



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Institutionen för socialt arbete

Hitta rätt väg

En studie om ungdomars upplevelser
av socialt samspel i skolan

Socionomprogrammet

Författare: Charlotte Hedén och Monica Magnusson

Handledare: Mikaela Starke

C-opsats

VT 2007

Abstract

Titel Hitta rätt väg - En studie om ungdomars upplevelser av socialt samspel i skolan
Författare Charlotte Hedén och Monica Magnusson
Institution Institutionen för socialt arbete, Göteborgs universitet
Nyckelord Ungdomar, skolmiljö, socialt samspel, svårigheter

Denna studie behandlar ungdomars upplevelser av det sociala samspelet i skolmiljön. I dagens svenska samhällsdiskussion och i svenska medier framförs bristen av ordning och uppförande, trakasserier mellan elever, våld mot lärare och lärares brist på handlingsmöjligheter. Samtidigt visar en rapport från skolverket att åtta av tio grundskolelever upplever att lärare och elever bemöter varandra med respekt. Regeringen har presenterat nya förslag till åtgärder mot denna oordning, exempelvis skriftliga ordningsomdömen i betyget.

Vårt syfte har varit att undersöka ungdomars uppfattningar av hur det är i skolan, hur de förklarar och förstår relationer och interaktioner mellan olika aktörer samt deras tankar kring vad som skapar en god skolmiljö.

Undersökningen har bedrivits utifrån en kvalitativ metod med fokusgrupper som undersökningsverktyg. Studien visar att ungdomarna har en annan syn på situationen i skolan än det omgivande samhället, som påverkas av olika värderingar, attityder och normer. Det har även visat sig att möjligheten att bli sedd och få bekräftelse är av stor vikt för ungdomarna.

Förord

Det har varit roligt och lärorikt att skriva denna uppsats, framför allt för att vi har fått träffa och ta del av flera ungdomars olika upplevelser. Vi vill därför börja med att rikta ett varmt tack till de ungdomar som ställde upp och deltog i undersökningen. Genom diskussionerna delade de generöst med sig av sina erfarenheter och åsikter, och utan dem hade denna studie inte varit möjlig att genomföra.

Vi vill även tacka de lärare som hjälpt oss att tillfråga ungdomarna om de ville medverka och som ordnade med lokaler för oss att vara i under diskussionerna. De har varit till stor hjälp.

Ett stort tack går även till våra familjer som har varit ett enormt stöd och som har uppmuntrat oss samt visat förståelse för att uppsatsen tagit en stor del av vår tid.

Vi vill också tacka vår handledare Mikaela Starke, som gett oss många användbara synpunkter under framväxten av denna uppsats.

Ett stort tack till er alla!

Charlotte och Monica

Inledning	4
Syfte och frågeställningar	1
Bakgrund.....	1
Skolverkets lägesbedömning.....	3
Tidigare forskning och rapporter	4
Ungdomskultur – stil och smak.....	4
Social kompetens och problembeteende i skolan.....	5
Skolverkets attitydsundersökning 2003	6
PISA 2003	7
Teoretiska perspektiv.....	7
Socialpsykologisk teoribildning.....	7
Symbolisk interaktionism.....	8
<i>Signifikanta och generaliserade andra</i>	8
Sociala system	9
<i>Normer</i>	9
Roller och dramaturgi.....	10
Maktbegreppet.....	11
Metod.....	12
Kvalitativ forskningsmetod	12
Fokusgrupper som metod	12
Urval.....	13
Kontakten med skolorna.....	14
Presentation av skolorna.....	14
Mötet med ungdomarna	14
Litteratur och materialsökning	15
Abduktiv metod.....	15
Transkribering	15
Hermeneutisk tolkning	16
Analys av empirin	17
Forskningsetiska principer	18
Validitet och reliabilitet.....	18
Metoddiskussion.....	19
Resultat och analys.....	20
Skolmiljön	20
Upplevelser av skolsituationen.....	20
Testa och protestera.....	21
Ungdomarnas normer	23
Respekt	23
<i>Att visa respekt</i>	24
<i>Att bli bemött med respekt</i>	24
<i>Att kräva respekt</i>	25
Att avvika eller vara en kopieringsmaskin	26
Skillnader i skolan och på fritiden.....	27

Attityder och värderingar	28
Skolk kan vara okej	28
Det är skillnad mellan bråk och slagsmål.....	29
Rasism uppfattas olika	30
Svordomar hör till	31
Vad är bästa lösningen?.....	33
Vi och de	34
Grupper.....	34
Olika perspektiv	36
Vem vänder man sig till	38
Diskussion	39
Referenser	
Bilagor	

Inledning

Ungdomar i dagens Sverige innefattas i den lagstadgade skolplikten, vilket medför att de spenderar stor del av sin vardag i skolans miljöer. I dagens svenska samhällsdiskussion och i svenska medier är våra skolor ett omdiskuterat ämne. Diskussionernas fokus ligger på bristen av ordning och uppförande i skolmiljön. Bland annat rapporteras om trakasserier mellan elever, våld mot lärare och lärares brist på handlingsmöjligheter. Regeringen har presenterat nya förslag till åtgärder mot denna oordning, exempelvis skriftliga ordningsomdömen i betyget. Samtidigt visar en rapport från skolverket att åtta av tio grundskolelever upplever att lärare och elever bemöter varandra med respekt. Lärarnas uppfattning av att eleverna bemöter varandra med respekt motsvarar dock en lägre andel (Skolverket, 2003).

Vi har funnit att undersökningar kring ungdomar i skolan oftast är kvantitativa, där ungdomarna främst fått komma till tals genom på förhand konstruerade svarsalternativ. Vi avser därför undersöka hur ungdomar med egna ord beskriver hur de upplever skolsituationen och hur det är att vara aktör i skolan och därmed kunna bidra med kunskap om samspelet mellan dem som individer och skolan.

Syfte och frågeställningar

Vårt syfte är att undersöka ungdomars uppfattningar av hur det är i skolan, hur de förklarar och förstår relationer och interaktioner mellan olika aktörer samt deras tankar kring vad som skapar en god skolmiljö. Med hjälp av nedanstående frågeställningar avser vi att uppnå studiens syfte.

- Hur diskuterar ungdomar kring socialt samspel i skolmiljön.
- Hur beskriver ungdomarna sina normer och attityder vad gäller beteende och handlingar?
- Hur kan uppkomsten av svårigheter i det sociala samspelet förstås utifrån ungdomars berättelser?

Bakgrund

Barn och ungdomar i Sverige utgör tillsammans cirka en femtedel av den svenska befolkningen (www.scb.se 2002, www.scb.se 2006). Av denna femtedel har barn och ungdomar i åldrarna sju till sexton år som innefattas av grundskolan skolplikt, vilken

reglerar deras rätt till utbildning samt deras skyldighet att delta på lektionerna. (Skollagen 1985:1180). Plikten medför att ungdomar spenderar en del av sin vardag i miljöer som kräver deras närvaro. Vi kommer att fokusera på de miljöer som återfinns i grundskolans högstadium.

Grundskolans uppdrag regleras i *Grundskoleförordningen (1994:1194)*, *Skollagen (1985:1180)*, *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94)* samt den nyligen införda: *Lagen om förbud mot diskriminering och kränkande behandling av barn och elever (2006:67)*. Även *Arbetsmiljölagen* reglerar förhållandena i skolmiljön då grundskoleelever innehar arbetsmiljörelaterade rättigheter (www.av.se).

I Skollagens första kapitel fastställs att utbildningen i skolan ska ge eleverna kunskaper och färdigheter samt, i samarbete med hemmen, främja deras harmoniska utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar. Hänsyn ska tas till elever i behov av särskilt stöd. Det offentliga skolväsendet, vilket grundskolan är en del av, ska utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar. Detta innebär att var och en som verkar inom skolan ska främja aktningen för varje människas egenvärde och respekt för den gemensamma miljön (Skollagen 1980:1180).

I Lpo 94 framgår att skolan har en viktig uppgift att till och hos eleverna förmedla och förankra de grundläggande värden som återfinns i samhällslivet. Detta innefattar individens okränkbarhet, frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta. Den som verkar inom skolan ska särskilt främja jämställdhet mellan könen samt aktivt motverka alla former av kränkande behandling såsom mobbning och rasistiska beteenden.

I och med att Lagen om förbud mot diskriminering och kränkande behandling av barn och elever (2006:67) trädde i kraft i april månad år 2006 ska det inom skolans verksamhet bedrivas ett målinriktat arbete för att främja barns och elevers lika rättigheter. Huvudmannen har skyldighet att utreda och vidta åtgärder vid inträffande av trakasserier och annan kränkande behandling. Lagen reglerar att de elever som blivit utsatta för någon form av kränkande behandling kan begära skadestånd (Ibid.). Lagen har även medfört skapandet av en Barn- och elevombudsman (BEO), vilken har funktionen av en tillsynsman med uppdrag att kontrollera efterföljanden av lagen samt ge information och råd kring lagens användande. BEO:s uppgift är även att företräda barn och elever i frågor som rör kränkande behandling i skolan (www.skolverket.se).

Grundskoleförordningen (1994:1194) fastställer att rektorerna har ett ansvar för att det finns ordningsregler på varje skola. Ordningsreglerna ska utarbetas och följas upp under medverkan av lärare och övrig personal samt företrädare för eleverna och deras vårdnadshavare. Grundskoleförordningen reglerar även de disciplinära åtgärder som får och ska vidtas vid elevers olämpliga uppträdanden eller förseelser.

Regeringsskiftet år 2006 har medfört ett förslag till införande av en ny skollag. Utformningen på denna är i dagsläget inte fastställd, men i en proposition till riksdagen föreslår regeringen att den lag som i dag reglerar förbud mot skriftlig information om elevens skolgång i samband med utvecklingssamtal ska hävas. Informationen kring

elevens kunskaps- och sociala utveckling kan i dagsläget på begäran av vårdnadshavare vara skriftlig, men får inte ha karaktären av betyg. Genom att häva förbudet anses det att tydligare information kan ges till vårdnadshavare och elever angående elevens måluppfyllelse och eventuella behov av stödåtgärder. I propositionen framförs att fastställda mål för tidiga årskurser, kopplat till stödinsatser för de som inte når målen, bör vara centrala utgångspunkter för förbättrat resultat i skolan (Prop.2006/07:86).

Enligt skolverkets aktuella analyser (2004) för individ- och klassvariation i grundskolans årskurs 9, ska elever i enlighet med grundskoleförordningen fördelas i klasser och grupper. Definitionen av vad en klass är har tagits bort, och det finns inte någon bestämmelse med fastlagda delningstal för organiserandet av klasser. Enligt skollagen finns valfrihet i förhållande till vilken skola barnet ska gå i, men det finns ingen lagstadgad rätt för föräldrar att välja i vilken klass eller grupp (www.skolverket.se).

Skolverkets lägesbedömning

Skolverket är den centrala förvaltningsmyndigheten för det offentliga skolväsendet, som har till uppgift att ange mål för att styra, informera för att påverka och granska för att förbättra (www.skolverket.se). På uppdrag av regeringen har skolverket utfört en lägesbedömning av utvecklingen inom förskoleverksamhet och skolbarnsomsorg, barn- och ungdomsutbildningen samt vuxnas lärande under år 2006 (Jundin & Thullberg, 2006).

I lägesbedömningen med fokus på grundskolan framkommer att skolornas storlek ökar överlag på grund av att allt fler av skolorna omfattar samtliga årskurserna ett till och med nio. Lärartätheten i skolorna har ökat, vilket främst förklaras med att elevantalet har minskat samtidigt som statliga bidrag har möjliggjort att kommunerna kunnat behålla flertalet av de anställda lärarna (Jundin & Thullberg, 2006).

En tillbakablick trettio år i tiden visar att flickor uppvisat bättre betygsresultat i jämförelse med pojkar (Jundin & Thullberg, 2006). I lägesbedömningen tolkas detta som att flickor i högre utsträckning än pojkar visar kunskaper och färdigheter, på lektioner och i andra sammanhang. Detta ska enligt skolplanen vägas in i betyget. Vidare sker tolkningen att flickor är bättre på att tillmötesgå kraven för höga betyg. Det fria arbetssättet som råder i skolan medför att pojkar lyckas sämre och inte klarar av att ta ansvar för utbildningen i den utsträckning som krävs. Olika former av fria och elevaktiva arbetssätt ökar i omfattning medan lärarledda lektioner tenderar att minska. I rätt användning anses detta vara positivt då det främjar elevers delaktighet i det lärandeprocessen, vilket utgör en viktig grund för framgång i skolan (ibid.).

Elever som presterar lägre får mycket uppmärksamhet av läraren och de eleverna uppger även att de störs av andra elever. Eleverna som presterar högre uppger att de saknar inflytande i sina studier och inte får mycket läraruppmärksamhet, men de anser dock att de har stort stöd hemifrån. Sammantaget framkommer att eleverna tillhörande den högpresterande gruppen trivs bättre i skolan, följer med bättre i undervisningen, känner sig mindre mobbade samt i mindre utsträckning upplever att de blir orättvist behandlade (Jundin & Thullberg, 2006).

Antalet anmälningar till skolverket har ökat betydligt de senaste åren. En förklaring som ges är att ett ökat fokus från bland annat media har påverkat eleverns och föräldrars anmälningsbenägenhet. År 2005 uppmanade skolverket en fjärdedel av grundskolans rektorsområden att förbättra skolans rutinsystem gällande kränkande behandling, eftersom fullgoda handlingsprogram ofta saknades. I elevernas arbetsmiljö förekommer inte sällan störningar och oro i klassrummet, och elevernas arbetsmiljö behöver förbättras. Rektorer, elever, lärare och föräldrar har alla ett ansvar i förbättringsarbetet och det behövs förändrade attityder och inställningar gällande elevernas ansvarstagande för sin egen och andras studiemiljö (Jundin & Thullberg, 2006).

Tidigare forskning och rapporter

Det kan konstateras att det finns omfattande forskning kring ungdomar och skolan. Vår uppfattning är dock att forskningen antingen fokuserar på ungdomskulturer eller på skolan i sig. I presentationen av tidigare forskning har vi valt att fokusera på forskning som kan kopplas direkt till undersökningen genom att den tillför ytterligare förståelse av problemområdet.

Ungdomskultur – stil och smak

Erling Bjurström (2005) behandlar ungdomars stilskapande och kulturella smak utifrån begreppet ungdomskultur. Han redogör för och analyserar ungdomskulturbegreppets historiska utveckling och dess skiftande innebörder samt analyserar empiriskt material utifrån dels ett aktörs- och dels ett strukturbegrepp. Teori hämtas främst från kultursociologiskt perspektiv men även utifrån den kritiska teorin med härkomst i Frankfurtskolan.

Begreppet ungdomskultur dök upp för första gången 1914, och innefattade då en klyfta mellan ungdoms- och vuxenvärlden. Denna förståelse grundade sig i att det vid denna tid uppstått nya levnadssätt i och med industrialiseringen. Epoken i vilken begreppet uppstod dominerades av ett spänningsförhållande mellan generationsväxlingar, klyftor och synen på ungdomsgenerationen som en drivkraft till historisk och social förändring och mellan romantisering av ungdomen. Begreppet spreds först under 1920-talet när intresse för ungdomskulturen som en social kategori växte fram. Intresset styrdes av föreställningen om en ökad klyfta mellan ungdoms- och vuxenvärlden och av att ungdomen sågs som ett integrationsproblem. Detta ökade intresse utmanade den tidigare etablerade ungdoms- och utvecklingspsykologin med sin statiska uppfattning av adolescensen och ungdomsåren, genom att det betraktade klyftan mellan ungdomar och vuxna som ett resultat av social förändring. George Herbert Meads antropologiska studier som även de ifrågasatte den statiska uppfattningen av adolescensen banade sedermera väg för en sociologiskt inriktad ungdomsforskning.

Under 1940-talet innefattas begreppet i ett mer vetenskapligt sammanhang. Ungdomskulturen definierades då som ett subsamhälle som med sina värderingar och umgängesformer hade fått större inverkan på personlighetsutvecklingen utifrån

ungdomars oförmåga att konkurrera med vuxnas yrkesstatus. Det skapas vid denna tidpunkt ett arv i ungdomskulturforskningen med en syn på ungdomskulturen som en fristad från de opersonliga och konkurrensinriktade relationerna mellan människor i det moderna samhället.

1960-talet och fram till 1980-talet präglades synen på ungdomskultur utifrån ett mer differentierat ungdomskulturbegrepp, då ungdomskulturen dels diskuterades som ett avgränsat socialt system med egna värden och normer och dels utifrån betydelsen av de kulturella normer och värderingar som återfanns i samhället. Under de senaste decennierna har det allmänna ungdomskulturbegreppet närmast lyst med sin frånvaro och begreppet har ersatts med mainstreamungdom vilket refererar till en grupp eller delkultur vid sidan av andra inom ungdomskategorin. Sambandet mellan en differentierad och allmän syn på ungdomskultur lever dock kvar inom ungdomskulturforskningen.

Social kompetens och problembeteende i skolan

Den norske forskaren Terje Ogden (2003) har gjort en sammanställning av egen forskning tillsammans med internationell forskning. Sammanställningen är omfattande och har en bred ämnesspridning och vi presenterar därför det som vi bedömer vara relevant i förhållande till vårt undersökningsområde.

Boken behandlar *problembeteende* i skolan. Enligt Ogden anses bristande studiemotivation och elevers beteende vara lärarnas största utmaning i dagens skola, vilket ses som en förklaring till att många skolor aktualiserat problembeteende på dagordningen. Han gör sammanfattningen att det inte går att konstatera att svårigheterna i skolan faktiskt har ökat, eftersom olika undersökningskategoriseringar inte alltid är jämförbara. I undersökningar läggs störst vikt vid lärarperspektivet då det enligt Ogden främst är lärare som berörs av dessa problem på skoltid och det oftast är deras uppfattningar som utgör underlaget för förebyggande och problemlösande insatser.

Det framkommer att beteendeförändrande åtgärder bör vara systeminriktade framför individuella. Arbetet med förändring av elevbeteenden i och utanför skolan kan försvåras av förhållanden så som bristande förändringsmotivation hos elever, lärare och föräldrar. Elever kan prioritera andra mål än skolans mål och värderingar. Ett viktigt motiv och en drivkraft för de flesta eleverna är behovet av autonomi och att ha kontroll över sin egen situation. Skolan och lärarna har makt och kontrollmöjligheter, vilka både kan brukas och missbrukas. Ogdens resonemang kring denna makt är att det är viktigt att fastställa vilka värderingar man bygger förändringsarbetet på, samt klargöra vad det är eleverna ska anpassas till.

I boken presenteras olika begrepp som använts genom åren för att beskriva *problembeteende* hos barn och unga, och Ogden ger även sin egen definition av beteendeproblem. "*Beteendeproblem i skolan är elevbeteende som bryter mot skolans regler, normer och förväntningar. Beteendet hindrar undervisnings- och lärandeaktivitet och därmed också elevernas lärande och utveckling. Det försvårar dessutom positiv interaktion med andra.*" (Ogden, 2003 sid. 14). Han gör även ett förtydligande och sammanfattande ställningstagande kring problem i skolan "*Det finns*

med andra ord elever som har svårigheter i skolan, elever som skolan har svårigheter med, och skolor med problem” (Ogden, 2003 sid.15).

Ogden visar på att det finns ett samband mellan beteendeproblem och bristande *social kompetens*. Elever med hög kompetens bedöms sällan som problematiska av sina lärare, och problemelever kännetecknas ofta av bristande sociala färdigheter. Social kompetens kan vara en ”vaccinationsfaktor” som gör barn bättre rustade att hantera stress och motgångar. Det finns även ett noterat ett ömsesidigt förhållande mellan social kompetens och förmåga att klara skolarbetet, där framgång i skolan leder till bättre sociala färdigheter.

Social inkludering belyses i denna forskningssammanställning. Med fokus på integrering och inkludering av barn i behov av särskilt stöd hävdar Ogden att: ”*den inkluderande skolan är en produkt av hämmande och främjande faktorer i skapandet av social tillhörighet*” (Ogden, 2003 sid. 159). Den sociala inkluderingen kan här ses som en kontinuerlig anpassnings- och problemlösningsprocess. Effektivt förebyggande arbete måste därför byggas på kunskap om vad som är goda uppväxtvillkor för barn och unga.

Skolverkets attitydsundersökning 2003

Skolverket redovisar regelbundet attitydundersökningar av elevers, skolbarnsföräldrars, lärares och allmänhetens attityder till svensk skola.¹ I undersökningen har kvantitativa data samlats in via postenkäter och telefonintervjuer med ungefär 8000 individer. Dessa har kompletterats med data från två fokusgrupper/gruppintervjuer med elever, som fått tolka och diskutera undersökningsresultaten.

Enligt undersökningen tyder flera forskningsresultat på att relationen mellan lärare och elev har utvecklats i positiv riktning under det gångna decenniet. Eleverna trivs bättre med sina lärare, har lättare att vända sig till dem vid problem i skolan och de vågar säga ifrån om de anser att något är fel. Åtta av tio elever upplever att bemötandet mellan elever och lärare är respektfullt, men femton procent av eleverna uppger att de ofta känner sig orättvist behandlade av någon lärare eller andra vuxna i skolan. Tre procent uppger att de känner sig mobbade eller trakasserade av andra elever och fem procent känner sig mobbade eller trakasserade av någon lärare. Det är alltså vanligare att elever känner sig mobbade eller trakasserade av lärare än av andra elever. Liksom tidigare år anser elever att det inte finns behov av fler vuxna i skolan, men endast fem av tio elever tycker att storleken på undervisningsgruppen är bra.

Sju av tio elever tycker att det ska vara mer ordning och reda i skolorna. Det är färre elever än tidigare som känner sig mobbade av andra elever, men andra former av kränkningar så som hårt språkbruk och främlingsfientlighet har ökat. Var fjärde elev och var femte lärare anser att det förekommer rasism på skolan och mer än var femte elev, lärare och förälder uppger att det förekommer våld på skolan. Två tredjedelar av grundskoleeleverna uppger att de aldrig är borta utan lov.

¹ Undersökningen för 2006 är ej publicerad ännu och vi kommer därför att redogöra för valda delar av den senaste rapporten från 2003.

Rapporten visar även att media och offentlig debatt spelar en större roll för allmänheten än för skolbarnsföräldrarna och att media blir viktigare ju längre bort från verksamhetsområdet man befinner sig (Skolverket, 2004).

PISA 2003

PISA (Programme for International Student Assessment) är ett OECD-projekt (Organisation for Economic Co-operation and Development) som syftar till att undersöka i vilken grad respektive lands utbildningssystem bidrar till att femtonåriga elever är rustade att möta framtiden. Undersökningen 2003² omfattade 41 länder, däribland samtliga 30 OECD-länder. Undersökningen utförs var tredje år med olika huvudämnen, och år 2003 var ämnet matematik. I rapporten presenteras bland annat jämförelser mellan länders resultat i matematik, läsförståelse och problemlösning, men även förhållanden som råder för lärande på skolor och i klassrum.

De svenska elevernas attityder är enligt undersökningen betydligt mer positiva till skolan än genomsnittselevens i OECD och de svenska eleverna anser att deras lärare stöder dem i lärandet i större utsträckning än OECD-genomsnittet. En tredjedel av de svenska eleverna anser liksom OECD-genomsnittet att det råder oväsen och oordning på matematiklektionerna.

Svenska skolledare bedömer både lärarnas och elevernas arbetsmoral som mycket hög, men av alla elever i OECD kommer de svenska eleverna oftast för sent, åtminstone enligt egen utsago. Det kan förefalla motsägelsefullt att skolledarna ändå skattar deras arbetsmoral så högt, men det kan delvis förklaras av att graden sena ankomster inte ingår i det jämförelsetal som mäter arbetsmoral. Även kulturskillnader kan ha betydelse för hur allvarligt en sen ankomst uppfattas (www.skolverket.se).

Teoretiska perspektiv

Socialpsykologisk teoribildning

Socialpsykologi handlar om förhållandet mellan individ och samhälle och syftar till att förstå och förklara samspelet mellan individers tankar, känslor och beteenden och det omgivande samhället. Det omgivande samhället kan utgöras av människor i form av enskilda individer eller grupper, materiella ting så som natur, byggnader och produkter och olika institutioner i samhället såsom skola och arbetsliv. Socialpsykologin verkar även i motsatt riktning genom att den studerar samspelet mellan samhället och individens beteende. Sammanfattningsvis utgår socialpsykologin från att samhället påverkas av dess enskilda medlemmar, men även att medlemmarna påverkas av samhället (Angelöw & Jonsson, 2000).

Socialpsykologin har sitt ursprung både i sociologin och i psykologin men det anses inte finnas någon tydlig gräns mellan vare sig sociologi och socialpsykologi eller psykologi

² Resultaten från PISA 2006 offentliggörs 4 december 2007

och socialpsykologi. Den kan dock innehålla olika mycket inslag av det ena eller det andra. Inom socialpsykologin läggs fokus i mindre utsträckning på hur sociala system fungerar, till skillnad från i sociologin. Inom socialpsykologi som har inslag av sociologi analyseras särskilt det ömsesidiga samspelet mellan sociala förhållanden och individens tankar, känslor och beteenden. Socialpsykologi som innehåller mer psykologisk tyngdpunkt analyserar individens förhållande till omvärlden och individens beteende som medlem av större eller mindre grupper (Angelöw & Jonsson, 2000). Socialpsykologin innehåller olika perspektiv och vi presenterar de som vi anser vara användbara i vår undersökning.

Symbolisk interaktionism

Symbolisk interaktionism utgår från att det inte finns någon människa utan att det finns ett socialt umgänge. Det är människans förmåga att vara social och samspela med andra som skapar människan och samhället. Ordet "symbolisk" i teorins benämning betonar att beteenden och handlingar är symboliska, det vill säga att gester, rörelser och tankar eller föremål syftar på något utöver sig själva. I en mening är alla våra handlingar symboliska eftersom de betyder någonting för oss. Den andra delen i teorins benämning utgår från ordet "interaktion", vilket betyder växelspel, att två eller fler människor står i ett ömsesidigt förhållande till varandra - de interagerar med varandra (Angelöw & Jonsson, 2000).

George Herbert Mead, grundare av den symboliska interaktionismen lade fram att Jaget kan delas upp i ett subjektjag och ett objektjag. Subjektjaget (på engelska *I*) är den egna upplevelsen av jaget och objektjaget (på engelska *me*) är socialt och uppstår när individen ser sig själv med andras ögon. Objektiveringen av jaget förutsätter alltså förmågan till rolltagande, det vill säga förmågan att kunna sätta sig själv i en annan människas position (Helkama et. al. 2000). Människans kognitiva förmåga att sätta form och innehåll på sin tillvaro är uppbyggd på alla de relationer den ingår i. Genom denna sociala process anses ett jagmedvetande växa fram, och därmed utvecklas en identitet (Berg, 2001).

Mead uppfattade och beskrev människan som skapande och dess reflekterande och rationella intelligens utmärker sig utifrån att människan använder sig av språket för att skapa en mening. Enbart ord i sig står utan mening tills det att två eller fler individer ägnar sig åt vokalt beteende tillsammans och genom språket kan människor med olika erfarenheter mötas i konstruktiv utveckling oavsett olikheterna som förekommer dem emellan. Språket förmedlar, genom att vara meningsbärande, därmed verkligheten till människan (Berg, 1995). Ord och företeelser får en symbolisk innebörd i samspelet mellan människor. Att finna gemensamma betydelser är därför på ett eller annat sätt ett väsentligt inslag i det sociala samspelet. I detta samspel eftersträvar och åstadkommer människor vanligen en gemensam definition av situationen (Helkama et. al., 2000).

Signifikanta och generaliserade andra

Medvetenheten om I och Me sker utifrån de signifikanta andra, de betydelsefulla andra, vilket främst utgörs av barnets föräldrar eller vårdare. För att ett Jag ska utvecklas till en personlighet krävs det enligt den symboliska interaktionismen även ett nära umgänge med den generaliserade andre, vilken utgörs av samhället i sin helhet som en abstrakt

person- ”man” och ”folk” etc. Skapandet av den generaliserade andre förutsätter människans två grundläggande färdigheter – abstraktion och generalisering. Dessa färdigheter utvecklas i barnets lek och spel, där barnet först lär sig att känna till attityder hos andra genom att undersöka olika roller genom lek, och där det sedan lär sig att inta olika roller genom spel. Barnet lär sig artlika handlingar från artlika personer. Genom lek och spel abstraherar och generaliserar barnet allt fler roller och slutligen framstår den generaliserade andre, då förmågan att inta ett mer allmänt synsätt på situationen utvecklar Jagmedvetandet och identiteten. Denna konstruktion av personligheten kompliceras dock eftersom personlighetens skapande kräver delaktighet i den generaliserade andre samtidigt som den generaliserade andra bidrar till att människor förlorar sina personligheter. Detta eftersom rollövertaganden görs. Ett Jag är en del i samhället vilket utgörs av människors gemensamma handlingar. Det föreligger således ett dialektiskt samband mellan Jaget och samhället, ett samband mellan subjekt och objekt. Detta dialektiska samband frambringar typiska handlingar hos olika slags människor (Berg, 1995).

Sociala system

Sociala system/grupper återfinns i en större värld, men avgränsar sig självt i förhållande till denna omvärld. Systemets egna gränser skapar ett ”vi” i förhållande till dem andra. Varje system har sin egen verklighetsbild eftersom omvärlden får sin form genom hur gruppen uppfattar den. Systemet är samtidigt beroende av andra system för att kunna fungera, men det betraktar dem på sitt eget sätt. Det är relationer som kännetecknar systemet och som skapar en grupp, vilket medför möjligheter för nya system att bildas inom varje system. Nya system benämns som subsystem – system i systemet, och dessa skapar inre mångfald. Denna systemdifferentiering innebär inte att systemet upplöses utan det är fortsatt förenat till ett övergripande system. Differentieringen sker utifrån en princip, vilken oftast även är ett uttryck för gruppens identitet. Differentieringsprincipen kan exempelvis utgöras av arbetsdelning om olika uppgifter eller att funktioner ska uppfyllas (Moe, 2001).

Medlemmar i ett system kan inte undvika att ta hänsyn till krav från andra system, men detta behöver inte betyda att systemet reagerar på dessa krav så som de andra systemen önskar. Det handlar om att ha olika perspektiv. Vad gruppen ser kan vara något annat än vad de andra systemen ser och det är gruppen som styr vad den kommer att göra. Förhållandet mellan gruppens olika delar kräver reglering, eftersom processer i gruppen styrs av gruppens egenformulerade villkor, som säger vad som är accepterat och möjligt och vad som är omöjligt och oacceptabelt (Engdahl, 2001).

Normer

Normer reglerar den sociala verkligheten då de samordnar handlingar i gruppen. De avgör vad som är acceptabelt och oacceptabelt beteende i en grupp. Normer tydliggör och föreskriver vissa beteenden samt skapar en grund för ömsesidiga förväntningar hos gruppmedlemmarna. Det finns individuella normer som är speciella för en viss individ i gruppen, men det finns även gemensamma normer. Dessa måste i viss utsträckning överlappa varandra och inte vara alltför motstridiga för att gruppen ska fungera. Normer är i de flesta fall internaliserade vilket innebär att man efterföljer dem för att de blivit en del av ens identitet och för att man vill följa dem. Merparten av en grupps normer är så självklara att de blir svåra att sätta fingret på och diskutera. Men de kan även vara

externa och har då karaktär av regler som man följer för att inte råka ut för något otrevligt. Normer och regler bidrar till att roller skapas och rollerna kan förklara den normbundenhet som finns (Nilsson, 1993).

Normer kan vara kopplade till sanktioner om någon skulle bryta mot dessa. Trots att många normer är internaliserade aktiveras de lätt om någon bryter mot dem. Normer som rör gruppsytryck kan kopplas till konformitet, vilket innebär att gruppmedlemmarnas beteende stöps i samma form. I många grupper finns ett tryck mot likhet eller konformitet beträffande åsikter, klädsel, beteende eller värderingar. Problem kan uppstå när deltagare i exempelvis en skolklass har med sig normer från föregående skola och förutsätter att dessa ska gälla även i den nya situationen. När dessa normer yttrar sig i handling kan de ge upphov till många missförstånd och störningar. Väl sammansatta grupper kan dock innehålla ett par icke-konforma medlemmar som ibland kan bryta mot normerna, men inte hela tiden eftersom de då riskerar att uteslutas. Det finns dock skillnader på hur pass förpliktigad man är att följa normerna, och hög status i gruppen innebär att man kan tillåta sig större avvikelser. Individer med lägst status har också möjlighet att bryta mot normerna, eftersom de får ut förhållandevis lite utav gruppen vilket gör att hotet om uteslutning inte upplevs särskilt starkt (Nilsson, 1993).

Människan har dock ett grundläggande behov av tillhörighet och att duga i andras ögon, då detta bidrar till en positiv självbild. Att inte bli accepterad som man är kan driva en individ till grupper som värderas negativt av omgivningen, eftersom det inom den gruppen finns större möjlighet att få en positiv bild av sig själv. Det är bättre att vara en avvikare bland människor som ser positivt på en själv, än anpassad bland människor som tycker illa om en. Detsamma gäller för individer som inte får någon bekräftelse överhuvudtaget. De kan då sträva efter att bryta mot regler och normer som väcker starka reaktioner hos omgivningen bara för att få någon form av bekräftelse (Nilsson, 1993).

Roller och dramaturgi

Utifrån normer finns och skapas roller alltid i en grupp; när förväntningar på ett visst beteende delas av flera gruppmedlemmar, uppstår en roll. Medlemmarna beter sig på skilda sätt, har olika uppgifter och olika sätt att vara på. Förväntningarna uppstår utifrån upprepade skeenden i det sociala samspelet. Om en person beter sig på ett visst sätt vid upprepade tillfällen skapar detta förväntningar på att personen ska fortsätta att bete sig på samma sätt. Det uppstår en tillskriven roll och det finns en risk att den tillskrivna rollen blir en självuppfyllande profetia, det vill säga att andras förväntningar även blir den enskildes förväntningar på sitt eget beteende. Man blir den person som förväntningarna kräver (Nilsson, 1993).

Den dramaturgiska teoriinriktningen intar ståndpunkten att människan i hög grad bestäms av situationen, i det sociala spel hon bedriver tillsammans med andra människor. Det är våra handlingar och den andres reaktion på dessa handlingar som bestämmer hur vi kommer att uppfatta och presentera oss själva, och inte vår karaktär, vår inre motivationsprofil eller andra inre personlighetsegenskaper (Berg, 1995).

Begreppen *aktör*, *scen*, *setting* och *publik* är centrala inom dramaturgin där mänskligt varande jämförs med en teater. Människan för sig i samhället så som en rollgestalt på en

scen, utifrån olika villkor – settings. Varandet sker inför en publik, tillsammans med medaktörer, och publiken kommer antingen godkänna eller underkänna den rollgestalt aktören skapat. Utan publik kan ingen teater utspelas, vilket medför makt åt publiken. Aktören kan även vara sin egen publik, där människans reflexiva förmåga framträder genom att tankar om sitt eget framträdande skapas. (Berg, 1995).

Rolldistans är ytterligare ett centralt begrepp inom dramaturgin, vilket innebär att en individ under sina sociala möten i livet utvecklar förmågan att urskilja sina olika roller och sig själv utan att det uppstår konflikter mellan rollerna och Jaget. Ju större förmåga individen har att betrakta sina roller utifrån, desto mer social skicklighet innehar individen. Den individ som inte är medveten om den roll som spelas, och som istället identifierar sig med rollen benämns som en ärlig aktör, medan den individ som kan särskilja Jaget från de olika rollerna benämns som en cynisk aktör. Dessa benämningar står utan moralisk värdering (Berg, 1995).

Maktbegreppet

Foucaults maktbegrepp utgår från att relationer mellan olika människor och institutioner möjliggör statens existens, men de är inte projektioner av statens makt. Därmed förbinds makten med det samhälleliga vardagsplanet. Denna makt har två huvudinriktningar, dels en disciplinär politik riktad mot människan och dels en reglerande politik riktad mot befolkningen som helhet. Foucault anser att man måste frånga föreställningar om att makten är placerad inom statens rättsliga sfär för att kunna komma åt den. Maktutövning anses ske genom administrativa tekniker snarare än genom rättsliga åtgärder och utgår istället från metoder för normalisering och med kontroll istället för straff. Makt är således inte en institution eller struktur och heller inte en förmåga en människa är utrustad med. För att få förståelse för makt ska fokus därför flyttas till effekter hos dem som är under makten. Varje nätverk av relationer har sitt eget mönster och en relativ självständighet och därför måste maktanalyser utgå från att makten är betingad av de situationer och sociala nätverk som makten återfinns i (Lindgren, 1995).

Angelöw och Jonsson (2000) anser att maktbegreppet är mycket komplext. Makt eller statusvärdering i en grupp kan sägas ha två former, en formell och en informell makt. I den formella formen är fördelningen fastslagen via formella normer, exempelvis organisationsplaner och befattningsbeskrivningar som ger vissa individer fler befogenheter än andra. Den informella makten måste betraktas som något svårare att förhålla sig till för individerna, eftersom den inte är fastslagen i något formellt dokument. Relationistiska orsaker tillhör den informella makt eller statusfördelningen. En individ eller grupp kan ha makt över någon annan individ eller grupp, på grund av att individen eller gruppen fysiskt eller psykiskt hotar motparten. Motsatsen kan också gälla, det vill säga vi kan via olika former av belöning eller moralisk påtryckning få individer och grupper att göra saker och ting de inte önskar (Angelöw & Jonsson, 2000).

Metod

Kvalitativ forskningsmetod

Majoriteten av den forskning vi har tagit del av, som studerar ungdomars upplevelser av skolmiljön, är utförda med kvantitativa metoder där resultaten presenterats i form av statistik med tillhörande analyser. En fördel med att använda sig av kvantitativa metoder är att det blir möjligt att undersöka ett större antal ungdomars åsikter och en bred undersökning kan ge större generaliserbarhet. En nackdel kan vara att man inte får någon djupare insikt i ungdomarnas situation (Holme & Krohn Solvang, 1997).

Vi har haft ambitionen att få en uppfattning av vårt undersökningsområde på en djupare nivå ur ett inifrånperspektiv och har därför valt att använda oss av en kvalitativ metod. En kvalitativ metod kännetecknas av en närhet till dem/det som undersöks (Holme & Krohn Solvang, 1997). Vi ansåg därför att ungdomarnas egna berättelser var att föredra framför givna svarsalternativ i en enkät där viktiga infallsvinklar skulle kunna gå förlorade, vilket i sin tur hade påverkat resultatet i undersökningen.

Fokusgrupper som metod

En fokusgrupp utgörs av deltagare som har en gemensam upplevelse att diskutera kring och metoden syftar till att fånga gruppens utmärkande och gemensamma upplevelser (Hylander, 1998).

Vi eftersträvade att samtalen ska bli så kulturbärande som möjligt och det är då stor fördel med naturliga grupper där gruppdeltagarna känner varandra sedan tidigare (Billinger, 2005). Homogeniteten i en fokusgrupp är av avgörande betydelse och bör ha någon eller några gemensamma karaktäristika som exempelvis ålder och kön. I startskedet av vår undersökning utgick vi från kön och ålder som gemensam nämnare mellan gruppdeltagarna, eftersom deltagare av olika kön i samma grupp tenderar att agera annorlunda tillsammans än i enkönade grupper. Dessutom kan en blandad grupp verka hämmande på deltagarna. Vi fick dock frångå denna uppdelning i en av våra fokusgrupper, då det vid en skola inte återfanns tillräckligt stort antal elever för denna indelning. Vi såg inte det som ett hinder, då dessa ungdomar verkade tillsammans i en liten grupp och därför kan ses som en naturlig grupp. Ålder som gemensam nämnare återfanns dock även i denna grupp. Vi hoppades genom denna indelning skapa ett tillåtande gruppklimat som kunde inspirera ungdomarna att våga tala och med hjälp av varandras berättelser erinra sig sådant som de annars inte skulle ha kommit ihåg (Hylander, 1998).

Vi ansåg även denna metod vara lämplig eftersom vi ville undvika vår egen påverkan i så stor utsträckning som möjligt. Vid individuella intervjuer blir forskarens påverkan större eftersom den intervjuade skapar en mening tillsammans med intervjuaren. I en fokusgrupp konstruerar deltagarna istället en mening i interaktion med varandra vilket gör att forskarens påverkan blir mindre (Billinger, 2005). Vi är dock medvetna om att viss påverkan förekom eftersom vi hade bestämt ämnet som skulle diskuteras och till viss del styrde genom de frågor vi förde in i diskussionen. Den påverkan vi haft på grupperna ser vi som oundviklig, men eftersom dessa diskussionsforum inte skulle ha

kommit till av sig själva, har vår närvaro inte enbart varit negativ. Ungdomarna berättade att de tyckte de fått något tillbaka genom deltagandet i fokusgrupperna och framförallt att de var glada över att bli tillfrågade. Vi infogar här ett citat från en av fokusgrupperna: *”Det är skönt att någon bryr sig vad vi tycker i stället för att fråga vad de vuxna tycker, det är skönt att någon bryr sig om vad vi lever i, vi som går här på skolorna.”*

Urval

Grundtanken i en kvalitativ studie är att exemplifiera framför att generalisera, vilket görs i kvantitativa undersökningar. I kvalitativa studier görs alltid ett selektivt urval och några speciella regler för urvalet återfinns inte. Däremot finns mer vanligt förekommande tillvägagångssätt såsom snöbollsurval och kvoturval (Svenning, 2003).

Vi gjorde vårt urval stegvis, och informanterna utgjordes av ungdomar från tre olika kommunala högstadieskolor i årskurs nio. Valet av kommun baserades på att det förts politiska och mediala diskussioner kring ordning och införande av ordningsbetyg i denna kommuns skolor. Därefter gjordes ett selektivt urval av skolor med hänsyn till det geografiska läget för att få ett urval som kunde spegla olika variationer beträffande upptagningsområden, kultur, sammansättning av klasserna och elevernas socioekonomiska bakgrund.

De tillfrågade skolornas önskan att medverka eller inte medverka begränsade våra urvalsmöjligheter, men resulterade i att vi genomförde undersökningen på en skola centralt i en stad samt på en skola i ett ytterområde. Kriterierna för urvalet av den tredje skolan skilde sig från de första två eftersom detta var en resursskola med ett mindre antal elever. Valet att undersöka denna skola berodde på att den bestod av ungdomar som av olika anledningar hade blivit förflyttade från andra högstadieskolor i kommunen. Det gav oss ytterligare variation i urvalet.

Valet av elever från årskurs nio berodde på att de har lång erfarenhet av skolvärlden. Vi ansåg även att det var större möjlighet att de kunde ha viss kännedom om debatterna gällande skolproblem och olika förslag på åtgärder jämfört med elever på låg- och mellanstadiet. En annan fördel var att eleverna till skillnad från gymnasieelever har skolplikt. Eftersom 32 000 elever inte fortsätter till gymnasiet efter avslutad grundskola (Skolverket, 2006) så bör detta val ha inneburit att vi har kunnat möta ungdomar med olika perspektiv på skolan.

Nästa steg i urvalsprocessen var att göra ett urval av de ungdomar som skulle komma att utgöra deltagare till fem fokusgrupper. Rekryteringen av deltagare till fokusgrupper kan ske via någon kontaktperson (Billinger, 2005), och vi fick hjälp av lärare på respektive skolor att tillfråga ungdomarna. Kriterierna var att grupperna skulle bestå av fem personer, att det skulle vara ungdomar i årskurs nio samt att grupperna skulle vara könshomogena. Dessa urvalskriterier gav oss två tjejgrupper och två killgrupper. Den femte gruppen skilde sig från de övriga fyra på grund av att årskurs nio på denna resursskola endast bestod av fem ungdomar. Gruppen kom att bestå av fyra killar och en tjej.

Kontakten med skolorna

Insamlingen av vårt empiriska material inleddes med att vi skickade en förfrågan via mail till rektorer (bilaga 1) på tre högstadieskolor i kommunen. Några dagar därefter kontaktade vi dessa rektorer per telefon och frågade om de var villiga att medverka. Detta resulterade i att vi fick möjlighet att undersöka högstadieskola A. Vi avsåg även att undersöka en skola belägen inne i staden och skickade därför förfrågningar via mail till samtliga centrala högstadieskolor, vilket ledde till att skola B medverkade. I samband med att vi fick skolornas medgivande skickade vi ett brev (bilaga 2) till berörda lärare att läsa upp för ungdomarna som innehöll en förfrågan om medverkan, samt ett informationsbrev (bilaga 3) att dela ut till föräldrar vars barn önskade medverka. Vi kom överens om vilken dag vi skulle genomföra våra fokusgrupper och fick information om det fanns lämpliga rum lediga på skolan där vi kunde sitta och diskutera ostört.

Skola C fick vi kännedom om från elever i en av fokusgrupperna. Vi kontaktade en lärare på skola C som efter samråd med sina kollegor gav oss tillåtelse att komma. Vi delgav även rektorerna vid det rektorsområde som skola C tillhörde om skolans medverkan. Även denna skola fick brev med förfrågan till ungdomarna samt informationsbrev till föräldrarna.

Presentation av skolorna

Skola A som är belägen i kommunens ytterområde är en skola med elever från förskoleklass till årskurs 9. Skolan utgörs av cirka 600 elever. I årskurserna 7-9 återfinns ca 30 lärare. Samhället som skolan ligger i, är ett gammalt brukssamhälle och det finns ingen kulturell mångfald.

Skola B är belägen i staden och har cirka 800 elever i årskurs 1-9. Det är en mångkulturell skola med ett 30-tal nationaliteter representerade och det finns cirka 80 lärare samt stödpersonal för elever med extra behov. Skolan har övervakningskameror i centralkaprum och matsal, vilka på skolans hemsida uppges ses som trygghet för eleverna.

Skola C är en resursskola för elever som förflyttats från andra skolor på grund av olika sociala svårigheter. De har 11 elever i årskurs 7-9 och det arbetar 4 lärare på skolan, som är placerad strax utanför staden.

Mötet med ungdomarna

Då ungdomarna kom för att delta i fokusgrupperna träffade de oss för första gången. Vi presenterade oss och berättade att vi liksom de var elever, samt att vi arbetade med vårt examensarbete. Därefter förklarade vi syftet med undersökningen och tydliggjorde att deras medverkan var frivillig, att de hade möjlighet att avbryta sin medverkan om de ville samt att det som framkom i diskussionerna skulle behandlas konfidentiellt och återges avidentifierat.

För att få kunskap om ungdomarnas syn på sin skolsituation startade vi med att ställa öppna frågor kring deras skola och hur de uppfattar den. Ämnen som vi introducerat för diskussion kring denna frågeställning har behandlat relationerna mellan olika aktörer på

skolan, hur man betar sig mot varandra och förekomsten av upplevda problem. Dessa ämnen formades utifrån våra centrala frågeställningar. Vi vill därför säga att vi använde oss av en semistrukturerad guide som utgick från olika teman. Det visade sig att dessa teman var väldigt användbara och näst intill nödvändiga i en del grupper, där flyt i diskussionerna saknades.

Litteratur och materialsökning

Vi har tagit del av forskning, olika publiceringar samt övriga skriftliga dokument främst kring ungdomsforskning, men även forskning som kan kopplas till skolan. Vi har använt oss av olika sökmotorer via Internet. Dessa har varit *Libris*, *Gunda* - Göteborgs universitetsbiblioteks katalog, *Ida* och *Google Scholar*. Sökningar har även gjorts på olika webbsidor så som *Skolverket*, *Statistiska centralbyrån* samt *Regeringens och riksdagens hemsida*. Vid sökningarna har vi använt oss av begrepp såsom skola, skolproblematik, socialisation, interaktion, ungdom och elev. För att finna ytterligare adekvat litteratur och forskning har vi även använt oss av referenslistor i litteratur vi hittat tidigare.

Abduktiv metod

Inom humanvetenskapen och hermeneutisk forskningstradition är det främst induktiv teorimetod som används. Att arbeta induktivt innebär att utifrån insamlad empiri finna teorier som kan förklara och tolka denna empiri (Gilje & Grimen, 2004). Det är dock även möjligt att arbeta utifrån en deduktiv metod. Undersökaren utgår då från en eller flera teorier och forskningsfokus kommer att styras utifrån vad som är relevant att fokusera på. Vi menar emellertid att vi har arbetat utifrån en abduktiv metod, vilket innebär en kombination av dessa två metoder (Larsson, 2005).

Vi började med att söka efter teoretisk kunskap kring problemområdet. Genom att läsa in oss på området och ta del av de samhällsdiskussioner som fördes fick vi en möjlighet att urskilja vad undersökningens syfte och frågeställningar skulle utgå från. Vi fick därmed upplevelsen av det fanns ett behov av att fråga ungdomarna själva kring deras syn på socialt samspel i skolmiljön. Utifrån det som vi samlat in genom teorin formulerade vi sedan teman att använda oss av vid insamlingen av det empiriska materialet. Dessa teman utgick från frågeställningarna.

Transkribering

Efter att intervjuerna var genomförda förde vi över det inspelade materialet på CD-skivor och när vi hade kommit överens om hur detaljerat transkriberingen skulle utföras delade vi upp arbetet. Vi återgav till stor del diskussionerna ordagrant i talspråk och inkluderade skratt, pauser och tystnad, men vi valde att endast sammanfatta de avsnitt som inte innehöll så mycket information av värde. Namn på kommundelar, skolor, deltagare och personer som deltagarna diskuterade ersattes med symboler, bokstäver och siffror redan i utskriftsstadiet för att värna om deltagarnas konfidentialitet.

När transkriberingen var klar sökte vi efter gemensamma teman och relevanta uttryck som tagits upp i diskussionerna och kategoriserade dem under fyra rubriker. I analysen

knöt vi sedan de meningskoncentrerade enheterna till teorin. I rapporteringen har vi valt att koncentrera de uttalanden som vi återger. Man kan med fördel omformulera och koncentrera uttalanden om de ska ge ett allmänt uttryck av intervjupersonens åsikter. Ett ordagrant utskrivet uttalande vid publicering kan såra intervjupersonerna eftersom det kan få dem att framstå som om de har ett osammanhängande och förvirrat tal. Det kan även leda till en oetisk stigmatisering av specifika personer eller grupper (Kvale 1997). De transkriberade texterna finns sparade på dataskivor samt utskrivna på papper och de förvaras så att obehöriga inte kan ta del av dem.

Hermeneutisk tolkning

Genom vår transkribering förvandlade vi fokusgruppernas dialog till text, vilka vi sedan tolkade hermeneutiskt. Den hermeneutiska tolkningens syfte är att föra fram en giltig och gemensam förståelse av en texts mening (Kvale, 1997). Hermeneutisk analysmetod har en dubbel relevans för vår undersökning. Dels genom att vi i appliceringen av metoden belyser diskussionerna som förts i fokusgrupperna vid vår transkribering och sedan genom att den klarlägger tolkningsprocessen vilket kan ses som att det förs en dialog, eller ett samtal med texten.

I denna dialog har vår förförståelse en viktig del. En grundtanke inom hermeneutiken är att vi alltid förstår något utifrån vissa förutsättningar och aldrig möter världen förutsättningslöst. Det oförståeliga är alltid oförståeligt utefter det vi tar med oss in i sammanhanget (Gilje & Grimen, 2004). Vår förförståelse har bland annat grund i att vi genom vår socionomutbildning har tillägnat oss ett synsätt som riktar sig mot de sociala aspekterna i livet. Vår utgångspunkt är därför social framför pedagogisk, vilket vi menar främst återfinns inom det sammanhang som vi grundar vår undersökning i. Vi är därför medvetna om att vi inte har samma utgångspunkt som verksamma inom skolan har. Däremot har vi dock en gång varit ungdomar och vistats i skolan. Vår förståelse i ett inledningsskede är att de sociala sammanhangen i skolan idag ser annorlunda ut mot när vi ingick i dessa sammanhang. Vår bild av dagens skolmiljöer har påverkats av medias rapporteringar av oordning och stök i skolorna eftersom bilden skiljer sig åt mot vår upplevelse av skoltiden. Detta har bidragit till vårt intresse för att undersöka dagens ungdomars skolmiljö.

Hermeneutisk tolkning kan ses som en oändlig process, vilken brukar omnämnas som den hermeneutiska cirkeln. Man syftar då till att hermeneutiken innehåller en princip om ständig växling mellan delar och helhet för att uppnå förståelse av texten. Detta sker genom en process där meningen av de enskilda delarna bestäms av meningen av texten i helhet, likasom textens helhetsmening bestäms av meningen från de enskilda delarna. Delarna och helheten är således knutna till varandra i en oändlig ömsesidig påverkan, men upphör då man har kommit fram till en rimlig mening som är fri från inre motsägelser (Kvale, 1997). Denna process anses ge en djupare förståelse av meningen i det som tolkas.

I vår tolkningsprocess använde vi oss av den hermeneutiska tolkningsmetoden genom att vi först läste de utskrivna texterna i helhet för att skapa en allmän mening av dess innehåll. Sedan följde studier av enskilda uttryck för att undersöka och skapa mening av dem, vilka sedan kopplades tillbaka till texten i helhet för att undersöka överensstämmelse i dessa meningar.

Därefter försökte vi förstå vad texten i sig frambringade för mening kring vår undersöknings syfte och frågeställningar. Vi försökte att fastställa vad texten sa om ungdomarnas livsvärld. För att hitta meningen i ungdomarnas berättelser har vi använt oss av den kunskap vi tillägnat oss kring ämnet i vår egen forskningsprocess. Detta innebar applicering av tidigare forskning och teoretiska perspektiv, men även en inkludering och utveckling av vår förförståelse. Denna anser vi att vi inte har kunnat utesluta någon gång i vår forskningsprocess. Genom att vi varit medvetna om denna har vi dock kunnat tydliggöra våra egna förståelseramar i tolkningsprocessen.

Analys av empirin

Vår empiri presenteras utifrån fyra resultatavsnitt med rubrikerna ”Skolmiljö” ”Ungdomarnas normer” ”Attityder och värderingar” samt ”Vi och de”. Varje avsnitt innefattar även underrubriker som presenterar de centrala teman som vi funnit genom vår hermeneutiska tolkning. I avsnitten varvar vi meningsbärande citat från ungdomarna med beskrivande text. Vissa av citaten utgörs av samtal ungdomarna emellan och föregås av talstreck, medan enskilda ungdomars berättelser återges inom citattecken. Citaten innefattar även text utan kursivering, och de representerar frågor eller förtydliganden vi som gruppledare har infört i ungdomarnas diskussioner. Eftersom ungdomarna i samspel med varandra skapar en berättelse har vi valt att inte urskilja de olika personerna som ingått i undersökningen. Vi redogör dock i vissa avsnitt från vilka skolor som citaten härstammar, när vi anser att det har relevans.

Analysen av vårt empiriska material har skett integrerat i de olika resultatavsnitten, vilket vi valt att göra för att läsaren ska få en bättre möjlighet att följa vårt resonemang i den teoretiska tillämpningen. Genom att vi valt att tillämpa den socialpsykologiska teoririktningen har vi velat undersöka samspelet mellan ungdom och skola samt vilken påverkan de har på varandra. I vår undersökning utgör de enskilda individerna ungdomar och det omgivande samhället som vi fokuserar på är skolan med tillhörande aktörer. Därmed har vi rört oss mellan system- och individnivå.

Vi har valt att använda oss av en integrering av mer sociologiska och psykologiska riktningar av socialpsykologin, vilket även förespråkas då detta kan bidra till att olika sorters information kan hämtas från samma kunskapsområde (Angelöw & Jonsson, 2000). Vi instämmer med förespråkare av en integrering av de olika riktningarna som anser att det ena inte bör utesluta det andra, då båda dessa riktningar betonar individens subjektiva uppfattningar av sig själv och omvärlden. Om en människa uppfattar en situation som verklig så blir den också verklig, vilket får följden att handlingar baseras på tolkning av denna verklighet.

Avslutningsvis i denna beskrivning av vår teorianvändningsmetod vill vi tydliggöra vårt perspektiv kring att det i vår undersökning, vilken utgår från hermeneutisk forskningstradition, hade varit svårt att använda ett renodlat deduktivt arbetssätt, eftersom hermeneutik handlar om tolkning och förståelse av ett givet fenomen. Vi menar att det uppstår en begränsning i att enbart låta teorierna styra undersökningen som hade hindrat oss från att ha ett öppet sinne i sökandet efter ungdomarnas berättelsers egna karaktäristika. Likaså är vårt perspektiv att en renodlad användning av induktiv metod hade hindrat att vi fått våra frågeställningar besvarade eftersom vi ville begränsa oss till ett visst område med ett visst fokus, och vi med en induktiv metod inte

hade vetat vart vi hamnat med vårt empiriska material. Vi vill ytterligare motivera vårt val av teorianvändnings metod genom att citera Mats Trondman:

"Teorin krävs för att överraska empirin och empirin behövs för att överraska teorin" (Trondman, 2003 sid.19).

Forskningsetiska principer

Vi har tillämpat det Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådets forskningsetiska principer (1990). Principerna anger att det grundläggande individskyddskravet kan konkretiseras i fyra allmänna huvudkrav på forskningen.

Informationskravet innebär att forskarna ska informera de som berörs av forskningen om syftet med forskningen. Uppgiftslämnare och undersökningsdeltagare ska även informeras om vilken uppgift de har i projektet, att deltagandet är frivilligt samt att de har möjlighet att avbryta sin medverkan. Alla de inslag som kan tänkas påverka deras villighet att delta i undersökningen ska uppges (Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet, 1990). Dessa krav uppfylldes när vi lämnade information om undersökningen till skolans rektorer och inhämtade deras tillåtelse, samt genom att vi gav denna information till ungdomarna innan intervjuerna skulle påbörjas.

Enligt *samtyckeskravet* ska uppgiftslämnarens och undersökningsdeltagares samtycke att delta i undersökningen inhämtas. Är undersökningen av etiskt känslig karaktär och deltagarna under 15 år bör även samtycke inhämtas från föräldrar eller vårdnadshavare (ibid.). Eftersom ungdomarna hade fyllt 15 år kunde de själva ge sitt samtycke att delta i undersökningen, vilket de gjorde dels genom att anmäla sig frivilligt utan påtryckning, men även när vi gav information om rätten att avbryta medverkan i samband med intervjutillfällena. De deltagande ungdomarnas föräldrar fick kännedom om undersökningen och även möjlighet att kontakta oss genom det informationsbrev som ungdomarna fick ta med sig hem.

I enlighet med *konfidentialitetskravet* ska alla uppgifter om de personer som ingår i undersökningen ges största möjliga konfidentialitet (ibid.). Vi har antecknat och avidentifierat personuppgifterna på ett sådant sätt att personer inte kan kännas igen av utomstående, samt förvarat dem så att obehöriga inte kan ta del av dem. Uppgifterna kommer i enlighet med *nyttjandekravet* inte användas eller utlånas i något annat syfte än för den här studien.

Validitet och reliabilitet

En undersökning kan fånga verkligheten mer eller mindre väl och det finns många faktorer som kan påverka validiteten, det vill säga om vi mäter det som vi avser att mäta (Svenning, 2003). Det finns olika företeelser som kan förekomma i en fokusgrupp vilka kan utgöra ett hot mot validiteten. Det finns en risk att deltagare svarar så som han tror att ledaren vill ha svaret, att en gruppdeltagare svarar som en annan gruppdeltagare som han beundrar, eller som ett resultat av attraktion mellan deltagare. "Groupthink" är ett

fenomen som också kan uppstå i en fokusgrupp, och denna risk är särskilt stor om deltagarna känner varandra sedan tidigare (Hylander, 1998).

Eftersom ungdomarna inte kände någon av oss ledare sedan tidigare kunde de inte förknippa oss med någon speciell inriktning eller åsikt som kunde påverka diskussionen. För att i så stor utsträckning som möjligt undvika att ungdomarna gav svar som de trodde att vi gruppledare ville ha, undvek vi berömmande och dömande uttalanden i gruppdiskussionerna. Vi uppmärksammade dock att vi hade viss påverkan på hur ungdomarna uttryckte sig verbalt. Deltagarna i en grupp uppgav exempelvis att de i mycket stor utsträckning använde svordomar i sitt språkbruk, men i gruppdiskussionen förekom det endast i undantagsfall.

Genom vårt urval av ålders- och könshomogena grupper eftersträvade att undvika hierarkisk påverkan, men vi är medvetna om att deltagarnas informella roller och eventuell inbördes beundran kan ha påverkat diskussionerna och därmed även resultatet. Vi observerade även att ungdomarna ”stämde av” med varandra via korta, snabba blickar efter vissa uttalanden. I de sammanhang då detta skedde är vårt perspektiv att de sökte efter godkännande av sina berättelser. Detta kan ha inneburit att ungdomarna trots vår intention om ett tillåtande klimat inte har upplevt att de kunnat uttrycka sig fritt.

Med reliabilitet menas att resultaten ska vara tillförlitliga, det vill säga att två undersökningar med samma syfte och med samma metoder ska ge samma resultat (Svenning, 2003). Reliabiliteten i kvalitativa undersökningar kan inte fastställas på ett enkelt och tydligt sätt eftersom det inte sker någon direkt mätning, utan främst en beskrivning av ett visst fenomenets kvalitéer (Larsson, 2005). Vi bedömer dock att resultaten i undersökningen är tillförlitliga, eftersom ungdomarna diskuterade och besvarade våra frågor seriöst.

Metoddiskussion

I och med att vi har valt fokusgrupper som undersökningsmetod har vi kunnat inkludera ett större antal ungdomar än vad som varit möjligt vid intervjuer. Vi har fått tillgång till tjugofem ungdomars tankar och åsikter som har gett oss en inblick i ungdomarnas kultur. Det har varit oerhört spännande att lyssna in ungdomarnas egna diskussioner och därigenom kunna få en mer utförlig förståelse av hur samspelet dem emellan ser ut och vad som påverkar detta. Om vi valt en mer individinriktad metod så som intervjuer, hade vi inte fått ta del av dessa meningsbärande diskussioner.

I vår metodanvändning har vi dock stött på vissa svårigheter. I en del fokusgrupper har det skapats livliga diskussioner medan det i några har varit svårt för ungdomarna att skapa flöde i samtalen. Kanske beror detta på hur deras vana vid att föra diskussioner såg ut. Vårt användande av en ostrukturerad guide var dock en stor hjälp för oss och vi vill djupt rekommendera att ha en sådan till hands vid användandet av fokusgrupper som metod i möte med ungdomar.

Vi har stött på andra, mer strukturella problem i undersökningens gång. Det var svårare att få tag på skolor som var villiga att delta än vad vi hade förutspått. En förklaring som några skolor har givit är att de blir överrösta med förfrågningar kring medverkan i olika

undersökningar, och att de upplever att detta tar för mycket tid från elevernas undervisningstimmar. Det har även varit svårt att komma i kontakt med rätt personer vid tillfrågningarna. Vi använde oss främst av förfrågningar via mail, varvid vi insåg att det inte var en självklarhet att få svar på dessa. Därmed fick vi även söka personerna via telefon. Det var dock heller inte lätt att komma i kontakt med dem på detta sätt. Då vår undersökning utförts under vårterminen, fick vi även förhålla oss till att ungdomarna var lediga för påsklov. Detta inföll vid den tidpunkt som vi var redo att inhämta vårt empiriska material vilket påverkade vår tidsplan något. Sammanfattningsvis vill vi ändå påstå att fokusgrupper som undersökningsmetod lämpar sig väl i mötet med ungdomar.

Resultat och analys

Skolmiljön

Denna del av resultatet behandlar ungdomarnas upplevelse av sin skolsituation, hur de ser på det sociala samspel som sker i skolmiljön. Det behandlar även hur samspelet förändras under högstadieåren och vilka faktorer det är som påverkar i skolmiljön.

Upplevelser av skolsituationen

Alla ungdomarna upplever idag sin skola som lugn och de tycker att utomstående överdriver kring situationen i skolan.

”Det är rätt så lugnt här, det är klart att det är bråk, men det är det väl på alla skolor.”

”Dem överdriver ganska mycket.”

”När vi kom till skolan i sjuan då var det niorna som var bråkiga, men sen när dem försvann har det inte varit så mycket. Och dom i tidningarna tycker jag har fel, det är inte alls så stökigt.”

De upplever skolsituationen annorlunda nu i årskurs nio i jämförelse med tidigare årskurser. Samtliga grupper säger att det var sämre i årskurs sju och att det då var allmänt stökigt samt att det förekom en del skolk. De kan ge exempel på olika incidenter som har inträffat, såsom att ungdomar har eldat i papperskorgarna och att en ungdom har bytt skola på grund av att denne höll på att bli strypt. De kan dock ge konkreta exempel på incidenter som har drabbat dem själva även nu i årskurs nio. De berättar att de har varit utsatta för stöld av privat egendom och att det skett vandalisering i skolan. De berättar även att det i vissa lektionssammanhang är väldigt pratigt och gapigt, vilket de själva upplever störande.

”Det var antagligen fler som skolkade i sjuan och åttan, för sen i nian har man växt upp lite, tar skolan lite mer på allvar.”

Socialpsykologisk teoribildning om sociala system utgår från att ett systems gränser skapar ett ”vi” i förhållande till andra system. Ett system särskiljer sig från andra system genom relationer, vilka skapas av att delarna har något gemensamt och en gemensam

funktion. Varje system har sin egen verklighetsuppfattning som skapar en föreställning om hur omvärlden ser ut (Moe, 2001) Utifrån teorin förstår vi att samhället som ett system innehåller olika subsystem, och skolan är ett av dessa. Inom skolan som ett system utgör ungdomarna ett subsystem, vilka har bildats utifrån att de definierats och har identifierat sig som elever. Dessa olika systems verklighetsuppfattningar kan förklara varför det råder delade meningar om situationen i skolan, och även vad som definieras och upplevs som svårigheter. Media förmedlar dessutom till de olika systemen att det finns svårigheter i skolan, vilket kan påverka de olika systemens verklighetsuppfattning. Då ungdomarna inte anser att medias framställning av skolorna återspeglar deras verklighet förstår vi att de som står utanför ser på systemet annorlunda än de som är innanför. Detta resonemang stämmer överens med Skolverkets attitydsundersökning (2003) som framför att media och offentlig debatt spelar en större roll ju längre bort från skolan man befinner sig.

Några ungdomar från skola C har blivit flyttade till en resursskola från en av de andra skolorna som ingår i undersökningen, och de beskriver sin ”gamla skola” annorlunda jämfört med de ungdomar som fortfarande går kvar. De upplever att det är stor skillnad mellan skolorna och en förklaring de har är att skolan och de enskilda klasserna består av färre ungdomar.

- *Överallt man gick så var det alltid folk som gapade och skrek och det var överallt, det var en så stor skola. Folk slogs och så.*
- *Vi är ju inte så många här heller.*
- *Man får mer gjort här eftersom det inte är så mycket stök på lektionerna och så.*

Ungdomarna i skola C har i och med att de flyttats under högstadietiden fått anpassa sig till ett nytt subsystem. Dessa ungdomar uppfattar sin nuvarande skola mer positivt än den tidigare eftersom det där endast finns ett fåtal elever vilket bidrar till en lugnare miljö. Utifrån socialpsykologisk teori om sociala system (Moe, 2001) förstår vi detta som att ungdomarna utifrån det nya subsystemet har fått en ny verklighetsuppfattning, och ett nytt perspektiv på det gamla systemet. De befinner sig inte längre inom det gamla systemets gränser och betraktar det därför i egenskap av utomstående.

Testa och protestera

Ungdomarna berättar att det finns skriftliga ordningsregler på skolorna, men att de inte reflekterar över dessa i sin vardag. För att ungdomarna ska få reda på vart gränserna går för vad man får och inte får göra som elever, testar de lärarna. Vilka regler som gäller är situationsbundet utifrån olika lärares förmågor att leda och bemöta ungdomarna. Ungdomarna berättar även att de alltid testar gränserna när de får vikarier.

”Det är snack om vilka lärare som sätter en på plats och vilka som är mer öppna och inte så hårda. Alla vet ju, och det lärde man sig ganska snabbt redan i sjuan.”

”I början gör man det för att se hur långt det går fast efter ett tag så lär man sig att; Okej han är seriös och menar vad han säger så nu håller jag käft.”

Samtliga grupper upplever att lärarens egenskaper påverkar hur klimatet blir i klassrummet, och de berättar att de känner ett maktunderläge gentemot en del lärare. De anser att en bra lärare bör ha förmågan att leda och kunna ta kontroll i samspelet, samtidigt som de ska kunna bemöta ungdomarna respektfullt. Det är även viktigt att läraren kan väcka intresse hos dem och att de har humor eftersom de upplever att det lättare blir oordning om lektionerna är tråkiga.

- *Men det är ju lärarens uppgift att håll det kvar egentligen.*
- *(namnger lärare) tror ju mer på att man ska kunna ta ansvaret själv.*
- *Men man kan ju inte det vid den här åldern.*
- *Nä man kan inte det.*
- *Man är skoltrött vid den här tiden.*

- *Nä, men det ska vara strängt, de ska vilja ens bästa men dom ska fortfarande vara snälla.*
- *Hur är en sträng lärare, vad gör en sträng lärare?*
- *Nej, men typ säger till om man gör fel och sånt. Det finns ju lärare som inte säger till. Det finns ju lärare som bara skriker åt en och säger fula ord och så. Och så finns det ju dom som är stränga och snälla samtidigt. Det är ju så det ska vara.*

Socialpsykologisk teori om sociala system säger att medlemmar i ett system inte kan undvika att ta hänsyn till krav från andra system, men detta behöver inte innebära att det reagerar på dessa krav så som de andra systemen önskar. Det finns ett samspel, men det är systemet självt som styr vad det kommer att göra (Moe, 2001). När ungdomarna börjar på högstadiet, möter de det övergripande systemet, det vill säga skolan med tillhörande regler och krav, vilka ungdomarna känner till genom skolans ordningsregler. I det övergripande systemet utgör lärarna ytterligare ett subsystem då dessa har en annan funktion än eleverna. Eftersom lärare behandlar ordningsreglerna på olika sätt genom att vara mer eller mindre stränga, testar ungdomarna lärarna för att det ska bli tydligt vilka krav som systemet egentligen ställer på dem. Utifrån detta resonemang förstår vi att det inte är en självklarhet att ungdomarna som subsystem tar till sig och anpassar sig till skolans regler i den utsträckning som skolan önskar.

Om ungdomarna upplever sig orättvist behandlade kan valet att avstå att anpassa sig till skolans regler vara ett sätt att protestera mot dessa. En ungdom berättar att han tidigare har upplevt svårigheter med ett valbart ämne och därför ville byta ämne. Han berättar hur han gick till väga när läraren inte godtog hans argument.

- *Jag gick i tyska, men jag ville inte gå i tyska, jag ville börja i svenk-engelska för jag hade lite problem och så i svensk-engelska, men jag fick inte börja i svensk-engelska och då hade jag en plan att om jag "cepade" så mycket jag bara kunde, så att jag inte fick gå kvar i tyskan mer... så var min plan och det gjorde jag.*
- *Vad hände då?*
- *Nej, jag fick inte gå kvar där, så jag fick börja i nån specialgrupp.*
- *Varför fick du inte gå i svensk-engelskan?*
- *Jag vet inte. Dom tyckte inte att jag hade svårigheter i svenska och engelska, men nu... jag har ju haft IG i både svenska och engelska... så dom hade ju fel.*
- *Så du började med att säga till och när ingen lyssnade på dig så hade du en plan istället?*

- *Mm, jag sa till och med min plan till en lärare att jag tänker "cepa" så mycket jag bara kan. Så jag höll på och typ låsa in klassen och sånt där med att ställa en jävla bänk mot dörren och sånt så att dom inte kunde komma ut och massa sånt.*
- *Hur reagerade läraren när du berättade din plan?*
- *Nej, hon sa att det aldrig kommer att gå men...typ två veckor senare så var hon skitförbannad och lät mig inte gå där mer och så. Det funkade ju.*

En annan kille berättar att han protesterade mot skolans beslut att flytta honom till skola C genom att hämnas.

"Jag har typ alltid ritat på väggar och sånt, sen jag var liten. Men det är så va. Och sen som hämnd bara för jag skulle hit så ritade jag en stor sak på väggen, och den är fortfarande kvar nu."

Teorin om sociala system säger att normer i ett system reglerar vad som är acceptabelt och oacceptabelt beteende och tydliggör ömsesidiga förväntningar mellan gruppmedlemmarna. Dessa normer kan vara gemensamma, men även individuella (Nilsson, 1993). Genom detta förstår vi att ungdomarnas individuella normer, skapar förväntningar på hur det sociala samspelet ska utspelas. Dessa påverkar således vad de vill anpassa sig till, och när det ställs inför situationer där de upplever att de bemöts oacceptabelt och känner sig maktlösa väljer en del ungdomar att protestera. Utifrån maktbegreppet inom socialpsykologin bör maktanalyser utgå från de situationer och sociala nätverk som makten återfinns i. Maktutövning anses ske genom bland annat administrativa tekniker som syftar till normalisering och kontroll (Lindgren, 1995). I en grupp kan makt ha två former, en formell och en informell makt (Angelöw & Jonsson, 2000). Utifrån maktbegreppet förstår vi det som att lärare och andra vuxna i skolans miljöer har den formella makten och därmed möjlighet att styra ungdomarna till normalisering, via administrativa former så som ordningsregler. Detta kan begränsa elevernas möjlighet till kontroll över sin situation, vilket kan resultera i protester.

Ungdomarnas normer

Det sociala samspelet mellan ungdomarna sker i olika grupper och det framkommer att ungdomarna har en uppsättning normer som de agerar utefter. Normerna har ungdomarna svårt för att definiera, men de som har kunnat urskiljas ur ungdomarnas berättelser återfinns nedan under tre centrala teman.

Respekt

Detta begrepp har i samtliga grupper aktualiserats av ungdomarna själva. På frågan om hur ungdomarna vill bli bemötta, svarar de *"med respekt"*. Vid skola C där de ofta pratar om att behandla varandra med respekt ges ordet respekt följande innebörd;

"Att man ska behandla andra som man vill bli behandlad."

För ungdomarna har respekt mer än en innebörd. De pratar om att visa respekt, att bli bemött med respekt, och att det finns de som kräver att få respekt av andra, för att få makt och status. Detta förekommer både bland vuxna och bland ungdomar. Nedan kommer begreppet respekt behandlas utifrån de betydelse ungdomarna ger ordet.

Att visa respekt

”Nä, men jag tycker man visar mer respekt till äldre, eller såna, vuxna, än vad man visar till ungdom, alltså om man tänker ungdom mot ungdom.”

Att visa respekt inriktas på hur de bemöter andra och är situationsbundet då sättet att visa respekt på kan se olika ut, beroende på vilken person de möter. De har mer respekt för äldre men det anses befogat att inte visa respekt om de själva blir respektlöst bemötta.

”Det är ju så också, att visar inte lärarna respekt så visar man inte respekt tillbaka. Det är bara så.”

”Nä, men jag har rätt så bra respekt för såna jag träffar första gången och så. Och såna jag känner har jag respekt för, men typ dom är inte otrevliga mot mig. Det är mest lärare som är otrevliga, vuxna i alla fall. Det är likadant med ungdomar, är dom otrevliga mot mig så är jag otrevlig mot dom också.”

Normer är i de flesta fall internaliserade som efterföljs för att de blivit en del av identiteten och för att man vill efterfölja dem (Nilsson, 1993). Utifrån detta förstår vi att ungdomarna har en internaliserad norm, som säger att de ska uppträda respektfullt gentemot vuxna och äldre och människor som de inte träffat tidigare. I de fall då de själva inte blir bemötta med respekt kan de se det som en normavvikelse eftersom respekt för dem är att bemöta andra som man själv vill bli bemött. Ett respektlöst bemötande går därmed emot deras rollförväntningar.

Att bli bemött med respekt

Flera ungdomar anser att de inte alltid bemöts med respekt och att det finns lärare och andra ungdomar som kränker i sina uttalanden. Detta medför att ungdomarna mister sin respekt mot de personer som inte kan bemöta dem på ett bra sätt. Följande uttalande kommer från en ungdom som upplevt sig ha blivit respektlöst bemött:

- *Men alltså jag har tagit upp hur det är med (namnger lärare1), att det är stökigt på (namnger lärare 1) lektioner. Och svaret som jag fått från den här personen varenda gång jag nämnt det är; han är väldigt snäll det vet jag och det tar väldigt mycket för att han ska bli arg fast han är en väldigt bra lärare och om ni håller tyst och lyssnar kommer ni att lära er jättemycket från honom. Det har jag hört varje gång jag nämnt att det är stökigt på hans lektioner och det är samma svar jag fått om och om igen.*
- *Ja, det är ju väldigt lätt för den läraren att komma undan problemet och säga att; han är jätteduktig egentligen, bara ni är tysta.*
- *Ja och på varje kvartsamtal har jag sagt till (namnger lärare 2) att (namnger lärare 1) inte är någon bra lärare, att det blir kaos på (namnger lärare 1) lektioner, då säger hon; det*

kan faktiskt bero på er också, - men hur ska vi kunna, han säger ju faktiskt inte hur han vill ha det. Han kan ju inte bara låta oss sitta där och prata, han måste ju säga till.

- *Man lär ju sig på de andra lektionerna.*
- *Vi sa till om matten och då tog de ju till en lärare till, hon är mer sträng.*
- *Vi hade henne i sjuan och hon gick igenom hur man skulle uppföra sig och så.*
- *Hur var det?*
- *Ja, men (namnger lärare 1) skulle ha sagt det istället för henne. Hon tog upp Overhead och la fram hur man skulle uppföra sig.*
- *Hon hade ett papper med massa trivselregler som hon gick igenom.*
- *Ja en hel lektion nästan så gick hon igenom det och vi bara; Jaha? Och sen var det lika pratigt igen.*
- *Man bryr sig inte vad hon tycker, för hon är aldrig där. Hon har dem som har problem i matte, det är dem som hon tar hand om. Så hon är knappt aldrig där. Det kanske blir lite mer respekt när hon själv är där, när hon är den enda läraren.*

Att kräva respekt

Det framkommer att olika handlingar, beteenden och sätt att prata kan medföra att någon kräver att få respekt. Därmed kan respekt även ha en negativ innebörd för ungdomarna. Ofta används denna betydelse i situationer som förknippas med att hamna i underläge gentemot någon, eller rent av att känna sig rädd för en eller flera personer. Ungdomarna berättar om hur en del personer, både vuxna och ungdomar, bemöter dem på ett sätt som de upplever är nedvärderande.

- *Han hade ju respekt innan man hade honom.*
- *Det fick vi reda på i sexan redan att det fanns en lärare som hette (namnger lärare) som alla fasade.*
- *Då har man ju respekt för honom.*
- *Ja men nu har han ju skaffat sig sin respekt så nu behöver han ju inte vara tyken längre.*

- *Han slängde ut någon som inte tittade på honom när hon pratade med honom.*
- *Han gjorde ju det i början bara för att visa... för att man skulle få respekt och så.*

- *De (syftar på andra ungdomar) visar inte respekt för någon annan.*
- *De är stöddiga.*
- *Typ här kommer jag. Jag är störst och bäst.*
- *Som om de vill att man ska se upp till dem.*
- *Ja som om de äger skolan, som om alla skulle lyda och göra vad dom gör. De är de som äger skolan, de som bestämmer och alla andra är bara någon som går på skolan, medan de äger en.*

Att bli utsatt för någon som kräver respekt kan leda till att de bemöter andra på samma respektlösa sätt för att kunna behålla sin självrespekt.

”Ifall någon tykar sig och man tykar sig tillbaka så får de mer respekt för en själv.”

Den informella makten uppstår i relationer och en individ eller grupp kan ha makt över andra individer eller grupper. Maktutövning kan ske genom hot, men även via olika former av påtryckning (Angelöw & Jonsson, 2000). Samtidigt säger teorin om sociala system att en person med hög status i gruppen kan tillåta sig större avvikelser från de

gemensamma normerna än andra (Nilsson, 1993). Detta resonemang bidrar till vår förståelse av att det finns en norm som säger att det inte är accepterat att en individ kräver respekt genom nedvärderande ord, handlingar och attityder, för att andra ska se upp till dem. Att personer med hög status försöker få makt genom att kräva underläge av andra är en normavvikelse, men i och med att de har hög status kan normavvikelsen fortgå.

Att avvika eller vara en kopieringsmaskin

Ungdomarna uppger att de själva accepterar om någon är annorlunda, men de tycker inte att de får vara hur de vill i andras ögon. Att plötsligt uppträda annorlunda kan anses störande och att byta stil kan förknippas med inställsamhet. Det krävs mod för att våga vara som man vill och att säga vad man tycker.

- *Man få ju inte vara hur man vill, vi skulle fira en som fyller år och så gjorde vi ganska stor grej av det i skolan, på rasten och det var det några i klassen som störde sig på.*
- *Dom kallade oss fjortisar.*
- *Dom störde sig på att vi hade kul.*

- *Hon har ju alltid varit tyst och en dag kommer hon och har bytt stil och pratar mer.*
- *Hon har blivit översocial. Det är ju synd om henne också.*
- *Det är som att hon försöker göra sig till en annan för att vi ska tycka om henne.*

”Det finns ju en del personer som är precis som dom vill bara. Så där stil och vad dom tycker och så där. Men det är ju inte många som vågar vara.”

Det är dock inte accepterat att avvika i för stor utsträckning och inte heller att försöka undvika att avvika genom att kopiera någon annan. Den som inte säger emot och står för sina åsikter i sin grupp betraktas som en kopieringsmaskin, men det finns tillfällen då det anses vara accepterat att hålla med. Att ungdomar skiljer mellan att inte våga säga emot och inte orka säga emot framkommer genom följande citat;

”Först var det en, han är en kopieringsmaskin av han som tror att han äger skolan. Han ville vara med först, sen kommer han som tror att han äger alla och säger att så här kan ni inte hålla på, och då börjar han som kopierar honom att kopiera han som äger alla, och också säga att det är dåligt för att han inte vågar säga emot honom. Men han kan inte tycka till själv.”

”Det är lättare att hålla med. Om man kommer med egna åsikter, då kommer han med åsikter och går emot ens åsikter som inte han har. Han vill visa att han har rätt och att hans åsikt är den enda åsikten som finns. Det är absolut inte roligt att hamna i hans grupper när man har diskussioner. De flesta vill undvika det.”

Teorin om sociala system säger att de individuella och gemensamma normerna inte får vara allt för motstridiga för att en grupp ska fungera. Trots att ungdomarna kommer från olika sammanhang har de gemensamma normer att agerar utefter. Det finns dock skillnader som avgör hur pass förpliktigad individen är att följa de gemensamma normerna. Det kan även finnas en skillnad på vilka normkrav en person i gruppen ställer på sig själv och vilka han eller hon riktar mot andra (Nilsson, 1993). Utifrån detta

förstår vi att det finns skillnader i vad som betraktas som normavvikelse eller inte, beroende av om det sker inom eller utanför gruppen. När en gruppmedlem inte står emot en person med högs status anses denne inte kunna tycka själv eller våga stå för sina åsikter och anses därmed vara en kopieringsmaskin. Detta betraktas av utomstående ungdomar som en normavvikelse, eftersom de anser det vara eftersträvänsvärt att vara originell. Men hamnar en medlem från en annan grupp i samma sällskap som den styrande och inte klarar att stå emot och håller med, förklaras detta med att "inte orka". Det finns alltså en skillnad i normkrav på sig själv och på andra och kan förstås som att ungdomarna har högre normkrav på andra.

Skillnader i skolan och på fritiden

Flera ungdomar tycker att de inte betar sig likadant i skolan som på fritiden. I hemmet kan de vara sig själva medan de i skolan visar en tuffare attityd. Att bli arg eller ledsen i skolan är inte accepterat. Dessa känslor håller de inne under skoltid och de hanterar dem i stället på fritiden, främst i hemmet

"Jag är ju helt annorlunda när jag är själv än när jag är i skolan, det kan jag medge att jag är."

"Det är stor skillnad. Man kanske försöker vara lite tuffare i skolan."

"Man gråter inte och blir inte arg och uppriven i skolan, man gör inte det. Det är nästan som att man inte ska göra det. Som en stämpel man har här i skolan. Man har en stämpel och man ska följa den. Om man är den lilla snälla tjejen då får man inte bli arg och flippa ut. Man blir inte sån bara."

"Om det har hänt någon stor grej i skolan så tänker man på det hela dagen och så är man fortfarande orolig hemma. Eller om man har bråkat med någon i skolan då kan ilskan gå ut över någon annan."

- Man tar ut sina aggressioner på dataspelet.
- Ja, på andra spelare.

Inom kompisgruppen vet alla hur man får bete sig, och de kan säga nästan vad som helst till varandra eftersom de vet att det är på skoj. Men beteendet inom kompisgruppen kan skilja sig åt i skola och på fritiden. När de är i skolan kan de skoja med varandra på ett hårdare sätt än om de är hemma hos varandra. I skolan vet ungdomarna att lärare som känner dem förstår när de skojar, och är det någon lärare som inte förstår är det inte så allvarligt eftersom de inte känner den läraren så väl. När ungdomarna är hemma hos varandra tänker de mer på hur de betar sig eftersom föräldrarna kan höra och bli arga, och detta upplevs vara allvarligare.

"Nä, men typ kompisarna vet ju när man skämtar, det är ju så. I alla fall vi här. Vi kan ju säga nästan alla saker till varandra utan att det blir bråk. Kanske ge varandra en box men det är ju ingenting."

"Liksom om jag skulle vara hemma hos honom, och så skulle jag till exempel säga nånting taskigt mot honom så hans föräldrar hör, ja då blir de lite arga."

” Vissa kanske tar det mer på allvar om det är ens föräldrar som blir arga, än om det är en lärare som man knappt känner. Om det är ens förälder så kanske man tar det på lite större allvar.”

Den symboliska interaktionismens subjektjag (I) och objektjag (Me) skapas genom en socialisationsprocess. Med hjälp av andra intar individen andras syn på sig själv och ser genom sitt Me sig själv med andras ögon (Berg, 1995). I skolan får ungdomarna inte alltid bekräftelse på sig själva som subjekt eftersom de befinner sig i en miljö med ett stort antal individer, de är objekt i mängden. Det är främst Me som agerar, vilket kan bero på att ungdomarna i skolan ingår i en miljö med förväntningar på normkonformitet. Det finns en norm som säger att man varken gråter eller blir arg i skolan, och de försöker vara tuffare i skolan. I skolan måste de leva upp till dessa förväntningar och vara medvetna om hur de uppför sig. I hemmet däremot finns möjlighet till att vara ett subjekt, att vara I och därmed att få vara sig själv.

Attityder och värderingar

Vi har ovan presenterat att ungdomarna har kännedom om skolans regler kring vad som är oacceptabla handlingar och beteenden, men det framkommer att ungdomarnas attityder till dessa är beroende av situationen. Det som utomstående definierar som problem i skolmiljön, som till exempel stök, bråk och slagsmål, behöver inte uppfattas som problem för ungdomarna. En av ungdomarna förklarar när hon anser att svårigheter blir till ett problem.

”Liksom när man börjar känna att man inte vill gå till skolan, och det blir jobbigt alltihopa och sen kan det ju va problem utanför skolan också.”

Nedan presenteras ungdomarnas attityder gentemot det som av utomstående framställs som problem i skolmiljön.

Skolk kan vara okej

Ungdomarna tycker att det är många som skolkar och de ser på skolk på olika sätt. De anser att det inte är rätt att skolka, men de upplever att det finns omständigheter som berättigar skolk, och att det alltid finns en anledning till varför någon skolkar. Att vara mobbad eller att må dåligt av att vara i skolan är anledningar som berättigar.

” Alla som skolkar gör väl det av en anledning. Man skolkar ju inte om man inte har en anledning att göra det. Det kan ju bero på något man inte vet om. Man ser ju ytan i skolan och det som är under ser man ju kanske inte.”

- Ja om man känner sig obekvämt och rädd för att gå till skolan är det okej.
- Fast egentligen borde man ta tag i det.

” Ja, men alltså på min förra skola, så var jag ju hemma i två månader innan jag började här. Jag ville ju inte gå till skolan för att jag mådde så dåligt när jag gick dit. Så att det var ju en anledning då.

Enligt dramaturgisk teori, sker mänskligt samspel så som på en teaterscen (Berg, 1995). Utifrån detta förstår vi att skolan som en scen utformar de settings som styr det sociala samspelet i skolmiljön. Ungdomarna som aktörer har en elevroll, och därmed förväntningar på hur de ska agera. Denna elevroll kan då förstås bidra till en gemenskap ungdomarna emellan. Enligt den symboliska interaktionismen är språket det som skapar mening i mänskligt samspel och därmed skapas gemensamma världar (Helkama et. al. 2000). Utifrån detta förstår vi att ungdomarna genom språket kan skapa en gemensam uppfattning och förståelse för det samspel som sker utifrån elevrollen. Förståelsen bidrar till att ungdomarna vet vilka svårigheter denna roll kan innebära, och att det kan uppstå situationer då de som elever inte klarar att leva upp till förväntningarna. Därför finns det tillfällen då ungdomarna tycker att det är acceptabelt att skolka och därmed frånga de förväntningar som skolan har på dem.

Det är skillnad mellan bråk och slagsmål

Det är skillnad mellan vad som är bråk och vad som är slagsmål. Bråk kan inträffa mellan kompisar, men det finns då inget allvar i de handlingar de utför. Det kan innebära knuffar och hårt språkbruk mellan varandra, men detta uppfattas inte som allvarligt, eftersom kompisar vet när det är på skoj och vart gränsen går. Slagsmål har en annan innebörd för dem - då är det på allvar. När slagsmål inträffar mellan ungdomar, uppstår en nyfikenhet hos dem som inte är inblandande. De säger att de inte ingriper och alla ungdomar berättar att de ställer sig i en ring och tittar på. Det finns olika anledningar till varför de inte ingriper, så som att det är roligt att se vad som händer, att de själva är rädda för att bli slagna, att de anser att de som slåss behöver hantera det på egen hand samt att de är rädda för att blir uppfattade som en "mes".

"Det är kul att kolla på."

"Alla ställer sig i en ring och kollar på. Men ingen vågar göra nånting för då kan man själv bli slagen."

"Om det är folk som ska in och stoppa så, nej nej, stoppa inte din jävla mes."

- Men om det är två stycken som är arga så får dom väl göra av sig med det, eller så. Det är ju fel och slåss egentligen, men... ändå.
- Är det deras grej, menar du?
- Ja.

Några anser dock att det finns tillfällen då de ibland måste gå emellan ett slagsmål. Detta gäller när någon av dem som slåss börjar blöda, eller när någon av dem använder farliga tillhyggen.

"Men alltså, om det blir för allvarligt så får man ju gå in."

"Men det blir ju så, att så fort någon börjar blöda eller nåt så går man in."

"Det var ju slagsmål här i slöjden en gång, så tog dom fram stämjärn och grejer du vet. Så då var man ju tvungen att gå in och stoppa det."

Ungdomarna förväntar sig att en lärare, eller annan vuxen ska ingripa när slagsmål uppstår. De uttrycker att de tycker det är konstigt att en del vuxna faktiskt inte ingriper och de tror att det beror på att vuxna inte förstår när det är på allvar eller när det är på skoj samt att en del lärare liksom dem själva inte vill få dåligt rykte. De upplever även att det beror på att de vuxna helt enkelt inte bryr sig.

”Det kan gå förbi hur många lärare som helst och inte bry sig över huvud taget även om personen som blir dragen på marken ropar på läraren. Och det tycker jag är konstigt”

- *Han var ju ensam, läraren kanske heller inte vill ha dåligt rykte.*
- *Men de måste ju ändå föregå med gott exempel.*
- *Kunde han inte ha kallat på någon annan, då?*

Även dessa attityder förstår vi utifrån den dramaturgiska teorin och rollförväntningar (Berg, 1995, Nilsson, 1993). Det är inte enbart eleverna som har förväntningar på sig, utan även lärarna innehar roller i det sociala samspelet, som förknippas med speciella förväntningar. Elevernas förväntningar av den generella lärarrollen är att en lärare ska träda in och bryta när bråk blir allvar och det uppstår slagsmål. En del ungdomar går detta till trots in och bryter slagsmål, när gränsen för vad som anses accepterat överskrids. Utifrån den symboliska interaktionismens teori om I och Me (Berg, 1995, Helkama, 2000) förstår vi det som att de ungdomar som bryter in vid slagsmål, agerar utifrån I. De är därmed sitt subjektjag som handlar utifrån sina individuella normer, vilka går emot en generell norm som säger att slagsmål inte ska avbrytas. Det uppstår då en normavvikelse som kan medföra påföljder, de kan uppfattas som mesiga, eller själva bli slagna.

Rasism uppfattas olika

Upplevelserna av rasism skiljer sig åt i och mellan skolorna. Vid skola A uppfattar den ena gruppen att det förekommer rasism och ger exempel på detta, medan den andra gruppen säger att detta inte finns på skolan. De som tycker att det förekommer rasism förklarar att det uppstår på grund av att det finns få ungdomar med invandrarbakgrund i deras skola vilket de tror skapar rädsla. I skola B, finns en kulturell mångfald vilket ungdomarna tror bidrar till att de inte märker av rasism på sin skola. Deras upplevelser är positiva och de säger att det bidrar till att de får respekt för andra. En ungdom på skola C har dock erfarenhet av att kulturell mångfald orsakat bråk på den före detta skolan.

- *Ja just det, alla är ju ganska emot utlänningar här.*
- *Men jag tror att dem bara är så, för dom känner ju inte några utländska och så, det går ju inte så många här så dom blir ju mer sådär, typ rädda för dem och så.*
- *Jag tror att alla är lite sådär, ja typ, blattejäväl och sånt.*
- *Är det känt bland lärarna?*
- *Ja fast dem bryr sig inte så mycket längre.*
- *Men (namnger lärare) är ju rasist, hon sa; för alla kunde väl inte svenska, jag var på (namnger plats) och då var det två stycken som pratade engelska och dem kunde ingen svenska och gud så svarta de var.*
- *Lärarna sa inget när han ropade blattejäväl och sånt till den nya. Dem brydde sig inte.*
(Skola A)

”Man har ju ingen erfarenhet av dem om man inte känner dem, då ser man bara de dåliga sidorna.”

(Skola B)

”Det är ju sådan skillnad på alla som går där, det är ju mycket utländska personer och mycket svenska personer, då det blir ju lätt bråk och så.”

(Skola C)

Ungdomarna tycker att rasism uttrycks genom språket och genom olika stilar såsom att ha långa skinnjackor, militärbyxor, att raka huvudet eller en bit av ena ögonbrynet. Samtidigt säger de att de inte kan veta om någon är rasist, och de vill inte döma någon utefter deras klädstil.

- *Om man klär sig så att man visar att man är rasist, eller nazist eller så kommer det att effektera, folk märker det, man kommer att tycka en viss sak om den personen.*
- *Men det var en som klädde sig så förra året, men han är ju jättesnäll.*
- *Man kan ju inte döma någon efter hur de ser ut. Bara för att han klär sig på ett visst sätt kan ju jag inte veta hur han tänker, man kan inte anta.*

På skola A anser ungdomarna att rasism även förekommer bland lärare, eftersom en del lärare har uttalat sig på ett sätt som uppfattas rasistiskt och andra inte verkar bry sig om att det förekommer. I deras diskussioner framkommer dock att de nyligen haft en föreläsning kring rasism.

Enligt den symboliska interaktionismen är beteenden och handlingar symboliska, eftersom de syftar på något utöver sig själva (Angelöw & Jonsson, 2000). Utifrån detta kan vi förstå att ungdomarnas uppfattning av i vilken utsträckning rasism förekommer utgår från den innebörd som olika stilar, uttalanden och glåpord har för dem. Ungdomarna lägger stor vikt vid symbolerna, men samtidigt känner de inte alltid till symbolernas innebörd. Detta kan förklara varför ungdomarnas uppfattningar går isär beträffande i vilken utsträckning rasism förekommer på deras skola. Den symboliska interaktionismen säger även att socialt samspel skapar mening för människan (Berg, 1995). Utifrån detta resonemang förstår vi det som att de skolor som har kulturell mångfald möjliggör interaktionerna mellan olika ungdomar. När ungdomarna interagerar med ungdomar olika dem själva, kan ett rolltagande ske. Detta bidrar till att ungdomarna kan sätta sig in i andra människas position och därmed få förståelse för varandras olikheter.

Svordomar hör till

Det används mycket svordomar när ungdomar pratar med varandra. De säger att svordomar tillhör deras vardagsspråk och att de inte reagerar särskilt mycket över detta. Det förekommer även att man kallar varandra vid nedvärderande namn och är tykna och detta bemöts olika beroende av om det är på allvar eller inte. Kompisar förstår att det sägs på skoj och då påverkas de inte av det, medan det blir skillnad om någon de inte känner skulle bemöta dem med ovårdat språk. Vid tillfällen när ungdomarna upplever att det finns ett allvar i det som sägs vill de bemöta detta genom att agera likadant mot personen som uttalar sig, eller kontra med något värre.

Vid en skola upplevs det emellertid svårt att veta hur de ska hantera dessa situationer eftersom de egentligen inte vill bete sig på ett sätt som de själva upplever oacceptabelt. De försöker istället undvika att komma i konversation med personer som brukar använda ett nedvärderande språk, men skolans arbetsformer gör att detta ibland är oundvikligt.

”Då säger man väl något tillbaka, något ännu värre”

- *Det känns som om man skulle vilja sätta (namnger elev) på plats fast man kommer aldrig på något att säga.*
- *Nej, och man vill ju inte bli precis som honom och sätta folk på plats hela tiden.*

Ungdomarna anpassar språket utefter sammanhanget, de ändrar sitt språk när vuxna är med, men i en del sammanhang använder de ett hårdare språkbruk, till exempel svordomar även när lärarna hör. Ungdomarna tror att vuxna och andra utomstående uppfattar det de säger mer allvarligt än vad det är. Vid en skola uppgavs att språket har blivit mindre hårt nu i årskurs nio mot i årskurs sju, då det förekom mycket glåpord. De upplever att de har mognat nu och därför använder ett mindre hårt språk.

”Det är ju som ett vanligt ord om man använder det många gånger. Som svordomar, det är helt vanligt.”

”Om någon skulle säga det till mig så skulle jag nog inte ta åt mig så där jättemycket faktiskt.”

”Man är typ van att höra det hela tiden.”

Enligt teorin om sociala system särskiljer dess gränser systemet från omgivningen, det definierar sig som ett ”vi” (Moe, 2001). Med denna utgångspunkt kan en förståelse skapas för att ungdomarna som utgör en kompisgrupp definierar sig som ett system, särskilt från de andra individerna i skolan. Den symboliska interaktionismen säger vidare att en gemensam mening mellan individer kan skapas genom interaktioner vilket kan leda till att relationer utvecklas, och att individerna blir signifikanta med varandra (Berg, 1995) Utifrån detta resonemang förstår vi det som att det inom kompisgruppen, går att utveckla en mer nära relation, eftersom den mening som de skapar tillsammans gör dem mer benägna att agera utifrån sina subjektjag. De har gjort rolltaganden som skapat en förståelse för varandra. Språket i gruppen får därmed också en speciell mening och de ord som de använder inom gruppen kan ha annan innebörd än vad de generaliserade andra ger orden. Att tala nedvärderande till varandra inom gruppen kan därmed vara humoristiskt. Vidare förstår vi att interaktioner mellan olika grupper kan innebära interaktioner mellan olika meningar. Orden i en grupp behöver inte betyda det samma i en annan. När medlemmar från olika grupper som inte har en signifikant relation talar nedvärderande till varandra blir det allvar. Detta kan förklaras med att det blir svårt att uppfatta ordens innebörd, eftersom ordets symboliska mening finns kvar då de bemöter varandra som objekt. De är generaliserade andra för varandra och därmed kan de tala nedvärderande utan att tänka på eller förstå vad det innebär för den person som de agerar mot.

Vad är bästa lösningen?

Ungdomarna upplever inte att konkreta åtgärder så som ordningsomdömen och skolpoliserna skulle vara lösningen på svårigheter i det sociala samspelet i skolan. De tror dock att det kan ha en positiv påverkan på ordningen i klassrummet, men däremot inte av oordningen utanför. De anser att ordningsomdömen sätter betyg på fel saker och att detta kan framkalla inställsamhet hos lärarna. Det framkommer dock att det finns en uppfattning om att ordningsomdömen redan existerar indirekt, dolt i kunskapsbetygen. Några har varit med om att lärare gett en lägre betygsättning än vad som motsvarat deras kunskaper, vilket de anser ha berott på lärarens uppfattning om dem som personer.

- *Men du vet, är man så där liksom snäll hela tiden och inte för något liv av sig så är man ju lärarens högsta dröm. Och när man håller på rasterna och så där så, det är klart att det påverkar ju lite.*
- *För vi gick i samma klass innan, på vår förra skola. Så det var samma, det var en bildlärare som tyckte att jag hade så dålig attityd, så att jag fick inte godkänt i bild. Fast jag gjorde allt som jag skulle, alla uppgifter och så där. Fast vissa människor, dom kommer man inte överens med, det är bara så.*
- *Hur ska man göra för att få någon som lyssnar?*
- *Men dom har ju sån makt, dem kan ju liksom... tycker inte dem om en så kan ju dem sätta icke godkänt. För liksom personligen, inte för vad man uträttar utan för vad man tycker och så. Jag kunde inte göra så mycket, det är liksom, personerna, känner man att personerna inte tycker om en och har dålig attityd, då blir man ju likadan tillbaka.*

Vid skola B finns det poliser på skolan en dag i veckan och det finns även övervakningskameror. De anser att detta kan ha bidragit till en minskning av oordningen, men de tror inte att dessa åtgärder når orsakerna till problemen, utan bara är en yttlig hjälp. De som missköter sig har lärt sig vart kamerorna sitter och de håller sig undan poliserna. Däremot upplever de att många ungdomar gillar att prata med poliserna. Vid de övriga skolorna återfinns inte dessa åtgärder och ungdomarna vid resterande skolor tror att införandet av övervakningskameror och poliser skulle fresta dem till att testa gränserna och att de skulle känna sig övervakade.

- *Då skulle nog folk testa gränser.*
- *Det skulle nästan vara som fängelse att ha en massa poliser omkring sig.*
- *Testa hur långt dom kan gå innan polisen liksom... griper in eller vad man ska säga.*

De upplever dock att det i vissa lägen skulle vara välfungerande, exempelvis om de själva skulle bli utsatta för vandalisering. En person vid skola B berättar att hon blivit drabbad, men att hjälp från skolan med att finna de skyldiga uteblev, då skolan inte filmat under den dagen. Ungdomarna på skola B tror att skolan enbart använder dessa åtgärder som skrämselektik. De anser att ett bra sätt att komma åt svårigheter i skolmiljön är att en lärare berättar och beskriver vilka följderna av olika handlingar kan bli. De anser även att det är bättre att förebygga problemen på ett tidigare stadium.

”Nej, jag tror att man får försöka att motarbeta det redan på stadiet innan polisen kommer, så att säga. Så slipper man ju, det kan ju bli ett obehag för vissa och sen är det ju ganska dyrt också för samhället att ha poliser.”

Formell makt fördelas via formella regler som ger vissa individer fler befogenheter än andra (Angelöw & Jonsson, 2000). Samtidigt säger teorin om sociala system att medlemmar i ett system inte kan undvika att ta hänsyn till krav från andra system, men att detta inte behöver leda till att systemet anpassar sig till kraven. Det är systemet självt som styr vad det kommer att göra (Moe, 2001). Dessa teoretiska resonemang bidrar till vår förståelse att ungdomarna genom skolans formella makt har olika krav på sig beträffande prestationer och uppförande, men att det är de själva som väljer om de anpassar sig till dessa krav. Den formella makten utgörs av rätten att bedöma ungdomarnas kunskaper genom betyg, samt även på vissa skolor av att övervaka hur ordningsreglerna efterföljs med hjälp av kameror och poliser. Eftersom ungdomarna är ett eget system väljer de själva om de vill anpassa sig till skolans krav eller inte. I vissa fall har anpassning skett, då det uppger att situationen har blivit bättre i skolan utefter dessa åtgärder införts. I andra fall sker inte anpassningen så som skolan vill. De har strategier för att kvarhålla sitt beteende genom att undvika kamerorna och poliserna, eller att bemöta med samma attityd som de bemöts med.

Vi och de

Ungdomarna refererar till olika grupper i sina berättelser. Dessa grupper återfinns i skolmiljön och i miljöer utanför skolans gränser, så som familjen, klassen, kompisar i skolan och kompisar på fritiden. Lärarnas del i denna gruppindelning återfinns dels i klassen som grupp, men även som en separat grupp i sig.

Grupper

De flesta kompisgrupperna har bildats i sjuan när ungdomarna blev indelade i nya klasser. De nya grupperna kan bestå av ungdomar som kommer från samma mellanstadieskola eller ungdomar med gemensamma intressen. En del ungdomar benämner även klassen som en grupp, som har lärt känna varandra. Andra känner inte samma gemenskap med sina klasskompisar och de har grupper i klassen som inte kommer överens. En ungdom tycker att en klass måste arbeta med att lära känna varandra från början för att gemenskap ska infinna sig.

”Vi har ju gått i klassen i nästan tre år tillsammans och då lär man känna varandra.”

”Nu känns saker som kanske kunde kännas lite tyket då i sjuan, det känns mer på skoj nu.”

- *Man vet hur dom är nu.*

- *Ja, precis man tar inte allt på allvar nu längre, som man kanske skulle ha gjort i sjuan.*

”Om man tänker på att göra så att klassen lär känna varandra det första året, man väntar inte ett år eller två år. Man gör det så fort som möjligt. Att klassen gör samarbetsövningar, så att man måste arbeta tillsammans. Då blir det lättare och man lär känna varandra snabbt. Om man väntar ett år har man redan börjat dela sig i grupper, som vi har gjort nu. Då har det gått för långt nästan.”

Samtliga ungdomar uppger att de söker sig till varandra och bildar grupper utefter gemensamma intressen. När de blivit en grupp eftersträvar de att behålla sin plats i gruppen genom likhet, och detta kan påverka deras beteenden på olika sätt.

Ungdomarna är villiga att byta intresse för att passa in, och de kan även influeras till att vara stökiga.

” Typ, om man är i en grupp som alla är skejtare, då går man ju inte runt som hiphopare, då blir man ju skejtare som dom. Om vi säger, jag och fem kompisar, alla gillar fotboll och jag gillar hästar, då måste jag ju ändra mig. Jag skulle ju aldrig passa in med dom annars.”

”Det är nog mest i grupper, de eldar väl mer eller mindre upp varandra, de sporrar varandra, det är väl det vanligaste. Sen finns det väl dem som är ensamma att vara stökiga, men det är väl inte så ofta.”

”Det är ju olika gäng också, det är ju inte så att det är ett gäng också är bara en i det gänget kriminell, alltså det är ju i grupper.”

”Vi höll ju på så i sjuan med. Det var ju mest du då (tittar på kompisens), och sen i åttan kom de andra med.”

Enligt teorin om sociala system kännetecknas en grupp av relationer och gruppen skapas utifrån differentieringsprincipen (Moe, 2001). När ungdomarna började på högstadiet bildades ett nytt system i form av att de blev en ny klass, och de hade då med sig normer från tidigare sammanhang. För att klassen ska kunna samordnas krävs att ungdomarnas individuella och nya gemensamma normer inte är alltför motstridiga (Nilsson, 1993), eftersom det då inte uppstår någon gemenskap. Utifrån differentieringsprincipen förstår vi att ungdomarna i detta system bildade mindre kompisgrupper utefter gemensamma intressen, vilket även bidrar till gruppens identitet. I klasserna skapas det då en inre mångfald.

Det finns en medvetenhet om vem som tillhör vilken grupp, och att försöka byta grupp går inte obemärkt förbi. Ungdomarna har förväntningar på sig från andra ungdomar att bete sig på ett visst sätt. De upplever att stora strukturförändringar så som att byta skola ger en möjlighet att ändra grupptillhörighet och andras uppfattning om dem.

- Vad skulle hända om en från en grupp började vara med en annan grupp?
- *Nä, det skulle nog inte vara så populärt, kanske.*
- *Det beror nog på vilken grupp man kommer ifrån och vilken man byter till.*

- *I skolan har man nästan fått en stämpel. Alla tycker att ”den är sådan, och den är sådan” och sen så är det svårt att ändra på det.*

- *Det var så bra i sjuan för man kunde ändra på det när man ville.*
- *Inte jag, jag har haft min stämpel ända sen lågstadiet.*
- *Men från ettan till sexan hade man en stämpel och när man kom till sjuan kunde man ändra på den.*
- *Jag har ju gått på (namnger skola) sedan jag började förskolan så jag alla lärare vet vem jag är och alla på skolan vet vem jag är och vissa, sex stycken från min gamla klass som följde med mig hit så jag fick fort tillbaka den stämpeln jag hade fått i ettan – plugghästen och den snälla lilla tjejen och det har jag varit ända upp till nian.*
- *Men då kan du ju ändra dig nu i gymnasiet.*
- *Men man vill ju vara sig själv.*
- *Men man kan ju ändra sig nu också.*

- *Men har vi accepterat det så väldigt bra då?*
- *Nej, vi retar ju oss på det.*
- *Ja vi stör oss på det nästan.*
- *(namnger ungdom) har ju alltid varit tyst och en dag kommer hon och har bytt stil och pratar mer.*
- *Hon har blivit översocial. Det är ju synd om henne också.*
- *Det är som att hon försöker göra sig till en annan för att vi ska tycka om henne.*

Normer bildar roller som kan skapa förväntningar på specifika beteenden hos de olika gruppmedlemmarna (Nilsson, 1993). Utifrån detta resonemang förstår vi att om en ungdom inom klassen eller gruppen ändrar stil eller beteende bryter denne mot rollförväntningarna. Då rollerna skapas utifrån normer uppstår därmed även en normavvikelse, vilket kan innebära att den avvikande ungdomen blir utsatt för sanktioner från de övriga gruppmedlemmarna. De roller som ungdomarna får i klassen kan ibland utgöra en belastning. Dessa ungdomar ser därför fram emot att börja gymnasiet, där de får möjlighet till en nystart och skapa en ny roll.

En strukturförändring behöver inte enbart betraktas som positiv, då den i sig kan medföra svårigheter i det sociala samspelet. En ungdom förklarade sitt uppträdande i sjuan med att han kom från en grupp på mellanstadiet där alla varit stökiga, och att han därför fortsatt med detta beteende när han kom till den nya skolan.

”Jag kom från en klass som var rätt så stökig. Vi var riktigt stökiga, det kanske var sju, åtta stycken som alltid höll på och hoppa runt och så. Vi kom inte in en enda rast, alltså i tid. Vi kanske kom tjugo minuter för sent varje rast, och så är det skillnad för dom som kanske kommer från en lugn klass och så. Det är klart att jag uppför mig som dom andra gjorde.”

När gruppdeltagare har med sig normer från ett tidigare sammanhang och denne förutsätter att samma normer ska gälla i det nya sammanhanget kan problem uppstå (Nilsson, 1993). Utifrån detta förstår vi att byte av miljö kan innebära en krock mellan gamla och nya normer, och om de gamla normerna är internaliserade kan de vara svåra att bryta då de blivit en del av ungdomens identitet. Detta kan medföra att de inte anpassar sig utan fortsätter som tidigare.

Olika perspektiv

Genom ungdomarnas berättelser framträder att det finns olika perspektiv på det sociala samspelet i skolmiljön och upplevelsen av sin skola som helhet.

Ungdomarna vid skolan C har erfarenheter av att gå dels i en stor skola och dels i en mindre resursskola, och när de gör jämförelser upplever de att det finns både fördelar och nackdelar med den mindre skolan. Fördelarna är att de tycker att lärarna är bättre, att det är mindre stökigt och att de har mindre frånvaro än på andra skolor. Mindre positivt är de fördomar som finns om vilken sorts elever som går på en resursskola.

- *Det är jättebra, det är ju skönt att det är en mindre skola.*
- *Lärarna är bra med, det är det bästa med den här skolan, att lärarna är som de är.*
- *Dom är mer som kompisar.*

- *Dom är trevligare.*

” Nämen det var precis som våran lärare sa till oss igår tror jag att det var... att vi som går här i denna gruppen, vi har mycket större närvaro än vad dom brukar ha på andra skolor. För det är ju inget skolk här eller nånting.”

”Ryktet går ju om den här skolan kan man säga. Att det bara går en massa gangsters här eller så där, typ. Riktiga idioter, men det är ju inte så.”

På skola C framkommer att det finns en upplevelse av att även utomstående lärare har en syn som inte överensstämmer med deras syn på skolan. En ungdom berättar om ett möte med en före detta lärare. Samma ungdom uppger att han saknar sina gamla kompisar och att han inte skulle tveka att återvända till sin förra skola om det var möjligt, detta trots att han uppger att han trivs på den nuvarande skolan.

”Typ... som en gammal lärare jag träffade på stan... så frågade han mig på vilken skola jag går...(namnger skolan)...Är det inte bara hönshjärnor som går där?”

Ungdomarna som inte går på resursskolan har olika syn på hur det är där. En ungdom uppger att skolan har många lärare som kan ge bättre hjälp, medan andra säger att lärarna är där för att övervaka ungdomarna, och att det inte är någon bra undervisning.

- *Det är väldigt mycket lärare och så, så dom får bättre hjälp där.*
- *Det är väldigt slappt där. Dom typ ser på nyhetssändningar och så.*
- *Det enda lärarna gör är att hålla koll på eleverna*
- *Det är nästan som om de kommer dit för att bli avslappnade och inte kunna orsaka så mycket.*

Flera ungdomar från olika skolor anser att de elever som har ett oacceptabelt beteende ska flyttas till en annan skola. Några tycker att det blivit lugnare i skolan på grund av att vissa ungdomar blivit förflyttade. En annan tror inte att det hjälper en ungdom med problem att flyttas.

”Det är bara för att det har flyttats bort en del personer från vår och andra klasser.”

- *Dom skulle ta dom ungarna som är dumma i huvudet rent ut sagt, och sätta dom någonstans, någon annanstans.*
- *Som dom har gjort med oss?*
- *Typ så... alltså man ska inte flytta på dom som är utsatta utan man ska flytta på dom som gör det istället.*
- *Jag tror inte att det hjälper dem om de har problem hemma att flyttas till en skola där det bara är problembarn.*

Som vi redogjort för i analysen om ”Skolmiljö” kring olika system, har olika system olika verklighetsuppfattning (Moe, 2001). Utifrån detta kan vi förstå att de lika

systemens syn på varandra är olika på grund av att de ser varandras system utifrån, och att de befinner sig så långt ifrån varandra medför att kommunikationen dem emellan försvåras. Därmed kan inte mening och förståelse av varandras systems verkligheter uppstå. Ungdomarna på skola C upplever till skillnad från de utomstående systemen sin skolmiljö som positiv, då den utgörs av få individer i mindre grupper. Enligt den symboliska interaktionismen utvecklas identiteten i första hand genom betydelsefulla andra, vilket förutsätter att individerna kan bekräfta varandra (Berg, 1995). Utifrån detta förstår vi att små grupper möjliggör en god kommunikation vilket skapar relationer i och med att en gemensam mening kan uppstå. Denna mening bidrar till att ungdomarna blir betydelsefulla andra som kan bekräfta och utveckla deras identitet. Detta överensstämmer med Skolverkets attitydsundersökning (2003), där endast hälften av eleverna i undersökningen tycker att storleken på undervisningsgrupperna är bra.

Vem vänder man sig till

När det uppstår problem av något slag vänder sig ungdomarna i första hand till kompisar och föräldrar, men även till klassföreståndarna om de känner dem väl. Andra uppger att de absolut inte vänder sig till lärare. På skola C däremot uppger ungdomarna, att de på sin nuvarande skola kan prata med sina lärare eftersom klasserna är små där vilket gjort att de lärt känna lärarna bättre. Av olika skäl vänder sig ingen av ungdomarna till kuratorn. Det kan vara på grund av att de inte vet vem som är kurator på skolan, eller att andra på skolan kan få reda på det. Denna vuxenkontakt uppfattas endast vara aktuell om någon har "allvarliga problem". Några ungdomar har haft regelbunden kontakt med en kurator som besökte dem i mellanstadiet vilket de upplevde positivt eftersom de då lärt känna kuratorn. Denna kontakt upphörde när de kom till högstadiet. De tydliggör att de inte kan tänka sig att prata med personer som de inte känner och vänder sig därför istället till personer i sin närhet.

- På er förra skola, hade ni någon ni kunde vända er till?
- *Man kunde prata med kompisar men inte lärare.*
- Inte lärare?
- *Dom gör bara saker värre. Dom fick ju ta saken i egna händer, och så blir det massa samtal och, då blir allting bara värre.*
- Om det skulle bli problem här, har man någon att vända sig till?
- *Vet inte. Man är ju närmare lärarna här eller så, liksom, man känner ju dom bättre än man gjort på andra skolor så det är ju lättare att prata med dom.*

(Skola C)

- *Vi har ju en kurator*
- *Nej, men dit går man ju inte*
- *Man försöker undvika kuratorn för när man går till kuratorn då vet alla att man går dit och då tror alla att man har värsta problemen. Det finns vissa som blir skickade till en kurator.*
- *Men så kändes det inte på vår förra skola.*
- *På vår förra skola då existerade inte bråk*
- *Då hade vi samtal varje vecka om sådana här grejer.*
- *Ja vi hade kuratorn som besökte oss i mellanstadiet. Kuratorn besökte oss varje vecka då, och vi hade samtal med henne och då verkade det absolut inte så farligt, men nu i högstadiet är kuratorn... varför skulle jag behöva gå till kuratorn?, tänker man nu.*
- *Jo fast hon är ju utbildad, jag tror att hon kan sin grej.*
- *Jo fast jag tycker det känns bättre att prata med kompisar.*

Utifrån den symboliska interaktionismen är det språket som skapar en mening i det människan gör, vilket leder till en gemensam förståelse och möjliggör relationer (Berg, 1995). Denna teori bidrar till vår förståelse att kommunikation kan leda till att de olika aktörerna i skolan kan sätta sig in i varandras positioner. Eftersom ungdomarna säger att de har lättare för att lära känna varandra i mindre grupper, förstår vi att mindre grupper möjliggör kommunikationen. Att ungdomarna skulle vända sig till någon som de inte kommunicerar med, skulle vara att vända sig till någon som de inte skapat en gemensam mening med. De har därmed inte kunnat skapa någon relation och är då objekt för varandra, och ser varandra som abstrakta personer.

Diskussion

Syftet med denna C-uppsats har varit att undersöka ungdomars uppfattningar av hur det är i skolan. Vi har därmed studerat hur de förklarar och förstår relationer och interaktioner mellan olika aktörer samt deras tankar kring vad som skapar en god skolmiljö. De tre centrala frågeställningarna som vi i undersökningen har ämnat besvara har varit: *"Hur diskuterar ungdomar kring socialt samspel i skolmiljön?"*, *"Hur beskriver ungdomar sina normer och attityder vad gäller beteende och handlingar?"* samt *"Hur kan uppkomsten av svårigheter i det sociala samspelet förstås utifrån ungdomars berättelser?"* Bakgrunden till vårt problemområde har varit de diskussioner som förs i vårt samhälle kring ordning och stök i skolmiljön.

Vi har tagit del av litteratur, rapporter, forskning och lagar kring vårt problemområde och vi har även belyst ungdomars diskussioner kring deras upplevelser av skolsituationen, utifrån de sociala samspel som de tillsammans med olika aktörer ingår i. Vi bedömer här utefter att vi har kunnat besvara våra frågeställningar och därmed kunnat uppnå vårt syfte med undersökningen. Detta diskussionsavsnitt sammanfattar de resultat som bidrar till förståelsen av ungdomars skolsituation samt hur vi med hjälp av deras berättelser kan förstå varför svårigheter i skolmiljön kan uppstå och vad som kan skapa en god skolmiljö.

Genom socialpsykologisk teoribildning har vi kunnat studera ungdomarnas syn på det sociala samspelet utifrån olika nivåer, dels på systemnivå och dels på individnivå. Vår avsikt har därmed varit att belysa individen i sitt sammanhang - det dialektiska sambandet mellan individ och samhället. Vi har funnit att de ungdomar som ingår i undersökningsgruppen inte delar den syn som det omgivande samhället har på skolsituationen. De upplever att den bild som framställs i politiska diskussioner och framförallt i media är uppförstorad. De har dock en medvetenhet om att det förekommer stök och bråk, men ser inte detta som något som går utöver det normala. Stök och bråk hör till, enligt ungdomarna. I och med att undersökningen inkluderar ungdomar som blivit flyttade till en resursskola har vi fått tillgång till en mer nyanserad bild av skolsituationen. Några av dessa ungdomar har tidigare gått i en av de andra skolorna som ingår i undersökningen. Deras upplevelse av den tidigare skolmiljön är inte lika positiv. Däremot ser de positivt på sin nuvarande skolsituation och det framkommer att det som de upplever som mest verksamt är att skolan är liten och att de därmed har

kunnat lära känna de andra ungdomarna och lärarna bättre än vad som var möjligt på den tidigare skolan. Genom vår analys har vi förstått att dessa ungdomar har bildat sig en ny verklighetsuppfattning i det nya systemet som de nu ingår i. Eftersom de nu upplever sin situation bättre än tidigare och de själva för fram att det på den nya skolan varit lättare att lära känna varandra, menar vi att detta tyder på att små grupper påverkar samspelet positivt.

Utifrån ungdomarnas diskussioner, framkommer det att det sociala samspelet i skolan främst sker i grupper och att det finns en uppdelning mellan elever och lärare. Genom vår analys har vi kunnat se att ungdomarna bildar grupper utefter gemensamma intressen och vi har funnit att det är i kompisgrupper som ungdomarna har möjlighet att kunna skapa en mening tillsammans. Vi menar att även detta styrker att det är i små grupper som man har möjlighet att utveckla en gemensam mening och därmed få förståelse för varandra. Därmed utvecklas en känsla av tillhörighet – det skapas ett ”vi”. En orsak till att ungdomarna ser sig som åtskilda från lärargruppen kan därmed bero på att det i skolorna och kanske främst i klassrummen är många som behöver kommunicera tillsammans, vilket lämnar lite utrymme för en gemensam mening och förståelse. Därför kan det vara svårt att definiera sig som ett gemensamt system med lärarna. Teorin om sociala system säger att en differentieringsprincip utgörs av exempelvis gemensamma mål (Moe, 2001). Vi menar att ungdomarna redan när de kommer till högstadiet träder i en roll som elev, med speciella förväntningar på sig. Samtidigt har lärarna rollförväntningar på sig från eleverna. De utgår således från olika differentieringsprinciper, vilket bidrar till att de inte identifierar sig som ett gemensamt system.

Vårt resultat har även visat att ungdomarna förhåller sig till flertalet normer, vilka påverkar det sociala samspelet mellan aktörer i skolan. Utifrån vår analys, menar vi att det i början av högstadietiden uppstod ett möte mellan en mängd individuella normer och dels skolans värderingar och regler. Härigenom menar vi att det har utvecklats normer ungdomarna emellan utifrån att de utgör ett subsystem i skolan och har bildat sig en egen verklighetsuppfattning av det som sker i skolans sociala miljö. Således har ungdomarna att förhålla sig till individuella normer, vilka ofta är internaliserade och en del i identiteten som samtidigt ska stämma överens med de gemensamma normerna som bildats. Teorin om sociala system säger även att människan har ett grundläggande behov av att få duga och känna tillhörighet till andra människor (Nilsson, 1993), vilket vi menar blir styrande i att försöka passa in och inte avvika från normerna.

Enligt Skollagen (1985:1180) ska det på varje skola återfinnas ordningsregler. Vårt resultat visar att ungdomarna idag har vetskap om att det finns ordningsregler på skolorna, men de reflekterar dock inte över dem i sin vardag. I stället har det sedan de började på högstadiet skett en prövning av lärarna för att kunna lära sig vad som är accepterat i skolan. Enligt ungdomarna är det olika från lärare till lärare hur reglerna tillämpas. Genom att de har testat lärarna, har de fått vetskap om i vilken utsträckning som det är acceptabelt att frånga ordningsreglerna – ”vart gränsen går”. Därmed har vi utvecklat en förståelse av att det kan uppstå problem för ungdomarna att anpassa sig till skolans regler då de ser olika ut i olika situationer.

Vi finner det intressant att ungdomarna föredrar när lärarna har förmågan att vara stränga och därmed klarar av att säga ifrån när ungdomarna går över gränsen och blir stökiga samt att ungdomarna uppfattar lärare som inte är adekvata utefter reglerna som "mesiga". Vi menar att detta visar på ungdomarnas behov av att utforska sin del i samhället, eller se sin del i den generaliserade andre. De har ett behov av att bli vägleda in i det samhälle som de sedan ska verka i. Ytterligare en intressant aspekt på lärarens roll, såsom ungdomarna ser på den, är att samtidigt som läraren ska vara sträng, är det viktigt att de kan bemöta ungdomarna på deras nivå. En ungdom uttrycker det som att "*Det ska vara strängt, de ska vilja ens bästa men dom ska fortfarande vara snälla*". Detta vill vi dels koppla till skolverkets attitydundersökning (2003) där det framkommer att merparten av eleverna i skolan tycker att det ska vara mer ordning och reda i skolan, och dels till den symboliska interaktionismen som behandlar vikten att få bekräftelse på sitt subjektjag för att det ska kunna utvecklas en identitet. Vi menar att det därmed är av stor vikt att ungdomarna kan bli sedda av andra och få en positiv bekräftelse på sitt subjekt, för att ungdomarna ska kunna utveckla ett positivt Jagmedvetande.

Genom att utforska de normer som ungdomarna agerar utefter i skolan har vi funnit att de anser det accepterat att använda ett hårt språkbruk ungdomarna emellan. För dem är detta vardagsspråk. Det är tänkvärt att de samtidigt har uppfattningen av att vuxna inte uppfattar detta språk på samma sätt, utan att de tar det mer på allvar och att de därför anpassar sitt språk när vuxna ingår i sammanhanget. Vår mening är att deras medvetenhet kring de olika uppfattningarna tydliggör att de ser sig själva som åtskilda från den vuxna befolkningen i samhället. Vi vill koppla dessa resultat till Bjurströms forskning av utvecklingen av ungdomskulturer (2005), vilken för fram att det vid början av 1900-talet när ungdomskulturbegreppet först dök upp baserade sig på en klyfta mellan ungdomar och vuxna. Vårt perspektiv utefter vår undersökning är att denna klyfta än i dag är aktuell.

Genom vår analys har vi även belyst att det finns en komplexitet i de normer som ungdomarna agerar utefter. De berör en balansgång mellan att visa sin individualitet och samtidigt passa in och inte avvika. Ungdomarna ser upp till dem som vågar vara sig själva, samtidigt som de är observanta och uppmärksamma på när någon avviker från normerna. Vi finner det ytterst intressant att det finns en större acceptans för när de själva avviker från normerna än när någon annan gör det. Vi vill koppla detta till Ogdens forskning om problembeteende i skolan (2003). Han för fram att det finns ett samband mellan social kompetens och problembeteende i skolan och att detta bidrar till större möjligheter att kunna hantera stress och motgångar. Vi vill instämma med Ogdens resonemang, eftersom vi i vår analys kunnat se att det är när de gemensamma och individuella normerna är för motstridiga som det uppstår svårigheter. Dock vill vi utveckla hans resonemang och framföra att det är just skickligheten att kunna finna vilka normer som styr det sociala samspelet och där utefter att kunna anpassa sitt beteende och handlande, som bidrar till att en social kompetens kan utvecklas.

Vidare kan vi urskilja ett intressant resultat, i att ungdomarna har normer som säger att det ibland är accepterat att avvika från skolans värderingar och regler. De menar bland annat att det ibland kan vara accepterat att skolka från lektioner eftersom de har en medvetenhet om att elevrollen är förknippad med vissa förväntningar som ibland kan

vara svåra att leva upp till. Genom den symboliska interaktionismen som betonar språkets som grunden till mänsklig socialitet (Berg, 1995, Helkama, 2000) har vi förstått att språket är av stor vikt för ungdomarna för att det ska skapas en förståelse för vad det är som de ska anpassa sig till och om denna anpassning ska ske. Vi menar därför att kommunikation mellan de olika systemen i skolan, är grundläggande för att skapa en vilja till att ta till sig skolans värderingar och regler. Vidare menar vi att denna förståelse inte kan skapas så länge man inte möter ungdomarna i deras verklighetsuppfattning och talar deras språk.

Vi har även funnit att det finns en skillnad i beteende mellan skola och fritid. Vår analys har bidragit med en förståelse av att skolan är en scen där objektjaget agerar, medan hemmet är en miljö där subjektjaget träder fram. Vi menar att det är just samspelet med andra i skolan som bidrar till att man får en medvetenhet om sitt eget agerande. Då det är ett mänskligt behov att bli accepterad och känna tillhörighet menar vi att ungdomar i skolan tänker på sitt agerande i större utsträckning än vad de behöver göra i hemmet. I hemmet är de sitt subjekt. Det har även framkommit att ungdomarna upplever att det som sker i skolan inte är på samma allvar som det som sker utanför skolan. Vår analys har lett oss fram till att ungdomarna förväntar sig att läraren ska ingripa vid svårigheter, och de uttrycker ett missnöje och förvåning när detta inte sker. Vi menar att de förväntningar som elever och lärare har på varandra kan utgöra ett problem i det sociala samspelet och att det därför är av stor vikt att kommunicera och utbyta meningar med varandra. Det är först då som en förståelse av samspelet kan uppstå. Vårt perspektiv är att ungdomar som har svårt att hitta rätt väg mellan de olika reglerna och de komplexa normerna som styr det sociala samspelet är att de kan få det svårt att känna tillhörighet och även få acceptans från de människor de spenderar sin vardag med.

Vi vill även koppla vårt resultat till de förslag på skriftliga ordningsomdömen som på en politisk nivå har lagts fram som en åtgärd mot oordning och stök i skolorna (Prop.2006/07:86). Genomgående i vår undersökning har ungdomarna framfört en skepticism till detta förslag och anser att det dels är att bedöma fel saker och att det dels enbart skulle verka som en yttlig hjälp som framkallar inställsamhet. Vi vill koppla ungdomarnas synpunkter tillbaka till den symboliska interaktionismen ståndpunkt kring att vi människor vill få bekräftelse på vårt subjektjag från andra för att vi ska kunna forma en identitet. Samt till att vi behöver ett deltagande i den generaliserade andre för att forma en personlighet (Berg, 1995). Eftersom ungdomarna anser att ordningsomdömen har fel fokus, betraktar vi det som att det inte är denna bekräftelse som ungdomarna har behov av och att ordningsomdömen då skulle visa på brist på förståelse från samhället som den generaliserade andre. Resultat som framkommit i undersökningen visar på den gränslösa betydelsen som språket har i det sociala samspelet mellan människor. Vi tror därmed att, för att det ska gå att komma tillrätta med eventuella svårigheter i det sociala samspelet i skolan, krävs att det skapas miljöer som uppmuntrar till kommunikation som i sin tur kan skapa gemensamma meningar kring det som sker. Därigenom finns det möjlighet att relationer kan utvecklas och bidra till att de olika aktörerna i skolan kan bli signifikanta för varandra och få förståelse för varandra som subjekt, framför objekt. Vår mening är att detta kan förebygga att svårigheter i det sociala samspelet uppstår.

Skolan har ett uppdrag att ge ungdomar kunskaper och färdigheter samt bidra till en harmonisk utveckling av ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar (Skollagen 1985:1180). I vår undersökning har vi kunnat urskilja att skolan har en viktig roll i ungdomars liv. Här sker mycket av det identitets- och personlighetsutvecklande sociala samspelet. Därför ser vi att det är av yttersta vikt att skolans uppdrag prioriteras och tas på allvar, eftersom vårt perspektiv är att det även är i skolan som ungdomar utvecklar sin syn på sin delaktighet i det samhälle som de kommer att verka i och vara med att utveckla. Vår slutsats är att det är av yttersta vikt att den samhällssyn som utvecklas blir positiv då det kan skapa en tilltro till relationer med människor de möter.

Så här i slutet på denna uppsats vill vi även rikta uppmärksamhet mot fynd i undersökningen som vi finner verksamma att bedriva fortsatt forskning i. De ungdomar som deltagit i vår undersökning har delat med sig av sina upplevelser kring att skolkuratorn inte är en vuxenkontakt som de känner sig bekväma med att vända sig till vid olika svårigheter som kan uppstå i det sociala samspelet. Detta finner vi som blivande socionomer både förvånansvärt och intressant på en och samma gång och upplever därför att det finns ett behov av att undersöka vidare kring denna företeelse. Vi menar på att det vore intressant att undersöka hur den kompetens som en kurator besitter skulle kunna utvecklas och användas i försöken att hindra svårigheter i det sociala samspelet i skolmiljön. Som sagt, vi lämnar detta ämne öppet för vidare forskning och vi hoppas att vår undersökning kan vara en grund för den som bygger vidare på vårt fynd.

Avslutningsvis vill vi lyfta fram det vi upplever att vi med denna undersökning kan bidra med till det sociala arbetet. Vi vill peka på att vår undersökning har belyst ungdomars komplexa samspelsvillkor och de svårigheter det kan innebära att som ungdom finna rätt väg ut i samhället som passar både ungdomens och samhällets behov. Vi vill därför föra fram att vår undersökning, trots sin utgångspunkt i skolmiljön bidrar med kunskap kring ungdomar som kan användas på fler områden inom det sociala arbetet. Vi vill även belysa att vi personligen har tillägnat oss en stor kunskap om ungdomars villkor i dagens samhälle och har fått förståelse för den stora betydelse som relationen har i utvecklandet av ett meningsfullt och förstående samhälle. Kunskapen kommer vi definitivt att ta med oss ut till vår roll som Socionomer.

Charlotte & Monica

Referenser

Litteratur

Angelöw, Bosse/Jonsson, Thom (2000) Andra upplagan: *Introduktion till socialpsykologi*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-00597-0.

Berg, Lars-Erik. "Den sociala människan: Om den symboliska interaktionismen" i Månsson, Per (red.)(1995) Fjärde reviderade upplagan: *Moderna samhällsteorier. Traditioner, riktningar, teoretiker*. Smedjebacken: Rabén Prisma. ISBN 91-518-2808-1.

Berg, Lars-Erik. "Att bli; att bli någon; en interaktionistisk tolkning" i Engdahl, Oskar (red.)(2001): *Modern sociologisk teori*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-01745-6.

Billinger, Kajsa. "Fokusgrupper – en datainsamlingsmetod" i Larsson, Sam/Lilja, John/Mannheimer, Katarina (red)(2005): *Forskningsmetoder i socialt arbete*. Lund: Studentlitteratur. ISBN91-44-03319-2.

Bjurström, Erling (2005) *Ungdomskultur, stil och smak* Umeå: Boréa Bokförlag ISBN: 91-89140-40-0.

Engdahl, Oskar (red.)(2001): *Modern sociologisk teori*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-01745-6.

Gilje, Nils/Grimen, Harald (2004): *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Göteborg: Daidalos. ISBN 91-7173-021-4.

Helkama, Klaus/Myllyniemi, Rauni/Liebkind, Karmela (2000): *Socialpsykologi – en introduktion*. Malmö: Liber. ISBN 91-47-04465-9.

Holme, Idar Magne/ Krohn Solvang, Bernt (1997): *Forskningsmetodik : om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.

Kvale, Steinar (1997): *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur ISBN 91-44-00185-1.

Larsson, Sam. "Kvalitativ metod – en introduktion" i Larsson, Sam/Lilja, John/Mannheimer, Katarina (red)(2005): *Forskningsmetoder i socialt arbete*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-03319-2.

Lindgren, Sven-Åke. "Michel Foucault och sanningens historia." i Månsson, Per (red.)(1995) Fjärde reviderade upplagan: *Moderna samhällsteorier. Traditioner, riktningar, teoretiker*. Smedjebacken: Rabén Prisma. ISBN 91-518-2808-1.

Moe, Sverre. "Sociala system" i Engdahl, Oskar (red.)(2001): *Modern sociologisk teori*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-01745-6.

Moe, Sverre. "Systembildning" i Engdahl, Oskar (red.)(2001): *Modern sociologisk teori*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-01745-6.

Nilsson, Björn (1993): *Individ och grupp – En introduktion till gruppsykologi*. Lund: studentlitteratur. ISBN 91-44-37461-5.

Ogden, Terje (2003) *Social kompetens och problembeteende i skolan – kompetensutvecklande och problemlösande arbete*. Stockholm: Liber. ISBN 91-47-05136-1.

Svenning, Conny (2003) Femte upplagan: *Metodboken*. Eslöv: Lorentz Förlag. ISBN 91-974891-0-7.

Trondman, Mats (2003): *Kloka möten – om den praktiska konsten att bemöta barn och ungdomar*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-02807-5.

Rapporter

Hylander, Ingrid (1998): *Fokusgrupper som kvalitativ datainsamlingsmetod*. Linköping: Institutionen för Pedagogik och Psykologi, Linköpings Universitet. FOG-Rapport nummer 42. ISRN FOG-R-42-SE. ISSN 1401-0283.

Jundin, Silja/Thullberg, Per (2006) Skolverkets lägesbedömning 2006. Stockholm: Skolverket. ISRN SKOLV-R-288-SE. ISSN 1103-2421.

Elektroniska källor

Attityder till skolan 2003://Skolverket.www.skolverket.se/sb/d/761.
Inhämtad 2007-03-15.

Befolkningsprognos 2002, Huvudalternativet://Statistiska centralbyrån.
www.scb.se/statistik/BE/BE0701/2000I02/BE51030102_03.pdf.
Inhämtad 2007-03-17.

Folkmängd i riket, län och kommuner 31/12/2006 och befolkningsförändringar 2006://
Statistiska centralbyrån.
www.scb.se/BE0101.
Inhämtad 2007-03-17.

Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådets forskningsetiska principer (1990):
Vetenskapsrådet.
<http://www.vr.se/download/18.668745410b37070528800029/HS%5B1%5D.pdf>.
Inhämtad 2007-03-26.

Likvärdighet och rättvisa://Skolverket 2006.
<http://www.skolverket.se/sb/d/1444>.
Inhämtad 2007-03-15.

PISA 2003 – svenska femtonåringars kunskaper och attityder i ett internationellt perspektiv: Skolverket.

<http://www.skolverket.se/sb/d/193>.

Inhämtad 2007-03-15.

Regeringens proposition 2005/06:38. Trygghet, respekt och ansvar – om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever: Regeringen.

<http://www.skolverket.se/content/1/c4/56/64/Regeringens%20proposition%202005-06-38.pdf>.

Inhämtad 2007-05-06.

Regeringens proposition, Vissa skolfrågor 2006/07:86: Regeringen.

<http://www.regeringen.se/content/1/c6/07/94/50/b75fce9d.pdf>.

Inhämtad 2007-05-06.

Regler och ansvar: Arbetsmiljöverket.

<http://www.av.se/teman/skolan/regleransvar>

Inhämtad 2007-03-22 .

Skolk:Skolverket.

<http://www.skolverket.se/sb/d/830/a/9014>.

Inhämtad 2007-05-04.

Lagtexter och förordningar

Grundskoleförordningen (1994:1194)

<http://www.riksdagen.se>

Inhämtad 2007-05-06.

Lagen om förbud mot diskriminering och kränkande behandling av barn och elever (2006:67).

<http://www.riksdagen.se>

Inhämtad 2007-05-06.

Skollagen (1985:1100)

<http://www.riksdagen.se>

Inhämtad 2007-05-06.

Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94).

<http://www.skolverket.se>

Inhämtad 2007-05-06.

Bilagor

Bilaga 1

Hej!

Vi är två socionomstudenter från Göteborgs universitet som just nu arbetar med vårt examensarbete, vilket kommer att mynna ut i en C-uppsats.

Vi har tagit del av samhällpolitiska diskussioner kring oordning och stök i skolorna och är nu intresserade av ungdomars upplevelser kring temat. Vi vill undersöka hur ungdomar upplever de relationer och interaktioner som sker mellan olika aktörer i skolmiljön, vad ungdomar anser vara oacceptabelt beteende i skolmiljön samt hur ungdomar anser att oacceptabelt beteende i skolmiljön på bästa sätt kan förhindras.

Vi kommer att använda oss av fokusgrupper som innebär att ungdomarna träffas i en mindre grupper för att diskutera upplevelser och åsikter kring vårt problemområde. Detta är ett sätt att ta del av ungdomarnas perspektiv.

Efter att på Borås Stads hemsida ha studerat högstadieskolornas profilering och geografiska placering har vi valt ut tre skolor utefter vad vi anser vara lämplig spridning. Vår fråga till dig som rektor gäller din skolas medverkan i vår undersökning. Vi vore väldigt tacksamma om vi vid ett tillfälle får "låna" några elever ur årskurs nio till två grupper, en pojk- och en flickgrupp bestående av 5-7 elever i varje. Vi bedömer att varje gruppdiskussion kommer att ta mellan 1 och 1 ½ timma. Undersökningen kommer att ske utifrån Vetenskapliga forskningsrådets etiska principer.

Vi planerar att träffa eleverna innan påsklovet och är därför tacksamma om ni besvarar vår förfrågan så snart som möjligt!

Med vänliga hälsningar

Monica Magnusson

Tfn

Mailadress

Charlotte Hedén

Tfn

Mailadress

Ansvarig handledare: Universitetslektor Mikaela Starke
Göteborgs universitet institutionen för Socialt arbete
Tfn och mailadress

Bilaga 2

Hej!

Som ungdom på väg ut ur grundskolan har Du tillbringat mycket av din tid i skolan! Vi därför övertygade om att just Du som går i nian kan bidra med värdefulla kunskaper till vår undersökning!

Vi är två studenter som går vår sista termin på socionomprogrammet vid Göteborgs universitet och vi arbetar just nu med vårt examensarbete. Vi vill undersöka vad Ni ungdomar har för uppfattning om ordning och stök i skolmiljön. Det kan till exempel handla om vad ni tycker är okej eller inte okej uppförande, eller vad ni tycker om förslaget att införa ordningsbetyg. Vi har under senare tid läst om detta ämne i olika tidningar, och vår uppfattning är att det oftast är vuxnas åsikter som hörs och diskuteras. Vi är intresserade av vad Ni ungdomar tycker och hoppas därför att Du som är ung vill vara med i en diskussionsgrupp.

För att vi ska kunna genomföra vår undersökning behöver vi 5 frivilliga tjejer till en grupp och 5 frivilliga killar till en annan grupp. Vi kommer att träffas på lektionstid vid ett tillfälle, och under ungefär en timma diskutera kring detta ämne. I diskussionerna handlar det inte om att säga rätt eller fel, utan att föra fram vad man än tycker och tänker. Era åsikter kommer sedan anonymt att tas upp och användas i vårt examensarbete.

Vi skulle verkligen uppskatta om Du ställer upp och deltar i denna undersökning! Om du har några frågor får Du gärna ta kontakt med oss, din lärare har våra telefonnummer.

Med vänlig hälsning från Monica Magnusson och Charlotte Hedén.

Bilaga 3

Hej förälder!

Det är oftast vuxna som diskuterar när det gäller ordning och stök bland ungdomar i skolan, och ofta är det även vuxna som har förslag på olika åtgärder som ska förbättra ordningen i skolan. Vi är socionomstudenter som läser på sista terminen på Göteborgs universitet som skriver vårt examensarbete kring skolans sociala miljö. Vi är övertygade om att ungdomar kan bidra med bra och intressanta diskussioner kring detta ämne, eftersom de tillbringar en stor del av sin tid i skolan.

Vi planerar därför att i denna vecka genomföra en undersökning genom gruppdiskussioner med elever från årskurs nio. Er son/dotter har erbjudit sig att medverka, och vi vill därför informera dig som förälder. Diskussionerna kommer att ske i separata killgrupper och tjejgrupper, och de kommer att genomföras i skolan på lektionstid.

Deltagandet är frivilligt. Alla uppgifter i undersökningen kommer att behandlas konfidentiellt, vilket innebär att eleverna inte kommer att kunna identifieras i uppsatsen. Studien ska bli en c-uppsats och alla deltagare kommer att erbjudas att ta del av resultatet. Er sons/dotters deltagande är av stort värde och vi är tacksamma för hans/hennes medverkan. Ni är välkomna att kontakta oss om ni har frågor eller synpunkter. Det går att nå oss på nedan angivna telefonnummer.

Med vänlig hälsning

Charlotte Hedén
Socionomstuderande
Tfn

Monica Magnusson
Socionomstuderande
Tfn

Ansvarig handledare: Universitetslektor Mikaela Starke Göteborgs universitet
Institutionen för Socialt arbete