



GÖTEBORGS UNIVERSITET

LSU-dömnda pojkars skolerfarenhet

Kan skolan stötta elever i riskzon för kriminalitet?

Elin Kaufeldt & Petra Larsson

Examensarbete:	15 hp
Kurs:	PDGX62 – Examensarbete med utvecklingsinriktning
Nivå:	Grundnivå
Termin/år:	HT 2008
Handledare:	Agneta Simeonsdotter Svensson
Examinator:	Ingela Andreasson

Abstract

Arbetets art: Examensarbete med utvecklingsinriktning, 15 hp.
Kurs: PDGX62
Titel: LSU-dömnda pojkars skolerfarenheter – Kan skolan stötta elever i riskzonen för kriminalitet?
Författare: Elin Kaufeldt & Petra Larsson
Handledare: Agneta Simeonsdotter Svensson
Examinator: Ingela Andreasson
Nyckelord: Ungdomskriminalitet, skola, brottsprevention, LSU, utanförskap, specialpedagogik

Syfte: Huvudsyftet med studien är att studera om elever i riskzonen anser att skolan kan stötta dem och därigenom förebygga kriminalitet. Vi har i undersökningen utgått ifrån följande tre frågeställningar:

1. Hur anser eleverna att deras skolgång har fungerat, både kunskapsmässigt och socialt?
2. Hur upplevde eleverna att skolan förhöll sig till deras kriminalitet?
3. Anser eleverna att skolan hade kunnat göra något för att förhindra deras nuvarande situation, och i så fall hur?

Teori: Som teoretisk bakgrund redogörs för riskfaktorer som visats ha betydelse för framtida kriminalitet. Vidare beskrivs forskning kring utanförskap och dess påverkan på elevers självuppfattning. Aktuella lagtexter och styrdokument behandlas också i teoridelen.

Metod: Då avsikten med vår undersökning har varit att ta del av LSU-dömnda pojkars egna upplevelser av skolan valdes kvalitativa djupintervjuer som metod. Empirin har därefter analyserats utifrån ett antal temaområden.

Resultat: De LSU-dömnda pojkarna har flera förslag på förbättring/förändring av skolans arbete med att stötta elever i riskzonen och att förebygga kriminalitet. Utifrån vår studie har följande punkter visat sig vara avgörande i det förebyggande arbetet:

- Medvetet arbeta för att öka delaktigheten och motverka utanförskap och mobbning
- Att som lärare bry sig om, ta sig tid och visa engagemang
- Anpassa undervisningen/individualisera
- Så långt som möjligt bedriva undervisning och ge specialpedagogiskt stöd inom ordinarie klass ramar
- Handledning och stöd åt klass- och ämneslärare
- Tydliga rutiner för uppföljning av frånvaro
- Täta och outtröttliga kontakter mellan hem och skola
- Alltid anmäla till socialtjänsten vid misstanke att barn och ungdomar far illa
- Aktivt arbeta med frågor som rör elevernas beteende utanför skoltid, i samarbete med t ex föräldrar och/eller socialtjänst

Förord

Denna studie har varit mycket intressant att genomföra. De intervjuade pojkarnas berättelser har engagerat oss och vi anser att resultaten har hög grad av relevans för skolans arbete. Vi ser ett stort användningsområde i vår faktiska yrkesutövning, både i arbetet med de dömda pojkarna på institutionen och ute på grundskolorna. Vi som skrivit detta arbete representerar båda dessa världar. En av oss är anställd på ett särskilt ungdomshem och den andra arbetar som grundskollärare i ett socialt utsatt område där vi upplever att denna kategori ungdomar i hög grad finns representerade.

Vår förhoppning är att studiens resultat ska kunna användas för att förbättra skolans brottsförebyggande arbete så att det, i en utopisk framtid, inte längre finns behov av att placera ungdomar på institution.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1. Bakgrund och problembeskrivning	1
1.2. Syfte och frågeställningar	2
2. Litteraturbakgrund	3
2.1. Elever i riskzonen	3
2.2. Skolklimat.....	4
2.3. Inkludering och exkludering.....	5
2.3.1. Stämplingsteorin	6
2.4. Samverkan	7
2.4.1. Föräldrasamverkan.....	7
2.4.2. Samverkan med socialtjänsten.....	8
2.5. Skolk.....	8
3. Metod	10
3.1. Kvantitativ eller kvalitativ studie?.....	10
3.2. Urval	10
3.3. Tillvägagångssätt	11
3.4. Etiska aspekter.....	12
3.5. Källkritisk diskussion	13
4. Resultat	15
4.1. Känsla av utanförskap	15
4.1.1. Trivsel	15
4.1.2. Beteende.....	15
4.1.3. Kamratrelationer	16
4.1.4. Stämpling	16
4.2. Relationer till lärare	17
4.3. Specialundervisning	18
4.4. Samverkan	20
4.4.1. Föräldrasamverkan.....	20
4.4.2. Samverkan med socialtjänsten.....	20
4.4.3. Frånvaro	21
4.5. Tankar och förslag på förändring av skolans arbetssätt	21
4.6. Sammanfattning.....	23
5. Diskussion	24
5.1. Kritisk granskning av studien.....	27
5.2. Förslag på fortsatta studier	28
Referenser	29
Bilagor	32
A: Missivbrev	32
B: Intervjuguide.....	33

1. Inledning

I Sverige har Statens Institutionsstyrelse hand om ett antal institutioner med platser för ungdomar som har blivit placerade enligt LVU (Lagen om Vård av Ungdom) eller LSU (Lagen om Sluten Ungdomsvård). Som regel utförs alltid en utredning gällande eleverna som ska ligga till grund för behandlingen i deras fortsatta placering. I denna utredning ingår en pedagogisk del. En av oss, som har skrivit detta examensarbete, har i sitt arbete till uppgift att genomföra den pedagogiska delen i dessa utredningar. Elevernas skolkunskaper och skolerfarenheter visar sig då vara mycket varierande. En del har goda minnen från skolan och bra betyg. De flesta ligger dock lågt kunskapsmässigt och har generellt dåliga erfarenheter från skolan. I samtal med dessa elever uppstår en känsla av att skolan många gånger faktiskt har misslyckats med att ta ansvar för dem.

1.1. Bakgrund och problembeskrivning

Den 1 januari 1999 förändrades påföljdssystemet för unga lagöverträdare. En av nyheterna var sluten ungdomsvård. Enligt *Lagen om verkställighet av sluten ungdomsvård* (2006:898), LSU, är det på de särskilda ungdomshem, vilka även svarar för vården enligt *Lagen om vård av unga*, LVU, som verkställigheten skall avtjänas. Statens Institutionsstyrelse (SiS) är den myndighet som ansvarar för dessa särskilda ungdomshem och således även för verkställigheten av sluten ungdomsvård.

LSU-påföljden innebär att ungdomar som är mellan 15 och 17 år kan dömas till sluten ungdomsvård i stället för fängelse då de har begått allvarliga brott. (SiS, 2008a). Enligt Brottsbalken 32 kap. 5§ får rätten bestämma tiden för sluten ungdomsvård till lägst fjorton dagar och högst fyra år (SFS 1962:700). För ungdomar har SiS 31 institutioner med 680 platser. Utav dessa har sju institutioner tillsammans 68 platser vikta för ungdomar dömda enligt LSU. En av dessa sju institutioner behandlar endast flickor och en är specialiserad på dömda som ska utvisas efter avtjänat straff (SiS, 2008a).

Vid inskrivning av en elev på SiS särskilda ungdomshem genomförs alltid en så kallad ADAD- intervju, Adolescent Drug Abuse Diagnosis (SiS, 2008b). Denna intervju berör nio livsområden; bland annat familj, fritid, missbruk, kriminalitet och skola. Eleven får då själv skatta sina problem och sina behandlingsbehov. Syftet med intervjun är för SiS att kunna göra en resultatuppföljning genom en liknande intervju vid utskrivning från institutionen. 2007 intervjuades 65% av de inskrivna ungdomarna. De intervjuade var pojkar och flickor placerade både enligt LVU och LSU i åldrarna 12-20 år. I intervjun framkommer att flertalet elever har haft stora skolsvårigheter och negativa erfarenheter ifrån sin skoltid. Av de pojkar som har intervjuats svarar endast 2% att de inte har haft några skolproblem alls. Nedan följer de vanligast förekommande skolproblemen gällande pojkar på de särskilda ungdomshemmen:

Varit skoltrött 84%

Tyckt att skolan har varit trist 75%

Skolkat 68%

Betett sig störande 63%

Problem med lärare 58%

Fått specialundervisning 56%

Varit avstängd från skolan en eller flera gånger 47%

(SiS, 2008b)

Att människor hamnar utanför samhället och i kriminalitet är, förutom de individuella konsekvenserna, även ett samhällsproblem. Ungdomsvården är kostsam. Enligt Gun Maria Svensson, verksamhetscontroller vid SiS, kostar en sluten ungdomsplats ca 1,8 miljoner kronor per år (personlig kommunikation, 12 december, 2008).

De politiska målen för skolan i dagens samhälle innebär att vi ska sträva efter *en skola för alla*. Det innebär i praktiken att alla lärare måste ha en sådan kunskap att de kan möta det individuella i varje barn. Nedanstående citat från Lpo 94 (1994) visar detta tydligt:

Ur Lpo 94

Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet.

Skolan skall främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse. Omsorg om den enskildes välbefinnande och utveckling skall prägla verksamheten.

Tendenser till trakasserier och annan kränkande behandling skall aktivt motverkas. Främlingsfientlighet och intolerans måste bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser.

Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov.

Hänsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns också olika vägar att nå målet. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla.

I arbetet med de pedagogiska utredningarna på ungdomshemmen upplever vi dock att skolan ibland misslyckas att ge dessa ungdomar det stöd de har rätt till. Vi finner det därför vara av stort intresse att fördjupa sig i frågeställningen om, och så fall hur, skolan kan stötta dessa elever.

När vi inledningsvis undersökte vilken forskning som fanns inom området fann vi snart att relevant litteratur var svår att finna. Skolans värld kopplat till kriminalitet är ett relativt outforskat område, framför allt saknas forskning som utgår från ungdomars upplevelser. Med detta som utgångspunkt kan vårt arbete ses som ett pionjärarbete och vi anser således vår studie vara väl motiverad. Vår förhoppning är att resultatet av denna undersökning blir något som alla yrkesverksamma i skolans värld kan ha nytta av.

1.2. Syfte och frågeställningar

Huvudsyftet med studien är att studera om elever i riskzonen anser att skolan kan stötta dem och därigenom förebygga kriminalitet. Vi har i undersökningen utgått ifrån följande tre frågeställningar:

1. Hur anser eleverna att deras skolgång har fungerat, både kunskapsmässigt och socialt?
2. Hur upplevde eleverna att skolan förhöll sig till deras kriminalitet?
3. Anser eleverna att skolan hade kunnat göra något för att förhindra deras nuvarande situation, och i så fall hur?

2. Litteraturbakgrund

I detta kapitel redogörs för riskfaktorer som visats ha betydelse för framtida kriminalitet. Vidare beskrivs forskning om skolklimatets betydelse och forskning kring utanförskap och dess påverkan på elevers självuppfattning. Aktuella lagtexter och styrdokument behandlas också i denna teoridel.

2.1. Elever i riskzonen

Jerzy Sarnecki beskriver i sin bok *Skolan och Brottsligheten* (1987) hur viktig skolan är för samhället vad gäller den sociala kontrollen av unga. En individ tillbringar i genomsnitt 15000 timmar i skolan och detta under en känslig period i en människas utveckling avseende kunskaper och beteende. Skolan är således mycket betydelsefull för en ungdoms mognad och utveckling.

Sarnecki (1987) redogör även för en studie där möjligheten att förutspå kriminalitet undersöks. I denna undersökning jämfördes en psykiatrisk del, psykologiska tester, utvärdering av uppfostran samt lärares bedömningar av brottsaktiva elever i skolan. När en klientundersökning gjordes gällande eleverna då de uppnått vuxen ålder visade sig skolvariablerna ha större prognosvärde när det gällde att förutse individernas framtida sociala anpassning. Sarnecki drar utifrån detta slutsatsen att lärarna tycks ha mycket god information om sina elevers personlighet och utifrån detta kan göra sannolika bedömningar om hur det kommer att gå för eleven i framtiden. Detta trots att lärarna i undersökningen inte hade vetskap om elevens då pågående kriminalitet. Sarnecki ställer sig, utifrån dessa resultat, frågor om huruvida lärarnas negativa uppfattning av eleverna påverkar deras förutsättningar i framtiden och om lärarnas förmåga att se risker hos eleverna kan användas för de ungas bästa.

I ovan nämnda undersökning framkom även att ungdomar, vilka var kända som våldsbrottslingar och/eller narkotikamissbrukare, skilde sig från genomsnittet när det gällde skolsituationen inom följande områden;

- De hade i genomsnitt lägre IQ, eller snarare, andelen individer med mycket hög IQ var mindre än genomsnittet bland dem.
- Deras skolprestationer var i genomsnitt lägre än man kunnat förvänta sig utifrån begåvning.
- De hade större svårighet med uppmärksamhet och koncentration på lektionerna.
- Deras allmänna anpassning i skolan bedömdes av lärarna som sämre än genomsnittet.
- De var mer aggressiva och påstridiga.
- De gick oftare i någon form av specialundervisning.
- De skolkade påtagligt oftare än genomsnittet.

(Sarnecki, 1987, s.128)

Håkan Stattin och David Magnusson (refererade i Lundgren, 2003) pekar på tidiga insatser som en viktig del i arbetet med att stötta pojkar i riskzonen för kriminalitet. Man konstaterar att det bland pojkar är tydligare än hos flickor att bristande skolmotivation och låg utbildningsnivå har starkt samband med social missanpassning i vuxenlivet. Särskilt bland pojkar hade också aggressivitet och hyperaktivt beteende liksom bristande kamratrelationer tydligt samband med framtida kriminalitet. Skolans förmåga och vilja att uppmärksamma sådana riskbeteenden framstår då som betydelsefullt särskilt för s.k. högriskpojkar.

Jonas Ring redogör i boken *Den svenska ungdomsbrottsligheten* (2007) för Hirschis teori om sociala band. Han menar att den relevanta frågan inte är vad som får vissa individer att begå brott, utan i stället vad det är som hindrar oss alla från att begå brott. Svaret ligger i den sociala kontroll som integrering i det omgivande samhället innebär. Hirschi pekar på flera brottsreducerande begrepp varav två är (a) Nära och varma relationer till andra (b) Strävan att nå framgång i samhället. Överfört på en ung person antas goda relationer till personer i omgivningen och stark anknytning till skolan ha en tydligt brottsreducerande effekt (Ring, 2007).

2.2. Skolklimat

Rutter (refererad i Sarnecki, 1987) har i en undersökning i engelska skolor kommit fram till att klimatet på en skola kan bidra till att eleverna klarar sig bättre än man skulle förvänta sig utifrån elevgruppens sammansättning. Det som visade sig ha betydelse för elevernas inläring och beteende i skolan var framför allt lärarnas och skolledningens agerande i förhållande till eleverna både på lektionerna och i övrigt. Faktorer som Rutter kom fram till handlade om lärarnas förmåga att leda arbetet i klassrummet, lärarnas beteende mot eleverna, belönings/bestraffningssystem och elevansvar. Det tycktes även vara så att i skolor med lägre brottslighet förväntade sig lärarna goda prestationer och gott beteende från eleverna. Rektor, lärare och annan personal hade således tydligt kunnat förmedla vilka förväntningar man hade på eleverna. Gustafsson och Myrberg (2002) har kommit till en liknande slutsats, att positiva förväntningar, i första hand från skola och lärare, är det som har störst påverkan på betygsresultat.

Siv Fischbein (2007) anser att det pedagogiska ledarskapet är av stor betydelse för gruppens förmåga till gemenskap och samverkan. Ledaren spelar en avgörande roll för klimatet i gruppen och allas möjlighet till deltagande. Ledaren måste kunna förhålla sig till olikheterna i en grupp och inte se dem som hot som inbjuder till utstötning och mobbning.

Lennart Grosin har i en rapport (2004) undersökt skolklimatets betydelse för elevers prestationer och sociala anpassning. Undersökningen baserades på en bedömning av skolors pedagogiska och sociala klimat (PESOK). Faktorer som i tidigare forskning befunnits vara utmärkande för PESOK var följande:

- ett tydligt och demokratiskt men kraftfullt ledarskap från rektors sida som framför allt inriktas på skolans kunskapsmål
- att lärarna görs delaktiga i utformandet av skolans kultur och struktur
- samarbete mellan lärare om mål och innehåll i undervisning och fostran
- höga förväntningar på eleverna med utgångspunkt från att alla är läroaktiga samt att skolans och undervisningens kvalitet, inte elevernas bakgrund, är avgörande för deras resultat
- uppmuntran och belöning för bra arbete
- koncentration till ett begränsat antal teman under lektionerna
- flexibilitet med avseende på undervisningsmetoder. Interaktiv klassrumsundervisning tillsammans med individualisering där hänsyn tas till elevers ursprung och kunskapsnivå
- tydliga normer beträffande rättigheter och skyldigheter i det sociala umgänget i skolan
- ordning och reda samt bestämda men måttfulla sanktioner mot dåligt uppförande
- positivt intresse för eleverna från lärarnas sida
- att lärarna uppträder som förebilder och auktoriteter
- regelbunden utvärdering
- samarbete med föräldrar rörande den enskilda eleven.

(Grosin, 2004, s.8-9)

Utifrån dessa kriterier utarbetades skattningsformulär vilka ställdes i relation till sociologiska aspekter om familjebakgrunder hämtade från Statistiska Centralbyrån samt skattning av föräldrars förhållningssätt gentemot skola och skattning av elevers förkunskaper. Grosin kommer fram till att olika aspekter av PESOK och sammansättningen av elever med avseende på elevernas förkunskaper har större betydelse för de mest framgångsrika skolorna än de sociokulturella variablerna. Även när det gällde elever och kriminalitet visade sig elevernas förkunskaper och ett antal skolklimatvariabler ha större betydelse än sociala och etniska faktorer. Även hur väl skolorna underrättade föräldrar om hur deras barn anpassar sig i skolan kunde förklara framgången på vissa skolor (Grosin, 2004).

2.3. Inkludering och exkludering

I den specialpedagogiska forskningen beskrivs framförallt två perspektiv. I det traditionella perspektivet fokuseras eleven som efter diagnostisering placeras i lämplig undervisningsform. Det inkluderande perspektivet fokuserar istället klassrummet, undervisningssituationer och gemensamma strategier för stöd i den reguljära undervisningen (Ahlberg, 2007). Det kategoriska/traditionella perspektivet har sina rötter inom psykologin och det relationella/in inkluderande förankras i utbildningssociologi och i kritik av den specialpedagogiska verksamheten (Nilholm & Björk-Åkesson, 2007). Emanuelsson (2001) menar att det kategoriska perspektivet ser ”elever *med* svårigheter”. Medan det relationella perspektivet ser ”elever *i* svårigheter”. I Sverige har funnits en tradition av att placera avvikande elever i särskilda grupper. Enligt Tossebro (2004) fanns tre skäl till detta; att förbättra villkoren för eleverna, pedagogisk och medicinsk rehabilitering samt att flytta bort de mest besvärliga och arbetskrävande eleverna.

Ingemar Emanuelsson har i undersökningar (1974) visat att elever i specialklasser sällan kommer tillbaka till den ordinarie undervisningen. Dessa elever lämnar skolan som ”utbildade specialelever”. Ibland eftersträvas i dessa grupper att eleverna, som en inkluderande del, ska ha vissa lektioner med klassen. I Gunilla Ingestads undersökning (2006) visar sig detta leda till osäkerhet och i många fall till ännu större känsla av utanförskap. Ingestad beskriver även dubbeltydigheten gällande elevernas syn på det ”särskilda stöd” de får. Å ena sidan upplevs det som positivt att få uppmärksamhet och hjälp. Å andra sidan får man en etikett med innebörden att man är annorlunda. Enligt Emanuelsson (1983) får många av de elever som inte lyckas nå målen en starkare roll som ”den som misslyckas” och skolans åtgärdsprogram kan ytterligare förstärka detta. Å andra sidan uppfattas ofta åtgärderna vara positiva i form av trygghet, minskade krav och tillhörighet i mindre sammanhang. Detta får dock till följd en stigmatiserande roll som innebär negativa eller lågt ställda förväntningar (Ingestad, 2006).

Fischbein (2007) menar att man i pedagogiska situationer inte enbart lär sig ämneskunskaper. Om man får klart för sig att man inte duger och riskerar att stötas ut ur gruppen kan det vara förödande för självkänslan. I värsta fall kan det innebära att man lämnar skolan i förtid och söker sig till destruktiva miljöer med missbruk och kriminalitet där man kan finna större uppskattning. Hon beskriver vidare en studie av Sonnander som visade att elever som fick specialpedagogiska åtgärder snarare klarade sig sämre än barn med samma begåvningsmässiga förutsättningar som inte fick några stödåtgärder. Fischbein konstaterar också att placering av elever i liten grupp inte alltid beror på barnets behov utan botten i en upplevelse hos omgivningen av att eleven är annorlunda. Ofta är placering i liten grupp också ett ”skydd” för att barnet inte ska utsättas för mobbning av andra elever och lärare.

När det gäller elevers framgång eller misslyckande i skolarbetet menar Brophy (refererad i Groth, 2007) att lärares uppfattning om eleven påverkar dennes uppförande i lärandesituationen och att det är de icke önskvärda negativa attityderna som är dominerande över de mer önskvärda effekterna. Groth redogör även för en studie genomförd av Tesser & Campbell vilken visar att elever som lyckas bra i skolan i högre grad benämndes som vän än de elever som lyckas mindre bra. Detta kan betyda att elever med skolproblematik kan få färre kamrater. Detta kan i sin tur leda till dämpad motivationen för lärande.

Enligt Berglund (1998) så finns det ett samband mellan svag självbild och specialpedagogiska åtgärder. De elever som är i specialpedagogiska åtgärder upplever ofta den psykosociala situationen som sämre än de som inte har specialpedagogiskt stöd. Detta kan handla om en nedåtgående spiral där specialpedagogiska insatser tilltar för att självbilden ger vika. Studien visar dock även att eleverna till övervägande delen är positiva till det stöd de får.

2.3.1. Stämplingsteorin

En teori som är värd att ta upp i samband med ungdomskriminalitet är stämplingsteorin. Enligt denna teori (Lundén & Näsman, 1973) utvecklar människan sin självbild i samspel med andra och genom att tolka andras syn på sig själv. Individens strävar efter att få en så positiv självbild som möjligt och söker därför kontakt med dem som värderar den positivt. Om en människa vid någon situation uppfattas ha ett avvikande beteende riskerar denne att bli stämplad som en avvikare. Detta kan leda till ett antal effekter som i sig fördjupar stämplingen tills individen har integrerat bilden som en avvikare hos sig själv. De viktigaste stegen i stämplingsprocessen utgörs av; inskränkning i legitima möjligheter, inträde i avvikargrupp, självbildsförändring mot avvikaridentitet samt följdavvikelser. Detta skulle kunna innebära att en elev i skolan, med ett avvikande beteende, som blir placerad i liten grupp i och med detta inskränks i möjlighet till vanlig undervisning, social interaktion mm. Detta leder i sin tur till begränsningar i framtiden vad gäller utbildning och yrkesval. I den lilla undervisningsgruppen riskerar eleven även att komma i kontakt med fler stämplade elever. För att få en positiv självbild finns risken att eleverna speglar sig i varandras beteende. Genom att isoleras från övriga elever stärks gruppens identitet som avvikare. I förlängningen innebär detta att elevens självbild förändras och han ser sig själv som bråkig, kriminell o s v.

Enligt Meads teori om den generaliserande andre (1976) har människan ett självmedvetande, det vill säga att kunna se sig själv som andra uppfattar en. Detta innebär att individen kan anta samma attityd till sig själv som andra har. Groth (2007) beskriver hur eleven, i interaktionen med andra, påverkas av den generaliserande andre och blir mer eller mindre bärare av den generalisering som gruppen har som mall; elev i behov av särskilt stöd. Eleven kan då välja att kämpa emot denna generaliserade andre vilket innebär att befinna sig på kollisionkurs med sin omgivning, eller så kan eleven välja att försonas med sig själv och acceptera den generaliserande andre. Denna process kan även utgå från stämplingsteorin där Leissner (1975) menar att processen runt stämpling pågår tills den stämplade accepterar rollen som avvikare och blir bärare av den aktuella avvikelsen. Om individen inte accepterar rollen som avvikare fortgår stämplingsprocessen och då befinner sig eleven på kollisionkurs vilket i förlängningen kan leda till mobbning. Om eleven däremot accepterar stämplingen så blir denne bärare av avvikelsen, elev i behov av särskilt stöd, och kommer förr eller senare att visa tecken på avvikande beteende.

Stämplingsteorin är kritiserad av framför allt Johannes Knutsson som på uppdrag av BRÅ under 70-talet granskade teorin. Han fann att teorin var dåligt underbyggd och kunde inte finna några direkta och entydiga resultat av stämplingens effekter då han i sin granskning av

återfallsstatistik inte fann att de fängelsedömdas återfall i brott blev som förväntat enligt stämplingsteorin (Knutsson, 1977).

2.4. Samverkan

2.4.1. Föräldrasamverkan

I läroplanen för grundskolan (Lpo 1994) framgår tydligt att skolan har till uppgift att samverka med föräldrarna. Detta innebär inte bara att informera föräldrarna om hur det fungerar för eleven i skolan utan också hålla sig informerad om elevens personliga situation:

Ur Lpo 94

I samarbete med hemmen skall skolan främja elevernas utveckling till ansvarsställande människor och samhällsmedlemmar. Skolan skall präglas av omsorg om individen, omtanke och generositet. Utbildning och fostran är i djupare mening en fråga om att överföra och utveckla ett kulturarv – värden, traditioner, språk, kunskaper – från en generation till nästa. Skolan skall därvid vara ett stöd för familjerna i deras ansvar för barnens fostran och utveckling. Arbetet måste därför ske i samarbete med hemmen.

Skolans och vårdnadshavarnas gemensamma ansvar för elevernas skolgång skall skapa de bästa möjliga förutsättningarna för barns och ungdomars utveckling och lärande.

Alla som arbetar i skolan skall

- samarbeta med elevernas vårdnadshavare så att man tillsammans kan utveckla skolans innehåll och verksamhet.

Läraren skall

- samverka med och fortlöpande informera föräldrarna om elevens skolsituation, trivsel och kunskapsutveckling, och
- hålla sig informerad om den enskilda elevens personliga situation och därvid iaktta respekt för elevens integritet.

Att hitta bra samarbetsformer med föräldrar kan vara mycket svårt. Speciellt svårt kan det vara om eleven i fråga befinner sig i en speciell och känslig situation, t.ex. när föräldrarna anklagar skolan, när eleverna har mycket svårt hemma eller när hem och skola har olika värderingar. Det är dock av stor vikt att man trots detta anstränger sig för att finna bra former för samverkan. Om samspelet mellan skola och hem brister i något avseende händer det att eleverna använder sig av detta och spelar ut de vuxna mot varandra (Andersson, 1999).

Det har visat sig att föräldrar till barn som bråkar mycket i skolan ofta har dålig kontakt med läraren. De här barnen får sällan hjälp som fungerar, ofta växer problemen i en ond cirkel. Det finns flera anledningar till varför skolan ibland brister i föräldrasamverkan. I vissa fall har läraren svårt att informera föräldrarna när det inte fungerar som det ska i skolan på grund av rädsla för att eleven ska bli hårt bestraffad. Ibland resonerar skolan helt enkelt att det inte är någon idé att kontakta hemmet eftersom de ändå inget kan göra. Inget av dessa skäl får dock användas för att undvika samtal med föräldrarna. Om läraren har starka skäl att misstänka att eleven far illa i hemmet är det lärarens plikt att anmäla detta till socialtjänsten, men oavsett hemförhållanden är det lärarens skyldighet att ge information om problem runt eleven så länge föräldrarna har vårdnaden om barnet. För att denna samverkan ska leda till positiva resultat rekommenderas öppna kanaler till föräldrarna, information på ett tidigt stadium innan problemen blivit för stora samt tät och regelbunden information, i vissa fall kanske information varje dag under en period (Andersson, 1999).

Sarnecki (1987) menar att familjen är den största potentiella brottsförebyggande resurs som finns. Av denna anledning är det av största vikt att skolan och föräldrar samarbetar. Skolan är den samhällsinstitution som alla föräldrar kommer i kontakt med. Sarnecki anser att skolan i

större utsträckning bör ta upp frågor om barnens beteende utanför skolan med föräldrarna. Han förespråkar föräldraträffar i skolan där diskussioner om gemensamma regler för barnens fritid kan förekomma.

Sarnecki (1987) anser även att skolan alltför sällan delar med sig om sin kunskap gällande elever i riskzonen, åtminstone så länge man anser sig kunna hantera de problem som uppstår inom skolan. Detta är, enligt Sarnecki, troligtvis helt fel då tidiga insatser rimligtvis minskar risken för att problem blir större. Ett problem som skolan kan behöva hjälp med är skolk som i de flesta fall kan avhjälpas genom samarbete mellan skola och föräldrar.

Grosin (2004) menar, i sin rapport om skolklimatets betydelse, att framgången för vissa skolor kan förklaras med hur väl skolorna underrättar föräldrar om hur deras barn anpassar sig i skolan.

2.4.2. Samverkan med socialtjänsten

Samverkan mellan förskola/skola, socialtjänst och barn- och ungdomspsykiatri är viktig menar Lidholm (2000). Det är till stor del socialtjänstens ansvar att se till att barn växer upp under goda och trygga förhållanden, men det är skola/förskola som i första hand känner till vilka barn som kan behöva stöd i olika former. Barnets beteende är ofta det som visar på behovet. Med anledning av detta startades under 1990-talet ett projekt som kallades "Barn i riskzonen" där syftet var att få till stånd förebyggande insatser och bättre samverkan mellan bl.a. förskola/skola och socialtjänst. Flera liknande projekt har sedan följt i spåren av detta första. Man har sett att man, genom att arbeta förebyggande och komma in tidigt, kan undvika att problem utvecklas och befästs (Lidholm, 2000).

Enligt Socialtjänstlagen (SFS 2001:453) är skolan skyldig att genast anmäla till socialtjänsten om de får kännedom om något som kan innebära att socialnämnden behöver ingripa till en minderårings skydd. Lagtexten lyder:

Ur Socialtjänstlagen 14 kap. 1§

Anmälan om missförhållanden

Myndigheter vars verksamhet berör barn och ungdom samt andra myndigheter inom hälso- och sjukvården, annan rättspsykiatrisk undersökningsverksamhet, socialtjänsten och kriminalvården är skyldiga att genast anmäla till socialnämnden om de i sin verksamhet får kännedom om något som kan innebära att socialnämnden behöver ingripa till ett barns skydd. Detta gäller även dem som är anställda hos sådana myndigheter.

Flera undersökningar visar emellertid att olika yrkesgrupper till exempel förskollärare och lärare inte alltid anmäler misstankar om att barn far illa till socialtjänsten (Lundgren, 2003).

Både Skolverket (2008) och Sarnecki (1987) menar att samarbete mellan skola och socialtjänst dessutom är av stor vikt för att motverka skolk, vilket i sin tur har visat sig vara direkt brottsförebyggande. Man menar att även de mest komplicerade fall kan lösas när skola och socialtjänst gör gemensam sak.

2.5. Skolk

Alla barn har skolplikt och därmed rätt till utbildning. För att inga barn ska gå miste om denna rättighet innehåller Skollagen (SFS 1985:1100) bestämmelser om skyldighet för kommunerna att se till att alla barn i åldern 7 till 16 år får föreskriven utbildning. Detta ska bland annat ske genom att kontrollera att eleverna finns i skolan, vilket gör det nödvändigt med närvaro-

kontroll. Likaså krävs aktiva åtgärder för att ta reda på orsaken till varför en elev är frånvarande. Skolan ska kontakta hemmet när eleven är frånvarande och vårdnadshavaren inte anmält frånvaron, enligt Grundskoleförordningen (SFS 1994:1194). En färsk studie från Skolverket (2008) visar att alla kommuner inte fullt ut tar detta ansvar. Kännedomen hos skolförvaltningen om omfattningen av långvarig frånvaro är dålig i många kommuner. Var femte kommun kunde inte redovisa hur många elever som var långvarigt, ogiltigt och fullständigt frånvarande i slutet av läsåret 2006/2007.

Sarnecki (1987) menar att skolket är ett problem som skolan kan behöva hjälp med och att omfattande skolk är ett tydligt tecken på risk för framtida anpassningsproblem. Skolket kan i de flesta fall avhjälpas genom samarbete mellan skola och föräldrar. I de fall då detta inte är möjligt, eller tillräckligt, bör skolan få ytterligare hjälp. Av denna orsak är samarbete mellan skola och socialtjänst av stor vikt.

Grosin (2004) pekar, i sin rapport om skolklimatets betydelse, på vikten av lärarsamverkan och samsyn mellan lärarna kring elevers sociala anpassning för att komma till rätta med skolk.

I Skolverkets rapport (2008) konstaterar man att långvarig ogiltig frånvaro ofta startat som ströfrånvaro. Det finns alltså anledning att se all ogiltig frånvaro som ett varningstecken, för att hindra elever från att klättra i skolktrappan. Samarbete med föräldrarna, bland annat i form av täta och outtröttliga kontakter med hemmet, och tydliga rutiner för uppföljning av frånvaro visar sig vara effektiva insatser både när det gäller elever med ströfrånvaro och elever med långvarig ogiltig frånvaro. Detta återkommer i många rapporter. Därutöver krävs andra insatser som snabba reaktioner på frånvaro, telefonkontakt på morgnarna, elevvårds-konferenser, åtgärdsprogram och samarbete med andra institutioner. Speciellt nämns samverkan och samarbete med socialtjänsten. När skola och socialtjänst gör gemensam sak kan även de mest komplicerade fall lösas (Skolverket, 2008).

I Stockholm genomfördes 2002 en drogvaneinventering med elever i grundskolans år 9 och gymnasiet år 2. Med hjälp av data från denna undersökning har även en studie om olovlig frånvaro från skolan gjorts. Skolkarna, som var jämt fördelade över Stockholms alla stadsdelar, visade sig vara avsevärt mer kriminella än övriga elever. Det gällde alla typer av undersökta brott, mängden brott, andel som debuterat tidigt med brottslighet och andel som åkt fast för polisen. Att de skolkande eleverna hade debuterat tidigt med brottslighet ses som en särskilt allvarlig riskfaktor för framtida problem. Samtliga resultat gällde de som skolkat mer än tio gånger. Bland de elever som skolkat allra mest hade var fjärde rånat någon det senaste året, var tredje hade gjort inbrott och var annan hade med avsikt slagit någon annan så att denne behövt uppsöka sjukvård. Dessa pojkar hade även en allvarlig drogkonsumtion. Resultaten av studien talar för att skolk ska betraktas som en markör för en generell asocial karriär. Att negligera problemet med skolk är synnerligen allvarligt eftersom många av skolkarna är kraftigt brottsbelastade (Karlberg & Sundell, 2004).

3. Metod

I detta kapitel redovisas vårt val av metod, hur urvalet skett samt en kort presentation av respondenterna. Vidare beskriver vi tillvägagångssätt, studiens trovärdighet och giltighet samt etiska överväganden.

3.1. Kvantitativ eller kvalitativ studie?

Staffan Stukát beskriver två riktningar att dela in studier i, kvantitativ och kvalitativ forskning. Den kvantitativa riktningen innebär att en forskare samlar in en stor mängd fakta och analyserar den i syfte att upptäcka mönster som kan gälla generellt och ska alltså kunna gälla fler än bara de man har undersökt. Den kvalitativa riktningen handlar framför allt om att tolka och förstå de resultat man får och inte att klarlägga, förutsäga eller generalisera det (Stukát, 2005).

Steinar Kvale skriver att den kvalitativa forskningen är känslig för människors situationer eftersom den kräver en empatisk dialog med respondenterna. Syftet med den kvalitativa forskningsintervjun är att förstå olika ämnen ur den intervjuades perspektiv. Intervjun kan beskrivas som ett speciellt samtal som till skillnad från vardagliga samtal har ett syfte och en struktur. Samtalet är inte jämbördigt eftersom forskaren definierar och kontrollerar situationen, men ofta upplevs denna form av intervju som friare än andra intervjuformer (Kvale, 1997).

Kvale anser att den kvalitativa intervjun är en effektiv metod för att få ta del av andra människors erfarenheter och upplevelser inom ett visst ämne. Kvalitativa forskningsintervjuer kan vara halvstrukturerade, vilket innebär att det inte finns ett strikt utformat frågeformulär (strukturerad intervju) men det är inte heller ett öppet samtal (ostrukturerad intervju). Man kan istället ha en frågeguide som omfattar en rad teman och förslag till relevanta frågor. Under intervjuens gång finns dock möjlighet att göra förändringar vad gäller frågornas form, ändra ordningsföljden, utesluta vissa frågor och om så krävs följa upp svaren från den intervjuade (Kvale, 1997).

Eftersom vi är intresserade av individernas specifika erfarenheter och tankar om hur skolan kan förbättras stod det tidigt klart för oss att det var kvalitativa halvstrukturerade intervjuer som var lämpligast att använda sig av i vår studie. Genom att använda kvalitativa intervjuer ges möjlighet till olika nyanser i berättelserna och det ges utrymme för frågor och förklaringar.

Vår mening och målsättning har varit att undersöka pojkarnas upplevelser och beskriva skolsituationen sådan den upplevts av dem, utifrån deras perspektiv. Vår undersökning kan därför sägas ha ett fenomenologiskt inspirerat perspektiv. Utgångspunkten i detta perspektiv är att beskriva individens erfarenhetsvärld. Inom fenomenologin utgår man från den konkreta upplevda världen, hur människan uppfattar sig själv och sin verklighet (Husserl, 2004).

3.2. Urval

Vi valde att genomföra vår studie vid den institution där en av oss arbetar. Där placeras pojkar, 15-20 år, både enligt LVU (Lagen om Vård av Ungdom) och LSU (Lagen om Sluten

Ungdomsvård). Ungdomar som placeras enligt LVU har inte nödvändigtvis ett kriminellt förflutet. I deras fall ligger beslutet om ungdomshemsplacering hos socialtjänsten och kan bero på exempelvis hemförhållanden. Eftersom vi i vårt syfte tydligt beskrivit att studien ska handla om elever i riskzonen för kriminalitet, och LVU-placerade ungdomar inte per automatik kan räknas in i denna kategori föll dessa bort. Kvar fanns ett antal LSU-dömda pojkar som alla blivit dömda till LSU eftersom de utfört och fällts för grova brott. Dessa är dock inte så många till antalet vilket gjorde urvalsprocessen enkel för oss. De LSU-dömda pojkar som för tillfället fanns placerade på institutionen tillfrågades således och de fem pojkar som valde att svara ja fick utgöra vårt urval. I de fall pojkarna inte uppnått myndig ålder kontaktades även föräldrarna för att ge sitt tillstånd, först via telefon och sedan genom det missivbrev vi sände dem för underskrift (bilaga A).

3.3. Tillvägagångssätt

Relevant litteratur visade sig vid en första anblick svår att finna. Skolans värld kopplat till kriminalitet är ett relativt utforskat område. Av den anledningen fick vi vidga oss i vårt litteratursökande och läsa in oss på teorier som utarbetats i en vidare kontext, men som med fördel kunde användas i vårt arbete. Utifrån litteraturen valde vi ett antal områden/kategorier vars forskning vi antog oss kunna använda i våra vidare studier. Dessa kategorier låg till grund för vår intervjuguide.

Intervjuerna genomfördes i ett enskilt rum vid institutionen där pojkarna är placerade. Där kunde vi samtala ostört, vilket Jan Trost (2004) anger som en viktig förutsättning för en lyckad intervju. Innan varje intervju påbörjades informerades respondenten om vad studien handlar om och att allt känsligt material så som namn, stadsdelar etc. kommer vara helt anonymiserat i studien. Vi uppmärksammade dem också på att de när som helst hade möjlighet att avbryta intervjun, och att de även efter intervjuns slut kunde välja att avstå från deltagande i studien.

Själva intervjuarbetet tog två dagar i anspråk, varav varje enskild intervju pågick i cirka en timma. Som vi tidigare nämnt använde vi oss av halvstrukturerade kvalitativa intervjuer. Detta innebar att vi hade en intervjuguide (bilaga B) till hands men valde frågor från guiden beroende på vad respondenten svarade. Ibland ställdes följdfrågor och vid några tillfällen fördjupades intervjun inom vissa områden. Vi märkte också att ett effektivt sätt att få informationen verifierad eller fördjupad var att ställa ”samma” fråga ytterligare en gång, omformulerad eller ur en annan infallsvinkel. Ofta utvecklades då det tidigare svaret.

De fem intervjuerna spelades in på band så att fokus under intervjun kunde ligga på själva samtalet och ingen kraft behövde läggas på att föra anteckningar. Vi placerade bandspelaren nära respondenten och informerade denne att anledningen var att han kunde stänga av bandspelaren när och om han själv önskade. Fördelarna med inspelning var att banden kunde avlyssnas flera gånger och analyseras ur olika perspektiv. Det tog dock mycket tid att arbeta med intervjumaterialet och att transkribera det. Under själva transkriberingsarbetet valde vi, med stöd av Stukát (2005), selektivt ut vilka bitar av samtalet vi ansåg vara relevant för vår studie. Vi transkriberade alltså inte ner alla intervjuer i sin helhet. För att göra det enklare att förstå de återgivna citaten har intervjupersonernas talspråk i enlighet med Kvale (1997) tillrättalagts så att de fått en mer flytande skriftlig form.

3.4. Etiska aspekter

Det finns ett antal etiska aspekter och dilemman att ta hänsyn till i detta arbete. Man kan ifrågasätta valet av institution, eftersom en av oss jobbar där. Kunde man ha utfört studien på någon annan plats? Ytterligare fyra likvärdiga LSU-institutioner finns i Sverige. Detta är dock den enda i Västsverige. En anledning till val av institution är således geografiska skäl. Att vi anger att en av oss jobbar på vald institution anser vi inte utgöra någon risk för våra respondenter då sekretessregler omöjliggör för institutionen att lämna ut namn på placerade ungdomar.

Enligt Stukát (2005) så måste det i en studie tas stor hänsyn till deltagarnas anonymitet. Att kunna säkerställa och garantera anonymiteten hos de elever som ställer upp i vår studie får anses vara extra viktigt då de befinner sig i en utsatt och sekretessbelagd situation. Innan vi påbörjade varje intervju informerades således respondenten om att alla uppgifter som på något sätt skulle kunna identifiera deltagaren, eller någon som han/hon berättar om, skulle komma att avidentifieras. Som vi tidigare nämnt påpekade vi också innan intervjuens början att deltagandet i studien är frivilligt och de har rätt att när som helst avbryta sin medverkan, även efter avslutad intervju.

Några av eleverna i studien var under 18 år vilket föranledde oss att kontakta föräldrarna. Vid en första telefonkontakt informerades föräldrarna om studiens syfte och hur de uppgifter vi får i samband med intervjun kommer att behandlas. Efter att ha fått ett muntligt godkännande via telefon skickade vi sedan ett missivbrev där föräldrarna fick informationen även skriftligt. Missivbrevet undertecknades av föräldrarna och en kopia sändes tillbaka till oss.

Att intervjun spelades in på band gav i ett fall upphov till frågor från respondenten och vi fick noga förtydliga det vi redan sagt, att bandinspelningen endast är till för att dokumentera samtalet. Bara författarna har tillgång till banden och de kommer förstöras efter studiens slut. Samma pojke hade flera tvivel kring studiens syfte och frågade bland annat hur han kunde lita på att det vi sa om studiens syfte var sant. I detta fall lät vi pojken ta del av det transkriberade materialet redan påföljande dag. Han var nöjd med resultatet och uttryckte lättnad då han såg att resultatet var fokuserat på skolans roll och de bitar som berörde hans bakgrund och själva brottet var borttaget eller anonymiserat.

Eftersom vi själva inser att vårt arbete baserar sig på uppgifter som lämnas av ungdomar i en mycket utsatt situation ville vi försäkra oss om att våra etiska ställningstaganden var riktiga. Vi studerade därför Vetenskapsrådets skrift *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (2002) noga. I denna beskrivs fyra huvudkrav som i korthet kan sammanfattas så här:

Informationskravet: Forskaren skall informera undersökningsdeltagare om deras uppgift i projektet och vilka villkor som gäller för deras deltagande. De skall upplysas om att deltagandet är frivilligt och att de har rätt att avbryta sin medverkan.

Samtyckeskravet: Forskaren skall inhämta undersökningsdeltagares samtycke. I vissa fall bör samtycke dessutom inhämtas från förälder/vårdnadshavare (t.ex. om de undersökta är under 15 år och undersökningen är av etiskt känslig karaktär).

Konfidentialitetskravet: Alla uppgifter om identifierbara personer skall antecknas, lagras och avrapporteras på ett sådant sätt att enskilda människor ej kan identifieras av utomstående. I synnerhet gäller detta uppgifter som kan uppfattas vara etiskt känsliga. Detta innebär att det skall vara praktiskt omöjligt för utomstående att komma åt uppgifterna.

Nyttjandekravet: Uppgifter insamlade för forskningsändamål får inte användas eller utlånas för andra icke-vetenskapliga syften. Personuppgifter insamlade för forskningsändamål får inte användas för beslut eller åtgärder som direkt påverkar den enskilde (vård, tvångsintagning, etc.) utom efter särskilt medgivande av den berörda (Vetenskapsrådet, 2002).

Utöver dessa 4 krav finns ett antal rekommendationer varav en lyder: *Forskaren bör ge undersökningsdeltagare och andra berörda tillfälle att ta del av etiskt känsliga avsnitt, kontroversiella tolkningar etc. i undersökningsrapporten innan den publiceras* (Vetenskapsrådet, 2002, s.15). I det fall vi beskrev ovan, med pojken som var tveksam gällande studiens syfte, följde vi denna rekommendation och lät honom ta del av transkriptionen redan dagen efter intervjun.

Utifrån tidigare beskrivna förfaringssätt och beskrivningen av intervjuutformningen som följer i nästa stycke anser vi oss ha uppfyllt de forskningsetiska krav som ställs av Vetenskapsrådet.

3.5. Källkritisk diskussion

En lång diskussion fördes av oss huruvida vi båda skulle delta vid intervjutillfället eller inte. Stukat (2005) menar att det är en fördel för studiens reliabilitet om två personer närvarar, då två personer kan upptäcka mer än vad en person kan göra. Han påpekar dock att det finns en risk med att vara två personer då informanten kan uppleva ett underläge som kan påverka svaren och därmed resultatet. Vi beslutade så småningom att bara en av oss skulle genomföra intervjun med hänvisning till Stukats argument ovan. I vårt fall fanns ytterligare en aspekt att ta hänsyn till; det faktum att en av oss arbetade på institutionen. Under diskussion väcktes frågor om hur detta kan påverka eleverna under intervjun: Är det positivt att det redan finns en upparbetad relation att luta sig tillbaka mot, eller finns det en risk att denna relation hämmar intervjun? Kan man vara objektiv om man har allt för mycket bakgrundsinformation om respondenterna. Kan det till och med vara så att man drar förhastade slutsatser om man har för god förförståelse eller att man utför intervjuerna med en förutbestämd uppfattning av problemet?

För att någorlunda kunna säkerställa intervjuarens objektivitet beslöt vi slutligen att alla fem intervjuer skulle genomföras av den av oss som inte arbetar på institutionen. Vi ville också undvika att eleverna hamnade i en situation där de inte kunde hålla isär den anställdes två roller som just anställd men dessutom som forskande student och vi ville undvika spekulationer om att intervjurens resultat skulle kunna användas i elevernas pågående utredningar. Detta skulle i sin tur kunna leda till att eleverna inte berättade så utförligt som vi önskade. Vårt beslut stöds också av Vetenskapsrådet (2002) som skriver att det inte bör föreligga beroendeförhållanden mellan forskaren och undersökningsdeltagare. Vi är dock medvetna om att man kan ifrågasätta det faktum att den av oss som är anställd på institutionen deltagit vid det fortsatta analys- och diskussionsarbetet. Vi tror dock att dennes förförståelse i detta skede av studien huvudsakligen varit till nytta.

Intervjuaren fick enbart information om de fem intervjupersonernas förnamn. Detta för att kunna utföra intervjun så objektivt som möjligt. Vi var noga med att informera pojkarna om denna detalj och är i efterhand nöjda med de val vi gjort. Vi tror att det ställdes många frågor som inte hade ställts av den som hade förhandsinformation om pojkarna. Man ser helt enkelt på pojkarna med andra ögon, och vi fick en känsla av att de kände detta och gav utförligare svar på frågorna av denna anledning.

Vi är medvetna om att det i denna typ av studie finns faktorer som påverkar såväl tillförlitlighet som giltighet. Trost (2004) menar att reliabilitet innebär att en mätning vid en viss tidpunkt ska ge samma resultat vid en förnyad mätning. För att kunna prata om hög grad av reliabilitet ska situationen i alla avseenden vara standardiserad. Eftersom den kvalitativa intervjun förutsätter låg grad av standardisering anser Trost att det blir något egendomligt att tala om reliabilitet vid kvalitativa intervjuer. Han menar till och med att både begreppet reliabilitet och validitet känns något malplacerade vid kvalitativa studier. Självklart ska ändå intervjuer, liksom all annan datainsamling, ske så att uppgifterna blir tillförlitliga och adekvata.

Vår studie bygger endast på fem personers berättelser vilket kan anses vara ett litet antal respondenter. Detta gör att det inte går att generalisera svaren, vilket inte heller var avsikten med vår studie. Vi fokuserar istället på att undersöka vilka tankar dessa fem pojkar har, som i förlängningen kan ge vägledning till oss i skolans värld. Kanske är inte allt som framkommer i studien applicerbart på samtliga elever i riskzonen för kriminalitet. Vi hoppas dock att vår studie kan ge en liten flora av råd varav åtminstone några kan användas för att förbättra skolans beredskap att möta denna kategori elever.

Vi vet inte heller om resultatet skulle bli det samma om vi gjorde om studien. Vi vill dock påstå att vi ökat reliabiliteten något genom att ställa ”samma” fråga upprepade gånger, omformulerad eller ur en annan infallsvinkel. Vi har också, för att öka trovärdigheten, noggrant försökt redogöra för vårt tillvägagångssätt så att läsaren ska kunna följa vår arbetsgång.

Begreppet validitet innebär att instrumentet, i vårt fall intervjufrågorna, verkligen mäter det man har för avsikt att mäta. Studerar man verkligen det man tror sig studera? (Trost, 2004) Vårt syfte med studien är att ta reda på pojkarnas upplevelser, tankar och erfarenheter och med dessa som utgångspunkt beskriva hur de anser att skolan kan stötta elever i riskzonen för kriminalitet. Utifrån detta syfte finner vi validiteten i vår studie vara god.

4. Resultat

Då antalet LSU-dömda endast uppgår till ett fåtal individer per år kan även mycket sparsmakad information riskera våra fem respondenters anonymitet. Av etiska skäl har vi därför valt att inte presentera pojkarna var och en för sig, utan istället ge en generell beskrivning av vår urvalsgrupp.

De intervjuade är 17-18 år gamla och alla dömda till LSU. Straffen varierar från 6 månader till 3 år. De fem pojkarna berättar att de tidigt debuterat i kriminalitet, vid en ålder av 7–13 år. Brotten handlade då bland annat om snatteri, skadegörelse, inbrott, häleri och rån. I fyra fall har grundskolan haft kännedom om kriminaliteten. Två av pojkarna hade godkänt i samtliga kärnämnen samt flertalet andra ämnen när de lämnade grundskolan. Samtliga har dock under sin tid i grundskolan fått någon form av specialundervisning. Tre av pojkarna har dessutom, under vissa perioder, fått undervisning i liten grupp lokaliserad utanför den ordinarie skolans område. Två av dem är uppvuxna i små orter, två i medelstora städer och en i en segregerad förort. Av de intervjuade pojkarna har två stycken invandrarbakgrund. I detta kapitel redogörs för pojkarnas upplevelser av sin skoltid och hur skolan har förhållit sig till deras kriminalitet.

I arbetet med intervjumaterialet kunde vi tidigt urskilja flera områden där de intervjuades berättelser liknade varandra. Vi har således valt en tematisk resultatredovisning som följer de områden som identifierats i intervjuerna. Förutom dessa temaområden beskriver vi i kapitlets sista stycke de tankar och förslag på förändring av skolans arbetssätt som eleverna själva föreslår. I resultatredovisningen har vi valt att benämna respondenterna vid fingerade namn; Adam, Bertil, Cesar, David och Erik.

4.1. Känsla av utanförskap

4.1.1. Trivsel

Samtliga pojkar skildrar en känsla av vantrivsel, utanförskap och tristess i skolan. Alla berättar att de haft svårt att sitta still och att koncentrera sig, vilket har resulterat i en känsla av otillräcklighet. David och Adam beskriver detta på följande sätt:

Det har inte varit speciellt kul kan jag inte påstå. Men, i början av skolan, i förskolan, var det lite svårt, men sen lossna det lite i år 8-9. Jag hade svårt med mycket ämnen och hade svårt att koncentrera mig och var rätt stökig och så faktiskt redan när jag var liten. Det har alltid varit svårt att koncentrera sig för mig. (David)

Jag menar alltså jag har aldrig tyckt om skolan. Just det att sitta stilla och sitta i en bänk och plugga det funkar inte riktigt för mig. Det har aldrig funkat. Fast ändå var jag ju där. Så gjorde jag det jag skulle göra men det var aldrig så att jag tyckte "Yes, nu ska jag gå till skolan". Det har aldrig varit så. (Adam)

4.1.2. Beteende

Pojkarna upplever att de varit annorlunda och att elever och lärare ansett dem vara störande och jobbiga. De har uttryckt att de mötts av oförstående lärare och klasskamrater som inte tagit hänsyn till deras personlighet. Flera av dem har inför detta reagerat med aggressivitet och utagerande beteende.

Man är ju stökig då och man kan inte koncentrera sig och man blir arg och var det något som hände så är det alltid lätt att skylla på den som alltid flippas över eller som inte kan sitta still. Dom

första skolåren var dom som var värst /... / Ja, jag slogs. Och så har jag alltid haft svårt för matte. Jag fick specialundervisning i matte. Det gick väl bra egentligen fast ibland så pallade jag inte med så stack jag eller så slängde jag en stol eller blev arg utan anledning. (Bertil)

4.1.3. Kamratrelationer

Fyra av ungdomarna beskriver en känsla av utanförskap i klassen. Några av dem hade äldre kompisar på skolan men upplevde inte att de hade några nära relationer i sin klass:

Jag hade inte så mycket kontakt med folk i klassen. Jag hade inga vänner i skolan under år 1-3 /.../ Det va inte riktigt nån vänskap där i klassen. Jag hade att rykte att jag var bråkig och stökig och allt det där. Mina närmaste vänner gick i andra klasser eller gick inte ens i skolan. (Erik)

Jag har ju aldrig varit mobbad eller så. Men det var ju alltid att dom /.../ jag upplevdes ju alltid som jobbig. (Bertil)

Främlingsfientlighet och rasism var framträdande i två av pojkarnas berättelser. Båda upplever att rasismen var grundorsaken till den mobbning de utsattes för. De beskriver att skolan kände till deras situation men inte agerade:

Jag har alltid haft det svårt med kompisar. Jag var den enda mörka i hela samhället. Det är inte många som gillar det där. Dom gillar inte att man umgås med mörkhyade. Klart jag har haft en del vänner, men det var inte precis där jag bodde. Jag har inte umgåtts så mycket med dom i klassen /.../ Jag tror nog att lärarna såg det, men de gjorde inget åt saken. Dom trodde nog att det var lite på skoj. Men det är inte på skoj när man sen tar fram knytnävarna. (David)

Jag var mobbad när jag gick från 1-3. Jag var tjock. Och så invandrare. Så jag var mobbad. Så när jag började fyran och grejer så blev jag lite större. Så stod emot. Jag pallade inte att dom jiddra med mig. Dom tog mig bakom skolan och lekte och grejer och slåss med varandra och putta /.../ När jag var mobbad tvingades jag att bli den kaxiga. Hade skolan gjort något hade det kanske inte blivit så /.../ Jag berättat för dom (lärarna) några gånger. Jag var nio år. Min lärare gjorde ingenting. Jag berättade flera gånger. Dom visste att det var så. (Erik)

4.1.4. Stämpling

Att bli utpekad inför andra är något som flera av pojkarna har upplevt som jobbigt. De berättar om hur de blivit felaktigt anklagade för saker som hänt på skolan. De erkänner att de många gånger har gjort ”dumma saker”, men känslan av att inte bli trodd på vid de tillfällen då de inte varit delaktiga har satt djupa spår. De upplever sig blivit tilldelade en roll som ”bråkstake” av både lärare och elever och att denna roll så småningom blivit en självuppfyllande profetia, eftersom de upplevt att det inte spelat någon roll vad de gjort. David och Erik som båda är uppvuxna i små samhällen beskriver att den roll de blev tilldelade i skolan också följde dem i det övriga samhällslivet.

Det spelade ju ingen roll vad man gjorde. Oftast var det ju säkert jag, men ändå. Jag blev avstängd från den skolan /.../ Under den tiden jag var avstängd gick två rutor sönder och man trodde det var jag fast jag var hemma. (Bertil)

Så jag fick mycket skit för saker som inte hände heller. Hände det något på skolan som var lite allvarligt och så fick jag mycket skit ändå fast jag inte varit på plats. Så sa skolan att det var jag som hade gjort detta. Skolan har ändå försökt hjälpa mig på ett sätt fast det var inte på rätta sättet för dom har sagt att jag gjort nått och så var det inte ens jag. Jag har gjort många dumma saker, men inte allt jag blivit anklagad för /.../ I det lilla samhället där jag bor så fort jag gjorde ett brott, eller det som jag gjorde när jag var 13, så fick alla i samhället reda på den grejen. Så det sprids väldigt snabbt i ett sånt litet samhälle. Till slut får dom reda på det, dom som går i skolan eller föräldrarna till dom barnen. Och då säger föräldrarna “Du ska inte umgås med han för då kanske du också begår brott och då blir det bara skit av det”. Och då försöker de hålla undan sina barn och då får jag sitta ensam hemma och hade ingen som var ute och lekte med. (David)

Jag syntes mycket och dom såg aldrig att det inte bara var jag som bråkade. Skulle någon komma till mig och kanske klappat till mig så fick ändå jag skiten. För jag syns. Det gör inte han. Det var aldrig nån annans fel. Det var mitt fel. Hände det nånting så var det alltid mig dom tog tag i först. Jag var utpekad redan från första början. Det kunde ju inte bli värre än det redan var. Pisseprover hit och dit och då hade jag inte ens börjat med något än. Det var skolsköterskan. Jag fick göra pisseprov en gång i veckan. Tittar att jag inte använder andras piss. Med stickor. 13 var jag när dom börjar. Jag var trött. På en dag kunde jag vara trött, glad, aggressiv, ledsen allt på en gång. Nere. Så då trodde dom att det var drogproblem. Och även där började det gå rykten direkt. Tonåringar, vet du. Jag kunde lika gärna va med dom stora grabbarna, dom andra bättre ville ju inte ha mej där ändå. Pisseproverna var bara början, sen alltså fortsatte man, nu ska du gå till rektorn, nu ska du stanna kvar efter lektion vi ska prata med dig. Det var alltid smågrejjer dom tog upp med mig hela tiden. Jag sa alltid ta ett kvartssamtal med mig och så kan du snacka med mina föräldrar. Hela tiden ska dom stoppa, dom ska prata hit och dit. Folk snackar om mej då. Dom vanliga ville inte va med mig. Om jag gick på stan och blev stoppad av snuten och så kommer han och hälsar på dig då tänker han att jag vill inte synas precis som du. Alltså han vill inte synas, han vill inte bli stoppad härnäst nästa gång bara för att han går med mig. Det är så dom tänker, nej fan, då kommer det bara poliser. Så då syns du ju. Och då vill ingen va med dig för du är schyst. Jag syntes hela tiden. Det kunde inte bli värre än det redan var. Dom va på mig hela tiden. "Ah, skit samma". Då palla jag inte heller att sitta och va den schysta trevliga typen. Du tröttnar på det till slut. När du är 13 år då behöver du det där typ du är bra du är duktig, det är bra gjort och hit och dit. Inte bara "Vad har du gjort nu", "Det har hänt något, vet du något om det" dag efter dag, varje dag stannar dom dig på nån lektion och ska prata med dig, det blir jobbigt till slut. (Erik)

4.2. Relationer till lärare

Lärarna får stort utrymme i berättelserna. Samtliga pojkar talar om sina lärare i både positiva och negativa ordalag. Man berättar om lärarnas roll för att skapa trivsel. De lärare som beskrivs i positiva termer är de som "bryr sig", visar hänsyn, ger chanser och ägnar eleverna tid. De kan sätta gränser och uppfattas som rättvisa.

Jag tyckte lärarna var helsköna på den skolan. Faktiskt. Dom mötte oss halvvägs kan man säga. Alltså, det finns lärare som vill representera nån chefsposition, liksom att dom skulle vara bossar eller chefer där. Och då blir det det här att jag är lärare och ni är elever och där ska det stanna och jag kan straffa er och ni kan få hemläxa och ni kan få kvarsittning. Ungefär så. Och det gör så att då möter man aldrig eleverna, utan det blir helt enkelt ett gap mellan dom och det skapar det här att "jag tycker inte om den läraren för han är sån och sån". Men dom lärarna på den skolan dom mötte oss. Hela tiden. Jag vet inte om man ska säga att dom kom ner på våran nivå. Liksom förstod oss och försökte tänka sig in i hur vi tänkte. Så man hade mycket bättre diskussioner, man fick ut mycket mer av varandra, man lärde sig mycket mer av varandra hela tiden. (Adam)

Dom förstod mig i alla fall. T ex satte sig alltid ner när dom andra arbetade och hade svårt att koncentrera mig så satte dom sig alltid ner med mig så hjälpte dom mig lite och så och så sa dom "Vi gör den uppgiften till i morn så hjälper vi dig och rätta och så lite" och hjälpte mig mycket med muntliga grejer så att jag ska läsa mindre delar. Dom visade hur jag skulle göra och så. Dom var snälla. Dom fokuserade alltid på mig och försökte göra sitt bästa. *Dom gav dig alltså mera tid.* Dom flesta lärarna tog sig bara tid med dom stora smarthuvudena i klassen och tyckte att dom skulle bli ännu bättre. Det var ofta så att dom som inte var så bra fick sitta lite på sidan och inte göra så mycket faktiskt. Så det var väl det som var speciellt. (David)

...jag bråkade mycket i början där i den lilla gruppen och jag slog min ART-lärare första dagen jag såg honom för jag orkade inte lyssna på honom, sen så gav han sig ändå inte. Det enda han sa till mig var att kom tillbaka nästa lektion. Så kom jag dit och så sa han att då börjar vi om då. Och så började vi om igen och då började jag lyssna på honom. Han kanske har nått vettigt att säga. (Adam)

I de flesta fall är det dock saknaden av goda lärarrelationer som understryks. Man beskriver lärare som inte bryr sig eller som inte låtsas se. Två av pojkarna berättar:

På högstadiet hade jag en bra lärare. Hon hjälpte en när man behövde hjälp, hon frågade. De andra lärarna var stränga ”Nu ska du göra det här. Sätt dig och läs boken.” (Cesar)

Det är inte så många bra lärare jag har träffat under den högstadietiden. Dom ville bara göra sitt jobb gjort. ”Gör den här sidan och bla bla och sen så satte dom sig ner”. Dom ville bara göra sitt jobb enklare. (Erik)

En av pojkarna beskriver hur han blev provocerad av sin lärare under lågstadietiden. Han berättar att han i efterhand funderat över hennes sätt att hantera situationen, framför allt ställer han sig frågande till lärarens agerande inför hans mamma. Det är med märkbart upprörda känslor han beskriver episoden, vilken uppenbarligen satt spår hos honom.

Jag tror, jag har tänkt på det efteråt, jag tror det var så att hon visste inte var hon hade mig. Hon tyckte säkert att jag var lurig eller obehaglig. Så istället för att ha kvar mig på lektionen innan jag fick ett utbrott så gjorde hon så att jag fick ett utbrott och jag gick därifrån. Hon kunde göra vissa grejer till och med när min mamma var med. För ibland fick min mamma va med mig i skolan för att jag inte skötte mig. Så var det nånting. Jag har alltid haft problem med matte, sen när jag väl hade gjort matte så sa hon att jag... jag ställde upp tal så mellan raderna skulle det vara två eller tre rader emellan varje tal. Jag hade gjort alla tal och så men ja hade ju missat det här med kanske en ibland och så två eller tre ibland. Så det var ju inte rätt. Så tog hon sidorna och rev dom framför min mamma också. Jag klarade inte av det. Sen så kastade jag bänken på henne. Då sa hon till min mamma att ”kolla här vad han gör”. (Bertil)

David berättar att han upplevt vissa lärare vara främlingsfientliga, framför allt läraren i idrott. Trots lärarens beteende var idrott Davids favoritämne, en stund på dagen då han kände sig kompetent och duktig.

Läraren i gympan var dum i huvet. Han tyckte jag var för egotrippad. Bara för att jag var överlägsen över dom flesta. Han var också en sån som inte gillade precis mörkhyade. Det märker man första dagen när man ser honom kolla lite snett på mig och han sa alltid till mig om det var nått jag gjorde fel. Han sa aldrig till nån annan. Det var många på min skola som inte gillade mörkhyade av lärarna. (David)

4.3. Specialundervisning

Alla fem pojkar har varit föremål för någon form av specialundervisning under sin skoltid. Tre av dem har gått ut grundskolan med behörighet till gymnasiet. Specialundervisningen har upplevts olika, men i de flesta fall som positiv. Det är ofta i samband med specialundervisningen som pojkarna beskriver de goda erfarenheter de har av lärare. Man upplever även att man har blivit sedd, fått lugn och ro och fått arbeta praktiskt.

Vi hade nån tid med en extralärare som hade mig och två till som körde mera praktiskt arbete och så. Vi fick gå till ett sånt jättelitet klassrum på matten. Det var kul, det var jättekul, vi byggde med klossar i geometri i trean och fyran. Så fick vi lägga pengar och räkna pengar och så lärde vi oss på det sättet. Jag kan inte säga att det gick bättre, det kan jag inte säga men det var roligare. (Adam)

I 8:an och 9:an gick jag i ett extra rum med bara en lärare. Svenska, matte. Det var bara jag och han som satt i ett rum. Det var bra. Jag kunde koncentrera mig. Plus att jag tyckte om han som jag hade. Han var inte så sträng, han var mer så här: ”Då jobbar vi på bra idag så får du sitta lite på datorn sen och spela lite spel eller nånting” Och då blev man ju alltid lite gladare och så. Man blev faktiskt lite uppmuntrad. Eller så sa han ”Idag går vi ut och tar lite luft och sen går vi in och sätter oss och skriver lite”. Och det hjälpte mig för jag orkade inte sitta stilla hela tiden. Jag har svårt att bara sitta stilla en timme eller så. Jag klarade i alla fall mina betyg till slut. Mycket på grund av han faktiskt att han hjälpte mig den sista tiden. (David)

Och ju mera jag litade på honom desto mera litade jag på vad han sa också. Sa han att jo gör det här nu, fixa det här, håll ut dom här två veckorna och jobba med det här /.../ kortsiktiga mål hela tiden. Du får en biobiljett om du jobbar i två veckor så gjorde man det så fick jag min biobiljett. Det var motsatsen till vad jag lärt mig. Jag hade lärt mig att det enda vuxna gör är att snacka skit och vänder en ryggen till. Dom är inte att lita på. Men han visade mig motsatsen istället, så honom litade jag på. (Adam)

En känsla av att bli marginaliserad från resterande elever i skolan, genom placering i liten grupp, är också något som framkommer i flera av berättelserna. Erik beskriver hur han upplevde det stöd han fick som exkluderande. Han kritiserar inte specialundervisningen som sådan, men uttrycker en känsla av utanförskap. Han gjorde därför vad han kunde för att få komma tillbaka till den ordinarie klassen.

Jag har gått i en sån socialskola. En slags skola för struliga personer som får vård och sånt /.../ Jag började där i åttan. Det var massa soc.kärningar där. Där gick jag 8 månader, sen började jag skolka helt. Jag började där för att det var mycket tjafs hela tiden med lärare och kamrater. Jag pallade inte vara kvar i socialskolan. Den var mitt ute i skogen. Det var jobbigt när andra folk var i den andra skolan. Så jag skötte mig i socialskolan så sen fick jag komma tillbaks. Det var bra där på ett sätt för jag lärde mig där. Men det var jobbigt att sitta där ute i skogen och inte komma till stan. (Erik)

När Erik slutligen kom tillbaka till sin ordinarie klass fick han dock inget extra stöd. Erik avslutar sin berättelse: ”*Jag fick ingen hjälp för att klara att vara i klassen på högstadiet*”.

Bertil beskriver ironiskt avsaknaden av rutiner och krav på skolarbete i den lilla undervisningsgruppen. Han säger ”*den tiden där fick man inte nått gjort egentligen*” och efterfrågar någon form av schema eller målmedvetet arbete med gruppen.

Ja, jag hamnade i en annan skola, en grupp för ADHD och andra diagnoser. Vi var fyra stycken. Vi var liksom ingen klass, vi var bara i en lägenhet som vi satt i, en lägenhet i ett hus som vi hade skolrum i /.../ Vi behövde ju inte jobba nånting. Det var soft, vi fick taxi dit. Vi satt bara där och gjorde ingenting typ. Käka på restauranger. Jag gick där i 3-6 /.../ Dom skulle kanske ha arbetat lite mer med oss. Det kanske inte funkade att ställa krav på mig då, men att ha ett schema med att det här och det här ska du göra. Inte vad vill du göra idag? Vill du ha ett ämne så får du ta ett ämne. ”Nej, jag vill inte göra nått idag”, och så la man sig på soffan och dom säger ingenting om det. Dom struntar inte i mig, men de går inte emot heller. Jag ser ju att den tiden där fick man inte nått gjort egentligen /.../ Varje fredag hade vi hemkunskap och den som hade det fick välja precis vad det var för mat han skulle laga. Ville man ha entrecote så var det entrecote, ville man ha revbensspjäll eller fläskfilé fick man det. Dom hade pengar upp till halsen så man kunde göra vad man ville. (Bertil)

Alla pojkar beskriver sig vara rastlösa och ha svårt att sitta stilla i skolan. Fyra av dem uttrycker att de har svåra koncentrationssvårigheter och två av dem har fått diagnosen ADHD. Dessa två pojkar uttrycker avsaknad av hjälp innan diagnosen. David beskriver detta på följande sätt:

Jag fick ju diagnosen ADHD när jag gick i 9:an och då tyckte mina föräldrar att det var konstigt att dom inte hade märkt det mycket längre innan och att dom inte gjorde nånting åt det eller att dom inte har gjort nått för att hjälpa mig i skolan bättre. Och så klagar dom på hela tiden varför skötte han inte sig innan och så. Jag har aldrig fått den hjälp jag behöver /.../ Innan 8:an var jag i klassen och alla gjorde samma uppgift hela tiden. Och klara man det så klara man det. Och när man inte klarade det så hände det inte så mycket utan man fick gå vidare. Jag fick inte så mycket hjälp faktiskt. (David)

4.4. Samverkan

4.4.1. Föräldrasamverkan

Cesar uttrycker i sin intervju att hans föräldrar är nöjda med samarbetet med lärarna. Han är också den enda som beskriver att han har fått stöttning av sina föräldrar i skolarbetet. De andra fyra berättar om brister på olika plan i relationen mellan föräldrar och skola. Erik menar att hans föräldrar efterfrågat tätare kontakt med skolan, men att detta önskemål inte tillmötesgicks.

Jag gjorde en grej och då ville farsan att varje grej jag gör ska dom höra av sig till honom så att han kan ta upp det med mig. Men då vänta dom och så vänta dom tills dom hade så här mycket jag hade gjort så slängde dom bara det på min farsa. Då sa min farsa att du kan ringa mig när han gör det första gången så kanske det inte händer mer. Så fortsatte dom så hela tiden. (Erik)

David, som har en ADHD-diagnos, berättar att hans föräldrar tyckte det var konstigt att skolan inte reagerade tidigare och gav stöd till David i den utsträckning som han sedan, efter diagnostiseringen, fick.

Jag fick ju diagnosen ADHD när jag gick i 9:an och då tyckte mina föräldrar att det var konstigt att dom inte hade märkt det mycket längre innan och att dom inte gjorde nånting åt det eller att dom inte har gjort nått för att hjälpa mig i skolan bättre. Och så klagar dom på hela tiden varför skötte han inte sig innan och så. (David)

Adam, som har gått i flera skolor, beskriver hur olika dessa agerat i samarbetet med hans föräldrar. På en skola fanns ingen kontakt med hemmet. På frågan om skolan var i kontakt med hans mamma svarade han:

Ingenting. Inte i sexan. Absolut ingenting. Kan hända dom ringde min mamma nån gång men alltså det var inget mer sen. Det var ingen social som inblanda sig eller nånting. Utan det hände absolut ingenting. (Adam)

I ett annat fall försökte skolan samarbeta med Adams mamma. På grund av dennas missbruk nådde man dock ingen framgång. Efter upprepade försök gav skolan slutligen upp.

(I år 7)... när jag skolkade där tog lärarna mer hand om det alltså, dom ringde min mamma, dom ringde socialen, fick prata med rektorn, jag fick gå på massor med möten var och varannan vecka tyckte jag. Men min mamma kom inte på mötena och jag kom inte heller. Men jag var med på hur mycket möten som helst tyckte jag, hela tiden. Dom skulle reda ut det här och så... (Adam)

4.4.2. Samverkan med socialtjänsten

I de flesta fall tycks skolorna haft någon form av kontakt med socialtjänsten. De intervjuade är sparsmakade gällande detta område, men pojkarna tycks i efterhand uppskatta de insatser som gjorts.

Skolan kände inte till det. Jag gjorde ju inte stölder på skolan direkt. Och jag åkte ju inte dit förrän jag var 15. Då blev socialtjänsten inkopplad. Jag fick hjälp från "Uppbrott". Det är ett förebyggande program för brott. Så fick man kontaktperson från socialtjänsten. Det var jobbigt först men dom var schysta. Min mentor på gymnasiet snackade med mig då. Socialtjänsten hade pratat med honom. Då erbjöd han extrahjälp för jag hade det svårt men jag ville inte ha. (Cesar)

Den kritik som framkommer vad gäller samverkan med socialtjänsten är just avsaknad av sådan. Man önskar att skolan hade agerat kraftfullare och framförallt tidigare. Adam berättar om ett möte med en före detta lärare där han ifrågasatte just detta:

Dom sa att dom kunde inte göra så mycket åt saken, som dom sa alltså. Men ni kunde ju ha ringt socialen. Men ja, jag menar jag kan inte klandra ner på dom nu för det. Fast jag tycker att dom borde ha tagit kontakt med socialen eller vem som helst som kunde bara kolla hur det är egentligen. Hur är det hemma, jag menar är det bra hemma? Varför betar han sig som han gör? Visst hade jag mycket ilska inom mig från min pappa men också hur min mamma betedde sig. Hon var full 365 dagar om året, varenda dag och det gör en påverkad, det gör det. Man får en massa inom sig som man inte kan få ut på något annat sätt så börjar man att bråka. (Adam)

4.4.3 Frånvaro

Fyra av pojkarna uppger i intervjuerna att de har skolkat regelbundet från skolan. Ingen av dessa upplever att skolan reagerade nämnvärt på detta, vilket de i dag ställer sig frågande till. Framför allt beskriver de brister i kontakten med hemmen.

Jag skolkade ju inte så jättemycket i början så dom gjorde väl inget speciellt. Dom har säkert kontaktat mina föräldrar nån gång men /.../ På gymnasiet drog dom in mitt studiebidrag, ringde hem. Men det fortsatte som vanligt. (Cesar)

På högstadiet blev det struligt igen. Dom hade inte lika mycket koll. I 4-6 fick vi bara va på området, men där kunde man gå ut hela tiden. Då kunde jag skippa skolan. Jag hade inte skolkat på mellanstadiet. Jag gick på stan och tog droger. Jag började ta droger i sjuan. Dom (skolan) gjorde väl inget mer. Kontaktade inte hemmet. (Erik)

I början så ringde dom ju hela tiden. Men i slutet så blev dom så trötta på mig så dom ringde ju inte ens hem när jag skolkade. Till slut sket dom faktiskt i vad jag gjorde /.../ I högstadiet var Tillval tråkigt. Jag var där en gång tror jag. Media tror jag. Jag tror jag hade nån sån photoshopgrej. Jag var där en gång och sen tror att den läraren glömde av att jag skulle vara på hans lektioner så jag fick aldrig frånvaro under ett helt år. Så klarade mig ganska bra ändå. (Bertil)

Adam och Bertil har förutom skolk också långvarig frånvaro i form av avstängning från skolan. Bertil berättar att han blev avstängd redan i lågstadiet och Adam berättar om hur han blev avstängd upprepade gånger under sin grundskoletid:

Jag vart utkastad i sjuan /.../ När jag kom tillbaks från behandlingshemmet (i år 8) så mötte jag rektorn vid skolans portar. Sen sa han att du behöver inte komma tillbaks till den här skolan. Du har gjort ditt här. Han tyckte det var nog nu. När jag var där så blev det bara bråk. Jag förstår honom. Jag skulle inte heller orka med att jag var där och det vart massa bråk och massa langningar hit och dit hela tiden. (Adam)

4.5. Tankar och förslag på förändring av skolans arbetssätt

Huvudsyftet med vår studie var att försöka ta reda på om elever i riskzonen anser att skolan kan stötta dem och därigenom förebygga kriminalitet. I följande stycke svarar eleverna på frågan om de anser att skolan hade kunnat göra något för att förhindra deras nuvarande situation. Två av pojkarna uttrycker att de inte tror att skolan hade kunnat göra något för att förhindra den situation de nu befinner sig i. I sina svar utvecklar de dock tankar om vad kriminalitet beror på och hur de hade kunnat bli hjälpta.

Det är ens egna val och var man bor och vilka man umgås med. Det har inte med skolan att göra. Skola är skola och fritid är fritid. Det kan skolan aldrig påverka om det inte är internatskola /.../ Är du uppvuxen i en miljö med kriminella kompisar och successivt blivit kriminell så kan du till slut inget annat sätt att tjäna pengar på. Det är svårt att hitta andra vänner som inte är kriminella. Du drar dig till dom som är kriminella. Är du stökig i skolan så blir du vän med de andra som är stökiga som du kan jävlas tillsammans med. Det blir din bästa vän till slut. Jag tror att det behöver finnas fler fritidsgårdar. Det måste finnas nått att göra. Det behöver finnas valmöjligheter. Drar du bara runt hittar du på de mest idiotiska grejer du kan. (Bertil)

Det är ju mest upp till mig egentligen. Fast kanske om lärarna hade hjälp mig mer. På högstadiet hjälpte ju inte lärarna mig, det var ju mest min mamma. Det handlar ju om att bry sig, fråga om man behöver hjälp, inte bara sitta vid sitt skrivbord, men jag vet inte om det skulle ha gjort någon skillnad. (Cesar)

David och Erik som beskrivit hur de utsatts för mobbning och rasism tar upp hur de anser att skolan bör agera gällande det, eftersom de tror att detta varit en bidragande orsak till deras väg in i kriminalitet.

Om det är nått skolan alltid ska göra så är det när man börjar ettan och då visa att rasismen är helt fel. Det är då man ska börja. Inte i 8-9:an för då skiter dom i vad läraren säger till dom. Det är i 1-4 man måste bestämma att rasismen är helt fel och man ska tillåta alla och då blir alla kompisar direkt och så när man väl går i 8:an och dom som väl har blivit kompisar och så är det nån som står vid sidan om och är kanske mörkhyad eller mobbad och då är det för sent. Om jag hade varit rektor så hade jag faktiskt försökt se till så att om det var nån som var mörkhyad att dom fick hjälp redan från början i skolan. (David)

När jag var mobbad tvingades jag att bli den kaxiga. Hade skolan gjort något hade det kanske inte blivit så. (Erik)

Erik talar om vikten av individualisering i skolarbetet. Han uttrycker förståelse för lärarnas situation, men anser att han hade behövt få arbeta på ett annat sätt. Han berättar vad han anser lärarna hade kunnat göra för att ge honom en möjlighet att lyckas i skolan:

Anpassa sig mer till mig, men jag vet att dom inte kunde göra det för det finns massa andra folk i klassen också. Jag gick inte så mycket i skolan under högstadietiden. (Erik)

På den direkta frågan om skolan kunnat göra något för att förhindra Adams nuvarande situation svarar han omedelbart: *Åh, dom (skolan) hade kunnat gjort hur mycket som helst.* Adam, som levde under svåra hemförhållanden, ifrågasätter till exempel samverkan med socialtjänsten. Han uttrycker en önskan om att skolan mycket tidigare skulle ha gjort en anmälan till socialtjänsten. Adam ger flera olika exempel på situationer då han tycker skolan borde ha agerat. Bland annat berättar han om ett tillfälle då han, dagen efter ett inbrott, handlar med stöldgods på skolgården.

... och min lärare hade stått i fönstret och sett alltihopa när jag köpte alla saker från honom. Så jag gav honom kanske 2000 spänn på skolgården. "Ta det här och stick härifrån och ge mig grejjerna då." Och läraren hade sett det och läraren sa till mig att jag vet att ni håller på med kriminalitet och jag vill inte veta vart sakerna kommer ifrån men jag ska hålla ett öga på er /.../ Där sa hon själv, hon visste vad jag hade gjort. Alltså varför inte ingripa i så fall? Då hade jag säkert blivit ursinnigt förbannad om hon hade ringt socialen, men nu skulle jag vara tacksam för det. Alltså dom hade ju kunnat göra nånting istället för att säga att vi ska hålla ett öga på honom. Jag menar, vi kom till skolan med massor av sprit flera gånger om, alltså vi kom dit med plattor med öl. Vissa lärare visste om det att vi kom dit, men dom visste inte vart ölen låg för vi gömde den i skogen precis i närheten. Vi fick pengar i våra jackor som hängde utanför klassrummet så kom dom och la pengar i våra jackor och sen så hämtade dom sina plattor. Alltså så gick affären till och dom visste om det. Men det var också så här: "Gör det inte på skolans område". Det var typ det enda som hände. (Adam)

Adam berättar också om hur han reagerade med ilska när en av hans lärare faktiskt visade engagemang och ville kontakta socialtjänsten. I dag ser han dock lärarens agerande som något positivt och uppskattar det i efterhand.

Alltså han la sig i mitt liv tyckte jag. Han ska inte ringa socialen. Varför ska han ringa socialen för? Det är ju inte hans problem. Sköt dina egna ungar. Så tyckte jag. Jag kommer ihåg en gång när jag var ute. Jag hade skolkat, jag vet inte vart jag var men jag träffa honom på stan i alla fall

och så sa han då: ”Vi har funderat på dig och hur det är. Hur är det egentligen?”. Och jag vart jättearg alltså. Han ska inte ens fråga mig hur det är. Han ska bara skita i mig. Så tyckte jag. Medans nu, nu skulle jag uppskatta det. Han verkligen tänkte på mig, verkligen brydde sig på riktigt. (Adam)

Erik tar upp vikten av samarbete med föräldrar. Han menar att föräldrar har större påverkan på sina barns beteende. Han tror även att det kunnat påverka hans nuvarande situation om skolan agerat kraftfullare vid skolk.

Jag vet inte vad dom skulle kunna göra. Det är klart att det hade varit bättre med mer kontakt med föräldrarna. Jag lyssnade mer på mina föräldrar än på dom. Kanske hade det sett annorlunda ut om skolan hade gjort nått mer när jag skolkade. (Erik)

Två av pojkarna tror att skolan genom tematiskt arbete kring brottslighet kan uppmärksamma eleverna på kriminalitetens baksida och på detta sätt arbeta förebyggande.

Skolan borde också säga till eleverna att det inte är coolt att sitta inne så att man får ner brott och sånt. Nån som suttit inne kan ju komma och berätta om hur det är och att det inte är coolt, att det bara är slöseri med tid. (David)

4.6. Sammanfattning

Centralt i pojkarnas berättelser är skildringar av relationer, framförallt avsaknaden av goda relationer, både till lärare och klasskamrater. De upplever sig blivit tilldelade en roll som ”bråkstake” och att denna roll så småningom blivit en självuppfyllande profetia. Det är också tydligt hur detta bidragit till den känsla av vantrivsel och utanförskap som alla fem intervjuade beskriver. Pojkarna har reagerat på denna känsla med bland annat aggressivitet och skolk. Samtliga har fått någon form av specialpedagogiskt stöd, vilket har upplevts både positivt och negativt.

Pojkarna anser att skolan kunnat agera annorlunda på ett antal punkter. De efterfrågar till exempel individualiserad undervisning i högre grad, fler engagerade lärare, ett mer medvetet arbete för att förebygga utanförskap, bättre samarbete mellan skola och hem och bättre samarbete mellan skola och socialtjänst.

5. Diskussion

Huvudsyftet med vår studie var att studera om elever i riskzonen anser att skolan kan stötta dem och därigenom förebygga kriminalitet. Under arbetets gång har det blivit tydligt för oss att det finns mycket som skolan kan göra och tänka på i mötet med dessa elever. Respondenterna i vår studie visade sig ha många tankar och förslag på förbättring av skolans arbetsätt. På den direkta frågan om skolan hade kunnat göra något för att förhindra deras nuvarande situation svarade dock två av pojkarna nej. Efter att ha analyserat och tolkat deras svar anser vi trots detta att även de svarat ja på frågan. I deras berättelser finns nämligen kritik och förslag på förändringar som de själva inte verkar ha reflekterat över. Vår tolkning är att dessa två pojkar lägger hela ansvaret på sig själva utan att se situationen i ett vidare perspektiv.

Sarnecki (1987) har redogjort för en studie där möjligheten att förutspå kriminalitet undersökts. I denna visade sig lärarnas bedömningar av elever ha mycket goda prognosvärden. Studien beskrev hur de elever som hade lägre IQ än genomsnittet, som skolkade ofta, fick specialundervisning, var aggressiva, hade koncentrationssvårigheter och som hade lägre skolprestationer än vad man kunde vänta sig utifrån begåvning löpte störst risk att bli våldsbrottslingar och/eller missbrukare. Det visade sig också att deras allmänna anpassning i skolan bedömdes vara sämre än genomsnittet. I vår undersökning bekräftas denna bild på samtliga punkter förutom den gällande IQ, då uppgifter om detta inte ingår i vår empiri. Även Stattin och Magnusson (refererade i Lundgren, 2003) har i sitt arbete pekat på ett starkt samband mellan bristande skolmotivation, aggressivitet, hyperaktivt beteende, bristande kamratrelationer och framtida kriminalitet. Utifrån detta anser vi att skolan borde kunna agera mycket tidigare och kraftfullare när man ser elever som lever upp till ovan nämnda kriterier. Vi finner också stöd för denna uppfattning hos Stattin och Magnusson som menar att tidiga insatser och förmåga att uppmärksamma riskbeteenden är extra betydelsefullt i arbetet med elever i riskzonen för kriminalitet.

Det är för oss slående hur känslan av utanförskap genomsyrar samtliga intervjuer och vi anser detta vara det mest framträdande i vårt resultat. Deras berättelser är samstämmiga och tydliga på denna punkt. Pojkarna upplever att de har varit annorlunda och att de mötts av oförstående lärare och klasskamrater. De har inte haft några nära relationer i sin klass och två har även utsatts för mobbning. Pojkarna beskriver hur de har blivit anklagade för saker de inte har gjort och hur de känt sig stämplade av lärare, andra elever och deras föräldrar. Flera av pojkarna har undervisats i små grupper och beskriver i samband med detta en känsla av att hamna utanför den ordinarie gemenskapen, även om de också beskriver positiva erfarenheter av denna insats. Enligt Hirschis teori om sociala band (refererad i Ring, 2007) är integration och strävan efter framgång i samhället viktigt ur en brottsreducerande aspekt. Överfört på en ung person innebär detta att en stark anknytning till skolan kan förebygga kriminalitet (Ring, 2007). De pojkar vi har talat med har inte upplevt denna starka skolanknytning. Vår slutsats är att det utanförskap de känt i skolan har bidragit till valet att ställa sig utanför samhället. Vi anser således att detta, för skolans del, innebär att en av de mest angelägna uppgifterna är att motverka utanförskap. Att bygga upp elevers självförtroende och känsla av att duga och behövas är följaktligen av största vikt. För att eleverna i framtiden ska känna sig delaktiga i samhället och inte välja utanförskap krävs att grunder till detta läggs i skolan. Där måste eleverna ges verktyg för demokratiska processer. De bör få möjlighet att själva påverka sitt skolarbete och sin situation och på så sätt skolas in i demokratiska värderingar och arbetsätt. Detta kan ske på olika plan och med olika verktyg, men måste genomsyra hela skolans arbete.

Fischbein (2007) menar att läraren spelar en avgörande roll för klimatet i en grupp och för alla elevers möjlighet till deltagande. Hon anser att läraren måste kunna förhålla sig till olikheterna i gruppen och inte se dem som ett hot som inbjuder till utstötning och mobbning. Grosin redogör i sin rapport (2004) för skolklimatets betydelse för elevers prestationer och sociala anpassning. Flera faktorer som har visat sig utmärka ett gott skolklimat beror på lärarnas roll och förhållningssätt. Bland annat nämns höga förväntningar på elevers förmåga att lära, uppmuntran för bra arbete, flexibel och individualiserad undervisning, bestämda men måttfulla sanktioner mot dåligt uppförande, positivt intresse för eleverna samt att lärarna uppträder som förebilder och auktoriteter. Vår studie visar i detta avseende tydlig samstämmighet med Grosins rapport. I pojkarnas berättelser är lärarnas roll mycket framträdande. De har i många fall saknat goda lärarrelationer, men är tydliga i sina önskemål om "den gode läraren". De menar att en bra lärare "bryr sig", visar hänsyn och förståelse, ägnar eleverna tid, är rättvis, kan sätta gränser, ger chanser, visar engagemang samt anpassar sig och undervisningen. Det är slående hur de intervjuade pojkarna i vår studie beskriver längtan efter omtanke och engagemang från lärarnas sida. Samtliga menar att lärare som hade "brytt sig" hade kunnat göra skillnad för deras situation i dag. I Hirschis teori påpekas just betydelsen av nära och varma relationer som brottsreducerande faktor (refererad i Ring, 2007). Vi anser att lärarna är oerhört centrala för en elevs skolupplevelser då de, förutom den egna relationen till eleven, även har en roll som "spindeln i nätet". Detta innebär att de också påverkar en rad andra viktiga faktorer, till exempel att hålla kontakt med hemmet eller att uppmärksamma socialtjänsten på missförhållanden. Att möta denna kategori elever kan givetvis vara en väl stor utmaning när man som lärare ska hantera dessa tillsammans med övriga elever. För att klara av detta behöver den enskilde läraren få kraftfullt stöd och hjälp. Att satsa på handledning för lärare får därför, i brottsreducerande syfte, ses som väl investerade pengar.

Alla fem pojkar har under sin skoltid varit föremål för någon form av specialpedagogisk undervisning. Formerna för specialundervisningen har varierat, alltifrån extra stöd i enskilda ämnen till små grupper placerade i lägenheter eller dylikt. Forskning visar att elever som fått specialpedagogiskt stöd klarar sig sämre och så småningom identifierar sig som "den som misslyckas" (Fischbein, 2007; Emanuelsson, 1983). Berglund (1998) menar att specialpedagogiska insatser kan leda till en nedåtgående spiral där elevens självbild försvagas. Hans studie visar dock att eleverna övervägande är positiva till det stöd de fått. Även Ingestad (2006) pekar på positiva upplevelser av att få uppmärksamhet och hjälp och att de mindre undervisningsgrupperna skapar trygghet, minskade krav och känsla av tillhörighet. Hon menar dock att upplevelsen av specialundervisning är dubbeltidig och leder till osäkerhet och i många fall större känsla av utanförskap. Man får en etikett med innebörden att man är annorlunda vilket leder till en stigmatiserad roll och lågt ställda förväntningar. Detta stämmer väl överens med resultatet i vår studie där de flesta beskrivit specialundervisningen som något positivt. Pojkarna berättar om lärare som tagit sig tid och en upplevelse av att ha blivit sedda och fått hjälp. De flesta beskriver en lugnare arbetssituation bättre anpassad efter deras förutsättningar. En av pojkarna ironiserar dock över den lilla undervisningsgrupp han placerats i. Han beskriver hur bristande rutiner och avsaknad av krav i skolarbetet ledde till att han förhindrades i sin kunskapsutveckling. Några av de intervjuade upplevde placering i liten grupp som marginaliserande. Specialundervisningen som sådan kritiserades inte utan det faktum att den ledde till utanförskap. Vi tror att de intervjuade pojkarna har svårt att se dubbeltidigheten i det specialpedagogiska stödet. Det är givetvis svårt för ungdomar som befinner sig en utsatt situation att kunna reflektera över samtliga aspekter gällande specialpedagogiskt stöd. Det som upplevts positivt är sådant de i sin beskrivning av "den gode

läraren” har efterfrågat. Vår tolkning är att behovet av specialpedagogiska insatser inte hade varit lika stort om detta kunnat tillgodoses i den ordinarie undervisningen.

Resultatet i vår undersökning visar på brister vad gäller föräldrasamverkan. En av ungdomarna efterfrågar regelbunden kontakt mellan skola och hem istället för att samla information under en längre tid. Han menar att tätare kontakter mellan hem och skola hade kunnat förändra hans situation. Andersson (1999) har påvisat att föräldrar till barn som bråkar mycket i skolan ofta har dålig kontakt med läraren. Detta gör att problemen ofta växer i en ond cirkel. För att bryta den onda cirkeln krävs tät och regelbunden information, helst på ett tidigt stadium. Fyra av de intervjuade pojkarna i vår studie uppger att de skolkat regelbundet från skolan. Ingen av dem upplever att skolan har reagerat nämnvärt på detta. I de flesta fall har skolan kontaktat hemmet vid några tillfällen. Man har dock efter en tid upphört informera föräldrarna om situationen. Detta skulle lätt kunna tolkas som uppgivenhet eller, i värsta fall, brist på engagemang från skolans sida. I en drogvaneinventering genomförd i Stockholm 2002 visade det sig att skolkare är avsevärt mer kriminella än övriga elever (Karlberg & Sundell, 2004). Skolk är även en av de riskfaktorer för brottslighet som Sarnecki (1987) tar upp. Han menar att detta problem i de flesta fall kan avhjälpas genom samarbete mellan skola och föräldrar. I Skolverkets rapport (2008) har man konstaterat att långvarig ogiltig frånvaro oftast startat som ströfrånvaro. Därför finns anledning att se all ogiltig frånvaro som ett varningstecken. Samarbete med föräldrarna, bland annat i form av täta och outtröttliga kontakter med hemmet och tydliga rutiner för uppföljning av frånvaro, har visat sig vara effektiva insatser. Snabba reaktioner på frånvaro, som telefonkontakt på mornarna har gett mycket goda resultat. Efter att ha lyssnat på pojkarnas berättelser är det nära till hands att dra slutsatsen att lärare i vissa fall inte anstränger sig för att komma till rätta med skolket då vissa elever upplevs vara besvärliga i undervisningssituationer. Det kan helt enkelt vara skönt när de är frånvarande. Detta kan dock leda till att skolan, genom att blunda för detta, riskerar bli en medaktör som indirekt bidrar till barn och ungdomars väg in i kriminalitet. Vi anser det därför vara av största vikt att rektor tar ett stort ansvar i utarbetandet av en tydlig strategi gällande skolk, samt uppföljning av enskilda lärares agerande utifrån denna strategi. Detta för att förhindra att en enskild lärares beslut ska kunna få alltför stora konsekvenser. Både Skolverket (2008) och Sarnecki (1987) menar dessutom att samarbete mellan skola och socialtjänst är av stor vikt för att motverka skolk.

I vår undersökning framkommer att de flesta av pojkarnas skolor har haft någon form av kontakt med socialtjänsten. Detta upplevs i efterhand som positivt. I något fall har man till och med saknat samarbete mellan socialtjänst och skola. Flera undersökningar visar att lärare inte alltid anmäler misstankar om ungdomar som far illa till socialtjänsten (Lundgren, 2003). Detta trots att socialtjänstlagen säger att skolan är skyldig att genast anmäla farhågor om missförhållanden. Men tanke på att pojkarna i vår studie uppskattat samarbetet mellan socialtjänst och skola och i efterhand till och med ifrågasatt frånvaro av detta samarbete finner vi det anmärkningsvärt att skolor i många fall underlåter sig att anmäla.

Vår studie visar att skolan i de flesta fall kände till kriminaliteten under högstadietiden. Ungdomarna har dock upplevt att reaktion uteblivit så länge det oönskade beteendet inte förekommit i skolan. De stödåtgärder som skolan erbjudit har varit av kunskapsmässig karaktär eller för att stävja beteendeproblematik i skolan. Åtgärder direkt riktade mot den pågående kriminaliteten har dock saknats. Sarnecki (1987) anser att skolan i större utsträckning bör ta upp frågor om barnens beteende utanför skolan med föräldrarna. Han förespråkar föräldraträffar i skolan där diskussioner om gemensamma regler för barnens fritid kan förekomma. Detta har inte förekommit på någon av de skolor som pojkarna vi intervjuat

har gått på. Vår slutsats är följaktligen att skolan har mycket att utveckla i detta avseende. Skolan har till uppgift, enligt Lpo 94, att stötta hemmet i barnets fostran och utveckling till en ansvarskännande människa och samhällsmedlem. Vi anser att skolan i många fall glömmer detta och liksom Sarnecki tycker vi att skolan bör ta ett större ansvar gällande ungdomarnas beteende även på fritiden.

Pojkarna i vår studie har, förutom det som beskrivits tidigare i detta kapitel, även tagit upp medvetet arbete mot rasism och temadagar kring brottslighet som exempel på hur skolor kan förebygga kriminalitet. Vi tror att ett tydligt antirasistiskt förhållningssätt i kombination med ett aktivt arbete för att motverka utanförskap kan bidra till ett bättre skolklimat, vilket i sin tur är en faktor som är brottsreducerande. Vi är däremot tveksamma till huruvida temaarbete kring kriminalitet kan förebygga brottslighet. Vi har inte heller funnit något stöd för detta i aktuell forskning.

Efter analys och tolkning av vår empiri finner vi att de LSU-dömda pojkarna har flera förslag på förbättring/förändring av skolans arbete med att stötta elever i riskzonen och att förebygga kriminalitet. Utifrån detta anser vi följande punkter vara avgörande i det förebyggande arbetet:

- Medvetet arbeta för att öka delaktigheten och motverka utanförskap och mobbning
- Att som lärare bry sig om, ta sig tid och visa engagemang
- Anpassa undervisningen/individualisera
- Så långt som möjligt bedriva undervisning och ge specialpedagogiskt stöd inom ordinarie klass ramar
- Handledning och stöd åt klass- och ämneslärare
- Tydliga rutiner för uppföljning av frånvaro
- Täta och outtröttliga kontakter mellan hem och skola
- Alltid anmäla till socialtjänsten vid misstanke att barn och ungdomar far illa
- Aktivt arbeta med frågor som rör elevernas beteende utanför skoltid, i samarbete med t ex föräldrar och/eller socialtjänst

Vi tror att skolan har mycket att vinna på ett medvetet arbete enligt de punkter vi angivit ovan. Vi är tämligen övertygade om att ett framgångsrikt brottsförebyggande arbete i skolan spiller över på samhället i övrigt. Detta skulle spara både mänskligt lidande och stora ekonomiska resurser då en sluten ungdomsplats är mycket kostsam.

5.1. Kritisk granskning av studien

Vårt arbete bygger endast på fem personers berättelser vilket gör att vi inte kan generalisera i särskilt hög grad. Vi vet inte heller om resultatet skulle bli det samma om studien gjordes om. Vi tror dock att vi ökat reliabiliteten något genom att ställa "samma" fråga upprepade gånger, omformulerad eller ur en annan infallsvinkel. Vid en av intervjuerna glömde vi dock att fråga respondenten om samarbetet mellan skola och socialtjänst. Detta innebär ett stort bortfall då antalet respondenter var så få. Misstaget gör att resultatet gällande just denna fråga förlorar ytterligare i reliabilitet.

Vi valde att vara en intervjuare av den anledningen att respondenterna inte skulle känna sig i underläge. Det faktum att en av oss jobbar vid institutionen bidrog även till detta val. Vi anser att beslutet var riktigt, men har i efterhand noterat att en av pojkarna kände sig obekväma i

situationen med en obekant intervjuare. I detta fall tror vi att bättre resultat hade kunnat uppnås om den som redan hade en etablerad relation utfört intervjun.

Man måste också ha med i beräkningen att vi kanske inte har fått helt ärliga svar. Vi har i ett fall känslan av att pojken velat vara till lags och inte kritisera lärarkåren alltför mycket då intervjuaren själv var lärare. I ett annat fall framkom, under analysarbetet, motstridiga uppgifter i intervjun. Vissa svar kändes därmed otillförlitliga och vi har därför undvikit ett par av dessa uppgifter i resultatredovisningen.

I vår studie har vi fått fram ungdomarnas synpunkter på sin skolsituation. Detta var också syftet med vår studie. Vi är dock medvetna om att resultatet troligen hade sett annorlunda ut om vi även tagit del av lärares, skolledares och föräldrars åsikter i frågan.

5.2. Förslag på fortsatta studier

Som vi tidigare skrivit utgår detta arbete enbart från ungdomarnas upplevelser. Studier ur andra perspektiv, till exempel lärare, skolledare, socialtjänst eller föräldrar skulle vara mycket intressant för framtida forskning.

Vi tycker också att det vore spännande med en studie som spänner över en längre tidsperiod och som studerar hur specifika skolor arbetar med brottsförebyggande åtgärder.

Resultatet från vår studie skulle kunna användas som underlag i en enkätundersökning. På detta vis kan man nå ett mycket större antal respondenter och på så sätt genomföra ett arbete med möjlighet till högre reliabilitet.

Referenser

- Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde i utveckling. I Nilholm, C. Björk-Åkesson, E. (red). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Vetenskapsrådets rapportserie 2007:5.
- Andersson, I. (1999). *Samverkan för barn som behöver*. Stockholm: HLS Förlag.
- Berglund, L. (1998). *Skolambition, självvärdering och skolupplevelser hos elever med och utan specialpedagogiska insatser*. En studie inom ramen för projektet specialundervisning och dess konsekvenser, SPEKO. Specialpedagogisk rapport Nr. 9. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för specialpedagogik.
- Emanuelsson, I. (1974). *Utbildningshandikapp i långtidsperspektiv*. Stockholm: Lärarhögskolan, Pedagogiska Institutionen.
- Emanuelsson, I. (1983). *Verksamhet bland elever med svårigheter eller arbete med elevers svårigheter – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Fischbein, S. (2007). Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv. I Nilholm, C. & Björk-Åkesson, E. (red). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007.
- Grosin, L. (2004). *Skolklimat, prestation och anpassning i 21 mellan- och 20 högstadieskolor*. Forskningsrapport 71. Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.
- Groth, D. (2007). *Uppfattningar m specialpedagogiska insatser - aspekter ur elevers och speciallärares perspektiv*. Luleå: Luleå tekniska universitet, institutionen för utbildningsvetenskap, 2007:02.
- Gustafsson, J-E. & Myrberg, E. (2002). *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat*. Stockholm: Skolverket.
- Husserl, E. (2004). *Idéer till en ren fenomenologi och fenomenologisk filosofi*. Stockholm: Thales.
- Ingestad, G. (2006). *Dokumenterat utanförskap. Om barn som inte når målen*. Lund: Lunds Universitet, Sociologiska institutionen.
- Karlberg, M. & Sundell, K. (2004). *Skolk – sund protest eller riskbeteende?* FoU-rapport 2004:1. Stockholm: Socialtjänstförvaltningen, Forsknings- och utvecklingsenheten.
- Knutsson, J. (1977). *Stämpling: en kritisk granskning*. Stockholm: Liber distribution.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

- Leissner, T. (1975). Avvikelse. I Berg, L-E., Bogling, A., Leissner, T., Månsson, P. & Värnlund, H. *Medvetandets sociologi. En introduktion till symbolisk interaktionism*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Lidholm, M. (2000). *Stöd åt utagerande barn i hem, förskola och skola*. Stockholm: Stiftelsen Allmänna Barnhuset.
- Lpo 94. (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lundén, A. & Näsman, E. (1973). *Stämplingsprocessen : beskrivning av de utstöttas livssituation och självbild*. Stockholm: Prisma.
- Lundgren, M. & Persson, B. (2003). *Barn och unga i riskzonen – samverkan och förebyggande arbete*. Stockholm: Svenska Kommunförbundet.
- Mead, G.H. (1976). *Medvetandet jaget och samhället. Från socialbehavioristisk ståndpunkt*. Lund: Argos Förlag.
- Nilholm, C. & Björk-Åkesson, E. (red). (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007.
- Ring, J. (2007). Riskfaktorer och brott. I Estrada, F. & Flyghed, J. (red), *Den svenska ungdomsbrottsligheten*. Lund: Studentlitteratur.
- Sarnecki, J. (1987). *Skolan och brottsligheten*. Stockholm: Carlsson.
- SFS 1962:700. *Brottsbalken*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- SFS 1985:1100. *Skollagen*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- SFS 1994:1194. *Grundskoleförordningen*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- SFS 2001:453. *Socialtjänstlagen*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- SFS 2006:898. *Lagen om verkställighet av sluten ungdomsvård*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer
- SiS. (2008a). *Sluten ungdomsvård - allmän information*. Statens Institutionsstyrelse. Hämtat 2008-10-23, från <http://www.stat-inst.se/zino.aspx?articleID=69>
- SiS. (2008b). *Årsrapport ADAD 07. Allmän SiS-rapport 2008:8*. Statens Institutionsstyrelse.
- Skolverket (2008). *Rätten till utbildning – om elever som inte går i skolan*. Rapport 309. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Tossebro, J. (2004). Introduksjon – integrering og inkludering, historikk og politikk. I Tossebro, J. (Red.). *Integrering och inkludering*. Lund: Studentlitteratur.

Trost, J. (2004). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtat 2008-10-30, http://www.vr.se/download/18.427cb4d511c4bb6e38680002601/forskningsetiska_principer_fix.pdf

Bilagor

Bilaga A - Missivbrev

Hej!

Vi heter Petra Larsson och Elin Kaufeldt och jobbar båda som lärare. Vid sidan av detta studerar vi även på Göteborgs universitet. Under hösten och vintern kommer vi att utföra en studie vars syfte är att försöka ta reda på om skolan, och i så fall hur, kan stötta elever i riskzonen för kriminalitet. Studien kommer att bygga på intervjuer av pojkar som blivit placerade enligt LSU. Med anledning av detta kontaktar vi nu dig, i egenskap av vårdnadshavare. Vi önskar få intervjua din son, under förutsättning att han själv vill, och behöver därför ditt tillstånd för att göra detta. Frågorna i studien kommer handla om din sons upplevelse av skoltiden och vilka tankar han själv har kring det eventuella stöd skolan gav. Det inspelade och utskrivna intervjumaterialet som din son kommer medverka i, och som kommer att användas i vår uppsats, kommer att vara helt konfidentiellt, dvs. det kommer inte att existera namn eller dylikt, som kan riskera att avslöja vem som medverkat i intervjun. Efter att vi presenterat vår uppsats, kommer vi att förstöra det inspelade materialet.

Vår förhoppning är att vi, med er hjälp, ska kunna förbättra skolans arbete kring elever som befinner sig i riskzonen för kriminalitet.

Om du ger oss tillstånd att intervjua din son, var snäll och signera ett ex. av detta brev och sänd tillbaks till oss i det adresserade och frankerade kuvertet. Det andra exemplaret av brevet är en kopia som du själv kan behålla. Om du undrar över någonting, kontakta oss gärna på telefon.

Tack för din medverkan!

Mvh. Petra Larsson & Elin Kaufeldt

Tel:

Göteborg 2008-09-30

Signatur

Bilaga B – Intervjuguide

Hur anser eleverna att skolgången fungerade, både kunskapsmässigt och socialt?

Hur många år har du gått i skolan?

Hur många skolor har du gått i?

Hur har du trivts i skolan?

Hur såg det ut i lågstadiet?

Hur såg det ut i mellanstadiet?

Hur såg det ut i högstadiet?

+ Hur såg dina betyg ut?

Hur ser det ut på gymnasiet?

+ Vilket gymnasieprogram går du?

Hur ser dina betyg ut?

Vad tyckte du om din lärare?

Vad tyckte dina föräldrar om din lärare?

Vad tror du att dina lärare tyckte om dig?

Vad tyckte du om dina klasskamrater?

Vad tror du att dina klasskamrater tyckte om dig?

Vad tyckte du var roligt/vad var du bra på i skolan?

Vad tyckte du var tråkigt/svårt i skolan?

Fick du någon typ av extra hjälp?

Hur upplevde du den hjälpen?

Hur upplevde dina föräldrar hjälpen?

Skolkade du något under denna tid?

Vad gjorde skolan när du skolkade?

Hur upplever eleverna att skolan förhåller sig till kriminaliteten?

Varför är du placerad på ungdomshemmet?

Hade du gjort brott tidigare?

Hur gammal var du när du utförde ditt första brott?

Kände skolan till din kriminalitet?

Om NEJ – Varför inte?

Om JA – Hur fick de reda på det?

Sa skolan någonting?

Gjorde de någonting?

Kontaktade skolan dina föräldrar gällande kriminaliteten?

Hade skolan kontakt med socialtjänsten?

Hade skolan kontakt med polisen?

Vad tyckte du om skolans agerande?

Anser eleverna att skolan hade kunnat göra något för att förhindra deras nuvarande situation?

Anser du att skolan hade kunnat göra något för att förhindra din nuvarande situation?

Tror du att det hade blivit annorlunda om...

liten grupp,

assistent,

lärarnas bemötande,

plusår,

agerat vid skolk,

haft andra skolkamrater,

mer föräldrakontakt,

annan föräldrakontakt,

socialtjänstkontakt?