dokumenterer, at disse elever kun er mere *robuste*. At skolemiljøet, for at være lidt barsk, understøtter den boglige elev mere end den tekniske elev.

Ønsket om at forlade skolen og få et job, eller elevens lave karakterer, kan være det første tegn på mistriivsel på Gullstrandsskolorna. Gullstrandsskolorna gør allerede en aktiv indsats for disse elever ...så nu mangler eleverne bare de tilsvarende redskaber, hvormed de kan diskutere og ændre deres sociale situation. Indtil videre ser det dog ud til, at eleverne i stedet tænker "sådan er det nu engang", mere end de tænker "nu begynder vi igen" (Berger og Luckmann, 1987, s. 77).

Referencer

- Andersen, Bjarne Hjort & Christoffersen, Mogens Nygaard (1995). Om Spørgeskemaer. Problemer ved spørgsmålsformulering i interviewundersøgelser. Socialforskningsinstituttets Studie 46 (pp. 32-132). I Iver Hornemann Møller (red). *Artikelsamling til faget metode. HA-studiet 3. semester*. København: Samfundslitteratur.
- Andersson, Per (2000). *Att studera och bli bedömd*. Linköping universitet, Department of Education and Psychology.
- Berger, L & Luckmann, Thomas (1987). *Den samfundsskabte virkelighed*. Viborg: Lindhardt og Ringhof.
- Broady, Donald (2000). Kapitalbegrebet som uddannelsessociologisk værktøj (pp. 415-452). I Jens Bjerg (red). *Pædagogik – en grundbog til et fag*. Kbh: Hans Reitzels Forlag.
- Broady, Donald & Börjesson, Mikael (2002:1). En social karta över gymnasieskolan i Stockholm i slutet av 1990-talet. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy. E-tidskrift*: <http://www.skeptron.ilu.uu.se/broady/sec/020409-socialkartagy.pdf>
- Broman, Ingegerd Tallberg (2002). *Pedagogiskt arbete och kön*. Lund: Studentlitteratur.
- Due, Pernille (2001). Børns sociale relationer (pp. 49-62) I Per Schultz Jørgensen (red). *Sundhed på Vippen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Fineran, Susan & Bennett, Larry (1999). Gender and power issues of peer sexual harassment among teenagers. *Journal of Interpersonal Violence*, 14 (6), 626-641.
- Gibbs, Graham; Morgan, Alistair & Taylor, Elizabeth (2000). Den lärandes värld (pp. 226-255). I Marton, Ference; Hounsell, Dai & Entwistle, Noel. *Hur vi lär*. Stockholm: Prisma.
- Hallerdt, Britt (1995). *Studieresultat och social bakgrund – en översikt över fem års forskning*. Stockholm: Skolverket.
- Hazler, Richard J. & Miller, Dina L. (2001). Adult recognition of school bullying situations. *Educational Research*, 43 (2)133-146.
- Helldin, Rolf (2002). *Specialpedagogik och sociala problem i gymnasieskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Häger, Andreas; Kamperin, Rosemarie & Toivio, Michael (1999). *Gemensamhet i mångfalden*. Stockholm: Skolverket.
- Jensen, Steen Bruun (2003). Køn og etnicitet er, hvad man gør det til. *Asterisk*, 9, 25-26
- Jacobsen, Dag Ingvar (2002). *Om metodval i företagsekonomi och andra samhällsvetenskapliga ämnen*. Lund: Studentlitteratur.
- Körner, Svante & Wahlgren, Lars (1996). *Praktisk statistik*. Lund: Studentlitteratur
- Lahelma, Elina (2002). Gendered conflicts in secondary school: Fun or enactment of power? *Gender and Education*, 14 (3), 295-306.
- Menckel, Ewa & Witkowska, Eva (2002). *Allvar eller på skämt?* Stockholm: Arbetslivsinstitutet.

- Møller, Iver Hornemann (1995). *Artikelsamling til faget metode. HA-studiet 3. semester*. København: Samfundslitteratur.
- Nørgaard, Britta (1996). *Habermas i praksis*. Aalborg: Skipper Clement Seminarieret.
- Pihl, Joron (1998). *Minoriteter og den videregående skolen*. Oslo: Pedagogisk Forskningsinstitutt Oslo Universitet.
- Rasmussen, Palle (1988). *Dygtige drenge. Drenge med høje karakterer i gymnasiet*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Rasmussen, Tina (2001). Flere elever lider af eksamensangst. *Gymnasieskolen*, 7. www.gymnasieskolen.dk
- Seeberg, Peter (1995). *Tosprogede elever i gymnasiet og HF. Skriftserie 12*. København: Undervisningsministeriets Gymnasieafdeling.
- Skolverket (2002). *Relationer i skolan – en utvecklande eller destruktiv kraft*. Stockholm: Skolverket.
- Svensson, Allan (2001). Består den sociale snedrekryteringen? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 6 (3), 161-172.
- Whitelaw, Sarah; Milosevic, Lena & Daniels, Sandra (2000). Gender, Behaviour and Achievement: a preliminary study of pupil perceptions and attitudes. *Gender and Education*, 12 (1), 87-113.
- Willis, Paul E. (2003). Fostran til lönearbete. (kompendium 2). I Piotr Szybeks (red). *Paradigm och strategier i pedagogisk forskning*. Lunds Universitet Pedagogiska Institutionen.
- Ziehe, Thomas (2001). *Undervisningens aktuelle opgave – at slå bro*. Kbh: Undervisningsministeriet. <http://us.uvm.dk/gymnasie/udvikling/konffremtidgym/zieheover.pdf>
- Zøllner, Lilian (2002). Når sammenhængen brister. *Center for ungdomsforskning nyhedsbrev oktober 2002*. Roskilde Universitetscenter. www.cefu.dk.
- Öhrn, Elisabeth (1990). *Könsmönster i klassrumsinteraktion*. (Göteborg studies in Educational Sciences 77). Göteborg: Acta universitatis gothoburgensis.

Bilag

Bilag 1: Et spørgeskema

Frågeformulärnummer:

**Enkät angående
din sociala situation inom
Gullstrandskolan**

April 2003

Undersökningen är ett samarbete mellan
Gullstrandskolan och Ellen Sindbjerg Hobolth; studerande vid
Pedagogiska Institutionen Lunds Universitet.
Kontaktperson: Ellen Sindbjerg Hobolth: ellen@hobolth.dk

Baggrundsinformation om dig

1. Kön? (sätt ett kryss i rutan för det som gäller dig)

Kvinnor	Män
<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.

2. När är du född?

Skriv födelseår: 19 ____

3. Vilken ärskurs går du i? _____

4. På vilket program? _____

5. Vilka bor du tillsammans med? (sätt flera kryss och det behövs)

Mamma	Pappa	Styvmor	Styvfår	Ett syskon	Flera syskon
<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 6.

6. Yrkesarbetar din pappa?

1. Ja, som _____ 2. Nej han är: _____

7. Yrkesarbetar din mamma?

1. Ja, som _____ 2. Nej hon är: _____

8. I vilket land är din pappa född? _____

9. I vilket land är din mamma född? _____

10. Vilka språk talar ni hemma? _____

11. Vad har du för genomsnittsbetyg så här långt? (besvaras endast av elever i ärskurs 3)

Lägre än godkänd	Godkänd	Mellan godkänd och väl godkänd	Väl godkänd	Mellan väl godkänd och mycket väl godkänd	M mycket väl godkänd
<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 5.	<input type="checkbox"/> 6.

Frågor om hur du trivs med livet i allmänhet

12. Har du bra självförtroende?

	Nej, inte alls	Offast inte	Ja, för det mesta	Ja, i hög grad	
	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	

13. Har du ett bra liv?

	Nej, inte alls	Offast inte	Ja, för det mesta	Ja, i hög grad	
	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	

14. Kommer ditt liv som vuxen att bli bra?

	Nej, inte alls	Offast inte	Övervägande ja	Ja, i hög grad	
	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	

Frågor om hur du har det i skolan
--

15. Trivs du i skolan?

	Nej, inte alls	Offast inte	Ja, för det mesta	Ja, i hög grad	
	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	

16. Trivs du bra på lektionerna?

	Nej, inte alls	Offast inte	Ja, för det mesta	Ja, i hög grad	
	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	

17. Trivs du bra på rasterna?

<input type="checkbox"/>	Nej, inte alls	Offast inte	Ja, för det mesta	Ja, i hög grad	
	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	

18. Känner du dig ofta ensam när du är i skolan?

	Nej, inte alls	Offast inte	Ja, för det mesta	Ja, i hög grad	
	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	

19. Har du nära kompisar i skolan?

	Nej, –men det gör inget	Nej –tyvärr	Ett par stycken	Många	Ja, fler än jag behöver
	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	<input type="checkbox"/> 5.

20. Har du klasskamrater som du umgås med i skolan?

Nej, inte alls	Offast inte	Ja, för det mesta	Ja, i hög grad		
<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.		

21. Är du populär bland dina klasskamrater?

Nej, inte alls	Offast inte	Ja, för det mesta	Ja, i hög grad		
<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.		

22. Har du mycket att säga till om bland dina klasskamrater?

Nej, inte alls	Offast inte	Ja, för det mesta	Ja, i hög grad		
<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.		

23. Anstränger du dig för att vara populär bland dina klasskamrater?

Nej, inte alls	Offast inte	Ja, för det mesta	Ja, i hög grad		
<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.		

24. Tävlrar du om att vara den som 'har mest att säga till om' bland dina klasskamrater?

Nej, inte alls	Offast inte	Ja, för det mesta	Ja, i hög grad		
<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.		

Frågor om vad som händer i din skola

25. I diagrammet finns en lista över saker som kan inträffa i din skola. (Sätt två kryss på varje rad)

Situation	Är du själv utsatt för ...					Utsätter du andra för ...				
	Dagligen	Varje vecka	Varje månad	Någon gång	Aldrig	Dagligen	Varje vecka	Varje månad	Någon gång	Aldrig
...nedsättande skämt om kulturell bakgrund?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...nedsättande skämt om religion?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...nedsättande skämt om kön eller sexuell orientering?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...nedsättande skämt om förmågan att uppfatta saker rätt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... ryktspridning?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... utfrysning?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... fula grimaser?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... sexuella trakasserier?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... kullar?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... slag?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

26. Vilka är de tre största problemen beträffande elevernas sociala situation i din skola?

27. Vilka är de tre värsta sakerna du har blivit utsatt för?

Frågor om vad som har betydelse för din och andra elevers skolsituation
--

28. Tror du att elever med familjemedlemmer som har gått i gymnasiet lyckas bättre i sitt skolarbete?

	Nej, inte alls	Ofast inte	Övervägande ja	Ja, i hög grad	
	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	

29. Tror du att elever med familjemedlemmer, som har gått i gymnasiet, har bättre relationer till sina klasskamrater?

	Nej, inte alls	Ofast inte	Övervägande ja	Ja, i hög grad	
	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	

30. Tror du att elever med bekanta utanför skolan, som kan förstå ämnena, lyckas bättre i sitt skolarbete?

	Nej, inte alls	Ofast inte	Övervägande ja	Ja, i hög grad	
	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	

31. Tror du att elever med bekanta utanför skolan, som kan förstå skolämnena, har bättre relationer till sina klasskamrater?

	Nej, inte alls	Ofast inte	Övervägande ja	Ja, i hög grad	
	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	

32. Skulle du hellre yrkesarbeta än att gå i skolan?

1. Ja, därför att _____

2. Nej, därför att _____

33. Har du ett jobb vid sidan om skolarbetet? 1. Ja 2. Nej

34. Har man det lättare under lektionerna i skolan ju högre betyg man har?

	Nej, inte alls	Ofast inte	Övervägande ja	Ja, i hög grad	
	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	

35. Har man bättre relationer till klasskamraterna ju högre betyg man har?

	Nej, inte alls	Offast inte	Övervägande ja	Ja, i hög grad	
	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	

36. Har elever med familj som gillas av lärarna det lättare under lektionerna?

	Nej, inte alls	Offast inte	Övervägande ja	Ja, i hög grad	
	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	

37. Har elever med familj som gillas av klasskamraterna bättre relationer till sina klasskamrater?

	Nej, inte alls	Offast inte	Övervägande ja	Ja, i hög grad	
	<input type="checkbox"/> 1.	<input type="checkbox"/> 2.	<input type="checkbox"/> 3.	<input type="checkbox"/> 4.	

Här har du möjlighet att mera utförligt kommentera dina svar

38. Utförliga kommentarer

Tack för din medverkan!

Bilag 2: To tabeller om populationen

Tabel 9

Hvem bor eleverne med på de forskellige programmer, i pct.

	Med netop en forælder	Med netop to forældre	Med 3 eller flere forældre	Bor alene	I alt, %	I alt, n
NV	7	91	2	0	100	46
SP	33	58	8	3	102	40
HP	21	75	4	0	100	24
BP	28	72	0	0	100	29
IP	30	60	0	10	100	20
Gennemsnit	22	73	3	2	100	159

Tabel 10

De adspurgte på årskursus 3s karakterer fordelt efter program, i antal¹³

	IG	G	G - VG	VG	VG - MVG	MVG
NV	0	0	3	4	11	3
SP	1	4	3	2	3	0
HP	0	3	3	2	1	0
BP	0	5	5	1	1	0
IP	1	4	3	3	0	0
I alt	2	16	17	12	16	3

¹³ Årskurs 1 blev ikke spurgt, da kontaktpersonerne vurderede, at en gennemsnitskarakter efter kun 9 måneder i gymnasiet ville være misvisende.

Bilag 3: Elevernes forhold til selvtillid, klassekammerater og ensomhed

Tabel 11

Elevernes selvtillid fordelt efter køn og årgang, i pct.

	Har du god selvtillid				Elever	
	Nej, slet ikke	Oftest ikke	For det meste	I høj grad	I alt, %	I alt, n
Piger på årskurs 1	3	24	56	18	101	34
Piger på årskurs 3	0	18	73	9	100	22
Drenge på årskurs 1	2	3	73	22	100	60
Drenge på årskurs 3	5	7	56	33		43
Gennemsnit	3	11	65	22	101	159

Tabel 12

Svar på om eleven har klassekammerater, vedkommede omgås med i skolen, kønsopdelt og i pct.

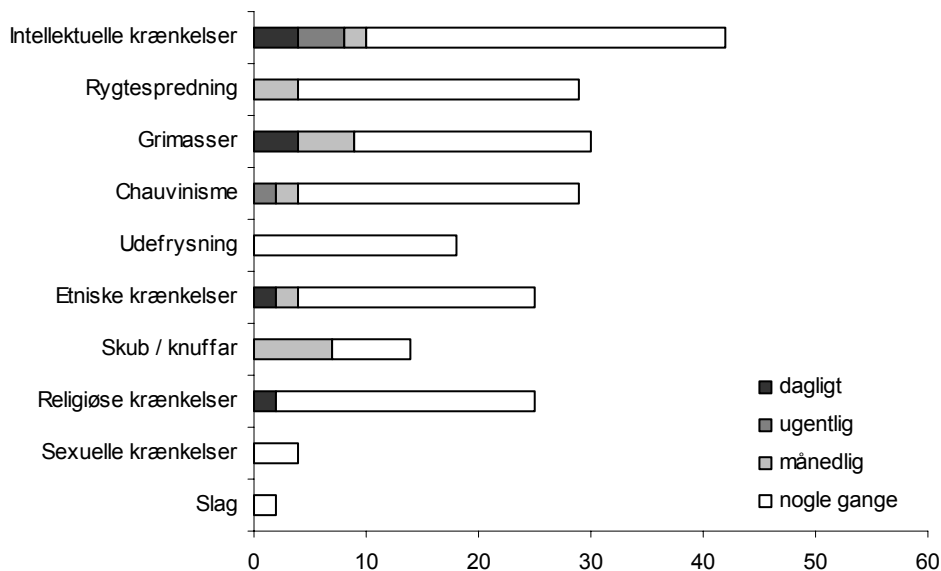
	Nej, slet ikke	Oftest ikke	Ja, for det meste	Ja, i høj grad	I alt
Piger	2	2	36	61	101
Drenge	2	5	35	58	100
I alt, %	2	4	35	59	100
I alt, n	3	6	56	94	159

Tabel 13

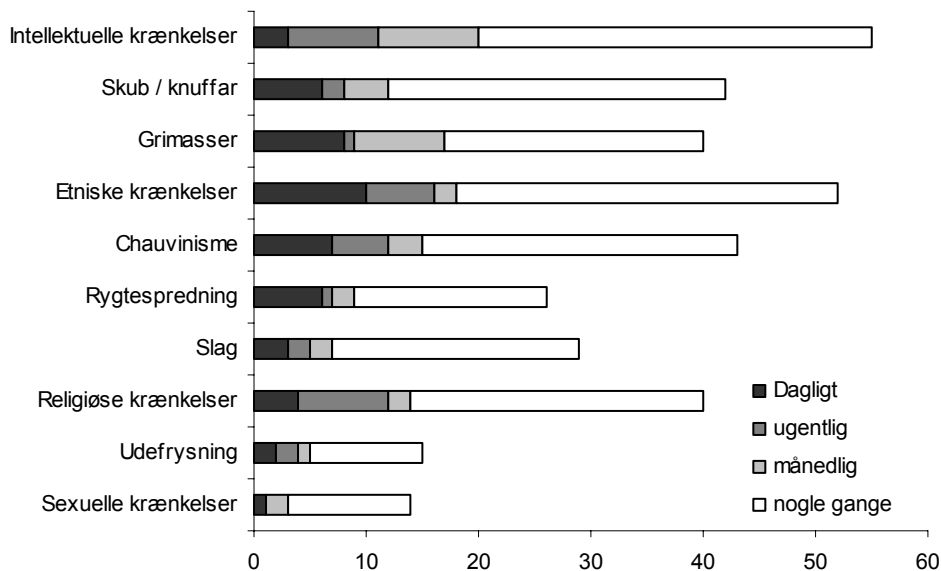
Svar på spørgsmålet om eleven ofte føler sig ensom når vedkommende er på skolen, kønsopdelt og i pct.

	I høj grad	For det meste	Oftest ikke	Nej, slet ikke	I alt, %
Piger	2	4	20	76	102
Drenge	1	2	16	82	101
Gennemsnit	1	3	17	79	100
I alt, n	2	4	27	126	159

Bilag 4: Hvad drenge og piger udsætter andre for af krænkelser



Figur 4: Hvad kvinder udsætter andre for i pct.



Figur 5: Hvad mænd udsætter andre for i pct.

Bilag 5: Elevernes svar på skolens største problemer

Tabel 14

Problemer på skolen, angivet i pct. af elever, der har svaret.

Problemer	Piger (n= 41)	Drenge (n=50)
Mobning	29	22
Manglende integration, etnisk opdeling, racisme	39	28
For mange indvandrere, indvandrere opfører sig overlegent el. provokerende	5	16
Rygtespredning og udefrysning	7	16
Alvorlige trakasserier som slag, slagsmål, mishandel	5	12
Faglig opdeling og programopdeling	12	6
Manglende respekt, folk som opfører sig overlegent	12	8
Gangbildning, gruppedannelser	7	10
Problemer med venner, ingen venner	5	8
Giver udtryk for at alt er vel på skolen	7	6
Ombygning, for få computere og andet ang. konkret skolemiljø	5	10
Stress samt uretfærdige eller ligeglade lærere / formelle problemer	17	6

Seksuelle krænkelser og gruppepres nævnes af enkelte.

Bilag 6: De tre værste sager eleverne er udsat for

Tabel 15

De tre værste sager du er blevet udsat for, angivet i pct. af elever, der har svaret

Problem	Piger (n=38)	Drenge (n=79)
Giver udtryk for, at de ikke er udsat for noget	37	34
Mobning	16	11
Manglende integration, etnisk opdeling, racisme	5	3
For mange indvandrere, indvandrere sig opfører sig overlegent el. Provokerende	3	1
Rygtespredning, udefrysning, øgenavne	34	6
Seksuelle trakasserier	2	3
Knuffar / at skubbe	0	4
Slag	3	15
Nedsættende kommentarer, trusler /hot	11	15
Manglende respekt, folk som opfører sig overlegent	3	3
Problemer med venner, ingen venner	11	1

Grimasser, nedsættende øjenkast, programopdeling, folk som er socialt feje, gangs, ombygning af skolen samt stress nævnes af enkelte.

Bilag 7: Etnicitet blandt eleverne

Tabel 16

Etnicitet blandt eleverne i antal og pct.¹⁴

	%	n
Forældre fra middelhavsområdet, ikke mindst Eksjugoslavien	9	15
Forældre fra øvrige Europa	2	3
Forældre fra Mellemøsten	3	4
Forældre fra Afrika samt Øvrige Asien	1	2
Elever af anden etnisk herkomst end svensk i alt	15	24
En svensk forælder, én udenlandsk	12	19
Begge forældre født i Sverige	73	116
Ialt	100	159

Tabel 17

Antal etniske minoriteter fordelt efter program, i antal.

	Begge forældre udenlandske	En udenlandsk forælder	Begge forældre svenske	Ialt
BP	0	0	29	29
HP	6	2	16	24
IP	4	5	11	20
NV	10	7	29	46
SP	4	5	31	40
Ialt	24	19	116	159

¹⁴ Hvis den ene af elevens forældre er død, tages udgangspunkt i den tilbageværende forældres etnicitet.

Bilag 8: Lidt om alderens betydning

Tabel 18

Trives du i skolen, besvaret af årskurs 1 og 3, i pct.

	Nej, slet ikke	Oftest ikke	Ja, for det meste	Ja, i høj grad	I alt
Ring 1	0	7	69	23	99
Ring 3	2	14	65	20	101
I alt, %	1	10	67	22	100
I alt, n	1	16	107	35	159

Tabel 19

Trives du i lektionerne, besvaret af årskurs 1 og 3, i pct.

	Nej, slet ikke	Oftest ikke	Ja, for det meste	Ja, i høj grad	I alt
Ring 1	0	13	73	14	100
Ring 3	2	17	69	12	100
I alt, %	1	14	72	13	100
I alt, n	1	23	117	21	159

Tabel 20

Trives du i frikvarterene, besvaret af årskurs 1 og 3, i pct.

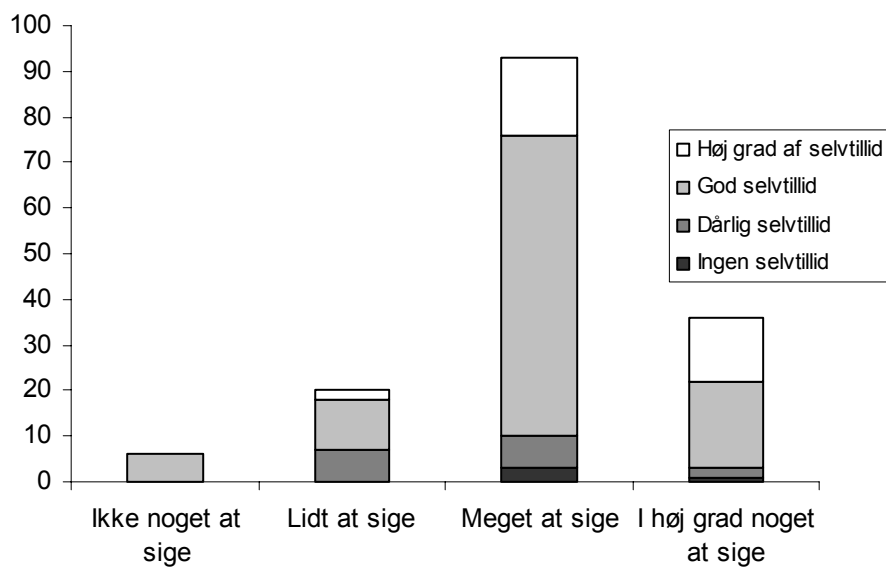
	Nej, slet ikke	Oftest ikke	Ja, for det meste	Ja, i høj grad	I alt
Ring 1	0	2	55	42	99
Ring 3	0	6	54	40	100
I alt, %	0	4	55	42	101
I alt, n	0	6	87	66	159

Tabel 21

Føler du dig ofte ensom i skolen, besvaret af årskurs 1 og 3, i pct.

	Nej, slet ikke	Oftest ikke	Ja, for det meste	Ja, i høj grad	I alt
Ring 1	79	17	3	1	100
Ring 3	78	18	2	2	100
I alt, %	79	18	3	1	101
I alt, n	125	28	4	2	159

Bilag 9: 'At have meget at sige' og selvtillid

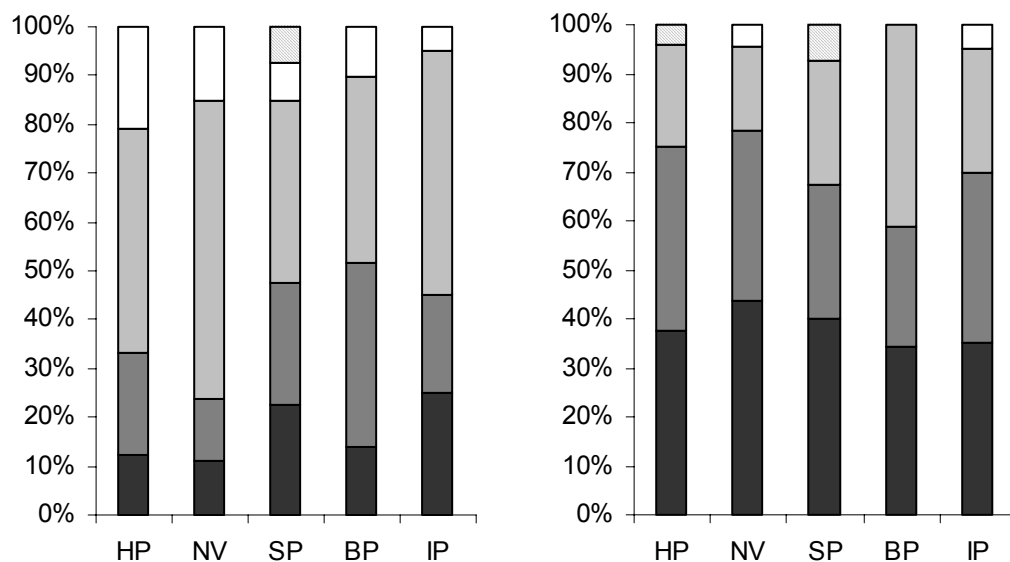


Figur 6: Sammenhængen mellem selvtillid og spørgsmålet 'att ha mycket att säga till om blandt dina klasskamrater?', i antal (n=155).

Bilag 10: Holdninger til forskellige kapitalbegreber

At have familiemedlemmer, som har gået i gymnasiet, gør skolearbejdet lettere

At have familiemedlemmer, som har gået i gymnasiet, giver bedre relationer til klassekammeraterne

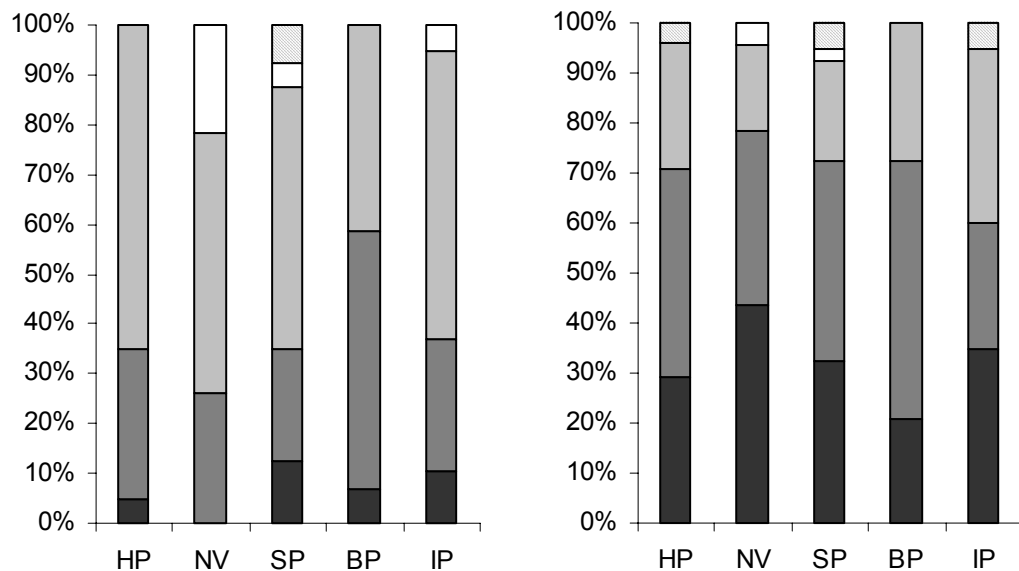


Nej, slet ikke
 Oftest ikke
 Overvejende ja
 Ja, helt klart
 Har ikke svaret

Figur 7: Elevernes opfattelse af den kulturelle kapitalens betydning, angivet i pct. fordel efter program (n=159).

At kundefagpersoner gør skolearbejdet lettere

At kundefagpersoner giver bedre relationer til klassekammerater



■ Nej, slet ikke ■ Oftest ikke ■ Overvejende ja □ Ja, helt klart □ Har ikke svaret

Figur 8: Elevernes opfattelse af den sociale kapitals betydning. Angivet i pct., fordelt efter program (n=159).

Bilag 11: Elevernes valg mellem skole og arbejde

”Skulle du hellre yrkesarbejde än att gå i skolan?” var et åbent spørgsmål i spørgeskemaet. Da det giver et ganske godt billede af elevernes holdning til skolerne, gennemgås resultatet nøje i dette bilag. Det er i mine øjne bemærkelsesværdigt, at så få elever nævner skolen som et rart sted at opholde sig. Det gør kun 17 elever af de 159.

Tabel 22

BPelevers svar på om de helst vil arbejde eller gå i skole, i pct. (n=29)

	Hellere arbejde	Hellere gå i skole	Både og	Ikke svaret	I alt i %
BP årskurs 1	70	15	10	5	100
BP årskurs 3	91	9	0	0	100

Ud af alle adspurgte på BP svarer 45 pct., at de gerne vil arbejde, fordi det giver penge. 29 pct. er enten skole- eller lektietrætte.

Tabel 23

HPelevers svar på om de helst vil arbejde eller gå i skole, i pct. (n=24)

	Hellere arbejde	Hellere gå i skole	Både og	I alt i %
HP årskurs 1	53	47	0	100
HP årskurs 3	50	40	10	100

På HP vil flertallet hellere vil gå i skole, fordi en uddannelse kan give dem et bedre arbejde. Af de elever, som hellere vil arbejde, er halvdelen ude efter flere penge, og halvdelen er skoletrætte.

Tabel 24

IPelevers svar på om de helst vil arbejde eller gå i skole, i pct. (n=20)

	Hellere arbejde	Hellere gå i skole	Både og	I alt
IP årskurs 1	45	45	10	100
IP årskurs 3	64	27	9	100

På IP er den slående forskel i forhold til de to ovenstående, at halvdelen af dem, der hellere vil være en del af arbejdslivet, ikke begrundet deres valg med penge, men med at arbejdslivet er morsomt. En enkelt elev svarer dog, at vedkommende hellere ville arbejde, fordi han ”Vill inte bli någon jävla slips-snubbe!!!”. Det ser ikke ud til, at flertallet tager afstand fra den uddannelsesmæssige og sociale kapital, eleverne lærer sig i skolen.

Tabel 25

NVelevs svar på om de helst vil arbejde eller gå i skole, i pct. (n=46)

	Hellere arbejde	Hellere gå i skole	Både og	Har ikke svaret	I alt i %
NV årskurs 1	27	65	4	5	101
NV årskurs 3	5	86	9	0	100

63 pct. af alle besvarelsene fra NV nævner uddannelse som den vigtigste grund til at gå i skole. Her bliver 'fremtiden' samt 'at kunne få et spændende eller godt job' flittigt nævnt som begrundelsen for at læse – og læse videre. En elev giver begrundelsen 'kunskap är makt', og det bliver det nok også for flertallet af de elever, der vælger NV-programmet. Af de få elever, som hellere vil arbejde, ønsker halvdelen at arbejde for at få penge. Ca. hver fjerde elev på NV-programmet nævner, i modsætning til elever fra BP, HP og IP, at skolen er kul / skæg og interessant, og at de af den grund gerne vil gå i gymnasiet.

Tabel 26

SPElevs svar på om de helst vil arbejde eller gå i skole, i pct. (n=40)

	Hellere arbejde	Hellere gå i skole	Både og	Har ikke svaret	I alt %
SP årskurs 1	22	59	11	7	99
SP årskurs 3	31	62	8	0	101

SP programmet har de mest varierede bud på, hvorfor de enten vil være i skole eller arbejde. Dog svarer små 40%, at uddannelse er vigtig. 15% nævner, at de er glade for at gå i skole, enten fordi det er morsomt eller spændende.

For alle skolerne tegner sig dette billede dermed:

Tabel 27

Begrundelser for hvorfor eleven hellere vil arbejde eller gå i skole, i pct.¹⁵, (n=159)

	Procent	
Jeg vil hellere arbejde:	Det giver penge	23
	Jeg er skoletræt / lektietræt	17
	Arbejde er sjovere	7
Jeg vil hellere gå i skole:	Uddannelse er vigtigt	40
	Skolen er interessant / bra / kul	10
	Det giver en bedre fremtid	4
	Det er sjovere end at arbejde	5
Har ikke svaret	4	

¹⁵ Da visse elever har givet to forklaringer, overstiger summen af procenterne 100.

Det er tydeligt, at store dele af elevgruppen har den økonomiske såvel som den uddannelsesmæssige kapital sig bevidst. At flertallet af eleverne mentalt er på vej videre, og at deres tanker i højere grad kredser om deres fremtid, end om deres nuværende situation på skolen.