

Lunds Universitet
Sociologiska institutionen

Mellan disciplin och dagdröm

*En fältstudie av skola på ungdomshem
utifrån Michel Foucault och Erving Goffman*

Författare: Tomas Martling
Masteruppsats: SOCM04, 30 hp
Vårterminen 2015
Handledare: David Wästerfors

ABSTRAKT

Författare: Tomas Martling

Titel: Mellan disciplin och dagdröm – En fältstudie av skola på ungdomshem utifrån Michel Foucault och Erving Goffman

Masteruppsats: SOCM04, 30 hp

Handledare: David Wästerfors

Sociologiska institutionen, vårterminen 2015

Mina tidigare erfarenheter av att arbeta som lärare på ett statligt ungdomshem gav upphov till ett intresse att sociologiskt studera skolverksamhet i ungdomsvård. Syftet med denna uppsats är att undersöka de sociala villkor för intagna ungdomar som organiseringen av undervisningen på ungdomshem innebär, samt att undersöka hur ungdomar förhåller sig till dessa villkor genom sitt agerande. Jag utgår från två teorier i min undersökning: dels Michel Foucaults idéer om en tilltagande disciplinering i det västerländska samhället, dels Erving Goffmans analyser av ett slags kränkning av individens handlingsfrihet inom s.k. *totala institutioner*. Uppsatsen baserar sig på en etnografisk fältstudie av skolan på ungdomshem. Jag har använt mig av deltagande observation, kvalitativa intervjuer samt textdokument för att samla in ett empiriskt material som kan uppmärksamma de företeelser som jag syftat till att undersöka. En slutsats är att det i ungdomshemmets skolundervisning förekommer en uppsättning tekniker för disciplinering av ungdomars beteende (som dock inte konstant omsluter ungdomarnas tillvaro i skolan), vilket har till följd att intagna ungdomar i någon mån trängs tillbaka som personer. Ungdomar svarar mot detta genom att engagera sig i olika handlingar som i viss mån återupprättar ett slags personlig handlingsrepertoar. Vidare argumenterar jag för att det kan finnas pedagogiska poänger i att organisera undervisning på så vis att ungdomar i högre utsträckning tillåts framträda som personer. Teoretiskt har jag velat laborera den analytiska framkomligheten i att använda både Goffmans och Foucaults perspektiv i samma undersökning.

Nyckelord: ungdomshem, skola, totala institutioner, disciplin, kränkingsprocess, personlig handlingsrepertoar

Populärvetenskaplig presentation

I denna studie har jag undersökt organiseringen av skolundervisningen på ett s.k. ungdomshem. Ungdomar placeras på ungdomshem enligt lagen om vård av unga (LVU) på grund av inslag av missbruk eller kriminalitet i sina liv. I studien har jag även undersökt hur ungdomar förhåller sig till undervisningens organisering genom att hitta olika sätt undgå de aktiviteter som föreskrivs i undervisningen. I min analys menar jag att undervisningen kännetecknas av ett antal disciplinerande tekniker för reglering av ungdomars beteende. Dessa tekniker syftar till att minska på sådana former av beteende som betraktas som icke önskvärda, och samtidigt uppmärksamma önskvärda beteenden. Därmed sker exempelvis en kontinuerlig övervakning av ungdomars beteende, och ett system av belöningar och bestraffningar ringar in minsta förseelser i skolan. Disciplineringen utgår från ett antal regler för uppförandet; det gäller till exempel att vara aktiv i skolan, att komma i tid till den och att använda ett gott språkbruk. I studien visar jag dock att ungdomar i skolans undervisningssituationer försöker undgå den begränsning av deras handlingsfrihet som en disciplinerande reglering av beteendet kan sägas medföra. Intagna ungdomar griper tag i dyrbara ögonblick som kan sägas återupprätta ett slags personlig handlingsrepertoar hos dem. I studien nämner jag till exempel en elev som ägnar en stor del av en lektion åt ett slags personligt dagdrömmeri och fantiserande samtidigt som han spelar ut en egen humoristisk repertoar. Även om disciplinering är ett betydelsefullt kännetecken för undervisningssituationerna finns det alltså stunder där institutionens reglering av beteendet tillfälligtvis blir nedtonat, och i sådana stunder tillåts ofta elever att göra annat än vad som bestämts att de ska göra i undervisningen. I studien har jag likväl visat att lärandesituationer där elever tillåts framträda som personer blir förhindrade av den disciplinerande organiseringen av undervisningen. Tidigare sociologisk forskning visar att om elever tillåts framträda som personer kan detta skapa skolmotivation hos institutionsplacerade ungdomar. Ökad skolmotivation kan i sin tur vara en bidragande orsak till minskad kriminalitet bland ungdomar. Forskning har visat det bland ungdomar med låga betyg är 8-10 gånger vanligare att begå allvarliga kriminella handlingar än bland dem med medel- eller höga betyg. En slutsats av min studie blir därmed att om disciplineringen ”dämpas” i undervisningen *kan* det få goda konsekvenser ur brottsförebyggande synpunkt.

Innehåll

1. Inledning.....	6
<i>Ungdomshem och dess skolverksamhet.....</i>	<i>6</i>
<i>En fältstudie av skolverksamheten.....</i>	<i>6</i>
<i>Syfte och frågeställningar.....</i>	<i>6</i>
2. Tidigare forskning.....	7
3. Teoretiska utgångspunkter.....	9
<i>Konkreta sociala institutioner i fokus hos Goffman och Foucault.....</i>	<i>10</i>
<i>Foucault: Övervakning och straff.....</i>	<i>10</i>
<i>Analyser av disciplineringsmetoder.....</i>	<i>11</i>
<i>Zerubavel: Social organisering av tid.....</i>	<i>13</i>
<i>Goffman: Totala institutioner.....</i>	<i>14</i>
<i>Att motstå föreskrifter och "finna" sig själv.....</i>	<i>15</i>
<i>Diskussion: mellan Goffman och Foucault.....</i>	<i>16</i>
4. Metod.....	18
<i>En etnografisk ansats.....</i>	<i>18</i>
<i>Min forskarroll.....</i>	<i>21</i>
<i>Teoretiskt influerat fältarbete.....</i>	<i>23</i>
<i>Minnesarbete och mina retrospektiva fältanteckningar.....</i>	<i>24</i>
<i>Mina intervjuer.....</i>	<i>24</i>
<i>Etiska frågor.....</i>	<i>26</i>
<i>Kvalitativa undersökningar mellan verklighet och representation.....</i>	<i>27</i>
5. Analys.....	29
5.1 En konstellation av disciplineringsmetoder.....	29
<i>Inrutningsprincipen.....</i>	<i>29</i>
<i>Kontinuerlig övervakning.....</i>	<i>31</i>
<i>Belönings- och bestraffningssystem som dressyrverktyg.....</i>	<i>32</i>
<i>Praktiska dressyrförsök.....</i>	<i>35</i>
<i>Sprickor i dressyrfasaden?.....</i>	<i>37</i>
<i>Nyttig "städad" tid.....</i>	<i>38</i>
<i>Krav på social tillgänglighet i tid?.....</i>	<i>40</i>

<i>Slutsaster</i>	43
5.2 En själslig emigration	43
<i>En "sejour" i att vara sig själv</i>	44
<i>Att återta kontroll i samspel med andra</i>	46
<i>Flyktaktiviteter</i>	47
<i>Summering: dyrbara ögonblick i disciplinens plats</i>	49
6. Diskussion	50
<i>Ev. lärdomar från studien rörande organiseringen av undervisning på ungdomshem</i>	52
<i>Förslag till vidare forskning</i>	53
Referenser	54

1. Inledning

Ungdomshem och dess skolverksamhet

I Sverige finns särskilda statliga ungdomshem, drivna av Statens institutionsstyrelse, SiS, där en del av de ungdomar som har blivit omhändertagna enligt lagen LVU (lag med särskilda bestämmelser om vård av unga) blir placerade.¹ De ungdomar som placeras på ungdomshem har till största del omhändertagits på grund av att de har haft inslag av missbruk eller kriminalitet i sina liv. Medelåldern för intagna ungdomar är 16 år. 2013 placerades cirka tusen ungdomar hos SiS ungdomshem. Ungdomshemmen har särskilda befogenheter gällande tvångsmedel, till exempel kan ungdomar avskiljas från övriga intagna ungdomar och personal. Oftast stannar ungdomarna på ungdomshemmen i upp till två månader, i direkt anslutning till att de blivit omhändertagna. Sedan placeras de ofta under lite längre perioder på andra institutioner (så kallade HVB-hem) i kommunal eller privat regi. Dessa saknar de särskilda befogenheter som ungdomshemmen har. Alternativt återvänder de till föräldrahemmet.

Alla ungdomshem har skolverksamhet som i likhet med skolorna i samhället utanför bedriver sin verksamhet utifrån regeringens förordning om en läroplan. Undervisningen riktar sig således till såväl skolpliktiga som icke-skolpliktiga ungdomar.

En fältstudie av skolverksamheten

Denna uppsats baserar sig på en fältstudie av skolverksamheten på ett ungdomshem (jag återkommer till tillvägagångssättet i metodavsnittet). Mitt intresse av att göra en sådan studie kommer från att jag tidigare har arbetat som lärarvikarie på samma ungdomshem. När jag arbetade där hände det att jag gjorde en del vardagssociologiska betraktelser av tillvaron på ungdomshemmet. I någon mån försökte jag koppla ihop tidigare sociologistudier med vad jag iakttog under mina arbetspass. Jag kunde ana förekomsten av vad jag betraktade som ett antal metoder som syftade till att åstadkomma en disciplinering av ungdomarna i fråga om att förbättra deras duglighet i det dagliga skolarbetet. Till exempel blev ungdomarna och deras arbetsprestationer ständigt föremål för observation i skolan. En undervisningssituation i ett klassrum kunde bestå av exempelvis fem elever och två lärare, där lärarna kontinuerligt bedömde eleverna i fråga om deras arbetsduglighet. Samtidigt såg jag även hur eleverna både efterföljde och motsatte sig det som förväntades av dem under skoldagen.

Syfte och frågeställningar

¹ Bakgrundsinformationen i detta avsnitt är hämtad från den statliga myndigheten Statens institutionsstyrelse, i förkortad form "SiS", hemsida: <http://www.stat-inst.se/om-sis/vard-av-unga-lvu/> [2015-08-15]

I denna uppsats vill jag undersöka de sociala villkor för intagna ungdomar som organiseringen av undervisningen på ungdomshem innebär. Vilka former av beteende framhåller dessa villkor? Jag vill även undersöka hur ungdomarna förhåller sig till dessa villkor genom sina handlingar. Förekommer exempelvis motstånd mot de krav som ställs mot dem? Genom att undersöka intagna ungdomars handlingar vill jag undersöka hur särskilda handlingar är relaterade till de sociala omständigheter som de utspelar sig inom.

Jag utgår från två teorier i min undersökning: dels Michel Foucaults idéer i sin bok *Övervakning och straff* om en tilltagande disciplinering i det moderna västerländska samhället (Foucault 1974/2003), dels Erving Goffmans analyser i boken *Totala institutioner* om ett slags kränkning av individers handlingsfrihet som livet inom inneslutande sociala inrättningar innebär (Goffman 1973).

Utifrån mitt syfte har jag formulerat följande frågeställningar:

Hur organiseras undervisningen i ungdomshemmet, i fråga om försök att uppnå önskvärt beteende hos ungdomarna? Hur förhåller sig intagna ungdomar genom sitt agerande till de sociala villkor som organiseringen innebär?

I analysavsnitten ”En konstellation av disciplineringstekniker”, samt ”En själslig emigration” kommer jag med hjälp av mina teoretiska utgångspunkter att försöka besvara dessa frågeställningar genom att ställa dem mot mitt empiriska material. Som redan framgått har jag samlat in mitt empiriska material genom en fältstudie av skolverksamheten på ett ungdomshem.

2. Tidigare forskning

Intresset för att kvalitativt undersöka vad som händer i skolundervisningen för omhändertagna tycks vara begränsat. Istället är forskningen ofta inriktad på statistiska studier av dels förekomsten av möjligheter till skolgång för omhändertagna barn och unga, dels deras skolresultat. Sonia Jackson (1994) har gjort en forskningsöversikt (refererad i Wästerfors 2014: 34-35) över framför allt kvantitativ forskning på området skolgång för institutions- och fosterhemsplacerade barn och ungdomar i Storbritannien. Forskningsöversikten visar att skolprestationen är lägre bland ungdomar intagna på institution än bland andra elever. Studier antyder att social bakgrund påverkar skolresultat negativt; merparten intagna kommer från samhällets ”lägre” skikt, men huruvida skolprestationen för institutions-/fosterhemsplacerade enbart ska förklaras med social bakgrund, eller som ett resultat av kvaliteten på den vård de

får som placerade, eller en kombination av dessa faktorer, verkar enligt Jackson inte helt gå att avgöra. Oavsett orsaksförklaring visar forskningen att endast ett fåtal ungdomar på institution klara sig bra i skolan. Vinnerljung, Berlin och Hjern (2010) visar att det bland ungdomar med låga betyg är 8-10 gånger vanligare att begå allvarliga kriminella handlingar än bland dem med medel- eller höga betyg.

I förhållande till min vetenskapliga ansats kan här å ena sidan sägas att dessa kvantitativa undersökningars fokus på orsakssamband är viktig för att kunna förklara vilka samhällsliga aspekter som påverkar sådant som skolresultat och ungdomars kriminalitet. Sådana förklaringar kommer en etnografisk ansats inte åt. Å andra sidan kan en kvalitativ ansats dock komma åt de vardagliga händelser som utspelar sig i skolan på institutioner. Till exempel analyserar jag i min studie hur intagna ungdomar som en konsekvens av hur skolundervisningen är organiserad i någon mån ”trängs tillbaka” som personer i skoltillvaron på institutionen. Vidare argumenterar jag för att en sådan undanträngning kan ha negativ effekt vad gäller att skapa skolmotivation hos elever. Här kan en ”svängning tillbaka” till kvantitativa undersökningar dock vara relevant; som en nämnd undersökning ovan påvisar kan medel- eller höga betyg påverka ungdomars benägenhet att begå kriminella handlingar i positiv riktning.

Vidare, i min undersökning har jag inte gått in på den sociala omgivningens föreställningar om och förväntningar på ungdomar i ungdomsvård. Bo Vinnerljung (2011) som forskat om fosterhemsplacerade barn i Sverige menar att fosterhemsföräldrar, lärare och socialarbetare ofta har pessimistiska förväntningar på omhändertagna barn, vilket han ser som en riskfaktor för barns låga prestationer i skolan. Han anser ytterligare att denna riskfaktor förmodligen även gäller bland andra socialt utsatta barn/ungdomar (exempelvis institutionsplacerade ungdomar). Även Jackson (1994) behandlar detta tema; i en enkätstudie visar hon på vårdade barns erfarenheter av försummelse av skolan, vilket till stor del berodde på att deras förmågor eller prestationer inte hade erkänts av vuxna i skolan.

Det finns beröringspunkter mellan min undersökning och David Wästerfors etnografiska undersökning boken *Lektioner i motvind – Om skola för unga på institution* (Wästerfors 2014). I denna uppsats belyser jag hur ungdomar i undervisningssituationer genom sitt agerande griper tag i tillfällen där möjligheter ges för dem att spela ut särskilda karaktärsdrag av sin egen personliga karaktär. Wästerfors talar om ”personifierande praktiker” i ungdomshemmets undervisningstillfällen där ”eleven-som-person” tillåts framträda i samspel

med lärare (Wästerfors 2014: 212, 221-222, 271). Här bör tilläggas att Wästerfors i högre utsträckning än mig betonar vilka förtjänster som personifierande praktiker kan ha vad gäller att skapa skolmotivation hos ungdomar. I förhållande till Wästerfors bok skulle jag dock vilja säga att min undersökning i någon mån kan förstärka bilden av hur ungdomar trängs tillbaka som personer, genom att jag i Foucaults anda diskuterar hur olika disciplinerings tekniker yttrar sig i undervisningssituationer på ungdomshemmet.

I likhet med Wästerfors har pedagogikforskaren Martin Hugo (2013) gjort en etnografisk studie om skola på institution. Ett övergripande syfte för honom är förstå hur goda lärandesituationer på ungdomshem kan arrangeras. I likhet med Wästerfors betonar Hugo vikten av att elever i interaktionen med lärare blir "sedda" och bekräftade som människor för att lyckat skolarbete ska kunna uppnås (Hugo 2013: 124-125). En skillnad är dock att Wästerfors i sin bok, och även jag i denna studie, undersöker ett slags "besudling" av det personliga inom institutionen (Wästerfors 2014: 213). I Wästerfors analys innebär detta att institutionen inrymmer såväl personifierande som avpersonifierande praktiker, "även om de [förstnämnda] i regel är svaga och undanskuffade" (Wästerfors 2014: 212). Denna skillnad mellan Wästerfors och Hugo kan ha att göra med olikheter mellan pedagogisk och sociologisk idétradition i det att man inom den senare ofta ägnar sig åt att undersöka hur sociala strukturer inom grupper eller organisationer sätter upp villkor för socialt handlande inom dem (Brante et al 1998).

3. Teoretiska utgångspunkter

En betydande del av följande teorikapitel består av en laborering mellan olika begrepp och teoretiska perspektiv hos Erving Goffman och Michel Foucault som avhandlas i deras respektive böcker *Totala Institutioner* och *Övervakning och straff*. Jag kommer att behandla deras arbeten på så vis att diskussionen blir en introduktion till det senare analysavsnittet. I teoriavsnittet försöker jag bygga upp en "värld" där mitt analysarbete sedan kan vistas i och hämta sin näring ur. På så vis kommer jag enbart behandla aspekter av de teoretiska perspektiven som är relevanta för min analys. I likhet med att uppmärksamma särskilda och relevanta exempel från ett omfångsrikt empiriskt material, lyfter jag här fram särskilda aspekter av Goffman och Foucaults teoretiska tankevärldar som förhoppningsvis kan fungera som användbara verktyg i mitt analysarbete. Förhoppningen är dock att jag genom en laborering mellan Goffman och Foucault uppnår en viss teoretisk självständighet på så vis att jag inte ensidigt låser fast mig vid en enda och på förhand given tankevärld, utan att jag

istället genom att förhålla mig till två olika teoretiska perspektiv samtidigt kan inta ett problematiserande förhållningssätt till dem och föra ett mer självständigt resonemang. Relevant för min analys är även Eviatar Zerubavels (1979) idéer om det västerländska samhällets uppfattning om tid som jag också kommer att introducera i detta teoriavsnitt.

Konkreta sociala institutioner i fokus hos Goffman och Foucault

Även om Goffman och Foucault erbjuder två skilda perspektiv kan de sägas stå nära varandra i det att de i *Totala institutioner* respektive i *Övervakning och straff* analyserar platser som har det gemensamt att människor som befinner sig inom dem genomgår dagliga aktiviteter under strikt organiserade former. I båda deras arbeten analyseras aktiviteter som strävar efter att åstadkomma en förändring av beteendet hos de människor som befinner sig där. I deras empiriska material tar de med läsaren till skolor, fabriker, fängelser, mentalsjukhus, kloster och militära inrättningar där sådana aktiviteter tydligt kommer till liv (Goffman 1973; Foucault 1974/2003). I min analys föreslår jag att sådana dagliga aktiviteter framträder i den plats – ungdomshemmet – som jag har valt att studera. Nedan kommer jag först att presentera deras respektive arbeten, sedan diskutera hur deras perspektiv kan användas tillsammans i en empirisk analys genom att inta ett komplementärt förhållningssätt till dem.

Foucault: Övervakning och straff

Foucault analyserar ett slags disciplinerings historia där en ny form av maktutövning breder ut sig i det moderna västerländska samhället, som syftar till att normalisera och anpassa människor (Foucault 1974/2003). Denna tendens anser Foucault framträda tydligt i idén om det moderna fängelset: han ansåg att nya och mer sobra straffmetoder i samband med Upplysningstiden från slutet av 1700-talet växer fram i Västeuropa, Ryssland, Nordamerika som för med sig ett nytt förhållande mellan straff och kropp, där bestraffning inte längre enbart inriktar sig på tortyr och avrättning (Foucault 1974/2003: 19). Där den tidigare tortyren enligt Foucault skulle manifesteras maktens oövervinnerlighet och förträfflighet – avrättningen var ett sätt att direkt återställa och visa på maktens överlägsna styrka – blir nu straffen till en metod att *behandla* en brottsling för att på så vis åstadkomma en förbättring av denne (Foucault 1974/2003: 53). Med anledning av detta uppstår nya former av vetande och tekniker riktade mot det som Foucault kallar för den ”moderna själen” (Foucault 1974/2003: 28). I denna själ finner han på så vis den straffande maktens utövande över kroppen; själen är resultatet av en ny typ av ”politisk anatomi”, bestående av tekniker och vetandeformer för makten inriktade på livslång utvinning av produktiva och dugliga kroppar (Foucault 1974/2003: 34-35). Det uppstår alltså allsköns metoder för en långtgående och effektiv

disciplinering av människorna, inte bara i fängelset utan inom andra institutioner såsom skolor, armén och industrin. Disciplineringen försöker således hos varje individ skapa ett slags modern själ, där kroppen och dess arbete hamnar under den disciplinerade själens totala behärskning. Därav Foucaults uttryck ”själen är kroppens fängelse” (1974/2003: 35).

Vidare anser Foucault att samtidigt som människors produktivitet ökar, ökar också deras undergivenhet. Disciplinen ökar kroppens krafter ekonomiskt, samtidigt som den minskar dess krafter politiskt, då den vill att kroppen skall lyda eftersom de utvunna krafterna ska användas för särskilda ändamål inom olika institutioner (1974/2003: 140). Den disciplinära maktens strävan efter att åstadkomma nyttiga och dugliga kroppar motverkar på så vis framställandet av potentiellt subversiva krafter, då krafterna istället styrs åt motsatt riktning, i och med att lydnaden inom disciplinerande institutioner upprättar ett direkt underkastelseförhållande. De ”fogliga” kropparnas ökade förmågor i den disciplinära maktens politiska anatomi korrelerar således med deras ökade undergivenhet (1974/2003: 140).

Hur anser Foucault att den disciplinära makten har uppstått och spridit sig, och vad är dess ursprung? I sitt genealogiska synsätt ser Foucault ett samband mellan den begynnande kapitalismens framväxt under 1700-talet och den disciplinerande maktens utbredning i samhället (Foucault 1974/2003: 219). Han ansåg att den ekonomiska tillväxtens behov av mänsklig produktivitet framkallade den disciplinära maktens särskilda metoder, vars allmänna principer för ökad både produktivitet och underordning var gångbara att applicera på en mängd olika samhälleliga inrättningar (Foucault 1974/2003: 222). Foucault anser att en mängd spridda processer karakteriserade av disciplinär makt från olika håll har influerat varandra, processer har låtit sig upprepas, disciplinerade människor har vidarebefordrat processerna mellan olika sociala inrättningar, de har fått åtskilliga tillämpningsområden och över tid har en generell metod (disciplinering av människorna) låtit sig avtecknas, som återkommer bland en mängd olika områden i samhället (Foucault 1974/2003: 140). Han skriver att han vill ”med hjälp av en serie exempel spåra några av de grundläggande tekniker som spreds från den ena [disciplinära institutionen] till den andra och som lättast generaliserades” (Foucault 1974/2003: 141). Nedan kommer jag att gå in på några sådana exempel.

Analyser av disciplineringstekniker

Hur anser då Foucault att den politiska anatomin yttrar sig empiriskt? Eftersom den disciplinära makten i samhället inriktar sig på utnyttjande och underkuvande av enskilda

kroppar synliggörs den politiska anatomin på mikronivå; den återfinns på olika konkreta platser/inrättningar där individer är tätt omgärdade av disciplinerande aktiviteter. Foucault undersöker således minutiöst utformade tekniker hos den disciplinära makten, han visar på hur det som han kallar för ”maktens mikrofysik” framträder på minsta detaljnivå i disciplinens försök att styra kropparna mot underkastelse och produktivitet (Foucault 1974/2003: 141). Dagliga verkningar av disciplinär makt återkommer i verkstäderna, skolornas klassrum, fängelsecellerna, och kasernerna.

Nedan följer några exempel på Foucaults analyser av den politiska anatomin. I mitt analysavsnitt kommer jag sedan att återkomma till dessa exempel för att undersöka hur Foucaults idéer om utbredningen i samhället av minutiösa metoder för disciplinering av människor går att relatera till mitt eget empiriska material.

Foucault talar exempelvis om en ”inrutningens princip” där disciplinerande rum inom olika sociala inrättningar arkitektoniskt utformas på så vis att en effektiv och planlagd fördelning av individer i rummet som syftar till produktivt arbete möjliggörs (Foucault 1974/2003: 145-147). Varje individ tilldelas här specifika platser som det ur produktivt syfte ej är önskvärt att lämna, och det gäller därför att organisera rummet på så vis att avvikelser förhindras, såsom att människor på ett onyttigt vis grupperar sig utan bestämt syfte. Samtidigt krävs dock att rummet möjliggör en övervakning av individerna, för att säkerställa att duglig aktivitet i sker rummet. Foucault exemplifierar ett sådant disciplinerande rum med nogsamt utformade inrutningsprinciper som uppkommer i det sena 1700-talets fabriker (Foucault 1974/2003: 147). Där delas produktionsprocessen i rummet upp i ett antal stadier (såsom exempelvis tryckning, färgsättning, retuschering, etsning, etc.) som tydligt definierar föreskrivet arbete på specifika inrutade platser, med tillhörande individer som får givna positioner. En tydlig inrutning av rummet genomförs för att motverka onyttiga mänskliga grupperingar. Vidare utformas för övervakande syften en mittgång där det går att följa produktionens olika moment; alla individer synliggörs därmed och kan bedömas sinsemellan när man rör sig genom mittgångarna. Kropparna och dess duglighet blir således föremål för kontinuerlig övervakning. Övervakning blir ett avgörande redskap för att åstadkomma disciplinerat arbete hos individer.

Vidare identifierar Foucault en omorganisering av elementarundervisningen under 1700-talet, där man i undervisningssituationer integrerar kunskapsförmedling med ihärdig och utbredd övervakning (Foucault 1974/2003: 176-177). Skolverksamheter intas därför av ett antal nya

befattningar som har till funktion att stödja lärarna i att genomföra en genomgripande övervakning av eleverna. Det inrättas ”observatörer” som antecknar otillbörlig aktivitet, såsom att eleverna lämnar sin plats, pratar med andra, eller på annat sätt beter sig opassande. ”Varnare” lägger märke till dem som pratar under läxläsning, eller de som inte ägnar sig åt skrivande när det ålagts dem, ”repetitörer” ser till att parvis högläsning sker, samt att den görs med låg röst (Foucault 1974/2003: 177). I disciplineringens försök att utvinna produktivitet av individerna bildar således övervakningen tillsammans med själva förvärvandet av kunskap undervisningens kärnpunkt.

Vidare ansåg Foucault att de disciplinära systemen även vilar på ett omfattande maskineri av bestraffningar, som i minsta detalj omgärdar individerna (Foucault 1974/2003: 179). ”I verkstaden, skolan och armén fungerar ett helt mikrosystem av bestraffningar som gäller arbetstiden (försening, frånvaro, avbrott i arbetet), verksamheten (ouppmärksamhet, vårdslöshet, bristande flit), uppträdande (oartighet, ohörsamhet), sättet att yttra sig (prat, oförsämndhet)” (Foucault 1974/2003: 179). Minsta avvikelser blir således till föremål för bestraffningar, allt som avviker från önskvärt beteende blir straffbart i ett ständigt verksamt straffsystem som kontrollerar varje ögonblick. Att bestraffningarna riktar in sig på sådana former av avvikelse beror på dess korrektiva karaktär, då de syftar till att rätta till de avsteg som görs från ordningen (Foucault 1974/2003: 180–184). De är ”normaliserande sanktioner” som tydligt definierar vad som är önskvärt normalt beteende respektive avvikande, och ett mikrosystem av bestraffningar bidrar alltså till att befästa dessa definitioner av det normala (Foucault 1974/2003: 184-185).

En annan aspekt av den historiska process av disciplinering som Foucault tecknar berör behandlingen av tiden. Han ansåg att även om ett disciplinärt synsätt på tiden är en företeelse som funnits länge och som enligt honom går att härleda till gamla klostersonfund så utvecklas och finslipas särskilda metoder för en disciplinerande behandling av tiden (Foucault 1974/2003: 151-153). Den börjar definieras mer detaljerat då den börjar delas in i kvartar, minuter, sekunder, etc. Men det blir även alltmer viktigt att den tid som används enbart är av god kvalitet, vilket man åstadkommer genom att individer hela tiden på ett dugligt vis ska ägna sig åt ålagd verksamhet; störande moment såsom exempelvis förnöjsamt samkväm mellan arbetskamrater ska motverkas. Den tid som finns till förfogande ska således vara genomgående ren och nyttig (Foucault 1974/2003: 152-153).

Zerubavel: Social organisering av tid

Vad gäller undersökandet av temporal organisering kommer jag även att använda mig av Eviatar Zerubavels teoretiserande av tid i min analys. Enligt Zerubavel (1979: 39) är ett kännetecken för det moderna västerländska samhällets organisering en tydlig distinktion mellan privata och offentliga sfärer i individers liv. I detta är den sociala organiseringen av tiden en viktig aspekt; genom att det privata och offentliga separeras blir en särskiljning även mellan offentlig och privat tid en förutsättning för att kunna reglera individers tillgänglighet i dessa sfärer (Zerubavel 1979: 40). I individers liv sker således en ständig uppdelning av tiden: ”a person’s life is socially organized and temporally structured so that whereas during some periods of time he must be accessible to others [e.g., during office hours or on open-house evenings], there are other periods of time during which he may be legitimately inaccessible [e.g., when he is in the bathroom, meditating, or asleep]” (Zerubavel 1979: 40).

Zerubavel framhåller dock att uppdelningen mellan privat och offentlig tid är en teoretisk distinktion; särskilda tidpunkter bör oftast inte karaktäriseras som det ena eller det andra, utan bör istället placeras inom ett idealtypiskt kontinuum av offentlig och privat tid där dessa ytterligheter inte dikotomiseras, vilket innebär att specifika tidpunkter i individers liv oftast innehåller drag av båda dessa idealtyper. Detta möjliggör för undersökandet av olika grader av krav på social tillgänglighet vid olika tidpunkter (Zerubavel 1979: 41).

Där Foucault behandlar ambitionen i disciplinära system att åstadkomma ”ren” tid betonar alltså Zerubavel att det ofta går att finna drag av privat tid även vid tillfällen som kräver en hög grad av social tillgänglighet. I min analys kommer jag relatera detta till mitt empiriska material. Vilka krav på social tillgänglighet ger givna tidpunkter i det sociala livet på ungdomshemmet? Är tiden helt ”ren” med ett totalt krav på social tillgänglighet eller förekommer samtidigt grader av privat tid?

Goffman: Totala institutioner

Det Goffman kallar totala institutioner – fängelser, kloster, internatskolor, mentalsjukhus – är enligt honom särskilda sociala inrättningar med en inneslutande karaktär, där hela livet i långa tidsperioder för de intagna på institutionen levs i avskildhet från samhället utanför (Goffman 1973: 9). Fastställda av en auktoritet fortlöper dagarna på den totala institutionen under strikt organiserade former, ovanifrån påtvingas de intagna den ena planerade aktiviteten efter den andra och de omsluts därmed av ett noggrant utformat system av formella regler för individernas aktiviteter, som ligger i linje med institutionens officiella målsättningar för vad man vill uppnå med individernas vistelse på institutionen (Goffman 1973: 15).

Goffman undersöker den intagnes situation i totala institutioner; en stor del av hans empiriska material i boken består av en etnografisk undersökning av ett mentalsjukhus. Han anser att individernas beteende ständigt blir till föremål för iakttagelse i den inneslutande institutionen, det förekommer en sträng reglementering av handlandet vilket innebär att individerna utsätts för en ”kränkingsprocess”. Det gör att den möjlighet till självständigt handlande som individen i någon mån ofta har i olika sociala sammanhang i samhället utanför till stor del berövas dem inom totala institutioner (Goffman 1973: 36-39). Direkt påtvingade regler för individens beteende försvagar deras bevis på att de i någon mån är personer försedda med en förmåga till självvalt handlande.

Att motstå föreskrifter och ”finna” sig själv

Goffman anser att det inte bara inom totala institutioner utan även inom andra sociala inrättningar kan uppstå strikta begränsningar av individens handlingsmöjligheter, och vidare vill han undersöka hur individer systematiskt förhåller sig till en sådan kränkingsprocess genom att hitta sätt att fly ifrån eller undvika föreskrivna sätt att vara (Goffman 1973: 134). Han menar att det utan att direkt frånvara från föreskrivna aktiviteter likväl går att uppnå ett slags ”andlig frånvaro” genom att förhålla sig på särskilda sätt till föreskrivna aktiviteter som behåller den personliga handlingsfriheten (Goffman 1973: 134). Goffman exemplifierar detta med orkestermusiker som i vardagen i orkesterdiken under konserter förväntas genomföra ett rakt igenom dugligt uppträdande, vilket innebär att man även under delar av stycken som man själv inte spelar på ett värdigt sätt förväntas leva sig in i musiken. Detta hindrar dock inte musikerna från att hitta kortvariga stunder där de kan fly från föreskrifterna. Genom att se till att inte synas kan de vid väl valda tillfällen ägna sig åt annat än vad som officiellt förväntas, såsom att ”skriva brev eller komponera musik, [...] eller sätta igång farsartade skämt med hjälp av vattenpistoler” (Goffman 1973: 134).

Detta sätt att förhålla sig till olika sociala inrättningar, att i någon mån hålla sig på armlängds avstånd till en social inrättnings särskilda förväntningar på beteendet, kallar Goffman för ”sekundär anpassning” på grund av dess undvikande karaktär (Goffman 1973: 210). Och han anser detta vara en återkommande företeelse inom allehanda sociala institutioner (om än särskilt stark inom totala institutioner). Han anser således att om vi iakttar en social enhet ”kommer [dess] omslutning av individerna inte vara det enda vi ser” (Goffman 1973: 210). Enligt Goffman är en sociologisk uppfattning om att en individ är vad en viss position inom en social organisation definierar henne som ett något förenklande synsätt (Goffman 1973: 211). Istället föreslår han att individen kan definieras sociologiskt som ett slags

”ställningstagande entitet”, som aktivt förhåller sig till det tryck på individen som tillgivenhet till en social enhet frambringar genom dess förordande av särskilda sätt att vara. Genom att motstå detta tryck kan så den personliga karaktären utvecklas (Goffman 1973: 211). Goffman menar inte att individer aldrig identifierar sig med sociala institutioner och agerar efter dess förväntningar på individen, men att det finns mycket att vinna på att vända sig till vad som sker i de ”sprickor” som uppstår av att individer opponerar sig mot dem. Därmed kommer han till slutsatsen att ”vår status stötts upp av världens solida byggnader [sociala institutioner] medan vår känsla av personlig identitet ofta bor i sprickorna” (Goffman 1973: 211). I någon mån menar Goffman alltså att individer kan upptäcka sig själva genom att ställa sig i opposition mot en social institution.

Diskussion: mellan Goffman och Foucault

Hur undersöker Foucault individers faktiska tillgivenhet till olika sociala institutioner? I artikeln ”Between Michel Foucault and Erving Goffman: between discourse in the abstract and face-to-face interaction” anser Ian Hacking att Foucault genom sitt genealogiska perspektiv analyserar historiska strukturer som omger människor och därmed formar deras möjligheter till handlande, som möjliggör vissa former av handlande och utesluter andra, men att han inte ger oss några ledtrådar om hur detta formande faktiskt artar sig i människors vardagliga liv (Hacking 2004: 288). Här kan Goffmans perspektiv därför vara betydelsefullt; genom att etnografiskt studera vardagliga interaktioner inom sociala enheter får han tillgång till material om hur individer agerar i de olika vardagliga dramer som utspelar sig inom dem. Så kunde han exempelvis studera hur individer gör en sekundär anpassning till det vardagliga livet inom totala institutioner med dess officiella förväntningar på beteendet. Foucaults uttryck ”själen är kroppens fängelse” antyder snarare att den disciplinära makten med hjälp av olika disciplinerings tekniker effektivt söker sig in i kropparna och formar dem till subjektlösa undergivna enheter. När han vill ”analysera hur kroppen omsluts av politiken och maktens mikrofysik” (Foucault 1974/2003: 33, min kursivering), innebär det att han gör en historisk undersökning av olika metoder för disciplinering av den moderna själen, men att han inte undersöker i vilken grad själarna i själva verket blir disciplinerade. Goffman är istället uppmärksam på människors oppositionella förmåga att identifiera och skapa sätt att motstå det tryck som sociala institutioner utövar mot dem, han ser hur denna förmåga skapar sprickor i sociala institutioners uppbyggnader där andra sätt att leva än de som officiellt förväntas kan uppstå. Han skriver att: ”där entusiasm förväntas kommer man att finna apati; där man

förväntar lojalitet ska man finna motvilja; där man väntar uppmärksamhet finner man frånvaro” (Goffman 1973: 201).

Foucault kan dock sägas ge ett historiskt sammanhang åt Goffmans idé om totala institutioner. Hans analys ger en fyllig ram av disciplin åt det som Goffman kallar för kränkingsprocess. Goffman ger läsaren många detaljerade empiriska exempel från det vardagliga livet inom totala institutioner på regleringar av handlandet. Till exempel kan nämnas en regel som han tar upp inom den amerikanska flottan på ett maxintag av 15 cl sprit om dagen (Goffman 1973: 43). Men han ger oss inget tydligt historiskt sammanhang rörande totala institutioners uppkomst; som Hacking påpekar frågar han sig inte hur det kommer sig att de överhuvudtaget uppkommit (Hacking 2004: 294). Med Foucaults hjälp kan vi knyta ihop olika exempel på regleringar av handlandet och ge dem ett historiskt sammanhang genom att relatera dem till en allmän utbredning i det moderna samhället av en effektiviserad disciplinering av människorna.

Detta förhållande mellan Foucault och Goffman anser Ian Hacking i sin artikel vara ett förhållande mellan ett ”top down”- och ”bottom up”-perspektiv. Hacking skriver att ”Foucault proposed his various ideas of a structure that determines [...] action from the top down. Goffman gave us the local incidents and idiosyncrasies that lead us from the bottom up” (Hacking 2004: 288). Han anser att det kan vara fruktbart att använda sig av båda dessa perspektiv. Snarare än att stå i opposition till varandra kan de ses som komplementära; genom att ställa sig mellan dem kan man på samma gång dra fördelar av båda (Hacking 2004: 288). Från ”toppen” ser Foucault inte hela vägen ner till människors handlanden i det vardagliga liv som de historiska omständigheter som han analyserar bidrar till att forma. Från ”botten” och uppåt ser Goffman inte fullt ut de historiska omständigheter som ger en särskild spelyta åt individens vardagliga dramer att utspela sig inom.

I min analys försöker jag i Goffmans anda undersöka hur individer genom sina ageranden förhåller sig till olika kränkingsprocesser i det vardagliga livet på ungdomshemmet. Samtidigt försöker jag relatera dessa processer till en övergripande samhällskontext genom att – inspirerad av Foucault – undersöka hur olika disciplineringsprocesser kan yttra sig i vardagen på ungdomshemmet. Jag försöker alltså i samma undersökning dra fördelar av båda perspektiv. Det ena perspektivet guidar analysen till strukturella omständigheter, medan det andra leder in på människors ageranden i det vardagliga livet, en vardag som dessa omständigheter kan sägas bidra till att forma. I sin artikel för Hacking en teoretisk diskussion,

men i min analys försöker jag analysera mitt empiriska material genom att ställa mig mellan (och därmed kombinera) Goffman och Foucault.

4. Metod

En etnografisk ansats

Min undersökning baserar sig på ett etnografiskt material som jag insamlat med hjälp av en kombination av kvalitativa tillvägagångssätt. Jag har gjort deltagande observationer vid fyra tillfällen (varje tillfälle varade under c:a 5 timmars tid, vilket resulterade i 20 datorskrivna sidor med fältanteckningar efter renskrivning från penna). Jag har även tecknat ned något som jag valt att kalla för retrospektiva fältanteckningar, där jag ur mitt minne gjort beskrivningar av händelser som utspelat sig under den tid jag arbetade på ungdomshemmet. Det är för mig svårt att precisera en viss mängd tillfällen som dessa anteckningar baserar sig på, men de har resulterat i 5 datorskrivna sidor. Jag har även gjort tre intervjuer med lärare på ungdomshemmet (enskilda intervjuer som varade i 1-1.5 timme). I materialet ingår dessutom två textdokument: ett tidschema för skolan och ett dokument om tillämpningen av ett särskilt system för bedömning av ungdomars beteende.

I enlighet med Hammersley och Atkinsons (1995: 3) beskrivning av etnografiskt arbete ville jag studera människor och deras handlingar i deras vardagliga liv. I en sådan ansats sker forskningen alltså ”på fältet”, vilket i mitt fall innebär det sociala livet på ungdomshemmet. En central del av fältarbetet bestod alltså av att bedriva deltagande observation, vars överordnade syfte enligt Katrine Fangen (2005: 33) är att ”kunna beskriva vad människor säger och gör i kontexter som inte struktureras av forskaren”. Jag ville lyssna till vad människor säger, se hur de handlar gentemot varandra, och se hur de besvarar de särskilda situationer som de befinner sig i.

Jag har genom att koncentrera mig på en specifik plats försökt att i någon mån gå på djupet med materialinsamlingen. Min förhoppning har varit att samla in ett omfångsrikt och detaljerat material för att kunna undersöka aspekter av ungdomarnas tillvaro på ungdomshemmet. Ett sådant djupgående angreppssätt är ytterligare ett kännetecken för en etnografisk ansats (Hammersley och Atkinson 1995: 3). Utifrån detta arbetssätt har jag strävat efter att systematiskt samla in allt sådant material som kan överensstämma med undersökningens intresse.

Enligt Hammersley och Atkinson (1995: 3) riktar etnografer ofta in sig på att samla in allt från fältet som är tillgängligt och som utifrån forskningens undersökningsfokus kan förse dem med ett rikt empiriskt material. Med utgångspunkt i vad jag var intresserad av att studera ville jag se hur aktörerna på fältet handlar och uttrycker sig, se vad som händer, lyssna till vad som görs, och jag ville se och få kunskaper om den miljö som detta utspelade sig i. Enligt Hammersley och Atkinson innebär ett fält-orienterat tillvägagångssätt dock inte att forskaren nödvändigtvis måste ta avstånd från att även genomföra intervjuer, då dessa kan ge tillgång till sådant som är svårt eller omöjligt att anskaffa på annat vis (Hammersley och Atkinson 1995: 131). Här anser Alvesson & Deetz (2000) att en integrering mellan observationer och intervjuer kan vara berikande för det empiriska materialet i den meningen att forskaren i intervjusituationer ges möjlighet att fråga om och få ytterligare perspektiv på sådant som utspelat sig under observationer (Alvesson & Deetz 2000: 201). För mig innebar detta att jag genom intervjuer kunde få en fördjupad förståelse för händelser som utspelade sig under observerandet. Till exempel kunde jag se en del av ungdomshemmets särskilda regler som ligger till grund för bedömningen av ungdomarnas beteende åskådliggöras under observerandet, men med hjälp av att jag även intervjuade lärare kunde jag anskaffa mig ytterligare kunskaper om dessa regler som jag inte fick tillgång till under observerandet (se analysavsnittet 'en konstellation av disciplinerings tekniker').

Samtidigt menar Patrik Aspers (2007: 108-109) att det genom observerandet till skillnad från intervjuande går att få tillgång till ett empiriskt material som gör att forskaren kan skapa sig en särskild förståelse över sådant som utspelar sig i fältet. Han exemplifierar detta med att en person genom en fråga-svar-interaktion kan få tillgång till vissa beskrivningar av vad någon annan varit med om under exempelvis en arbetsdag, men att en sådan beskrivning alltså inte fullständigt täcker den myriad av händelser som skett under arbetsdagen (Aspers 2007: 108). Genom deltagande observationer fick jag således direktkontakt med fältet och några av dess händelser. Fältanteckningar från dessa utgjorde sedan en betydande del av det empiriska material jag använde mig av i min analys av ungdomshemmet. Det kan dock sägas att jag förstås inte har beskrivit "alla" händelser. Emerson et al (1995) menar att skrivande av fältanteckningar med nödvändighet innebär att händelser genomgår en "transformering" när de beskrivs med handskrivna ord. Att skriva fältanteckningar innebär att man väljer att skriva ned vissa saker, och därmed oundvikligen lämnar ute andra; i någon mån konstruerar vi således det iakttagna när det ges en skriven form.

De olika textdokumenten valde jag att föra in i mitt empiriska material eftersom jag ansåg att de kunde ytterligare bidra till min förståelse av ungdomshemmets dagliga organisering. Här kan nämnas att Hammersley och Atkinson anser att eftersom textdokument ofta är en integrerad och betydelsefull del av många organisationers fortlöpande och dagliga verksamhet, kan de vara en fruktbar källa till empiriskt material (Hammersley och Atkinson 1995: 166). I mitt fall kan sägas att de textdokument jag använt mig av är av betydelse för utformningen av ungdomshemmets dagliga verksamhet och därmed har en direkt koppling till vad som utspelar sig i fältet.

Min etnografiska ansats innebar att en mångfald av empiriska resurser kunde bidra till ett material där de olika resurserna hade något sinsemellan unikt som kan användas för att skapa en förståelse av det sociala livet på ungdomshemmet. Att jag tog till en kombination av kvalitativa metoder i min etnografiska ansats hänger vidare samman med att jag samtidigt som materialinsamlingen påbörjades började läsa in mig på vad jag ansåg vara lämplig och intressant teori. Denna inläsning fungerade i någon mån som en vägledare i fältarbetet, eftersom olika teoretiska perspektiv guidade mig till att uppmärksamma olika företeelser på fältet, samt hjälpte mig att fundera över vilka metoder som kunde användas för att belysa dessa företeelser.

I Goffmans anda ville jag undersöka huruvida ungdomar i olika situationer tar till särskilda handlingar för att svara mot den begränsning av deras handlingsfrihet som kännetecknar tillvaron på ungdomshemmet. För detta ansåg jag deltagande observation vara en lämplig metod, på grund av dess möjligheter till direktkontakt med fältet (till skillnad från exempelvis intervjuer där kontakten sker mer indirekt genom intervjupersoners utsagor). Här kunde även mina retrospektiva fältanteckningar utgöra en viktig källa. Vidare ville jag i Foucaults anda även undersöka huruvida särskilda disciplinerings tekniker kunde sägas gestalta sig i organiseringen av den dagliga verksamheten på ungdomshemmet, exempelvis i undervisningssituationer. Här har jag utöver deltagande observation och retrospektiva fältanteckningar även använt mig av semistrukturerade intervjuer med lärare (se nedan för en mer utförlig metodologisk diskussion av intervjuerna). Detta eftersom lärare har en god kännedom om den dagliga verksamheten där skolundervisningen utgör en stor del. För dessa Foucault-inspirerade ändamål har jag även riktat in mig på att i observerandet dokumentera den rumsligt arkitektoniska organiseringen av ungdomshemmet, samt att undersöka olika textdokument från fältet som berör som den dagliga organiseringen av verksamheten.

Utgångspunkt för mitt val av metod har alltså varit en etnografisk ansats (se ovan förda diskussion) där en kombination av kvalitativa metoder har setts som berikande för min förståelse av det sociala livet på ungdomshemmet. Min förhoppning är att min analys kan visa på framkomligheten i att använda sig av ett sådant mångfasetterat empiriskt material.

Min forskarroll

Vad gäller tillgång till fältet underlättade det för mig att jag sedan tidigare hade kontakter med några av fältets medlemmar. Jag kunde ta direktkontakt med ungdomshemmets chef, som efter att jag kortfattat berättat om undersökningens upplägg och vilket material jag ville samla in gav mig klartecken att genomföra arbetet. Tillsammans med lärarkollegiet anordnade jag ett möte i syfte rekrytera intervjupersoner. Jag gjorde en kortare presentation av vad jag ville uppmärksamma i undersökningen, och många lärare visade sig därefter vara intresserade av att delta. Det faktum att jag var bekant med de flesta av lärarna sedan tidigare sannolikt har bidragit till att öka denna villighet, vilket således var en underlättande faktor för mitt tillträde till fältet.

I fråga om mina deltagande observationer valde jag att följa med under skoldagar på ungdomshemmet. Jag ansåg detta vara fördelaktigt av två anledningar. För det första förekom intressant aktivitet där i förhållande till mitt undersökningsfokus och de teoretiska funderingar jag börjat sysselsätta mig med. För det andra ansåg jag det vara en fördel att jag hade tidigare erfarenheter av skolverksamheten. Hammersley och Atkinson (2007: 79) påpekar att det första mötet med ett nytt socialt sammanhang under fältarbetets första dagar ofta framkallar ett annalkande behov av att göra det praktiskt begripligt för sig. Detta kunde jag alltså undslippa. Jag behövde inte känna mig förvirrad och emotionellt omtumlad i svallvågorna av upplevelser av en ny plats, istället kunde jag på ett rakare vis gå in i fältarbetet, och därmed åstadkomma ett mer effektivt arbete väl på plats. Fangen (2005: 36) betonar att det i rollen som deltagande observatör gäller att ständigt vara sensibel mot vad som sker på fältet och hela tiden ha skärpan inställd på att uppmärksamma och dokumentera vad människor säger och gör. Min vana vid fältet gjorde alltså att jag, i frånvaro av initial ”omtumling”, förmådde att ändamålsenligt rikta in mig på att beskriva människors handlanden under skoldagarna på ungdomshemmet.

Även mina beskrivningar av de fysiska rummens uppbyggnad underlättades förmodligen av mina tidigare vistelser i dem. Vidare anser Fangen (2005: 31) att idealet i genomförandet av deltagande observationer är att smyga in så naturligt som möjligt i det sociala sammanhang

man observerar. Detta för att fältets medlemmar inte ska känna sig beklämda, stressade eller objektiverade av en utomstående forskare. Jag måste alltså i någon mån själv delta i medlemmarnas aktiviteter istället för att bara stå vid sidan av och därmed potentiellt uppröra dem, vilket i värsta fall kan resultera i att observerandet omöjliggörs. Här försökte jag smälta in genom att inta en deltagande hållning till medlemmarnas aktiviteter; jag ställde frågor om deras sysslor, deltog i konversationer och bistod med enklare sysslor (såsom att exempelvis förse elever med pennor, osv.).

En fördel i fråga om möjligheten att smälta in i det fält jag studerat är att såväl ungdomarna som personalen ofta har en vana av att exempelvis nyanställd personal ”går bredvid” och följer med i verksamheten i början av en anställning. Härmed existerade redan en etablerad roll som för fältets medlemmar förmodligen uppvisar likheter med min roll som deltagande observatör. Att ”gå bredvid” innebär även det att när man deltar i verksamhetens aktiviteter intar en mer observerande hållning. Därmed framstod mitt deltagande oftast som något icke anmärkningsvärt för fältets medlemmar. Denna fördel innebar emellertid inte något fullständigt undvikande av problematiska händelser. Exempelvis hade jag stundtals gjort fältanteckningar öppet bland medlemmarna, och vid ett tillfälle hörde jag hur en elev frågade en lärare: ”varför antecknar han?” Efter det kvarstod en undran hos mig huruvida eleven blivit beklämd över att en utomstående person öppet gjort anteckningar av de aktiviteter hen hade deltagit i. Följaktligen undvek jag efter det ett sådant anteckningsförfarande.

Att undersöka ungdomshemmet sociologiskt har för mig inneburit en omvandling från en tidigare lärar- till en forskarroll. Detta kan medföra en viss risk för ”hemmablindhet” inför händelser som utspelar sig på fältet. En sådan omvandlingsprocedur innebär att jag i mitt observerande riskerar att inte rikta någon större uppmärksamhet vid sådant jag är van vid och därmed mer eller mindre tar för givet. Jag riskerade alltså att gå miste om att utförligt beskriva händelser som kunde vara viktiga att dokumentera med tanke på intresset för min undersökning. Här anser jag dock att jag i mitt yrkesutövande intog ett särskilt förhållningssätt till den dagliga verksamheten på ungdomshemmet som har reducerat dessa risker. I likhet med Georg Simmels (1971) sociologiska koncept om ”främlingen” skulle jag vilja säga att det kännetecknades av på samma gång omedelbar närhet som distans till den sociala omgivningen. Mitt ”främlingskap” bestod i att jag i utförandet av mina arbetsuppgifter som lärare samtidigt varit informerad av sociologisk teori, vilket exempelvis inneburit att jag på ett Foucault-inspirerat manér gjort vardagliga analyser av hur disciplinerande åtgärder kunde gestalta sig i ungdomshemmet. Simmel betonar att främlingens särskilda position i ett

visst socialt sammanhang ger henne en frihet att undersöka det utan att vara bunden till invanda tankemönster etc. förknippade med det (Simmel 1971: 145). Hade jag istället varit mer hemmablind och inte lika teoretiskt informerad hade sådana händelser eventuellt tett sig mer eller mindre självklara och således inte som något föremål för sociologisk undersökning. Men i egenskap av ”främling” har jag alltså intagit ett distanserande förhållningssätt till fältet samtidigt som jag haft direktkontakt med det, vilket har möjliggjort en kritisk och teoretiskt informerad blick på dess olika sociala konventioner. Detta har i sin tur varit en avgörande anledning till mitt intresse av att överhuvudtaget genomföra en sociologisk studie av ungdomshemmet.

Teoretiskt influerat fältarbete

Som jag tidigare nämnt var jag i någon mån guidad av teoretisk läsning under fältarbetet. Här skulle jag vilja diskutera vilken inverkan det har haft på mina fältanteckningar. Anteckningarna från de första observationerna var i viss mån influerade av Foucault, det vill säga inriktade på att beskriva hur disciplinerings tekniker yttrar sig i ungdomshemmet. Här framstod både särskilda händelser i exempelvis lektionstillfällena och ungdomshemmets fysiskt rumsliga arrangemang som intressanta att beskriva i mina fältanteckningar. Samtidigt var jag även intresserad av hur ungdomars motståndshandlingar och egna aktörskap kom till uttryck. Jag hade i Goffmans anda börjat intressera mig för sådant som individers förmåga till aktiva och personbegränsande handlingar inom ramen för de särskilda villkor som utgör det sociala livet på ungdomshemmet. Vid de senare observationerna hade jag utvidgat detta intresse för Goffman, och jag kom i högre utsträckning att ställa in mitt fokus på att exempelvis uppmärksamma hur ungdomar samspelar med varandra för att återta en viss grad av personligt handlingsutrymme. Ett problem med detta tillvägagångssätt kan vara att jag tidigare kan ha förbisett vissa relevanta skeenden i och med att detta intresse fick ökad tonvikt först senare i fältarbetet.

Det kan dock inte sägas att jag på förhand hade med mig några kristallklara och till fullo uttänkta teoretiska ansatser in i fältarbetet. Men jag hade påbörjat min teoretiska läsning under fältarbetet, och därför skulle jag vilja säga att mina teoretiska intressen således haft ett särskilt inflytande över vad jag valt att lyfta fram och beskriva i mina fältanteckningar. I enlighet med Davies & Essevelds (1989) förståelse av fältarbetets forskningsprocess innehöll alltså mitt fältarbete vissa drag av en analytisk, sökande process guidad av teoretisk läsning. Att på fältet brottas med olika teoretiska perspektiv kan måhända ha gjort att jag i fältarbetet varit mindre öppen och nyfiken inför nya idéer som hade kunnat bana väg för andra teoretiska tankar och

idéer. Samtidigt innebär ett teoretiskt guidat fältarbete att jag får en något klarare bild av vilka konkreta händelser och omständigheter som kan vara relevanta att beskriva i mina fältanteckningar.

Minnesarbete och mina retrospektiva fältanteckningar

Karin Widerberg (2011: 331-333) diskuterar minnesarbete som en särskild metod att återväcka tidigare erfarenheter till liv. Genom att fokusera på särskilda teman i nedtecknandet av händelser märkte hon hur hon kunde återupptäcka ett omfattande och detaljerat material av tidigare erfarenheter. Att även fokusera på en viss plats materiella beståndsdelar är enligt Widerberg ytterligare en ”trigger” för att komma händelser som utspelat sig där på spåren. Genom att exempelvis fokusera på en särskild fysisk lokal kan minnen av vad som utspelats där triggas igång. Dessa memoreringstekniker försökte jag tillämpa i mitt eget minnesarbete. Ett tema jag fokuserade på var exempelvis hur ungdomars motståndshandlingar och egna aktörskap kommer till uttryck i det vardagliga livet på ungdomshemmet. Med fokus på detta tema trädde jag åter in genom dörren till skolans lokaler, och i retrospektiva fältanteckningar försökte jag beskriva vad som sagts och gjorts under lektioner, raster och dylikt. Mitt minnesarbets fältanteckningar beskriver dock inte lika detaljerade skeenden som den deltagande observationens dito, men båda metoder har frammanat beskrivningar av sådant som konkret har utspelat sig på fältet. Vidare kunde minnesarbetet ge en viss vägledning åt mitt fältarbete på så vis att minnena kunde uppmärksamma liknande händelser som utspelade sig i mina observationer. I minnesarbetet har jag exempelvis beskrivit hur ungdomar tar till en särskild form av avståndstagande från institutionslivet (se analysavsnittet ’en själslig emigration’). Detta i sin tur guidade mig till att uppmärksamma och dokumentera liknande händelser under mina observationer. I fråga om detta exempel kom jag att uppta material från såväl minnesarbetet som från mina observationer i min analys.

En invändning mot mitt användande av minnesarbete kan vara att jag alltför ensidigt valt att bortse från sådant som inte passar undersökningen. I minnesarbetet har jag exempelvis bortsett från att återupptäcka händelser där elever långt ifrån att agera avståndstagande istället tycks foga sig väl in i institutionstillvaron. Ett sådant fokus hade istället kunnat nyansera eller utmana andra delar av mitt empiriska material.

Mina intervjuer

Mina intervjuer med lärarna gavs en semistrukturerad karaktär. Tim May (2011: 135) anser att sådana intervjuer i hög grad tillåter människor att tala i sina egna termer, samtidigt som de

ger förutsättningar för ett inbördes jämförande mellan en serie av intervjuer. Jag framställde en intervjuguide med ett antal teman influerade av min Foucault-inspirerade hållning till verksamheten på ungdomshemmet. Mina teman berörde frågor om det praktiska genomförandet av skoldagar, arbete utöver undervisning såsom utredningar och tester av eleverna, samt frågor om dagliga procedurer av bedömning av ungdomarnas beteende. Jag kunde rikta in intervjuerna på vad jag ville att de skulle handla om, samtidigt som jag i interaktionen försökte möjliggöra för uttömmande svar.

I likhet med Karin Widerberg (2002) anser jag att en förtjänst med att intervjua lärare är att de tillhör en på samma gång samtals- som reflektionsvan yrkesgrupp. Med intervjuguidens hjälp kunde jag fästa deras tal vid särskilda teman, och därefter kunde deras utsagor ta fart; ofta gav de mycket uttömmande och välartikulerade svar. Jag inriktade mig därför på att inta en avspänd men fokuserad hållning till deras tal, jag ansträngde mig för att lyssna noga och inte avbryta det som jag upplevde vara ett gott flöde i talet. Jag försökte komma med följdfrågor eller uppmuntran till vidare resonemang om jag uppfattade att det var önskvärt. Härav ansåg jag att jag kunde uppnå en viss substans i intervjumaterialet. Jag strävade också efter konkretisering i lärarnas utsagor, för att uppnå ett fylligare och mer berikat material. Ofta antog dock lärarnas utsagor på ett naturligt vis en konkretiserande form, eftersom mina olika teman låg nära vad som försiggick till vardags på ungdomshemmet. Det hände även ibland att samtalet vandrade iväg bortom de teman jag som intervjuare på förhand fastställt. Detta var dock något jag bejakade i samtalet, vilket berodde deras gedigna kunskaper om institutionstillvaron de har i egenskap av lärare, i kombination med att alla lärare uppvisade en resonerande hållning under intervjuerna. I utsvävningarna ansåg jag det därför finnas möjligheter för intressanta områden att belysas som jag inte tänkt ut på förhand. Det hände dock att samtalen svävade ut i oväsentligheter i förhållande till mitt intresse. Ibland var det i stunden svårt att avgöra relevansen i vissa utsagor, det var ibland svårt att i stunden upprätthålla en önskvärd balans mellan fastlagda teman och utvikningar. En återkommande utsvävning var exempelvis lärares tal om elevers behov av någorlunda rigida struktur runtomkring sig, som ungdomshemmet kan förmedla. Det var svårt att för stunden avgöra relevansen av sådant i förhållande till mitt intresse; var lärarnas utsagor om detta ett intressant område att senare föra in i analysarbetet?

En underlättande faktor för genomförandet av intervjuerna var att jag på förhand bar på egna kunskaper om ungdomshemmets karaktär. Detta gjorde att jag oftast utan svårigheter kunde följa med i lärarnas resonemang, och förhoppningsvis innebar det även att lärarna kände sig

förvissade om att deras utsagor framstod som begripliga. En nackdel med dessa förkunskaper kan dock ha varit att intervjusituationerna präglades av mina förkunskaper. Exempelvis inledde jag en intervju med en lärare genom att fråga om företeelsen att bedöma varje lektion som antingen godkänd eller icke godkänd gällande varje enskild elev. Att jag hade förkunskaper om denna företeelse kan sägas ha inneburit att vi fångade in intressant stoff under samtalet som jag med enkelhet hade lätt att följa med i. Men samtidigt kan det ha inneburit att vi inte kom in på annat intressant stoff som kanske hade berörts om jag istället ”obefläckat” hade låtit intervjupersonen mer självständigt styra in samtalet på olika företeelser, opåverkad av mina egna förkunskaper om ungdomshemmet.

Etiska frågor

För att säkerställa institutionens och personernas anonymitet har jag ändrat alla namn samt förändrat detaljer i beskrivningar av situationer som är oväsentliga för analysen. Eftersom jag koncentrerat mig på en plats har jag på så vis försökt minska möjligheten för personer att identifiera varandra. Jag har i intervjusituationer vinnlagt mig om att ingen känner sig tvingad att svara på frågor man upplever beklämmande, och att man kan avbryta intervjun när helst man vill. I observationerna och intervjuerna har jag gett informerat samtycke. Eftersom jag inte hade något färdigformulerat syfte under tiden för fältarbetet innebar detta att jag beskrev mitt intresse med undersökningen i termer av att jag ville undersöka vardagliga rutiner och skeenden på ungdomshemmet. Ett etiskt problem har här varit att det under observationstillfällena har varit många personer i omlopp, och vissa personer har endast figurerat under kortare stunder. Följaktligen har det varit svårt att informera alla om samtycke. Detsamma gäller förstås för de personer som figurerar i de retrospektiva fältanteckningarna. Här har jag beaktat huruvida det har varit etiskt problematiskt använda mig av dessa personer i min slutgiltiga analys.

Ett annat etiskt problem anser jag vara hur jag som forskare kan ta mig rätten att göra en kritisk tolkning av människors handlingar, vilket i mitt arbete innebär en kritisk tolkning av personalens agerande. Jag är dock inte intresserad av att en viss handling härstammar från en specifik individ. I mina tolkningar i analysarbetet försöker jag istället etablera ett samband mellan människors handlanden och övergripande samhällsstrukturer. Eller med Diana Mulinaris ord: ”tolkning är ett försök att länka det individuella ödet [...] med teorier om samhällsstruktur och samhällsförändring” (Mulinari 1999: 45). Här kan mina teoretiska perspektiv vara till avgörande hjälp. Till exempel är Foucaults analys inriktad på disciplinerings historia i det västerländska samhället. På så vis tar jag i någon mån

människors handlanden från dem själva och placerar dem i en sociologisk tolknings- och förståelseram. Detta placerar mitt sociologiska perspektiv på en samhällelig snarare än individuell nivå.

Kvalitativa undersökningar mellan verklighet och representation

Jaber Gubrium och James Holstein (1997) understryker en spänning mellan å ena sidan sociologins önskan att beskriva och förstå det sociala livet, å andra sidan den ofrånkomliga subjektiva medverkan på en representativ nivå som sociologer har i detta arbete. Deras synsätt betonar därför en ökande självmedvetenhet i det analytiska arbetet, och placerar på så vis den sociologiska verksamheten ”at the lived border of reality and representation” (Gubrium & Holstein 1997: 101). De poängterar att detta emanerar från en ”kris” i fråga om representationen av den sociala verkligheten som det postmodernistiska tänkandet fört med sig. Hos postmodernismen finns ingen oberoende verklighet; forskare och andra kan inte rätt och slätt representera den utan det är istället deras egna språkliga uppbyggnader, grundade i subjektiva infallsvinklar, som skapar den verklighet som därigenom framträder. Språkliga handlingar, i form av exempelvis vetenskapliga representationer, är hos postmodernismen enbart skickliga former av språklig retorik med en kraftfull förmåga att skapa förmenta sanningar som ofta framstår som reflektioner av verkligheten (Gubrium & Holstein 1997: 87).

Gubrium och Holstein (1997: 113) anser att detta ger en akut kris åt exempelvis naturalistisk metodologi, eftersom denna föreställer sig möjligheten att objektivt ta sig an den empiriska verkligheten. I ett naturalistiskt synsätt är det i kvalitativa undersökningar (genom exempelvis observation) möjligt att rapportera om sådant som framträder på en specifik plats i termer av ”fakta” om det sociala livet såsom det naturligen inträffar. I termer av roller, förpliktelser, auktoriteter, bedrifter, prestationer, etc. möjliggörs således ett ”naturligt” synliggörande av människors handlanden i särskilda sociala sammanhang. Representation blir alltså till en neutral process där författaren helt enkelt återberättar verkliga skeenden av det sociala livet.

Som ett svar på denna kris föreslår Gubrium och Holstein (1997: 101) en ”arbetsyta” för sociologiskt arbete som befinner sig mellan en postmodernistisk självmedvetenhet ifråga om representation och naturalismens alltför objektiverande syn på den sociala verkligheten. Härmed vill de inte helt förkasta möjligheten att komma i kontakt med den empiriska verkligheten; kvalitativa undersökningar har tvärtom en unik förmåga att komma nära den levda verkligheten, d.v.s. händelser, situationer, erfarenheter, etc. i det sociala livet. Men emellertid krävs vår egen representation för att överhuvudtaget synliggöra denna verklighet;

vid ”den levda gränsen” kommer både verklighet och representation till liv. Här kan mening tillskrivas den sociala verkligheten genom vårt eget tolkande arbete: “interpretive work makes reality come alive for us, [it] constitutes social reality, producing what we apprehend and treat as meaningfully real” (Gubrium & Holstein 1997: 101). Detta synsätt tar således hänsyn till både *vad* det sociala livet består av som *hur* det konstitueras genom vår representation av det.

Detta är en emellertid en problematisk uppgift som väcker frågor om det praktiska utförandet av kvalitativa undersökningar. Eftersom det sociala livet ofta består av ett virrvarr av komplexa händelser, hur kan författare i sådana fall konstituera det i hans eller hennes analytiska arbete? Här anser Gubrium & Holstein (1997: 121) att ett ständigt samspel mellan det empiriskt substantiella och vår konstituerande aktivitet bör karaktärisera det tolkande arbetet. Det gäller att vara sensibel inför båda dessa delar, och ständigt kunna skifta fokus mellan dem, eftersom båda är vitala delar av det analytiska arbetet. Det gäller alltså att inse att det föreligger ett analytiskt spänningsförhållande mellan den konstituerande aktiviteten och en substantiell och komplex empirisk verklighet. Därför bör det analytiska arbetet ständigt uppmärksamma och försöka hantera detta förhållande.

I mitt arbete kan det empiriskt substantiella sägas bestå av ungdomshemmets sociala verklighet i sin helhet. Min konstituerande aktivitet är, å andra sidan, de aktiviteter jag sysslat med i och med mitt fältarbete – och en konstituerande aspekt återfinns också i de observerade ungdomarnas och lärarnas agerande (de ”gör” sin miljö utifrån tillgängliga resurser, till exempel när de genomför lektioner). Genom deltagande observationer och minnesarbete har jag uppmärksammat särskilda händelser och företeelser, dvs. särskilda konversationer, interaktioner, ageranden och fysiska miljöer. I intervjuer har jag ställt särskilda frågor och lyssnat till särskilda utsagor. I detta har jag varit vägledad av Goffmans och Foucaults arbeten, men även av annan sociologisk teori och metodologi. Detta riskerar att ge mitt analysarbete ett slags teoretisk slagsida. Jag kan lätt förvillas till att på ett ensidigt vis endast uppmärksamma sådana företeelser som passar väl in i redan färdigformulerade teoretiska koncept. Till skillnad från detta har jag i analysarbetet istället strävat efter ett samspel mellan det empiriskt substantiella och den konstituerande aktiviteten. Därför har jag varit mottaglig för empiriska ”motexempel” som kan utmana sådana exempel som är mer teoretiskt välanpassade (se till exempel analysavsnittet ’en konstellation av disciplinerings tekniker’). På så vis vill jag åstadkomma en mer nyanserad förståelse av det sociala livet på ungdomshemmet.

5. Analys

5.1 En konstellation av disciplinerings tekniker

I ungdomshemmet figurerar en uppsättning av nogsamt planerade disciplinerings tekniker som syftar till att åstadkomma ett dugligt beteende hos individerna. Detta gestaltar sig exempelvis i skolverksamheten på så vis att man ofta gör en ordnad uppdelning av eleverna i välplanerade fysiska rum. Därmed kan man även åstadkomma en kontinuerlig övervakning över deras uppförande, vilket i sin tur möjliggör en ständig bedömning av dem i termer av belöning eller bestraffning av deras beteende. Vidare fungerar en disciplinerande bearbetning av tiden som en betydelsefull faktor för realiserandet av dessa tekniker.

Inrutningsprincipen

Både skolverksamhetens rum i dess rent fysiska utformning och själva den praktiska organiseringen av undervisning i rummet kännetecknas av försök att skapa disciplinerad aktivitet hos eleverna. En metod för detta är att man i undervisningen ofta delar upp eleverna i olika avskilda rum som finns att tillgå i avdelningarnas skollokaler. Följande utdrag, som hämtas från ett observationstillfälle i skollokalerna på en avdelning, kan exemplifiera detta:

Under den första lektionen är undervisningen enskild. Två killar, Amir och Kristofer, och en lärare, Hans, sitter i den lite större skolsalen. Båda har uppgifter på sina respektive arbetsdatorer att jobba med som de brukar sitta någorlunda självgående med. Två andra killar, Josef och Mark, sitter vardera i två andra avskilda rum, med varsin lärare, Ritva och Bengt, bakom stängda dörrar. Med uppbackning av varsin lärare jobbar de med svenska- respektive spanskauppgifter.

(fältanteckningar)

Här utnyttjar man de rumsliga förutsättningarna på så vis att det sker en definitiv separering av eleverna samtidigt som de tas ”i besittning” av lärarna: tätt omgärdade av lärare fördelas eleverna in i tre separata rum. De dörrar som förbinder de tre rummen med varandra förblir stängda under lektionen och det finns heller ingen möjlighet att se igenom vare sig rummens väggar eller dörrar. Foucault (1974/2003: 145–151) skriver i fråga om en disciplinerande organisering av rummet om en särskild bearbetning av det enligt en, som han benämner det, ”inrutningens princip”. I organiseringen av rummet försöker man här motverka att annat sker i det än vad som specifikt åläggs individerna, såsom att de exempelvis skulle gå samman och

kollektivt ta kontroll över det, eller att individerna låter sig distraheras av andra ovidkommande företeelser i det.

Härav gäller även att personalen ska kunna se individerna så att de inte förflyttar sig i rummet utan giltigt syfte, eller att de försvinner utan kontroll. Man söker alltså uppnå ett nogsam ordnande av en potentiellt problematisk mångfald av individer, varför rummet tenderar att delas upp i små beståndsdelar där varje individ enkelt kan anvisas särskilda platser och därmed – befriade från alla former av ”oreda” – ägna sig åt sina ålägganden (Foucault 1974/2003: 145). Den praktiska organiseringen av rummet samverkar därför med en (för disciplinerande syften) väl planlagd arkitektonisk uppbyggnad av rummet för att åstadkomma disciplinering.

I undervisningstillfället som återgavs ovan finns det i organiseringen av rummet samstämmigheter med denna ”inrutningens princip” på så vis att man hanterar eleverna genom att effektivt fördela dem med hjälp av rummets särskilda arkitektoniska förutsättningar. Under lärarnas kontinuerliga tillsyn anvisas individerna särskilda platser utifrån vad som bäst förefaller lämpa sig i den specifika situationen. I undervisningstillfället ovan krävde Josefs och Marks undervisning mer uppbackning från lärare, och därför placeras de i enskilda rum tillsammans med varsin lärare, medan Amir och Kristofer som arbetar mer självgående med sina uppgifter placeras i den större skolsalen, om än under ständig uppsikt av en lärare.

En lärartät fördelning av eleverna i stängda rum utan genomsyn innebär för eleverna goda tillfällen att ägna sig åt sina ålägganden, samtidigt som de skyddas från att låta sig distraheras av varandra, vilket minimerar risken för dem att gå samman och i stunden orsaka kollektiv ”oreda”. Vidare sker i rummet även en minimering av andra moment som kan stå i vägen för elevernas möjligheter att genomföra ett disciplinerat arbete. Det är exempelvis inte enkelt att ta sig ut ur skollokalerna: den dörr som leder in till skolan låses automatiskt när den stängs, vilket gör att man måste be någon ur personalen om tillåtelse för att kunna ta sig därifrån, exempelvis vid händelse av ett toalettbesök. Dörren är även heltäckt av glas, vilket gör det möjligt för personal som befinner sig utanför skolsalen att överblicka den korridor som leder in till skolsalen. Därmed kan man se om något otillbörligt och tidsuppehållande skulle ske i denna korridor på vägen in i eller ut ur skolsalen. Även designen av andra rumsliga beståndsdelar, såsom exempelvis skollokalernas fönster, tycks vara planerade utifrån ett slags distraktionsminimerande perspektiv. Den stora skolsalen har blåtonade fönster ut mot

omgivningen som det knappt går att se igenom, vilket ger det som finns utanför byggnaden ett slags tillsuddad, och därmed icke-distraherande, visuell framtoning.

Här framträder både en planering och ett intagande av rummet som tydligt betonar uppmuntran av disciplinerad aktivitet. Skolsalens utformning med tre sinsemellan förslutna rum och en glasdörr som leder in till den ger möjligheter till en enkel uppdelning av individerna, som gör att de kan ägna sig åt de aktiviteter som ålagts dem. Samtidigt minimeras riskerna för ”nyttovidriga” aktiviteter.

Kontinuerlig övervakning

En inrutning av rummet gör individerna hanterbara ur en disciplinerande synvinkel. Men en ytterligare beståndsdel av försöken att åstadkomma disciplinering är att, med hjälp av den synlighet som fördelningen av kroppar i rummet erbjuder, även ägna sig åt att kontinuerligt och nogsamt övervaka, karaktärisera, värdera och bedöma varje enskild individ. Foucault (1974/2003: 176-177) nämner att övervakning i exempelvis den disciplinerande organiseringen av elementarundervisningen blir till en integrerad del av den pedagogiska verksamheten. Övervakning syftar till att utvinna en hög grad av effektivitet ur individerna i deras skolgång; man vill idealt sett inte se att några ögonblick av skoldagarna gå till spillo, varför skolrummen utöver lärare och elever även börjar intas av en uppsjö andra befattningshavare med biträdande övervakande funktioner som ska se till att ordningen hålls uppe i skolrummet. Foucault berättar om när det inrättades ”observatörer” som antecknar otillbörliga aktiviteter, som småprat och dylikt, ”repetitörer” som bistår vid högläsning, ”skriftkontrollanter”, ”varnare”, ”visitatorer” och dylikt (Foucault 1974/2003: 177).

I likhet med detta blir i ungdomshemmet övervakning en integrerad och betydelsefull del av den pedagogiska verksamheten. Skolpersonalens arbete riktas utöver den själva ämnesmässiga undervisningen in på att kontinuerligt observera sådant som anses vara problematiskt i beteendet. Det förekommer även att behandlingsassistenter bistår i skolverksamheten vid tillfällena då elevantalet i förhållande till antalet lärare är relativt stort. En tät tillgång i rummet på personal, vilket ration tre lärare per fyra elever i ovanstående fältanteckning exemplifierar, innebär att personal utför på samma gång såväl pedagogiska som övervakande uppgifter, vilket möjliggör för lektionstillfällena att vara ett slags forum för att utröna dugligheten i individers beteende. En fältanteckning visar hur övervakningen uppmuntrar till dugligt beteende under en lektion:

Under en lektion försöker läraren Lisa få igång Jeffe att jobba med matte [...] Lisa sitter bredvid Jeffe, till vänster om honom från mitt perspektiv (jag sitter mitt emot) i en uppsträckt, rakryggad position, med händerna på sina lår, och med huvudet och överkroppen vriden mot Jeffe. Hon söker ögonkontakt med honom, men Jeffe tittar mestadels bort, med blicken till synes fäst mot den vägg som finns bakom mig, hans ögon uttrycker viss trötthet. Han sitter lutad, något bort från Lisa, med händerna på bordet, hans penna ligger intill papperet med matteuppgifter. ”Vi kollar var du är någonstans [bland uppgifterna], du har ju kommit en bit på vägen ju! Vi var... där va?” När Lisa visar vilka uppgifter hon vill att han ska börja göra pekar hon med en blyertspenna på uppgifterna: ”Vi gör klart det här, vi provar; om vi börjar med den här raden...”

(fältanteckningar)

I denna undervisningssituation finns alltså Lisa hela tiden tillgänglig för att observera elevens duglighet och för att uppmuntra till ålagd aktivitet. Vad är det då i individens beteende som övervakas? Övervakningen utgår från ett antal regler som gäller för uppförandet i skolan. I en intervju med läraren Lisa nämns dessa regler:

Det är allt från att använda ett bra språk, alltså att använda ett språk som inte kränker någon annan till exempel, till att följa reglerna som gäller i att komma i tid, att delta och vara aktiv.

(intervju)

En personaltät övervakning som utgår från särskilda regler för beteendet bidrar till att skolverksamheten ständigt inriktas på försök till att åstadkomma dugligt beteende hos eleverna. Denna personaltäthet var återkommande under alla mina observationstillfällen. Att betona och uppmuntra till sådant som närvaro, flit och att inte kränka andra genom sitt språkbruk gör övervakningen till en teknik för att avverka sådant beteende hos eleverna som kan stå i vägen för upprättandet av en god ordning i rummet. Kontinuerlig observation bidrar därmed till att ständigt försöka effektivisera elevernas arbete i skolans rum.

Belönings- och bestraffningssystem som dressyrverktyg

Men för att reglerna ska få reell effekt på individernas beteende blir vidare avvikelser från reglerna till föremål för bestraffning på ungdomshemmet. Foucault skriver om disciplinära inrättningars upprättande av egna system av bestraffningar, ett slags ”brottsbalkar i miniatyr”, i formen av ett ”mikrosystem” av bestraffningar där de allra minsta förseelser görs straffbara

(Foucault 1974/2003: 179). Det disciplinerande straffet syftar till att minimera individers snedsteg i förhållande till ordningen, det ska alltså anta en korrektiv karaktär, och ska därför ses som ett verktyg för en god ”dressyr” av individerna (Foucault 1974/2003: 180-181).

Hur uttrycker sig bestraffning som dressyrverktyg i ungdomshemmet? Här kan straffet sägas ingå som en del i ett slags dubbelt system av belöning och bestraffning. Genom den kontinuerliga övervakningen pågår en ständig värdering av individerna, vars utfall alltid tar formen av antingen belöning eller bestraffning. Därför ställs önskvärt beteende i ett motsatsförhållande till icke-önskvärt sådant: samtidigt som det förra ständigt uppmuntras och belönas, bestraffas och motarbetas därmed det senare. Detta dubbla system realiserar i tillämpandet av ett s.k. teckenekonomiskt system, vars förtjänster förklaras i ett textdokument från SiS hemsida (Statens institutionsstyrelse 2015). Där skriver man om teckenekonomi:

Teckenekonomi används för att motivera och förstärka önskvärda handlingar eller beteenden. Genom att man systematiskt uppmärksammar och premierar önskade beteenden ökar dessa. Samtidigt minskar problembeteenden, eftersom de är motsatsbeteenden till de önskvärda beteenden man fokuserar på i teckenekonomin. Teckenekonomi ska användas för att nå individuellt uppsatta behandlingsmål och fungera som hjälpmedel för att öka den unges/klientens motivation att följa sociala normer och få dagliga rutiner att fungera.

(textdokument)

För att åstadkomma individernas förvandling i riktning mot det önskvärda är alltså idén att det krävs ett systematiskt uppmärksammande och premierande av detta. Detta innebär att en stor del av individens rörelser i institutionen kopplas samman med en systematisk och kontinuerlig bedömning av beteendet. Detta innebär att för ungdomarna delas dagen upp i ett antal bedömningsbara enheter i termer av ”godkända” och ”icke-godkända” pass: förmiddagens beteende bedöms, likaså eftermiddagens och kvällens. En sådan omfattande och systematisk insamling av individens beteende ger en åskådlig och bedömningsbar bild av det; en visuell kartläggning av varje enskild individs beteende framträder. På varje avdelning finns en tavla där de intagnas godkända eller icke-godkända pass registreras. Sålunda är det möjligt att utröna huruvida individen ska bli belönad eller bestraffad. Läraren Hans förklarar vad individen behöver uppnå för att bli belönad:

H: När du har genomfört en hel dag, när man sköter uppstigning, dukning av frukost och sådana saker, när man sköter skolan...

T: Rör det även uppförande?

H: Ja det är en del uppförande liksom, att man sköter sitt språk mot andra och att man uppför sig schysst gentemot sin omgivning, att man inte kränker andra. När man har fyra sådana godkända dagar i rad [för en godkänd dag gäller att alla dagens pass godkänns] har man möjligheten att få följa med ut, på inköpsrundor och sådana saker som sker under helgerna. Det är samma sak med aktiviteter som sker utanför institutionen, att man ska ha fyra dagar i rad för att få lov att följa med om vi är iväg och simmar till exempel.

(intervju)

En sammanställning av individens beteende blir alltså ett avgörande moment i tillämpningen av dressyrverktyget: med ett tydligt resultat av individens beteende till hands är det möjligt att avgöra huruvida det ska bli föremål för antingen belöning (vilket här kommer till uttryck i att individen får delta i aktiviteter utanför institutionen) eller bestraffning (får ej delta). Här är bestämmelsen att fyra ”godkända” dagar är det tillräckliga resultatet för att individerna ska tilldelas en belöning. Den kontinuerliga bedömningen av dagens olika pass kan alltså ses som en praktisk tillämpning av idén om att ett systematiskt premierande och uppmärksammande av det önskvärda beteendet samtidigt också ökar det. Det teckenekonomiska systemet kan därmed sägas uppvisa både likheter och skillnader gentemot Foucaults idé om det disciplinerande straffet. Där Foucault enbart talar om bestraffning som dressyrverktyg utökar teckenekonomin på ungdomshemmet verktyget för korrigerande av beteendet till att innefatta både belöningar och bestraffningar.

Genom dressyrens ständiga vilja till bedömning framträder i ungdomshemmet således ett slags ”brottsbalk i miniatyr”. Minsta förseelse i rummet, såsom frånvaro i skolan, eller att inte delta aktivt i den, eller att använda ett ofördelaktigt språkbruk, kan bli till föremål för bestraffning, vilket exempelvis kan resultera i att den bestraffade inte får följa med de andra intagna till simhallen. Foucault ansåg att det i olika samhällseliga inrättningar har utbredd sig en dömande, normaliserande och ständigt närvarande makt som alltid låter beteendet lyda under det som definieras som det normala (1974/2003: 305-306). Enligt honom har fängelsesystemets idé om att föra samman konsten att korrigera individens beteende med

rätten att straffa fått fäste över hela samhällskroppen: ”vi befinner oss i lärare-domarens, läkare-domarens, uppfostrare-domarens samhälle” (Foucault 1974/2003: 306). I ungdomshemmets för normaliserande syften kontinuerliga och nogsamt planerade belönings- och bestraffningssystem framträder ett slags vidareutvecklad version av denna idé om sammanstrålningen av bestraffning och korrektion. Både belöningar och bestraffningar aktiveras i strävan efter att korrigeras beteendet. En uppsättning beteenden definieras som önskvärda och normala, vilket placerar en mängd andra handlingar tydligt utanför en sådan avgränsning.

Praktiska dressyrförsök

I resonemangen ovan har jag försökt teckna en bild av hur en nogsamt planerad uppsättning disciplineringsmetoder har konstruerats i ungdomshemmet. Jag har försökt visa disciplineringsmetodens idé. Men intressant är även att undersöka huruvida dessa tekniker efterlevs i den praktiska verksamheten, vilket detta avsnitt försöker diskutera.

En disciplinerande övervakning och fördelning av individer i rummet möjliggör en kontinuerlig dresserande uppmuntran av önskvärdt beteende, vilket samtidigt ofta innebär ett tillrättavisande av minsta situation av problematiskt beteende vid lektionstillfällena. En situation från ett observationstillfälle i skolrummet kan gestalta detta. Som en del i undervisningen har eleven Kristofer till uppgift att välja och kolla på en dokumentärfilm, och han framhåller att han gillar serien *Earth*:

”*Earth* är i och för sig jävligt feta”, tycker han. ”Tänk på ditt språk”, anmärker nu läraren Jens, inte i något argsint tonläge utan i en milt uppmanande ton, ”Det är bara här i Sverige det är så jävla *pussy* [med språket]”, replikerar då Kristofer, varpå Jens förklarar att ”ja, men det är för dig själv det är bra med ett gott språkbruk”. Här går Kristofer inte vidare i denna ordväxling, istället tystnar han och tittar in i datorskärmen [som han ska använda för att titta på vald dokumentärfilm].

(fältanteckningar)

Här framträder alltså en situation i rummet där ett mikrosystem av belöning och bestraffning blir aktiverat; ett ordval i en konversation blottar ett beteende som direkt blir till föremål för ”dressyrarbete”. I syfte att kontinuerligt motivera och uppmärksamma det önskvärda förespråkar Jens ett gott språkbruk genom att påpeka det fördelaktiga för honom i

användandet av ett sådant. Kristofer svarar mot uppmaningen med att inte gå vidare i ordväxlingen, och undslipper därför att tilldelas ett icke-godkänt pass för sitt uppförande. I situationen tycks alltså Kristofer ta hänsyn till att minsta förseelse kan bli föremål för belöning eller bestraffning: hans faiblesse för svordomar, vilket repliken om hur ”pussy” det är med språkbruket indikerar, blir därmed effektivt nedtryckt. Istället för att gå vidare i ordväxlingen blickar han in i datorskärmen. Att i denna situation premiera önskvärt beteende (vilket läraren kan göra utan att ta till en repressiv hållning gentemot eleven) innebär alltså att det icke-önskvärda effektivt ”skrapas av” från hans handlingsrepertoar. För att tala med Erving Goffmans (1971: 38-39) termer kan därför sägas att dressyren här åstadkommer en effektiv inskränkning av individens handlingsfrihet: det sker en omedelbar restriktion av handlandet. Andra förseelser som jag under mina observationstillfällen har uppfattat innebära en liknande ”avverkning” av individers handlande är exempelvis om elever småpratade med varandra under lektioner, eller om de vägrat att göra sådana skoluppgifter som de blivit ålagda att göra.

Ett effektivt dressyrförsök förekommer även i och med beteenderegeln att alltid förmå närvara vid undervisningstillfällen. Läraren Eva förklarar att teckenekonomin tenderar att ha en viss effekt på elevers grad av närvaro:

Man ser ju liksom att, om det är någon som ligger och sover varje dag, och vägrar att gå till skolan, så får man ingen poäng för det. Och efter ett tag så ser han ju att 'nämen de andra får åka ut och bada, jamen va fan nu ska de åka skidor, varför fick inte jag?' Då helt plötsligt så börjar han vara i skolan! [lätt skratt]

(intervju)

Med hjälp av dressyren sker ett effektivt undångörande av den företeelse som läraren här har noterat, d.v.s. det att vissa elever ”föredrar att ligga och sova varje dag”. Här införs således en tydlig sanktion för handlandet, vilket resulterar i en likaledes tydlig inskränkning av individens handlingsfrihet; eleverna anpassar här sitt handlande utifrån vetskapen om att det ständiga bedömandet av deras handlande alltid resulterar i ett antingen belönande eller bestraffande utfall. Med dessa exempel kan alltså sägas att den disciplinerande dressyren av individerna i ungdomshemmet ringar in allt sådant handlande som faller inom ramen för vad som definieras som det adekvata och normala. Sålunda träder en tydligt avgränsad definition av lämpligt handlande fram, vilket placerar mängder av handlingsätt utanför denna. I ett

mikrosystem av bestraffningar blir, för att citera Foucault (1974/2003: 180), ”allt som befinner sig inom det icke-överensstämmandes oändliga område [...] straffbart”.

Sprickor i dressyrfasaden?

Ovan har jag diskuterat hur olika disciplineringsmetoder i ungdomshemmet kommer till uttryck genom en inrutning av individerna, en kontinuerlig övervakning av dem och ett därtill sammanhörande dubbelt system av belöningar och bestraffningar. Här framträder alltså upprättandet av omfattande och noggrant utarbetade dressyrverktyg där individen ständigt bearbetas i syfte att åstadkomma en disciplinering av deras beteende. Men med detta sagt kan jag dock inte hävda att ”dressyren” alltid fungerar som en fullständigt genomträngande apparat i den dagliga verksamheten. Lärarna i mina intervjuer talar förvisso om att man organiserar undervisningen på så vis att man aktivt försöker upprätta en god ordning i skolans rum som uppmuntrar till duglig aktivitet – läraren Eva säger exempelvis att ”ofta har vi bedömningen att vissa elever helst inte ska vara i samma rum för att de inte får så mycket gjort då”. Men detta efterlevs inte alltid. Under mina observationstillfällen har jag upplevt att elever som ur en disciplinerande synvinkel kan sägas utöva ett ”ineffektivt” och negativt inflytande på varandra alltjämt tillåts vistas med varandra i rummet och samtidigt även ägna sig åt ”otillbörliga” aktiviteter. Följande utdrag kan gestalta detta. Under en lektion med eleverna Jonas och Dani försöker läraren Jens förklara för dem planerna på ett kommande drama-projekt i skolan som det är tänkt de ska medverka i. Men eleverna vill här inte gärna lyssna på vad läraren har att säga:

Vid ett tillfälle under lektionen står Jonas och Dani tätt intill varandra och med ryggar vända mot Jens. De ägnar sig åt att rita varsin marijuana-planta på skolasalens whiteboard-tavla. Jonas förklarar för Dani hur man ska rita, och säger sådant som ”din ser ut som en hatt, haha!” Jens står någon meter bakom dem, vinkar lite och försöker nå dem genom att informera om drama-projektet. Men båda snäser tydligt av honom genom att verbalt klargöra deras bestämda vägran i att delta i sådana projekt. Båda vänder sig någon gång, men inte samtidigt, mot Jens och säger: ”Men *nej*, det tänker jag inte vara med på!” Sedan vänder de sig snabbt tillbaka. Under några minuter fortsätter de sedan att rita på whiteboard-tavlan.

(fältanteckningar)

Här tillåts alltså två elever med ur undervisningens synvinkel negativt inflytande på varandra alltjämt att vistas i samma rum. Och det sker heller inget tillrättavisande av deras handlande, trots det tydliga uppvisandet av ett ”odugligt” uppförande. Istället för att lyssna och aktivt ta till sig av vad läraren har att säga gör de i stunden istället sådant som de själva har lust till. Därmed framstår den dresserande uppgiften att kontinuerligt motivera till och premiera det önskvärda här som ett ideal som för stunden inte efterlevs: istället för att avhyvlas tillåts de i denna situation att fortsätta med ritandet. Under lektionen undervisar läraren alltså endast två elever, vilket kan ses som en fördelaktig organisering av lektionen i fråga om personalens möjligheter till kontinuerlig övervakning och bedömning av beteendet. Men trots det är dressyrverktygen någorlunda satta ur spel: ett ständigt dömande ”mikrosystem” av bestraffningar blir här (tillfälligtvis) avaktiverat eftersom handlandet inte blir föremål för någon dömande behandling. Detta exempel kan därmed sägas gestalta en ofullkomlighet i kontrollarbetet i det att det inte alltid sker med en fullständigt genomträngande verkan i den dagliga verksamheten.

Nyttig ”städad” tid

Ovan har jag diskuterat hur en uppsättning av nogsamt planerade disciplinerings tekniker som syftar till att åstadkomma ett dugligt beteende hos individerna kommer till uttryck i skolans rum. En viktig faktor för förverkligandet av dessa är dock en disciplinerande behandling av tiden. Detta kommer jag att diskutera nedan.

Foucault (1974/2003: 152-153) framhäver att det inom disciplinerande inrättningar blir viktigt att åstadkomma nyttig tid, d.v.s. tid av god kvalitet som enbart får innehålla effektivt och produktivt arbete. Den tid som finns till hands ska därför vara en ren tid; från den ska alla former av onyttig aktivitet motverkas. I undervisningstillfällen på institutionen förekommer försök till ett slags effektiviserat städande av tiden, vilket följande utdrag från en fältanteckning kan illustrera. Under en lektion försöker läraren Lisa få eleven Josef att arbeta med några matteuppgifter:

”Jag orkar inte”, säger Josef. ”Men nu sa vi att vi skulle försöka [förmodligen hade de kommit överens om detta tidigare], så då gör vi det”, menar Lisa. Josef säger att han behöver vatten, och Alvedon: ”det går inte, jag har ont i huvudet”. ”Ok”, säger Lisa, ”Gå och drick vatten så prövar vi sen”. När Josef kommer tillbaka börjar han att jobba med uppgifterna. ”Bra, det går ju rasande fort bara du börjar!” säger då Lisa. Efter någon minut säger dock Josef att ”Nej jag har ont i

huvudet, jag orkar inte”. ”Men nu har du varit och druckit vatten”, replikerar Lisa. ”Hur kan man tänka här”, försöker hon när de sitter med en uppgift, ”ta tiotalen först, så lägger du hop dem; ta fyra gånger tre först, sedan fyra gånger nio. Vad blir det om du lägger ihop dem?”. Nu säger Josef att ”min hjärna kan inte jobba med matte, jag är trött, nedstämd, deprimerad”. ”Innan trodde jag på det där, men vet du vad? Vi gör så att du kan läsa i två minuter, så fortsätter vi sedan”, menar Lisa. ”Jag orkar inte, det går inte”, svarar Josef. Lisa: ”Vad är alternativet? Det är du som får välja, om du avbryter lektionen är det du som väljer ett icke godkänt pass”. ”Men jag vill inte göra något, det går inte”, svarar Josef. ”Då väljer du bort skolan, och då vet du också att du får ett icke godkänt pass”

(fältanteckningar)

Här försöker läraren motverka onyttiga aktiviteter genom att under lektionstillfället tillämpa ett antal tillvägagångssätt för att stimulera ett effektivt arbete. En rad sådana försök avlöser varandra under tidens gång: i syfte att motverka Josefs huvudvärk, så att han kan vara redo att ta sig an uppgifterna, låter hon honom till att börja med gå och dricka lite vatten. När han sedan kommer tillbaka ger hon honom uppmuntrande komplimanger när han utför uppgifterna. Vidare stödjer hon honom i ”realtid” i lösandet av en uppgift och hon låter honom även läsa en bok i två minuter med förhoppningen att han sedan kan fortsätta med räknandet. Josefs onyttiga aktivitet fortsätter emellertid genom hans bestridande av alla former av arbete (”jag vill inte göra något”) med hänvisning till den sinnesstämning han vid tillfället säger sig bära på. Inriktad på att rensa ut onyttigheter i syfte att åstadkomma ett effektivt användande av lektionstillfället tolkar dock läraren hans utsagor som svepskäl för att undfly situationen (”innan trodde jag på det där”), och förser därför slutligen eleven med två tydliga alternativ: att delta aktivt i undervisningen eller att lämna skolsalen och på så vis få ett icke godkänt pass. Händelsen ovan avslutades med eleven fick ett icke godkänt pass.

I undervisningssituationen sker alltså en kontinuerlig strävan efter att åstadkomma ett dugligt och produktivt användande av tiden. Den uppsättning disciplinerings tekniker som är kännetecknande för undervisningssituationer på ungdomshemmet ger läraren goda förutsättningar för att uppmuntra till ett disciplinerat uppförande, utsträckt i tid. I egenskap av ett slags ”beteendets tekniker” (Foucault 1974/2003: 296) tar läraren till ett antal tillvägagångssätt under lektionstiden för att förmå eleven att utföra önskvärd aktivitet. En huvudsaklig ambition med lektionstillfället tycks alltså vara att oavsett individuella omständigheter konstant utvinna nyttiga och optimalt utnyttjade stunder ur tiden. Ren tid utan

skavanker förefaller därmed vara högt prioriterad. Händelsen ovan var något som även nämndes i ett intervjutillfälle med läraren:

Han ville vara kvar i skolan, men han ville inte göra någonting [...], han måste vara aktiv i skolan, han måste göra någonting helt enkelt, det går inte att bara sitta av tiden.

(intervju)

Krav på social tillgänglighet i tid?

För att använda Eviatar Zerubavels termer (som jag redogjorde för i teorikapitlet) kan exemplet med lektionen ovan karaktäriseras som en tidpunkt som till stor del kännetecknas av offentlig tid med höga krav på social tillgänglighet, då möjligheterna under lektionstillfället för eleven att ägna sig åt någon form av privat tid (som att sova, exempelvis) är begränsade. I detta avsnitt vill jag analysera hur en hel skoldag i ungdomshemmet kan organiseras temporalt, och därmed undersöka vilka krav på social tillgänglighet i termer av grader av offentlig och privat tid som denna organisering innebär för individer. Nedanstående är ett dagsschema från en av avdelningarna på ungdomshemmet:

Avdelning: 2		Dag: Måndag			Datum: 2013-03-11		v. 11	
	Filippa (U)	Mariam (U)	Erika	Christine	Emina			
	Frukost	Frukost	Frukost	Frukost	Frukost	Frukost	Frukost	Frukost
	Morgon Möte	Morgon Möte	Morgon Möte	Morgon Möte	Morgon Möte	Morgon Möte	Morgon möte	Morgon möte
	Nyheter	Nyheter	Nyheter	Nyheter	Nyheter	Nyheter	Nyheter	Nyheter
8.40-9.00	Info och Nyhetsdiskussion	Info och Nyhetsdiskussion	Info och Nyhetsdiskussion	Info och Nyhetsdiskussion	Info och Nyhetsdiskussion			
	Rast	Rast	Rast	Rast	Rast			
9.00-10.30	IDROTT (inkl. ombyte och fika)	IDROTT (inkl. ombyte och fika)	IDROTT (inkl. ombyte och fika)	IDROTT (inkl. ombyte och fika)	IDROTT (inkl. ombyte och fika)			
10.10-10.30	Rast	Rast	Rast	Rast	Rast			
10.30-11.10	Matte	Sv (Skriv "din" berättelse)	Matte	MI-samtal	Historia 1500-tal			
11.10-11.20	Rast	Rast	Rast	Rast	Rast			
11.20-12.00	Läsning "Resan som"	Sv (Skriv "din" berättelse om	Matte	Ma/Sv/Eng	Hi 1500-tal			

	började med ett slut"	skolan)						
12.00-13.00	Lunch	Lunch	Lunch	Lunch	Lunch	Lunch	Lunch	Lunch
13.00-13.40	Utredning	Musik	Läsning "Resan som började med ett slut"	Musik	Läsning "Resan som började med ett slut"			
13.40-13.50								
13.50-14.30								
14.30-14.40								
14.40-15.20	Städning	Städning	Städning	Städning	Städning	Städning	Städning	Städning

Dagen inleds med en gemensam frukost för alla ungdomar på avdelningen, efter det har man ett morgonmöte med en snabb genomgång av dagen, följt av att man tillsammans tittar på morgonnyheterna. Skoldagen inleds sedan med att hela gruppen tillsammans med en lärare gemensamt diskuterar/fördjupar nyheterna under det första lektionspasset. Sedan följer ett individualiserat upplägg (förvisso med vissa gemensamma aktiviteter, i detta schemaexempel form av lunch, idrott och städning) av återstoden av den schemalagda dagen. På de andra avdelningarna på ungdomshemmet finns schanan med liknade upplägg av dagen.²

Som jag tidigare diskuterat kännetecknas lektionstillfällena av kontinuerliga disciplinerande försök till ett effektivt användande av tiden med hjälp av särskilda disciplineringsmetoder, eller dressyrverktyg, såsom ständig övervakning över och bedömning av beteendet. I fråga om "offentlig" tid innebär därför de schemalagda tidsekvenserna en någorlunda intensiv grad av krav på social tillgänglighet. I exemplet från det förra avsnittet försöker läraren Lisa att få Josef (som förvisso undflydde skolarbetet) att under en lektion åstadkomma en ren och fullt produktiv tid; ett högt ställt krav på social tillgänglighet i det momentet av offentlig tid kan sägas uppstå. På detta sätt förväntas elever, oavsett deras egen vilja, under hela skoldagen stå till förfogande och delta aktivt och dugligt i lektionerna eller de andra aktiviteterna för att undvika att bli bestraffade för deras beteende. Och följaktligen ges därför begränsade möjligheter för dessa tillfällen att innehålla drag av privat tid; det är inte alltid möjligt att utan bestraffning avstå från den aktivitet som givna tidpunkter i ungdomshemmet kräver. Exemplet från det förra avsnittet avslutades med att eleven fick ett icke godkänt pass.

² Punkterna "Utredning" och "MI-samtal" i detta schema betyder att eleven genomgår en neuropsykiatrisk utredning respektive motiverande samtal (MI-samtal) för ungdomar med drog/alkoholberoende.

Vidare ges även sådant som raster och lunchtillfällen en ”offentlig” karaktär genom att en kontinuerlig bedömning av beteendet fortskrider under skoldagens alla återkommande moment. Under raster anvisas individer (om de inte vill vara själva på sina rum) till de allrum som finns på varje avdelning, och vid fördelaktigt väder ges de även möjligheter att vistas i utomhus i mindre rastgårdar som finns intill varje avdelning. Genom en sådan strikt anvisning av individer i väldefinierade tids- och rumsmässiga arrangemang ges alltså tillfällen för lärare och behandlingsassistenter att även under raster och luncher kontinuerligt observera beteendet. Därför iakttas under sådana tillfällen sådant som ungdomarnas språkbruk eller deras uppförande gentemot varandra och personal. Men även mindre förseelser såsom exempelvis att ligga ned i en soffa med fötterna på armstödet kan bli föremål för anmärkning. Från mina retrospektiva fältanteckningar kan en sådan händelse hämtas. Där har jag beskrivit hur en behandlingsassistent vid en rast kommenterade en elevs handlande med att ”du vet att vi inte ligger ned med fötterna i soffan, här sitter vi ordentligt upp”. Således blir även raster och lunchtillfällen till offentliga tidpunkter med krav på social tillgänglighet, där vissa former av ageranden ständigt kan komma att betraktas som bedömningsbara förseelser.

Samtidigt innebär denna organisering av tiden i dagliga tidscheman likväl att drag av privat tid ges möjlighet att framträda. Till exempel antyds detta när det gäller lektionstillfället på schemat mellan kl. 11.20 – 12.00 för eleven Christine, där det står ”sv/hi/ma”. Det förekommer nämligen att lärare ibland låter elever själva bestämma vad de vill syssla med under en viss lektion, förvisso med hänsyn till de skolämnena som det är överenskommet att man ska arbeta med i skolan. Trots att det alltså här finns krav på att eleven ska vara tillgänglig för skolarbete, är det inte helt och hållet på någon annans villkor som lektionstillfallets innehåll utformas. Vidare har det under mina observationstillfällen hänt att elever vägrat, och av lärare tillåtits vägra, göra annat än sådant som att exempelvis lösa enklare korsord under svenskalektioner, eller att de tillåtits att enbart lyssna på musik i hörlurar genom hela lektioner. Detta trots att läraren haft en annan planering rörande lektionernas innehåll än att de skulle innefatta dessa företeelser. Tidschemat är alltså inte alltid fullständigt genomträngande; en strikt organisering av tid kan alltjämt innehålla stunder där individers handlingar i någon mån innehåller inslag av privat tid. Trots att elever ofta ställs inför höga krav på social tillgänglighet genom tidschemats dagliga organisering av tiden, uppstår likväl stundtals vissa möjligheter för elever under lektionstillfällen att göra vad de själva vill. I nästa analyskapitel kommer jag att undersöka vidare sådana stunder där

individer på ett aktivt vis tar tillfällen i akt att i någon mån uttrycka delar av en personlig handlingsrepertoar.

Slutsatser

I detta analysavsnitt har jag undersökt en nogsamt planerad uppsättning disciplinerings tekniker som syftar till att åstadkomma ett dugligt beteende hos individerna. Detta kan ses som en form av idealtypisk förståelse av ungdomshemmets sociala villkor. Med hjälp av en Foucault-inspirerad begreppsapparat har jag konstruerat en särskild infallsvinkel till förståelsen av ungdomshemmet där jag försökt bringa viss klarhet i förekomsten av ständigt pågående försök till disciplinering av de intagna individerna. Detta är dock inte samma sak som en fullständig representation av den empiriska verkligheten. Såsom en del av mina exempel visar kan den dagliga verksamheten inte sägas vara fullkomligt genomtyrd av disciplinerande aktivitet. Istället ges i praktiken möjlighet för individerna att ägna sig åt icke-disciplinär aktivitet. Men icke desto mindre betonar dock min infallsvinkel särskilda drag av ungdomshemmets verklighet som har reell inverkan på den dagliga verksamheten. En inrutning, övervakning och kontinuerlig bedömning av individers beteende, samt höga krav på social tillgänglighet i tid, är sådana företeelser som de facto kännetecknar det vardagliga livet på ungdomshemmet. Genom att accentuera särskilda företeelser har jag alltså försökt skissera några utmärkande drag hos ungdomshemmets sociala villkor.

Vidare skulle jag vilja säga att som mina empiriska exempel förhoppningsvis visar kan disciplinerings teknikerna ofta sägas åstadkomma en grav inskränkning av de intagnas handlingsfrihet. Till exempel blev eleven Kristofers vurm för svordomar korrigerat av institutionen. Här blir en intressant fråga hur individer svarar mot sådana inskränkningar? Hur kan personer i en social inrättning kännetecknad av disciplinering av individerna bevisa för såväl en själv som personer i ens omgivning att man alltjämt är en människa med förmåga till självbestämmande? Detta kommer jag att undersöka i nästa analysavsnitt.

5.2 En själslig emigration

I föregående analysavsnitt har jag försökt visa att individerna i ungdomshemmet genomgår försök till nogsam ”dressyr” av beteendet i och med en nogsamt organiserad disciplineringsprocess. I likhet med Goffmans idé om en kränkingsprocess (1973: 39) innebär institutionens karaktär därmed ett avbräck för individer i fråga om att agera på ett sådant vis som bekräftar deras egen personliga autonomi och handlingsfrihet; intagna ungdomar går miste om betydelsefulla och individspecifika bevis på sina egna förmågor både

vad gäller att handla självständigt och spela ut särskilda karaktärsdrag av sig själva i samspel med andra. Denna inskränkning förstärks av att det sker en kontinuerlig bedömning av beteendet i form av belöningar och bestraffningar, vilket ungdomarna har att förhålla sig till under skoldagarna. En följd av sådana regleringar av handlandet kan vara att individer förhåller sig till dem genom att i det dagliga livet på institutionen på olika sätt försöka finna sådant som på ett eller annat vis bekräftar deras egen personliga karaktär. Sådana försök ger vissa möjligheter för individer till att återfå sin autonomi och handlingsfrihet.

En "sejour" i att vara sig själv

Under mina observationstillfällen har jag återkommande upplevt att ungdomarna aktivt tar till vara på tillfällen i de dagliga rutinernas gång då möjligheter ges för dem att uttrycka sin egen person. I undervisningstillfällen kan detta ske i samspel med lärare. Följande utdrag kommer från ett lektionstillfälle då Ritva, en lärare, försöker få igång Amir, en elev, att börja arbeta med några matteuppgifter.

Amir sitter med Ritva och ska göra en stencil med matteuppgifter. "Du kan börja med att skriva ditt namn här", säger Ritva. Amir skriver sitt namn, men ritar också sin namnteckning i form av en "tag" på papperet. Han ägnar någon minut åt att teckna ned tagen, den blir ganska stor och täcker upp den större delen av en tom yta på papperet ovanför matteuppgifterna. Hellre än att göra matteuppgifter vill Amir läsa i en bok, varför Ritva låter honom göra detta i några minuter innan hon anvisar honom till att börja med uppgifterna. Under lektionen ägnar sig dock Amir stundtals åt att istället för att göra uppgifter göra anmärkningar och kommentarer på den information som finns på stencilen med uppgifter. "Det här är inte korrekt svenska, jag vägrar att göra uppgiften", anmärker Amir ironiskt på en uppgifts språkliga formulering. En annan uppgift innehåller som medföljande information en teckning på en marknadsplats, där det bland annat säljs godis. "Det är en massa masker i godiset, det är torrt och äckligt", säger Amir. "Jaja, fortsätt räkna ut det här nu", svarar Ritva och pekar på en uppgift. Men Amir fortsätter med att fantisera runt illustrationen genom att applicera små berättelser på den: "det är businessman som jag är", menar han, "jag känner folk inom fordonsbranschen, jag vet vad olika folk inom den branschen gör, och med de kunskaperna kan jag räkna på det här smutsiga godiset [syftar på en matteuppgift]: jag har smugglat det på bananbåtar, sen säljer jag det dyrt till dig, men jag övertygar dig förstås om att godiset är färskt och fint". Ritva: "Ja, men om vi skulle ta och fortsätta med

räklandet”. Amir jobbar litegrann med uppgifterna, men återkommer snart till att fylla ut papperets bilder med små berättelser: ”Det här är min fru och mina barn”, säger han och åsyftar en illustration på papperet. Illustrationen rymmer även ett stånd med en person som säljer sillar, varav Amir skämtsamt anmärker att ”det här antalet sillar stämmer inte, jag har räknat och det stämmer inte med det antal som anges i räkneuppgiften, det är någon som försöker luras...”

(fältanteckningar)

Denna situation kan ses som ett tillfälle för Amir att återta en form av personlig handlingsautonomi; genom att styra in undervisningstillfället på sådant som berör delar av en personlig handlingsrepertoar griper han tag i och tar sig an undervisningssituationen på ett sådant vis som kan sägas bekräfta den egna personligheten. Samtidigt ger detta Amir en möjlighet till att för stunden ha viss kontroll över den egna situationen. Som tidigare nämnt talar Goffman (1973: 39) om en särskild kränkingsprocess (’mortification process’) hos totala institutioner genom dess omintetgörande av sådana handlingar som ”ute i samhället” ger möjligheter för individer till uttrycksfulla handlingar som bevisar för såväl en själv som personer i ens närmsta omgivning att de besitter viss kontroll över sin egen värld, dvs. att man är en person med någon grad av autonomi och handlingsfrihet³. I ungdomshemmet kommer kränkingsprocessen till uttryck i att ungdomarna i det vardagliga livet utsätts för allehanda disciplinerings tekniker. Detta kan alltså sägas utgöra de särskilda villkor som placerade ungdomar förhåller sig till, eller försöker mota, genom att ta till särskilda personlighetsbevarande handlingar.

Amirs handlande kan därför ses som ett aktivt försök att finna möjligheter som i viss mån kan återupprätta den personliga handlingsfriheten och autonomin, dvs. ett sätt att aktivt återta kontroll över den värld han befinner sig i. Undervisningstillfället blir på så vis till ett särskilt ögonblick som ger spelrum åt den egna uttrycksfullheten, till en form av ”sejour” i att vara sig själv. Genom att konstruera små till synes nyckfulla berättelser runt de uppgifter som i undervisningstillfället anvisats honom ger han uttryck för ett slags personligt dagdrömmeri och fantiserande samtidigt som han spelar ut en egen humoristisk repertoar. Även förehavandet att skriva eller rita sitt namn i ”tag”-form kan ses som ett exempel på hur han

³ Goffman använde inte ordet på samma sätt som det i dagligt tal i Sverige idag brukar användas. Där används det ofta för att förklara hur en person känner sig efter att ha blivit utsatt för någon form av moraliskt övergrepp i ”allmänhetens” mening: ”jag är kränkt!” Goffman använder det istället för att studera hur människors personliga framträdanden trängs tillbaka av totala institutioner. Goffmans intagna ”kränks” men känner sig nödvändigtvis inte ”kränkta”. Goffmans ordval är ”mortify” som förutom ”kränka” också kan betyda ”undertrycka”, ”kuva”, ”förödmjuka”.

griper han tag i sådana tillfällen som möjliggör en viss handlingsfrihet. Amirs handlande blir på så vis till ett betydelsefullt ögonblick för att bekräfta sin egen person samt sin egen förmåga att ha viss handlingsmässig kontroll över omgivningen.

Frågan om intagna ungdomars möjligheter till att framträda som sig själva är något som David Wästerfors studerar i boken *Lektioner i motvind* (Wästerfors 2014). Han menar att personbekräftande praktiker i institutionstillvaron uppträder i stunder när ”institutionen ’dämpas’ eller situationellt monteras ned” (Wästerfors 2014: 208). En viktig poäng med detta är att det i sådana praktiker finns möjligheter för skolmotivation att skapas (Wästerfors 2014: 212). För att relatera detta till min analys kan sägas att i situationer där skolundervisningens disciplineringsmetoder träder tillbaka kan tillfällen som är både motivations- och personbefrämjande istället ges spelyta.

Att återta kontroll i samspel med andra

Intagna ungdomar tar även tillfällen i akt att visa upp sin egen person och att ta kontroll över en situation i samspel med andra. Även detta sker ofta i undervisningstillfällen. Följande utdrag kommer från ett samspel mellan två ungdomar, Jonas och Dani, under ett lektionstillfälle med läraren Jens:

Under en lektion sätter Jonas igång musik från sin mp3-spelare genom några datorhögtalare. Jens undrar om det inte stör Dani, men han tycker det är lugnt. Jonas säger till Dani att ”jag förde över typ alla dina låtar till min mp3. Sköna låtar ju”. Här radar han upp för Dani en del olika låtar från mp3-spelaren han tycker är ”softa”. Han byter låt ofta; lyssnar några sekunder, på något intro, eller något stycke rap, Jonas och Dani tittar på varandra och nickar instämmande, eller ler lätt mot varandra, rör sig i takt med överkroppen, sjunger med litegrann eller emfaserar låtarnas ”beats” genom att trumma lätt med fingrarna på bordet.

(fältanteckningar)

Som jag tidigare försökt beskriva är undervisningstillfällen i ungdomshemmet ofta relativt strikta arrangemang, karaktäriserade av försök till att åstadkomma såväl temporal effektivitet som en disciplinerande fördelning av individerna i rummet där man tar individernas beteende ”i besittning”. Men trots detta tränger det i denna situation igenom möjligheter för individerna att i viss mån vara sig själva. I samspel med varandra, och genom att ta till mp3-spelaren som ett slags personbekräftande redskap, tar de tillfällig kontroll över situationen och skapar en gemensam stund karaktäriserad av personlig handlingsautonomi: i situationen sker deras

rörelser i förbindelse med såväl varandra som musiken de lyssnar på. Alan Quirk, Paul Lelliott och Clive Seale (Quirk et al 2006: 2105) argumenterar för en svaghet i idén om den totala institutionen som idealtyp i det att den misslyckas med att beakta särskilda drag av genomtränglighet som går att finna vid empiriska studier av olika formella institutioner. Istället anser de att ”perhaps most helpful is to conceptualize a continuum of institutional permeability with total and permeable institutions at each extreme” (Quirk et al 2006: 2105). I deras analys av en samtida psykiatrisk institution framhäver de att ”a key difference for today’s in-patient [...] is that in many respects he or she remains a person while in hospital and is much less likely to be relieved of the obligations of personhood than were inmates of the old asylums” (Quirk et al 2006: 2105). I likhet med detta är undervisningssituationen ovan karakteriserad av ett visst drag av genomtränglighet i och med att eleverna tillåts lyssna på egenvald musik. Och här griper alltså eleverna tag i tillåtelsen genom att utnyttja situationen som en stund för personbekräftande handlingar.

Vidare visar denna situation att interaktion med andra kan bli till givande tillfällen att livaktigt spela ut särskilda roller som uppvisar den egna personen. Goffman (1959: 19) skriver i *The Presentation of Self in Everyday Life* om särskilda stunder av social interaktion där det råder samstämmighet mellan interaktionens roller, eller masker, och de uppfattningar vi själva har om vilka vi är som personer. Det fördelaktiga, anser Goffman, med sådana interaktioner är att de genom denna samstämmighet kan bli till goda tillfällen att spela ut och därmed realisera våra egna personliga karaktärer. Ett samspel med ”likasinnade”, som i den här situationen samspelet mellan Jonas och Dani, blir därmed en fördelaktig scen för förverkligandet av den egna personen. Jonas och Danis interaktion med varandra, som tar sig formen av en gemensam stund tillägnad aktivt musiklyssnande, där de rör sig i takt med såväl varandra som musiken, möjliggör således en livfull självpresentation som därmed i någon mån kan sägas realisera deras egna personer.

Flyktaktiviteter

Ytterligare sätt att förskansa sin egen person är att utnyttja särskilda situationer till ett slags självbevarande avståndstagande från omgivningen. I mina observationstillfällen har jag många gånger upplevt stunder av icke-interaktion från ungdomars håll med personer i omgivningen. Detta kan ses som ett sätt att tillfälligtvis fly undan från den situation de befinner sig i. Ungdomar tar vara på olika situationer, såsom raster mellan lektioner i skolan, där tillfällen ges till sådan aktivitet. För att gestalta detta kommer jag börja med att återge

några situationer från mina retrospektiva fältanteckningar, för att sedan presentera ett utdrag från ett nyare observationstillfälle.

Jag har minnen av eleven Marys agerande på raster, fikor och liknande vardagliga stunder på institutionen som består av att hon ofta intar ett distanserat förhållningssätt till andra. Jag minns att hon på en rast sitter tillsammans med några ur personalen och några tjejer. Det är mest personalen som för konversationen framåt, man talar om ett vardagligt samtalsämne, det kan ha varit resor, vilka resmål de har besökt, de utbyter erfarenheter sinsemellan, berättar olika för dem lustfyllda och underhållande anekdoter osv. Mary sitter med och passivt följer med i samtalet; hon tittar på den person som för tillfället talar, men uttrycker inte något intresse av samtalet genom att exempelvis skratta med eller nicka igenkännande. Snarare uttrycker hennes kroppsspråk och hennes blickar att hon kollar på någonting som knappt tilldrar hennes intresse, i likhet med att förstrött och oengagerat kolla på tv. Hon sitter bakåtlutad och avslappnad i fåtöljen utan att röra sig särskilt mycket (förutom på huvudet när hon följer vilken person som för tillfället talar). Personalen försöker få med tjejerna i samtalet, undrar om de håller med i deras utsagor, om de tycker annat, om de har egna erfarenheter av samtalsämnet i fråga, osv. Men Mary svarar ofta i ett svalt tonläge och med korthuggna ordalag ("nej, det tycker jag inte", "ja, så kanske det är", och liknande). Vidare har jag många andra minnen av tjejer som sitter i avdelningens allrum med ett specifikt kroppsligt uttryckssätt. Jag minns att många ofta tillbringar skoldagens raster sittandes i allrummets fåtöljer, ofta med inaktiva kroppar, uppkrupna i fåtöljen eller insjunkna i den, med kroppen avslappnad och tillbakalutad, ofta varken läsandets eller deltagandes i någon konversation. Istället går blickarna mot en vägg, ett fönster eller liknande, men till synes utan att faktiskt studera eller uppmärksamma det som blicken är fäst mot.

Ett observationstillfälle gestaltar en liknande form av nästintill demonstrativ icke-interaktion:

Under en skoldag går vi på idrotten iväg till en mindre idrottshall. Läraren föreslår att de kan spela s.k. "doppsboll", vilket de sedan gör. De spelar en match, personalen vs. tjejerna. Alla springer mycket, ropar mycket, verkar gå in i matchen mycket. När de kommer tillbaka från idrotten är det fika, tjejerna och personalen sitter tillsammans runt matbordet. Avdelningsföreståndaren Anne frågar om det var kul på idrotten. Ingen av tjejerna svarar på frågan eller säger något överhuvudtaget, en del av dem blickar bort från bordet, mot fönstret vid bordet eller ned mot golvet. Efter kanske tio sekunder eller något menar dock

eleven Nette att ja, det var roligt på idrotten. Anne undrar om de ska fortsätta med det skolarbete de sysslade med dagen innan efter rasten? Fortsatt tystnad.

(fältanteckningar)

Dessa situationer innehåller således stunder med interaktionsmässigt onåbara aktörer: deras icke-interaktion och ofta insjunkna eller vegetativa kroppshållning antyder en frånvaro i fråga om den situation de befinner sig i, vilket också antyds i konkreta blickar med ögonen. Den omgivning de befinner sig i tycks vara ointressant eller oattraktiv för dem; deras kroppar, blickar och icke-interaktion antyder att man intar ett slags nolläge i förhållande till omgivningen. Härigenom framträder ett öppet men riskfritt ställningstagande (man ägnar sig inte åt något bestraffningsbart beteende, såsom ett visst språkbruk eller ett väl oförskämt uppförande gentemot andra) mot auktoriteten. Samtidigt blir handlandet till ett självbevarande avståndstagande från den plats där individen ständigt anges en fastlagd tids- och rumsmässig ordning som inskränker på handlingens autonomi.

Goffman menar att ”om nu varje social inrättning kan ses som ett ställe där konsekvenser för personligheten uppkommer, kan vi gå ett steg till och beakta den som en plats där deltagarna systematiskt inrättar sig i förhållande till dessa konsekvenser” (Goffman 1973: 134). Genom att inta ett slags vegeterande, dåsande tillstånd när tillfälle ges för det tar ungdomarna här till vara på möjligheter att tillfälligt undvika, eller fly från, ungdomshemmets permanenta krav på att uppföra sig på föreskrivet vis inom den. Ett slags andlig frånvaro, tillförskaffad genom icke-engagemang och icke-interaktion med omgivningen, blir till ett sätt att ta avstånd och fly från den värld av disciplinerande föreskrifter för den egna personen som de påbjuds genom att vara intagna. Deras handlande ger dem därmed tillfällig tillgång till en personlig plats fri från anvisningar och föreskrifter. Goffman (1973: 211) menar att en total anslutning till en social enhets regleringar av handlandet innebär ett slags demontering av den personliga karaktären, men känslan av att ha en personlig karaktär kan dock komma till liv genom att hitta sätt att motstå det som den sociala enheten påtvingar oss.

Summering: dyrbara ögonblick i disciplinens plats

Ett Goffman-inspirerat perspektiv på den sociala värld som utgör institutionen riktar fokus på individers aktiva försök att undvika föreskrivna sätt att vara och handla inom den. Hans idéer om en kränkingsprocess inom totala institutioner, som innebär att konsekvenser uppstår för det autonoma i individers handlingar, bildar utgångspunkt för en särskild analytisk uppgift, nämligen den att ”undersöka ett speciellt slags frånvaro, inte en frånvaro från föreskriven

aktivitet, utan från det föreskrivna sättet att vara” (Goffman 1971: 135). I detta avsnitt har jag försökt diskutera hur intagna ungdomar på olika sätt aktivt undviker föreskrivna sätt att vara samtidigt som de likväl deltar i föreskrivna aktiviteter, genom att ta till särskilda personbevarande handlingar. Med små medel (av tillräckligt liten dignitet för att de inte bli föremål för bestraffningar) och utan direkt frånvaro från föreskriven aktivitet hittar de kortvariga men livskraftiga sätt att fly från föreskrivna sätt att vara, likt delfinen som för ett kort ögonblick tar sig upp ovanför vattenytan.

Men vad består de föreskrivna sätten att vara av? Här kan en Foucault-inspirerad analys av vardagen på ungdomshemmet synliggöra de intensiva disciplinerings tekniker som på ett detaljerat, kontinuerligt och nogsamt planerat vis föreskriver ett dugligt beteende hos individerna. Dessa tekniker åstadkommer en kränkning av handlingens autonomi genom dess allomfattande anspråk på individernas rörelser i tid och rum; genom disciplinen låter man individerna till viss del ta avsked från sina gamla liv och ”återfödas” i livet på institutionen. Under omständigheter där graden av självbestämmande skiljer sig markant från situationer i samhället utanför, framstår försök att återta kontroll över sitt eget handlande som dyrbara ögonblick. Genom att alltså motstå institutionens tryck mot individerna blir sådana försök till möjligheter att gripa tag i betydelsefulla tillfällen som kan sägas återbekräfta för individer deras egen förmåga till autonomt handlande. Dessa försök kan alltså ses som aktiva och kreativa sätt att förhålla sig till sådana omständigheter.

En Foucault-inspirerad förståelse tydliggör således den faktiska innebörden av föreskrivna sätt att vara. Men en förtjänst med Goffmans perspektiv är att det i istället belyser individers aktiva och motståndskraftiga undvikande från föreskrivna sätt att vara. Det ”sceneri” som ett Foucauldianskt perspektiv bygger upp ger plats åt ett Goffmanskt drama.

6. Diskussion

I detta avslutande avsnitt kommer jag först att återknyta till mina frågeställningar och mina teoretiska utgångspunkter. Sedan kommer jag att diskutera vilka lärdomar som kan dras av studien i fråga om organiseringen av skolundervisning på ungdomshem. Till slut kommer jag att diskutera förslag till vidare forskning.

I analysen har jag med hjälp av ett Foucault-inspirerat synsätt försökt besvara den första av mina frågeställningar, *Hur organiseras undervisningen i ungdomshemmet, i fråga om försök att uppnå önskvärt beteende hos ungdomarna?* I syfte att åstadkomma ett dugligt disciplinerat

beteende hos ungdomarna figurerar i organiseringen av skolverksamheten en konstellation av disciplinerings tekniker. I undervisningen sker en inrutning av individerna i skolans fysiska rum, vilket möjliggör en kontinuerlig övervakning av deras beteende. Övervakningen lägger i sin tur till grund för förekomsten av ett system av belöningar och bestraffningar på detaljnivå som syftar till att korrigera eventuella förseelser hos ungdomarna. Denna organisering ställer höga krav på ungdomarna på att vara socialt tillgängliga under den tid som undervisning sker i ungdomshemmet. Beteendet blir strängt reglerat. Jag har dock gett några exempel på att det alltjämt förekommer sprickor i ”dressyrfasaden”. Stundtals får ungdomarna under skoldagarna göra lite vadhelst de behagar utan att detta leder till några bestraffande konsekvenser.

Vidare har jag med hjälp av ett Goffman-inspirerat synsätt i analysen även försökt besvara den andra frågeställningen, *Hur förhåller sig intagna ungdomar genom sitt agerande till de sociala villkor som organiseringen innebär?* Genom att ta till olika personbefrämjande handlingar i undervisningssituationer hittar ungdomarna olika sätt att motstå det tryck mot individerna, eller den kränkingsprocess för att tala med Goffmans termer, som organiseringen av undervisningen innebär.⁴ Jag har i min analys argumenterat för att sådana handlingar kan ställas i relation till de särskilda sociala villkor som skolundervisningen i ungdomshemmet medför; de kan ses som sätt att återta kontroll över sin förmåga till självständigt handlande under ungdomshemmets särskilda omständigheter.

Som jag diskuterade i mitt teoriavsnitt anser Ian Hacking att det går att upprätta ett ”top down”- och ”bottom up”-förhållande mellan Foucault och Goffman. Genom att ställa mig mellan Foucault och Goffman har jag i min undersökning försökt dra fördel av båda perspektiv när jag har analyserat mitt empiriska material. Det ena perspektivet accentuerar de särskilda sociala villkor som kännetecknar tillvaron i skolvardagen på ungdomshemmet, medan det andra synliggör de vardagliga dramer med ungdomars handlingar i fokus som utspelar sig i den miljön. Top down-perspektivet fokuserar på de sociala villkor som ger en scen åt bottom up-perspektivet. Dessa perspektiv kan därmed sägas komplettera varandra.

Detta ovan sagda tecknar dock en bild av ett närmast dikotomt förhållande mellan Foucault och Goffman. En mer nyanserad hållning kan nog nås genom att diskutera spår av Foucault i

⁴ Här kan tilläggas att jag i denna studie inte fokuserat på att undersöka ungdomars tillgivenhet till de förväntningar som finns på deras handlande i undervisningssituationer. Jag har inte haft för avsikt att argumentera för att ungdomar ständigt undviker föreskrivna sätt att vara inom ungdomshemmets skolundervisning.

Goffman, och vice versa. Det finns vissa aspekter av disciplin även i Goffmans analys, till exempel diskuterar han hur totala institutioners anhopning av människor i stora enheter förutsätter en övervakande personal vars syfte är att bevaka-kontrollera att intagna gör vad som ålagts dem (Goffman 1973: 15). Goffman uttrycker sig dock något diffust rörande disciplinerings faktiska utformning i totala institutioner, till exempel skriver han att: ”de intagna har hela sin dag strikt inrutad” (Goffman 1973: 17). Till skillnad från detta skildrar Foucault på detaljnivå hur olika disciplinerings tekniker, med dess ”mikrofysik”, framträder i sociala inrättningar. Ett exempel är talet om ”inrutningens princip” som jag har behandlat i denna uppsats.

Samtidigt finns det något Goffmanskt hos Foucault. Foucault menar att de korrigerande mekanismer som finns i det disciplinära samhället har till uppgift att utföra ett slags tillvaratagande av livet självt; de har ”att fördela det levande i ett område av värde och nytta” (Foucault 1976/2002: 145). Mot detta finns det alltid motståndskrafter enligt Foucault som kräver tillbaka ”Rätten” till livet (Foucault 1976/2002: 145). Detta kan relateras till Goffmans tal om individen som ett slags ställningstagande entitet som aktivt förhåller sig till det tryck på individen som sociala enheter frambringar (se teorikapitel). Men till skillnad från Goffman tar sig Foucault aldrig riktigt in i den ”intagnes” eller ”undergivnes” värld och undersöker motståndshandlingar på det sätt som Goffman gör i sitt etnografiska tillvägagångssätt. Foucault förblir istället ”fången” i sitt historiska arkivmaterial, som i relation till Goffmans material är ”tomt” på skildringar av vardagliga mänskliga dramer. Som jag nämnde i teorikapitlet skildrar Foucault till exempel hur det inrättas ”varnare” i elementarundervisningen. Men vilka händelser skulle vi se utspela sig om vi trädde in i undervisningslokalerna? Lyder skolbarnen varnarnas anvisningar? Reagerar varnarna på elevers eventuella ovilja, eller låter de olydnaden ibland passera?

Eventuella lärdomar från studien rörande organiseringen av undervisning på ungdomshem

Som jag nämnde i uppsatsens inledning placeras ungdomar ofta på ungdomshem i direkt anslutning till att de blivit omhändertagna, och stannar där i upp till två månader. I denna studie har jag försökt visa att man då möts av en någorlunda hög grad av disciplinering i skolundervisningen. Beteendet blir reglerat, vilket innebär en tämligen omfattande kränkingsprocess i fråga om individers möjligheter till självständigt handlande. Enligt min mening bör man kanske undersöka nödvändigheten i att organisera undervisningen på ett sådant vis, med hänsyn tagen till de regelverk som styr skolverksamheten (läroplanen). Är de disciplinerings tekniker som karaktäriserar skolundervisningen på det undersökta

ungdomshemmet nödvändiga för att genomföra det skolåtagande som ungdomshemmen har? SiS betonar att intagna ungdomar ofta har haft problem i sin skolgång, exempelvis har runt hälften av dem tidigare fått specialundervisning.⁵ Jag anser att frågan kan ställas om organiseringen av undervisningen främjar ungdomars lust till förvärvande av kunskaper, eller om den istället bidrar till att skapa ett motvilligt förhållningssätt till skolan hos ungdomar. Som jag tidigare nämnt i analysen menar Wästerfors (2014) att skolmotivation kan skapas i situationer där elever tillåts träda fram som personer. Skolundervisningens disciplineringsmetoder med dess reglering av beteendet motverkar snarare att sådan spelyta ges åt ungdomar. Det kan alltså finnas en pedagogisk vinst i att ”dämpa” disciplineringen och istället upprätta ett mer personligt svängrum i undervisningssituationer. Som jag tidigare nämnt i analysen består undervisningssituationer på ungdomshemmet av en hög lärartäthet. Detta bör vara en god förutsättning för lärare att i samspel med ungdomar skapa ett sådant svängrum. Vidare bör detta ligga i myndighetens intresse då goda skolresultat kan ha en brottsförebyggande effekt. Som jag nämnde i uppsatsens inledning visar en studie av Vinnerljung, Berlin och Hjern (2010) att det bland ungdomar med låga betyg är 8-10 gånger vanligare att begå allvarliga kriminella handlingar än bland dem med medel- eller höga betyg.

Förslag till vidare forskning

Min förhoppning med denna uppsats är att den kan bidra till en kritisk förståelse av sådana former av organisering, till exempel undervisning, som innehar drag av en stark betoning på disciplinering. Jag har försökt visa på att en sådan organisering kan medföra implikationer i termer av en tämligen omfattande kränkingsprocess för individer. Förvisso innebär det närmast per definition ett slags kränkingsprocess om människor i någon form organiseras i syfte att arbete ska utvinnas ur dem. Det är i sådana sammanhang svårt att helt och hållet undgå ett berövande av individers handlingsfrihet. Här kan det dock vara relevant att tala om vilka grader av självständigt handlande som tillåts under olika former av organisering. Går det att uppnå önskvärt arbete hos individer utan att de utsätts för en alltför omfattande kränkingsprocess, en alltför sträng reglering av handlandet? Jag skulle vilja föreslå vidare forskning som fokuserar på att utveckla metoder, för exempelvis organisering av skolundervisning, som syftar till att tillåta rimliga grader av handlingsfrihet hos individer utan att uppsatta mål om individers arbete inom en social inrättning blir åsidosatta.

⁵ Se <http://www.stat-inst.se/om-sis/vard-av-unga-lvu/sis-skola/> [2015-08-15]

Referenser

- Alvesson, Mats & Stanley Deetz (2000). *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*. Lund: studentlitteratur.
- Aspers, Patrik (2007). *Etnografiska metoder: att förstå och förklara samtiden*. 1. uppl. Malmö: Liber.
- Brante, Thomas, Andersen, Heine & Korsnes, Olav (red.) (1998). *Sociologiskt lexikon*. Stockholm: Universitetsforl.
- Davies, Karen & Johanna Esseveld (1989). *Kvalitativ Kvinnoforskning*. Stockholm: Arbetslivscentrum.
- Emerson, Robert M., Fretz, Rachel I. & Shaw, Linda L. (1995). *Writing ethnographic fieldnotes*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Fangen, Katrine (2005). *Deltagande observation*. Malmö: Liber.
- Foucault, Michel (1974/2003). *Övervakning och straff: fängelsets födelse*. 4., översedda uppl. Lund: Arkiv.
- Foucault, Michel (1976/2002). *Sexualitetens historia. Bd 1, Viljan att veta*. [Ny utg.] Göteborg: Daidalos.
- Goffman, Erving (1959). *The Presentation of self in everyday life*. New York: Doubleday.
- Goffman, Erving (1973). *Totala institutioner. Fyra essäer om anstaltslivets sociala villkor*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Gubrium, Jaber F. & Holstein, James A. (1997). *The New Language of Qualitative Method*. Oxford University Press.
- Hacking, Ian (2004). "Between Michel Foucault and Erving Goffman: between discourse in the abstract and face-to-face interaction" *Economy and Society*. 33: 3: 277-302.
- Hammersley, Martyn & Atkinson, Paul (1995). *Ethnography: principles in practice*. 2. ed. London: Routledge.

Hugo, Martin (2013). *Meningsfullt lärande i skolverksamheten på särskilda ungdomshem*. Institutionsvård i fokus nr 1, 2013. Stockholm: Statens institutionsstyrelse.

Jackson, Sonia (1994). "Educating Children in Residential and Foster Care". *Oxford Review of Education*. 20: 3: 267–279.

May, Tim (2011). *Social research: issues, methods and process*. 4. ed. Maidenhead: Open University Press.

Mulinari, Diana. (1999). "Vi tar väl kvalitativ metod - det är så lätt." i Katarina Sjöberg, red. Mer än kalla fakta. Lund: Studentlitteratur.

Quirk, Alan; Lelliott, Paul; Seale, Clive (2006). "The Permeable Institution: An Ethnographic Study of Three Acute Psychiatric Wards in London". *Social Science & Medicine* 63 (8) 2105–2117.

Simmel, Georg (1971). *On individuality and social forms: selected writings*, ed. Donald N. Levine. Chicago: University of Chicago Press.

Statens Institutionsstyrelse (2015). *Teckenekonomi inom SiS*. www.stat-inst.se [2015-08-15]

Vinnerljung, Bo; Berlin, Marie & Hjern Anders (2010). "Skolbetyg, utbildning och risker för ogynnsam utveckling hos barn". *Social rapport 2010*. Stockholm: Socialstyrelsen.

Vinnerljung, Bo (2011). "Hjälp fosterbarn att klara sig bättre i skolan". Fredriksson, Anna & Kakuli, Anna (red.) *Ett annat hemma. Om samhällets ansvar för placerade barn*. Stockholm: Gothia.

Widerberg, Karin (2002). *Kvalitativ forskning i praktiken*.

Widerberg, Karin (2011). "Memory Work: Exploring Family Life and Expanding the Scope of Family Research". *Journal of Comparative Family Studies* 42(3) 329-337.

Wästerfors, David (2014). *Lektioner i motvind: om skola för unga på institution*. 1. uppl. Malmö: Égalité.

Zerubavel, Eviatar (1979). "Private time and public time: the temporal structure of social accessibility and professional commitments". *Social Forces* 58(1) 38-58.