



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Stängda dörrar, låsta relationer

– en fallstudie om skolans fysiska miljö, segregation och utestängning

Anna Persson

LAU370

Handledare: Olle Hagman

Examinator: Maria Jarl

Rapportnummer: HT09-2480-08



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Stängda dörrar, låsta relationer – en fallstudie om skolans fysiska miljö, segregation och utestängning

Författare: Anna Persson

Termin och år: Ht 2009

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Olle Hagman

Examinator: Maria Jarl

Rapportnummer: HT09-2480-08

Nyckelord: skola, fysisk miljö, passerkort, arbetsro, trygghet, segregation

Sammanfattning:

Detta examensarbete undersöker lärares erfarenheter, åsikter och förhållningssätt till passerkortssystem och upplevda problem med arbetsro och trygghet, samt hur detta påverkar relationerna mellan elever och lärare. Ett övergripande syfte med uppsatsen är att studera vad förändringar i den fysiska miljön får för konsekvenser för skapandet av goda läromiljöer. Då studiens syfte är att försöka förstå och förklara lärares åsikter och förhållningssätt genomförs en kvalitativ intervjustudie med 8 lärare. Det övergripande teoretiska ramverket för tolkning och hantering av intervjumaterialet är en hermeneutisk ansats, vidare har tolkningen skett utifrån följande begrepp och teorier: delegering av sociala fenomen till fysiska artefakter (Latour); övertro på technical fixes och ignorandet av deras sociala kopplingar och konsekvenser (Pacey); arkitekturens disciplinerande och utstängande funktioner (Kirkeby & Foucault).

Studiens huvudsakliga resultat pekar på att de intervjuade lärarna upplever skolans sociala uppdelning delvis avhängig dess fysiska och arbetsmässiga organisering, samtidigt som den fysiska uppdelningen upplevs förstärka redan existerande sociala mönster på skolan. Uppdelningen ses inte som enbart negativ då den möjliggör trygghet och arbetsro i de mindre enheterna. Skolans inre segregering har sin motsvarighet i en yttre distansering från närsamhället. Problem med arbetsro och trygghet härleds till fysiska och sociala orsaker, otrygga elever och okända element som vistas på skolan uppges ha stor betydelse. De intervjuade lärarna ser passerkorten som ett bra verktyg för skapandet av arbetsro och trygghet, dock ifrågasätter vissa hur väl systemet egentligen fungerar och några reserverar sig mot dess segregering funktion. Få anser att passerkorten har någon inverkan på elevernas lärande.

Studien påvisar skolans nära förbindelse med samhället i hur dess organisering förstärker och återskapar i samhället existerande mönster och hierarkier. Den pekar även på vilken betydelse lärarnas människo- och samhällssyn har för vilka möjliga tankemodeller och lösningar som finns att tillgå då problem i lärandemiljön upptäcks och definieras. En viktig fråga som lyfts är hur vi som lärare bör förhålla oss till liknande system då det uppdrag som ålagts oss innebär att arbeta mot segregation och i demokratiska arbetsformer.

Förord

Arbetet med detta examensarbete har varit intensivt och lärorikt, dess process och avslutande beror till stor del på det stöd och den hjälp jag fått från människor i min omgivning, därför skulle jag vilja tacka:

- Mina närmaste: Michael, Lars, Karin, Elin, Cecilia och Judith, som har gett mig stöd, hjälp och nya idéer när jag kört fast.
- De lärare verksamma på den aktuella skolan där studien bedrevs, för deras beredskap och villighet att diskutera och dela med sig av sina erfarenheter.
- Samhällspedagogerna Lasse, Bosse, Ulrika och Mona som alltid har bidragit med stöd, idéer, kontakter och tips, samt min handledare Olle Hagman för god handledning och konstruktiv kritik.

Stockholm, Januari 2010

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
1.1 Bakgrund	1
1.2 Syfte och forskningsfrågor	1
2 Forskningsöversikt	2
2.1 Lärandemiljöns betydelse för lärandet	2
2.1.1 Sociokulturella teorier	2
2.1.2 Sociokulturella teorier om lärande och fysisk omgivning	3
2.1.3 Fysiska miljöers förstärkande av existerande sociala ordningar	3
2.2 Lärande och fysisk miljö	4
2.2.2 Skolans vidsträckta rum – skolan som öppet lärandecentrum	5
2.2.3 Arkitekturen som medaktör	7
2.2.4 Arkitekturen som beteendereglerande och segregering	7
2.3 Utestängning – makt och disciplin	9
2.4 Tekniska lösningar och sociala problem – teknikens sociologi	10
3 Metod och genomförande	12
3.1 Metodval	12
3.2 Urval	12
3.3 Genomförande	13
3.4 Analys	14
3.4.1 Analyskategorier	14
3.4.2 Hermeneutisk ansats	14
3.5 Validitet, reliabilitet och etiska överväganden	14
4 Resultatredovisning	15
4.1 Skolan och lärarna	15
4.2 Den fysiska organiseringen av skolan	15
4.2.1 Fysisk och metodmässig organisering	15
4.2.2 Den fysiska miljön och sociala relationer	17
4.3 Skolan i närsamhället	18
4.4 Trygghet och arbetsro = säkerhet och ordning?	18
4.4.1 Trygghet och arbetsro avhängig sociala faktorer	18
4.4.2 Byggnadens påverkan på arbetsron och tryggheten	19
4.4.3 Möjliga lösningar	20
4.4.4 ... och hinder	21
4.5 Lärarnas upplevelser av systemet med passerkort	21
4.5.1 Ann	22
4.5.2 Niklas	23
4.5.3 Annika	23
4.5.4 Tomas	24
4.5.5 Fredrik	24
4.5.6 Nina	25
4.5.7 Sören	26
4.5.8 Carin	26
4.5.9 Sammanfattning – passerkorten	27
5 Diskussion	28
5.1 Den fysiska miljön som segregering eller förstärkande av redan existerande sociala ordningar	28
5.2 En halvöppen dörr utåt – skolan i närsamhället	29
5.3 Trygghet och arbetsro	29

5.4 Passerkorten – utestängningsmekanism eller verktyg för arbetsro	30
5.4.1 Passerkorten som delegerad kontroll	30
5.4.2 Passerkorten som en technical fix.....	30
5.4.3 Passerkorten som disciplinerande och utestängande	31
5.4.4 Passerkortens konsekvenser för skapandet av goda lärandemiljöer	32
6 Slutdiskussion och förslag på vidare forskning.....	32
7 Referenslista.....	36
Bilaga 1 – Intervjuguide	38

1. Inledning

1.1 Bakgrund

Under tidigare kurs på lärarprogrammet genomförde jag ett utvecklingsarbete på min vfu-plats som syftade till att utveckla den fysiska och sociala miljön på skolan. Förhoppningen var att komma fram med idéer kring hur skolan inåt kunde bli mer integrerad och utåt mer öppen, samt konkreta förslag på hur detta kunde åstadkommas genom förändringar i bland annat den fysiska miljön. Idén grundade sig i resultat som framkommit vid ett projekt jag hade haft med elever på samhällsprogrammet för två år sedan. Projektet utgick från en sociologisk övning kallad social mapping, där eleverna skulle kartlägga sociala grupper på skolan och deras ”hang-outs”. Med social mapping menas att kartlägga och kategorisera människor efter sociala grupper och efter fysisk omgivning. I diskussionerna framkom att samtliga grupper ansåg skolan vara segregerad och att möten mellan grupper sällan skedde, vilket gav upphov till en otrygg miljö där man baserade sina omdömen om ”de andra” på fördomar och förutfattade meningar. Eleverna menade att en stor del av detta berodde på hur skolan såg ut. En anledning var att det inte fanns några naturliga mötesplatser, t.ex. saknades ett uppehållsrum. En annan anledning, som väckte starka känslor bland eleverna, var införandet av passerkort till alla korridorer, vilket omöjliggjorde tillträde till andra korridorer förutom sin ”hemkorridor”. Vissa av lärarna instämde i kritiken men menade att det handlade om att få bort stöket i korridorerna och hålla obehöriga ute från skolan. Införandet av passerkort blev till en början en ganska dyr historia, då systemet regelbundet vandaliserades av frustrerade elever som hade glömt sina passerkort. Till saken hör även att andra regler för när man tilläts släppas in eller inte, existerade parallellt – kom man för sent fick man vänta tyst i korridoren tills läraren, efter genomgången, gjorde ett insläpp, det vill säga öppnade dörren en gång och sedan inte mer förrän lektionens slut.

Detta fick mig att fundera på vilka samhällsekonomiska vinster skolan kunde ha gjort om man hade intagit ett mer långsiktigt perspektiv på frågan och försökt nå trygghetsmålen på andra sätt, t.ex. genom att skapa hållbara relationer med det omgivande samhället och inom skolans väggar? Då den begränsade tiden gjorde att jag inte kunde driva utvecklingsarbetet särskilt långt, finns intresset fortfarande kvar hos mig att förstå varför skolor väljer tekniska lösningar som utestänger dem som anses vara problemet, istället för att arbeta långsiktigt och förebyggande med sociala lösningar som inkluderar alla. Min uppsatsidé rör sig därför kring hur en skolas fysiska organisation, och mer specifikt utestängningsmekanismer, påverkar de relationella aspekterna på en skola, samt vilka konsekvenser detta får för vilka förutsättningar för lärande som skapas. Jag anser nämligen att en segregerad och exkluderande lärandemiljö påverkar alla negativt, både inneslutna och uteslutna, och får långvariga konsekvenser för huruvida skolmiljön upplevs som positiv och trygg.

När det gäller vårt uppdrag som ålagts oss och som uttrycks i styrdokumentet kan det ifrågasättas huruvida en liknande skolmiljö kan vara förenlig dels med vårt uppdrag att medverka till skapandet av goda läromiljöer, dels med de demokratiska och medborgerliga värden som skall uttryckas via förhållningssätt och arbetsformer inom skolans arbete, bland annat då: ”Undervisningen ska bedrivas i demokratiska arbetsformer och utveckla elevernas förmåga och vilja att ta personligt ansvar och aktivt deltaga i samhällslivet” (Lpf 94:4).

1.2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med detta examensarbete är att undersöka lärares syn på problem med arbetsro och trygghet, med fokus på vilken påverkan införandet av passerkort har på skolans fysiska och

sociala miljö. Ett övergripande syfte är att studera vad förändringar i den fysiska miljön får för konsekvenser för skapandet av goda läromiljöer. Med fysisk miljö menar jag skolbyggnaden, dess inredning och utrustning, med social miljö avses den interaktion och det samspel som sker mellan människor i skolans miljö.

Syftet ger upphov till en rad forskningsfrågor.

- Hur ser lärarna på problem med arbetsro och trygghet? Vilka faktorer upplevs påverka tryggheten och arbetsron på skolan?
- Vilka långsiktiga konsekvenser för relationerna mellan elever och skolpersonal upplevs passerkortssystemet ha?
- Hur ser lärarna på hur passerkortssystemet påverkar deras egna och elevernas roller i arbetet med att skapa goda lärandemiljöer?

2. Forskningsöversikt

Forskningsöversikten inleds med en kort genomgång av sociokulturella lärandeteorier samt tidigare forskning om samspelet mellan lärande och fysisk miljö, för att sedan behandla teman om utestängning, makt och disciplin samt teknikens sociologi.

2.1 Lärandemiljöns betydelse för lärandet

2.1.1 Sociokulturella teorier

Sociokulturella teorier har vunnit mer och mer mark på det utbildningsvetenskapliga området, och mycket forskning idag utgår från teorier hämtade från bland andra Vygotskij, Dewey och Mead. En av uttolkarna av det sociokulturella perspektivet inom lärandet och undervisning i den skandinaviska kontexten är Olga Dysthe. I hennes bok *Dialog, samspel och lärande* (2003) redogör hon och andra forskare för det sociokulturella perspektivet i teori och praktik. Utgångspunkten för lärande enligt det sociokulturella perspektivet är de sociala sammanhang och grupper som den enskilde ingår i. Som människor är vi förankrade i sociala och kulturella sammanhang som påverkar hur vi tänker och agerar. Detta gäller all mänsklig aktivitet, även lärande, vilket innebär att vi måste se till hela kontexten i lärandesituationerna om vi vill förstå vad som utgör goda förutsättningar för lärande. Att kunskap är situerad betyder att den är en del av en historisk och kulturell kontext som den aldrig kan skiljas ifrån, utan som den är beroende av (Dysthe, 2003:9,34).

Det sociokulturella perspektivet betonar också motivationens betydelse för människors lärande, det vill säga hur de förväntningar omgivningen har på elever förväntas påverka elevernas motivation och utveckling. Även skolans förmåga att motivera eleverna blir då viktig, och detta kan göras genom att skolan tillhandahåller läromiljöer där elevernas aktiva deltagande värdesätts och där alla känner sig välkomna och accepterade. Den lärandes identitet utvecklas på ett positivt sätt "[...] bl.a. genom att eleven känner sig uppskattad både som någon som *kan* något och som någon som *kan betyda något* för andra" (ibid., s.38). Genom lärandet utvecklar eleven sin identitet, eftersom lärandet är en process där vi förändras och utvecklas hela tiden (ibid., s.65). Därmed kan man också anta att hur lärandet är organiserat påverkar elevernas lärandeidentitet i positiv eller negativ utveckling.

2.1.2 Sociokulturella teorier om lärande och fysisk omgivning

Enligt Dysthe anser sociokulturella teoretiker att de fysiska och sociala kontexter där kognition äger rum är en integrerad del av själva aktiviteten, vilket bryter mot det kognitiva synsätt som menar att varje lärandeaktivitet har en kognitiv kärna som är oberoende av sammanhang. I det sociokulturella perspektivet studeras därför inte bara vad som händer i interaktionen mellan den lärande och det som studeras, utan även andra delar av den lärandes aktivitet såsom samspelet mellan den lärande och omgivningen genom artefakter, fysiska verktyg, men även representationssystem som språk och andra symboler. Att vi inte står i omedelbar kontakt med vår omgivning utan att lärandet sker via fysiska och intellektuella redskap, kallas för mediering. Till sådana redskap räknas artefakter men även rutiner och teknologier (Dysthe, 2003:79). Detta fokus på inlärningskontexten leder också till ett sökande efter så kallade autentiska aktiviteter. Med autentiska aktiviteter menas aktiviteter som är relaterade till den sociokulturella kontexten, som där har betydelse och mening, och därför så mycket som möjligt liknar livet utanför skolan. Det kan också innebära ett sökande efter aktiviteter som främjar det livslånga lärandet (ibid., s.42f). För sociokulturella teoretiker riktas alltså fokus på den vidare kontexten i vilken lärande äger rum, detta innefattar "[...] samverkande individer, situationer, aktiviteter, ämnesinnehåll och de mer omfattande kontexter som bidrar till att ge mening åt det som sker" (ibid., s.52).

Skolan som symbol för det institutionella lärandet kan heller inte separeras från sin kontext, sin kultur, menar Dysthe. "Det viktigaste ämnet i skolan kulturellt sett är skolan själv" (ibid., s.57). Med detta menas att eleverna lär sig skolans sociala spel och avläsandet av de koder som förmedlar budskap om vem man är, vilken plats man har, hur man skall relatera och förhålla sig till andra samt hur man skall uppträda och bete sig (ibid., s.149).

I Leif Strandbergs (2006) bok *Vygotskij i praktiken* beskriver han lärandets situerade natur genom de olika rum för lärande som kan finnas. Han menar att miljö inte är något neutralt utan innehåller "[...] kunskaper, värderingar, känslor, förväntningar, livsmönster och artefakter" som eleverna förhåller sig till (Strandberg, 2006:20). Rummen kommunicerar budskap och kan underlätta eller försvåra lärande och utveckling. Strandberg menar att man kan ställa sig frågor om vilka interaktioner som är möjliga i olika rum, vilka olika aktiviteter som kan bedrivas där, men det viktiga är inte alltid vad som finns i rummen utan hurvida man har tillgång till rummen eller inte. Tillgången är viktig just eftersom det talar om för barnet om det är välkommet eller inte (Strandberg, 2006:24ff).

2.1.3 Fysiska miljöers förstärkande av existerande sociala ordningar

När det gäller elevers rörlighet och indelning på skolor kan fysiska artefakter och byggnader förstärka redan existerande motstånd och uppdelningar i den sociala miljön, baserade på människors uppfattningar om status och makt. Laurie Olsens studie av hur amerikanska skolor exkluderar och segregerar elever efter etnisk tillhörighet, hudfärg samt språkbehärskning fokuserar mer på de sociala än de fysiska aspekterna av utestängning och segregering. I boken *Made in America* (1997) följer hon nyanlända elever och deras lärares och klasskamraters dagliga liv i den amerikanska skolan. Hon beskriver den komplexa processen av amerikanisering som de genomgår där de för att bli accepterade måste ge upp stor del av sin kultur och sitt modersmål, men trots detta ändå inte accepteras fullt ut. I studien genomför hon bland annat en övning med både de elever som går i motsvarande förberedelseklass och med de som går i vanlig klass, om hur den sociala kartan ser ut på skolan – det vill säga vilka grupper som hänger på vilka platser på skolan och vad som är utmärkande för dessa grupper. De olika kartorna som de två elevgrupperna presenterade visade hur de ser på sin skolvardag och på vem de tillåts vara, och skillnaden mellan hur de olika grupperna kategoriserar de

andra grupperna är stor. De nyanlända eleverna beskriver ingående grupperna som formerade efter nationell identitet och språkgrupp, medan de ”amerikanska” eleverna delar in skolan efter hudfärg eller etniska kategorier – för dem är det engelska språket och den amerikanska identiteten något självklart som man inte reflekterar över. Olsen konstaterar att de nyanlända eleverna definieras som avvikande dels genom att de är separerade från resten av sina skolkamrater genom deltagandet i förberedelseklassen, och dels genom deras placering på skolan. Båda elevgrupperna placerade ut de nyanlända i mindre grupper utspridda i utkanterna av skolan eller i närheten av sina klassrum, vilket Olsen menar är betydande för deras status på skolan (Olsen, 1997:38,40).

Olsen baserar sig på teorier om skolans klassreproducerande funktion där elever sorteras efter sin sociala klasstillhörighet genom att de får den utbildning som anses adekvat för respektive social grupp. I detta ingår även att elevens attityder och identitet anpassas till dess klassposition (ibid., s.17). Olsen menar att de nyanlända eleverna i sitt möte med den amerikanska skolan inte bara tvingas inse att de med sina begränsade språkkunskaper och det faktum att de är invandrare är avvikande, utan de tvingas också in i raskategorier som Olsen menar är starkt utmärkande för det amerikanska samhället.

The veneer of unity and the promises of diversity are only on the surface. Students are separated – immigrant from U.S. born, racial group from racial group – both socially and academically, where students who can't speak English are shut out of opportunities to learn and make contact with their American schoolmates (ibid. s.10).

Den sociala segregeringen både visar sig och förstärks genom det faktum att de är fysiskt åtskilda – utifrån ålagt under lektionstid och inifrån kommande under raster. Frågan är då hur det sociala och det fysiska samspelar: är den fysiska segregeringen bara ett resultat av den sociala, eller kommer sig den sociala segregeringen av den fysiska, och vilken roll har skolan i att överbrygga detta?

2.2 Lärande och fysisk miljö

År 2005 publicerade dåvarande Myndigheten för skolutveckling en kunskapsöversikt av Pia Björklid, *Lärande och fysisk miljö*, där hon presenterade den aktuella forskningen på området. Björklids huvudsakliga slutsatser är att behovet av ytterligare studier på området är stort och att dagens skolbyggnader inte är anpassade till den nya läroplanen utan snarare till den gamla förmedlingsundervisningen. Att skolbyggnaderna inte överensstämmer med de pedagogiska mål och metoder som förespråkas i styrdokument kan skapa vissa svårigheter: ”När organisationen inte får stöd i den rumsliga strukturen uppstår problem som oftast betecknas som arbetsmiljöproblem i brist på bättre metoder att beskriva den fysiska miljön” (Björklid, 2005:61). När det gäller organiseringen av den fysiska miljön och dess relation till lärande finns inte mycket angivet i läroplaner och andra styrdokument. Det som står är att alla verksamma i skolan skall samarbeta för att skapa goda miljöer för lärande och utveckling, samt att trivsel och trygghet har betydelse för elevernas välmående och delaktighet i skolarbetet. Elevernas förmåga till ansvar och inflytande över den sociala, kulturella och fysiska skolmiljön framhävs, liksom att lokalerna skall vara ändamålsenliga (ibid., s.23f).

När det gäller teorier kring lärande och fysisk miljö framhäver Björklid det interaktionistiska perspektivet där förhållandet mellan människa och miljö ses som ett samspel där vi både påverkar och påverkas av den fysiska miljön. Lärande ses därmed som ett resultat av samspelet mellan social, kulturell och fysisk kontext (ibid., s.27). Det forskningsområde som till stor del ägnar sig åt studier av fysiska miljöer och deras kulturella och sociala förutsättningar för lärande är vad Björklid kallar miljöpsykologin, ett

tvärvetenskapligt forskningsområde som inkluderar många olika discipliner i sina studier. Miljöpsykologiska studier utgår ifrån ett interaktionistiskt förhållningssätt och studerar bland annat hur människor läser av budskap som den fysiska miljön sänder, t.ex. huruvida man är välkommen eller inte (ibid., s.32f). Flertalet studier av skolmiljöer påpekar den fysiska miljöns påverkan på elevers självuppfattningar och utvecklingsmöjligheter. De menar att skolans arbetsmiljö, i form av slitna eller nyrenoverade lokaler, ogästvänliga eller inbjudande miljöer, kommunicerar budskap till eleverna om hur de och deras arbete värderas av det övriga samhället. Skolmiljön sänder även budskap till eleverna om inne- eller uteslutning från gemenskapen. Tillgänglighet för alla, t.ex. rörelsehindrade, är långt ifrån vanligt på alla skolor, vilket kan ses som ett uttryck för diskriminering där alla lika rätt till delaktighet förvägras några (ibid., s.51).

Ann Skantze publicerade 1989 sin doktorsavhandling *Vad betyder skolhuset?* vid Stockholm universitet, som undersökte skolans fysiska miljö ur elevernas perspektiv. Skantze konstaterar, liksom Björklid drygt femton år senare, att det även i de tidigare läroplanerna, under 60-, 70- och 80-talen, till stor del saknas uttalade rekommendationer gällande den byggda miljön. När det gäller tidigare studier menar hon också att det framför allt är miljöpsykologin som har studerat människors förhållande till sin miljö. Miljöpsykologisk forskning gör gällande att den byggda miljön har en direkt, men även en symbolisk inverkan, på barnen. Den har även olika funktioner i förhållande till barnens utveckling, såsom identitets- och kompetensutveckling, samt att uppbringa trygghet, förtroende, samvaro och enskildhet (Skantze, 1989:15). Ett av de resultat som framkommit av studien var att barnen uppfattade det som en viktig del av vardagen i det traditionella klassrummet att sitta still, vara tyst, snäll och lyda, och de äldre barnen gjorde liknelser med robotar och mekanik. Skantze påpekar att detta inte bara kan hindra eleverna från att utveckla förmågor som att ta ansvar för sitt eget lärande och att tillsammans konstruera kunskap, utan att det även kan ha långtgående följder för deras kunskapsökande och deltagande i samhället (Skantze, 1989:139-141).

2.2.2 Skolans vidsträckta rum – skolan som öppet lärandecentrum

Björklid nämner även en del forskare som lyfter fram skolan som en lärandehelhet där skolan utgör ett gemensamt öppet lärande rum för alla i lokalsamhället (Björklid, 2005:57). Ett av strävansmålen i Lpo 94 är att eleverna skall få en inblick i lokalsamhället samt att alla verksamma i skolan skall verka för utbyten och samarbeten med kultur-, förenings- och arbetslivet i det omgivande samhället. Detta stöds även av Skolkommitténs slutbetänkande från 2002 där en förhoppning om att skolan skall utgöra ett kulturellt centrum vars lokaler även utnyttjas av andra grupper i samhället uttrycks (Björklid, 2005:141). Detta är något som uttrycks även i Skolverkets litteraturöversikt från 1998 över de studier som bedrivits under de föregående tio åren på området skolans fysiska miljö. De refererar dels till ett slutbetänkande från skolkommittén dels till regeringens utvecklingsplan, vilka båda påpekar vikten av att skolan öppnar upp sig mot det omgivande samhället, då detta bland annat skulle ge skolan nya perspektiv och berika dess verksamhet. Att se skolan som en central plats för hela närsamhället, en skola ”mitt i byn”, är idéer som kommer från 70-talets Danmark där skolan skulle vara öppen för samhället att bedriva andra verksamheter i (Skolverket, 1998:23).

Även i Erik Wallins bok *Skola 2000. Nu!* påpekas vikten av att skolbyggnaderna används av hela samhället och att de kan utgöra centra för lärande för närsamhället (Wallin, 2000:26). I boken redogör Wallin för skolutvecklingsprojektet Skola 2000 som syftade till att integrera pedagogik, arbetsorganisation och skolans fysiska miljö för att anpassa skolan bättre till gällande läroplaner. Budskapet är att förändrade mål kräver förändrade arbetssätt som i sin tur kräver förändrade fysiska förutsättningar, det vill säga förändrade skolbyggnader (Wallin, 2000:5).

Patrick Bjurström (1999) för i sin artikel, "Skolan i samhällsbyggandet", fram idéer kring skolan som en betydelsebärande del av samhället, vars funktion kan vidgas till att bli mer av ett medborgarhus. Skolan kan ha en viktig sammanförande och förenande roll för människor, den kan även utgöra en viktig del i identitetsskapandet för elever och föräldrar i större grad än andra samhällsinstanter:

I högre grad än snabbköpet, lekplatsen eller kvarterets träfflokal blir skolan en funktion dit förväntningar knyts, där starka intressen möts eller kolliderar och där problem som uppstår måste lösas (Bjurström, 1999:128).

I Tom Bentleys (1998) bok *Learning beyond the classroom* behandlar han frågor om skolans roll i en förändrad värld, och han identifierar tre av de viktigaste utmaningarna skolan står inför: att lära ut moral, medborgarrätt och medborgarskap, utveckla anställningsbarhet samt ta sig an problem med underprestation och exkludering. Enligt Bentley är lärande bara effektivt då det anknyter till en större meningsfull kontext, som det omgivande samhället. Liksom andra forskare pekar han på att samhället i stort har förändrats. Dagens samhälle präglas av mångfald, rörlighet och valfrihet, och skolan måste möta dessa förändringar samtidigt som den skall förmedla värderingar och få eleverna att känna sig som deltagande och ansvarstagande samhällsmedborgare (Bentley, 1998:2). Bentley menar att samhället efterfrågar förmågan att kunna anpassa sig och sina kunskaper i olika mer eller mindre främmande situationer, dock får man sällan chansen i skolan att prova på att använda sina kunskaper i autentiska situationer utanför skolans fyra väggar. "[...] schools and classrooms resemble less and less the situations in which the rest of us live, work and learn" (ibid., s.5). Han efterfrågar därmed att lärandet förs ut i samhället och med ökade kontakter mellan närsamhälle och skola så kommer skolan så småningom att utgöra "neighbourhood learning centres" (ibid., s.6) för alla samhällsmedborgare. Bentley beskriver sedan flertalet projekt som arbetat med att engagera skolor och skolungdomar i samarbete med det omgivande samhället, där många pekar på de sociala vinsterna för alla inblandade när samarbete mellan olika medlemmar i samhället upprättas. Vidare påpekas skolans roll som utgångspunkt för utvecklandet av ett aktivt, demokratiskt medborgarskap som börjar i det lokala och konkreta för att sedan gå in i det generella och abstrakta som politiska och legala institutioner utgör (ibid., s.50,55). Detta kräver att man får möjlighet att delta i gemensamma aktiviteter och utveckla en förståelse för sitt samhälle, för andra människor och för vad man själv står för (ibid., s.63).

I relation till samhällets förändrade behov menar Bentley att det traditionellt sett funnits två styrande metaforer för skolan: fabriken och fängelset. Fabriksmetaforen handlar om utbildning som en process där eleven som råmaterial formas till en produkt som möter marknadens efterfrågan. Fängelsemetaforen beskriver utbildningssystemet som ett förvar och ett omhändertagande av barn och ungdomar, där det bäst representeras av skolor som saknar en klar pedagogisk idé och mer ser sin uppgift som att kontrollera elevernas beteende. Bentley menar att ingen av dessa kan möta de behov som efterfrågas i dagens utbildningssystem, fabriksmetaforen för att den inte längre speglar arbetsmarknaden och produktionen, fängelset för att elever inte kan förvaras på det sättet utan att på något sätt prägla den institution de är förvarade i, dessutom rimmar det illa med de fostransmål man har att eleverna skall bli ansvarstagande samhällsmedborgare (ibid., s.173f). Bentley menar att både fängelset och fabriken är uttryck för en av de viktigaste metaforerna för hela 1900-talet – maskinen. Det som dock kännetecknar maskinen är att den har svårt att anpassa sig när de yttre villkoren förändras på ett oförutsägbart sätt, just eftersom de är förprogrammerade och toppstyrda (ibid., s.174). Detta rimmar illa med hur samhället och skolorna fungerar idag, menar Bentley, då vi snarare bör se utbildning som ett öppet, levande system där begåvningarna delas av alla medlemmar och målen är vidare än formella och standardiserade kunskaper. Detta kräver att

skolorna blir nätverk, att de fungerar som samhällets lärandecenter med största möjliga och diversifierade räckvidd när det gäller målgrupper och nätverksmedlemmar. Han ser skolans förändrade organisationsform som ett uttryck för dess behov av att anpassa sig till en förändrad värld, vidga sina ramar och ta in mera av samhället i skolan, men mer konkret än att tala om nätverk blir inte Bentley gällande en ny metafor för skolan (ibid., s.178f).

2.2.3 Arkitekturen som medaktör

Flertalet forskare inom arkitektur (Bjurström, Löwenhielm, Kirkeby m.fl.) har skrivit om hur arkitekturen förmedlar budskap om identitet, tillhörighet och tillgänglighet, vilket vissa kopplar till teorier om utestängning, makt och disciplin. I Patrick Bjurströms (2003) artikel "Att avskaffa klassrummet" skriver han om hur skolans arkitektur har förändrats med tiden, och hur dessa förändringar har följt samhälleliga krav på skolan och pedagogiska förändringar i vår syn på lärande och kunskap. Han talar om ett perspektivskifte i hur vi ser på hur skolan bör organiseras – från separerande till integrerande. Med detta menas att man har gått från att skolhuset skulle delas upp i enlighet med klasser och program, till att försöka skapa så många gemensamma utrymmen som möjligt för att blanda klasser och linjer (Bjurström, 2003:41). Bjurström menar vidare att det egentligen inte är klassrummets inredning och utformning som är det grundläggande problemet utan snarare klassrummet som fenomen, vilket leder honom till uppmaningen "avskaffa klassrummet" (Bjurström, 2003:47). Bjurström menar att om vi pedagogiskt sett går mot mindre grupper, organiserar oss i form av arbetslag och har en annorlunda syn på lärarrollen, bör också arkitekturen spegla eller åtminstone underlätta detta arbetssätt. Den förändrade lärarrollen där vi arbetar i arbetslag runt en elevgrupp kan stödjas genom bygget av flera utspridda arbetslagsrum istället för ett centralt beläget lärarrum. Genom att bygga stora gemensamma studiehallar samt mindre grupprum kan man bygga bort den traditionella katederundervisningen: "En planlösning utan traditionella klassrum utgör ett effektivt hinder mot en återgång till traditionell klassrumsundervisning" (Bjurström, 2003:49).

Även Gunnar Löwenhielm (1999) skriver i sin artikel "Rum för ny skola" om hur dagens skolbyggnader är en spegel av äldre tiders pedagogik, vilket visas t.ex. genom att kommunikationssystemen främst syftar till att knyta samman olika undervisningssalar, inte att underlätta kommunikation mellan människor (Löwenhielm, 1999:9f). Med en ny läroplan och ett förändrat sätt att se på vad man skall lära sig i skolan och hur, så bör även skolbyggnaden förändras.

2.2.4 Arkitekturen som beteendereglerande och segregerande

Den danska forskaren Inge Mette Kirkebys bok *Skolen finder sted* (2006) beskriver samspelet mellan pedagogik och arkitektur, där skolans fysiska miljö ses som en medaktör och inte som en neutral ram för skolans arbete. I sin analys arbetar hon med fem olika rum: "det sociale rum, handlingens rum, det adfærdsregulerende rum, det betydningsbærende rum og det stemte rum" (Kirkeby, 2006:7). I det "adfærdsregulerende rum" (ung. beteendereglerande) konstaterar hon att skolans fysiska rum och artefakter griper in i skolans liv och hjälper till att upprätthålla regler och ordningar och kontrollera och reglera elevers beteende. Dessa regler härleds inte alltid till ett övergripande pedagogiskt syfte, utan ibland bara till att upprätthålla det lilla samhället i samhället som skolan utgör, med sina egna specifika regler och ordningar. Skolans fysiska rum och organisering är alltså inte bara ett resultat av skolans maktstrukturer utan är även medaktörer i själva skapandet av dessa då de t.ex. möjliggör registrering av oönskade beteenden och aktiviteter. När det gäller skolans maktstrukturer hänvisar Kirkeby till Foucaults teorier om makt och disciplin, där disciplin är maktutövande genom självkontroll när känslan av att vara övervakad har internaliserats av den enskilde och några

yttre påtryckningar inte längre behövs. I skolsammanhang menar Kirkeby att detta utövas genom att någon okänd och osedd övervakar eleven och eleven själv kan aldrig veta när den blir övervakad (ibid., s.103f). Övervakningen griper långt in i elevernas liv och utförs inte bara genom ordningsregler utan även mer indirekt genom examinationer, kunskapskontroller, loggböcker och andra i undervisningen vanligt förekommande uppgifter (ibid., s.113). Foucault gav exempel på arkitektur och artefakter i skolan som bidrar till övervakningen såsom långa, snarlika korridorer, den upphöjda katedern samt titthålet/glasgluggen i klassrumsdörren. Kirkebys kommentar till detta är att då det idag oftast saknas både upphöjda katedrar och gluggar i dörrarna åstadkoms detta på annat sätt, t.ex. genom att små gömställen och utrymmen där eleverna kan umgås osedda saknas. Andra exempel på hur kontroll av eleverna kan uppnås genom olika typer av artefakter är anslagstavlor med lås, där bara den med nyckel kan bestämma vad som får komma upp på anslagstavlan eller ej, lås på grindar ut från dagis som sitter så högt upp att bara vuxna kan nå dem, och så vidare (ibid., s.105,109). Kirkeby menar att man kan bygga in styrningen i olika funktioner som då gör att arkitekturen övertar kontrollen eller upprätthållandet av en regel, t.ex. genom att utestänga vissa grupper genom låssystem (ibid., s.113).

Marjanna de Jong (1995) menar att rummets struktur kan underlätta eller försvåra verksamhetens arbete, men aldrig omöjliggöra kontakter mellan människor då fysiska hinder alltid kan överbryggas. Att studera hur grupper placeras i byggnader, hur deras interaktion och samarbete underlättas eller försvåras av byggnaden, om de har full eller begränsad tillgång till alla utrymmen, gör att man kan identifiera de koder och maktförhållanden som ligger bakom den fysiska miljön, det de Jong kallar "byggnadens dolda läroplan" (de Jong, 1995:48). Som exempel tar hon bland annat upp särskoleelevers placering på skolor och uppehållsrummets placering, om det överhuvudtaget finns ett uppehållsrum, det vill säga. I en senare artikel (2008) i Pedagogiska magasinet, "Rummets grammatik", beskriver de Jong hur elever inte har invånarstatus i en fysisk miljö på samma sätt som t.ex. lärare då de ofta inte har någonstans att ta vägen på sin lediga tid, utan får driva runt och bli hänvisade till olika mellanrum – korridorer, trapphus etc. de Jong menar att det finns både för- och nackdelar med att separera elevgrupper och arbetsenheter: fördelen är att gruppen blir mer sammanhållen och utvecklar en gemenskap då den även rumsligt är enad, nackdelen är att isärhållandet kan verka segregande och utgöra en grogrund för konflikter mellan grupper (de Jong, 2008:30). de Jong tar även upp exempel på hur lärare förändrar den fysiska miljön för att uppnå nya mål och behov. Detta gjordes på en skola genom att skjutdörrar stängdes och på så sätt begränsade elevernas rörelsemöjligheter. Hon ser det som ett exempel på att lärarna är medvetna om hur förändringar i den fysiska miljön får konsekvenser för den sociala miljön (de Jong, 2008:31).

de Jongs begrepp "byggnadens dolda läroplan" (de Jong, 1995:48) anspelar på begreppet "den dolda läroplanen" som introducerades i Sverige för första gången av Donald Broady, och som just syftar till att sätta fokus på det som händer samtidigt som lärarna förmedlar kunskaper, nämligen skolans disciplinerande, utestängande och sorterande funktion. Broady (2004) menar att denna funktion inte var dold under folkskolans tidigare år då man t.ex. förespråkade separata skolor för arbetarklassens och borgarklassens barn, likväl som att fostransuppdraget var uttalat och bestod i att "lära barnen hålla sig hela och rena, hut och hyfsning, gudsfruktan och respekt för ståndspersoner och överhet. Sådana var hans [lärarens] uppgifter och de var inte dolda" (2004:8). Med progressivismens framfart i skolan gjordes den dolda läroplanen just dold och kontrollen tog andra former. Numera är formerna för kontroll mer subtila, skolans ständiga efterfrågan av elevers erfarenheter via t.ex. loggböcker kan ha liknande kontrollerande och sorterande funktion, och elevers attityder blir också inspekterade och utsatta för kontroll (Broady, 2004:41-43).

2.3 Utestängning – makt och disciplin

Mats Beronius avhandling *Den disciplinära maktens organisering* från 1986 behandlar flera teoretikers maktbegrepp, bland andra Foucaults. Enligt Foucaults maktbegrepp är makt och disciplin fenomen som skapas och återskapas i möten mellan människor och därför inte oföränderliga strukturer inbyggda i vissa samhällsinstitutioner. Beronius menar att makt bara existerar i och genom praktiker: ”Det finns inte något sådant som makt. I Foucaults perspektiv är varje ’makt’ i själva verket en praktik, ett utövande” (Beronius, 1986:23). Maktutövandet verkar reglerande genom instrument, tekniker, institutioner, föreställningar och handlingsmönster som kan komma till uttryck i fysiska kroppar såsom lås, byggnader, väggar, dörrar, eller i sociala uppfattningar som idéer, åsikter, moral och normer (ibid., s.32). Studiet av disciplin är ett sätt att studera maktutövandets mer svårdefinierade delar, menar Beronius, då det verkar i små sammanhang och fokuserar på mer subtila maktformer såsom normalisering, kontrollering och träning. Dessutom är disciplinutövarna själva, som t.ex. skollärare, utsatta för disciplinerings tekniker och används som instrument för att nå vissa uppsatta mål (ibid., s.11,28). Organiseringen av disciplin i rum kan enligt Foucault ske genom olika typer av tekniker och instrument – larm, kameror och receptioner är alla exempel på rum och instrument som upprätthåller kontrollen och avgränsar individer. Dessa opererar samtidigt med sociala och språkliga teknologier som förstärker eller försvagar de rumsliga relationerna. Dessa kan gälla t.ex. öppettider, anmälningsplikt i receptionen eller andra krav som att kunna visa varför man har tillåtelse att vara i rummet. Att sammankoppla rum med individer disciplinerar och hindrar individerna från att röra sig fritt och interagera fritt med andra, således skapas en social ordning som möjliggör en kontroll av ”vem som är på plats och vem som är frånvarande (och) var och hur man kan hitta individerna” (ibid., s.107,109). Till dessa olika rum hör vissa attribut som signalerar vilken plats individen har i det disciplinära rummet, som t.ex. nycklar, passerkort, inredning, arbetsuppgifter och befogenheter. Inom skolans värld disciplineras eleverna in i olika kategorier med hjälp av t.ex. styrdokument och betygssystem, men de skapas också till studerbara objekt genom att man från skolans sida kartlägger deras hemförhållande, kunskapsutveckling och anpassningsförmåga, och där kartläggningen, kontrollen och tolkningen bestäms av någon annan än subjektet själv (ibid., s.113,126).

Michel Foucaults bok *Discipline and Punish – the Birth of the Prison* (1977) behandlar just hans teorier om kontroll, övervakning och straff, makt och disciplin, i ett historiskt perspektiv. Fängelsets framväxt visar sig ha sina rötter, men även sin parallella utveckling, med skolor, sjukhus och militären, alla exempel på disciplinära institutioner. Disciplin kan enligt Foucault inte identifieras enbart med en institution eller med ett verktyg, utan är en typ av maktutövande som använder sig av olika instrument, tekniker, procedurer, måltavlor, och dess utövare är både föremål för och utövare av makten – ”it is a ’physics’ or an ’anatomy’ of power, a technology” (Foucault, 1977:215). Den disciplinära makten utövas bland annat av institutioner med specifika mål, såsom skolor och sjukhus, eller av statsapparater, såsom polisen, med syftet att försäkra sig om att disciplin styr över samhället i stort (ibid., s.215f). Foucaults disciplinära makt utövas osynligt, maktutövarna är osynliga för dem som är underställda makten, samtidigt som de underställda ständigt är sedda. Det är deras synlighet som bekräftar maktförhållandet: ”It is the fact of being constantly seen, of being able always to be seen, that maintains the disciplined individual in his subjection” (ibid., s.187). För att representera den allseende makten använder sig Foucault av Benthams arkitektoniska figur Panopticon. Panopticon var en fängelsemodell, en cirkulär byggnad i flera våningar med celler vars djup utgjorde hela byggnadens bredd. I mitten på gårdsplanen stod ett övervakningstorn. Varje cell hade två fönster, ett inåt gården och ett utåt, vilket möjliggjorde genomlysning av hela cellen och att övervakaren i tornet alltid kunde se alla interner. Den

panoptiska funktionen gör det möjligt att ständigt kunna se allt och att omedelbart kunna upptäcka allt utan att själv bli sedd:

The Panopticon is a machine for dissociating the see/being seen dyad: in the peripheric ring, one is totally seen, without ever seeing; in the central tower, one sees everything without ever being seen (ibid., s.201f).

Den panoptiska funktionen är viktig, menar Foucault, eftersom den automatiserar och avpersonifierar makten.

2.4 Tekniska lösningar och sociala problem – teknikens sociologi

När det gäller tilltro till och användning av teknik och tekniska lösningar menar Arnold Pacey (1983) att ekonomi och teknik har tolkningsföreträde i dagens samhälle:

The dominant world view in modern society is that of the economists and the technical-fix brigade. But that does not mean that they have the best evidence on their side – only that they exert most influence over decisions (Pacey, 1983:68).

Pacey menar att tekniska uppfinningar ofta görs med ett samhälleligt syfte, att förbättra eller underlätta människors liv och hälsa, dock får uppfinningar ofta konsekvenser som man kanske inte hade anat eller ens önskat (ibid., s.25). I sin bok *The Culture of Technology* skriver han om hur man i samhället i stort ofta ser på teknisk utveckling och tekniska lösningar som amoraliska instrument, fria från värderingar, som blir goda eller onda beroende på användaren. Pacey menar snarare att teknik inte alls är kulturellt neutral och det av flera anledningar: tekniska lösningar används och underhålls av människor, de innehar en viss statusposition i samhället och de är en del av vårt sociala liv. Således är de socialt och kulturellt bundna. Tekniken måste därmed anpassas till det samhälle den skall användas i och den är därför i hög grad påverkad av den sociokulturella kontext den är ett resultat av (ibid., s.2f). Tekniska lösningar, eller *technical fixes*, på samhälleliga problem, kan enligt Pacey vara något problematiska i de fall de inte tar hänsyn till de sociala och kulturella faktorer som påverkat problemets uppkomst från första början. Som exempel tar han upp föroreningar av vattendrag, vars ursprungliga problem egentligen ligger i att vi producerar avfall som vi vill göra oss av med och väljer att dumpa det i vattendrag, ett faktum en teknisk lösning sällan tar hänsyn till:

It represents an attempt to solve a problem by means of technique alone, and ignores possible changes in practice that might prevent the dumping of pollutants in the river in the first place (ibid., s.7).

Denna fokusering på och ibland överdrivna tilltro till tekniska lösningar, utan att också ta till sociala och kulturella åtgärder, menar Pacey är att upprätthålla en illusion kring teknikens möjligheter (ibid., s.10). Drivkrafterna bakom att hitta enkla, ofta tekniska, lösningar på komplexa sociala problem är många och varierande, de kan vara alltifrån påtryckningar från politiskt håll och från industrier, men även individens personliga normer och värderingar eller den kultur som finns på arbetsplatsen. Tekniska lösningar riskerar att avleda uppmärksamheten från sociala aspekter som borde övervägas för att få till långsiktiga lösningar, som exempel tar Pacey upp problem med smog i storstäder. En möjlig lösning enligt vissa ingenjörer vid kemiska företag skulle vara att bespruta städer med det organiska medlet DEHA, vilket garanterat skulle stoppa smogen men få andra konsekvenser för både

människa och miljö. Pacey menar att en sådan lösning ignorerar de samhälleliga aspekterna på problemet som borde behandlas för att få till stånd en långsiktig lösning, såsom trafikstockningar och att folk väljer att ta bilen istället för att åka kommunalt (ibid., s.44).

Att ignorera tekniska lösningars sociala och kulturella aspekter kan leda till problem med användningen och implementeringen av tekniken. Som exempel tar Pacey upp biståndsprojekt såsom installationer av vattenpumpar, som misslyckats just därför att teknikerna inte har samarbetat med lokalbefolkningen eller diskuterat den tekniska lösningen, dess användningsområden och möjliga konsekvenser för människors vardagsliv. Detta har i många fall resulterat i att lösningen inte har använts på rätt sätt eller inte har använts överhuvudtaget, vilket måste ses som ett misslyckande då den tekniska lösningen inte lett till förbättringar för lokalbefolkningen. Pacey menar att tekniska lösningar som föregås av ett samarbete mellan tekniker och användare där deras olika perspektiv diskuteras och närmar sig varandra, har större chans att lyckas (ibid., s.51).

Den franske sociologen och filosofen Bruno Latour (1998) skriver om hur fysiska redskap och miljöer får överta sociala funktioner, såsom upprätthållande av regler och ordningar. I *Artefaktens återkomst* tar Latour upp hotellnycklar som exempel på hur en teknisk lösning, i form av stora klumpiga tyngder fästa på nycklarna, övertar en mänsklig roll av upprätthållande av en regel eller ordning = lämna nycklarna i receptionen när du går ut. Om man fäster en tyngd på nycklarna lämnar gästerna gladeligen ifrån sig dem, för att slippa bära tyngden i fickan. Detta utan att känna sig tvingade eller uppmanade att göra det av förmanade receptionister eller anklagande skyltar. ”Där skylten, inskriptionen, uppmaningen, disciplinen eller den moraliska förpliktelsen misslyckades, hade hotelldirektören, innovatören och metalltyngden framgång” (Latour, 1998:146). Latour menar att varje uttalande tolkas olika av olika personer, att förändra uttalandet genom att t.ex. låta en artefakt uttrycka det, minskar möjligheterna till missförstånd men det förändrar också det ursprungliga budskapet. Från att ha varit en uppmaning att lämna ifrån sig nycklarna har det gått till en tvingande handling där hotellgästerna ovetandes lämnas utan val – det är inget val de känner sig tvingade att göra, det är en självklarhet att lämna ifrån sig nycklarna. Latour menar att uppfinningen – tyngden vid nyckeln, men även innovatörens upphovsman, direktören – förändras under tiden. Från att ha börjat med en social lösning i form av muntlig uppmaning till sina gäster, väljer direktören en teknisk lösning och *delegerar* därmed hela arbetet till föremålet (Latour, 1998:153).

Kirkeby (2006) använder sig av bland annat ett Latourperspektiv i sin analys av skapandet av skolbyggnaden, i det att fokus läggs på hur mänskliga och icke-mänskliga aktörer (artefakter) interagerar. Till skillnad från apsamhällen, där relationer måste markeras och återskapas vid varje nytt möte, använder vi oss i stort sett alltid av artefakter i våra interaktioner för att definiera och stabilisera våra relationer.

Vore handlinger indrammes, 'frames', af de fysiske rammer, for eksempel lugen på posthuset, der adskiller den ansatte og kunden, og samtidig definerer væg og luge ganske bestemte måder at interagere på (Kirkeby, 2006:141).

Latour menar att artefakter kan fungera som sociala agenter som utför det som programmet (syftet och målet med en social handling) föreskriver. I de fall vi själva inte vill/orkar/har tid att utföra en aktivitet, delegerar vi ut uppgiften till en artefakt, som t.ex. hydraulisk dörrstängare som fungerar som en dörrvakt, eller vägbulorna som fungerar som en ytterligare påminnelse (efter hastighetsskyltar) om att vi skall köra sakta (Kirkeby, 2006:108f, 142). När det gäller skolbyggnader kan de pedagogiska idéer vi har omvandlas till ett handlings-/byggnadsprogram där idéerna delegeras till olika artefakter som reglerar de önskvärda aktivitets- och interaktionsformerna. Liksom andra forskare menar Kirkeby att man med ett Latourskt synsätt kan se skolbyggnaden som ett uttryck för samhällets förhållningssätt till skolan – en ståtlig skapelse som vittnar om utbildningens vikt i samhället, eller ett förfallet

ruckel som visar att reparationer av just skolhuset ligger längst ner bland kommunens prioriteringar (Kirkeby, 2006:145f).

I denna undersökning kommer alltså fokus att ligga på hur förändringar i den fysiska miljön påverkar lärandemiljöerna och interaktionen mellan dem som verkar i miljön. Mer specifikt kommer lärares uppfattningar av problem med arbetsro och trygghet att undersökas och speciellt erfarenheter och åsikter om passerkort som lösning på dessa. Viktiga begrepp blir därmed *delegering* av sociala fenomen till fysiska artefakter, *technical fix* och en övertro på tekniska lösningar utan att se deras sociala och kulturella kopplingar och konsekvenser, samt arkitekturen som *disciplinerande* och utestängande.

3. Metod och genomförande

3.1 Metodval

En studies metod är avhängigt dess syfte och frågeställningar, därför måste man klargöra vad man skall studera och varför innan man bestämmer sig för hur man skall gå till väga. Då min avsikt är att försöka förstå och förklara lärares uppfattningar av och attityder till tekniska lösningar (såsom passerkort) på vad som anses vara problem med trygghet och arbetsro på skolan, anser jag att dessa frågor bäst besvaras genom en kvalitativ intervjustudie. Kvalitativa intervjuer inom utbildningsvetenskap är lämpliga då man vill, som Johansson & Svedner skriver, "[...] ta reda på mer om elever och lärare som aktörer i undervisningen genom att analysera deras åsikter eller begreppsförståelse" (Johansson & Svedner, 2006:23).

Kvalitativa studier syftar just till att försöka förklara, förstå och tolka enskilda individers livsvärld, förhållningssätt och åsikter för att nå djupare kunskap om ett ämne (Stukát, 2005:32). Detta gör att anspråk på generaliserbarhet för en större population blir oviktiga eller irrelevanta, däremot kommer jag att söka mönster och strukturer i intervjupersonernas utsagor.

3.2 Urval

Att man i kvalitativa studier inte är intresserad av representativitet i åsikter från en större population utan snarare av vilka åsikter och föreställningar som kan finnas i frågan, inverkar på antalet intervjupersoner (Stukát, 2005:62). Trost (2005:123) menar att det är viktigare att få en litet antal väl genomförda intervjuer än ett större antal mindre väl genomförda, och rekommenderar att man begränsar sig till högst 8 intervjupersoner. Jag valde därför att begränsa antalet intervjuer till 8, men för att gardera mig mot eventuella bortfall valde jag att kontakta 12 lärare. Bortfallet blev fyra stycken, av dessa var det en som inte svarade, samt tre som avböjde, vilket gjorde att det slutliga urvalet landade på just 8 intervjupersoner. Av de som avböjde hänvisade två till tidsbrist och en till tjänstledighet för studier. Då samtliga som avböjde uppgav trovärdiga skäl till att inte delta fanns ingen anledning att tro att bortfallet skulle påverka resultatet nämnvärt. Möjligen kan orsakerna till varför den fjärde personen valde att inte svara diskuteras, kanske han avböjde för att han kände lojalitet med verksamheten eller att han inte kunde vara helt ärlig, kanske han inte tyckte frågan var intressant eller möjligen var det yttre orsaker som påverkade, t.ex. tidsbrist. Jag kan inte veta varför han inte ville delta. Jag hade möjligen kunnat vara mer ihärdig i mina försök att få tag på honom, men jag ansåg att bortfallet var så litet att det inte hade någon inverkan på studiens tillförlitlighet och gav därför upp mina försök.

Då fokus i studien ligger på införandet av ett system, passerkorten, på en speciell skola och jag är intresserad av att förstå och tolka de åsikter lärare med *dess* erfarenheter har, valde jag att intervjua enbart lärare verksamma på just den skolan. Studien räknas därför som en fallstudie, i dess bredare definition. Då jag söker efter vilka möjliga åsikter och förhållningssätt som kan finnas i förhållande till de uppställda frågeställningarna och inte är ute efter representativitet, krävs inte några specifika urvalsvariabler. Urvalet av de 12 intervjupersonerna baserade sig därför dels på tillgänglighet, dels på mina tidigare kontakter med lärarna. Några av lärarna har varit delaktiga i mina tidigare projekt och utvecklingsarbeten gällande skolans fysiska och sociala miljö, vilket fick mig att anta att de har erfarenheter och åsikter i frågan. Andra lärare har valts ut därför att jag tror att de, baserat på mina föreställningar och antaganden, kan ha divergerande åsikter i frågan. På så vis hoppas jag kunna få variation i åsikter och hitta olika positioner i frågan.

3.3 Genomförande

Studien genomfördes under senhösten 2009 på en gymnasieskola i Götaland. En första kontakt togs med en av skolans rektorer då studiens syfte och frågeställningar presenterades. Därefter togs kontakt med lärarna, först via mejl och sedan via telefon. I mejlet presenterades studien i sin korthet – syfte, frågeställningar och metod, samt förslag på möjliga intervjutider. Då endast ett fåtal lärare svarade på mejlet, kontaktade jag de övriga via telefon några dagar senare.

Intervjuerna ägde rum på skolan, i grupprum och lärarrum. När det gäller yttre faktorer vid inspelningstillfällena kunde jag själv störas något av det faktum att det vissa gånger under intervjun kom in andra lärare som kunde höra vad vi sa, även om vi satt väldigt avsides. Dock verkade ingen av intervjupersonerna störas av detta. Den intervjuperson som generellt var mest kritisk av alla informanter hade sin intervju på ett fik utanför skolan. Kanske kan miljön ha påverkat intervjupersonen, i sådana fall till att vara mer öppen och sanningsenlig. Det kan dock tilläggas att även om alla intervjupersoner framstod som ärliga i sina framställningar, så hände det fler än en gång att de tillade antingen efter eller innan intervjun att de egentligen var ganska kritiska till passerkorten.

Intervjuerna genomfördes i samtalsform med en intervjuguide som underlag (bilaga 1). Min målsättning var dock att intervjuguiden skulle fungera mer som ett underlag för samtal och ett stöd för mig att försäkra mig om att alla teman täckts in, snarare än som en frågelista, detta för att kunna lämna intervjun öppen för påverkan från intervjupersonernas sida. I formulerandet av intervjuguiden tog jag hjälp av Steinar Kvaales (1997) bok *Den kvalitativa forskningsintervjun*, speciellt i fråga om intervjufrågornas tematiska och dynamiska sidor: ”En bra intervjufråga bör bidra tematiskt till kunskapsproduktionen och dynamiskt till skapandet av ett bra samspel mellan intervjuare och intervjuperson” (Kvale, 1997:121). Intervjuguiden testades på en studiekamrat med arbetslivserfarenhet för att se dels hur frågorna fungerade, dels hur min roll som intervjuare fungerade. Av denna mycket begränsade förstudie framkom behov av vissa följdfrågor, samt att vissa av frågorna var något otydliga, vilket justerades.

Med intervjupersonernas tillåtelse spelades intervjuerna in på band. Minnesanteckningar fördes under intervjun, och omedelbart efter intervjuns avslutande satte jag mig ner och skrev ner idéer och tankar rörande dels intervjupersonernas uttalanden, dels relationella aspekter på samtalen, såsom hur våra roller som intervjuare och intervjuperson fungerade, samt reaktioner på intervjufrågorna. Att föra minnesanteckningar under intervjun anser jag påverkade intervjusituationen positivt då det gav upphov till naturliga pauser som gav intervjupersonerna möjlighet att avsluta tankegången utan att känna sig stressade. Vid flertalet tillfällen då intervjupersonerna hade slutat tala men jag fortsatt skriva, så började de tala på nytt efter en

liten stund, som för att avsluta det de tänkte. Anteckningar fördes också kring eventuella yttre omständigheter som kan ha påverkat intervjuerna, såsom störningar utifrån (ljud, avbrytningar etc.). Banden analyserades därefter på följande sätt: en första allmän genomlysning för att se vad som framkommit, en andra gång för tematisering av informationen i förhållande till studiens syfte och frågeställningar, samt en avslutande gång för nedteckning av citat. Under genomlysningen jämfördes informationen med de minnesanteckningar som förts under och direkt efter intervjuerna. Då studiens omfattning är begränsad, fanns inte tid för transkribering av intervjuerna i sin helhet, därför har transkribering gjorts enbart av de stycken som citerats i studien. Vid transkribering har jag använt mig av ett förenklat skriftspråk med vissa talspråksinslag. Intervjupersonernas svar har även redigerats något för att minska stilbrott mot min egen text, bland annat har utfyllnader tagits bort, såsom ”va”, ”alltså”, ”eh”. Detta i vissa fall även för att försvåra identifieringen av några av intervjupersonerna då deras användande av vissa utfyllnader är väldigt utmärkande för deras sätt att tala.

3.4 Analys

3.4.1 Analyskategorier

Vid analys och tolkning av intervjumaterialet, de olika lärarnas resonemang kring arbetsro, trygghet och passerkortssystemet, har teman och kategorier framarbetats som utgår från de frågeställningar som uppställts. Tolkningen av materialet har vidare skett utifrån några huvudsakliga begrepp och teorier presenterade i forskningsöversikten: delegering av sociala fenomen till fysiska artefakter (Latour); technical fix, övertro på tekniska lösningar utan att se deras sociala kopplingar och konsekvenser (Pacey); arkitekturens disciplinerande och utestängande funktioner (Kirkeby & Foucault). Dessa begrepp möjliggör framarbetandet av analyskategorier som har lett till en djupare förståelse av intervjupersonernas uttalanden.

3.4.2 Hermeneutisk ansats

Det övergripande teoretiska ramverket för tolkning och hantering av materialet består av en hermeneutisk ansats. Med detta menas att man i analysen av materialet ständigt pendlar mellan del och helhet för att nå djupare förståelse av meningen, att man börjar i intervjuerna för att få ett allmänt intryck och sedan vidareutvecklar förståelsen av vissa teman eller begrepp som framkommit för att sedan återgå till en mer helhetlig mening av intervjun. En annan viktig princip inom hermeneutisk tolkning är att det inte finns någon förutsättningslös tolkning, tolkaren kan inte lämna sina erfarenheter, sin förförståelse eller sina referensramar. Däremot kan hon eller han göra förutsättningarna tydliga och visa en medvetenhet kring deras eventuella påverkan på tolkningen. ”Det viktiga är här att vara så medveten som möjligt om sina egna förutsättningar och former för påverkan och söka beakta dem vid tolkningen” (Kvale, 1997:52). I detta ingår även att i tolkningen hålla sig till innehållet i uttalandena och försöka förstå vad dessa säger om intervjupersonens verklighet – ”[...] att fördjupa och vidga den autonoma meningen i den intervjuades uttalanden” (Kvale, 1997:51).

3.5 Validitet, reliabilitet och etiska överväganden

Validitet och reliabilitet är begrepp som har sitt ursprung i kvantitativ forskning. Inom kvalitativa studier talar man istället om tillförlitlighet och trovärdighet. Frågor som då blir viktiga att ställa sig som forskare är huruvida mina frågeställningar och mina tillvägagångssätt

är relevanta och adekvata i förhållande till det jag vill undersöka, samt att insamlandet av materialet har genomförts på ett etiskt och trovärdigt sätt. Att forskaren visar medvetenhet om sin eventuella påverkan på materialet ökar trovärdigheten i studien. Då kvalitativa studier fokuserar på att förstå och *tolka* människors åsikter och tankevärldar, blir forskarens påverkan på materialet oundviklig. Jag utgår i min analys av materialet från mina erfarenheter, tolkningsramar och förståelse. Därför är det mycket viktigt för mig som forskare att jag visar noggrant hur jag har gått till väga i insamlandet, behandlandet och tolkningen av materialet. Detta kan åstadkommas genom att t.ex. visa vilka frågor som ställts och under vilka förutsättningar intervjuerna har genomförts. Det är också mycket viktigt att vara trogen materialet och så sakligt som möjligt återge intervjupersonernas yttranden. I detta ingår även att förhålla sig så objektiv som möjligt under intervjuerna, inte ställa ledande frågor och inte pådyvla intervjupersonerna ens egna åsikter, men även att ställa kontrollfrågor för att försäkra sig om att man förstått vad intervjupersonen menat (Trost, 2005:114).

Då intervjupersonerna inte är anonyma för mig som författare kan full anonymitet inte utlovas, dock presenteras materialet på ett sådant sätt att intervjupersonerna förblir anonyma för läsaren och deras namn har fingerats i rapporten (Trost, 2005:41). Informerat samtycke har inhämtats av intervjupersonerna efter att studiens syfte har klarlagts, liksom deras roll i studien. Deras rätt att när som helst avbryta sin medverkan i studien har också påtalats.

4. Resultatredovisning

4.1 Skolan och lärarna

Den undersökta skolan är en kommunal gymnasieskola som ligger i ett förortsområde i Göteborgstrakten som byggdes i slutet på 60-talet. Stadsdelen har cirka 20-25.000 invånare och den dominerande upplåtelseformen i området är hyresrätt (Områdesfakta, Göteborgs stad). Gymnasieskolan utgör den största skolan i området, och av de drygt 1000 elever som går där, kommer knappt 60 % från närområdet. Skolan har sedan 4 år tillbaka arbetat med problembaserat lärande (PBL) som metod, vilket i korthet innebär att eleverna är indelade i basgrupper på 6-10 elever som blir presenterade för ett problem som de skall lösa, dels med hjälp av deras redan befintliga kunskaper, dels med nya som de söker med hjälp av sina lärare. Arbetet genomförs i ämnesövergripande projekt som lärarna tillsammans planerar i sina arbetslag. Då skolan införde PBL som metod genomfördes stora ombyggnationer av skolan för att anpassa byggnaden till det nya arbetssättet, bland annat byggdes flera mindre grupper (rektors muntliga information).

De intervjuade lärarna är 8 till antalet. Ann och Fredrik har varit längst på skolan, de började jobba där 1984. Niklas har arbetat på skolan i drygt fem år och Carin började på skolan 2005. Ungefär samtidigt som Carin kom Annika, och Tomas kom till skolan för två och ett halvt år sedan. Nina har arbetat på skolan i ungefär 10 år och Sören sedan 2004.

4.2 Den fysiska organiseringen av skolan

4.2.1 Fysisk och metodmässig organisering

När det gäller kontakter och samarbeten mellan elever och lärare över programgränser, menar de flesta av de intervjuade lärarna att det inte förekommer särskilt mycket samarbete eller gemensamma aktiviteter, utan att de verkar mest inom sitt program och sin årskurs (med program avses de olika linjer och inriktningar man kan läsa på gymnasiet). Flertalet menar att

denna åtskillnad till viss del kommer sig av skolans arbetsmetod PBL samt hur skolan är organiserad i arbetslag och program. Niklas och Sören beskriver båda skolan som uppbyggd av små, slutna och autonoma celler utan inbördes kontakt. Sören liknar situationen vid isolering där de sällan ses utanför programmen eller arbetslagen:

Arbetslagen blir väldigt starka, dom blir väldigt, alltså det blir nästan lite sjukligt, tajta, exkluderande [...] lite väl mycket, man gräver skyttegravar mot andra [...] Det kan ju bli väldigt instängt.

Han menar att lärarnas bristande samarbetsvilja kan påverka eleverna i de fall då arbetslagen behöver omformas, eftersom det påverkar arbetslagets förmåga att planera och genomföra bra undervisning. Isoleringen gör också att de går miste om viktiga utifrån kommande synpunkter på deras eget arbete, samt viktiga lärdomar kring hur andra löser liknande problem.

Några av lärarna lyfter fram hur skolans fysiska organisation påverkar samarbetet och kontakterna mellan program, då varje program har en korridor där de har sina lektionssalar och arbetslagsrum, och in till varje programkorridor sitter låsta dörrar som öppnas med passerkort av den som har tillträde dit, det vill säga elever och lärare som tillhör programmet. Carin menar att just det faktum att man inte kan komma in överallt försvårar möjligheterna till spontana kontakter, men att detta hinder kan överkommas om man verkligen vill. Fredrik tror att samarbetet mellan arbetslagen har minskat i och med att man organiserat skolan som skilda programenheter med låsta dörrar emellan. Tidigare fanns ämnesgrupper där lärare som undervisade i samma ämne träffades för pedagogiska diskussioner, detta innebar möjligheter till kontakt med mer eller mindre alla i huset som var verksamma inom samma ämne, nu tycker han att skolan mer är uppbyggd av "flera hus i huset". Bristen på samarbete och utbyte med andra gör att man kan dela vägg men ändå inte känna till varandra. Nina uppger också att logistiken försvårar samarbete mellan program, med detta menar hon arbetssättet som kräver långsiktig planering, samt arbetsbördan som ofta gör att man inte har tid. Viljan till samarbete från lärarnas sida saknas däremot inte, menar hon.

Niklas påpekar att de skarpa gränserna mellan programmen har försvagats något den senaste tiden. I och med att man har börjat hyra ut några av korridorerna till andra verksamheter än gymnasiet, har skolan krympt något till ytan och program har flyttats och blandats något: "Samhällsprogrammet är ju och bökar lite mer i [den västra] korridoren, så det är ju inte samma hotfulla kluster här ute i [den mittersta] korridoren. Så att, det var nog mer så förut när det var helt och hållet strikt."

Tomas avviker från de andra i lärargruppen i sin odelat positiva inställning till skolans interna samarbete. Han menar att det finns samarbete mellan olika program och att samarbetet mellan handels- och samhällsprogrammet är särskilt starkt, just eftersom de ligger så nära varandra i korridoren.

Uppdelningen av skolans elever och lärare i olika enheter upplevs inte som enbart negativ, Ann menar att den uppdelning som finns mellan program möjliggör trygghet inom den lilla gruppen – klassen och basgrupperna. Hon anser att denna trygghet är mycket viktig då

det är ganska många av våra elever som är otrygga [...] det är till och med så att för många av dom vi har så är den gruppen på 67 elever svår att känna sig trygg i, och dom har ju sin trygghet i sin basgrupp och ibland inte ens det.

Hon anser att möten över gränserna är mer eftersträvarvärt då eleverna redan är trygga i sig själva, då kan de vinna något på att möta andra. Det som Ann dock upplever som negativt med att inte samarbeta med andra program är att eleverna inte får ta del av andra människors erfarenheter. Flera lärare för fram gemenskapen som finns i klassen och programmet som den viktigaste, både Nina och Carin menar att samarbetet runt eleverna i arbetslaget och

gemenskapen som skapas inom programmet har stor inverkan på hur eleverna mår och hur de lär sig.

4.2.2 Den fysiska miljön och sociala relationer

Sören tror att eleverna är mer rörliga över programmen än vad lärarna är, speciellt mycket utbyten är det mellan samhällsprogrammet och handelsprogrammet, då han tror att de har mest gemensamt. Niklas menar däremot att skolans uppdelning även gäller eleverna:

Dom har väl vissa vänskapsband och om dom bara håller sig inom sin kategori så är det väl inte så uppseendeväckande. Går man på handelsprogrammet så får man ha några kompisar på samhällsprogrammet, mer än så är inte så lämpligt.

Carin menar att avsaknaden av naturliga, spontana kontakter mellan elever och program bidrar till att fördomarna växer – ” [den västra] korridoren är finkorridoren och [den östra] korridoren är fulkorridoren”. Fördomarna frodas, samtidigt som det på båda ”sidor” finns personer som enligt henne bekräftar respektive grupps fördomar. Hon menar att det är lärarnas uppgift att skapa möjligheter för elever att mötas under mer naturliga förhållanden, t.ex. genom att hitta gemensamma projekt eller mål som gör att man lättare kan knytas samman.

Samtliga lärare tar upp Agera-dagarna som exempel på de gemensamma försök som görs på skolan för att skapa mer integration och samverkan över programgränser. Agera-dagarna kallas de dagar under året då alla elever på skolan genomför någon gemensam aktivitet för att bättre lära känna varandra och mötas under mer informella former. Bakom dessa aktiviteter står Agera-gruppen, en grupp som enligt Carin uppstått för att elever och lärare skall kunna mötas trots skolans skarpa indelning och låsta dörrar. Dock är lärarnas åsikter om dagarna inte odelat positiva, snarare generellt tveksamma, försiktigt negativa eller ifrågasättande. Flera av lärarna uppger att de tycker att det oftast upplevs av lärare och elever som ett spektakel, ”hallabaloo”, ”jippo”, som inte ger upphov till något långsiktigt. Vissa sträcker sig till att mena att aktiviteterna egentligen är kontraproduktiva i det att de oftast resulterar i ett upprätthållande eller till och med förstärkande av fördomar eleverna har om varandra. Enligt Niklas blir resultaten av Agera-dagarna ofta att föreställningar och fördomar man har om varandra kommer upp till ytan.

[Den västra] korridoren, där dom här svenska programmen är, det är horgatan för handelsprogrammet, för där går dom snygga tjejerna. Och vice versa, så är ju handelsprogrammet, jag vet inte vad dom kallar det men, märkliga blattekriminella.

För att dessa dagar skall göra någon långsiktig verkan på integrationen på skolan krävs gediget för- och efterarbete samt utvärdering, menar Niklas. Tomas är däremot positiv till gruppens arbete och menar att deras arbete fungerar utmärkt.

Flera av lärarna tycker att samarbete över gränser och program är något positivt som bör eftersträvas. Samtidigt finns en tveksamhet hos många gällande vad denna möjliga brist på gemenskap egentligen har för konsekvenser för elevernas lärande och identitet. Niklas är tveksam till hur mycket eleverna egentligen påverkas av att skolan är uppdelad, likaså frågar sig Fredrik hur stort intresse eleverna egentligen har av att lära känna andra elever än de på sitt program – ”man hör inte eleverna gå och sukta, liksom åh om vi kunde få vara med några andra.” Dessutom påpekar han att lärarna också grupperar sig och håller sig på sin kant, så varför skulle inte eleverna göra det.

4.3 Skolan i närsamhället

När det gäller skolans utbyte med det omgivande närsamhället, definierat som stadsdelen, menar lärarna att ett visst samarbete finns, men flera påpekar också att ingen generell koordinering finns vilket gör att de saknar kunskap om andra programs utbyten. Niklas hävdar att i och med att samarbetet utgår från de autonoma celler som skolans program utgör, känner han inte till vilka olika sorters utbyten som finns, och kan därför inte ansluta sig till samarbetet.

Sören tycker att det bedrivs alldeles för lite samarbete med närsamhället. Han skulle gärna se att skolan blev mer levande, att den kunde fungera som kulturhus och ungdomscenter. Det skulle utgöra en stor kontrast till hur han upplever att det ser ut nu då de resurser som finns i närsamhället sällan tas till vara, vilket får honom att ifrågasätta varför de alls skall finnas i stadsdelen då de inte är en del av den: ”Varför ska vi vara där för, när vi inte finns i något sammanhang?”. Sörens uppfattning är att ett samarbete med föräldrarna hade betytt mycket för elevernas skolframgång och huruvida eleverna skulle utnyttja den livsmöjlighet som skolan och utbildning innebär, detta hade givetvis gynnat stadsdelen som område, menar han. Även Annika talar om hemmen och att ett samarbete med elevernas föräldrar kan vara viktigt då de ofta inte har så stor insyn i skolan. Ann är dock mer kluven ifråga samarbete med hemmen, hennes uppfattning av ungdomarnas hemförhållanden är att skolan utgör en tryggare miljö för eleverna än hemmet:

Jag kan känna att, om jag bara ser till våra ungdomar, så tycker jag att de mår väldigt gott av att få ha en fredad zon i skolan [...] Och plus att [...] det kan vara en tryggare miljö än vad det är för dom i det vanliga, i deras vanliga liv.

Dessutom menar hon att skolan ger en bättre syn på samhället ifråga om trygghet, än vad ungdomarna får med sig hemifrån, överhuvudtaget frågar hon sig vad ett utbyte med närsamhället egentligen kan ge hennes ungdomar. Carin påpekar att även om det är positivt med utbyten med närsamhället och viktigt för eleverna att upprätthålla ett kontaktnät, är det samtidigt angeläget att de får ett utbyte och kan lära sig koderna i andra miljöer än närmiljön.

Ytterligare en aspekt på utbyten med närsamhället är den pedagogiska. Niklas menar att ett samarbete med närsamhället möjligen skulle innebära att skolarbetet blir mer verkligt för eleverna, då kopplingarna med livet utanför skolan blir starkare. Även Annika menar att det är bra att dra in verkligheten i skolan för att få eleverna att förstå varför de går i skolan. Nina menar att det är mycket viktigt att verkligheten kommer in i skolan och att skolan går ut i verkligheten. Utbyten leder förhoppningsvis också till att skolan får ett bra rykte.

4.4 Trygghet och arbetsro = säkerhet och ordning?

4.4.1 Trygghet och arbetsro avhängig sociala faktorer

När det gäller problem med arbetsro och trygghet på skolan framträder bland lärarnas svar olika kategorier av sociala faktorer som viktiga. En av dessa är okända element som rör sig på skolan, dels i form av obehöriga och okända människor, dels nya verksamheter som tar plats på skolan. När det gäller nya verksamheter så menar Carin att känslan av trygghet påverkas av det faktum att skolan hyr ut sina lokaler till andra verksamheter, vilket innebär att det rör sig människor på skolan som de inte känner. De verksamheter som skolan hyr ut till är bland andra socialtjänsten, ”vilket gör att det kan komma personer och röra sig i våra lokaler som vi inte vet vilka dom är eller hur dom mår”. Niklas menar att vissheten om att det rör sig folk på skolan som inte har där att göra, människor som ibland inte har ”nåt som helst begrepp eller

respekt för vett och så”, är en stark medskapare till otryggheten. Flera lärare menar, precis som Niklas och Carin, att otryggheten till stor del baserar sig på anonymiteten, att inte veta vilka som rör sig i korridorerna och huruvida de har tillåtelse att vara där eller inte. Fredrik tror att grundproblemet ligger i att skolan är för stor för att man skall kunna känna igen alla som rör sig i miljön: ”Det är lite otryggt för du vet inte om personen ska vara här eller inte.”

En annan viktig faktor för arbetsron och tryggheten som flera lärare för fram är elevsammansättningen och de incidenter som hänt där elever på skolan ligger bakom. Annika menar att hon känner sig trygg på skolan, även om hon vet att vissa allvarliga incidenter har förekommit. Även om hon själv aldrig har varit utsatt har hon ibland fått berättat för sig av unga tjejer med invandrabakgrund hur de har blivit sexuellt trakasserade av vissa killar, något som enligt dem är vanligt men som hon själv aldrig har sett. Tomas menar däremot att verkligheten är den motsatta mot den generella mediebilderna av en problemartad skola med mycket våld. Han menar att det sällan händer större incidenter och att stök i korridorerna finns på alla skolor. Sören förvånas över att det inte händer fler incidenter på skolan:

Det är så mycket oro, det är så mycket som, och dom ska härbärgeras då i skolan [...] Så många elever med så många olika kulturella bakgrunder, missförstånd, fördomar, problematiska, utsatta, marginaliserade grupper. Att det ändå går att ha dem.

Han menar att lärarnas förmåga att agera när de ser något otillbörligt, samt deras fina kontakt med sina elever, gör att eleverna känner sig trygga och att tryggheten rent generellt på skolan ökar. Även Ann påpekar att många av eleverna är väldigt otrygga och bär på frustration, och att vissa agerar ut otryggheten genom att kränka andra eller ta till våld. I vissa fall framstår problem med arbetsro som avhängigt vilka elevgrupper man har att göra med. Annika tycker att arbetsron beror på var på skolan man befinner sig, och karakteriserar arbetsron på de olika programmen som beroende av elevgrupperna:

Det är till exempel svårare på samhällsprogrammet där det är väldigt stora grupper, och på handelsprogrammet där det är många elever med invandrabakgrund, många killar som är lite så där busiga, utåtagerande. Jämfört då med [hantverk] där det är nästan, ja men, medelklassflickor från svenska förorter, om man får vara så hemsk och generalisera.

Niklas menar att en annan faktor som påverkar tryggheten och arbetsron på skolan är att många elever saknar grundmotivation till att gå i skolan, vilket bidrar till problem med arbetsro och trygghet. Vissa elever skulle behöva göra något annat än att läsa på gymnasiet, men några reella alternativ finns egentligen inte då det är svårt att få arbete.

4.4.2 Byggnadens påverkan på arbetsron och tryggheten

Flera av lärarna menar att skolbyggnadens utformning och organisering har en påverkan på deras egen och elevernas arbetsro. Vid den stora ombyggnationen som gjordes för några år sedan för att anpassa lokalerna till det nya arbetssättet, delades flera lektionssalar upp i mindre grupprum. Niklas och Fredrik tror att grupprummen har förbättrat elevernas arbetsro eftersom de nu har fler ställen där de kan sitta och arbeta enskilt eller i grupp. Utöver de små grupprummen finns även datasalar och en studiehall där lärare finns tillgängliga. Tomas tror att den nya utformningen av skolan, med just studierum där elever kan bedriva självstudier, också har gjort att stöket i korridorerna har minskat.

Några av de övriga lärarna tycker däremot inte att skolan är anpassad till elevernas behov av arbetsro. Sören menar att det inte finns några riktiga studiehallar eller ändamålsenliga platser där eleverna kan arbeta, heller inga uppehållsrum där de kan umgås. Carin anser också att skolans lokaler inte är särskilt väl anpassade för eleverna, men påpekar att en

ombyggnation är inplanerad där en studiehall med 80 ståplatser för bärbara datorer skall finnas.

Nina anser att vissa elevgrupper nog har lättare att finna arbetsro än andra, och att det beror mycket på vilka lokaler de har att tillgå och hur dessa är inredda. Enligt Nina har t.ex. teater eleverna ett eget uppehållsrum i sin korridor, som en institution ”där de kan koka te och dom har kylskåp och så där, ta med sig mat. Dom tror jag har det rätt bra”. Bara det faktum att de har ett eget uppehållsrum utgör en stor kontrast till många andra program, för att inte säga alla, eftersom skolan i stort saknar ett gemensamt uppehållsrum eller café. För de flesta elever finns ingenstans de kan ta vägen, menar hon.

4.4.3 Möjliga lösningar...

På frågan hur man arbetar och kan arbeta med att skapa trygga och inbjudande lärandemiljöer där alla känner sig välkomna ger lärarna varierade svar, ofta relaterade till hur man organiserar undervisningen, hur man förhåller sig till eleverna och hur skolans fysiska organisering ser ut.

Flertalet lärare påpekar de möjligheter arbetssättet PBL ger för att skapa trygga och inbjudande miljöer. Det som framhålls är främst att relationerna mellan arbetslag och elever fungerar så mycket bättre eftersom enheterna är mindre. Även om arbetet inom PBL utgår från basgrupperna sker mycket av lektionerna och föreläsningarna med flera basgrupper samtidigt, vilket kan innebära upp till 35 elever. Fredrik menar att riktig trygghet kräver mindre enheter där alla mer eller mindre känner alla, eftersom otryggheten skapas i anonymiteten. Han kontrasterar otryggheten med den trygghet som kan åstadkommas i basgrupperna: ”När man får basgrupper som fungerar så blir det ett enormt lugn, och det är ju en, jag tror att det är en jättesituation man har att kunna sitta med en liten, liten grupp”. Niklas menar att det är i de mindre sammanhangen som de äkta mötena kan ske, och framhåller att man kan skapa integration över program om man samlas i mindre enheter över verkliga uppgifter som betyder något, det vill säga projekt där man arbetar i nya basgrupper uppbyggda av elever från olika program och årskurser. Carin menar att arbetssättet, och det faktum att arbetslagets arbetsrum ligger i programmets korridor, innebär att lärarna i stor utsträckning är tillgängliga för eleverna, vilket skapar trygghet. Även Tomas menar att tryggheten finns inbyggd i arbetssättet eftersom man arbetar naturligt med gruppdynamik och relationsskapande. Ann menar att tryggheten grundas i att eleven känner sig trygg med sin basgrupp, sin klass och sina lärare, ”För är dom trygga då är vi trygga också”. Detta förutsätter att alla elever blir sedda, vilket just kräver mindre sammanhang och hon menar att man bör skapa verksamheter med interna blandningar:

Allra tryggast skulle det naturligtvis vara om man kunde forma mindre enheter med olika grupperingar, alltså där min lilla enhet innehöll dansare, rörelsehindrade, privik-ungdomar, alltså att man bröt det rakt över, men att man fick ha en grupp som höll ihop, genom detta. Det kan jag tänka mig att [...] det borde bli den absolut mest trygga gruppen och där dom också kan få mest utbyte.

Just blandningen av elever i mindre enheter framhålls av flera lärare som viktig för tryggheten då det möjliggör en äkta integration. Fredrik uppger att han skulle vilja satsa på mindre enheter med en blandning av elever, program och bakgrund, då små enheter ger större möjligheter att lära känna varandra. Carin anser att lösningar på problem med arbetsro och otrygghet mycket handlar om att kunna hitta varandra som medmänniskor och att kunna mötas, ”ju mer man möts desto tryggare blir människor eftersom dom får koll på vilka som finns i huset”. Hon ställer sig dock något skeptiskt till att, som i Agera-projekten, tvingas att vara tillsammans, då resultatet av dessa projekt har varit varierande. Några av lärarna tar upp

lärarnas människosyn och förhållningssätt till eleverna som viktigt för tryggheten och arbetsron. Sören menar att man måste som lärare arbeta för alla människors lika värde, och Nina anser att lärarnas grundinställning måste vara att alla skall få finnas och synas.

Några av lärarna menar att förändringar i den fysiska miljön kan påverka tryggheten och arbetsron positivt. Carin tycker att man bör köpa in nya möbler eftersom den fysiska miljön sänder eleverna budskap, ”som det är nu så är det inte särskilt inbjudande”. Nina efterfrågar fler typer av rum där man kan sitta och arbeta, eftersom alla lär sig olika menar hon att tysta rum behövs för att vissa skall kunna koncentrera sig, medan andra kanske behöver mer musik eller stök omkring sig.

Två lärare tar upp förstärkningar av de redan befintliga tekniska lösningarna som möjlig lösning på problem med arbetsro och trygghet. Niklas menar att det nog skulle bli en tryggare och lugnare skola om systemet med passerkorten verkligen fungerade: ”Om vi nu har passerkort och man ska ha med sig dem så borde det inte vara så svårt och driva igenom att de ska gälla och dom som inte går här och inte har nåt kort ska inte vara här.” Fredrik menar att man nog skulle få trygghet på sin avdelning om man stängde skolan helt, men att det finns två sidor av detta.

Det ena är att dom kanske blir mer främmande [för varandra] om [dom] inte finns på samma ställe, å andra sidan så minskar riskerna för konfrontationer [...] Finns en risk med att elever från olika program ska träffa varandra, särskilt stort har det ju varit när det är killar-tjejer, invandrarsvenskar, ja, ofta kan det här gå hand i hand.

4.4.4 ... och hinder

Många av lärarna talar om yttre villkor som förhindrar att arbeta långsiktigt med att skapa trygga och inbjudande lärandemiljöer där alla känner sig välkomna. Flera av lärarna anser att skolan är alltför styrd av ekonomiska faktorer, att det ofta verkar som att budgeten är ledningens prioritet och att lösningar alltid blir kortsiktiga då budgeten är i åtstramning. I dessa fall blir uppfattningen av skolan som en lärande miljö bara påklirat, menar Ann. En annan vanlig åsikt är att ledningen inte lyssnar på lärarna i dessa frågor. Niklas menar att skolledningen bör fullfölja det som uppmärksammas, problem och åtgärder som behövs, och inte vara ”så måna om elevpengen”. Han anser också att avsaknaden av gemensam koordination förhindrar samarbete och gemensamma lösningar. Då skolan är väldigt uppdelad och kontakter mellan de olika ”cellerna” är svåra att etablera, kan de heller inte samorganisera eller komma överens om en gemensam linje för hur de bör arbeta med dessa frågor, vilket i vissa fall verkar frustrerande för många lärare.

4.5 Lärarnas upplevelser av systemet med passerkort

Så som systemet med passerkort fungerar idag så är det så att skolans tre parallella huvudkorridorer samt huvudentrén kan nås utan passerkort. Däremot kan man inte komma in genom bakdörrarna mot gymnastiksalen, genom korridoren som sammanbinder gymnasiet med bibliotek, medborgarkontor, café och teater, eller in i någon av de programkorridorer där alla lektionssalar och grupprum finns, dessa löper parallellt och skär tvärs över de tre huvudkorridorerna. In till lektionssalarna sitter vanliga dörrlås. Varje elev får ett personligt kort med foto som programmeras så att tillgång ges till de korridorer där eleven har sina lektioner, samt ytterdörrarna. För lärarna gäller samma sak, tillgång ges till de korridorer där de har sina lektionssalar och sitt arbetsrum samt ytterdörrar.

Samtliga lärare uppmanades berätta om vad de mindes från när passerkorten infördes. Jag har valt att strukturera varje berättelse enskilt för att sedan avsluta med en sammanfattning av samtligas svar.

4.5.1 Ann – ”Att stänga korridorer innebär ju att man stänger av, stänger ut och vi ska liksom inkludera, det är ju grejen.”

Enligt Ann började idén med passerkorten långt innan systemet egentligen infördes, då skolan verkligen inte var en trygg plats:

Då var skolan inte trygg. Och det var framför allt inte elever som, ungdomar som gick på skolan utan att vi hade hela X:s, nu ska man inte uttrycka sig som man gör, men unga a-lagare och knark-, narkotikaförsäljare. Vi hade alltså langning och vapen i skåp, det var försäljning på toaletterna, och det var hela tiden, jag vet ju när man försökte undervisa när man slet, sparkade, knackade, och då var det verkligen inte tryggt [...] Och dessutom var det våld som hände.

Diskussionerna då kom att handla om huruvida de skulle ta in vakter och sätta upp övervakningskameror. Istället kom man upp med idén om att införa ett kort som inte bara skulle fungera som ett passerkort in i skolan, utan även i biblioteket, på bussen, till datasalarna, i bamba för att få ut en tallrik, kort sagt ett mycket betydelsefullt kort. Systemet med passerkort infördes dock först i de salar som hade värdefull utrustning, på estetprogrammet, för att sedan införas över hela skolan. Efter att systemet varit i bruk ett tag så togs handtaget bort från utsidan, för att förhindra elever att rycka upp dörrarna då de glömt sina kort. Detta började i handelsprogrammets korridor och sedan i samhällsprogrammens korridor för att därefter gälla generellt i alla korridorer.

Ann menar att de flesta lärare nog tyckte att det var skönt att passerkortssystemet infördes, men att vissa lärare med ”konspirationsteorier” såg det som att ledningen ytterligare skulle kontrollera när man var här, hur länge och var på skolan man rörde sig. Dessa lärare jobbar enligt Ann inte längre kvar på skolan. Elevernas reaktioner var mindre positiva, dels handlade det om att det var jobbigt att komma ihåg kortet och arbetsamt att behöva gå omvägar då de inte kunde gena mellan tvärkorridorer, dels handlade det om att de kände sig utestängda: ”Det är ju vad jag kan göra då när jag inte kommer in nånstans [...] det ligger ju i sakens natur att man kan känna sig utestängd eftersom man faktiskt inte kommer in.” Ann kan inte riktigt minnas om det kom några reaktioner från utomstående när systemet infördes. Om det kom upp kommentarer på föräldramöten så var de positiva, ”dom föräldrar som kommer på föräldramöten är ju väldigt, ja dom är ju ganska engagerade i sina barn, och dom var ju oroliga för att det var stökigt”. Huruvida lärarna möter några reaktioner från nya elever som börjar på skolan menar Ann att det i princip handlar om förvåning över att man inte kan komma in överallt, och att det kanske är lite jobbigt om man glömmer sitt kort, inget annat. Händer det att eleverna glömmer sina kort så knackar de på dörren, och då går lärarna och öppnar, vilket möjligtvis kan påverka arbetsmiljön negativt, menar hon.

Ann tror att det man hoppas uppnå med passerkorten är lugn och ro. Det finns en medvetenhet om att man stänger av skolan, vilket hon menar inte är riktigt bra om policyn i övrigt på skolan är att ha ett öppet lärarrum, t.ex., vilket gör att det inte ligger i deras idé att ha stängda korridorer. En ytterligare förhoppning med korten var att de skulle skapa en känsla av tillhörighet – att de som har korten får tillgång till något som inte andra har, vilket skulle innebära gemenskap och något positivt. Fördelarna med systemet, som hon ändå ser, är att de som vistas i korridorerna numera är de som skall vara där, och de som inte skall vara där kan inte längre hänga utanför och sparka på dörren. Dessutom, menar hon, finns det trots allt utrymmen i de fria korridorerna där eleverna kan mötas, och där de möts.

4.5.2 Niklas – ”Och sen så blir det ju väldigt komiskt att det liksom inte fullföljs och att dom uppenbarligen inte behöver kortet.”

När jag ber Niklas minnas hur införandet av passerkorten gick till säger han att det främsta han minns är dels att det inte kom särskilt mycket information om det, dels att det inte fungerade så bra i början. Detta eftersom eleverna snabbt lärde sig hur man stänger av dörrarna genom att klippa av en kabel, eller att man kunde slita upp dörren om man hade tappat eller glömt sitt kort. Enligt Niklas finns det flera faktorer som gör att systemet inte fungerar. Eftersom skolan har krympt och fler elever kommer in i fler korridorer så upprätthålls inte den logiska enheten ”ett program – en korridor”, vilket underminerar systemet. Dessutom räcker det egentligen med att en i klassen har kortet med sig så kommer resten av eleverna in till lektionerna i alla fall, vilket enligt Niklas betyder att man egentligen inte behöver kortet överhuvudtaget, det har inget reellt värde. Han anser att om de nu skall ha ett sådant system på skolan så måste de också fullfölja systemet och lösa de problem som uppstår. Han menar att systemet hade fungerat bättre om kortet hade fungerat som ett id-kort som t.ex. innebar att korthållaren fick ut sin tallrik i bamba, det enda stället där kortet skulle kunna gälla, enligt honom.

Niklas menar att målet med att införa systemet var ökad säkerhet och mindre stölder, arbetsron fick de på köpet. Med arbetsro menar han att det var färre personer i korridorerna som inte hade där att göra, som gick och störde utanför lektionssalarna genom att banka och sparka på dörrarna. På så vis hade systemet en positiv inverkan på lärandemiljön, menar han. Även Niklas ser paradoxen i att systemet egentligen innebär att stänga ute och segregera delar av skolan samtidigt som integration egentligen borde vara en del av lärandemiljön.

När det gäller lärarnas reaktioner på passerkorten menar Niklas att många var positiva över att det blev lugnare, samtidigt som nya moment uppstod: ”Samtidigt så fick man ju liksom hålla på och vakta och förklara att du får inte ha sönder dörröppnaren för 10 000 för att du har tappat bort ditt kort.” När det gäller reaktioner från eleverna menar Niklas att en del undrade vad skolan var för ett kontrollsamhälle: ”Jag går ju på skolan, varför får jag inte gå runt på skolan, just det där att man mer eller mindre då utgår ifrån att går dom i en korridor där dom inte ska ha verksamhet så har dom tänkt hitta på nåt.” Vissa elever var också irriterade över att de inte kunde besöka sina vänner som gick på andra program, men när det gäller nytilkomna elever så får de inte alls speciellt mycket reaktioner, vilket Niklas tror kan bero på att systemet inte fungerar fullt ut i alla fall.

4.5.3 Annika – ”Jag har aldrig hört nån säga nånting om det, dom verkar tycka att det är nån slags självklar sak som bara är, som dom inte ifrågasätter.”

Då Annika började på skolan fanns redan systemet med passerkort, och hon uppger att hon själv inte reagerade speciellt på att det fanns. Hon tycker att systemet är bra då det hjälper att stävja vissa händelser, och berättar om ett flertal tillfällen då grupper av killar gick till datasalar tillhörande andra program än det de själva tillhörde: ”Tjejerna [...] hävdade att dom här killarna brukar komma dit i stora gäng och skräna och skrika och gapa och dom går inte ut när man [ber] dom, och dom var väldigt störda över det.”

Annika får inga reaktioner från elever angående passerkorten, vare sig negativa eller positiva, hon menar att det inte är något de ifrågasätter. Hon tror att syftet med passerkorten är att skapa lugn och ro i korridorerna, att förhindra att alla elever rör sig i alla utrymmen, att få en spridning och inte ansamlingar av elever på skolan: ”Det är väl nåt slags försök att portionera upp eleverna så att det inte ska bli för kaotiskt helt enkelt.” Att skolans dörrar är stängda bakvägen tycker hon är bra då det gör att ”inte vem som helst kan bara springa in utan att nån ser”.

När det gäller konsekvenser för lärandesituationerna och arbetsmiljön menar Annika att kontakterna lärare emellan över programgränser kanske hade underlättats om alla hade tillgång till alla korridorer, som det är nu uteblir spontana möten.

4.5.4 Tomas – ”Om man lägger SP och HP på olika ställen och så lägger man dom andra programmen runt om så att dom inte ska behöva umgås så mycket med dom, så skulle det underlätta.”

På frågan om han kommer ihåg hur det gick till när passerkorten infördes svarar Tomas ja, och berättar att det handlade om att:

Vi märkte att det var alldeles för många elever som var i fel korridorer så att säga, det behöver dom ju inte varit för att de skulle vara där och stöka eller så, det var ju inte alls det som var tanken, utan det kan ju vara för att man vill gå runt och man går väl lite fel och sådär, det är ju en väldigt stor skola.

Systemet med passerkorten har avgränsat programmen till olika sektorer, vilket han menar har varit väldigt bra.

När det gäller reaktioner från andra lärare menar Tomas att de flesta var positiva, men att vissa ansåg att systemet skulle minska integrationstanken på skolan, vilket Tomas personligen inte tyckte att det gjorde. De menade att det avsiktliga eller oavsiktliga syftet var att hålla samhällsprogrammet (SP) och handelsprogrammet (HP) segregerade i mitten av skolan och lägga de andra programmen runt om för att de skulle slippa ses, men Tomas menar att effekten har blivit det motsatta: ”SP och HP har faktiskt legat i mitten så att vi har det här utbytet, både med [den östra] och [den västra] korridoren.” Han menar också att många elever har tyckt att det har varit positivt då det har inneburit att ett program har sina egna salar, att det blir något av en hemvist. Tomas menar att det också finns schematekniska fördelar att de vet vilka salar de har tillgång till, samt att det faktiskt är nödvändigt att ha en indelning då skolan är så pass stor. Indelningen där varje program har sin korridor med tillhörande arbetslagsrum skapar en tillgång och en närhet till lärare från elevernas sida, vilket Tomas menar skapar lugn och trygghet för eleverna. Han menar också att vissa program behöver avskildheten och att ha fasta salar mer än andra program, såsom gymnasiesärskolan och Privik (individuella programmets introduktionskurser för invandrare). Enligt honom reagerar inte eleverna på att systemet finns, varken då när det infördes eller nu.

4.5.5 Fredrik – ”Inte ens inom sektorerna där dom jobbar, under samma tak och samma hus då, så umgås man, utan man håller sig till några stycken i den grupp som man ingår i.”

Det Fredrik minns om beslutet att införa passerkort var att han inte fick vara delaktig i det, utan att det mer var något som bara kom. Vad det handlade om, enligt honom, var att man ville ha bättre koll på vilka elever som rörde sig runt på skolan. Till saken hörde att man hade värdefull utrustning i bland annat datasalar och musiksalar där det ibland skedde stölder, dessutom kände sig vissa av tjejerna på hantverksprogrammen otrygga då vissa killar kom dit och bråkade. Med systemet med passerkort blev rörligheten mindre och vissa sådana incidenter förhindrades då det blev svårare att gå mellan korridorerna.

Lärarnas reaktioner på systemet varierade, de flesta vände sig mot det praktiska, att det var lite jobbigt att komma ihåg sitt kort, just eftersom man blev helt utelåst om man glömde den. Andra trodde att det skulle bli att man höll sig ännu mer på sin kant om man låste dörrarna mellan enheterna, men Fredrik menar att man ändå bara håller sig till några i den grupp man tillhör. Eleverna var också frustrerade i början av systemets införande, främst för att det var

opraktiskt och jobbigt att komma ihåg kortet, men de har på något sätt accepterat det, menar han. De elever som börjar på skolan nu reagerar sällan på systemet, vilket Fredrik tror kan bero på att de inte vet hur det ser ut på andra skolor.

För de program som har dyrbar utrustning har systemet inneburit att det har blivit svårare att komma åt utrustningen, vilket har gjort att det känns tryggare, även om det kanske inte hade skett så mycket stölder tidigare. Inom t.ex. musikbranschen så är det väldigt mycket stängda dörrar, vilket Fredrik tror påverkade honom i hans inställning i frågan och gjorde att han inte reagerade så mycket på de låsta dörrarna.

Vad han tror att man hoppas uppnå med passerkorten är att skolan skall bli lite lugnare, att man skall ha mer koll på att eleverna är på rätt ställen, att de inte går in i andras salar utan att man vet vilka som nyttjar vilka salar. Problem som uppstår är just att systemet inte fungerar fullt ut då skolan har krympt och samutnyttjandet av salar har ökat. Det uppstår en ganska knepig situation menar Fredrik:

Dom är restriktiva att ge eleverna behörighet att komma in i lokalerna samtidigt som dom ska ju vara inne där och ha lektioner, då kräver man på nåt sätt att lärarna ska gå och öppna åt eleverna.

Detta menar Fredrik påverkar lärandesituationen negativt då det skapar irritation både hos elever och hos lärare. Om eleverna kommer till lektionen irriterade över att de inte har kommit in så är detta det enda de vill prata om. Samtidigt påverkas även arbetsmiljön negativt då det i alla fall ger upphov till sparkar eller aggressiva knackningar och bankningar på dörrarna. Men, menar han, ”om det stod helt öppet så kanske det drog, kom väldigt många som inte hade i lokalen att göra, utan man kom dit av nåt annat skäl då, då skulle man ju också bli störd i sitt jobb”.

4.5.6 Nina – ”Jag tycker ju inte att det är så där jättekul att vi har det, det segregerar ju skolan ännu mera.”

Enligt Nina utgick mycket av diskussionerna innan införandet av passerkorten om att det förekom mycket droger och stölder på skolan och man diskuterade möjliga lösningar i form av lås och övervakningskameror. Hennes minne av införandet av passerkorten var att hon inte riktigt tyckte om det, samtidigt som alla stölder upphörde, och ”nu är det väl en vanesak”.

Nina menar att lärarna delades i två läger, där vissa associerade passerkorten med ”Amerika, Gestapofasoner, och vi kan inte leva i låsta miljöer”. Från elevernas sida var åsikterna också blandade, mycket beroende på om eleverna hade en egen institution. För de elever utan institution, majoriteten, var det inte så roligt. ”Men teatereleverna tyckte att det var lite småkul så där, det var bara dom som kunde komma in, vilket jag tyckte var lite dumt att skapa såna motsättningar, men nu tror jag ingen tänker på det.” Reaktionen hon fick från sina vänner var desto starkare, många undrade vad det var för slags skola hon arbetade på, ”Ojoj, är det en gettoskola? Det gör man ju inte på Hvitfeldtska”. När det gäller nytillkomna elever reagerar de sällan på dörrarna. Nina tror att det kan bero på att passerkorten trots allt har fört med sig vissa positiva förändringar för vissa elever, och menar att för esteteleverna är det mest en tillhörighetsmarkör.

Nina tror att syftet med passerkorten var att minska stölderna, inget annat, just eftersom systemet segregerar skolan. Hon säger även att systemet har bidragit till att stämningen är lugnare och att springet i korridorerna har minskat, ”men det var ju bara glada människor, så jag menar vadå?”

4.5.7 Sören – ”En tanke om att det här skulle leda till en slags gemenskap alltså, att [...] vi har det här kortet, vi i den här gruppen skulle skapa en identitet kan man säga.”

Sören menar att anledningen till att man införde systemet var att ”Priv- och HP-elever levde fan med andra elever tror jag, jag tror att det var så faktiskt [...] Det var ett mera hallå i dom här korridorerna, så har jag förstått det”. Det fanns också en idé om att systemet skulle leda till en viss gemenskap hos elevgrupperna genom tilldelningen av ett passerkort, en identitet av att tillhöra en speciell grupp eller program.

Det är ju inte kortet som gör det, men, man skulle ha [...] speciella områden och så, men dom områdena, dom hade ju redan eleverna pinkat in sig tidigare, alltså det var ju ingen, det behövde man ju inte ha nåt kort för. Att teater eleverna var på ett ställe och musikeleverna var på ett, det visste ju alla, dom gick ju aldrig över dit ändå.

Reaktionerna från lärarna upplevde Sören som positiva. Eleverna däremot såg problemet i att deras rörelsefrihet begränsades då de inte längre kunde gå och besöka sina kompisar på andra program. När det gäller reaktioner från nya elever och utomstående menar Sören att det inte kommer några.

Så som han ser det finns vissa fördelar med systemet, just att man fick en korridor som hemvist, som tillhörde programmet. För honom som lärare blev det praktiskt enklare att slippa släpa på alla saker till olika lektionssalar. Det man hoppades uppnå med systemet enligt Sören var ”trygghet, ordning, mindre störande moment, möjligen om man ville uppnå också nån slags identifikation med att man fick ett en gemensam korridor då”.

4.5.8 Carin – ”Det blev lite som ett fängelse nästan, kändes det som, när handtagen rök.”

Carin uppger att hon är osäker på varför man beslutade sig för att införa passerkorten, hon tror dock att anledningen var stöket i korridorerna, då folk sprang omkring och sparkade på dörrarna, och den otrygghet det gav upphov till när de skulle gå ut och säga till dem som störde. ”Så var det kanske ett stort gäng som stod där som man inte kände, från nåt annat program eller så. Å det blir jättesvårt att hantera det som kommer då, för det är klart att man hamnar i en konflikt.” Hon tycker att det är en otrolig skillnad nu jämfört med då, nu är det väldigt lugnt, förutom ”när man har lektion i [den mittersta] korridoren eller i [den västra] korridoren där alla kan gå, då, där kan det hända saker, som att de står å bankar på rutorna eller så”. Carin menar att stödet också var en anledning till införandet av passerkorten. Hon minns att två veckor efter att de hade köpt in nya datorer med plattskärmar så hade två tredjedelar av datorerna stulits.

På min fråga huruvida det rörde sig om ett fåtal ungdomar, en speciell elevgrupp som störde, så svarar Carin att det kan ha varit en eller fler grupper, det de hade gemensamt var att de gick på ”korridorprogrammet [...] dom var inskrivna på nåt annat men dom sket i det, och så drev dom omkring”. Med korridorprogrammet avses alltså elever som väljer att inte gå på sina lektioner utan istället skolka och uppehålla sig i korridorerna. Idag menar hon att det inte finns lika många som går det programmet, det finns stödåtgärder, coacher som tar hand om elever som är skoltrötta, och hon tycker också att arbetssättet med PBL gör att de kommer eleverna närmre. ”Då blir det lite svårare för dom att leva loppa hur som helst för att det är alltid nån som ser dom. Och när man är i ett avgränsat område också så blir det ju också på nåt vis svårare att slinka undan.” Med detta menar hon att dörrarna kanske egentligen har blivit mer en symbol för allt det arbete som bedrivits för att komma till rätta med stöket: ”De blev en sån tydlig brytningspunkt, att nu kommer ingen annan in än dom som har tillgång.”

Elevernas reaktioner mindes hon som arga, frustrerade: ”Dom rev sönder dörrarna, och dom fick ju byta, så var det ju, men det hände inte så många gånger utan det var nära gånger

och sen var det, sen fogade sig alla.” När man så beslutade att ta bort handtagen på utsidan av dörrarna, för att förhindra att man kunde slita upp dem, så tyckte Carin att det nästan blev lite som ett fängelse, ”när handtagen rök [...] att de blir som nån slags anstaltkänsla. Men det är konstigt vad fort man vänjer sig, det är nästan inte så att man reflekterar över det särskilt mycket längre”. Vissa av eleverna kände sig avvisade, många tyckte också att det var jobbigt att ha ett id-kort som dessutom läser av och registrerar var man har varit, något som har möjliggjort spårandet vid stölder. När det gäller lärarnas reaktioner menar hon att de lärare som arbetade på samhällsprogrammet och handelsprogrammet var ganska lättade, då många hade känslan av att vara otrygg i att man inte visste vem som var därute. Dock fanns det lärare som kände att det blev väldigt utestängande, att man inte umgås eller ser några andra än de på sitt eget program. När det gäller utomstående reaktioner har Carin svårt att minnas några, ”klart att vissa har frågat och så där att varför har ni det så här, men absolut inte nån kritik gentemot det eller så, faktiskt. För det skulle man ju kunna tänka sig att det skulle kunnat varit”. Nyttillkomna elever reagerar inte heller menar hon, utan de anpassar sig snabbt till systemet.

På frågan vad man hoppas uppnå med korten svarar Carin trygghet. Ett stort problem var att det rörde sig folk på skolan som egentligen inte gick på skolan, bland dessa fanns människor som sökte sig dit för att långa droger. Huruvida systemet har någon inverkan på lärandesituationerna menar hon att dess utestängande funktion gör att elever inte ens kan delta i lärandet när de har glömt sina kort, och systemet tar ju ingen hänsyn till vilken anledning man har till varför man är sen. Samtidigt påverkar systemet lärandet positivt, menar Carin, då de får vara ifred och ingen stör undervisningssituationen. Eleverna påverkas positivt av att få vara ifred med dem som går på sitt program, menar hon. Lärarna får också mer koll på vilka som går på programmet, även eleverna får en större känsla för vilka som går på programmet då alla årskurser är i samma korridor, vilket ger samhörighet och trygghet.

4.5.9 Sammanfattning – Passerkorten

För att kort sammanfatta lärarnas erfarenheter och åsikter gällande systemet med passerkort, kan olika faktorer skönjas bland lärarnas berättelser kring hur passerkorten tog form och varför systemet infördes. Orsaken till att systemet infördes var att skolan var en otrygg miljö, och de faktorer som samverkade till denna situation var: förekomst av droger, våld, stölder, samt oordning och störande av undervisningssituationer genom knackningar, sparkar och bultningar på dörrar under lektionstid. Dessa faktorer kan hos vissa av lärarna härledas till en viss eller vissa grupper av elever: tillhörande ”korridorsprogrammet”, privik eller handelsprogrammet, eller bara okända grupper av elever, oftast killar, där kännetecknet är att de driver okontrollerade och osedda omkring på skolan i ”fel” korridorer och stör rent allmänt lektioner eller ”lever fan” med vissa andra elevgrupper, oftast beskrivna som tjejer på hantverksprogrammen.

Det skolan hoppades uppnå med införandet av systemet enligt lärarna, var: trygghet, lugn och ro, ökad säkerhet, mindre stölder, kontrollera elevernas rörelsemönster i form av att begränsa var de kan röra sig på skolan, samt tillhörighet och identitetsskapande med den grupp man tillhör.

De reaktioner systemets införande gav upphov till varierade. Lärarnas reaktioner var oftast positiva, även om det fanns reaktioner mot systemet. Dessa reaktioner var dels av praktisk natur, det vill säga att det var svårt eller jobbigt att komma ihåg kortet och att de blev utestängda om de glömde det, dels av ideologisk natur – enligt några av lärarna bildades två läger bland lärarna där de negativt inställda menade att systemet skulle få konsekvenser för integrationen på skolan då de olika enheterna skulle hålla sig ännu mer på sin kant. Elevernas reaktioner beskrivs som obefintliga eller accepterade, i några fall som positiva då dörrarna

skapade tillhörighet, men i flertalet fall som negativa. Även deras reaktioner var dels av praktisk art – då de glömde korten och blev utestängda, eller att de inte längre kunde gena genom korridorer, dels av mer ideologisk art – vissa ifrågasatte skolans agerande och frågade sig vilken kontrollsamhälle de levde i där skolan inte litade på dem, andra såg sin rörelsefrihet begränsas då de inte längre kunde träffa kompisar på andra program.

Flertalet lärare ifrågasätter dock passerkortens verkan då systemet med tiden har förändrats. Dels genom att systemet ”ett program – en korridor” har luckrats upp, dels genom att det räcker med att en elev i klassen har med sig kortet så kommer resten in. Dessutom har korten gett upphov till nya moment för lärarna som man egentligen hoppades slippa med systemet, såsom att lärarna ändå får gå och öppna då elever har glömt sitt kort och står utanför och knackar. En lärare påvisar att problemen i viss mån fortfarande finns kvar, i det att hon menar att störande av undervisningstillfällen fortfarande sker då de har lektion i någon av de stora korridorerna, dit alla har tillgång eftersom det inte finns några stängda dörrar där.

5. Diskussion

5.1 Den fysiska miljön som segregande eller förstärkande av redan existerande sociala relationer?

Många av intervjuvärderna tyder på att skolans fysiska miljö kan ses både som segregande i sig, och som ett förstärkande av på skolan redan existerande sociala relationer. Den fysiska miljön på skolan ses av de intervjuade lärarna dels som ett uttryck för en pedagogisk idé, en bestämd metod som används på skolan – PBL, vars organisation enligt lärarna kräver en viss typ av fysisk miljö bestående av vanliga lektionssalar, mindre grupprum och arbetslagens arbetsrum förlagda i korridoren. Den fysiska miljön ses också som ett uttryck för vilka umgängesformer som är tillåtna eller som uppmuntras på skolan – gemensamma utrymmen där eleverna kan umgås på ett naturligt sätt saknas, samtidigt som elever och lärare hålls mer eller mindre isolerade i avgränsade utrymmen, genom uppdelade och stängda korridorer. Dessa förutsättningar ses av vissa av lärarna som något som förhindrar samarbeten, men många påpekar också att det skapar förutsättningar för trygghet, arbetsro och gemenskap i den lilla enheten.

Den fysiska miljön ses också som något som egentligen är segregande, men att åtskillnaden och bristen på gemenskap är något som redan finns på skolan – alltså blir den fysiska miljön enbart ett förstärkande av de redan existerande sociala relationer. Flera av lärarna menar att eleverna ändå inte umgås ”över gränserna”, det är tillåtet att ha vänner på angränsande eller liknande program men för mycket olikhet är inte önskvärt. De fördomar och förutfattade meningar eleverna har om varandra förväntas blossa upp då möten sker, detta visas dels i lärarnas erfarenheter av de så kallade Agera-dagarna, dels i lärarnas antaganden om att möten mellan olika elevkategorier leder till konfrontation. På liknande sett visas i Olsens (1997) studie hur sociala mönster för tillåten interaktion mellan grupper återskapas på skolor, och hur denna sociala segregation får sitt uttryck i och förstärks genom gruppernas fysiska placering och åtskiljning.

Att skolan är segregerad ses av de intervjuade lärarna både som negativt och som positivt för elevernas lärande: det ger upphov till en mindre, tryggare miljö som utgör goda förutsättningar för en lärande miljö, samtidigt som eleverna går miste om viktiga erfarenheter och skolan motarbetar de integrationssträvanden som uttrycks i t.ex. läroplaner och skolans egen policy. de Jong (1995) påpekar just hur separering av arbetsenheter i skolan kan generera en viss gemenskap i det lilla samtidigt som den segregation som skapas kan leda till konflikter. Skolan kommunicerar samtidigt genom sin fysiska organisation och uppdelning

budskap till eleverna om vilka mönster för interaktion som är önskvärda, vilka platser eleverna har i skolan och hur de skall bete sig, vilket enligt sociokulturell teori antas ha en viss påverkan på utvecklingen av elevernas identitet (Dysthe, 2003).

De intervjuade lärarna gör antaganden om elevernas interna uppdelning och hur eleverna är styrda av deras fördomar och förutfattade meningar om varandra, men ingen av lärarna anmärker något om huruvida deras egna förutfattade meningar om eleverna, deras åsikter och deras hemförhållanden, påverkar lärandesituationerna.

5.2 En halvöppen dörr utåt – skolan i närsamhället

När det gäller synen på skolan som en öppen lärandeinstitution och dess utbyte med närsamhället, verkar det som att några av de intervjuade lärarna inte ser närsamhället som en tillgång, snarare ses elevernas bakgrund som något problematiskt och lite av en belastning. Detta torde påverka lärarnas inställning till närsamhället som innehållande värdefulla resurser och huruvida skolan bör fungera som ett öppet lärocenter. Möjligen kan detta också ha en påverkan på lärarnas syn på tryggheten på skolan, och mer specifikt de okända element som rör sig i korridorerna. Kanske är det så att lärarna får sin bild av närsamhället via de okända, ofta uppfattade som hotfulla, element som rör sig på skolan – langare, tjuvar och liknande, vilket kan tänkas påverka deras benägenhet att söka utbyte med närsamhället. Om man som Bentley (1998) ser att elever utvecklar ett aktivt medborgarskap genom att delta i lokala sammanhang, så får denna inställning till lokalsamhället negativa följder. Detta rimmar illa med de mål i Lpf 94 om att samarbete med närsamhället skall eftersträvas, dessutom kan det antas att lärares syn på elevers hemorter och hemförhållanden inverkar på elevernas självbild och i förlängningen även deras lärande.

5.3 Trygghet och arbetsro

Trygghet och arbetsro ses av de intervjuade lärarna som avhängigt dels sociala faktorer, dels fysiska faktorer. När det gäller de sociala faktorerna är det framför allt okända element, i form av verksamheter och personer, samt elevsammansättningen som påverkar känslan av trygghet på skolan. Otrygga elever antas generera otrygga miljöer, speciellt i de fall då dessa är utåtagerande och snara att ta till våld, samtidigt som anonymiteten och känslan av att inte veta vilka som rör sig i korridorerna också bidrar till otryggheten. Några av lärarna kopplar samman tryggheten med vissa platser dit vissa elevkategorier är knutna, i dessa representationer är det oftast unga killar med utländsk bakgrund som får bli de stökiga, de som skapar den otrygga miljön. Detta torde ha påverkan på lärarnas uppfattningar och föreställningar av olika grupper och deras position på skolan vilket, som Olsen (1997) påpekar, får konsekvenser för vilken status och betydelse olika grupper tillåts få i skolmiljön.

Det som förväntas generera trygga miljöer är små och blandade enheter, där möten sker naturligt och man lär känna varandra. När det gäller fysiska faktorer är de intervjuade lärarna oeniga. Vissa menar att byggnadens organisation med små grupprum och arbetslagsrummens placering ger arbetsro och trygghet, medan andra menar att det inte finns några platser för eleverna där de kan umgås eller sitta och arbeta. Detta kan ses som ett uttryck för de maktförhållanden som existerar på skolan, vilken vikt man tillskriver elevernas behov av arbetsro och umgänge jämfört med andra grupper. Det kan tyckas märkligt att detta är en eftersatt fråga då flera av lärarna pekar på vikten av äkta möten och naturliga mötesplatser för att riktig integration skall äga rum. En av lärarna framhöll också vikten av att göra lärandemiljöerna mer inbjudande genom att t.ex. köpa in nya möbler. Att inredningen sänder

budskap om samhällets, och skolledningens, värdering av skolan och elevernas arbetsmiljö, är också vad Björklid (2005) tar upp som en del i den fysiska miljöns påverkan på lärandet.

5.4 Passerkorten – utestängningsmekanism eller verktyg för arbetsro

5.4.1 Passerkorten som delegerad kontroll

Passerkorten kan ses som en artefakt som övertagit en social handling, nämligen kontrollerandet av elevernas rörelsemönster på skolan, och har därmed reglerat de önskvärda aktivitets- och interaktionsformerna på skolan. Utestängningen och kontrollen av eleverna har delegerats från skolans personal till passerkorten. Istället för att uppmana eleverna att hålla sig till sin korridor och inte gå omkring på skolan och störa andras undervisning, väljer man att införa passerkort som utför arbetet åt dem. Latour (1998, även i Kirkeby, 2006) menar att delegeringen av arbetet och kontrollen till föremålet görs i de fall då personerna inte vill, orkar eller har tid. I detta fall handlar det kanske om en kombination av de tre. Flera av de intervjuade lärarna ger t.ex. uttryck för hur passerkorten har gjort att de sluppit den konfrontation och konflikt som uppstod när de skulle gå ut och stoppa dem som störde undervisningen. Några uttryckte obehag inför detta, just eftersom det ofta handlade om okända personer som dessutom ofta var i grupp, och läraren ensam. Med passerkortens införande kunde lärarna låta dörren stå emellan och ”ta” konflikten, arkitekturen har därmed övertagit kontrollen och utestängandet av vissa grupper.

Latour (1998) talar om att delegering ofta är en process som kan ske gradvis. I exemplet med passerkorten kan man se att det motstånd som bjöds införandet av systemet gav upphov till modifieringar i systemet. Flera av de intervjuade lärarna uppger att man efter att passerkorten infördes och systemet saboterades av elever genom att dörrarna rycktes upp, valde att förändra systemet genom att ta bort handtagen på utsidan, vilket även fick konsekvenser för hur dörrarna uppfattades – budskapet skärptes och eleverna lade så småningom av med försöken att sabotera dörrarna. Därmed har systemet gått till att accepteras, budskapet har gått fram och artefakten har övertagit kontrollen.

5.4.2 Passerkorten som en technical fix

Några av de intervjuade lärarna ger uttryck för en enbart teknisk syn på passerkorten i det att de inte diskuterar deras symbolik och budskap – hur systemet är ett uttryck för skolans makthierarkier, eller deras konsekvenser för skolans sociala miljö och de relationer som där (o)möjliggörs, utan anser bara att lösningen fungerar bra för det den är avsedd – förhindra stölder, skapa trygghet och förstärka separata enheter. Passerkorten ses av vissa som en del av ett annat projekt – att sektorsindela skolan efter införandet av PBL och arbetslag, vilket då gör att systemet blir enbart skapande av tillhörighet i de nya enheterna, inte utestängning.

Passerkorten som en technical fix (Pacey, 1983), blir i detta ett amoraliskt instrument, som i sig själv inte är socialt eller kulturellt präglad och därmed blundar man också för de eventuella sociala och kulturella konsekvenser det kan ha för omgivningen. Denna tekniska lösning blir kortsiktig och problemets bakgrund och orsaker förblir opåverkade. Man har inte tagit hänsyn till de sociala och kulturella faktorer som påverkat problemets, otrygghetens, uppkomst från början, vilket gör att passerkorten avleder uppmärksamheten bort från de sociala aspekter vars eventuella beaktande hade kunnat leda till en långsiktig lösning av frågan. Om man bortser från målet med att begränsa stölderna på skolan och enbart ser till trygghets- och arbetsromålen för införandet av passerkorten, blir denna kortsiktighet särskilt problematisk då det enligt vissa av lärarna rörde som ett begränsat antal elever och

utomstående som skapade denna otrygghet. Kanske problemen med otryggheten därmed hade löst sig om man hade arbetat intensivt med dessa ”otrygga” ungdomar och fått dem att trivas på skolan? Om det rörde sig om ett begränsat antal elever skulle man kunna se införandet av passerkorten som ett uttryck för kollektiv bestraffning, vilket i skolans värld är en otillåten bestraffningsform (Erdis, 2007:92).

Att passerkorten enbart ses som en teknisk lösning som inte representerar några maktförhållanden eller kontrollerande och disciplinerande funktioner överhuvudtaget, kan möjligen också förklara många av de intervjuade lärarnas, och utomståendes, bristande reaktion på passerkortens införande. De såg möjligen passerkorten som en ändamålsenlig lösning på de problem som fanns, och uppenbarligen ledde systemet på vissa håll till ökad trygghet och arbetsro, även om det främst gäller i de korridorer där det finns passerkort och inte på skolan som helhet.

Möjligen finns också hos vissa av lärarna och ledningen en övertro på systemets verkan då det enligt flera av lärarna uppenbarligen inte fungerar som det är tänkt: det räcker med att en elev i klassen har med sig kortet för att alla skall komma in, dessutom har förutsättningarna för systemet ändrats då de naturliga enheterna som rättfärdigade systemet inte längre gäller eftersom skolan har krympt. Utöver detta har nya moment införts såsom att lärarna i viss utsträckning får ”vakta” mot vandalisering, samt att lärarna får gå och öppna dörrarna då elever är utelåsta. Allt detta är konsekvenser av systemet som man troligtvis vare sig önskat sig eller anat då systemet infördes. Andra konsekvenser systemet har fått är att skolans uppdelning har ökat och de naturliga och spontana mötena minskat, vilket ändå måste ses som negativt för skolan i sin helhet.

5.4.3 Passerkorten som disciplinerande och utestängande

Många av de intervjuade lärarna ger uttryck för hur syftet med införandet av passerkorten var att få kontroll över elevernas rörelsemönster: antingen gällde det att portionera ut eleverna för att undvika ansamlingar och kaos, eller att kontrollera vilka delar av skolan de rörde sig på och då inte i ”fel” korridorer, men även att disciplinera eleverna att underordna sig skolans krav på ordning och reda. Enligt Kirkeby (2006, 2008) kan låsta dörrar ses dels som en representation av skolans maktstrukturer och dels som medaktörer i skapandet av desamma. På det viset reglerar och kontrollerar skolan elevernas beteende. Då skolans önskemål är att kontrollera elevernas rörelsemönster och begränsa deras rörelsefrihet ser passerkorten till att detta efterlevs då de som skall vara i korridorerna är där och inga andra. Kirkeby menar vidare att skolan idag saknar de artefakter som tidigare representerat skolans disciplinerande och övervakande funktion, såsom gluggar i dörrar, upphöjda katedrar. Idag visar sig detta genom avsaknad av utrymmen där eleverna kan vara osedda. I detta fall ger flertalet av de intervjuade lärarna uttryck för elevernas ständiga synlighet som något positivt, dels i en lärares uttalande om att det är svårare att ”leva loppa” då någon hela tiden ser en i avgränsade utrymmen, dels genom en annan lärares uttalande att passerkorten omöjliggör för någon att komma in bakvägen osedd. Passerkorten blir därmed skolans panoptiska funktion (Foucault, 1977) då de möjliggör att eleverna alltid är sedda av en osynlig övervakare. Detta sker dels genom att endast en begränsad tillhörighet och tillträde ges till olika utrymmen, dels genom att elevernas fria områden för fritt umgänge där de kan vara osynliga är mycket begränsade, men även genom att skolan via passerkorten registrerar när och var på skolan eleverna har befunnit sig.

Disciplin, med Foucaults (1977, även i Beronius, 1986) termer, innebär att internalisera och reproducera maktstrukturer automatiskt. Vid införandet av systemet med passerkort förekom motstånd och protester från vissa elevers sida, enligt de intervjuade lärarna, vilket kan ses som ett tecken på att de ännu inte hade inkorporerat, integrerat, funktionen och blivit ”disciplinerade”. Detta förekommer inte numera, enligt lärarna, utan nya elevers reaktioner är

oftast accepterade eller obefintliga. Även lärarnas egna åsikter beskrivs av några i termer av "accepterade", "vanesak" och så vidare, vilket enligt Foucault (1977) ses som ett uttryck för att även maktutövarna själva är utsatta för disciplin.

5.4.4 Passerkortens konsekvenser för skapandet av goda lärandemiljöer

Enligt flertalet av de intervjuade lärarna ses passerkorten som positiva just för att de skapar arbetsro och trygghet i den lilla enheten, vilket anses som goda förutsättningar för skapandet av lärandemiljöer där alla känner sig välkomna. Det fanns en uppfattning, och en förhoppning, om att systemet med passerkort skulle leda till gemenskap och tillhörighet, identifikation med gruppen. Vissa av lärarna menar att så har skett, andra inte. Vissa menar att relationerna mellan olika grupper på skolan inte påverkas av det faktum att skolan är uppdelad av låsta dörrar, utan dessa relationer finns där redan och bör arbetas med på andra sätt. Oavsett vilket kommunicerar dörrarna och passerkorten budskap till dem som kommer i kontakt med dem, och beroende på budskapet förändras också lärandemiljön. Strandberg (2006) menar att rummen kommunicerar vilka interaktioner som är möjliga däri, men ännu viktigare för lärandets förutsättningar är tillträdet till miljön. Att få tillåtelse och tillträde till rummen talar om för eleverna om de är välkomna eller inte, vilket i sin tur påverkar deras motivation och deltagande.

Systemet med passerkorten och lärarnas uppfattning av problemens orsak är sammanlänkat med föreställningar dels kring vad som utgör adekvata lösningar på problemen, dels med personalens föreställningar och upplevelser av vissa grupper och deras interaktionsmönster på skolan. Genomgående gäller att de som står för otryggheten och stöket är en viss grupp elever och vissa okända element, frågan är då om den adekvata lösningen är en som innebär att skolans grupper segregeras ytterligare eller en som satsar på förebyggande arbete, inte bara inom skolan, att alla elever skall känna sig välkomna, respekterade och uppskattade, utan även utanför skolan, att skolans relationer med närsamhället förbättras och skolan blir en öppen lärandemiljö där allas resurser tas till vara. Om skolan förblir en sluten plats ligger fängelsemetaforen nära, vilket en av lärarna också ger uttryck för, något som stämmer dåligt överens dels med skolans mål att fostra barn och ungdomar till aktiva medborgare, dels med skolans demokratiska arbetsmetoder där eleverna skall utöva inflytande på sin sociala, kulturella och fysiska miljö, såsom uttrycks i läroplanen (Lpf 94).

6. Slutdiskussion och förslag på vidare forskning

Denna studie har undersökt 8 lärares syn på upplevda problem med arbetsro och trygghet samt vilka möjliga lösningar på dessa problem som finns. Mer specifikt har undersökningen fokuserat på vilka konsekvenser en teknisk lösning som passerkort får för vilka umgängesformer och relationer som är möjliga och tillåtna på skolan. De resultat som framkommit av studien menar jag väl besvarar de uppställda forskningsfrågorna. Jag anser även att metoden har fungerat väl för att besvara dessa frågeställningar. Jag anser också att studiens syfte har uppfyllts då studien pekar på hur förändringar i den fysiska miljön med införandet av passerkort påverkar förutsättningarna för skapandet av goda lärandemiljöer. Studiens resultat pekar på att skolans uppdelning dels är ett resultat av den fysiska och metodmässiga organiseringen, dels att skolans fysiska separering även kan ses som ett resultat av en redan existerande social uppdelning som till stor del styrs av elevernas (och lärarnas) uppfattningar om varandra och vilken status olika grupper på skolan har. Dock finns en tveksamhet kring hur viktig den inre gemenskapen är då den i realiteten skapar goda lärandevillkor, trygghet och gemenskap i de små grupperna: klasser och basgrupper. Skolans

inre segregering har även sin motsvarighet i en yttre distansering från närsamhället. Samarbete med det omgivande samhället upplevs existera men i okända och begränsade former. Flera av lärarna ger dessutom uttryck för en syn på det omgivande samhället som ifrågasätter dess möjliga bidrag och resurser. Studiens resultat pekar på att upplevda problem med arbetsro och trygghet härleds till både fysiska och sociala orsaker, dels till den fysiska miljöns organisering som underlättande eller försvårande, dels till otrygga elever och okända element som rör sig på skolan och skapar otrygghet i anonymiteten. När det gäller passerkorten upplever samtliga lärare att de har skapat större lugn och trygghet i korridorerna, dock finns reservationer mot hur väl systemet egentligen fungerar och några funderingar kring dess segregering funktion. Få av lärarna menar att passerkorten har någon påverkan på elevernas lärandesituation, annat än att det möjligen blir mer arbetsro eller att eleverna missar sina lektioner om de har glömt sitt kort. Det kan påpekas att en av de intervjuade lärarna (Tomas) avvek från de andra i sin otvetydigt positiva inställning till skolans arbete med arbetsro och trygghet. Jag väljer dock att inte spekulera i möjliga orsaker till detta då det bara kan bli just spekulationer.

Studiens huvudsakliga slutsatser pekar på att den fysiska organiseringen på skolan, i form av stängda dörrar, påverkar vilka umgängesformer och relationer som är möjliga på skolan, vilket får konsekvenser för vilka lärandesituationer som skapas. Enligt sociokulturella teorier påverkar skolans förhållningssätt till eleverna och deras lärande elevernas motivation och möjlighet till lärande – den sociala och kulturella kontexten och miljön på skolan antas utgöra förutsättningar för lärandesituationerna. Strandberg (2006) påpekar vikten av att eleverna känner att de är välkomna och har tillträde till miljöerna. Även Dysthe (2003) menar att elevernas motivation påverkas av huruvida de känner sig välkomna och accepterade. Passerkorten som utestängningsmekanism inte bara begränsar de alternativa möten och lärandesituationer som kan finnas, utan de bestämmer också elevernas och lärarnas rörelsemönster på skolan och begränsar deras rörelsefrihet. Passerkorten blir därmed inte bara en symbol för de redan befintliga sociala mönstren för umgänge och för den metodmässiga organisering som finns på skolan, utan även en aktör i återskapandet av uppdelningen och övervakningen. De visar därmed vilka maktförhållanden som råder på skolan, mellan utestängda och utestängande, men också mellan övervakade och övervakande. Att dessa förhållanden görs explicita i form av en utestängnings- och kontrollmekanism påverkar givetvis den sociala och kulturella miljön på skolan, det talar om för elever och personal vilka relationer och arbetsformer som är möjliga och eftersträvansvärda på skolan, det sänder budskap om att uppdelning och segregering är en del av skolans organisation och förstärker därmed de sociala mönster och hierarkier som existerar, dels mellan elevgrupper, dels mellan elever och personal. Även om detta inte var intentionen med systemet så följer det nästan automatiskt av den form och funktion det tar då det införs i ett socialt och kulturellt sammanhang. Detta visar på hur tilltron till tekniska lösningar ibland gör oss blinda för deras sociala och kulturella verkningar.

Att införa ett utestängningssystem som övervakar, disciplinerar och sätter ramar för interaktion och lärande på en skola stämmer dåligt överens med de styrdokument som skall vara gällande på våra skolor. Läroplanen (Lpf 94) betonar vikten av att arbeta med värdegrunden, i detta ingår bland annat att arbeta med att utveckla elevernas känsla av samhörighet och ansvar för andra grupper än sin egen. När det gäller skolans arbetsätt påpekas att det skall styras av demokratiska arbetsformer, i vilka ingår att eftersträva elevernas delaktighet i lärandemiljöns utformning. Båda dessa viktiga beståndsdelar i styrdokumentet, de demokratiska arbetsformerna samt arbetet med värdegrunden, åsidosätts i denna skolas fysiska och sociala organisation, åtminstone när det gäller skolan i sin helhet. Flertalet lärare ger uttryck för att skolans organisering möjliggör interaktion, gemenskap och trygghet i den lilla gruppen, något som inte skall förringas. Dock ser jag det som

problematiskt att skolans organisation i sin helhet bygger på ett segregeringssystem där man stänger ute andra och stänger inne de egna. Lärarna blir i detta system själva i viss mån disciplinerade i att de själva drabbas av utestängningen och själva är tvungna att både anpassa sig till systemet och upprätthålla det i förhållande till eleverna, speciellt de ifrågasättande och utmanande eleverna. Flertalet lärare ger uttryck för att befinna sig i något av ett dilemma i det att de å ena sidan är positivt inställda till passerkorten eftersom de har inneburit ett större lugn och mer trygghet, å andra sidan är de medvetna om vilka budskap systemet sänder. De menar att systemet bryter mot skolans integrationssträvanden, att det stämmer dåligt överens med skolans policy av att vara öppen och tillgänglig gentemot eleverna, samt att det delar upp skolan ännu mer än vad den metodmässiga organisationen gör.

Jag upplever det som att kortsiktigheten påverkar lärarnas förhållningssätt till passerkorten och till en långsiktig och adekvat lösning på upplevda problem med trygghet och arbetsro. Flera av lärarna ger själva uttryck för kortsiktigheten som problem, där ekonomiska faktorer uttryckt i elevpeng som administreras terminsvis, ses som tongivande för skolans arbete, vilket innebär att pedagogiken och den sociala miljön hamnar i skymundan. Jag menar att denna kortsiktighet omöjliggör en syn på skolan som främst en social verksamhet där människor möts, verkar och lär. Istället ger den upphov till en mer pragmatisk syn på skolan som resultatstyrd där människor *är* och *lär*. Detta försvårar också sökandet efter alternativa lösningar på problem med trygghet och arbetsro, som inte hade inneburit att stänga av och stänga ute. Att ta mer hänsyn till problemets sociala och kulturella delar gör att lösningen blir mer långsiktig, menar Pacey (1984), och jag menar att en väg att gå kunde vara att arbeta för mer hållbara relationer, dels inåt mellan de verksamma och eleverna, dels utåt till omvärlden och närsamhället som utgör bakgrunden till skolans verksamhet. Flera av lärarna ger uttryck för åsikter i förhållande till närsamhället som finns återgivna i deras förhållningssätt och erfarenheter av olika elevgrupper på skolan. Generellt gäller att de elevgrupper som representerar otryggheten och frånvaro av arbetsro är de som kommer från närsamhället, medan de elevgrupper som kommer från andra stadsdelar ses som, dels utsatta för den tidigare gruppens dåliga beteende, dels besitter de fördomar och förutfattade meningar om den tidigare gruppen och är lika ovilliga att integreras. Det kan antas att om synen på närsamhället skulle förändras, så skulle även lärarnas förhållningssätt till de olika grupperna på skolan förändras, likväl som deras uppfattning om de okända, främmande element som rör sig på skolan och bidrar till otryggheten. Om inte annat så kan det antas att om skolan skulle fungera som ett öppet lärandecentrum, så som Bentley (1998) beskriver det, så skulle relationerna mellan skola och närsamhälle förändras, och med det också möjliga former för samverkan och interaktion mellan olika människor på skolan. Jag tror att det är i mötet som man definierar varandra som människor och sätter ramarna för vilken typ av samverkan och interaktion som skall ske. Att möta samhället med stängda dörrar definierar på ett helt annat sätt vilken typ av interaktion man eftersträvar från skolans sida än vad öppna dörrar gör.

Denna studie har undersökt lärares uppfattningar om passerkort, trygghet och arbetsro. Det skulle i en framtida studie vara intressant att undersöka elevernas uppfattningar, och kanske speciellt de elever som går ”korridorprogrammet”, eller kanske de ”okända, främmande element” som också till stor del anses ligga bakom otryggheten, för att se vad deras förhållningssätt till skolan och passerkorten är. För framtida studier på området kunde man göra kompletterande observationer på skolan, i korridorer, för att se hur elever och lärare hanterar passerkorten och dörrarna. Studien kunde också kompletteras med en social mapping-övning, liknande den jag gjorde inför skolutvecklingsarbetet och som beskrevs i inledningen, för att se och diskutera med eleverna hur de uppfattar skolans uppdelning.

Studiens slutsatser styrker det den tidigare forskningen säger om den fysiska miljöns inverkan på lärandet ifråga budskap om inne- och utslutning, samt de värden samhället tillskriver skolan och dem som går där (Björklid, 2005). Studiet av skolans arkitektur och

fysiska organisation har möjliggjort ett synliggörande av de koder och bakomliggande maktförhållanden som finns på skolan, vilket de Jong (1995) kallar ”byggnadens dolda läroplan”. Bjurström (2003) och Löwenhielm (1999) skriver om hur skolbyggnaden bör anpassas efter de nya läroplanerna och arbetet i arbetslag, och att man genom ombyggnationer anpassade till nya pedagogiska idéer kan bygga bort den traditionella undervisningen. På den undersökta skolan har byggnaden anpassats till den på skolan gällande arbetsmetoden, vilket i viss mån har byggt bort katederundervisningen, dock har den inte i någon mån byggt bort de traditionella maktförhållandena. I och med införandet av passerkortssystemet har dessa snarare förstärkts.

Jag anser att denna studie visar på skolans nära förbindelse med samhället – både i hur relationerna med samhället och eleverna påverkar skolan, men även i hur skolan i sin sociokulturella kontext utgör ett samhälle i sig som i stor utsträckning reproducerar de mönster och hierarkier som finns i samhället i stort. Detta visar också på vilken betydelse lärarnas människo- och samhällssyn har för hur skolan organiseras och vilka möjliga tankemodeller, perspektiv och lösningar som finns att tillgå då man upptäcker och definierar problem i lärandemiljön. Ser man passerkortet som ett uttryck för skolans disciplinerande och kontrollerande funktion så ligger det kanske rätt i tiden då allt högre krav på ordning och reda i skolan förs fram, både från politiker och lekmän. Om man däremot ser till den utbildningsvetenskapliga forskningen (exv. Dysthe, Strandberg, Björklid) så betonar den andra förutsättningar för skapandet av goda lärandemiljöer och framför allt vilka kunskaper och färdigheter elever förväntas tillägna sig i det formella lärandet för att vara väl rustade för dagens samhälle. Bentley (1998) skriver om hur dagens arbetsmarknad eftersöker arbetskraft som kan hantera snabbt förändrade villkor, har förmåga att samarbeta och kan söka lösningar inom varierade områden. Att i det formella lärandet då eftersträva ordning och reda, där brott mot reglerna medför någon form av påföljd, skapar snarare människor som är benägna att lyda auktoriteter och inte ifrågasätta, än reflekterande människor med förmåga till samarbete och samverkan. Återigen kan här betonas vad som uttrycks i våra styrdokument i förhållande till kunskap och lärande. Där uttrycks en syn på lärande som livslångt, som beroende av kontext och som skapas i interaktion med andra. Att då utforma lärandemiljöer där man uppdelar och segregerar, disciplinerar och ger reprimander, verkar något motsägelsefullt.

7. Referenslista

- Bentley, Tom (1998). *Learning beyond the classroom. Education for a changing world.* London and New York: Routledge.
- Beronius, Mats (1986). *Den disciplinära maktens organisering. Om makt och arbetsorganisation.* Lund: Studentlitteratur.
- Bjurström, Patrick (2003). "Att avskaffa klassrummet. Om skolans föränderliga arkitektur." I: Selander, Staffan (red.). *Kobran, nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning.* Stockholm: Myndigheten för skolutveckling/Liber distribution. Sid 37-53.
- Bjurström, Patrick (1999). "Skolan i samhällsbyggandet. Skolan som medborgarhus." I: Stahle, Olle et al. *Arkitektur och skola: om att planera skolhus.* Stockholm: Stiftelsen ARKUS. Sid 124-135.
- Björklid, Pia (2005). *Lärande och fysisk miljö. En kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola.* Stockholm: Myndigheten för skolutveckling/Liber distribution.
- Broady, Donald (2004). Den dolda läroplanen. Särtryck, *Kritisk Utbildningsskrift* nr 16.
- de Jong, Marjanna (2008). "Rummets grammatik" *Pedagogiska Magasinet*, 1/2008. Sid 28-31.
- de Jong, Marjanna (1995). "Att beskriva och tolka skolbyggnadens utformning." *Kritisk Utbildningsskrift* nr 77 (1-95). Sid 44-49.
- Dysthe, Olga (red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande.* Lund: Studentlitteratur.
- Erdis, Mare (2007). *Juridik för pedagoger.* Lund: Studentlitteratur.
- Foucault, Michel (1977). *Discipline and Punish. The Birth of the Prison.* New York: Vintage Books.
- Johansson, Bo & Svedner, Per Olov (2006). *Examensarbetet i lärarutbildningen.* Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Kirkeby, Inge Mette (2006). *Skolen finder sted.* Hørsholm: SBI.
- Kirkeby, Inge Mette (2008). "Rummet ramar in GEMENSKAP, kontroll, sinnlighet." *Pedagogiska Magasinet*, 1/2008. Sid 38-43.
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun.* Lund: Studentlitteratur.
- Latour, Bruno (1998). *Artefaktens återkomst. Ett möte mellan organisationsteori och tingens sociologi.* Stockholm: Nerenius & Santérus förlag.
- Löwenhielm, Gunnar (1999). "Rum för ny skola." I: Stahle, Olle et al. *Arkitektur och skola: om att planera skolhus.* Stockholm: Stiftelsen ARKUS. Sid 8-19.
- Olsen, Laurie (1997). *Made in America. Immigrant students in our public schools.* New York: The New Press.
- Pacey, Arnold (1983). *The Culture of Technology.* Oxford: Basil Blackwell.
- Skantze, Ann (1989). *Vad betyder skolhuset? Skolans fysiska miljö ur elevernas perspektiv studerad i relation till barns och ungdomars utvecklingsuppgifter.* Pedagogiska institutionen: Stockholms universitet.
- Skolverket (1998). *Skolans fysiska miljö. En litteraturöversikt med exempel.* Intern rapport. Dnr 97:395.
- Skolverket, Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94.
www.skolverket.se
- Statistik Göteborg, Göteborgs stad
<http://www4.goteborg.se/prod/G-info/statistik.nsf>
(Hämtat 2009-12-09)

- Strandberg, Leif (2006). *Vygotskij i praktiken. Bland plugghästar och fusklappar*. Stockholm: Norstedts.
- Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Trost, Jan (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Wallin, Erik (2000). *Skola 2000. Nu! En helhetssyn på pedagogik, arbetsorganisation och fysisk miljö*. Halmstad: Rådet för arbetslivsforskning.

Muntliga källor:

- Intervju med rektor, 2009-12-17
- Informant Ann, intervju, 2009-11-24
- Informant Niklas, intervju, 2009-11-25
- Informant Annika, intervju, 2009-11-25
- Informant Tomas, intervju, 2009-11-25
- Informant Fredrik, intervju, 2009-11-25
- Informant Nina, intervju, 2009-11-25
- Informant Sören, intervju, 2009-11-26
- Informant Carin, intervju, 2009-11-27

Bilaga 1

INTERVJUGUIDE – Lärarintervjuer

Om läraren

I vilket arbetslag ingår du, i vilka ämnen undervisar du?

Hur länge har du arbetat på skolan? Trivs du på skolan?

Tema – Kunskap och lärande

Hur tror du att man bäst lär sig? Vad utgör goda förutsättningar för lärande?

Anser du att du arbetar efter någon speciell lärandeteori?

Tycker du att styrdokumentet hålls levande på skolan?

Tema – Uppdelad skola?

Hur tycker du att kontakterna mellan elever och lärare på olika program fungerar? Samarbete, gemensamma aktiviteter?

Hur tror du att den gemenskap eller brist på gemenskap som finns påverkar elevernas lärande?

Tema – Samarbete och utbyte med omvärlden

Hur tycker du att samarbetet med omvärlden ser ut på skolan?

Är ett samarbete med omvärlden viktigt för skolan? Pedagogiskt och socialt?

Tema – Trygghet och arbetsro på skolan

Hur upplever du att arbetsron på skolan är, för lärare och elever?

Upplever du att skolan är en trygg arbetsplats för lärare och elever?

Finns det något du skulle vilja förändra på skolan avseende trygghet och arbetsro?

Tema – Lösningar, önskvärda och realistiska

Hur tycker du att man arbetar med att skapa trygga och inbjudande lärandemiljöer på skolan?

Vem har ansvaret resp. bör ha ansvaret för detta?

Hur tycker du att man bör arbeta för att skapa trygga och inbjudande lärandemiljöer för elever och lärare? Långsiktigt och kortsiktigt.

Tema – Passerkorten

Kommer du ihåg när passerkorten infördes? Berätta!

Minns du vad reaktionerna från andra lärare var?

Minns du vad reaktionerna från eleverna var?

Minns du vad reaktionerna från utomstående var?

Stöter du även idag på reaktioner från nya elever / andra utomstående?

Vad tror du att det är man hoppas uppnå med passerkorten?

Hur påverkar passerkorten lärandesituationerna på skolan?

Hur påverkar passerkorten arbetsmiljön på skolan?