

# Den svårfångade delaktigheten i skolan

Ett ungdomsperspektiv på hinder och möjligheter

Margareta Bergström  
Inger Holm

Linköpings Universitet 2005

ISSN: 1401- 4637

FiF – avhandling serienr. 83

Working papers on childhood and the study of children. Nr. 2005:1

ISBN: 91-85299-33-2



## Förord

Arbetet med den här avhandlingen har inneburit många lärorika och glädjefyllda upplevelser. Framst har erfarenheten av att få vara två tillsammans som utvecklar, bearbetar och fördjupar tankar varit berikande. Vi har kompletterat och entusiasmerat varandra både under de perioder då vårt arbete varit spännande och gått framåt men också i perioder då vi känt motstånd och varit missmodiga.

Under hela den process det utgör att genomföra ett avhandlingsarbete har vi fått erfa vad god handledning innebär och betyder. Vår projektledare professor Elisabet Näsman har uppmuntrat oss och genom sina respektfulla och kloka synpunkter utmanat oss och bidragit till att vi under stor frihet har kunnat utveckla vår forskningsidé. Stort tack till henne! Tack också till f.d. skolverket som trodde på oss och vårt projekt och gav oss finansiella möjligheter att genomföra arbetet.

Vi vill även rikta ett tack till Tema Barn vid Linköpings Universitet och då särskilt vår handledare där professor Gunilla Halldén, som med sitt stöd i hög grad bidragit till att avhandlingsarbetet kunnat genomföras.

Institutionen för tematisk utbildning och forskning vid Linköpings Universitet och våra kollegor där har betytt mycket för oss under den här tiden. Ni har alltid uppmuntrat och stött oss på olika sätt, inte minst vår kollega Tullie Torstensson - Ed som genom sin stora kunskap, erfarenhet och generösa inställning gett oss både tankar och råd som varit ovärderliga. Ett tack också till Margareta Sarring, CNB, som har hjälpt oss med bl.a. den engelska översättningen.

Till slut vill vi passa på att rikta vårt tack till den skola som i vår avhandling fått namnet Vegaskolan. Till alla ungdomar och vuxna där som så generöst bjudit på sin skolvardag och alltid öppnat sina ”dörrar” för oss – utan er hade denna avhandling inte kunnat skrivas. Till Er ungdomar vill vi framhålla att era röster utgör kärnan i avhandlingen. En del av er kommer att känna igen sig i texten andra inte men ni ska veta att ni alla på olika sätt bidragit till resultatet.

Att skriva en avhandling tar mycket tid och kraft i anspråk, inte minst våra familjer har under den här tiden underlättat arbetet för oss. Både med det tålamod som visats oss i vardagen men också som källor till inspiration och avbrott för att orka med arbetet.

Norrköping april 2005

Margareta Bergström och Inger Holm



# INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1. INLEDNING	1
Studiens syfte	2
Avhandlingens uppbyggnad	3
2. SKOLAN SOM ARENA	5
Demokrati som livsform	5
'En skola för alla'	7
Forskningsöversikt	11
<b>Läroplansperspektivet</b>	11
<b>Intergrativa perspektivet</b>	14
<b>Deltagande och makt</b>	16
<b>Delaktighet</b>	18
Sammanfattande diskussion	22
3. TEORETISKA PERSPEKTIV OCH METODOLOGISKA ÖVERVÄGANDEN	25
Att få syn på det förgivettagna	25
Ungdomsperspektiv	26
Forskning tillsammans med ungdomar	29
Teoretiska perspektiv	32
Metod	35
<b>Val av fält, avgränsningar</b>	35
<b>Datainsamlingsmetoder</b>	36
<i>Dokument</i>	36
<i>Deltagande observationer</i>	36
<i>Intervjuer</i>	37
<b>Genomförande</b>	37
<i>Urval</i>	38
<b>Etik</b>	38
<b>Bearbetning, analys, tolkning och presentation</b>	40
4. VEGASKOLAN OCH ORGANISATIONEN	45
Viljan att göra något bra	45
Personalens syn på sig själva och ungdomarna	46
Ny organisation	48
5. TID OCH RUM PÅ VEGASKOLAN	53
Förväntningar på Vegaskolans tid och rum	54
Tid och rum för alla	55
<b>Klassrummen</b>	55
<b>Studiehallarna</b>	59
<b>Cafeteria och bibliotek</b>	63

Tid och rum för en del	65
<b>Ullas rum</b>	65
<b>Skrubbarna</b>	67
<b>Rum för behövande</b>	68
Skolans förlängda tid och rum	70
<b>Hemmet</b>	70
<b>Prao</b>	72
<b>Offentliga rum</b>	74
Brist på tid och rum	76
Sammanfattande diskussion	78
6. VEGASKOLAN EN ARENA FÖR MÖTEN	83
Möten för delaktighet	84
<b>Ungdomar / vuxna</b>	85
<b>Ungdomsgruppen / vuxna</b>	89
Det demokratiska klimatet i vuxengruppen	95
Att mötas men inte mötas	98
<b>Ungdomsgruppen / vuxna</b>	98
<b>Ungdomar / vuxna</b>	100
<b>Ungdomar / vuxna och andra ungdomar</b>	101
Att inte mötas	103
<b>Ungdomsgruppen / vuxna</b>	103
<b>Ungdomar / vuxna</b>	104
<b>Ungdomar / ungdomar</b>	105
Sammanfattande diskussion	111
7. LÄRANDE	116
Delaktighet i lärande utifrån ämnesinnehåll	117
Att få hjälp och stöd	122
Lärande i 'det sociala projektet'	128
<b>'Det sociala projektet' i ungdomsgruppen</b>	129
<b>Formella arenor för demokrati</b>	131
Det asymmetriska ansvaret	133
Ungdomarnas livsvärld och skolans kunskap	135
Sammanfattande diskussion	138
8. DISKUSSION	142
Delaktighet	143
Möjligheter till delaktighet	144
Hinder för delaktighet	146
Livsvärldar	150
Avslutning	150

REFERENSER

154

Källor

158

Bilaga 1, 2, 3, 4





## KAPITEL 1

### INLEDNING

Den här avhandlingen handlar om ungdomars erfarenheter och upplevelser av delaktighet i det som enligt skolans mål skall vara 'en skola för alla'. Vi har under tre terminer varit deltagande observatörer och intervjuat ungdomar på en skola (år 6-9) som vi kallar Vegaskolan. Studien beskriver möten i tid och rum mellan olika livsvärldar, mellan ungdomarna sinsemellan, mellan ungdomar och vuxna och mellan vuxna. Här framträder också relationen mellan ungdomar och det innehåll som skolan arbetar med. Dessa möten får konsekvenser för delaktighet och utanförskap, ungdomarnas självbilder, lärandet och vilket stöd som de erbjuds.

Vår ambition har varit att se delaktighet ur ungdomars perspektiv med syftet att förstå de processer som reser hinder och skapar möjligheter för delaktighet. Vår utgångspunkt har varit ungdomarnas syn på sitt vardagsliv i skolan. De har berättat om sina minnen från förskola och skola, sin nutid och sina tankar om framtiden, gjort val av vad de sett som relevant att delge oss och hur de velat framställa sina erfarenheter. I sina reflektioner har de bidragit med analyser av skolan och det som skett där. De har i jämförelse med skolpersonal i flera avseenden en annorlunda erfarenhet av skolan samt en helhetsbild av sin egen tid där.

De vuxna kommer bara i mycket begränsad utsträckning till tals i denna studie. De syns genom ungdomarnas och våra beskrivningar av vad de säger och gör. Detta kan tyckas ge en ensidig bild men vi menar att det mesta som skrivs om skolan utgår från ett vuxenperspektiv och att den bilden behöver kompletteras med andra perspektiv.

Vi har valt att göra fältstudien på en skola, som vi utifrån mötet med ungdomarna och vuxna där upplevde som "det goda exemplet". Vi bedömde att vi i denna miljö skulle kunna upptäcka mer av möjligheter till delaktighet, men också vilka hindren är även under relativt goda förhållanden.

Avhandlingen har möjliggjorts av skolverket som har finansierat den som projektarbete under tre år.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Projektet "Min skola- en studie av hur ungdomar som behöver mer har upplevt delaktighet i förskola och skola" finansierat av skolverket åren 2000-2003, genomfört av Margareta Bergström och Inger Holm och lett av professor Elisabet Näsman, ITUF, Campus Norrköping.

## Studiens syfte

Skolan som den är idag har föregåtts av förändringar i läroplansperspektiv och organisation. Lpo 94 initierade en skola med mål- och resultatstyrning och med en framskriven värdegrund.<sup>2</sup> En ny lärarutbildning har också beslutats och påbörjats.<sup>3</sup> I den nya lärarutbildningen finns delar som är gemensamma för alla kategorier av blivande lärare, ”det allmänna utbildningsområdet”, som skall förbereda alla lärare att möta alla barn.<sup>4</sup> Skolans värdegrund avspeglar den diskurs kring demokrati och aktivt medborgarskap som under 1990-talet vuxit fram i Sverige och övriga Europa.

’Delaktighet’, ’demokrati’ och ’en skola för alla’ är centrala begrepp som har stor plats i dagens skoldokument och speglar hur man på diskursiv nivå talar om skolan och dess värdegrund. Dessa och andra värden i skolan ger intryck av att det finns vissa överenskomna värden som är grundläggande för skolans verksamhet. I en studie från skolverket uttrycker lärarna att värdegrund är ”ett knepigt begrepp” som kan omfatta ”allt”.<sup>5</sup> Detta visar på behovet av att få värden som t.ex. demokrati och delaktighet definierade och diskuterade utifrån skolans dokument och praktik. Med en analys av begreppen ovan som en bakgrund vill vi studera om det som finns på diskursiv nivå kan återfinnas i ungdomarnas vardag i skolan.

Studiens syfte är att ur ett ungdomsperspektiv identifiera, beskriva och analysera skolan som rum för delaktighet. Med rum menar vi formella och informella arenor för möten och samarbete i skolans vardag. Genom att lyfta fram ungdomarnas erfarenheter och upplevelser av delaktighet i skolan vill vi belysa i vad mån den kan sägas vara ’en skola för alla’.

Syftet har under forskningsprocessens gång förändrats. Fokus är detsamma men perspektiven är förskjutna. Att vi arbetat växelvis med empiri och teori har inneburit att vi upptäckt nya stigar och sett andra samband än tidigare. I den ursprungliga syftesformuleringen använde vi en kategorisering av ungdomar och definitioner som vi under projektets gång har övergivit.<sup>6</sup> Det första syftet handlade om att få kunskap om de processer som skapar möjligheter och reser hinder för ett demokratiskt deltagande och att vi ville att

<sup>2</sup> Utbildningsdepartementet, *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet* (Stockholm, 1998).

<sup>3</sup> SOU 1999:63, *Att lära och leda*. De tankar som ligger till grund för beslutet finns samlade här.

<sup>4</sup> *Ibid.* s.18.

<sup>5</sup> Skolverket, *Gemensamhet i mångfalden- en rapport om 32 skolors arbete med värdegrunden i praktisk tillämpning* (Stockholm, 1999a), s.25.

<sup>6</sup> Projektansökans syfte var att intervjua ungdomar som ”redan innan skolstart blivit föremål för diskussioner om lämplig placering och eventuella specialpedagogiska åtgärder eller påbörjat sin skolgång på samma villkor som andra barn men som under sin grundskoletid utpekats som barn i behov av särskilt stöd och blivit föremål för specialpedagogiska insatser”.

ungdomar med funktionshinder respektive i psykosociala svårigheter skulle berätta för oss hur de upplevde delaktighet i förskola och skola. Vi förutsatte att vuxna definierade vad som var normalt och avvikande och att det bidrog till ungdomarnas upplevelser av delaktighet. Under arbetets gång framstod denna vuxen kategorisering som ett hinder. Under den fortsatta forskningsprocessen stod det klart för oss att vi måste utgå från alla ungdomar och deras erfarenheter av de processer som leder fram till delaktighet. Delaktigheten beskriven av alla och envar synliggjorde möjligheter och hinder för allas delaktighet.

## Avhandlingens uppbyggnad

Avhandlingen är en empirisk fallstudie, som avser att belysa delaktighet i svensk grundskola ur ett ungdomsperspektiv. Begrepp som 'delaktighet', 'en skola för alla', 'ungdomar i behov av stöd', 'det sociala projektet', 'ungdomars livsvärldar', 'möten' och 'lärande' skall efterhand problematiseras, definieras, relateras, empiriskt belysas och analyseras. Ansatsen innebär att vi växelvis arbetat med empiri, analys och teori. En önskan att förhålla sig öppet kritiskt har inneburit en förskjutning av vårt perspektiv och våra förgivettaganden, som från början var färgade av våra olika erfarenheter från skola och förskola.

Vår ambition har varit att framställningen skall vara lättläst. Vår förhoppning är att den kommer att läsas av många med intresse för skolans vardag. Skolverket har också ett intresse av att den når ut till skolans praktiker och blivande pedagoger.

Vi har valt att inte ange skolans namn utan kallar den Vegaskolan. De vuxna på skolan har inget emot att vi namnger den men av hänsyn till ungdomarna, som härigenom skulle kunna identifieras, har vi använt detta fingerade namn. Alla namn på enskilda personer är utbytta. En del detaljer som skulle kunna identifiera en viss individ är ändrade. Exakt vilka termer vi har varit där framgår inte av samma skäl. Det var någon gång kring millennieskiftet.

Avhandlingen inleds med en kort bakgrund om begreppen 'delaktighet', 'demokrati' och 'en skola för alla', som de framstår i forskning, utredningar och skoldokument, eftersom de utgör ramen för arbetet. Därefter kommer ett kapitel om ansatser och metodologiska överväganden. Vegaskolan, dess organisation och skolans aktörer presenteras i kapitel 4. I de tre efterföljande kapitlen beskriver vi delaktighet för ungdomarna i Vegaskolans tid och rum (kapitel 5), i de möten som skolan erbjuder (kapitel 6) samt ungdomarnas tankar kring delaktighet i lärandet (kapitel 7). I slutkapitlet (8) diskuterar vi hur delaktighet och utanförskap kan förstås i relation till utbildningspolitiska mål och till skolan som en del av

ungdomarnas livsvärld, där självbilder skapas och omskapas genom möten med vuxna, andra ungdomar och skolans kunskapssyn.

## KAPITEL 2

### SKOLAN SOM ARENA

Vi vill i detta kapitel ge en bakgrund till centrala begrepp för att senare kunna identifiera i vilken utsträckning det som finns på diskursiv nivå återfinns i ungdomarnas upplevelser och erfarenheter av delaktighet. Den beskrivning som följer är en fördjupad diskussion och en spegling av det fält som utgör grunden för delaktighet i 'en skola för alla' genom att kort redovisa innebörder i begreppen som de framställs i olika dokument. Därefter kommer en genomgång av forskning med relevans för studien. Kapitlet avslutas med en sammanfattande diskussion.

#### Demokrati som livsform

Den senaste demokratiutredningen kan ses som en viljeyttring från statens sida som kan omfatta institutionen skola.<sup>7</sup> Demokratiutredningen utgår från två demokratiteorier, den deltagande demokratin och den deliberativa demokratin.<sup>8</sup> I den deltagande demokratin betonas gemenskapen med andra i "en anda av jämlikhet, tillit och gemensamma intressen".<sup>9</sup> Här ses allas deltagande som en plikt snarare än som en rättighet. Rätten att delta motsvaras av en skyldighet att vara engagerad och intresserad. I den deliberativa demokratin fokuseras argumentationen och samtalets betydelse för demokratin. Att skapa offentliga arenor för samtal blir då viktigt. Skolan ses som en sådan arena, där barn och ungdomar från olika sociala miljöer möter varandra och vuxna. Staten, genom utbildningsdepartementet, hävdar att skolan på flera sätt inte dragit nytta av sin potential som social mötesplats och demokratisk institution.<sup>10</sup> Detta innebär enligt departementet att skolan inte lyckats kombinera kunskapsförmedling med sitt demokratiska uppdrag.

Demokratiutredningen har valt att se demokrati som en livsform och lägger en moralisk grund för sitt demokratiska program med utgångspunkt i att varje människa är lika mycket värd och att hennes värdighet inte får kränkas. Detta ses här som demokratins grundsyn och det motiverar empati och solidaritet, engagemang och ansvar utöver egenintresse.<sup>11</sup>

<sup>7</sup> SOU 2000:1, *En uthållig demokrati!* (Stockholm, 2000).

<sup>8</sup> Ibid. s.22ff.

<sup>9</sup> Ibid. s.22.

<sup>10</sup> Gunilla Zachari & Fredrik Modig, *Värdegrundsboken* (Stockholm, 2000), s.50.

<sup>11</sup> SOU 2000:1, s.17.

Likvärdigheten innehåller också tanken att allas kunskaper, erfarenheter och åsikter behövs i en demokratisk process.

Det dynamiska medborgarskapet används som begrepp av demokratiutredningen för att visa vilka villkor som måste beaktas för att en dynamisk process mot delaktighet ska uppstå. "Om både möjligheterna till deltagande och inflytande är goda, kan de enskilda medborgarna förväntas uppleva delaktighet".<sup>12</sup> Känsla av delaktighet eller brist på delaktighet är resultatet av egna och andras erfarenheter av att delta och försöka utöva inflytande.<sup>13</sup> I processen finns krav på ömsesidighet, att själv bidra till att ge andra upplevelser av delaktighet. Härigenom kan delaktighet ses som en relation där alla har rättigheter såväl som skyldigheter. Demokratiutredningen uttrycker samspelet i en figur:

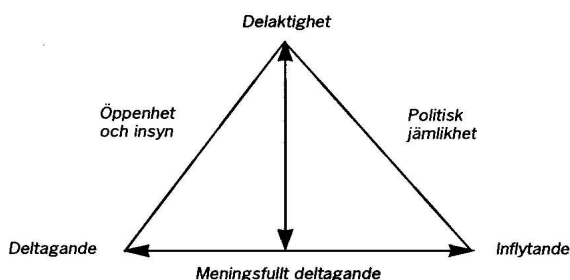


Fig. 1: Det dynamiska medborgarskapet<sup>14</sup>

Figurens relevans för delaktighet i skolan, som vi tolkar den, är att få vara med (deltagande), att få veta vad som planeras och pågår (öppenhet och insyn), att bli tagen på allvar och bli lyssnad till, d.v.s. att bli mött med respekt (politisk jämlikhet) och därmed få utöva inflytande. Meningsfullhet skapas av att deltagande ger möjligheter till inflytande. Begreppet jämlikhet i denna modell blir problematiskt i skolan, eftersom skolan är en arena med maktskillnad mellan vuxna och barn men också mellan barn och barn. Delaktighet kan även reduceras av mer eller mindre dolda maktstrukturer, värderingar och attityder. Maktförhållanden är dock förhandlingsbara och beroende av det handlingsutrymme som finns i skolan. Eftersom makt återfinns i relationen mellan människor kan en ökad demokratisk process i skolan medföra att maktrelationer mellan vuxna och barn såväl som mellan barn inbördes ändras.

<sup>12</sup> SOU 2000:1, s.38.

<sup>13</sup> Ibid. s.36ff.

<sup>14</sup> Ibid. s.37.

Om den demokratiska processen i skolan innebär positiva erfarenheter av delaktighet för individen kan den med demokratiutredningens synsätt leda till att den värdegrund som skolan ska vila på blir möjlig att realisera av ungdomar och vuxna. En önskan att ta ansvar för sig själv och andra, att visa större tolerans samt tillit till sig själv och andra är sådana värden som demokratiutredningen och läroplaner lyfter fram.<sup>15</sup> Samtidigt har i dagens skoldokument det gemensamma inflytandet förskjutits mot ett mer individuellt. Eleverna skall ta, ”ett allt större ansvar för det egna arbetet och för skolmiljön, samt att de får ett reellt inflytande på utbildningens utformning”.<sup>16</sup> Detta inflytande är enligt skoldokumenterna alltid kopplat till ett personligt ansvar och dessa båda anses bilda parallella processer. Här kan vi se en viktig skillnad i synsätt mellan å ena sidan läroplanerna, som beskriver de tre begreppen inflytande, ansvar och delaktighet som om de har samma dignitet och är parallella och å andra sidan demokratiutredningen som ser ansvar som något som utvecklas ur en process där deltagande, inflytande och delaktighet realiseras. En av de grundläggande tankarna i demokratiutredningen är att människan då vill ta ansvar medan skolan lyfter fram ansvar som en plikt. Detta kan ses som att skolans demokratisyn bygger på teorin om den deltagande demokratin medan demokratiutredningen förespråkar det deliberativa perspektivet.

### ‘En skola för alla’

Under ovanstående rubrik vill vi belysa hur man i olika dokument formulerar idén om att skolan ska vara ‘en skola för alla’. Begreppet tolkas olika beroende på vem som använder det och i vilken kontext. Detta får betydelse för vilken delaktighet av barn och ungdomar som ses som legitim. Vi har sökt aktuella formuleringar i internationella och nationella dokument, som formellt ska styra förskola och skola. Syftet med detta är att ha en grund för analysen av Vegaskolans egna dokument och visioner.

I skollagen kapitel 3 slås fast att alla barn i Sverige har skolplikt och att den motsvaras av en rätt att få utbildning.<sup>17</sup> Tankegångar om ‘en skola för alla’ fanns tidigt, redan i 1842- års folkskolestadga kan dessa skönjas.<sup>18</sup> Själva begreppet ‘en skola för alla’ började användas av 1946- års skolkommision. I slutet av 1960- talet introducerades tankar kring normalisering och integrering utifrån ideologin att alla, oavsett bakgrund, möjligheter och behov skulle gå i

<sup>15</sup> SOU 2000:1, s.33ff. och Lpo94.

<sup>16</sup> UFB 2, *Skolans författningar 2000/2001* (Stockholm, 2000), s.208.

<sup>17</sup> Ibid. s.32.

<sup>18</sup> Ingemar Emanuelsson, ”En skola för alla- en hotad målsättning?” i *Forskare om utvecklingsstörning*, red. I.K. Sonnander, M. Söder och K. Ericsson (Uppsala, 1997), s.178-194.

en gemensam skola.<sup>19</sup> Betoningen ändrades härmed från en enda skola till en skola för alla. I regeringens utvecklingsplan för förskolan och skolan från 1996 står det:

En skola för alla betyder en skola där alla elever blir sedda och bemötta, där alla elevers erfarenheter får utrymme och där alla elever får en undervisning som tillgodoser deras behov och krav. I en skola för alla undervisas elever med olika bakgrund tillsammans. Målet är en skola där alla elever utvecklar kunskaper, färdigheter och förhållningssätt som stärker deras förmåga både att anpassa sig till det moderna samhället och att delta i förändringen av detta samhälle.<sup>20</sup>

Innebörden i utvecklingsplanen kan tolkas som att regeringen har en syn på barn både som subjekt med krav och som objekt med behov som ska tillgodoses. Det är i gemenskap med andra som utveckling av kunskap och attityder förväntas ske samtidigt som den enskilda elevens behov av att bli bemött skrivs fram. Att bli sedd och bemött och att få utrymme att delge sina erfarenheter kan ses som en förutsättning för jämlikhet i skolan. Detta kan även ses som att barn och ungdomars erfarenheter här och nu tillskrivs betydelse. Av texten utläser vi vidare att alla barns och ungdomars rätt till deltagande förutsätts. Sist i citatet framträder att skolans undervisning syftar till att ”anpassa sig till .... och att delta i förändringen av detta samhälle”, vilket kan tolkas som att skoltiden också ses som en period då barn och ungdomar förvärvar kompetens för senare livsfaser.

Internationella dokument, som Sverige undertecknat och som ligger till grund för de nuvarande läroplanerna är bl.a. *FN:s Barnkonvention*,<sup>21</sup> och *Salamancadeklarationen*.<sup>22</sup> Enligt artikel 29 i barnkonventionen syftar barnets utbildning till att:

Utveckla barnets fulla möjligheter i fråga om personlighet, anlag och fysisk och psykisk förmåga

Vidare är skolans uppgift att:

Förbereda barnet för ett ansvarsfullt liv i ett fritt samhälle i en anda av förståelse, fred, tolerans, jämställdhet mellan könen....

Vid alla åtgärder och frågor som rör ett barn har barnet rätt att bli hörd, att yttra sig, att hävda

<sup>19</sup> SOU 2003:35, *För den jag är*, s.21.

<sup>20</sup> Utbildnings- och kulturdepartementet, Regeringsskrivelse 1996/97:112 *Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning - kvalitet och likvärdighet*, s.22.

<sup>21</sup> FN:s Barnkonvention (1989).

<sup>22</sup> Svenska Unescorådets skriftserie, *Salamancadeklarationen* (1996:4).



sin åsikt och att bli informerad.<sup>23</sup> Dessutom poängteras i artikel 29 den enskildes och organisationers rätt att inrätta och driva utbildningsanstalter.

Barnkonventionen ger barn och ungdomar definierade rättigheter och anger även gränserna för dessa rättigheter som ålder och mognad. Rätt att delta, att bli informerad, att bli lyssnad till och få framföra sina åsikter i frågor som berör barnet har fokus på barndomen här och nu och på barnet som aktör. Inom andra områden än skolan framträder ett synsätt där barn mer ses som objekt, i behov av och föremål för skydd och omsorg. I barnkonventionen framträder således två perspektiv på barnet dels som kompetent att ha en egen uppfattning i sakfrågor och dels som behövande objekt, som skall utvecklas och förberedas för ett ansvarsfullt vuxenliv.

Det gemensamma handlandet är inte framlyft i deklARATIONEN utan hela konventionstexten har en individuell ansats. Rättigheter är definierade utifrån det enskilda barnet och syftar till att ge individen, barnet, en status jämförbar med den vuxnes.

I SalamancadeklARATIONEN, en FN överenskommelse från 1994, som handlar om principer, inriktning och praxis vid undervisning av elever i behov av särskilt stöd, står följande:

Ordinarie skolor med denna integrationsinriktning är det effektivaste sättet att bekämpa diskriminerande attityder, att skapa en välkomnande närmiljö, att bygga upp ett integrerat samhälle och att åstadkomma skolundervisning för alla; dessutom ger det flertalet barn en funktionsduglig utbildning och förbättrar kostnadseffektiviteten och – slutligen hela utbildningssystemet.<sup>24</sup>

Här poängteras att skolan är till för alla med ett tydligt uppdrag att bekämpa diskriminerande attityder för att bygga ett samhälle, där alla medborgare kan integreras. SalamancadeklARATIONEN ger i texten ovan uttryck för en syn på barn och ungdomar som objekt, som ska ges ”funktionsduglig utbildning”. Skolan för alla motiveras med samhällsnyttan, inte med tankar att den är till för barnets/barnens skull, något som stärker bilden av barnet som objekt. Framtidsperspektivet lyfts fram både i målet om det integrerade samhället och den funktionsdugliga utbildningen. Att ’en skola för alla’ dessutom ses som ekonomisk motiverad kan tolkas som ett uttryck för att idén om en integrerad skola för alla behöver stöd i ekonomiska termer för att kunna genomföras.

Gemensamt för formuleringarna i dokumenten är barns rättighet att delta i utbildning. En

<sup>23</sup> FN:s Barnkonvention (1989).

<sup>24</sup> Svenska Unescorådets skriftserie (1996:4), s.10.

gemensam integrerad skola förespråkas av regeringen i utvecklingsplanen och i Salamancaöverenskommelsen. Denna ståndpunkt motiveras med att integrering gynnar det enskilda barnet såväl som samhället. Att komma tillsammans ses som en garant för att toleransen mellan människor ökar både i det närvarande och i framtiden.

Frågan om barns rättigheter och aktörsskap finns uttryckt i varierande grad i dokumenten och kan ses som ett uttryck för i vilken omfattning dessa idéer har fått genomslag i olika politiska kontexter. I regeringsskrivelsen och barnkonventionen synliggörs att barns erfarenheter i ett nu perspektiv är viktiga. Samtidigt framstår barns delaktighet i svenska skoldokument mer som ett medel att stimulera till ansvarstagande i skolan än som en rättighet. Därutöver finns också ett tydligt uttalat framtidsorienterat perspektiv som innefattar tanken att barn skall utvecklas i demokratisk riktning inför en framtid som vuxna medborgare. Skoltiden ses här som den fas under vilken individen förbereder sig för att uppnå vuxenkompetens. Detta betyder att vuxna som i skolpraktiken ska tolka skoldokument har två olika perspektiv att ta ställning till, att barnet dels ses med brister och möjligheter inför framtiden och dels med kompetenser här och nu. Om det senare får en starkare ställning i dokument kan frågan om barns rättigheter såsom delaktighet få ökad betydelse.

De skillnader i synsätt som finns mellan dokumenten kan förstås utifrån att de har sin grund i olika uppdrag och sammanhang. Barnkonventionen kom till för att definiera och säkra det individuella barnets rättigheter, som ett komplement till vuxna individers rättigheter som är fastslagna i FN:s deklaration om de mänskliga rättigheterna. Utifrån detta perspektiv kan man förstå att 'en skola för alla' inte förespråkas i barnkonventionen då den kan komma i konflikt med vuxnas rätt att starta skolor, något som är fastslaget i konventionen om de mänskliga rättigheterna. Salamancadeklarationen, som även den är en FN överenskommelse, syftar till att motivera regeringar att integrera barn i behov av särskilt stöd i en gemensam skola. Här blir det övergripande målet samhällsintegration och det enskilda barnets rättigheter här och nu underordnat. Den svenska skolan har en tradition av integrering som fullföljs i dokument av idag. Av samhällsutvecklingen med ett ökat antal privata och fristående skolor förstår vi att andra dokument, t.ex. barnkonventionen och FN:s deklaration om mänskliga rättigheter kan komma i konflikt med dokumenten om 'en skola för alla'.<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup> Se bl.a Tomas Englund's diskussion om "Utbildning som "public good" eller "private good"?" i *Utbildningspolitiskt systemskifte?*, red. Tomas Englund (Stockholm, 1998), s.107-142.

## Forskningsöversikt

I det här avsnittet diskuteras forskning och debatt som tar utgångspunkt i en läroplansteoretisk forskning, i skolans integrativa roll samt i makt- deltagar- och delaktighetsaspekter. Synen på barn som aktörer och skolan som en given arena för att realisera möten och lärande lyfts fram.<sup>26</sup> Forskningsarenan visar på motsättningar, som vi redan uppmärksammat i dokumenten, såsom mellan dokument och skolpraktik, mellan samhälls- och individnyttan kopplat till rättigheter och skyldigheter, mellan delaktighetens olika former och mellan rätten att vara delaktig på lika villkor och rätten att få stöd.

## Läroplansperspektivet

Tomas Englund diskuterar tankarna kring 'en skola för alla', när han analyserar utbildningens roll i det svenska samhället. Han talar om tre skilda utbildningskonceptioner, d.v.s. olika synsätt på utbildning.<sup>27</sup> De tre konceptionerna, patriarkalisk, vetenskaplig rationell och demokratisk, uppfattar centrala begrepp som samhälle, demokrati och jämlikhet på olika sätt. Vi har valt att inte ta upp den *patriarkala konceptionen* då denna problematik inte finns med i vårt syfte eller blev synlig i det empiriska materialet trots att Englund hävdar att den idag är på frammarsch och ett hot mot 'en skola för alla'.<sup>28</sup> Englund liksom demokratiutredningen bygger sin tankegång på Jürgen Habermas teori om kommunikativ rationalitet som en modell för det "ordnade offentliga samtal" som man som medborgare skulle kunna bli delaktig i genom skolan.<sup>29</sup> Här blir utbildningens viktigaste syfte att utveckla människors kommunikativa kompetens för att kunna diskutera för samhället viktiga värdefrågor.<sup>30</sup> Englund diskuterar det moderna projektet som ett spänningsfält mellan ekonomi/tillväxt och politik/demokrati. Det förra hör samman med det *vetenskapligt rationella synsättet*, som ser utbildningens roll som att producera arbetskraft genom selektion. Utbildningens funktion är här att bidra till ekonomisk tillväxt och därför betonas individuell kompetens, som byggs upp av beständiga kunskaper. Enligt detta synsätt bygger undervisningen på två faktorer, menar Englund, dels den lärandes utveckling (utvecklingspsykologi) eller förutsättningar (inlärnings- och kognitionspsykologi), dels att innehållet i undervisningen skall vara relaterad till vetenskaplig grundad kunskap. Detta hävdar Englund leder till att innehållsfrågan glöms bort.

<sup>26</sup> Vi har lagt fokus på svensk forskning om ungdomar och delaktighet i skolan eftersom den har mer relevans för vår studie medan utländsk forskning i mindre grad har använts.

<sup>27</sup> Tomas Englund, "På väg mot undervisning som det ordnade samtalet" i *Kunskap Organisation Demokrati*, red. Gunnar Berg m.fl. (Lund, 1995), s.49-70.

<sup>28</sup> Ibid. s.61.

<sup>29</sup> Ibid. s.56.

<sup>30</sup> Ibid. s.56.

Innehållet tas för givet. Konsensus råder om *ett* perspektiv som innebär att olikhet i värderingar och kunskapens värdemässiga dimensioner döljs. En *demokratisk konception* visar däremot på skilda värderingar och synsätt samt hur de är historiskt och socialt konstruerade. Undervisningen är här orienterad mot att kunskap tolkas och byggs upp genom samtal. Samtalet som form är dock ingen garanti för en demokratisk kompetens utan det kräver vissa förutsättningar. För att innehållet skall få en kvalitet krävs en medvetenhet om att kunskapen alltid är diskursivt producerad, att den är ett urval som innehåller värdering av både vad som ska framhävas och uteslutas. Att ge förutsättningar för det ordnade samtalet kring viktiga problemområden i samhället, utgör en av lärarnas nyckelroller enligt detta synsätt. Här betonas skolans medborgarförberedande roll. Englund talar om dessa båda synsätt som två poler i samhällets utbildningspolitik efter kriget.<sup>31</sup> De innehåller tankar om skolans dubbla uppdrag, att forma elever till medborgare med demokratiska värderingar och samtidigt ge dem kunskaper och färdigheter, vilket är ett uppdrag utbildningsdepartementet hävdar att skolan misslyckats med.<sup>32</sup> Detta ges av Englund en förklaring när han hävdar att det vetenskapligt rationella har en dominerande roll i svensk skolpolitik och praktik. Som vi uppfattat Englund efterfrågar han en ökning av undervisning baserad på det ordnade samtalet. Motivet för detta är, menar han, att endast ett sådant sätt kan ge förutsättningar för ”skapandet av en allmänhet, en kritisk publik, som ”bryr sig””.<sup>33</sup> Framtidsperspektivet, ett demokratiskt och solidariskt samhälle, framstår här som dominerande samtidigt som deltagande i det ordnade samtalet tillmäts betydelse för barn och ungdomar i den aktuella skolmiljön.

Demokratiutredningen förespråkar som vi tidigare nämnt den deliberativa demokratin som teoretisk utgångspunkt. Det finns idag alltmer skolforskning som har denna demokratisyn som grund, och som hämtar inspiration hos samhällsfilosofer som Jürgen Habermas.<sup>34</sup> Mikael Carleheden relaterar Jürgen Habermas teori till Tomas Englunds tre utbildningskonceptioner, i syfte att belysa värdeförändringar i det moderna samhället och dess konsekvenser för skolundervisning.<sup>35</sup> Carleheden ser med stöd hos Habermas den deliberativa demokratiförståelsen som ett svar på en nu pågående normativ kris i samhället. Carleheden menar att krisen genererar en ny form av medborgarfostran i skolan, som bl.a. finner stöd i flera offentliga utredningar t.ex. demokratiutredningen.

---

<sup>31</sup> Englund (1995), s.60-67.

<sup>32</sup> Zachari & Modig (2000).

<sup>33</sup> Englund (1995), s.68.

<sup>34</sup> Se t.ex Klas Roth, *Deliberativa samtal. Om barns och ungdomars rättigheter och möjligheter i undervisningen* (Stockholm, 2002a).

<sup>35</sup> Mikael Carleheden, ”Fostran till Frihet” i *Utbildning och demokrati, Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, vol 11 (2002:3), s.43-73.

Även Roth intresserar sig för det som Englund benämner ordnade samtal i skolan. Han kallar dem deliberativa samtal och definierar dem som gemensamma offentliga samtal mellan lärare och elever i undervisningen. I tre empiriska studier med Klas Roth som projektledare har det deliberativa samtalet observerats och analyserats på olika grundskolor.<sup>36</sup> Lärare respektive skolledare har intervjuats om deras uppfattningar om skolans demokratiska uppdrag. Definitionen av deliberativ demokrati i de tre studierna är konsensus genom samtal, som sker inom undervisningens ram. Roth hävdar att det finns få deliberativa lärmiljöer i skolan och deliberativa samtal i undervisningen.<sup>37</sup> Lärare prioriterar kunskapsuppdraget<sup>38</sup> och skolledare ser det demokratiska uppdraget som viktigt men är oeniga om vad det innebär.<sup>39</sup> Dessa slutsatser bekräftar Englunds tankegång att undervisningsprocesser, som är grundade på att olika perspektiv möts i ett samtal, har lite utrymme i skolpraktiken. Roth argumenterar för att barn och ungdomar i skolan skall tillerkännas en institutionaliserad rätt att genom ordnade samtal överväga kunskaper, värden och normer i undervisningen. Härigenom blir kunskaps- och demokratiuppdraget intimt sammanflätade med varandra enligt Roth.<sup>40</sup> Han skriver vidare att den demokratiska kompetensen hos barn och ungdomar kan utvecklas i skola och undervisning om skola/samhälle erkänner deras förmåga att förstå, tolka, reflektera och värdera det som berör dem, på egen hand eller tillsammans med andra.<sup>41</sup> Här menar vi att om det ska finnas en deliberativ demokrati i skolan så borde den genomsyra skolans vardag i ord och handling och i alla möten som sker där, inte enbart inom undervisningens ram, för att barn och ungdomar ska kunna och vilja engagera sig.

Ytterligare en forskare som intresserat sig för det deliberativa samtalet i skolan är Gunilla Molloy.<sup>42</sup> Hon poängterar starkt vikten av *allas* deltagande i det som hon ser som det nödvändiga samtalet. För att dessa samtal ska vara möjliga krävs att ingen uppfattning utesluts på förhand och att ingen individ utesluts. Molloy menar att med en kombination av innehåll från skolans ämnen, aktuell samhällsdebatt och det som händer i den enskilda skolan kan barns och ungdomars värderingar få möjlighet att diskuteras inom undervisningens ram och en argumentation kan komma till stånd. Molloy syn på det deliberativa samtalet överensstämmer med Carlehedens och Roths vad gäller att det sker inom undervisningens

---

<sup>36</sup> Klas Roth, *Deliberativa samtal och deliberativa lärmiljöer* (Stockholm, 2002b).

<sup>37</sup> Roth (2002b), s.5.

<sup>38</sup> Marika Sanne, *Lärare om demokrati och deliberation* (Stockholm 2002).

<sup>39</sup> Niklas Rönström, *Trädgårdar eller främlingsfientlighet. Deliberativa reflexioner över skolledarrollen och demokratiskt arbete i skolan* (Stockholm 2002).

<sup>40</sup> Roth (2002b), s.9ff.

<sup>41</sup> Roth (2002b), s.10.

<sup>42</sup> Gunilla Molloy, ” Det nödvändiga samtalet” i *Utbildning och demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, vol.12 (2003:2), s.80.

ram. Hennes bidrag är att hon framhåller vikten av allas deltagande och att allas uppfattningar är betydelsefulla. Hennes egen undersökning, som har ett genusperspektiv, visar att tonåringar vill diskutera demokrati - och moralfrågor, men att detta inte sker i skolan i någon högre utsträckning.<sup>43</sup> Molloy hänvisar till en utvärdering från skolverket som säger att lärare prioriterar demokratifrågor men att de sällan förekommer i undervisningen.<sup>44</sup> Samma utvärdering visar att ungdomar idag har en demokratisk syn på samhället. Frågan inställer sig då, enligt Molloy, var denna demokratifostran sker – är det i lärarens och elevens personliga kontakter under skoldagen eller är det utanför skolan eller både och?

### **Intergrativa perspektivet**

Att alla elevers deltagande och uppfattningar är viktiga i en demokratisk skola hävdar även Peder Haug, som diskuterar specialpedagogikens roll i 'en skola för alla'.<sup>45</sup> Ett demokratiskt deltagarperspektiv i skolan innebär enligt honom att specialundervisning ska ske inom ramen för den grupp barnet är inskrivet i. Detta är en grundförutsättning för att barnet skall bli delaktigt i den sociala gemenskapen och i skolans arbetsgemenskap, skriver Haug. Dock hävdar han tillsammans med bl.a. Ingemar Emanuelsson att integrering som enbart innebär en fysisk placering inte är tillräckligt för att uppnå denna gemenskap.<sup>46</sup> Emanuelsson menar att integrering definierat som fysisk placering i grupp, kan drivas för långt och då bidrar till problem. Att enbart administrativt och fysiskt placera ett barn i en grupp utan att arbeta med social och psykologisk integrering kan minska allas upplevelse av delaktighet och lärande istället för att öka den. Haug och Emanuelsson argumenterar för det som i internationell forskning benämns "inclusive education", d.v.s. en sammanhållen skola med likvärdiga möjligheter för "alla de lika värda och viktiga eleverna".<sup>47</sup> Fokus hos både Haug och Emanuelsson är hur en integrerad skola bör utformas så att den passar alla barn. De vuxnas aktörskap är här i centrum genom att de ska skapa goda förutsättningar för denna skola. Idealet är en undervisning "anpassad efter individen och inom gemenskapen".<sup>48</sup> Michael J. Guralnicks studier i USA visar också på vikten av vuxnas aktörskap.<sup>49</sup> Han hävdar att det finns tre betydelsefulla komponenter för att delaktighet ska komma till stånd i en integrerad

---

<sup>43</sup> Molloy (2003), s.87.

<sup>44</sup> Skolverket, *Läroplanerna i praktiken*. Rapport nr 175. (Stockholm, 1999b).

<sup>45</sup> Peder Haug, *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning* (Stockholm, 1998).

<sup>46</sup> Ingemar Emanuelsson, "Integrering - bevarad normal variation i olikheter" i *Boken om integrering* red. Tullie Rabe & Anders Hill (Malmö, 2001), s. 9-22.

<sup>47</sup> Haug (1998) & Emanuelson, (2001). Andra forskare som deltagit i debatten om integrering är Bengt Persson, Rolf Hellidin och Mats Börjesson.

<sup>48</sup> Peder Haug, "Bryt etablerade föreställningar" i *Pedagogiska magasinet* (2000:2), s.30.

<sup>49</sup> Michael J. Guralnick, *The effectiveness of early intervention* ( Baltimore, 1997).

skola. Dessa är den ansvariga pedagogens egna attityder inför en skola, där alla tillsammans kan uppnå delaktighet och lärande, det är de vuxnas relationer till och kunskaper om det enskilda barnet och till sist är det de resurser som står till buds.

Vad gäller barns rättigheter och möjligheter till inflytande menar Haug att 'en skola för alla' är en skola "som alla barn upplever som sin, en skola där alla ska få personligt utbyte i form av självförtroende, insikt, kompetens, attityder, kunskaper och inte minst socialt nätverk".<sup>50</sup> Förutsättningarna för detta ser olika ut för barn. Mårten Söder påpekar att det kan finnas en dubbelhet hos en del elever i att vilja vara lik - lika alla andra i sin egen ålder och samtidigt definieras och särskiljas för att få nödvändiga insatser.<sup>51</sup> För att få tillgång till riktade åtgärder som samhälle och skola kan erbjuda för att leva ett så "likt" liv som möjligt, måste individen definieras som något andra inte är t.ex. barn med funktionshinder. Varenda rullstol, assistent, åtgärdsprogram blir då ett särskiljande från likheten. Skolans olika insatser definierar och särskiljer samtidigt som det i dessa processer finns inbäddat en icke klart uttalad värdering av vad som är önskvärda egenskaper. Barn och ungdomar har fått lära sig att de är olika och att ambitionen är att de ska bli så lika som möjligt. Det är alltså något eftersträvansvärt. Om det inte vore på detta sätt skulle skolan inte behöva tala om integrering enligt Söder. Gränserna mellan normalitet och avvikelse är i högsta grad en social konstruktion. Ungdomar som avviker kan som Söder påpekar dela de värderingar, som konstruktionen vilar på.

Specialpedagogik har av tradition kompenserat tillskrivna brister vad gäller individers egenskaper med syftet att uppnå det normala. De utbildningspolitiska och ideologiska intentioner som finns uttalade i offentliga styrdokument för skola och förskola överensstämmer sällan med denna tradition och de föreställningar om specialpedagogiska insatser som tycks vara djupt förankrade i synsätt och värderingar i skolan.<sup>52</sup> Det finns enligt Haug inget självklart värde i att kompensera så att alla framstår som normala. Målet kunde istället vara att bejaka olikhet och arbeta genom heterogenitet och pluralism för att öka delaktigheten.<sup>53</sup> Specialpedagogikens fokus under senare år på ett relationellt synsätt har inneburit att frågan om delaktighet, inte enbart deltagande i meningen att få vara med, idag uppmärksammas.<sup>54</sup>

---

<sup>50</sup> Haug (2000), s.30.

<sup>51</sup> Mårten Söder, "Kluvenheten präglar synen på handikapp" i *Auris* (1991:2), s.16.

<sup>52</sup> SOU 1999:63, s.196ff.

<sup>53</sup> Haug (1998), s.17ff.

<sup>54</sup> Se Bengt Persson om relationellt och kategoriskt synsätt i *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap* (Falköping, 2001), s.141-144.

Vi ser att det inom svensk specialpedagogisk forskning idag finns tankegångar som speglar ”inclusive education”, även om fokus inte är delaktighet. Det finns då en risk att barns egna resurser osynliggörs och på så sätt både kan överskattas och underskattas. Rätten att vara delaktig på lika villkor och rätten att få stöd kan ses som en fråga om delaktighet. Beslut om att få stöd och vilken sorts stöd fattas ofta av vuxna med barnets bästa i åtanke. Barns och ungdomars rätt enligt barnkonventionen att bli informerade och tillfrågade om sin uppfattning i beslut som rör dem behöver problematiseras inom detta område. Det finns här en risk att barns rättigheter endast bygger på att vuxna i skolan följer artikel 3 och sätter barns bästa i främsta rummet utan att se till barns rätt till delaktighet i beslut som rör dem.<sup>55</sup>

### Deltagande och makt

Studier om makt och delaktighet i skolan har ofta en kvantitativ ansats och handlar om formaliserat elevinflytande.<sup>56</sup> Gunnar Berg hävdar att svenska studier om elevers inflytande sällan relateras till maktfrågor, framförallt att elevers inflytande inte kopplas till skolplikten.<sup>57</sup> Han menar att det knappast är möjligt att diskutera elevers positioner och roller i förhållande till skolan som organisation utan att lyfta fram skolplikten. Han talar om att skolplikten torde vara den mest bidragande faktorn till att barn och ungdomar idag befinner sig i skolan.<sup>58</sup>

Om en plikttag som är frihetsinskränkande ska kunna accepteras, måste den upplevas ge något i gengäld, skriver Mats Dahlkvist.<sup>59</sup> Han påpekar att om så inte är fallet reduceras dess legitimitet. Anders Persson menar att skolpliktens legitimitet bottnar i en utbredd uppfattning om att skolans verksamhet leder fram till personlighetsdanande bildning och kompetensutvecklande utbildning, som i sin tur förväntas leda till livskvalité och försörjning.<sup>60</sup> Man kan säga att ett kontrakt upprättas mellan stat/samhälle och medborgare. De elever som är studiemotiverade på skolans villkor upplever enligt Persson inte skolplikten som ett tvång utan som en rättighet. Om å andra sida skolplikten upplevs som ett renodlat

<sup>55</sup> FN:s Barnkonvention (1989) Art. 3 : Vid alla åtgärder som rör barn vare sig de vidtas av offentliga eller privata sociala välfärdsinstitutioner, domstolar, administrativa myndigheter eller lagstiftande organ, skall barnets bästa komma i främsta rummet. Se också art 12: Konventionsstaterna skall tillförsäkra det barn som är i stånd att bilda egna åsikter rätten att fritt uttrycka dessa i alla frågor som rör barnet, varvid barnets åsikter skall tillmätas betydelse i förhållande till barnets ålder och mognad.

<sup>56</sup> Ett exempel på en studie där maktbegreppet lyfts fram är Eva Forsberg, *Elevinflytandets många ansikten* (Uppsala 2000).

<sup>57</sup> Gunnar Berg, ”Skolplikt, förvaring och elevers rättsäkerhet och inflytande” i *Utbildning och demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, vol.12 (2003:1), s.129-149.

<sup>58</sup> *Ibid.*s.143.

<sup>59</sup> Mats Dahlkvist, ”Skolplikten och samhällsordningen – Om nödvändigheten av obligatorisk skolgång. *Utbildning och Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, vol.11 (2002:3), s. 7 ff.

<sup>60</sup> Anders Persson *Skola och makt. Om viljan till kunskap, beroendet av utbildning och tvånget att gå i skolan* (Stockholm, 1994), s.103-120.



påbud – ett dekret där skyldigheten upplevs som mer tungt vägande än rättigheten kan skolan framstå som en ren förvaringsinrättning. Skolverkets utvärderingar visar att många elever inte får den undervisning de har rätt till, andra studier visar att skolan av många elever inte upplevs som meningsfull.<sup>61</sup> Berg förklarar detta med att dagens skola är en tvångsinstitution som vilar på skolplikten och som öppnar för en mångfald av elevroller; medverkaren, deltagaren och åskådaren.<sup>62</sup> Om elever och föräldrar ser sina rättigheter eller sina skyldigheter som centrala får det konsekvenser för skolans organisation och för elevrollen enligt Berg. Om rättigheter upplevs som mer tungt vägande än skyldigheter blir skolan en organisation för medborgarfostran där elevrollen är *medverkare*. Berg hävdar att det är i denna grupp det går att finna elever som är villiga att arbeta med elevinflytande. Om skyldigheten att befinna sig i skolan är den främsta upplevelsen blir skolan en förvaringsplats där eleven blir *deltagare* (passivt objekt) eller t.o.m. *åskådare*. Enligt Berg innebär det att eleven deltar utan att vara aktiv i vardagsarbetet i skolan. Berg menar att det som föräldrarna har skyldighet att fullgöra är den delen av skolplikten som innebär närvaroskyldigheten. Den andra delen av skolplikten är elevens eget ansvar att fullgöra d.v.s. att inte bara vara på plats utan också ta aktiv del i undervisningen. Berg diskuterar olikheten hos elever som aktivt deltar respektive gör mer eller mindre motstånd som de *anpassade* respektive *missanpassade*.<sup>63</sup> Studiemotiverade elever benämns av skolan de anpassade och de mindre motiverade de missanpassade. Elevens ansvar att vara delaktig, att ta aktiv del i skolans arbete, är en förutsättning för att kunna få rättigheten, en adekvat utbildning. En adekvat utbildning framstår som ett privilegium eleven kan få del av om hon/han fullgör båda av skolpliktens två delar.

Diskussionen om skolplikten saknar det processtänkande som uttrycks i demokratiutredningen, där viljan att engagera sig snarare är en följd av att rättigheten, här en relevant utbildning som eleven är delaktig i, förverkligas. Vi menar att Bergs språkbruk anpassad och missanpassad bidrar till en sådan tolkning. Det är barnets aktörsskap som blir avgörande för om skolans skyldigheter realiseras. Växelspelet mellan barn och vuxna blir här osynliggjort.

Skolans legitimitet är avhängig att den ger barn och ungdomar en adekvat utbildning hävdar Mats Dahlkvist.<sup>64</sup> Att detta krav inte alltid uppfylls visar även Mats Trondman, när

---

<sup>61</sup> Bengt-Erik Andersson, "Stimulerar skolan elevernas utveckling?" i *Ungdomarna, skolan och livet*, red. Bengt-Erik Andersson (Stockholm, 2001), s.40ff.

<sup>62</sup> Berg (2003), s.145-146.

<sup>63</sup> Ibid. s.133.

<sup>64</sup> Dahlkvist (2002).

han talar om de förstådda respektive de oförstådda.<sup>65</sup> Trondman skriver om känslö- och kommunikationsstrukturer som bärande och avgörande för ungdomar i deras skolvardag. Han ser två olika känslöstrukturer. Dels finns de elever som känner sig hemma i skolan, är skolmotiverade och vill lära på skolans vis. Om dessa elever dessutom kan informera sig och har en kommunikationsstruktur som gör att lärare förstår eleven, blir eleven ”förstådd”. Det motsatta ”att inte vara förstådd” kan uppstå för elever som känner att skolan inte är till för dem och som har svårt att kommunicera i skolan. De blir inte förstådda eller förstår inte vad som förväntas av dem.

Trondmans grupper skulle även kunna ses i ljuset av skolplikten och upplevelser av den som rättighet eller skyldighet. De förstådda tillhör den grupp, som upplever skolan som en rättighet medan det för de oförstådda blir mer en plikt. Hos Persson, Berg och Trondman uppmärksammas att många elever i dagens skola upplever den som meningslös. De aktiviteter och handlingar som skulle kunna sätta igång processer som leder till upplevelser av att vara medverkare, förstådd eller delaktig borde vara betydelsefulla att identifiera i skolan.

Li Bennich-Björkman har studerat hur förändringsprocesser i det hon kallar lågstatusskolor kan bidra till delaktighet.<sup>66</sup> Hon hävdar att en demokratisk och tillåtande arbetsmiljö bland lärarna med stor frihet att pröva nya metoder och arbetssätt och där det också är tillåtet att misslyckas öppnar möjligheter för positiv förändring inom skolan.<sup>67</sup> Hon framhåller vidare att en kultur inom vuxengruppen med demokratisk hållning och respekt, tid för reflektion och intensiv kommunikation underlättar ungdomarnas möten både med varandra och med vuxna. Vuxnas samarbete och det sätt det drivs på är av stor betydelse för hur ungdomar upplever delaktighet och lärande i skolan.<sup>68</sup> För att en varaktig förändring ska ske menar Bennich-Björkman att förändringsprocessen bland lärarna måste genomsyras av demokrati och delaktighet. Hon utesluter barn och ungdomar ur denna process med motiveringen att de endast är på genomresa i skolan.<sup>69</sup> Hon menar att barnen kan tillfrågas men att de inte skall vara aktiva i själva processen. Vi återkommer till denna tanke i senare kapitel.

## **Delaktighet**

Ungdomars perspektiv på skolan har inte varit prioriterat i svensk skolforskning. Även i

---

<sup>65</sup> Mats Trondman, *Kultursociologi i praktiken* (Lund 1999).

<sup>66</sup> Li Bennich-Björkman, *Någonting har hänt. Förbättring och frustration i svenska lågstatusskolor* (Stockholm, 2002).

<sup>67</sup> *Ibid.* s.109.

<sup>68</sup> *Ibid.* s.24.

<sup>69</sup> *Ibid.* s.39.

internationell forskning har barn/ungdomar varit mer intressanta som objekt för lärares undervisning snarare än som subjekt och medskapare av det som händer i skolvardagen. Två forskare från USA, Frederick Erickson och Jefferey Shulz skrev 1992 om barns perspektiv på skolan att:

Currently we know little. That seems due in part to theoretical orientations about teaching and learning that have guided major streams of empirical research in education. Immediate student experience, especially in the sense of a combination of sociocultural, emotional and cognitive aspects, has not been a central construct in those orientations and assumptions. We also know little about student experience because it is technically difficult to study. It must be probed for in ways that are not yet fully conceived and that seem likely to be labor intensive and costly if they were to be developed further.<sup>70</sup>

Citatet uttrycker dels att perspektivet en bit in på 1990-talet varit den vuxnes och att det andra perspektivet, barnets, är förenat med stora svårigheter att forska om. Vi tolkar att dessa svårigheter grundar sig i en uppfattning att barns utsagor inte har samma trovärdighet som vuxnas då de kräver särskild metodutveckling.

Tidigare forskning har intresserat sig för skolan som socialiseringsagent och lite intresse har funnits för den betydelse och mening det har för barn att tillbringa en stor del av barndomen i skolan. Barnet objektifieras och passiviseras på detta sätt. Studier inom utbildningsområdet med ett nytt perspektiv handlade om att kritiskt granska begrepp som ”att uppnå” och ”färdighet” i relation till den betydelse de gavs av elever och lärare. Härigenom kom fokus på interaktioner mellan lärare-elev i konkreta skolsituationer. Barnen blev med stöd i den nya barndomsforskningen nu aktiva deltagare i skolprocessen och inte enbart objekt utsatta för vuxnas socialisering.<sup>71</sup>

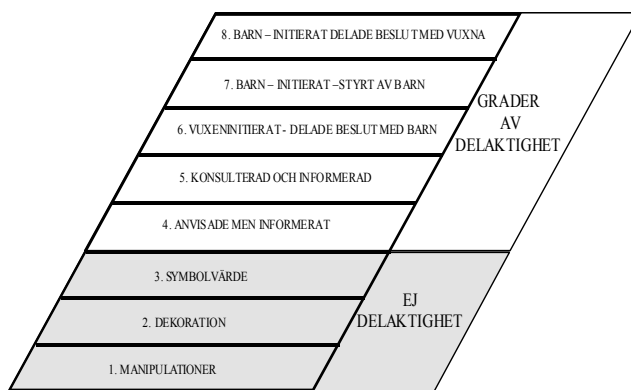
Den nya barndomsforskningen som framträdde under 1990-talet har fokus på barn/ungdomars perspektiv genom att se dem som aktörer, som är medskapare i sina olika sociala världar. De frågor som där ställs är hur de sociala sammanhang som barn är en del av skapas av barn och vuxna och vilken frihet att handla som finns för dem i olika kontexter.<sup>72</sup> Under senare delen av 1990-talet har studier om barns identitetsskapande i olika tider och rum blivit en fråga som fått aktualitet. Empiriska studier med denna ansats har gjorts inom olika

<sup>70</sup> Frederick Erickson & Jefferey Shulz, “Students- Experience of the Curriculum” i *Handbook of research on curriculum*, red. P.W. Jackson (New York, 1992) s.481.

<sup>71</sup> Alan Prout & Allison James, “A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems” i *Constructing and Reconstructing Childhood*, red. Allison James & Alan Prout (London 1997), s.19.

<sup>72</sup> Allison James, Chris Jenks, Alan Prout, *Theorizing childhood* (Cambridge, 2001).

discipliner på skolområdet, i hemmet samt på offentliga platser.<sup>73</sup> Skolan som institution beskrivs ofta i de nya barnstudierna som en plats där barn kontrolleras. Allison James m.fl. diskuterar tidens och rummets organisering som nyckelbegrepp för den disciplinära makt som skolan utövar. I en del studier används läroplansanalyser för att ge förklaringar till barns identitet i skolan som lyckade eller misslyckade.<sup>74</sup> Vi menar att med en sådan ansats finns det en risk att barns egna strategier för att påverka sin egen och andras situation kommer i skymundan. Genom att fokusera på barns handlingar tillsammans och i allians med vuxna för att påverka de strukturer som kontrollerar dem minimeras denna risk. Roger Hart som studerat barns delaktighet i olika organisationer i USA har utvecklat en delaktighetsstege för att underlätta tänkandet kring barns och ungdomars delaktighet.<sup>75</sup>



Figur 2. Grader av barns och ungdomars delaktighet enligt Roger Hart (svensk översättning)<sup>76</sup>

Han pekar på att gemensamt beslutsfattande, initierat av barn men tillsammans med vuxna, måste vara det bästa ur barnsynpunkt eftersom barn då kan bli delaktiga i alla beslut inte bara i frågor som specifikt rör barn och ungdomar. De tre första stegen innefattar inte delaktighet eftersom barnen där saknar information, inflytande och inte bemöts med respekt. Det första positiva steget mot delaktighet innehåller information, genom detta erkänns barnets möjligheter att själv förstå och skapa mening. Nästa steg förutsätter att barn förutom att informeras också tillskrivs förmågan att ha en egen mening i sakfrågor. De tre sista stegen

<sup>73</sup> Se text Sarah L Holloway & Gill Valentine red. *Children's geographies* (London, 2000).

<sup>74</sup> James m.fl., (2001), s.41-47.

<sup>75</sup> Roger Hart, *Children's participation: the theory and practices of involving young citizens in community development and environmental care* (London, 1997), s.40-45.

<sup>76</sup> Översättning av Helen Elfstrand, *Ungdomars delaktighet och inflytande i en skola för alla*. Magisteruppsats vt 2001. Samhälls- och kulturanalys. ITUF. Linköpings universitet, s.17.

handlar om vem som tar initiativ och att barns handlingsutrymme ökar. Hart lyfter vidare fram vikten av tilltro till sin egen förmåga och vilja att delta som en förutsättning för att kunna bli delaktig. Detta överensstämmer med Demokratiutredningens tankegång att delaktighet uppnås i en process, där både viljan att delta och tilliten till sig själv och andra ökar med positiva erfarenheter av sådana processer.

Svensk ungdomsforskning har sällan fokuserat på ungdomars liv i skolan utan snarare på ungdomars olika kulturella uttrycksformer och på generationsmotsättningar.<sup>77</sup> Den ungdomsforskning som finns om skolan har intresserat sig för det speciella och avvikande.<sup>78</sup> Ett exempel med fokus på ungdomars vardagsliv i skolan är emellertid det tvärvetenskapliga projektet ”Ungdomars livsprojekt och skolan som arena”, där ungdomars syn på skolan och livet i övrigt presenteras.<sup>79</sup> Här framkommer att en tredjedel av eleverna i studien uttryckte att de trivs utmärkt, en annan tredjedel att de klarar skolan men inte trivs. Den sista tredjedelen uppgav att de inte får ut något och att de längtar därifrån.<sup>80</sup> Detta förhållande skulle kunna tolkas som att de ungdomar som är missnöjda inte fått del av den demokratiska processen. De upplever inte att skolan är meningsfull, inte heller att det är meningsfullt att engagera sig. Det kan ses som att deras erfarenheter inte har gett dem en vilja att delta eller tilltro till sig själv och andra i en demokratisk process. Undersökningens slutsatser kan förstås som att en grupp ungdomar saknar den tilltro till vuxna som enligt Hart är en förutsättning för att skapa gemensamma plattformar för att påverka sitt eget och andras liv i skolan. Det kan också förstås i termer av plikt och rättigheter som vi nämnt tidigare.

Anders Garpelin har, med samma åldersgrupp i fokus, i flera studier undersökt ungdomars möte med högstadiet.<sup>81</sup> Han har följt ungdomar i skolan genom deltagande observationer och intervjuer. Studierna handlar om stadiövergången till högstadiet och hur klassbildningsprocesser sker under denna tid. Garpelin ser denna period som en övergång från barndom till ungdom. I en sammanfattande studie visar han att ungdomarna är kritiska till hur övergången till högstadiet och inskolning i en ny klass har hanterats av vuxna.<sup>82</sup> Vuxna uppfattas av ungdomarna ha ”manipulerat, söndrat, ljugit, sett mellan fingrarna, inte brytt sig

<sup>77</sup> Se t.ex. Berit Nygård, *Ungdomsforskning-skilda världar och värderingar* (Stockholm, 2002).

<sup>78</sup> Genomgång av svensk ungdomsforskning med fokus på skolans värld finns hos t.ex. Ola Stavseng ”Ett samtidshistoriskt perspektiv på ungdomsforskning” i *Ungdomarna, skolan och livet*, red. Bengt-Erik Andersson (Stockholm, 2001).

<sup>79</sup> Projektet slutredovisas i *Ungdomarna, skolan och livet*, red. Bengt-Erik Andersson (Stockholm, 2001). Ytterligare exempel är Tullie Torstensson Ed, *Barns livsvägar genom skola och förskola* (diss, Linköping, 1997).

<sup>80</sup> Andersson (2001), s.40ff.

<sup>81</sup> Anders Garpelin, *Lektioner och livet. Ett möte mellan ungdomar som tillsammans bildar en skolklass* (Uppsala, 1997) och *Skolklassen som ett socialt drama* (Lund, 1998).

<sup>82</sup> Anders Garpelin, *Ung i skolan* (Lund 2003), s.446ff.

mm”.<sup>83</sup> Garpelin hävdar att grunden för utveckling och lärande i skolan är att barn och vuxna når konsensus kring sina relationer, som måste bygga på respekt. Om så är fallet finns en kvalitet i mötet menar han. Allt annat är, enligt Garpelin, underordnat såsom skolans organisation, ramar och lärares ämneskunnande. Studien uppmanar de vuxna i skolan att skapa ”en miljö där alla blir sedda och känner att de kan bidra, där alla ser värdet i att se andra och ta del av vad var och en har att bidra med - en miljö, där alla känner att de duger och har en plats”.<sup>84</sup> Garpelins slutsatser överensstämmer med demokratiutredningens alla begrepp, deltagande, insyn, jämlikhet och inflytande. För att åstadkomma detta påpekar Garpelin att denna kvalitet krävs i möten mellan ungdomar och vuxna, något som överensstämmer med Harts tankar om de gemensamma besluten och deras förutsättningar. I Garpelins studier finns också ett framtidsorienterat perspektiv i tanken om att övergången från barndom till ungdom är en utvecklingskris, som om den hanteras bra kan ge goda förutsättningar för att klara motsvarande övergångar senare i livet. Tankegångar om ’en skola för alla’ finns i viss mån också framskrivna hos Garpelin bl.a. när han hävdar att det är nödvändigt att få ”möta andra än sina likar, att få möta världen”.<sup>85</sup>

### Sammanfattande diskussion

Svensk skola som en arena för både barns och ungdomars lärande och demokratifostran har en lång tradition. När de vuxna på denna mötesplats alltmer har förlorat sitt monopol på kunskap genom nya kommunikationsmöjligheter blir relationer och förhandlingar den grund som lärarauktoriteten vilar på. Det är i detta skifte som det går att förstå det ökade intresset för delaktighet i skolan. I detta läge uppträder och uppstår både gamla och nya spänningar. Här kan barn och ungdomar få en position som subjekt eller objekt, något som avspeglas i både dokument och forskning t.ex. genom diskussionen om rättigheter i nutid eller fostran för framtid. Vi ser i dokumenten om ’en skola för alla’ att framtids- och nyttoaspekter har en framträdande roll. Det processtänkande som uttrycks i demokratiutredningen har inte sin motsvarighet i skoldokumentet. Barn och ungdomars rätt till inflytande som den uttrycks i barnkonventionen och i demokratimodellen saknas i de svenska skoldokumentet. På så sätt blir denna rättighetsfråga en fråga som ytterst handlar om ifall vuxna i skolan följer artikel 3 i barnkonventionen och sätter barns bästa i främsta rummet vid alla åtgärder som rör barn och i mindre grad en fråga om barnens handlingsutrymme.

---

<sup>83</sup> Garpelin (2003), s.448.

<sup>84</sup> Ibid. s.448.

<sup>85</sup> Ibid. s.448.

Diskussionen om det deliberativa samtalet i skolan kan ses som uttryck för en teoribildning rörande demokratisk medborgarfostran. I denna teori finns en stark koppling till kunskap och undervisning. En kunskap som med Englunds ord är föremål för diskussion och värdering till skillnad mot den kunskap som i praktiker ofta uppfattas som beständig, förmedlad via läroböcker.<sup>86</sup> En problematik som vi ser det är kravet på att det är inom undervisningens ram som samtalet tänks äga rum, en kontext vi vet att de ”förstådda” med Trondmans ordval kan agera inom.<sup>87</sup> Den föreställningen har sitt ursprung i tankar om den demokratiska mötesformen. Men vad betyder det för de ungdomar som inte tillhör gruppen ”förstådda” eller ”medverkare”, med Bergs ord,<sup>88</sup> och vilken plats får de i detta demokratiska samtal? Här menar vi att det behövs en vidare tolkning av samtalet t.ex. det som Roth antyder, att den demokratiska kompetensen bygger på demokratiska erfarenheter som erkänner barn och ungdomars förmåga att förstå, tolka reflektera och värdera det som berör dem, på egen hand eller tillsammans med andra.<sup>89</sup> Med en sådan vidare definition blir andra kunskaper än de skolan prioriterar viktiga liksom andra samtal än de som sker inom undervisningens ram. Hur rummet och tiden organiseras för gemensamma samtal får då en stor betydelse för vilket handlingsutrymme som ungdomar får i skolan.

Spänningen mellan praktik och dokument finns på flera områden. I ’en skola för alla’ förutsätts allas demokratiska deltagande, som Haug uttrycker det, samtidigt som särskiljande enligt många rapporter ökat under 1990-talet.<sup>90</sup> En del i denna process är specialpedagogikens kompensatoriska tänkande. Rätten att vara delaktig på lika villkor och att samtidigt få stöd förutsätter att olikhet respekteras och problematiseras. Delaktighet blir, som Emanuelsson visar, inte automatiskt en följd av integrering, att alla vistas på samma plats och i samma rum. Den blir inte heller förverkligad av att det deliberativa samtalet förekommer, som det tolkas av Carleheden och Roth. Här finns en möjlighet att med utgångspunkt i demokratiutredningens begrepp deltagande, insyn, jämlikhet och inflytande bättre förstå vilka villkor som behöver realiseras för att ungdomars demokratiska erfarenheter skall generera de värden som dokument av olika slag uppmärksammar. Samtidigt finns ett dilemma i att för demokratin viktiga värden som att lyssna på och respektera andra, att förstå sig själv och sina egna reaktioner, att vara medkännande och solidarisk ska iscensättas i skolvärlden, eftersom de enligt skoltraditionen inte kan läsas in och betygsättas. Denna komplikation tillsammans

---

<sup>86</sup> Englund (1995).

<sup>87</sup> Trondman (1999).

<sup>88</sup> Berg (2003).

<sup>89</sup> Roth (2002).

<sup>90</sup> Haug (1998), s.29.

med uppfattningen att demokrati enbart är en beslutsform med närvaro/deltagande i en specifik mötesform (skolklassen/elevråd) både försvårar och motiverar en analys av skolan som en arena för delaktighet, som ryms inom begreppet demokrati som livsform. Delaktighet behöver levas inte läras ut enligt demokratiutredningen.

De vuxnas roll som förhandlare och relationsskapare blir som Hart, Trondman, Garpelin och Bennich-Björkman visat mycket central för barns och ungdomars delaktighet.<sup>91</sup> Enligt Garpelin är kvaliteten på möten mellan ungdomar och vuxna avgörande för hur ungdomar upplever sin situation i skolan. Han menar att skolans organisation och ramar har mindre betydelse. Det strider mot Bergs uppfattning som innebär att skolan som tvångsinstitution måste beaktas när elevers delaktighet studeras.<sup>92</sup> Att bortse från skolan som en institution med skyldigheter och rättigheter kan innebära en orealistisk tro på möjligheten att genom det goda mötet eller det ordnade samtalet skapa 'en skola för alla'. Maktförhållanden i skolan med både formell och informell grund kan med stöd hos Hart och demokratiutredningen ses som en dynamisk process där makt kan förhandlas genom barns/ ungdomars och vuxnas dialoger om deltagande, insyn, jämlikhet och inflytande. Det kan tyda på att barns och ungdomars delaktighet och lärande i skolan är beroende av de vuxnas roll som relationsskapare, skolans organisation och hur maktrelationer hanteras.

---

<sup>91</sup> Hart (1997), Trondman (1999), Garpelin (2003), Bennich-Björkman (2002).

<sup>92</sup> Berg (2003).



## KAPITEL 3

# TEORETISKA PERSPEKTIV OCH METODOLOGISKA ÖVERVÄGANDEN

Att få syn på och beskriva det förgivettagna

Vår forskningsprocess kan beskrivas som en resa i tid och rum. Den resan tog oss tillbaka till en för oss välkänd plats, välkänd i en annan tid och i ett annat rum. Steinar Kvale använder metaforen resa om forskningsprocessen.<sup>93</sup> Om resan skriver han, att den erbjuder möten med platser och människor, som resenären registrerar och samtalar med. Under samtalen görs en vandring tillsammans med människor i deras landskap. Människorna berättar med egna ord om sin livsvärld.<sup>94</sup> Under resan förändras aktörernas föreställningar, kunskapen vidgas och lusten till nya resor väcks. Forskaren återvänder sedan för att göra analyser och beskrivningar av det upplevda. Det gäller nu att hitta språk, som gör det möjligt att berätta om resan. Vår resa, som har till syfte att studera delaktighet för barn och ungdomar i skolan visade sig vara komplicerad på flera sätt. Vi reste till en plats vi redan besökt i andra syften som elever, föräldrar, lärare och slutligen i den roll vi har nu, som lärarutbildare. Utifrån dessa fyra perspektiv hade vi nu att i rollen som forskare få syn på de föreställningar vi bar med oss och att återupptäcka skolan utifrån dagens ungdomars utsagor om sin skola. Vi hade att förhålla oss till en rad förgivettaganden, och en förförståelse som var begränsande, men också berikande.

Skolan är en miljö, som alla har upplevt och har minnen och tankar kring. De flesta har också likt oss själva flera perspektiv på skolan. Skolan är i vår kultur ett så allmänt begrepp, att när någon säger skola tycker vi oss genast veta vad denna sociala miljö innehåller och vad som sker där. Redan det lilla barnet, utan egen skolerfarenhet, kan iscensätta skola i lek. Samtidigt är det svenska samhället idag ett mer mångkulturellt samhälle, där den sociala miljön i skolan kan produceras med olika utgångspunkter. Vi upplevde komplexiteten och svårigheten att beskriva det vi erfarit, därför att aktörernas och våra egna ord saknade precision och blev tolkade utifrån en ”egen” upplevelse av en känd miljö. Det blev en

---

<sup>93</sup> Steinar Kvale, *Den kvalitativa forskningsintervjun* (1997), s.11-12.

<sup>94</sup> Ett exempel som inspirerat oss är Tullie Torstensson-Ed, *Barns livsvägar genom daghem och skola* (Linköping 1997).

utmaning för oss att finna vägar att identifiera och beskriva det redan kända i aktörernas berättelser i syfte att få till stånd en problematisering och diskussion, där vi själva kunde få syn på vår egen förförståelse, våra värderingar och känslor.

Vi förstod under intervjuer och observationer att delaktighet reducerades till att ha sin grund i dokument och i fysiska möjligheter till deltagande. Delaktighetens olika aspekter enligt demokratiutredningen såsom deltagande, insyn, jämlikhet och inflytande blev tydliga först i analysen av ungdomarnas berättelser och måste därför lyftas fram av oss. När ungdomarna och de vuxna skapade delaktighet gjordes det oftast utan att använda själva begreppet eller teoretisera om det. Ett av våra problem blev att finna begrepp och ord för att samtala om möjligheter och hinder som finns för ungdomars delaktighet. Att sätta ord på det som verkligen händer är en allt överskuggande förutsättning för möjlighet till tanke- och förändringsprocesser.<sup>95</sup>

I detta kapitel kommer vi fortsättningsvis att utveckla tankar, som varit vägledande för studiens upplägg, att inta ett ungdomsperspektiv och att forska tillsammans med ungdomar. Därefter diskuterar vi de teoretiska perspektiv som har haft stor påverkan på urval och analys. Slutligen beskriver vi de metoder vi använt och de överväganden vi gjort för att kunna genomföra dem.

## Ungdomsperspektiv

Ungdomar är de viktigaste aktörerna i vår studie. I skolan skapar de tillsammans med andra, vuxna och kamrater, en stor del av sin vardagstillvaro. Utifrån sin upplevda skolpraktik tillägnar de sig insikter för att kunna förstå och ha perspektiv på sina liv. Vi är intresserade av ungdomars möjligheter att handla både på vardagsnivå (skolan) och som en del i ett större sammanhang (skolan som samhällsinstitution). Det är inte det formella, institutionaliserade samspelet som är i fokus utan skolans vardag, där ungdomar och vuxna möts. En utgångspunkt i studien är att ungdomar tolkar, reflekterar och skapar mening i sitt görande och påverkar sina egna och andras villkor samtidigt som skolan som institution förhåller sig till ungdomars agerande genom att bl.a. styra, uppmuntra, avbryta eller negligera deras aktiviteter.

Att barn och ungdomar skall lära sig nyttiga kunskaper och tränas socialt för ett vuxenliv finns som tradition och system i skolan. James, Jenks & Prout tydliggör detta genom att peka

---

<sup>95</sup> Per Månsson (red), *Moderna samhällsteorier* (Stockholm, 1998), s.159ff.

på tankar hos Jean Piaget och utvecklingspsykologin, som ser barnet som ett objekt för socialisation.<sup>96</sup> Barndom ses ur detta utvecklingsperspektiv som en förändrings- och övergångsperiod som syftar till vuxenhet. Som en följd härav betraktas barn som inkompetenta, oansvariga och utan nödvändig kapacitet att förstå och tolka sina liv och se sitt eget bästa.<sup>97</sup> Detta synsätt dominerar inte längre i de dokument som styr svensk skola utan socialisation förstås där som en interaktion mellan barnet och omgivningen. I samhällspraktiken finns dock fortfarande en svårighet att kunna förena det traditionella fostrande utvecklingstänkandet med en syn på barn som aktörer, för vilka delaktighet och lärande är en realitet här och nu med syfte att påverka de aktuella villkoren i skolan. Denna konflikt kan ses som en fråga om placering av fokus eftersom barn och ungdomar rimligen lär sig och är delaktiga här och nu samtidigt som dessa erfarenheter innehåller ett kulturellt kapital av värde för framtiden. Lika lite som vuxna kan bortse från att erfarenheter här och nu berikar eller begränsar livet i morgon kan barn och ungdomar göra det.

Ungdomar och vuxna agerar i skolan på en arena som är fylld av kulturella normer och personliga biografier. Alla interaktioner börjar med en definition av situationen, som den tolkas av de inblandade i en specifik tids- och rumsdefinition.<sup>98</sup> I denna process har både det förflutna och framtiden betydelse för hur situationen definieras och hanteras. Enligt George H. Mead framträder självet som en process av handlingar, social interaktion och självreflektion i ett dynamiskt spel mellan nuet, det förflutna och framtiden.<sup>99</sup> I denna dynamik blir självreflektion och självmedvetenhet i relation till vad de andra uppfattar mig som, ett spel där identiteter prövas och omprövas. Här blir identitetsskapandet tydligt. Redan tidigt i studien förstod vi rummets betydelse för identitetsskapandet. Hos Erving Goffman fann vi identiteten sammanvävd med tid och rum.<sup>100</sup> Tid- och rumsorganisering i skolan är betydelsefull för hur ungdomar skapar delaktighet och lär sig i olika situationer. Tid och rum kan innehålla delaktighet genom gemenskap och tillhörighet och genom att ge möjlighet till anonymitet. De kan också bidra till att synliggöra icke delaktighet. Ungdomarnas rörelser i skolan och hur de organiserar, utövar inflytande och kontrollerar både tid och rum är ett aktivt agerande, som begränsas eller uppmuntras av vuxnas förväntningar på vad som skall ske i de olika rummen.

<sup>96</sup> James, Jenks & Prout (2001), s.17 ff.

<sup>97</sup> Ibid. s. 22 ff.

<sup>98</sup> John P. Hewitt, *Jaget och samhället* (1981) s.128 ff.

<sup>99</sup> George H. Mead, *Mind, Self and Society* (Chicago, 1967), s.135-226.

<sup>100</sup> Erving Goffman, *Jaget och maskerna* (Stockholm, 1974).

Ungdomar och vuxna möter varandra i skolan i roller som elev och lärare. Roller som blir till i samspelet med varandra i en specifik situation. Elevrollen har sin utgångspunkt i ålder oavsett vilka andra förutsättningar som finns. Åldern är avgörande för den grupp (klassen) man placeras i och för de förväntningar på förmågor som uttrycks i dokument och skolans praktik. Med ett aktörsperspektiv framträder eleven i skolan även som ungdom, eftersom de rör sig i olika sociala världar under en skoldag. Här är inte endast åldern avgörande utan mer det sociala sammanhang de kan agera inom. Vår ambition har varit att synliggöra ungdomar i skolan ur ett helhetsperspektiv. Det betyder att vi ser dem agera i många roller som t.ex. elever, ungdomar, pojkar, flickor och kulturbärare. För oss har emellertid det huvudsakliga varit ungdomarnas positionering i skolsystemet, vi har därför inte relaterat till kön, klass eller etnicitet även om också dessa relationer finns. Även vuxna framträder i olika roller. Eftersom perspektivet i studien är ungdomarnas blir de vuxnas olika roller mindre nyanserade och tydliggjorda.

De relationer som finns i skolan mellan ungdomar och vuxna är institutionaliserade och beroende av maktförhållanden. För att betona det relationella används begreppet generation i den nya barndomsforskningen.<sup>101</sup> Elever är en kategori med särskilda villkor som kan förstås i relation till andra positioner (lärare).<sup>102</sup> Fokus är här på konstruktionen av relationer och hur de båda kategorierna relaterar till varandra. Begreppet generation har dock olika innebörder t.ex. ålderskategori, familjgeneration, livsfas och blir därför svårt att använda. Det kan finnas en svaghet med detta synsätt att alla inom respektive kategori anses ha samma intresse utan att hänsyn tas till olikheter inom den. Enligt Elisabet Näsman och Anna - Liisa Närvänen är det inte fruktbart att se barn i ett generationsperspektiv (barn - vuxen eller barn - vuxen - äldre). Genom att tala om livsfaser, ålderskategori och familjgenerationer ges, enligt författarna, en bättre grund för analys av både en viss livsfas, t.ex. barndom och de villkor som gäller där och de enskilda barnen, hur de skapar sig själva och sin livsfas i interaktion med människor som lever i andra livsfaser.<sup>103</sup> Skolan och familjen som institutioner har båda givna positioner, som kan ses som separata delar i samma kombination livsfaser. Under en del av familjens livsförlopp befinner de sig parallellt och är då ömsesidigt beroende av varandra. Barnets förälder blir elevens förälder i skolan med konsekvenser för barnets positionering i

<sup>101</sup> Se Leena Alanen & Barry Mayall (red), *Conceptualizing Child-Adult Relations* (London, 2001), Pia Christensen & Barry Mayall (red), *Research with children: perspective and practices* (London, 2001), Allison James m.fl., *Theorizing Childhood* (Cambridge, 2001).

<sup>102</sup> Leena Alanen, "Explorations in generational analysis" i *Conceptualizing Child-Adult Relations* red. Leena Alanen & Barry Mayall (London, 2001), s.19ff.

<sup>103</sup> Anna-Liisa Närvänen & Elisabet Näsman, "Childhood as generation or life phase" i *Young, Nordic Journal of Youth Research*, vol. 12 (London 2004), s.87ff.

båda sfärerna. När vi använder begreppet ungdom tar vi fasta på den aspekt av ungdomslivsfasen som handlar om den tid då man avslutar grundskolan. Detta perspektiv möjliggör både en större förståelse för hur individer och grupper i denna livsfas positionerar sig i förhållande till vissa vuxna och hur olika grupper av ungdomar positionerar sig i förhållande till varandra. Vuxnas maktspel gynnas av att skolan är ett extremt åldersbundet system, där ålder utgör grund för skyldigheter och rättigheter, ansvar och delaktighet. Social kompetens, ansvarskänsla och vilka kunskapsmål som skall uppnås i skolan relateras ofta till kronologisk ålder, utan hänsyn till den enskildes erfarenheter utifrån sin specifika livssituation.

Med detta perspektiv ses barn och barndom som socialt konstruerade positioner, beroende av kontexten. I det fält som skolan är, iscensätts diskurser om delaktighet som aktörerna i skolan är med om att skapa genom sina praktiker. Ungdomar/elever i skolan agerar utifrån en kontext som tar sin utgångspunkt i allmän skolplikt och definierade rättigheter och skyldigheter. Av stor vikt blir då att belysa konsekvenserna av det nuvarande rättighetsperspektivet för ungdomar i skolan. Samtidigt finns ett kunskapsintresse för hur barn och ungdomar tolkar, reflekterar och skapar mening utifrån sin position som ungdom och elev i skolan.

## Forskning tillsammans med ungdomar

Att vara forskare med intresse för barn och ungdomar ställer särskilda krav på forskarrollen. Det handlar både om barnens/ungdomarnas möjligheter att uttrycka sig själva och om att vuxna kan utveckla sin förmåga att förstå och tolka barns/ungdomars utsagor. Eftersom vuxna har varit barn/ungdomar tror vi att vi förstår när vi i själva verket ofta hindras av vårt vuxencentrerade tänkande. Bodil Rasmusson menar att det finns en stor risk att vi betraktar det vi inte förstår som oviktigt.<sup>104</sup> Denna risk är större då det gäller studier av barns vardagsliv genom att det som kan vara väsentligt för barn ibland tolkas som trivialiteter. När ungdomarna i denna studie talar om skolmaten som den viktigaste faktorn att förändra i skolan tolkade vi detta just som en trivialitet istället för att se det som ett uttryck för den betydelse mat har för dem för att de ska orka med skoldagen.

Näsman skriver att utvecklingsperspektivet på barn av tradition haft betydelse för hur vuxna intresserat sig för vad barn och ungdomar har att säga.<sup>105</sup> Hon menar att synen på barn

<sup>104</sup> Bodil Rasmusson, *Stadsbarndom* (Lund, 1998), s.73.

<sup>105</sup> Elisabet Näsman, "Vuxnas intresse av att se med barns ögon" i *Seendet och seendets villkor*, red. Lars Dahlgren & Kennet Hultqvist (Stockholm, 1995), s.285 ff.

och ungdomar som ”not-yets” innebär en risk att deras utsagor blir ointressanta och ifrågasatta, som även Rasmusson påpekar. Eftersom vuxenperspektivet utgår från långsiktiga konsekvenser kan barn och ungdomars mer kortsiktiga tänkande diskvalificeras. Det kan också bidra till att utsagorna ”tvättas” genom tolkningsled där teorier får tolkningsföreträde över det som verkligen har uttryckts.<sup>106</sup> Näsman skriver också att barn och ungdomar ”är och förblir en social konstruktion i en vuxendominerad värld”.<sup>107</sup> Utifrån den arena som barn och ungdomar har att agera på förmedlar de hur samhället ser ut från deras positioner. För att närma sig barnets position är det viktigt för den vuxne att bemöda sig om att lyssna och tillerkänna barnets utsagor stor betydelse. I alla intervjusituationer är det av stor vikt att reflektera över sin roll som intervjuare. Speciellt betydelsefullt är det att göra det tillsammans med barn/ungdomar då vuxna i många situationer kan ha en given auktoritet, som kan vara svår att bryta både i intervjuer och deltagande observationer. Samtidigt har barn makt att vägra en intervju och att inte tala. Även som observatör är det viktigt att vara medveten om att vi är vuxna som ser och tolkar perspektivet utifrån vuxnas värderingar och position i samhället. Tullie Torstensson - Ed ser barn som medforskare genom att erkänna deras förmåga att reflektera över sig själva, att tolka och analysera.<sup>108</sup> Torstensson - Ed menar att detta är ett sätt att lösa det maktproblem som ligger i att vuxna, som lever under andra villkor än barn, alltid tolkar barnens information.

Näsman utvecklar resonemang kring att mötas och förstå varandra som överensstämmer med Torstensson - Eds tankegångar om barn som medforskare: ”Lösningen står såvitt jag kan se att finna i barns och vuxnas gemensamma karaktär av sociala varelser och den gemensamma anknytningen till ett livsförlopp”.<sup>109</sup> Hon menar att barn och vuxna har en gemensam plattform för att utforska sina erfarenheter. För att uppnå detta är det av stor vikt att aktivt reflektera över den egna barndomen.<sup>110</sup>

Berry Mayall hävdar att forskaren har ett gemensamt intresse med barnen i att utforska deras unika position.<sup>111</sup> Den vuxnes intresse skiljer sig ibland från barnets intresse i forskningsprocessen. Hon menar att forskarens ansvar ”is to give recognition to the social

---

<sup>106</sup> Näsman (1995), s.285ff.

<sup>107</sup> Ibid. s.280.

<sup>108</sup> Tullie Torstensson-Ed, *Barns livsvägar genom skola och förskola*, (diss, Linköping, 1997), s.12.

<sup>109</sup> Näsman (1995), s.301.

<sup>110</sup> Ibid. s.301.

<sup>111</sup> Berry Mayall “Introduction”, *Conceptualizing Child-Adult Relations* red. Leena Alanen & Berry Mayall (London, 2001).

condition of childhood and to the agency of children through making research results available to policymakers and practitioners who work with children”.<sup>112</sup>

Jens Qvortrup för en diskussion kring ramverkets betydelse för tolkning av det individen säger och det som observeras.<sup>113</sup> Genom att ta fram dokument och bearbeta sociala beskrivningar kan man som forskare bidra till att skapa en arena för att ge barn röst. Barnets utsaga ges i en kontext, som bidrar till förståelse av det sagda.

I denna studie skapas en sådan arena genom att som en bakgrund till observationer och intervjuer beskriva den svenska skolans och Vegaskolans ramar utifrån dokument. Centralt i studien är emellertid de tematiska intervjuerna/samtalen med ungdomar kring deras erfarenheter och upplevelser av förskola och skola, där vi ser ungdomarna som medforskare i Torstensson - Eds mening. De tolkar sina minnen, gör val av vad som är relevant att delge och hur de vill framställa sina erfarenheter. Genom att använda oss av en tematiserad frågeguide menar vi att det funnits förutsättningar för ungdomarna i denna studie att vägleda på vilken nivå samtalet ska föras och också själva bidra med frågeställningar som varit relevanta för forskningsprocessen. Vår ambition har varit att i analysen lyfta fram ungdomarnas egna tolkningar och reflektioner. När vi kompletterar med egna analyser har vi varit noga med att markera detta. Begreppet barn som medforskare kan också innebära en syn på att barnet kan vara delaktigt i datainsamlandet och i analysarbetet. I vårt fall har ungdomarna inte varit delaktiga i datainsamlandet. Vi har dock i ett skede av analysprocessen tillsammans med en grupp av ungdomar analyserat begreppet delaktighet utifrån ett tv-program i syfte att fånga ungdomarnas egna referensramar. I efterhand ser vi att det skulle ha kunnat bidra positivt till studien om vi låtit ungdomarna delta i både datainsamlingsprocess och analys i högre utsträckning. (En begränsning för att genomföra detta var att vårt fältarbete gjordes på endast en skola och att ungdomarna där hade kunnat identifiera varandra). Den åtskillnad som Mayall gör mellan barnets roll och forskarens blir då mindre viktig. De har båda del i det tolkningsarbete som ständigt pågår under ett fältarbete. Mayalls syften att tydliggöra barns aktörskap och sociala villkor för praktiker och beslutsfattare har även vi som en ambition med denna studie. Synsättet skulle kunna bidra till att medvetandegöra de samband Trondman talar om.<sup>114</sup> Han pekar på att en aspekt på vuxnas ansvar för ungdomars delaktighet och inflytande är vuxnas förmåga att skapa formella och informella förutsättningar för att representera

---

<sup>112</sup> Mayall (2001), s.8.

<sup>113</sup> Jens Qvortrup, "A Voice for Children in Statistical and Social Accounting : A Plea for Children's Right to be Heard" i *Constructing and Reconstructing Childhood*, red. Allison James & Alan Prout (London, 1997), s. 85 ff.

<sup>114</sup> Mats Trondman, *Kloka möten. Om den praktiska konsten att bemöta barn och ungdomar* (Lund, 2003), s. 103.

ungdomar så att verksamheter som gynnar ungdomar kommer till stånd. Vi har försökt att lösa det problem som kan finnas i att barn och ungdomar inte kan forska på sig själva och att vi som ska uttolka lever under andra villkor, genom att se ungdomarna som medforskare och då tillmäta dem förmåga att reflektera, tolka och analysera, att forska med ungdomarna och inte på ungdomarna. Vi har förstått att valet av att uttrycka oss som att vi har ungdomarna som medforskare kan ses som att ett ansvar för själva forskningen läggs på ungdomarna. Vi vill framhålla att efter det att ungdomarna i olika sammanhang delgivit oss sina upplevelser och erfarenheter slutar deras ansvar i forskningsprocessen.

### Teoretiska Perspektiv

För att metodiskt hantera dokumenten, det etnografiska materialet och intervjuerna har vi använt kvalitativ analys, som består av olika steg, inspirerad av grounded theory. Vi har dessutom valt att arbeta med en diskursteoretisk ram. Ur olika dokument, läroplaner, kommunala planer och skolans visioner, framträder en eller flera bilder av delaktighet, som vi vill komplettera med ungdomarnas och våra egna samt teori.

Fältarbetet blir en process där förståelsen ökar successivt och slutar i en teoretisk mättnad, vilket innebär att nya data inte i nämnvärd grad ger nya idéer utan endast bekräftar tidigare resultat. Förutom närheten till insamlad data är öppenhet och flexibilitet viktiga aspekter i grounded theory.<sup>115</sup> Detta kan jämföras med en etnografisk ansats som har samma krav på öppenhet, flexibilitet och närhet till fältet. I arbetet med diskurser är forskaren ofta själv en del av det man undersöker och delar därmed många av de självklarheter som ligger i materialet. Denna problematik har vi beskrivit tidigare (s.25).

Grounded theory är ett teorigenererande forskningsperspektiv, i vilket idéer genererade från data, samlas och utvecklas. Den bygger på symbolisk interaktionism om att tillvaron konstrueras och förändras genom interaktion mellan människor. Vad är det som sker utifrån ett aktörsperspektiv och vilken innebörd har de sociala handlingar som gestaltas? Detta är frågor som vi ställt oss under processens gång.

Enligt Gunilla Guvå och Ingrid Helander är grounded theory en systematisk metod, som får forskaren att stanna upp och disciplinera sig.<sup>116</sup> Detta systematiska arbete ökar sannolikheten att i materialet upptäcka kategorier, underkategorier och relationer mellan kategorierna som annars skulle döljas av den egna förförståelsen. Detta kan särskilt vara en

<sup>115</sup> Anselm Strauss & Juliet Corbin, *Basics of qualitative research* (Californien 1998).

<sup>116</sup> Gunilla Guvå och Ingrid Helander, *Grundad teori-ett teorigenererande forskningsperspektiv* (Stockholm, 2003).



fördel för forskare, som likt oss själva har professionell erfarenhet från vårt forskningsfält, eftersom de egna erfarenheterna synliggörs och i metoden används på samma sätt som annan insamlad data.

I sökandet efter vägar att analysera och beskriva vardagen i skolan har vi bland annat funnit att vår analys kan diskuteras och utvecklas med stöd i Goffmans dramaturgiska sociologi där han utifrån dramats/teaterns terminologi synliggör dynamik i sociala miljöer.<sup>117</sup> Goffman använder inte dramaturgi som metafor utan mer som ett analytiskt redskap för att förstå hur identitet skapas och omskapas i det moderna samhällets interaktioner. De delar av hans terminologi som behandlar det dramaturgiska livet på institution och stigmatisering visade sig vara användbara i en vidare analys och diskussion.

För att kunna få syn på skolans vardagsliv valde vi att vistas på Vegaskolan en längre period. Vi blev långsamt bekanta med skolan som rum och med dem som vistades där, ungdomar, lärare och andra vuxna. Vi såg dem som elever och lärare men också i många andra roller. Vi observerade ungdomarnas önskan att visa vilka de är och att kunna påverka sin situation.<sup>118</sup> De uttrycker detta t.ex. genom vad de pratar om och på vilket sätt de uttrycker sig och hur de klär sig. Genom de symboler som ungdomarna sänder ut och överför kan man se att de medvetet eller omedvetet försöker påverka t.ex. lärares och kamraters syn på dem.<sup>119</sup> Goffman benämner denna process *intrycksstyrning*.<sup>120</sup> Under vårt fältarbete var vi ibland åskådare, ibland tog vi aktivt del i det som hände. Vi var publik till och delaktiga i olika *framträdanden*, som syftade till att framställa sig själv på ett visst sätt.<sup>121</sup>

Alla ungdomar i Sverige har skolplikt och kan inte välja bort skolan. De har också i praktiken små möjligheter att välja en specifik skola och därmed vuxna och kamrater. De förväntas anpassa sig till de rutiner som är förutbestämda. Ungdomarnas möten med de vuxna i skolan fick oss att inse att skolan är en social inrättning, där samma typ av *klyftor och band* mellan lärarna och dem själva som Goffman beskriver i *Totala institutioner*, framträder.<sup>122</sup> En total institution är en plats där människor sover, arbetar och har sin fritid, en definition som inte är tillämplig på skolan.<sup>123</sup> Likheter med skolan finns dock i att man här liksom på

<sup>117</sup> Goffman (1974).

<sup>118</sup> Goffman bygger sin analys på W.I.Thomas, Definition av situationen: Om människor definierar situationer som verkliga, så blir de verkliga till sina konsekvenser och G.H. Meads tankar om att självuppfattning är en dialektisk process mellan tillskrivna identiteter och egna reflektioner.

<sup>119</sup> Goffman (1974), s.12.

<sup>120</sup> Ibid. s.182-206.

<sup>121</sup> Ibid. s.23.

<sup>122</sup> Erving Goffman, *Totala Institutioner* (Stockholm 1973), s.13-19.

<sup>123</sup> Ibid. s.14-15.

totala institutioner ofta gör samma saker samtidigt enligt ett förutbestämt schema som påtvingas uppifrån. I skolan är dessa aktiviteter styrda av en överordnad rationell plan (skollag, läroplaner, lokala planer). Klyftor och band mellan personal och intagna på en total institution beror på att deras villkor är olika och att den ena gruppen skall bevakas och kontrolleras.<sup>124</sup>

Förhandlingar om *tid och rum* för att skapa fria utrymmen och där kunna upprätta identiteter pågår ständigt inom institutioner, som i sig har en inramning som är tids-och rumsdisciplinerad. Detta knyter an till Goffmans analys av regioner.<sup>125</sup> En region definieras som vilken plats som helst, där samförstånd råder. I *främre regioner* förväntas ett visst agerande äga rum. Det som inte kan gestaltas i den främre regionen kan komma fram i den *bakre regionen*. Här kan aktören kliva ur sin roll och använda rummet på ett mer avkopplande sätt. Olika rum har olika mening och blir på så sätt markörer för olika identiteter. Den privata respektive offentliga karaktären av rummet har sin motsvarighet i den privata respektive offentliga tiden. Båda har betydelse för individens identitetsskapande. Ju mer sluten en miljö är desto större inverkan har den på identiteten. Genom att effektivt avskärma de delar av livet som finns utanför institutionen berövas individen självbilder (*rollförlust*) som är en del av personligheten enligt Goffman.<sup>126</sup> Han menar att på totala institutioner blir de handlingar och strategier, som i livet utanför ger oss en möjlighet att etablera en bild av oss själva misstänkliggjorda.<sup>127</sup> Detta är ett led i den *omstrukturering av jaget* som sker på totala institutioner. Skolan kan i vissa avseenden ses som en sluten miljö och kan då bidra till att göra en del ungdomars självbilder icke trovärdiga. Ytterligare ett intresse i studien är att synliggöra sambandet mellan denna miljö och ungdomarnas självbilder.

I skolan liksom i andra sociala miljöer finns gemensamma förväntningar, som formuleras till krav på hur individer bör vara. Att ha egenskaper som är oförenliga med dessa förväntningar kan leda till *stigmatisering*.<sup>128</sup> Det är inte egenskapen i sig som bidrar till utstötning utan relationen mellan attributet, egenskapen, och de förväntningar som individen har i en viss situation. En individ behöver inte vara stigmatiserad eller avvikare i alla sammanhang i en miljö. I skolan är t. ex. undervisningssituationer och kamratgrupper olika miljöer, som därmed behöver olika kategorier och avvikare för att upprätthålla normalitet med Goffmans ord. För en diskussion i vad mån olika tillskrivna etiketter som ryms inom

<sup>124</sup> Goffman (1973), s.13-19.

<sup>125</sup> Goffman (1974), s.97-124.

<sup>126</sup> Goffman (1973), s.20ff.

<sup>127</sup> Goffman (1973), s.39ff.

<sup>128</sup> Erving Goffman, *Stigma. Den avvikandes roll och identitet* (Göteborg, 1972).

begreppet ”barn i behov av särskilt stöd” bidrar till stigmatisering ger Goffman ett analytiskt verktyg med de begrepp som visar hur den som avviker från skolans och/eller andra ungdomars förväntningar bemöts av de andra.<sup>129</sup>

## Metod

Under denna rubrik beskriver vi hur vi valde och avgränsade vårt fält, vilka metoder för datainsamling vi använde och varför, hur vi genomförde studien och tänkte etiskt kring den. Till slut redogör vi för bearbetning, analys, tolkning och presentation av resultatet.

### Val av fält, avgränsningar

Denna avhandling avslutar ett projekt som pågått under tre år. Projektet inleddes med en förstudie, som bestod av en gruppintervju med fyra ungdomar på en högstadieskola, en kompletterande individuell intervju med en av dem samt deltagande observationer på två högstadieskolor. Förstudien syftade till att ge kunskap om hur ungdomar uttrycker sig om delaktighet och i vilka sammanhang de känner sig delaktiga i skolan samt att ge en aktuell bild av ungdomars vardag i skolan. Analyserna visade att ungdomarnas ordval och beskrivning av delaktighet var mycket vardagligt. Uttryck de använde för att beskriva delaktighet respektive icke delaktighet var exempelvis *att vara med* och *ha kul ihop, att gilla samma saker, att vara utesluten och mobbad* osv. En annan slutsats var att situationer och sammanhang där delaktighet upplevdes var mycket skiftande. Tydligt framstod det då att begreppet delaktighet behövde definieras inte bara teoretiskt utan även i skolpraktiken. Utifrån denna kunskap och deltagande observationer på andra skolor valde vi ut *en* skola, Vegaskolan, som det ”goda exemplet”. Där möttes vi av en positiv nyfikenhet från ungdomar och vuxna. Vi fick redan vid första besöket en god insyn i verksamheten genom att både ungdomar och vuxna berättade om sin vardag i skolan. Skolans olika aktörer inbjöd oss att delta i olika sammanhang. Denna öppenhet med möjlighet till insyn tolkade vi som att det på Vegaskolan fanns möjligheter till delaktighet. Detta val innebar inte att vi uteslöt att vi också i denna kontext skulle möta hinder för delaktighet.

Skolan är en speciell social miljö och den har sina egna beskrivningar av vilka kategorier av människor man kan tänkas stöta på. Såväl praktiker som forskare fördjupar sin kunskap genom att splittra verkligheten i mindre delar, som ofta benämns kategorier. För barn och ungdomar kan just dessa kategorier upplevas som främmande. Vi tänkte från början utifrån en

---

<sup>129</sup> Goffman (1972).

indelning av ungdomar i barn med funktionshinder och barn i psykosociala svårigheter med utgångspunkt i projektets ursprungliga syfte.<sup>130</sup> Med vår förståelse tog vi denna kategorisering för given. Under processens gång förstod vi att vuxenkategoriseringen blev ett hinder för att förstå ungdomarnas upplevelser och erfarenheter. Det innebar att vi förändrade vårt sätt att tänka vilket resulterade i att vi vände oss till alla ungdomar i en klass eller i en grupp. Många elever erbjöd sig då att bli intervjuade. Andra har vi sökt upp utifrån gemensamma upplevelser av en specifik situation. Urvalet av dokument, observationer och intervjupersoner har skett i flera steg. Under fältstudiens gång växte behov av ytterligare data fram, vilket innebar att vi efterfrågade fler dokument och sökte upp andra miljöer, situationer och personer inom skolan.

### **Datainsamlingsmetoder**

Vi beskriver här de tre huvudmetoderna vi använt dokumentanalys, deltagande observationer och intervjuer med ungdomar. Processen av datainsamling styrdes, som vi tidigare nämnt av idéer som genererats ur redan insamlad och analyserad data.

#### *Dokument*

Dokumentet vi samlade in är mål för svensk grundskola och lokala styrdokument för skolan. Det mest betydelsefulla blev lärarnas eget dokumenterade arbete med att skapa 'en skola för alla' samt deras utvärdering av detta arbete tillsammans med ungdomar och föräldrar. Dessa dokument har legat till grund för den verksamhet som bedrivits under de båda läsår vi deltagit i skolans verksamhet. Vad gäller de nationella dokumenten har vi i huvudsak använt andras tolkningar av dessa, t.ex. Englund m.fl., som redovisats i kapitel 2.

#### *Deltagande observationer*

Vi valde i första hand deltagande observationer av händelser där ungdomar ingår i skolans vardag.<sup>131</sup> Observationerna har varit öppna för att ge en bred bild av Vegaskolan, även om fokus har varit sökandet efter situationer och möten, där något som kan tolkas som delaktighet har möjliggjorts eller hindrats. Fältanteckningar fördes kontinuerligt över vad som sagts och

---

<sup>130</sup> Projektets syfte var: Att ur ett barn och ungdomsperspektiv belysa förutsättningar för svensk grundskola att undvika avskiljande av vissa barn och ungdomar..... genom att intervjua ungdomar som "redan innan skolstart blivit föremål för diskussioner om lämplig placering och eventuella specialpedagogiska åtgärder eller påbörjat sin skolgång på samma villkor som andra barn men som under sin grundskoletid utpekats som barn i behov av särskilt stöd och blivit föremål för specialpedagogiska insatser".

<sup>131</sup> Vi har använt oss av Lars Kaijser & Magnus Öhlander, *Etnologiskt fältarbete* (Lund, 1999) och Martin Hammersley & Paul Atkinson, *Ethnography: principles in practice* (London, 1995).

gjorts av elever och personal och om våra egna upplevelser av olika situationer, möten och platser. Observationerna har antecknats eller spelats in och innehåller korta berättelser, ögonblicksbilder, citat, samtal och beskrivningar mm. Observationerna finns daterade i utskriften och betecknas som fältanteckning 1 och 2.

### *Intervjuer*

Intervjuerna kan i det närmaste beskrivas som strukturerade samtal med delaktighet som fokus.<sup>132</sup> Vi ville ge ungdomarna möjlighet att påverka innehållet i de olika teman vi valt att ta upp under intervjun (se bilaga.1). Öppna frågor menar vi kan leda till att ungdomarna själva fokuserar mer på vissa teman än andra och de blir på så sätt medskapare av intervjun. *Vad* som sägs d.v.s. innebörden i intervjuerna har varit i fokus, *hur* det sägs har i viss mån haft betydelse för tolkningen av vad som sagts. Intervjuerna har spelats in och skrivits ut enligt Per Linells transkriptionskonvention, nivå I (se bilaga 2).<sup>133</sup> Varje excerpt har ett intervjunummer och ett radnummer som går att återfinna i en förteckning över ungdomsintervjuerna. Ungdomarna har en framträdande plats i avhandlingen och det finns därför många citat som belägg för beskrivningar och tolkningar. Vi har valt att så långt som möjligt bevara ungdomarnas sätt att prata därför att det har betydelse för analysen. När vi gjort avsteg härifrån har det motiverats av läsbarhet. Vi skriver t.ex. inte ut utfyllnadsord som äh, va, jo, mm, typ, eh m.fl. För att underlätta läsningen har vi i empiridelarna kursiverat kortare citat från ungdomar och vuxna i löpande text.

### **Genomförande**

Efter det att vi valt skola kontaktades skolledningen och vi fick tillstånd att genomföra fältstudien. Två av de fem arbetsenheterna, som fanns på Vegaskolan, besökte vi därefter för att berätta om vårt arbete. Arbetsenheterna valdes utifrån projektets ursprungliga tankar kring urval.<sup>134</sup> Berörda lärare och ungdomar tillfrågades om sin medverkan och gav oss på olika sätt sitt medgivande. Vi är medvetna om att medgivanden från vuxna och ungdomar hade olika

---

<sup>132</sup> Steinar Kvale, *Den kvalitativa forskningsintervjun* (Lund, 1997) och James A Holstein & Jaber F Gubrium, *The active interview* (Californien, 1995).

<sup>133</sup> Per Linell, *Transkription av tal och samtal: teori och praktik*. Arbetsrapporter från tema Kommunikation 1994:9 (Linköping, 1994), s.8ff.

<sup>134</sup> Urvalet var tänkt utifrån 2 grupper av ungdomar: de som redan innan skolstart blivit föremål för diskussioner om lämplig placering och eventuella specialpedagogiska åtgärder eller påbörjat sin skolgång på samma villkor som andra barn men under sin grundskoletid utpekats som barn i behov av särskilt stöd och blivit föremål för specialpedagogiska insatser.

utgångspunkter. Detta gällde främst i klassrumssituationer där vi alltid tillfrågade den vuxne som individ och ungdomarna som grupp om tillåtelse. Detta kunde innebära att avsaknad av protest från ungdomarna av oss tolkades som ett medgivande.

Vi fick möjlighet att röra oss fritt inom hela skolenheten. Till att börja med presenterade vi oss själva och syftet med studien och de etiska principerna i de klasser vi uppsökte. Arbetet med observationerna pågick under två olika läsår. Under den första perioden deltog vi från oktober till mars, det andra tillfället sträckte sig från augusti till december. Vår närvaro har varierat från en halvdag till tre dagar per vecka under båda perioderna. Vi deltog i de flesta aktiviteter som ingår i ungdomars skolvardag. Samtal, umgänge och arbete tillsammans med ungdomarna var en prioriterad del av fältarbetet. Det blev viktigt för oss att för eleverna framstå som vuxna som hade ett genuint intresse av deras skolvardag. De var experter på sin skola och det som skedde där. Vårt deltagande kan sägas ha ägt rum på olika sätt och i olika grad, ibland som publik ibland som delaktiga.

### *Urval*

Vi genomförde intervjuerna var för sig och tillsammans blev det 9 intervjuer med 11 ungdomar under den första perioden. I det andra skedet intervjuade vi 41 ungdomar vid 30 intervjutillfällen. Ibland genomfördes intervjuerna i grupp efter önskemål från ungdomarna. Antalet ungdomar har varierat mellan två till fyra vid dessa tillfällen. Alla intervjuer skedde under skoltid och ägde rum i skolans konferensrum där det fanns möjlighet att sitta ostört. Intervjuerna varade mellan 20-100 minuter.

### **Etik**

I alla sammanhang där forskning bedrivs har enskilda individer ett berättigat krav på skydd mot otillbörlig insyn i sina livsförhållanden.<sup>135</sup> Att observera människors vardag ställer höga krav på varsamhet.

Genom arbetsenheterna på Vegaskolan gick vi ut med en skriftlig information till familjer och personal (se bilaga.3). Skrivelsen innehöll information kring studien såsom dess syfte, vilka metoder vi skulle använda, att vi fanns på skolan och under vilken tid, samt var man kunde nå oss. De dokument vi har använt som producerats på Vegaskolan har vi fått tillgång till genom lärarnas och elevernas eget godkännande. Eftersom dokumenten i sina titlar

---

<sup>135</sup> HSFR:s Etikregler, Forskningsetiska principer antagna i mars 1990.

innehåller Vegaskolans namn har vi för att anonymisera valt att numrera och nivåbestämma dem på nationell – kommunal – skol - och arbetsniveån.

Einar M. Skaalvik menar att fältarbete i skolor bör genomföras endast om barn och föräldrar ger ett aktivt samtycke. Detta är viktigt att beakta eftersom det är särskilt svårt som individ att utmärka sig i ett kollektiv genom att säga nej till forskarens närvaro inför klasskamraterna.<sup>136</sup> Att observera ungdomar i ett klassrum kan vara problematiskt då en enskild elev inte självklart får utrymme att välja bort att bli observerad.<sup>137</sup> För ungdomarna, på den skola vi varit, har denna risk minskat då de delvis själva väljer på vilken plats de vill arbeta. För att uppfylla kravet på aktivt samtycke gick vi ut till skolans olika aktörer på olika sätt och i olika skeden.

Intervjuerna med ungdomarna har alla skett under förutsättning att de själva önskat delta. Vi lämnade ut ett brev till föräldrarna till de ungdomar vi intervjuade för att också deras föräldrar skulle kunna ge synpunkter på intervjun (se bilaga.4). Intervjuerna planerades enligt överenskommelse med de intervjuade. Eftersom de själva hade stort utrymme att välja områden att samtala om och på vilket sätt och vad de ville delge, menar vi att risken för dem att tala om saker som inte känts bra har minskat. Vi var noga med att i olika sammanhang t.ex. i klassen och före intervjuerna diskutera studiens syfte, hur vi handlade intervjuerna och hur vi avidentifierade personuppgifter. Vi informerade om att en del kommer att känna igen sig i studien och andra inte men att de alla bidrar till innehållet. Vi berättade att utskrifterna enbart handhas och bearbetas av oss. De ska inte användas i något annat sammanhang än i den studie vi bedriver.

Lärarna ombads i ett tidigt skede att ta del av de delar som hänvisar till dokumenttexter och beskrivning av skolan. Vi fick då enbart positiva synpunkter på denna text, som finns redovisad i *Rum för delaktighet*.<sup>138</sup> Studiens publikationer kommer att finnas tillgänglig på skolan för ungdomar och personal. Vi är medvetna om att ungdomarna inte längre finns kvar på Vegaskolan då studien publiceras men vår ambition är att den ska synliggöras på ett sätt som gör att de blir medvetna om att den finns tillgänglig.

Vi vill framhålla att ungdomarna har ett anspråk på oss och hur vi använder det material vi samlat in. Vi upplevde dock att de flesta ungdomar på skolan valde att visa tillit till våra

<sup>136</sup> Einar M. Skaalvik, ”Etiske spørsmål i skolforskning” i *Etikk og forskning med Barn* (Oslo, 1999), s. 80ff.

<sup>137</sup> *Ibid.* 80ff.

<sup>138</sup> Margareta Bergström & Inger Holm, *Rum för delaktighet. En studie av skolans möjligheter att skapa förutsättningar för ungdomars delaktighet*. Magisteruppsats. Tema Barn. Linköpings universitet (2002).

avsikter. Genom att vara mer tillsammans med ungdomarna än med vuxna var vår ambition att som Julie Tammivaara & D. Scott Enright uttrycker bli ”out-of-the-ordinary adults”.<sup>139</sup>

But how can an adult ever hope to blend in (or even participate) with children? Certainly there is no way in which an adult ethnographer can alter the *physical* attributes of that dominant status, and we do not recommend a height requirement for ethnographers working with children. But just as there are precocious children who surprise adults with their adultlike characteristics (e.g., verbalness, politeness routines), so adult ethnographers can alter aspects of their adult characteristics so that, if they are not perceived as children, they may be perceived as out-of-the-ordinary adults.<sup>140</sup>

Ett sätt att gestalta en sådan roll blev för oss att inte kontrollera eller värdera ungdomarnas göranden och låtanden. Vi försökte också överlåta en stor del av samtalskontrollen i fråga om ämnen och initiativ till ungdomarna och därigenom fjärma oss från den traditionella lärarrollen. Detta var inte självklart och vi blev medvetna om att vi som en kategori som inte tillhörde skolans vardag ständigt omvärderades utifrån de situationer vi ingick i av både vuxna och ungdomar.

### **Bearbetning, analys, tolkning och presentation**

Kvalitativa analysmetoder tar ofta sin utgångspunkt i insamlade data och har sällan en bestämd teori som skall testas på fältet. Vi har arbetat utifrån denna utgångspunkt. Det betyder inte att vi saknade tankar och begrepp att föra med oss in i studien utan snarare att vi under bearbetning och analys återvände till dessa tankar och begrepp för att se om datan kunde relateras till dem. Som vi tidigare nämnt arbetar forskaren i grounded theoryanalys utifrån att ”data collection, analysis and theory stands in reciprocal relationship with each other”<sup>141</sup>, något som vi haft som en röd tråd i forskningsprocessen. För att inte fastna i common-sence kunskap, att upptäcka det som redan är upptäckt är det nödvändigt att gå in och ut i materialet. Teoretisk kunskap har gett oss idéer om hur det empiriska materialet kan utmanas och ge svar som teorins möte med empirin väcker men som inte finns inom teorin.

---

<sup>139</sup> Julie Tammivaara & D. Scott Enright, D.S. ”On eliciting Information: Dialogues with Child Informants” i *Anthropology & Education Quarterly*, vol 17 (1986), s.218-238.

<sup>140</sup> Tammivaara & Enright (1986), s.229.

<sup>141</sup> Strauss & Corbin (1998), s.26.



Metoderna i grounded theory är förutom *teoretiskt urval*, som vi redan beskrivit, *kodning, komparation och konceptualisering*. Som mall för de olika analysstegen använde vi Anselm Strauss & Juliet Corbins bok *Basics of Qualitative Research*.<sup>142</sup> Det första steget enligt denna metod är s.k. öppen kodning.<sup>143</sup> Strauss och Corbin beskriver kodning som den process under vilken data bryts ner och konceptualiseras för att sedan sättas samman på ett nytt sätt.<sup>144</sup> Vi började med att scanna texten dvs. läsa materialet och markera de partier vi fastnade för. Vi valde då att arbeta med alla data som vi i ett visst skede hade transkriberat, var och en för sig. Tillsammans diskuterade vi sedan vad vi uppmärksammat och varför. Vi problematiserade våra egna föreställningar och drev därefter processen vidare med stöd i teori/litteratur. Därefter kategoriserade vi materialet, gav kategorierna namn, gjorde jämförelser mellan de olika kategorierna och såg på olika dimensioner i varje kategori. Nästa steg i analysprocessen är axial kodning. Strauss och Corbin beskriver denna process som att bygga ett träd av relationer.<sup>145</sup> För oss innebar detta steg att vi sammanförde de kategorier vi funnit i materialet och försökte se hur de passade respektive inte passade ihop i syfte att se helheter (komparation). Ett exempel på *en* sådan analys från vår undersökning är jämförelsen mellan kategorier av möten som ungdomarna beskrivit i intervjuer och som vi själva varit åskådare till eller deltagit i. Vi började med att dela in möten utifrån vilka som deltagit, vilken situation och vad mötet handlade om. Vi kallade dem då informella och formella möten. Därefter jämförde vi dem för att hitta likheter och olikheter mellan dem i syfte att se delaktighet och i vilken grad den förekom. Vi fann då att det handlade om initiativtagande, vilken information deltagarna hade samt möjlighet att bli lyssnad till och kunna påverka. Till slut fanns en restkategori av fall som inte passade in någonstans eftersom de inte kunde relateras till delaktighet och möten. Denna restkategori bestod till största delen av möten som bara innehöll kort information. Vår erfarenhet av kodningen överensstämmer med metodlitteraturen, att det är viktigt att i detta inledande skede i analysen behålla närheten till det empiriska materialet, att växla mellan kategorierna och ursprunget d.v.s. dokument, fältanteckningar och intervjuer.

Under hela processen har vi försökt att vara öppna som analytiker för att så långt det är möjligt undvika att fastna i förgivettagande och teoribundenhet. Där var den gemensamma diskussionen av stort värde, liksom möjligheten att kontinuerligt diskutera det förgivettagna

---

<sup>142</sup> Strauss & Corbin, (1998) För en diskussion om skillnader mellan Strauss & Glaser och Strauss & Corbin se Jan Helander, *Teorigenerering på empirisk grund* (Lund, 2001).

<sup>143</sup> Strauss & Corbin (1998), s. 12ff.

<sup>144</sup> Ibid. s.101-121.

<sup>145</sup> Ibid. s.123-142.

med handledaren. Begreppet delaktighet fanns som fenomen redan från början, men var ej definierat. Ur arbetet med kodning och komparation fick begreppet delaktighet innebörder som vi kunde relatera till olika former av organisation, möten och lärande. Det fortsatta analysarbetet hade därefter fokus på att identifiera studiens kärnkategori, som är delaktighet. I detta skede relaterades alla kategorier till detta kärnbegrepp och hur de hänger ihop med tid och rum, möten och lärande.

Vi kan också se processen som olika etapper, där den första innebar att ideér om delaktighet föds ur dokumentstudier, observationer och intervjuer samt litteraturstudier om en skola för alla och olika skoldiskurser. Detta leder fram till tidens och rummets betydelse för delaktighet, möten och lärande.

I nästa etapp, där mer data samlats in, framträder tydliga problembilder, som ger de tidigare kategorierna en större variation och nya aspekter på delaktighet.

Därefter fann vi teoretiska samband mellan de begrepp vi arbetat med. Vi såg nu hur begreppet delaktighet relaterat till tid och rum, möten, utanförskap och lärande har olika betydelse för olika individer och hur de varierar i olika sammanhang med skilda förutsättningar. Som vi tidigare nämnt har vi funnit stöd hos bl.a. Goffman och Hart i att vidareutveckla grundläggande begrepp från empirin och därigenom utveckla nya beskrivningssätt och begrepp för delaktighet i skolan. Detta har blivit särskilt tydligt under denna etapp. Vi har tolkat aktörernas olika roller i delaktighetsskapandet, vem som tar initiativ, vad de säger och hur de gör för att framstå som den ena eller andra personen i olika situationer. Tid och rum blev markörer för olika identiteter, där båda begreppen blir betydelsefulla i social interaktion och ger den olika innebörder. Med användande av begrepp ur både *Totala institutioner* och *Stigma* har kunskapen ökat om hur tid och rum kan användas som en resurs, som kan utnyttjas av individer eller grupper för att skapa delaktighet eller icke delaktighet. Vår ambition har varit att tolkningarna av vad som sagts och gjorts skall vara rättvisa gentemot aktörerna. För att kunna bedöma det vill vi säga något om hur vi tolkat utsagorna. Å ena sidan har vi i alla sammanhang försökt att se uttalanden och handlingar ur ungdomarnas perspektiv, å andra sidan har vi ett vuxentänkande som ibland tenderat till att med vår förförståelse bli normativt i tolkningen. Det är inte vår uppgift att värdera det som förevarit som bra eller dåligt. Utöver ungdomarnas berättelser och deras egna analyser har vi gått vidare i en fördjupad analys, med teori och ny empiri, och därigenom kunnat tolka in nya aspekter av delaktighet. I varje enskild situation har det funnits flera tolkningsalternativ och därmed en osäkerhet i tolkningen. Person, situation och tidpunkt har avgjort hur en utsaga har tolkats. Detta kan vi exemplifiera utifrån läraren Anna. Hon kunde av ungdomarna

beskrivas som snäll, förstående, oförstående, smart, dum o.s.v. beroende på vem som uttrycker sig, i vilken situation och vid vilken tidpunkt. Det är inte personen Anna som har varit av intresse utan snarare situationernas innebörder, där Annas agerande kan tolkas utifrån olika perspektiv.

Nästa etapp blev vår text, där vi presenterar en sönderbruten och återuppbyggd verklighet som är en teoretisk beskrivning av olika aspekter av delaktighet. I detta skede har vi sökt efter illustrativa exempel till de aspekter av delaktighet, som blivit centrala i studien. Ungdomarna i denna studie går i samma skola och flertalet endast i fyra klasser. För att undvika identifiering har vi noga övervägt hur vi presenterar utdrag ur intervjuer och observationer. Vi har valt att inte göra individporträtt av de olika ungdomarna utan materialet presenteras tematiskt utifrån en grupp ungdomars erfarenheter och upplevelser. Det betyder att inte alla 52 ungdomarna får samma utrymme utan några syns mer än andra. Denna presentation är enligt oss i överensstämmelse med studiens syfte att identifiera skolan som fält för delaktighet. Dessa överväganden får konsekvenser för hur materialet presenteras. Vi har därför valt att inte enbart avidentifiera varje person utan ibland ändrat benämningar för t.ex. stigmamarkörer, kön mm.

Den gemensamma diskussionen har varit av stort värde. Vi har arbetet tillsammans genom hela den process som denna avhandling är ett resultat av. Utifrån våra olika kunskapsområden har vi tagit ansvar för olika delar i analysarbetet, något som kan vara svårt att upptäcka i den skrivna versionen, där ambitionen varit att sammanfläta tolkning och analys till en helhet.

Eftersom vi enbart låtit oss inspireras av grounded theory har vi inga anspråk på att generera teori utan mer påvisa begreppsstrukturer från materialet och hur de kan relateras till ungdomars delaktighet. Vårt analysarbete resulterade i tre övergripande teman med delaktighet som utgångspunkt. *Tiden och rummet* som basala för ungdomarnas möjlighet att konstruera delaktighet, *möten* där denna delaktighet synliggjordes samt ungdomarnas delaktighet i sitt *lärande* eftersom lärande är skolans huvudfråga och genomsyrar de båda andra.

För att strukturera materialet och göra våra tankar konkreta har vi valt att presentera resultatet av analysen utifrån de teman vi nämnt ovan. Tiden och rummet tar i huvudsak utgångspunkt i de intervjuer vi gjort med ungdomarna, möten bygger mer på våra deltagande observationer och kapitlet om lärande utgår från samtliga delar av materialet.

I nästa kapitel följer en beskrivning av Vegaskolan och dess organisation. Beskrivningen bygger på de dokument personalen formulerat utifrån ett omfattande förändringsarbete. Därefter presenterar vi skolans organisation som vi uppfattade den genom analys av

fältarbetet. Syftet med kapitlet är att synliggöra den kontext inom vilken delaktigheten möjliggörs eller hindras.

## KAPITEL 4

### Vegaskolan och organisationen

Vegaskolan ligger i utkanten av en medelstor stad, nära till skog och natur. Den byggdes i slutet av 1960-talet, i ett av de så kallade miljonprogramsområdena. Bostadsområdet är idag under stark omvandling. I det här kapitlet beskriver och problematiserar vi Vegaskolan som plats, dess organisation samt det förändringsarbete som lett fram till dagens skolvardag och hur den processen fortfarande pågår.

De åren vi genomförde vår studie på Vegaskolan bodde ca 4.000 personer i bostadsområdet. Hälften av dem var födda i utlandet eller födda i Sverige med minst en förälder född utomlands.<sup>146</sup> På skolan fanns ca 600 ungdomar som representerade ett 20-tal länder. Skolan var en kommunal 6-9 skola med ungdomarna uppdelade på 24 klasser. Skolan erbjöd förutom traditionell verksamhet två profileringar, musik (från år 4) och idrott (från år 7), en klass av varje i alla årskurser. På skolan arbetade 55 lärare och 12 annan personal. Rektor ledde arbetet med sex självstyrande arbetslag. Ett av lagen hade en övergripande funktion och bestod av rektor, kurator, skolsköterska, SYO-konsulent, administrativ personal, vaktmästare och bibliotekarie. I de övriga lagen arbetade lärare. Rektor hade det övergripande ansvaret i en platt organisation, där beslut i huvudsak fattades av dem som berördes av dem. Arbetslagen hade själva ansvar för schemaläggning, tjänstefördelning, kompetensutveckling, ekonomi, framtagning av pedagogisk plattform (en deklARATION av hur arbetslaget arbetar och förhåller sig till ungdomarna), elevvård och utvärdering.<sup>147</sup> I det samtal vi hade med skolans rektor inför fältarbetet sa hon att det var viktigt att hela tiden tydliggöra att alla inte måste göra samma sak. Friheten att pröva nya metoder och arbetssätt skulle vara stor och det skulle vara tillåtet att misslyckas. Dock fanns Vegaskolans framtidsvision som en ram inom vilken verksamheten planerades enligt rektor.

#### Viljan att göra något bra

Vegaskolan blev våren 1997 uttagen som en av 25 skolor i Sverige till ett nationellt projekt.

---

<sup>146</sup> SCB, Befpac 2001-12-31, Tabell C22.

<sup>147</sup> Dokument 3, skolnivå.

Det syftade till att stimulera förändringsprocesser på enskilda skolor som påbörjat ett utvecklingsarbete. Projektets mål var att erbjuda elever en bättre lärmiljö, att förändra arbetsorganisationen och att sprida kunskapen, som projektet genererade till andra skolor. En bärande idé var att varje skola måste utvecklas inifrån och efter egna förutsättningar och att samtliga lärare på skolan skulle vara involverade i diskussioner om förändring.<sup>148</sup> Denna uttagning föregicks av ett omfattande utvecklings- och förändringsarbete och resulterade i att en ny organisation sjuönsades hösten 1997.<sup>149</sup> Projektet pågick under tre år (avslutades i december 1999) och möjliggjordes av Svenska Kommunförbundet, Lärarförbundet och Lärarnas riksförbund. Eftersom dokumentation och kunskapsspridning var en viktig del i projektet har vi haft tillgång till ett rikt material. Detta innehåller processbeskrivningar, visioner, pedagogiska plattformar, utvärderingar samt portfolios och reflektionsböcker skrivna av elever.

Våren 1998 sökte skolan och fick medel att utveckla lärarrollen. Syftet var att utveckla handledarrollen och skapa en modell för reflektion över den egna praktiken. Under hösten 2001 deltog skolan i ett nätverk för kollegial utvärdering och våren 2001 beviljades pengar från Europeiska socialfonden, Växtkraft Mål 3. Pengarna användes för att genomföra en verksamhetsanalys och till nätverket för kollegial utvärdering. Skolan deltog också i statens försöksverksamhet ”Utan timplan”, där syftet var att genomföra en målstyrd skola. Försöket startade läsåret 2000/2001 och innebar att timplanen d.v.s. uppdelning i tid per ämne och ämnesgrupp lämnades.<sup>150</sup>

## Personalens syn på sig själva och ungdomarna

Ungdomarna som kommer till Vegaskolan definierades av personalen som att de bor i ett ”socialt tungt område vilket avspeglar sig i många otrygga barn”..., som har ”dåligt självförtroende och bristande framtidsstro”.<sup>151</sup> Många familjer omtalas av personalen som att de saknar studietraditioner, tillgång till dagstidningar, böcker och datorer. Situationen i mitten av 1990-talet beskrevs som att ”våra elever mår allt sämre och fick allt svårare att tillgodogöra sig de kunskaper och färdigheter de behöver”.<sup>152</sup> Samtidigt menade de att kraven ökade på den enskilde individens förmåga. Vegaskolan ingår i den studie som Bennich-Björkman gjort om förändringar i det hon kallar lågstatuskolor. Skolan menade hon tillhörde

---

<sup>148</sup> Dokument 1, nationell nivå.

<sup>149</sup> Dokument 4, skolnivå.

<sup>150</sup> Dokument 6, skolnivå.

<sup>151</sup> Dokument 4, skolnivå, s.2.

<sup>152</sup> Ibid. s.2.

de skolor som kallas "problemskolor", det vill säga - skolor som har många elever i svårigheter som ligger utanför skolans omedelbara påverkan.<sup>153</sup>

Personalen såg på sig själva som att de har haft lätt att rekrytera personal eftersom skolan "alltid har haft ett rykte att vara utvecklings- och förändringsbenägen".<sup>154</sup> De skriver vidare att de alltid haft ett "klimat som utmärkts av nytänkande, en vilja att söka nya vägar". Utvecklingsarbete har varit vardag. "Ständig utveckling ingår i vårt sätt att förhålla oss till vår verklighet".<sup>155</sup> De menade att de sökte nya sätt att möta elevernas behov där samarbete och samverkan har skett på alla nivåer. Trots denna utvecklingsvilja menade de att skolan inte fungerade som de önskade. De hinder de såg var att en stel organisation och alltför små resurser mötte alltför stora problem. Alla lösningar blev enligt dem själva "plåster på ett brutet ben", därför att deras lösningar var relaterade till det gamla samhället men problemen var skapade av det nya.<sup>156</sup> Behovet menade de var inte "förändring, utan revolution".<sup>157</sup> De ställde sig frågan hur en skola anpassad till ett informationssamhälle skulle se ut? Detta nya samhälle och det nuvarande samhällsklimatet, menade de, kräver självständiga, flexibla människor med problemlösningsförmåga, som kan söka, sortera och värdera information. Människor som har social och emotionell kompetens, förberedda för ett liv i ständig förändring. Individuer som måste vara förberedda för ett livslångt lärande. Detta kräver självförtroende, väl utvecklad ansvarskänsla och initiativkraft.<sup>158</sup> När vi läser personalens dokumentation och deras tankar innan förändringsprocessen tog sin början framkommer att de hade en definition av sin skola som en "problemskola" och att de även bar ett kollektivt krismedvetande samt att de hade en tilltro till sig själva som "nytänkare". Bennich-Björkman beskriver dessa komponenter som viktiga för att vilja förändra.<sup>159</sup> För att en förändring ska leda till förbättringar krävs, enligt henne, samtidigt idéer om vilka reformer, som givet den specifika elevgruppen på skolan, kan leda till en bättre miljö för kunskapsinhämtning och social fostran.<sup>160</sup> Vi ser att lärarna har identifierat problemen utifrån sig själva, eleverna och samhället. Vi uppfattar att de sökte nya vägar att möta ungdomar i en ny tid, som ska verka i ett samhälle där kompetenser som kunskapssökning, flexibilitet och problemlösning ses som viktiga.

---

<sup>153</sup> Bennich-Björkman, s.9ff.

<sup>154</sup> Dokument 4, skolnivå, s.2.

<sup>155</sup> Ibid. s.3.

<sup>156</sup> Ibid.s.3.

<sup>157</sup> Ibid. s.3.

<sup>158</sup> Ibid. s.2.

<sup>159</sup> Dokument 4, skolnivå, s.2.

<sup>160</sup> Bennich-Björkman (2002), s.101.

## Ny organisation

Vägen att nå målet att ”möta elevernas behov och skapa möjligheter för varje individ att utvecklas optimalt utifrån egna förutsättningar”<sup>161</sup> gick över pilotprojekt (ht-95) vidare till att sätta en ny organisation hösten 1997.<sup>162</sup> Nya idéer möttes av motstånd uttryckt i misstänksamhet och oro för en förändrad arbetssituation. ”Motståndet förbyttes till diskussion”<sup>163</sup> och ett behov av att formulera gemensamma mål. En spontan grupp bland lärarna formulerade en vision, som bearbetades av kritiska röster tills alla var nöjda. På detta sätt beskrev personalen den process som ledde fram till den nya organisationen. Detta kan tydas som en demokratisk process där all personal blivit informerad, lyssnade till och haft möjlighet att påverka dvs en delaktighetsprocess. Oliktänkande beskrivs ibland av personalen på Vegaskolan som en resurs och tillgång för att slipa argument och granska problem, snarare än som bärare av idéer som sätter käppar i hjulen för att förändra och förnya.

Den första visionen innehöll mål om att skapa en skola ”som stämde överens med de krav och behov som eleverna och informationssamhället krävde”.<sup>164</sup> Därutöver fanns mål om en platt och flexibel organisation, att ge eleverna ett stort inflytande över ”det egna lärandet vad gäller, tid, rum, innehåll, svårighetsgrad och arbetssätt”.<sup>165</sup> Detta kan tolkas som Vegaskolans definition av ungdomars delaktighet. Vi har i avsnittet ovan sett att ungdomarna på skolan inte var delaktiga i skolans förändringsarbete. Bennich-Björkman stödjer tanken på att det är viktigt att lärare på en skola tar ansvar för förändringen i dialog med föräldrar och elever. Det är lärarna som har en helhetsbild av skolan och kan utveckla pedagogik och organisation, menar hon. Eleverna har sitt eget perspektiv men lämnar skolan efter en kort tid – ”de är på tillfällig genomresa”, skriver hon. Lärarna måste som vuxna ta ett större ansvar för planering och beslutsfattande menar även Trondman och utgår från sitt begrepp det asymmetriska ansvaret mellan barn och vuxna.<sup>166</sup> Han hävdar att vuxnas ansvar är att vara goda representanter för barns och ungdomars idéer och att ge ungdomar röst så att verksamheter

---

<sup>161</sup> Dokument 4, skolnivå, s.3.

<sup>162</sup> Ibid. s.4.

<sup>163</sup> Ibid. s.4.

<sup>164</sup> Ibid. s.4.

<sup>165</sup> Ibid. s.5.

<sup>166</sup> Trondman (2003), s.102 ff.



som verkligen gynnar unga kommer till stånd. Här förutsätts att vuxna har god kännedom om hur ungdomarnas perspektiv ser ut.

Att skapa utrymme för föräldrainsflytande, att förändra lokaler och att skapa trygghet för elever var ytterligare målsättningar i den första visionen.<sup>167</sup> Närvaron av gemensam målsättning och delade visioner, som får alla att sträva i samma riktning, lärare, föräldrar och elever beskriver Bennich-Björkman som betydelsefullt.<sup>168</sup> Vegaskolan arbetar mycket på att få konstruktiva möten med föräldrarna enligt dokumenten, men lärarna sa själva, vilket också våra observationer styrker att det inte är fler föräldrar som deltar på denna skola än på andra skolor, vilket också bekräftas i Bennich-Björkmans studie. Hon menar dock att nära relationer mellan skolan och hemmet där också föräldrarna är aktiva, medverkar och besöker skolan har visat sig vara viktigt.

*Flexitid* infördes för ungdomarna. Lärarna motiverade detta med att skolan som organisation ville anpassa sig efter ungdomarnas olikheter, eftersom individer arbetar olika bra vid olika tider.<sup>169</sup> Möjligheten att själv välja arbetstid stimulerar eleverna till större ansvarstagande och mer lust att lära, menade lärarna.

Med termen *ALLT* på Vegaskolan betecknas den sammanlagda tiden för ämnena svenska, engelska, matematik, SO, NO och teknik. Dessa arbetspass som varierar i längd mellan en till tre timmar bryts av lektioner i musik, idrott, bild, slöjd och hemkunskap. *ALLT* används efter klassens och den enskilde elevens behov.<sup>170</sup> Genom denna tidsplanering är tanken att eleverna ska få ett ökat inflytande över skoldagen och i sin veckoplanering kunna välja när, i vad och var arbetet sker.<sup>171</sup>

*Ämneslärarsystemet* lämnades också för att varje ungdom ska träffa så få lärare som möjligt under sin vistelse på Vegaskolan.<sup>172</sup> Klasslärarsystemet ses som en utveckling av den traditionella tanken på klassläraren. Varje klass har inte en utan två lärare vilket ökar den samlade kompetensen enligt lärarna. Tanken om att en av lärarna är yngre och den andra äldre, en naturvetare och en humanist är en ambition som lärarna försöker genomföra och också att lärarna om möjligt blir en man och en kvinna. Lärarna har sagt sig övergå från att vara kunskapsförmedlare till att vara handledare. Personalen motiverar och har sökt stöd för denna förändring hos en rad forskare, som hävdar att för mindre teoretiskt inriktade elever är

---

<sup>167</sup> Dokument 4, skolnivå, s.4ff.

<sup>168</sup> Bennich-Björkman (2002), s.22.

<sup>169</sup> Dokument 3, skolnivå, s.2.

<sup>170</sup> Dokument 3, skolnivå, s.3.

<sup>171</sup> Dokument 8, arbetsnethetsnivå, s.5.

<sup>172</sup> Dokument 4, skolnivå, s.7.

klasslärare med en bred kompetens det bästa.<sup>173</sup> Denna förändring kan tolkas som att personalen på Vegaskolan anser att relationer som utvecklas mellan individer i en organisation är av stor vikt för delaktighet och lärande.

I en sammanfattning om hur visionen har uppnåtts skrevs följande.

Vi har fått en effektiv flexibel organisation som kan tillgodose olika behov. Eleverna har fått större trygghet vilket har gett dem möjlighet att utvecklas på bästa möjliga sätt. De är delaktiga i utformandet av verksamhetens innehåll och arbetssätt vilket lägger grunden till ett engagemang för det egna lärandet. Föräldrarnas inflytande har blivit reellt inte bara vackra ord på ett papper. Lärarna har fått möjlighet att utveckla de idéerna de tror på till fullo. Det något slitna uttrycket ”en lärande organisation” har blivit verklighet. Vår lärarroll har förändrats, vi har övergått från att vara kunskapsförmedlare till att vara handledare”.<sup>174</sup>

Problemen som gav upphov till en ny organisation har inte försvunnit men minskat i antal och vad gäller svårighetsgrad konstaterade lärarna efter en tid.

Personalen utformar varje år en *vision* för Vegaskolan och i denna tar arbetsenheternas plattformar sin utgångspunkt. Den gemensamma visionen har tre huvudrubriker, *Lärandet, Organisationen och Utvärdering och uppföljning*. Den är skriven i presens, d.v.s beskriver situationen som den är just nu, som vi ser i exemplet ovan. Plattformarna är utformade efter vars och ens organisation och behov och vilka elever, lärare och föräldrar som ingår i arbetsenheten. Utvärdering och uppföljning sker via utvecklingssamtal, dokumentation av elevernas utveckling, t.ex. portfolio, enkäter till elever, personal och föräldrar, terminsvis elevhearing, nationella prov och en årlig rapport. Alla vuxna gör varje år en lägesbeskrivning av det egna arbetet. Detta material utgör grund för de revideringar av vision och pedagogiska plattformar som sker årligen.<sup>175</sup> Visionerna var fortfarande vitala dokument, då vi var på skolan och handlade mycket om att vidga ”skolans rum” och öppna det för det omgivande samhället. Det handlade om att i framtiden söka kunskap först och främst i närområdet för att så småningom ha elever som söker kunskap i hela samhället.<sup>176</sup> I denna process tillfrågades

<sup>173</sup> Se t.ex. Karin Hadenius, *Jämlikhet och frihet. Politiska mål för den svenska grundskolan* (Uppsala 1990), s.198.

<sup>174</sup> Dokument 4, s.7.

<sup>175</sup> Dokument 7, skolnivå.

<sup>176</sup> Dokument 5, skolnivå, s.2.

eleverna i olika sammanhang och deras synpunkter ingick i revidering av visioner och pedagogiska plattformar.

Ett begrepp som omnämndes av lärarna men inte finns med i Vegaskolans dokument är 'det sociala projektet', som inte har definierats, problematiserats eller teoretiserats i skrift, vilket gör att det inte får den framträdande plats i diskussionen på Vegaskolan kring ungdomarnas delaktighet och lärande som det skulle kunna ha. Vi uppfattade i *Rum för delaktighet* innebörden i begreppet 'det sociala projektet' som att lärarna tillmätte ungdomarnas kultur och liv utanför skolarbetet stor betydelse. Ungdomarna menade att de behövde få utrymme under skoldagen att diskutera erfarenheter och upplevelser eftersom de inte går att utesluta varken i relationer eller i lärande. 'Det sociala projektet' kan inte enligt lärarna relateras till en plats och en tid utan måste fortgå parallellt med annan verksamhet. Vi uppmärksammade begreppet genom att flera lärare använde det som en konstruktiv, självklar del i skolvardagen som måste ha tid och rum och ibland som en förklaring till att ungdomarna sysslade med annat än ämneskunskaper. I den tidigare studien förde vi en diskussion om detta som en dold struktur. Med dolda strukturer menar vi att begreppen är kända i olika grad och med olika innebörder för skolans olika aktörer.<sup>177</sup>

Ungdomarna berättade för oss att lusten och motivationen att gå till skolan framförallt fanns i möten med andra ungdomar. Dessa blev en tillflykt, som för många måste döljas eftersom 'det sociala projektet' inte har en offentlig status. Därför såg och hörde vi också ungdomar som ursäktade sig för att de ägnade sig åt andra aktiviteter än de ämnesrelaterade.<sup>178</sup> En möjlig förklaring till ungdomarnas förhållningssätt kan vara att diskussioner utöver ämnesinnehåll inte ingår i skolans tradition. Svårigheten att planera och hantera detta tidsmässigt går stick i stäv mot skolans starka tradition att kontrollera.<sup>179</sup> En slutsats i *Rum för delaktighet* var att det hos personal på Vegaskolan fanns en insikt om 'det sociala projektets' betydelse, som skulle kunna erkännas i dokumenten och ges hög status för att skolan ska upplevas som mer meningsfull och ingå i ett sammanhang. I sitt förändringsarbete arbetade lärarna med att skapa arenor som kunde bidra till ökad social och emotionell kompetens. Att 'det sociala projektet' som begrepp inte har problematiserats kan tyda på att denna ambition inte har fått det utrymme som avsetts därför att ämneskunskaper tillåtits dominera. Vi återkommer till begreppet 'det sociala projektet' i kapitel 8, där vi

---

<sup>177</sup> Bergström & Holm (2002), s 63 ff.

<sup>178</sup> Ibid. s.63.

<sup>179</sup> Skolverket, *Jag vill ha inflytande överallt* (Stockholm,1998), s.42 ff.

diskuterar hur det skulle kunna bli ett betydelsefullt instrument i strävanden att skapa goda miljöer för delaktighet och lärande i både undervisningssituationer och kamratgrupper.

Vi vill nu mot bakgrund av Vegaskolans dokument identifiera möjligheter och hinder för delaktighet utifrån ungdomarnas erfarenheter och upplevelser av sin skola. I de följande kapitlen kommer vi att beskriva de tre områden som växt fram ur det empiriska materialet: tid och rum, möten och lärande.

## KAPITEL 5

### TID OCH RUM PÅ VEGASKOLAN

Vi har tidigare beskrivit rummens och tidens organisering på Vegaskolan såsom det framställs i skolans dokument. I *Rum för delaktighet* blev en av våra slutsatser att tiden och rummet var centrala för delaktighet.<sup>180</sup> När vi nu avgränsar tid och rum sker det utifrån den innebörd som vi tolkat att skolans olika tider och rum har för ungdomarna. De vuxna bidrar till ungdomarnas upplevelser och erfarenheter av delaktighet på olika sätt genom att de begränsar och öppnar möjligheter för ungdomarna att konstruera sina liv under skoldagen, men också på sin fria tid. Vi vill belysa ungdomarnas tankar och agerande utifrån detta samspel kring tid och rum. Det konkreta rummet är lätt att identifiera i ungdomarnas berättelser. Den mer abstrakta tiden överskrider rummet och synliggörs t.ex. genom att ungdomarna förflyttar sig mot en senare livsfas och genom ungdomarnas upplevda brist på tid.

Vi inleder kapitlet med ungdomarnas tankar inför den förflyttning i både tid och rum som det innebär att byta skola till de senare åren i grundskolan i det här fallet till Vegaskolan. Därefter kommer en indelning som bygger på ungdomarnas egna uttryck för de olika tiderna och rummen, den officiella terminologin, samt egna tolkningar. Vi benämner klassrummen, studiehallarna, cafeterian och biblioteket som *'Tid och rum för alla?'*. Formellt är dessa rum tillgängliga för alla elever på skolan under hela skoldagen. En del tider och rum är tillgängliga endast för vissa elever. Vi har kallat dem *'Tid och rum för en del'* och delar upp dem i ”Ullas rum”, ”Skrubbarna” och ”De behövandes rum”. Andra tider och rum är förlagda utanför skolans byggnad och vi benämner dem *'Skolans förlängda tid och rum'*, t.ex. hemmen, praoplatser och offentliga rum. På skolan saknas ibland både tid och rum och vi behandlar detta under rubriken *'Brist på tid och rum'*. Åter andra rum som ungdomarna har begränsat tillträde till är matsal, bildsal, personalrum m.fl. Då det gäller personalrummet är det tillåtet för alla att komma in i detta rum. Dörren dit står alltid öppen för ungdomarna. I övrigt har dessa rum ingen framträdande plats i ungdomarnas beskrivningar och nämns därför bara i förbigående.

---

<sup>180</sup> Bergström & Holm (2002).

## Förväntningar på Vegaskolans tid och rum

Ungdomarna som vi har intervjuat har gått på Vegaskolan under olika lång tid. En del är där sin första termin, andra går sista året på grundskolan. De berättar om sina förväntningar på Vegaskolan genom att i sin nuvarande situation tänka tillbaka.

Två citat illustrerar deras syn på den skola de lämnat. Sanna beskriver skolan hon gick på år 4-7: *Skolan var som ett dagis...ja det var så där småbarn...*(intervju 35:81). Johan uttrycker den känsla han hade inför att börja på Vegaskolan på följande sätt: *Det kändes bra att komma närmare tills man slutar grundskolan, det är hela tiden att man kommer närmare att bli vuxen* (intervju 37:698-699). Uppfattningarna om den gamla, lilla skolan, som ett dagis, där det gick små barn tolkar vi som att ungdomarna såg fram emot att lämna den. De markerar sin egen förflyttning i livsförloppet genom att överdriva barnens låga ålder på skolan de lämnat. Småbarnsaktigheten markerar lägre värde. Den nya, stora skolan ses som en viktig del av det nya livet, i vilket den rumsliga storleken får betydelse. Att på den större skolan kunna röra sig mer fritt och inte vara bunden av regler som gäller för yngre barn som *att vara tvungen att ta av sig skorna, gå ut på raster, att inte få äta godis och macka och att inte få tillträde till klassrummet på icke lektionstid* (intervju 13:3) ses som en *frihet* och är tydligt uttalad av många ungdomar.

Deras minnen från tidigare år i förskola och skola är fragmentariska och episodiska något som även Tullie Torstensson-Ed funnit i sin studie *Barns livsvägar genom daghem och skola*.<sup>181</sup> Däremot uttrycker många drömmar och förhoppningar om framtiden. Detta kan tolkas som att de i sin nuvarande livsfas är mer orienterade mot framtiden än det förflutna. Nästa livsfas handlar om utbildning och yrkesval. Martin ser olika alternativ för sin framtid efter gymnasiet: *sen blir jag bilmekaniker, antingen egen företagare eller så blir jag anställd* (intervju 16:444-448). Ludvig berättar att: *Jag ska söka rymdgymnasiet i Kiruna* (intervju 17:284). Elin vill bli polis och berättar om sitt val: *Jag tycker det är ett tufft arbete. Tror att det skulle passa mig. Jag vill ha lag och ordning* (intervju 27:26-30).

Vi ser ungdomarnas fysiska flytt, från den lilla skolan med mycket kontroll till den stora skolan full av möjligheter, som ett konkret steg i deras livsförlopp.<sup>182</sup> Tid och rum är för dem konkreta enheter och omfattar det förflutna, nuet och det tillkommande. De ser sig själva placerade i en övergångsfas i tid och rum och målet är att bli vuxen. Flytten till Vegaskolan

<sup>181</sup> Torstensson-Ed (1997).

<sup>182</sup> Närvänen och Näsman (2004). Se diskussionen om livsfaser och familjgenerationer, s.28.

ter sig som ännu ett steg mot vuxenhet. Det kan tyda på att ungdomarna har anammat vuxnas syn på dem som ”not yets”.<sup>183</sup> Inskränkningar i att vara delaktig kan då uppfattas som legitima av ungdomarna.

Vi vill nu synliggöra hur ungdomarna tolkar Vegaskolans organisation av tid och rum och hur de agerar utifrån vuxnas och kamraters förväntningar och egna syften.

## Tid och rum för alla?

### **Klassrummen**

Vegaskolans dokument ger en bild av att ungdomarna i sin veckoplanering skall kunna välja när, i vad, var och med vem de vill arbeta.<sup>184</sup> Klassrummet är klassens kontor, där varje elev har sin arbetsplats tillsammans med två klasslärare.<sup>185</sup> Varje klassrum vi har besökt har haft sin egen kultur som skapats av samspelet mellan vuxna och den grupp ungdomar som har rummet som sitt klassrum. Lärarna som varit ansvariga har i en del rum haft ett gemensamt förhållningssätt, i andra rum har ungdomarna mötts av olika bemötanden i ett och samma klassrum.

En del ungdomar kan välja att använda tid och rum utifrån de givna ramar som skolans dokument ger. Situationen nedan är ett exempel på detta:

Karin och Fredrik (lärare) är i klassrummet. De samtalar lågmält med varandra och skrattar. Två pojkar längst fram deltar lite i deras samtal. Det handlar om redovisningen av flex tiden. Pojkarna påpekar att det är lärarna som är sämst på att hålla tider i den här klassen och de båda lärarna säger att de tyvärr är benägna att hålla med. Två flickor reser sig och säger att de går till biblioteket. Några ungdomar har gått ut i studiehallen. Klassen har ALLT lektion – många arbetar med matematik. Karin går en tur i studiehallen. Hon sätter sig vid ett bord med tre pojkar och en flicka. Tillsammans diskuterar de en uppgift. Ytterligare en elev kommer till bordet och sätter sig. Karin stannar hela tiden i studiehallen. Andra ungdomar kommer till henne med frågor. Fredrik är kvar i klassrummet. Han sitter i en av ungdomarnas bänkar och skriver. Han gör en kort tur ner till ungdomarna i biblioteket. Plötsligt säger en pojke i klassrummet : Nu måste vi ju gå och äta, vi har ju arbetat över tio minuter. Fredrik hoppar upp och

<sup>183</sup> Elisabet Näsman (1995), s.285ff.

<sup>184</sup> Dokument 3, skolnivå.

<sup>185</sup> Dokument 5, skolnivå.

säger: Hjälp idag igen vi blir snart portade i matsalen, skynda er ni får plocka ihop på eftermiddagen. Han springer ut i studiehallen och säger till Karin och ungdomarna där. Han ropar efter den sista pojken: Jag läser eftersom ni lämnade så mycket, men jag är i vårt arbetsrum om ni vill komma in.....

(fältanteckning 1:5)

Tillsammans med de här lärarna får alla ungdomar välja med vem, var och med vad de vill arbeta. Lärarna rör sig mellan alla de rum eleverna är i. De delar upp arbetet så att alla ungdomar ska kunna nå dem när de vill. Vi tolkar det som att den lugna och tillåtande stämning som skapas i det här ”klassrummet” bidrar till att ungdomarna och de vuxna ofta glömmer klocktiden. Här menar vi finns en öppenhet och en tillgänglighet som kan tyda på att delaktigheten är hög.

För andra ungdomar i andra klassrum finns begränsningar av olika slag. En sådan begränsning är att inte få tillåtelse att lämna klassrummet på andra tider än rast på grund av att de vuxna anser att eleven behöver stöd i lärandet. Lars berättar om hur det är i hans klass och han säger: *Det är ju bara dom som visar att dom kan det . Visar man att man är duktig då finns det ju möjlighet att gå någon annanstans...så dom som är lite sämre dom sitter kvar i klassrummet* (intervju11:19-25).

En annan anledning till att inte få lämna klassrummet berättar Kristin om. Hon uttrycker att lärarna misstror hennes vilja att ta ansvar för sitt lärande och att hon därför blir begränsad i sin rörelsefrihet: *... om jag frågar så säger dom (lärarna) Näe du får inte gå iväg. (Lärarna) tror inte att jag jobbar då tror jag. Men det gör jag* (intervju 39:288-289).

För åter andra ungdomar finns även rörelsebegränsningar i klassrummet. Viktor, som av sina klasslärare anses behöva mycket stöd i lärandet och upplevs som störande, sitter ofta ensam framme vid katedern. På frågan varför han ofta försöker byta plats i klassrummet svarar han:

Det är för att jag aldrig ser någonting, dom placerar ju mig så att de kan hålla koll på mig hela tiden, så att jag inte ska kunna göra nånting som jag inte får göra och då så sätter dom ju mig där framme, där på bänken vid tavlan.

(intervju 15:284-286)

Denna placering betyder att Viktor sitter längst fram vid tavlan med ryggen mot kamraterna. Han har svårt att läsa på tavlan då han sitter för nära samtidigt som han inte ser något av det



som händer i klassrummet. Det gör att han ibland sätter sig på andra platser i rummet för att kunna se vad som pågår. Denna strategi lyckas inte alltid: *Ibland får jag inte sitta där (han vill) då måste jag sitta med ryggen åt hela skiten.* Enligt Viktor är kontrollen medveten från lärarnas sida och tydligt kommunicerad till Viktor: *Vi skall hålla koll på dig så att du inte gör nånting* (intervju 15:294).

Ett annat exempel finns i ett klassrum där möbleringen skett utifrån lärarstyrda bordsplaceringar. Lars som har en diagnos och som under tidigare år haft assistent berättar om sin plats vid ett av dessa bord:

Det bordet som vi är, vi är ju lite....Man kan säga att det är vi som får det lite sämre på proven ofta, det bordet jag sitter vid.....vi som ofta har omprov och så...  
(intervju 11:281-284)

Vi tolkar Lars, Kristins och Viktors utsagor som att lärarnas etikettering av ungdomarna som ”elever i behov av särskilt stöd” blir det kriterium som avgör vilka möjligheter som står till buds när det gäller tidens och rummets användning i en del klassrum. Lärarna motiverar detta med att de vill kunna ge stöd åt en sammanhållen grupp i klassrummet. Den valfrihet som Vegaskolans dokument ger uttryck för gäller inte för Lars, Kristin och Viktor. För dem är både tid och rum kontrollerat och lärarnas förhållningssätt gör att deras delaktighet i skolvardagen minskar.

Ett annat förhållningssätt från lärarna som påverkar ungdomarnas delaktighet i tiden och rummet tar sin utgångspunkt i det som ungdomarna uttrycker som ”att sköta sig” både individuellt och kollektivt. Elin berättar om det när hon beskriver skolans arbetssätt:

...alltlektioner, det är väldigt roligt tycker jag om man får jobba ute (studiehallen). Inte vara i klassrummet hela tiden. Men det beror ju på om man sköter sig.  
(intervju 27:71-72)

Demir uttrycker samma upplevelse:

Hela klassen var lite orolig, vi skrek å sånt, lyssnade inte på...när vi hade lektion, så ingen fick gå ut.....  
Ibland får vi välja om vi har skött oss bra i klassen så kanske vi får gå ut i studiehallen. Vissa får ju inte för att de kanske har kommit sent eller nåt.  
(intervju 20:108-113)

Lotta berättar att även möbleringen i klassrummet tar sin utgångspunkt i hur man uppträder.

Nu har vi ändrat (platser i klassrummet) ganska ofta för att vissa sköter sig inte när de sitter med vissa och så där.

(intervju 22:43-44)

Elin, Demir och Lotta befinner sig i ett klassrum tillsammans med lärare som vi uppfattar använder ungdomarnas sätt att vara som kriterium för vem som får använda skolans olika rum och när så får ske. Ungdomarnas utsagor kan ses som att de här är osäkra på när lärarnas beslut om vem som får välja rum gäller individer eller när det gäller hela klassen. Vi menar att ungdomarna försöker förstå på vilka grunder beslut fattas men att t.ex. uttryck som ”att sköta sig” har olika betydelser i olika tid och rum tillsammans med olika vuxna. ”Att sköta sig” tolkar vi som lärarnas definition av både lärare /elev - och elev/elevrelationer, där ungdomarna inte alltid är delaktiga i att definiera innebörden och inte alltid känner sig säkra på vad som förväntas av dem.

Ytterligare ett förhållningssätt bygger på att en del lärare betraktar klassrummet som centrum för lärandet utifrån att där ska endast de elever som ”vill lära sig” samlas. De som av lärarna definieras som att ”inte visa intresse” eller ”inte sköta sig” kan alltid välja att gå till andra rum. Kristin, Helena och Ebba som av lärarna är hänvisade till klassrummet berättar om några andra flickor i klassen: *..... som alltid kan välja rum. Dom går under lektionstid iväg till cafeteria och sitter där och pratar* (intervju 39:308-309). Observationer visar att de flickor som går till cafeteria ofta är ifrågasättande, syns och hörs. I intervjuer berättar dessa flickor att de är i stort behov av stöd, vilket bekräftas av lärarna (intervju 10:172-180). I det här klassrummet kan lärarnas handlande ses som att de främst engagerar sig i de elever som de uppfattar har ett intresse för skolarbete. Effekterna av detta förhållningssätt är att många ungdomar som både själva och av lärare bedöms behöva stöd försvinner i väg till platser som cafeteria och studiehallar och därigenom inte får tillgång till information och dialog med vuxna som ses som viktig för att de ska kunna komma vidare i lärandet.

Sammanfattningsvis ser vi att i många klasser används rummet och tiden av de vuxna som ett instrument för att belöna eller bestraffa förmågor/oförmågor och sätt att vara. Belöning kan vara att få stor valfrihet och därmed delaktighet. Bestraffning kan vara mindre grad av valfrihet t.ex. att tvingas sitta kvar och att ibland ha begränsad rörelsefrihet i klassrummet. För andra finns en begränsning i det som sker i tid och rum genom att de utesluts från att använda klassrummet. Vanligtvis berörs enskilda ungdomar av lärarnas beslut men det kan även gälla hela klassen eller grupper. För dem som av lärarna anses behöva stöd i lärandet,

inte ”sköter sig” och/eller är ”ointresserade” är tid och rum kontrollerat. Vi ser att en del ungdomar inte får den rätt att välja, som uttrycks i Vegaskolans dokument. En förklaring till lärarnas agerande att begränsa valfriheten skulle kunna vara ett uttryck för att de vill stödja och fostra.

Det som vi här tolkat som bestraffning och belöning kan ses i ljuset av Goffmans analys av totala institutioner.<sup>186</sup> Svensk grundskola är ingen total institution eftersom ungdomar endast vistas där en del av dygnet. Den väsentliga likheten menar vi är att ”mänskliga behov hos stora grupper av människor behandlas genom byråkratisk organisation”.<sup>187</sup> Detta innebär att en grupp, här lärare och övrig personal, bevakar och kontrollerar dem vars behov skall tillgodoses. I vår studie är behoven definierade av samhället och uttrycks som att lära sig ett visst kunskapsstoff och att fostras till demokratiska medborgare. Kontrollen kan utövas på olika sätt. I de rum där Vegaskolans officiella förhållningssätt kan sägas tillämpas i hög grad ser vi att relationerna mellan ungdomar och vuxna och mellan ungdomarna är mer respektfulla än i andra rum. Detta förhållningssätt kan ses som ett uttryck för en diskurs om att se individers möjligheter och kompetenser både för egen del och det man bidrar till i gruppen. En följd av ett sådant synsätt kan vara att det blir ett meningsfullt deltagande för ungdomarna som kan leda till delaktighet.

## Studiehallarna

I de två studiehallarna rör sig både vuxna och ungdomar. För att nå klassrummen måste studiehallen passeras. De är möblerade så att grupparbeten underlättas. Låga skärmar avgränsar grupparbetsplatser. I studiehallarna får ungdomarna sitta med vem de vill och de får prata om annat än skoluppgifter.

Lotta och Elvira gör som många andra en jämförelse med klassrummet:

Jag jobbar bättre där (studiehallen) än i klassrummet för i klassrummet känns det som man sitter i ett fängelse, att man inte får röra sig för då ska man ju sitta på sin plats. Men i studiehallen väljer man ju var man vill sitta och tror att man kan jobba där.

(intervju 22:35-37)

Nämen jag har lättare för att jobba om jag kan prata samtidigt, jag tycker inte om när det är för tyst.

(intervju 21:21)

---

<sup>186</sup> Goffman (1973).

<sup>187</sup> Ibid.s.14ff.

Flickorna uttrycker att det är viktigt att kunna röra sig fritt och att ha möjlighet till kommunikation med andra. De menar att de är ansvarsfulla och kan hantera valfriheten. De pekar på att sättet att arbeta är individuellt och att flickorna själva känner till sina förutsättningar. Det kan ses som ett uttryck för att flickorna kan och vill ta ansvar för sina val.

En grupp ungdomar på Vegaskolan kan välja utan förhandling utifrån vad de anser vara bäst för dem själva. Lotta som brukar vara bäst på proven säger:

Jag tycker jag väljer själv ganska mycket var jag ska jobba. Det känns bättre än att lärarna säger : Här ska du jobba.  
(intervju 22:79-80)

Agnes ser att systemet med att välja rum är bra för henne:

Ja mig gynnar det nog...liksom jag kan gå iväg ifall jag vill göra nånting annat, för mig är det nog bara bra. Jag gör ju oftast ingenting som man inte får göra om man säger så.  
(intervju 32:206-208)

Vi ser att de ungdomar, som lärarna anser inte ”behöver stöd” och som ”sköter sig”, för ett resonemang som tar utgångspunkt i deras egna önsknings. Vi tolkar det som att Lotta är en representant för den grupp som Trondman benämner ’de förstådda’.<sup>188</sup> Hon är överens med lärarna både vad gäller innehåll och arbetssätt. Hon har också de kommunikationsstrategier som är en förutsättning för denna överenskommelse. För Lotta är det, som hon själv ser det, en självklarhet att kunna använda skolans rum efter eget val. Agnes är medveten om skolans krav och förväntningar och vi tolkar det som att så länge som hon uppfyller dessa så förväntar hon sig en belöning i form av valfrihet, d.v.s. även hon tolkar utifrån diskursen om ”att sköta sig”.

Ett annat motiv för ungdomarna att välja studiehallen är att den kan erbjuda omväxling. Kompisarna Micho och Zlatan berättar:

Men vi har varit så mycket i klassrummen så vi vill testa några nya ställen. Det är så tråkigt med samma ställe hela tiden. Vi sitter där vi kan snacka med varandra.  
(intervju 23:195-197)

---

<sup>188</sup> Trondman (1999), s.367 ff.

Ungdomarna visar tydligt att det är betydelsefullt att de får möjligheter att prata om sin livssituation och växla mellan arbete och avkoppling. Detta kan ses som ett uttryck för 'det sociala projektets' betydelse (s.50). Vi uppfattar att studiehallarna är av stor vikt för att 'det sociala projektet' ska kunna fortgå parallellt med lärandet. Ungdomarna visar även att de ser möjligheten att välja tid och rum som något positivt. Inflytandet över detta är inte en självklarhet för Micho och Zlatan. De måste förhandla i många situationer, en förhandling som kan ses som betydelsefull för deras demokratiska erfarenheter i skolan.

En del ungdomar beskriver att de använder studiehallarna som ett avbrott i studierna:

Utanför klassrummet är det mer att man hittar på mer annat i stället än det man ska göra.

(intervju 14:67-68)

Kollar på allt annat, i stället för och plugga....Oh det är killar där borta och oh vi går ut och sätter oss... Ja för där brukar ju han gå.

(intervju 10:138-140)

Vi uppfattar dessa båda utsagor som att studiehallen inbjuder till sociala aktiviteter, som de här ungdomarna ser som mindre önskvärda från de vuxnas sida. Detta kan bidra till en känsla av att inte kunna klara av den erbjudna valfriheten. De är ett exempel på att syftet med 'det sociala projektet' inte har diskuterats och medvetandegjorts för ungdomarna. Vi tolkar det som att de ser den attraktiva vistelsen i studiehallen som att den kan leda till att deras möjligheter att uppfylla skolans mål försämras.

Josef, som hör hemma i det klassrum där det, enligt lärarna, "viktiga" arbetet pågår, berättar att han inte vill använda studiehallen:

Jag går aldrig ut i studiehallen, aldrig. Bättre att vara inne i klassrummet där det finns hjälp om man behöver det och där är det väl mest lugnt.

(intervju 18:158-163)

Vi ser det som att det är lärarnas bedömning, att de intresserade väljer klassrummet, som blir avgörande för Josef. Han vill tillhöra dem som uppnår betyget godkänt och måste då avstå från att välja t.ex. studiehallen. Någon förhandling om denna ordning är inte möjlig för hans del, eftersom han tillhör den elevgrupp som behöver stöd i lärandet vilket vi visat tidigare i detta fall endast ges i klassrummet. De tre utsagorna visar att vuxnas attityder till de olika

rummen har stor påverkan på ungdomarnas uppfattning om till vad och hur de olika rummen och tiderna kan väljas av dem.

Micho och Zlatan, som vi citerat tidigare och som gärna cirkulerar i skolans lokaler, ser ytterligare fördelar med att kunna vistas i olika rum:

En fördel med att välja rum är att om man inte trivs nästan eller i närheten av någon så kan man gå någon annanstans.  
(intervju 23:184-185)

Att vistas i studiehallarna ger ungdomarna en möjlighet att välja kamrater och vuxna. Ungdomarna uttrycker att de kan både välja, välja bort och bli bortvalda. Detta kan tyda på att för de ungdomar som inte har en plats i någon kamratgrupp blir skolans olika rum och möjligheten att välja av stor betydelse för deras sociala status. I studiehallen blir ungdomarna sedda, ensamhet går inte att dölja där. Vi ser att studiehallarna är en plats att vara på om man är tillsammans med någon. För en del ungdomar innebär detta att de vistas i studiehallen enbart om läraren har bestämt att man skall ingå i en grupp där. Dessa ungdomar väljer rum med mer av vuxenkontroll vilket kan tolkas som tillflykt genom att de där helt legitimt kan sitta tysta och ensamma. Att vistas i ett av vuxna kontrollerat rum blir som vi ser det en strategi för de ungdomar som inte är delaktiga i informella grupper.

Som framgår av detta avsnitt används studiehallarna för många olika syften. En avsikt är att driva 'det sociala projektet'. En annan är att söka en mer avspänd arbetssituation. För en del är det rörelsefriheten i sig som är avgörande för val av rum. För andra kan det handla om att välja eller välja bort individer. Studiehallen kan också användas för att visa upp sig samtidigt som den innehåller mindre vuxenkontroll. En del ungdomar väljer bort studiehallen med motivet att synas så lite som möjligt av andra ungdomar. Deras strategi går ut på att vistas på platser och under tider där de slipper exponera sin ensamhet och/eller sitt utanförskap.

I de flesta av ungdomarnas berättelser synliggörs att studiehallarna skapar känslor av frihet genom att de erbjuder fler valmöjligheter. Dessutom betraktas studiehallarna som en plats där social samvaro är central. Utökade valmöjligheter bidrar enligt Goffman till att bevara och ompröva de självbilder som har sin grund i livet utanför institutionen.<sup>189</sup> Platser med mindre övervakning finns på alla institutioner och ger mer utrymme för den egna personen. I förhandlingen om tillträdet till studiehallen och villkoren för detta på Vegaskolan ser vi att det

---

<sup>189</sup> Goffman (1973), s.20-21.

finns en önskan om att bli sedd uttryckt i termer av frihet och gemenskap. För de ungdomar som har liten delaktighet i ungdomsgruppen blir strategin att undvika att välja studiehallen.

### **Cafeteria och bibliotek**

Cafeterian och biblioteket är till sin karaktär olika men innehåller möjligheter att möta alla andra på skolan. Cafeterian är placerad som ett genomgångsrum mellan studiehallarna och dessutom måste den passeras för att komma till lärarrummet, expeditjonsrummen och nedre planet (bibliotek, bildsal, hemkunskap, slöjdsal, matsal). Cafeterian är enligt dokumenten ”skolans hjärta” och är avsedd att bli en mötesplats för alla på skolan.<sup>190</sup> Dessutom presenteras den som elevernas och den drivs som ett kooperativ med eleverna som intressenter. Biblioteket ligger på nedre plan. En bibliotekarie hjälper ungdomarna att hitta böcker och att kunna använda datorerna i rummet. Här finns små avgränsade ytor för dem som vill arbeta själva. Det är ett rum med hög vuxenkontroll och tystnadsgrad.

Elvira, som i år 7 lämnade Vegaskolan för att gå i en profilklass på en annan skola, har valt att återvända till sin tidigare klass. Hon berättar att valet berodde på att:

Här (på Vegaskolan) har vi liksom cafeteria och studiehallen man får jobba i, där (på den andra skolan) var det bara en stor korridor med skåp och så var det trappor upp till klassrummen, så det var inget roligt.

(intervju 21:13-14)

Vi tolkar det som att Elvira ser de rumsliga arrangemangen och möjligheten att välja mellan dem som betydelsefullt för arbete och avkoppling. Ungdomar definierar delaktighet i termer av att bl.a ”ha roligt”.<sup>191</sup> I Elviras fall ser vi att hon prioriterar en verksamhet som har denna kvalitet jämfört med den skola där hon fick utöva sitt intresse.

Lotta berättar att cafeteria är en träffpunkt för kompisar på raster: *Sitter i cafeteria, då är man ju med kompisar från andra klasser och så* (intervju 22:103). Jakob som har erfarenheter av att vara skild från klassen under en hel termin för att få stöd uppger att han endast finner mening med skolan i den sociala samvaron. Han säger att det är roligt att vara på skolan för:

<sup>190</sup> Dokument 5, skolnivå, s.4.

<sup>191</sup> Bergström och Holm (2002), s.3.

Det är ju roligt att träffa folk som man kanske inte är med på fritiden, de träffar man ju här, så är det roligt att gå runt och snacka, sätta sig i cafeterian och snacka där.

(intervju 34:277-279)

I cafeterian är både ungdomar och vuxna mycket synliga eftersom den är ett genomgångsrum. En del ungdomar, som Lotta, använder cafeterian för att skapa nya möten och för att träffa kamrater från andra delar av skolan. Cafeterian är en plats dit man går med gänget eller med en kamrat och den har en ännu högre frihetsgrad än studiehallarna. Detta kan tolkas som att de ungdomar som söker sig dit känner sig hemma i olika kamratgrupper. Jakob är mycket kontrollerad av vuxna i både klassrum och studiehall något som framgår av flera observationer. I sin informella grupp har han en stark position som en god kamrat, vilket uttryckts i intervjuer av hans klasskamrater. Av excerpten ovan framgår att cafeterian är en oas för honom. Det kan tyda på att cafeterian blir en tillflykt från de negativa förväntningar på honom som vi uppfattar finns hos en del vuxna. I klassrum och studiehall ser vi att Jakobs delaktighet är begränsad p.g.a. att han inte tillåts välja. I cafeterian har han en hög grad av delaktighet p.g.a. sin ställning i flera informella grupper, vilket vi tolkar som bidragande till hans positiva upplevelse av att vistas där.

Ungdomar som inte har etablerade kontakter i informella grupper ser vi undviker öppna platser som t.ex. cafeterian. De söker sig som vi visat i föregående avsnitt istället till rum som är kontrollerade av vuxna. Biblioteket är en sådan plats. Martin säger att :

Det går inte att vara i klassrummet för där går inte att andas, det är för kvavt, likaså i studiehallen. .... ibland kan det vara bra nere i biblioteket.

(intervju 16:549-551)

Ungdomarna ger olika skäl till att de undviker vissa rum. Ett sådant skäl är att det är för varmt eller för dålig luft. Vegaskolans möjlighet till olika val ger Martin möjlighet att handla utifrån sin egen känsla och önskan.

Maria som inte har någon kompis och som vi kan se är negligerad av andra ungdomar berättar att hon sitter i klassrummet vid datorn på rasterna. Hon undviker att prata om raster utan berättar om arbetet, som blir den aktivitet hon fyller dessa med: *Jag brukar sitta i klassrummet. Men ibland när jag måste göra något arbete på datorn och klassrummet är så här upptaget då går jag ner i biblioteket och jobbar där* (intervju 24:73-75). Vi ser att i biblioteket kan Maria söka skydd och därigenom undvika öppna platser där utanförskapet blir



synliggjort. Marias val tyder på att det begränsas inte av lärarnas olika kontrollsystem utan i hennes fall är det rummets möjlighet att ge skydd som är grunden för hennes val. Vi ser att rutiner och ritualer som att alltid sitta vid datorn i klassrummet eller biblioteket under hela skoldagen för Maria minskar exponeringen, som i de mer öppna rummen kan leda till utsatthet.

## Tid och rum för en del

*Det ska inte finnas den möjligheten – den att avskilja – den vi skiljer ut blir utanför för alltid*, säger den kvinna, som var rektor på Vegaskolan i ett samtal vi hade i ett tidigt skede av studien. Trots detta har vi träffat på *Tid och rum för en del*. Ett av dessa rum är ”Ullas rum”. Utifrån observationer, frågor till de vuxna och i intervjuer med ungdomarna har vi tolkat det som att verksamheten där kan utnyttjas på olika sätt. Ungdomarna går dit av olika skäl, en del utifrån ett fritt val. Det kan också vara så att vuxna och ungdomar tillsammans kommit överens om att använda ”Ullas rum”. Ibland är det helt och hållet vuxnas beslut. En del klasser använder inte alls rummet och känner inte till dess existens. Ytterligare *Tid och rum för en del* kallar vi ”skrubbarna”. I dessa rum erbjuds ungdomar med t.ex. något funktionshinder eller ungdomar i behov av hemspråksundervisning stöd av någon vuxen. Gemensamt för dessa rum är att de inte är avsedda för undervisning, en del av dem är små och saknar fönster. Till slut finns ytterligare en form av avskiljning i tid och rum. Det är ett stöd, som ges av en "ambulerande" resurslärare. Hon hämtar ungdomar ur olika klasser för att ge stöd, som just då efterfrågas av de vuxna. Vi ser att det främst är vuxna, som beslutar om det stödet och det ges i utrymmen, som just för tillfället står odisponerade. Vi kallar denna form, ”Rum för behövande”, eftersom många ungdomar själva uttrycker att de är till för dem som behöver hjälp. Dessa tre platser är alla av den typen att de ger temporär avskiljning.

## Ullas rum

En del ungdomar söker sig av olika anledningar till *Tid och rum för en del*, de kan förhandla med sina lärare om vad de själva anser vara bäst. Martin och hans kamrat lever sina liv i utkanten av klassens informella grupper enligt deras lärare och våra fältanteckningar. Martin berättar om den speciella verksamheten i ”Ullas rum”: *Det är lugnaste stället, vi brukar sitta där då* (intervju 16: 210). Martin och hans kompis är av sina lärare tillåtna att gå till detta rum när de vill och han fortsätter att berätta:

Ja då, hon har tid och när hon inte har så mycket tid brukar vi sitta där ändå, kan vi göra. .... Ja vi sätter oss mest hos Ulla och jobbar. Så fort det finns plats ledigt sätter vi oss där. Eller vi går för det mesta till Ulla eller till nåt annat ställe där det är tyst och man kan koncentrera sig.....Ja, och sen är det trevligt att va där....alla är trevliga.

(intervju 16 :15-16 och 202-210)

Vi tolkar det som att ”Ullas rum” blir den fristad, som några av ungdomarna med valmöjlighet söker sig till. I Martins och hans kompis fall tycker vi oss utifrån observationer och intervjun förstå att det handlar om att undvika att behöva konfronteras med alla och att ha tillgång till en plats där den fullständiga kontrollen råder. Vi kan också se att de gärna söker sig från de mer fria rummen på skolan t. ex. studiehallarna och cafeterian. De går alltid hem från skolan under luncherna eller vistas i biblioteket om det finns plats. De motiverar det genom att säga att de behöver tysta rum för att koncentrera sig. Pojkarna och deras lärare har själva kommit fram till att då man väljer var man vill arbeta får de gärna gå till ”Ullas rum”, eller dit de själva vill. Både Martin och hans kompis är väl informerade om skolans stöd och om verksamheten i ”Ullas rum”. De har fattat beslutet att gå dit tillsammans med vuxna och vi uppfattar att det innebär en hög grad av delaktighet inom den ram som informella grupper satt.

Andra ungdomar söker upp ”Ullas rum” av delvis andra anledningar. Andreas, som varit avskild och tillhört en liten grupp ett helt år tidigare i grundskolan säger:

Nä men det var för att vi sprang mest runt och vi gjorde nästan aldrig nåt på lektionerna och pratade och förde liv och det i klassrummet. Fast det är ju ganska bra nu för ibland får vi gå till Ulla.....Man får jobba i lite mindre grupp och det är inte så mycket liv och det. Då kan man koncentrera sig.

(intervju 31: 30-31 och 63-64)

Andreas uttrycker att ”Ullas rum” blir ett rum, där han kan koncentrera sig. I observationer kan vi se att i ”Ullas rum” finns endast några få krav där det viktigaste är att vara tyst och hon finns alltid där och övervakar tystnaden. Det gör som vi ser det att Andreas hela tiden vet vad som gäller och han kan koncentrera sig på det. I observationer syns att när krav på ämneskunskap ställs på Andreas löser han situationer genom att gå iväg till ”Ullas rum”. Ett exempel på detta är då klassen delades upp i grupper och uppgiften var att tala engelska. Läraren deltog i den grupp Andreas förväntades vara i. Då Andreas blev medveten om detta gick han till ”Ullas rum” (fältanteckning 2:19). Andreas agerande kan tyda på att han inte bara

har problem med att koncentrera sig utan även med att följa med i undervisningstakten. ”Ullas rum” blir för Andreas både ett rum där han kan koncentrera sig och dessutom slippa visa brist på kunskap.

Goffman pekar på att för att få kontroll över en person eller en situation kan personen förflyttas till särskilda rum eller andra sanktioner vidtas.<sup>192</sup> Vuxna använder sig av uttryck som okoncentration eller okunskap när de presenterar Andreas i termer av att ”inte sköta sig” och /eller att vara i ”behov av stöd” och de kontrollerar honom genom avskiljning till andra rum. Det är en presentation som ger uttryck för Andreas status som människa. Vi tolkar det som att Andreas i den sociala kontexten trots att han själv valt att gå till ”Ullas rum” tvingas att uppvisa ett sätt att vara han inte själv önskar. Hans eget val ger legitimitet åt de vuxnas kontroll.

### Skrubbarna

*Rum för en del* finns också arrangerade för endast en elev. Vi ser att aktiviteten i dessa ”skrubbar” av ungdomarna värderas utifrån innehållet och/eller den vuxna person, som de möter där. Elin, som har ett funktionshinder, säger om att få personligt stöd i ett av dessa rum:

Näe, men det ångrar jag inte. Det är jättekul också .....Det har jag haft i många år.....sen jag började skolan, tror jag.  
(intervju 27:148-152)

Hon berättar vidare att hon inte alltid tyckt om att gå från klassen och att hon inte upplevt detta som meningsfullt. En anledning till att hon nu är positiv till ”skrubben” är att hon möter samma person och att hon varit delaktig i vad som ska ske i rummet. En annan anledning som hon lyfter under intervjun till att hon nu uppskattar att gå dit, är att hon kommit på att hon i ett framtida yrke kan använda sig av den kunskap hon utvecklar där. Hon upplever att kunskapen är funktionell. Vi tolkar det som att Elin gör sitt funktionshinder, som leder till denna avskiljning, till en karriärmöjlighet.<sup>193</sup> Hennes motivation för att hantera den situation hon befinner sig i är att orientera sig mot en senare livsfas, där hon kan finna en ny identitet.

Julia, som har hemspråksundervisning i en annan ”skrub” tycker att det skulle vara bra om det bara vore hennes hemspråk, men nu är det ett annat språk hon får undervisning i. Hon säger: *Så går jag ju ifrån och har hemspråk också. Idag tre till kvart över fyra..... bosniska då...men det är kroatiska jag talar* (intervju 13:479-487). Julia har inte fått delta i planeringen

<sup>192</sup> Goffman (1973), s.117.

<sup>193</sup> Goffman (1972), s.35.

av vad som ska ske i det rum och under den tid hon förväntas närvara. Vi ser det som att motivationen för Julia att avskiljas uteblir p.g.a. bristande delaktighet.

### Rum för behövande

Två flickor Moa och Angelika berättar att de gärna går på upptäcktsfärd i skolans alla rum. De säger själva att de behöver stöd, men får inte tillgång till de *Rum för en del*, som finns tillgängliga för klassen. Flickorna berättar att en resurslärare hämtar två ungdomar i deras klass en gång i veckan till ett ”rum för behövande”. Flickorna säger:

Hon (resursläraren) är ju speciallärare i matte för Mariam och Carl. Men så frågade vi om vi fick vara med på dom lektionerna, för Mariam sa att man lärde sig jättemycket. Mariam har ju lite svårare för saker och så. Men då var det bara dom två som fick gå på det.  
(intervju 10 :167-171)

På frågan om det finns andra tider och rum på skolan, som de skulle kunna utnyttja framkommer att flickorna inte känner till den stödfunktion, som är uppbyggd på Vegaskolan, kring ”Ullas rum”. Så här säger Moa:

Jo, henne har jag bara hört talas om, men hon har inte ens varit och presenterat sig.....det är nog inte för oss bara för dem som verkligen behöver... inflikar Angelika. Jag tror det, jag vet inte jag har aldrig hört vad hon heter. .... – jobbar med dom som behöver .....det gäller inte oss i alla fall.  
(intervju 10: 849-861)

Flickorna efterfrågar möjlighet till stöd i rum med andra förutsättningar än vad som finns i de rum de har att välja på. De känner sig osäkra på vilka alternativ som just de kan söka eller efterfråga. Vi tolkar det som att lärarna i det här fallet helt och hållet avgör var och när ungdomarna kan få extra stöd. Excerpterna visar att i den här klassen är det svårt att förhandla om tillträde till de rum och tider som kan ge stöd i lärandet. Flickorna definierar de som får tillgång till dessa rum och tider som de *som verkligen behöver* eller de *som har lite svårare för saker och så*. Vi uppfattar det som att det är lärarna som ger dessa omdömen. Det kan tyda på att ungdomarnas egna bedömningar av att ibland känna att de behöver andra förutsättningar i tid och rum inte tas på allvar. De saknar också korrekt information av hur skolans organisation kring stöd ser ut och kan av den anledningen inte ta helt ansvar för sitt

lärande. Vi ser att information och möjlighet till dialog i de här frågorna saknas. Därigenom blir det svårt för ungdomarna att initiera eller dela beslut med de vuxna och deras delaktighet begränsas.<sup>194</sup>

En pojke som vistats mycket i det rum, ”rum för behövande”, som Angelika och Moa efterfrågar, är Carl. Han har enligt lärarna haft stora inlärningssvårigheter under hela sin skoltid. Han har erbjudits mycket tid i andra rum men vi har tolkat det som att hans strategi har varit att undvika detta i syfte att inte avvika eller avskiljas. Carl undviker resursläraren, han glömmer bokade tider, han hälsar inte på henne, och han ser alltid mycket förvånad ut då man undrar varför han inte gått iväg till sin lektion (fältanteckning 1:17). Han hämtas av resursläraren för att arbeta med matematik, trots att han tydligt påtalat att han vill vara i klassrummet. En av hans lärare berättar: *Han förtränger hela tiden tanken på att han på något sätt ska avskiljas från klassen. Han har uttryckt att han vill vara med klassen hela tiden nu* (fältanteckning 1:15). Carl har klart uttryckt sin vilja och han visar ett passivt motstånd, något som vi ser att de vuxna har förstått, men inte är beredda att diskutera eller respektera. Avskiljningen i tid och rum kan tolkas som att den blir en stigmasymbol för Carl, såsom Goffman uttrycker det.<sup>195</sup> De vuxnas attityder till avskiljning i tid och rum syns tydligt i hur olika ungdomar erbjuds, nekas eller tvingas till *Rum för en del*. De rum som söks upp av ungdomarna själva har de en positiv inställning till. Tiden där upplevs som meningsfull om möjlighet till insyn och öppenhet finns och om man under respektfulla former får diskutera arbetsätt och innehåll. Att också kunna ompröva beslut tillsammans med vuxna bidrar till att de upplever att de har kontroll över sin situation. Med stöd i Hart tolkar vi det som att ungdomarna då kan uppleva delaktighet.<sup>196</sup>

De ungdomar som själva valt att gå till *Rum för en del* har tydliga motiv som grund för sina val som innebär att de kan både välja och välja bort den stora gruppen. Goffman menar att det i rumsliga isoleringar kan vara svårt att upprätthålla aktiviteter och kamratrelationer som skulle kunna vara personlighetsstärkande. I stället bekräftas och förstärks den identitet som tilldelas personen.<sup>197</sup> Andreas situation skulle kunna tolkas som att hans identitet av att vara okoncentrerad och okunnig förstärks genom att han självmant går till Ullas rum. Hans tidigare rumsliga isolering med få tillfällen att odla kamratrelationer i klassen och delta i vardagliga skolaktiviteter tyder snarare på ett behov av fler tillfällen till kontakter med klasskamrater än färre. Carls agerande kan ses som att hans tidigare erfarenheter av

<sup>194</sup> Hart (1997), s.13-22.

<sup>195</sup> Goffman (1973), s.99.

<sup>196</sup> Hart (1997).

<sup>197</sup> Goffman (1973), s.20ff.

stigmatisering innebär att han värjer sig mot att bli betraktad som någon som är annorlunda. Han vill till varje pris framställa sig själv som en i gruppen. Han förnekar inte behovet av stöd men vill inte särskiljas för att kunna få det. Andreas och Carls situation visar på det dilemma som det innebär att få stöd och samtidigt vara delaktig i kamratgruppen.<sup>198</sup>

## Skolans förlängda tid och rum

### Hemmet

Skolan förlänger sin kontroll över ungdomarnas tid och rum på flera olika sätt t.ex. genom de uppgifter skolan förväntar sig att ungdomarna både kan disponera tid och utrymme för utanför skolan – främst då i hemmet. Vi har i intervjuerna med ungdomarna och i samtal med lärarna uppfattat att lärarna har lite kunskap om hur det är möjligt för ungdomarna att disponera tid och rum hemma för skolarbete.

Carl som vi tidigare berättat om och som av lärare definierats ha stora inlärningsvärigheter förväntas använda tiden och rummet hemma. På frågan om han gör det svarar han att så inte är fallet (intervju 12:122). Vi ser att Carl har kunskapsluckor, men arbetar med samma saker som övriga klassen. Han ber ständigt sina lärare eller kamrater om hjälp och under våra observationer syns tydligt att Carl saknar grundläggande kunskaper och har svårt att gå vidare. Kraven på honom att arbeta hemma ökar i takt med arbetsuppgifterna han inte gör färdigt i skolan. Vi har tolkat Carls situation som att han inte har förutsättningar att på egen hand arbeta med skoluppgifter hemma. Vi uppfattar att Carl därför inte kan bli delaktig i användandet av tid och rum för lärandet eftersom han saknar möjligheter att uppfylla lärarnas förväntningar.

Agnes berättar till skillnad mot Carl att hon använder hemmets tid och rum till skolarbete:

Jag är nog en sån här ”sistaminuten – pluggare”, tror jag. Så att jag pluggar sista dan och sitter hela kvällarna och nätterna. Så att det blir ju att göra hemma. Man försöker ju jobba i skolan men det är ju inte alltid man orkar jobba där. Då sitter man och pratar bort tiden istället ... Så det är inte alltid man får så jättemycket gjort i skolan.

(intervju 32:82-86)

Agnes förstår de uppgifter hon får i skolan och kan själv disponera sin tid och välja när och var hon vill arbeta. Det innebär att hon kan göra en realistisk bedömning av tidsåtgång och därmed sin egen insats av fritid. Vi tolkar hennes situation som att hon har kontroll över både

<sup>198</sup> Se t.ex. Haug (2000), Söder (1991), Emanuelsson (2000).

tiden och rummet och därigenom är delaktig i hur hon vill använda dem. Förutom att hon förstår arbetsuppgifterna uppfattar vi att hon har tillgång till tid och rum hemma.

Andra ungdomar menar att skolarbetet inte får ockupera deras fritid. Simon som säger att han borde göra mer hemma svarar: *Nä, jag brukar inte ta hem jobb, det är det som är det värsta. Men jag försöker.* På frågan om vad han gör istället svarar han: *Allting nästan. Slappa och sånt där. Va' med kompisar då med i och för sig* (intervju 25:68-75). Vi tolkar Simons utsagor som att han ser sig själv som att han inte uppfyller lärarnas förväntningar. Han tar ut mer fritid istället och ägnar sig åt avkoppling och att vara med kamrater. Simon kan ses som delaktig i dispositionen av den icke-skolförlagda tiden men definierar sig därmed som en elev som inte gör vad han ska. Skoldiskursen bildar tolkningsram även för hans fritid.

Som vi sett ovan använder ungdomarna sin fria tid olika. För de ungdomar, som likt Agnes har kontroll över vad som förväntas av dem och kan kontrollera tiden och rummet, blir valfriheten stor. Vi ser att Carl å andra sidan saknar möjligheter att uppfylla lärarnas förväntningar därför att han inte är delaktig i skolarbetet. Som en följd av detta vet han inte hur han ska använda tid och rum hemma.

Lars, som fått och får mycket hjälp i skolans tid och rum säger om skolans förlängda krav:

Egentligen jobbar jag inte så jättemycket hemma, men jag kan inte göra så mycket för mina föräldrar kan inte hjälpa mig heller.

Lars fortsätter att berätta hur skolans krav på honom och hemmet också påverkar förhållandet mellan honom och hans föräldrar. Lars berättar att hans lärare skickade hem ett brev till samtliga ungdomar i klassen där det stod att alla borde arbeta bättre hemma:

För vi fick ju brev hem här med allting och det. Jag tycker inte att det är bättre att grejerna kommer hem till föräldrarna. Det gör inget bättre. För jag vet vad som, det är ju mitt eget liv, är det ju det. Föräldrarna blir ju upprörda blir dom ju.. Jaa, dom vill ju ha det där lilla extra ja, men som jag känner att jag inte orkar med. Jag vill göra nåt annat. Jag kanske vill spela lite dator eller så, för att göra mig glad. Om jag inte är på "läxhumör", då är det ingen idé jag sitter för då sitter man bara och tänker på annat..... Även om jag redan suttit i två timmar med glosorna så ska jag sitta nästa timme också.....  
(intervju 11:424 - 455)

De här excerpterna visar att Lars menar att det inte är någon idé att lägga ner mycket tid på skolarbete hemma. Han anser sig själv veta hur och när han arbetar bäst och effektivast. Han

uttrycker att kravet att alla ska arbeta bättre hemma skapar konflikt mellan honom och föräldrarna något som skolan inte hjälper honom att lösa utan snarare tvärtom. Genom att lärarna skickar ut generella brev som handlar om att ungdomarna inte tar sitt ansvar i skolarbetet, blir Lars misstrodd av sina föräldrar. Situationen ovan handlar inte enbart om att avsätta tid utan om möjligheter att använda tiden på ett meningsfullt sätt. Vi ser att Lars tar upp sin rätt till egen fri tid och att få utöva egna intressen något som kommer i konflikt med vuxnas förväntningar på att Lars ska ta ett större ansvar för sina studier. Vi uppfattar att Lars uttrycker att han tar sitt ansvar men att han inte kan utnyttja tiden hemma eftersom han inte kan få det stöd han anser sig behöva.

### **Prao**

Andra förlängda rum, som skolan skapar kan finnas i den praktiska arbetslivsorienteringen (praon). Den blir en positiv upplevelse för en del ungdomar och mindre positiv för andra. Om praon hörde vi en del lärarna uttrycka sig, som att den var ett inslag som gjorde att ungdomarna kom efter i skolarbetet.

Lars säger om sina upplevelser från praon:

Det va så här .....det va så olika! Det hängde inte ihop. Jag fick MVG men i betyg här får jag bara G. Och så får man MVG helt plötsligt när man kommer ut i arbetslivet. ....utan någon större ansträngning egentligen. Men sen ändå så kollar ju företag på betygen från skolan sen när man ska söka arbete . Man kan ju inte välja vad man vill göra, på vilket betyg man har i arbetslivet, kan man inte göra. Det är ju engelska och sånt som är viktigt. Det är ju jätte viktigt. Det som man läser ur böckerna är viktigare än det praktiska.

(intervju 11:101-111)

Tillsammans med många andra menar Lars att i praons tid och rum uppskattas andra kunskaper och sätt att vara än det som skolan värderar. Lars ger uttryck för att värderingar och syn på kunskap är annorlunda i arbetslivet än i skolan och vi tolkar det som att Lars anar att han kanske har en framtid där hans kunskap och sätt att vara uppskattas. Samtidigt inser han att det som bedöms i skolans tid och rum kommer att påverka hans möjligheter i framtiden.

Möjligheten att vara ute i arbetslivet ger flera ungdomar nya tankar om sig själva. Ungdomarna får pröva sig i andra och nya rum och tider. Julia berättar om sin praon:

Jag har ju haft praon på sjukhuset som barnmorska. I går kväll tänkte jag så här: Kommer ihåg när jag hade på mig dom där vita kläderna,



jag kände mig som en liten fröken. Så där tror jag en barnmorska känner sig. Alla bara: Men hallå, hur ammar man? Jag bara: Men det ska nog vara varannan timme ska du amma då. Och jag hade inte en aning men jag trodde jag kunde allt. Dom trodde jag var barnmorska, dom sa: Va duktig du är, du ser ut som en barnmorska eller nåt, redan nu.

(intervju 13:751-759)

Enligt Goffman bidrar rummet och dess rekvisita till rollen som aktören spelar.<sup>199</sup> Julia visar att hon blir objekt inför sig själv, som hon kan reflektera över och självuppfattningen skapas och modifieras. Julias erfarenheter och upplevelser av praon bidrar till ett föregripande av den framtida livsfasen som vuxen. Att uppfattas vara som en vuxen blir desto mer statushöjande då det sker i den livsfas som egentligen innebär ett lägre värde. Hon föregriper övergången från ”not-yet” status till vuxenblivande.

Att man lär under praon berättar Moa om. Hon som har diagnostiserats som dyslektiker och i intervjun sagt att hon har ”svårt att lära” säger om praon: *Jag stormtrivdes på min praon.....Så jag vill ju...jag kan lika gärna gå tillbaka till min praon som att gå i skolan. Jag lärde mig ju mer där än i skolan* (intervju 10:544-545). Hon ger uttryck för en positiv erfarenhet som påminner om Lars, d.v.s. att hon kan lära och att det hon lär är funktionellt. Vi ser att praon för Moa, blivit ett alternativt rum för lärande.

Även för Mariam blev praon en tid för lärande. Mariam, som varit i äldrevården under sin praon tid berättar om sina reflektioner kring livsfrågor och empati:

Jag fick vara med när dom duschade och så.....Stackarna då. Dom är så här smala. Alltså man ser bara ben. Alltså man ser ryggraden, man ser bena sticka ut..... Så synd om dom. Och så kommer deras kvinnor, så gråter dom och tycker synd om dom.....Jag tycker inte dom ska vara med typ när dom ska duscha. De blir bara ledsna. ....Alltså det satt en kvinna...en gamling då. Hon satt hon skulle stoppa in - äta. Hon sa: den här maten är inte god, ni har aldrig nån god mat . Jag vet inte om.....deras smak i munnen är normal....jag vet inte.....Alltså så jobbigt, dom bara sitter där typ så...

(intervju 13:843-848)

Mariams berättelse kan tydas som att hon under praon haft stora möjligheter att pröva sig själv i svåra situationer av annat slag än som skolan normalt erbjuder.

---

<sup>199</sup> Goffman (1974), s.28ff.

Angelika fick andra upplevelser och drog en slutsats inför framtiden av sina upplevelser på praon som hon själv valt:

Jag var ju med hästar och jag tyckte att det var roligt. Men man kände liksom nu efter två veckor att det är ingenting som jag vill jobba med. Utan det är mer nånting som man har som intresse efter jobbet eller efter skolan så där.  
(intervju:10:546-547)

Liksom för Lars, Julia och Mariam har praon för Angelika inneburit ett föregripande av en framtida livsfas som vuxen. Angelikas slutsats blev att det är stor skillnad på ett fritidsintresse och det arbete man väljer. Vi tolkar det som att hon fått en insikt om sitt framtida liv, som skolans tid och rum inte kunnat ge henne.

Under praoperioden lämnar ungdomarna det rum, som är typiskt för deras livsfas. De gästspelar i vad som kan bli deras framtid och praon erbjuder möten med andra tider, rum och vuxna där samförståndet bygger på andra normer.<sup>200</sup> Vi tolkar flertalet utsagor om praon som att detta samförstånd bygger på att ungdomarna där uppfattar sig som respekterade av de vuxna. De erfarenheter och kunskaper de kunnat använda i konkreta situationer under praon har synliggjorts och uppskattats. Trots den korta tid de varit på prao uttrycker många ungdomar att tiden och rummet där bidragit till ökad kunskap och en känsla av att vara respekterad.

### **Offentliga rum**

Skolan utnyttjar också andras rum t. ex. genom att åka på utflykter eller studiebesök med olika syften. Två flickor i sjuan, som gärna vill vara tillsammans med pojkarna i nian berättar om en dag i bowlinghallen. Skolan hade temavecka, med lite olika aktiviteter där syftet var att komma sina klasskamrater närmare. Jeanette säger:

Vi jobbade ihop med niorna då..... Näe det blev lite fel, vi fick bowla med alla niorna istället. Elin och jag.....Vi hade bestämt oss för att göra det.....jaaa.  
(intervju 28: 458-466)

Vi ser här att flickorna tar chansen att få vara nära de äldre pojkarna. De planerar och genomför detta. Ungdomarna hanterar de möjligheter som då står till buds för sina syften.

---

<sup>200</sup> Goffman (1974), s.97ff.

Flickornas klasskamrater, varav en del beskrivs som att ”inte sköta sig” både av vuxna och ungdomar i klassen, var vid en annan tidpunkt samma vecka i bowlinghallen. En av lärarna berättar att hon förväntar sig att ta hand om ”bråk”, då bl.a. Andreas, som beskrivs som okoncentrerad skall delta. I observationen från detta tillfälle står det att:

På bowlinghallen är alla engagerade...Inga intermezzon, inget som man behöver kontrollera, utan alla går med liv och lust in för att bowla. Andreas (som läraren oroar sig mest för) vinner sin grupp och är mycket stolt för detta.

( fältanteckning 2:16)

Tiden och rummet och de normer som råder där samt hur aktören definieras av andra påverkar aktören.<sup>201</sup> Situationen ovan kan tyda på att det är skolans normer och förväntningar som bidrar till Andreas koncentrationsproblem. Bowlinghallens tid och rum skapar förväntningar som Andreas kan uppfylla. Detta kan ses som att det är betydelsefullt att vuxna i skolan får möta ungdomarna i andra tider och rum för att öka förståelsen för ungdomarnas olika kompetenser.

Moa och Angelika berättar om en utflykt med buss, där de säger att det är första och enda gången de känt gemenskap med sina klasskamrater och där de berättar att klassen hade kul tillsammans:

Vi hade skitroligt. Vi satt längst bak i bussen och sjöng .... Mariam spydde...satt i mitt knä och spydde i en påse, .....kraken.....Alla hade ju skitkul, när vi åkte hem. Alla var ju dödströtta men vi satt och sjöng och skratta och höll på.....Sen kolla vi Robert Gustavsson och.....Det är det roligaste jag gjort i hela mitt liv, det är att åka skidor med skolan.....

(intervju 10:814-824)

Excerpten tolkar vi som intressant mot bakgrund av att Moa och Angelica i andra sammanhang uttrycker att de inte trivs speciellt bra i klassen och att de inte har något gemensamt med sina klasskamrater. I skolans förlängda tid och rum konstruerar ungdomarna identiteter där de uttrycker och definierar situationer och varandra utifrån andra normer och strukturer.

---

<sup>201</sup> Goffman (1974), s.97ff.

## Brist på tid och rum

I observationer och samtal med ungdomarna har det uppenbarats en brist på tid och rum. Vi har bland annat sett att många ungdomar efterfrågar tid och rum som inte finns. Ofta är det för att gå in i 'det sociala projektet', men det kan också vara för avskildhet och studier.

En flickgrupp i en av klasserna söker hela tiden rum för att få vara för sig själv. I observationerna syns det tydligt att de vill vara utom synhåll och hörhåll.

Vi kommer tidigt på morgonen, två tjejer och två killar har kommit. De står i korridoren utanför sitt låsta klassrum och pratar, mest om prao. Det kommer fler killar, det kommer också fler tjejer och då reser tjejerna på sig och går ut på skolgården och pratar. Killarna fortsätter prata om sina mopeder för alla som vill höra på.  
(fältanteckning 1:11)

Brist på rum för 'det sociala projektet' uppstår ofta. Ungdomarna söker i stunden de rum som för tillfället kan användas. Situationen ovan kan också ses som att flickorna söker avskildhet för sin grupp. Möjligheten att få vara helt ensam på skolan uppfattar vi som mycket liten. Det som mest kan räknas som ett avskilt rum, som är helt privat är skolans toaletter. Dessa står emellertid under kontroll så till vida att man måste be om lov genom att hämta nyckel för att gå dit. Skolan som institution har ingen tradition av rum för avskildhet, därför lyfts de inte heller i dokument och diskussioner. Vi ser att vuxnas kontroll över rummen också i viss mån över toaletterna bidrar till bilden av skolan som en i det närmaste total institution, där vuxna i de flesta situationer kan kontrollera ungdomarna.

En del ungdomar har drömmar om att kombinera skolans rum med andra rum, kanske för att nå möjligheter att positionera sig i olika sammanhang inom skolans verksamhet. Martin talar om att en del av lärandet i skolan skulle kunna ligga ute i samhället och han säger: *Nej man kunde ju vara på båda ställena, typ två tre dar på bilverkstan och två tre dar i skolan* (intervju 16:773-774). Vi ser att Martins tankar om brist på rum likt ungdomarnas erfarenheter från prao skulle kunna bidra till bättre möjligheter för honom och andra att möta skolans krav och förväntningar. På bilverkstaden skulle Martin kunna få information och formulera frågor som han tar med sig till skolans rum och därigenom blir mer delaktig. Det kan tolkas som att en ökad tillgång av rum att välja mellan skulle innebära att Martin förstår mer men också känner sig förstådd med Trondmans ord. Detta stämmer väl överens med Vegaskolans vision om att utvidga skolans rum.<sup>202</sup>

---

<sup>202</sup> Dokument 5, skolnivå, s.2.

Brist på tid talar ungdomarna ofta om. Många upplever att de saknar möjligheter att planera både för sitt arbete med studierna och för sitt privatliv. En av upplevelserna är att vuxnas planering av tiden inte är samordnad. Att inte ha kontroll och överblick ger ungdomarna problem. Ludvig påpekar för en av sina lärare:.....*fast man nu fokuserar NO-ämnet just nu görs ingen neddragning inom de andra ämnena*. Senare bekräftar läraren att den kritik Ludvig framför är riktig. Det är en diskussion lärarna måste ta upp tillsammans, enligt läraren (fältanteckning 1:14). Exemplet visar att ungdomarna uppfattar att det är de själva som har överblicken över sin samlade skoldag, medan lärarna inte ser helheten. Detta anser ungdomarna bidrar till att arbetet blir svårt att genomföra inom den faktiska tiden

En del ungdomar berättar om överenskommelser med lärare. Moa som är dyslektiker berättar att hon har muntliga glosförhör på avtalad tid som ofta glöms bort. Hon har förberett sig men får inte tillfälle att visa sin kunskap (intervju 10: 458-470). När avtal mellan de vuxna och ungdomarna bryts eller inte visas respekt genom att glömmas bort, kan det få konsekvenser för ungdomarnas möjlighet att ta ansvar för sitt lärande och viljan att fatta beslut tillsammans med vuxna. Det kan ses som att ungdomarnas delaktighet minskar.

Lars berättar om svårigheter att använda tiden effektivt i skolan därför att han är beroende av stöd för att kunna genomföra arbeten, han säger:

Man kan få springa runt i tjugo minuter för att få tag på nån. Jag är inte den som vill hoppa över nånting för då glömmar jag bort det sen.  
(intervju 11:350-352)

Vi ser att Lars "betalar" för sitt stöd med sin egen tid. Detta får stora konsekvenser för honom. Han hinner inte med sitt skolarbete i skolans tid och rum och som vi sett tidigare kan han inte använda sig av tiden och rummet hemma. Ett annat exempel på hur ungdomar avsätter tid är Jeanette, som enligt henne själv, föräldrarna och lärarna behöver stöd:

På måndag efter skolan så får jag vara med Staffan (lärare) och göra matteläxan .... sen på fredan får jag vara kvar och då kollar vi matteläxan.  
(intervju 28:42-43)

På frågan om detta är något hon själv önskat och varit med om att besluta svarar hon: *Eh.... jaaa... och mina föräldrar också* ( intervju 28:45). I materialet visas att många ungdomar, som är i behov av stöd, blir erbjudna det stödet under den möjliga flex tiden. Inte alla tar emot erbjudandet, men där skolan har diskuterat möjligheten med föräldrarna stannar ungdomarna

oftast kvar på "sin" lediga tid. Vi uppfattar det som att de ungdomar som av skolan definieras som ungdomar i behov av stöd satsar mycket mer av sin tid för att klara skolans mål - både under skoldagen, men också i skolans förlängda tid och rum, hemma.

Många ungdomar tydliggör på olika sätt i intervjuerna att tiden i skolan ligger utanför deras kontroll. De saknar överblick och moment kommer in, som de inte räknat med. Eftersom skolan förlänger sin tid till ungdomarnas fritid blir skolarbetet också en faktor att räkna med under kvällar och helger. Bengt-Erik Andersson skriver att en av de viktigaste kunskaperna i skolan idag är att lära sig planera sitt arbete och utveckla god förmåga till arbetsdisciplin. Om detta ska bli möjligt, måste goda förutsättningar ges.<sup>203</sup> På Vegaskolan har ungdomarna enligt dokumenten stort inflytande över planeringen av tid och rum. Vår tolkning är att de vuxnas grundplanering och formerna för stöd ibland försvårar för ungdomarna att bli delaktiga.

## Sammanfattande diskussion

Goffman behandlar tid-rum relationen som fundamental för produktion och reproduktion av socialt liv.<sup>204</sup> Han menar att innebörden av tiden och rummet skapas i interaktionen dem emellan. Individerna använder sina biografiska erfarenheter för att positionera sig i nutiden men också i försök att påverka framtiden. Individerna agerar mellan sin historia och sina förväntningar i tiden och rummet. I sina berättelser ger ungdomarna på Vegaskolan uttryck för förväntningar både i den livsfas de befinner sig men också inför kommande livsfaser. Under samtalen återvänder de också till tidigare skolerfarenheter och omtolkar det förflutna, upplevelser och erfarenheter från tidigare skolmiljöer, i sin nuvarande situation. När de ser tillbaka uttrycker en del att de är "på väg", från något de tolkar som mindre bra, från begränsningar som gäller för yngre barn till att närma sig vuxenhetens möjligheter. De söker ökad delaktighet och därmed en önskan om förutsättningar att få ta ett större ansvar. För många är framtiden mer närvarande i deras tankar än det förflutna. Målet är att bli vuxen. Vi har tolkat det som att en del ungdomar har annamat synen på dem som "not-yets", detta legitimerar då skolans inskränkningar av deras rättigheter i nuet. Skoltiden blir för dessa ungdomar en övergångsperiod, som innehåller mer av fostran för framtiden än rättigheten att få erfarenheter av delaktighet under den nuvarande livsfasen.

---

<sup>203</sup> Bengt-Erik Andersson, *Spräng skolan* (Jönköping, 1999), s.71.

<sup>204</sup> Goffman (1974).

Vegaskolans organisation av tid och rum syftar till att ungdomar ska erbjudas ett ökat inflytande bl.a. över tiden och rummet.<sup>205</sup> Den officiella retoriken på Vegaskolan är att flertalet rum bör ha ett samförstånd av öppenhet och tillgänglighet för alla. Vegaskolans olika rum är platser med olika normsystem för hur man uppträder. Det finns för varje rum förväntningar på hur individer ska uppträda där. Detta kapitel har visat att de olika rummen har olika innebörder för ungdomarna beroende på aktivitet och vilka som möts i rummen. En del av rummen har främst karaktären av främre region och en del av bakre (s.34).<sup>206</sup>

Klassrummen på Vegaskolan är en plats där en grupp ungdomar möter en eller två vuxna med tydliga förväntningar och krav på varandra. Klassrummen är fysiskt avgränsade mot andra rum och centrum för undervisning. Oftast är det vuxna som initierar aktiviteten som lärare och alla ungdomar förväntas engagera sig i denna aktivitet som elever. Klassrummet framstår i de flesta fall som en främre region men ungdomarna kan använda rummet som bakre region då t.ex. läraren lämnar rummet. Då kan de ta plats i sina informella grupper och prata förtroligt och avspänt. En del ungdomar får sällan tillgång till denna växelverkan mellan att vara på sin vakt och att kunna vara avspänd. För Maria blir klassrummet utan vuxna fortfarande en främre region, där hon enbart kan lita till det samförstånd av kontroll mellan henne, hennes lärare och klasskamrater som råder. För andra som av vuxna definierats som att ”inte sköta sig”, vara ”i behov av stöd ” eller att vara ”ointresserade” reduceras möjligheten att möta andra ungdomar i en bakre region då deras tid i skolan övervakas och planeras av vuxna i större utsträckning än andra ungdomars.

Vegaskolans organisation med rum med hög grad av valfrihet som t.ex. studiehallar öppnar för att delvis inta andra positioner än i klassrummen. Studiehallarna är områden där ungdomarna nästan alltid växelvis befinner sig i både en främre och bakre region. Gränserna blir flytande. Att sitta vid ett bord djupt involverad i en kamratgrupps diskuterande om vad som utspelade sig i går på fritiden kan snabbt växla till ett elevframträdande där glosor redovisas för en lärare. I studiehallen händer det också att ungdomar och vuxna möts mer informellt som en del i ’det sociala projektet’. För de ungdomar som inte har någon plats i informella grupper är studiehallarna platser där de framträder i sitt utanförskap både inför andra ungdomar och vuxna. De söker sig då till andra rum där förväntningar på att vara tillsammans med någon inte finns från ungdomar och/eller vuxna.

Cafeterian som i dokumenten beskrivs som skolans ”hjärta” kan ses som den plats där brist på kamratrelationer synliggörs tydligast genom att de ungdomar som saknar delaktighet i en

---

<sup>205</sup> Dokument 4, skolnivå, s.5.

<sup>206</sup> Goffman (1974), s.23.

grupp inte går dit. Jakob som har hög delaktighet i kamratgrupper men misstros av en del vuxna är ett exempel på att ha olika positioner i klassrummet och i cafeteria och att detta bygger på olika samförstånd. I cafeteria kan Jakob använda tiden och rummet tillsammans med andra ungdomar inte bara från den egna klassen. I klassrummet blir hans möjligheter till delaktighet i kamratrelationer och lärande begränsade på grund av lärares krav och förväntningar, som Jakob inte ser att han kan påverka.

I skolan finns inte särskilda rum för avkoppling och vila, en tydlig bakre region, för ungdomarna, inte i den meningen att de kan känna sig säkra på att andra, vuxna eller ungdomar, inte kan ta sig in. Vuxna har alltid tillgång till alla lokaler på skolan. För de vuxna kan personalrummet i viss mån ses som denna bakre region. Där talas det om egna tillkortakommanden, elevers uppträdanden och andra vardagserfarenheter. Ungdomarna saknar ett motsvarande rum men är ständigt på jakt efter platser, som ger möjlighet att vara för sig själva eller tillsammans med andra utan krav på kontroll av givna framträdanden. Vi ser hur bristen på rum tvingar ungdomarna att använda de rum som finns, som både bakre och främre regioner. Detta spel pågår hela tiden och påverkas av vem som har kontroll över rummet, lärarna eller ungdomarna själva. Denna växelverkan mellan olika samförstånd i ett och samma rum ser vi att ungdomar som har en grundläggande känsla av att höra hemma i skolan förhåller sig till på ett självklart sätt. Andra kan varken vara åskådare, delta i de framträdanden som sker eller använda rummet som bakre region. De söker efter rum eller rum i rummet, där deras belägenhet blir minst uppenbar.

Då skolan förlänger tid och rum till offentliga platser t.ex. praon ser vi att det kan skapa situationer där ungdomarna får använda erfarenheter och kunskap i nya och kreativa sammanhang. Praoplatsen som arena med annan rekvisita och andra samförstånd bidrar till en ny främre region där ungdomarna kan spela andra roller än i skolan och där ungdomar och vuxna möts med andra krav och förväntningar på varandra.

När skolan förlänger tid och rum till hemmet uppstår problem för en del ungdomar. De förutsätts kunna lösa uppgifter hemma, men saknar tid och rum där. Genom skolans krav som också kan bli föräldrarnas skapas konflikter hemma. Hemmet som bakre region blir då via föräldrarna en främre region. Detta bidrar till att ungdomarna kan få mindre av tid för att utveckla egna intressen och delaktighet i informella grupper, som utgör grunden för 'det sociala projektet'.

Vi har sett en rumslig spänning mellan frihet och vuxenkontroll, där de ungdomar som kan uppfylla både vuxnas och andra ungdomars förväntningar ser friheten som positiv. Detta förhållande innebär för en del ungdomar erfarenheter av delaktighet och för andra



erfarenheter av utanförskap. Platser med mer av vuxenkontroll blir för de senare mindre hotfulla. De kan sägas fly *till* det kontrollerade medan andra flyr *från* det övervakade. Frihet i den bemärkelse som en del ungdomar tillskriver studiehall och cafeteria är svår att uppnå för de ungdomar som alltid måste välja vuxenkontrollerade områden.

I detta kapitel har vi funnit att många talar om rummet men få om tiden. Det abstrakta tidsbegreppet slukas av det konkreta rummet. Asplund menar att det som sker, sker i tid och rum och för att få en bild av komplexiteten borde det inte heta i *tid* och *rum* utan i *tid och rum*.<sup>207</sup> Att aktiviteter och möten sker i rummet och tar utrymme erkänns oftare än att möten och aktiviteter också sker i tiden och tar tid. Asplund hänvisar till tidsgeografien, som ett sätt att lösa problematiken genom att arbeta med det ändliga begreppet *tidrummet*. Tidrummet är kvantitativt, men behöver inte innebära knappa resurser. Dygnet har 24 timmar, om de aktiviteter jag måste göra ryms under en del av dessa timmar som är begränsad förfogar jag över fritid. Att förflytta sig i rummet, t. ex. att ungdomarna i vår studie går från skolan och hem innebär, enligt tidrumsbegreppet, att de förflyttar sig i rummet, men skolans tid följer med till hemmet och en brist på fri tid kan uppstå. Denna brist osynliggörs eftersom den överskuggas av den faktiska förflyttningen i rummet.

Tid är en social konstruktion men ses ofta som en objektiv verklighet, som ger oss ramar och begränsar våra val. Den temporala ordningen, t.ex. i vilken ordning arbetsuppgifter ska utföras eller hur lång tid utförandet av en viss uppgift får ta drar ofta gränser som inte tar hänsyn till individers olika rytm. Detta blir tydligt i många ungdomars berättelser men får framförallt konsekvenser för de ungdomar som inte kan uppfylla skolans förväntningar på denna ordning.

Många ungdomar på Vegaskolan kan använda flex- och ALLT- tid för egna syften som gäller både arbete och samvaro med kamrater. Skolans organisation av tid gynnar dem och de uppger att de klarar av det ansvar som skolan kräver av alla elever. De uttrycker att de är nöjda med den delaktighet de har i att välja både tid och rum. Andra har en reducerad valfrihet som hänger samman med att de av vuxna och/eller andra ungdomar på olika sätt definierats som att inte följa samförståndet. Vegaskolans öppna organisation med hög grad av valfrihet då det gäller tid och rum kan ses som att den också gynnar en del av de ungdomar som har begränsad delaktighet i informella eller formella system. Valfriheten ger dem möjlighet att välja bort de tider och rum som bidrar till att de av vuxna och/eller andra ungdomar definieras som att störa, att inte kunna eller att vara ointresserad.

---

<sup>207</sup> Johan Asplund, *Tid, rum, individ och kollektiv* (Stockholm, 1983), s. 185ff.

Förväntningarna på att komma till en ny livsfas och där mötas på mer jämställda villkor har inte infriats för Moa och Angelika. De upplever att de inte ses som jämbördiga samtalsparter i relation till de vuxna. Moa och Angelika gör en analys av relationer och maktförhållanden i det som händer i deras klassrum.

Han blir ju inte bara så här bara skriker TYST utan han blir ju förbannad alltså....Och så stökiga är vi inte att han måste bli så arg. Okej, vi pratar mycket men fasen vi är ungdomar. Dom tar dålig hänsyn till det. Det gör dom fasen alltså. Nä, men dom tror att vi är nära små barn och ska lyda typ som hundvalpar eller nåt...Lite så här att....Säger dom sitt så ska vi sitta och säger dom rulla runt så ska vi rulla runt. Jo, men lite är det ju så att dom tar ju liksom, säger att: Ni är så omogna och så .... men det liksom, alla blir ju inte samtidigt ...  
(intervju 10.:345-360)

Moa och Angelika uppfattar sig liksom i sitt tidigare skolliv bedömda som små och omogna något de hoppades skulle förändras. Den sociala ordning som tidigare gällde har i viss mån förändrats utan att maktförhållanden har påverkats. Vi tolkar denna situation som att Moa och Angelika av en del vuxna ses som ungdomar som skall fostras, vilket påverkar relationen med de vuxna.

Möjligheten att påverka sin egen och andras skolsituation, där tiden och rummet är centralt, blir i mycket stor utsträckning beroende av vilken syn på ungdomar som lärarna och ungdomarna själva har; antingen som blivande vuxna eller med rättigheter här och nu. Uttalandet kan också ses som att flickorna är medvetna om att det är en övergångsperiod de befinner sig i. Men förflyttningen i tid och rum har i Moas och Angelikas fall inte förändrat den relation till de vuxna som rådde i den tidigare livsfasen. Att börja i den senare delen av grundskolan ser flickorna som en övergångsperiod som för dem blir en markör av förflyttning mot vuxenstatus i det biografiska perspektivet.

Ungdomarnas förväntningar är påfallande lika trots att de har olika erfarenheter från tidigare skolgång och från livet utanför skolan. Förväntningarna handlar som vi sett om en ny fas i livet, att komma närmare vuxenblivandet och om tid och rum för flera och nya möten med kamrater och vuxna. I nästa kapitel ska vi se hur de möten som sker i skolans olika tider och rum på Vegaskolan bidrar till eller hindrar ungdomarnas delaktighet.

## KAPITEL 6

### VEGASKOLAN EN ARENA FÖR MÖTEN.

I studiens syfte uttrycks att skolan är en arena för möten av olika slag. När ungdomarna berättade om sina förväntningar på den nya stora skolan handlade det också om relationer. Den nya skolan förväntades erbjuda nya och fler möten. I Vegaskolans rum pågår en ständig interaktion mellan olika aktörer. I dessa möten tydliggörs en mängd förhållningssätt. Möten kan manifesteras respekt, omtanke, glädje, värme, öppenhet, jämlikhet och erbjuda delaktighet på olika nivåer, men också motsatsen. Skolan erbjuder såväl formaliserade som informella och spontana möten. Möten är också tidssituerade och de är alltid nya upplevelser, som inte går att helt hantera med fasta regler och mönster – varje möte kräver handlingsberedskap. I möten ingår minst två individer och för att möten ska innebära delaktighet krävs ömsesidig respekt. Skolans värld innehåller både organiserade och spontana möten där syftet oftast är lärande, men i det här kapitlet fokuseras främst möten utifrån ett delaktighetsperspektiv.

Vuxna har större möjlighet att påverka arenan och det som händer där. Skolan erbjuder sina egna förutsättningar för delaktighet genom skolplikten och ett inbyggt maktförhållande i interaktionen mellan vuxna och ungdomar. Vuxna kan välja att ta hänsyn till denna obalans på olika sätt, dels genom att välja att inte beakta den, dels genom att ta ett ökat ansvar för att delaktighet möjliggörs. Trondman kallar detta för att vuxna har ett asymmetriskt ansvar för att ömsesidighet ska kunna uppstå.<sup>208</sup>

Vi har valt att arbeta utifrån en definition av demokrati som livsform och det handlar om människors sätt att förhålla sig till varandra i vardagliga möten. Enligt demokratiutredningen och teorin kring det dynamiska medborgarskapet som vi utvecklat i kapitel 2 (s.6), finns det olika nivåer av delaktighet. För att delaktighet ska vara möjlig att uppnå enligt detta synsätt, krävs att vara på plats, att få veta syfte med och vad som planeras, att bli tagen på allvar och bli lyssnad till i dialog samt att ha möjlighet till påverkan. Vem som tar initiativ är också av stor vikt för upplevelsen av delaktighet. Hart pekar på att det är det barninitierade beslutet som delas med vuxna som ger den högsta graden av delaktighet.<sup>209</sup> Vi har delat in kapitlet

---

<sup>208</sup> Trondman (2003), s.94-95.

<sup>209</sup> Hart (1997), s.40-45.

efter hur vi med stöd i ungdomarnas egna definitioner, det dynamiska medborgarskapet och Harts delaktighetsstege ser delaktighet och brist på delaktighet i möten.

## Möten för delaktighet

För att aktörer i ett möte ska uppleva delaktighet måste förutom att vara närvarande också kraven på insyn, respekt och påverkansmöjlighet vara uppfyllda. Ungdomarna själva uttryckte i en tidigare studie att de upplevde delaktighet genom att få vara med, ha roligt tillsammans, och att vara självklar i skolans olika sammanhang.<sup>210</sup> På Vegaskolan visar vuxna och ungdomar att de gärna är tillsammans och att de är viktiga som samtalsparter för varandra. Följande vardagsmöte finns i en av våra fältanteckningar:

En lärare på skolan kommer en morgon och har gipsat ben och kryckor – hon har också skrapsår i ansiktet. Alla, både ungdomar och vuxna, stannar och frågar vad som hänt och hon berättar sin historia om och om igen och på samma sätt och med samma inlevelse både för ungdomarna och de vuxna.

(fältanteckning 1:6)

Det här mötet sker på både ungdomarnas och de vuxnas initiativ, många kommer fram till läraren och börjar fråga. Mötet uppstår spontant. Läraren delar gärna med sig av sina upplevelser och de känslor som de väckte. Som observatörer uppfattade vi, utifrån det hon berättar och svarar, att hon lyssnar till ungdomarnas reflektioner och erfarenheter. Det kan tolkas som att läraren räknar ungdomarna som lika viktiga som de vuxna hon möter genom att ge dem tid och behandla deras frågor och tankar om det som hänt på samma sätt som de vuxnas. Hon ger information, hon lyssnar och ger respons på de svar och råd hon får. I denna situation ser vi utifrån ungdomarnas perspektiv att det som Trondman talar om som relationskapital är högt.<sup>211</sup> Att ungdomarna vill och vågar ta initiativ till ett personligt möte kan tyda på att de vuxna har byggt upp ett klimat av ömsesidighet.

Att en ungdom ensam möter lärarkollektivet finns få exempel på i vår studie. Ett av dem är hämtat från personalrummet där ungdomar ofta dyker upp:

En morgon i personalrummet kommer en pojke in, där sitter ca 10 vuxna. Han hejar och säger att det faktiskt är skandal att det finns

<sup>210</sup> Bergström & Holm (2002), s.2.

<sup>211</sup> Trondman (2003), s.92ff.

flera eluttag som sitter löst runt om på skolan. En lärare reser sig och säger att han helt klart håller med och att det var jättebra att han kom. Vi går och tar reda på vaktmästaren så att detta blir åtgärdat, säger läraren.

(fältanteckning 1:5)

Pojken tar rummet i besittning genom att med hög röst inför många vuxna påtala brister på skolan. Hans ärende leder till att han påverkar en vuxen att resa sig och avbryta rasten i lärarrummet. Hans initiativ tas på allvar. Han påverkar det som händer i frågan genom det initiativ han tagit och de synpunkter han delgett de vuxna. Med Harts delaktighetsstege som utgångspunkt kan vi säga att pojken söker upp en vuxen som han tar hjälp av i utförandefasen och att han därmed uppnår den högsta graden av delaktighet.<sup>212</sup> Han får en positiv bekräftelse på sin egen person och sitt agerande då han av de vuxna får beröm och uppmuntran för sitt initiativ.

Möten mellan ungdomar pågår ständigt i skolans vardag. Informella möten mellan ungdomarna själva kan innehålla delaktighet på olika sätt. Ungdomarna i nästa exempel har rast. De stannar kvar i klassrummet:

I klassrummet försiggår olika aktiviteter. Några är upptagna av matte. Tjejjänget är lite fnittriga. Kortspelsjänget spelar kort som vanligt. Ett gäng som består av fem pojkar och en flicka sitter och pratar.

(fältanteckning 1:10)

Det som speglas ovan i en av klasserna är ganska vanliga vardagsmöten, som ryms inom 'det sociala projektet'. Flera grupper gör olika saker sida vid sida och vi tolkar det som att ungdomarnas delaktighet är hög i de olika grupperna. De har kul tillsammans och de är alla aktiva inom sina grupper. Grupperna de deltar i är valda av ungdomarna. Den här klassen består, som vi har uppfattat det, av flera små grupper med fasta strukturer. Den minsta gruppen består av två pojkar. Det kan tyda på att alla har en grupp att tillhöra men det kan vara svårt att förändra gruppstrukturerna.

### **Ungdomar / vuxna**

Som deltagare i skolans verksamhet blev vi inte bara åskådare till möten utan agerade också i möten. En dag i ett klassrum utspelar sig följande:

---

<sup>212</sup> Hart (1997), s.40-45.

Jasmin har vi pratat ganska mycket med och passar nu på att fråga om det är ok att intervjua henne. Hon ställer en del frågor om exakt vad det ska handla om, och vad vi gör med bandet och hur det ska redovisas. Vi pratar mycket om att föräldrarna måste ge sitt godkännande, att hon ska få ett brev med sig hem. Det tycker hon är dumt, hon är tillräckligt vuxen att svara för sig själv. Dessutom menar hon på att vilken förälder skulle säga nej till en intervju som ska handla om skolan.

(fältanteckning 2:5)

Jasmin tar upp en förhandling och villkorar sin medverkan genom att vilja veta mer detaljer om vad hon tackar ja till och också ifrågasätta genomförandet och bevekelsegrunderna för det. Detta kan tyda på att Jasmin har goda erfarenheter av att vuxna respekterar, lyssnar till henne och tar hennes tankar på allvar, då hon både vågar efterfråga information, argumentera och besluta i frågor som rör henne. Jasmint agerande kan då tolkas som att positiva erfarenheter av delaktighet leder till att den demokratiska processen betraktas som legitim, viljan att delta och ta ansvar för sig själv och andra förstärks samt ger henne erfarenheter av samarbete.<sup>213</sup>

Som forskare tog inte bara vi kontakt med ungdomarna utan vi blev kontaktade av dem. De tog initiativ till möten med oss, de frågade om stöd i lärandet och de ville veta vad vi tyckte om deras skola och hur våra liv såg ut. Frågor som t.ex. vad vi tyckte om våra jobb, om vi har barn, om vi varit duktiga i skolan, vad vi får i lön osv ställdes. Vid ett tillfälle då en av oss arbetar tillsammans med en grupp flickor kring ett matematiskt problem, som visar sig svårlöst, säger en av flickorna med mer ironi än förvåning i rösten: *Kan du inte det här du som arbetar på universitetet!* (fältanteckning 1: 9). På en fråga till en pojke som går och sopar med en kvast i en av studiehallarna om han gör detta frivilligt svarar han: *Lilla gumman, tror du jag städar frivilligt, här har vi grupper till allt!* (fältanteckning 1: 9). Båda ungdomarna skämtar och har som vi uppfattar ett avspänt förhållande till vuxna. En av de innebörder ungdomarna lägger i delaktighet är att ha roligt tillsammans, att våga skämta både med sig själv och andra.<sup>214</sup> Att ungdomarna vågar utmana, vara sarkastiska och skämta tyder på att de har positiva erfarenheter av att bli respekterade av vuxna.

Lärare och ungdomar möts för diskussion i olika konstellationer. Magnus som är lärare kommer och sätter sig bredvid oss i studiehallen. Han har precis lämnat klassrummet där han haft lektion:

---

<sup>213</sup> SOU 2000:1, s.33-38.

<sup>214</sup> Bergström & Holm (2002), s.2.

Magnus berättar om den lektion han just varit med på. En av pojkarna är "helt ur led", säger Magnus. Pojken som heter Björn har ägnat lektionen åt att skriva könsord på tavlan och när alla frågar varför han gör det svarar han bara "och", "och". Magnus säger att han är trött och att han erbjudit Björn att äta tillsammans och prata så att han (Magnus) förstår. Nu är Björn ensam i klassrummet och Magnus vet inte vad han ska göra. Björn kommer förbi oss och Magnus säger: Kom ska jag presentera dig för någon. Björn kommer inte och Magnus sitter kvar. Plötsligt vänder Björn och står bredvid. Magnus säger: Berätta vad det är så jag kan hjälpa dig. Björn säger: Alla är knäppa, jävla böger. Magnus säger: Tala om för mig vad jag ska göra! Det är tyst ett tag, så säger Björn: Ska vi gå och äta då?

(fältanteckning 1:9)

Vår tolkning av situationen är att Magnus har haft en upplevelse som har tagit mycket energi från honom. Magnus blottar sin villrådighet både inför oss och Björn och han vet inte hur han ska hantera situationen. Han ger Björn ett förslag om att äta tillsammans för att kunna prata. Vi uppfattar att vår närvaro bidrog till Björns motstånd att ta emot erbjudandet. Senare visade det sig att det blev ett samtal mellan Björn och Magnus som resulterade i att Björn gick hem och vilade. Han återvände efter några timmar och verkade då må mycket bättre. Situationen visar att både den vuxne och ungdomen trots att situationen är komplicerad lyckas nå varandra och genom ett möte gå vidare. Trondman hävdar att vuxna har ett större ansvar än ungdomar för att möten ska komma till stånd och för att situationer ska lösas.<sup>215</sup> Vi menar att Magnus tar detta ansvar gentemot Björn. Utan att känna till vad som hände i mötet i matsalen kan vi av Björns agerande sluta oss till att han var delaktig i att finna den lösning som kom ut ur detta samtal.

På Vegaskolan möts också ungdomar och vuxna i personliga möten under andra former. Ungdomarna har haft lov. Klassläraren Karin berättar om en av flickorna i hennes klass, som verkar trött:

Många av ungdomarna i klassen har en besvärlig situation omkring sig, säger hon. De behöver skolan som asyl och få lite lugn och ro. Karin berättar vidare att flickan tar stort ansvar för sin familj. Just nu flyttar familjen. Flickan har frågat Karin om hon tycker att det är nödvändigt

---

<sup>215</sup> Trondman (2003), s.95ff.

att familjen har telefon hemma. Flickan anser inte att de har råd eftersom mamman pratar i telefon hela dagarna. Kanske räcker det att hon har sin mobiltelefon och uppger det numret som kontakt med familjen. Karin säger att hon undrar hur ska det gå för flickan, hon är både vuxen och barn.

(fältanteckning 1:5)

Flickan tar initiativ och ber sin klasslärare om råd i ett beslut som måste fattas i hennes familj. Vi uppfattar att Karin har grundlagt ett ömsesidigt förtroende mellan flickan och sig. Vid flera tillfällen pratar Karin med flickan om hennes livssituation. Det kan ses som att Karin tar stor hänsyn till hennes livserfarenheter och den kunskap som flickan härigenom äger. Karin tar också ett stort ansvar för att flickan får tillfälle att berätta om sin situation och att dessa möten ges goda förutsättningar. Situationen kan tolkas som att Karin och flickan möts i en respektfull relation som erbjuder möjligheter att få tala om sina erfarenheter och upplevelser.

Ytterligare ett sätt att mötas ungdomar och vuxna på Vegaskolan är att skriva reflektionsböcker. Böckerna skrivs av eleverna och läses och kommenteras av en av klasslärarna. Vi har inte kommit i kontakt med dessa böcker särskilt ofta. I en klass, som vi besökte, var dock reflektionsböckerna ett aktivt arbetsredskap. Böckerna var personliga och få ungdomar ville delge oss innehållet. Några låter oss dock ta del av det som de skrivit under år 7. En av dessa böcker är skriven av en pojke och ger upphov till följande fältanteckning:

Det framkommer att det varit utvecklingssamtal i klassen som han uppskattat mycket. Han skriver också att det varit kuratorssamtal om situationen i klassen. Han skriver att han fått säga vad han tycker i alla samtal. Egna tankar om fritiden varvas med synpunkter på skolan. Det finns kommentarer från klassföreståndarna och de ger återkoppling på pojkens tankar.

(fältanteckning 2:2)

Vid samma observationstillfälle framkom att flera av ungdomarna ville lämna sina böcker till lärarna för att få synpunkter på det de skrivit. Vi ser det som att pojken som skrivit boken ger exempel på att han känner sig delaktig i diskussioner som rör honom själv men också i det som rör hela klassen. Genom reflektionsboken finns en möjlighet att få säga sin mening, bli lyssnad till och få del av vuxnas synpunkter på skolarbetet, fritidsintressen, relationer till andra mm. Den välfyllda reflektionsboken kan tolkas som att den här formen av personligt möte med klassläraren är viktigt för honom. De böcker vi fick insyn i var exempel på möten styrda av elevernas egna tankar men också av frågor från lärarna. Reflektionshandboken kan



även uppfattas som ett möte där den vuxne blir delaktig. Genom böckerna blir de informerade och får insyn i hur de enskilda ungdomarna tänker och känner, något som kan bidra som underlag till lärarnas beslut och handlingar.

### **Ungdomsgruppen / vuxna**

Dessa möten försiggår ofta i klassrummen och är formella och fokuserade. I exemplet nedan har ungdomarna i Fredriks och Karins klass tagit på sig att dela ut kommundningarna. De pengar de får ska gå till klassresan. Hälften av klassen har delat ut sina tidningar, den andra hälften har inte genomfört sin uppgift:

Klassen och Karin diskuterar vad som ska göras. Hur känns det att svika alla, frågar Karin. Om det inte görs som ska göras kommer Karin att tacka nej till ersättning, säger hon. Lång diskussion: Förstår de som inte gjort vad som avtalats hur det känns för de andra? Så småningom kommer de fram till en lösning. Karin och de ungdomar som inte delat ut tidningar tar Karins bil och gör arbetet.

(fältanteckning 1: 5)

Läraren diskuterar sig fram till en lösning med ungdomarna. Situationen kan ses som ett exempel på ett deliberativt samtal i den mening som Molloy m.fl. definierar det som.<sup>216</sup> Alla deltar och det är tillåtet att säga sin mening. Normer och värden diskuteras i syfte att nå en lösning som kan accepteras av alla. Den vuxne tar här tillfället i akt att utifrån den reella situationen med de förutsättningar den erbjuder arbeta med empati och praktisk demokrati i skolan. Delaktighet uppstår i en akt skriver Trondman och sensitiva vuxna bereder vägen för ungdomars upplevelser av delaktighet.<sup>217</sup> Karin i exemplet uppfattar vi som att hon är inkännande i diskussionen med ungdomarna och hon tar ansvar för att situationen ska lösas. I det här fallet är det den vuxne som tar ett stort ansvar för ömsesidigheten i beslut och handling.

Möten som innehåller delaktighet i beslut om arbetssätt förekommer också i Vegaskolans vardag.

Under en lektion ber läraren eleverna att på lappar skriva hur de skulle vilja examineras på avsnittet. Alla elever tycker att detta är en god idé. De skriver ner sina önskemål. Läraren tar med sig lapparna och vid nästa tillfälle diskuterar han och klassen de olika förslagen. Efter

<sup>216</sup> Molloy (2003), s.80.

<sup>217</sup> Trondman (2003), s.102.

diskussionen fattas beslut om att alla får examineras på det sätt de föreslagit på lappen.  
(fältanteckning 1:10).

Vi uppfattar att alla ungdomar får uttrycka sin åsikt om hur de vill visa det som de lärt sig. Genom att ha förtroende för dem och respektera deras omdöme i frågan om examinationen tolkar vi att läraren visar att han ser dem som kompetenta att ha en egen uppfattning om hur de kan examineras. Hart lyfter fram att tilltro till sin egen förmåga och vilja att delta är en förutsättning för att kunna vara delaktig.<sup>218</sup> Alla elever i klassen väljer att uttrycka en åsikt. Det kan tyda på att de i den här situationen tillsammans med den här läraren har tilltro till sin egen förmåga. Genom att läraren fattar beslutet att de får examineras på det sätt som de själva föreslagit bekräftar han deras kompetens och omdöme.

Möten som innehåller delaktighet för ungdomarna i beslut kring ämnesinnehåll finns också på Vegaskolan. Den situation som nu beskrivs är en historiektion i helklass som handlar om franska revolutionen:

Läraren tar upp att en av orsakerna till revolutionen var de höga skatter det franska folket fick betala. Eleverna kopplar till det svenska skattetrycket. Läraren fortsätter med en fråga om eleverna vet hur mycket vi betalar i skatt. En stunds diskussion innan de kommer fram till procent av inkomst. Läraren tar sin egen lön som exempel och de räknar procent på tavlan. Klassen för en diskussion kring skatters positiva/negativa effekter. Varför vi i Sverige beskattar befolkningen osv. Lektionen återgår därefter till franska revolutionen (fältanteckning 1:1)

Elevernas frågor leder fram till en diskussion om skatter i Sverige. Läraren fördjupar diskussionen dels genom att utifrån sin egen inkomst tydliggöra hur det svenska systemet fungerar och dels genom att leda in på positiva och negativa effekter av beskattning. Elevernas frågor fick styra innehållet inom vissa gränser och läraren bidrog aktivt till att lektionen blev formad utifrån elevernas frågor. Vi ser att delaktigheten som den beskrivs ovan är sällan förekommande. Ofta är möjligheterna till delaktighet vad gäller skolans ämnesinnehåll begränsad. De exempel på delaktighet i ämnesinnehållet som vi har funnit handlar som i fältanteckningen ovan om att kunna bli delaktig inom ramen för en lärares planering.

---

<sup>218</sup> Hart (1997), s.40-45.

Livsfrågor diskuteras inte enbart i personliga möten utan även i hela klassen. I det följande exemplet har ungdomarna i en av klasserna varit på bio och sett en spelfilm som tar upp relationen föräldrar och barn. På klassrådet efteråt diskuteras filmen:

En grupp pojkar säger spontant att det var en mycket bra film. De deltar intensivt i den diskussion som förs om pojken från en arbetarfamilj som vill bli dansare, som hans familj av olika skäl inte accepterar. Pojkarna säger att de känner igen sig i den situationen och att föräldrarna i filmen är föräldrar som har ambitioner för sina barn och som gör allt för dem. Resten av pojkarna tyckte den var trist för att den saknade action. Flickorna tyckte den var så där, inte särskilt bra.

(fältanteckning 2:2)

I flera av de intervjuer vi gjorde med ungdomarna i klassen togs detta tillfälle upp. En av de intervjuade pojkarna säger att han egentligen inte tycker om att diskutera men att den här filmen berörde honom: *Ja för den visar verkligheten gjorde den. ... Ja, man ska kämpa för sin dröm (intervju nr 6:194-205)*. Utgångspunkten i situationen är att alla har sett en film tillsammans. Klasslärarna Staffan och Anna tar initiativ till en diskussion, som en del deltar livligt i, andra är mer passiva. Som vi uppfattar det har pojkarna som är aktiva i diskussionen erfarenheter som gör att de känner igen sig och därför blir engagerade i samtalet. Vi uppfattar att Anna och Staffan tar initiativ och ger förutsättningar för en argumentation om viktiga värden. Diskussion kommer igång men argumentationen förs endast mellan klasslärarna och de pojkar vars livsvärld innehåller erfarenheter som kan kopplas till filmens tema. Den här situationen visar en händelse där alla har sett samma film men där ungdomarna beroende på erfarenheter är olika delaktiga i diskussionen. Det kan tyda på att även om de yttre förutsättningarna för delaktighet är desamma för alla blir individens delaktighet beroende av egen motivation och engagemang.

I några klasser på Vegaskolan finns små grupper som regelbundet tillsammans med lärare diskuterar olika frågor. Initiativ till det som ska diskuteras kan komma från båda parter och syftet är att man ska kunna prata om allt. Den här klassen är indelad i sex grupper. Vi inbjuds till en av grupperna. Efter att ha inhämtat gruppens samtycke återger vi följande:

Gruppen har inom sig absolut tystnadsplikt och den vuxne och ungdomarna är jämställda enligt läraren. Alla i gruppen får i tur och ordning berätta hur de upplevt tiden sedan de träffades sist (2 veckors mellanrum om inget oförutsätt inträffar då kan gruppen samlas direkt).

En av flickorna tycker att den medverkande läraren bättrat sig och han är inte så forcerad längre under sina lektioner. Läraren ser glad ut och säger att han verkligen tänkt på det samtal som var i gruppen för några gånger sedan och att det hjälpt honom att bli medveten om att han kanske går lite för fort fram. Mötet varar ca 20 minuter. Ungdomarna går och läraren säger att mötet var ett representativt möte. (fältanteckning 1:2)

Situationen ovan är ett exempel på ett av lärare organiserat möte som i det här fallet handlar om den inblandade lärarens sätt att förhålla sig till klassen. Vi ser att han vid tidigare tillfällen lyssnat på ungdomarna och det kan tyda på att det hjälper honom att få insikt i hur han uppfattas som lärare. Han tar deras synpunkter på allvar genom att han visar att han försökt ändra sitt förhållningssätt gentemot klassen. Läraren menar att mötet kan ses som ett exempel på ämnen som tas upp och hur gruppens diskussioner brukar föras. Roth hävdar att det finns få deliberativa miljöer och samtal i skolan och att lärare prioriterar kunskapsuppdraget.<sup>219</sup> Situationen ovan visar hur några lärare försöker skapa arenor för deliberativa samtal kring sina egna och ungdomarnas erfarenheter och värderingar.

En annan situation är där lärare tillsammans med en grupp elever diskuterar sig fram till en lösning. På initiativ av lärarna sker en ommöblering i ett av klassrummen. Några pojkar hjälper till att göra i ordning samtidigt som läraren Anna diskuterar hur ungdomarna kan tänkas sitta i nya grupper i klassrummet. Felaktigt uppfattar vi att hon har placerat en av eleverna, Tom som inte är närvarande, i en flickgrupp. Det ser vi som olyckligt eftersom han i samtal med oss berättat att han kämpar för att komma in i pojkgruppen. Då vi frågar Anna om Toms placering visar det sig att han ska sitta mitt emot den pojke som han själv berättat att han gillar (fältanteckning 2:24). Klasslärarna har gemensamt kommit fram till att det behöver möbleras om i klassrummet. Anna väljer ett tillfälle där en del ungdomar valt att använda flextid och gå hem. Några är kvar för att arbeta med ALLT. De som är kvar i klassrummet erbjuds att delta i förändringen av rummet. Anna diskuterar olika lösningar med pojkarna och de kommer tillsammans fram till hur det ska se ut. Av samtalet med oss framkommer det att Anna känner till Toms situation och önskemål. Vi tolkar det som att Anna har god kännedom om de olika önskemål som finns hos eleverna i klassen. Exemplet kan ses som det som Hart kallar vuxeninitierat beslut delat med barn. Vi uppfattar att det innehåller delaktighet för alla eftersom Anna tycks ha informerat sig om de frånvarandes önskemål. De närvarande

---

<sup>219</sup> Roth (2002) & Sanne (2002).

pojknarnas medverkan tyder också på att de har stort inflytande över situationen, vilket gör graden av delaktighet högre för dem.

Även ungdomar tar initiativ till diskussioner som leder fram till beslut, något som visas i följande exempel:

På ALLT-tiden har läraren en genomgång av veckans uppgifter. Hon säger att de ska ha ett prov i svenska följande fredag. Flera protesterar och menar att det är för kort framförhållning. De har dessutom både matte- och biologiprov under veckan. Ungdomarna kommer med ett förslag om att de måste få veta en till två veckor innan, om de ska ha prov. Det bestäms efter diskussion att det ska vara två veckors framförhållning men i gengäld vill läraren att det också måste finnas en framförhållning från ungdomarnas sida. Lärarens förslag är att det bara erbjuds ett omprov i fortsättningen. Om man då inte lyckas få godkänt kommer inte chansen tillbaka förrän sista terminen i år nio. Eleverna accepterar detta.

(fältanteckning 2:20)

Diskussionen utlöses av att läraren föreslår ytterligare ett prov under en vecka som redan är fylld av många arbetsuppgifter. Ungdomarna protesterar och argumenterar under den diskussion som följer. Läraren lyssnar och ändrar sin planering. Hon tar också tillfället i akt att diskutera en fråga som hon själv upplever som angelägen. Eleverna är beredda att lyssna på hennes argument och tillsammans fattar de ett beslut som innebär ett givande och tagande från båda parter. Vi uppfattar att ungdomarnas delaktighet här är hög eftersom de har tagit initiativet och blir delaktiga i ett beslut som påverkar både deras egen situation men också lärarnas. Hart menar att ett delat beslutsfattande på barns initiativ är det bästa ur barnsynpunkt eftersom de då också kan påverka beslut som inte enbart rör dem själva.<sup>220</sup>

För att barn och ungdomar ska ha möjlighet att ta ansvar för sina åsikter och handlingar, som skolans dokument förutsätter, har de rätt att kräva insyn och information kring bevekelsegrunderna för det de förväntas ta ansvar för.<sup>221</sup> Ett exempel på detta är när en vuxen informerar sin klass om något mycket personligt som hänt honom och om en förändring som kommer att få stora konsekvenser för klassen:

---

<sup>220</sup> Hart (1997), s.40-45.

<sup>221</sup> Lpo 94.

Vi träffar för första gången Erik som är en av klasslärarna men som var borta i fredags därför att hans pappa var sjuk. Han inleder nu lektionen med att berätta att hans pappa är död och sina känslor kring detta. Ungdomarna reagerar spontant och säger att det var ju tråkigt och synd och han säger då: Visst är det det men det var ändå skönt för min pappa. Han låter dem förstå att det här naturligtvis kommer att påverka honom i arbetet. Han fortsätter därefter att berätta om rektorn som är sjukskriven sedan en och en halv månad tillbaka. Då frågar en av pojkarna: Är hon utbränd eller? Ja, det kanske hon är säger Erik och så beskriver han symptom som yrsel och trötthet. Sedan berättar Erik att han ska vikariera som rektor resten av terminen, detta är bestämt. Då kommer klassen att få vikarie. Reaktionen från klassen är lågmäld. De får också information om att detta gäller fram till jul.

(fältanteckning 2:3)

Denna situation beskriver information från en lärare som innehåller två delar. Det ena är att Erik berättar att han tvingats vara borta från klassen för att hans pappa avlidit. Klassen får tillfälle att uttrycka sina sympatier för Erik och han berättar hur han känner och att det påverkar hans arbete. Nästa del av denna information handlar om att han, som vi uppfattat det, en omtyckt lärare ska lämna dem för ett tag. Han ska vikariera som rektor och ungdomarna får här tillfälle att diskutera orsakerna. Vi tolkar det som att ungdomarna förstår situationen. De är överens med läraren om att det nog kommer att lösa sig på ett bra sätt och det hela utmynnar i att de får en acceptans för situationen och att den lösning som beslutats trots allt är nödvändig. Att acceptera den lösning som föreläggs dem kan tyda på att de är villiga att ta sin del av ansvaret. Innehållet i denna excerpt handlar å ena sidan om 'det sociala projektet' när läraren berättar om sina känslor och hur det kan påverka. Å andra sidan handlar informationen om ett beslut som fattats på skolan och som får konsekvenser för ungdomarna. Beslutet har fattats i en akut situation och rör inte bara Eriks klass utan all personal och alla ungdomar på skolan. Vi tolkar att den insyn och information som ges och på det sätt det görs, gör det lättare för ungdomarna att acceptera det beslut som trots allt redan är fattat och som de inte har möjlighet att påverka. Att få korrekt information även utan att kunna påverka beslut är enligt Hart och det dynamiska medborgarskapet det första viktiga steget mot delaktighet.<sup>222</sup> I det här fallet ges ungdomarna en inblick i de vuxnas liv som bidrar till en förståelse för det som händer dem själva.

<sup>222</sup> Hart (1997), s.40-45, SOU 2000:1, s.38.

## Det demokratiska klimatet i vuxengruppen.

Vuxnas inbördes relationer och demokratiska process avspeglar sig i relationen barn - vuxen skriver Bennich - Björkman.<sup>223</sup> Hon hävdar att vuxnas samarbete och på vilket sätt det drivs har stor betydelse för hur ungdomar upplever delaktighet.<sup>224</sup> Kulturen inom vuxengruppen med en demokratisk hållning och respekt underlättar enligt Bennich - Björkman ungdomarnas möten med varandra och vuxna. Att uppmärksamma hur dessa möten ser ut blir då betydelsefullt för att förstå det som händer mellan ungdomarna och vuxna.

Personalrummet på Vegaskolan är en plats där diskussioner bland lärarna är vanligt förekommande. Lärare kan komma och gå i diskussioner. Vi blir där åhörare till ett möte mellan två klasslärare Håkan och Susanne. Susanne och en av oss befinner sig i rummet utan att ha kontakt med varandra. Håkan kommer in, ställer sig mitt i rummet och börjar samtala med sin kollega:

Håkan har haft lektion i en klass. Eleverna har strulat runt en hel lektion säger han, druckit vatten, fnissat, kastat lappar, skrivit lappar de satt fast på ryggen både på läraren och varandra. En elev som han bedömer har stora skolsvårigheter fick en lapp med ”knäppis” på ryggen. Han säger att han är besviken på sig själv och att han tappat lusten att gå in i klassen. Han säger att han inte vill börja skrika och härja med eleverna utan han vill tala dem till rätta. Susanne som han delar klassen med säger att han måste hålla på sin integritet, inte låta eleverna sätta lappar på honom. Han måste säga ifrån på skarpen enligt henne. De diskuterar, till slut säger han att det är lättare i andra ämnen där de arbetar i grupper. Susanne föreslår att han ska göra grupparbeten i sitt ämne också - de talar en stund och Håkan verkar glad över förslaget och säger att han ska försöka.

(fältanteckning 1:9)

Håkan säger att han är besviken på sig själv och att han har tappat lusten att gå in i klassen. Han vill skapa ordning genom dialog med ungdomarna men uttrycker att han har misslyckats med detta. Han sätter in Susanne i problematiken och det kan tolkas som att han har tilltro till att diskutera sitt problem. Hon lyssnar och ger råd. Vi uppfattar det som att diskussionen leder fram till att de tillsammans finner en möjlig lösning, som innebär att han ser mer positivt på arbetet med klassen.

<sup>223</sup> Bennich-Björkman (2002), s.136.

<sup>224</sup> Ibid. s.103ff.

Ett annat exempel på hur möten mellan lärare öppnar för delaktighet ger följande diskussion om betyg:

Någon säger: hur ska det bli när dom inte längre får betyg, det är ju det enda som kan motivera dom att jobba och det blir lite fart på dom i nian. En annan lärare säger att betygen har tjänat ut sin roll, det finns inget motiverande, man måste trycka på samtalets betydelse, motivationen. Sen blir det en debatt om vuxnas förväntningar på tonåringar, både dom hemifrån och från skolan och hur olika det kan se ut och ungdomarna finns mittemellan. En av lärarna säger att det är viktigt att man försöker individualisera krav och att det ser olika ut.  
(fältanteckning 1:20)

Vi tolkar det som att i lärarrummet på Vegaskolan skapas en arena för diskussion. Alla är välkomna att delta. Samtalet rör sig mellan olika områden och ingen uppfattning förefaller vara utesluten på förhand. Vi uppfattar det som att den som vill uttrycka sin mening blir tagen på allvar och lyssnad till. Vi ser det som samtal mellan jämlikar med ett tillåtande klimat, där alla kan ta initiativ.

Olika uppfattningar mellan de vuxna uttrycks även inför ungdomarna. I en av klasserna har lärarna, Karin och Fredrik, olika uppfattningar om ALLT-tiden:

Karin berättar att hon är lite konservativ hon har inte så mycket ALLT på schemat som hon borde men det förs en ständig dialog mellan henne, hennes kollegor, rektor och ungdomarna. Karin och Fredrik visar öppet för eleverna att de tänker olika inte bara om denna fråga utan flera. Det är viktigt säger Karin att vuxna visar att beslut inte är självklara och odiskutabla.  
(fältanteckning 1:9)

Eftersom Karin känner sig osäker på att undervisa i ALLT, diskuterar hon det ofta med Fredrik, ungdomarna och ledningen. Vi ser det som att Karin och Fredrik genom sitt agerande ger ungdomarna en inblick i hur de tänker i olika frågor, något som erbjuder ungdomarna möjlighet att kritiskt granska Karins och Fredriks beslut och handlingar. Bennich - Björkman visar i sin studie att olik tänkare ofta beskrivs som en resurs och tillgång för att slipa argument och granska problem.<sup>225</sup> Situation med Karin och Fredrik visar att det är tillåtet att föra en kritisk diskussion i det här fallet om arbetssätt också inför eleverna och därmed ge dem insyn i olika synsätt.

<sup>225</sup> Bennich-Björkman (2002), s.102.



En annan situation där lärarna visar att de har olika åsikter utspelar sig en morgon där klasserna i den ena delen av skolan fått veta att de inte får arbeta i studiehallen. Förbudet sägs vara ett kollektivt lärarbeslut (fältanteckning 1:5). För ungdomarna har arbetssituationen ändrats utan att de haft möjlighet att påverka beslutet. De har inte blivit informerade om att en förändring skulle komma. De har inte heller fått delta för att lämna sina synpunkter när beslutet fattades. Det visar sig senare att inte alla lärare heller har varit delaktiga i beslutet, t.ex. har en av klasslärarna inte hört talas om det. Hon menar att hennes ungdomar har skött sig och därför inte kan omfattas av det nya beslutet. De får därför fortsätta att arbeta i studiehallen och läraren uppsöker sina kollegor för en diskussion om det inträffade. Om vi ser händelsen ur ungdomarnas perspektiv möter de en lärare som ifrågasätter ett odemokratiskt fattat beslut och vägrar att inordna sig i det som hon anser felaktigt mot hennes egen undervisning och mot ungdomarnas valmöjligheter.

Nästa exempel visar ett möte mellan vuxna med brist på kontakt. Några ungdomar i en av klasserna har erbjudits och accepterat ett särskilt stöd hos Kjell. De går ett par gånger i veckan till honom. Klasslärarna har i samtal med oss visat att de är bekymrade därför att de inte vet vad ungdomarna gör hos Kjell. Vi träffar på en rast de båda klasslärarna:

Vi blir överrumplade av samtalet. De vet att vi har varit tillsammans med eleverna inne hos Kjell. De frågar oss vad eleverna har fått för hjälp där, eftersom de själva inget vet. På fikarasten träffar vi Kjell som berättar att klasslärarna vill att eleverna ska läsa någonting när de kommer till honom. När han pratat med eleverna om detta har de sagt: Jaa de vill så mycket. Kjell säger då : Man måste göra som de själva vill.

(fältanteckning 2:8)

Fältanteckningen visar att de vuxna som arbetar kring ungdomarna inte alltid samtalar med varandra utan som i den här situationen använder andra som en mellanhand. Det framstår som att de inte är informerade om varandras arbete, vilket vi ser får till följd att respekten för de olika insatserna uteblir och det kan tyda på att de inte ser att den andre kan bidra till en förbättrad skolsituation för ungdomarna. I det här exemplet saknas en gemensam diskussion om insatser för ungdomarna. Det är oklart hur delaktiga ungdomarna är i den diskussion som förs om dem. Det vi ser är att deras synpunkter används som argument för den egna pedagogikens legitimitet, inte i en gemensam process där alla parter är delaktiga. Vi tolkar att bristen på öppenhet, insyn och respekt för varandras roller i det här fallet bidrog till

misstänksamhet, som ytterligare försvårade den samverkan som skulle kunna öka allas delaktighet.

### Att mötas men inte mötas

På många sätt är innebörden i begreppet delaktighet komplex. Det kan betyda att samma situation innehåller både delaktighet och icke delaktighet. Att delaktighet till viss del förekommer men inte fullföljs är en annan del av komplexiteten. För en del ungdomar kan olika sammanhang erbjuda olika grader av delaktighet.

### Ungdomsgruppen / vuxna

En av klasserna, som enligt både ungdomar och klasslärarna arbetar bra tillsammans uppfattades av andra lärare som ”stökiga och lata”. Vid ett tillfälle då en av klasslärarna var sjuk lämnades ungdomarna under flera dagar att lösa skolsituationen på egen hand. Då klassläraren återkom till skolan får hon klagomål på klassen från andra vuxna vilket tas upp på ett klassråd. Läraren Anna tar upp att hon är missnöjd med deras arbete och att det måste bli en ändring. Hon frågar *var* ungdomarna vill sitta och arbeta. Alla får säga sin mening. Efter det säger Anna att hennes och ungdomarnas tankar stämmer överens d. v. s. dom som väljer att gå iväg t.ex. till biblioteket eller hemmet gör det för att slippa arbeta, något som ungdomarna aldrig sagt. Hennes slutsats blir att de som väljer klassrummet är de enda som arbetar effektivt och hennes beslut blir att de kan få sitta var de vill i fortsättningen, övriga skall vara i klassrummet. Några försöker protestera och argumentera men Anna tar ingen hänsyn till det. Istället pekar hon ut några pojkar och en flickgrupp som de mest oansvariga. Anna föreslår sen att det ska bli fler enskilda samtal, något som ungdomarna accepterar. Tystnaden breder ut sig allt eftersom tiden går. På rasten efter klassrådet pratar vi med några av ungdomarna om vad som hände och deras uppfattning om varför Anna är så arg. Deras uppfattning är att Anna har gett en felaktig beskrivning av situationen och en del känner sig orättvist behandlade. Anna har orimliga krav, hon har ju inte varit här säger en av flickorna. En annan uppger att hon visst lämnat in sitt arbete och är undrande inför att hon anklagas för att inte fullfölja sina uppgifter (fältanteckning 2:8).

Andra fältanteckningar och intervjuer med ungdomar i klassen visar att både klasslärarna och ungdomarna är nöjda med situationen. Vi har förstått att klassen tidigare av lärarna varit definierad som ”problemklass”, men att Anna själv efter en tid har lyckats skapa goda förutsättningar enligt lärarna. Annas sätt att möta klassen exemplifieras ovan. Hon uppmanar

alla att svara på den fråga hon ställer, hon lyssnar på deras synpunkter, men bestämmer själv dagordningen. Hon fattar själv beslutet om den rumsliga ordningen. Vi uppfattar att hon inbjuder till ett deliberativt samtal, som hon sen vänder och utnyttjar för sitt eget syfte. Anna ger samtidigt ett förslag om enskilda samtal som eleverna kan acceptera. Detta kan ses som en möjlighet för ungdomarna att få ökat utrymme att uttrycka sig. Tystnaden som breder ut sig uppfattar vi som uttryck för att det inte lönar sig att framföra upplevelser av situationen under klassrådet. Anna efterfrågar inte heller ungdomarnas synpunkter på de förutsättningar som gavs för att klara ut situationen de försattes i med brist på vuxennärvaro och osäkerhet om vad som skulle hända under hennes frånvaro. Tystnaden kan också förklaras med att Anna hänger ut vissa ungdomar som lata eller oansvariga inför klasskamraterna. I den här situationen tolkar vi att de positiva erfarenheter som skulle ha kunnat komma ur det här samtalet uteblev därför att alla inte blev tagna på allvar då de uttryckte sina åsikter. I stället kände sig många elever orättvist behandlade. Efter några dagar har upprördheten lagt sig. När situationen tas upp i intervjuer bagatelliseras den. Två pojkar, Zlatan och Micho, ger en möjlig förklaring till detta när vi diskuterar vad en bra lärare är. Pojkarna tar Anna som exempel:

Z: Därför att Anna är mer sträng än de andra.

I: Det handlar om lärares stränghet.

M: Anna är inte så jättesträng men vi har respekt för henne på nåt sätt.

Z: Att vi vet hur hon är, den riktiga, alltså vi känner henne bra.

.....

I: Vad är en bra lärare?

Z: Jaha, som Anna

I: Beskriv henne!

Z: Hjälpsam är hon.

M: Hon är hjälpsam, ibland när man inte har gjort läxorna så förstår hon och då kan hon säga: Du får göra det till en annan dag.

Z: Förständig.

M: Hon är mycket smart också. Hon ska vara smart också, som Anna.

I: Hon är er idol, låter det som.

M: Nä, men hon är ju en bra lärare.

Z: Hon är vår idol, tills vi går ut nian.

(intervju 23:85-170)

Pojkarna ger en bild av Anna som en bra men sträng lärare, som de har respekt för. Denna respekt tolkar vi som att den bygger både på en demokratisk process och på ett maktutövande, vilket framgår av fältanteckningen om klassrådet. Anna framställs som en lärare, som

pojkarerna känner, som känner dem och som vill dem väl. En förutsättning för detta kan vara att det finns en ömsesidighet i relationen, som bygger på öppenhet och samtal. Pojkarna säger att hon är smart vilket de uppskattar. I olika situationer har vi sett att de här pojkarna utmanar vuxna. Anna är en person som kan ta dessa utmaningar, vilket framkommer i andra fältanteckningar. Att anpassningen till det beslut som Anna fattar om var de får sitta och arbeta sker snabbt kan bero på att ungdomarna har en relation till Anna som innebär att de känner sig förstådda. Anna låter sig inte utmanas. Pojkarna uttrycker detta som att hon är smart. Spelreglerna för relationen gäller under den tid de vistas på Vegaskolan. Vi uppfattar att Anna utnyttjar skolans inbyggda maktstruktur samtidigt som hon skapar en individuell relation till många elever. Den situation som beskrivs och de uttalanden som pojkarna gör visar hur sammansatt och sammanflätad delaktighet och icke delaktighet är. Samspelet mellan Anna och hennes elever bygger på varierande grader av delaktighet i olika tid och rum.

### **Ungdomar / vuxna**

Lars som går i år 9 har fått diagnosen DAMP. Han har tänkt mycket kring sin situation och sitt behov av stöd. Lars tycker att det borde finnas fler lärare. Han känner inte till de stöd som finns på Vegaskolan t.ex. i form av ”Ullas rum”. Han har tidigare erfarenheter av att ha assistent. Inför att börja på Vegaskolan ville han pröva att klara sig utan assistent. Lars tar också ett ekonomiskt perspektiv på assistentfrågan:

L: Det skulle vara rätt så bra om man kunde på min bekostnad få hit nån mer vuxen genom att söka stöd som hela klassen kan ta hjälp av, men kanske i första hand jag. En anställd för att hjälpa mig, men sen går den runt i hela klassen ändå.

I: Att det blev ett tillskott för alla.

L: ...att den ska hjälpa mig.

(intervju nr.11:725-754)

Vi tolkar det som att Lars försökt informera sig, planerat för sin och andras skolsituation genom att ta olika perspektiv på behovet av stöd. Han ville inför att börja på Vegaskolan vara med och fatta ett välgrundat beslut. Tillsammans med sina föräldrar träffar han rektor och lärare. Om det mötet berättar Lars:

I: När du flyttade över hit då, pratade ni om hur ditt stöd skulle bli då?

L: Ja, vi pratade ju om vi skulle ansöka om assistent. Jag tänkte lite så

här att jag borde, det är ju en utmaning och se om jag klarar mig utan det också

I: Jaa.

L: Så vi sa ju att vi skulle utvärdera det nästa utvecklingssamtal, om det skulle behövas. Och det tyckte ju inte läraren behövdes sen.

I: Du själv då, hur tycker du?

L: På vissa ämnen skulle det vara skönt att ha nån med kompetens som kunde.

(intervju 11:324-333)

Lars har deltagit i det beslut som fattades när han började på Vegaskolan. Det framstår som att han själv påverkat beslutet. Gemensamt bestämdes då att utvärdera hur Lars klarade av skolgången utan assistentstöd. Lärarnas uppfattning ledde efter en tid till ett beslut att Lars inte behöver mer stöd än det han har. Ingen efterfrågar Lars egen utvärdering. Det framkommer att Lars inte är nöjd med den situation som är. Vi tolkar det som att Lars av de vuxna på skolan inte ses som en jämlik part genom att han själv får söka information och att ingen på allvar möter honom och hans tankar i diskussioner. Vi uppfattar att han p.g.a. sina tidigare erfarenheter efterfrågar större delaktighet genom att få möjlighet att diskutera tillsammans med de vuxna i skolan hur han kan tänka om stödet och hur han och skolan tillsammans ska planera och besluta för att han ska uppnå delaktighet och lärande.

### **Ungdomar / vuxna och andra ungdomar**

På Vegaskolan finns flera ungdomar som är i en situation, som visar på en annan komplexitet, vilket handlar om att vara delaktig i vissa möten och uppleva ett utanförskap i andra. Carl har fått diagnosen DAMP. Han säger i intervjun att han aldrig har tyckt om skolan och har som egen förklaring att han har en diagnos. Han berättar att han tror att han fick den när han föddes och han vet inte vad den innebär men menar att den påverkar skolarbetet (intervju 12:140-159). Till skillnad från Lars vill inte Carl vara med och planera för sin skolsituation. Han tycker att det är jobbigt att prata om diagnosen men tror dock att föräldrarna och lärarna tillsammans har diskuterat hans situation (intervju 12:237-255). Under en lektion i Carls klass där ungdomarna kan välja arbetsplats utspelas följande:

Carl säger till Pelle: Kom Pelle, vi går ut och sätter oss. Pelle vill inte det. Han säger att han tänker fortsätta att jobba i klassrummet och då går Carl planlöst runt. Carl söker kontakt hela tiden, går efter Lotta (läraren) ett litet tag, går och sätter sig igen, sitter och tittar på vad

tjejerna bredvid gör. Han fortsätter att vända sig till Pelle, som till slut säger till lärare Lotta: Nu får du förklara för honom.  
(fältanteckning 1:14)

Vi tolkar det som att situationen ovan visar Carls utanförskap i undervisningssituationen. Carl behöver stöd hela tiden. Han söker stöd hos kamrater och läraren men avvisas. Carl har ingen delaktighet, han bara deltar i situationen. Han saknar information för att kunna börja arbeta på egen hand. Carl blir då utlämnad till kamraterna eftersom läraren inte ger honom något stöd. Han utsätts härigenom för att hans kamrater måste säga till att de inte längre vill hjälpa honom. Läraren förklarar senare situationen med att Carl har *noll självförtroende i det här med att lära* (fältanteckning 1:11). Detta kan tyda på att läraren förlägger problematiken hos Carl i stället för att se sin egen roll i den process som skulle kunna göra Carl delaktig.

När scenen ändras till fri aktivitet, byter Carl från ”elev med nollkoll” till jämlik kompis. Klassen samlas utanför klassrummet varje morgon. De står nu och väntar på att deras lärare skall komma:

Det är måndag morgon och vi kommer tidigt. Flera pojkar har redan kommit och de står där och pratar om sina moppar och helgen. Carl säger: Ditt djävla pucko. Man kan ju inte vara glad idag när skolan har börjat. Lördagen är bästa dan. Grabbarna pratar och skämtar som vanligt. Alla pratar och Carl finns också med i den här gemenskapen. Han pratar med alla och lyssnar.  
( fältanteckning 1:14)

I kamratgruppen ser vi att Carl är självklar, han pratar, skämtar och skrattar tillsammans med sina kamrater. Som kamrat uppfyller han de förväntningar som finns i gruppen. Här finns en ömsesidighet kring förväntningar. Detta kan ses som att Carl upplever delaktighet tillsammans med kamrater. Han förstår situationen genom att känna igen sig i gemensamma upplevelser, blir lyssnad till, kan påverka och blir därmed jämlik. I undervisningssituationer reduceras Carls delaktighet starkt då han där endast deltar utan att förstå vad som förväntas av honom eftersom det förefaller som hans lärare inte lyssnar på honom och tar hans behov av stöd på allvar.

Att inte mötas.

På Vegaskolan finns möten som både saknar grundläggande information och möjlighet till dialog.

### **Ungdomsgruppen / vuxna**

En morgon möter Britt sin klass och säger:

Jag är arg, så här ser jag ut när jag är arg. Vi pratade i fredags om mobbing och nu har jag fått reda på att det förekommer mobbing i den här klassen - ni pratar om Grodan och då vet Sergej att det är honom ni pratar om. Han tar åt sig och det här kallas mobbing och det vill jag inte veta av. Ni ger gliringar och ni ger dom precis allihopa. Det är utstuderad mobbing och jag vill inte höra talas om det en gång till.

(fältanteckning 1:15)

Denna ”information” tar ca 5 minuter i anspråk. Det är bara Britt som talar och hon visar med stor tydlighet att ingen kan förväntas komma in i samtalet, varken Sergej som det hänvisas till eller ”alla” de andra som anklagas för att ha utövat utstuderad mobbing. I excerpten ger Britt en kort information hur hon uppfattat vad som förevarit och vad hennes beslut är utifrån detta. Vi ser att informationen är bristfällig i flera avseenden. Alla förväntas att ha deltagit på precis samma sätt i det Britt karakteriserar som utstuderad mobbing. Britt antar att bakgrunden till det som skett är den hon beskriver utan att ha sökt information om allas uppfattningar om situationen. Britt säger vidare att hon inte vill veta av detta fortsättningsvis och att hon inte är öppen för vidare diskussioner i ämnet genom att säga att hon inte vill höra talas om detta igen. Vi tolkar det som att hon inte ger ungdomarna möjlighet att ge sin syn på problematiken eller diskutera fram en lösning genom att information och beslut meddelas vid samma tillfälle. För att skapa möjligheter för ungdomarna att förstå och kunna ta ställning behövs mer information om vad som hänt, konsekvenser och bakomliggande processer. Vi uppfattar att deras känslor och värderingar inför det som sker inte ges plats och en fördjupad diskussion kring mobbing kommer heller inte till stånd. Det utesluter inte att ungdomarna på egen hand reflekterar över det som läraren uttryckte.

I en av studiehallarna ska de olika klasserna arbeta med temat ”Andra länder” i ett tvärgruppsprojekt. Karins och Fredriks klass är blandad med andra klasser. Till den gruppen vi väljer att gå kommer en lärare som Karins och Fredriks ungdomar inte känner. Uppgiften i den här situationen är att planera en väggtidningsutställning i studiehallen:

Vid det här tillfället ska färgbakgrund till en väggtidning göras utifrån det land man har valt att arbeta med. Läraren säger: Som jag sa då, så tycker jag att vi ska ha rött till Kina och varför tycker jag det?. Någon svarar: För att deras flagga är röd och läraren säger: Ja och vet ni varför flaggan är röd? Någon svarar: Ja, för det är kommunistiskt. Det är rätt, säger hon ...det är jättebra. Sen frågar läraren vad man kan tänkas ha för färg i Indien. Då svarar en kille att han tycker att vitt är en färg som passar. Ja, fast jag tänker på någon färg som man ser ännu mer i Indien, säger läraren. Ingen kommer på det och läraren fortsätter: Orange tänker jag på. Flera i klassen opponerar sig: Men orange det är väl buddismens färg, det finns det väl inte så mycket av i Indien. Läraren svarar: ja det är möjligt, men orange tycker jag passar bra och fortsätter : Vad skulle vi kunna ha för färg på Afrika? Brun tycker jag vi ska ta eller också kan vi ta klister och hälla sand på fortsätter läraren. Någon säger: Men djungeln, eller urskogen i Afrika, den är ju grön. Ja, men det är ju mycket sand och mycket brunt tycker jag, säger läraren  
(fältanteckning 1:12)

Ungdomarna i den här undervisningssituationen känner inte varandra så bra. Trots detta har de under samtalet en vilja att diskutera och påverka. Vi tolkar att läraren ger uttryck för att det i aktiviteten finns rätt och fel vad gäller bakgrundsfärger och så småningom blir det tydligt att läraren tänkt ut dem i förväg. Ungdomarnas tankar och egna idéer om hur de vill presentera de olika nationerna utifrån sina kunskaper uppfattar vi som att de inte blir seriöst behandlade. I stället för att vara ett samtal kring planering och genomförande av uppgiften blir det en information om hur det hela ska utföras. Vi tolkar händelsen som att den information ungdomarna får, inte innehåller öppenhet och insyn utan snarare kan uppfattas som att läraren ger sig själv tolkningsföreträde och försöker forma ungdomarnas tankar. Den vuxnes agerande kan leda till att ungdomarnas engagemang och delaktighet minskar i liknande situationer.

### **Ungdomar / vuxna**

Många beslut i skolan fattas av vuxna utan att ungdomarna har möjlighet att påverka men de får ta konsekvenserna. Jacob berättar att han tillsammans med en annan pojke, vårterminen i år 7, förflyttades till en specialklass som låg utanför skolan. Han säger själv under intervjun att det berodde på att han var okoncentrerad och pratade mycket. I specialklassen fick han en



egen lärare. Vid vissa tillfällen som t.ex. klassråd och musik fick Jacob komma tillbaka till klassen då i sällskap med sin lärare från den nya klassen. På frågan om hans egen delaktighet i beslutet att han skulle flytta svarar han:

J: Det var ju jag vet inte, rektorn tror jag och sen gick vi med på det för vi trodde att vi skulle komma ner till skolan, klassen sen men det gjorde vi aldrig.

I: Men rektor bestämde, säger du

J: Eller det var mors... eller mam... eller min mamma som och sen var det rektorn och sen var någon annan. De var tvungna att komma på något så vi kunde arbeta, så då kom de på det här och sen skulle vi testa det först i några veckor så fick vi säga om det var bra eller så här och så tyckte vi okej

I: Du var med på att det där gjordes då eller?

J: Jaa, jag trodde att vi skulle komma ner det var därför, sen kom vi aldrig ner.

(intervju 34:130-151)

Intervjuutdraget visar en situation där rektor och Jakobs mamma tagit beslut om en dramatisk förändring för Jakob. Som orsak anger han själv att han varit okoncentrerad. Den information han får innehåller ett löfte om att inom ett par veckor komma tillbaka till klassen, vilket gör att han samtycker - detta infrias dock inte. Vi uppfattar att Jakob inte fått ta del av all information och att den diskussion som det från början beslutats om aldrig kom till stånd. Den knappa informationen kring skälet att det var nödvändigt med förändring för att skapa arbetsro uppfattar vi att Jakob fått av sin mamma. Exemplet pekar på en situation med bristande och felaktig information eller information som Jakob inte har förstått innebörden av men ändå förväntas ta konsekvenserna av.

### **Ungdomar / ungdomar**

Möten mellan ungdomar i skolan kan innebära olika grader av delaktighet. Många ungdomar uttrycker sig på ett sätt som innebär att lärarna arbetar aktivt för att förhindra icke delaktighet bland dem. Samtidigt finns berättelser och observationer som visar utanförskap i kamratgrupper. Linda och Eva som går i samma klass uppger att de trivs och tycker om sina kamrater. När samtalet kommer in på utanförskap berättar de om Maria som går i samma klass och som de säger är utanför:

L: Hon gör ingenting för att vara med, hon pratar knappast. Hon lyssnar inte, hon är inte med i klassen, lite utanför men det är hennes eget fel. Hon pratar inte så mycket.

E: När vi började sexan liksom, vi har frågat några gånger om hon vill va med någon, då kan ju hon ta steget och fråga så här går det bra om jag hänger med er, då kanske nån säger ja det är klart häng med oss då. Vi är såna som pratar mycket och skämtar. Om hon ska vara med någon kan hon inte bara stå så där och inte säga nånting. Jag kan inte göra något åt det liksom, nå

I: Men ni har försökt å bjuda in henne

L+E: Jaa

E: Hon går oftast hem, man ser henne knappt, man hör henne knappt

L: Sen är det så att de flesta killarna i vår klass de är äcklade av henne, ingen vill prata med henne, det är taskigt. Om hon har rört en penna då rör ingen annan den pennan. Alltså de är jättetaskiga mot henne. Kanske inte nu längre men förut, nu kanske de har mognat till lite. Men hon pratar inte under lektionerna. Hon gör inget för att vara med oss t.ex. när vi ska gå nånstans hon säger inte kan jag få följa med. Då kan inte vi göra något åt den saken.

(intervju 7:236-279)

Det framkommer i flera intervjuer att lärarna har uppmanat Marias klasskamrater att ta med Maria: *Dom säger till oss typ att ta hand om henne, ta med henne och allting men (paus)*(intervju nr 9:229). Två flickor berättar att Maria bara hängde efter dem och att det blev jobbigt: *Hon bara hängde efter, typ när vi pratade, hon sa ingenting, hon bara var en svans efter oss. Det var lite jobbigt, hon bara hängde efter var vi gick. Hon sa inte ett ord eller nånting* (intervju 9:212-214). Den här excerpten pekar på att Maria gjort försök att få delta. Marias osynlighet beskrivs också på olika sätt i intervjuerna. Samma flickor berättar om sina känslor inför Maria: *Det känns ingenting (båda skrattar till) kommer inte ihåg vem hon är (skratt)* (intervju nr 9:210) vidare att: *Det känns som hon aldrig gick i vår klass heller* (intervju nr 9:215). Två av pojkarna menar i motsats till Eva och Linda att det är flickorna som utesluter Maria och inte pojkarna. En av dem säger också: *Hon får vara med men hon gillar att vara för sig själv, tror jag* (intervju 23: 223). Berättelsen om Maria återkommer i många intervjuer. De ungdomar som uttalar sig är eniga om att det är Maria själv som inte vill vara tillsammans med de andra.

I intervjun med Fanny görs en annan tolkning av Marias situation:

I: Vad menar du med utstött?

A: Alltså, det är ingen som vill vara med henne. Hon blir retad och jag vet inte varför men jag tar alltid med henne. Om vi bildar grupper blir hon utanför. Då tar jag alltid med henne, jag bara: jamen det gör ingenting du kan vara med oss. På gympan säger jag alltid: jamen vi tar henne. När jag får välja brukar hon inte bli sist som... då brukar jag alltid ta henne och sen brukar folk säga: hur kan du va med henne? och då säger jag bara att hon har inte gjort mig nåt illa, jag kan vara med henne tills hon gör mej illa. Hon har inte gjort mej nånting, då kan jag vara med henne.

(intervju 8:175-184)

Marias skolkamrater har, med ett undantag, samma tolkning av situationen. Maria vill vara själv, hon har valt sin situation. De menar att det är hennes eget fel att hon inte får vara med eftersom hon inte anstränger sig. Hon varken pratar eller lyssnar på de andra. Marias brist på initiativ gör enligt dem att hon inte blir delaktig i kamratkretsen. Hon är för dem genomskinlig när de säger *man ser henne knappt, man hör henne knappt*. Trots att de beskriver utanförskap i sina berättelser menar de att skolan är fri från mobbing. Både flickor och pojkar menar att de inte har något ansvar för det som händer. Ungdomarnas uppgifter om att de själva inte är aktiva i utstötningen kan ses som att de vill frånsäga sig delaktighet i det som händer Maria. Ungdomarna är medvetna om att mobbing ses som något negativt. En berättelse avviker från de övriga. Fanny säger att Maria är utstött men att hon själv alltid försökt få henne med. Vi tolkar Fanny som att hon inte ser Marias sätt att vara som skuld till icke-delaktigheten och att Maria vill vara med de andra. Fanny blir ifrågasatt för detta av kamraterna och legitimerar sitt annorlunda handlande med att Maria och hon inte är ovänner. Fanny försöker agera som om Maria vore ”normal” men hindras av de andras ageranden *hur kan du va med henne*.

Maria berättar om sin situation att hon tycker bäst om att arbeta ensam då de andra pratar så mycket. Hon säger att hon inte kan bestämma med vilka hon ska arbeta utan det gör lärarna. De andra flickorna väljer varandra. På frågan om det finns ett tjejgäng i klassen svarar Maria:

M: Tjejgäng?

I: Är ni tillsammans alla tjejer eller är det några gäng med *dom* tjejerna och några med *dom* och...?

M: Med, på rasterna?

M: Jaa, du. Men det finns några tjejer som är i en grupp och andra tjejer i en annan grupp, så jag är kvar.

M: Alltså, jag är inte med någon.

I: Du är inte med *någon*?

M: Näe.

I: Har du valt det själv eller?

M: Nä. Det är inte jag som har valt det.

M: Det är dom som gör. Alltså... ibland när jag- när jag *får* vara med dom, då är jag med dom fast då säger dom: Prata, då, alltså prata med oss, då. Då säger jag: Jag vet inte vad jag ska prata, jag vet inte ens vad ni pratar om. Och då hade dom valt så här att dom vill vara själva. Och det är inget problem för mig att vara själv, ensam så här.

I: Men det är ingenting du har valt...?

M: Nej.

I: ...att vara. Mm, om du skulle få önska då, vilka skulle du vilja vara tillsammans med då?

M: Med alla.

I: Alla. Du säger att det är *dom* som har valt... att ... att vill du vara med så måste du prata. Är det så dom säger?

M: Ja. Man måste inte prata, man måste inte göra nånting. Men vad heter det...man måste- man...man måste vara så här lite mer tuffare i den där- i dom där grupperna. Fast jag är inte så här tuff, som dom andra.

Intervjun fortsätter och Maria berättar att hennes skolsituation inte alltid varit som på Vegaskolan. Hon säger att när hon gick på en annan skola hade hon både tjej- och killkompisar. Hon uttrycker också att de där tyckte om henne. Maria uppger vidare att hon på raster alltid sitter vid sin bänk eller vid datorn. Då klassrummet är stängt går hon till biblioteket. Hon berättar att hon bor långt från skolan och därför inte kan gå hem på raster. Hon går inte heller och äter därför att andra ungdomar än hennes klasskamrater står i korridoren och säger saker till henne som hon inte vill höra. På frågan om hon berättat om sin situation för de vuxna på skolan svarar hon:

I: Nä, jag har inte... Förra året hade jag så här mycket problem med att bli kompis med nån. Att man ska bli kompis med mig och så - jag var tvungen att prata med rektorn och sen med kuratorn och jag vill inte göra det mer, för att jag tror att ... det räcker så här att vara som jag är.

(intervju 24:78-231)

Intervjuerna med Maria och hennes klasskamrater visar att hon inte är delaktig i något socialt sammanhang med ungdomar i skolan. Maria har ingen yttre egenskap som kan förklara stigmatiseringen. De förväntningar som klasskamraterna uttrycker är att hon ska kunna delta i tjejsnacket, ha roligt tillsammans med dem och vara aktiv i kamratgruppen. Det är endast då lärare organiserar grupper, som Maria är tillsammans med andra i skolan. Goffman hävdar att förutsättningen för stigmatiseringsprocesser är sociala sammanhang med blandade kontakter, där någon avviker på ett negativt sätt från de förväntningar som finns i denna miljö.<sup>226</sup> Han menar vidare att det inte går att tala om den stigmatiserade och de ”normala” som individer utan som olika perspektiv, vilka varierar med livsfas och sammanhang. Eftersom vi inte känner Marias tidigare historia men sätter tilltro till hennes berättelse att hon på en annan skola känt sig omtyckt av sina klasskamrater är det i överensstämmelse med Goffmans teori att stigmatisering inte är för evigt. Som person kan du beroende på situation spela både rollen av stigmatiserad och ”normal”.

Vi uppfattar att Maria själv ser sin situation som en fråga om kamraternas vilja. De använder sin makt när de villkorar hennes deltagande. Hon markerar sin egen bestämmanderätt mot kamraterna genom att säga: *Man måste inte prata, man måste inte göra någonting*. Hon försvarar sig mot deras maktutövning då de kräver *prata då* genom att säga *jag vet inte vad jag ska prata, jag vet inte ens vad ni pratar om*. Marias egen tolkning av de normer som råder är att hon ska vara tuff. Vi känner inte till hur stigmatiseringen började. Det vi ser är en redan etablerad distans mellan Maria och hennes kamrater. Den gör att hon inte vet om de ska släppa in henne i gruppen tillfälligt eller stöta bort henne igen. Av detta skäl kan hennes kontakt med klasskamraterna uppfattas som en ”ängslig, oförankrad interaktion”.<sup>227</sup> Klasskamraterna tolkar Marias möten med dem som att hon inte anstränger sig, ett tecken på att hon inte vill vara tillsammans med dem. Denna tolkning upprepas av de inblandade och blir till en sanning även för Maria för att hon ska slippa bli utsatt. Blir man ideligen misstrodd anammar man till slut de misstroendes ståndpunkt enligt Goffman.<sup>228</sup> Samtidigt visar Maria att hon inte helt har tagit till sig kamraternas ståndpunkt eftersom hon tar avstånd från normen om tuffhet. Klasskamraten Fannys försök att bidra till en annan definition av Maria misslyckas eftersom hon inte får stöd av andra i denna strävan. Vi känner inte till Marias egen upplevelse av det som Fanny berättar och kan därför inte säga något om Marias roll i den processen.

---

<sup>226</sup> Goffman (1972), s.142ff.

<sup>227</sup> Goffman (1972), s.26.

<sup>228</sup> Goffman (1972), s.11ff.

Maria säger att det inte är något problem för henne att vara ensam. Hon menar att hon duger som hon är d.v.s inte tillräckligt tuff för att få vara tillsammans med de andra. Vi tolkar det som att hon hanterar stigmat genom att undvika kontakter med andra. Hon sitter själv i klassrummet eller biblioteket. Eftersom klasskamraterna har osynliggjort henne kan hon sitta där utan att råka ut för spänningar i möten med dem som blir obehagligt för henne och som kan leda till förnyad utstötning. Hon undviker att gå till matsalen eller att vistas i studiehallen, där hon kan råka ut för att en del andra än hennes klasskamrater trakasserar henne. Att med Goffmans ord ”passera och gälla för normal” förefaller inte vara en möjlighet för Maria i någon miljö på Vegaskolan.<sup>229</sup> Marias situation skulle med Blidings begreppsapparat om inneslutning och uteslutning kunna beskrivas som att hon är ”socialt isolerad” vilket gör att de andra i sitt relationsarbete tar avstånd från henne för att inte själva förlora i status. När detta drabbar individen görs enligt Bliding få försök att skapa relationer med andra i syfte att inte störa deras relationsarbete – på så sätt bidrar den uteslutna individen själv till sin sociala isolering. Det blir omöjligt att själv fritt välja eller initiera relationsarbete.<sup>230</sup>

Maria själv och hennes klasskamrater påpekar att de vuxna på skolan känner till hennes situation och att de på olika sätt har agerat. Maria har samtalat med rektor och kurator. Skolkamraterna har uppmanats att ta hand om henne. Maria uttrycker att hon inte vill att de vuxna agerar igen. Björn Eriksson diskuterar vad det är i fenomenet mobbing som gör att det upprepas.<sup>231</sup> Han menar att en skolklass är både ett administrativt system där medlemmarna har samma rättigheter och skyldigheter gentemot varandra och ett informellt socialt system. Det senare består av ett flertal självvalda grupper där vissa väljs till och andra bort. Maria är utesluten från alla självvalda grupper men fortfarande en del av klassen. Med stöd av Erikssons analys kan vi förstå Marias ovilja att de vuxna skall agera igen. När lärarna tidigare agerade trädde det administrativa systemet in och hävdade Marias självklara rättigheter gentemot det sociala systemets grupperingar. Maria stöts således ut av det informella sociala systemet och återinsätts av det administrativa systemet. Utstötning av det ena systemet och insättning genom det andra betyder att processen kan fortsätta eller börja om på nytt. Bliding framhåller att det finns en risk att de åtgärder skolan vidtar när barn och ungdomar utesluts eller utsätts för kränkande handlingar inte svarar upp mot den komplexitet som relationsskapande innebär. Hon påpekar att trots att stora insatser kring denna problematik

---

<sup>229</sup> Goffman (1972), s.87.

<sup>230</sup> Marie Bliding, *Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns relationsarbete i skolan*. Acta Universitatis Gothoburgensis (diss. Göteborg, 2004), s.254ff.

<sup>231</sup> Björn Eriksson “Mobbing: en sociologisk diskussion” i *Sociologisk Forskning* (2001:2), s.27ff.

görs i skolan vet vi fortfarande lite om problemets verkliga gestaltning och det som hon benämner ”komplexa kamratkulturer”.<sup>232</sup>

### Sammanfattande diskussion.

Möten i skolan är av naturliga skäl olika till sin karaktär. De kan innehålla enbart information, eller vara öppna för diskussioner och därmed påverkan. Initiativ till möten kan tas av olika intressenter i skolans värld och mötets syfte och karaktär utgör grunden för vem som tar initiativ. Utgångspunkten för analysen har varit ungdomarnas upplevelser och erfarenheter av delaktighet som de uttryckt som t.ex. lust, motivation och självklarhet. Vi har också analyserat möten med stöd i teori om det dynamiska medborgarskapet med utgångspunkt i allas möjlighet att delta, att erbjudas information och insyn samt att få uttrycka sin åsikt och bli lyssnad till<sup>233</sup> och Harts delaktighetsstege, som tydliggör graden av delaktighet som barn kan uppnå i möten och beslut delade med vuxna.<sup>234</sup>

I möten agerar alltid fler än en individ och ansvaret för delaktighet är allas. Samtidigt som man erbjuds insyn och att få uttrycka sin åsikt måste man själv erbjuda detsamma. I skolan vilar dock ett större ansvar på de vuxna. Trondmans tanke att vuxna i skolan får ett värde för ungdomarna när de återger ungdomarnas perspektiv och bidrar till att de får det bättre, förutsätter att de vuxna respekterar barns rätt till delaktighet i nuet. Återigen handlar det här om det asymmetriska ansvar som vuxna måste ta i mötet med barn och ungdomar för att en ömsesidighet ska uppstå. Om ungdomar upplever denna ömsesidighet uppstår en känsla av ”här är jag och jag är med och kan förändra och förändras”.<sup>235</sup> Delaktighet skapas och levs i möten. Informationen är det första positiva steget mot delaktighet i Harts stege. Information och insyn i de bakomliggande processerna för beslutsfattande är viktig för ungdomarna för att de ska kunna påverka beslut och ta sitt ansvar för att de genomförs. Innebörden i att bli informerad är att individen ges en möjlighet att förstå och skapa mening i det som händer. I det möte som Erik har med sin klass när han informerar om sin pappas död och rektorsvikariatet ger han ungdomarna en inblick i sina egna personliga tankar och i hur vuxna på skolan valt att lösa en akut situation. Informationen förstärker den öppenhet som finns mellan honom och ungdomarna genom att de får insyn i hans liv och skolans beslutsprocess.

---

<sup>232</sup> Bliding (2004), s.258.

<sup>233</sup> SOU 2000:1, s.17.

<sup>234</sup> Hart (1997), s.40-45.

<sup>235</sup> Trondman (2003), s.91ff.

Ungdomarna får här en möjlighet att förstå och skapa mening i det som händer dem i nuet och den närmaste framtiden.

Mötet mellan Britt och ungdomarna, där hon talar om mobbing, visar hur information som bygger på att den vuxne anser sig ha tolkningsföreträde gör ungdomarna till objekt som skall talas tillrätta. I denna situation ges ungdomarna inget handlingsutrymme att diskutera en viktig värdegrundsfråga som mobbing. Lärarens tolkning av situationen leder till att en demokratifråga hanteras som en fråga om att skapa ordning snarare än som en fråga om ungdomars rätt till information i frågor som rör dem.

Vi ser hur informationsfrågan bidrar till eller hindrar ungdomars handlingsmöjligheter i fallet Lars. Han visar hur brist på information t.ex. om vilka stödresurser som skolan kan erbjuda, begränsar hans möjligheter att fatta beslut som skulle kunna gynna honom. Lars har erfarenheter av att fatta beslut tillsammans med vuxna om sin situation. Detta uppfattar vi har gett honom tilltro till sitt eget omdöme att kunna vara med och bedöma vad som är bäst för honom i den skolsituation han befinner sig. Eftersom han inte får information kan han inte handla utan befinner sig i en otillfredsställande situation.

Möten för diskussion karaktäriseras av att förutom närvaro och information också få uttrycka sin mening. Möten med de här förutsättningarna förekommer i alla Vegaskolans miljöer och är vanliga både i möten bland ungdomarna, mellan vuxna och mellan ungdomar och vuxna. Att bli medveten om att möjligheten att få framföra sin uppfattning finns är en förutsättning för att diskussion ska uppstå. Att få möjlighet att kommunicera sin mening kan ses som att vuxna tilltror ungdomar att ha en uppfattning i den aktuella frågan och att den uppfattningen har ett värde d.v.s. förutsatt att deras uppfattningar möts med respekt. I barnkonventionen uttrycks att barn har rätt att föra fram sina åsikter och bli respekterade. Läroplanen föreskriver att eleverna ska få ett ”reellt inflytande” och att de ska vara med och ”planera och utvärdera”. Detta förutsätter, som vi uppfattar det, att ungdomar får uttrycka sin mening och blir respekterade för den. Dessa rättigheter begränsas dock i båda dokumenten av formuleringen ”efter ålder och mognad”. Ungdomarna i vår undersökning är 13-16 år gamla. Man kan dock hävda att alla barn och ungdomar har rätt att bli lyssnade till oavsett ålder och därmed kunna påverka och ta ansvar. Om mognad ses som uttryck för livserfarenheter snarare än ålder och personliga egenskaper hos individen kan mognad ses som omdömesförmåga



utifrån den erfarenhet som finns inom ett specifikt område.<sup>236</sup> Situationen med Karin och flickan som har ett försörjningsansvar visar att man kan befinna sig i olika livsfaser med stor åldersskillnad och livserfarenhet och ändå ha utbyte av möten med varandra.

Vuxengruppen på Vegaskolan diskuterar gärna och ofta även om det finns undantag. Ett öppet och tillåtande klimat med respekt och intensiv kommunikation i vuxengruppen, som vi ofta blivit åskådare och åhörare till, underlättar ungdomars möten både med vuxna och varandra enligt Bennich-Björkman.<sup>237</sup> Vi uppfattar att de vuxnas förhållningssätt till varandra påverkar ungdomarna till att efterfråga information och ifrågasätta, som i exemplet med Jasmin som vill veta vad intervjun ska användas till.

Diskussioner i form av deliberativa samtal som finns i skärningspunkten mellan skola, samhälle och individ är enligt Roth ovanliga i undervisningen.<sup>238</sup> Vi ser många initiativ till diskussioner om värdefrågor och lärande som sällan utmynnar i samtal där öppenhet för andras argument genomsyrar diskussionen. När så inte sker finns inte förutsättningarna för att reflektera över och värdera värden och normer t.ex. mobbing, som berör ungdomarna. Vi såg ofta att lärare har en tanke om vad som skulle bli resultatet av diskussionen och att detta ibland bidrog till att möten för delaktighet uteblev.

I möten med hög grad av delaktighet måste flera förutsättningar vara uppfyllda. Vi uppfattar att utgångspunkten för delaktigheten är information, diskussion, respekt och påverkan. I skolans värld är det vuxnas ambition och förmåga som avgör möjligheten att skapa förutsättningar för delaktighet. En tillitsfull och ömsesidig relation utvecklas i den process som följer av att alla berörda känner sig respekterade. Ungdomar på Vegaskolan vågar och vill ta kontakt med vuxna i 'det sociala projektet' som att småprata och värna om varandra, att be om stöd i sitt livssammanhang och ge råd. Ungdomar visar också att de vill vara med och påverka sin vardag i skolan t.ex. när de vill diskutera tid och form för examination. Många ungdomar efterfrågar information och insyn innan de fattar för dem viktiga beslut. Vi uppfattar att en grund av tillit då har lagts för att vuxna skapat det Trondman benämner relationskapital och som vuxit fram genom att vuxna genom sitt sätt att vara och bemöta ungdomarna visat sig vara värda ett positivt värde.<sup>239</sup> De har bl.a. representerat ungdomarna i sammanhang där ungdomar inte kan representera sig själva, t.ex. Karin som argumenterar med sina kollegor mot ett beslut som hon anser missgynnar ungdomarna, vilket ungdomarna känner till.

---

<sup>236</sup> Elisabet Näsman "Barn, barndom och barns rätt" i *Barns makt* red. Lena Olsen (Uppsala, 2004), s.67 ff.

<sup>237</sup> Bennich-Björkman (2002), s.9.

<sup>238</sup> Roth (2002).

<sup>239</sup> Trondman (2003), s.94.

Delaktighet är situerad i tid och rum och information, diskussion, respekt och inflytande kan se olika ut. Det inflytande som följer om dessa krav uppfylls beror också på vem som tar initiativ och vem beslutet delas med. När barn och ungdomar tar initiativ till och tillsammans med vuxna beslutar är det enligt Hart den högsta graden av delaktighet för ungdomarna.<sup>240</sup> De får då tillgång till sammanhang som annars skulle vara stängda för dem. Vi ser att det ser olika ut från exemplet med pojken som i lärarrummet tar initiativ, informerar, ger förslag till handling och i denna situation blir bekräftad av de vuxna till ungdomarna som inom lärarnas lektionsplanering får möjligheter att påverka genomförandet av lektionen. I den senare situationen är ungdomarnas inflytande inte obegränsat och där fattas inga specifika beslut men de har ändå en stor påverkan på hur lektionen fortskrider och därmed ett inflytande över sin situation.

Vuxna tar när det gäller skolans verksamhet initiativ till möten i större utsträckning än ungdomarna själva. Detta i sig betyder att vuxna kan påverka både vad, hur och när detta ska äga rum och på vilket sätt. Tillsammans med den obalans i maktresurser som är inbyggt i skolsystemet blir de vuxnas överläge starkt. Risken för att vuxna hanterar information och möjlighet till kommunikation som disciplinfrågor är uppenbar, vilket vi har blivit åskådare till i en del situationer.

Delaktigheten är sällan optimal och icke delaktigheten saknar sällan spår av delaktighet, den varierar i grad med person och situation. Detta blir synligt i fallet Anna. Maktanspråken i klassrådssituationen är tydliga samtidigt som hon ger ungdomarna ett utrymme för diskussion och beslut genom att efterfråga vars och ens synpunkter i en fråga samt erbjuder enskilda samtal där diskussionen kan fortsätta. Vi uppfattar att pojkarna tilldelar Anna ett stort relationskapital. Deras känsla av att vara förstådda tillsammans med henne kan förklaras med att de uppfattar att hon vill deras bästa.

Även Carls situation pekar på det komplexa i delaktighetsbegreppet genom att han är delaktiga i kamratgruppen men inte i undervisningssituationer. Samma personer i olika sammanhang ger upphov till olika grader av delaktighet.

Marias situation är ett exempel på icke delaktighet. Hennes belägenhet kan ses som att mobbing är att inte få vara med d.v.s. att inte ens få delta i kamratgruppen, alltså under den lägsta graden av delaktighet. Att se mobbing som en fråga om delaktighet gör det möjligt att förstå de mekanismer som utlöser och upprätthåller utstötning i kamratgrupper utifrån andra utgångspunkter än de gängse, där mobbaren och offret är i centrum.<sup>241</sup> I exemplen med Carl

---

<sup>240</sup> Hart (1997), s.40-45.

<sup>241</sup> Jmf Blidings (2004), slutsatser.

och Maria kan Erikssons tankar om skolans båda system, det administrativa och det informellt sociala, bidra till förklaringar till det som sker.<sup>242</sup> Ungdomarna själva bildar grupper i gruppen där vissa väljs till och andra väljs bort. Inom dessa självvalda grupper verkar delaktigheten självklar. De upplever synbar lust och glädje i dessa möten och de kopplar av. Det är inom dessa informella sociala system som ungdomarna själva definierar sin delaktighet som en känsla av att t.ex. ha roligt tillsammans, att prata, att bara vara. Enlig Eriksson kan mobbing endast upphöra till priset av att det informella sociala system som skapats bryts sönder.

---

<sup>242</sup> Eriksson (2001), s.38.

## KAPITEL 7

### LÄRANDE

Av nationella skoldokument framgår att ”skolans uppdrag är att främja lärande där individen stimuleras att inhämta kunskaper. I samarbete med hemmet skall skolan främja elevernas utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar”.<sup>243</sup> Skolverket skriver att i skolans uppdrag ingår en strävan att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och lust att lära. Brister i de sociala relationerna i skolan är en viktig anledning till att ungdomar inte når målen i skolan hävdar skolverket.<sup>244</sup> I de lokala skoldokumenterna på kommunnivå uttalas att utgångspunkten i skolan är delaktighet, ansvar och solidaritet som inbegriper barn, unga, föräldrar och vuxna i verksamheten.<sup>245</sup> Dokumenten på kommunnivå pekar vidare på att lärandet ska vara lustfyllt och flexibelt. Vegaskolan tolkar detta och uttrycker i sin vision att eleverna ska ha ett stort inflytande över innehåll, arbetssätt, tid, svårighetsgrad, var, hur och med vem arbetet ska ske samt över arbetsmiljön.<sup>246</sup> För att kunna ta ett stort ansvar för lärandet har eleverna vidare rätt till stöd och hjälp från de vuxna.<sup>247</sup> Lärarna uttrycker också att eleverna vet hur de lär och att utveckling av emotionell och social kompetens är en viktig del av lärandet. Vi uppfattar av Vegaskolans dokument att lärarna på skolan ser på lärande som att det innehåller ämneskunskaper och social och emotionell kompetens samt delaktighet för ungdomarna, både för att skapa lust och att ge möjlighet till flexibilitet.

I studien *Rum för delaktighet* såg vi att ungdomarna var framtidsorienterade för att motivera sig att vara i skolan.<sup>248</sup> De sa där att det är viktigt att gå i skolan för att så småningom få det arbete man vill och att om man inte är i skolan har man inte någon framtid. Flera av ungdomarna uppgav att nycklarna till framtiden är att vara i skolan och sköta sig. Ungdomarna menade också att skolan är den plats där ”alla” är och vad skulle man göra om

<sup>243</sup> UFB Skolans författningssamlingar 2000/01, s.200.

<sup>244</sup> Skolverket, *Utan fullständiga betyg: varför når inte alla elever målen?* Skolverkets rapport nr 202 (Stockholm, 2001), s.82.

<sup>245</sup> Dokument 2, kommunnivå.

<sup>246</sup> Dokument 7, skolnivå.

<sup>247</sup> Dokument 7, skolnivå.

<sup>248</sup> Bergström & Holm (2002).

man inte var i skolan. Det är där de träffar kompisar vilket är lustfyllt och roligt. Delaktighet i meningen att ingå i en gemenskap är alltså lustfyllt och blir enligt skolans bestämning av begreppet en del i lärandet. Lust som är ett av de ord ungdomarna själva lade i begreppet delaktighet kände de främst i 'det sociala projektet' och i praktiska ämnen som gymnastik, slöjd och musik - dessa ämnen såg de dock som icke ämnen och lägre värderade av de vuxna.<sup>249</sup>

I det här kapitlet vill vi med utgångspunkt i kapitlen *Tid och rum på Vegaskolan* och *Vegaskolan en arena för möten* diskutera på vilket sätt ämneslärande, 'det sociala projektet' och delaktighet är relaterade till varandra. Vi har tidigare talat om att ungdomarna uppskattar den valfrihet som de erbjuds genom att den traditionella rums- och tidsordningen har lösts upp på Vegaskolan. Ungdomarna har beskrivit att de i viss mån har den valfrihet som det skrivs om i Vegaskolans vision. Vi tolkade detta som att många av ungdomarna med denna ordning erbjudits förutsättningar för att kunna ta vidare kontroll över sitt lärande i skolan. I de rum där ungdomarna fick röra sig fritt ökade kommunikationen med kamrater med olika förmågor och med de vuxna. Shaun Fielding visar att en viktig aspekt av lärandet är att barn kan röra sig i rummet.<sup>250</sup> Vi såg även att rummet och tidens användning är beroende av vilka vuxna ungdomarna samarbetar med. Valfriheten och därmed möjlighet till inflytande begränsas dock för de ungdomar som lärarna definierar som t.ex. att "inte sköta sig", att vara "i behov av stöd" eller att vara "ointresserad". Dessa begränsningar har vi sett som belöning eller sanktion som beror på relationen lärare/ ungdom eller en följd av att skolans väg till lärande inte passar alla.

Delaktighet påverkar ungdomars lärande och är beroende av skolans organisatoriska ramar, 'det sociala projektet', klimatet i vuxengruppen och den vuxnes sensitivitet i mötet med ungdomarna. Vi vill nu synliggöra delaktighet i lärandet utifrån själva lärprocessen men också som ett innehåll, hur ungdomar lär delaktighet samt hur lärandet påverkas av delaktigheten.

## Delaktighet i lärandet utifrån ämnesinnehåll

I kapitel 4 såg vi att eleverna visserligen i någon mån har ett inflytande över tid och rum och med vilka de ska arbeta men att de uttrycker att de har begränsat inflytande över vad som ska läras.

<sup>249</sup> Bergström & Holm (2002), s.54 – 57.

<sup>250</sup> Shaun Fielding "I walk on the left" i *Children's geographies*, red Sarah L. Holloway & Gill Valentine (London 2000), s.236ff.

En av ungdomarna ger uttryck för en uppfattning som ofta återkommer i intervjuerna. På frågan hur mycket hon kan påverka innehållet i olika ämnen svarar hon att det är ganska lite eftersom lärarna har planerat med vad och hur de ska jobba:

...och så jobbar vi med det och så får vi ju vår frihet till att jobba var vi vill men de har ju ändå lagt upp det, ett schema om man säger: Det här ska ni gör tills då. Lite så är det i alla ämnen nästan.  
(intervju 22:194-202)

När ungdomarna talar om ämneslärande tolkar vi det som att deras uppfattning är att lärare planerar innehållet i varje ämne. Ungdomarna utför uppgifter och de har bara viss möjlighet att påverka var och med vem de vill arbeta, vilket ämne de ska arbeta med vid ett givet tillfälle och hur tiden ska disponeras. Den gemensamma uppfattningen bland ungdomarna är att ämnesinnehållet sällan är påverkbart.

Om det är rimligt att ungdomarna får ett inflytande över ämnesinnehållet har de olika uppfattningar om. För en del är det vare sig tänkbart eller eftersträvänsvärt. För andra är det däremot möjligt att få vara med i denna planering. Under intervjun med Micho och Zlatan diskuterar de om de får och kan vara med i innehållsplaneringar. Frågan som ställs är: Hur mycket får ni vara med och bestämma om innehållet i olika ämnen?

M: Vad då menar ni med innehållet?

I: Vi menar vad det handlar om... Vad det ska handla om.

M: Jag förstår inte vad ni menar.

Z: Om vi ska göra ett arbete till exempel om religion eller nåt (I: *Jaa*) så bestämmer inte vi.

M: Jo. Andra världskriget, vilka var det som bestämde att vi skulle göra? Hon sa ju "Vill ni ha prov eller arbete". Då valde alla arbete.

Z: Ja, men arbetet om andra världskriget var det inte vi som bestämde, att vi ska ha andra världskriget.

M: Ja det måste vi göra.

I: Att ni ska läsa om andra världskriget, det bestämmer läraren, eller?

Z: Det-

M: Ja, men alla måste ju göra det. Alla i nian.

(intervju 23:250-262)

Pojkarna fortsätter att diskutera på vilken nivå som innehållet planeras. De är oeniga om vad som skulle hända om inte vuxna planerade. Micho säger: *Ja för om vi elever skulle få välja då skulle vi inte göra nåt. Jo,* svarar då Zlatan (intervju 23:246-277). Samtalet visar

att pojkarna inte är eniga i uppfattningen om behovet av att vara delaktig i planering av ämnesinnehåll. Micho förstår först inte frågan, han verkar inte ha reflekterat över att han skulle kunna delta i planeringen om vad de ska läsa och hur innehållet ska läggas upp. Vi uppfattar att det är en självklarhet för honom att vuxna kan och vet bättre än ungdomarna och att han ser det som att han behöver styrning för att vara villig att arbeta. Zlatan förstår omedelbart frågan, äger viss kunskap om hur det går till och uttrycker att han själv inte håller med Micho i hans uppfattning om att det inte skulle gå att ta ansvar för sitt arbete. Ingen av pojkarna uttrycker en ambition att vara delaktiga i ämnesplanering. Detta kan ses som att ungdomarna av vuxna inte tillskrivits kompetens att förstå vad som är funktionell kunskap för dem och de förefaller ha accepterat den tillskrivningen.

En av ungdomarna har däremot en bestämd uppfattning om att hennes roll i planeringen skulle kunna vara mer aktiv. Hon önskar att lärarna skulle göra en grundplanering som eleverna fick vara delaktiga i: *Om dom la upp nån gång i början av terminen och sen att man fick kanske välja lite mellan olika saker, vilken ordning och hur mycket man skulle ha* (intervju 35:413-436). Flickan efterfrågar att få en viss delaktighet tillsammans med vuxna, en kvalificerad information som gör att hon kan välja mellan färdiga alternativ. Hennes tankar är ovanliga bland de ungdomar vi intervjuat. Vi uppfattar att många ser uppgiften att planera ämnesinnehåll som de vuxnas skyldighet och att de inte tilltror sig själva kompetens att kunna bidra. En förklaring kan vara att de saknar erfarenheter av detta eller att de som pojkarna ovan anammat vuxnas synsätt. En annan kan vara att de har en bild av att skolan är styrd av ”någon annan”, utanför både deras egen och lärarnas möjligheter att påverka.

Ett exempel då ungdomarna tog initiativ till att påverka innehållet var ett projekt som genomfördes i en av arbetsenheterna. Projektet ogillades av en av lärarna. Hon menade att ungdomarna redan hade många arbeten att utföra. I den här lärarens klass genomfördes projektet med lite engagemang eftersom läraren ständigt påminde om allt annat arbete som ungdomarna hade att göra. Läraren säger: *Det är en plåga att göra något man inte vill. Eleverna är lika sura* (fältanteckning 1:12). Vi ser detta exempel som att vuxnas dubbla budskap, att uppmuntra till initiativ men sedan inte engagera sig, påverkar ungdomarnas lust och därmed deras delaktighet, även om initiativet från början kom från dem. Situationen kan tolkas som att ungdomars initiativ till att samarbeta med vuxna i läroprocesser, vilket Hart menar kan innebära den högsta formen av delaktighet, uteblir på grund av en vuxens ovilja att ta ungdomarnas initiativ på allvar.<sup>251</sup>

---

<sup>251</sup> Hart (1997), s.40-45.

I motsats till föregående exempel visar lektionen om franska revolutionen som vi beskrivit tidigare (s.89) en lärares vilja att ge ungdomarna utrymme för att diskutera för dem viktiga frågor. Då läraren berättar att den utlösande faktorn till revolutionen var det höga skattetrycket kopplar ungdomarna detta till en diskussion om skatter i Sverige. Läraren fördjupar diskussionen genom att situera den i ett för ungdomarna intressant och konkret sammanhang genom att exemplifiera med sin egen inkomst och tydliggöra hur det svenska skattesystemet fungerar genom att leda in på positiva och negativa effekter av beskattning. Ungdomarnas frågor fick styra och forma innehållet inom vissa gränser. I detta exempel ser vi att lärarens möte med ungdomarna skapar förutsättningar för deras delaktighet vilket innebär att de kan koppla samman ämnesinnehåll med sina och sina familjers livsvillkor.

Att brist på sammanhang för ungdomarna kan påverka motivation och lärande visar en lektion i svenska. Lektionen handlar om svensk grammatik och 30 ungdomar sitter tysta i samma rum i 35 minuter. Läraren talar och förväntar sig att ungdomarna ska lyssna. Alla sitter tysta under lärarens genomgång och ”arbetar” med olika saker/ämnen. Två pojkar spelar något, eventuellt luffarschack. En pojke sysselsätter sig intensivt med att balansera olika föremål, sin linjal, sin penna, en bok, ett papper. Han försöker hitta tyngdpunkten. Åter en annan elev skriver något, ett brev kanske. Flera elever ritar förtrött på papper. Någon tittar ut genom fönstret. En flicka försöker länge mobilisera intresse. Efter lektionen får klassen i uppgift att arbeta med övningsboken. Genast frågar en av ungdomarna om de får sitta var de vill. Läraren svarar ja. Alla utom fem ungdomar lämnar snabbt klassrummet. Flickan som visat intresse sitter kvar länge och bara tittar. Tyst för sig själv säger hon: *Inskjuten bisats va faan? (fältanteckning 1:4)*. Vi tolkar situationen som att flickan har hög ambition att förstå. Eftersom den vuxne inte ger ungdomarna utrymme att fråga kan det tolkas som att hon inte medvetandegörs om sina möjligheter att situera kunskaperna i grammatik i ett för flickan funktionellt sammanhang. Eftersom läraren inte efterfrågar ungdomarnas erfarenheter och inte ser sambandet mellan dem och ämnesinnehållet uteblir delaktigheten i läroprocessen och leder därmed inte till lärande.

Martin, som är 16 år, inleder intervjun med att säga att han inte kan lära. Utanför skolan visar han stor tilltro till sin förmåga när det gäller både vad och hur han lär. Han berättar att han är intresserad av bilar. Han köper in och lagar bilar tillsammans med en kamrat. I intervjun pratar vi om hur och vad pojkarna lär genom detta:

M: Då kör vi uteslutningsmetoden, den där funkar, se vad det är som funkar och det som inte funkar det är det som blir kvar sen. Eftersom



att när man startar bilen så sprutar det olja om den och då visste vi direkt vad det var, då var det topplockspackningen. Då var det bara att stänga av motorn fort och se vad det kom ifrån och då kom det ifrån topplocket

I: Jaha det är så man gör, man får vara problemlösare

M: Ja

I: Hur kommer det sig egentligen att matte inte är kul då, det är ju också problemlösning?

M: Ja men det är inte lika roligt, sitta och lösa en massa tal hela tiden.

På frågan om man inte måste ha goda matematikkunskaper för att kunna arbeta med bilar svarar Martin:

Ja det är nästan ett måste för om man går in i en bil som till exempel har blivit fel på ingångshålen eller till kolvarna och då kolven kanske är för liten, då måste man räkna ut omkretsen på den. Då finns det olika mätvärden på alla bilar, då kan man istället för att ställa sig och mäta allt det där gå in på en dator och slå in vad det är för en bil. Då får man fram full motorbeskrivning och alla mått. Det är ju en speciell matte det....

(intervju 16:701-733)

Martin fortsätter och berättar hur han använder datorn. Han har lärt sig programmen då han hade prao på bilverkstad. Han pratar uppenbarligen matematik men ser inte sambandet mellan att göra tal i skolan och lösa matematiska problem i vardagen. Vi tolkar det som att Martin ser lärande i skolan som en helt annan sak än att lära sig i livet. Skolan känner inte till hans bilintresse och de kunskaper han utvecklar i det och han själv ser inte att han kan påverka innehållet i ämnet matematik. Detta kan bidra till att han inte sätter tilltro till sin förmåga att lära på skolans vis. Vi har uppfattat att i sin värld utanför skolan äger Martin information, han känner sig respekterad och kan påverka. I skolan får Martin samma information som sina klasskamrater men han kan inte relatera den till sina erfarenheter. Hans erfarenheter utanför skolan ser han inte som relevanta för skolarbetet och delger dem därför inte till lärarna. De vuxna efterfrågar inte heller Martins erfarenheter och därmed reduceras förutsättningar för att skapa sammanhang som skulle kunna leda till delaktighet i lärandet i skolan.

Lärande sker hela tiden i andra tids- och rumssituationer än de som finns inom skolans väggar. Kristin, Ebba och Lena pratar om vilka personer som är viktiga för deras lärande,

hur de lär sig och i vilka situationer. På frågan vad de lär sig och kommer att ha nytta av svarar en av flickorna:

Jag tycker jag lär mig mer hemma än i skolan. Av föräldrar och sånt lär man sig mer om saker som man måste kunna när man blir större. Att läsa och sånt, det är ju ganska viktigt att lära sig, men... annars, allt annat, liksom det...Man lär sig saker, nya saker varenda dag liksom genom och vara ute och ...se hur andra gör och... Därför tycker jag det är så himla bra att praoa, för det lär jag mig mer på än när jag är i skolan. Då ser jag ju hur det är i verkligheten, och så.  
(intervju 39:872-884)

Flickorna menar att de lär sig viktig kunskap utanför skolan. Det kan ses som att kunskapen blir värdefull för ungdomarna för att den sätts i ett sammanhang där de är delaktiga. De visar också att modellinlärning kan vara betydelsefull och att få kunskap presenterad i ett sammanhang tydligt relaterat till framtiden, något som visat sig vara en viktig motivation för ungdomarna att lära.<sup>252</sup>

### Att få hjälp och stöd

Som vi påpekat i inledningen till kapitlet menar lärarna att eleverna är vana vid att ta ett stort ansvar för sitt lärande med hjälp och stöd av vuxna.<sup>253</sup> Hur uppfattar då ungdomarna sin delaktighet i det stöd i lärande som ges på Vegaskolan?

En pojke berättar om sin upplevelse av att få stöd i de situationer han behöver:... *dom känner till mina svårigheter så jag kan få hjälp* (intervju 6: 41). Vi tolkar det som att pojken talar om ett samspel som bygger på att lärarna både lärt känna honom, hans tillgångar och svårigheter och därmed kan erbjuda honom stöd på ett sätt, där han kan vara delaktig i lärandet.

En flicka som på grund av ett funktionshinder genom hela sitt skolliv fått stöd som hon uppskattat mer eller mindre säger om den situation hon befinner sig i nu: *Eh, nu tar jag bara sånt som jag behöver hjälp med, ...det är talet och - Hur gjorde man det och det nu igen. Så här småhjälp får jag* (intervju 27:133-134). Hon väljer själv vad hon behöver hjälp med och i vilken omfattning. Hon visar därmed att hon är delaktig i sitt lärande. Vi uppfattar att hon kan

<sup>252</sup> Mats Ekholm, "Kunskap som hållfast konstruktion" i *Vägar till kunskap*, red. Lärarförbundet (Stockholm, 1998), s.59.

<sup>253</sup> Dokumnet 7, skolnivå.

påverka stödets innehåll och hur det utformas, vilket vi antar bidrar till den positiva upplevelsen av det stöd hon får i sin nuvarande situation.

Carl som vi berättat om tidigare (s.100) har en diagnos. Han vet inte om alla klasskamrater känner till den. Om sitt skolarbete berättar Carl:

I: Har du aldrig tyckt om själva skolarbete?

C: Näe.

I: Varför inte tror du?

C: Jag har en diagnos.

I: Vad har du för diagnos då?

C: Jag vet inte vad den heter.

I: Hur fick du den då? Eller varför fick du den?

C: Jag fick den när jag föddes tror jag.

I: Så du har haft den hela tiden?

C: Mm.

I: Har diagnosen inverkat på skolarbetet tycker du då?

C: Rätt så mycket.

I: Du har extra svårt för en massa grejer alltså?

C: Jaa.

I: Tycker du dom har hjälpt dig på ett bra sätt då?

C: Nj... Jaa.

I: Vad har du fått för hjälp?

C: Massor.

(intervju nr. 12:140-159)

Carl säger att han inte tycker om skolarbetet. Hans egen tolkning av orsaken till detta är diagnosen. Han har, som han uttrycker det fått en massa hjälp. Carl berättar vidare om den diagnos, det stigma, som satts på honom:

I: Vet du mycket om din diagnos? Har dom berättat mycket för dig?

C: Näe. Jag har inte lyssnat så mycket.

I: Du kommer inte ihåg vad det var för diagnos?

C: Näe.

I: Pratade ni om vad du skulle få för stöd då när du började här på Vegaskolan?

C:### så mycket.

I: Ni gjorde det? Vilka var det som pratade då?

C: Mina föräldrar och lärarna tror jag.

I: Du själv då?

C: Näe.

I: Blev du inte inbjuden eller ville du inte?

C: Jag ville inte.

I: Det är jobbigt att prata om det?

C: Ja.

I: Vet dina klasskamrater om det?

C: Jaa, många. Inte alla. Eller alla kanske vet om det. Jag vet inte.

(intervju12:237-255)

Carl vet inte hur diagnosen har uppkommit eller varför han fått den. Han säger att han inte ens lyssnat när diagnosen kommit på tal. Han är osäker på om alla klasskamrater känner till den. Läraren Britt berättar att Carl tidigare under sin skoltid haft assistent. Han har nu valt bort detta stöd för att slippa avvika, enligt henne. Likaså har han avböjt annat stöd t.ex. tekniska hjälpmedel. Som vi såg i kapitel 5 (s.68), gör Carl motstånd mot att avskiljas från klassen. Läraren berättar vidare att Carl under en hel termin har tränat olika färdigheter för att slippa särbehandlas (fältanteckning 1:17). Det kan ses som att han hela tiden för en kamp för att bli delaktig i lärsituationer i syfte att uppfattas som ”normal”. Samtidigt visar andra avsnitt i intervjun med Carl att han använder diagnosen som en ”krok” på vilken han kan hänga upp sin brist på delaktighet i lärsituationer.<sup>254</sup> I kamratgruppen har diagnosen ingen betydelse för Carl. Som kamrat uppfyller han de ömsesidiga förväntningar som finns i gruppen (s.101). Goffman skriver att sättet att agera för en stigmatiserad person hänger ihop med det område i vilket han huvudsakligen måste hantera sitt stigma, något som visar sig genom Carls olika förutsättningar för delaktighet i kamratgruppen och i lärsituationer.<sup>255</sup> Skolans sätt att mäta ungdomarnas prestationer i termer av att kunna eller inte kunna kan bidra till en ovilja att visa sin okunskap. En del ungdomar känner sig då nedvärderade som människor och det finns en risk att deras delaktighet därmed reduceras.

Andreas som enligt lärarna har stora svårigheter i skolan berättar själv att han tycker skolan är tråkig när han inte kan. Han bär med sig en kapitelbok på lektionerna, som han ofta läser i. Andreas säger själv att han inte arbetar på lektioner, inte lyssnar på lärarna och att han ofta får ”skäll”. Det finns dock situationer som Andreas upplever som roliga. Så här säger han under intervjun:

---

<sup>254</sup> Goffman (1972), s.19.

<sup>255</sup> Goffman (1972), s.58ff.

A: ..... Ja, *ibland* kan det vara roligt när det går att jobba. När det är lite lugn och ro då kan man koncentrera sig. Då får man mera gjort.

I: Varför blir det så då tror du, att du pratar och stör hela tiden?

A: Jag vet inte. Det är väl det när jag inte har nåt att göra.

I: Om dina lärare skulle beskriva dig vad skulle de säga tror du?

A: Jobbar inte så mycket på lektionerna, ... lyssnar inte så mycket.....och sen vet jag inte mer.

I: Skulle de inte ha nåt positivt att säga?

A: Jo, kanske. När jag kommer igång, kanske jag jobbar bra.

(intervju 31:126, 163, 312-316)

Andreas utsaga visar att han själv har en uppfattning om vad som behöver ske. Om han får stöd för att komma igång och lugn och ro, kan han arbeta bra. Utifrån det stöd Andreas får i "Ullas rum" (s.64) uppfattar vi att lärarna inte har tagit till sig hans perspektiv på situationen. Andreas och lärarna är överens om att han är okoncentrerad, lärarna ser det och Andreas upplever det. Deras tolkning av orsaken till okoncentrationen har vi uppfattat som olika. Andreas känner sig oinformerad när han inte vet hur han ska gå vidare i sitt lärande medan lärarna tillskriver honom okoncentration som en personlig egenskap. Andreas upplevelse av att inte få informationen och inte bli lyssnad till, bidrar till den bristande dialogen mellan honom och hans lärare. När kommunikationen mellan Andreas och skolan inte överensstämmer bidrar det till hans utanförskap. När samförstånd uppnås visar Andreas att han både vill lära sig och ta ansvar för sitt lärande. Detta kan tolkas som att bristen på respekt för varandra leder till att Andreas sällan får det stöd han själv upplever att han behöver för att komma igång med en aktivitet. Han blir i stället en av de elever som av en del klasskamrater beskrivs som "pratig, stökig och jobbig" och som ses som orsaken till att de själva inte kan koncentrera sig på skolarbetet.

Agnes, en av Andreas klasskamrater, trivs inte särskilt bra i sin klass. Hon önskar sig en bättre klass som inte är så "stökig". Hon förklarar sin ståndpunkt:

A: Framförallt arbetsron så att man kan jobba. Att det är lugnt och inte halva lektionen går åt till att lärarna pratar och skäller på oss.

I: Det blir tråkigt ja.

A: Liksom bara behöva sitta och lyssna på det när man själv inte har gjort nånting. Liksom, det är inget kul.

(intervju 32:349-354)

Agnes beskriver sig själv i intervjun som en flicka som alltid sköter sitt arbete i skolan. Hon har alltid bra provresultat och tycker att skolarbetet är ganska roligt. Andreas är en av de pojkar som bidrar till att mycket tid används till att lärarna pratar om disciplinproblem enligt både Andreas och Agnes. Vi uppfattar att Agnes uttrycker att hennes krav på arbetsro och tid inte respekteras av vuxna och andra ungdomar. Hon får ett begränsat inflytande över sin tid i skolan vilket i hennes fall skulle kunna få konsekvenser för hur hon kan disponera sin fria tid. I situationerna ovan reduceras båda ungdomarnas delaktighet i lärandet av att Andreas inte möts av de vuxna utifrån sitt behov av stöd.

Andreas beskriver också en tidigare erfarenhet av att gå i en särskild undervisningsgrupp. Han beskriver en händelse som vi förstått har haft stor betydelse för honom. Den fick honom att reflektera över sig själv och sin framtid:

A: Vi hade sprayat och klottrat på gymnasalen med en sprayburk. Så åkte vi fast. Det var några som skvallrade och sa att man hamnade i polisregistret. De pratade om prickar och allt och då sa vår lärare: Så är det inte. Det är bättre att vi går till en polis så får han berätta hur det är. Så åkte vi dit på en skoldag. Och då hade vi med oss ett par frågor och så pratade vi med den där polisen. Och då berättade han hur det var.

(intervju 31:351-358)

Händelsen visar en vuxen som lyssnade till och respekterade pojkarnas oro. Han går utanför skolans traditionella undervisning ut i samhället för att ungdomarna ska få korrekt information och diskutera det som varit. Händelsen som startade i ett hot utvecklades till en positiv erfarenhet för Andreas genom att han blev respekterad och lyssnad till som person. Andreas vill inte längre framstå som okoncentrerad i skolan, berättar han, han vill klara skolan och bli polis. Av intervjun framkommer att han analyserat de tillfällen då han känner sig okoncentrerad och kommit fram till att det handlar om att han i de situationerna inte vet hur han ska gå vidare. Vi uppfattar att han saknar information och ingen efterfrågar heller hans analyser av sin situation. Hans strategi för att slippa bli definierad som okoncentrerad blir att ha med sig en kapitelbok som han tar fram och börjar läsa i. Det accepteras inte av alla vuxna då han inte gör det som förväntas av honom. Bristen på deltagande och delaktighet bidrar till att han får stora luckor i sina ämneskunskaper. Han omdefinieras nu som att förutom att vara okoncentrerad också vara okunnig. Vi uppfattar att den händelse som beskrivs ovan och det som den ledde fram till innebar att Andreas medvetandegjorts om bristen på delaktighet i den nuvarande situationen.

Lars, som har fått diagnosen DAMP (s.99) har många tankar om hur han kan bli delaktig i att utforma det stöd han behöver. Han har tillsammans med vuxna beslutat att han vill prova att arbeta utan assistent men han är inte riktigt nöjd med sin situation. Han har blivit lovad att få utvärdera beslutet men detta har inte infriats. Han utvecklar sina tankar om assistent under intervjun:

L: Man kan tänka så här om när tar en egen assistent och om man kollar på hur mycket dom har i lön och vad jag kostar av den. Så mycket är man ju inte värd egentligen. Är man ju inte. Visst, man kommer ju att betala tillbaka pengarna i slutändan men inte lika mycket som dom andra.

I: Fast det är ju så i svensk skola att alla barn och ungdomar har rätt till det stöd och den hjälp dom behöver.

L: Om man ser så ja också. Liksom det är inte rättvist, är det ju inte egentligen. Om man ser till... Det skulle vara rätt så bra om man på min bekostnad kunde få hit nån mer genom och söka stöd som hela klassen kunde ta hjälp av, men kanske i första hand mig, en som är anställd för att hjälpa mig, men sen går runt i hela klassen ändå.

I: Att det blev ett tillskott för alla.

L: Tillskott för alla. Även om den är skriven på mig typ.

(intervju 11:736-752)

Lars har en uppfattning att han själv orsakar samhället kostnader, som inte är rimliga enligt honom. Han ser inte sitt eget behov av stöd som en rättighet utan som att han förorsakar samhället orimliga kostnader: *Det är en utmaning att se om jag klarar mig utan assistent* (intervju 11:327) säger Lars samtidigt som han uttrycker att en assistent skulle kunna bidra till hans eget och klasskamraternas lärande. En rättvis lösning enligt honom är att alla får ta del av det stöd han kan få. Detta kan tyda på att Lars stigmatiserar sig själv genom att säga att han inte är värd att få sitt behov av stöd tillgodosett. I sakfrågan uttrycker han att han vill ha en lösning som skulle komma alla tillgodo. Detta kan ses som att han uttrycker ett dilemma för honom som innebär att han behöver mer stöd än många av sina klasskamrater samtidigt som han inte vill ta tid och resurser från någon annan. Hans tankar om kostnader visar på behovet av en diskussion som skulle kunna bidra till att han får del av andra perspektiv på sin egen situation. Vi uppfattar att hans erfarenheter och tidigare möjligheter till påverkan av sin situation tillsammans med vuxna bidragit till en positiv självbild, som han uttrycker genom att vilja ingå i ett delaktighetssammanhang. Vi har också uppfattat att Lars nu ser sig som sviken

av de vuxna eftersom han inte har varit delaktig i den utvärdering av sin nuvarande situation som han fått löfte om. Denna upplevelse kan leda till att hans tidigare positiva erfarenheter av delaktighet omvärderas.

Lars tankar om att många ungdomar i skolan behöver stöd bekräftas av Jesper och Kristin, som av skolan inte är definierade som elever i behov av stöd. Jesper ser ett problem i att lärarna försöker ge stöd på ett fördjupat sätt och då inte riktigt hinner med alla. På frågan om Jesper får det stöd han behöver i skolan svarar han:

Där (på den tidigare skolan), var det så att man försökte hjälpa alla rätt så snabbt så fort som möjligt och hinna med fler. Nu går dom (lärarna) och sätter sig bredvid och liksom tar tid på sig och sitter och verkligen ..... och det gör att man inte hinner alla.  
(intervju 14:170-172)

Vi uppfattar att Jesper upplever att han ibland behöver stöd men att de vuxna inte alltid hinner med honom. Samtidigt ser han det dilemma som uppstår i att ge ett fördjupat stöd till några som innebär förståelse och enbart ge svar på ett specifikt problem till många. Kristin berättar att när hon ber om hjälp, så säger hennes lärare: *Du kan visst det, tänk efter nu*. Kristin menar att hon verkligen försöker övertyga läraren att hon inte kan räkna det tal hon förväntas göra, men får till svar *Joo – du kan - tänk. Så får man sitta en hel lektion och tänka*, säger Kristin (intervju 39:291-402). Vi ser att både Jesper och Kristin inte kan använda tiden och rummet i skolan effektivt då de sitter och väntar på stöd som ofta uteblir. Båda uttrycker att ingen efterfrågar deras synpunkter. I Jespers fall handlar det om lärarnas sätt att stödja ungdomarna som han och klasskamraterna inte varit delaktiga i att utforma. I Kristins fall är det hennes individuella behov av stöd, där hon uttrycker att hon själv försökt att i dialog med sina lärare få en förståelse för att hon behöver både mer information och möjlighet att få utveckla sina tankar för att kunna gå vidare i sitt lärande. Det kan ses som att hennes analys inte har tagits på allvar av de vuxna. För Kristin innebär det att hon i stor utsträckning blir hänvisad till sin plats i klassrummet. Vi uppfattar att bristen på delaktighet för Kristin dels hämmar läroprocessen dels begränsar hennes deltagande i kamratgrupper och det lärande som sker där.

### Lärande i 'det sociala projektet'.

På Vegaskolan ger organisationen ungdomarna möjligheter till både informella och formella lärandesituationer. Lärande som inte är ämnesinriktat förväntas av lärarna på Vegaskolan till



en del pågå inom 'det sociala projektet'.<sup>256</sup> Detta lärande värderas i samtal med lärarna som en viktig del av skolans arbete. De menar att lärandet i 'det sociala projektet' främjar sociala och emotionella kompetenser. Eftersom begreppet inte problematiserats och teoretiserats har det olika betydelse i olika tider och rum. Det har också olika legitimitet och värdet av det som händer inom 'det sociala projektet' är för det mesta dolt. Ungdomarna använder aldrig begreppet utan kallar det att umgås med kompisar. De ser inte det "sociala pratet" som lärande men många av dem uttrycker att det är viktigt att få prata om det som händer i deras livsvärld.

### **'Det sociala projektet' i ungdomsgruppen**

Hur 'det sociala projektet' kan uppfattas berättar en av ungdomarna:.....*Andra dagar kan man ha någonting roligt att berätta och då kan man inte bara vara tyst om det. Då vill man prata om det.....men mesta tiden jobbar man nog* (intervju1:229-232). I 'det sociala projektet' går ungdomarna ut och in mellan skolarbete och kamratrelationer: *...det är inte så tråkigt att jobba egentligen för man sitter ju med kompisarna, man jobbar ju bra fast man ...pratar lite* (intervju36:241-242). Rummets och tidens organisation på Vegaskolan främjar möten mellan ungdomar. Många kan en stor del av dagen välja var de vill arbeta och med vem. Under dessa förutsättningar har de möjligheter att också få tala om det som händer i deras livsvärld med kamrater. Excerpterna ovan pekar på att Vegaskolan ger förutsättningar för 'det sociala projektet' som kan ses som att ungdomarnas liv utanför skolan respekteras. Samtidigt uttrycks betydelsen av att bli lyssnad till och få diskutera upplevelser och erfarenheter. Vi ser dock att ungdomarna är noga med att poängtera att den mesta tiden i skolan används till ämneslärande. Det kan tyda på att de signaler de fått från de vuxna innebär att lärandet i 'det sociala projektet' inte värderas i sig. Den andra excerpten visar att ungdomarna ser det som betydelsefullt att få gå mellan 'det sociala projektet' och ämneslärandet för att uppleva delaktighet i läroprocessen. Vi uppfattar att båda ungdomarna uttrycker att de ser 'det sociala projektet' som ett medel för lärande i skolans ämnen inte som ett lärande i sig.

I *Rum för delaktighet* visade vi att ungdomarna uttryckte att för att känna sig självklar i kamratgruppen måste man kunna skratta åt samma saker och aldrig behöva tänka på vad och hur man uttrycker sig.<sup>257</sup> Ungdomarna berättade också för oss att de väljer kamrater utifrån intressen. Det sociala livet i skolan ger utrymme för bildandet av informella grupper där inte

<sup>256</sup> Bergström & Holm (2002), s.62.

<sup>257</sup> Ibid. s.47ff.

alla blir delaktiga. Vi ser dessa grupper som baseras på det Eriksson talar om som det informella sociala systemet i skolan.<sup>258</sup> I dessa olika konstellationer av ungdomar samlas man och pratar, kopplar av, spelar spel och har roligt tillsammans. Inom grupperna uppfattar vi att många ungdomar har hög delaktighet. Lars berättar om sina relationer i klassen: *Det är två typer av gäng i klassen ... min kompis är Viktor och så Jesper, moppekompis så här. Vi bor nära varandra och har alltid gått i samma skola från dagis.* Lars säger också i samma intervju, som svar på frågan om han trivs i klassen: *Ja...jooo...till viss del. En del trivs man med en del hatar man i klassen, men så är det.....Det är typ två gäng är det, två delar av klassen* (intervju 11, 261 – 272). Vi har uppfattat det som att ungdomarnas egna grupper inte har plats för alla. Det finns en del ungdomar på Vegaskolan som inte ingår i någon informell grupp. För dessa ungdomar återstår att agera utifrån olika strategier för att dels dölja sitt utanförskap men också för att skydda sig från andra ungdomars mobbing. Vi ser att Maria som vi skrivit om tidigare (s.105) på olika sätt använder en stor del av dagen åt att dölja sin icke delaktighet, vilket andra ungdomar uttrycker som: *Man ser henne inte. - Man glömmar att hon finns. - Hon vill inte vara med oss. - Hon pratar inte* (intervju 7, 8 ,9). För de ungdomar som inte är delaktiga i någon informell grupp kan lärandet tillsammans med kamrater inom 'det sociala projektet' utebli.

Det finns också exempel på att 'det sociala projektet' pågår mellan ungdomar och enskilda vuxna. Ett exempel på detta är när en lärare stödjer en flicka som har problem i sin familj (s.86). Detta möte uppstod genom att flickan efter en lektion bad att få prata med läraren. De förde därefter ett samtal om flickans hemsituation (fältanteckning 1:5). Ytterligare ett exempel är en pojke som berättar att en kontakt med rektor utvecklades till en bra relation, som innehöll lärande. Rektor hade hjälpt honom mycket då han var i stora svårigheter. *Jag var en värsting*, säger han. Nu har han inte strulat på två år – han anser att han fick det stöd och den hjälp han behövde av rektor inte minst på det personliga planet. Han berättar att hon sa: *...att jag var bra, jag hade mognat och att jag kunde vara som vanligt i min klass.* Han berättar vidare att han nu känner sig omtyckt av lärarna på skolan (fältanteckning 1:9). I båda exemplen framgår det att det finns organisatoriska möjligheter att få tala med en vuxen och en vilja från ungdomarna att diskutera sin livssituation med vuxna. Vi uppfattar av ungdomarnas berättelser att det har skapats goda relationer där de är delaktiga genom att de blivit lyssnade på och deras erfarenheter tagits på allvar. Delaktigheten kan här ses som en del av den lärprocess som kan leda till social och emotionell kompetens men också som att de lär av erfarenheten av att bli respekterade av vuxna.

---

<sup>258</sup> Eriksson (2001), s.27ff.

### Formella arenor för demokrati

Ett formaliserat sammanhang för ungdomarna att diskutera livs- och värdegrundsfrågor förutom skolans ämnen, skulle kunna vara de klassråd som organiseras inom ramen för elevkårsarbetet. Elevkåren har ett rum på skolan, där det finns en anslagstavla och litteratur. Litteraturen handlar om elevers rätt i skolan och frågorna på anslagstavlan tar upp t.ex. ”måla om på skolan och läs på elevrådets brevlåda” (fältanteckning 1:9). Två pojkar som är representanter i elevrådet berättar att skolan är uppdelad i fem enheter, en representant för varje enhet finns i elevrådet vars ordförande är en flicka i år 8. De bekräftar att frågor av de slag som står på anslagstavlan är vanliga i elevrådet. Något som aldrig förekommit under de här pojkarnas tid i elevrådet är t.ex. frågor kring otrivsel och mobbing eller skolans organisation och ämnesinnehåll. I klassrummen ser organisationen av elevkårsarbetet olika ut. Vi har deltagit i klassråd, där frågor initierats från skolledning, elevkår, lärare eller från eleverna själva. Den möjlighet som elevkåren utgör förefaller inte vara en central plattform för inflytande och delaktighet eftersom frågor om att trivas och att ha en plats i en kamratgrupp, att bli respekterad för sina erfarenheter av hur skolan är organiserad och vad de behöver lära sig inte finns på dagordningen. Det kan ses som att de vuxna fortsätter att arbeta tillsammans med elevkåren efter den samarbetstradition kring frågor av praktisk karaktär som länge funnits inom svensk skola.

I en av klasserna har en lärare ambitionen att använda klassrådstiden för att öva ungdomarna i mötesteknik. Klassen tycker att det är de *värsta* lektionerna och att inget blir gjort bara *urtråkigt* och läraren säger:..... *att klassråden är besvärliga och att ungdomarna inte kan fatta demokratiska beslut. De skriker i mun på varandra och vill olika saker allihop* (fältanteckning1:14). Själva beslutsprocessen har av läraren gjorts till syftet med klassrådet. Vi uppfattar att ungdomarna sällan har ett reellt inflytande i klassrådssituationer eftersom de frågor som initieras, främst av lärare, inte engagerar dem. De erfarenheter av den demokratiska processen de här ungdomarna får i klassrådssituationer tycks inte leda till en vilja att påverka, eftersom diskussion och argumentation kring för dem angelägna frågor saknas. Det kan tyda på att när den demokratiska processen formaliseras blir formen viktigare än innehållet och delaktigheten uteblir och därmed lärandet i meningen positiv upplevelse av hela processen.

Ett exempel på en fråga som engagerar ungdomarna och som leder till diskussion och argumentation återfinns i kapitel 5 (s.88) där ungdomarna och deras klasslärare löser problem som uppstått kring att dela ut tidningar för att få pengar till klassresan. Flera ungdomar tycker

att det vore rättvist att de som inte fullgjort uppgiften med utdelningen själva skulle få ta hela ansvaret. En stor del av klassens reskassa baserades på inkomster från tidningsdistributionen. En fråga som diskuterades var om ungdomarna som inte gjorde det som förväntades av dem skulle uteslutas ur projektet och därmed inte få dela på pengarna det inbringade utan själva få betala hela summan till klassresan (fältanteckning 1:5). Trots att frågan inte är enkel, i den finns ett rättvise och ett ekonomiskt problem lyckas ungdomarna och läraren gemensamt finna en lösning. Lösningen blev att läraren tillsammans med dem som inte fullgjort sitt arbete hjälps åt att dela ut de tidningar som återstår. Det timslånga samtal som utspann sig uppfattar vi som ett deliberativt samtal om värden, där alla som var intressenter i projektet deltog. Alla fick uttrycka sin mening som respekterades. Samtalet blev ett argumenterande för olika åsikter. Lösningen blev också accepterad av alla – även om det inte var den lösning som en del hade velat se i första hand. Vi uppfattar att den här vardagssituationen i skolan kom att innebära positiva erfarenheter av att vara delaktig i en demokratisk process som ledde fram till ett koncensusbeslut.

Det finns också exempel på situationer där lärprocessen innebär känslor av att inte bli lyssnad till, inte bli respekterad. Ungdomarna i en klass har relationsproblem (s.102). Det har kommit till lärarens kännedom att en pojke känner sig mobbad. Pojken upplever att kamraterna retas säger hon. Läraren börjar dagens lektioner med att ge sin bild av hur situationen ser ut. Hon ber inte ungdomarna själva förklara hur de ser på problemet och hur de upplever sin roll. Läraren säger: *att det ska vara slut från och med nu och att saken inte vidare kommer att diskuteras* (fältanteckning1:15). I intervjuerna efteråt berättar ungdomarna att de inte upplevde situationen såsom läraren framställde den. En av pojkarna säger att man måste prata om saker: *Det är ju viktigt att få prata om hur det kan kännas om man säger lite dumma saker till varandra. Vi gör ju det. Jag säger ju lite saker och så till honom, jag tror inte att han tar så illa upp, tror jag inte. Han brukar säga lite roliga saker till mig* (intervju11:293-318). Vi uppfattar att läraren inte ger ungdomarna något utrymme för att ge sin tolkning av situationen, varken pojken som var utsatt eller de övriga i klassen. Pojken i intervjun ovan uttrycker att han saknar möjligheter att diskutera sina känslor och relationer. Lärarens agerande kan ses som att det bidrog till att delaktigheten för den utsatta pojken minskade genom att hon tolkade hans berättelse, som sedan inte fick diskuteras. Det tyder också på att de andra ungdomarna i klassen inte respekteras eftersom de får en bristfällig information och inte heller får framföra sina tankar. Exemplet visar på dilemmat att den vuxne har goda avsikter genom att vilja synliggöra en problematik men att det sätt på vilket det görs bidrar till negativa konsekvenser för alla inblandade. Enligt Bliding är vuxnas agerande och

det sätt på vilket det görs av stor betydelse för barns och ungdomars arbete med att skapa kamratkulturer. Kunskap och insikt hos den vuxne i hur relationsarbete sker är en viktig förutsättning för detta.<sup>259</sup>

Eftersom Vegaskolan genom sin organisation erbjuder stor frihet för lärarna att planera och genomföra verksamheten finns olika initiativ till samtalsgrupper där frågor utanför själva ämnesstudierna kan tas upp. Ett exempel är den samtalsgrupp som vi skrivit om tidigare (s.90). Tillsammans med en av sina klasslärare samlas en grupp av 5-6 ungdomar regelbundet eller om något händer kan gruppen sammankallas. Initiativ till frågor att diskutera kan komma både från ungdomarna och/eller den vuxne. Det råder tystnadsplikt inom gruppen. En av de vuxna som ingår i en sådan grupp berättar att frågor som rör relationer till enskilda lärare och kamrater kan diskuteras, men också egna problem i och utanför skolan. Gruppen försöker enligt läraren att hitta konstruktiva lösningar men framför allt att genom diskussion bidra till en möjlig förståelse för det som sker (fältanteckning1:2). Utifrån det engagerade samtal som vi deltog i tolkar vi det som att både ungdomarna och den vuxne upplevde sig delaktiga i en diskussion där båda parter får ta initiativ, alla får möjlighet att uttrycka sina tankar och innehållet kan handla om många olika frågor som rör livet i och utanför skolan, i det här exemplet en lärares förhållningssätt till ungdomarna. Detta kan ses som ett lärtillfälle i att få argumentera utifrån sina erfarenheter och värderingar.

### Det assymetriska ansvaret

Goda sociala relationer ses som viktiga för ungdomars lärande.<sup>260</sup> Ömsesidighet i form av respekt och förståelse bidrar till att alla inblandade kan uppleva delaktighet och lärande. Den vuxne har dock ett större ansvar för att ge förutsättningar för att ömsesidigheten ska komma till stånd.

Helena ombeds önsketänka om den goda skolan och hon säger: *Ja att lärarna och eleverna skulle komma bra överens. Så här att du ska både vara lärare och kompis* (intervju 1: 384) Vi tolkar det som att Helena talar både om vikten av ömsesidighet och att få möta en lärare i en förtroendefull relation. Vi utläser att Helena ser det dubbla ansvaret i relationer, vilket med Trondmans ord är att delaktighet uppstår i en akt, där det dock vilar ett tyngre assymetriskt ansvar på den vuxne. Båda parter i en relation har ansvar för att ömsesidighet uppstår men i skolan har den vuxne ett större ansvar för relationen, något som Helena inte

---

<sup>259</sup> Bliding (2004), s.261.

<sup>260</sup> Skolverket (2001), s.82.

diskuterar. För henne förefaller kvalitén på relationen som det viktigaste. Elin som inte kommer överens med en av sina lärare säger: *Och så kom inte vi så bra överens.... Nä, så det var inte så roligt då* (27:171-182). Elin uttrycker som många andra ungdomar att hon upplever delaktighet när det är roligt. Vi uppfattar detta som att när ömsesidigheten uteblir saknas också delaktigheten.

När respekt saknas beskrivs det av ungdomarna i termer av att den vuxne blir arg eller är orättvis. Om att inte komma överens med lärare berättar Viktor (15: 449-451). Han säger att han kan förstå att lärare blir arga på honom ibland, men att det ofta sker utan anledning. Han menar att det bl.a. finns en lärare som inte tycker om honom och då låter sin ilska över att ungdomarna pratar för mycket gå ut över honom. Den läraren kan inte heller ta kritik och blir därför arg när någon framför den säger Viktor. Läraren ansvarar för ett av de ämnen som Viktor tycker är roligt och ser sig som kunnig i. Viktors analys av detta är att han själv drabbas av situationen genom att han endast kan få betyget G. Hans egen satsning på högre betyg ser han som dömd att misslyckas eftersom läraren, som han säger, inte tycker om honom. Viktor uttrycker att han blir orättvist behandlad. Han förstår inte hur han ska kunna handskas med situationen. Det räcker inte med att han är bra i lärarens ämnen. Vi uppfattar att Viktor får ta konsekvenserna av den dåliga relationen och att han inte ser hur han kan påverka den. Att bli orättvist behandlad är en aspekt av utebliven delaktighet genom upplevelsen av att inte vara respekterad för den person man är. Rättvisa i det här sammanhanget kan ses som att den grundas på rätten att få framföra sina åsikter, att bli lyssnad till och därmed få en möjlighet att påverka sin situation. För Viktors del betyder den uteblivna respekten och förståelsen, som han uppfattar det, att han bromsas i lärandet.

Att Viktor inte är ensam om sin upplevelse bekräftas i en berättelse där några ungdomar beskriver en situation där de uppfattar en lärare som orättvis mot en kamrat:

Vissa kanske man ska reagera på ibland, andra som Kristian blir hon arg på utan anledning. Vissa har hon hakat upp sig på nån gång jättemycket och sen håller det i sig. Andra som kanske gör lika mycket blir inte lika ofta utskälda.  
(intervju 35:240)

Vi tolkar att den situation som ungdomarna beskriver är densamma som Viktor befinner sig i. De vuxna, menar de, ser inte till det som faktiskt händer i varje situation, vilket kan innebära utebliven delaktighet för en del, något som kan påverka dessa ungdomars möjligheter till lärande. Om respekt från vuxna uteblir kan det innebära att ungdomarnas tilltro till de vuxna

minskar. Det kan då bli svårt att skapa ömsesidiga relationer för delaktighet i lärandet. Brist på delaktighet, i form av orättvist bemötande av en del ungdomar, kan ses som att det skapar misstro i hela ungdomsgruppen till vuxnas vilja att ta ansvar för relationer.

Orättvisa kan också handla om att lärare kräver mer av dem än av sig själva, säger en del ungdomar: *Vi måste göra jättemycket och sen så tar det evigheter innan dom rättar klart proven. Arne han är ganska bra på att rätta* (intervju 35:240). Flickorna visar att de ser olikheter hos individer. Arne har rimliga krav på dem enligt flickorna. Katrin däremot är de besvikna på, de tycker att hon ställer stora krav på dem men att hon själv kan dröja med att rätta prov i flera månader. Ursäkten som Katrin för fram är enligt flickorna att hon är för trött och att hon inte hinner att rätta snabbare. Det är ursäkter som vi förstår att Katrin inte accepterar av ungdomarna när de motiverar att de inte har gjort prov eller läxor med att de är trötta och inte har hunnit. Ungdomarna känner sig respekterade av Arne medan Katrin kräver respekt för sin situation utan att respektera deras. Eftersom Katrin, enligt flickorna, inte lyssnar på deras argument om att de behöver mer tid för arbeten blir de inte delaktiga i förutsättningarna för sitt eget lärande.

Linda och Eva pratar också om att de blir hårt pressade av arbeten som lärarna planerat utan att de själva känt sig delaktiga. De blir inte tillfrågade om sin egen förmåga och möjlighet att klara av det som lärarna förväntar sig: *Jo när det gäller arbeten bara prackar de på oss utan att fråga om vi tycker att vi skulle klara det här. De bara ger oss en massa* (intervju 7:340). Vi tolkar det som att den uteblivna möjligheten att påverka sin arbetssituation genom att lärarna inte lyssnar och därmed skapar sig en bild av ungdomarnas möjligheter, minskar förutsättningarna för deras lärande.

Ungdomarnas syn på lärare kan tolkas utifrån ett delaktighets- och maktperspektiv. Att komma överens ser vi som ett uttryck för att man tillsammans diskuterar och respekterar varandras olika förutsättningar. Att inte komma överens, uttryckt som att bli arg, att vara orättvis och att pracka på, kan ses som uttryck för att lärare använder den ojämlikhet i maktposition som ligger i skolan som institution och i relationen mellan ungdomar och vuxna.

## Ungdomarnas livsvärld och skolans kunskap

När vi söker upp en av ungdomarna, Fanny, för att bestämma tid för intervju hittar vi henne ensam i hemkunskapssalen. Hon är där på eget initiativ för att förbereda lektionen som strax ska börja. Fanny berättar att *hon älskar att laga mat*. I hemmet gör hon det varje dag till

föräldrar och syskon (intervju nr 8:18-309). Vi ser att hon i ämnet hemkunskap får använda och utveckla den kunskap hon tillämpar varje dag i familjen och detta ger henne en önskan att arbeta med ämnet och en positiv känsla när hon utför uppgifter. Fannys situation kan tolkas som att hon får den spänning mellan det kända och det okända som Henning Johansson talar om.<sup>261</sup> Johansson menar att en del ungdomar känner sig hemma i skolan för att den erbjuder dem spänning mellan det kända och det okända samtidigt som många elever, som t.ex. pojken som lagar bilar på sin fria tid (s.119), bara möter det okända i skolan.<sup>262</sup> Vi har uppfattat att förförståelsen, det redan kända ska ligga nära det okända, som en förutsättning för att kunna förstå. Fanny kan föra in sig själv och de erfarenheter hon har från sin värld utanför skolan till skolan. Kunskaperna kan då fördjupas och blir funktionella i båda världarna, både i ett nu- och framtidsperspektiv. Ekholm menar att kunskap som bildas av människor syftar till att användas, för att förklara och förstå världen och ligga till grund för handling.<sup>263</sup> För att kunskap ska fylla denna funktion måste den fogas in i ett sammanhang. Att se ett sammanhang kan då vara att det finns en tydlig koppling mellan kunskapandet i skolan och erfarenheter från världen utanför. I hemkunskapen kan Fanny uppleva en koppling mellan skolans värld och sina erfarenheter utanför skolan. Om denna kunskap har en relevans för det pågående livet och ger en förståelse för vad som händer kan den bli meningsfull. Det kan ses som att för att kunna förstå sambandet krävs en fördjupad och ömsesidig information. För att uppnå denna förståelse så att man själv kan handla måste ungdomar och vuxna lyssna på varandra med intresse för den andres erfarenheter. Ansvar för att en sådan kvalitativ information kommer till stånd vilar på den vuxne. Vuxna har ett ansvar i att vara medvetna om och intresserade av ungdomars erfarenheter så att de medvetandegörs om att det som händer i skolan hänger ihop med deras övriga liv och är påverkbart. Det kan tolkas som att vuxna ger uttryck för respekt då de frågar efter och tar hänsyn till ungdomars erfarenheter. Att visa respekt i det här sammanhanget är att informera, lyssna på och diskutera d.v.s. aspekter av delaktighet, något som ger förståelse och som kan leda till en önskan att påverka, en handlingsberedskap. Det kan bidra till att ungdomarna känner sig jämlika i den bemärkelsen att de erfarenheter ungdomarna har värderas lika som de vuxnas.

När ungdomarna ser sammanhang och har en förförståelse kan det innebära lust att gå vidare i sitt lärande. Om kopplingen mellan det kända och det okända säger Elin då hon svarar på frågan varför hon inte tycker om matte och svenska: *Det som är roligt, det är ju sånt som*

---

<sup>261</sup> Henning Johansson "Gör kunskapssynen medvetet till en del av kunskapen" i *Vägar till kunskap*, red. Lärarförbundet (Stockholm, 1998), 56ff.

<sup>262</sup> Ibid. 56ff.

<sup>263</sup> Ekholm (1998), s.5-9.



*man kan. Det som man inte kan, det är ju tråkigare då, för att man inte kan det. Så det känner jag att jag är sämre på. Då är det inte lika kul* (intervju 27:114-117). Tara uttrycker samma tanke på ett annat sätt när hon säger: *Men det är kul när man förstår men när man inte förstår så är det inget kul, sitta bara där och fattar ingenting på matten* (intervju 9:79-80). Dessa tankar återkommer i många intervjuer. Båda flickorna uttrycker att utebliven förförståelse leder till att man inte kan erövra det okända. Detta kan ses som att delaktigheten i läroprocessen uteblir och därmed kunskapen. Dessutom ger flickorna uttryck för att de känner sig mindre värda som personer vilket kan tyda på att de inte känner sig respekterade.

Ett exempel på att ungdomarna får möjligheter att koppla samman sina erfarenheter i ett skolsammanhang är en lektion i fritt valt arbete. Några flickor berättar om värdet av den ”tjejgrupp” som bildats inom ämnet och som är förlagd till den närliggande fritidsgården. De går dit en eller ett par gånger i veckan och pratar om som de säger ”allt” tillsammans med vuxna. En av flickorna berättar: *I gruppen är vi alla ...ja så där nie stycken. Nu har vi en då som är två tre år äldre än oss tror jag. Som har tagit över ledarrollen, fast det är inte samma sak som, det här är ledaren, utan det är som, det är ledaren och vår kompis, ...Men hon är en bra ledare* (intervju 1:342-349). I denna grupp tillsammans med en vuxen som är både ledare och kompis uppfattar vi att flickorna hittar både lust och lärande. Vi tolkar att den vuxna förmår möta ungdomarna utifrån deras sammanhang och bejaka deras kultur vilket gör att gruppen också kan fördjupa diskussioner kring individuella frågor eller mer generella problem med att vara i just den livsfas flickorna befinner sig i. Det kan tyda på att i de här grupperna blir delaktigheten i lärandet stor därför att ungdomarna själva kan initiera aktiviteter och föreslå innehåll.

Att uppleva lärsituationer som en spänning mellan det kända och det okända bidrar till funktionellt lärande. De flesta berättelser vi tagit del av visar betydelsen av denna koppling. Martin som lagar bilar får inte stöd i att se sina erfarenheter utanför skolan som värdefulla i skolans värld. Han ser då inte sambandet mellan sitt eget behov av funktionell kunskap och den kunskap han förväntas arbeta med i skolan. Han säger: *det är ju en speciell matte det...*(intervju 16:729). Brist på sammanhang för Martin bidrar också till att han ser på sig själv som en person som *inte kan lära*.

För ungdomarna som förväntas lära sig att använda inskjuten bisats saknas möjligen förförståelsen och vi ser att de inte får stöd av den vuxne att se sambandet mellan grammatik och för dem kända sammanhang. Ett svagt intresse från vuxna för dessa sammanhang kan bidra till att ungdomarna inte blir delaktiga, något som i sin tur kan skapa ointresse och passivitet från deras sida. Det som de flesta ungdomar då gör är att lösa bristen på delaktighet

i lärandet genom att återgå till det kända i det här fallet t.ex. att skriva brev och spela spel med uteblivet lärande om inskjuten bisats som följd.

### Sammanfattande diskussion

Lärandet fokuseras i skolans dokument och den offentliga retoriken som skolans kärnfråga. Skolans andra uppdrag är demokratiuppdraget som beskrivs i termer av delaktighet och ansvarstagande i nuet och framtiden. Båda dessa uppdrag är tydligt framskrivna i Vegaskolans dokument. Enligt de lokala dokumenten skall lärandet präglas av flexibilitet och lust och eleverna ska ha ett stort inflytande över lärandets innehåll och arbetsformer.<sup>264</sup> Vi ser att flexibiliteten och inflytandet över lärandet framförallt finns i arbetssätt, där ungdomarna i viss mån kan välja med vem, var och när man arbetar med vad. Som vi visat i tidigare kapitel varierar dessa valmöjligheter mellan ungdomarna, situationerna och de vuxna som har ansvaret. I *Rum för delaktighet* framkom att delaktighet definierad av ungdomarna som lust ofta kopplades till 'det sociala projektet' och praktiska ämnen.<sup>265</sup> I detta kapitel ser vi att delaktighet i lärandet även grundas på andra förutsättningar. Relationen ämneslärande, 'det sociala projektet' och delaktighet diskuteras här utifrån delaktighet i läroprocessen, lärande för delaktighet och hur lärandet påverkas av delaktighet.

För att bli delaktig i läroprocessen och motiveras att lära mer d.v.s. att upptäcka det som jag inte kan uppfatta vi att sambandet mellan ett innehåll och de erfarenheter en person har är centralt. Först när kunskapen blir personligt relevant blir den utmanande och motiverar till att försöka lösa problem för att förstå. För att uppnå delaktighet räcker det dock inte att sambandet finns utan möjligheten att påverka vad som ska läras, hur det ska ske och i vilket sammanhang krävs också. Detta görs främst enligt ungdomarna i diskussioner med andra, både kamrater och lärare.

Delaktighet i läroprocessen ser vi främst i ungdomarnas valmöjligheter i tid, rum och tillsammans med vem de vill arbeta. Hinder för delaktighetsprocessen uppfattar vi finns i att inte kunna påverka innehåll och inte få stöd i att se samband mellan det innehållet och egna erfarenheter. Ett gott exempel där ungdomarnas förståelse bidrar till att sammanhang skapas är diskussionen om franska revolutionen (s.89). Utifrån ungdomarnas frågor blev deras erfarenheter tydliggjorda. Ungdomarnas initiativ tilläts påverka innehållet så att sammanhang

---

<sup>264</sup> Dokument 2 , kommunnivå.

<sup>265</sup> Bergström & Holm (2002), s.63.

skapades. Exemplet visar också på att det fanns en ömsesidighet i relationen lärare och ungdomar. När ungdomarna talar om ömsesidighet handlar det om att komma överens med vuxna och att vuxna skall vara rättvisa. Utifrån det har vi tolkat att begreppet ömsesidighet innehåller att det finns respekt för varandra och en vilja att kompromissa. När ömsesidigheten uteblir uttrycker ungdomarna det som att vuxna är orättvisa. Vi uppfattar att det uppstår i situationer där vuxna inte visar respekt för skolans dokument och ungdomarnas valfrihet. De vuxna använder istället den makt som finns inbyggd i skolan som institution och i relationen vuxen- ungdom utan att lyssna till ungdomarna och diskutera deras argument. Det kan tyda på att vuxna inte tar det assymetriska ansvar som Trondman talar om som viktigt för att ömsesidighet ska uppstå.

Delaktighet i läroprocessen är mindre för de ungdomar som av olika anledningar behöver stöd i sitt lärande. Att få stöd i lärandet är centralt för många ungdomar vi mött. Det är både upplevelsen av att få stöd och det faktiska stöd som erbjuds som omtalas i intervjuerna. Det som erbjuds innebär inte alltid att det upplevs som positivt för lärandet. Om stödet ska upplevas som meningsfullt enligt ungdomarna måste det utgå från deras egen upplevelse av att behöva stöd och att bli delaktig i hur det ska utformas. Ungdomar uttrycker inte alltid sina önskemål och tankar så tydligt som Lars (s.126). Att kunna se de uttryck som visar en önskan om stöd, som i Andreas fall, (s.124) blir avgörande för att kunna påbörja en dialog, där delaktighetens olika aspekter levandegörs. Både Lars och Andreas förefaller veta vad de behöver för att lära sig och för att bli delaktiga. Att en del ungdomar inte får det stöd de har rätt till och efterfrågar kan ha olika orsaker, dels att lärarna i praktiken inte uppfattar eller tilltror ungdomarna att ha kunskap om hur de lär och dels att lärarna själva inte äger tillräcklig kunskap om varje elevs situation. Vi ser att när ungdomarna inte blir delaktiga i sin läroprocess finns en risk att stöd uteblir, upplevs som meningslöst eller som ett hinder för lärandet.

Om lärande i 'det sociala' projektet är inte ungdomarna medvetandegjorda. Vi ser dock att många ungdomar har hög delaktighet i kamratgrupper. De berättar att familjen och kompisar är de som betyder mest för dem: *Ja, först och främst, min mamma. Sen så är det ju kompisar och släktingar. Om man får stöd utav dom också. Och så lärare och sånt där* (intervju 3:211-212). Det är i dessa sammanhang man kan och vill diskutera upplevelser och erfarenheter i sina liv. På frågan om det finns utrymme i skolan att diskutera aktuella händelser svarar en flicka: *Det är mest på raster elever till elever, eller nånting sånt.* Intervjun fortsätter med frågan om diskussioner kring att bli vuxen eller att vara i den fas i livet då man just ska avsluta grundskolan tas upp i undervisningen: *Nej det tycker jag inte .....säger hon. Hon tror*

att det beror på att det sällan finns tid över för dessa diskussioner då de hela tiden har en tidsbrist i de olika ämnena (intervju 1:203 - 214). Detta tyder på att delaktigheten i lärprocesser om livssituationer och värdegrundsfrågor främst förekommer inom 'det sociala projektet'. Diskursen om 'det sociala projektets' betydelse kan ses som att de erfarenheter ungdomarna har sällan integreras i undervisningen utan "klaras av" i kamratgrupper, där en del ungdomar inte har någon plats och därmed utesluts från detta lärande. Skolans uppdrag innefattar också att främja ungdomars utveckling till ansvarskännande samhällsmedlemmar. Detta kan ses som att ungdomar skall öva sig i delaktighet för att bli demokratiska både i nuet och i framtiden. Elevkårens roll ses i dokumenten som bas för den demokratiska skolningen.<sup>266</sup> De områden som det formella elevinflytandet handlar om är främst av praktisk karaktär. Av praktiken förstår vi att frågor om delaktighet i lärandet inte förekommer särskilt ofta inom elevkåren. Klassråden är som vi uppfattat det sällan en plattform för diskussioner kring delaktighet i lärandet. Plattformar för demokratisk skolning finns däremot i skolans vardag. Vi har sett exempel på situationer som visar både en praktisk demokratisk skolning och delaktighet i lärandet. Den spontana diskussionen om att dela ut tidningar för att få pengar till en klassresa är ett exempel på hur demokratifostran uppstår i skolans vardag (s.88). Detta kan ses som ett exempel på skolans andra uppdrag att bidra till konstruktionen av demokratiska värderingar och erfarenheter. Genom att läraren är sensitiv öppnar det upp möjligheter för ungdomarna att diskutera, där deras erfarenheter tillmäts betydelse i det beslut som fattas. Roths slutsatser att det i skolan finns få deliberativa lärmiljöer och samtal i undervisningen kan inte verifieras i denna studie. Utan att värdera omfattningen av dem såg vi att de förekom både i och utanför undervisningen, mellan ungdomarna själva och mellan vuxna och ungdomar. Om läraren är beredd att se kunskapsuppdraget som en del av demokratiuppdraget som i exemplet om Franska revolutionen (s.89) kan de samtal komma till stånd som Englund, Roth och Molloy menar är nödvändiga för att barn och ungdomar ska kunna uppleva delaktighet i nuet och utveckla kompetens för framtiden. I lärandesituationer som vi uppfattat innehåller delaktighet för ungdomarna känner de sig respekterade som personer, de uttrycker att de kan, att de blir motiverade och att de vill ta ansvar. Lars t.ex. uttrycker att han gärna vill diskutera och påverka sin stödsituation (s.126). Vi uppfattar att hans tidigare erfarenheter av att bli respekterad och få påverka tillsammans med vuxna har gett honom en positiv självbild och tilltro till sin egen förmåga, som han uttrycker genom att vilja vara delaktig i sin lärprocess. Elin och Tara å andra sidan visar att icke delaktighet i lärprocessen leder till att tilltron till den egna förmågan minskar. Tara säger: *Men det är kul när man förstår men när*

---

<sup>266</sup> Dokument 5, skolnivå, s.7.

*man inte förstår så är det inte kul, sitta bara där och fatta ingenting på matten* (intervju 9:79-80). De förlägger problematiken hos sig själva och passiviserar både vad gäller viljan att påverka sin situation och att kunna gå vidare i lärandet. Martin som inte heller är delaktig i sin lärprocess i skolan säger om sig själv att han är en person som *inte kan lära* (intervju 16:1-3). Det får betydelse dels för självbilden men också för hans möjligheter att ta ansvar för sitt lärande. Andreas som av vuxna och kamrater definieras som att vara okoncentrerad och okunnig visar tydligt på att när han blir delaktig, genom att få information och bli lyssnad till av vuxna som respekterar honom, både vill och kan han ta ansvar för sitt lärande.

## KAPITEL 8

### DISKUSSION

Vår utgångspunkt har varit att ur ett ungdomsperspektiv belysa möjligheter till delaktighet för barn och ungdomar i 'en skola för alla'. Delaktighet har vi analyserat och tolkat utifrån skolans vardagsliv, något som inneburit att tid, rum och innehåll inte begränsats till specifika situationer. Fokus i studien är ungdomars delaktighet här och nu sett ur deras perspektiv. Att inta ungdomars perspektiv kan som vuxen vara svårt. Vårt sätt att göra det har inneburit att vi låtit ungdomarna komma till tals genom det de valt att berätta med sina egna ord vilket också präglar den här avhandlingen som återger många excerpter. Det som ungdomarna har valt att delge oss har dock inte anspråk på att ge en helhetsbild av deras liv i skolan. Vi har dessutom bara intervjuat ett fåtal av skolans många ungdomar. De vuxnas röster finns inte med i någon större utsträckning vilket betyder att andra aktörer i skolan både vuxna och andra ungdomar kan ha andra perspektiv än de vi presenterat här.

Vår ansats att utifrån empiri utveckla idéer och med stöd i teori analysera och tolka för att med den kunskapen återvända till fältet i ett växelspel mellan datainsamling och analys, har inneburit att våra egna perspektiv förskjutits under arbetets gång. En sådan perspektivförskjutning har varit att problematiken kring 'barn och ungdomar i behov av särskilt stöd' blivit en fråga om delaktighet. Att fokusera på individens behov av stöd kan leda till stigmatisering om hon/han betraktas utifrån denna enda aspekt. Att se individen ur ett helhetsperspektiv minskar risken för en sådan utveckling. När forskningsprocessen tydliggjorde detta insåg vi att vi själva skulle kunna bidra till att skapa känslor av att vara avvikande genom att fokusera på individer i 'behov av särskilt stöd'. Vi hoppas att vi undvikit detta genom att intervjua alla ungdomar som visat intresse och att samtala om hela skolsituationen och i viss mån livet utanför skolan. Samtidigt inser vi att studien kan ha bidragit till känslor av att avvika eftersom vi i intervjuer ibland berört situationer som av olika anledningar visat sig vara svåra att hantera för ungdomarna. Ett annat exempel på hur en given väg under resans gång blev till många olika stigar var när vi omvärderade vår egen traditionella syn på skolans lärande d.v.s. att det framförallt är kopplat till ämneskunskaper i särskilda tider och rum. När vi i vardagssituationer såg ungdomarnas samspel med kamrater och andra vuxna i och utanför skolan synliggjordes ungdomarnas vilja till delaktighet och

ansvarstagande för sig själva och andra på ett annat sätt än i traditionella undervisningssituationer.

Studien är en fallstudie på en skola, som vi valde som ”det goda exemplet”. Att göra det valet ger möjlighet att både visa hur processer för att åstadkomma delaktighet kan se ut och att se vilka problem även den som arbetar aktivt med frågan kan möta. Vid den tid studien genomfördes uttryckte en del ungdomar att de upplevde delaktighet i sin skolvardag medan andra delgav oss erfarenheter av hinder för delaktighet. En del av dessa ungdomar kanske idag tänker på ett annat sätt om det som de berättade för oss men vi tror ändå att ungdomar som idag har liknande erfarenheter och upplevelser kan känna igen sig och att berättelserna också kan vara en hjälp för vuxna att förstå vad som är viktigt för ungdomars delaktighet i skolan.

## Delaktighet

Begreppet ’delaktighet’ har varit svårfångat dels för att vi sökt efter det i vardagen, där många uttryck och handlingar är självklara och därmed inte föremål för en reflektion vi kunnat identifiera, dels för att begreppet inte teoretiserats utifrån skolans vardagsliv. Delaktighet som rättighet i skolan är framskriven i dokument och diskuteras i formaliserade demokratisammanhang t.ex. klassråd. Delaktighet som upplevelse uppfattar vi blir medvetandegjord först när den saknas. Den skapas i varje nytt sammanhang och är inte lika för alla. Graden av delaktighet varierar med situationen. För att kunna förstå och diskutera delaktighet har vi använt oss av demokratiutredningens teoretiska modell om det dynamiska medborgarskapet och Roger Harts delaktighetsstege. I demokratiutredningen beskrivs en process som leder fram till delaktighet och effekter av att vara delaktig. Här spelar också ömsesidighet roll. Delaktighet skapas och levs i möten. Även Hart pekar på olika aspekter av delaktighet och diskuterar grader av delaktighet. Han talar om relationen barn - vuxna och möjligheten för barn att påverka sin egen och andras situation, som förutsätter vilja och tillit till sig själv och andra. Med erfarenheter av delaktighet anses viljan att delta och tilliten till sig själv och andra öka.

Ungdomarna i vår studie definierade delaktighet som ”att vara med”, ”att ha roligt tillsammans”, ”att vara självklar”, ”att förstå och kunna” och ”att vara tillsammans med kamrater”. Dessutom framhöll ungdomarna att de ville och kunde påverka. Om vi relaterar deras egna definitioner av att vara delaktig till demokratiutredningens teori kring det dynamiska medborgarskapet finner vi att deltagandet är den första premissen, som också ses

som det krav skolan har på ungdomar i form av skolplikt. Att vara närvarande och förstå vad situationen handlar om kan ses som att man också blivit informerad och därigenom fått insyn, man ”är med”. ”Att ha roligt tillsammans” kan omfatta ömsesidig respekt jämförbart med jämlikhetsaspekten. ”Att vara självklar” i ett sammanhang kan förstås som den fulla delaktigheten, där man inte behöver vara observant på vad och hur man säger eller påverkar. Meningsfullhet uttryckte ungdomarna i studien främst som ”att få vara tillsammans med kamrater” men också som ”att förstå och kunna”, vilket kan tolkas som att det meningsfulla deltagandet är en förutsättning för delaktighet. Som vi diskuterat tidigare har ungdomarnas förförståelse av olika slag, det redan kända sammanhanget, betydelse för hur de möter och agerar inför olika situationer.

Plikten att komma till skolan är ett faktum som ungdomarna var väl medvetna om. Att bortse från tvånget menar vi inte är möjligt något som Berg också hävdar.<sup>267</sup> Detta ger särskilda förutsättningar vad gäller skolans organisation och de möten som pågår inom den. Goffmans arbeten om relationer människor emellan i olika situationer har under hela forskningsprocessen bidragit till vår egen förståelse. Särskilt har hans tankar bidragit till vår analys av tidens och rummets betydelse för identitetsskapande, hur skolans organisation påverkar ungdomarnas agerande och på vilket sätt det bidrar till upplevelser av delaktighet samt hur stigmatisering skapas och upprätthålls och blir en fråga om delaktighet.<sup>268</sup>

Utifrån ungdomarnas egna definitioner och stöd i annan forskning kring delaktighet har vi sökt förståelse för de processer som möjliggör eller hindrar delaktighet. Vardagen i skolan låter sig egentligen inte delas upp i olika delar, men för att förstå komplexiteten har vi ändå delat upp resultatet i tre delar som utifrån vårt sätt att närma oss delaktighet blev relevanta. *Tid och rum* framstod tidigt som centrala för ungdomarnas delaktighet. I ungdomarnas berättelser hade *möten* med andra ungdomar och vuxna en framträdande plats. *Lärandet* som skolans främsta uppdrag genomsyrade ungdomarnas tankar om de möten som sker i skolans olika tider och rum. Genom denna uppdelning har vi velat konstruera en bild av ungdomarnas vardag i skolan utifrån ett delaktighetsperspektiv.

## Möjligheter till delaktighet

Möjlighet till delaktighet fanns framförallt i de valmöjligheter som skolan erbjöd ungdomarna. Många ungdomar berättade att möjligheten att kunna välja betydde mycket för

<sup>267</sup> Berg (2003).

<sup>268</sup> Goffman (1972), (1973), (1974).



dem både utifrån att umgås med kamrater och att i olika tider och rum lära tillsammans både med andra ungdomar och vuxna. För att kunna göra aktiva val som främjar dessa syften krävs en kvalitativ information som ger ungdomar möjlighet att se konsekvenser för sig själva och andra. Det innebär att information måste ges på många olika sätt. För att kunna påverka valet av de erbjudna alternativen är dialogen central. Ansvaret för att alla ska känna sig informerade och bli lyssnade till ligger i första hand hos de vuxna. När vuxna tog detta ansvar, kunde ungdomarna göra val av tid, rum och i viss mån med vad och vem de skulle arbeta. I dialogen med vuxna och andra ungdomar kunde de ta hänsyn till sina egna syften men också de krav och förväntningar som ställdes på dem och därmed ta ansvar för sina val. Då såg de också möjligheter att ta initiativ till att diskutera förändring. För att dialogen ska kunna komma till stånd är det viktigt att organisationen anpassas till ungdomar så att deras handlingsutrymme ökar möjligheten till delaktighet. Ungdomar behöver inte göra val som utifrån skolans uppdrag kan ses som felval d.v.s. ”bli ointresserade”, ”inte sköta sig” eller ”inte kunna” om skolans organisation och inre liv upplevs som meningsfulla genom att de själv bidragit till förändringar. För att både kunna och vilja ta detta ansvar krävs en ömsesidig tillit mellan ungdomar sinsemellan och i relation ungdomar vuxna. Den kan ses som ett relationskapital som växer genom att individen tar det ansvar hon/han har fått förutsättningar för att hantera.

Vuxnas betydelse för ungdomarnas möjligheter att bli delaktiga är stor. Vuxnas ambition på Vegaskolan att organisera bort tids- och rumsdisciplineringar uppfattar vi har bidragit till att den sociala distansen mellan vuxna och ungdomar som skapas av institutionella faktorer har minskat. Olika vuxna var dock olika benägna att arbeta utifrån överenskomna mål. Organisationen av tiden och rummet uppfattades av flera ungdomar både som bestraffning och belöning. Detta betyder inte att vuxna på Vegaskolan medvetet agerat utifrån att bestraffa eller belöna. Goffman hävdar att en byråkratisk organisation alltid skapar klyftor mellan den som kontrollerar och de som kontrolleras.<sup>269</sup> När klyftorna blev tydliga såg vi att vuxna på Vegaskolan återopade formella regler på bekostnad av insyn och möjlighet att påverka för ungdomarna. Att delaktigheten uteblev fick betydelse för alla ungdomar men särskilt för dem som behövde stöd i lärande och relationsskapande. Ur en social distans mellan vuxna och ungdomar kan en brist på förståelse för varandra utvecklas. Vi har uppfattat att Vegaskolans organisation bidrog till att minska klyftor mellan ungdomarnas kultur och vuxnas och vi såg ett accepterande av aktörernas bilder av sig själva som individer och kollektiv, något som

---

<sup>269</sup> Goffman (1973), s.14ff.

ledde fram till att stereotypa uppfattningar minskade. När vuxna dessutom inför ungdomarna agerar med respekt för varandra och varandras synpunkter kan det leda till att ungdomarna får förebilder i demokratiska processer något som kan bidra till att de efterfrågar information och vågar ifrågasätta beslut och handlingar.

I skolan prioriterade ungdomarna relationer till andra ungdomar framför andra relationer. Tid och rum för detta relationsskapande erbjöds de flesta ungdomar inom Vegaskolans organisation. Lärarna beskrev detta i termer av 'det sociala projektet'. Begreppet teoretiserades aldrig och ungdomarna kände inte till de vuxnas intentioner. Istället såg vi att ungdomarnas agerande sinsemellan, som skulle kunna ses som tillhörande 'det sociala projektet', i viss mån av dem själva och en del vuxna upplevdes som något icke önskvärt.

I de informella kamratgrupperna upplevde de flesta ungdomar att de var delaktiga genom att de hade information, blev lyssnade till, deras åsikter respekterades och de kunde påverka. Lärandet i informella grupper sker utifrån ett sammanhang, där ungdomarnas erfarenheter får en relevans för deras liv vilket ger en förståelse av vad som händer. Vi såg att ungdomarna själva inte tillskrev dessa erfarenheter utanför skolan vikt på samma sätt i undervisningssituationer. Detta förstärktes av att många lärare inte heller efterfrågade det lärande som skedde utanför skolan, vilket bidrog till att känsla av sammanhang och motivation uteblev för många ungdomar.

Ungdomarna uttryckte förväntningar inför att börja på Vegaskolan. I dessa förväntningar såg vi delaktighetens grundvillkor, att få vara med, att bli informerad, att bli sedd i möten både med kamrater och vuxna och att bli mer jämlik i förhållande till vuxna och att få påverka. För en del infriades förväntningarna och de menade att de i sin nuvarande situation hade delaktighet, som dock varierade med situation och person. Många ungdomar uppfattade för det mesta inga begränsningar från vuxna eller andra ungdomar i sina val – det fanns en ömsesidighet och en överenskommelse, till och med i skolans förlängda tid och rum. De kunde ta initiativ till möten av olika slag både formella och informella och det ger enligt Hart en stor möjlighet till delaktighet.

### Hinder för delaktighet

Delaktigheten kan hindras på flera olika sätt. En del ungdomar begränsades av t.ex. organisationen och möten med vuxna och andra ungdomar. Några definierades av vuxna och andra ungdomar i skolan som "att vara okoncentrerade", "att behöva stöd" eller "att inte

vilja". Med dessa epitet som motiv anvisades de ofta tider och platser där de utestängdes från delaktighet. Goffman menar att orsaken till begränsningar av rättigheter sällan söks inom institutionens organisation och arbetssätt utan förläggs till individen.<sup>270</sup> Vi menar att begränsningar av valmöjligheter, sedda som möjlighet till delaktighet, sällan presenterades i termer av för lite personal, för få rum, dålig arbetsmiljö, för lite pengar, oengagerade lärare o.s.v., alltså institutionella faktorer, utan istället lades skulden på brister hos ungdomarna. Det intressanta i relation till Goffman är att en öppen organisation som Vegaskolan inte satte den totala institutionens mekanismer ur spel. Trots att man arbetade fram dokument där en öppen organisation förespråkades visar vår studie att traditionella strukturer kunde gälla i vardagen. När institutionella brister som t.ex. möjligheten att ge stöd presenterades för ungdomarna som ett individuellt problem hindrade det ungdomarnas delaktighet. I stället för att ställa sig frågor om hur villkor kan förändras så att demokratierfarenheter och lärande möjliggörs så gavs ungdomarna ett underlag för att ställa sig frågor om vad det var för fel på dem själva. Erfarenheter av att inte bli lyssnad till och tillskrivas olika problem kan vara en förklaring till att de hade svag tilltro till möjligheten att kunna påverka vilket kunde leda till brist på ömsesidighet och tilltro mellan ungdomar och vuxna. Ungdomarna lärde att de störde, inte kunde eller var ointresserade.

För en del ungdomar var också möten med vuxna och skolans innehåll av den karaktären att de hela tiden mötte en för dem främmande värld, ett främmande språk och kunskap som de inte såg som relevant för sina liv nu eller som användbar i framtiden. Deras erfarenheter av att kunna påverka begränsades härigenom vilket kunde innebära att deras tilltro till sig själva och andra minskade. Upplevelserna av den demokratiska processen tenderade att bli negativa och de kan därmed tänkas få svårigheter att se dessa processer som användbara i framtiden eller att se sina erfarenheter viktiga i beslutsfattande.

Erfarenheter bidrar till den självbild individen utvecklar. Brist på erfarenheter av delaktighet kan leda till en negativ självbild vilket i sin tur hindrar individen från att delta i demokratiska processer som vi visat ovan. Ungdomar upprätthåller, skapar och omskapar ständigt sin självbild i skolans olika tider och rum. Ungdomarna på Vegaskolan handlade i likhet med andra ungdomar i svensk grundskola efter en given regi i form av scheman och regler, utformad av dokument och traditioner. Vuxna agerade efter samma regi men med större handlingsfrihet. De positioner som är möjliga att inta ändras ständigt och är beroende av relationer i tid och rum och har en tydlig begränsning av skolmiljön. Ungdomar samspekar

---

<sup>270</sup> Goffman (1973), s.117ff.

med varandra och med vuxna på sätt som bejakar eller förnekar eget och andras värde och som därmed får stor betydelse för den självbild de själva bär med sig i den pågående situationen men också för framtiden. Behovet av att uppleva tillhörighet är centralt för varje individs självbild. Tillhörighet såg vi hade betydelse för ungdomarna i kamratgrupper och i undervisningssituationer. När den uteblev fick det konsekvenser för ungdomarnas möjlighet till delaktighet. Självbilderna de har bygger på erfarenheter från livet i och utanför skolan. Den gynnas av utökad delaktighet. När den bild ungdomar vill visa upp av sig själva i skolan stämmer överens med andra ungdomars och vuxnas uppfattningar behöver den inte bli ifrågasatt utan individen kan leva sitt liv som ”förstådd” med Trondmans ordval. Goffman kallar detta genomtränglighet d.v.s. när normsystem i och utanför en institution påverkar varandra så att skillnaderna dem emellan minskar.<sup>271</sup> Problem uppstår när ungdomar inte kan upprätthålla bilden av sig själva och inte av andra värderas i termer som de själva omfattar. När ungdomarna försökte värja sig mot olika tillskrivna bilder av sig själva som att ”vara ointresserad”, ”att inte kunna” eller ”att inte vilja” o.s.v. genom att t.ex. inte samarbeta, bidrog det till känslor av att vara oförstådd och utanför. De strategier individen tar till för att värja sig kan förstärka den känslan.

Ungdomarna i vår studie försökte att på olika sätt handla i de situationer de befann sig och beroende på hur de mer eller mindre tvingats positionera sig sökte de strategier för att få del av valmöjligheter. Vi såg ungdomar som drog sig undan, gjorde passivt motstånd, protesterade eller vägrade samarbeta. En del ungdomar inordnade sig och var nöjda med det som var. De gjorde de andra ungdomarnas och/eller vuxnas bilder av dem till sina egna. En del kombinerade dessa strategier i olika situationer i syfte att skapa tillhörighet då självbilderna utsattes för angrepp. Ytterligare en strategi som vi såg var att en del ungdomar agerade genom att välja alternativ där de slapp exponera sin icke delaktighet. Dessa ungdomar gick *från* platser, tider, möten och lärande medan de andra gick *till* platser, tider och möten för lärande.

Sällan definierades ungdomarna lika i alla avseenden i ungdomsgruppen och vuxengruppen. Delaktighet kan finnas i den ena kontexten men reduceras i den andra, något som vi hela tiden kunde avläsa i ungdomarnas agerande i de olika grupperna.

En etikett som ungdomarna ofta tilldelades av vuxna var oansvarighet. Trots detta uppfattade vi att flertalet ungdomar på olika sätt tog ansvar för sin situation, även då grundläggande möjligheter för detta saknades. Vi har sett att ansvar och delaktighet kopplas

---

<sup>271</sup> Goffman (1973) s.89.

samman i både dokument och praktik genom ett synsätt som uttrycks som att delaktighet *ges* om ansvar *tas*. På så sätt blir delaktighet en förmån eller belöning om individen tar sitt ansvar.

Delaktighet ses härigenom inte som en rättighet för alla utan kan reduceras till ett belöningsystem. Med detta synsätt står delaktighet och ansvarstagande i en villkorad relation. Delaktighet och ansvarstagande kan inte ges och fås om man utgår från demokratiutredningens tankar kring det dynamiska medborgarskapet utan uppstår i en demokratisk process. Näsman diskuterar relationen delaktighet - ansvar och hävdar att i skoldokumenterna framstår delaktighet just som ett medel för att stimulera elever till ökat ansvarstagande i skolan men också för att utveckla barn och ungdomar inför deras framtid som vuxna medborgare.<sup>272</sup> Vi menar att denna studie även empiriskt stödjer ett sådant resonemang. Kombinationen delaktighet – ansvar kan som denna studie också visar ses ur ett annat perspektiv, som en process där förutsättningar i form av insyn och möjlighet till påverkan leder fram till ansvarstagande. Vegaskolan erbjöd ungdomarna dessa förutsättningar för delaktighet i en del frågor som rör skolans vardag. Ungdomarna visade sig ha information och synpunkter i komplexa frågor som rörde deras vardag i skolan t ex arbetssätt. Många visade också att de hade en helhetssyn både på sitt sammantagna skolliv och arbetet här och nu, eftersom de överblickade alla sina tider och rum, något som enligt dem var svårare för de vuxna. Med en mer öppen dialog med ungdomarna i dessa frågor menar vi att de skulle både vilja och kunna ta ansvar för bredare frågor.

Ungdomar kan med all rätt inte ta ansvar för konsekvenser av beslut de inte kunnat påverka eller fått möjlighet att analysera bakgrunden till. De behöver god insyn i verksamheten och bli lyssnade till för att kunna förstå sin vardag. För att uppnå detta behövs arenor för samtal på många nivåer och i många sammanhang. Detta synsätt överensstämmer även med barnkonventionens om att barn har rätt att bli lyssnade till i sakfrågor som rör dem. Det är när barn och ungdomar får förtroende för den demokratiska processen som de också efterfrågar det Hart menar är ungdomars största möjlighet till delaktighet, att söka vuxna som samarbetspartner och därmed bli delaktiga i beslut som rör både dem och andra t.ex. en organisationsförändring.<sup>273</sup>

---

<sup>272</sup> Näsman (2004), s.71 ff.

<sup>273</sup> Hart (1997), s.40-45.

## Livsvärldar

Ungdomarnas livsvärld kretsade kring att vara på väg mot en annan livsfas och tankarna kring denna livsfas präglades av optimism men också av realism. Flera ungdomar motiverade sin närvaro i skolan med det som skulle komma. Många ungdomar talade om att lyckas med skolan som en förutsättning att också lyckas i kommande livsfaser. Dilemman uppstod bl.a. i mötet mellan å ena sidan den kunskap ungdomarna behövde här och nu, den som i deras livsvärld var funktionell och som många upplevde att de inte kunde söka i skolan och å andra sidan skolans ämneskunskap. För de ungdomar som i denna studie fick stöd i lärandet uppstod ytterligare ett dilemma, rätten att vara delaktig på lika villkor och rätten att få särskilt stöd. Dessa ungdomar bar med sig erfarenheter som gett dem kunskaper om sig själva och sina behov. I skolan tolkades deras situation utifrån andras föreställningar om dem. En del vuxna agerade genom att inte skapa det Trondman talar om som relationskapital utan företrädde ungdomarna utan att tillräckligt ha tagit del av deras tankar och synpunkter. Om det funnes optimala förutsättningar för ungdomarna, deras familjer och de vuxna i skolan att genomföra beslut utifrån en delaktighetsprocess skulle risken för att dilemman uppstår minska. Om delaktighet uteblir finns en risk att stödet istället hindrar lärande. Vi träffade ungdomar som hade stora luckor i sina ämneskunskaper. De hade svårt att delta i den undervisning som skedde kollektivt i klassrummet och de förstod inte de instruktioner klassen fick. En förklaring till detta kan vara att stödet dessa ungdomar fått har varit att tidigt avskiljas till särskilda rum och därmed inte kunnat skapa sig en sammanhängande bild av klassens arbete. De fick härigenom en fragmenterad upplevelse av arbetet som gjorde det svårt för dem att sätta sig in i vad som krävdes av dem. En del fortsatte att lösa sina problem genom frivillig avskiljning och fick därmed sin identitet som okunnig bekräftad och förstärkt.

## Avslutning

Om skolan är organiserad för delaktighet och vuxna i skolan erkänner sina maktresurser och tar ett asymmetriskt ansvar för att informera sig själva och ungdomarna finns förutsättningar för delaktighet och därmed möjlighet för ungdomarna att både kunna och vilja ta ansvar. Då blir alternativen synliggjorda och ungdomars handlingsutrymme ökar. På så sätt erkänns ungdomars förmåga att förstå, tolka och värdera sina erfarenheter och de tillskrivs kompetens att kunna påverka sin egen och andras situation. Detta betyder också att deras samlade kompetens tillsammans med vuxnas skulle kunna påverka hela skolans verksamhet inte enbart det som ungdomar av tradition tillåtits att besluta om i skolan. På så sätt skulle många

ungdomar kunna slippa återuppleva villkor som ur deras perspektiv är otillfredsställande och som påverkar dem både i nuet och framtiden.

En förutsättning för en sådan utveckling kan vara att begreppet 'det sociala projektet' medvetandegörs och teoretiseras. Vi har förstått att det tolkas olika av Vegaskolans aktörer. I dokumenten får det en formell form när det talas om skolan som ett psykosocialt sammanhang där ungdomar förväntas ta ansvar, visa respekt och hänsyn.<sup>274</sup> Lärare på Vegaskolan framhöll att det var viktigt att ungdomarna fick tala om det som händer i deras liv i och utanför skolan - då de ibland var så uppfyllda av detta att det kunde vara svårt att fokusera på skolarbetet utan att få berätta. Det kan gälla både vuxna och ungdomar (se t ex fältanteckning 1:5, 1:6, 2:4). Vi menar att det finns möjligheter att teoretiskt förankra denna tanke, som skulle kunna utveckla förutsättningar för delaktighet och lärande. Anna-Lena Englund använder begreppet jämnårigsocialisation i en skolstudie, där hon studerat läroplaner och jämfört dem utifrån ett samarbetsperspektiv mellan ungdomar och kollektiv kontra individuell fostran.<sup>275</sup> Hon menar att läroplanerna från Lgr62 till Lpo94 visar på en utveckling mot en större individualisering av ungdomars vardag i skolan och att jämnåriggruppens positiva betydelse nedtonats i senare läroplanstexter. De positiva effekterna skrevs tidigt fram som utveckling av gemenskap och samspel. Under 1970-talet uppmärksammades kamratskap som en företeelse som huvudsakligen ägde rum utanför skolan. Samarbete mellan elever i skolan ansågs då främst uppfylla syftet att svara mot skolans krav på lärande och inte för gemenskap. Englund påpekar vidare att det är först i de nyare dokumenten för förskola och skola t.ex. Lpo94 och SOU 1997 : 21 (Skolfrågor - om skola i en ny tid) som betydelsen av kommunikation mellan ungdomar och ungdomars egen kultur problematiseras i förhållande till skolan. Jämnåriggruppens roll lyfts här som betydelsefull för inbördes kommunikation och lärande. Englund tycker sig se jämnåriggruppens potential som underutnyttjad i svensk skolforskning och skola. Trondman hävdar att relationer mellan ungdomar och även mellan ungdomar och vuxna utvecklar "socialt produktiva effekter".<sup>276</sup> Han talar om vikten av dessa relationer för att göra ungdomar bättre rustade att hantera sina liv. Ytterligare perspektiv på 'det sociala projektet' ger den forskning kring peer relations som Guralnick presenterar.<sup>277</sup> Han skriver om vikten av jämnårigrelationer för att nå social kompetens. Han menar att det finns områden där individen lär i jämnårigrelationen men inte i t.ex. vuxen- ungdom relationen. Den vuxne förmår inte alltid möta ungdomen där de finns utan mer utifrån förväntade kunskaper och det

---

<sup>274</sup> Dokument 9 skolnivå.

<sup>275</sup> Anna-Lena Englund, *Jämnårigsocialisation I svensk skola*, lic-avhandling (Uppsala, 2004), s.130ff.

<sup>276</sup> Trondman (2003), s.194.

<sup>277</sup> Guralnick (1987).

den vuxne ser eller tror sig se. Om erfarenheter av delaktighet i kamratgruppen skriver också Bliding.<sup>278</sup> Hon talar om barns skapande av relationer genom inneslutning och uteslutning av andra. Hon benämner detta relationsarbete eller relationsprojekt. Likt det vi kommit fram till i vår studie tillsammans med ungdomarna ser hon att barnen använder skolans organisation och struktur som resurs i detta arbete. Hon benämner det barnens sociala projekt och pekar på vikten av att vuxna försöker förstå och sätta sig in i barnens kulturer för att kunna förstå och påverka detta arbete, eftersom de medvetna eller omedvetna tillhandahåller och legitimerar redskap för barnens relationsarbete. Hon menar att barn konstruerar ett socialt liv som ligger utanför den ordinarie verksamheten i skolan. Det vi sett på Vegaskolan i form av 'det sociala projektet' skulle kunna vara ett försök att involvera ungdomarnas sociala liv i skolans vardag och därmed göra den skolförlagda verksamheten enklare för ungdomarna att inkludera i hela sin livsvärld. Om 'det sociala projektet' ges legitimitet och blir tydligt kan det innebära ökad delaktighet och lärande för alla.

Vi vill till slut föra en diskussion kring det som ibland gör att diskursen kring demokrati och delaktighet blir ett hinder för att dessa ska kunna utvecklas. Vegaskolan genomförde ett genomgripande förändringsarbete som samtliga vuxna var delaktiga i. Det framställdes av dem själva som djupgående och som en omorientering för många på skolan. Eftersom förändringsprocessen ledde fram till en som personalen bedömde lugnare och bättre skola med fler studiemotiverade elever och att det kändes som att omorganisationen var framgångsrik vilket vi förstod bidrog till en känsla av positiv framtidssyn för många på skolan. Dokumenten fastslår att skolans verksamhet ska präglas av tankar om inflytande och delaktighet både för ungdomarna och de vuxna. ”Vi har en platt organisation så att lärare och elever nu kan råda över sin egen vardag”.<sup>279</sup> Flera rapporter finns kring själva förändringsprocessen, resultaten av den och den uppmärksamhet skolan efter detta fått. Vi har uppfattat att det är en av de bidragande orsakerna till att många vuxna och ungdomar i vår studie uttryckte att de var stolta över sin verksamhet. Den demokratiska atmosfär vi upplevde på skolan kan med Tomas Englunds ord sägas ha bidragit till ”en kritisk publik, som bryr sig”.<sup>280</sup> Både vuxna och ungdomar bjöd generöst på sina vardagserfarenheter och de vuxna omprövade ständigt bevekelsegrunderna för sitt arbete. När det gällde att ompröva och utvärdera i syfte att förändra inför framtiden handlade dokumenten på Vegaskolan främst om lärandet som något som kan ske utanför skolan i det omgivande samhället. Fokus låg även på

---

<sup>278</sup> Bliding (2004).

<sup>279</sup> Dokument 5 skolnivå s.2.

<sup>280</sup> Englund (1995), s.68.



användandet av media och IT samt samverkan inte minst med ungdomarnas familjer. Mer sällan lyftes de grundläggande frågorna kring demokrati och delaktighet, kanske därför att de ansågs väl förankrade i organisationen på alla plan. Vi såg dock att ungdomarnas möjlighet att agera för delaktighet varierade beroende på hur varje enskild vuxen förmådde ta sitt ansvar som tillrättaläggare av demokratiska miljöer i varje möte. Vi menar att om den rådande diskursen är att demokrati och delaktighet anses självklara så kan den få till följd att diskussionerna kring dessa processer uteblir.

## Referenser

Alanen, Leena & Barry Mayall (red), *Conceptualizing Child-Adult Relations* (London, 2001).

Alanen, Leena, ”Explorations in generational analysis” i *Conceptualizing child-adult relations red red. Leena Alanen & Barry Mayall* (London, 2001).

Andersson, Bengt -Erik, *Spräng skolan* (Jönköping, 1999).

Andersson, Bengt-Erik, ”Stimulerar skolan elevernas utveckling ?” i *Ungdomarna, skolan och livet* (Stockholm, 2001).

Asplund, Johan, *Tid rum, individ och kollektiv* (Stockholm, 1983).

Bennich-Björkman, Li, *Någonting har hänt. Förbättring och frustration i svenska lågstatusskolor* (Stockholm, 2002).

Berg, Gunnar, ”Skolplikt, förvaring och elevers rättsäkerhet och inflytande” i *Utbildning och demokrati* vol 12 (2003:1), s.129-149.

Bergström, Margareta & Holm, Inger, *Rum för delaktighet. En studie av skolans möjlighet att skapa förutsättningar för ungdomars delaktighet*. Magisteruppsats vt 2002. Tema Barn. Linköpings universitet.

Bliding, Marie, *Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns relationsarbete i skolan*. Acta Universitatis Gothoburgensis (diss. Göteborg, 2004).

Carleheden, Mikael, ”Fostran till Frihet” i *Utbildning och demokrati, Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, vol 11, ( 2002:3), s.43-73.

Christensen, Pia & Mayall, Berry, red. *Research with children: perspective and practices* (London, 2001).

Dahlkvist, Mats, ”Skolplikten och samhällsordningen – Om nödvändigheten av obligatorisk skolgång” i *Utbildning och Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, vol.11.(2002:3), s.7-42.

Ekholm, Mats, ”Kunskap som hållfast konstruktion” Lärarförbundet, red. *Vägar till kunskap* ( Stockholm,1998).

Elvstrand, Helen, *Ungdomars erfarenheter av delaktighet och inflytande i en skola för alla*. Magisteruppsats vt - 2001. Samhälls-och kulturanalys. ITUF Linköpings universitet.

Emanuelsson, Ingemar, ”En skola för alla - en hotad målsättning?” i *Forskare om utvecklingsstörning*, red. I.K. Sonnander, M. Söder och K. Ericsson (Uppsala, 1997).

Emanuelsson, Ingemar ”Integrering - bevarad normal variation i olikheter” i *Boken om integrering* red. Tullie Rabe & Anders Hill (Malmö, 2001).

Englund, Anna-Lena, *Jämnårigsocialisation i svensk skola* Lic-avhandling (Uppsala, 2004).

- Englund, Tomas, ”Utbildning som ”public good” eller som ”private good”? *Utbildningspolitiskt systemskifte?* red. Tomas Englund (Stockholm, 1998) s.107-142.
- Englund, Tomas, ”På väg mot undervisning som det ordnade samtalet”, *Kunskap Organisation Demokrati*, red. Gunnar Berg m.fl. (Lund,1995).
- Eriksson, Björn, ”Mobbing: en sociologisk diskussion” i *Sociologisk forskning* (2001:2), s.8-43.
- Erickson, Frederick & Shulz, Jefferey, ”Students- Experience of the Curriculum”, *Handbook of research on curriculum*, red. P.W. Jackson (New York, 1992).
- Fielding, Shaun, ”I walk on the left” i *Children’s geographies*, red. Sarah L. Holloway & Gill Vallentine (London, 2000).
- FN:s Barnkonvention (1989). [www.rb.se](http://www.rb.se).
- Forsberg, Eva, *Elevinflytandets många ansikten* (diss.Uppsala, 2000).
- Garpelin, Anders, *Lektionen och livet. Ett möte mellan ungdomar som tillsammans bildar en skolklass* (Uppsala, 1997).
- Garpelin, Anders, *Skolklassen som ett socialt drama* (Lund, 1998).
- Garpelin, Anders, *Ung i skolan. Om övergångar, klasskamrater, gemenskap och marginalisering* (Lund 2003).
- Goffman, Erving, *Stigma. Den avvikandes roll och identitet* (Göteborg, 1972).
- Goffman, Erving, *Totala Institutioner* (Stockholm, 1973).
- Goffman, Erving, *Jaget och maskerna* (Stockholm, 1974).
- Guvå, Gunilla & Helander, Ingrid, *Grundad teori-ett teorigenererande forskningsperspektiv*. (Stockholm, 2003).
- Guralnick, Michael, J, *The effectiveness of early Intervention* (Baltimore,1997).
- Hadenius, Karin, *Jämlikhet och frihet. Politiska mål för den svenska grundskolan* (Uppsala 1990).
- Hammersley, Martin & Atkinson, Paul, *Ethnography: principles in practice* (London, 1995).
- Hart, Roger, A *Children’s participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care* (London, 1997).
- Haug, Peder, *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning* (Stockholm, 1998).
- Haug, Peder ”Bryt etablerade föreställningar” i *Pedagogiska magasinet* (2000:2), s.28-34.

- Helander, Jan, *Teorigenerering på empirisk grund* (Lund, 2001).
- Hewitt, John P., *Jaget och samhället* (1981).
- Holloway, Sarah L. & Valentine, Gill, red. *Children's geographies* (London, 2000).
- Holstein, James A & Gubrium, Jaber F, *The active interview* (Californien, 1995).
- HSFR:s Etikregler, Forskningsetiska principer antagna i mars 1990.
- James, Allison & Prout, Alan, *Constructing and Reconstructing Childhood* (London 1997).
- James, Allison, Jenks, Chris and Prout, Alan, *Theorizing Childhood* (Cambridge, 2001).
- Johansson, Henning, "Gör kunskapssynen medvetet till en del av kunskapen" Lärarförbundet (red) *Vägar till kunskap* (Stockholm, 1998).
- Kajiser, Lars & Öhlander, Magnus, *Etnologiskt fältarbete* (Lund, 1999).
- Kvale, Steinar, *Den kvalitativa forskningsintervjun* (Lund, 1997).
- Linell, Per, *Transkription av tal och samtal: teori och praktik*. Arbetsrapporter från tema Kommunikation 1994:9 (Linköping, 1994).
- Mayall, Berry, "Introduction" *Conceptualizing Child-Adult Relations*, red. Leena Alanen & Berry Mayall (London, 2001).
- Mead, George H. , *Mind, Self and Society* (Chicago, 1967).
- Molloy , Gunilla, "Det nödvändiga samtalet" i *Utbildning och demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, red. Tomas Englund och Ylva Boman. Vol. 12 ( 2003:2), s.77-91.
- Månsson, Per (red), *Moderna samhällsteorier* (Stockholm, 1998).
- Nygård, Berit, *Ungdomsforskning-skilda världar och värderingar* (Stockholm, 2002).
- Närvänen, Anna-Liisa & Näsman, Elisabet, "Childhood as generation or life phase" i *Young, Nordic Journal of Youth Research*, vol. 12 (1), (London, 2004), s.71-91.
- Näsman, Elisabet, "Vuxnas intresse av att se med barns ögon" i *Seendet och seendets villkor*, red. Lars Dahlgren & Kennet Hultqvist (Stockholm, 1995).
- Näsman, Elisabet, "Barn, barndom och barns rätt" i *Barns makt* red. Lena Olsen (Uppsala, 2004).
- Persson, Anders, *Skola och makt. Om viljan till kunskap, beroendet av utbildning och tvånget att gå i skolan* (Stockholm, 1994).
- Persson, Bengt, *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap* (Falköping, 2001).

Prout, Alan & James, Allison, "A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems" i *Constructing and Reconstructing Childhood*, red. Allison James & Alan Prout (London 1997) s.7-33.

Quortrup, Jens, "A Voice for Children in Statistical and Social Accounting : A Plea for Children's Right to be Heard" i *Constructing and Reconstructing Childhood* red. Allison James & Alan Prout (London, 1997).

Rasmusson, Bodil, *Stadsbarndom. Om barns vardag i en modern förort* (diss, Lund, 1998).

Roth, Klas, *Deliberativa samtal. Om barns och ungdomars rättigheter och möjligheter i undervisningen*, Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för samhälle, kultur och lärande (Stockholm, 2002a).

Roth, Klas, *Deliberativa samtal och deliberativa lärmiljöer. Sammanfattning från tre undersökningar av förekomsten och hinder i fyra grundskolor*. Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för samhälle, kultur och lärande (Stockholm, 2002b).

Rönström, Niclas, *Trädgårdar eller främlingsfientlighet. Deliberativa reflexioner över skolledarrollen och demokratiskt arbete i skolan*, Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för undervisningsprocesser (Stockholm 2002).

Sanne, Marika, *Lärare om demokrati och deliberation. Delrapport från en studie om deliberativa samtal i skolan*, Statsvetenskapliga institutionen (Stockholm 2002).

Skaalvik, Einar M, "Ethiske spørsmål i skolforskning" i *Etikk og forskning med Barn*, De nasjonale forskningsetiske komiteer (Oslo, 1999) s.77-96.

Skolverket, *Jag vill ha inflytande överallt* (Stockholm, 1998).

Skolverket, *Gemensamhet i mångfalden- en rapport om 32 skolors arbete med värdegrunden i praktisk tillämpning* ( Stockholm, 1999a).

Skolverket, *Läroplanerna i praktiken*, Rapport nr 175 (Stockholm, 1999b).

Skolverket, *Utan fullständiga betyg: varför når inte alla elever målen?* Skolverkets rapport nr 202, (Stockholm, 2001).

SOU 1999:63, *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling* (Stockholm, 1999).

SOU 2000:1, *En uthållig demokrati: politik för folkstyre på 2000-talet*. (Stockholm, 2000).

SOU 2003:35, *För den jag är: om utbildning och utvecklingsstörning: delbetänkande/Carlbeck-kommittén*. (Stockholm, 2003).

Stavseng, Ola, "Ett samtidshistoriskt perspektiv på ungdomsforskning" i *Ungdomarna, skolan och livet*, red. Bengt-Erik Andersson (Stockholm, 2001).

Strauss, Anselm & Corbin, Juliet, *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory* (Californien 1998).

Svenska Unescorådets skriftserie, *Salamanca-deklarationen* (1996:4).

Söder, Mårten, ”Kluvenheten präglar synen på handikapp” i *Auris* (1991:2), s. 16-17.

Tammivaara, Julie & Enright, D. Scott, ” On eliciting Information: Dialogues with Child Informants” i *Anthropology & Education Quarterly*, Vol 17 (1986), s.218-238.

Torstensson-Ed, Tullie, *Barns livsvägar genom skola och förskola* (diss, Linköping, 1997).

Trondman, Mats, *Kultursociologi i praktiken* (Lund, 1999).

Trondman, Mats, *Kloka möten. Om den praktiska konsten att bemöta barn och ungdomar* (Lund, 2003).

UFB 2, *Skolans författningar*, UFB 2,2000/01 (Stockholm,2000).

Utbildnings- och kulturdepartementet, Regeringsskrivelse 1996/97:112 *Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning-kvalité och likvärdighet*.

Utbildningsdepartementet, *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet* (Stockholm,1998).

Zachari, Gunilla & Modig, Fredrik, *Värdegrundsboken om samtal för demokrati i skolan* (Stockholm, 2000).

## Källor (kodade och lagda i nyckel)

### *Dokument:*

Nationell nivå: Dokument 1

Kommunalnivå: Dokument 2

Skolnivå: Dokument 3,4,5,6,7 och 10

Arbetslagsnivå: Dokument 8 och 9

*Deltagande observationer:* 1 (1-22) och 2 (1-24)

*Intervjuer:* 1-39.

## Intervjuguide

Områden att arbeta med under intervjun.

### Skolan

- positivt - negativt
- aktiviteter
- miljöer
- människor
- minnen sedan tidigare

### Lärande

- tankar kring eget lärande
- viktig kunskap
- goda förutsättningar för lärande
- lärare och kamraters betydelse för lärandet

### Social gemenskap

- samtalen
- människorna
- jag själv
- regler

### Jag själv

- intressen
- minnen
- skola - hem
- relationer kamrater/lärare
- framtid

## Transkriptionskonventioner

..	Kort uppehåll
(paus)	Tydlig paus
?	Fråga
#	Ohörbart
<u>Understrykning</u>	Överlappande tal
<b>Fet stil</b>	Markerat tal genom exempelvis röstvolym
((Icke-verbalt))	Skratt eller andra icke-verbala yttringar
//Kommentar//	Kommentarer till excerpten
//..//	Avsnitt ur excerpten borttaget
xx	Utelämnat egennamn
ex (Mumm)	Bekräftande yttring från intervjuaren

### *Övrigt om transkriptionen*

Transkriptionerna innehåller talspråk. Inga namn framgår. Varje utdrag ur intervjuerna avslutas med en parentes med nummer på intervjun samt radnummer hämtade från intervju utskriften. I långa avsnitt ur intervjuerna har vi skrivit ut I: för intervjuare och första bokstaven i förnamnet för ungdomarna.



Norrköping XX XX XX

## Till elever, personal och föräldrar

Vi är lärare vid Campus Norrköping och utbildar förskollärare, fritidspedagoger och lärare. Vi har fått pengar från Skolverket för att under tre år göra en studie om ungdomars delaktighet i skola och förskola. Skolans och förskolans innehåll och utformning påverkas främst av vuxnas tankar. Ungdomarnas syn på denna del av sin vardag ser vi som en viktig kunskap som måste tas tillvara om skolan skall bli meningsfull för dem.

Vi har valt att göra vår studie på Vegaskolan och kommer under hösten att bekanta oss med skolmiljön och ungdomarna. Vi kommer att delta i skolans vardag, göra observationer och samtala med ungdomar och vuxna. Det viktigaste i studien är intervjuer med ungdomar. Intervjuerna kommer att ske på skolan senare under hösten - XX och början av vårterminen - XX.

Ni är välkomna att kontakta oss om ni har frågor eller synpunkter.  
Med vänlig hälsning

Margareta Bergström och Inger Holm

Margareta Bergström  
Universitetsadjunkt  
Tel: 011-3630 28 (arb)  
011-124726 (hem)  
mail: marbe@ituf.liu.se

Inger Holm  
Universitetsadjunkt  
Tel: 011-363055 (arb)  
011-122149 (hem)  
mail: ingho@ituf.liu.se

Adress till våra arbeten är: Linköpings universitet, BU-programmet, Campus  
60174 Norrköping

Vetenskaplig ledare för projektet är professor Elisabet Näsman, Institutionen för tematisk utbildning och forskning, Campus Norrköping, tel: 011-36 31 40. mail: elina@ituf.liu.se

---

Norrköping XX XX XX

Till

---

Vi är lärare vid Linköpings universitet och utbildar förskollärare, fritidspedagoger och lärare. Vi har fått pengar från Skolverket för att under tre år göra en studie om ungdomars delaktighet i skola och förskola. Vi är intresserade av att intervjua ungdomar i grundskolans sista klasser och lyssna till deras berättelser om sina upplevelser och erfarenheter av att vara elev både nu och tidigare.

Skolans och förskolans innehåll och utformning påverkas främst av vuxnas tankar. Ungdomarnas syn på denna del av sin vardag ser vi som en viktig kunskap som måste tas tillvara om skolan skall bli meningsfull för dem. Vi har valt att göra vår studie på Vegaskolan och har under hösten bekantat oss med skolmiljön och ungdomarna. Det viktigaste i studien är intervjuer med ungdomar. Intervjuerna kommer att ske på skolan under återstående del av höstterminen och början av vårterminen. I ett senare skede kommer vi kanske att intervjua föräldrar, lärare och övrig skolpersonal.

Att delta i undersökningen är frivilligt. Alla uppgifter i studien kommer att behandlas konfidentiellt. Det innebär att inga andra än vi själva kommer att ha tillgång till intervjuerna. Antalet intervjuer kommer också att vara så stort att en enskild person inte kan identifieras. När vi redovisar resultaten anonymiseras de. Alla som deltar i studien kommer att erbjudas att ta del av resultatet i form av en rapport. \_\_\_\_\_ medverkan är av stort värde och vi är tacksamma om ni föräldrar ger henne/honom tillåtelse att delta i undersökningen.

Ni är välkomna att kontakta oss om ni har frågor eller synpunkter.  
Med vänlig hälsning

Margareta Bergström och Inger Holm

Margareta Bergström  
Universitetsadjunkt  
Tel: 011-363028 (arb)  
011-124726 (hem)  
mail: marbe@ituf.liu.se

Inger Holm  
Universitetsadjunkt  
Tel: 011-363055 (arb)  
011-122149 (hem)  
mail: ingho@ituf.liu.se

Adress till våra arbeten är: Linköpings universitet, BU-programmet, Campus  
60174 Norrköping

Vetenskaplig ledare för projektet är professor Elisabet Näsman, Institutionen för tematisk utbildning och forskning, Campus Norrköping, tel: 011-36 31 40. mail: elina@ituf.liu.se