



Skolintegration - lösningen på skolans problem?

Mikael Stigendal

1/2000

Malmö Högskola

Urban Malmö
Europeiska socialfonden

Skolintegration – lösningen på skolans problem?

Malmö den 1 mars 2000

Mikael Stigendal

© Mikael Stigendal

Foto: Ammar Alshahbander

Omslag: Johan Agborg

Tryck: Lärarutbildningens reprocentral

Malmö Högskola

Lärarutbildningen

Regionalt Utvecklingscentrum

205 06 Malmö

Rapporter om utbildning 1/2000

ISSN 1101-7643

INNEHÅLL

INNEHÅLL	3
FÖRORD	5
1 INLEDNING	9
2 EN UNDERSÖKNING AV SKOLINTEGRATION	11
2.1 UTBILDNINGEN	12
<i>Deltagarrekryteringen</i>	12
<i>Utbildningsmoment</i>	13
<i>Inlärningsstrategi</i>	14
2.2 FÖRANKRINGSPROCESSEN	17
<i>Första intrycket av skolorna</i>	18
<i>Deltagarfunktioner på skolorna</i>	20
2.3 METODUTVECKLING	20
<i>Skrivarverkstad</i>	21
<i>Elevintervjuerna</i>	22
<i>Personalenkät</i>	24
<i>Kunskapsåterföring</i>	25
2.4 PROJEKTKVALITET	25
<i>Kvalitetssäkringsstrategi</i>	26
<i>Framgångsrikt deltagande?</i>	27
<i>Betyg på frågorna</i>	31
3 VAD ÄR PROBLEMET?	33
3.1 VEMS PROBLEM?	33
3.2 HUR FÖRKLARAR PERSONALEN PROBLEMET?	38
4 VAD MENAS MED SKOLINTEGRATION?	41
4.1 INTEGRATIONSSTRATEGIER	41
4.2 FÖRUTSÄTTNINGAR FÖR INTEGRATION	42
4.3 INTEGRATIONENS SJU DIMENSIONER	44
4.4 VARFÖR BEHÖVER DAGENS SKOLA VARA INTEGRERAD?	48
5 SKOLINTEGRATION PÅ TRE GRUNDSKOLOR	51
5.1 ELEVERNAS FÖRUTSÄTTNINGAR	53
<i>Bakgrund</i>	53

<i>Boendesituation</i>	55
<i>Familjeförhållande</i>	57
<i>Ungdomskulturer</i>	61
<i>Identitet</i>	62
<i>Fritidsengagemang</i>	63
<i>Musiken</i>	65
<i>TV-tittande</i>	77
<i>Stödet hemifrån</i>	79
<i>Vad vet personalen?</i>	82
5.2 SOCIALA RELATIONER	85
<i>Kommunikation</i>	86
<i>Förtroende</i>	87
<i>Lärarna</i>	89
<i>Eleverna</i>	90
5.3 MAKT	91
<i>Skyldigheter och rättigheter</i>	92
<i>Makten över innehållet</i>	94
<i>Makten över arbetsformerna</i>	95
<i>Makten över ordningsregler</i>	97
<i>Elevernas makt – mer och mindre</i>	98
<i>Intentionell makt</i>	99
5.4 ÄR SKOLAN PÅ RÄTT VÄG?	101
<i>Vem vet vad?</i>	101
<i>Lär skolan ut rätt kunskaper?</i>	104
<i>Goda medborgare?</i>	107
<i>Mening, känsla och vilja</i>	110
<i>Satsningar på skolan</i>	114
5.5 FRAMTID	116
<i>Utbildningsmål</i>	117
<i>Drömjobb</i>	118
<i>Malmö?</i>	120
<i>Framtidstro?</i>	121
6 SLUTSATSER: SKOLINTEGRATION	122
TABELLFÖRTECKNING	128
LITTERATUR	131
SAMMANFATTNING	133

FÖRORD

Historien om Skolintegrationsprojektet börjar på våren 1996. Jag höll då på med ett stort forskningsprojekt om segregation och integration, den s k Levnadsundersökningen. 3.700 malmöbor intervjuades, inte av mig utan av kommunanställda och arbetslösa. Noggrant rekryterade. Utbildade av mig för att klara alla vetenskapliga krav. Undersökningens frågor ställdes utifrån ett brett perspektiv. Resultatet finns publicerat i 10 rapporter, en om varje stadsdel, och i en bok som utkom i maj 1999.¹

Kanske borde man undersöka även skolan utifrån ett brett perspektiv? Kanske är det ett brett perspektiv som behövs för att förstå vad som egentligen händer i skolan? Så tänkte jag på våren 1996. Det var en tid när larmrapporterna började dugga tätt. Många uttalade sig. Många hade synpunkter. Men barnen, då? Vem frågar barnen?

Jag började skissa på ett forskningsprojekt. Skrev ihop en första projektbeskrivning. Det breda perspektivet ingick såväl som intervjuer med eleverna. Projektbeskrivningen gällde Sorgenfri, skolan runt hörnet, där mina två söner går. I vår bostadsrättsförening bor det 10 familjer med barn på Sorgenfri. Därför förankrade jag planerna i föreningen och styrelsen beslutade sig för att ställa upp med ett ekonomiskt bidrag om projektet kom igång. Vad vi hoppades på var en bättre förankring av skolan i stadsdelen. Samarbeten. Ett utnyttjande av varandras goda krafter. Utveckling av gemensam förståelse för lokalsamhället, dess resurser såväl som problem.

Projektbeskrivningen skickades in till Södra Innerstadens stadsdelsförvaltning. Tyvärr rann allt ut i sanden. Jag fick inte ens ett svar från stadsdelsförvaltningen, trots upprepade påstötningar.

Året därpå, våren 1997, stiftade jag bekantskap med Rosie Rothstein, en av ledarna för URBAN-programmet i Malmö. Hon tog kontakt med mig och undrade om vi kanske kunde samarbeta. Vi träffades ett flertal tillfällen under sommarhalvåret. Diskuterade idéer. Själv kände jag mig ganska trött efter allt arbete med Levnadsundersökningen, men Rosies intresse av samarbete muntrade upp mig. ”Skall vi starta ett projekt”, sa hon på luren och det lät ju så friskt.

I början av hösten 1997 hörde Södra Innerstadens stadsdelsförvaltning av sig. På initiativ av ordförande Bodil Arnsberger ville man anlita mig för att intervjua elever som har gått ut grundskolan utan fullständiga betyg. Det kändes som ett mycket intressant och viktigt uppdrag. Jag körde dock huvet i väggen ganska snart. Hur

¹ . M Stigendal (1999).

skulle en drygt 40-årig gammal gubbe som jag kunna få deras förtroende? Var skulle vi överhuvudtaget kunna träffas? Jag funderade så mycket.

Till slut hade jag funderat sönder hela uppdraget. Det blev inte en enda intervju med elever. Istället omformulerade jag uppdraget till en URBAN-ansökan. Det skedde i oktober och november 1997. Ansökan gällde skolorna i Södra Innerstaden: Sofielund, Sorgenfri och Stenkula. I det läget reagerade Fosie stadsdelsförvaltning. Även Fosie ingick i URBAN-programmet. Borde inte projektet även omfatta nån skola i Fosie? Jodå! Gärna det, svarade jag. Därmed kom även Augustenborg att ingå i projektet. I februari 1998 godkände man ansökan. Skolintegrationsprojektet har finansierats av Europeiska Socialfonden. För den offentliga medfinansieringen har stadsdelsförvaltningarna Södra Innerstaden och Fosie svarat.

Kära deltagare! Experiment i kubik. Ovanligt så det störde. Ibland och kanske lite väl ofta. Men det var ju faktiskt också meningen. Ändå räckte jag säkert inte till. Ibland tog jag säkert fel. Mänskligt? Svåra villkor? Jag lärde mig i alla fall mycket. Det hoppas jag att ni också gjorde. Ett väldigt stort och varmt tack till alla projektets 24 deltagare: Adem Ali, Aida Basic, Alexandra Jonsson-Latton, Ammar Alshahbander, Charlotte Eriksson, Clara Lindström, Daniel Larsson, Enrique Tuukkanen, Henry Boyewa, Jeanette Calling, Johan Persson, Katja Lundgren, Kristoffer Benlevi, Maher Turkie, Mathias Blixtberg, Nikoletta Legindi, Rayya Almaliki, Samakab Ismail, Sara Mattsson, Sasa Djordjevic, Sofia Pettersson, Tamara Harb Tarek, Victoria Juricko, Zeinab Alaliaoui. Tack också till projektets två handledare: Ljiljana Kocovic och Sanaa Nouri.

Rosie Rothstein! Hjärtligt tack. Din uppmuntran. Ditt stöd. Du ställde upp när det behövdes och det behövdes verkligen.

Lars Larheden! Biträdande projektledare. Ansvarsfull och stabil. Tusen tack för ännu ett gott samarbete, Lars.

Gunilla Pfannenstill på IMER, Malmö Högskola, har svarat för administration och ekonomisk förvaltning. Så tryggt. Hjärtligt tack för all vänlighet, Gunilla.

Janne Persson! Min gamle musikerkollega som jag lyckades koppla till projektet i november 1998. Tusen tack för alla inspirerande musikanalyser, Janne.

På hösten 1998 bildade vi en grupp med kontaktpersoner för skolorna. Gruppen träffades en gång i månaden för att reda ut alla möjliga problem, t ex information, organisation, förankring och tidsscheman. Kontaktpersonerna ansvarade sen för de praktiska arrangemangen på skolorna, vilket ibland krävde mycket jobb med lokalbokningar, information till kollegor, schemaläggning av intervjuer etc. I gruppen ingick Agneta Birgersson från Sofielund, Ann-Louise Gyllenör från Augustenborg, Ann-Britt Palm från Stenkula samt från Sorgenfri Percy Lövgren och Marie Rantzow. Stort tack till er allesammans.

Ett särskilt tack till rektorn på Sofielund Birgitte Blicher för ett mycket gott samarbete.

På våren 1999 blev jag inbjuden till Lärarutbildningen för att hålla föreläsning. Därefter kom kontakterna med Lärarutbildningen att fördjupas. Jag vill särskilt tacka Lena Aulin-Gråhamn för omtanke, uppmuntran och många välavvägda epostsvar. Stort tack också till Olle Holmberg, Kerstin Gamelius och Helena Smitt.

Under våren och sommaren 1999 tänkte jag fram idéer om en uppföljning av projektet. Undersökningar och slutrapporter i all ära, men vad leder det till? Hur tolkar man projektets resultat på skolorna? Orkar man överhuvudtaget ta det till sig? Har man tid? Vad bör man göra åt det som har visat sig vara dåligt? Just dessa frågor tror jag verkligen skulle behöva diskuteras ute bland elever, föräldrar och personal (säkert även bland politiker och tjänstemän).

Uppföljningen av Skolintegrationsprojektet syftade till att hjälpa fram en användning av resultaten. Jag ville bjuda in intresserade elever, lärare och föräldrar till en tolkningsprocess. Gemensamt kunde vi vända och vrida på resultaten. Bryta ner statistiken på olika elevkategorier. Stämna av mot allas egna erfarenheter. Tanken var att engagera några av projektets deltagare till att hålla i dialoger med eleverna. Själv hade jag tänkt hålla i dialoger med personal och föräldrar.

Planerna presenterades för projektdeltagarna innan avslutningen den 4 juni. Några anmälde sig och ville fortsätta. Det blev möjligt genom att stadsdelsförvaltningarna förlängde deras projektanställningar under sommaren. Med hjälp av Håkan Larsson, Folkbildningsföreningen och Unga Örnar lyckades vi ordna fortsatta anställningar till fyra deltagare under hösten. Arbetet med uppföljningen förbereddes och vi påbörjade även en intervjuundersökning av föräldrarna till eleverna på Sorgenfri.

För personalen på skolorna presenterades planerna i samband med föreläsningar som jag höll om projektresultaten. Vem ville vara med i en tolkningsprocess? På Sorgenfri nappade en grupp lärare och vi träffades regelbundet under hösten för diskussioner om sociala relationer, makt och kultur. Diskussionerna på Sorgenfri fungerade också som förberedelse för en kommande uppföljning av projektet.

Stadsdelsledningen i Södra Innerstaden hade jag presenterat planerna för redan i mitten av maj. Därefter träffade jag ledningen vid flera tillfällen under hösten för diskussioner om en uppföljning av projektet. Tanken var att finansiera uppföljningen med hjälp av regeringens storstadsproposition. Jag tolkade stadsdelsledningens intresse som helt seriöst. Därför ägnade vi mycket kraft åt förberedelser av uppföljningen. Planerna diskuterades, utvecklades och förankrades.

Två av deltagarna körde på prov igång en elevdialog med en av klasserna på Sorgenfri. Vid sex tillfällen träffade man eleverna, gruppvis och i helklass, för diskussioner om makt. Det resulterade i viktiga lärdomar om hur man kan diskutera

maktfrågor med eleverna. På Sofielund diskuterade jag planerna med rektor och personal.

Tyvärr ändrade sig Södra Innerstadens ledning i sista stund. När årsskiftet närmade sig behövde vi ha besked om fortsättningen. Det uteblev. Trots många påstötningar. I all tysthet lämnade man projektet åt sitt öde. Utan förklaringar. I januari tvingades jag därför lägga ner projektet. Trots alla förberedelser. Trots vår förankring på skolorna. Trots allt resultat.

Intervjuer med 1.308 elever – vilken fantastisk kunskapsbas! Den måste givetvis utnyttjas. Den måste ju diskuteras, stötas och blötas. Den borde väl verkligen kunna ligga till grund för den efterlängtade förändringen av skolan. Trodde jag! I förvaltningsverige vill man gärna uppfinna hjulen på nytt hela tiden. Det behöver kanske inte ha blivit fel på hjulen, men det måste också vara rätt uppfinnare.

Ett mycket stort tack till projektets fyra kvarvarande deltagare som ägnade hela hösten åt förberedelser och som verkligen ville fortsätta: Aida Basic, Ammar Alshahbander, Rayya Almaliki och Samakab Ismail. Ett mycket stort tack också till Håkan Larsson, Folkbildningsföreningen och Unga Örnar för uppmuntran, stöd, bidrag och tillhandahållande av lokaler.

Sist, men först av alla, några värmande tack till min familj. Till Kerstin för alla diskussioner. Engagemanget för skolan har inte bara varit mitt eget, utan vårt gemensamma. Till mina söner, Fredrik och Johan, som jag frågade till råds då och då. Dom hjälpte mig att pröva idéer och lärde mig mycket om dagens ungdomskultur. För att travestera Petter så har jag väl trots allt inte hip-hop i blodet, men jag brann för det här permanent och vare sig vinden har vänt eller ej så är det er tur nu.

Sorgenfri den 1 mars 2000

Mikael Stigendal

1 INLEDNING

Vad vet jag om grundskolan? Ja, inte särskilt mycket, skulle säkert många hävda. Jag saknar ju pedagogisk utbildning. Har aldrig tidigare forskat om skolan. Men vem vet bäst? Det är frågan. Skolans problem verkar ju vara så stora. Kanske behöver många röster göra sig hörda. Min röst kan vara en, men det finns andra röster som hörs alldeles för lite i den allmänna debatten om skolan och det är elevernas. Kanske kan jag kompensera för mina brister i kunskaper om skolan genom att låta eleverna få komma till tals.

Att barn så sällan kommer till tals beror säkert på många orsaker, t ex kommunikationsproblem. Många vuxna förstår nog helt enkelt inte vad barn säger. För barn betyder inte orden lika mycket. Barn uttrycker sig till så stor del även i andra former, t ex handling, klädval, stil och musik. Forskning om skolan som vill ta reda på vad barnen tycker och tänker måste nog därför använda sig av lite annorlunda metoder.

Dessutom behövs det ett brett perspektiv som kan tolka betydelseerna av andra kommunikationsformer. Ett brett perspektiv på skolan motiveras även av att skolan i mångt och mycket utgör ett samhälle i miniatyr. Alla stora samhällsfrågor sätter i hög grad sin prägel på skolan, t ex synen på arbete, kultur, könsrelationer och, inte minst, skillnader i etnisk bakgrund.

Ett brett perspektiv och annorlunda metoder är just vad som ligger till grund för Skolintegrationsprojektet. I brist på tidigare erfarenheter av forskning om skolan är det på dessa grunder jag vill försöka bidra till debatten om grundskolan. Det är nämligen dessa grunder som anknyter till min tidigare forskning.²

Det breda perspektivet har legat till grund för Skolintegrationsprojektets första syfte, nämligen en undersökning av skolans integration, vad jag i projektet har kallat skolintegration. Ett brett perspektiv är för mig liktydigt med ett integrationsperspektiv. Jag vill ta reda på hur skolan hänger ihop och då behöver perspektivet vara brett. Vilka insikter om hur skolan fungerar eller inte fungerar kan ett integrationsperspektiv hjälpa fram?

Skolintegrationsprojektets andra syfte har sin grund i svårigheterna med att intervjua barn. Hur kan man förstå vad barn tycker och tänker? Hur skapar man ett förtroende i intervjusituationen? Det krävs en metodologisk utveckling och förnyelse, vilket vi har försökt åstadkomma i Skolintegrationsprojektet genom att låta en grupp ungdomar med olika bakgrunder ansvara för delar av undersökningsarbetet.

² . Min tidigare forskning har kretsat kring frågan om hur samhället hänger ihop, dvs integration och segregation.

Det är där jag tänker börja. Jag tänker börja med det andra syftet. Hur utvecklade vi metoderna? Hur lyckades vi intervjua barn? Vad kom vi fram till? Därefter redovisar jag min syn på integration i skolan. Vad kan man mena med skolintegration? Perspektivet på skolintegration tillämpas sen i analyser av undersökningsresultaten. Avslutningsvis drar jag en rad slutsatser.

2 EN UNDERSÖKNING AV SKOLINTEGRATION

Jag förespråkar en subjektivering av forskningen.³ Vad jag menar är en inbjudan till delaktighet i forskningen. Människor som man forskar om behöver inte bara vara objekt, utan kan även erbjudas egna ansvar och därmed fungera som subjekt. Det handlar givetvis inte om att ta ansvar för ett helt forskningsprojekt. Till det krävs en lång utbildning. Däremot kan man kanske ta ansvar för en mindre del av ett forskningsprojekt, beroende på ens kompetens och intressen. Det behöver t ex inte alltid vara forskaren som är bäst på att intervjua. Om man lyckas eller ej som intervjuare beror inte bara på inlärd kunskaper, utan även på hur man är som människa.

När forskningen handlar om människor med annorlunda etniska bakgrunder kanske man ibland behöver ta hjälp av tolk. Det anses vara helt legitimt och inget konstigt alls. Trots sin brist på forskarkompetens tillåts tolken spela en roll. Därmed inte sagt att tolken tar ansvar för hela forskningsprojektet. Tolkens ansvar för den särskilda form av kompetens som forskaren saknar. Forskningsprojektets helhet är det fortfarande forskaren som tar ansvar för.

Det kan behövas tolkhjälp även i undersökningar om barn. Kanske är det särskilt när det gäller intervjuer med barn och ungdomar som forskarkompetensen kommer till korta. Utbildningen till forskare innebär nämligen en slags rationalisering och verbalisering av språket. Kroppsspråk och icke-verbala kommunikationsformer rationaliseras bort. Kommunikationen förskjuts till det talade och skrivna språket, det dessutom rationellt genomtänkta. För barn och ungdomar äger det verbaliserade språket inte alls samma giltighet. Barn och ungdomar uttrycker sig genom så många andra kommunikationsformer. Att då bara tala verbalt med barn räcker nog inte särskilt långt. Barnen kan nog ha svårt att förstå ett helt igenom verbaliserat språk. Omvänt kan nog forskaren ha svårt att förstå vad barnen "säger".

I Skolintegrationsprojektet har vi försökt lösa problemet genom att låta en grupp ungdomar med olika bakgrunder ansvara för delar av undersökningsarbetet. Därför rekryterade vi 24 ungdomar i åldrarna 18-27 år. Det var tänkt att deras ålder skulle underlätta för en bra kontakt med eleverna. På grund av sin ålder hoppades vi även att deltagarna skulle kunna fungera som förebilder för eleverna på skolan.

För ungdomarna har projektet inneburit en kompetensutveckling. Ungdomarna kan sägas ha ett kompetensutvecklingsintresse av att delta. Projektets rekrytering av ungdomarna har dock främst grundat sig på forskningsintresset. Det är inte ungdomarnas egna behov av kompetensutveckling som i första hand har styrt deras deltagande i projektet, utan forskningsprocessens behov av arbetsinsatser. Den

³ . M Stigendal (1999) s 257 ff.

kompetensutveckling som har genomförts i projektet har i första hand motiverats av vad forskningsuppgiften kräver och inte av den enskilde deltagarens behov.

2.1 Utbildningen

Deltagarrekryteringen

Projektets första fas började den 1 april 1998 då Lars Larheden anställdes. Han fick huvudansvaret för rekryteringen av deltagarna. Efter en grovrekrytering av stadsdelsförvaltningarna genomförde Lars ingående intervjuer med runt 60 personer.

1. Deltagarstatistik⁴

	Antal		Antal
Könsfördelning		Född	
Kvinnor	13	Sverige	15
Män	11	Utomlands	9
Språkkompetens		Ålder	
Engelska	22	Medel	22
Arabiska	5	Median	22
Persiska	1	Påbrå	
Ungerska	1	Svenskt	9
Spanska	2	Utländskt	15
Serbokroatiska	2	Intresse	
Romani	2	Foto & film	15
Kroatiska	1	Teater	8
Danska	2	Musik	10
Turkiska	1	Konst	7
Makedoniska	1	Idrott	9
Tyska	1	Litteratur	4
Bosniska	1		
Italienska	1		
Franska	2		
Somaliska	1		

⁴ . Antalet under rubriken "Språkkompetens" gäller hur många deltagare som behärskar vart och ett av språken. Med påbrå menas att minst en förälder är född utomlands. Under rubriken "Intresse" gäller det antalet deltagare med olika kulturkompetenser.

Det var Lars som avgjorde valet av deltagare, men rekryteringsprinciperna hade vi bestämt tillsammans. Formella meriter var inte utslagsgivande, utan vad vi ville ta fasta på var starkt och seriöst intresse, social kompetens, självständighet, samarbetsförmåga, kulturkompetens, entusiasm, fantasi, initiativförmåga och kreativitet.

Rekryteringsintervjuerna varade vanligtvis i närmare en timme. Lars tog reda på en hel del om ungdomarna. Han ställde frågor om uppväxt, skolgång, utbildning, språkkunskaper, datakunskaper, betyg, referenser, framtidsplaner, intressen och fritidsaktiviteter. Vi har sett det som viktigt att ungdomarna skall kunna fungera som förebilder på skolorna. Dessutom har vi eftersträvat en etniskt bred sammansättning.

Utbildningsmoment

Måndagen den 7 september började deltagarna på projektet. Därmed inleddes projektets utbildningsperiod och den kom att hålla på nästan hela hösten. Upplägget på Skolintegrationsprojektets utbildning har i första hand styrts av forskningsintresset. Deltagarna har fått lära sig vad som behövs för att klara sina funktioner i projektet.

Utbildningen har bestått av sju olika moment: Presentation, undersökningsobjekt, undersökningsmetodologi, bearbetning, redovisning, data och helhet. Deltagarna måste, för det första, kunna presentera sig själva och projektet. Då krävs det ingående kunskaper om projektet i alla dess avseenden, t ex syfte, finansiering, organisation, metoder och ansvariga. Dessutom krävs det en kompetens i presentationsteknik.

För det andra måste deltagarna utbildas i kunskaper om skolans sociala sammanhang. Därför har utbildningen innehållit sociologiska inslag om människosyn, segregation och integration. Deltagarna har även fått lära sig en del om grundskolans utveckling och organisation. Vi har också lagt stor vikt vid kunskaper om skolornas inplacering i stadsdelarna, vilket har inbegripit levnadsförhållanden, föreningsliv, kultur, boende och politik.

För det tredje behöver man ha metodologiska kunskaper för att kunna klara av sina forskningsfunktioner. Därför har deltagarna fått lära sig en del grundläggande kunskaper om metodologi, frågeformulering, intervjuteknik och informationssökning. För det fjärde måste man kunna hantera och bearbeta allt material som samlas in. Därför utgör bl a skrivövningar och arkivering viktiga inslag i utbildningen.

För det femte har deltagarna utbildats i redovisningsteknik. Allt för många projekt i dagens Sverige försvinner som jag ser det bara ut i intet. Människor som blir intervjuade får inte veta som hände. Kanske skrivs det rapporter, men det brukar ta

sån tid att man hinner glömma. Så ville jag inte ha det i detta projektet. Därför åkte deltagarna runt på skolorna innan avslutningen den 4 juni och redovisade resultat.

Forskningsfunktionerna i Skolintegrationsprojektet kräver en kompetens i datateknik. Vi har också av effektivitetsskäl eftersträvat en användning av datateknik i så många avseenden som möjligt. Därför har, för det sjätte, deltagarna utbildats i ordbehandling (Word), presentationsteknik (PowerPoint), elektronisk kommunikation (Mail) och datakalkyl (Excel).

För det sjunde, slutligen, har det ingått undervisningsmoment om projektets helhet. Projektet har genomsträvt av en kvalitetssäkringsstrategi som innebär att deltagarna har fått vara med och utveckla mått på projektets kvalitet. Detta tror jag samtidigt kan öka motivation och känslan av delaktighet. I den sjunde kategorin av undervisningsmoment har även värderingar ingått. Jag ville att Skolintegrationsprojektet skulle stå för något och det skulle också vara tydligt vad vi stod för. Vi utvecklade och konkretiserade därför värderingar om delaktighet, förtroende, öppenhet, reflektion, tolerans, respekt, lyhördhet, dialog, människosyn, lojalitet och hänsyn.

I slutet av utbildningsperioden, när projektet hade hållit på i 11 veckor (22/11), fördelade sig utbildningsmomenten enligt tabellen:

2. Projektutbildningens innehåll

	Timmar	Andel
Presentation	43	10
Undersökningsobjekt	48	11
Undersökningsmetodologi	68	15
Bearbetning	81	18
Redovisning	42	9
Data	49	11
Helhet	111	25
Totalt	440	100

Inlärningsstrategi

Utbildningen har genomsträvt av en inlärningsstrategi som kan kallas problembaserad. Under de senaste åren har allt fler kommit att förespråka problembaserad inläring. På Malmö Högskola anges det som ett mål för hur utbildningen skall bedrivas. Det tycks dock förekomma ganska många varianter. Vad man menar med problembaserad inläring är inte alltid så klart.

För mig står problembaserad inläring i motsats till korvstoppning. En problembaserad utbildning kan inte utgöra ett mål i sig. Den syftar till att lösa problem och tillgodose behov. Varför utbildar man sig? Det är en fråga som hela tiden måste hållas vid liv i problembaserad utbildning. Utmärkande för min version av problembaserad utbildning är dessutom elevernas delaktighet i skålen. Känner man sig inte insatt i utbildningens utgångspunkt (problemen) kan man knappast heller förstå dess resultat (lösningarna).

Studenterna på t ex en högskola har av någon anledning valt sin utbildning och ingen skall behöva glömma bort sin anledning. Tvärtom utgör studenternas anledningar viktiga drivkrafter som högskoleutbildningen borde ta tillvara. Kanske känner man sig emellertid inte riktigt säker på sin anledning. Behov kan ofta vara svåra att formulera, särskilt i ett inledningsstadium. Läraren bör därför stimulera studenterna till att gång på gång fråga sig varför de utbildar sig, vad de vill uppnå och på vilka sätt utbildningen motsvarar deras behov.

Skolintegrationsprojektet liknar en högskoleutbildning i det att deltagarna har anmält sig själva av eget intresse. Dessutom innehåller projektet en del utbildningsmoment som även ingår i en högskoleutbildning. I övrigt är skillnaderna ganska stora. Innehållet har inte bestämts av centrala kursplaner. Avgörande för utbildningsinnehållet är istället projektets forskningsfunktioner. Det är denna grund som kan sägas utgöra projektets problembas. Det är på den grunden som jag har delat upp innehållet i presentation, undersökningsobjekt, undersökningsmetodologi, bearbetning, redovisning, data och helhet. Till skillnad från i en högskoleutbildning råder det ett nära samband mellan inläring och användning i Skolintegrationsprojektet. I själva verket ryms sambandet inom projektets egna ramar.

Därmed inte sagt att sambandet mellan inläring och användning syns av sig själv. Det har inte varit självklart vilken kompetens projektet måste lära ut för att deltagarna skall kunna klara av sina forskningsfunktioner. Därför har jag lagt stor vikt vid synliggörandet av kompetensbehoven. Frågor om vad vi behöver veta och vad vi behöver kunna har löpt som röda trådar i alla utbildningsinsatser. Det räcker emellertid inte att informera om kompetensbehoven. Deltagarna måste också göra dem till sina egna. Det krävs att man tillägnar sig kompetensbehoven och skapar sina egna tolkningar. Därför har jag försökt försätta deltagarna i situationer där kompetensbehoven liksom känns. Istället för att förklara fullt ut varför en viss kompetens behövs har jag också låtit deltagarna ta reda på det själv.

Varför är det t ex viktigt att lära sig hur man formulerar frågor? Ja, det visar sig när man ställs inför uppgiften att skapa ett frågeformulär och det ordnade vi därför ett grupparbete om. Varför måste man lära sig presentationsteknik? Ja, det visar sig när man får i uppgift att presentera resultat av grupparbete muntligt, vilket vi därför också ordnade grupparbete om. Även projektets övergripande frågeställningar ville jag låta deltagarna själva växa in i. Jag har därför bara gradvis redogjort för vad

projektet skall gå ut på. Det ville jag att deltagarna skulle skaffa sig sina egna uppfattningar om.

När deltagarna började på projektet den 7 september fattade jag mig ganska kort. Det var inte mycket jag berättade om projektets innehåll och uppläggning. Istället drog vi redan den andra dagen igång ett grupparbete om skolpolitik. Grupperna fick i uppgift att intervjua företrädare för olika politiska partier. Därmed aktualiserades med en gång olika frågeställningar, infallsvinklar, skildringar, prioriteringar och förklaringar. Grupparbetet om skolpolitiken synliggjorde forskningsobjektet.

Grupparbete har överhuvudtaget utgjort en ganska stor del av utbildningen. Förutom skolpolitiken har det ordnats grupparbete om värderingar, projektet i sig, frågeformulering, intervjuteknik och stadsdelarna. Just stadsdelsperspektivet lägger vi stor vikt vid i Skolintegrationsprojektet. Det krävs ett stadsdelsperspektiv för att förstå vad som händer i skolan. I slutet av utbildningsperioden hade 57% av tiden gått åt till grupparbete, vilket framgår av följande tabell:

3. Projektutbildningens former

	Timmar	Andel
Föreläsning	34	8
Stormöte	92	21
Grupparbete	251	57
Egenarbete	63	14
Totalt	440	100

Grupparbetena har också möjliggjort en mångfald av inlärningsformer. Redovisningen har inte bara skett i form av skrivna rapporter, utan även i form av bild, musik och teater. Traditionellt sett brukar det skrivna ordet väga tungt i utbildningssammanhang. Det skrivna ordets närmast monopolliknande ställning går tillbaka till den vetenskapliga revolutionen och dess snäva uppdelning mellan vetenskap och konst. Den monopolställningen vill Skolintegrationsprojektet bidra till att bryta, vilket ligger väl i linje med Malmö Högskolas målsättningar. Även i den senaste läroplanen för grundskolan, Lpo 94, betonar man vikten av andra inlärningsformer än det skrivna ordets. Det skrivna ordet säger inte alltid allt.

Enligt tabellen hölls det 34 föreläsningstimmar under en 11-veckorsperiod och även här ville jag överlåta ett ansvar till deltagarna. I samband med varje föreläsning utsågs 4-5 referatansvariga. Ansvaret bestod i att föra särskilt noggranna anteckningar om min föreläsning och sen skriva ihop ett referat. Därefter höll jag en ny föreläsning på samma tema, men med utgångspunkt i referaten. Jag har kallat denna föreläsningsform för reaktiv eftersom den reagerar på referaten. Motsatsen

innebär att kunskapen serveras på förhand och det kan kallas en proaktiv föreläsningsform. I den reaktiva föreläsningsformen försöker föreläsaren närma sig elevernas egna tankesätt genom att anknyta till språkbruk, förståelser och reflektioner i referaten.

Genom synliggörandet av kompetensbehov, grupparbeten, referat och reaktiva föreläsningar har jag försökt sätta press på deltagarnas eget tänkande. Det har helt klart också gett upphov till oro, osäkerhet och ovisshet. ”Vet han verkligen vad han sysslar med”, har man undrat ibland och nej, det har jag inte alltid vetat. Pressen på deltagarnas tänkande har inte bara varit för deras skull, utan också för min egen. Det var nämligen inte så att jag hade tänkt ut allt på förhand, utan jag räknade helt kallt med deltagarna. Skolintegrationsprojektet har behövt deras fantasi, kreativitet, entusiasm, motivation och erfarenhetsbakgrund. Detta är vad jag menar med en subjektivering av forskningen. Det skall ses som ett förtroende, men då krävs det också att man tar ansvar.

2.2 Förankringsprocessen

Vi lade stor vikt vid att försöka förankra Skolintegrationsprojektet så bra som möjligt på skolorna. Många lärare och elever känner sig säkert pressade av situationen på dagens skolor, inte minst på grund av all massmedial uppmärksamhet. Det har vi försökt ha stor förståelse för. Det har inte varit vår avsikt att förvärpa situationen eller störa i skolarbetet.

Därför har jag velat förankra projektet gradvis. Ett första steg togs i september 1998 när jag besökte några av rektorerna. I oktober inbjöd jag samtliga rektorer till ett informationsmöte på Malmö Högskola. Där diskuterade vi riktlinjerna för den fortsatta förankringsprocessen. I november presenterade jag projektet för lärarkollegierna på var och en av de fyra skolorna. Presentationer hölls även för föräldrarepresentanter på skolorna. Jag skrev också ett informationsbrev till föräldrarna som delades ut till samtliga elever.

Presentationerna för lärarna gick enligt förväntningarna på tre av skolorna, nämligen Augustenborg, Sorgenfri och Stenkula. På Sofielund ifrågasatte däremot en grupp lärare projektet inför öppen ridå. Kanske svarade jag inte tillräckligt snabbt och tydligt på kritiken. Kanske berodde reaktionerna på besvikelser över uteblivna pengar till andra satsningar. Kanske kände man sig bara helt trött på alla dessa projekt och det kan jag mycket väl förstå. Hursomhelst så kom den dåliga starten på Sofielund att präglade projektets fortsatta verksamhet där under ganska lång tid.

Första intrycket av skolorna

Under de två sista veckorna innan jullovet 1998 och i början av vårterminen presenterade deltagarna sig själva och projektet i alla mellan- och högstadielklasser på skolorna. Presentationerna utarbetades i grupparbeten och mycket tid lades också ner på övning. Jag ställde vissa krav på vad som måste ingå, men i övrigt utarbetade varje grupp sin egen presentation.

Som ett led i den löpande utvärderingen av projektet ställde jag ett antal frågor till deltagarna om resultatet av presentationen på skolorna. Kommunikationen skedde helt via epost. Frågorna gällde hur man upplevde sina kontakter med skolorna. Jag frågade om intrycken, mottagandet, reaktionerna, erfarenheterna av presentationerna, gruppsamarbetet, förväntningarna och synen på det kommande arbetet. Svaren på frågorna speglade hur väl vi hade lyckats med förberedelserna, både vad gäller utbildningen och kontakterna på skolorna.

På Augustenborg lyckades introduktionen mycket väl.⁵ ”Det första som jag såg av skolan var en varm och glad atmosfär”, skriver Aida. Enrique skriver om möten med jättenyfikna barn och lärare som verkade ha förstått vad projektet gick ut på. ”Det gick som en dans på rosor.” Enligt Lotta var ”eleverna väldigt nyfikna på oss och frågade hur gamla vi är, var vi kommer ifrån osv.” ”Lärarna hade inte mycket att säga”, menar Adem, ”och de såg inte så intresserade ut heller, men eleverna tyckte det var intressant att vi befann oss där. De lyssnade och såg faktiskt engagerade ut också.”

Samtliga sex deltagare kände sig verkligen välkomna på Augustenborg. ”Skolledningen önskade välkommen på ett fint och professionellt sätt”, skriver Aida. Skolledningens agerande prisas även av Adem: ”Elevernas och skolledningens mottagande var positivare än väntat. De tog emot med öppna armar direkt från första början, vilket har lett till bättre kontakt med elever och personal.” Lärarna beskrivs som i allmänhet hjälpsamma, nyfikna och intresserade. ”Vi är alltid välkomna i lärarrummet”, menar Maher. ”Jag har inte på något sätt känt mig utanför eller illa behandlad”, försäkrar Lotta.

Även på Sorgenfri lyckades introduktionen mycket väl.⁶ ”Det första jag såg av Sorgenfri”, skriver Sara, ”var att skolan var mycket fin både utvändigt och invändigt. Skolan var nyligen renoverad och rummen verkade vara byggda för att skapa en känsla av trivsel, intimitet och gemenskap. Jag tyckte också det att det verkade finnas en viss harmoni och ett lugn i skolan, en gemytlig atmosfär.” Flera av deltagarna skriver om ett möte med nyfikna, uppmärksamma och glada barn.

”Vi har bemötts med öppna armar av både lärare, elever och skolledning”, skriver Johan. Alla i gruppen kände sig välkomna. Lärarna verkade väl informerade om

⁵ . Sex deltagare i början och sen fem.

⁶ . Fyra deltagare.

projektet, mycket beroende på grundliga förberedelser av arbetslagsledarna. Lärarna beskrivs också som hjälpsamma och trevliga. Gruppen skapade snabbt kontakter med eleverna, säkert också delvis beroende på presentationsformen. ”Jag tror att de uppskattade vår ’pratiga’ samtalston, att vi improviserade, var öppna, rörliga och ganska jordnära. De skulle kunna föra en dialog med oss om de ville, som samtidigt skulle vara en respektfull sådan”, skriver Sara. Johan poängterar lustens betydelse: ”Vår tanke var under presentationen att så länge vi tycker det är roligt att presentera så tycker ungdomarna det är kul att lyssna.”

Introduktionen på Stenkula lyckades även den ganska väl.⁷ Det talas om ”en genomgående nyfikenhet från eleverna”. Eleverna ställde mycket frågor ”om vem vi var, var vi kom ifrån och vad vi skulle föra på skolan. Jag känner på mig att detta är något som jag verkligen vill göra och därför känner jag mig trygg”, skriver Katja. Gruppen upplevde ett mycket positivt gensvar från eleverna.

Även lärarnas bemötande prisas. ”Jag tror att alla lärare som jag har träffat på har varit positiva till projektet. Likaså nästan alla elever”, menar Katja. ”Alla lärarna var vänliga”, skriver Mathias. ”Vi blev med en gång en del av skolan genom att det inte var någon som protesterade mot att vi helt plötsligt satt i lärarrummet.” Från första början verkade lärarna i allmänhet se deltagarna som en resurs. Det ställdes många frågor, men det upplevde inte deltagarna som misstänksamhet utan som nyfikenhet. Skolledningen hade man däremot nästan ingen kontakt med alls.

Lika väl lyckades däremot introduktionen inte på Sofielund.⁸ Just de positiva intrycken av lärarrummen på Stenkula och Augustenborg står i tvär kontrast till hur man upplevde lärarrummet på Sofielund. ”När vi sitter på lärarrummet så känns det som att dom inte vill ha oss på deras revir eftersom vi tar upp plats för dom”, skriver Jeanette och resten av deltagarna tycks instämma. Zeinab skriver t ex om ”konstiga blickar”.

Det kändes uppenbarligen motigare på Sofielund än på de andra skolorna. ”Motståndet tror jag beror på att skolmiljön är så stökig, jämfört med till exempel Sorgenfri”, menar Clara. Rent allmänt upplevde gruppen ändå ett positivt mottagande på skolan. ”Jag tycker att vi blev väl mottagna på skolan, och att vi fick ett bra bemötande av lärare och personal”, skriver Clara. Vissa lärare reagerade dock kritiskt, en av dom så starkt att han vägrade släppa in gruppen i klassen. Dörren stängdes helt enkelt.

Förutom svårigheterna på Sofielund lyckades introduktionen på skolorna mycket väl, bäst på Augustenborg och Sorgenfri. Det visar svaren från deltagarna tydligt och klart. Deltagarna var uppenbarligen väl förberedda och det poängteras i flera av svaren.

⁷. Fyra deltagare.

⁸. 5 i början och sen 6.

Deltagarfunktioner på skolorna

För att underlätta den fortsatta förankringen på skolorna erbjöd sig projektdeltagarna att hjälpa till med andra funktioner. Utifrån Skolintegrationsprojektets intresse kunde funktionerna betraktas som plattformar för undersökningsarbetet. Tanken var att möjliggöra spontana och otvungna kontakter med eleverna.

Det lyckades ganska väl på tre av skolorna. På Augustenborg engagerade man två av projektdeltagarna i en kamratstödjarefunktion. En annan av deltagarna engagerades i datasalen medan ytterligare en hjälpte till med hemspråk. På Stenkula engagerade man två av deltagarna i musikundervisning medan de andra två hjälpte till i datasalen. På Sorgenfri höll deltagarna framför allt till på biblioteket, vilket möjliggjorde utökade öppettider. En av deltagarna engagerades också i ett cabaréprojekt. Där samarbetade han med musikern Janne Persson som jag lyckades knyta till Skolintegrationsprojektet i november 1998. Under våren utvecklade Janne också ett samarbete med musikläraren på Sorgenfri.

På Sofielund fortsatte dock svårigheterna. Den stängda dörren och andra liknande upplevelser ledde till stor osäkerhet bland deltagarna. Många diskussioner följde i gruppen. I slutet av januari hängde samarbetet med Sofielund på en skör tråd. Det kom signaler om ett utbrett missnöje bland personalen med projektet. Måste vi släppa Sofielund?

Med stöd av kontaktpersonen på Sofielund, rektorn och URBAN:s ledning beslöt vi oss för att ändå försöka fortsätta. Däremot fick vi skippa deltagarfunktionerna. Istället inriktade vi oss att genomföra elevintervjuer på Sofielund direkt, utan plattformar. Under februari arbetade Sofielundsgruppen med förberedelserna av intervjuerna medan övriga grupper spenderade en stor del av tiden ute på skolorna.

2.3 Metodutveckling

Upplevelserna av skillnaderna mellan skolorna och särskilt svårigheterna på Sofielund gjorde mig osäker på fortsättningen. Var det verkligen möjligt att använda samma metod på alla skolorna? Borde vi kanske istället anpassa oss till skillnaderna i förutsättningar och använda olika metoder?

Det är svårt att undersöka skolan. Det vill jag påstå. I undersökningar av t ex segregation utgör intervjupersonerna i stort sett skilda enheter, utan inbördes kontakter. Misslyckas man med en intervju så sjunker visserligen svarsfrekvensen något, men hela undersökningen äventyras förmodligen inte. I undersökningar av skolan utgör intervjupersonerna verkligen inga skilda enheter. Det kan så lätt spridas en avoghet mot undersökningen. Eleverna pratar med varandra och det gör även lärarna. Mindre misstag kan så lätt förstoras upp och skapa olyckliga intryck av hela

undersökningen. Då kanske man inte vill låta sig intervjuas eller så kanske man inte tar undersökningen på allvar och svarar fel på rent djävulskap.

Undersökningar av skolan bygger i så hög utsträckning på förtroende. Även undersökningar av segregation bygger på förtroende, men där skapas det på nytt hela tiden. Varje intervju kräver ett fullständigt nyskapande av förtroende. I undersökningar av skolan räcker det inte med enskilda förtroenden, utan det krävs ett slags helhetens förtroende, ett förtroende från hela skolan. Det måste spridas en välvilja och det var vad vi försökte åstadkomma genom förankringsprocessen. Sprids det en välvilja så tar man säkert också undersökningen på större allvar. Då anstränger man sig säkert också under intervjuerna.

Erfarenheterna från Sofielund visade just vad ett allmänt förtroende betyder. Undersökningar av skolan som inte lyckas skapa en grund av allmänt förtroende att bygga vidare på kan hälsa hem. Den grunden lyckades vi skapa på framför allt Augustenborg och Sorgenfri genom deltagarfunktionerna. Det visade sig inte vara möjligt på Sofielund. Där riktade vi istället in oss direkt på intervjuarbetet. Därmed tog vi säkert en stor risk. Intervjuerna på Sofielund måste göras utan skyddsnet. Eventuella misstag kunde lätt leda till att det spreds en misstro bland eleverna.

Deltagarfunktionerna var tänkta att fungera som ett slags skyddsnet. Tack vare deltagarfunktionerna behövde elevernas uppfattningar om deltagarna inte bygga helt och hållet på intervjusituationerna. Deltagarnas kontakter med eleverna genom funktionerna kunde förhoppningsvis kompensera för eventuella misstag under intervjuarbetet. Förkluster på gungorna tar man igen på karusellerna, som det brukar heta.

Skrivarverkstad

Under de två första månaderna 1999 befann sig projektet i en intensiv metodutvecklingsfas. Jag ägnade mycket tid åt funderingar på metodanvändningen. Hur skapar man ett förtroende på Sofielund? Det var den stora frågan. Lika angeläget var det att slå vakt om förtroendet på de övriga skolorna. Förtroendet för projektet kändes så flyktigt och dyrbart. Kanske borde det inte störas i onödan. Enskilda intervjuer med samtliga elever skulle kräva en omorganisering av projektet på Augustenborg, Sorgenfri och Stenkula, men det kanske vi inte borde våga oss på. Kanske borde vi istället ägna så mycket tid som möjligt åt deltagarfunktionerna.

Så tänkte jag i januari 1999. Därför beslöt jag mig för att pröva en annan undersökningsmetod på Augustenborg, Sorgenfri och Stenkula. Den gick ut på att anordna en elektronisk skrivareverkstad med deltagarna. Uppgiften till deltagarna bestod i att ställa kvalitativt formulerade frågor till eleverna i lämpliga situationer. Frågorna skulle kretsa kring olika teman som jag formulerade. Svaren på frågorna skulle skrivas ner och skickas in till mig via epost.

Skrivarverkstan fungerade ganska väl under några veckor. Frågorna kretsade kring ett tema om varför man går i skolan. Flest epostsvar strömmade in från deltagargrupperna på Augustenborg och Sorgenfri. Eposten innehöll även egna iakttagelser, reflektioner och tolkningar. I mina svar, också via epost, problematiserade jag vad deltagarna hade sett och tänkt. Jag poängterade både brister och förtjänster. Tanken var att epostväxlingarna gradvis skulle skärpa deltagarnas iakttagelse-, tolknings- och reflektionsförmåga. Skrivarkstan resulterade i en hel del intressanta iakttagelser och reflektioner, vilket jag återkommer till senare i rapporten.

Svarandet på alla epostbrev från deltagarna höll på att knäcka mig. Det blev för mycket. Dessutom såg övriga deltagare med viss avundsjuka på Sofielundsgruppens förberedelser av enskilda intervjuer. I stort sett alla ville göra enskilda intervjuer med eleverna, så som det var tänkt från början. Vad ville man på skolorna? Kunde man genomföra enskilda intervjuer på alla skolorna och då med behov av omorganiseringar, utan att förtroendet för projektet sattes på spel? Jag tog upp frågorna på ett möte med kontaktpersonerna en vecka in i februari. Min oro visade sig vara överdriven. Mötet beslutade därför om att genomföra enskilda intervjuer på samtliga skolor.

Elevintervjuerna

Resten av februari ägnades åt förberedelserna av elevintervjuerna. Inte bara Sofielundsgruppen deltog i arbetet. Deltagarna på Augustenborg, Sorgenfri och Stenkula lämnade gradvis sina funktioner på skolorna. I februari genomgick projektet en stor organisationsförändring.

Ett frågeformulär växte fram, bl a genom inläsningar på andra undersökningar.⁹ Vi prövade oss också fram genom jämförelser med andra frågeformulär som jag har samlat på mig under årens lopp, goda såväl som dåliga exempel. Ett särskilt avskräckande exempel skickades ut till eleverna i Södra Innerstaden på hösten 1996 av stadsdelsförvaltningen. Eleverna ombads lämna ut sig själva, men dessutom sina kompisar, syskon och föräldrar. ”Har du själv rånat någon?”, frågade man t ex i enkäten. ”Tror du att någon av dina föräldrar är beroende av alkohol eller droger”, undrade man också. Den typen av frågor ställdes till elever i hela mellan- och högstadiet. Förutom en skandalös avsaknad på moral och etik innehöll enkäten många brister i frågeformuleringarna och svarsalternativen var inte fullständiga.

I Skolintegrationsprojektet ägnade vi därför mycket tid åt arbetet med frågeformuläret. Alla frågeförslag behövsprövades gång på gång. Omotiverade frågor ströks utan pardon. Formuleringarna utvecklades i tydlighet, entydighet och begriplighet. Svarsalternativen gjordes fullständiga. Frågornas etiska innebörd

⁹. Bl a Unga Örnar (1998), G Svingby (1998), SOU (1997), Skolverket (1997), I Jönsson m fl (1993), S Fountain (1997), Ungdomsstyrelsen (1998a), Ungdomsstyrelsen (1998b).

belystes. Eleverna skulle inte behöva känna sig utlämnade. Formuläret diskuterades, prövades och förankrades genom grupparbeten. Intervjutekniken finslipades. Tester genomfördes. Endast godkända deltagare släpptes iväg på intervjuer.

Intervjuperioden började måndagen den 1 mars på Sofielund. Alla resurser koncentrerade dit. Det var där vi bara måste lyckas. Även deltagare från andra skolor ingick i premiärgruppen. Det berodde också på intervjuvillkoren. På Sofielund tilläts vi nämligen bara ta två lektioner i anspråk för varje klass. Eftersom varje intervju beräknades ta ungefär en halvtimme blev vi tvungna att utöka antalet intervjuare. Förutom mig själv och Lars begav sig sammanlagt 12 intervjuare iväg till Sofielund den där premiärdagen. Den utvalda klassen, en nia, satt och väntade på oss i ett källarrum. Symboliskt nog tvingades vi vada genom en stor sjö av vatten i källargången utanför. Det hade nämligen uppstått en översvämning.

Översvämningen visade sig dock inte vara ett dåligt omen. Premiärintervjuerna lyckades nämligen väldigt väl, inte minst beroende på eleverna. Dom ställde villigt upp och lät sig intervjuas. Verkade nyfikna och intresserade. Succén med premiärintervjuerna skapade en plattform även på Sofielund. Projektet fick en gynnsam image, åtminstone bland eleverna. Det märkte man på hur snacket gick. Eleverna i nian berättade om intervjuerna för sina kompisar. Det spreds ett intresse. Det blev viktigt att intervjuas.

Några dagar efter Sofielund började intervjuarbetet även på Augustenborg och Sorgenfri. Där förlitade vi oss på redan skapade förtroenden och satte inte in extra resurser. Intervjuarbetet på Augustenborg och Sorgenfri underlättades också av de generösa villkoren. Tidsramarna var inte alls lika förutbestämda och snäva som på Sofielund. Intervjuerna fick ta den tid som behövdes.

På Stenkula drog det däremot ut på tiden med igångsättningen av intervjuarbetet. Igångsättningen försvårades av den schemaomläggning som genomfördes på Stenkula under mars och april. I mitten av april tog vi ett gemensamt beslut med skolledningen på Stenkula om att avbryta samarbetet. Beslutet togs i fullt samförstånd. Tiden räckte helt enkelt inte till, varken för dom eller för oss.

4. Intervjuade elever

	Antal	Andel
Sofielund	655	50
Sorgenfri	205	16
Augustenborg	448	34
	1308	100

På de andra skolorna höll intervjuarbetet på i 2,5 månader. Varje intervju varade i ungefär en halvtimme och ägde rum i avskildhet. För att förtydliga frågor och svar

hade deltagarna med sig hjälpmedel i form av bilder, grafiska skalor, textblad etc. På t ex frågor om procent fick eleven peka ut sitt svar på en skalenlig linjal. Deltagarna var utbildade till att kunna förklara frågorna och förtydliga formuleringarna.

Lars Larheden ansvarade för utdelningen av namnen på elever till deltagarna. Han ansvarade också för insamlingen, arkiveringen och avidentifieringen av de ifyllda formulärens. Dessförinnan hade varje deltagare själva skrivit in intervjuresultaten i Excel. Filerna med resultatet överlämnades efterhand till mig och infördes i projektets databas. Därefter printa jag ut resultaten och lämnade tillbaka dom till respektive deltagare. En slutkontroll gjordes av deltagarna, två och två, då formulär jämfördes med datautskrift. Kvarvarande fel korrigerades sen av mig i databasen. Jag hade för övrigt även byggt in filter och kontrollräkningar i databasen.

Personalenkät

Förutom elevintervjuerna genomförde vi enkäter med personalen på de tre skolorna. Endast personal med anknytning till elever i mellan- eller högstadiet omfattades. Sammanlagt deltog 128 personer, fördelade på de tre skolorna enligt nedanstående tabell.

5. Personaldeltagande i enkät

	Antal	Andel
Sofielund	61	48
Sorgenfri	21	16
Augustenborg	46	36
	128	100

Enkäten innehöll 45 frågor. Vissa frågor handlade om situationen i skolan rent allmänt, t ex nyttan av den kunskap som lärs ut eller orsaker till varför elever inte klarar godkänt. Andra frågor gällde just dom elever som personalen ansvarar för eller känner bäst till, t ex hur mycket eleverna har fått reda på om utbildningsmålen eller sina rättigheter.

I en del frågor ombads personalen att fördela eleverna på ett antal svarsalternativ. Hur många elever stämmer det första svarsalternativet in på, det andra osv. Det kunde t ex gälla frågor om hur ofta föräldrarna intresserar sig för hur det går i skolan. Hur många elever har föräldrar som aldrig, sällan, ibland respektive ofta verkar intressera sig? Fördelningen av elever på de olika svarsalternativen möjliggör jämförelser mellan elevernas och personalens svar.

Frågorna besvarades helt anonymt. Personalen deltog av egen fri vilja. Enkäterna genomfördes bara vid ett enda tillfälle på var och en av skolorna så frånvarande

personal, t ex på grund av sjukdom eller utbildning, deltog inte heller. Eftersom viss oklarhet råder om urvalspopulationens storlek, dvs antalet anställda med anknytning till elever i mellan- eller högstadiet, kan jag inte räkna fram en exakt svarsfrekvens. Diskussioner med kontaktpersoner och skolledning har dock möjliggjort uppskattningar av svarsfrekvensen till minst 75% på alla tre skolorna.

Kunskapsåterföring

Elevintervjuerna var avslutade i mitten av maj. Därefter återförde deltagarna undersökningsresultat till skolorna. Det möjliggjordes av en effektiv svarsbearbetning. Deltagarna skrev själva in intervju svaren på dator kontinuerligt och jag hade förberett beräkningar genom formelinskrivningar i Excel. Tabellutskrift var också förberedd. När de kvalitetskontrollerade svaren väl hade levererats och infogats i kalkylbladet var det därför bara att printa ut tabeller.

Var och en av skolgrupperna förberedde sen sin egen återföring. Grupperna fick också välja ut den statistik som dom trodde eleverna skulle vara mest intresserade av. I förberedelsearbetet användes presentationsprogrammet PowerPoint. På Sorgenfri och Augustenborg gick respektive grupp runt i samtliga klasser och redovisade resultat. Grupperna använde först portabel dator och dataprojektor, men tekniken höll tyvärr inte måttet. Det fick bli muntliga redovisningar istället. På Sofielund redovisades resultaten för varje årskurs i skolans aula. Kunskapsåterföringen till eleverna pågick under en tvåveckorsperiod.

Under hösten har jag återfört resultat av undersökningarna till personal, elever, föräldrar, tjänstemän och politiker. Sammanlagt har jag under hösten hållit 15 föreläsningar om resultaten. På Sorgenfri har jag föreläst för personalen, föräldraföreningens styrelse och föräldraföreningens medlemsmöte. På Augustenborg för personalen och föräldraföreningens medlemsmöte. På Sofielund för personalen och elevrådet. För Södra Innerstadens ledning föreläste jag i både maj, augusti och september. Jag har också hållit föreläsningar för Södra Innerstadens politiker, Folkbildningsföreningen, Lärarförbundet och Socialdemokraternas programkommission.

2.4 Projekt kvalitet

I Skolintegrationsprojektet har vi strävat efter att uppnå en hög kvalitet. Frågan är då vad som menas med en hög kvalitet. Hur märks det att projektet håller en hög kvalitet? Hur kan man känna sig säker? Eftersom projektet har haft flera syften är frågan särskilt motiverad. Vad som menas med hög kvalitet beror på vilket intresse man har av Skolintegrationsprojektet.

Kvalitetssäkringsstrategi

I utbildningsdebatten har man allt oftare kommit att tala om kvalitetssäkring. Begreppet är sedan länge etablerat inom näringslivet och ingår i den svenska standarden för terminologi på kvalitetsområdet. Kvalitetssäkring definieras som ”alla planerade och systematiska åtgärder som är nödvändiga för att ge tillräcklig tilltro till att en produkt kommer att uppfylla givna krav på kvalitet.”

Skolkommittén pekar i sitt huvudbetänkande på svårigheterna med att använda begreppet inom tjänsteproduktion, särskilt utbildning.¹⁰ Definitionen präglas av begreppets ursprung inom varuproduktion. I produktionen av t ex kylskåp kan man säkert ställa upp kvalitetsvillkor på förhand, men vad kvalitet innebär i utbildning är en mer kontroversiell fråga. Det visar sig t ex i diskussionen om betygen. Tanken om en kvalitetssäkring verkar också gå stick i stäv med den problembaserade inlärningsstrategin. Om man inte vill ta utbildningens utgångspunkter för givna kan man inte heller på förhand låsa sig för dess mål.

Kritiken av begreppet verkar ofta leda till ett totalt avståndstagande. Istället för kvalitetssäkring talas det om kvalitetsutveckling. Jag föreslår emellertid en annan lösning på problemet. Istället för ett avståndstagande vill jag definiera om begreppet. Visst kan man tala om kvalitetssäkring även inom utbildning, men bara om det tillåts omprovningar av såväl kvalitetsbegrepp som kvalitetsmått. Givna kvalitetskrav lämpar sig säkert för varuproduktion, men bara delvis inom utbildning.

I Skolintegrationsprojektet har jag velat pröva en kvalitetssäkringsstrategi som grundar sig på dialoger med projektets intressenter. Med projektets intressenter menar jag IMER, URBAN-programmet, Södra Innerstaden och Fosie, men även skolorna och eleverna. Till intressenterna hör givetvis också projektdeltagarna. Kvalitetssäkringsstrategins dialog inleddes med just deltagarna. På ett tidigt stadium i projektet fick deltagarna i uppgift att själva formulera frågor som kunde användas i en utvärdering. Uppgiften utfördes i form av ett grupparbete. Frågan var hur det skall märkas att projektet håller rätt kurs. Vilka frågor kan vara intressanta att ställa till deltagarna om vi vill ha reda på hur bra projektet utvecklas? Resultatet av grupparbetet låg sen till grund för min egen utveckling av projektets första utvärderingsformulär. Utvärderingen genomfördes med hjälp av kalkylprogrammet Excel när projektet hade hållit på i fyra veckor.

I den första utvärdering ingick frågor om grupparbetena, datautbildningen, lokalerna, ordningen, tidsdispositionen, handledningen, föreläsningarna och projektets värderingar. Det ställdes också frågor om förändringen av ens kompetens, t ex vad gäller frågeformulering och datateknik. Det visade sig att förväntningarna på projektet var mycket höga. På en skala från 1 till 7 hamnade medeltalet på 5,7. Tilltron till att projektet skulle förbättra ens situation på arbetsmarknaden var också

¹⁰ . SOU 1997:121 s 193.

hög, i medeltal 4,0 på en skala från 1 till 5. 39% av deltagarna sade sig vara intresserade av att läsa vidare på Malmö Högskola.

Utvärderingen användes sen som en inledning till dialogen med andra intressenter i Skolintegrationsprojektet. I oktober skickade jag ut resultatet till ledningarna för IMER, URBAN-programmet, Södra Innerstadens stadsdelsförvaltning, Fosie stadsdelsförvaltning, Sofielund, Augustenborg, Stenkula och Sorgenfri. I det medföljande brevet redogjorde jag för innebörden i kvalitetssäkringsstrategin och inbjöd till en dialog om projektets fortsatta utveckling.

Dialogen syftade också till att stärka alla intressenters grad av delaktighet i projektet. För projektets 24 deltagare borde det kännas mer meningsfullt att svara på utvärderingsfrågorna när man själv har bidragit till formuleringen av dem. För andra intressenter var min förhoppning att deltagandet i kvalitetssäkringsstrategin skulle öka intresset för projektet och dess resultat.

Dessvärre lyckades dialogen inte särskilt väl. Endast programledaren för URBAN svarade på mitt brev. Kanske hade övriga intressenter inte tid. Kanske förstod man inte vad jag menade. Vanligtvis deltar intressenter nog inte aktivt i projekt, men initierade synpunkter från intressenter tror jag det behövs betydligt mer av framöver. I synnerhet om man vill försäkra sig om en hög projektkvalitet. Därmed inte sagt att intressenter skall vara med i styrningen av projekt. Det tror jag inte på. Det bör man absolut överlåta till projektledningen.

Framgångsrikt deltagande?

Strax innan deltagarna slutade på projektet den 4 juni 1999 genomförde vi en övergripande utvärdering. Den grundade sig på tidigare utvärderingar och härstammade från grupparbetet om utvärdering i början av projektet. Jag hade givetvis vidareutvecklat formuläret, men deltagarna kände igen merparten av frågorna.

Frågorna i utvärderingsformuläret anknöt till projektets syften och målsättningar. Det första syftet gällde undersökningen av skolan utifrån ett integrationsperspektiv. Målsättningen för deltagarna var att intervjua eleverna i mellan- och högstadiet. Då krävdes det först en utbildning. Deltagarna behövde utbildas för att klara av sin uppgift. Hur gick det? Lärde sig deltagarna vad som behövdes?

Jag ställde frågor till deltagarna om nio olika utbildningsområden. Fick man lära sig tillräckligt mycket? Mest lärde man sig om presentation, människosyn och dataprogrammet Word. Nästan lika mycket hade man lärt sig om PowerPoint och intervjueteknik. Minst nöjd var man med utbildningsinsatserna i forskningsmetodologi.

6. "Fick Du lära Dig tillräckligt mycket om ...?"¹¹

	Pres	M-syn	Skola	Metod	Int	Word	Exc	PP	Ep
1 Otillräckligt	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	1	0	0	2	0	0	3	1	2
3	0	4	6	8	4	5	5	4	5
4	12	7	12	8	10	5	6	6	6
5 Tillräckligt	7	9	2	2	6	10	6	9	7
Medel	4,3	4,3	3,8	3,5	4,1	4,3	3,8	4,2	3,9
Antal	20	20	20	20	20	20	20	20	20

Särskilda frågor ställdes om föreläsningarna. Jag ville ha reda på hur man såg på begripligheten, längden, antalet och stimulansen. För att man skall kunna tillgodogöra sig en utbildning måste föreläsningarna vara begripliga. Även längden på föreläsningarna inverkar på vad man orkar tillgodogöra sig. Det krävs också en balans i antalet. Dessutom vill det till att föreläsningarna känns stimulerande. Annars orkar man nog inte heller lyssna.

Svarsalternativen utgjordes av en skala med motpoler från 1 till 7. Föreläsningarna verkar ha varit lite för långa, men lagom många till antalet. Begripligheten och stimulansen verkar man i allmänhet vara ganska nöjd med.

7. "Vad tyckte Du om föreläsningarna?"

	1	2 3 4 5 6	7	Medel
Begripligheten:	Obegripliga	.....	Begripliga	5,4
Längden:	För korta	.....	För långa	4,7
Antalet:	För få	.....	För många	3,9
Stimulansen:	Ostimulerande	.....	Stimulerande	5,2

Värdet av utbildningen kan även mätas med avseende på nytta. Jag frågade hur mycket av utbildningen som man fick nytta av i intervjuarbetet. 72% svarade deltagarna i genomsnitt.

Utbildningen styrdes i första hand av forskningsintresset. Det var främst för att klara av intervjuerna på skolorna som deltagarna intervjuades. Så långt möjligt försökte vi dock förena forskningsintresset med deltagarnas egna intressen av utbildning. Det uttalades också som målsättning i ansökan att projektet skulle stärka deltagarnas ställning på arbetsmarknaden.

¹¹ . Presentation, människosyn, grundskola, forskningsmetodologi, intervjuteknik, MS Word, MS Excel, MS PowerPoint, Epost.

I utvärderingsformuläret ingick en fråga om hur väl vi hade lyckats. ”Kommer projektet att förbättra Din situation på arbetsmarknaden, tror Du?” Åtta deltagare svarade ”I högsta grad”. Jag frågade också hur mycket man trodde sig kunna få nytta av. 70% svarade deltagarna i genomsnitt, dvs en något lägre andel än i svaret på frågan om nytta i projektet.

Förutom den stärkta ställningen på arbetsmarknaden ingick det i målsättningarna att öka deltagarnas intresse för högskoleutbildning. Frågan fanns med i den första utvärderingen och då svarade deltagarna i genomsnitt 3,3. Intresset för högre utbildning ökade uppenbarligen under projektets gång för i den avslutande utvärderingen svarade man i genomsnitt 4,3. Elva deltagare sade sig i högsta grad vara intresserade av att läsa vidare på universitet eller högskola.

Ytterligare ett mått på nyttan är hur väl projektet svarade upp mot förväntningarna. En av deltagarna tyckte att projektet inte riktigt svarade upp mot förväntningarna. Det tyckte däremot sju av deltagarna. Resten menade att projektet hade motsvarat mer än förväntningarna. Vad man nu än hade för förväntningar tyckte således alla utom en att dom motsvarades.

Det andra syftet med projektet gällde metodutvecklingen. Tanken var att bygga vidare på tidigare erfarenheter och kunskaper om vad jag har kallat subjektivering. Det var inte meningen att deltagarna bara skulle gå någon annans förutbestämda ärenden. Jag ville fördjupa delaktigheten i projektet för att därigenom kunna dra nytta av deltagarnas kreativitet, fantasi och engagemang. Frågan är hur väl subjektiveringen lyckades. Hur väl lyckades vi med delaktigheten? Jag frågade hur delaktig man hade känt sig i Skolintegrationsprojektet. 14 deltagare satte högsta betyg och svarade ”I högsta grad”. Ytterligare 6 hade känt sig nästan lika delaktiga.

8. Delaktighet, kul, utvecklande och meningsfullt¹²

	Delaktighet	Kul	Utvecklande	Meningsfullt
1 Inte alls	0	0	0	0
2	0	0	0	0
3	1	1	2	7
4	6	8	6	6
5 I högsta grad	14	12	13	8
Medel	4,6	4,5	4,5	4,0
Antal	21	21	21	21

Subjektivering enligt min definition kräver att det ges utrymme för egna reflektioner och att det hålls öppet för idéer. Det ansåg 5 respektive 4 av deltagarna att vi i

¹² . Så här löd frågorna: Har Du känt Dig delaktig i Skolintegrationsprojektet? Har det varit kul? Har det varit utvecklande? Tycker Du att Din medverkan i projektet har känts meningsfull?

högsta grad hade lyckats med. På en skala från 1 till 7 svarade man i genomsnitt 5,4 respektive 5,5. Det duger dock inte bara att ta för sig helt fritt. Subjektivering bygger också på tolerans och ansvarstagande. Det ansåg 6 respektive 11 av deltagarna att vi i högsta grad hade lyckats med. På en skala från 1 till 7 svarade man i genomsnitt 5,8 respektive 6,4.

9. Projektintegration: "I vilken utsträckning ...?"¹³

	Reflektion	Idéer	Tolerans	Ansvar
1 Inte alls	0	0	0	0
2	0	0	0	0
3	0	1	0	0
4	6	5	2	0
5	5	1	7	3
6	5	10	5	7
7 I högsta grad	5	4	6	11
Medel	5,4	5,5	5,8	6,4
Antal	21	21	20	21

Kanske lyckades vi lite för bra med ansvarstagandet. Kanske kom subjektiveringen att innebära en allt för stor överföring av ansvar på deltagarna. Den misstanken stärks av svaren på en annan fråga som gäller hur mycket man själv fick bestämma över arbetssituation, uppgifter och arbetstider. På en skala med motpolerna "Allt för lite" och "Allt för mycket" vägde svaren över på det sistnämnda. Ingen fick bestämma för lite. Sju deltagare såg det som lagom. Resten ansåg sig ha fått bestämma för mycket.

I slutet av projektet var jag tvungen att sätta betyg på deltagarna och dessutom i enlighet med den kommunala betygsskalan. Det var ett krav som ställdes av stadsdelsförvaltningarna. Den kommunala betygsskalan utgår från betyget "Tillfredsställande". Som sämst är man således godkänd. Tre av deltagarna i projektet kunde av olika skäl inte anses vara godkända. Till dessa tre kunde jag överhuvudtaget inte lämna ut något betyg. Övriga betyg framgår av följande tabell.

¹³ . Så här löd frågorna: I vilken utsträckning har det getts utrymme för egna reflektioner? I vilken utsträckning har projektet kännetecknats av öppenhet för idéer och tankesätt? I vilken utsträckning har projektet genomförts av tolerans? I vilken utsträckning har det getts utrymme för eget ansvarstagande?

10. Slutbetyg på deltagare och projektledare

	Mitt betyg på deltagarna	Deltagarnas betyg på mig	
0	Icke godkänd	3	0
1	Tillfredsställande	1	1
2	God	7	3
3	Mycket god	9	6
4	Synnerligen god	3	7
5	Utomordentlig	1	4
	Antal	24	21

Av rättviseskäl, men också som utvärderingsmått ville jag också låta deltagarna sätta betyg på mig. Samma skala användes. När deltagarna satte sina betyg på mig hade jag redan satt betyg på dom, men det hade dom då ännu inte fått se.

Betyg på frågorna

Både eleverna, personalen och deltagarna fick sätta betyg på projektets frågor. Ju högre betyg, desto högre kvalitet kan man nog förvänta sig av svaren. Ju viktigare man tycker frågorna är, desto mer anstränger man sig nog för att försöka svara så bra som möjligt.

11. Betyg på Skolintegrationsprojektets frågor¹⁴

	Elever	Personalen	Deltagarna	
1	Inte alls	1	2	0
2		2	11	0
3		17	28	0
4		44	38	38
5	Mycket viktiga	36	22	62
		100	100	100
	Medel	4,1	3,7	4,6
	Antal	1306	123	21

Det är projektdeltagarna som sätter högst betyg på frågorna, kanske inte oväntat. Det ger dock ett mått på deltagarnas engagemang och allvar i intervjusituationerna. Av eleverna sätter 36% högsta betyg på frågorna. 80% sätter antingen det högsta eller näst högsta betyget på frågorna. Det ser jag som en ganska hög siffra. De som sätter

¹⁴. Så här löd frågan: Vad tyckte Du om frågorna? Hur viktiga är frågorna?

lägst betyg på frågorna är personalen. Kanske har därför personalen inte ansträngt sig lika mycket. Förmodligen är det personalens svar som är minst tillförlitliga. Kanske är det särskilt i svaren från Sofielund som man bör varna för en viss brist i tillförlitlighet. Det var nämligen där som personalen satte lägst betyg på frågorna, 3,4 jämfört med 3,8 på Augustenborg och 4,1 på Sorgenfri.

Det ställdes också en fråga om typen av undersökning. Är det viktigt att man gör såna här undersökningar? Jag ville ha reda på vad både eleverna, personalen och deltagarna tycker.

12. Betyg på typen av undersökning¹⁵

		Elever	Personalen	Deltagarna
1	Inte alls	1	5	0
2		3	11	0
3		13	28	0
4		31	30	14
5	Mycket viktigt	52	26	86
		100	100	100
	Medel	4,3	3,7	4,9
	Antal	1304	123	21

Både deltagarna och eleverna sätter ett ännu högre betyg än i föregående fråga. 18 av 21 deltagare satte högsta betyg. En majoritet av eleverna på 52% svarar ”Mycket viktigt”. Bland personalen gör 5% tummen ner helt och hållet. Det har förmodligen satt sin prägel på personalens svar. Tyvärr. Kanske måste man därför ta personalens svar med en nypa salt. Elevernas och deltagarnas höga betyg skapar däremot förutsättningar för en hög tillförlitlighet.

¹⁵ . Så här löd frågan: Är det viktigt att man gör såna här undersökningar?

3 VAD ÄR PROBLEMET?

3.1 Vems problem?

Det går nästan inte en dag utan att det pratas om skolans problem i TV och radio. Skolan har verkligen hamnat i blickpunkten under de senaste åren. En del oroar sig för att eleverna lär sig för lite eller rentav fel saker. Andra förfasar sig över den normupplösning som massmedia rapporterar om. Även lärarnas situation har uppmärksamats allt mer. Inför valet 1998 drog en av fackföreningarna igång en stor reklamkampanj. På ett mycket skickligt sätt lyckades man föra skolfrågorna högst upp på den politiska dagordningen.

Problemen verkar vara så stora och svåra, men framför allt många. Vilka problem är störst? Svårast? Vilka problem hänger ihop med varandra? Vad skall man ta tag i först?

Ett mått på problemens storlek är andelen elever utan fullständiga betyg. 1998 saknade drygt 25% av alla avgångselever betyg i ett eller flera ämnen. 1999 hade andelen stigit till 30%. Hela 30% av alla elever som slutade nian saknade fullständiga betyg. Även bland eleverna i åttonde klass har andelen utan fullständiga betyg stigit. 1999 saknade 37% av åttorna fullständiga betyg, en ökning från 34% året dessförinnan.¹⁶

Ökningen av andelen elever utan fullständiga betyg väcker oro. Det tyder på en allt sämre fungerande skola. Vad beror det på? Föråldrad pedagogik? Bristfällig personalkompetens? Elevernas hemförhållanden? Dåliga läroplaner? Det säger betygen ingenting om. Betygen mäter bara hur skolan fungerar, men säger ingenting om orsakerna till problemen. Dessutom är det bara i de högsta årskurserna som lärarna sätter betyg. Betygen säger med andra ord inget om hur skolan fungerar längre ner i åldrarna.

Därför frågade vi eleverna och personalen. Av samtliga elever i mellan- och högstadiet trodde 67% att dom skulle bli godkända i alla ämnen. Exakt samma trodde personalen, 67%. Svaren stämmer ganska väl överens med genomsnittet för niorna i Malmö 1999. Bryter vi ner elevsvaren på årskurser visar sig skillnaderna dock vara ganska stora. Den högsta andelen icke godkända finner vi bland fjärdeklassarna där hela 43% inte tror på godkänt i alla ämnen. I takt med höjd årskurs sjunker det sen gradvis.

¹⁶. Tidningen Arbetet 15/12 – 1999.

13. "Tror Du att Du kommer att bli godkänd i alla ämnen"? (% av elever)

	Andel
Nej, icke godkänd i flera ämnen	20
Nej, icke godkänd i ett ämne	13
Ja	67
	100
<hr/> Antal	1266

Tron på betyg samvarierar således med ålder, men inte med kön eller etnisk bakgrund. Tjejer är varken mer eller mindre pessimistiska än killar. Elever med svensk bakgrund har varken lägre eller högre förhoppningar än elever med utländsk bakgrund.

När vi genomförde intervjuerna på våren 1999 var det 19% av niondeklassarna som inte trodde på fullständiga betyg. Det ligger en bra bit under de faktiska betyg som sattes på eleverna en månad senare. Ganska många elever måste med andra ord ha blivit besvikna. Det gäller även åttondeklassarna. Eleverna sätter högre betyg på sig själva än vad lärarna gör. Varför? Fromma förhoppningar? Orealistiska självuppfattningar? Förstår inte eleverna vad lärarna sätter betyg på? Eller sätter rentav lärarna betyg på fel saker? Hur fungerar egentligen kommunikationen mellan lärare och elever? Lyckas lärarna kanske inte förklara för eleverna vad betygen gäller? Vet verkligen lärarna själva det?

Den övergripande frågan handlar om vad betygen egentligen mäter. Svaret på frågan har en avgörande betydelse för hur vi formulerar skolans problem och vart vi vänder oss i sökandet efter lösningar.

Om vi tar för givet att skolan lär ut 'rätt' kunskap hamnar elever utan fullständiga betyg i centrum av problemformuleringen. Då är det inte betygen som utgör problem eller den kunskap som skolan lär ut. Problemet är istället de elever som inte lyckas skaffa sig fullständiga betyg. Detta är då vad forskningen bör handla om. Kanske kommer man fram till att problemet beror på eleverna själva eller deras hemförhållanden. Kanske är det dessa elevers bristande stöd i skolan som man lägger tonvikten vid i sina förklaringar. Kanske lär man ut på fel sätt. Utbildningsinnehållet behöver man däremot inte ifrågasätta.

Men tänk om skolan lär ut 'fel' kunskap. Då är det utbildningens innehåll som hamnar i problemformuleringens centrum. Kanske är det i själva verket eleverna utan fullständiga betyg som vet bäst. Kanske har de lyckats avslöja bristerna i innehållet. Kanske har eleverna med fullständiga betyg blivit grundlurade. I så fall skulle det inte vara särskilt sjukt att sluta skolan utan fullständiga betyg, utan kanske tvärtom ganska friskt.

Det jag vill sätta fingret på är betydelsen av hur vi formulerar problemet. Allt kan fås att framstå som problem, beroende på vad man relaterar till. Just detta relaterande tycker jag saknas så mycket i diskussionerna om skolan. Vad är det egentligen man relaterar till när något framställs som problem? Problemformuleringar släpps lösas och svävar liksom omkring som ballonger i luften, men vad är de relaterade till? Vad gör problemen till problem?

Rent allmänt uppstår problem bara genom relationer. Det är i förhållande till det andra som det ena blir ett problem. Om vi skall kunna uppleva oss som sjuka måste vi ha klart för oss vad det innebär att vara frisk. Vad är det då man relaterar till i diskussionerna om skolans problem? Var finns det friska som gör att man kan peka ut det sjuka?

När man t ex pekar ut elever utan fullständiga betyg som problem utgör betygen en måttstock. Det är i den belysningen som ofullständiga betyg står för det dåliga och sjuka, men samma belysning gör ju också fullständiga betyg till det goda och friska. Det är i förhållande till fullständiga betyg som ofullständiga betyg framstår som problem. Det är för att fullständiga betyg anses vara oproblematiska som ofullständiga blir problematiska. Men är verkligen fullständiga betyg oproblematiska? Står verkligen fullständiga betyg bara för det goda och friska?

Visst ställer ofullständiga betyg till det för den enskilde eleven efter avslutad skolgång. Verkligen! De framtida valmöjligheterna begränsas. Därmed inte sagt att problemet nödvändigtvis härstammar från eleven från första början. Problemet behöver inte ursprungligen vara elevens. Om det kan visa sig att skolan lär ut fel kunskap eller rätt kunskap på fel sätt vill jag istället se det som en överföring på eleven. Det klibbar sig fast. Individualiseras. Från att ha varit skolans blir problemet elevens.

Som jag ser det borde diskussionerna handla mycket mer om vad skolan skall göra. Det är i ljuset av frågan om vad skolan skall göra som problemen borde diskuteras. Men vem vet egentligen vad skolan skall göra? Vad vet eleverna? Uppenbarligen är det viktigt att få fullständiga betyg, men varför då? Att fullständiga betyg inte självklart leder till en tryggad försörjning har många ungdomar bittert fått erfara. På grund av arbetsmarknadens regler saknar många ungdomar dessutom a-kassa och tvingas be om hjälp från socialen. Varför finns skolan om det man lär sig knappt berättigar en till att ta plats i samhället?

Många ungdomar frågar sig säkert också vad det är för slags samhälle som fullständiga betyg skall berättiga en att ta plats i. Frågan är helt klart befogad. Förvärvsarbetet stressar sönder allt fler. Är det egentligen så friskt att förvärvsarbeta när allt fler blir sjuka av det? Är meningen med skolan att lura in en i ett ekorrhjul?

Det är i läroplanen som det står vad skolan skall göra. Den senaste läroplanen för grundskolan, Lpo 94, anger både mål och riktlinjer, men lämnar samtidigt stort utrymme för lokala variationer. Istället för att bestämma i detalj anger läroplanen en

slags ramar. Lpo 94 förespråkar emellertid ett radikalt nytänkande i synen på kunskap och kunskapsförmedling. Traditionellt sett har skolan tagit kunskapen för given. Vad som är kunskap eller inte har bestämts av högre makter, långt bortom skolans räckvidd. Kunskapen har kommit till skolan, packad och klar, färdig att förmedla, men varifrån och från vem har man inte intresserat sig för. Meningen med skolan har kopplats till den samhällsform som under så många år kännetecknade Sveriges utveckling. Det var en samhällsform där storskalig industriproduktion var drivande och där många människor kunde tillhöra samma yrke hela livet. Det var en samhällsform där alla väsentliga sanningar om människa och samhälle verkade vara kända.

Nuförtiden kan nog ingen tillhöra samma yrke hela livet och många tidigare sanningar stämmer inte längre. Det är inte så att en stabil samhällsform har ersatt en annan. Snarare har ovissheten och osäkerheten brett ut sig. Vad vet vi egentligen om morgondagens samhälle? Vad vet vi egentligen om vilken kunskap som behövs i morgondagens samhälle? Ja, inte mycket. Vad skall då skolan göra? Vilken kunskap skall skolan lära ut? Läroplanens svar innebär en förskjutning i synen på eleven från kunskapsobjekt till kunskapssubjekt. Eleven skall inte längre vara ett objekt för en redan given kunskap, utan måste nu utbildas till att bli kunskapens eget subjekt. Eleven skall inte längre lära sig att styras av kunskapen. Istället är det eleven som skall utbildas till att kunna styra kunskapen.

Skolan kan inte längre anse sig veta bäst, utan måste fränkänna sig sitt tidigare monopol på kunskap. Eleven måste istället lära sig att lära sig själva. Lpo 94 tar avstånd, både mellan raderna och uttryckligen, från alla entydiga kunskapsbegrepp. Kunskapen är inte en gång för alla given. Istället förespråkar man en pluralistisk kunskapssyn, i såväl innehåll som form. Vad som är kunskap idag behöver inte vara det i morgon, menar man. Därför behövs det aktiva diskussioner på varje skola om kunskapens innebörd och utmärkande drag. Skolorna måste också ge utrymme för olika kunskapsformer. En enda form behöver inte alltid vara bäst på att ge uttryck för kunskap. Kunskap kommer inte alltid till uttryck i fakta. Andra former som man i Lpo 94 menar kan ge uttryck för kunskap är förståelse, färdighet och förtrogenhet. Skolan måste dessutom sträva efter att balansera olika kunskapsformer till en helhet.

Förmedlingen av kunskap är den ena av två huvuduppgifter som anges i Lpo 94. Den andra huvuduppgiften består i att främja elevernas utveckling till ansvarskännande samhällsmedborgare. Detta skall dessutom ske i samarbete med hemmen. Läroplanen anger rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande som viktiga mål.

Skolans andra huvuduppgift aktualiserar ytterligare en av betygens begränsningar. Betygen gäller bara den första huvuduppgiften, men inte den andra. Det sätts inga betyg på varken rättskänsla, generositet, tolerans eller ansvarstagande. Hur kan vi då veta i vilken utsträckning skolan lyckas? I vilken utsträckning lyckas skolan främja

utvecklingen av rättskänsla, generositet, tolerans eller ansvarstagande? Ja, det vet vi väldigt lite om. Här saknar skolan i stort sett mätinstrument.

Därför fann jag det angeläget att formulera en fråga till personalen om skolans andra huvuduppgift. ”Enligt läroplanen skall skolan främja elevernas utveckling till goda samhällsmedborgare. Det talas i läroplanen om rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande som mål för elevens utveckling. Om Du idag skulle bedöma eleverna i vart och ett av dessa fyra avseenden, hur många (i procent) anser Du då vara på rätt väg? Hur många är på väg att utvecklas till goda medborgare när det gäller rättskänsla, generositet, tolerans respektive ansvarstagande?”

14. Goda medborgare – personalens bedömningar (% av elever)

	Andel
Rättskänsla	61
Generositet	51
Tolerans	48
Ansvarstagande	49

Enligt personalen på de tre skolorna verkar flest elever vara på rätt väg när det gäller rättskänslan. Ändå kommer inte ens rättskänslan upp i samma nivå som betygen. I genomsnitt bedömer personalen det som att 67% skulle klara godkänt i samtliga ämnen. En lägre andel, 61%, är på väg att utveckla den rättskänsla som kännetecknar en god medborgare. Ännu sämre ställt verkar det vara med framför allt toleransen. Enligt personalen håller bara hälften av eleverna måttet. Den andra hälften anses vara på fel väg.

Svaren från personalen skiljer sig inte nämnvärt mellan åldersgrupperna. Det är alltså inte yngre som tycker så och äldre som tycker så. Kön har inte heller betydelse för hur man svarar. Kvinnorna tycker inte annorlunda än männen. Personalens svar gäller dessutom alla åldersgrupper av elever. Äldre elever anses vara varken sämre eller bättre. Det rör sig om ganska många elever. Drygt 650 elever anses vara på fel väg i utvecklingen av tolerans. Hells Angels, nazistorganisationer och andra antidemokratiska krafter går uppenbarligen en ljus framtid till mötes. Åtminstone om man skall tro personalen.

Men skall man verkligen tro på personalen så där helt okritiskt? Det kan ju faktiskt lika gärna vara personalens bedömningsgrunder som felar. Vad menar egentligen personalen med rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande? Hur märks det att man är på rätt väg?

Den oroväckande låga statistiken över andelen elever på rätt väg kan också mycket väl säga något om personalen. Kanske är det personalen som helt enkelt gör eleverna till dåliga medborgare. OBS! Det behöver inte alls vara så, men vi måste i alla fall leka med tanken. Om den stämmer bara alldeles så lite förtjänar den att tas på allvar.

Skolans problem verkar vara så stora att alla vinklar och vrår måste belysas. Vad värderingarna än beror på så präglar de ju personalens agerande i skolan. Den genomsnittlige personalen undervisar, möter och pratar med eleverna utifrån en syn på hälften som varande på fel väg.

Lpo 94 skriver om vad skolan skall göra, men är det verkligen detta som skolan gör? Det kan man verkligen fråga sig. Det är först när skolan inte gör vad den skall som vi kan tala om problem. Om eleverna t ex inte får lära sig att själva skapa eller ifrågasätta kunskap så överensstämmer inte det med läroplanens målsättningar. Då uppstår ett problem. Om lärarna sen ändå sätter höga betyg på eleverna så är problemet ännu större. Då är det nämligen inte bara vad man lär ut som utgör ett problem, utan även hur man sätter betyg på inläringen. Då är det verkligen inte eleverna utan betygen som är problemet.

Jag vill skilja mellan problem och problemindikatorer. Andelen elever utan fullständiga betyg är inte självklart ett problem, men däremot en problemindikator, dvs ett tecken på problem. Ofullständiga betyg är en indikator på problemet, men behöver inte alls vara själva problemet. En annan indikator på problemet uppstår om det visar sig att elever med ofullständiga betyg faktiskt själva klarar av att skapa och ifrågasätta kunskap. Då är det eleverna utan fullständiga betyg som uppfyller läroplanens mål. En viktig uppgift för forskningen om skolan är att definiera och problematisera problemindikatorer. Hur utmärker sig problem?

Än viktigare är uppgiften att klargöra tänkbara problem. Då behövs det emellertid ett helhetsperspektiv. Det behövs ett perspektiv som kan sätta problemen i samband med varandra och klargöra deras relativa betydelse. Det behövs ett perspektiv som kan skilja mellan problemen och deras indikatorer. Bara genom ett helhetsperspektiv kan vi bedöma problemens giltighet. Inom sociologisk teoribildning brukar man tala om helhet i termer av integration. Det behövs ett integrationsperspektiv på skolan.

3.2 Hur förklarar personalen problemet?

Innan jag förtydligar vad jag menar med ett integrationsperspektiv på skolan tänkte jag låta personalen komma till tals. Hur förklarar personalen den höga andelen elever utan fullständiga betyg? Den frågan ingick i personalenkäten. Jag hade formulerat 16 tänkbara orsaksalternativ. Tanken var att man skulle ta ställning till förklaringskraften hos samtliga 16 på en skala från 0 (Inte alls) till 5 (I högsta grad).

De 16 svarsalternativen är indelade i fyra kategorier. Fyra svarsalternativ har med skolan att göra i en övergripande mening. Här ingår faktorer som den enskilde läraren inte kan råda över. Den enskilde läraren utgör gemensam nämnare för nästkommande fyra svarsalternativ. Därefter hade jag formulerat fyra svarsalternativ som gällde eleven. De sista fyra svarsalternativen har med föräldrarna att göra.

15. Personalens syn på orsaker till ofullständiga betyg (medel på skala 0 – 5)

Orsak	Medel
Skolan: Utbildningsresurserna	3,9
Eleverna: Språket	3,9
Föräldrarna: Språket	3,6
Eleverna: Vilja	3,5
Eleverna: Social kompetens	3,4
Föräldrarna: Ekonomiska & sociala förutsättningar	3,3
Föräldrarna: Kulturen	2,9
Eleverna: Medfödda förutsättningar	2,8
Föräldrarna: Vilja	2,8
Skolan: Utbildningsformerna	2,5
Skolan: Pedagogiken	2,0
Skolan: Utbildningsinnehållet	2,0
Lärarna: Kulturell kompetens	1,7
Lärarna: Social kompetens	1,2
Lärarna: Pedagogisk kompetens	1,1
Lärarna: Vilja	0,6

Personalen lägger den största skulden på utbildningsresurserna och elevernas språksvårigheter. Utbildningsresurserna räcker enligt personalen inte till för att klara fullständiga betyg åt samtliga elever. Det behövs mer resurser för att klara målet.

Det råder en viktig principiell skillnad mellan utbildningsresurserna och elevernas språksvårigheter. När skulden läggs på utbildningsresurserna har felet inget med den enskilde eleven att göra. Problemet är i grunden skolans, men det överförs på den enskilde eleven i samband med betygsättningen.

När skulden läggs på elevernas språksvårigheter sätts däremot den enskilde eleven i centrum. Då anses problemet i grunden vara elevens. Problemet överförs därmed inte på eleven genom betygsättningen. Det är istället elevens problem från början till slut. Misslyckandet är elevens och inte skolans. Av ett eller annat skäl, dock inte beroende på skolan, har eleven språksvårigheter. Att språksvårigheterna sätter käppar i hjulen för elevens inläring kan inte skolan hjälpa och inte heller råda bot på för den delen. Skolans resurser räcker kanske till en hel del tappra försök, men i den utsträckning språksvårigheterna kvarstår är det inte skolans fel, utan den enskilde elevens.

En liknande tolkning gäller för det tredje förklaringsalternativet i listan ovan. Återigen läggs skulden på språksvårigheter, men nu inte elevens utan föräldrarnas. Det är på grund av föräldrarnas språksvårigheter som eleven misslyckas i skolan. Hade det inte varit för föräldrarnas språksvårigheter så skulle eleven klara sig mycket bättre i skolan. Men problemet är föräldrarnas.

Av de 9 tyngst vägande förklaringsalternativen har bara en med skolan eller lärarna att göra. Personalen lägger uppenbarligen en tung skuldbörda på eleverna och deras

föräldrar. Lärarnas skuld anses däremot vara mycket liten. Samtliga fyra förklaringsalternativ som har med lärarna att göra hamnar sist. I särklass minst av allt beror den höga andelen elever utan fullständiga betyg på lärarnas egen vilja. Den egna viljan är det nästan inget som helst fel på. Elevernas vilja ifrågasätter man däremot starkt. Även föräldrarnas brist på vilja väger tungt i personalens förklaring av varför så många elever inte klarar godkänt.

Jag bad även personalen att ta ställning till proportionerna mellan de fyra olika förklaringskategorierna. ”Hur ser Du på proportionerna mellan de olika kategorierna av orsaker? Till hur stor del, procentuellt sett, beror det på skolan som helhet, lärarna, eleverna respektive föräldrarna?”

16. Personalens syn på orsaksproportioner (% av förklaring)

	Andel
Lärarna	13
Skolan	22
Föräldrarna	26
Eleverna	39
	100

Skuldbeläggandet av eleverna framkommer även i ovanstående tabell. Den höga andelen elever utan fullständiga betyg beror mest på eleverna själva. Så ser personalen på det. Föräldrarna bär den näst tyngsta skulden, några procentenheter högre än skolan. I särklass minst skyldiga av alla är lärarna. Att elever misslyckas i skolan beror till bara 13% på lärarna.

En summering av elevernas och föräldrarnas skuld ger resultatet 65%. Till nästan 2/3 beror elevers misslyckande i skolan på förhållande utanför skolan. Till nästan 2/3 har elevers misslyckande inte alls med skolan att göra. Till nästan 2/3 är det inte skolans eller lärarnas fel. Därmed kan man anknyta till ett gammalt talesätt: Skolan skulle klara sig alldeles utmärkt om den slapp sina elever.

4 VAD MENAS MED SKOLINTEGRATION?

I Svensk Ordbok översätts integration med ”sammansmältning av olikartade delar till en helhet”. En liknande definition förekommer i Nationalencyklopedin där det talas om en process som leder till att skilda enheter förenas. Vilka är då dessa olikartade delar eller skilda enheter?

I större skala kan det röra sig om hela samhällen. Sveriges inträde i EU har i viss utsträckning inneburit en sammansmältning med övriga EU-länder. Det uttalade syftet med EU är just en europeisk integration. Det talas om integration också i samband med Öresundsregionen. Här består de olikartade delarna inte av hela länder, utan av regioner. De olikartade delarna kan även bestå av företag. Företagssammanslagningar innebär en integration av olika företag. Skilda företagsenheter förenas till en större helhet.

Integrationen av både EU, Öresundsregionen och företag sker systematiskt. Det sker förändringar av lagar, regler och rutiner. Den helhet som uppstår genom sammansmältningen av olikartade delar är ett socialt system. Integrationsformen kan därför kallas systematisk. All integration är emellertid inte systematisk. Det talas om integration även när det gäller relationerna mellan olika befolkningsgrupper, särskilt svenskar och invandrare. Då är det inte i första hand lagar och regler som måste förändras, utan normer och attityder. Visst kanske det krävs förändringar av lagar och regler, men målet är nya normer och attityder. Om målet nås uppstår en ny befolkningshelhet, vilket man kan kalla en social integration. Helheterna som ordboken nämner i sin definition kan uppenbarligen vara av två slag, både systematiska och sociala.

På en skola har rasterna stor betydelse för utvecklingen av elevernas sociala integration. Det är på rasterna som eleverna pratar sig samman och grupperingar uppstår. Vissa innesluts och andra utesluts. Tillvaron på lektionerna är mer strukturerad. Det bestäms på förhand vad man skall göra och vem som skall göra vad. Roller tydliggörs. Barnen skall lära sig och de vuxna lära ut. Struktureringen av lektionstiden grundar sig också på ämnesindelningen. Varje ämne skall ha sin tid och sin lärare. Så står det bestämt i schemat. Det är på lektionstiden som utvecklingen av en systematisk integration avgörs.

4.1 Integrationsstrategier

En systematisk integration uppstår emellertid inte av sig själv rent automatiskt. Det behövs röda trådar. Det behövs en genomgripande mening. Det behövs en strategi.

Det är strategin som står för sammansmältningen i ovanstående definition av integration. Det är genom strategin som sammansmältningen av integrationens olikartade delar sker. Genom sammansmältningen av olikartade delar helhetliggör strategier sociala strukturer till system. I den utsträckning det saknas en strategi så utvecklas inte de sociala strukturerna till system. Eleverna och lärarna ingår då visserligen fortfarande i en gemensam social struktur, men en systematisk integration saknas. Om eleverna ändå integreras under skoltiden så sker det på raster och då i socialt avseende, men inte systematiskt och det behöver inte nödvändigtvis vara en social integration som gynnar skolan.

Den strategi som behövs för att utveckla alla sociala strukturer till system och skapa systematisk integration består framför allt av ett syfte. Det måste stå klart vad verksamheten syftar till och varför. I ett väl integrerat system genomsyrar syftet verksamheternas alla vinklar och vrår. Alla som ingår i systemet förstår och stödjer dess syfte, inte bara i ord utan också i handling. Strategier uttrycks inte bara i ord och skrivs inte bara på papper, utan görs även i handling. I ett väl integrerat system säger man inte bara vad man skall göra utan man gör också vad man säger.

4.2 Förutsättningar för integration

Hittills har jag fördjupat mig i två av de tre nyckelbegreppen i ovanstående definitionen. Jag har skärskådat vad begreppen helhet och sammansmältning kan betyda. Sammansmältningen sker genom strategier. Helheter kan vara både systematiska och sociala. Frågan som då kvarstår är vad man i ovanstående definition kan mena med olikartade delar. Vad betyder det tredje nyckelbegreppet, olikartade delar eller skilda enheter? Kan vad som helst smälta samman och sen anses vara integrerat? Uppenbarligen kan de olikartade delarna bestå av redan givna strukturer och system för det är ju vad exemplen med EU och företag innebär. Den europeiska integration förenar skilda länder och därmed olikartade system.

Även skolan utgör en mötesplats för många olikheter. Även på skolan aktualiseras behovet av sammansmältningar. Det måste till ekonomiska resurser för att skolan skall fungera, men det är något helt annat än alla läroböcker som också behövs. Det måste till dugliga lokaler, men det är något helt annat än alla människor som också behövs. Dessutom behövs det människor av skilda slag. Lärarna måste ha något att lära ut. Annars kan de knappast fungera som lärare. Eleverna är på skolan för att lära. Så står det i alla fall i skollagen. Lärare och elev är två av skolans roller. Vilka roller som skolan består av är en strukturell fråga.

Skillnaden mellan lärare och elever är strukturell. Det är meningen att läraren skall ha en högre kompetens än eleven. Det är på den grunden strukturen berättigar läraren till att lära ut. Det är på den grunden det också uppstår en skillnad i makt mellan läraren och eleven. Hur väl t ex lärarna spelar sina roller beror däremot inte

på strukturen, utan på varje enskild lärare. Det beror framför allt på den enskilde lärarens kompetens. Med kompetens menar jag här inte bara vad man har lärt sig genom sin utbildning, utan också den sociala kompetensen vilket jag i ett annat sammanhang har definierat som förmågan att upprätta, upprätthålla, utveckla och avveckla sociala relationer.¹⁷ Om läraren visar sig sakna den tekniska eller sociala kompetens som krävs för att få strukturen att fungera så rämna grunden för maktförhållandet. Då uppfyller läraren inte de villkor som krävs för att få vara överordnad. Då bör ingen bli förvånad om eleverna ifrågasätter lärarens maktposition.

Om strukturen inte fungerar behöver det emellertid inte nödvändigtvis bero på den enskilde läraren. Det kan också bero på strukturen i sig. Den lag som ligger till grund för strukturen sätter alltid vissa gränser för maktutövningen. Kanske behöver läraren utöva makt på ett sätt som inte lagen medger. Strukturen kan också vara utformad på ett sätt som försvårar för dess förverkligande. Kanske är det andra maktförhållanden i strukturen som gör det svårt för läraren att agera, t ex det mellan lärare och skolläda. Läraren skulle kanske kunna klara av att genomföra vad som behövs och vet dessutom om det, men förhindras av underordnade inslag i lärarrollen.

I alla sociala strukturer personifierar människor olika roller och därmed uppstår strukturella skillnader, t ex mellan lärare och elever. Lärarna på skolan är emellertid inte bara lärare, utan först och främst människor. Det samma gäller eleverna. Även i egenskap av människor råder det viktiga skillnader mellan lärare och elever, särskilt när det gäller ålder och den skillnaden är rent biologisk. Eleverna är yngre och lärarna äldre. Skillnaderna i ålder kan mycket väl hänga ihop med en skillnad i kultur, men inte nödvändigtvis och knappast entydigt. Elever och lärare lever säkert i olika kulturer, men kulturella skillnader kan också råda mellan olika elevgrupper. Särskilt påtagliga är säkert skillnaderna om eleverna kommer från olika länder och därmed har olika historiska bakgrunder.

Den bild av skolan som jag vill frammana består av många olikheter. När dessutom olikheterna är av olika art kan de inte härledas från varandra. Då äger de så att säga sitt eget existensberättigande. Då äger de sitt eget förklaringsvärde. Är man äldre så är man. Det behöver inte ha något med ens kompetens att göra. Det råder inget självklart samband mellan ålder och kompetens. Även äldre kan vara inkompetenta. I själva verket kan ålder mycket väl gå hand i hand med sänkt kompetens, särskilt när det gäller den kompetens som krävs för att skaffa sig en position i ett ungdomsgäng. Visst kan man försöka motverka den ungdomsinkompetens som följer med åldern, men därmed försvinner inte ålderns eget förklaringsvärde. Jag kan träna fotboll hur mycket som helst, men förr eller senare tar väl åldern ut sin rätt och då lär nog mina söner dribbla av mig (hemska tanke).

¹⁷. M Stigendal (1999) s 50 f och 129.

Vad jag vill peka på i min bild av skolan är behovet av många förklaringar. Det räcker inte med bara en förklaring. Detta beror på mötet mellan så många och skilda olikheter. Mångfalden av olikheter gör att man kan karakterisera alla sociala sammanhang som flerdimensionella. Jag har i tidigare skrifter argumenterat för en indelning av sociala sammanhang i sju dimensioner, nämligen tid, rum, demografi, struktur, resurs, mening och makt.¹⁸ Varje dimension äger sin egen förklaringskraft. Ingen av dimensionerna kan härledas från en annan.

I verkligheten existerar givetvis inte dimensionerna var för sig, utan i mer eller mindre sammansmälta former. Uppdelningen i de sju dimensionerna är analytisk och den kan vi bara tänka oss fram till. För att kunna tänka oss fram till uppdelningen behöver vi emellertid ett perspektiv. Verkligheten talar inte för sig själv, utan det är forskarens uppgift att tala för verkligheten genom att peka ut mer eller mindre dolda egenskaper, egenheter, mönster, samband och sammanhang. Det räcker inte med vilket perspektiv som helst. Det räcker t ex inte med ett perspektiv på pedagogiken. Det behövs ett perspektiv på sociala helheter. Det behövs ett integrationsperspektiv. Det är just utifrån ett integrationsperspektiv som vi kan få syn på förutsättningarna för sociala helheter. De olikartade delar eller skilda enheter som utgör både den systematiska och sociala integrationens förutsättningar härstammar från minst sju dimensioner. För att förklara förekomsten eller avsaknaden av integration i dagens grundskola behöver vi därför skaffa oss kunskaper om alla sju dimensionerna.

4.3 Integrationens sju dimensioner

Den första dimensionen består av tiden. Alla sociala sammanhang sker och delas in i tiden. I skolan är det ofta schemat som bestämmer tidens skeende. Inte bara nutid ingår i tidsdimensionen utan även dåtid och historia. I ett kortare tidsperspektiv kan attityder och inställningar bland lärare dröja sig kvar och smitta av sig på nya och yngre kollegor. I vissa avseenden kan det även behövas ett längre tidsperspektiv för att förstå vilka krafter som gör sig gällande. Skolkommittén skriver om hur den svenska folkskolans bakgrund i hembygdsundervisning och nationalromantik fortfarande sätter sina spår. ”Det vilar ett nationalromantiskt skimmer över den svenska folkskolans kulturmiljö.”¹⁹

Denna insikt om vad skolans historiska bakgrund betyder aktualiserar frågor om betydelsen av elevernas historiska bakgrund. Inte bara skolan har en historisk bakgrund av betydelse utan även eleverna. Elever med svensk bakgrund fostras nog oftast liksom automatiskt in i det nationalromantiska skimret, åtminstone i viss mån, men vad har då en annorlunda historisk bakgrund för betydelse? Vad har en

¹⁸ . M Stigendal (1999) s 57 ff.

¹⁹ . SOU 1997:121 s 255.

avsaknad på fostran in i det nationalromantiska skimret för betydelse? Säkert ganska stor. Säkert försvarar den en förståelse för varför och hur skolan finns. Säkert befinner sig elever med utländsk bakgrund på efterkälken redan från första skoldagen, inte bara på grund av eventuella språksvårigheter utan helt enkelt på grund av en annan historia. Detta kan vi få syn på och ta reda på genom tidsdimensionen. Därför behövs det ett tidsperspektiv.

Den andra dimensionen består av rummet. Alla sociala sammanhang äger rum och hur sammanhanget äger rum är ofta av stor betydelse för dess utveckling. Rumsdimensionen aktualiserar frågor om rummets betydelse för verksamheten på skolan. Hur väl lämpar sig t ex en viss lokal för undervisning? Vilken utformning på lokalerna lämpar sig bäst om man vill bedriva en stor del av undervisning i form av grupparbete? Ta som exempel en stökig klass som man vill komma tillrätta med genom att satsa på drama. Är det då alltid så bra att hålla till i det vanliga klassrummet?

Den tredje dimensionen inbegriper demografiska beståndsdelar. Hit räknar jag ålder, kön, ras och hälsa. På en grundskola är ålder direkt avgörande för vilken roll man kan få och på vilken nivå. Traditionellt sett är åldersberoendet så gott som obönhörligt. Det år man fyller 10 skall man börja fyran. Det år man fyller 13 skall man börja sjuan. Ålder är även helt avgörande för relationen mellan lärare och elev. Är man över 40 år så lär man inte få sätta sig i grundskolebänken, utom möjligtvis i studiebesökssyfte.²⁰

Den fjärde dimensionen består av skolans sociala strukturer. Det man ofta verkar glömma bort i diskussionerna om skolan är att skolan faktiskt utgör en social struktur i sig, helt oberoende av all utbildning. Diskussionerna handlar så mycket om vad som skall bli, dvs utbildade elever, att man nästan glömmar bort vad som är. Ett undantag är dock Skolkommittén som pekade på betydelsen av de sociala strukturerna i sitt huvudbetänkande. ”Skolan är inte bara en förberedelse för livet, den är livet självt för de barn och ungdomar som går där varje år ut och år in”,²¹ skriver man med en fyndig formulering.

Karaktéristiskt för alla sociala strukturer är vad som brukar kallas en strukturell selektivitet.²² Med det menas en i strukturen inneboende logik som väljer ut och väljer bort. Strukturell selektivitet kan gälla såväl döda ting som ting med liv, men när det rör sig om kategorier av människor går begreppet att översätta med diskriminering. Delaktigheten i en struktur kan t ex vara knuten till att man ser svensk ut. Därmed diskrimineras andra nationaliteter, vilket kan kallas etnisk selektivitet. I strukturer där rättigheter skiljer sig beroende på ens kön kan man på samma sätt tala om en könsselektivitet.

²⁰ . G Granath (1997).

²¹ . SOU 1997:121 s 32.

²² . Begreppet härstammar mig veterligen från Claus Offe. P Billing & M Stigendal (1994) s 225.

Ofta kan den strukturella selektiviteten ligga djupt inbäddad i strukturerna. Den märks bara när man själv känner av den. Så kan det nog vara i skolan. Vissa elever kanske känner sig förfördelade, men läraren märker det inte och eleverna kan inte få läraren att förstå det. Det måste nästan till egna upplevelser av elevrollen för att man skall förstå hur den strukturella selektiviteten i skolan verkar.

I likhet med alla andra sociala strukturer består skolan av förutbestämda verksamheter och relationer. Något skall göras och detta något är verksamhetens objekt. I skolan utgörs objektet av elevernas kompetens. Det är elevernas kompetens som skall höjas. Det är vad verksamheten syftar till. Att vara objekt är inget ovanligt. Det är regel i all tjänsteproduktion. Det är vad som skiljer tjänsteproduktion från varuproduktion. Inom t ex sjukvården strävar man efter att göra människor friska. I merparten av alla tjänsteproduktioner råder det ett nära samband mellan vad man med hjälp av ett nationalekonomiskt språkbruk kan kalla utbud och efterfrågan. Tjänstekonsumenterna vet vad de efterfrågar och om utbudet inte stämmer överens med vad som efterfrågas så står det klart ganska snart. Om t ex sjukvården inte klarar av att bota en viss sjukdom så märks det direkt. Om frisören klipper håret för kort så protesterar säkert kunden.

Skolans tjänsteproduktion utmärker sig i minst fyra avseenden. För det första kännetecknas skolan av det stora avståndet i tid mellan utbud och efterfrågan. Det utbud som skapas i skolan svarar inte mot en omedelbar efterfrågan. Om eleverna lär sig rätt eller fel kunskaper får man egentligen inte reda på förrän efter skolans slut. Så länge samhället utvecklades i samma banor behövde man dock inte oroa sig så mycket. Efterfrågan lämnades i arv från en generation till en annan. Nutidens snabba samhällsförändringar har synliggjort problemet. Vilken efterfrågan skall skolans utbud svara mot när ingen kan riktigt veta vad som behövs i det framtida samhället?

Utmärkande för skolan är även, för det andra, ett problem med vem som skall efterfråga. Vem skall ha rätt att bestämma vilka behov som skolan skall tillgodose? Jämför vi med annan tjänsteproduktion borde det egentligen vara tjänstekonsumenterna själva, dvs i det här fallet eleverna, men bristen på livserfarenheter sätter uppenbarligen gränser för ens förmåga att ställa relevanta krav. Som om vuxna då alltid vet bättre, kan ju barnen hävda, och det med all rätt. Vem som skall få lov att bestämma behoven är inte alls självklart. Vem har egentligen rätt att bestämma varför barn skall gå i skolan? På vilka grunder?

Att barnen överhuvudtaget går i skolan har emellertid vuxna bestämt, oberoende av barnens egen vilja, och det utgör skolans tredje utmärkande drag. Objekten befinner sig inte där av egen fri vilja, vilket skiljer skolan från annan tjänsteproduktion. Vid t ex sjukdom är det upp till en själv att bestämma sig för om man vill söka läkare. Sen är det läkaren som bestämmer över hur sjukdomen skall botas. I själva produktionsprocessen utgör läkaren subjekt och patienten objekt, men i valet att söka upp läkaren utgör den blivande patienten subjekt. Skoleleven är däremot objekt

redan i valsituationen. Det är på grund av någon annans vilja som eleven går till skolan. Vems vilja? Föräldrarnas?

Som jag nämnde tidigare tilldelar Lpo 94 eleven ett eget ansvar för den egna utbildningen. Lpo 94 så att säga subjektiverar eleven, vilket utgör skolans fjärde utmärkande drag. I elevrollen är det numera tänkt att man skall vara både objekt och subjekt. Därmed uppstår strukturella problem med hur två så olika funktioner kan förenas i en och samma roll. Problemet försvåras säkert av att skolans andra roller inte innehåller liknande tvetydigheter. Lärarrollen innehåller bara subjektfunktioner. Lärarna är inte på skolan för att lära in, utan bara för att lära ut. Vad innebär egentligen elevrollens tvetydighet? Finns det andra roller med samma tvetydighet? Hur är det möjligt att kombinera tvetydiga och entydiga roller? Vad får det för konsekvenser?

För att återgå till innebörden av de sju dimensionerna måste man ha vissa resurser för att kunna vara verksam i en social struktur och det är vad den femte dimensionen handlar om. Till de viktigaste resurserna på en skola hör säkert lärarkompetensen. I viss utsträckning brukar man kunna förutsäga vilka resurser som en fungerande social struktur kräver. Dagens skola utgör dock ett bra exempel på motsatsen. Alldeles för få verkar ha förutsett det stora behovet av en social lärarkompetens. I debatten om skolan har många framhållit just lärarutbildningens brist på inslag om social kompetens. En annan typ av resurser som behövs på en skola är givetvis de ekonomiska. Det behövs pengar för att betala skolpersonalen, läromedlen och lokalhyran. Pengar utgör dock ingen garanti för kvalitet. Det råder inget entydigt samband mellan pengar och kvalitet. Om vi tar den ovannämnda bristen på social lärarkompetens så går den knappast att härleda till en brist på pengar. Den beror snarare på brister i lärarutbildningen.

Resurser i all ära, men vad är det för mening? Vad är det egentligen för mening med skolan? Frågor om mening, vare sig det gäller livet eller skolan, vill jag hänföra till en särskild dimension, nämligen den sjätte. All mening eller brist på mening har ett eget förklaringsvärde. Det kan röra sig om alltifrån några enskilda ord till en hel kultur. Mening ger vi uttryck för i både ord och handling. Det går att pumpa in hur mycket resurser som helst i en social struktur, men inte utan mening. Resurser är nödvändiga, men inte tillräckliga. Vem vill vara delaktig i något som saknar mening?

Om man vill göra människor delaktiga i något som saknar mening så krävs det mycket makt. Just den typ av makt som tvingar in människor i nya sammanhang och håller dem kvar där är vad som ingår i den sjunde analysdimensionen. Det är en typ av makt som utövas avsiktligt och medvetet. Därför kan den kallas intentionell. I skapandet av sociala sammanhang behövs det alltid intentionell makt. Även utveckling och förändring kräver intentionell maktutövning. En annan typ av makt är den som ingår i själva strukturen och den kan därför kallas strukturell. Lärarens makt över eleven är strukturell. Den är så att säga inskriven i relationen. Om läraren

däremot tar tag i eleven och slänger ut honom / henne från lektionen med våld så är det frågan om en intentionell maktutövning. Då går läraren utanför sina strukturella befogenheter och den strukturella makten omvandlas till intentionell.

4.4 Varför behöver dagens skola vara integrerad?

Integration är ett begrepp för problemlösning. Olikheter som mycket väl skulle kunna innebära problem smälter samman till en helhet. Integrerade skolor fungerar väl. Rent allmänt behöver skolor inte nödvändigtvis vara väl integrerade. Det kan finnas yttre krafter som får skolan att fungera ändå, trots en brist på integration. I gårdagens skola hade det som kom efter skolan en motiverande kraft. Bristen på integration i skolan kunde kompenseras av att framtidsmöjligheterna syntes tydligt. Det fanns säkert elever som kände sig bestulna på delar av sin uppväxttid, men då kunde vuxenvärlden erbjuda framtida försörjningsmöjligheter i gengäld.

Även i dagens skola finns det säkert elever som känner sig bestulna på delar av sin uppväxttid, men vad erbjuder vuxenvärlden i gengäld? Det tidigare meningssammanhanget mellan skola och framtid håller inte längre. När man ser sina äldre syskon och kompisar gå arbetslösa känns nog skolan ganska meningslös och vilken människa vill vara kvar i ett socialt sammanhang som känns meningslöst? Då krävs det mer makt för att hålla ordning i skolan, säkert betydligt mer än i gårdagens skola, men eleverna svarar med samma mynt. Vad har man att förlora? Knappast sin framtid i alla fall för den kan skolan ändå inte lova någonting om.

Skolkommittén identifierar precis samma problem och just av detta skäl gör man det till sin uttalade huvudpoäng att diskutera hela den inre läromiljön på ett nytt sätt. ”Skolan har inte längre samma draghjälp av det som kommer efter skolan”,²³ skriver man. Istället måste eleverna motiveras av vad de gör här och nu. Skolan kan med andra ord inte längre ta sin egen mening för given. Meningen med skolan måste skapas i skolan och inte efter. Skolan måste ta ansvar för att göra sig själv meningsfull.

Som jag ser det står meningen med skolan och faller med minst fem villkor. För det första måste skolan motivera sig i förhållande till det framtida samhället. Det måste skapas en mening med vad skolan skall göra. Därför krävs det att man för ingående och kontinuerliga diskussioner på alla nivåer i skolvärlden om vilken kompetens som behövs i framtiden. På grundval av diskussionerna måste det skapas klara och tydliga svar på frågan om vad skolan skall göra.

För det andra måste såväl lärare som elever både förstå och acceptera meningen med vad skolan skall göra. Då krävs det som jag ser det en delaktighet i diskussionerna om vad skolan skall göra. Dessutom har säkert både lärare och elever många goda

²³ . SOU 1997:121 s 18 ff.

idéer om vad skolan bör göra, vilket skolan måste bli mycket bättre på att ta tillvara. För det tredje måste det skapas en mening med hur skolan gör. Hur skolan gör måste vara meningsfullt i förhållande till vad skolan skall göra. Tiden måste t ex användas på ett sätt som känns meningsfullt i förhållande till vad skolan skall göra. Samma sak med rummet. Dessutom måste skolan eftersträva en enhetlighet i olika uttrycksformer. Den mening som sägs måste också göras.

För det fjärde måste sambandet göras tydligt mellan meningen med hur man gör och vad man skall göra. Elever och lärare skall kunna uppleva sambandet överallt på skolan. Det man gör skall kännas meningsfullt i förhållande till vad som skall göras och vad som skall göras måste i sin tur kännas meningsfullt i förhållande till vad man gemensamt har kommit fram till om behoven i det framtida samhället. Att man förstår meningen med skolan leder emellertid inte automatiskt till att man accepterar den. Därför vill jag som femte villkor poängtera elevernas och lärarnas egna ansvar. Eleverna och lärarna måste ställa upp på att göra sin del av meningen med skolan. Annars går meningen sönder.

Det jag vill tydliggöra med ovanstående uppräknig av villkoren för en ny mening med skolan är behovet av integration. För att skolan skall kunna skapa en ny mening med sig själv måste den integreras. Integrationen behöver dessutom vara både systematisk och social. Att gårdagens skola inte behövde bry sig så mycket om sin egen integration berodde inte bara på draghjälpen i de gynnsamma framtidsutsikterna utan även på gynnsamma förutsättningar. Gårdagens skola präglades visserligen av både klass- och könsskillnader, men i stort sett alla elever rymdes inom en och samma nations sociala integration. Visst kunde det finnas stora skillnader mellan eleverna beroende på föräldrarnas situation, men de flesta kände sig som svenskar.

Inom dagens skolvärld råder det helt andra förutsättningar. Hur många känner sig som svenskar? Säkert inte många, särskilt inte på skolor där nästan alla elever har utländsk bakgrund. Hur många ingår i en och samma sociala integration? Säkert inte många. Dagens skola kännetecknas av mångfald på sociala integrationer. Det finns säkert elever som inte känner sig delaktiga i någon social integration alls, men många elever känner sig nog först av allt delaktiga i sina föräldrars sociala integration. I dagens skola ligger också ungdomskulturerna till grund för skapandet av sociala integrationer. Grupper av elever skapar sina egna sociala integrationer som inte alls behöver vara gynnsamma för skolan, utan tvärtom underminerar verksamheten i skolan.

Frågan är vad avsaknaden av en gemensam social integration betyder. Om inte alla elever i något avseende ingår i en och samma sociala integration kan skolan knappast göras meningsfull. Social och systematisk integration måste hänga ihop. Men hur kan det då skapas en social integration som alla elever kan känna sig delaktiga i? Vem tar ansvar? Ja, vem annars om inte skolan. Det är ju i skolan och ingen annanstans som alla barnen möts. På grund av arbetslöshet och segregation

möts inte många av barnen genom sina föräldrar. Till undantagen hör föreningslivet. Genom t ex fotbollen möts inte bara barnen utan även föräldrarna. Engagemanget för barnens bästa i en fotbollsklubb kan integrera föräldrarna socialt, oavsett etnisk tillhörighet.

Skolan utgör emellertid den stora mötesplatsen. Det är i skolan alla måste gå. Då är det också skolan som måste ta ansvar för skapandet av en social integration. Givet hur dagens samhälle ser ut lär det inte kunna ske någon annanstans. Ingen annan än skolan kan ta det ansvaret. Det är ett mycket stort ansvar som helt klart saknar tidigare motstycke. Det är ett ansvar som har en avgörande betydelse för samhällets framtida utveckling. Frågan är om skolan verkligen inser sin nya betydelse. Frågan är om skolan verkligen förstår sig på sin nya stora makt över framtiden.

5 SKOLINTEGRATION PÅ TRE GRUNDSKOLOR

Integrationsperspektivet leder till en ny problembeskrivning. Den höga andelen elever utan fullständiga betyg, rapporterna om normupplösning och försämrade elevkunskaper vill jag se som viktiga problemindikatorer, men inte nödvändigtvis som problem i sig. Jag vill istället beskriva det grundläggande problemet i dagens grundskola som en brist på integration, systematisk såväl som social.

Utifrån ett integrationsperspektiv kan vi få syn på många tänkbara problemområden. Skolintegrationsprojektet har givetvis inte kunnat intressera sig för alla. Begränsningar har varit både nödvändiga och viktiga. För att tydliggöra projektets problemområden tänkte jag först redogöra för vad som har hamnat utanför. Det finns en hel del som vi inte har intresserat oss för i Skolintegrationsprojektet. Det beror på brister i både tid och kompetens, men i huvudsak på projektets särskilda karaktär. Projektet har kretsat kring elevintervjuerna.

Vi har därför t ex inte haft möjligheter att fördjupa oss i skolornas historia. Var och en av skolorna har en historia som säkert sätter sin prägel på dagsläget. Vad som händer igår utgör också en viktig måttstock för bedömningar av hur man skall se på vad som händer idag. Det har vi dock varit tvungna att bortse ifrån. Vi har inte heller haft möjligheter att undersöka rummets betydelse. Hur klassrummen ser ut, deras storlek, placering, utformning och funktionalitet har stor betydelse för det vardagliga livet i en skola. Det gäller även frågor om t ex tillgången på fritidsutrymmen.

Skolintegrationsprojektet saknar frågeställningar om medfödda och medicinska svårigheter. Det ingår inte i min kompetens. Det ingick inte heller i deltagarnas kompetens att kunna ställa frågor om. Även psykologiska frågor har medvetet sorterats bort, beroende på brister i både tid och kompetens.

Dessutom har delar av skolans sociala struktur hamnat utanför projektets intressebegränsningar. Relationerna mellan elever och lärare blir ganska väl belysta, men relationerna mellan t ex lärare och skolledning har vi inte haft möjligheter att gå närmare in på. Skolans inneboende logik, dess strukturella selektivitet, har vi inte heller kunnat fördjupa oss i. Undersökningar av vad eller vem som väljs bort respektive väljs in skulle ha krävt andra metoder, t ex deltagande observation och innehållsanalys av undervisningsmaterial.

Personalens kompetens är ett annat problemområde som nästan helt och hållet har hamnat utanför. Vi har inte heller analyserat skolornas ekonomiska resurser i termer av t ex personalstyrka, resursfördelning eller anställningskategorier.

Vad är det då som kvarstår? Finns det något kvar att forska om? Ja, verkligen! Jag har delat in resultatet av Skolintegrationsprojektets undersökningar i fem områden.

Det första undersökningsområdet har jag kallat elevernas förutsättningar. Vilka är elevernas förutsättningar för att gå i skolan? Vad har så att säga eleverna med sig i bagaget? Vad är det i t ex elevernas bakgrund, hemsituation och boendeförhållande som sätter sin prägel på deras vara i skolan? Vi har också ställt frågor om elevernas kulturer. Vilken betydelse har t ex TV för eleverna? Och vad vet personalen? Vad vet t ex personalen om TV:s betydelse?

Det andra undersökningsområdet handlar om de sociala relationerna i skolan, framför allt mellan elever och lärare. Vilket förtroende har man egentligen för varandra? Om man t ex lyssnar dåligt på varandra så ställer det givetvis till problem. Det tredje undersökningsområdet fokuserar på maktfrågorna. Hur mycket makt har eleverna i förhållande till lärarna? Vad anser eleverna själva? Vilken bedömning gör personalen av maktförhållandet mellan lärare och elev? Borde eleverna ha mer att säga till om?

Det fjärde undersökningsområdet gäller skolans utveckling. Vart är skolan på väg? Är skolan överhuvudtaget på väg nånstans? Vem vet var skolan är på väg? Är olika delar av skolan på väg åt olika håll? Lär skolan ut rätt kunskap? Fostras eleverna till goda medborgare? Det femte undersökningsområdet inriktar sig på frågor om framtiden. Vad tror eleverna om sina framtidsmöjligheter? Gör personalen samma bedömning? Vill eleverna bli nåt? Vad? Vilken betydelse har lön, arbetskamrater respektive egen makt för ens önskemål om framtida yrke? Hur många elever vill bo kvar i Malmö? Var skulle man helst vilja bo?

Undersökningen har genomförts på tre grundskolor i Malmö. Skolorna skiljer sig mycket i storlek. Störst är Sofielund. Där går 50% av de intervjuade eleverna. Minst är Sorgenfri, omfattande bara 16% av elevpopulationen. Både Sofielund och Sorgenfri tillhör stadsdelen Södra Innerstaden. Augustenborg, vars elever utgör 34% av den totala elevpopulationen, tillhör stadsdelen Fosie.

Äldst av skolorna är Sorgenfri som byggdes på 1920-talet. Skolan förnygrades och moderniserades dock genom en ombyggnad så sent som 1998. Trots sin höga ålder är därför Sorgenfri ändå att betrakta som yngst. Sofielund och Augustenborg är ungefär lika gamla. Sofielund startades 1949 och Augustenborg några år senare. En renovering av Augustenborg pågick när vi genomförde intervjuerna. Sofielund lär dock få vänta på sin renovering några år till.

Sofielund är den mest slitna av skolorna. Det är också den skolan som har högst elevtäthet. På mellan- och högstadiet gick det läsåret 1998-99 26,3 elever i varje klass, vilket kan jämföras med 22,7 på Augustenborg och 20,7 på Sorgenfri. Sorgenfri måste sägas vara den skola där man har de gynnsammaste förutsättningarna, både vad gäller elevtäthet och lokaler. Svårast verkar förutsättningarna vara på Sofielund.

Fördelningen på åldersgrupper skiljer sig också en del mellan skolorna. På Sofielund väger det över åt mellanstadiehållet. 55% av eleverna gick i mellanstadiet. På

Augustenborg dominerade tvärtom högstadieläverna. På Sorgenfri rådde det en ganska jämn åldersfördelning, bortsett då från nian som saknades läsåret 1998-99. Tidigare var Sorgenfri bara en låg- och mellanstadieskola. Efter ombyggnaden har man utvidgat skolan successivt.

5.1 Elevernas förutsättningar

Sätter vi oss på ett moln och blickar neråt liknar skolan säkert en myrstack. Varje morgon – en strid ström av elever och lärare. Ännu en morgon – samma strida ström. Var kommer alla ifrån? Vad är dom präglade av? Vad bär dom med sig hemifrån? Och sen på eftermiddagen – vart tar dom vägen? Var blir dom av?

På vilken industri som helst håller man säkert koll på sina underleverantörer. När dom beställda halvfabrikaten levereras måste man ha reda på kvalitén. Hur är dom gjorda? Vad har dom för egenskaper? Sånt måste man veta.

Men liknar skolan verkligen en industri? Så var det i alla fall tänkt under industrisamhället tidevarv. Likt en fabrik skulle skolan tillgodose fabrikernas behov av massutbildad arbetskraft.²⁴ I industrisamhällets skola behövde man inte bry sig så mycket om var eleverna kom ifrån. Merparten kom från en och samma klass, arbetarklassen. Merparten levde ett liknande liv.

Dagens skola är inte tänkt att likna en fabrik. Massutbildning står inte längre på dagordningen. Det beror i hög grad på framtidens obestämbarhet. Vad skall eleverna utbildas till? Framtiden är inte längre given, men det gäller även bakgrunden. Den tidigare enhetligheten har försvunnit – i båda riktningarna, både framåt och bakåt. Istället har det växt fram en mångfald – både i vart eleverna ska och varifrån dom kommer. Merparten av eleverna lever inte längre ett och samma liv.

Då måste ju skolan intressera sig mycket mer för sina elevers förutsättningar. Precis som industrin med sina underleverantörer. Vilka är dom? Hur gör dom? Vad blir det?

Bakgrund

Att eleverna överhuvudtaget existerar måste väl betraktas som en mycket grundläggande förutsättning. Och för att kunna existera måste man ha blivit född och vuxit upp. Alla har vi en bakgrund. Det låter självklart, men i dagens Malmö har bakgrunden så stor betydelse. Även i gårdagens Malmö hade bakgrunden en betydelse. Arbetarhem eller borgarhem? Det var den stora frågan. Inflyttade

²⁴ . A Hargreaves (1998) s 43.

malmöbor från andra delar av Sverige kunde nog också ha svårt att känna sig hemmastadda ibland, särskilt om man inte uttalade sina R på skånskt vis.

Det kan ändå knappast jämföras med många invandrades känslor. En utländsk bakgrund brukar sammanfalla med skillnader i språk och kultur, men bakgrunden i sig väger också tungt. Andra erfarenheter, intryck, referensramar och associationsbanor än typiskt svenska ingår. Förmodligen har man lärt sig tänka på andra sätt och i andra banor. Förmodligen har man vant sig vid att klä sina tankar i andra bilder.

På de tre skolorna har 77% av eleverna en utländsk bakgrund. Med det menas att antingen eleven själv är född utomlands eller att minst en av föräldrarna är född utomlands. Endast 23% har en helt svensk bakgrund och kan därför kallas helsvenskar. Knappt var fjärde elev är både själv född i Sverige och har föräldrar som är födda i Sverige.

Av alla elever med utländsk bakgrund är merparten själva födda utomlands. 45% av samtliga elever är födda utomlands. Nästan hälften har således en egen annorlunda bakgrund. Nästan hälften har erfarenheter, upplevelser och intryck av nånting annat än vad man kan få i Sverige. Samtidigt saknar man säkert många typiskt svenska erfarenheter, upplevelser och intryck.

Ytterligare 31% av samtliga elever är visserligen födda i Sverige, men har minst en förälder som är född utomlands. Den utländska bakgrunden är med andra ord kanske inte lika egen, men dock förmedlad och den gör sig säkert påmind. Framöver kommer jag att använda benämningen halvsvenskar, vilket stämmer ganska väl med hur eleverna i kategorin uppfattar sig själva. 39% identifierar sig helt som svenskar.

17. Etnisk bakgrund – samtliga och på de tre skolorna (% av elever)

	Alla	Augustenborg	Sofielund	Sorgenfri
Helsvensk	23	33	13	35
Halvsvensk	31	40	25	29
Utlandsfödd	45	26	62	36
	100	100	100	100
Antal	1308	448	655	205

Flest elever med utländsk bakgrund finns det på Sofielund, hela 87%. Andelen är betydligt lägre på Augustenborg och Sorgenfri, men ur ett malmöperspektiv ändå hög. På Sofielund är en majoritet av eleverna på 62% födda utomlands.

Att ha utländsk bakgrund säger verkligen inget entydigt om ens bakgrund. Det säger bara att man inte har svensk bakgrund. De utländska bakgrunderna kan vara så olika. Så vitt skilda. De utlandsfödda eleverna kommer från 68 olika länder. Om alla elever med utländsk bakgrund räknas in (både elevens, faderns och moderns

födelseland) så rör det sig om 106 olika nationaliteter. 106 nationaliteter finns således representerade, antingen direkt eller indirekt.

Bland invandrareleverna utgörs de 10 största nationaliteterna av Bosnien, Jugoslavien, Libanon, Somalia, Irak, Iran, Polen, Turkiet, Makedonien och Ungern. Tillsammans svarar dessa 10 länder för 71% av alla invandrarelever.

Hur präglade invandrareleverna är av sin utländska bakgrund beror säkert till viss del på hur länge de har bott i Sverige. När vi genomförde undersökningen hade hälften av eleverna varit i Sverige 8 år. 83% hade bott mer än 5 år i Sverige. En stor majoritet av eleverna har med andra ord haft ett bra tag på sig att lära känna sitt nya hemland.

Hur snabbt man finner sig tillrätta i sitt nya hemland avgörs dock inte bara av tiden. Det beror också på föräldrarnas inställning till det nya hemlandet och hur mycket man håller fast vid sitt gamla. Ett mått på i vilken utsträckning ens bakgrund fortsätter att prägla en är i vilken utsträckning man talar sitt hemspråk.

18. "Vilket språk pratar Du mest hemma?" (% av elever)

	Andel
Svenska	44
Bosniska	9
Arabiska	8
Albanska	5
Somaliska	4
Turkiska	4
Övriga	27
	100
<hr/> Antal	1299

Endast 44% av samtliga eleverna talar huvudsakligen svenska hemma. Svenskan talas visserligen av flest, men inte av en majoritet. 45% av de halvsvenska eleverna talar svenska i hemmet och 14% av de utlandsfödda. De fem största hemtalade språken är bosniska, arabiska, albanska, somaliska och turkiska. 29% av alla elever pratar huvudsakligen något av dessa fem språk i hemmet. På Sofielund pratar en minoritet av eleverna på 31% svenska hemma. Av eleverna på Augustenborg rör det sig om 54% och på Sorgenfri 62%.

Boendesituation

Att man existerar är en sak, men hur man existerar har givetvis också stor betydelse. Vilka rumsliga former bor eleverna i? Vad har man plats till? Finns det plats till att

sitta i fred och göra sina läxor? Finns det utrymme för att odla egna intressen? Kan man ta hem kompisar utan att trampa varandra på tårna?

Svaren på frågorna beror säkert delvis på om man har eget rum. Av samtliga elever har i genomsnitt 61% eget rum. Det finns ett visst samband med ålder. Andelen med eget rum ökar emellertid inte gradvis med ålder. Istället sker det ett hopp i övergången från mellan- till högstadiet. I mellanstadiet har under 60% tillgång till eget rum, men sen ökar det till runt 70%. Därefter förändras inte andelen.

19. "Eget rum?" (% av elever)

	Andel
Nej	38
Ja	62
	100
<hr/> Antal	1308

Det råder ett starkt samband mellan eget rum och etnisk bakgrund. Av alla elever med utländsk bakgrund har 45% eget rum. Av halvsvenskarna har 65% eget rum. Hela 88% av helsvenskarna har eget rum. Eleverna på Sofielund är särskilt missgynnade. Endast 50% har eget rum, vilket kan jämföras med 72% på Sorgenfri och 74% på Augustenborg. Andelen på Sorgenfri är anmärkningsvärt hög eftersom niondeklassare inte ingår.

Om man har eget rum eller ej säger en hel del om ens boendesituation, men inte allt. Vad man har plats till i lägenheten beror i grunden på relationen mellan antalet hemmaboende personer och antalet rum. 9% av eleverna bor i lägenheter där i genomsnitt minst två personer måste dela på varje rum. Ytterligare 40% av eleverna bor i lägenheter där varje familjemedlem disponerar mindre än 1 rum i genomsnitt. Därmed faller hälften av eleverna inom ramen för definitionen av trångboddhet. Enligt den s k trångboddhetsnormen skall hushållet betraktas som trångbott om lägenheten inte består av i genomsnitt minst 1 rum per boende.

20. Antalet rum per boende, fördelning av elever (% av elever)

	Andel
Högst 0,5 rum	9
0,5 – 1 rum	40
1 rum	26
Mer än 1 rum	25
	100
<hr/> Medel	1,0
<hr/> Antal	1308

Så många som hälften av eleverna är trångbodda. Förutsättningarna för att få sitta i fred och göra sina läxor är med andra ord ganska dåliga. Att ta hem kompisar kan många nog glömma. Kanske drar man ut på stan desto mer i stället. Kanske lockas man in på dåligheter. Kanske råder det ett direkt samband mellan trångboddhet och dåliga vanor. För att inte tala om studieresultaten.

Kontrasten är stor till dem 25% av eleverna som bor i lägenheter där det går mer än 1 rum per boende. Där kan man säkert i större utsträckning bjuda hem kompisar. Där kan man säkert också i större utsträckning utveckla sina intressen. Det gör det säkert då också lättare för föräldrarna att hålla ett vakande öga över sina barn.

Sambandet är starkt mellan trångboddhet och etnisk bakgrund. Det genomsnittliga antalet rum per boende i de utlandsfödda elevernas hushåll är 0,79. De halvsvenska elevernas hushåll består av 1,03 rum per boende. Störst utrymme har de helsvenska eleverna. I deras hushåll disponerar varje familjemedlem i genomsnitt 1,21 rum.

Familjeförhållande

Gott om plats i hemmet har säkert stor betydelse, men det behövs också gynnsamma familjeförhållanden. Det behövs föräldrar som bryr sig, stöttar, håller ett vakande öga och finns till hands när det behövs. Vilka förutsättningar har eleverna, rent socialt?

21. Hemmaboende föräldrar (% av elever)

	Andel
Mor	97
Biologisk	96
Styvmor	2
Far	78
Biologisk	72
Styvför	6
Både mor och far	76
Ensamst mor eller far	24
Antal	1308

Hos så gott som alla elever bor det antingen en far, en mor eller både ock. 2% av eleverna bor med en ensamstående far och 22% med en ensamstående mor. Fäder bor det hemma hos 78% av eleverna. 76% av eleverna bor i vad som brukar kallas ett traditionellt kärnfamiljshushåll. Det är särskilt helsvenska elever som bor med ensamstående föräldrar. 30% av de helsvenska eleverna bor i hushåll med

ensamstående föräldrar jämfört med 27% av de halvsvenska och 18% av de utlandsfödda.

Andelen elever i hushåll med ensamstående föräldrar är betydligt högre på Sorgenfri än på de andra skolorna, 33% jämfört med 21% på Augustenborg och 23% på Sofielund.

Stödet från hemmaboende föräldrar hänger säkert delvis ihop med deras sysselsättning och försörjningssituation. Enligt eleverna förvärvsarbetar 60% av alla hemmaboende fäder och 49% av mödrarna.

22. "Vad gör Din far och mor?" (% av elever)

	Far	Mor
1 Studerande	16	24
2 Pensionär	1	1
3 Arbetslös	18	17
4 Jobb	60	49
5 Långtidssjuk	3	4
6 Övrigt	2	6
	100	100
Antal	993	1273

Jag har räknat fram hur många elever som bor i hem med arbetslösa föräldrar. Hos 18% av eleverna är en förälder arbetslös. Ytterligare 6% av eleverna bor i hem med två arbetslösa föräldrar. Var fjärde elev lever med konsekvenserna av arbetslöshet, antingen genom den ene föräldern eller båda. Arbetslösheten är särskilt hög på Sofielund. I 24% av hemmen är en förälder arbetslös och i ytterligare 9% är det två. På Sofielund känner var tredje elev av arbetslösheten. På Augustenborg är det 15% och på Sorgenfri 13%.

23. Elever i hem med arbetslösa föräldrar (% av elever)

	Andel
1 arbetslös	18
2 arbetslösa	6
	24
Antal	313

Jag har också räknat fram i hur många hem det bor familjeförsörjare. 28% av eleverna bor i hem där det finns två föräldrar och båda förvärvsarbetar. Hos ytterligare 36% av eleverna förvärvsarbetar en förälder. Andelen hem med en

förvärvsarbetande skiljer sig en del mellan skolorna. På Sofielund bor det en förvärvsarbetande i 34% av hemmen. På Augustenborg i 37% och Sorgenfri 42%. Ännu större är skillnaderna mellan andelen hem med två familjeförsörjare. Det är det bara 14% av eleverna på Sofielund som bor i. På Sorgenfri är det 38% och på Augustenborg 44%.

24. Elever i hem med förvärvsarbetande föräldrar (% av elever)

	Andel
1 förvärvsarbetande	36
2 förvärvsarbetande	28
	65
Antal	848

En gång i tiden ansågs hemarbete vara fullständigt normalt. Att mödrarna arbetade hemma betraktade man som ett tecken på välstånd. Genom sitt hemarbete skaffade sig mödrarna också en självklar plats i samhället. Efterkrigstidens utveckling förändrade normerna. Vi svenskar lärde oss att sätta likhetstecken mellan normalitet och förvärvsarbete. Under de senaste 40 åren är det i stort sett endast förvärvsarbetet som har kunnat berättiga oss en plats i samhället. Hemarbetet har totalt förlorat sitt anseende och betraktas numera som arbetslöshet.

Framväxten av massarbetslöshet under 90-talet tydliggjorde villkoren för hur man platsar i det svenska samhället. Arbetslösheten stänger ute en från inte bara arbetsmarknaden utan hela samhället. Myndigheter och förvaltningar genomsyras av en nedvärderande inställning till alla som inte försörjer sig själv eller studerar. Människor kan arbeta hur mycket som helst i hemmen. Föräldrar kan uppfostra sina barn hur bra som helst, men det räknas liksom inte. Är man arbetslös så är man. Då har myndigheterna rätt att stycka sönder ens familjeplanering med kurser och arbetsmarknadspolitiska åtgärder, oavsett konsekvenserna för barnen.

Med myndigheternas mått mätt lever således endast 28% av barnen i en helt normal familjesituation. För ytterligare 36% kan familjesituationen betraktas som halvnormal. Resterande 35% lever ett i myndigheternas ögon onormalt liv. Det kvittar hur mycket föräldrarna bryr sig om sina barn. Familjesituationen stämplas som onormal och det känner givetvis barnen av. Vad skall barnen tro om framtiden för sig själva när föräldrarna inte släpps in i samhället? Orkar utestängda föräldrar stötta sina barn? Hur fungerar man som förebild?

I skolan förväntar sig myndigheterna ett normalt agerande av barn vilka i myndigheternas ögon lever ett i övrigt onormalt liv. Samhällsproblem individualiseras. Enskilda barn tvingas hantera och lösa vad som egentligen är ett samhällsproblem. Det sker i praktiken på vägen mellan skolan och hemmet. På

vägen mellan hemmet och skolan måste barnen försöka ställa om sig. Hur känns det?

Arbetslösheten sätter också sina spår i plånboken. Ont om pengar behöver dock inte bara bero på arbetslöshet. Kanske tjänar man dåligt. När man studerar har man det också vanligtvis ganska knapert.

Jag ville ta reda på elevernas ekonomiska förutsättningar, men det kunde vi knappast ställa frågor om i elevintervjuerna. Vad vet egentligen barnen om sina föräldrars ekonomiska situation? Hur många vet? Ja, inte vet jag. Jag skulle inte heller kunna reda ut i vilken utsträckning svaren gav uttryck för önsketänkande eller faktisk verklighet. Istället valde vi ett indirekt tillvägagångssätt. Vi ställde frågor om bilägande och semester, vilket alla barn borde kunna svara på.

Om familjen äger bil eller ej säger en hel del om hushållsekonomin. Hos 64% av eleverna äger familjen bil. Det råder ett visst samband med etnisk bakgrund. Hos 46% av de utlandsfödda eleverna äger man inte bil. Bilägande är betydligt vanligare bland de helsvenska eleverna. 26% av de helsvenska eleverna bor i familjer där man inte äger bil. På Sofielund äger bara 56% bil, jämfört med 62% på Sorgenfri och 78% på Augustenborg.

Bilagande ger inte bara uttryck för ens ekonomiska situation. Saknar man bil så begränsar det ens värld. För barn som växer upp i familjer utan bil ligger nog upplevelser av land och skog inte så nära till hands.

25. "Äger Din familj bil?" (% av elever)

	Andel
Nej	36
Ja	64
	100
<hr/>	
Antal	1306

Tidigare undersökningar har också visat på ett ganska starkt samband mellan hushållsekonomi och semester. Om pengarna räcker åker de flesta på semester. Familjerna till 30% av samtliga elever åkte inte alls på semester. Hos ytterligare 23% av eleverna åkte åtminstone någon eller några i familjen på semester. 46% av eleverna bor i familjer där pengarna räckte åt semester till alla.

26. "Reste Din familj på semester förra året?" (% av elever)

	Andel
Nej	30
Ja, men inte hela familjen	24
Ja, hela familjen	46
	100
<hr/> Antal	1302

Liksom bilägandet är semesteråkandet inte bara ett mått på hushållsekonomin. Det säger också en hel del om förutsättningarna för skolstarten. Semester kan man åka på för att komma bort, koppla av, vidga vyerna och ladda om batterierna. Allt det där går uppenbarligen 30% av barnen miste om och ytterligare 23% får bara uppleva det delvis. Semesterreseupplevelser förunnas färre av barnen på Sofielund än på de andra skolorna. 35% av barnen på Sofielund gick helt miste om reseupplevelser, jämfört med 28% på Augustenborg och 23% på Sorgenfri.

Helsvenska elever åkte i högre utsträckning på semester än halvsvenska och utlandsfödda elever. 60% av helsvenskarna tillhör familjer där alla åkte på semester. Bland de utlandsfödda eleverna var det 36%. Hos 14% av familjerna åkte man varken på semester eller äger bil. 9% av dessa familjer är helsvenska och 59% familjer med utlandsfödda barn.

Ungdomskulturer

Bakgrunden, boendesituation och familjeförhållanden säger inte allt om eleverna. Människor försöker också göra sina liv meningsfulla och det gäller i allra högsta grad barn. Däremot använder nog barn och vuxna lite olika uttrycksformer. Barn uttrycker sig nog mer i handling och vara än i ord. Vi vuxna vill ofta gärna förklara oss i ord. Ibland kanske vi pratar sönder meningen med vad vi egentligen vill säga. Om författare skriver för mycket kanske läsaren inte orkar ta reda på vad som menas.

Avsaknad på mening innebär likgiltighet. Utan mening kan vi inte känna motivation. Då kan vi inte heller prioritera eller värdera. Det där känner barn av. Behov av mening uppstår spontant under uppväxtåren. Barn söker sig fram genom meningssammanhang. Ibland för sig själva, ibland tillsammans med andra. Kanske vill man förstå. Kanske behöver livet kännas kul. Kanske söker man närhet och trygghet. Mening kan vara mycket.

Många människor slutar nog sitt sökande i vuxenåldern. Då har man skaffat sig sina hjulspår och trampar sen på. I vuxenvärlden påminner meningssammanhangen ofta om just hjulspår. Ta t ex rättsväsendet. Det stakar ut hur, var och varför vi skall

trampa på. Om vi trampar rätt kan vi kalla oss goda medborgare. Om vi däremot avsiktligt trampar fel så har uppenbarligen medborgarskapet förlorat sin mening för oss, åtminstone delvis. Religion fungerar också ofta som ett slags hjulspår.

Det största av alla meningssammanhang är förmodligen vad som brukar kallas kultur. I kulturbegreppet ingår inte bara opera och balett, utan även vardagens meningsinnehåll. Kultur är ett begrepp för hur vi gör våra vardagsliv meningsfulla. Det är inget som bara aktualiseras genom invandringen av människor från främmande länder. Visst delar vi infödda svenskar en kultur av grundläggande meningar, ryggmärgsattityder och allmänna synsätt på livet, men lokala skillnader förekommer ofta och då grundade på samhörigheter som t ex klass, kön eller lokalitet.

Kulturer kan också vara knutna till ålder. I sitt sökande efter mening utvecklar ungdomar ofta egna kulturer. Då stannar sökandet upp och meningen känns självklar, men säkert bara tillfälligtvis. Ungdomar bryter snart upp och söker sig in i nya meningssammanhang. Ungdomskulturer existerar oftast inte särskilt länge. Kanske kan det ibland inte ens kallas kultur, utan snarare kulturfragment vilka också kan förena ungdomarna. Genom kulturen känner ungdomarna igen varandra, men också alla som står utanför. Kulturen tillhandahåller ett meningssammanhang som gör livet begripligt, värt att leva för eller kanske bara lustfyllt.

Identitet

Genom kulturer gör vi inte bara tillvaron meningsfull, utan även oss själva. Det brukar kallas identitet och utgör en slags nyckel till vår kultur. Identiteten både beslöjar och avslöjar oss. Identiteter gör oss meningsfulla. Genom att ställa upp på vad identiteten kräver av oss i termer av t ex ordval, ageranden, attityder, klädsel och värderingar kan vi kännas igen, men också känna igen andra.

Identiteter låter oss lysa upp, men inte alla sidor av oss och våra liv. Liksom kulturer i stort riktar identiteter in vår uppmärksamhet på särskilda verklighetsaspekter. Andra verklighetsaspekter förblir meningslösa, om än aldrig så goda, vackra, användbara och möjliga. Synliggörande motsvaras alltid av osynliggörande, meningsfullt av meningslöst. Tystnader är ofta talande, inte minst om var gränserna går för en identitet.

Verklighetens mångfald lägger grund för en mångfald av identiteter. Vi kan t ex identifiera oss med var vi lever och bor. Då syns det säkert i hur vi talar eller genom t ex vilket fotbollslag vi håller på. Identiteter kan också grunda sig på t ex ålder, kön, klass, ras, makt eller religion. Till de starkaste identiteterna hör onekligen nationaliteten och den innehöll projektet en fråga om. "Vilken nationalitet anser Du Dig ha? Vad känner Du Dig mest som?" Vi avsåg inte identifieringen med stater utan med befolkningsgrupper. Det behöver inte sammanfalla. I Sverige bor det t ex en hel del människor som kallar sig kurder, men en kurdisk stat existerar inte.

27. "Vilken nationalitet anser Du Dig ha? Vad känner Du Dig mest som?" (% av elever)

	Antal	Andel
Svensk	540	41,3
Bosnier	109	8,3
Somalier	53	4,1
Alban	42	3,2
Turk	39	3,0
Libanes	31	2,4
Vet ej	29	2,2
Alban (Kosovo)	27	2,1
Polack	22	1,7
Iranier	21	1,6
Kines	21	1,6
Chilenare	20	1,5
Irakier	20	1,5
Arab	18	1,4
Jugoslav	18	1,4
Serb	18	1,4

En minoritet på 41% av eleverna kände sig som svenskar. Resten identifierade sig med andra befolkningsgrupper. Sammanlagt räknade jag till över 70 nationella identiteter på de tre skolorna, förutom den svenska. I särklass flest kände sig som bosnier, drygt 8%. Därefter följer somalierna. 7% av eleverna kunde inte skilja ut en särskild nationell identitet utan kände sig dubbla.

Av de fyra största invandrargrupperna är det främst eleverna från Somalia som saknar en svensk identitetskänsla. Endast en identifierar sig som svensk. Av alla från Bosnien kände sig 9% som svenskar och ytterligare 6% som både ock. Mest försvenskade av de största invandrargrupperna verkar libaneserna vara. 14% av eleverna från Libanon kände sig som svenskar och ytterligare 11% som både ock.

På Sofielund känner sig bara 30% som svenskar, kanske inte oväntat på grund av skolans höga andel elever med utländsk bakgrund. På Augustenborg anser sig 51% ha en svensk identitet och på Sorgenfri 56%.

Fritidsengagemang

Vad för slags kulturer eller kulturfragment förekommer då bland eleverna på Skolintegrationsprojektets tre skolor? Hur gör då ungdomarna där sina liv meningsfulla? Jo, t ex genom organiserade fritidsaktiviteter och det deltar 61% av eleverna regelbundet i. 11% av eleverna deltar i minst 2 organiserade engagemang.

Det kan vara för att det känns kul. Kanske trivs man i en gemenskap. Kanske strävar man efter att förverkliga framtidsdrömmar. Kanske vill man bli nåt. Skaffa sig en identitet.

Det kan säkert gälla en del av fotbollsspelarna. Hela 19% av samtliga elever spelar fotboll. Det är den i särklass populäraste fritidsaktiviteten. Fotboll gör ju i högsta grad ens liv meningsfullt. Fotbollen fostrar sina utövare socialt och möjliggör så många drömmar. Tydliga mål ingår i fotbollen, bildligt såväl bokstavligt. Dessutom vimlar det av förebilder inom fotbollen. Genom fotbollen kan man skaffa sig en identitet.

Det näst populäraste fritidsintresset är musik och det sysslar 14% av eleverna med i någon form. Flest spelar piano, 3,5% av alla elever, men nästan lika många dansar. Traditionellt förknippas väl musik mer med kultur än fotboll, men fotbollen kultiverar mer entydigt. I fotbollen spelar man ett och samma spel, visserligen i olika positioner, men inom musiken kan man spela många, dessutom antingen själv eller individuellt. Kulturellt måste därför fotbollen sägas betyda mer än musiken.

28. Populäraste fritidsaktiviteter (% av elever)

	Andel
Fotboll	19
Musik	14
Kampsport	5
Simning	4
Basket	3

Långt efter fotboll och musik i popularitet följer på tredje plats kampsport och det sysslar 5% av eleverna med. 4% tränar simning regelbundet och 3% spelar basket. 39% av eleverna deltar däremot inte alls i organiserad fritidsaktivitet. Engagemanget skiljer sig inte nämnvärt mellan årskurserna. Killar är däremot i högre grad engagerade än tjejer, 69% jämfört med 53%. Helsvenskar deltar i högre utsträckning än elever med utländsk bakgrund, 68% jämfört med 54% av de utlandsfödda.

Av de tre skolorna är andelen engagerade lägst på Sofielund. 46% av eleverna på Sofielund saknar en organiserad fritidsaktivitet, jämfört med 39% på Sorgenfri och 28% på Augustenborg. Mest fritidsengagerade är uppenbarligen eleverna på Augustenborg.

Engagemanget i fritidsaktiviteter kan också mätas i timmar per vecka. Det aktiva engagemanget tar i genomsnitt 4,2 timmar i veckan. Hälften av alla aktiva elever engagerar sig mer än 3 timmar i veckan. Av samtliga elever rör det sig om 31%. Det skiljer sig ganska mycket mellan könen. Engagerade killar lägger ner 4,6 timmar i genomsnitt varje vecka, jämfört med 3,6 timmar för tjejerna. Etnisk bakgrund tycks

däremot sakna betydelse. Fritidsaktiviteten mätt i tid bland engagerade elever med utländsk bakgrund skiljer sig inte från helsvenskarnas.

Musiken

Kulturer börjar ofta med musik. Kring musiken utvecklar sig så lätt en väv av särskilda rörelsemönster och kommunikationsformer. Musik kan inspirera och entusiasmera, förena såväl som associera, men också stänga in och blockera. Det gällde på Mozarts tid och det gällde när rocken spelade roll. Det gäller också idag, kanske särskilt genom rap-musiken.

Vi bad eleverna räkna upp tre favoritlåtar. Flest nämnde den amerikanske rap-musikern 2Pac och hans låt "Changes", kanske inte oväntat eftersom den låten låg på hitlistorna när vi genomförde undersökningen, våren 1999. Helgen före påsk var singelversionen slutsåld i tre skivaffärer i centrala Malmö. Ändå säger valet av just 2Pac och "Changes" en hel del om skolorna. Valet beror säkert till stor del på hitlistorna, men inte bara. I Limhamn lyssnade man nog inte främst på "Changes" vid samma tid.

29. Populäraste musikartister (% av elever)

	Antal	Andel
2Pac	215	16,4
Britney Spears	132	10,1
Five	127	9,7
Will Smith	116	8,9
Offspring	106	8,1
Backstreet Boys	104	8,0
Dru Hill	93	7,1
Mariah Carey	73	5,6
Whitney Houston	69	5,3
666	60	4,6

2Pac hette egentligen Tupac Shakur och han var en av USA:s mest kända rap-musiker när han dog för några år sen. Ihjälksjuten. Efter mordet har hans familj givit ut okända inspelningar, däribland "Changes". Jag bad musikern Janne Persson analysera "Changes". Vad han beskriver är en innehållsrik låt, där en redogörelse för de svartas liv i USA kombineras med en kraftfull appell för förändringar.²⁵

²⁵ . Denna och följande musikanalyser är skrivna av Janne Persson

**En titt på
"Changes" med 2Pac (Tupac Shakur)**

Musiken innehåller en "interpolation" av Bruce Hornsby's "The way it is". Jag vet inte hur mycket av Hornsby's låt som ligger till grund för Changes men man anar hans klavéerkänslighet i pianoklangerna som utgör det viktigaste instrumentala insatserna utöver kompet. Syntharna dubblar, förutom i en kort improviserad melodisk insats i introduktionen, mestadels pianoklangerna eller bygger sparsamt upp ackord inför refrängerna - samt har hand om basfunktionen. Trummorna är sannolikt programmerade - de gör inga stora utflykter; de håller sig till beatkompet i stort sett hela tiden och lägger ibland till små färgklickar av perkussionsljud. Bakgrunden till sången förändras inte nämnvärt från vers till vers eller refräng till refräng.

Det som tillför framförandet riktigt liv är rösterna (vilket man tydligt kan konstatera när man jämför med den instrumentala versionen på samma singel): en tjejkör i bakgrunden, leadsångarna i refrängen, de röster som gör sjungande eller talade inpass - vilket verkar vara så typiskt för rapplåtar (i refrängerna inte minst); här finns stämmor med, som man knappt lägger märke till i början, vilka bildar en väv bakom huvudtexten; man kan nästan se framför sig en församling av människor där de närvarande "nickar" instämmande och/eller kommenterar rapparens och sångarens berättelse (Är sångstämmorna inspelade vid ett och samma tillfälle? Förmodligen inte.) - och 2Pacs snabba och innehållsrika rapp.

Musiken låter paradoxalt nog i mina öron som välbekant "vit" amerikansk pop. Den börjar med en introduktion (röster och synt) som en stilla vila före vardagens pressande tillvaro, uttryckt i form av rapp. En rappvers följs av en sångrefräng och detta upprepas två gånger. Efter den andra refrängen kommer ett åtta tacters mellanspel där enbart synthbasen och trummorna ackompanjerar, vilket har en nästan "predikande" eller uppmanande karaktär. Låten rinner ut i ett "outro" där de olika rösterna slutligen konstaterar sakernas tillstånd.

Harmonierna är rena dur och molltreklanger, någon gång färgade med majsjua eller add 9. Versen upprepar ackordföljden Am - Em - D - C - G - D - C och refrängen G - F - C. I något förenklat utförande är harmonier (och struktur) fullt jämförbara med, låt oss säga, en Bob Dylan-låt av det slag där texten liksom uttrycks parallellt med musiken; orden flödar till ett musikaliskt komp. Jag tycker också att här föreligger en tydlig likhet med "talking blues" - formdelarna och perioderna utgör en bakgrund; rappen ligger "ovanpå" och flyter skenbart fritt tills den mynnar ut i en sångrefräng eller omkväde.

I "Changes" finns det en intressant spänning mellan det konstaterande som inleder varje rappvers - "jag ser inte några förändringar" (ingen utveckling) - och det sjungna "det är just så det är, det kommer aldrig bli likadant" (som förr, d v s något har förändrats eller gått förlorat) som i varje refräng kan ses som en kommentar till det nyss sagda: svarta bröder ser varann som främlingar (jag skulle tycka det var underbart att återvända till den tid då vi lekte som barn); du sålde crack till barnen - "jag måste få betalt"; jämt måste jag oro mig för att betala tillbaka pengar jag tilltvingade mig (för flera år sedan) - "det är just så det är"...

(Kanske beskriver denna rad mer hur det känns inombords, på det individuella planet. Det är på det yttre, samhällsliga planet som man inte ser några förändringar eller chanser; det plan som berör den egna folkgruppen. På detta plan är man kvar i samma position som när man föddes, om inte i en ännu sämre.)

Låten innehåller också "a plea" - en uppmaning - vilket jag tror är ovanligt inom rappen men känns igen från andra låtar och annan svart kultur (kyrkan, medborgarrättsrörelsen). "Det är dags för oss som ett folk att åstadkomma förändring. Låt oss ändra på vad vi äter! Låt oss ändra på det sätt vi lever! Och låt oss ändra på det sätt vi behandlar varandra! Ni inser att det gamla sättet, det fungerar inte, så det är vår sak att göra vad vi måste göra - överleva."

Texten beskriver en minst sagt tuff verklighet och känslan av vanmakt. Huey som uppmanade till att slå tillbaka och blev skjuten; fängelserna som är överfyllda med svarta fångar - och ingen svart president i sikte...(det är faktiskt så att vi inte är färdiga för det än); "brodern" som tjänar pengar på crackförsäljning till ungar; polisen som besvärar dig; aldrig kunna koppla av; att inte begå något brott om det inte är nödvändigt...

Men här finns också uppmaningar: låt dem inte fylla dig med crack! Låt inte hallickarna slå dig!

Hur mycket av det här innehållet kan lyssnare i allmänhet (i Sverige) begripa och ta till sig?

Ja, här går det undan - många ord avlöser varandra i snabb takt. Det har tagit mig själv många genomlyssningar, många tillbakaspolningar på bandspelaren för att någorlunda rekonstruera texten (för att slutligen finna den på Internet). Många ord eller uttryck kan gå en förbi, och i början får man en mer allmän bild av innehållet.

Någon kan kanske hitta texten på Internet, annars är man utelämnad till örat. (Nu har naturligtvis de som är vana vid rapp och som känner till den svarta stadskulturen ett övertag över den oinsatte medelålders lyssnaren. Å andra sidan innehåller "Changes" inte överdrivet mycket slang eller kryptiska formuleringar. Tvärtom - den är klar och tydlig på många ställen; det svåra är att hänga med i tempot.)

Tupac talar fortfarande till unga människor, även här i Malmö. ... De problem som tas upp i Changestexten finns till stor del här hos oss. Tupac är både därborta och närvarande här.

I Malmö talar förmodligen 2Pac framför allt till invandrare och det framgår också av projektets statistik. 22% av alla utlandsfödda nämner 2Pac jämfört med 9% av helsvenskarna. 2Pac talar också framför allt till killarna, 23% jämfört med 9% bland tjejerna. Musiken vänder sig överhuvudtaget inte till tjejerna. Det märks t ex i musikvideon där kvinnorna inte syns alls. Det är främst utlandsfödda och killar som 2Pac gör livet meningsfullt för.

Hur blir man när man gillar 2Pac? Vad blir man? Vem? På vilket sätt gör 2Pac och "Changes" livet meningsfullt för elever? Genom igenkännandet och bekräftelsen. Elever från invandrarfamiljer som lever i underklassliv kan känna sig igen. Det livet bekräftas och synliggörs av 2Pac och "Changes". Dessutom framställs det som grund för nånting stort, nämligen en samhällsförändring. Underklasslivet görs meningsfullt genom sitt grundläggande av samhällsförändring. Elever som livsbeskrivningarna passar in på får känna sig lite större och lite viktigare.

Samtidigt verkar 2Pac och "Changes" också göra detta underklassliv meningsfullt i sig. Våld tillåts. "That's the way it is." Detta kan säkert också elever ta till sig. Den

egna våldsamteten eller ens egna snedsteg behöver man inte direkt skämmas för. Det har sin förklaring. I ljuset av den samhällsförändring som det pläderas för i "Changes" kan våld och kriminalitet rentav vara legitimt. Det går att motivera.

Alla elever kan givetvis inte känna igen sig i 2Pacs verklighetsbeskrivning. Dom som kan det lysas däremot säkert upp. Dom hamnar i centrum. Det är deras verklighet som beskrivs och görs meningsfull. Kring eleverna som kan känna igen sig kan det uppstå en gemenskap i vilken säkert också många helsvenska elever gärna ingår. Det känns bra att vara nära elever vars verklighet lysas upp och görs meningsfull. Den meningen med livet smittar liksom av sig på en själv. Därigenom kan 2Pac tala till en bredare krets av inte bara elever med utländsk bakgrund, utan även helsvenskar.

2Pac och "Changes" var inte den enda rap-musik som nämndes av eleverna. Till favoriterna hörde även Will Smith och hans låt "Miami". Här rör det sig dock om ett annat budskap. All rap-musik beskriver inte ett underklassliv. Pläderingen för samhällsförändring ingår inte heller rent generellt i rap-musiken. Det framgår av analysen.

En titt på "Miami" med Will Smith

Will Smith verkar vara lyxirlären bland rappare. Han vill att efter det att de kända storstäderna New York, Los Angeles m fl fått sina lovord även Miami ska få en plats i solen. Där är det så trevligt att man gärna stannar längre än planerat, speciellt när flickorna igenkännande hälsar honom med ett "Hi Will!"

Någon har kallat det han gör "soft-core". Det är inte den hårda kärnans rapp, men en rapp med roliga "rhymes" (rim) av en numera känd film och TV-personlighet.

På Internet kan man läsa om att Will Smith gärna driver med vårt intresse för kändisar. Men i "Miami" är ironin väl dold. Man tror verkligen att celebriteten själv, Will, har allt och lever ett glassigt liv på tillfälligt besök i staden vid Karibiska havet där han kan träffa så många välutrustade halvklädda ladies i alla olika åldrar, av olika nationaliteter: spanska, indiska, haitiska, jamaicanska, svarta, vita, kubanska, asiatiska.

Och vi får inte glömma dyra bilar, rent vatten och så alla solbrända dominikanska kvinnor. Rita ett hjärta i sanden, någon tar din hand; vi sticker ut till Yachten i the West Keys...

Så är det goda livet i en stad som inte har sin like i hela världen.

Grabbkören sjunger sin refräng om att dansa i klubben när värmen stiger, på stranden hela natten till gryningen (och tjejen flickar in: *Welcome to Miami! Bien venido, `oney, `oney!*)

Det här är musik med tydliga rötter i 70-talets discotradition. Kanske är den mer utkristalliserad med ett stadigt, hårt, programmerat trumbeat; med ett enda Bb-moll ackord under rappen i A-delen, sedan växlar det till Eb9 i sticket en kort stund, sedan tillbaka till Bb-moll i refrängen. Basen är levande med en pentatonisk slinga som kan föra tankarna till Tamla Motowninspelningar. Synthetiska eller samplade stråkar i oktaver och några mellotronaktiga ackord (lite lätt falska) gör sina inpass på

exakt samma sätt. I dagens populärmusik som så ofta är baserad på ett sequencerackompanjemang, "inspelat" på datorn - del för del av låten kopierad elektroniskt - återkommer ofta precis samma komp när de olika formdelarna upprepas. Refräng 2 kan låta exakt likadan som refräng 1 - till och med sången är ofta samplad och återkommande fraser reproduceras exakt likadana från gång till gång. Will Smiths singel uppvisar dessutom ytterligare en förlängning av samplings-/hårdiskteknikens möjligheter. Här finns flera olika mixar som till exempel nr 1. Miami och nr 2. Jason Nevin's live at "54" mix. Den senare tror jag återskapar hur det kan ha låtit på Club 54 i New York med en skramlig trumprogrammering och "klassiska" oktavbasar som grundkomp. De två mixarna går i lite olika tempo. Fantasin i de olika versionerna har använts till att förändra den rytmiska känslan, grooven i musiken, inte sättet att berätta historien. Texten och rappen är snarlik från version till version.

Detta fenomen med låtar som i sig själva och i alternativa mixar reproducera olika delar på exakt samma sätt, och kanske dessutom lånar "samples" från andra inspelningar och reproducera en bit av dessa, kan föra tankarna till (bild)konsten av idag där det ofta kan förekomma fragmentiseringar, serier av samma eller likartade bilder och citat från andra verk. Mycket av detta känns igen sedan Andy Warhols tid med soppburkar och porträtt av Marilyn Monroe i bildserier baserade på samma tryckta förlaga vilken sedan bearbetats grafiskt i större eller mindre grad.

Man kan också se likheter med industriell produktion överhuvudtaget med långa serier av identiskt lika produkter som kännetecken. Detta är kanske en orättvis jämförelse men faktum är att musikskapare idag till stor del kan stötta sig på den tekniska möjligheten att skapa ett ljudmaterial, eventuellt direkt på skärmen och identiskt upprepa det.

Rappen bjuder på ett händelserikt flöde som kryddas av repliker från de spansktalande flickorna - dialogformen är inget nytt inom underhållningsmusik - men replikerna upprepas på ett mekaniskt sätt, varken mer eller mindre äkta den ena gången till den andra.

Will Smith verkar vara jordnära och säger kanske med en viss humor "uh" och "yeah-yeah-yeah-yeah-uh" på sitt lite torra sätt. Men man kan lätt föreställa sig att det som den unge "Fresh Prince i Bel-Air"-tittaren tar till sig av berättelsen om Miami inte är något jordnära och allmängiltigt utan en glamorös skildring av de vackra människor för vilka pengar inte är något problem.

Även Will Smith talar främst till utlandsfödda elever och killar. Den särskiljande kraften är dock inte lika stark som hos 2Pac och "Changes". 12% av de utlandsfödda eleverna nämnde "Miami" och 4% av helsvenskarna. 11% av killarna jämfört med 6% av tjejerna.

Säkert är det bara ytterst få av eleverna på de tre skolorna som känner igen sig i den verklighet som Will Smith beskriver. Hans musik anknyter nog snarare till ens drömmar. Antingen drömmer man redan i den riktningen eller så hjälper "Miami" en att kanalisera drömmarna. Samtidigt är Will Smith svart och det räcker säkert en bra bit. Genom sin blotta närvaro i just "Miami" pekar han ut en plats i solen som ett möjligt mål även för elever med underklassbakgrund.

"Miami" och "Changes" pekar båda framåt och stakar ut framtidsmöjligheter, men av olika slag. I termer av integration representerar låtarna olika modeller. "Miami" målar upp bilden av en etnisk integration där alla möjliga nationaliteter ingår. Det som förenar människorna i "Miami" är inte den etniska tillhörigheten utan klassen. I "Changes" är det däremot just den etniska tillhörigheten som förenar. Det är svarta som skall ta makten. Samhällsförändringens drivkraft utgörs av det svarta folket, oavsett klasstillhörighet tycks det som. "Miami" representerar ett etniskt integrerat klassamhälle och "Changes" en etnisk differentierad klassintegration.

Tänker eleverna på allt detta? Förstår dom? Säkert inte, men budskapen sätter sig nog i deras kroppar och smyger sig in i deras attityder. Det gäller kanske särskilt det budskap som tycks förena "Miami" och "Changes". I båda låtarna är det männen som styr och ställer. Båda låtarna legitimerar ett könsdifferentierat samhälle. För killarna gör således "Miami" och "Changes" livet meningsfullt i könsdifferentierade former. "Miami" och "Changes" gör det särskilt meningsfullt att vara kille för då får man styra och ställa.

Tjejerna lyssnar på sina egna låtar. Populärast bland tjejerna var låten "...baby one more time" med Britney Spears. Den nämnde 17% av tjejerna, men endast 3% av killarna. På vilket sätt gör då Britney Spears livet meningsfullt för tjejerna? Vilket slags liv synliggörs?

En titt på

"...baby one more time" med Britney Spears

De tre punkterna i titeln "...baby one more time" verkar representera orden "hit me". När jag lyssnar på skivan låter det som om dessa två ord är dämpade eller på något sätt nedmixade, och ändå hör man dem så tydligt. Hur ska man tolka denna refräng? Är det så att den unga Britney ber om att bli slagen, eller är det en omskrivning för något annat? Jag väljer att tro att det handlar om något ömmare. Texten handlar om ensamhet och längtan efter den älskade; det är nog inte svårare än så. Men denna slutrad spetsar liksom till innehållet. Pojken är inte längre i närheten. Ensamheten tar död på flickan. Hon ber honom visa henne hur han vill att det ska vara - att ge henne ett tecken. Han blev någonting att leva för, han fick henne att sväva. Hon skulle kunna göra vad som helst för att få honom tillbaka, och hon tror att han kommer att vara hos henne (till slut). "Hit me baby one more time!"

Det låter lite funk i början: några kraftfulla toner från ett piano, wah-wahgitarr, "slap"-bas så småningom - och amerikanska Britney sjunger med ett rejält knarr på stämbanden "oh baby, baby". När 1:a versen börjar följer harmoniken troget dur/moll-systemet. Huvudtonarten är C-moll. I refrängen når man på ett fint sätt Eb-dur-ackordet som en klimax ("Show me a sign") för att sedan återvända till moll. Harmoniken skulle kunna höra hemma i betydligt äldre musik, och i tredje versens början där huvudsakligen pianot svarar för ackompanjemanget kan man få en känsla av en lite äldre ballad som i viss mån anspelar på klassisk musik. Det här avsnittet är också ljudmässigt intressant. Efter ett par takter sveper en syntetiserad stormvind mellan högtalarna; strax kommer ett nytt trumkomp in i bilden vilket låter som om

det vore samplat (inspelat) från en annan skiva med lite enklare utrustning (ett slags "telefonlurs"-ljud). Det för mina tankar till hip-hop-musik och de tidiga samplingsmöjligheterna. Hade det "extra" trumkompet funnits här om inte hip-hopen varit? Här har det mest funktionen av en liten variation; snart återkommer det vanliga trumljudet med det mer robusta beatkompet.

Skivan är inspelad i Stockholm. Två svenska musiker medverkar förutom producenten Max Martin/Rami. Jag tycker det är trevligt att inte bara få uppgifter om vem som är stylist, frisör, makeup-artist och liknande. Den tillhörande videon förefaller emellertid vara gjord i Britneys hemtrakter.

Hon sitter i klassrummet och har tråkigt. Den lite gråa lärarinnan står där framme; strax är klockan tre - det ringer ut. Nu blir det dans i high school-korridoren vilket osökt för tankarna till TV-serien Fame och ungdomarna på skolan för "performing arts". Britney (som i verkligheten i unga år lärt sig dansa) står i spetsen för en massa skolkamrater och dansar sorglöst i korridoren, utanför skolbyggnaden och i gymnasalen. Emellanåt ser hon lite ensam ut där hon sitter och sjunger i en convertible bil eller på läktaren under en basketmatch, kastande blickar på den där killen...Hennes röst är en ung längtande kvinnas, men i skolan går en flicka.

Men det dansas medryckande, och mitt i allt kommer lärarinnan in i gymnastiksalen och släpper loss en liten aning. Då! Skolklockan ringer igen, alla rusar ut. Britney sitter återigen i klassrummet: alltihop var bara en dagdröm innan lektionen äntligen tar slut.

I videon är hon ömsom uttråkad, lite ledsen - ömsom glad och kraftfull i full swing. Dansen i olika kläder och situationer finns där liksom vid sidan av musiken vilken aldrig blir glad och medryckande på ett livligt sätt. Det långsamma beatet dominerar helt liksom textens sorgsna innehåll.

Tonåringens vardag. Längtan efter kärlek. Drömmen bort. "Hit me baby one more time".

Könsbudskapet från "Changes" och "Miami" verkar gå igen i "...baby one more time". Tjejerna underordnas killarna. Det är killarna som skall styra och ställa. Tjejerna bekräftar inte sig själva genom ett maktövertagande ("Changes") eller en karriär ("Miami"), utan bekräftandet svarar killarna för. Musiken bekräftar säkert också många elevers upplevelse av skolan. Trist och tråkigt. Samtidigt visas en väg ut. "...baby one more time" pekar framåt. Precis som "Changes" och "Miami". 2Pac längtar efter de svartas maktövertagande, Will Smith efter en plats bland de rika och Britney Spears efter att bli kvinna, men inte i vilken roll som helst, utan en ganska traditionell kvinnoroll.

Till de populäraste artisterna bland tjejerna hör även en annan kvinna, nämligen Mariah Carey. 9% av tjejerna, men bara 2% av killarna, valde hennes låt "I still believe".

En titt på *"I still believe" med Mariah Carey*

Mariah Carey uppskattas mycket av de intervjuade i Skolintegrationsprojektet, speciellt av flickorna, och om man i sammanhanget räknar in hennes duett med Whitney Houston hamnar hon högt upp på vår "lista". Hon är också den kvinnliga artist som tillsammans med Britney Spears är mest populär hos killarna.

Kanske kan även "I still believe" liksom en del av Careys tidigare material kallas för en "powerballad". Ackompanjemanget är inte så kraftfullt men sången är bitvis intensiv och verkar vilja driva låten framåt. Hade det varit levande musiker som backade upp sångerskan hade nog temperaturen stigit åtskilligt efterhand. Nu verkar det vara fråga om en enmansproduktion med programmerade trummor, synthbas, synthstråkstämma och keyboard/piano-ljud. Det klingar stort, som om det vore en riktig gruppinspelning, men är nog ett resultat av sequencerarbete och olika syntetiska ljud.

Det finns inget i den musikaliska strukturen som nödvändigtvis förankrar albumversionen i det sena 90-talet. Klangen och kompositionen känns igen och hade lika gärna kunnat höra hemma i sent 70-tal, kanske ännu tidigare. Harmonierna är förankrade i G-dur och har mestadels de moll7 och maj7-färgningar som blev vanliga i bl a soul och svart dansmusik under den första discoperioden. Låten är en popballad med soulanstrykning men hade inte misspyrt en italiensk sångerskas repertoar. Formen verkar följa mönstret med vers-refräng men är utökad före andra refrängen med ett åtta tacters "stick" där harmonierna pendlar mellan Cmaj7 och Bmoll7 för att landa på ett terslöst A. Låten förlängs och byggs upp inför de avslutande refrängerna på ett sätt som inte känns förutsägbart. Avslutning blir den obligatoriska uttoningen.

Det spännande är Mariah Careys sång (och de tre bakgrundssångerskornas insats). Sången tänjer ut melodins möjligheter och upprepar sig inte någon gång. Carey verkar influerad av svarta soulsångerskor och förvaltar den känslösa stilen fint. Hon gör härliga, fantasifulld lib-utflykter i det högre registret, och dubblerar i dessa ofta sin egen röst i terser. Mot slutet svävar hon mycket högt med falsettoner (eller kanske snarare flageolettoner) som skulle kunna klinga ur något sällsynt blåsinstrument.

Samtidigt är hennes sång inte till hundra procent putsad och hennes röst har en mycket tydlig "skarv" mellan huvudklang och en "softare" bröstklang - och kontinuerligt utnyttjar hon skickligt dessa två röstlägen. Ibland "tar" inte stämbanden riktigt; det kan komma någon stavelse där hon inte får ton, men ändå bär det på ett märkligt sätt. Friheten i fraseringen verkar viktigare än en perfekt tonbildning, och jag tycker att musiken tjänar på det.

"I still believe" är en kärleksballad; sångerskan tror, fortfarande, att hon och han kan älska igen. Historien känns igen. Något har kommit emellan dem, men när han ser in i hennes ögon blir hon känslös, där inuti. Hon tror fortfarande att trots den tid som förflutit har ändå inget förändrats.

Hon är inte av den desperata sorten. Det finns en gnutta hopp om en andra chans. Om de tror att sann kärlek aldrig behöver ta slut, då kan de vara förvisade om att de ska älska varandra på nytt.

Det är känslösamt. Singeln har ett säljande omslag i svart/vitt med ett sensuellt/sexigt foto av Carey med en drömsk men rak blick in i kameran. På baksidan finns fler lite glamorösa foton av henne och samlingsalbumet med det

blygsamma namnet #1 'S. Hon har haft stora framgångar i USA och det börjar väl präglade hennes framtoning på omslagen.

Både "I still believe" och "...baby one more time" hör till en kategori som kan kallas tjejmusik. I båda fallen visar det sig genom att låtarna handlar om tjejer. "Changes" och "Miami" hör lika tydligt till en kategori som kan kallas killmusik. Skillnaderna må vara stora i stil och innehåll, men den överskuggande likheten gäller könsuppfattningen. I både kill- och tjejmusiken är det tjejerna som underordnas.

Antingen ser tjejerna upp till killarna indirekt genom en kvinnlig företrädare, t ex Spears eller Carey, eller så hyllas killarna direkt. Näst efter Britney Spears i popularitet på tjejernas topplista följer pojkbanden Five och Backstreet Boys. På killarnas fem-i-topp förekommer bara manliga artister; nämligen 2Pac, Will Smith, Offspring, Wu-Tang Clan och Five. Tjejerna lyssnar också i större utsträckning på killarnas musik än tvärtom. 2Pac nämner 9% av tjejerna medan Britney Spears bara förekommer i 3% av svaren från killarna.

Förutom rap- och populärmusik, gärna med lite soul-anstrykning, ingår det technomusik på elevernas tio-i-topp-lista. Det är låten "I'm your nitemare" med gruppen 666. Den hamnade på 10:de plats.

En titt på

"I'm your nitemare" med 666

Här befinner vi oss plötsligt mitt inne i en liten skräckfilm. Det ekar ödsligt i ett sällsamt rum. Kvinnan frågar på engelska (med en lätt tysk brytning?): Hur får jag det att somna? (How do I get it to sleep?) eller möjligen: Hur ska jag kunna somna? Mannen frågar om hon kan höra honom. Hon undrar var hon är. Var tror du att du är? Hon undrar om hon är i sin säng, hon vill sova. Han uppmanar henne: ta dig i akt, för jag är din mardröm!

Technomusiken rullar igång. En fallande synthslinga, ass-g-ess-c, som förändras något succesivt, bassynth som pumpar runt grundtonen f, rytmiska ljud, en cymbal som tonas upp i ett crescendo och introducerar en basfigur, några ljud panoreras mellan högtalarna, ett mellanting mellan bastrumma och virveltrumma slår pulsen, hi-haten ligger med, grundtonerna börjar växla mellan f och dess. Nu kommer vi till mörkrets furste igen, herr 666 talar:

"Dröm, fastän det är midnatt, och det onda uppenbarar sig i mörkret. Du försöker sova, skrika men skräcken tar andan ur dig innan du klarar av det. Jag är Prinsen av Mörker, den mäktiga Kraft som håller dina drömmar på avstånd. Och nu försöker du hålla dig vaken, men det finns inget ljus, ingen väg, ingen stans att fly. Och jag lovar: jag är predikaren som du kommer att se var natt, som nästan får ditt hjärta att stanna!"

Kvinnan: "Varför just jag?"

666: "Därför att jag är din mardröm!"

Ord och ingen visa! Musiken rullar vidare. Nu är discobeatet fullt utvecklat. Fyra takter f-moll, fyra takter dess. Ett andra synthmotiv tonar ut, den första slingan tonas in igen, en liten melodi ringer i en ny synthstämma. Djävulen igen: "Jag är din mardröm!" De fyra takternas ackordväxling kommer åter, nu får vi ett slags trumvirvel, det andra synthmotivet kommer igen och sen är det slut; kompet blir glesare, och till sist en synthton som dröjer sig kvar i ett eko...

Ja, det här kan man ju inte ta på allvar... Six-six-six, the number of the beast... En grupp som när de framträder består av en man i djävulskostym med horn i pannan och två färgglatt klädda kvinnor (om min minnesbild från tidningsuppslaget är korrekt). Kanske är det ett slags technosatir, en känga åt Orions "The source" (vilken också innehåller ett talat parti: jag är källan till din frälsning) eller liknande låtar i allmänhet. Det finns en och annan djävulsdrykare som kan sticka upp ur det fördolda när man sänder ut mörka signaler vilket den svenska gruppen "Den Fule" enbart på grund av sitt namn har erfarit. Omslaget till denna singel har effektfulla dödskallar och ben i blått mot en blå fond med egyptisk (?) skrift. 666 och I'm your nitemare står skrivet i gult. Ett blågult skivbolag (Remixed Records) har även gett ut det hela på det populära albumet "Paradox". Det är producerat, arrangerat och mixat av Thomas Detert och Mike Griesheimer.

Detta är musik för klubbar och discon, eller dansparties. Singeln innehåller fem (!) olika mixar varav den första "radiomixen" är minst sagt tråkig att lyssna till. Mixarna skiljer sig ljudmässigt en del åt och är av olika längd. Om man kan acceptera och småle åt "intrigen" i låten, kan man väl dansa till den här musiken så väl som något annat. Men om man letar finns det mycket intressantare techno att hitta.

Musiken är maskinmässig. Det är programmerade synthar över hela linjen. "Soundet" är inte alltid särskilt rent; man saknar bland syntharna ofta en finare diskant allra högst upp i registret. Händelseförloppet är inte särskilt spännande. Det finns några slingor som avlöser varandra på ett fint sätt. Utöver det finns det ganska få intressanta musikaliska idéer. Kvar är den stackars rädda kvinnan, utelämnad precis som på de gamla skräckfilmernas affischer... Och här är det inte vem som helst som lurar därute i mörkret.

"I'm your nitemare" verkar vara ungefär lika populär bland killarna som bland tjejerna. 5% av killarna nämnde den och 4% av tjejerna. Statistiken ger uttryck för en könsneutralitet i lyssnandet. Själva låten kan dock knappast betraktas som könsneutral. Kvinnan inte bara underordnas mannen utan rentav förslavas. Kvinnan skall inte bara behaga utan betvingas och kanalisera mannens manifestationer av makt. Vad gör en låt som "I'm your nitemare" med sina lyssnare? Hur blir man? Det förtjänar nog att diskuteras.

30. Populäraste musikartister bland eleverna med avseende på kön och etnisk bakgrund

	Killar	Tjejer	Helsvenskar	Halvsvenskar	Utlandsfödda
1	2Pac	Britney Spears	Offspring	2Pac	2Pac
2	Will Smith	Five	2Pac	Britney Spears	Will Smith
3	Offspring	Backstreet Boys	Five	Five	Britney Spears
4	Wu-Tang Clan	Whitney Houston	Britney Spears	Offspring	Five
5	Five	2Pac	Dr Bombay	Will Smith	Backstreet Boys
6	Backstreet Boys	Mariah Carey	Marcoolio	Dru Hill	Dru Hill
7	666	Dru Hill	Backstreet Boys	Backstreet Boys	Mariah Carey
8	Marcoolio	Celine Dion	E-Type	Mariah Carey	Whitney Houston
9	Dru Hill	Will Smith	Venga boys	TQ	Celine Dion
10	Petter	Offspring	666	666	Offspring
11	Ken	Whitney Houston / Mariah Carey	Will Smith	Whitney Houston	666
12	Dr Bombay	TQ	Cher	Venga boys	Wu-Tang Clan

Det saknas svenska låtar på tio-i-topp-listan. Så gott som alla framförs av amerikanska artister. Det beror nog delvis på tidsperioden. Ett drygt halvår tidigare slog nämligen den svenske rapparen Petter igenom med låten "Vinden har vänt". Så här i efterhand har det kommit att betraktas som rap-musikens genombrott i Sverige. "Vinden har vänt" låg visserligen inte på projektets tio-i-topp-lista, men inte så långt nedanför. Så sent som ett drygt halvår efter utgivningen nämnde ändå 3% av samtliga elever "Vinden har vänt" med Petter. Det säger nog en hel del om låtens popularitet.

En titt på

"Vinden har vänt" med Petter

Det första intrycket av den här låten är att här har vi en stöddig hip-hop-kille, modell svensk! Han vet vad han talar om, har hip-hop i blodet. En snubbe som är äkta och brinner för det här, det här med rapp och trumbeats och de riktiga skallarna, snubbarna som varit med från dag ett. Petters utfall är som en boxares (med en

vänlig glimt i ögat), han ger allt i varje rond och hoppas han står pall låten ut - han och kompisarna är bäst helt enkelt. Låten är full av roliga formuleringar och rim, man kan inte förbli oberörd. Det är underground men också drömmen om det goda livet.

"Mitt motto är som Lotto: jag håller drömmen vid liv. Planerar mina kliv i livets stafett, vill ha en förstaklassbiljett, göra rätt, köra fett, dricka whiskey med en maltetikett. Betraktar ruljangsen, hela stan är som Skansen på kvällen. Natten, alla dras till ineställen som vatten drar fram. Alla jagar glam, rampljus och blickar. Hey Yo! Jag jagar mickar."

I nästa låt kan man vara tillbaka i Söders verklighet. 24 år har gått. Hur länge skall livet vara?

Petter ger lektioner till personer som missat poängen, som tror de vet vad hip-hop är. Vad vill han?: Stötta, ge medkänsla till andra polare, minnas de som dött - de som var. Få pengar så det täcker, så det räcker.

Det gäller att skaffa sig och hålla en position - "vi håller fortet". Vapnen är ord och rim - äkthet är ett måste, samtidigt ska man nå en plats i något strålkastarljus.

I hip-hopen står ofta framträdandet i centrum; även på skiva är det "Petter" som agerar för publiken; han och de andra snubbarna finns med i handlingen, i själva texten. The performance pågår ständigt. Det är lite utav marknad - "Kom och se! Kom och hör!" Och lite utav radions "ni lyssnar till...". Man sätter sin tag, sin namnskylt, på musiken lite grand som på en grafittivägg.

På CD:n får vi höra vad som sägs innan musiken dragit igång på allvar; försnack redovisas gärna.

Framförandet är inte polerat, men man kommer nära personligheterna på skivan - rösterna är uttrycksfulla. Hip-hopvärlden blir liksom uppförstorad och satt på scenen här och nu - tankarna kan gå till ett West Side Story, fast med ett annat tonfall och utan någon kärlekshistoria i centrum av händelseförloppet.

Peters språk är varierat och färgrikt. Allt som sägs platsar inte i Svenska Akademiens Ordlista. Många uttryck är direktöversatta från det amerikanska snacket och kan kännas lite märkliga i svensk variant. (fuck = knull, i betydelsen: vi ger fan i, skiter på, smädar eller liknande; skit=lite av varje: whippa skit är ungefär lika med säga sanningar /på scen/)

Musiken förefaller vara samplad (digitalt inspelad) från en skiva; det låter tungt men lite ruffigt ljudmässigt. Trummorna är kanske programmerade med ett kirurgiskt kantslag på virveltrumman som stadigt slår ner med en exakt ljuduppreppning. Stilen påminner om funkig 70-talssoul: trummor, elbas, en slinga i oktaver på elgitarr, piano, en stråkbakgrund och diskret bleckblås. Låten bygger på en vamp (Am-Fmaj7-Dm-G11) som upprepas i stort sett oförändrad med en synkoperad upptakt vilken upprepas på några ställen. En fyra tacters sampling varvas med ytterligare en där blåset gör sin insats; ackorden upprepas och är de samma i vers som refräng. I några rundor av vampen sjunger en tjej ordlöst som mellanspel.

TV-tittande

Musikfrågan visar på större kulturella skillnader i kön än i etnicitet. Etniskt verkar eleverna vara mer integrerade än med avseende på kön. Det är kön som verkar differentiera eleverna mest och inte etnicitet. Kön verkar vara den starkaste kraften bakom differentieringen av eleverna, kulturellt sett.

Samma mönster visar sig även i TV-tittandet, faktiskt ännu tydligare. Killar och tjejer tittar på helt olika TV-program. "Vilka tre TV-program gillar Du mest, just nu?", frågade vi eleverna. TV-serien "Vänner" toppar solklart. En bra bit efter följer "Simpsons" och därefter "Förhäxad". Samtliga tre serier är amerikanska. På fjärde plats kommer dock en svensk serie, "Vita lögner".

Sex av tio-i-topp-listans program är amerikanska och tre svenska. Samtliga amerikanska program sänds i reklamkanalerna trean eller femman. Inget av de tio populäraste programmen sänds i Sveriges Television, utom möjligtvis vissa sportsändningar som ingår under rubriken "Sport". En hel generation fostras in i ett reklam-TV-tittande. Genomslagskraften för reklam-TV måste därför sägas vara betydligt större än vad tittarsiffrorna visar. Vet vi vuxna om detta?

31. Populäraste TV-program (% av elever)

	Antal	Andel
Vänner	325	24,9
Simpsons	213	16,3
Förhäxad	173	13,2
Vita lögner	143	10,9
Melrose Place	138	10,6
Skilda världar	133	10,2
Ricki Lake	120	9,2
Sabrina	111	8,5
Vänner & fiender	108	8,3
Sport	102	7,8

Killarna gillar framför allt Simpsons. Därefter följer "Vänner" och sportprogrammen. Tjejernas lista toppas av "Vänner", med "Förhäxad" på andra plats och därefter "Melrose place". Det är i stort sett endast "Vänner" som både killar och tjejer gillar. Som framgår av tabellen utgör killar och tjejer annars varandras motpoler. Program som gillas av tjejerna ligger ganska lågt i popularitet hos killarna och omvänt. TV-tittandet skiljer sig verkligen mellan könen.

32. Populäraste TV-program bland eleverna med avseende på kön och etnisk bakgrund (% av elever)

	Killar	Tjejer	Helsvensk	Halvsvensk	Utlandsfödd
Vänner	20	30	25	27	23
Simpsons	27	6	18	18	14
Ricki Lake	5	13	4	8	13
Melrose Place	3	18	5	11	13
Förhäxad	7	19	10	15	14
Vita lögner	6	15	13	10	10
Tre Kronor	6	8	14	6	3
Fresh Prince i Bel-Air	8	2	2	5	7
Sport	15	1	7	8	8
Våra värsta år	7	2	3	4	6
Skilda världar	6	14	13	9	10
Dawsons Creek	1	9	5	4	6
Glamour	1	9	0	3	8
Ally McBeal	1	8	9	3	3
Vänner & fiender	6	10	7	10	8
Baywatch	10	6	6	7	9
Guinness rekord	10	4	6	7	7
Seinfeld	2	1	2	2	2
Silikon	1	3	2	2	2
Musik	5	6	6	4	6
Sabrina	5	12	7	9	9

Etniskt skiljer sig TV-tittandet inte alls lika mycket, vilket framgår av tabellen. Både helsvenskar, halvsvenskar och utlandsfödda tittar mest på "Vänner" och "Simpsons".

Däremot tittar utlandsfödda mer på TV än helsvenskarna, i genomsnitt 3,5 timmar per dag jämfört med 2,7. Halvsvenskarna tittar i genomsnitt 3,1 timmar per dag. Killarna tittar varken mer eller mindre än tjejerna. Från fyran till sjuan ökar TV-tittandet, men minskar därefter.

Ser vi till samtliga elever så tittar man på TV i genomsnitt 3,2 timmar varje dag. Slår vi ut det på ett år och räknar in såväl helger som lov så tittar eleverna i genomsnitt mer på TV än vad de har lektionstid i skolan.

33. "Hur mycket tittar Du på TV varje dag?" (fördelning på timmar i % av elever)

	Andel
0	0,7
0-1	13,7
1-2	24,0
2-3	23,3
3-4	19,3
4-5	11,2
Mer än 5 timmar	7,9
	100
Medel	3,2
Antal	1289

TV-n utgör en så viktig kulturkälla. Precis som musiken. I TV-programmen vimlar det av normer, verklighetsuppfattningar och värderingar. Vad skrattar man åt? Vad tar man på allvar? Ur TV-programmen strömmar det mängder med svar. Det kan vara dåliga svar. Det kan vara bra. Vem vet? Vad vet personalen? Den frågan skall jag återkomma till om en stund.

Stödet hemifrån

Vad man nu än har för bakgrund, hur trångt man än bor och hur familjen än försörjer sig så betyder säkert ändå föräldrarnas inställning mest av allt. Vilket stöd får eleverna hemifrån? Det kan säkert visa sig på flera sätt. Därför ställde vi också flera frågor.

En första fråga gällde hur ofta man får hjälp med läxorna. 59% av eleverna svarade "Ofta". Drygt 10% svarade "Sällan" eller "Aldrig". Hur ofta man får hjälp hänger till en del ihop med etnisk bakgrund. 69% av de helsvenska barnen får hjälp ofta mot 52% av de utlandsfödda. Kanske är det språket som ställer till det. Förmodligen gör språket det svårare för invandrarföräldrar att hjälpa sina barn med läxorna.

34. "Får Du hjälp med läxorna hemma?" (% av elever)

	Andel
1 Aldrig	4
2 Sällan	7
3 Ibland	30
4 Ofta	59
	100
Medel	3,5
Antal	1303

Rent praktiskt, förutom läxhjälp, kan föräldrarna stödja sina barn genom att gå på föräldramöten. Deltagande på föräldramöten kanske också kan vara ett mått på stödet hemifrån. Vi frågade eleverna hur ofta någon i familjen går på föräldramöten. Enligt eleverna representeras hela 77% ofta. Det låter som en ganska hög siffra.

35. "Brukar någon i Din familj gå på föräldramöten?" (% av elever)

	Andel
1 Aldrig	2
2 Sällan	3
3 Ibland	18
4 Ofta	77
	100
Medel	3,7
Antal	1308

Frågan om läxhjälp säger med andra ord säkert inte allt. Eleven kanske klarar sig bäst själv och vill inte ha så mycket hjälp. Uppgifterna om föräldramöten fungerar nog inte heller särskilt bra. Siffrorna verkar vara lite väl höga, kanske beroende på önsketänkande. Vi ställde därför också en fråga om hur ofta föräldrarna visar ett intresse för skolan. Det behöver inte nödvändigtvis vara i form av läxhjälp. Kanske undrar man helt enkelt bara hur det går, men då visar man ju också sitt intresse.

36. "Intresserar sig Dina föräldrar för hur Du har det i skolan?" (% av elever)

	Andel
1 Aldrig	0
2 Sällan	2
3 Ibland	16
4 Ofta	82
	100
Medel	3,8
Antal	1307

82% av eleverna svarar "Ofta", vilket utgör en betydligt högre andel än i frågan om läxhjälp. Till skillnad från i läxhjälpfrågan hänger svaren inte ihop med etnisk bakgrund. Invandrarelever svarar inte annorlunda än helsvenska. Föräldrarna till invandrarelever visar sitt intresse lika ofta som de helsvenskas.

Även frågan om det visade intresset för skolan har sina begränsningar. Kanske visar man sitt intresse bara genom att på ren rutin fråga hur det går. Kanske intresserar man sig inte särskilt mycket för vad eleven svarar. Att då istället föra en dialog och prata om skolan kanske kan utgöra ett ännu bättre mått på stöd i hemmet.

I elevintervjuerna ingick en fråga om hur ofta man brukar prata om skolan hemma. Det visar sig att hemma hos 41% av eleverna pratar man om skolan dagligen. Hos ytterligare 46% pratar man om skolan åtminstone nån gång i veckan. 11% av eleverna pratar bara nån gång i månaden om skolan med sina föräldrar. För 2% av eleverna är det riktigt illa ställt med stödet hemifrån. Där pratar man nämligen aldrig om skolan hemma.

37. "Brukar ni prata om skolan hemma?" (% av elever)

	Andel
1 Aldrig	2
2 Nån gång i månaden	11
3 Nån gång i veckan	46
4 Dagligen	41
	100
Medel	3,3
Antal	1307

Samtalen om skolan får ändå sägas vara ganska vanliga och väl utbredda. Hela 87% pratar minst en gång i veckan hemma om skolan. Det råder inga skillnader mellan

elever med olika etniska bakgrund. Invandrarelever pratar lika ofta hemma om skolan som helsvenska.

I grunden handlar stödet hemifrån om vilken betydelse föräldrarna tillmäter skolan. Tycker man inte skolan är viktig så smittar det säkert av sig på eleven. Hur viktig verkar då föräldrarna tycka att skolan är? Vi ställde frågan till eleverna. Så gott som alla föräldrar verkar tycka att skolan är mycket viktig eller näst intill. 89% av eleverna valde det högsta svarsalternativet.

38. "Verkar Dina föräldrar tycka att skolan är viktig? Hur viktig?" (% av elever)

	Andel
1 Inte alls	0
2	0
3	1
4	10
5 Mycket	89
	100
Medel	4,9
Antal	1308

Det starkaste sambandet råder mellan frågorna om intresse och skolprat. När föräldrarna visar sitt intresse så sker det i första hand genom prat om skolan. Nästan lika starkt är sambandet mellan intresse och läxhjälp. Oftast visar föräldrarna sitt intresse genom att prata om skolan, men nästan lika ofta är det genom läxhjälp man visar sitt intresse. Visat intresse, skolprat och läxhjälp går vanligtvis hand i hand.

Intressant nog råder det inget samband mellan frågan om skolans betydelse och läxhjälpen eller deltagande på föräldramöten. Även om föräldrarna inte hjälper till med läxorna eller går på föräldramöten så kan dom ändå verka tycka att skolan är viktig. Föräldrarna kan uppenbarligen ge uttryck för sin inställning till skolan även i andra former än genom att hjälpa till med läxan eller delta på föräldramöten. Detta stödjer min förklaring ovan om språksvårigheterna. Förklaringen stöds även av dom samband som råder mellan skolans betydelse och såväl intresse som skolprat.

Vad vet personalen?

Elevernas förutsättningar har uppenbarligen stor betydelse. Vad vet då personalen? Hur bedömer man själv sina kunskaper om elevernas förutsättningar? Jag ställde några frågor i personalenkäten. Hur mycket vet personalen om elevernas bakgrund? Var tionde lärare anser sig veta tillräckligt. Resten behöver tydligen skaffa sig bättre kunskaper. På skalan från 1 till 5 svarar man i genomsnitt 3,3.

39. "Hur mycket vet Du om?"²⁶ (% av personal)

		Bakgrund	Hemförhållande	Kultur
1	Inget alls	3	2	0
2		17	11	13
3		34	37	35
4		36	42	39
5	Tillräckligt	10	9	13
		100	100	100
	Medel	3,3	3,5	3,5
	Antal	122	122	121

Förhållandena i hemmet, då? Hur mycket vet personalen om elevernas hemförhållanden? Kanske något mer än om elevernas bakgrund, men behoven av kompetenshöjning verkar ändå vara ganska stora. Drygt 90% av personalen anser sig behöva veta mer.

Vad vet man om just invandrareleverna? Hur mycket kunskap har man om invandrarelevernas kulturer? Något fler anser sig veta tillräckligt, men svaren skiljer sig annars inte nämnvärt från ovanstående frågor om bakgrund och hemförhållande.

Vilket intryck har personalen av stödet hemifrån? Hur vanligt tror man det är att eleverna får hjälp med läxorna hemma? Frågan ingick i personalenkäten. Svaren från personalen skiljer sig stort från elevernas. Personalen tror att endast 17% av eleverna får läxhjälp ofta, vilket kan jämföras med 59% i svaren ovan från eleverna.

40. "Hur vanligt är det, tror Du, att eleverna får hjälp med läxorna hemma?" (% av elever)

		Andel
1	Aldrig	33
2	Sällan	22
3	Ibland	27
4	Ofta	17
		100
	Medel	2,3
	Antal	121

Även föräldrarnas intresse uppfattar personalen helt annorlunda än eleverna. Föräldrarna till 42% av eleverna visar enligt personalen ofta intresse för skolan, vilket kan jämföras med 82% i svaren från eleverna.

²⁶ . Så här specificerades frågan: Elevernas bakgrund (t ex uppväxtförhållanden). Elevernas hemförhållanden (familjesituation, levnadsvillkor, kultur etc). Invandrarelevernas kulturer.

41. "Vilket intryck har Du av föräldrarnas intresse för skolan?" (% av elever)

	Andel
1 Aldrig	16
2 Sällan	18
3 Ibland	24
4 Ofta	42
	100
Medel	2,9
Antal	121

Personalen och eleverna har också helt olika tolkningar av hur föräldrarna ser på skolans betydelse. I personalens ögon verkar föräldrarna till 46% av eleverna tycka att skola är mycket viktig. På samma fråga svarade eleverna 89%.

42. "Hur viktig verkar föräldrarna tycka att skolan är?" (% av elever)

	Andel
1 Inte alls viktig	6
2	8
3	12
4	27
5 Mycket viktig	46
	100
Medel	4,0
Antal	121

I kapitlet om ungdomskulturen undrade jag vad personalen vet om elevernas TV-tittande. Två frågor om TV-tittandets betydelse ingick i personalenkäten. Båda frågorna gällde 20 av de vanligaste TV-programmen. Först undrade jag vad man visste om programmens kvantitativa betydelse, dvs hur många som tittar på vart och ett av programmen. Tabellen anger hur stor andel av personalen som svarade "Vet inte".

I kapitlet om ungdomskulturen såg vi att flest elever gillar "Vänner" och "Simpsons". Det vet knappt hälften av personalen inget om. Knappt hälften av personalen är helt ovetande om de populäraste programmens popularitet. Endast var femte vet att "Vänner" tillhör de populäraste. Lika få prickar in rätt popularitetsnivå för "Simpsons". Ännu värre är det med "Förhäxad". Dess popularitet känner bara 7% av personalen till. 73% vet det inte alls.

43. Andel av personal som svarar "Vet ej" på frågor om TV:s betydelse (% av personal)

	Kvantitativ betydelse	Kvalitativ betydelse
Vänner	46	45
Simpsons	46	49
Förhäxad	73	78
Vita lögnare	39	49
Melrose Place	43	43
Skilda världar	34	41
Ricki Lake	43	39

Hur ser man då på programmens kvalitativa betydelse? Vilken betydelse har programmen för främjandet av elevernas utveckling till goda samhällsmedborgare (rättskänsla, generositet, tolerans, ansvarstagande). Alla som inte visste kryssade i alternativet 0. Nära hälften har ingen uppfattning om den kvalitativa betydelsen av "Vänner" och "Simpsons". 78% vet inget om vad "Förhäxad" har för betydelse. Mest negativ ställer man sig till Ricki Lake. 48% av hela personalen, merparten med en uppfattning, anser att Ricki Lake motverkar elevernas utveckling till goda samhällsmedborgare.

Stämmer det? Motverkar Ricki Lake elevernas utveckling till goda samhällsmedborgare? Jag vet inte säkert. Anser mig inte vara tillräckligt insatt. Skulle behöva titta mer. Det förtjänar verkligen att diskuteras. Men vet man inget kan man inte heller vara med i diskussionen. Då sitter eleverna där själva med sina egna intryck och tolkningar. I vilken utsträckning kan vi vuxna kommunicera med barnen om vi inte förstår hur dom gör sina liv meningsfulla?

5.2 Sociala relationer

Relationen mellan lärare och elever är i grunden social. Skala bort all utläring och inläring. Skala bort alla pekpinnar. Vad kvarstår? En social relation. Som mellan mittbacken och målvakten i en fotbollsmatch. Kan man inte kommunicera med varandra så bryter motståndarna sig igenom, förr eller senare. Har mittbacken dåligt förtroende för målvakten så kolliderar man nog. Man springer in i varandra.

Kommunikation och förtroende behövs i alla sociala relationer. Därför behövs det också i relationen mellan lärare och elev. Läraren kan lära ut hur bra som helst, men det kvittar om eleverna inte lyssnar. Elever som inte litar på läraren kanske inte heller vågar berätta om sina hemförhållanden. Kanske försöker eleven ändå förklara sig, men då måste läraren också förstå vad eleven menar.

Kommunikation

Frågor om kommunikation ingick i både elevintervjuerna och personalenkäten. Först ställde vi en fråga om att lyssna. Eleverna sätter högre betyg på lärarnas förmåga att lyssna än vad personalen sätter på elevernas. Personalen anser att eleverna är sämre på att lyssna än vad eleverna tycker att lärarna är. 36% av eleverna sätter högsta betyg på lärarna.

44. Bra på att lyssna (% av elever respektive personal)²⁷

		Elever om lärare	Personal om elever
		Andel	Andel
1	Mycket dåliga	2	15
2		5	14
3		22	26
4		35	23
5	Mycket bra	36	23
		100	100
	Medel	4,0	3,2
	Antal	1306	114

Utlandsfödda elever svarar inte annorlunda än helsvenska. Etnisk bakgrund saknar betydelse för elevernas betygssättning. Tjejerna svarar inte heller annorlunda än killarna. Ålder har däremot betydelse. Elevernas betyg på lärarna sjunker gradvis med stigande ålder. Ju äldre eleverna är, desto lägre betyg sätter de i allmänhet. Niorna sätter i genomsnitt betyget 3,6 och fyrorna 4,4.

Kommunikation handlar inte bara om lyssnande, utan också om ömsesidig förståelse. Vi kan lyssna hur mycket som helst, men om vi inte förstår vad som menas så funkar inte kommunikationen särskilt väl. Enligt eleverna är den genomsnittlige läraren lika bra på att förstå som på att lyssna. Personalen sätter däremot högre betyg på elevernas förmåga att förstå. Enligt personalen är den genomsnittlige eleven lite bättre på att förstå vad man menar än på att lyssna. Fortfarande skiljer sig dock elevernas och personalens svar. Eleverna sätter högre betyg på lärarna.

²⁷ . Så här löd frågorna: "Hur bra tycker Du att de flesta lärarna är på att lyssna?" "Hur bra är eleverna på att lyssna?" Personalen fördelade eleverna på de olika svarsalternativen.

45. Förstå vad man menar (% av elever respektive personal)²⁸

		Elever om lärare Andel	Personal om elever Andel
1	Mycket dåliga	1	8
2		4	10
3		20	25
4		45	24
5	Mycket bra	30	33
		100	100
	Medel	4,0	3,6
	Antal	1306	115

Ett visst samband med ålder kan skönjas, men inte lika starkt som i ovanstående fråga om lyssnande. Elever i mellanstadiet sätter ett lite högre betyg än eleverna i högstadiet. Lärarnas förståelse för eleverna ökar således inte med stigande ålder. Det står helt klart. Etnisk bakgrund saknar även i denna fråga betydelse för elevernas betygssättning. Utlandsfödda elever svarar inte annorlunda än helsvenska. Tjejerna svarar inte heller annorlunda än killarna.

Det råder ett starkt samband mellan förståelse och lyssnande. Lärare som lyssnar förstår också i allmänhet vad man menar. För eleverna hänger uppenbarligen lyssnande och förståelse ihop. Lyssnande är inget man kan vara bra på utan att förstå. Lyssnande är för eleverna inget innehållslöst agerande och förståelsen utgör lyssnandets innehåll. Kan man inte förstå eleven så lyssnar man också dåligt. Tar man sig bara tid till att lyssna så lär man sig också förstå. Så verkar eleverna tycka.

Förtroende

Två frågor om förtroende ingick i elevintervjuerna. Tycker Du att lärarna är bra på att hålla vad de lovar? Frågan ställdes till eleverna. 27% av eleverna sätter högsta betyg på lärarna. Etnisk bakgrund och kön betyder inget. Ålder däremot. Förtroendet för lärarna sjunker från i genomsnitt 4,1 i fyran till 3,4 i nian. Ju äldre elever desto sämre förtroende för lärarna.

Vad säger egentligen siffrorna? Om lärarna? Om skolan? Om eleverna? Är verkligen lärarna till äldre elever sämre på att hålla löften? Eller lär sig kanske eleverna att ställa allt högre krav? Äldre elever låter sig kanske inte luras lika lätt? Ger siffrorna kanske rentav uttryck för hur löfterna om själva skolan krackelerar?

²⁸ . Så här löd frågorna: "Hur bra brukar lärarna vara på att förstå vad Du menar?" "Hur bra är eleverna på att förstå vad Du menar?"

46. "Tycker Du att lärarna är bra på att hålla vad de lovar?" (% av elever)

	Andel
1 Mycket dåliga	3
2	9
3	28
4	34
5 Mycket bra	27
	100
Medel	3,7
Antal	1303

I vilken utsträckning lärarna håller sina löften behöver inte bara bero på den enskilde läraren. Kanske förändras förutsättningarna på skolan. Kanske tvingas man genomföra besparingar. Kanske tvingar yttre omständigheter läraren att bryta löften mot sin egen vilja. Elevernas svar på frågan om hållna löften mäter därför nog inte bara förtroendet för enskilda lärare. Svaren ger säkert också uttryck för lärarnas förutsättningar.

Intrycket förstärks av svaren på nästa fråga om förtroende. Kan man lita på lärarna? Det frågade vi eleverna. Frågan ringar nog in förtroendet för enskilda lärare. En högre andel anser sig kunna lita på lärarna. 42% sätter högsta betyg. Inga samband med varken etnicitet eller kön. Ålder däremot. Skillnaden är ganska stor mellan yngre och äldre elever. Förtroendet sjunker gradvis med stigande ålder, från 4,4 i fyran till 3,6 i nian. I samtliga årskurser litat man mer på lärarna än vad man tror på deras löften.

47. "Känner Du att Du kan lita på lärarna?" (% av elever)

	Andel
1 Inte alls	4
2	6
3	18
4	30
5 I mycket hög grad	42
Medel	4,0
Antal	1300

Tilliten och tron på löfte hänger i hög utsträckning ihop. Litar man på lärarna så tror man också på deras löften och omvänt. Tilliten till lärarna hänger också i hög utsträckning ihop med lyssnandet och förståelsen. Lärare som är bra på att lyssna

och förstår vad man menar kan man också lita på. Förtroende och kommunikation går hand i hand.

En anmärkningsvärd skillnad råder mellan skolorna. På Sorgenfri svarar eleverna i genomsnitt bara 3,2 jämfört med 3,8 på de andra två skolorna. Om vi väger in frånvaron av niondeklassare på Sorgenfri sjunker betyget ytterligare. Eleverna på Sorgenfri känner sig uppenbarligen inte nöjda med hur lärarna håller sina löften. Tilliten skiljer sig också, men inte lika mycket.

Lärarna

Kommunikation och förtroende utgör lärandets sociala grund i skolan. Det är på den grunden som läraren skall lära ut och eleven lära in. Det är också den grunden som Skolintegrationsprojektet har inriktat sig på. Många frågor kan säkert ställas om själva lärandet, men endast en har ingått i projektet. Vi bad eleverna sätta betyg på lärarnas förmåga att lära ut.

48. "Hur bra tycker Du att lärarna är på att lära ut?" (% av elever)

	Andel
1 Mycket dåliga	1
2	4
3	22
4	39
5 Mycket bra	33
	100
Medel	4,0
Antal	1308

Var tredje elev sätter högsta betyg på lärarnas förmåga att lära ut. Ingen skillnad på etnicitet eller kön. Däremot är skillnaden stor mellan olika åldersgrupper. Med stigande ålder sätter eleverna allt sämre betyg på lärarna. Fyrorna sätter i genomsnitt betyget 4,5 och det minskar sen gradvis ner till niornas 3,4. Varför? Tenderar mer kvalificerade lärare att söka sig till lägre stadier? Är det svårare att vara en bra lärare för äldre elever? Lär sig kanske eleverna att ställa högre krav?

Skolan består av många sociala relationer, inte bara mellan lärare och elever. Relationen mellan lärarna sinsemellan är också i grunden social. Från elevernas sida sett måste lärarna framför allt kunna samarbete. För elevernas del räcker det inte med goda kommunikationer eller stort förtroende lärarna emellan. Det är framför allt samarbetet som ger uttryck för hur lärarnas sociala relationer fungerar. Vi bad eleverna sätta betyg.

49. "Tycker Du att lärarna är bra på att samarbeta med varandra?" (% av elever)

	Andel
1 Mycket dåliga	2
2	4
3	17
4	34
5 Mycket bra	43
	100
Medel	4,1
Antal	1283

43% av eleverna sätter högsta betyg på lärarnas samarbete. Inget samband med varken etnicitet eller kön. Däremot sätter allt äldre elever allt lägre betyg. Skillnaden är ganska stor mellan yngre och äldre elever. I fyran sätter man ett högt betyg på lärarnas samarbete, nämligen hela 4,6. Sen sjunker betyget gradvis ner till niornas 3,7.

Sambanden är starka mellan å ena sida samarbete och å andra sidan utlärande, lyssnande, löfte och tillit. Elever som sätter höga betyg på lärarsamarbetet har också i allmänhet satt höga betyg på utläring, lyssnande och förtroende.

Eleverna

Ytterligare en viktig social relation i skolan är den mellan eleverna. Den låter sig nog inte bäst mätas i samarbete. Elevernas inläring sker inte bara genom samarbete utan även genom eget individuellt arbete. Däremot behöver lärandet en gynnsam social miljö. Kanske utgör stämningen i klassen eller sammanhållningen ett bättre mått på eleverna sociala relationer.

50. "Påstående: Det är god sammanhållning i klassen!" (% av elever)

	Andel
1 Stämmer inte alls	6
2 Sällan	13
3 Ibland	37
4 Ofta	32
5 Alltid	13
	100
Medel	3,3
Antal	1305

13% av eleverna säger sig vara helt nöjda med sammanhållningen i klassen. Enligt 45% är det ofta eller alltid god sammanhållning. 6% upplever tvärtom ingen sammanhållning alls. Så många som 19% går i klasser där god sammanhållning sällan eller aldrig förekommer.

Killar ser lite mer positivt på sammanhållningen än tjejer, men skillnaden är marginell (3,4 resp 3,2). Samma marginella skillnad råder också mellan utlandsfödda och svenskfödda (3,4 resp 3,2). Uppfattningen förändras inte alls med åldern. Äldres uppfattning av sammanhållningen skiljer sig inte från yngres.

Mellan så gott som alla ovanstående variabler är sambanden starka. Kommunikation, förtroende, utlärningsförmåga och lärarsamarbete går hand i hand. Lärare som anses vara bra på att lära ut, uppfattas också som bra på att kommunicera, inger stort förtroende och samarbetar väl med sina kollegor. Inte så att det ena ger uttryck för det andra. Är man en bra lärare så visar det sig inte bara ensidigt i t ex utlärningsförmåga. Om läraren samtidigt lyssnar dåligt eller inger ett svagt förtroende så verkar det smitta av sig på intrycket av utlärningsförmågan. Då kan även en högkompetent utlärningsförmåga nedvärderas. Det räcker inte heller att enbart inge förtroende, om än så stort. Det måste till en helhet. Först då uppfattas man som en bra lärare.

Sambanden gäller också omvänt. Den sämre läraren ger ett lika helhetligt intryck som den bättre. Elevernas uppfattningar om svaghet gäller i allmänhet inte bara det ena utan också det andra.

Starkast av alla samband är det mellan utlärnin g och lyssnande. Hälften av alla elever sätter samma betyg på båda frågorna. Hos 90% av eleverna ligger differensen mellan svaren i intervallet -1 till +1. Kanske kan sambandets styrka sägas ge uttryck för ett allmänt förhållande mellan ge och ta. Goda lärare kan både ge (lära ut) och ta (lyssna).

Sammanhållningen i klassen varierar däremot i hög utsträckning för sig själv. Samvariationer mellan sammanhållningen och övriga variabler saknas. Sammanhållningen kan vara stark utan att man har förtroende för läraren. I klassen kan det uppstå en gemenskap som inte har med skolan att göra.

5.3 Makt

Sociala relationer genomsyras i allmänhet av makt. Kanske inte alltid den där tillfälliga relationen på gatan eller på skolgården. Däremot när relationer struktureras och människor personifierar roller. Då innehåller relationen även makt. Då är vi en makt. Den kan vara överordnad eller underordnad. Vi personifierar makt, mer eller mindre. Det hör liksom till rollen. Vi äger makten så länge vi spelar rollen.

Lärare personifierar makt. Läraren är makt. Det känner säkert alla elever av. Det är kanske elevens mest grundläggande erfarenhet av skolan. Lärarens makt beror inte i första hand på ålder. Det beror inte heller på kön eller etnisk bakgrund. Det är inte för att läraren kanske ser bra ut som hon eller han är makt. Det är för att läraren är lärare. Det är för att personen i fråga spelar rollen. Makten hör i första hand till rollen och inte till den enskilde personen. Så snart den enskilde personen slutar spela rollen så blir han eller hon också av med sin makt.

Makt ger läraren vissa rättigheter. Kanske är rätten att sätta betyg den mest grundläggande, men en lärare har också rätt att tala och samtidigt kräva tystnad av eleverna. Det är läraren som skall lära ut och inte eleverna. Lärarens makt innehåller dock inte bara rättigheter, utan också skyldigheter. Läraren måste följa läroplanen och kan inte lära ut vad som helst.

Lärarens skyldigheter utgör i mångt och mycket elevens rättigheter. Rättigheter och skyldigheter spegelvänds. Eleven har rätt att kräva en kvalificerad undervisning vilket det är lärarens skyldighet att anordna. Därför är makt inte bara en fråga för läraren, utan även för eleven. Makten ingår i relationen mellan läraren och eleven. Inte som en skillnad mellan allt och inget. Inte så att läraren äger all makt och eleven ingen. Totalt maktlös är bara den som står helt utanför. Spelar man ingen roll så saknar man också makt.

Skyldigheter och rättigheter

Eleven spelar en roll och borde därför inte sakna makt, men maktlöshet kan också grunda sig på okunskap. Den som inte känner till sina rättigheter och skyldigheter kan knappast utöva makt. Frågan är vad eleven vet om sin makt. Hur mycket har eleverna fått reda på om sina rättigheter och skyldigheter? Vi ställde frågan till både elever och personal.

51. Hur mycket har eleverna fått reda på om vad de har för skyldigheter? (% av elever respektive personal)

		Elever om elever	Personal om elever
		Andel	Andel
1	Otillräckligt	7	4
2		8	5
3		18	32
4		26	36
5	Tillräckligt	40	23
		100	100
Medel		3,8	3,7
Antal		1304	123

40% av eleverna anser sig ha blivit tillräckligt informerade om sina skyldigheter. På en skala från 1 till 5 svarar eleverna i genomsnitt 3,8. Inga direkta samband kan uppmätas. Tjejer vet varken mer eller mindre än killar. Utlandsfödda skiljer sig inte från helsvenskar. Det råder heller ingen skillnad med avseende på ålder, vilket ju får en att höja på ögonbrynen en aning. Borde man inte med stigande ålder bli bättre och bättre informerad om sina skyldigheter? Enligt personalen är det bara 23% som har fått reda på tillräckligt.

Sina rättigheter anser sig 27% av eleverna ha blivit tillräckligt informerade om. På en skala från 1 till 5 svarar eleverna i genomsnitt 3,4. Rättigheterna anser man sig således ha fått reda på mindre om än skyldigheterna. Inga direkta samband kan mätas upp med avseende på varken kön eller etnicitet. Äldre anser sig däremot vara sämre informerade än yngre, vilket ju får en att höja på ögonbrynen ännu mer än i föregående fråga om skyldigheterna. Stigande ålder borde innebära en förbättrad kunskap om rättigheter. Istället sjunker genomsnittet gradvis från femte klass och uppåt. Femmorna svarar i genomsnitt 3,7 och niorna 3,2.

52. Hur mycket har eleverna fått reda på om vad de har för rättigheter? (% av elever respektive personal)

		Elever om elever	Personal om elever
		Andel	Andel
1	Otillräckligt	12	2
2		13	6
3		22	27
4		26	40
5	Tillräckligt	27	26
		100	100
Medel		3,4	3,8
Antal		1297	123

Enligt personalen har eleverna däremot fått reda på lite mer om sina rättigheter än om sina skyldigheter. 26% har enligt personalen fått reda på tillräckligt. Svaren tyder ändå på stora brister. Knappt 75% är inte tillräckligt informerade om sina rättigheter. Med en så stor andel kan man knappast förvänta sig att eleverna tar det maktansvar som egentligen hör till rollen. Det råder med andra ord en maktlöshet bland eleverna som grundar sig på okunskap och dålig information.

Brist på makt kan också bero på kombinationen av rättigheter och skyldigheter. Kanske innehåller elevmakten för mycket skyldigheter och för lite rättigheter. I strukturer där vissa roller innehåller mest rättigheter och andra mest skyldigheter uppstår det lätt starka spänningar. Roller som bara verkar innehålla skyldigheter vill nog ingen spela. Avsaknad på rättigheter innebär också en maktlöshet.

En jämförelse mellan frågorna ovan visar att det redan i vad man har fått reda på råder en obalans mellan skyldigheter och rättigheter. Eleverna anser sig ha fått reda på mer om sina skyldigheter än om sina rättigheter. Därmed bäddas det för oro i leden. För att orka med roller i vilka skyldigheterna väger över krävs det nog en större dos motivation utifrån. Det gäller säkert inte bara ungdomar utan människor överlag. Hur motiveras eleverna till att stå ut med underbalanserade rättigheter?

Makten över innehållet

Okunskap må vara allvarligt nog, men hur står det till med elevernas makt i praktiken? Eleverna kanske utövar makt utan att riktigt veta om det. I så fall utgörs problemet bara av okunskap om makten och inte av makten i sig. Vi ställde några frågor till elever och personal om vad eleverna får vara med och bestämma. En första fråga gällde undervisningens innehåll. Hur mycket får eleverna vara med och bestämma vad dom skall lära sig?

53. Hur mycket får eleverna vara med och bestämma vad de skall lära sig? (% av elever respektive personal)

		Elever om elever	Personal om elever
		Andel	Andel
1	Mycket mindre än lärarna	15	3
2		21	37
3		37	37
4		21	18
5		5	3
6		1	1
7	Mycket mer än lärarna	0	2
		100	100
Medel		2,9	2,9
Antal		1301	121

På en skala från 1 till 7 där 4 motsvarar lärarnas makt svarade eleverna i genomsnitt 2,9. Det råder inga samband med varken kön, ålder eller etnisk bakgrund. Ett visst samband råder däremot med frågan om lita på läraren. Elever som anser sig ha mindre makt litar också i allmänhet lite mindre på lärarna.

Personalen verkar vara överens med eleverna i bedömningen av elevens makt över innehållet. Även personalen svarar i genomsnitt 2,9. Ett visst samband råder med antalet tjänsteår. Ju längre man har tjänstgjort inom skolan desto mer anser man att eleverna har att säga till om. Desto högre värderar man elevernas makt. Det råder också ett samband med kön. Män värderar i allmänhet elevernas makt lite högre än kvinnor, 3,1 i förhållande till 2,8.

Motsvarar då makten önskemålen? Har eleverna så mycket makt som dom borde? Frågan ingick i både elevintervjuerna och personalenkäten. Elevernas makt motsvarar inte alls deras egna önskemål. Långt ifrån. Eleverna skulle vilja bestämma lite mer än lärarna över utbildningsinnehållet. I genomsnitt 4,2. Av samtliga elever vill 70% ha mer makt. 25% nöjer sig med lika mycket. 5% anser sig ha för mycket makt.

76% av eleverna vill ha minst lika mycket makt som lärarna. Det saknas således inte elever som vill ha mindre makt än lärarna, men det gäller ändå en klar minoritet på 24%. En kvalificerad majoritet vill ha mer makt över innehållet. Önskemålen om makt samvarierar inte med varken kön, etnicitet eller ålder.

Önskemålen om makt är störst på Sorgenfri. Där önskar man en genomsnittlig makt på 4,5. Gapet mellan faktisk och önskad makt är också störst på Sorgenfri. Faktisk makt över innehållet anser man sig ha lite mindre av på Sorgenfri än på de andra skolorna.

54. Hur mycket borde eleverna få vara med & bestämma vad de skall lära sig? (% av elever respektive personal)

		Elever om elever	Personal om elever
		Andel	Andel
1	Mycket mindre än lärarna	2	3
2		6	7
3		16	36
4		41	35
5		20	16
6		10	1
7	Mycket mer än lärarna	5	3
		100	100
Medel		4,2	3,7
Antal		1294	123

Även personalen anser att eleverna borde få bestämma betydligt mer över innehållet. Något mindre än lärarna, svarar personalen i genomsnitt. Eleverna och personalen verkar dock vara nästan överens. Kvinnlig personal svarar lite högre än manlig.

Makten över arbetsformerna

I Läroplanen talas det om elevmakt både när det gäller innehåll och arbetsformer. Läraren skall ”se till att alla elever oavsett kön och social och kulturell bakgrund får ett reellt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och undervisningens innehåll samt att detta inflytande ökar med stigande ålder och mognad.” Vi frågade eleverna om deras makt över arbetsformerna.

55. Hur mycket får eleverna vara med och bestämma hur de skall lära sig? (% av elever respektive personal)

		Elever om elever	Personal om elever
		Andel	Andel
1	Mycket mindre än lärarna	12	3
2		18	25
3		29	40
4		24	17
5		12	9
6		4	3
7	Mycket mer än lärarna	1	4
		100	100
Medel		3,2	3,3
Antal		1298	120

Eleverna tycks få bestämma lite mer om arbetsformerna än om innehållet. Ålder och etnisk bakgrund saknar betydelse. Tjejerna anser sig däremot ha lite mer makt än killarna, 3,3 jämfört med 3,1.

Även i bedömningen av elevernas makt över arbetsformerna stämmer personalens svar väl överens med elevernas. Ett ännu starkare samband än i föregående fråga råder med antalet tjänsteår och ålder. Ju längre man har tjänstgjort inom skolan desto högre värderar man elevernas makt. Ett samband märks också med kön. Kvinnlig personal värderar elevernas makt lite lägre än manlig.

56. Hur mycket borde eleverna få vara med & bestämma hur de skall lära sig? (% av elever respektive personal)

		Elever om elever	Personal om elever
		Andel	Andel
1	Mycket mindre än lärarna	3	3
2		6	5
3		15	25
4		36	41
5		23	15
6		12	7
7	Mycket mer än lärarna	7	4
		100	100
Medel		4,3	4,0
Antal		1299	123

Enligt både elever och lärare borde eleverna ha betydligt mer makt över utbildningsformerna. Eleverna borde i själva verket ha minst lika mycket som

lärarna. Det är man faktiskt överens om. Önskemålen om makt samvarierar inte med varken kön, etnicitet eller ålder.

Makten över ordningsregler

Minst makt anser sig eleverna däremot ha över ordningsreglerna. Hela 38% anser sig ha mycket mindre makt än lärarna. Svaren samvarierar i ganska hög grad med ålder. Äldre elever anser sig ha betydligt mindre makt än yngre. Värderingen av makten sjunker gradvis från 3,3 i fyran till 2,0 i nian. Makten över ordningsreglerna skiljer sig också med avseende på etnisk bakgrund. Helsvenskar svarar i genomsnitt 2,8, halvsvenskar 2,7 och utlandsfödda 2,4.

Hur mycket man anser sig få vara med och bestämma om ordningsreglerna går vanligtvis hand i hand även med förtroende och kommunikationsförmåga. Elever med större förtroende för lärarna värderar också i allmänhet sin makt över ordningsreglerna lite högre. Om man å andra sidan saknar förtroende för läraren så säger man sig också i allmänhet sakna makt över ordningsreglerna. Lärare som lyssnar och inger förtroende verkar också ge större utrymme för elevernas makt över ordningsreglerna. Det utrymme som läraren ger för elevens makt över ordningsreglerna kanske kan sägas ge uttryck för hur väl man lyssnar och inger förtroende.

57. Hur mycket får eleverna vara med och bestämma om ordningsreglerna? (% av elever respektive personal)

		Elever om elever	Personal om elever
		Andel	Andel
1	Mycket mindre än lärarna	38	5
2		17	19
3		18	24
4		14	25
5		7	18
6		3	8
7	Mycket mer än lärarna	2	1
		100	100
Medel		2,6	3,6
Antal		1291	122

Personalen är inte särskilt enig med eleverna i synen på deras makt över ordningsreglerna. Enligt personalen har eleverna betydligt större makt över ordningsreglerna än vad eleverna själva vill medge, dock inte lika stor som lärarna.

58. Hur mycket borde eleverna få vara med och bestämma om ordningsreglerna? (% av elever respektive personal)

		Elever om elever	Personal om elever
		Andel	Andel
1	Mycket mindre än lärarna	9	3
2		7	12
3		17	13
4		35	32
5		17	26
6		7	12
7	Mycket mer än lärarna	7	3
		100	100
Medel		3,9	4,1
Antal		1293	123

En större enighet råder däremot i synen på hur mycket makt eleverna borde ha. Elever och lärare borde bestämma ungefär lika mycket över ordningsreglerna. Det är man så gott som helt överens om.

Elevernas makt – mer och mindre

Kanske har alla elever inte lika mycket makt. Kanske är elevmakten inte jämt fördelad. Vi frågade eleverna. Enligt 52% av eleverna finns det inte elever som får bestämma mer än man själv. Nästan 10% anser däremot att det finns elever som får bestämma mycket mer än man själv.

59. "Finns det elever som får bestämma mer respektive mindre än Dig och i så fall hur mycket?" (% av elever)

		Mer	Mindre
1	Inte alls	52	55
2		21	29
3		19	12
4	Ja, mycket	9	4
		100	100
Medel		1,9	1,7
Antal		1291	1279

Om andra elever anses ha mer makt eller inte hänger ihop med uppfattningen om lärarna, både vad gäller kommunikation och förtroende. Ju mindre makt andra elever har desto högre betyg sätter man på lärarnas förmåga att både lyssna och förstå vad

man menar. Ju mindre makt andra elever har desto större förtroende inger lärarna. Kanske sätts förtroendet för lärarna och deras kommunikationsförmåga på prov av just utrymmet för andra elevers starkare makt. Lärare som lyckas utjämna makten bland eleverna inger också stort förtroende, anses lyssna väl och verkar förstå vad man menar.

Vi frågade också om förekomsten av elever med mindre makt. Enligt 55% av eleverna har inga elever i klassen mindre makt än en själv. Svaren samvarierar inte nämnvärt med elevernas förtroende för lärarna eller uppfattning om deras kommunikationsförmåga. Om vissa elever i klassen har mindre makt än en själv så behöver det inte rubba ens förtroende för läraren. Om däremot vissa elever har mer makt än en själv så inverkar det i högre grad på ens förtroende för läraren.

40% av alla som har svarat på båda frågorna svarar "Inte alls" på båda. 40% av eleverna upplever inga maktskillnader i sina klasser. Alla elever har lika mycket att säga till om, anser man uppenbarligen. Andelen elever utan upplevelser av maktskillnader minskar gradvis med åldern. Enligt 51% av fjärdeklassarna bestämmer alla lika mycket. I nian anser bara 29% att ingen varken har mer eller mindre makt.

Det sker uppenbarligen en maktdifferentiering av klasserna i takt med stigande ålder. Så upplever i alla fall eleverna det. Ändå förändras inte uppfattningen om sammanhållning. Tidigare såg vi hur äldres uppfattning om klassammanhållningen inte skiljer sig från yngres. Trots ökade skillnader i makt mellan eleverna upplever man inga skillnader i sammanhållning.

Maktskillnaderna mellan eleverna verkar vara störst på Sorgenfri. 58% känner sig förfördelade. Enligt en majoritet på 58% finns det elever som får bestämma mer än en själv. På Augustenborg och Sofielund är det 46% som känner sig förfördelade. Enligt bara 31% av eleverna på Sorgenfri förekommer det inga maktskillnader alls. På Augustenborg och Sofielund vittnar över 40% om en frånvaro av maktskillnader. Enligt över 40% av eleverna på Augustenborg och Sofielund är makten jämt fördelad bland eleverna.

Intentionell makt

Makt som ingår i sociala relationer kan kallas strukturell. Makten hör liksom till relationen och måste utövas, vare sig vi vill det eller ej. Maktövningen kan inte sägas vara vår avsikt, utan liksom relationens. Men maktutövning kan också vara avsiktlig. Det blir den när vi vill förändra, ställa i ordning, bryta oss loss eller skapa nytt. Den typen av makt hör inte till relationen utan utgår från våra avsikter och kan kallas intentionell. En strukturell makt är man. Makten består i att vara. En intentionell makt handlar snarare om vad man har eller försöker skaffa sig. Intentionell makt kan grunda sig på t ex missnöje.

Jag ville ta reda på hur eleverna ser på sin intentionella makt. Vad har eleverna för makt? I elevintervjuerna ingick därför en fråga om missnöje. Frågan består av flera steg. Händer det att man är missnöjd? Den frågan besvarar man först. Därefter gäller frågan hur man förhåller sig till missnöjet. Försöker man få till stånd en ändring? Avslutningsvis vill vi ha reda på hur man brukar lyckas med sina förändringsförsök. Lyckas man aldrig, ibland eller ofta?

Av samtliga elever säger sig drygt 7% aldrig vara missnöjda. Drygt 7% säger sig vara så nöjda att dom aldrig ens behöver försöka få till stånd en ändring. För drygt 7% aktualiseras frågan om intentionell makt aldrig. Intresset för vilken makt dom har väcks överhuvudtaget inte. Ytterligare 9% vill inte intressera sig för intentionell makt. Däremot bekräftar man förekomsten av en grogrund för intentionell makt. Missnöjd kan man vara, men ändringar försöker man inte få till stånd. Det vill man inte. Sammanlagt 20% av eleverna säger sig vara missnöjda ibland, men man reagerar inte. Antingen vill man inte eller så kan man inte. 10% av eleverna försöker i alla fall, men säger sig aldrig lyckas. 62% försöker inte bara få till stånd en ändring, utan lyckas också ibland eller rentav ofta.

För 93% av eleverna aktualiseras frågan om intentionell makt. Det händer nämligen att man är missnöjd. Av alla dessa visar sig 33% vara maktlösa, antingen genom bristande vilja, uppgivenhet eller misslyckade försök. Av samtliga elever rör det sig om en andel maktlösa på 31%.

60. "Om Du är missnöjd med nånting, brukar Du då försöka få till stånd en ändring?" (% av elever)

	Andel 1	Andel 2	Andel 3
0 Aldrig missnöjd	7		
1 Nej, bryr mig inte	9	10	
2 Nej, inte lönt	11	12	
3 Ja, men aldrig lyckats	11	11	15
4 Ja, ibland lyckats	51	55	70
5 Ja, ofta lyckats	12	12	16
	100	100	100
 Antal	 1299	 1203	 943

Andelen aldrig missnöjda sjunker med stigande ålder, 15% bland fyrorna ner till 3% bland niorna. Missnöjet ökar uppenbarligen med stigande ålder. Grogrunden för intentionell maktutövning stärks. Andelen maktlösa varierar däremot. Maktlösheten varken ökar eller minskar med åldern. Av de tre skolorna verkar man vara mest missnöjd på Sorgenfri. Där svarar bara 3% "Aldrig missnöjd" jämfört med 9% på Augustenborg och 8% på Sofielund.

Andelen aldrig missnöjda hänger inte ihop med etnisk bakgrund. Helsvenskar är varken mer eller mindre missnöjda än utlandsfödda. Maktlösheten skiljer sig inte heller. Mellan tjejer och killar märks det däremot en skillnad. Killar känner sig lite mer maktlösa än tjejer. 37% av alla missnöjda killar och 29% av tjejerna anger antingen bristande vilja, uppgivenhet eller misslyckade försök. Missnöjet skiljer sig däremot inte mellan könen. En lika hög andel killar som tjejer säger sig någon gång vara missnöjda.

5.4 Är skolan på rätt väg?

Problemen i skolan kan också bero på färdriktningen. Kanske är inte skolan på rätt väg. Kanske är olika delar av skolan på väg åt olika håll. Kanske är vissa delar inte på väg alls. Hur många vet vad skolan skall göra? Vem vet vart skolan är på väg?

Mål och riktlinjer saknas i alla fall inte. I Läroplanen står det om vart skolan skall vara på väg. Skolans verksamhet styrs av Läroplanen. Om man vill veta vad skolan skall göra så måste man sätta sig in i läroplanen.

Vem vet vad?

Hur många elever vet då vad som står i Läroplanen? Frågan ingick i intervjuundersökningen. Det visar sig att 62% av eleverna inte ens känner till Läroplanens existens. Hela 62% känner inte ens till att det finns nåt som heter Läroplan för grundskolan. Endast var tredje elev svarar bestämt ja på frågan.

61. "Känner Du till att det finns nåt som heter Läroplan för grundskolan?" (% av elever)

	Andel
1 Nej	62
2 Kanske	5
3 Ja	33
	100
Medel	1,7
Antal	1307

Kännedomen om läroplanen förbättras gradvis med ålder. Äldre känner bättre till läroplanen än yngre. Ändå säger sig 34% av niorna inte känna till Läroplanen och hela 52% av åttorna. En tydlig skillnad märks också på grundval av etnisk bakgrund. 45% av de helsvenska eleverna känner inte alls till läroplanen, 61% av de

halvsvenska och 71% av de utlandsfödda. Av skolorna känner flest till Läroplanen på Sorgenfri. Där svarar 50% ja. Det gör endast 21% på Sofielund.

Hur kan man vara på rätt väg när man inte ens känner till läroplanens existens? Hur kan man vara på väg överhuvudtaget? Hur kan man känna sig delaktig i skolan? Hur kan man vara med och dra åt samma håll om man inte vet åt vilket håll man skall dra?

Frågor om läroplanen ingick även i enkäten till personalen. Vi frågade hur väl insatt man anser sig vara i läroplanen. Var tredje anställd svarade "Tillräckligt". Omvänt anser sig två tredjedelar av personalen inte vara tillräckligt insatta i läroplanen. Två tredjedelar anser sig inte veta tillräckligt mycket om vad skolan skall göra. Hur kan man då veta om man gör rätt? Tänk om två tredjedelar av personalen inte drar åt rätt håll beroende på en mer eller mindre otillräcklig kunskap om vad skolan skall göra.

Svaren samvarierar i hög grad med antalet år i tjänsten. Ju längre man har tjänstgjort desto bättre anser man sig vara insatt i läroplanen. Lite provocerande kan man då fråga sig vilken läroplan som avses. Är det verkligen den nya läroplanen från 1994 som äldre lärare anser sig vara bättre insatta i än yngre? Om det finns fog för frågeställningen och svaren i viss utsträckning gäller en äldre läroplan kanske andelen tillräckligt insatta egentligen borde anses vara ännu lägre. 1994 års Läroplan skiljer sig ju ganska mycket från de tidigare.

62. Personalen: "Hur väl insatt är Du i läroplanen?" (% av personal)

	Andel
1 Otillräckligt	2
2	8
3	14
4	42
5 Tillräckligt	34
	100
Medel	4,0
Antal	122

Allvarligt är det också om man känner till Läroplanens existens, men inte vet vad som står i den. Vi frågade eleverna hur mycket man har fått reda på om vad som står i läroplanen. Hela 67% ansåg sig vara helt otillräckligt informerade. Inga skillnader märks mellan tjejer och killar. Utlandsfödda svarar inte heller märkbart annorlunda än helsvenskar. Däremot förbättras vetskapen om läroplanens innehåll gradvis med åldern, men ändå ganska lite. Genomsnittet ökar från 1,3 i fyran till 1,9 i nian. Niorna anser sig veta lite mer om innehållet i läroplanen, men långt ifrån tillräckligt. Av de tre skolorna är man bäst informerad på Sorgenfri och sämst på Sofielund.

63. Hur mycket har eleverna fått reda på om vad som står i läroplanen? (% av elever)

		Elever om elever	Personal om elever
		Andel	Andel
1	Otillräckligt	67	10
2		14	32
3		14	37
4		3	12
5	Tillräckligt	2	9
		100	100
	Medel	1,6	2,8
	Antal	1302	117

Enligt personalen överdriver eleverna sin okunnighet om läroplanens innehåll. Personalen svarar i genomsnitt 2,8. Det överstiger visserligen elevernas svar, men det är långt kvar till tillräckligt. Fjärran är målet vid horisonten.

”Skolan skall klargöra för elever och föräldrar vilka mål utbildningen har, vilka krav skolan ställer och vilka rättigheter och skyldigheter elever och deras vårdnadshavare har. Att den enskilda skolan är tydlig i fråga om mål, innehåll och arbetsformer är en förutsättning för elevers och vårdnadshavares rätt till inflytande och påverkan. Det är inte minst viktigt som underlag för den enskildes val i skolan.” Så står det i Läroplanen.

Hur mycket har då eleverna fått reda på om utbildningens mål? Hur mycket har eleverna fått reda på om vad dom skall kunna när dom slutar skolan. 19% anser sig vara tillräckligt informerade. Resten har med andra ord inte fått reda på tillräckligt. Ingen samvariation med varken ålder, kön eller etnisk bakgrund. Äldre elever anser sig inte ha fått reda på mer än yngre, vilket får sägas vara ganska anmärkningsvärt. Sämst informerad om utbildningsmålen är man på Sorgenfri. Där anser sig bara 12% vara tillräckligt informerade jämfört med 21% på de två andra skolorna.

64. Hur mycket har eleverna fått reda på om vad de skall kunna när de slutar skolan? (% av elever)

		Elever om elever	Personal om elever
		Andel	Andel
1	Otillräckligt	11	3
2		11	11
3		26	31
4		33	35
5	Tillräckligt	19	20
		100	100
	Medel	3,4	3,6
	Antal	1301	122

Inte heller personalen är nöjd med hur mycket eleverna har fått reda på om utbildningsmålen. Även personalen anser att bara 20% är tillräckligt informerade. Personalens genomsnitt blir lite högre än elevernas, men ändå långt ifrån kvar till vad man anser vara tillräckligt. Både eleverna och personalen anser uppenbarligen, med sina egna mått mätt, att eleverna behöver få reda på mycket mer om utbildningsmålen.

Lär skolan ut rätt kunskaper?

Enligt Läroplanen är skolans första huvuduppgift att förmedla kunskaper. Detta är vad skolans skall göra, men inte vilka kunskaper som helst. Skolan skall förmedla kunskaper som eleven kan få nytta av i framtiden. Det talas i Läroplanen om ”kunskaper som är nödvändiga för varje individ och samhällsmedlem.” Är det verkligen detta som skolan gör? I vilken utsträckning förmedlas det kunskaper i skolan som är nödvändiga för eleverna i deras framtida liv?

Vi frågade eleverna. 37% av eleverna är säkra på att få nytta av den kunskap som skolan förmedlar. Säkerheten avtar gradvis med åldern. Ju äldre elever desto större osäkerhet. Fyrorna svarar i genomsnitt 4,5 och niorna 3,6. Säkerheten hänger i hög utsträckning ihop med lärarnas utlärningsförmåga. Elever som sätter högre betyg på lärarnas utlärningsförmåga känner sig säkrare. Sätter man däremot lägre betyg på lärarnas utlärningsförmåga så känner man sig också i allmänhet mer osäker. Säkerheten hänger också ihop med förtroende och kommunikation. Om läraren inger stort förtroende och kommunicerar väl så känner man sig i allmänhet säkrare på den kunskap som förmedlas.

65. Säkerhet på kunskapsrelevans (% av elever)²⁹

		Elever om elever	Personal om elever
		Andel	Andel
1	Helt osäker	1	1
2		3	4
3		21	30
4		38	48
5	Helt säker	37	18
		100	100
	Medel	4,1	3,8
	Antal	1306	124

Vi ställde samma fråga till personalen. Personalen känner sig lite mindre säker än eleverna på att det som lärs ut i skolan kommer till nytta. Endast 18% av personalen känner sig helt säker. Åldern tar ut sin rätt. Ju äldre desto osäkrare. Under 30 svarar man i genomsnitt 4,0. Är man i 40-årsåldern eller äldre svarar man i genomsnitt 3,6.

Ett annat sätt att ta reda på vikten av den kunskap som lärs ut är att fråga hur mycket som man tror sig få nytta av. 73% svarar eleverna i genomsnitt. Återigen visar sig den växande pessimismen med åldern. Fyror och femmorna tror sig få nytta av runt 80%, niorna bara 64%. Hur mycket man tror sig få nytta av hänger ihop med lärarnas utlärningsförmåga, förtroende och kommunikation. Om läraren är bra på att lära ut, inger stort förtroende och kommunicerar väl så tror eleverna i allmänhet också på en högre nyttoprocent.

²⁹ . Så här löd frågorna: "Hur säker är Du på att Du får lära Dig saker som Du verkligen får nytta av?"
"Hur säker är Du på att eleverna verkligen får nytta av det som lärs ut i skolan?"

66. Elevers nytta av kunskap (% av elever respektive personal)³⁰

	Elever Andel	Personal Andel
0-9%	0	1
10-19%	1	0
20-29%	1	1
30-39%	1	3
40-49%	4	1
50-59%	13	26
60-69%	9	12
70-79%	23	31
80-89%	19	13
90-99%	15	7
100%	13	7
	100	100
Medel	73%	67%
Antal	1302	121

Personalen är lite mer pessimistisk än eleverna. 67% tror personalen att eleverna kommer att få nytta av. Återigen kan man skönja ett samband med ålder. Äldre tror på en lägre nyttoprocent än yngre. Ännu starkare är sambandet med kön. 70% tror den kvinnliga personalen att eleverna skall få nytta av. Männerna tror bara 60%.

Eftersom målsättningen enligt läroplanen är att lära ut för eleverna nödvändiga kunskaper så kan man fråga sig vad det är för kunskaper som lärarna egentligen förmedlar. En grundläggande skiljelinje går mellan förmedling av redan färdiga kunskaper och förmedling av en kunskapsskapande förmåga. Läroplanen lägger stor vikt vid det sistnämnda, vad som också kan kallas kunskapande. I den tidigare skolan betonade man konsumtionen av redan färdiga kunskaper. I den nuvarande skolan är det meningen att eleverna i betydligt större utsträckning skall lära sig en kunskapsproducerande förmåga. Frågan är i hur stor utsträckning? Vad anser personalen?

Enligt personalen bör 50% av lektionstiden ägnas åt att lära barnen en förmåga att själva kunna skapa kunskap. Det är vad personalen svarar i genomsnitt. Spridningen på svaren är emellertid ganska stor. Det verkar inte råda någon större enighet och det drabbar förmodligen eleverna. Från den ena lektionen till den andra kan synen på kunskap förändras ganska drastiskt. På den ena lektionen kanske man förväntas ta initiativ och ansvar själv, medan man på nästa lektion behandlas som ett objekt för en redan given kunskap.

³⁰ . Så här löd frågorna: "Hur mycket av det som ni får lära er i skolan tror Du att Du får nytta av?" "Hur stor del av det som lärs ut i skolan kommer eleverna verkligen att få nytta av, tror Du?"

67. Personal om andel lektionstid till kunskapande (% av personal)

	Önskat kunskapande Andel	Faktiskt kunskapande Andel
0-9%	1	2
10-19%	2	15
20-29%	10	21
30-39%	16	17
40-49%	11	8
50-59%	30	16
60-69%	11	9
70-79%	11	10
80-89%	7	2
90-99%	2	0
100%	2	0
	100	100
Medel	50%	42%
Median	50%	30%
Spridning	0,20	0,63
Antal	122	117

Vi frågade också personalen om dagen situation. Om 50% är ett genomsnittligt önskemål för hur mycket lektionstid man vill ägna åt utvecklingen av en kunskapande förmåga, hur väl lyckas man? Hur mycket tid ägnas idag åt att lära barnen en förmåga att själva skapa kunskap? 42% svarar personalen i genomsnitt. Spridningen är ännu större än i föregående fråga. Intrycket av stora förändringar från den ena lektionen till den andra förstärks. Det är alltså inte bara det att man är väldigt oenig om hur mycket tid som bör ägnas åt kunskapande. Dessutom lyckas man förverkliga denna tid i så olika utsträckning.

Goda medborgare?

Vid sidan om förmedlingen av kunskap ingår det i skolans huvuduppgift att ”i samarbete med hemmen främja elevernas utveckling till ansvars-kännande människor och samhällsmedlemmar.” Eleverna skall utvecklas till goda medborgare. Som vi såg i ett tidigare kapital anser personalen att drygt 50% av eleverna är på rätt väg. Knappt hälften anses vara på fel väg. Det är vad personalen tycker. Vad tycker eleverna själva? Den frågan kan knappast ställas rakt ut. Istället har jag prövat en indirekt väg.

Jag har tagit hjälp av en undersökning som Skolverket publicerade 1998 om hur ungdomer väljer i etiska situationer. Rapporten är författad av Gunilla Swingby.³¹

³¹ . G Swingby (1998).

Under rubriken "Rätt och orätt" ställde man eleven inför några etiska dilemman. Ett av dem heter "För mycket pengar tillbaka" och handlar om en hamburgare. Det dilemman har vi även använt i Skolintegrationsprojektet.

Dilemman gäller en kompis som beställde hamburgare med pommes frites och läsk och betalade med en hundralapp. Det kostade 40 kr. Istället för 60 kr fick kompiserna 80 kr tillbaka. Kompisen såg direkt att det var fyra tjugor istället för tre som expediten räckte fram. Kompisen låtsades som ingenting och tog pengarna. Hade du gjort som din kompis?, löd Skolintegrationsprojektets fråga till eleverna.

31% av eleverna svarade ja och 69% nej. 69% hade med andra ord inte behållit pengarna. Det stämmer dåligt överens med resultatet i Skolverkets undersökning. Där var det tvärtom 33% som svarade nej och 67% som behöll pengarna. Skolverkets undersökning gäller dock bara nior. Om jag skärskådar svaren från niorna i vår undersökning så överensstämmer resultaten lite bättre. Av niorna i vår undersökning hade 53% behållit pengarna.

Ändå kvarstår en skillnad till Skolverkets 67%. Kanske kan skillnaden bero på etnisk bakgrund. I vår undersökning hade 38% av alla helsvenska elever behållit pengarna, men 31% av de halvsvenska och 28% av de utlandsfödda. Har elever med utländsk bakgrund en bättre rättsuppfattning än helsvenskar? Varför inte? Det kan mycket väl vara så, kanske beroende på traditioner, kultur eller religion. I Skolverkets undersökning beaktar man inte etnisk bakgrund utan bara kön, men förmodligen ingår en lägre andel elever med utländsk bakgrund än i vår undersökning eftersom ett riksgenomsnitt speglas.

Det förklarar nog ändå inte hela skillnaden. I Skolintegrationsprojektets undersökning hade 69% av alla helsvenska nior behållit pengarna, men 44% av alla utlandsfödda nior. Skolverkets undersökning består dock säkert inte bara av helsvenska elever, utan även en hel del elever med utländsk bakgrund. Därmed kan eleverna i Skolintegrationsprojektets undersökning knappast sägas ha en sämre rättsuppfattning än riksgenomsnittet. Snarare något bättre.

Elever med utländsk bakgrund verkar således ha en bättre rättsuppfattning än helsvenska elever. Det gäller även för tjejer i förhållande till killar. 36% av samtliga killar valde att behålla pengarna, men 27% av samtliga tjejer. Skillnaden står sig genom alla årskurserna, från 4 till 9. I nian valde 45% av tjejerna att behålla pengarna, men 63% av killarna. Tjejerna har med andra ord en bättre rättsuppfattning än killarna.

Rättsuppfattningen hänger ihop med svaren på flera andra frågor, främst lärarnas förmåga att lära ut. Elever som väljer att inte behålla pengarna sätter i allmänhet högre betyg på lärarnas utlärningsförmåga. Rättsuppfattningen sammanfaller också i viss utsträckning med förtroendet för läraren. Elever som väljer att inte behålla pengarna har i allmänhet högre förtroende för lärarna, på skalan från 1 till 5 i genomsnitt 4,2 jämfört med 3,6. Vad säger sambanden? Förmodligen visar dom vad

lärarna betyder för elevernas rättsuppfattning. Pedagogiskt skickliga lärare med förtroende bland eleverna lyckas inte bara förmedla kunskap, utan även rättsuppfattning.

Vad kan vi då dra för slutsatser utifrån en jämförelse mellan elevernas och personalens svar? Om vi använder svaren på hamburgerfrågan som måttstock måste 69% anses vara på rätt väg. Enligt personalen rör det sig om en lägre andel. 61% anses vara på väg att utvecklas till goda medborgare när det gäller rättskänsla.

Frågan är vad personalen använder för måttstock. Kanske förlitar man sig på Läroplanen. Enligt läroplanen skall skolan "aktivt och medvetet påverka och stimulera eleverna att omfatta vårt samhälles gemensamma värderingar ..."³² Vad då för gemensamma värderingar? Vilka värderingar är gemensamma? I Läroplanen talas det om grundläggande demokratiska värderingar, kristen tradition och västerländsk humanism, men hur gemensamma är dessa värderingar? Hur många har gemensamma värderingar?

Ihålligheten i begreppet gemensamma värderingar belyses också i Skolverkets rapport. Samhällets tidigare så religiöst betonade enhetskultur har ersatts av pluralism, sekularisering och individualism. I dagens samhälle både kan och måste människor välja. Vad valen resulterar i vet vi inte på förhand. Det kan vi inte längre ta för givet. Därför kan vi inte heller ta gemensamma värderingar för givna. Istället för ett inpräntande av på förhand givna värderingar, med hänvisning till lagar och regler, betonar man därför i Skolverkets rapport vikten av ett lärande om etiska val och deras konsekvenser.

Ändå drar man i Skolverkets rapport sina slutsatser utifrån ideala jämförelser. Alla som behåller pengarna "handlar kortsiktigt och egocentriskt och inte efter vad som är demokratiskt rätt".³³ 67% av niorna i Skolverkets undersökning anses inte handla demokratiskt och uppfyller ju därmed inte villkoret för det goda medborgarskapet. Nej, det må väl så vara, men hur många gör det.

Hur många vuxna skulle ha lämnat tillbaka pengarna för hamburgaren? Definitivt inte 100%. Hur skulle skolpersonalen ha gjort? Hur står det egentligen till med rättsuppfattningen bland vuxna? Fiffel och båg står det nästan dagligen om i tidningarna. Vem ställdes till svars för 90-talets stora bankkris? I stort sett ingen, vad jag vet. Vad skall barnen tro? Kanske säger svaren på frågan om hamburgaren mer om samhället än om barnen. Kanske är det samhället vi bör förfasas över och inte barnen.

En jämförelse med dagens verkliga medborgare och inte med idealen kanske leder fram till andra slutsatser. Kanske utfaller jämförelsen till elevernas fördel. Kanske visar sig elevernas rättsuppfattning vara stark. I svaren på frågan om hamburgaren

³² . Lpo 94 s 12.

³³ . G Swingby (1998) s 47.

döljer det sig säkert i första hand ett samhällsproblem och inte ett elevproblem eller ens ett skolproblem. Av alla fyror skulle 91% ha lämnat tillbaka pengarna. Det måste väl ändå sägas vara en hög siffra.

Mening, känsla och vilja

Mening kan vara mycket. Det konstaterade jag i ett tidigare kapitel. Livet kan kännas meningsfullt om det t ex görs begripligt, värt att leva för eller kanske bara känns lustfyllt. Människor värderar mening så olika, rent subjektivt. Meningsfullt för vissa kan vara meningslöst för andra.

Ändå gör skolan anspråk på att vara meningsfull för alla. Så står det i alla fall i Läroplanen. Där står det också på vilka sätt skolan skall vara meningsfull. Meningen med skolan finns beskriven i Läroplanen. Skolan skall förmedla kunskap och i samarbete med hemmen fostra eleverna till goda medborgare, dessutom i demokratiska arbetsformer och i enlighet med fastlagda värderingar. Det är det som är meningen. Skolan skall vara meningsfull, både till innehåll och form.

”Hur stor del av lektionstiden tycker Du känns meningsfull?”, frågade vi eleverna. Vad säger egentligen svaren? Ja, det beror givetvis på vad var och en av eleverna menar med meningsfull. Den ene kan lägga vikt vid kunskapsförmedlingen och den andre vid fostran till goda medborgare. Den ene kan mena innehållet och den andre arbetsformerna. Kanske är det bara vissa kunskaper som känns meningsfulla. För vissa elever kanske meningen helt enkelt står och faller med hur kul det känns. Det vet vi inte. Objektiva mått saknas.

Men skolan är ju tänkt att vara meningsfull för alla. Det framgår i alla fall av Läroplanen. Då måste det väl vara upp till var och en av eleverna vad man lägger vikt vid. Frånvaron av objektiva mått ser jag därför i själva verket som en poäng. Hur väl skolan lyckas göra sig meningsfull säger inget direkt om enskilda delar. Snarare ger frågan ett mått på helheten.

68. Andel lektionstid som känns meningsfull (% av elever respektive personal)³⁴

	Elever om elever	Personal om personal
	Andel	Andel
0-9%	0	0
10-19%	1	0
20-29%	2	1
30-39%	2	4
40-49%	4	2
50-59%	14	11
60-69%	10	12
70-79%	16	27
80-89%	21	14
90-99%	15	18
100%	13	11
	100	100
Medel	72%	74%
Median	80%	75%
Spridning	0,21	0,19
Antal	1296	122

I genomsnitt känns 72% av lektionstiden meningsfull. Hälften av eleverna har svarat minst 80%. Höga eller låga siffror? Det kan nog bara avgöras i ett jämförande sken. Frågan är hur meningsfullt det känns för oss vuxna på våra jobb. Vi kan emellertid välja, åtminstone formellt sett. Eleverna kan inte välja bort sin skola, utan den har vi vuxna valt till dom. Därför måste också skolan göras meningsfull för eleverna. Det ingår i uppdraget. Andelen meningsfull tid bör då inte kännas lägre än för oss vuxna i våra jobb, utan snarare högre. Det är vad man kan kräva. Hur skall vi då tolka resultatet? Högt, lågt eller lagom?

Det visar sig i hög utsträckning bero på ålder. Vad som helt klart inger betänkligheter är andelens minskning med stigande ålder. Andelen lektionstid som känns meningsfull sjunker gradvis från i genomsnitt 79% i fyran till 61% i nian. För niorna rör det sig om ganska mycket tid som faller bort. Av 8 lektioner under en dag känns drygt 3 inte meningsfulla. Det måste givetvis sätta sina spår i betygen.

Vad är det då som gör att lektionerna inte känns meningsfulla? Det beror framför allt på vad man tror om nyttan av kunskaperna. Ju mer man tror sig få nytta av desto meningsfullare känns lektionerna och omvänt. Andelen meningsfull lektionstid står också i samband med hur bra läraren är på att lära ut, lyssna och förstå vad man

³⁴ . Så här löd frågorna: "Hur stor del av lektionstiden i skolan tycker Du känns meningsfull?"

menar. Även förtroendet för läraren samvarierar i hög utsträckning med hur meningsfull lektionstiden känns.

Samma fråga ställdes till personalen. Hur stor del av den totala lektionstiden tycker personalen känns meningsfull? I genomsnitt 74%, vilket stämmer väl överens med elevernas genomsnitt.

Även personalens svar varierar med elevernas ålder. När man arbetar med fyror känns i genomsnitt 86% av lektionstiden meningsfull. I arbetet med nior upplever man däremot bara 67% av tiden som meningsfull. Personal och elever tycks med andra ord vara ganska överens i synen på lektionstidens meningsinnehåll. Med åren så sjunker det.

Ett annat mått på helheten är hur man känner det när man skall gå till skolan. Det frågade vi eleverna. Valet stod mellan sju svarsalternativ. Vi bad eleven välja ut den av sju känslokategorier som bäst stämmer överens med hur man känner det. Flest elever valde alternativet "Glädje", nämligen 54%. 70% av eleverna valde något av de positiva alternativen "Glädje" eller "Förväntan". För 70% känns skolan positiv.

69. Känslor inför skoldan (% av elever respektive personal)³⁵

	Elever om elever Andel	Personal om elever Andel	Personal om personal Andel
Glädje	54	52	50
Likgiltighet	15	19	5
Rädsla	1	1	1
Sorgsenhet	3	0	3
Motvilja	9	1	2
Förväntan	16	27	39
Ilska	1	0	0
	100	100	100
Antal	1300	111	110

Andelen positiva sjunker gradvis med stigande ålder, mest i högstadiet. Av niorna nämner 32% "Glädje". Bland fyror är det 68% som väljer "Glädje". Andelen som främst känner motvilja ökar särskilt mellan sjuan och nian. Andelen likgiltiga ökar kraftigt mellan åttan och nian. Ändå överskrids inte den andel som känner glädje. I samtliga årskurser är glädje den vanligaste känslan.

En anmärkningsvärd skillnad råder mellan skolorna. På Sorgenfri känner bara 40% av eleverna glädje. På Augustenborg är det 53% och på Sofielund 59%. Om vi tar hänsyn till skillnaderna i åldersfördelning så sjunker siffran ytterligare på Sorgenfri.

³⁵ . Så här löd frågan: "Hur brukar Du känna Dig när Du skall gå till skolan?" "Hur tror Du eleverna brukar känna det när de skall gå till skolan?" "Hur brukar Du själv känna det när Du skall gå till skolan?"

På Augustenborg stiger den däremot beroende på en överrepresentation av högstadiel elever. På Sofielund är däremot högstadiel eleverna underrepresenterade så där sjunker siffran.

70. Känslor inför skolan, uppdelat på årskurser (% av elever)

	Fyran	Femman	Sexan	Sjuan	Åttan	Nian
Glädje	68	66	58	51	44	32
Likgiltighet	10	11	15	15	15	27
Rädsla	2	1	2	1	2	1
Sorgsenhet	5	1	3	2	3	4
Motvilja	4	6	5	7	15	17
Förväntan	10	14	17	21	20	17
Ilska	1	0	0	2	2	2
	100	100	100	100	100	100

Vi frågade även personalen vad dom tror om elevernas känslor inför skolan. 52% av personalen tror att glädje dominerar. Mycket riktigt är det också främst personal till yngre elever som väljer alternativet "Glädje". 80% av personalen till elever i fyran och femman tror att glädje dominerar. Av niornas personal tror bara 28% att glädje är den vanligaste känslan.

Hur känner personalen det själva? Hur brukar man själv känna det när man skall gå till skolan? 50% känner främst glädje. "Förväntan" är den näst vanligaste känslan och det svarar 39%. Med andra ord brukar 89% ha en positiv känsla inför skoldan.

I ett grundläggande avseende saknar eleven rättighet. Eleven har inte rätt att själv välja sin skolgång. Vare sig man vill eller ej måste man gå till skolan. Till elevrollen hör så att säga en skyldighet som saknar en motsvarande rättighet. Skolan grundar sig på tvång, men så skall inte eleverna behöva uppleva det. I Läroplanen talas det om en god miljö för lärande. Genom att "vara en levande social gemenskap" och stimulera en "lust att lära" skall skolan försöka göra sig så intressant och attraktiv som möjlig för eleverna. Hur väl man har lyckats visar sig i hur mycket tvång eleverna känner. Ju svagare tvångskänslor, desto bättre skola. Hur tvångsmässig eleverna upplever sin grundläggande skyldighet är också ett mått på helheten.

"Hur mycket går Du i skolan för att Du måste?" Det frågade vi eleverna. Svartalternativen utgjordes av en trappa med 10 steg. Hur många av stegen tar man av tvångsskäl?

71. "Hur mycket går Du i skolan för att Du måste?" (% av elever)

Antal trappsteg	Andel
0	17
1	10
2	8
3	8
4	7
5	13
6	7
7	7
8	6
9	4
10	13
	100
Medel	4,5
Median	5
Antal	1295

Svaren varierar kraftigt. 17% av eleverna verkar vara fullständigt motiverade. Inte ett enda steg tar man av tvångsskäl. För 17% av eleverna känns skolan uppenbarligen helt frivillig. Skolan har lyckats göra sig så intressant att tvånget inte känns. 13% upplever motsatsen. Alla de 10 trappstegen känner man sig tvingad att ta. I genomsnitt tar eleverna 4,5 trappsteg för att man måste. Resten tar man av egen fri vilja. Känslan av frivillighet överväger uppenbarligen.

Frivillighetskänslan överväger mest på Augustenborg. Där tar man bara 3,5 steg för att man måste. På Sorgenfri är det 4,5 och på Sofielund 5,2. På Augustenborg varierar svaren inte nämnvärt med ålder. Det gör dom däremot på Sorgenfri. Tvångskänslan ökar gradvis från 4,0 i fyran till 5,1 i åttan. På grund av den gradvisa ökningen och avsaknaden på nio är antalet steg på Sorgenfri förmodligen något undervärderade. På Sofielund håller sig genomsnittet ganska konstant från fyran till sjuan, men därefter skjuter det i höjden. Av samtliga årskurser på de tre skolorna känner man sig mest tvingad i nian på Sofielund. Där tar man 6,3 steg för att man måste, faktiskt dubbelt så många som nian på Augustenborg.

Satsningar på skolan

Hur skulle man då kunna förbättra skolan? Vad skulle man behöva satsa på? Vi lät både eleverna och personalen ta ställning till 13 förutbestämda alternativ. Vad vill man i första hand satsa på, i andra hand och i tredje hand?

**72. "Om skolan fick mer pengar, vad skulle Du helst vilja satsa på?"
Förstahandsval (% av elever respektive personal)**

	Elever	Personal
Nyare & bättre läromedel	19	2
Bättre städning	4	0
Fler speciallärare	6	14
Mer tid till skolsköterskan	7	0
Fler vaktmästare	1	1
Färre elever i klasserna	6	45
Bättre skolmat	18	0
Mer förbrukningsmaterial, t ex disketter, pärmar	4	0
Fler elevassistenter	1	0
Fler lärare	12	30
Bättre inredning (stolar, bänkar osv)	6	1
Mer undervisning i Sv 2 & hemspråk	2	7
Fler teater-, studie-, simhalls- eller filmbesök	14	1
	100	100
Antal	1304	125

Personalen verkar vara ganska enig. 45% vill i första hand satsa på färre elever i klasserna. Det tycker eleverna inte alls är lika viktigt. Flest elever vill i första hand satsa på bättre läromedel. Eleverna är mer splittrade än lärarna. Bättre skolmat och fler besök utanför skolan vill också en hög andel elever i första hand satsa på.

Vilka satsningar nämner då eleverna respektive personalen överhuvudtaget? Vad vill man satsa på, oberoende av rangordning?

73. "Om skolan fick mer pengar, vad skulle Du helst vilja satsa på?" Antingen första-, andra- eller tredjehandsval (% av svar på respektive alternativ)

	Elever	Personal
Nyare & bättre läromedel	39	15
Bättre städning	15	1
Fler speciallärare	14	73
Mer tid till skolsköterskan	24	0
Fler vaktmästare	7	1
Färre elever i klasserna	18	77
Bättre skolmat	50	1
Mer förbrukningsmaterial, t ex disketter, pärmar	16	1
Fler elevassistenter	6	5
Fler lärare	27	77
Bättre inredning (stolar, bänkar osv)	30	5
Mer undervisning i Sv 2 & hemspråk	8	31
Fler teater-, studie-, simhalls- eller filmbesök	46	13
Antal	1299	125

Personalens svar domineras av proportionen mellan personal och elever. Fler lärare och färre elever i klasserna nämns av 77%. Nästan lika viktigt är det med fler speciallärare. Det nämns av 73%.

Eleverna har en helt annorlunda syn på saken. Flest elever nämner bättre skolmat. Varannan elev anser att det borde satsas mer pengar på skolmaten. Det anser bara 1% av personalen. Nästan lika många vill satsa på fler teater-, studie-, simhalls- eller filmbesök. Det tycker bara 13% av personalen.

Det är slående hur elevernas och personalens svar utgör motpoler till varandra i nästan samtliga avseenden. Var fjärde elev vill t ex satsa på mer tid till skolsköterskan, men det vill inte en enda av personalen. En överväldigande majoritet av personalen vill satsa på fler speciallärare, men det vill bara 14% av eleverna.

5.5 Framtid

Vad vill eleverna, egentligen? Vad vill dom med sina liv? Vill dom nåt överhuvudtaget? Vill dom nåt som skolan kan hjälpa till med? Kan skolan ha nån mening för dom?

Utbildningsmål

Ett första mått på hur eleverna ser på skolans betydelse för deras framtida liv är hur länge dom vill utbilda sig. 15,9 år i genomsnitt, visar det sig. 79% vill utbilda sig minst 15 år, vilket motsvarar som lägst en fil kand-examen.

74. "Hur mycket vill Du utbilda Dig?" (% av elever)

Antal år	Andel
9	1
10	0
11	0
12	18
13	1
14	1
15	31
16	3
17	28
18	3
19	1
20	3
21	0
22	9
	100
Medel	15,9
Median	15
Antal	1274

Utbildningsambitionerna har att göra med både ålder, kön och etnicitet. Utbildningsviljan sjunker gradvis med stigande ålder. Fyrorna vill utbilda sig 16,3 år i genomsnitt och niorna 15,4 år. Tjejerna vill utbilda sig mer än killarna, 16,2 år jämfört med 15,6. Utlandsfödda elever vill utbilda sig mer än helsvenska, i genomsnitt 16,2 år jämfört med 15,3 år.

Även elever som inte tror sig kunna få godkänt i samtliga ämnen har ganska höga utbildningsambitioner, nämligen 15,5 år jämfört med 16,1 år bland de övriga. Det är först i högstadiet och särskilt i nian som insikterna tränger sig på om vad ens betyg i grundskolan kan få för betydelse för utbildningsambitionerna. I nian vill elever utan förhoppningar om fullständiga betyg utbilda sig i genomsnitt 13,8 år. Har man däremot förhoppningar om fullständiga betyg så vill man i genomsnitt utbilda sig jämt 2 år längre.

Drömjobb

Vad vill man att utbildningen skall leda till? Vad vill eleverna bli? Vilket jobb vill dom ha? Närmare 13% vet inte. Resten har angett ett önskejobb, ibland två eller rentav tre. Jag har sorterat och grupperat samtliga önskemål. Den bransch som flest vill arbeta inom är vården. Av samtliga elever vill 14,9% arbeta inom vården. På andra plats kommer rättsväsendet och på tredje kultur.

75. Önskemålsbranscher (% av elever)³⁶

	Andel
Vård	14,9
Rättsväsen	10,6
Kultur	7,4
Idrott	5,6
Data	3,9
Utbildning	3,6
Eget företag	2,6
Omsorg	1,7

Av de enskilda yrkena vill i särklass flest arbeta som läkare, hela 9,6% av samtliga elever. På andra plats kommer advokat och på tredje idrottsproffs.

76. Önskemålsyrken (% av elever)

	Andel
Läkare	9,6
Jurist (advokat)	5,6
Idrottsproffs	4,6
Polis	4,4
Frisör	3,3
Veterinär	3,3

Alla elever ger inte ett lika säkert svar. Alla elever har inte lika klart för sig vad dom vill bli. Förutom 13% som inte alls vet rapporteras av intervjuarna ytterligare 25% ge ett osäkert intryck. 62% verkar dock enligt intervjuarna vara säkra på sina svar. 62% vet helt säkert vad dom vill bli.

³⁶ . Så här löd frågan: "Vad skulle Du vilja jobba med?"

77. "Hur säker verkar eleven vara på sitt svar?" (% av elever)

	Andel
1 Vet ej	13
2 Osäker	25
3 Säker	62
	100
Medel	2,5
Antal	1299

Förutom att avslöja sitt önskejobb fick eleverna ta ställning till vad olika saker betyder. Frågor ställdes om vikten av många trevliga arbetskamrater, beslutsmöjligheter och hög lön. Viktigast verkar det vara med många trevliga arbetskamrater. Det anser 56% av eleverna vara mycket viktigt. 48% ser det som mycket viktigt med hög lön. För 40% är det mycket viktigt att vara med och fatta viktiga beslut.

Tjejer och killar tycker det är lika viktigt med många trevliga arbetskamrater. Beslutsmöjligheterna tycker tjejerna är lite viktigare (5,9 jämfört med 5,6). Killarna tycker det är lite viktigare än tjejerna med hög lön (6,1 jämfört med 5,9). Etnisk bakgrund har betydelse bara för den höga lönen. För utlandsfödda är hög lön viktigare än för helsvenskar (6,1 jämfört med 5,7). Åldern verkar inte ha betydelse för något. Både arbetskamrater, beslut och lön ser man som lika viktigt i samtliga åldersgrupper.

Spridningen på svaren skiljer sig en del. Minst spridning på svaren är det när det gäller många trevliga arbetskamrater. Där verkar man vara mest enig. Där råder den största samsynen. Minst enig är man när det gäller betydelsen av att vara med och fatta viktiga beslut.

78. "Hur viktigt är det med ?"³⁷ (% av elever)

		Arbetskamrater	Beslut	Lön
1	Inte alls viktigt	0	1	0
2		1	2	1
3		1	3	2
4		5	11	9
5		14	22	20
6		23	22	21
7	Mycket viktigt	56	40	48
		100	100	100
	Medel	6,3	5,8	6,0
	Antal	1308	1307	1307

Malmö?

Hur viktigt är det med Malmö? Hur många elever vill bo kvar i Malmö? 31% svarar ett bestämt ja och 46% ett lika bestämt nej. Ytterligare 23% tvekar. Nästan hälften vill således inte bo kvar i Malmö.

79. "Vill Du bo kvar i Malmö när Du är 30 år?" (% av elever)

		Andel
1	Nej	46
2	Kanske	23
3	Ja	31
		100
	Antal	1292

Till dom som kanske eller helt säkert vill bo kvar i Malmö ställdes också frågan var i Malmö man vill bo. Av dessa svarade 26% vet ej. Av alla som kanske eller helt säkert vill bo kvar i Malmö är det 26% som inte vet var. Av resten är det 27% som vill bo kvar i samma delområde. Av samtliga elever rör det sig om 10% som vill bo kvar i Malmö och dessutom i samma delområde.

Av enskilda delområden vill i särklass flest bo på Sofielund, nämligen 16%. Därefter följer Rådmansvången och Möllevången. Ser vi till stadsdelarna toppar Södra Innerstaden i popularitet. 33% av alla som kanske eller helt säkert vill bo kvar i

³⁷ . Så här löd frågorna: "Hur viktigt är det med många trevliga arbetskamrater?" "Hur viktigt är det att vara med och fatta viktiga beslut?" "Hur viktigt är det med hög lön?"

Malmö och vet var, vill helst bo i Södra Innerstaden. Därefter följer Centrum med 23%, Fosie med 16%, Limhamn-Bunkeflo med 11% och Rosengård med 9%.

Framtidstro?

Den kanske mest avgörande frågan är vad eleverna själva tror om sin framtid. Vad har eleverna för framtidstro? Tror dom på sin egen framtid?

80. Framtidstro (% av elever)³⁸

		Elever om elever	Personal om elever
		Andel	Andel
1	Nej, mycket dåligt	0	9
2		0	11
3		13	32
4		51	22
5	Ja, mycket bra	35	25
		100	100
Medel		4,2	3,4
Antal		1298	115

35% av eleverna tror på en ljus framtid. Bland ytterligare 51% är framtidstron nästan lika stark. Hela 86% tror att det skall gå mycket eller ganska bra i framtiden. Framtidstron hänger ihop med hur man ser på lärarnas förmåga att lära ut och kommunicera. Även förtroendet för lärarna har betydelse för framtidstron. Ju högre förtroende, desto starkare framtidstro.

Personalen är inte lika optimistisk. Även personalen fick svara på en fråga om elevernas framtid. Mycket bra tror personalen att det skall gå för 20% av eleverna. Nästan var femte elev tror man att det skall gå mycket eller ganska dåligt för.

Svaren samvarierar med antalet tjänsteår. Den äldre personalen känner sig i allmänhet mer optimistisk än den yngre. Ju längre man har arbetat i tjänsten desto bättre tror man att det skall gå för eleverna. Är det erfarenheten som talar? Det brukar ordna sig, heter det ju. Men tänk om den erfarenheten grundar sig på ett samhälle som inte längre finns? Tänk om den erfarenheten inte räcker längre? I så fall döljer det sig en ännu större pessimism i personalens svar än vad siffrorna visar.

³⁸ . Så här löd frågorna: "Tror Du att det kommer att gå bra för Dig i framtiden?" "Hur tror Du att det kommer att gå för Dina elever i framtiden?" Personalen fördelade eleverna på svarsalternativen.

6 SLUTSATSER: SKOLINTEGRATION

Det pratas så mycket om skolan. Mest är det vuxna som uttalar sig. Vad tycker egentligen barnen? I Skolintegrationsprojektet ville vi låta barnen komma till tals. Därför har 1308 elever intervjuats, dock inte om vad som helst. Frågorna som ställdes till barnen var motiverade utifrån ett integrationsperspektiv. En undersökning av skolan utifrån ett integrationsperspektiv har varit det ena syftet med Skolintegrationsprojektet. Det andra syftet har varit att utveckla nya forskningsmetoder för att kunna låta barnen komma till tals.

Skolan kan säkert undersökas utifrån många olika perspektiv. Mitt val av ett integrationsperspektiv beror på svårigheterna med att veta vad som utgör skolans problem. Ena dan kan det talas om skolans resurser eller personalens kompetens och nästa om elevernas hemförhållanden. I vissa debatter fokuserar man på betygen och i andra på det som på senare år har kommit att kallas skolans värdegrund. Problemen verkar vara så många, stora och svåra. Därför behövs det enligt min mening ett helhetsperspektiv på skolan och det är just vad integrationsbegreppet står för. Utifrån ett integrationsperspektiv kan vi inrikta oss på helheten och sätta tänkbara problem i samband med varandra.

En vanlig missuppfattning är att integrationsbegreppet bara handlar om relationerna mellan infödda svenskar och människor med utländsk bakgrund. Integrationsbegreppet är dock betydligt bredare. Relationer mellan alla möjliga befolkningsgrupper kan omfattas och det kallas social integration. Dessutom talas det om integration i samband med t ex EU:s utveckling och företagssammanslagningar. Då gäller integrationen inte befolkningsgrupper, utan organisationer och institutioner. Integrationen sker systematiskt och det kallas därför systemintegration.

Båda integrationsbegreppen äger sin giltighet i skolans värld. Genom bl a schemaläggning, personalfördelning och lokalanvändning strävar skolan efter att integrera sig systematiskt. I den mån det uppstår känslor av samhörighet och gemenskap kan eleverna också sägas vara integrerade socialt. Det behöver då inte nödvändigtvis vara skolans förtjänst, utan kan bero på vad som händer på rasterna och efter skoltid.

Projektets integrationsperspektiv har inte föranlett någon slags totalundersökning av skolan. Det har vi varken haft kompetens, tid eller resurser till. Bland alla tänkbara frågeställningar som integrationsperspektivet synliggör har vi både valt ut och valt bort beroende på projektets särskilda förutsättningar. Därför finns det givetvis mycket mer att säga om skolan.

Integrationsperspektivet gör helheter begripliga. Det är just till för att synliggöra helhetens osynligheter, värdera dess beståndsdelar och peka ut dess samband, men också dess brister, motsättningar och ofullständigheter. Framför allt innebär integrationsperspektivet en ny problembeskrivning av skolan. Problemet utgörs inte i första hand av varken ofullständiga betyg, bristfälliga resurser eller inkompetent personal. Problemet bör istället beskrivas som en brist på integration. Det är detta som jag nu tänker dra slutsatser om. Hur integrerad är egentligen dagens grundskola?

Vilka är villkoren för att skolan skall kunna fungera väl rent systematiskt? Givetvis behövs det resurser i form av pengar, personal, läromedel och kompetens. Det måste också finnas ändamålsenliga lokaler. Varken frågor om resurser eller lokaler har dock ingått i Skolintegrationsprojektets undersökningar. Det vi har inriktat oss på är sociala relationer, makt, skolans utveckling och elevernas förutsättningar.

Vilken slutsats skall man dra om den sociala relationen mellan elev och lärare? Vid en första titt ser det ganska ljust ut. En betryggande majoritet av eleverna sätter högsta eller näst högsta betyg på lärarna vad gäller både kommunikation, förtroende, förmåga att lära ut och samarbete. Svaren skiljer sig inte heller med avseende på etnisk bakgrund eller kön. Vare sig man är född utomlands eller i Sverige sätter man i allmänhet samma betyg på lärarna. Tjejernas svar överensstämmer också med killarnas.

Det som däremot inger betänkligheter är hur relationen försämras med åldern. Ju äldre elever desto lägre betyg sätter man på både kommunikation, förtroende, förmåga att lära ut och samarbete. Svaren på samtliga frågor pekar i samma riktning. Kommunikationen försämras. Förtroendet urholkas. Missnöjet med lärarnas förmåga att lära ut och samarbeta med varandra växer.

Slutsatsen om makt är uppenbar. Eleverna har för lite makt i förhållande till lärarna, både vad gäller innehållet, arbetsformerna och ordningsreglerna. Det är eleverna och lärarna överens om, även om nivåbedömningarna skiljer sig lite i vissa avseenden. Den största bristen på makt gäller innehållet. Det är man också överens om.

Läroplanens existens och innehåll känner bara en liten minoritet till. Målen för utbildningen har man informerats bättre om, men långt ifrån tillräckligt. Detta är inte bara elevernas uppfattning, utan även personalens. Få verkar med andra ord veta vart skolan är på väg. Få verkar veta vad skolan skall göra. Då kan man inte heller förvänta sig stöd från eleverna. Ingen bör egentligen bli särskilt förvånad om eleverna spretar åt olika håll.

Vilken slutsats skall man dra om hur elever och personal ser på kunskapernas relevans? 73% av utbildningsinnehållet tror sig eleverna kunna få nytta av. Ganska hoppfullt, tycker jag. Personalens lägre andel gör mig däremot betänksam. 67% tror personalen på. Hur känns det att lära ut den resterande tredjedelen? Det måste inverka på motivation. Jag blir också betänksam av personalens syn på andelen

lektionstid som går åt till att lära eleverna en kunskapande förmåga. Läroplanens kunskapsmål verkar inte vara särskilt väl förankrade hos personalen.

Elevernas tro på kunskapens relevans sjunker dessutom med åldern. En osäkerhet sprider sig. Eleverna ifrågasätter all mer om skolan verkligen lär ut rätt kunskaper. I samma takt försvagas också känslan av mening. Det känns mindre och mindre kul att gå till skolan. Känslan av tvång ökar.

Kanske är det ofrånkomligt med ökade tvångskänslor. Det hör kanske ihop med de ökade kraven. Ju längre upp i åren desto mer måste eleverna lära sig. Det kan kännas tungt. Kanske speglar siffrorna en högst naturlig övergång från barndom till vuxenålder. Nej, jag tror inte det. Inläring kan kännas tung utan att man för den skulle måste tappa tron på kunskapernas relevans. Det allt tyngre steget tror jag beror på just den minskade tron på kunskapernas relevans.

Skolan lyckas allt sämre med att övertyga eleverna om att rätt kunskaper lärs ut. Kanske beror det på att lärarna inte själva känner sig övertygade och det tyder ju vår undersökning på. Endast 67% av det som lärs ut tror man skall komma till nytta. Om lärarna inte känner sig säkra på vad dom gör så låter sig knappast eleverna övertygas.

Ju högre årskurs, desto sämre systemintegrerad verkar skolan i allmänhet vara. Detta är en av mina övergripande slutsatser. Den bygger bl a på siffrorna som tyder på en försämring av den sociala relationen mellan lärare och elev. Bristen på makt upplevs mer och mer påtaglig. Avsaknaden på information och diskussion om vad skolan skall göra skapar ett allt större meningsvakuum. Personalens egen osäkerhet om vad skolan skall göra visar sig allt tydligare och smittar av sig på eleverna.

Detta är enligt min uppfattning ett av skolans övergripande problem. Det går att bryta ner i ett antal delproblem angående relationerna, makten och kunskapsrelevansen, men bristen på systemintegration är övergripande. Delproblemen ställer också till det för varandra. Brister det i meningsinnehåll så försvårar det å ena sidan för en konstruktiv utveckling av elevernas relationer med lärarna. Vem har förtroende för en lärare vars lektioner känns meningslösa? Å andra sidan blir det svårare att förbättra lektionstidens meningsinnehåll om relationerna har försämrats. Hur många elever vill ta till sig ett budskap från en lärare som man inte tror på?

Förekomsten av vad som kan kallas dåliga respektive goda cirklar visar sig också i statistiken. Det har jag berättat om vid flera tillfällen. Kommunikation, förtroende och förmåga att lära ut hänger ihop. Inger man ett gott förtroende och är bra på att lyssna så uppfattar eleverna oftast också en som en god pedagog. Då befinner man sig i den goda cirkeln. Lärare som varken lyssnar eller förstår vad man menar saknar man också förtroende för, allt i enlighet med den dåliga cirkelns logik. Det är vad som kan utläsas av svaren från eleverna.

Alltså! I takt med stigande årskurser lyckas skolan allt sämre med sin systemintegration. Bristen på systemintegration är dock värre än så. Det framgår om man skärskådar förhållandet mellan skola och lokalsamhälle. I rapporteringen om elevernas förutsättningar har jag velat peka på mångfalden. Den visar sig i t ex elevernas skilda bakgrunder. Skilda boendesituationer. Olikheter i familjeförhållanden. Jag har velat tydliggöra såväl bredden som djupet i mångfalden. Vilka är skillnaderna? Hur många berörs? Vad betyder skillnaderna? Det är frågor som jag har försökt besvara i rapporten.

Det är frågor som jag tror att även skolan måste söka svar på. Det finns så mycket som skolan skulle behöva ta reda på. Annars lär man aldrig kunna integrera sig systematiskt i lokalsamhället. Då kommer det kringliggande lokalsamhället alltid att uppleva skolan som en främmande värld. Då kommer inte skolan heller att kunna ta tillvara och dra fördel av lokalsamhällets alla resurser. Eleven kommer aldrig att kunna hamna i centrum, så som det är tänkt i Läroplanen.

Elevernas hemmiljöer består inte heller bara av problem. Föräldrarna bryr sig. Det framgår tydligt av elevintervjuerna, även om personalen inte riktigt håller med. Kanske ligger sanningen nånstans mitt emellan elevernas och personalens svar. Mångfalden i elevernas bakgrunder borde kunna levande inspirationskälla för skolan. För att inte tala om föreningslivet. Många människor i lokalsamhället vill nåt med sina liv och det borde skolan kunna söka stöd ifrån. Lokalsamhällets viljetryningar borde också i många fall skolan i sin tur kunna stötta. Om människor får stöd till att kunna hjälpa sig själva är det bättre än om dom måste bli hjälpta av andra. Det har varit en bärande princip för svenskt föreningsliv i över 100 år.

Dessutom behöver hemmet inte alltid vara skuld till sina egna problem. Visst utgör säkert t ex arbetslösheten ett problem för många enskilda, men det beror huvudsakligen på hur vi har organiserat samhället. Vad är det för syn på arbete som dominerar? Varför räknas i stort sett bara förvärvsarbetet? Arbetslösa kan mycket väl arbeta med sina barn och familjer, men platsar ändå inte i samhället. Hur kan det komma sig? Hur kan det komma sig att delaktigheten i samhället nästan kräver att man arbetar ihjäl sig?

Det råder stor brist på systemintegration i skolorna. Det är så jag tror att det övergripande problemet skall beskrivas. Därmed inte sagt att det nödvändigtvis saknas social integration. Eleverna kan mycket väl integrera sig socialt själva, liksom vid sidan om. Det syns det också tecken på i undersökningsresultatet. Etniskt verkar eleverna vara ganska socialt integrerade på alla de tre skolorna. Det framgår av en jämförelse mellan hur elever med olika bakgrund har svarat på frågorna. Om man är utlandsfödd, halvsvensk eller helsvensk verkar i allmänhet sakna betydelse för hur man svarar på frågorna om sociala relationer, makt, kunskapsrelevans och mening. Det tyder på en enhetlighet i verklighetsuppfattning över etnicitetsgränserna.

Eleverna enhetliggör sig också i stor utsträckning genom ungdomskulturen. Det framgår av resultaten på frågorna om musik och TV. Elever med olika bakgrund tittar ungefär på samma program. Musiksmaken överensstämmer också ganska väl. Den sociala integration är givetvis inte total. En hel del elever känner sig säkert utanför. Social integration kan nog för övrigt aldrig sägas vara riktigt total. Jo, kanske bland hemmapubliken på en fotbollsmatch, men rent allmänt måste social integration betraktas som en ganska föränderlig företeelse. Det ingår liksom i dess logik liksom varaktighet och beständighet ingår i systemintegrationens logik.

Elevernas sociala integration innebär inget likaberättigande för alla. Det gör för övrigt säkert ingen social integration. Vissa befolkningskategorier överordnas och andra underordnas. I elevernas sociala integration är det helt klart killarna som överordnas och tjejerna som underordnas. Det är vad jag har kommit fram till genom min analys av ungdomskulturen. Frågan är om tjejerna ställer upp på sin underordning. Det verkar så. I alla fall tillräckligt många. Annars borde väl tjejernas svar skilja sig tydligt från killarnas vad gäller t ex förtroende för lärarna eller makt. I själva verket anser tjejerna att de får vara med och bestämma något mer än killarna om arbetsformerna.

Elevernas sociala integration behöver däremot inte alls vara gynnsam för skolan. Snarare kan integrationen mycket väl grunda sig på en distans till skolan. Så har nog den sociala integrationen bland skolelever säkert fungerat i alla tider. Man finner en gemenskap i att vara emot. Man är för att vara emot. Jag vill nog ändå framhålla de större riskerna med dagens sociala integration bland eleverna. I grunden ser jag mycket positivt på elevernas sociala integration, men i dagens samhälle riskerar nog distansen till skolan att utvecklas till att gälla själva kunskapen. Eleverna kan mycket väl finna sin enhetlighet i att inte bara vara emot skolan utan emot kunskap rent allmänt. Då är det nog lika bra att ge upp drömmarna om Sverige som ett framtida kunskapssamhälle.

Existentiell kris! Det är nog det rätta ordet för vad skolan befinner sig i. Varför existerar skolan? Vad och vem skall skolan vara till för? Vad och hur skall skolan göra? Det är frågor som verkligen skulle behöva diskuteras och då måste eleverna få vara med. Det är min bestämda uppfattning. Skolans problem lär aldrig kunna lösas över huvudet på eleverna. I det som idag kallas normupplösning bland eleverna tror jag det döljer sig mycket av protest.

Merparten av eleverna vill nämligen nåt med sina liv. Det visar vår undersökning alldeles tydligt. Eleverna vill vara med och bestämma. Lika mycket som lärarna. 79% vill fortsätta på universitet eller högskola i minst 3 år. Det finns fortfarande också en stark framtidstro bland eleverna. Att det skall gå mycket eller ganska bra i framtiden tror hela 86%.

Det skulle inte heller behöva kosta särskilt mycket att tillmötesgå eleverna. Enligt personalen behövs det fler lärare i skolan. Så ser inte eleverna på det. Eleverna vill i första hand satsa på en bättre skolmat. Dessutom vill dom besöka verkligheten

utanför skolans murar oftare. Dom vill i större utsträckning gå på teater, göra studiebesök, åka till simhallen eller se film. Det framgår av svaren. Satsningar på bättre skolmat och studiebesök kostar säkert mycket mindre än utökad lärartäthet.

Önskemålet om bättre skolmat tror jag framför allt handlar om respekt. Just mat och ätande utgör ju en så central del i all kultur. Genom vad och hur vi äter bekräftar vi vårt människovärde, i egna såväl som i andras ögon. Om det brister i måltidens människovärdiga förutsättningar kan man nog lätt få för sig att agera lite djuriskt. Det gäller säkert inte bara barn utan även vuxna.

Alla vill vi bli respekterade. Det gäller inte bara vuxna utan även barn. Vi vill bli lyssnade på och få känna oss bekräftade. Vi vill få möjlighet att säga ifrån. Det fick eleverna genom Skolintegrationsprojektet. I enskilda intervjuer har 1.308 elever sagt sitt. Vad säger vi vuxna? Vad säger politikerna, stadsdelscheferna, rektorerna, lärarna och föräldrarna? Vassegod: Ordet är ert.

TABELLFÖRTECKNING

1. Deltagarstatistik	12
2. Projektutbildningens innehåll.....	14
3. Projektutbildningens former.....	16
4. Intervjuade elever.....	23
5. Personaldeltagande i enkät.....	24
6. "Fick Du lära Dig tillräckligt mycket om ...?"	28
7. "Vad tyckte Du om föreläsningarna?"	28
8. Delaktighet, kul, utvecklande och meningsfullt.....	29
9. Projektintegration: "I vilken utsträckning ...?"	30
10. Slutbetyg på deltagare och projektledare	31
11. Betyg på Skolintegrationsprojektets frågor.....	31
12. Betyg på typen av undersökning	32
13. "Tror Du att Du kommer att bli godkänd i alla ämnen"? (% av elever).....	34
14. Goda medborgare – personalens bedömningar (% av elever).....	37
15. Personalens syn på orsaker till ofullständiga betyg (medel på skala 0 – 5)	39
16. Personalens syn på orsaksproportioner (% av förklaring).....	40
17. Etnisk bakgrund – samtliga och på de tre skolorna (% av elever)	54
18. "Vilket språk pratar Du mest hemma?" (% av elever)	55
19. "Eget rum?" (% av elever)	56
20. Antalet rum per boende, fördelning av elever (% av elever)	56
21. Hemmaboende föräldrar (% av elever)	57
22. "Vad gör Din far och mor?" (% av elever)	58
23. Elever i hem med arbetslösa föräldrar (% av elever)	58
24. Elever i hem med förvärvsarbetande föräldrar (% av elever)	59
25. "Äger Din familj bil?" (% av elever)	60
26. "Reste Din familj på semester förra året?" (% av elever)	61
27. "Vilken nationalitet anser Du Dig ha? Vad känner Du Dig mest som?" (% av elever)	63
28. Populäraste fritidsaktiviteter (% av elever).....	64
29. Populäraste musikartister (% av elever).....	65
30. Populäraste musikartister bland eleverna med avseende på kön och etnisk bakgrund	75
31. Populäraste TV-program (% av elever)	77
32. Populäraste TV-program bland eleverna med avseende på kön och etnisk bakgrund (% av elever).....	78
33. "Hur mycket tittar Du på TV varje dag?" (fördelning på timmar i % av elever)	79
34. "Får Du hjälp med läxorna hemma?" (% av elever)	80

35. "Brukar någon i Din familj gå på föräldramöten?" (% av elever).....	80
36. "Intresserar sig Dina föräldrar för hur Du har det i skolan?" (% av elever).....	81
37. "Brukar ni prata om skolan hemma?" (% av elever).....	81
38. "Verkar Dina föräldrar tycka att skolan är viktig? Hur viktig?" (% av elever)..	82
39. "Hur mycket vet Du om?" (% av personal)	83
40. "Hur vanligt är det, tror Du, att eleverna får hjälp med läxorna hemma?" (% av elever)	83
41. "Vilket intryck har Du av föräldrarnas intresse för skolan?" (% av elever).....	84
42. "Hur viktig verkar föräldrarna tycka att skolan är?" (% av elever).....	84
43. Andel av personal som svarar "Vet ej" på frågor om TV:s betydelse (% av personal).....	85
44. Bra på att lyssna (% av elever respektive personal).....	86
45. Förstå vad man menar (% av elever respektive personal).....	87
46. "Tycker Du att lärarna är bra på att hålla vad de lovar?" (% av elever)	88
47. "Känner Du att Du kan lita på lärarna?" (% av elever).....	88
48. "Hur bra tycker Du att lärarna är på att lära ut?" (% av elever).....	89
49. "Tycker Du att lärarna är bra på att samarbeta med varandra?" (% av elever) ..	90
50. "Påstående: Det är god sammanhållning i klassen!" (% av elever)	90
51. Hur mycket har eleverna fått reda på om vad de har för skyldigheter? (% av elever respektive personal).....	92
52. Hur mycket har eleverna fått reda på om vad de har för rättigheter? (% av elever respektive personal)	93
53. Hur mycket får eleverna vara med och bestämma vad de skall lära sig? (% av elever respektive personal).....	94
54. Hur mycket borde eleverna få vara med & bestämma vad de skall lära sig? (% av elever respektive personal).....	95
55. Hur mycket får eleverna vara med och bestämma hur de skall lära sig? (% av elever respektive personal).....	96
56. Hur mycket borde eleverna få vara med & bestämma hur de skall lära sig? (% av elever respektive personal).....	96
57. Hur mycket får eleverna vara med och bestämma om ordningsreglerna? (% av elever respektive personal).....	97
58. Hur mycket borde eleverna få vara med och bestämma om ordningsreglerna? (% av elever respektive personal)	98
59. "Finns det elever som får bestämma mer respektive mindre än Dig och i så fall hur mycket?" (% av elever).....	98
60. "Om Du är missnöjd med nånting, brukar Du då försöka få till stånd en ändring?" (% av elever)	100
61. "Känner Du till att det finns nåt som heter Läroplan för grundskolan?" (% av elever)	101
62. Personalen: "Hur väl insatt är Du i läroplanen?" (% av personal)	102
63. Hur mycket har eleverna fått reda på om vad som står i läroplanen? (% av elever)	103

64. Hur mycket har eleverna fått reda på om vad de skall kunna när de slutar skolan? (% av elever).....	104
65. Säkerhet på kunskapsrelevans (% av elever)	105
66. Elevers nytta av kunskap (% av elever respektive personal)	106
67. Personal om andel lektionstid till kunskapande (% av personal)	107
68. Andel lektionstid som känns meningsfull (% av elever respektive personal) ..	111
69. Känslor inför skoldan (% av elever respektive personal).....	112
70. Känslor inför skolan, uppdelat på årskurser (% av elever)	113
71. "Hur mycket går Du i skolan för att Du måste?" (% av elever).....	114
72. "Om skolan fick mer pengar, vad skulle Du helst vilja satsa på?" Förstahandsval (% av elever respektive personal)	115
73. "Om skolan fick mer pengar, vad skulle Du helst vilja satsa på?" Antingen första-, andra- eller tredjehandsval (% av svar på respektive alternativ)	116
74. "Hur mycket vill Du utbilda Dig?" (% av elever).....	117
75. Önskemålsbranscher (% av elever).....	118
76. Önskemålsyrken (% av elever)	118
77. "Hur säker verkar eleven vara på sitt svar?" (% av elever).....	119
78. "Hur viktigt är det med ?" (% av elever)	120
79. "Vill Du bo kvar i Malmö när Du är 30 år?" (% av elever).....	120
80. Framtidstro (% av elever)	121

LITTERATUR

- Bauman, Zygmunt (1996) *Postmodern etik*. Eslöv: Daidalos
- Bergström, Matti (1996) *Barnet - den sista slaven*. Borås: Wahlström & Widstrand
- Billing, Peter & Stigendal, Mikael (1994) *Hegemonins decennier. Lärdomar från Malmö om den svenska modellen (doktorsavhandling)*. Borås: Möllevångens Samhällsanalys (040-972966)
- Björkvold, Jon-Roar (1991) *Den musiska människan. Barnet, sången och lekfullheten genom livets faser*. Kristianstad: Runa
- Björkvold, Jon-Roar (1998) *Sköldpaddans sång*. Malmö: Runa
- Borell, Klas & Brenner, Sten-Olof (1997) *Att spegla verkligheten*. Lund: Studentlitteratur
- Clinell, Bim (1999) *De hunsades revansch. En resa i fascismens Frankrike*. Finland: Bokförlaget DN
- Fountain, Susan (1997) *Att undervisa för utveckling*. Lund: Studentlitteratur
- Frykman, Jonas (1998) *Ljusnande framtid. Skola, social mobilitet och kulturell identitet*. Falun: Historiska Media
- Giddens, Anthony (1999) *Tredje vägen. Om förnyelsen av socialdemokratien*. Lund: Atlas
- Granath, Gunilla (1997) *Gäst hos överkligheten. En 48-årig sjundeklassares dagbok*. Avesta: Ordfront förlag
- Halvorsen, Knut (1989) *Samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur
- Hargreaves, Andy (1998) *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur
- Ilshammar, Lars & Larsmo, Ola (1997) *net. wars. Kampen om nätet*. Smedjebacken: Atlas
- Jönsson, I & Trondman, M & Arnman, G & Palme, M (1993) *Skola - fritid - framtid*. Lund: Studentlitteratur
- Nordström, Gert Z (1992) *Bilden i det postmoderna samhället*. Malmö: Carlssons
- Skolverket (1997) *Vem tror på skolan? Attityder till skolan 1997. Skolverkets rapport nr 144*. Stockholm

- SOU (1997) *Skolfrågor - om skola i en ny tid*. Stockholm: Utbildningsdepartementet (Skolkommittén 1997:121)
- Stigendal, Mikael (1996) Tänk om marknadsekonomin inte räcker!. I SOU 1996:151: *Bidrag genom arbete - en antologi*. Stockholm: Fritzes (Storstadskommittén)
- Stigendal, Mikael (1996) *Varför finns Malmö? Krisen i ett historiskt perspektiv*. Malmö: Malmö Stad
- Stigendal, Mikael (1997-98) Sociala värden i sociala världar. Delrapport 1-10. *Möllevångens Samhällsanalys (040-972966)*. Malmö
- Stigendal, Mikael (1999) *Sociala värden i olika sociala världar. Segregation och integration i storstaden*. Lund: Studentlitteratur
- Svenska Kommunförbundet (red) (1998) *Vetvärt. Fyrtiofyra tyckare och tänkare om vad som - egentligen - är framtidens kunskaper och kompetenser, och skolans roll*. Stockholm: Svenska Kommunförbundet
- Svingby, Gunilla (1998) Vad är rätt och rättvist? Ungdomars val i etiska situationer som uttryck för demokratisk kompetens. *Skolverkets rapport nr 125*. Stockholm
- Unga Örnar (1998) Dela lika? Barn tänker och tycker om rättvisa. *Unga Örnar, Riksförbundet*. Hässleholm
- Ungdomsstyrelsen (1998a) Ny tid. Nya tankar? Ungdomars värderingar och framtidstro. *Ungdomsstyrelsen utredningar 10*. Stockholm
- Ungdomsstyrelsen (1998b) På jakt efter ungdomskulturen. *Ungdomsstyrelsen rapporter 13*. Stockholm

SAMMANFATTNING

- Syfte 1: Undersökning av skolan utifrån ett integrationsperspektiv, vilket tar fasta på helheter. Hur hänger skolan ihop?
- Syfte 2: Utveckla nya forskningsmetoder för att kunna låta eleverna komma till tals.
- Elevintervjuer: 1.308 elever i mellan- och högstadiet på grundskolorna Sofielund, Augustenborg och Sorgenfri i Malmö.
- Personalenkät: 128 anställda med anknytning till elever i mellan- och högstadiet på grundskolorna Sofielund, Augustenborg och Sorgenfri i Malmö.
- Problemmått 1: 67% av eleverna tror att dom skall bli godkända i alla ämnen. Var tredje elev i mellan- och högstadiet tror sig således inte kunna klara godkänt i alla ämnen.
- Problemmått 2: Enligt personalen är runt 50% av eleverna på väg att utvecklas till goda medborgare. Resten är på fel väg, dvs runt hälften.
- Personalens förklaring: Enligt personalen beror skolans problem till 13% på lärarna, 22% på skolan i en övergripande mening, 26% på föräldrarna och 39% på eleverna.
- Skolans problem: Jag har i rapporten argumenterat mot alla ensidiga förklaringar av skolans problem. Det är i första hand inte fel på varken resurserna, lärarna, föräldrarna eller eleverna. Det är i hur skolan hänger ihop som man skall söka det grundläggande problemet. Hur integrerad är egentligen skolan, systematiskt såväl som socialt? Det är den primära frågan. För att besvara den krävs det ett perspektiv på helheten, ett integrationsperspektiv. Det är utifrån detta integrationsperspektiv det blir intressant att undersöka relationerna, makten, utvecklingen, kompetenserna, kulturen och elevernas hemförhållanden.
- Sociala relationer: En betryggande majoritet av eleverna sätter högsta eller näst högsta betyg på lärarna vad gäller både kommunikation, förtroende, förmåga att lära ut och samarbete. Relationen försämras med åldern. Ju äldre elever desto lägre betyg sätter man på både kommunikation, förtroende, förmåga att lära ut och samarbete.
- Makt: Eleverna har för lite makt i förhållande till lärarna, både vad gäller innehållet, arbetsformerna och ordningsreglerna. Det är eleverna och lärarna överens om.

- Läroplanens existens och innehåll känner bara en liten minoritet till. Målen för utbildningen har man informerats bättre om, men långt ifrån tillräckligt. Detta är inte bara elevernas uppfattning, utan även personalens. Få verkar med andra ord veta vart skolan är på väg. Få verkar veta vad skolan skall göra.
- Kunskapens nytta: 73% av utbildningsinnehållet tror sig eleverna kunna få nytta av. Personalen tror bara 67%. Elevernas tro på nyttan av kunskapen sjunker med stigande åldern. Lär skolan ut rätt kunskaper? Det tycks allt fler elever fråga sig ju äldre dom blir. Det frågar sig uppenbarligen personalen också.
- Mening med skolan: Känslan av mening försvagas med stigande ålder. Det känns också mindre och mindre kul att gå till skolan. Dessutom förstärks känslan av tvång.
- Goda och dåliga cirklar: Kommunikation, förtroende och förmåga att lära ut hänger ihop. Inger man ett gott förtroende och är bra på att lyssna så uppfattar eleverna oftast också en som en god pedagog. Då befinner man sig i den goda cirkeln. Lärare som varken lyssnar eller förstår vad man menar saknar man också förtroende för, allt i enlighet med den dåliga cirkelns logik.
- Elevernas bakgrund: 77% av eleverna har utländsk bakgrund. 106 nationaliteter finns representerade, antingen direkt (eget födelseland) eller indirekt (föräldrars födelseland). Endast 44% av samtliga elever talar huvudsakligen svenska hemma.
- Elevernas boendesituationer: Av samtliga elever har i genomsnitt 61% eget rum. Hälften av samtliga elever är trångbodda.
- Elevernas familjeförhållanden: 24% av eleverna bor med ensamstående förälder. Hos 24% av eleverna är minst en förälder arbetslös. 28% av eleverna bor i hushåll med två förvärvsarbetande föräldrar.
- Elevidentiteter: 41% av eleverna känner sig som svenskar. Resten identifierade sig med andra nationella identiteter, sammanlagt över 70 på de tre skolorna.
- Elevernas fritidsengagemang: 61% av eleverna deltar regelbundet i organiserade fritidsaktiviteter. Flest spelar fotboll, hela 19% av samtliga elever. Det näst populäraste fritidsintresset är musik.
- Elevernas musikintresse: När intervjuerna genomfördes gillade flest elever 2Pac och Britney Spears. Musiken bidrar till en etnisk integration, men på killarnas villkor.
- Elevernas TV-intresse: Flest elever gillade TV-serierna Vänner och Simpsons. Även TV-tittandet bidrar till en etnisk integration, men mellan könen är skillnaderna stora. Eleverna tittar i genomsnitt 3,2 timmar på TV om dan.

- Föräldrastöd: 82% av eleverna säger sig ha föräldrar som intresserar sig ofta för hur det går i skolan. 89% upplever sina föräldrars syn på skolan som mycket viktig.
- Skola och lokalsamhälle – två skilda världar: Personalen uppfattar det som att bara 42% av elevernas föräldrar ofta intresserar sig för skolan. Enligt personalen verkar bara 46% av elevernas föräldrar tycka att skolan är mycket viktig. Skolan och personalen vet inte särskilt mycket om elevernas kultur.
- Framtiden: 79% av eleverna vill utbilda sig minst 15 år, vilket motsvarar som lägst en fil kand-examen. Flest vill arbeta inom vården. Drömyrket framför andra är läkare. Det vill var tionde elev bli. Nästan hälften av eleverna vill inte bo kvar i Malmö. Hela 86% tror att det skall gå mycket eller ganska bra i framtiden. Personalen är mer pessimistisk. Nästan var femte elev tror man att det skall gå mycket eller ganska dåligt för.
- Slutsats 1 – systemintegration: Skolan hänger alldeles för dåligt ihop. Bristerna i skolans systemintegration är stora, såväl internt som i förhållande till det kringliggande lokalsamhället och det framtida samhället. Problemet förvärras med åren. Ju högre årskurs, desto sämre verkar skolan i allmänhet hänga ihop.
- Slutsats 2 – social integration: Etniskt verkar eleverna vara ganska socialt integrerade på alla de tre skolorna. Om man är utlandsfödd, halvsvensk eller helsvensk verkar i allmänhet sakna betydelse för hur man svarar på frågorna. Det tyder på en enhetlighet i verklighetsuppfattning över etnicitetsgränserna. Elevernas kulturintressen bidrar också till integrationen. Elevernas sociala integration innebär inget likaberättigande för alla. Integrationen sker i stor utsträckning på killarnas villkor.
- Lösningen på skolans problem: Skolan måste inse djupet av sin egen existentiella kris. Det behövs inte nödvändigtvis fler lärare. Satsa istället på att tillmötesgå elevernas krav på bättre skolmat och fler verklighetsbesök utanför skolans murar. Låt eleverna få vara med och bestämma om varför skolan skall finnas.

I Skolintegrationsprojektet har 24 arbetslösa ungdomar utbildats för att intervjua grundskoleelever i Malmö. 1.308 elever har intervjuats på grundskolorna Sorgenfri, Sofielund och Augustenborg. Dessutom har enkäter genomförts med personalen. Med utgångspunkt i larmrapporterna om skolan har projektet sökt svar på en fråga om hur skolan egentligen hänger ihop, såväl i sig själv som i förhållande till det omgivande samhället. Vilka förutsättningar skapar dagens skola för elevernas framtida samhällsintegration? Svaren från eleverna och personalen redovisas och analyseras i denna slutrapport.

Mikael Stigendal har varit projektledare för Skolintegrationsprojektet. Han är forskarutbildad i sociologi och verksam vid Malmö Högskola. Hans senaste bok utkom 1999 och heter "Sociala värden i olika sociala världar."



Rapporter om utbildning 1/2000
ISSN 1101-7643