

Skolans problemelever – hur ser de på sin skoltid retrospektivt?

Intervjuer med 15 elever

Annelis Jönsson

Det mesta som sägs och skrivs om barn som har svårt att anpassa sig till skolans normer och krav, har vanligtvis ett vuxenperspektiv, dvs det är vuxna experter av olika slag som uttalar sig om vad dessa elever behöver. Man vänder sig sällan till de verkliga experterna, dvs de som har egna upplevelser och erfarenheter av att uppfattas som problematiska i skolan. I denna studie har en grupp f d¹ ”problemelever” fått komma till tals och ge sin bild av skolan retrospektivt, dvs beskriva hur de uppfattade sin skoltid och vilka spår eller avtryck deras skolerfarenheterna har gett.

Studien, som beskrivs mer utförligt i Jönsson (1999), bygger på 15 f d eleverns berättelser om och återblickar på sin skoltid tio år efter att de lämnat grundskolan. Samtliga 15 elever bedömdes under sin skoltid som problematiska av sina lärare – bråkiga, oroliga och okoncentrerade i olika avseenden. Eleverna som kommer tilltals i studien är alla födda mellan 1973 och 1975 och uppvuxna i bostadsområdet Rosengård i Malmö.

Vid intervjuerna användes en livshistorieansats där elevernas egna berättelser om sin skol- och uppväxthistoria var utgångspunkt. Berättelserna berörde en relativt begränsad period i deras liv, nämligen deras skoltid. Det handlade således mer om vad Bertaux (1981) beskriver som ”topical life histories” till skillnad från ”complete life history” där man strävar efter att täcka de intervjuade personernas hela liv.

¹ ”före detta” = ”tidligere” (no.) (red.).

Intervjuerna som närmast kan beskrivas som tematiska djupintervjuer, hade karaktären av ett samtal där den intervjuades berättelse och erfarenheter stod i centrum. En av de få riktigt inplanerade frågorna var ”Vilka minnesbilder får du när du tänker på din skoltid?”. De berättelser som gavs, kom sedan att bli utgångspunkt för den fortsatta intervjun.

Informanterna fick själva avgöra när och var de ville att intervjun skulle genomföras vilket förmodligen bidrog till den öppna stämning som rådde vid intervjutillfället. Merparten av intervjuerna genomfördes i informanternas hem och inleddes ofta med att informanten bjöd på kaffe. Intervjuerna kompletterades med tidigare insamlade uppgifter från informanternas skoltid bl a omdömen från lärarna.

Berättelserna från skoltiden berör fyra övergripande områden, *specifika skolsituationer* och *lärare* men också berättelser om *föräldrarnas relation till skolan* och informanternas syn på *hur skolan bör agera* i problematiska situationer med utgångspunkt från informanternas egna erfarenheter som ”problemelever”. Inom varje område har meningsbärande enheter identifierats varefter teman har formulerats som domineras av dessa enheter. De olika temana exemplifieras med citat och längre utdrag ur informanternas berättelser vilket har två funktioner: att ge läsare möjlighet att själv kontrollera rimligheten i tolkningarna men också konkretisera och göra beskrivningarna av de olika temana emperinära.

Skolsituationer som man mindes särskilt väl

I skolberättelserna identifierades en rad konkreta situationer och företeelser som hade berört informanterna särskilt. Det var förvånansvärt klara och tydliga minnesbilder som gavs av skolsituationer som hade inträffat tio år tidigare. Många kunde t ex beskriva hur det såg ut där situationerna utspelades, vad läraren hade på sig och vad som sades.

De minnesbilder från skoltiden som informanterna valde att lyfta fram, handlade i huvudsak om hur de själva hade blivit bemötta av lärare och kamrater i skolan. I merparten av skolminnena beskrevs situationer då man som elev hade blivit kränkt i ett eller annat avseende och känt att man inte passade in i skolans ramar. Det förekom även en del ljusa skolminnen, situationer då man fått beröm och känt sig uppmärksammas.

Lärandet i mer traditionell mening, dvs undervisningen som gavs fick däremot ett mycket begränsat utrymme i berättelserna. På en direkt fråga om vad man mindes av själva undervisningen, var det vanligaste svaret

inget eller något som anknöt till undervisningens form eller till lärarens förmåga att berätta.

Att känna sig förlöjligad och chikanerad inför andra

Att bli utpekad och förlöjligad av lärare var ett skolminne många fortfarande efter tio år mindes med stort obehag. Särskilt besvärande var det då man blev förlöjligad och utsatt för ironiska kommentarer inför klassen och då man fick en känsla av att kamraterna tog lärarens parti.

Min klassföreståndare hon var så himla ironisk. Ja, hon kunde göra bort en inför hela klassen för att man typ inte hade gjort läxan eller för att man kom för sent eller så. Hon vände sig till klassen och kunde säga att ”Jaha, Jelena passade det inte att komma förrän nu. Men att hon stör sina kamrater det bryr hon sig inte om” eller ”Vad tycker ni att vi ska göra för att få Jelena att fatta att man måste öppna en bok för att kunna läsa den?” Jag kan känna det fortfarande, hur det kändes att stå där ensam, och alla tittade på en, och en del skrattade. (Jelena)

Att inte bli trodd

Att inte bli trodd var en annan negativ erfarenhet från skoltiden som flera informanter lyfte fram i sina berättelser.

Jag fick skulden för att ha tagit något, fast jag sa att det inte var jag. Att bli falskt anklagad, det kändes trist som fan. Jag blev ledsen som fan. Jag vet att jag tänkte rätt mycket på det sen också. För som det blev så trodde läraren och de andra att jag hade stulit. Det känns för jävligt att bli beskylld för att vara tjuv, och sen händer inget mer. Ingen ber om ursäkt eller så. (Adrian)

Känslan av att inte bli trodd eller bli falskt anklagad för något uppfattades oerhört kränkande. I Adrians berättelser uttrycks också känsla av vanmakt och rättslöshet gentemot en anklagande vuxenvärld. Adrian uttryckte även besvikelse över att han aldrig fick någon upprättelse. Det verkade vara viktigt för honom än idag, tio år efter händelsen.

Vredesutbrott från lärarens sida

Minnen av lärare som agerade okontrollerat och oförklarligt var andra minnesbilder som lyftes fram. Vredesutbrotten var inte alltid riktade mot

informanten själv men upplevdes trots det som väldigt obehagliga. Det väckte i några fall dessutom skuld känslor hos dem som var åskådare till händelserna. Man kände skuld för att man inte ingrep på något sätt eller gav den utsatte eleven någon form av stöd. Andra försvarade sig med att maktförhållandet mellan elev och lärare var sådant att man helt enkelt inte öppet vågade ta kamratens parti.

En lärare som kastade nycklar i ryggen på en av eleverna i min klass och riktigt skrek åt honom, är ett av mina starkaste skolminnen. Det är ett sådant minne som jag faktiskt tänker på då och då, för det var ju inte klokt. Jag minns att vi kompisar pratade mycket om det efteråt och att vi nog hade lite dåligt samvete för att vi bara liksom tittade på. Men sen vet man också att man inte kan anmäla lärare för då blir de andra lärarna sura på en, och så slutar det med att man själv blir bestraffad. Höjdarna, de som bestämmer, de kommer alltid undan. De håller varandra bakom ryggen, och så var det redan i skolan. Det förstod vi redan då, faktiskt. (Robert)

Roberts lärdom av den beskrivna situationen var att de som har makten håller varandra bakom ryggen. I Mattias' berättelse nedan om utbrott från en lärares sida handlade det i första hand om den indignationen han kände över lärarens integritetsövertramp, dvs att läraren agerade utanför sitt mandat, sin yrkesroll och betedde sig på ett sätt som, enligt Mattias, var tillåtet för familjemedlemmar men inte för en lärare.

Jag har en del minnen av lärare som skrek så där ursinnigt åt mig och bar sig åt, och det kändes inte bra. Det kändes som att ”vad har de för rätt att göra så?”. De är ju inte mina föräldrar, och då får de inte skrika på mig. Jag menar att föräldrar, de kan skrika och skälla på en så där och jag kan skälla tillbaka, men en lärare, det är en annan sak. Det är en jätteskillnad tycker jag. De har ju faktiskt betalt när de skriker och bär sig åt. (Mattias)

Lärare som favoriserade vissa elever

Känslan av att lärare gjorde skillnad på elever och favoriserade vissa var ett annat starkt skolminne som genomsyrade flera berättelser. Informanterna föreföll emellertid reagera på lite olika sätt inför detta - med drömmar om att ”bli som dom” vilket Jennys berättelse ger uttryck för eller

med ett kraftigt avståndstagande som i Roberts fall. Jenny försökte anpassa sig och vara läraren till lags, medan Robert tog avstånd från vad han uppfattade som fjäsk och tillgjordhet.

När jag tänker på skolan, så är det faktiskt många saker som man tyckte var jobbiga. Men det här att man kände att några lärare favoriserade vissa elever, är nog det jag minns särskilt. Och det var faktiskt jobbigt när man var liten. Man försökte ju vara likadan som dom andra. Jag tror att man tänkte att de är sötare än jag, och så kan de läxorna så bra. Man ville ju så gärna själv också vara så där som dom. (Jenny)

Jag kommer ihåg hur vissa favoriserades av läraren. De bad om hjälp hela tiden, och de gullade in sig liksom med sådant som ”Du är bäst magistern” och så. Och lärarna köpte det, helt klart. Fjäsk och tillgjordhet är jag fortfarande allergisk mot. Att le och göra som läraren vill, det var det skolan handlade om hela tiden. Sen fanns det vissa lärare som sa att nu vill vi höra vad ni tycker och så, men det var ju bara skitsnack för det ville de inte. En annan fattade ju inte det, utan jag sa vad jag tyckte om deras djävla ämnen och så. Man skulle gjort som gullegrisarna istället, då hade man kanske platsat bättre. (Robert)

Kamratrelationer - vänskap men även mobbing

Tankarna på skolan väckte också minnen som handlade om vänskap och kamratskap. Man mindes kamrater som ställde upp för en, som man litade på och kände samhörighet med. Skolan var för många i första hand en mötesplats med kamraterna och ett starkt skäl till att många överhuvudtaget gick till skolan.

När jag tänker på skolan, så är det bara mina polare jag kommer ihåg. En del lärare, rasthallen och så minns man ju också, men det är ändå mest kompisarna. Vi var några killar som alltid hängde ihop, gjorde en massa bus förstås. Just när mina föräldrar skilde sig och man hade det lite juxigt, ställde de upp till tusen, inte en massa snack, utan de ställde upp. Jag visste att jag kunde lita på dem. Idag har vi tyvärr inte så mycket kontakt, men det är ändå de som är skolan för mig, helt klart. Allt annat var liksom inget. (Rickard)

Kamraterna uppfattades av många som den positiva sidan av skolan, men det fanns även negativa erfarenheter av kamratkontakter som mobbning. Att som elev ha bevittnat mobbning, beskrevs som jobbiga minnesbilder eftersom det skapade skuld- och skamkänslor, bl a för att man inte ingrep för att motverka mobbningen. För dem som blev utsatta kom övergreppen att överskugga alla andra skolminnen.

Skolminnen? Ja, jag vet nästan inte vad det är. När jag tänker på allt det jag var med om i skolan, så vill jag inte kalla det minne. Det var förnedring, att alltid känna sig osäker på vad de skulle utsätta mig för. Ja, det var för djävligt. (Dan)

Dans erfarenheterna av att mer eller mindre dagligen bli mobbad hade, enligt honom själv, påverkat honom som person och hur han ser på livet.

Jag lärde mig att inte lita på någon. Jag har fått en massa stryk och förnedring i skolan, och sådant gör att man blir stark. Ingen ska kunna knäcka mig, det är den största tanken inom mig, och ingen ska vara över mig. (Dan)

Beröm och bekräftelse

Det förekom vid sidan om de negativa skolminnena även ljusa bilder från skoltiden, t ex då man upplevde sig vara sedd och bekräftad av lärare eller kamrater i positiv bemärkelse. Att under sin skoltid ha bedömts som problemelev har sannolikt inneburit att man blivit sedd i skolan men då framför allt i negativ bemärkelse.

Jag kommer ihåg en gång på gymnastiken när jag hade slagit ett rekord, och på musiken när läraren sa att ”Du lär dig jättefort, och det är inte många elever som du”, då bara kändes det och ens självförtroende höjdes. När man fick höra sådant kändes allt toppen, och då ville man gå in för det mer. Man ville ge sig på något svårare och försöka kunna göra något bra igen för att få mer beröm. (Rickard)

Att hålla föredrag, uppträda inför klassen var andra situationer som lyftes fram i berättelserna. I flera fall mindes man vad föredragen hade handlat om men framför allt mindes man triumfen av att ha klarat av sitt uppdrag.

Det jag minns som lite särskilt och som kändes lite som ”wow”, var när man hållit föredrag. Jag kommer ihåg att man mådde riktigt dåligt innan man skulle hålla det. Men sen när allt var klart och man verkligen hade gjort ett bra jobb, då kände man sig rätt nöjd. Att själv ha fått planera allt från noll. Ju mer jag tänker på det, var det som om man fått på sig nya gympadojor, man bara studsade, ja nästan flög fram, och det kändes liksom överallt. Lite av den här känslan ”Det är över nu och jag vann”-känslan. Då var det kul i skolan. (Robert)

Lärare man mindes särskilt väl

Lärarna hade ett stort utrymme i informanternas berättelser och återblickar på skoltiden och det förekom såväl positiva som negativa lärarbilder. De lärare som beskrevs i positiva termer, och ofta med stor värme, var de som hade distans till sig själv och humor, som kunde sätta gränser och uppfattades som rättvisa. Lärare som hade förmåga att skapa ett tillåtande klassrumsklimat där det kändes naturligt att fråga om man inte förstod och som hade en naturlig relation till eleverna, mindes man också med värme. En av informanterna förklarade förmågan att skapa en naturlig elevrelation på följande sätt:

Den läraren kunde man snacka med om allt utan att det blev krystat, och han kunde typ fråga om man hade sett det och det på TV och vad man tyckte om det och så. Det kändes liksom bra med honom, lite så där avslappat. (Robert)

De negativa lärarbilderna handlade i huvudsak om lärare som var ironiska och överlägsna och som kränkte elevernas ego men också om lärare som markerade avstånd från eleverna.

Jag kommer ihåg en lärare, hon var så där lite fin i kanten, spelade tennis och hade sig. Hon ville gärna vara lite finare än de andra lärarna. Hon sa rent ut att hon inte tyckte om oss. Vi var ju ”rosengårdare”, och vi var inte värda någonting i hennes ögon. Vi var liksom inte av hennes sort. (Sören)

I informanternas berättelser och minnesbilder av sina lärare fanns det ett återkommande tema, nämligen vikten av *äkthet* i lärarens agerande och engagemang. Detta gällde såväl lärarnas intresse för sina ämnen och sin yrkesroll som deras intresse för eleverna som personer. Äkthet återspeglade sig i hur personliga lärarna var gentemot eleverna, dvs i vilken utsträckning lärarna vågade bjuda på sig själva och bjuda in eleverna i sin mer personliga sfär. Att berätta om egna resor och om hur man själv känt sig i olika situationer, dvs att helt enkelt gå utanför skolsalen och läroböckerna och låta eleverna närma sig läraren som person, gavs som exempel på ”äkta” engagemang. I Annas berättelse finns det också exempel på betydelsen av att läraren är personlig och bjuder på sig själv och berättar om sina egna tillkortakommanden.

En lärare som betydde mycket för mig, ja hon skickade faktiskt vykort till hela klassen när hon var på semester i Tunisien, och det har jag fortfarande kvar. Sen bjöd hon oss på daddlar när hon kom hem. Men det var inte bara därför jag gillade henne, utan hon brydde sig om en, undrade hur det var med en. Var man deppig, så frågade hon om man hade problem och försökte förstå en. Man märkte på henne att hon ville att man skulle förstå, och hon var inte bara där för att försöka dra igenom skiten utan att man hängde med. Hon frågade så där ”Hänger du med?” eller ”Var detta svårt?” osv. Hon berättade en gång för mig att hon också tyckte det var jobbigt med matten när hon själv gick i skolan och det tyckte jag var jättegulligt. Jag tror hon lite så ville säga till mig att det kommer att funka. (Anna)

I Mattias’ lärarbeskrivning var det i första hand lärarens relation till ämnet som uppmärksammades och det engagemang och intresse som läraren visade. ”*Ja, han var en som älskade sin grej och verkligen ville lära ut.*” Det handlade således mer om lärarens glöd och kärlek till sitt yrke och ämne än om hur undervisningen utformades. Lärarens berättelser om egna erfarenheter från bl a resor betonades i sammanhanget. De personliga inslagen förefaller ha haft en stor betydelse för att väcka elevernas intresse och skapa en närhet inte bara till ämnet i fråga utan också till läraren.

Den lärare jag tänker på, är en sådan som man verkligen minns. Han var verkligen intresserad av sitt ämne och det märktes, han levde för det. Han berättade mycket om när han hade varit

utomlands och sådant. Allt han berättade om hade han själv varit med om. Det blev alltid knalltyst i klassen när han satte igång att berätta. De andra lärarna verkade mer tänka att ”Då gör vi vårt jobb, sen går vi hem”. De brydde sig inte, och det märks på något sätt. Det var kanske därför man inte själv heller brydde sig. (Mattias)

I andra beskrivningar av lärare handlade det i första hand om lärarens förhållningssätt och relation till eleverna som individer. Det var läraren i egenskap av omvårdare och psykolog man mindes.

Inger var en lärare som kunde bjuda på sig själv. Hon kunde göra bort sig och samtidigt skratta åt sig själv. Men det var samtidigt viktigt att man gjorde vad man skulle för henne. Sen sa hon att det här gjorde du bra, men den delen kunde du göra bättre. Det var inte bara det där ”jättebra” så där rakt ut i luften, utan hon sa också vad hon inte tyckte var så bra, och det kändes OK. Hon var liksom ärlig på något sätt och aldrig tillgjord. Sa hon något, så visste man att det gällde och att hon tyckte så. Och var det något så där man gjort klantigt, så var det bara ”ja, det kan vi alla råka ut för men det gäller att försöka igen”. Det kändes liksom att hon förstod en. (Jelena)

I Jelenas berättelse beskrevs Inger i positiva termer som en lärare med distans till sig själv och som kunde skratta åt sig själv. Hon vågade visa sina mänskliga svagheter och bjöd helt enkelt på sig som person. Men hon uppskattades även för att hon satte tydliga gränser. Eleverna visste var de hade henne, och hon bekräftade eleverna på ett sätt som kändes äkta.

Karin var en annan lärare som beskrevs med stor värme. Hon var, enligt Sören, läraren med stort L vilket förklarades med att eleverna ibland råkade kallade henne mamma, att hon bjöd hem eleverna, att hon alltid hade tid – men också förmåga – att förstå och lyssna på eleverna och deras problem. Klassen beskrevs av Sören som ”*rätt djävlig*”, men eftersom det fanns en förtroendefull relation mellan läraren och eleverna blev det sällan problem för, som Sören uttryckte det: ”*..då vill man inte djävlas*”.

Vi hade en klassföreståndare i 4-6, Karin. Hon var nog jordens bästa lärare, och hon är läraren med stort L för mig. Hon behandlade inte dig som ett barn utan som en människa, och hon

kunde verkligen lyssna och förstå. Vi var en rätt djävlig klass, men Karin klarade oss för hon var vår vän, och då vill man inte djävlas. Min bästa kompis Uffe, som sen blev knarkare, slog ner en kille som sa något elakt om Karin. Ingen skulle snacka illa om henne. Uffe kunde vara rätt störig, men han skärpte sig och klarade t o m sexan, mycket tack vare att Karin fanns och tog hand om honom. Sen försvann ju hon i sjuan, och då var det ingen som tog honom i kragen. (Sören)

De läraregenskaper som lyftes fram i Sörens berättelse, handlar i huvudsak om lärarens socialpsykologiska kompetens medan den pedagogiska inte nämndes alls. På en följdfråga kring lärarens pedagogik blev Sörens svar:

Det minns jag inget av, men det var väl inget man tänkte så där precis på. Det där med undervisningen, ja, det kommer jag knappt ihåg. Fast man minns ju lite av när de berättade om alla krigen och Jesus' under och så. (Sören)

Att läraren var rättvis och stod vid sitt ord, dvs någon man kunde lita på var andra viktiga läraregenskaper som betonades i berättelserna.

Vår klassföreståndare Per-Olof var bra. Han var rättvis och hade inga favoriter utan lika för alla. Och när man kom för sent så var det bara så att då var klassrummet låst, och det var lika för alla. Det blev frånvaro, men sen kom man inte försent mer. Gert var en annan sådan lärare som talade om att detta och detta gäller samtidigt som han var tolerant så visste man att där går gränsen. Vi testade den många gånger, men den var där, och då får man respekt för läraren också. Han är en sådan som står för det han säger och menar det till hundra procent. Lärare som bara snackar om att eleverna ska vara med och bestämma, och sen menar de inte ett piss av det, sådana lärare fick man ingen respekt för. (Jens)

Hur bör lärare agera i problematiska klassrums-situationer?

Informanterna ombads även ta ställning till en klassrumsbeskrivning där två pojkar sätter på en bandspelare under en lektion och negligerar lärarens tillsägelser om att stänga av den. Situationen och pojkarnas agerande i beskrivningen kunde informanterna utan svårighet identifiera sig med och de ombads att utifrån sina egna erfarenheter som elev fundera på hur de hade velat att deras lärare agerade i en motsvarande situation.

Informanterna spekulerade även kring vad som kunde tänkas ligga bakom den uppkomna situationen. Enligt flera informanter handlar disciplinproblem i grunden om en maktkamp mellan elev och lärare och om ett behov hos eleverna att testa läraren och se var gränsen går. Andra förklaringar som förekom, handlade om att undervisningen inte känns meningsfull och om att, vilket kanske är det mest grundläggande i sammanhanget, det saknades en relation mellan elev och lärare. De konkreta förslag och synpunkter som informanterna lyfte fram för att komma tillrätta med disciplinproblem sammanfattas under fem teman.

Tydlig gränssättning och ledarskap

Tydliga gränser och ett konsekvent bemötande var ett lärarbeteende som många betonade som centralt för att komma tillrätta med situationer då elever stör undervisningen och nonchalerar tillsägelser. I detta sammanhang betonades också vikten av det inte finns någon som helst oklarhet om vem som är ledaren i klassrummet. Flera av informanterna hade erfarenheter av lärare som hade varit otydliga i sitt ledarskap och sin gränssättning. Detta, menade man, var en av förklaringarna till att de som elever hade känt behov av att testa läraren för att se var gränsen gick och om läraren stod för det han sa.

Själv var jag en sådan som alltid måste testa läraren, och det gör jag väl med alla jag möter. Vad går han för? Märker man att det är fritt fram, att det inte händer något så bryr man sig inte. Man ville ju alltid se lite vad som hände. Du förstår, va? Det var lite så med en del lärare att man måste testa dem. Sen kan jag ju erkänna att det var lite kul också, lite kamp så där. (Johnny)

Av Johnnys berättelse framgår det att han hade en hel del erfarenhet av kaotiska lektioner och att han själv uppenbarligen också många gånger varit aktiv i dessa sammanhang. Han erkände även att det var "lite kul". Drivkraften i dessa sammanhang föreföll dock i första hand vara att, som Johnny själv uttryckte det, "testa läraren" och se om läraren var konsekvent och om det fanns anledning att ta hans ord på allvar eller inte. Vikten av ett konsekvent bemötande från lärarens sida och en tydlig markering av vem som bestämmer framhölls i flera berättelser. Att mötet i klassrummet handlar om någon form av maktkamp och att det bitvis handlar om att *försöka hävda sig* och *bestämma rangordningen*, betonades bl a av Robert.

Det handlade mycket om att försöka hävda sig, känna sig vuxen och sätta sig över vuxna. Det handlade nog mycket om att bestämma rangordningen. Det viktigaste för en lärare är att se till att eleverna vet vem som bestämmer. Per-Olof gjorde det, och det funkade. Var dörren stängd, så var den stängd. Det var inte lönt att tjafsa med honom, så enkelt var det. Alla visste att när lektionen började, så stängdes dörren. Det var klara regler från början som det inte gick att tänja på. Men det var bra för man visste att så var det bara. (Robert)

Mötas på halva vägen

Samtliga manliga informanter – men ingen av de kvinnliga - berörde i något sammanhang under intervjun just maktaspekten mellan lärare och elev. Det fanns stor enighet om att många konfliktsituationer just handlar om en kamp med en vinnare och en förlorare. I några fall hade man också egna erfarenheter av att som förlorare försöka kompensera förlusten på något sätt, t ex genom skadegörelse eller flykt från skolan. För att undvika situationer med vinnare och förlorare rekommenderades läraren att försöka möta eleven på halva vägen och skapa en situation av ett givande och tagande.

Det faktum att kampen vanligtvis kunde följas av klassens övriga elever som nyfiken publik gjorde den inte mindre dramatisk, tvärtom. Maktkampen beskrevs i något fall som kravfylld, eftersom man hade förväntningar på sig från kompisarna om att inte bara ta upp kampen utan också att vinna den. Några hade i de här situationerna känt sig förnedrade, medan andra uppfattade det som ett tillfälle att visa sin styrka eller att markera sitt avståndstagande från skolans värld.

Sören betonade vid flera tillfällen vikten av att lärare har ett diplomatiskt förhållningssätt och som han uttryckte det ”*inte plattar till elever*”, även om det utifrån lärarens perspektiv är eleven som har orsakat konflikten. Sören gav också en rad exempel på hur elever som med rätt eller orätt känt sig tillplattade, hade reagerat.

Att möta dem halvvägs är ett bra tips. Säger läraren typ ”Stäng av den!”, då gör jag ju det inte. Det kan man ju bara inte då. Hade han sagt ”Snälla, stäng av den där, för vi ska ha genomgång så det funkar inte med musik just nu. Du kan ha på den sen kanske.” eller sagt ”Stäng av, annars kanske vi alla börjar jag dansa på borden, och det funkar inte”, någonting roligt va, då stänger man av. Är du auktoritär, då är det liksom ”Vem vinner?”. Då är det en utmaning. Det bästa är att gå halvvägs. Det är ju lite av schackspel. I schack kan du göra remi, det hade jag gjort. Lärarna ska nog försöka att få oavgjort så mycket som möjligt, för går de in för att vinna och sätta sig i respekt genom att platta till folk, då förlorar de. Vi hade lärare som försökte sätta sig i respekt genom att platta till någon. De vann, men vi hatade dem. Sen tog vi liksom igen det genom att försöka förstöra. Vi repade någon lärares bil och hällde raklödder på en annans. De gjorde lite annat också som jag inte vill berätta, och bilen förstördes helt. En lärare som vinner på det sättet kanske får det OK i klassrummet, men inte utanför, för du har inte deras respekt, du har deras fruktan. Du kan hota elever till tystnad, men det vinner du inget på. Du får det i nacken någon gång senare. (Sören)

Inte tappa ansiktet

Klassrumssituationen som informanterna fick ta ställning till, gav också upphov till en rad minnesbilder då lärare ”tappat ansiktet” inför eleverna, framstått i löjlig dager eller visat någon form av svaghet. Lärare som förlorade kontrollen eller reagerade känslomässigt hade man mycket liten tolerans och förståelse för. Dessa lärare uppfattades närmast som förlorare i elevernas ögon.

När det blev bråk eller då någon inte gjorde som läraren sa, då var det många lärare som började skrika och bära sig åt. Många hotade med allt möjligt, men jag har aldrig sett att det har hjälpt. En skrikande lärare kanske kan skrämman någon i början, men

mest ser de löjliga ut, och de har definitivt gjort bort sig rejält. Jag tycker att det viktigaste rådet man kan ge en lärare som har fått besvär med sin klass, är att aldrig skrika. Lärare som gör bort sig, bryr man sig liksom inte om. (Mikael)

Klassrumssituationen med pojkarna som spelade musik under lektionen påminde Dan om en situation då han själv hade uppträtt, som han uttryckte det, stökigt under en lektion. Läraren ingrep genom att ta tag i honom, och Dan reagerade med att hota läraren som i sin tur svarade med att dra sig undan. Detta uppfattade Dan som att läraren blev rädd för honom. Lärarens sätt att reagera och bemöta Dan betraktade Dan som oprofessionellt. Att möta rädsla från vuxna, inte minst en lärare, tenderar att stärka elevens machoidentitet och känsla av omnipotens, något som naturligtvis kan få förödande konsekvenser för elevens självbild och fortsatta utveckling. Dan hade också många tankar kring hur läraren i stället borde ha agerat. I berättelse uttrycks även besvikelse över att ingen satte en gräns utan lät situationen bara vara utan någon åtgärd.

Jag kommer ihåg en gång, ja, det har nog varit rätt många gånger, men en av gångerna då vi satt och snackade under lektionen, och det blev lite stökigt där vi satt. Plötsligt kom läraren farande och grep tag i mig. Då sa jag ”Släpp mig, annars dödar jag dig”, och då släppte han mig. Han blev rädd, så förstod jag det, och ville sen liksom bara glömma det hela, men han borde ha gått vidare och inte bara släppt mig så. Läraren skulle i stället sagt ”Vad menar du?” och ställt mig mot väggen, fått mig att fundera på vad jag sa. (Dan)

Anpassa undervisningen

Disciplinproblemen i skolan hade, enligt många, till stor del sin grund i maktförhållanden och i ett otydligt ledarskap från lärarens sida. Men det förekom även mer pedagogiska förklaringar till varför elever reagerar med att störa lektionerna. En sådan förklaring var att undervisningen inte är anpassad till elevernas nivå och behov. Förändra undervisningen, var således ett inte ovanligt förslag för att komma till rätta med disciplinproblemen i skolan. I flera berättelser återkom man också till egna erfarenheter av långa undervisningspass, inslag som inte var relaterade till ens egen verklighet, som man inte förstod eller såg någon nytta med. Skolans undervisning menade många bidrog till att man blev orolig och

hade svårt att koncentrera sig under lektionerna. Att behöva sitta stilla och samtidigt känna att, som Mattias uttryckte det, ”*det liksom kliade i kroppen*”, var inte sällan en grogrund för problem i klassrummet.

Lärare måste nog också tänka på hur undervisningen är. Jag tror man måste komma ihåg att inte ha så långa föredrag, för det var så tråkigt, och man fick inte jobba själv. Man blir nervös av sådant och vill bara ut från sådana 40-minutersgenomgångar. Det liksom kliade i kroppen, och då blev det också ofta bråk och strul. Jag kommer själv ihåg att det var bara omöjligt att sitta still, man måste liksom röra på sig. Det började ofta så att man blev tillsagd att ”sitt ner, annars ...” och så gjorde man inte det, och så blev det struligt. (Mattias)

Skapa en relation

I berättelserna återkom man ofta till vikten av att det finns en relation mellan lärare och elev och man betonade att det finns en naturlig spärr för hur man uppträder mot en människa som man har en relation till. Dan uttryckte det med följande kommentar: ”*Man bryr sig ju inte om någon som inte bryr sig om en*”.

Mattias gav i sin berättelse exempel på hur man som lärare kan bygga upp en relation genom att ”ge lite av sig själv” och lyfta fram någon gemensam nämnare som relationen kan bygga vidare på. Har väl en relation etablerats är det som Mattias uttryckte det ”*jobbigt att göra skit för den läraren, man kände ju honom*”.

Att börja skälla på eleverna är nog det sämsta, det fungerar inte. Då blir det bara värre. Det bästa är att försöka prata med dem och försöka bli vän med dem. Har man kontakt med läraren blir det så där ”skämmigt” om man gör bort sig för läraren, Jag kommer ihåg att när det kom fram en lärare som skällde på en, då brydde man sig liksom inte. Men kom det fram en som satte sig ner och snackade om hur han var när han var ung eller så, då lugnade man sig. Sen var det liksom jobbigt att göra skit för den läraren, man kände ju honom då. (Mattias)

Betydelsen av att det finns en relation mellan lärare och elev betonas i många sammanhang. Relationen utgör såväl grunden för som instrumentet i mycket av lärararbetet. I Ladberg (1994) citeras en lärare som

konstaterade att ”*Finns relationen så kan du vara en dålig lärare. Det fungerar ändå*” (sid 116). En annan lärare konstaterade att elevens motivation för undervisning ligger inte bara i förhållandet till ämnet utan också i förhållandet till läraren och i önskan om att läraren ska bli nöjd.

Föräldrarna i relation till skolan sett ur två perspektiv - elevernas och lärarnas

Föräldrar vars barn upplevs som bråkiga i skolan har många gånger en ambivalent inställning till sina barns skola och lärare. De uppfattar inte sällan att problemen i skolan beror på läraren medan läraren å andra sidan tenderar att rikta kritik mot hemmet. I läraromdömena från elevernas skoltid bedömdes föräldrarnas engagemang i sina barns skolgång många gånger utifrån hur ofta de deltog i föräldrasammankomster av olika slag. Det förekom också konkreta exempel på hur man från skolans sida kunde uppfatta föräldrars agerande: ”*Föräldern kommer aldrig till möten som vi kallar till, men kan ringa när som helst och skälla ut lärare för olika saker, kan komma till skolan och skälla ut andra elever och det är aldrig hennes son som har gjort något*”.

Barn blir vanligtvis ganska snart medvetna om hur hemmet respektive skolan ser på problemen i skolan. För de allra flesta barn är föräldrarna de viktigaste personerna i deras liv, och det är också hos dem deras lojalitet finns. Om en lärare riktar kritik mot föräldrarna uppfattar barnet inte sällan det som att läraren inte respekterar föräldrarna och därmed inte heller barnet. I Johnnys berättelser relaterades bl a ett samtal han hade haft med en lärare som han uppfattade som kritik mot hans mamma.

Man fick alltid höra det här att ”*Jaså, har din mamma glömt att skriva på lappen eller har din mamma glömt att skicka med dig gymnastikpåsen*”, en massa tjafs om morsan, liksom. (Johnny)

Förutsättningarna för att bygga upp en fungerande relation till ett barn är närmast obefintliga om barnet känner att hans eller hennes föräldrar inte respekteras av skolan och lärarna. Barn och ungdomar som upplever att skolan på något sätt underkänner deras föräldrar, hamnar i en lojalitetskonflikt som i de allra flesta fall slutar med att de tar parti för sina föräldrar mot skolan. På motsvarande sätt gör föräldrar då de känner att

skolan underkänner eller kränker deras barn. I berättelserna finns det flera exempel på detta.

I informanternas berättelser förekom också en rad beskrivningar av hur deras föräldrar hade agerat och förhållit sig gentemot skolan i olika situationer. De situationerna som nämns, påminner delvis om de som förekommer i ett läraromdömena. Det finns emellertid en intressant skillnad. I informanternas berättelser framställs föräldrarnas agerande i enbart positiva termer, som ett stöd och ett ställningstagande för eleven.

I Jelenas och Dans berättelser efterlystes ett större engagemang från lärarens och skolans sida då de upplevde sig mobbade i skolan. Det stöd de förväntade sig av skolan fick de däremot av föräldrarna. Jelena berättade fortfarande tio år efter händelsen med stolthet om när hennes pappa kom till skolan och gav henne det stöd och den upprättelse som hon saknade från skolans sida.

Jag blev retade en del och kallade för olika saker. Läraren gjorde inget, men till slut exploderade jag, grät och sprang hem till min pappa. Min pappa kom till skolan, och han är nästan två meter lång. Han sa till pojken som retade mig att om du inte skärper dig så får din familj och min familj kriga. Sen, nästa dag, talade alla på skolan med beundran om att min pappa hade varit där. Alla tyckte det var häftigt av min pappa. Det kändes jätteskönt för min pappa ställde verkligen upp för mig, och det kommer jag också att göra för mina barn om de blir dåligt behandlade. (Jelena)

I Dans berättelse fanns det en stor bitterhet mot lärarna som inte agerade mer kraftfullt när han blev mobbad. Lärarnas brist på agerande ställde Dan mot hur hans pappa hade reagerat när han fick vetskap om mobbningen. Pappans engagemang tolkade Dan som ett stöd och ett tydligt ställningstagande för honom. Att pappan var beredd att agera med våld för Dans skull förföll också vara en viktig markering för Dan.

Men min farsa ville göra något med fysiskt våld så att de förstod vad de höll på med. Han tyckte det var för djävligt att jag kom hem nästan varje dag med blåklockor och spräckt läpp. Farsan sa ofta "Vem är det", hotade med polisanmälan och var inne på att själv åka ner till skolan och nacka dem. Det kändes verkligen att han brydde sig. Farsan kom från Gotland, och det var en helt

annan värld. Där gällde det att jobba hårt och ställa upp för varandra. Och han har alltid ställt upp på mig. (Dan)

Tryggheten i att veta att pappan i motsats till skolan stod bakom en och tog ens parti betonades även i Mattias' berättelse.

Far, han var nog med på allt i skolan. Ja, jag vet inte precis vad lärarna sa om en och vad far tyckte, men han stöttade alltid mig. Det kunde jag lita på. Han berättade ofta för mig att han inte heller hade varit så glad för skolan. Och jag tror aldrig de (lärarna) fick chans att säga särskilt mycket dumt om mig. (Mattias)

Pappan var, enligt Mattias, vilket också vidimeras i läraromdömena, alltid med på möten och sammankomster som skolan kallade till. Det väsentliga för Mattias var emellertid inte om pappan deltog i skolans möten utan förvissningen om att han stod på Mattias' sida och att *"aldrig de fick chans att säga särskilt mycket dumt om mig"*. Det var lite av "vi mot dom", dvs far och son mot skolan, och det betydde uppenbarligen mycket för Mattias. Att Mattias' och hans pappas erfarenheter av skoltiden stämde överens bidrog sannolikt också till att stärka deras samhörighet och "vi-mot-dom"-känslan.

Johnny nämnde relativt sällan sina föräldrar och sin familjesituation när han beskrev sina skolminnen. Vid något tillfälle uppgav han att man sällan pratade om hans skolsituation i familjen. Han mindes att föräldrarna var med honom i skolan första skoldagen men att de därefter som han uttryckte det, *"gav upp"*. Vid ett tillfälle då Johnny hade hamnat i en särskilt besvärlig situation i skolan, reagerade emellertid hans styvpappa. Pappans reaktion tog Johnny, som ett tecken på engagemang för honom.

En gång var han i skolan och det var när läraren slängde nycklarna i huvudet på mig för det tyckte han var för djävligt, och det fick de klart för sig där. (Johnny)

På min följdfråga vad Johnny hade tyckt om att pappan kom till skolan var hans svar: *"Schysst, så de fick veta att så gör man inte mot mig"*. Även i Rickards berättelse finns det en förtröstan i att ha en förälder som agerade i relation till skolan. Det var inte utan stolthet i rösten som Rickard beskrev att hans mamma inte var *"bang för att ringa till skolan"*

när sonen blev trakasserad på rasterna. Det var uppenbarligen en trygghet för honom att veta att även om inte skolan reagerade så gjorde hans mamma det.

Läroromdömena och informanternas berättelser visar att skolan och eleverna inte alltid uppfattar föräldraengagemang på samma sätt. Det eleverna beskrev som föräldraengagemang betraktade skolan inte sällan som att föräldrarna var besvärliga. Att som barn få uppleva att föräldrarna står på ens sida mot skolan beskrevs i flera fall som oerhört betydelsefullt. Det förbättrade emellertid sällan förutsättningarna för att få till stånd ett konstruktivt samarbete mellan hem och skola och på sikt en bättre skolgång för eleven i fråga.

I berättelserna om föräldrarnas relation till skolan fanns flera tecken på en maktkamp, vi, dvs eleven och föräldrarna, mot den oförstående skolan. I beskrivningarna av föräldrarnas agerande förstärks bilden av en kamp mot skolan i stället för med skolan. Föräldrarnas engagemang i sina barns utbildning har ofta setts som en nyckelfråga för att barnen ska finna sig till rätta i skolan (Comber 1993, Wahlberg & Wallace 1992). För att det slag av föräldraengagemang som beskrivs i berättelserna, ska kunna utnyttjas för att bygga upp ett konstruktivt samarbete mellan skola och hem krävs emellertid att skolan också kan se det som ett engagemang och utnyttja det som en resurs för att skapa en bättre skolsituation för eleven.

Några centrala begrepp och resultat

Intervjustudien påbörjades med en explorativ forskningsansats. Det fanns således inledningsvis ingen specifik teori eller teoretisk referensram som utgångspunkt för arbetet. Socialisation var emellertid ett central begrepp redan då studien påbörjades. En utgångspunkt var att se skolan som en socialisationskälla tillsammans med flera andra. Att skolan påverkar barn och ungdomar i en mängd olika avseenden är det väl knappast någon som ifrågasätter. På vilket sätt och i vilken omfattning det sker kan däremot variera med hänsyn till ens skolerfarenheter och hur man tolkar dem. Skolans socialiserande roll sker naturligtvis inte i ett vakuum utan i samverkan med andra socialisationskällor som i sin tur kan stärka, nyansera eller hämma skolans inverkan.

Socialisation är ett relativt vitt begrepp, och i litteraturen betonas olika aspekter av begreppet. Frønes (1993) har granskat socialisationsbegreppet inom samhällsvetenskaperna och konstaterar att olika inriktningar står för

olika tolkningar av begreppet. Utifrån ett sociologiskt perspektiv tolkas socialisation i huvudsak som internalisering av det omgivande samhällets och kulturens normer och värderingar. Med en mer psykoanalytisk ansats betonas däremot socialisation mer som individualisering, dvs hur individens personliga egenskaper utvecklas inom ramen för den kultur och det samhälle som han eller hon lever i. Frönes menar att socialisation innefattar såväl "kulturalisering" som "individualisering", dvs såväl samhälls- som individperspektivet. I denna studie betonas emellertid i första hand socialisation som individualisering. Socialisation ses också som en livslång process genom vilken individen i dialog med de krav, utmaningar och möjligheter som hon möter i sina olika närmiljöer, utvecklar förmågor och handlingsberedskap men också värderingar och attityder till sig själv och omgivningen.

Begrepp som "stämpling" och "den dolda läroplanen" blev tydliga efterhand som intervjumaterialet bearbetades, liksom begreppet "coping", dvs det sätt eller den strategi individen använder för att hantera svåra situationer på en medveten nivå. Ett annat begrepp som aktualiserades under arbetets gång var "det sociala skolarvet".

Gustav Jonsson var den som på 1960-talet myntade begreppet det sociala arvet utifrån sin forskning på Barnbyn Skå (Jonsson 1969). Några år senare beskrev Jonsson (1973) också specifikt det sociala skolarvet och konstaterade att den skolmotivation och skolinställning barnen har med sig hemifrån tenderar att förstärkas i skolmiljön snarare än förändras. En fråga som återkommit under arbetets gång, är i vilken utsträckning avtrycken och bilderna från skoltiden också förs vidare till nästa generation. Det finns flera indikationer i berättelserna på att man kan tala om ett socialt skolarv från informanternas föräldrar till informanterna men också vidare till nästa generation. Jelena konstaterar t ex efter att hon beskrivit hur hennes pappa agerade när hon blev mobbad att "*...det kommer jag också att göra för mina barn om de blir dåligt behandlade*", och Anna beklagade redan sina ofödda barn för att de skall behöva gå i skolan. Annas slutreplik i samtalet som berörde tankar om hennes framtida barns skolgång, var "*...och då tänker jag på att de ska behöva gå i skolan alla dessa år*". Det sociala skolarvets innebörd och konsekvenser ser jag för övrigt som en intressant framtida forskningsfråga inom projektets ramar.

I berättelserna finns en rad konkreta exempel på att informanterna under sin skoltid hade svårt för att acceptera och anpassa sig till en rad situationer i skolan. Detta gällde framför allt situationer som styrs av den dolda läroplanen som t ex att lära sig vänta och sitta still, acceptera att göra

saker som man inte är intresserad av eller uppfattar som meningslösa. Det faktum att läraren har makten i skolan, att det är läraren som leder arbetet, har hand om reglerna, värderingssystemet och bestämmer påföljderna kräver anpassning och konformitet. De flesta elever i skolan väljer någon form av anpassningsstrategi i mötet med skolans regelsystem. Av berättelserna och läraruppgifterna att döma hade informanterna ofta haft mer eller mindre svårt för att inordna sig i systemet utan att först ifrågasätta och testa vad systemet stod för. Skolanpassning var för Robert det samma som att vara lärarna till lags och ”*le och göra som läraren vill*”. I hans skolberättelse finns exempel som visar att han inte behärskade vissa av skolans koder och t ex inte förstod att en uppmaning från lärarna till eleverna om att säga vad de tycker om undervisningen, inte innebär fullständig uppriktighet.

Anna konstaterade i intervjun att hon förmodligen hade vunnit på att anpassa sig till skolans s k osynliga lagar och acceptera att se mellan fingrarna när hon tyckte att något var fel och orättvist. Under skoltiden valde hon emellertid att högljutt opponera sig, vilket hon menade bidrog till att hon uppfattades som omöjlig i skolan. Av Jennys berättelse framgår det att hon försökte vara läraren till lags men att hon aldrig nådde riktigt fram. Som elev tolkade hon misslyckandet med att hon inte var tillräckligt söt eller duktig i skolan. Andra informanter förklarade liknande situationer med att de inte var svenskar och därför inte var lika uppskattade av lärarna som de svenska eleverna.

Oförmåga eller ovilja att anpassa sig till skolans dolda läroplan bidrog sannolikt, medvetet eller omedvetet, till att informanterna stämplades som problematiska av sina lärare och till att informanterna i sin tur mer eller mindre internaliserade bilden av sig själva som ”*en som inte passade in i skolans värld*”.

Avvikelse beskrivs i sociologisk teori vanligtvis som en process där individer som bryter med de sociala normer och beteenden som dominerar i en viss miljö stämplas som avvikare. I skolan innebär stämpling vanligtvis att en elev får en etikett på sig, beskrivs t ex som utagerande, hämmad eller svagpresterande. Stämpling skapar vanligtvis negativa förväntningar som inte sällan blir självuppfyllande. När en elev väl fått en viss etikett bemöts han eller hon ofta också med speciella förväntningar från omgivningen, förväntningar som eleven i fråga för övrigt också tenderar att leva upp till. Att känna sig stämplad och stigmatiserad på något sätt påverkar naturligtvis ens självuppfattning och självkänsla. Imsen (1992) talar inte bara om stämpling som en etikett utan också som ett helt

rollhäfte. Att etiketten som buse, revoltör och skolkare också är förenat med förväntningar från omgivningens sida finns det flera exempel på i berättelserna. Förväntningarna uppfattades delvis som betungande men gav också informanterna möjlighet att bli sedda och få en viss status bland klasskamraterna.

Det finns en stor överensstämmelse mellan lärarnas bedömningar av informanterna som elever och hur informanterna trodde att deras lärare hade uppfattat dem. Detta gällde såväl deras skolbeteende som deras skolprestationer. Utifrån ett symboliskt interaktionistiskt synsätt (Mead 1969) är det mot bakgrund av andras reaktioner på oss som vi bygger upp mycket av vår självuppfattning. Känsla av utanförskap och att man inte riktigt passade in i skolans värld förefaller ha vuxit fram successivt i mötet med skolan. Sören tolkade lärarens avståndstagande med att han var "rosengårdare" och därför inte värd något i lärarens ögon eftersom han inte var av "hennes sort". Lärarens och elevernas olika sociala bakgrund var således hans förklaring till lärarens reaktion. Andra menade att de inte accepterades av läraren på grund av sitt utseende, sin etniska bakgrund eller det faktum att de inte var sk pluggisar. Det fanns för övrigt en stor enighet bland informanterna om att skolan i första hand var till för, som några uttryckte, "pluggisarna" och de med "läshuvud". De uppfattades också som mer värda i lärarnas ögon. Att få specialundervisning eller följa en alternativ kurs beskrevs också som tecken på att man avvek från normen och det som skolan och lärarna värderade.

Man var ju inte precis en sån som de ville ha en. Jag menar vass, alltså. För de var ju pluggisar som var populära hos dem. Det märkte man ju på olika sätt. De var liksom mer värda i deras ögon. Sådant märker man ganska snabbt. (Mattias)

Att känna att man var "en sån de inte ville ha" och vid upprepade tillfällen möta negativa förväntningar från skolans sida hade eleverna emellertid en rad olika strategier eller försvar för att "hantera".

Att skolan är en viktig social arena och mötesplats för att pröva och lära sig vem man är och vad man klarar av finns det flera exempel på i berättelserna, liksom att skolan var en plats där man lärde sig att "överleva".

I skolan handlade det mycket om att hävda sig på olika sätt, ofta genom att slåss och använda våld. Jag lärde mig att klara mig

undan stryk genom att snacka mig ur knepiga situationer. Sen visste de att jag inte skvallrade och att de kunde lita på mig. Jag blev rätt bra på att snacka för mig, och det har grundskolan lärt mig helt klart och det har jag helt klart haft nytta av. Det var liksom mer sådana där livsvisdomar man lärde sig på den skolan, åtminstone gällde det mig; andra kanske skulle svara Hallands floder eller något sådant. (Sören)

Sören ”överlevde” genom att han lärde sig att prata för sig medan Dan lärde sig en annan strategi utifrån sina skolerfarenheter nämligen att inte lita på någon och att fysiskt våld är det bästa vapnet för att hävda sig.

Enligt Lazarus och Folkman (1984) väljer individer coping-strategi utifrån hur de upplever och förstår en given situation och utformar sina svarshandlingar utifrån den förståelsen. Lazarus och Folkman (a.a.) beskriver två coping-funktioner nämligen en mer problemfokuserad och en emotionellt fokuserad. Den förstnämnda coping-funktionen innebär att man försöker förändra och minska det konkreta problemet och dess konsekvenser genom att helt enkelt försöka påverka omgivningen. Andra exempel på problemfokuserad coping är t ex att ändra sina förväntningar eller sitt engagemang. En mer emotionellt fokuserad coping är i huvudsak inriktad på att balansera och reglera den inre psykologiska stress som problemet i fråga åstadkommer. Exempel på denna typ av coping är att undvika problemet, ta avstånd från det eller kanske omtolka situationen. I detta arbete har jag valt att kalla de svarshandlingar som identifierades i materialet för överlevnadsstrategier.

I elevberättelserna finns det flera gemensamma nämnare av vilka dåliga skolresultat är en. Flertalet informatörer hade erfarenhet av att de inte förmådde leva upp till skolans prestationskrav. Detta hanterades och motiverades emellertid på olika sätt. Dan och Mattias lade i huvudsak skulden för sina skolmisslyckanden på sig själva. Dan förklarade sina skolmisslyckande med att han ”*saknade läshuvud*” och Mattias sina med att han ”*var en sån som inte var så bra i skolan*”. Anna beskrev sin känsla för skolarbetet med att det inte var lönt att försöka eftersom hon inte trodde att hon skulle klara av det. Under skoltiden hade hon ofta också fått höra av lärarna att hon var ett specialfall och att det inte var någon idé att lägga ner mer tid på henne.

Jens däremot förklarade sina dåliga skolprestationer med att det fanns för stor tolerans bland lärarna för de elever som inte skötte sig. Han efterlyste bl a tydligare och mer konsekventa gränser från skolans sida och

tätare föräldrakontakter. Han projicerade således sina tillkortakommanden i skolan i första hand på skolan och lärarna. Om skolan hade varit annorlunda hade även hans skolresultat och skolsituation i stort sett annorlunda ut. Johnny hade redan från första skoldagen en avvaktande inställning till skolan och tog tidigt avstånd från allt vad skolan innebar. Liksom Jens lade han en stor del av skulden för detta på skolan i sig som han bl a beskrev som fullständigt meningslös. Det enda meningsfulla för honom i skolan var syslöjden vilket han motiverade med att ”*det faktisk blev grejer av det*”. Han såg med andra ord en konkret mening med det ämnet. De praktiskt-estetiska ämnena, slöjd, bild och idrott beskrev för övrigt flera av informanterna som andningshål i skolans värld. Skälen till att just dessa ämnen lyftes fram var att det inom dessa ämnen fanns inslag av aktivitet men också utrymme för egna initiativ, något många sade sig ha saknat i skolans övriga verksamhet.

I berättelserna kan man också identifiera olika s k vuxenstrategier, dvs strategier för hur man som vuxen hanterar sina skolminnen och skolerfarenheter. I Annas och Jens’ berättelser uttrycktes ett starkt behov av att ta någon form av revansch. Det handlade då i första hand om att ta revansch i form av att visa ”dom”, dvs skolan och lärarna, att de klarade av det man från skolans sida inte trodde dem om. För Jens var det viktigt att visa att han trots sin brist på s k formell skolkompetens i form av betyg och gymnasiekompetens hade lyckats få såväl anställning som egen bostad. Annas mål var att få gymnasiekompetens bl a för att bevisa inte bara för sig själv utan även för skolan och lärarna att hon klarade av det ingen trodde henne om. Att kunna motbevisa dem som i grundskolan hade räknat ut henne var således en viktig drivkraft för Anna.

Även om det fortfarande fanns mycket ilska kvar hos såväl Jens som Anna gentemot skolans sätt att bemöta dem var deras revanschlust trots allt konstruktiv, och de hade en optimistisk framtidstro. Detta var däremot något som helt saknades i såväl Johnnys som Dans berättelser. De hade inte lyckats kanalisera sin ilska och bitterhet gentemot skolan på något mer konstruktiva sätt, och de saknade också all form av framtidsoptimism. Anklagelserna som Dan riktade mot skolan, bottnade till stor del i en känsla av att skolan inte hade velat se hans situation och att man från skolans sida medvetet hade nonchalerat de fysiska och psykiska övergrepp han hade utsatts för. Den strategi som Dan utvecklade, var att visa upp en hård attityd gentemot omvärlden och att inte lita på någon.

En insikt som skolan gav informanterna var känslan av att de inte passade in i skolan. Detta förstärktes sannolikt av att det skolan i första

hand erbjöd - och också uppenbarligen värderade - uppfattades som meningslöst och föga inspirerande av flertalet informanter. De praktiskt inriktade ämnena som informanterna uppskattade och kände att de behärskade, hade däremot låg status i skolan. En slutsats som Dan drog av detta, var att de elever som är mer praktiskt lagda ”*de räknas liksom inte*”. Skolans ”ämnesvärdering” som för övrigt inte är unik för skolan, bidrog sannolikt till informanternas känsla av att de inte passade i skolan.

I berättelserna finns också en rad exempel som visar att det många av informanterna ”lärde” sig i skolan, var att de inte kunde och att det inte var någon idé att försöka. I Michaels berättelse finns ett konkret exempel på hur hans förhållande till siffror och matematik grundlades i skolan. Tio år senare undvek han fortfarande allt som hade med siffror att göra.

Det där med matten har jag tänkt på ibland och att jag inte kan sådant med siffror. Så fort det är siffror så bort med det, det får andra ta, liksom. Jag har bergis lärt mig att matte det kan jag inte, när jag gick i skolan. Jag gick över till allmän matte, men det är ju detsamma som att man inte kan matte. Jag fick bättre betyg där, men va fan då. Det var ju B-laget. (Michael)

De viktigaste förutsättningarna för vårt psykiska välbefinnande - det gäller såväl barn som vuxna – är, enligt Antonovsky (1991), att vi lever i ett begripligt *sammanhang*, att vi möts av lagom *anpassade krav* och att vi har *möjlighet att påverka* vår situation. Bristen på sammanhang och mening, anpassade krav och gränser samt inflytande under skoltiden som flera av informanterna återkom till bidrog sannolikt till känslan av utanförskap i skolan som var ett genomgående tema i berättelserna.

Studien bygger på ett begränsat antal intervjupersoner och resultatet ska ses som exempel på minnesbilder som en grupp f d problemelever bär med sig från sin skoltid. Det kanske viktigaste resultatet är, som jag ser det, insikten om att de skilda erfarenheter elever gör i skolan, inte är något som försvinner vid skolavslutningen. Skolerfarenheterna, såväl de positiva som de negativa, är något vi bär med oss och som påverkar inte bara vår självbild, hur vi uppfattar och förhåller oss till andra människor, utan sannolikt också vilka attityder till skola och lärande vi överför till nästa generation. I en antologi om skolerfarenheter av Curman (1966) konstateras att ”I en bemärkelse slutar man ju aldrig skolan; den lever kvar i en långt efter det att man lämnat klassrummet.” (sid 5).

Referenser

- Antonovsky, A. 1991. *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Bertaux, D. 1981. *Biography and Society. The Life History Approach in the Social Sciences*. California: Stage.
- Comber, J. P. 1993. Educational accountability: A shared responsibility between parents and schools. *Stanford Law & Policy Review*, vol 4.
- Curman, P. 1966. *Skolhat*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Frønes, I. 1993. Growing up modern: Socialization in the landscape of modernity. *Young*, Vol 1(3): 131-147.
- Imsen, G. 1992. *Elevers värld. Introduktion i pedagogisk psykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Jonsson, G. 1969. *Det sociala arvet*. Stockholm: Tidens förlag, Folksam.
- Jonsson, G. 1973. *Att bryta det sociala arvet*. Stockholm: Tidens förlag, Folksam.
- Jönsson, A. 1999. Skolans problemelever – hur ser de på sin skoltid retrospektivt? Intervjuer med 15 f d elever. *Pedagogisk-psykologiska problem*, Nr 658. Malmö: Lärarhögskolan.
- Ladberg, G. 1994. *Alla barns skola? Att undervisa utsatta barn ... och alla andra*. Rädda Barnen.
- Lazarus, R. & Folkman, S. 1984. *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer.
- Mead, G. H. 1969. *Mind, Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*. The University of Chicago Press.
- Wahlberg, H. J. & Wallace, T. 1992. Family Programs for Academic Learning. *The School Community Journal*, vol 2(1).

Annelis Jönsson
Läroutbildningen vid Malmö Högskola
205 06 Malmö, Sverige
e-post: Annelis.Jonsson@lut.mah.se