



Estetisk-filosofiska fakulteten
Pedagogik

Héctor Pérez Prieto

Historien om räven och andra berättelser

Om klasskamrater och skolan på en liten ort
– ur ett skol- och livsberättelse perspektiv

Héctor Pérez Prieto

Historien om räven och andra berättelser

Om klasskamrater och skolan på en liten ort
– ur ett skol- och livsberättelse perspektiv

Héctor Pérez Prieto. *Historien om räven och andra berättelser: Om klasskamrater och skolan på en liten ort – ur ett skol- och livsberättelse perspektiv*

Forskningsrapport

Karlstad University Studies 2006:52

ISSN 1403-8099

ISBN 91-7063-083-6

© Författaren

Distribution:

Karlstads universitet

Estetisk-filosofiska fakulteten

Pedagogik

651 88 KARLSTAD

SVERIGE

054-700 10 00

www.kau.se

Tryck: Universitetstryckeriet, Karlstad 2006

Estetisk-filosofiska fakulteten

Héctor Pérez Prieto

HISTORIEN OM RÄVEN OCH ANDRA BERÄTTELSE.

Om klasskamrater och skolan på en liten ort – ur ett skol-
och livsberättelse perspektiv

KARLSTADS UNIVERSITY STUDIES

Sammanfattning

Pérez Prieto, Héctor 1999: Historien om räven och andra berättelser. Om klasskamrater och skolan på en liten ort – ur ett skol- och livsberättelseperspektiv.

Berättelser om mötet med klasskamraterna och vad det innebar att växa upp och gå i skola i Åby, en liten jord- och skogsbrukspräglad ort står i fokus för rapporten. Berättelserna skapades med hjälp av livshistorieintervjuer med fyra ungdomar, som har gått i samma klass under hela skoltiden, tio år efter att de hade avslutat skolan. De f.d. elevernas berättelser organiseras och presenteras med hjälp av både en individuell livsberättelse och en mosaik formad av samtliga ungdomars kollektiva och personliga minnen. Identitetskonstruktionen är central i berättelserna: de lyfter fram hur dessa ungdomar i interaktion med varandra hanterade de omständigheter under vilka de levde och i och med det agerandet formade sig själva och bidrog till konstruktionen av dessa omständigheter, men också om hur de i efterhand, 'med facit i handen' väljer att framställa sig själva och den kontext i vilken de levde.

Den bild av skolan som berättelserna ger grundas på elevernas agerande och erfarenheter och den lyfter fram hur klasskamraternas agerande konstruerade klassens stökighet, dess väl sammansvetsade grupperingar och dess ointresse för studierna, dvs. hur de med sitt agerande konstituerade de konkreta förutsättningar för kunskapsinhämtande, vidare studier, gemenskap och identitetsskapande.

Nyckelord: berättelser, livsberättelser, skolberättelser, skolminnen, personligt minne, kollektivt minne, erfarenheter, skolerfarenheter, klassresa, identitet, kontext, identitetskonstruktion.

Denna rapport har tidigare publicerats i Pedagogisk Forskning i Uppsala 137.

Innehåll

1. Var bor räven?	1
1.1 Berättelser om skolan som mötesplats	4
1.2 Rapportens uppläggning	5
2. Om skola, erfarenheter och berättelser	7
3. Konstruktion av berättelserna	15
3.1 Profiler och mosaik	19
4. Åbyklassen	24
4.1 Åby, en liten ort	25
4.2 Fyra ungdomar från Åby	26
4.3 Berättelser om Åbyklassen	28
4.3.1 Den stökiga klassen	28
4.3.2 Vi hade en bra sammanhållning och ingen som var direkt utanför	35
4.3.3 Vi var väl ingen stjärnklass direkt	43
4.4 Åbyklassen som kontext	50
5. Mikael, en skol- och livsberättelse från Åby	53
5.1 Uppväxten på bondgården och i en frikyrklig miljö	57
5.2 Skoleleven och klasskamraten	60
5.3 Mellan det kristna och det icke-kristna	68
5.4 Klasskamraterna efteråt	73
5.5 Den skötsamme resenären	76
6. Avslutning	81
7. Referenser	87
8. Bilaga: Projektpresentation och intervjumall	93

Ett stort TACK!

Till Karin, Mikael, Patrick och Pernilla vars berättelser gjorde denna rapport möjlig.

KAPITEL 1

Var bor räven?

“Vi gick en spårning som fröken hade gjort då och hemma i Åby har man, rävar dom bor ju i lyor, brukar man ju säga, i rävlya, fast hemma i gården, då i .. dialektal, då säger man rävgyrt mest och det visste ju inte hon, så hon hade skrivit och frågat var räven bodde i om det var lya, gryt eller.. ja det var ett tredje alternativ som jag inte kommer ihåg, självklart skrev jag gryt då eftersom man har.. jaktuppväxten som man har [*skratt*] och då så fick jag fel för det, så fick jag.. vann jag inte eller om man inte fick alla rätt eller hur det var, så det vart jag väldigt arg [*skratt*] ... ‘så var det inte’, ‘jo då’ sa jag ... det kommer jag tydligt ihåg .. Ja jag sa till henne att ‘så där kan..’ det var ju fel det där, jag vart ju.. förskräckt när jag inte hade fått rätt..”

Berättelsen om rävarnas bo är Mikael. Händelsen ägde rum någon gång medan han gick på lägstadiet och han berättar det för mig flera år efteråt när vi sitter och pratar om vad som hände då, medan han gick i skolan. En lya och ett gryt är båda vanliga benämningar för rävens boplatz (jfr Nationalencyklopedin, 1992, 1993) och med denna korta berättelse och dess olika bottnar vill jag inledningsvis belysa några aspekter av vad denna rapport handlar om. Några frågor ter sig ganska uppenbara: Hur kan det komma sig att Mikael så många år efteråt minns och berättar om den här lilla händelsen? Livet i skolan består ju av en oändlig mängd sådana händelser, en del av vilka människorna väljer att berätta om även många år efteråt, medan andra försvinner – till synes – helt spårlöst. Vad har frågan om räven betytt för Mikael och vad är det han vill säga till oss med den berättelsen? Vad kan vi lära oss av denna och andra liknande berättelser om skoltiden? Vad säger oss berättelsen om rävarnas bo om livet i skolan i allmänhet och om Mikael liv i skolan i synnerhet? Men också, om Mikael liv utanför skolan och efter skolan? Hur kan vi förstå sådana berättelser och hur kan vi med hjälp av dem bredda och fördjupa våra kunskaper om vad som

händer i skolan och vad det kan innebära för de inblandade människorna?

Om vi tittar närmare på berättelsen om rävens bo kan vi för det första säga att den handlar om makt, om makt i skolan. Om lärarens större makt – i sin egenskap av just lärare – och Mikaelns mindre makt – i sin egenskap av elev – att bestämma vad som i skolsammanhanget är den rätta benämningen för rävens bo. Berättelsen handlar med andra ord om vem i skolan som äger tolkningsföreträde i fråga om vilken kunskap som är giltig och legitim att syssla med och vem som saknar dessa möjligheter, såsom detta har upplevts och berättats om av en (f.d.) elev.

Denna rapport grundas utslutande på (f.d.) elevens berättelser, om vad de har varit med om i skolan och utanför skolan, och den bild av skolan jag presenterar utgår därför ifrån deras versioner av det som hände, vad de väljer att lyfta fram som viktigt och intressant. Andra versioner och perspektiv, lärarnas, läroplanens, skolpolitikernas, etc. tar jag överhuvudtaget inte upp; inte för att de i sig skulle vara mindre sanna eller ointressanta, utan för att de faller utanför syftet med den forskning som här presenteras, nämligen att lyfta fram elevernas erfarenheter av skolan.

Vi kan vidare säga att för Mikaelns del handlar berättelsen om rävens bo inte om vilka kunskaper som helst, utan om kunskaper som härstammar från och relateras till de egna erfarenheter som uppväxten på en bondgård har gett honom. Dessa uppväxterfarenheter, vilka Mikael i ovanstående citat benämner "jaktuppväxten", utgör en mycket viktig och ständigt återkommande beståndsdel i den bild av sig själv som tonar fram i hans berättelser.

För det tredje handlar berättelsen om Mikaelns egna krav på sig själv att få rätt, att göra bra ifrån sig i skolan och i andra sammanhang, även det ett centralt tema i den livsberättelse han berättat för mig och som jag presenterar längre fram i texten. Att dessutom inte få rätt i ett område som har med "jakten" att göra, gör inte enbart Mikaelns egen förskräckelse större utan också helt begriplig för oss som lyssnare eller läsare. I det perspektivet blir det också begripligt för oss varför Mikael, efter alla dessa år fortfarande minns den lilla händelsen och väljer att berätta om den.

En fråga som kan ställas är naturligtvis huruvida Mikaelns minnesbild mer än femton år efter stämmer med det som 'faktiskt skedde', dvs. om lya och gryt verkligen stod som utslutande alternativ i spårningen eller om det, vilket också är tänkbart, endast var lya som stod i spårningen medan Mikaelns självklara svar, gryt, inte alls fanns med. En sådan fråga har jag dock egentligen knappast några möjligheter att besvara med de metoder jag har arbetat med, men dessutom och framförallt saknar den intresse utifrån det perspektiv jag skriver den här rapporten och som går ut på att lyfta fram de f.d. elevernas versioner av det som hände. Jag

menar här att oavsett vad det var som exakt skedde i samband med spårningen kan vi ändå se berättelsen om rävens bo bottna i och på ett mycket konkret sätt belysa den spänningsfyllda relationen mellan (en del) elevers kunskaper och erfarenheter och skolans verksamhet, antingen för att dessa kunskaper och erfarenheter 'faktiskt' inte får tillträde till skolans värld och direkt utesluts som varande felaktiga (om Mikael minnesbild stämmer) eller 'enbart' för att eleverna upplever att deras erfarenheter inte får tillträde till skolan. Oavsett vilket införlivar eleverna dessa erfarenheter i sin förståelse av skolan och lyfter därför fram dem i vad de berättar om skolan, även många år efteråt.

Det intressanta med berättelsen om rävens bo är dock inte bara att Mikael minns och lyfter fram händelsen i sig och på det sättet ger en bild av den skola han har gått i, utan även att han placerar händelsen i relation till vad som framstår som centrala ingredienser i berättelsen om hans liv, dvs. i relation till de egna högt ställda kraven på sig själv att "få rätt" och "göra bra ifrån sig", samt i relation till de specifika erfarenheter och kunskaper som uppväxten på en bondgård – "jaktuppväxten" – har inneburit för honom. Dessa två element, att göra bra ifrån sig och uppväxten på en bondgård är, vid sidan av ett tredje tema, den frikyrkliga uppväxten, viktiga grunder ur vilka Mikael's livs- och skolberättelser hämtar näring och ständigt återkommer till. Dessa tre teman kan sägas utgöra utsiktsplatser utifrån vilka Mikael betraktar de enskilda händelser och situationer han väljer att lyfta fram och kan därför – för oss som lyssnare och läsare – fungera som referenspunkter i vår strävan att förstå de enskilda berättelserna. Mikael's livsberättelse kan ses som en berättelse om resan (via studier och utbildning) från uppväxten på en liten ort i en bonde- och frikyrklig miljö till ett tekniskt yrke i en stor stad, samt om försöket att konstruera en egen väg, en skötsamhet som gör det möjligt för honom att hantera spänningen mellan de olika världar han rör sig i. Det är i ljuset av en sådan livsberättelse och i förhållandet till dessa återkommande teman som historien om rävens bo, liksom om andra enskilda situationer som Mikael tar upp, får sin innebörd och blir begriplig. Därför, menar jag, säger dessa berättelser oss något om både skolan och dess sätt att fungera och om Mikael's sätt att använda sina skolerfarenheter i konstruktionen av bilden av sig själv.

Innehållet på de följande sidorna grundas på vad Mikael och några av hans f.d. klasskamrater har berättat för mig om livet i skolan och om skolan i deras liv och förhoppningen är att dessa berättelser om de specifika erfarenheter de gjort i sin grundskoleklass ska kasta ljus på och hjälpa oss att förstå vad som sker i skolan och vad det kan innebära för dess elever. Sommaren 1985 avslutade klassen 9C, i

högstadieskolan i Bäckby, sin grundskoletid. Merparten av dessa 25 ungdomar hade under nio år gått tillsammans i skolan, först sex år i låg- och mellanstadie-skolan i Åby och sedan tre år i högstadieskolan i Bäckby. Under dessa nio år har de tagit del av – åtminstone merparten av tiden – en gemensam undervisning och varit med om gemensamma aktiviteter, såväl inom som utanför skolan. Tio år efteråt, under hösten 1995, träffade jag fyra av dessa ungdomar, Karin, Mikael, Patrick och Pernilla och intervjuade dem om deras liv, i skolan och utanför skolan. Intervjuerna hade sitt fokus riktat huvudsakligen på mötet med klasskamraterna, men inbegrep även andra aspekter av deras liv som intervjupersonerna velat lyfta fram.

1.1 Berättelser om skolan som mötesplats

Den här rapporten handlar om de berättelser som växte fram under dessa intervjuer och grundas på mina erfarenheter av arbetet med forskningsprojektet *Berättelser om skolan som mötesplats* (BESAMÖ-projektet¹). Syftet med projektet har varit att med hjälp av intervjuer konstruera f.d. elevers berättelser om sin skoltid och om sina möten med andra elever och diskutera dem i relation till innebörden, i ett längre tidsperspektiv, av idén om *en skola för alla*. Inom projektet har jag intervjuat tolv ungdomar som har gått i skolan på tre olika orter med skilda socioekonomisk struktur och storlek: Sjöstad, en större stad, Älvköping, ett mellanstort brukssamhälle och Åby, ett litet samhälle². Arbetet med att finna och pröva former för analys och presentation som lyfter fram såväl det individuella som det kollektiva i de f.d. elevernas berättelser blev allt viktigare under projektets gång. Tidigare texter från projektet (Pérez Prieto, 1997a och b, 1998a och b) har behandlat antingen en individuell skolberättelse eller flera f.d. elevers berättelser om samma tema. På de

¹ BESAMÖ-projektet har genomförts inom ramarna för en forskarassistenttjänst vid Pedagogiska institutionen i Uppsala universitet och har finansierats med medel från Humanistisk och samhällsvetenskapliga forskningsrådet (HSFR). Forskningsarbetet bedrivs inom det av Skolverket finansierade forskningsprogrammet *Utbildning: Kultur – Interaktion - Karriär* (UTKIK). En väsentlig del i UTKIKs arbete går ut på "att försöka förstå pedagogiska fenomen med utgångspunkt i aktörernas agerande i specifika institutionella sammanhang, i de innebörder de tillmäter sina handlingar och erfarenheter samt i vad detta innebär för den pedagogiska verksamheten" (Lindblad & Pérez Prieto, 1997, sid. 23).

² Namnen på dessa orter, liksom övriga namn på personer eller orter som förekommer i rapporten, är av integritetsskäl fingerade. Dessa fingerade namn är dock inte slumpmässigt utvalda, utan tanken är att de ska vara meningsbärande och därför har Åby fått beteckna den lilla orten, i förhållande till de större Älvköping och Sjöstad.

sidor som nu följer kombineras båda formerna: Mikael's individuella skol- och livsberättelse presenteras mot bakgrund av den skolkontext i vilken han gjorde sina erfarenheter och vilken beskrivs med hjälp av en mosaik formad av vad några av hans f.d. klasskamrater berättade för mig.

1.2 Rapportens uppläggning

I kapitel 2 tar jag upp en del utgångspunkter för det här forskningsarbetet. Jag kommer att diskutera betydelsen av att försöka beskriva och förstå skolan utifrån elevernas erfarenheter, samt några av de möjligheter och problem som det innebär att försöka fånga och lyfta fram människors erfarenheter och att använda människors berättelser i forskningssammanhang, med fokus riktat på den mer specifika berättelseform som går under namnet 'life history'.

I nästa steg (kap 3) tar jag upp och redovisar det specifika tillvägagångssätt som jag har använt i denna studie, bl.a. i termer av vilka personer som har intervjuats och hur intervjuerna har gått till, men också hur de har analyserats och presenterats i rapporten.

Därefter går jag in på berättelserna på två olika sätt. I kapitel 4 är det Åbyklassen som står i centrum. Med hjälp av i huvudsak de fyra ungdomarnas berättelser försöker jag beskriva 'hur det gick till' i Åbyklassen, dvs. hur man förhöll sig till varandra och till skolan. Dessa bilder av Åbyklassen utgör samtidigt en beskrivning av den specifika skolkontext mot vilken Mikael's livs- och skolberättelser, som presenteras i kapitel 5, kan förstås och relateras till.

Rapporten avslutas i kapitel 6 med en kort summering av studiens erfarenheter.

KAPITEL 2

Om skola, erfarenheter och berättelser

Skolan utgör, ur flera aspekter, en central institution i de moderna samhällena. I skolan undervisas de nya generationerna i det som de äldre generationerna av en eller annan anledning anser är nödvändigt och bra att kunna. De konkreta former i vilket detta sker: hur undervisning organiseras, vilket innehåll som presenteras, vilka strategier lärarna använder sig av för denna presentation, hur eleverna tar emot den och vilka strategier de utvecklar för att hantera den, m.m., är dock avhängiga av de historiska och sociala omständigheter i vilka denna skola är placerad och utgör en del utav. Det rör sig här både om de grundläggande materiella villkoren för undervisningen som t.ex. tillgång till undervisningslokaler och läromedel, storlek på undervisningsgrupper, m.m., och om vad denna skola syftar till, vad det är för kvalifikationer, kunskaper och värderingar den avser att förmedla och hur dessa materialiseras i organisation och läroplaner (differentierade eller enhetliga t.ex.), i undervisningsstilar och läromedel, osv. Men det rör sig också om hur de nya generationerna/eleverna uppfattar, förhåller sig till och hanterar det som erbjuds eller påbjuds dem i skolan.

Till grund för det här arbetet ligger ett perspektiv på skola och samhälle, där fokus riktas på processer av kulturell produktion, dvs. på skapandet av kulturella former och innebörder som sker när människorna lever i och hanterar sina olika sociala och materiella omständigheter och som, i ett givet samhälle, bidrar till produktionen och återskapandet av dess grundläggande strukturer. Utgångspunkten är att mänsklig kunskap och erfarenheter ses som socialt konstruerade i specifika sociala och kulturella sammanhang och därför betonas starkt betydelsen av empiriska

studier av aktörernas agerande och erfarenheter.³

Utifrån ett sådant perspektiv kan vi se elevernas agerande i skolan både som villkor för och produkt av undervisningen och skolans verksamhet överhuvudtaget. Vid ett och samma lektionstillfälle kan exempelvis en del elever med liv och lust ge sig i kast med att försöka lösa den av läraren förelagda uppgiften, medan andra med samma iver försöker omformulera den och ytterligare en del andra helt enkelt ignorerar uppgiften och sysslar med något helt annat: planerar t.ex. vad de ska göra på rasten, berättar för varandra om den senaste musikvideon, drömmer eller ängslas över en ensam eftermiddag till eller kanske allt detta på en och samma gång. Omfattningen och intensiteten av dessa olika aktiviteter präglar i stor utsträckning det som 'faktiskt' sker i skolan och sätter gränser för vad som är möjligt och inte möjligt att göra; en del invanda mönster, arbetssätt och rutiner befästs medan andra uteslutes eller förändras, och kanske ytterligare andra, nya arbetssätt och möjligheter skapas. På det sättet bidrar eleverna i hög grad med sitt agerande till att forma den skola de går i och den blir sålunda i praktiken en annan skola än vad det var tänkt eller avsett av skolpolitikerna, läroplanskonstruktörerna eller lärarna.

Men elevernas agerande är inte oberoende av den skola som erbjuds eller påbjuds dem, utan tvärtom utgör detta agerande specifika responser på de konkreta situationer de ställs inför. Dessa specifika situationer skapas i stor utsträckning av de krav, organisationsformer och stoff kring vilka skolan utvecklar sitt arbete, och därför kan elevernas agerande även ses som en produkt av skolans sätt att organisera sitt arbete. Huruvida klassen är helt sammanhållen eller inte, om undervisningen huvudsakligen organiseras kring traditionell katederundervisning eller eget individuellt arbete, etc. lämnar olika utrymme åt olika elever att agera i klassrummet och åt vilka former detta agerande kan ta för uttryck. Men detta ser dessutom förmodligen olika ut t.ex. i en stor förortsskola och i en liten glesbygdsskola.

Livet i skolan äger rum på specifika, i tid och rum avgränsade platser, präglade av

³ Detta perspektiv har i Uppsala utvecklats inom forskningsgruppen "Utbildning, kultur, interaktion och karriär" (UTKIK, se t.ex. Lindblad & Pérez Prieto, 1997) med inspiration hämtad bl.a. från Birminghamskolans subkulturella studier (se t.ex. Hall & Jefferson, 1976; Willis, 1983; se även Storey, 1996 och Turner, 1992 för en introduktion), och social konstruktionistiska studier av människors agerande i utbildningsinstitutioner (se t.ex. Mehan, 1991; Thorne, 1993; för en introduktion, se Burr, 1995). UTKIKs arbete sker med hjälp av etnografiskt inspirerade interaktionsstudier (se t.ex. Calander, 1999; Garpelin, 1997; Gustafson, 1998, under tryckning; Hellsten, 2000; Ivarsson, 1997, 1998; Sahlström, 1999; Sahlström & Lindblad, 1998), livsberättelsestudier av människors erfarenheter (se t.ex. Pérez Prieto, 1992, 1998; Heyman, 1998; Kemuma, 1998, under tryckning; Heyman & Pérez Prieto, 2000) samt strukturella analyser av pedagogiska fenomen (Lindblad, 1996).

sociala och kulturella livsmönster och traditioner, med olika klass-, köns- och etniskt relaterade förhållningssätt till studier och skolan. Specifika och avgränsade platser innebär dock inte på något sätt, isolerade och från inflytande utifrån helt avskärmade platser. Tvärtom, i takt med bl.a. den teknologiska utvecklingen av masskommunikationen och informationen blir även dessa specifika och avgränsade platser alltmer integrerade i globala processer av produktion och konsumtion av kulturella produkter, vilka dock hanteras – tolkas, förändras, återskapas – lokalt, utifrån egna sociala och kulturella livsmönster.⁴

De olika föreställningar eller projekt om sig själva, i nuet och i framtiden, som barn och ungdomar utvecklar i samspel med dessa specifika kulturella miljöer, har avgörande betydelse för deras konkreta agerande i skolan, för hur de rör sig i systemet och hanterar det utrymme och de möjligheter som står till buds. Samtidigt påverkas dessa projekt och föreställningar – i en ständig växelverkan – av de erfarenheter skollivet innebär. En del dörrar till högre studier och till arbetslivet exempelvis öppnas och andra stängs när vissa prestationer och inte andra har uppnåtts eller när en viss uppfattning om en själv och om studierna utvecklas och befästs.

De omständigheter under vilka elevernas agerande sker är sålunda sällan något de själva valt, men icke desto mindre något de måste förhålla sig till⁵. En sådan historiskt given omständighet av central betydelse för denna rapport är den svenska grundskolans utformning och utveckling. En bärande tanke och under många år dominerande berättelse i svensk skolpolitik har varit idén om *en skola för alla*. Åtskilligt reformarbete har syftat till att utforma en sammanhållen grundskola där elever med olika bakgrund och förutsättningar skulle kunna mötas, fostras till demokratiska medborgare och ges lika möjligheter till vidare studier.⁶ Ett mycket

⁴ Globaliseringens innebörd i ljuset av genomgripande förändringar knutna till det 'informationella samhället och nätverkslogiken' analyseras och diskuteras utförligt i Manuel Castells spännande verk *The Information Age. Economy, Society and Culture* (1996). Ett intressant försök att bryta upp förenklande förklaringar av relationer mellan plats, lokalitet och medvetande, men som samtidigt ifrågasätter det totaliserande anspråket i globaliseringsbegreppet, finns i Paul Gilroys *Diasporan och identitetens omvägar* (1999).

⁵ Karl Marx utsaga att historien görs av människorna, men inte under omständigheter de själva valt, utan under omständigheter som är givna och redan existerande (Marx 1973 [1852]), utgör en central utgångspunkt för det perspektiv som här presenteras och som söker hantera spänningen mellan det givna i historiska och strukturella förhållanden och aktörernas handlingar och konstruktioner i nuet.

⁶ Under det senaste decenniet har dock en rad utbildningspolitiska åtgärder, däribland decentralisering av beslutfattande, införande av skolpeng, möjligheter att driva privata skolor, m.m., alltmer satt idén om en skola för alla ur spel (jfr Englund, 1994). De i denna rapport studerade

konkret uttryck för en sådan omständighet är det faktum att i skolan 'tvingas' eleverna ihop i en skolklass och har – i enlighet med tanken om en skola för alla – kraftig begränsade möjligheter att byta till en annan⁷. I skolklassen måste eleverna interagera med varandra och tillsammans eller emot varandra på ett eller annat sätt förhålla sig till det innehåll, de arbetsformer och de lärare de ställs inför. Relationen med klasskamraterna och de ständiga striderna och förhandlingarna dem emellan om vilkas definitioner av vad som är intressant eller inte som ska gälla, om var gränserna går för vad som får och inte får göras, om vilket utrymme olika elever ska ha, etc. och som innebär att man får en plats bland sina kamrater (vissa är man tillsammans med, andra undviker man eller tar avstånd ifrån) upptar en väsentlig del av elevernas tid, krafter och engagemang i skolan och präglar i stor utsträckning inte enbart skolans vardag, utan även elevernas erfarenheter av och berättelser om skoltiden.

I fokus för den forskning som jag här redovisar står f.d. elever och deras skolerfarenheter. Det övergripande syftet med denna forskning är att försöka beskriva och förstå skolan, utifrån de händelser och situationer de forna eleverna berättar om och de innebär de tilldelar dessa händelser och situationer. De bilder av skolan som ett sådant angreppssätt producerar lyfter fram specifika dimensioner och aspekter av skollivet, eftersom de grundas på elevernas specifika erfarenheter och därför är avsedda att komplettera och/eller kontrastera sådana bilder som skapas utifrån andra perspektiv (exempelvis lärarnas, läroplanernas, skolpolitikernas eller -administratörernas). Med andra ord, den forskning som denna rapport är en del av avser att öka vår kunskap och förståelse om den skola vi har och att bidra till diskussionen om den skola vi håller på att utforma, med en mycket specifik dimension: elevernas erfarenheter.

Relationen mellan skolan, skolerfarenheterna och berättelserna är dock inte helt oproblematiske. Edward Bruners (1986) distinktion mellan det levda livet (det som 'faktiskt' hände i skolan), det upplevda livet (hur eleverna upplever/upplevde det som då hände) och livet såsom det berättas (det som eleverna berättar om skoltiden) kan tjäna som utgångspunkt för en närmare precisering.

Den empiriska grunden för mina analyser är varken det som 'faktiskt' skedde i skolan eller hur de f.d. eleverna upplevde det, utan vad dessa f.d. elever berättar om det. Med erfarenheter menar jag här utifrån Denzin (1989) "the individuals meeting,

eleverna gick dock i skolan innan ett sådant "utbildningspolitiskt systemskifte" (op.cit.) fick genomslagskraft.

⁷ Dessutom gjordes den aktuella studie gjordes i en ort där det inte existerade parallella klasser eller andra skolor.

confronting, passing through, and making sense of events in their lives” (sid. 33). Att studera elevers skolerfarenheter – eller människors erfarenheter överhuvudtaget – låter sig därför inte göras direkt. Även om vi kunde filma och spela in allt vad en elev är med om under skoltiden, både i och utanför skolan, skulle vi ändå missa en viktig dimension i dennes skolerfarenheter, nämligen det sätt på vilket han eller hon förstår, organiserar och införlivar dem i det egna livet (jfr Freeman, 1992). En central strävan i den här forskningen är därför att 'komma åt' denna integrerande dimension och att med hjälp av olika strategier och metoder – i det här konkreta fallet med hjälp av livshistorieintervjuer med fokus riktat på mötet med klasskamraterna – få tillgång till människors berättelser om vad de har varit med om under skoltiden och deras förklaringar till och/eller reflektioner kring deras agerande i olika sammanhang.

Men som Denzin (1989), med hänvisning bl.a. till Derrida, påpekar finns det inget 'rent' fönster genom vilket forskaren kan tjuvtitta in i människors inre liv, utan varje fönster filtreras av ett glas färgat av språk, symboler och innebörder. De f.d. elevernas skolberättelser kan därför, utifrån ett socialt konstruktionistiskt perspektiv, ses som socialt uppbyggda och situationsbundna versioner (jfr Ehn, 1992) av deras skolerfarenheter. De är dessutom präglade av den kultur från vilken det som berättas utgår, av de förväntade 'life-scripts' som finns i varje kultur och som utgör den mall berättaren har framför sig, vad jag förväntas säga, vad jag inte bör säga (jfr Frykman, 1992). Det handlar om berättelser som skapas i och präglas av det mycket speciella sociala sammanhang som intervjusituationen innebär och de utgör därför produkter av samspelet mellan vad intervjuaren är ute efter och hur den intervjuade uppfattar detta, samt av hur kommunikationen dem emellan fungerar. Med Gabrielle Rosenthals ord: 'Narrators do not simply reproduce prefabricated stories regardless of the interactional situation, but rather create their stories within the social process of mutual orientation according to their definition of the interview situation' (Rosenthal, 1993, sid. 64). Det som berättas under intervjusituationen är följaktligen med all sannolikhet inte precis detsamma som det som skulle berättas i andra situationer, hemma till de egna barnen tex. eller till f.d. klasskamrater vid en klassträff.

Även om denna karaktär av sociala konstruktioner, som livs- och skolberättelserna har, innebär att de inte endast är enkla representationer av det förflutna utan i nuet skapade tolkningar av det, vill jag ändå hävda att dessa berättelser inte heller är enbart eller främst fiktiva texter, där det levda och upplevda livet i skolan endast har en marginell betydelse, utan att dessa berättelser i stor

utsträckning är präglade även av det skolliv berättaren levde och refererar till. Mina utgångspunkter här är alltså att de livs- och skolberättelser vi skapar genom dessa intervjuer säger oss något **både** om hur intervjupersonerna i efterhand organiserar sina erfarenheter och tilldelar dem innebörder **och** om hur skolan har fungerat för dem. Det är dock inte fråga om definitiva och absoluta bilder, "så var det", utan om olika versioner – skapade i specifika sammanhang – om hur det var för dem i skolan, olika versioner som kan öka vår kunskap om och förståelse av den institution i vilken våra barn tillbringar så många år.

Ur det perspektivet är det primära för mig inte hur man berättar om skolan, 'berättelsen i sig' (hur den är konstruerad, dess inre struktur, etc.), utan 'vad berättelsen handlar om', dövs hur skolan framstår för berättaren. Det här primära intresset för det levda och det upplevda livet som berättelsen handlar om utgör den främsta skiljelinjen mellan livshistorieansatsen och övriga varianter av narrativa analyser som sätter formen i främsta rum (jfr Hatch & Wisniewski, 1995). Jag menar här inte att det skulle vara möjligt att frigöra 'vad' som berättas från 'hur' det berättas; det vi uppfattar om något och det vi berättar om det, är alltid färgat av det språk och de symboler vi använder oss av (jfr Denzin, ovan). Det jag menar är i stället att medvetenheten om betydelsen av 'hur' bör inte leda till att vi glömmer att poängen med det vi sysslar med när vi jobbar med berättelser om skolerfarenheter med syfte att öka vår kunskap om och förståelse av skolan, är just 'vad' man berättar om: det levda och det upplevda livet såsom det har levts och upplevts i ett konkret skolsammanhang. I avhandlingen *Livet som berättelse* använder Öberg (1997) begreppet *retrospektiv reflexion* för att benämna den "medvetenhet om hur biografins narrativa strukturer påverkar 'översättningen' av liv till berättelser" (sid. 70) och som innebär ett förkastande av både en naiv realistisk syn på representationen och den extrema poststrukturalistiska tolkningen där livsberättelserna förlorar all referens till den sociala världen. Ett liknande resonemang förs av sociologen J.P. Roos: "om vi överbetonar narrativiteten, tappar vi lätt bort det som är det relevanta i självbiografierna som *sociologiskt* material, dvs. förhållandet mellan livet och samhället, det konkreta skeendet, för att i stället se livet enbart som själsrörelser eller ord-konstruktioner." (Roos, 1992, sid. 184).

Ett viktig led i denna strävan efter att lyfta fram även 'det konkreta skeendet' är att förankra berättelserna i den sociala och kulturella miljö i vilken de händelser man berättar om ägde rum. Med utgångspunkt i livsberättelsen, dvs. i den personliga rekonstruktionen av erfarenheter söker forskaren, ensam eller i samarbete med berättaren, vidare information i andra livsberättelser eller i andra sorters källor i syfte

att rekonstruera den specifika kontext i vilken det liv berättelsen handlar om, har levts, dvs. livsberättelsen görs om till en livshistoria (Goodson, 1996). Det handlar här om att – med Goodsons ord – “inte ge enbart *berättelser* om handlingar utan också beskriva dessa handlingars *historia* och *härkomst/genealogi*.” (op. cit. sid. 84).

Utifrån det perspektivet utgör rapporten ett konkret försök att inte enbart presentera berättelser om skolerfarenheter utan även att söka beskriva den sociala och kulturella kontext i vilken dessa erfarenheter ägde rum. Mikael's skol- och livsberättelser presenteras och diskuteras sålunda mot bakgrund av vad den specifika kontext som den skolklass han gick i, på den lilla orten Åby, innebär; men också i ljuset av mer generella berättelser, däribland den om en skola för alla.

KAPITEL 3

Konstruktion av berättelserna

Den här studien grundas på livshistorieintervjuer med fyra ungdomar som 1985 avslutade sin grundskoletid i högstadieskolan i Bäckby. De hade växt upp och gått tillsammans på låg- och mellanstadieskolan i Åby, en liten ort med ca.1200 invånare. Intervjuerna gjordes 10 år efter det att de hade lämnat grundskolan, hösten 1995.

Urvalet av intervjupersoner skedde enligt den inom livshistorie-forskningen vanligt förekommande 'snöbollsmetoden' (Bertaux, 1981a). Tanken med en sådan metod är att informationen från den ena intervjun leder fram till nya eller mer preciserade frågeställningar och till valet av nya intervjupersoner. Eftersom intervjuerna till stor del handlade om just de klasskamrater bland vilka nästa person skulle väljas, kunde jag använda informationen för att i samråd med den intervjuade välja nästa person. Kriteriet för urvalet var att med minsta antal möjliga intervjupersoner och relativt jämn könsfördelning kunna få ett brett spektrum av skolerfarenheterna. Utgångspunkten här låg inte i skolprestationer utan främst i kamratrelationer och positioner i olika klass-konstellationer: Utifrån berättelserna var Mikael en av de pojkar i klassen som 'inte hördes' så mycket, medan Patrick var en av de 'stökiga', Pernilla fanns i den 'inre kärnan' bland tjejerna, medan Karin mera hörde till den yttre och på slutet umgicks hon inte alls med de andra. Min första kontakt med Åbyklassen skedde genom Mikael, som jag kände något sedan tidigare. Med utgångspunkt i vårt första samtal tog Mikael kontakt med Pernilla och informerade henne om undersökningen. Därefter skickade jag ett brev till henne, där projektet beskrevs och där hon ombads att ställa upp i undersökningen. Brevet åtföljdes några dagar senare av ett telefonsamtal där tid och plats för intervjun bestämdes. Samma procedur upprepades i samband med andra intervjuer.

Ett sådant urval är inte helt oproblematiskt och även andra kriterier hade kunnat

användas för att få variation i skolerfarenheterna, däribland skolprestationer. I efterhand försökte jag att intervjua ytterligare en 'stökig' pojke, som till skillnad från Patrick även hade varit 'lågpresterande', dock utan att jag lyckades. Efter upprepade försök fick jag kontakt med en av dem och lyckades få honom att 'i princip' lova att ställa upp på att bli intervjuad. I samma veva dök det tyvärr upp (för mig, dock inte för honom) ett arbete på en annan ort och allt rann ut i sanden. I en mening är detta inte så allvarligt eftersom fokus på undersökningen ligger på klasskamraterna och relationer dem emellan och inte på skolprestationer. Men det hade onekligen varit en fördel att få med ytterligare en dimension i urvalet. Jag försökte även intervjua Ingela, en flicka som inte var med de andra tjejerna i klassen så mycket, men hon ville inte heller vara med i undersökningen. Vad detta belyser är ett problem av dubbel karaktär; å ena sidan har vi det som är gemensamt för all forskningsverksamhet som bygger på frivillighet i deltagandet: det förutsätter en i grunden positiv inställning till forskningen och är därför i sig selektivt. Å andra sidan har vi det som är specifikt för den aktuella undersökningen: det handlar om att berätta om skolerfarenheter mitt i en livsperiod där skolan för många inte känns aktuell eller av betydelse – varför skulle man vilja göra det om man inte har egna barn, är lärare eller sysslar med pedagogik?

Intervjuerna har haft en helt öppen karaktär och utgått ifrån eller kretsat kring tre stora teman:

* vem är du?

* vilka var dina klasskamrater och vilka relationer hade du till dem, samt

* funderingar kring mötet med klasskamraterna

(se intervjuplanen i bilaga 1).

Intervjuerna kan med Bertaux (1981b) betecknas som 'topical' livshistorier, eftersom de fokuserar en begränsad period och begränsade aspekter i intervjupersonernas liv⁸, nämligen skoltiden och, främst, mötet med klasskamraterna. Denna fokusering innebär dock inte att intervjuerna handlade enbart om det. Poängen med ansatsen är

⁸ Till skillnad från 'complete' livshistorier som avser att täcka de studerade människornas hela liv. I egentligen mening är naturligtvis alla livshistorieintervjuer 'topical', eftersom en fullständig berättelse om en människas liv inte är möjlig att åstadkomma. Distinktionen mellan 'topical' och 'complete' är ändå meningsfull, eftersom den pekar på i förväg bestämda avgränsningar i de förstnämnda.

just det holistiska synsättet och inriktningen på livet och dess olika dimensioner. Vilka av dessa olika dimensioner vi tog upp och hur mycket vi uppehöll oss vid var och en av dem var något som intervjupersonerna avgjorde. Detta innebär både en styrka och ett problem i ansatsen. Det är en styrka eftersom det intressanta är vad intervjupersonen anser vara viktigt att ta upp och prata om; problemet är det man inte pratar om, är det enbart sådant man tycker är oväsentligt eller finns det även sådant som man inte pratar om för att det är för känsligt? Ibland är det relativt uppenbart som exempelvis i fråga om det sexuella uppvaknandet under tonåren, vilket berörs i mycket korta ordalag följt av en snabb övergång till andra områden. Andra gånger väntar man tills bandspelaren är avstängd och säger "jag förstår att detta är viktigt men vill inte säga det när bandspelaren är igång".⁹ Ytterligare andra gånger rör det sig helt enkelt om de tystnader som inte går att upptäcka.¹⁰ Det finns sålunda ett inslag av ofullständighet och selektivitet i berättelserna som är ofrånkomlig och inneboende i livshistorierna, som befäster deras egenskap av 'versioner' och som vi måste hålla i minnet i samband med analyserna och slutsatserna, detta även om anspråket inte är att spegla den 'sanna' och 'verkliga' historien.

Den öppna karaktären hos intervjuerna har fått som följd bl.a. att deras förlopp har sett väldigt olika ut beroende dels på hur kommunikationen och samspelet mellan mig som intervjuare och intervjupersonerna har fungerat och utvecklats, dels på vad intervjupersonen har velat lyfta fram och prata om, men också på intervjupersonens berättelseförmåga.

Konkret innebär detta exempelvis att i en del fall har vi börjat i nuet och gått bakåt i tiden medan i andra har vi hoppat fram och tillbaka. Det innebär också att graden av styrning från min sida har varierat. I vissa fall har de trevande inledningarna med många frågor och korta svar, utan närmare preciseringar eller associationer och

⁹ En sådan 'off the record'-information kan ställa till med en hel del praktiska och etiska svårigheter, särskilt om det rör sig om en pusselbit som är viktig för förståelsen av det berättade. Det är knappast möjligt vid analysen att bortse ifrån det och låtsas att det är något jag inte vet, och problemet blir då hur jag till läsaren kan förmedla den förståelsen utan att bryta mot informantens förtroende. Den enkla vägen att inte ta emot sådan information innebär å andra sidan att kommunikationen med intervjupersonen riskerar att brytas.

¹⁰ Det är inte alla tystnader som har en sådan karaktär. Vissa tystnader blir 'talande' när flera berättelser ställs bredvid varandra. I en tidigare studie (Pérez Prieto, 1992) av 26 skolberättelser kom frågan om mobbning upp, dock ingen berättelse av en aktiv mobbare utan endast av offer eller sådana som hade sett andra mobba.

där min roll som intervjuare har varit mer aktiv, varit relativt långa, innan intervjupersonen tagit över och alltmer börjat styra processen. I andra intervjuer kunde jag relativt snabbt inta en mer passiv roll för att på så sätt komma närmare den traditionella bilden av den ideala, kvalitativa, livshistorieintervjun, såsom vi ofta möter den i litteraturen och där intervjuaren snarare än att fråga lyssnar på berättelser och nickar instämmande och uppmuntrande.

Intervjuerna pågick under ca 2-3 timmar och spelades in på bandspelare. Utskriften gjordes av en sekreterare som skrev ut en 'rättext' med allt som sades under intervjusituationen. Därefter läste jag texten samtidigt som jag lyssnade på banden och markerade pauser, olika emfas, skratt, avbrott av olika slag, osv. Denna redigerade text skickades till intervjupersonen som underlag till nästa intervju. Syftet med detta var dubbelt: dels finns det en etisk aspekt – det handlar om att ge intervjupersonen möjligheten att läsa igenom det han/hon har sagt och kunna ändra, ta bort eller lägga till i texten, så att det som sägs är det man velat ha sagt. Dels är det ett sätt att försöka få intervjupersonen att reflektera över det sagda och kunna utveckla och fördjupa det vid det andra tillfället. Erfarenheterna är dock blandade. Medan en del intervjupersoner nog hade läst utskriften och hade olika synpunkter och kommentarer, hade andra inte alls gjort det, p g a som de uppgav 'brist på tid' eller 'ork' att ta sig igenom texten; samtliga uttryckte dock glädje över att ha fått utskrifterna: "här har jag mitt liv.. dem ska jag spara tills jag blir gammal" sade en. För min del, läste jag intervjutexten flera gånger och använde den för att förbereda nästa intervju bl.a. genom att markera de olika avsnitt som antingen behövde fördjupas, kompletteras eller var intresseväckande av någon anledning. Även utskriften av intervju nr två skickades till samtliga intervjupersoner.

Mestadels gjordes intervjuerna utifrån de intervjuades önskemål vid deras köksbord i en avspänd miljö och utan större avbrott, annat än i samband med kaffebruggandet eller som i intervjun med Karin av ett litet barn som ville prova bandspelaren och prata med farbror¹¹. Ett viktigt hjälpmedel i intervjuerna var – förutom bandspelaren – klassfotografier hämtade ur de skolkataloger som årligen ges ut i varje svensk skola. Dessa kataloger, som innehåller fotografier av såväl varje

¹¹ En avspänd miljö är ingalunda ett absolut begrepp. Utan mina egna erfarenheter som far till tre barn hade jag förmodligen upplevt intervjun med Karin som en aning stressande istället för avspänd. En liten paus för att fixa ett mellanmål, byta ett videoband eller låna ut mikrofonen till ett barn är knappast ett ovanligt inslag i en småbarnsförälders tillvaro och behöver därför, om inte forskaren blir stressad av det, inte ha någon negativ inverkan på intervjusituationen.

klass som av samtliga i skolpersonalen, visade sig vara ett utmärkt instrument för denna typ av intervjuer. Fotografierna underlättade inte enbart intervjupersonens ihågkommande och berättande, utan även mina möjligheter att kunna följa med deras berättelser. Vi hade på något sätt klasskamraterna framför oss och efter de sammanlagt ca. tjugo timmarna med intervjuer hade jag fått – vågar jag påstå – en relativt bra bild av samtliga elever i Åbyklassen, betydligt fylligare än om jag enbart hade haft berättelserna. En annan positiv sidoeffekt av användningen av klassfotografierna var att i grävandet efter dem – eftersom de vanligtvis tycks ha förvarats tillsammans med andra skolminnen – fick man tag på gamla produktioner från skoltiden: teckningar, specialarbeten, dagböcker, m.m., vilka även de hjälpte till att väcka minnen och funderingar.

3.1 Profiler och mosaik

Analysen av livshistorieintervjuer och av kvalitativa intervjuer överhuvudtaget är inte något som sker i slutändan av forskningsprocessen utan något som kontinuerligt pågår, medan samtalet sker och jag som forskare tar emot, bearbetar och försöker förstå och reagerar inför den information intervjupersonen lämnar, i samband med utskriften och redigeringen av det som sägs och där jag i någon mån **försöker** fånga och återskapa samtalets atmosfär genom att markera tonfallen i det som sägs, med pauser, avbrott, m.m. En transkription av en intervju bygger alltid på tolkning och förståelse av det som sägs och är dessutom uppgiftsspecifik. Därför är det alltid endast vissa dimensioner av talet som återges, dvs. transkriptioner är alltid abstrakta och partiella (jfr Linnell, 1992). Dessa transkriptioner fryser och fixerar dessutom det muntliga samtalet till skrivna ord, som kan utsättas för en från början inte avsedd granskning (Kvale, 1996). Eftersom mitt syfte inte har varit att genomföra tal- och samtalsanalyser, har transkriptionen stannat vid en ordagrann återgivning av alla identifierbara ordförekomster, organiserad efter repliker och konventionellt stavad (Linnell, op.cit.). Analysen fortsätter vidare under den intensiva perioden när jag läser och lyssnar på intervjuerna om och om igen för att försöka finna och förstå det partikulära i varje enskild berättelse och det som är gemensamt med de andra berättelserna, i samband med skrivprocessen när jag försöker formulera och presentera intervjupersonernas berättelser och de tankar de väcker hos mig. Analysen är sålunda en integrerad del av – och inte skild från – den process i vilken de skol- och livsberättelser som här presenteras har skapats, vart och ett av dessa små steg har bidragit till deras konstruktion. I slutändan handlar det därför om **min** rekonstruktion av dessa ungdomars berättelser, även om jag hela tiden har strävat

efter att hålla mig så nära deras berättelser som möjligt.¹² Det är med Bruners ord “our stories about their stories; we are interpreting the people as they are interpreting themselves” (1986, sid. 10).

I denna process av intervjuanalys och rekonstruktion av de f.d. elevernas berättelser har jag huvudsakligen, dock inte enbart, arbetat med oidentifierade pappersversioner av intervjuutskriften. Jag har även använt bandinspelningarna, när det varit nödvändigt för att söka klarhet i olika frågor, och utnyttjat ett ordbehandlingsprogram för att flytta om och redigera texterna. Den ‘egentliga’ analysen kan delas i två olika moment: I det ena har jag arbetat separat med varje individs intervjuer för att skapa individuella profiler; i det andra har jag utifrån dessa profiler sökt svara på frågan ‘Hur gick det till i Åbyklassen?’.

En individuell profil kan i det här sammanhanget definieras som en sammanhängande skol- och livsberättelse konstruerad av mig som forskare, utifrån intervjupersonens egna ord. Profilen lyfts fram och konstrueras kring de återkommande temana i intervjupersonens berättelser och utifrån vilka de enskilda händelserna betraktas och berättas.¹³ Avsikten är att sammanfatta och lyfta fram de insikter intervjuerna har gett så att de i berättelseform dels blir tillgängliga för andra (läsarna), dels blir hanterliga för jämförandeanalyser med andra individuella profiler (jfr Seidman, 1991). Ett exempel på det sistnämnda finns i min avhandling om skola och erfarenhet (Pérez Prieto, 1992) där jag har analyserat 26 f.d. elevers individuella profiler i syfte att identifiera olika perspektiv i återblick på skolan, dvs. skilda sätt att i efterhand förhålla sig till skoltiden. I den här rapporten presenterar jag och analyserar endast en individuell profil – Mikael – för att möjliggöra en fylligare beskrivning och en närmare analys av den. De övriga profilerna, tillsammans med Mikael, använder jag i rapporten som den huvudsakliga källan ur vilken jag hämtar information för att svara på frågan ‘Hur gick det till i Åbyklassen?’ och därmed kunna ge en bild av Åbyklassen, den specifika sociala kontext i vilken Mikael skolerfarenheter gjordes. Även om jag främst har arbetat med de individuella profilerna, så har jag ständigt gått tillbaka till intervjuutskriften och/eller bandinspelningarna när någon oklarhet uppstått, vilket bl.a. har inneburit en del

¹² Det handlar alltså inte om ett samarbete med ungdomarna som har inneburit förhandlingar om hur berättelserna ska analyseras och tolkas. Ungdomarna fick endast möjligheter att ta del av och ändra i intervjuutskriften.

¹³ Jfr. Rosenthals resonemang (1993, sid. 62-63) om att livsberättelser inte handlar om isolerade erfarenheter utan om en biografisk konstruktion som med nödvändighet inte speglar ett kronologiskt ordnat skeende, utan snarare en perspektiverad tid.

revideringar av de individuella profilerna. Även om jag tycker att jag fått en relativt bra bild av klassen, har det varit ganska besvärligt att hålla reda på alla namn, särskilt i denna fas där jag har arbetat med samtliga berättelser samtidigt. Tanken med en sådan beskrivning, som alltså inte enbart grundas på Mikael's berättelser utan även använder sig av klasskamraternas, är att förvandla Mikael's 'story' till en 'history'. Denna bild av klassen, som snarare är att betrakta som en mosaik, dvs. en serie bilder bredvid varandra, utgår ifrån intervjupersonernas egna ord och konstrueras kring återkommande teman i deras berättelser. Dessa återkommande teman har karaktären av 'vad alla i klassen vet om klassen' dvs. av vad jag utifrån Goodson (1996) kallar för Åbyklassens 'kollektiva minnen', dvs. minnen som klassen har skapat och reproducerat under alla dessa år av vardagsumgänge i såväl skolan som utanför skolan och som därför berättarna i efterhand tenderar att uppleva och presentera som 'gemensamt upplevda minnen'. Utgångspunkten för analysen – som alltså började redan under intervjutillfällena när jag som intervjuare bad om konkreta exempel, "berätta närmare" etc. – har dock varit att dessa 'kollektiva minnen' inte med nödvändighet innebär 'gemensamt upplevda minnen' utan snarare individuella erfarenheter av de gemensamma händelser och situationer som livet i Åbyklassen bestod av. Dessa individuella erfarenheter, som jag här kallar för 'personligt minne', medför därför avvikelser från och nyanseringar av den bild av klassen som de 'kollektiva minnena' ger. Goodson (op.cit.) kallar dessa individuella erfarenheter för 'kritiskt minne'. I lärares berättelser om den egna skoltiden, som Goodson arbetar med, tenderar de 'individuella minnena' att avvika från 'det skolanpassade jaget' och därför blir minnena 'skolkritiska'. Detta är dock inte alltid fallet med 'vanliga' (alltså sådana som inte blev lärare) elevers skolberättelser och därför föredrar jag att använda begreppet 'personligt minne'. En skolklass 'kollektiva minne', som i stor utsträckning skapas i interaktionen klasskamraterna emellan, tenderar inte sällan att vara 'skolkritiskt' och 'icke-skolanpassat', medan de 'personliga minnena', när de kommer bortom grupptricket, mycket väl kan lyfta fram det 'skolanpassade jaget' i stället.

Avsikten med analysen har sålunda varit att skapa en mosaik bestående av olika individuella berättelser om de kollektiva och personliga minnena i syfte att få fram *olika* bilder, *olika* versioner av det som hände i Åbyklassen. Ett sådant framställningssätt där olika personers utsagor från skilda intervjutillfällen vävs samman i texten är, liksom alla försök att fånga och förmedla erfarenheter, inte oproblematiskt utan innebär risker att utsagorna lyfts från sitt sammanhang och placeras i 'fel' sammanhang. Som jag ser det finns det här ingen annan utväg än att

även i detta steg i konstruktionen av forskningsprodukten innta ett reflekterande och respektfullt förhållningssätt inför det empiriska materialet, där bl.a. att gå tillbaka till det inspelade materialet utgör en konkret och viktig del men också att noggrant redovisa och problematisera vägen från intervjusituation till den text läsaren får i sina händer. Principiellt – menar jag – är dock detta problem inte unikt för den här redovisade ansatsen utan det är ständigt närvarande i allt forskningsarbete som i slutändan alltid är forskarens konstruktion av studieobjektet.

KAPITEL 4

Åbyklassen

I detta kapitel ska jag utifrån vad Karin, Mikael, Patrick och Pernilla har berättat för mig försöka ge en bild av klassen och av relationerna klasskamraterna emellan i och utanför skolan. Avsikten är att med hjälp av dessa fyra olika versioner skapa en mosaik grundad på gemensamma och särskiljande drag i deras berättelser. Syftet med denna mosaik är dubbelt; dels ska den ge oss en ökad förståelse av olika innebörder av att ha gått i en och samma klass under i stort sett hela skoltiden, dels ska den utgöra en beskrivning av den sociala kontext i vilken de erfarenheter Mikael berättar om, vilka presenteras i nästa kapitel, ägde rum.

Jag inleder kapitlet med att om än i korta ordalag presentera Åby¹⁴, den lilla ort på vilken de intervjuade ungdomarna växte upp, gick i skolan och levde det liv berättelserna handlar om. Sedan fortsätter jag med en presentation av berättarna, grundade på deras egna beskrivningar och därefter går jag in på den bild av Åbyklassen som jag får av ungdomarnas berättelser. Presentationen organiseras kring vad som framstår som återkommande teman i deras berättelser: den stökiga klassen, ingen var direkt utanför och vi var väl ingen stjärnklass direkt.

4.1 Åby, en liten ort

Med sina ca 1 200 invånare ligger Åby i utkanten av en liten, skogs- och

¹⁴ Som jag tidigare nämnt är Åby – av integritetsskäl – ett fingerat namn. Av samma anledning blir presentationen kortfattad och uppgifterna har karaktären av tendenser ('ca en fjärdedel' exempelvis) i stället för exakta procentsatser. Förutom mina egna besök på orten och informella samtal med ett flertal Åbybor, grundas redovisningen på statistik hämtad från det aktuella kommunkontoret, merparten av vilken härstammar från 1990 års Folk- och bostadsräkningen (FOB 90).

jordbrukspräglad kommun. Som många andra små orter ligger Åbys bebyggelse längs den riksväg som genomkorsar orten och orten uppvisar därför under vissa perioder en tät trafik. Med sina ICA och Konsumaffärer, bensinmacken, posten, banken, pappershandeln, tygaffären, grillbaren och korvkioskerna (och numera även en pizzeria) är riksvägen inte enbart Åbys huvudgata, utan även handelscentrum för den omgivande glesbygdsbefolkningen. Kyrkobyggnaderna vittnar dessutom om den av tradition relativt höga frikyrkoaktivitet som har funnits på orten. Den fina badplatsen vid sjön alldeles utanför Åby är ett eftertraktat utflyktsmål inte enbart för ortens invånare utan lockar även mer långväga besökare.

Åbys befolkning – även det i likhet med andra småorter – uppvisar en relativt stor andel äldre människor (en fjärdedel är över 65 år, medan motsvarande siffra för hela landet är 17%) samtidigt som utbildningsnivån totalt sett är låg. Jag kan exempelvis nämna att över hälften av befolkningen i arbetsför ålder, dvs. mellan 16 och 65 år gamla, har enbart utbildning på folk- eller grundskolenivå (motsvarande siffror för landet i sin helhet är ca en tredjedel) och att endast ca. en tjugondel av befolkningen i dessa åldrar, dvs. ett litet antal Åbybo, har någon form av eftergymnasial utbildning (motsvarande andel för landet i sin helhet är ca. en fjärdedel).

Om vi tittar på ortens yrkesstruktur kan vi konstatera att 6 av 10 förvärvsarbetande Åbybor har någon typ av arbetaryrke (4 av 10 för hela landet) och 2 av 10 ett tjänstemannayrke (4 av 10 är proportionerna för landet). Sysselsättningen i Åby finns inom servicesektorn, främst äldreomsorg, men på senare tid även inom barnomsorg¹⁵, samt i ortens relativt stora men konjunkturkänsliga hantverksindustri. Arbetslösheten är hög och vid tidpunkterna för intervjuerna var ca. en tredjedel av befolkningen i arbetsför ålder öppet arbetslös och/eller sysselsatt i någon typ av arbetsmarknadsåtgärd. Vad dessa siffror illustrerar väldigt tydligt är Åbys karaktär av den lilla orten, vars utbildningstraditioner inte omfattar längre utbildningar på gymnasie- och högskolenivå och vars yrkesstruktur inte heller förmår behålla de ungdomar som skaffar sig en sådan utbildning. Det problematiska med detta är dock att bilden av Åby förenklas så att den blir ensidigt dyster. Det finns i Åby också ett aktivt socialt liv som kommer bort i den tillgängliga statistiken, och som rör sig kring idrottsaktiviteter, jakt, musik, frikyrkornas verksamhet, m.m. och som troligtvis

¹⁵ När den aktuella klassen växte upp fanns det i Åby varken daghem eller någon typ av kommunal fritidsverksamhet, förutom förskoleverksamhet för 6-åringar. Numera finns det ett daghem i anslutning till skollokalerna.

bidrar till att hålla en hel del ungdomar kvar på orten och/eller till att få dem som har flyttat att behålla kontakten med orten. Som exempel kan jag nämna att Patrick anger idrottandet och musicerandet som viktiga skäl för att bo kvar och trivas i Åby och Mikael som pga. studierna och arbetet har flyttat från orten, besöker den regelbundet för att jaga, fiska och delta i den frikyrkliga verksamheten. Det finns även en trygghet i det lilla och kända som också lätt försvinner i statistiken. Pernilla nämner exempelvis att det känns tryggt att veta att hennes barn har fått samma lärare som hon hade när hon gick på lågstadiet och att en av hennes lärare även hade haft hennes mamma som elev.

Åbyskolan är en liten låg- och mellanstadieskola, vars gamla och numera rivna lokaler inrymde ca 130 elever och 8 lärare fördelade på sex klasser¹⁶. Byggnaden med de breda trapporna och höga salarna typiska för skolkonstruktionerna från seklets början, formade ett L med en liten gård i mitten och en större gård för brännboll och fotboll på baksidan. Sina högstadiestudier fick Åbyeleverna – och det får de fortfarande – bedriva i Bäckby, en och en halv mil från Åby. Bäckby-skolan är en låg-, mellan- och högstadieskola med ca 500 elever, fördelade på ett tjugotal klasser och ett 40-tal lärare.

4.2 Fyra ungdomar från Åby

Karin bor med sin man och sina tre barn i ett litet men vackert beläget hus, 'mitt i skogen', några kilometer från Bäckby. Jag intervjuade henne under två förmiddagar medan det yngsta barnet satt i rummet bredvid och tittade på video och då och då gjorde små utflykter till köket för att 'kolla läget' och pröva mikrofonen. Även under sina tidiga uppväxtår bodde Karin ganska isolerat med sina föräldrar och tre syskon på en liten bondgård. Sommaren innan Karin skulle börja i åk 4 sålde familjen gården, flyttade till Åby och pappan började jobba som avbytare i stället. Karin blev med barn när hon gick i nian och fortsatte därför inte till gymnasieskolan. Efter att ha varit hemma ett år med barnet gick hon på en verkstadsutbildning på AMU och arbetade därefter ett par år som svetsare på en maskinfabrik i Bäckby. När hon väntade sitt andra barn slutade hon där och har sedan dess varit hemmafru. Nu, fem år senare, börjar Karin att längta efter att göra något annat, att få ett eget jobb och bo i en stad, med mycket människor runt omkring sig.

Mikael arbetar som produktionstekniker på ett relativt litet företag i en storstad där han sysslar med utveckling och konstruktion av mindre maskiner. Mikael är

¹⁶ I de nya lokalerna arbetar idag ett dussintal lärare med ca 200 elever fördelade på 10 klasser.

uppväxt i en frikyrklig familj, även han på en bondgård alldeles utanför Åby, där han och systemn togs om hand av mormor om dagarna, medan mamman och morbrodern jobbade på gården och pappan på en bilverkstad. Han har byggt på sin verkstadsmekaniska gymnasiutbildning med en tvåårig teknisk högskoleutbildning och har jobbat hela tiden sedan dess på samma företag, förutom en periods uppehåll för att göra lumpen. Under veckorna bor han i en liten lägenhet i närheten av sin arbetsplats men tillbringar de flesta helgerna hemma på bondgården, där han ägnar mycket tid åt att fiska, jaga och åka skidor, men där han också är mycket aktiv i en kristen förening. Intervjuerna ägde rum i hans lägenhet efter Mikael's arbetspass under två eftermiddagar.

Patrick bor kvar i Åby och är för tillfället arbetslös, men har arbetat som elektriker i stort sett hela tiden efter att han avslutade den tvååriga el-teletekniska gymnasielinjen. De senaste åren har det varit dåligt med jobb och därför har han under vissa perioder varit hemma arbetslös eller gått på kurser, bl.a. har han gått en sju månaders lång behörighetskurs till elektriker, vilket gör det möjligt för honom att öppna eget om han så skulle vilja. Det är inte aktuellt än så länge, men om han förblir arbetslös en längre tid är det kanske något att tänka på. *Patrick* bor med sin sambo i en liten lägenhet i Åby där jag intervjuade honom under två förmiddagar, men håller vid tidpunkten för intervjuerna på att flytta till ett litet hus de har hyrt i Åby. Det mesta av sin lediga tid ägnar *Patrick* åt att spela gitarr i ett musikband, tidigare mest punkmusik, men numera vänder de sig till en bredare publik och spelar på grillbaren, bröllopfester, m.m.

Pernilla bor med sin 7 år gamla son och sin sambo i en liten villa i Åby och arbetar på ortens hantverksindustri. Hon hade ett halvårs vikariat på charkuteriavdelningen på ett varuhus i en grannstad, direkt efter att ha avslutat gymnasiet, där hon gick distributions- och kontorslinjen. En vecka efter att vikariatet tog slut fick hon sonen och var då hemma med honom under ett år. Sedan dess har hon jobbat på hantverksindustrin en period, blivit arbetslös, gått på en fyra veckors datakurs och kommit tillbaka till industrin med en tillfällig anställning. Arbetet och familjen tar det mesta av *Pernilla*'s tid och hon tycker därför att det inte så ofta blir tid för att umgås med kompisar längre. Intervjuerna ägde därför rum under två kvällar, efter att sonen hade lagt sig.¹⁷

¹⁷ I rapporten finns naturligtvis en femte berättare, författaren. Jag bor sedan sexton år tillbaka, med fru och tre döttrar, på en ort liten som Åby fast med en helt annan socioekonomisk struktur. Jag kom som flykting till Sverige för tjugofyra år sedan, efter att ha växt upp i Chile på en mindre ort utan traditioner av högre utbildning. Som den ende av familjens nio barn med universitetsstudier betraktar och betar

4.3 Berättelser om Åbyklassen¹⁸

4.3.1 Den stökiga klassen

När Karin började i åk 4 i Åbyskolan¹⁹, efter att ha gått på lågstadiet i en liten B-skola ett par mil från Åby, var det hon mötte “.. en stökig klass, den var alltid stökig, det var väl vi kända för i min klass”. Med dessa ord fångar Karin det som tycks vara en ganska central beståndsdel i Åbyklassens ‘kollektiva minne’ och något till vilket man i berättelserna gärna återkommer och anknyter till. Det sätt man gör detta på skiljer sig dock något utifrån de olika roller eller positioner den enskilda berättaren har haft i klassen och hur han eller hon har upplevt det.

Ett konkret uttryck för detta finner vi i de olika sätt att beteckna det Karin kallat en ‘stökig klass’. Medan exempelvis Mikael, i likhet med Karin, upprepade gånger använder sig av adjektiven ‘stökig’ och ‘bråkig’ för att beskriva klassen i allmänhet eller specifika händelser i klassens historia, använder Patrick överhuvudtaget inte ordet ‘stökig’. Han – och i viss mån även Pernilla – talar i stället om klassen i termer av ‘livlig’ och ‘stojig’ och den bild han presenterar får därmed en annorlunda – mindre negativ – laddning än den bild Mikael presenterar. Med stöd i den fortsatta framställningen och utan att närmare behöva gå in på semantiska analyser kan ordvalet ses som ett uttryck för Patricks mer aktiva roll i skapandet av klassens ‘stökighet’ eller ‘livlighet’, till skillnad från Mikael, som i det avseende mera hade karaktären av en inte alltid nöjd åskådare: ”det var ju roligt att ha några pajaser samtidigt som det var, som de var dryga ibland liksom”.

Alldeles oavsett om man betecknar klassen som ‘stökig’ eller ‘stojig’ tycks de

jag mig som en resenär i flera bemärkelser, socialt, kulturellt och geografiskt.

¹⁸ I denna rapport förekommer följande markeringar:

“ ” = intervjupersonernas utsagor

.. = Korta pauser

... = Längre pauser

(..) = Utelämnad text

versaler = kraftiga betoningar

kursiv = intervjupersonen citerar någon annan

[] = mina inskjutna kommentarer eller ord för att göra utsagan begriplig.

¹⁹ I det avseendet hör Karin till undantagen, dvs. en av de få elever i klassen som inte började tillsammans med de andra redan i åk 1 utan flyttade in i klassen först efter tre år.

dock vara eniga om att fenomenet som sådant förekom, dvs. att klassen uppförde sig på så sätt att den uppfattades som 'stökig' eller 'stojig'. Men, samtidigt som det i berättelserna talas om den 'stökiga' eller 'stojiga' klassen, framgår det med allt tydlighet av de konkreta exempel man berättar om, att det inte var samtliga elever eller ens en majoritet av dem som uppförde sig på det sättet. Det tycks ha varit ett mindre antal elever, tydligt och relativt samstämmigt identifierade, som stod för det 'stökiga'²⁰. Det rörde sig å ena sidan om några pojkar som "sprang runt och skrek och drog i stolar och .. eller käftade emot och .. eller ja, minsta antydning till tillsägelse så brusa upp .. skällde och använde grova ord och slängde nån stol i golvet eller nånting" (Mikael). Det var fyra, fem pojkar som inte tyckte om skolan och som "inte var så duktiga och hittade på sänt i stället då" (Pernilla). Å andra sidan rörde sig även om en del pojkar som enligt Pernilla var " .. som pajaser fast de var väldigt duktiga i skolan också, allrahelst dom två [*hon pekar på skolfotografiet*] .. Kalle och Patrick, dom var ju väldigt duktiga i skolan men dom var också alltid .. så skulle skoja och .. ja, som pajaser". Duktiga pojkar som enligt Karin "vart färdiga med allting, så där liksom, så hade inte dom så mycket att göra så satt dom och babbla och så där". Patrick, en av dessa duktiga pojkar, beskriver sin roll på ett liknande sätt och berättar att han "hade ganska lätt i skolan och det var så där, man gjorde det man skulle göra och sen blev det så, att man satt och prata med andra sen när man var klar i stället och stoja och hade kul då. Men så här i efterhand har man ju förstått liksom, att det kanske gjorde inte saken lättare för dom som hade lite svårt". Han minns att "när man var yngre så där, när man gick i Åby och så där, då kommer jag ihåg att man ofta så där, man vart utslängd från lektionerna för att man pratade för mycket och så där .. och man har haft svårt för att hållt käften".

Av berättelserna att döma tycks en sådan bild gälla hela grundskoletiden, även om " .. det vart fler som vart högljudda och satt och prata mera och så när man kom upp i högstadiet" (Pernilla). När Åbyklassen kom till högstadieskolan i Bäckby tycks

²⁰ Eftersom avsikten med undersökningen är att fånga upplevelser av skoltiden och de bilder av dessa upplevelser som med berättelserna ges i efterhand, snarare än att åstadkomma en exakt historisk rekonstruktion av ett skeende (om nu en sådan rekonstruktion överhuvudtaget är möjlig), har jag inte funnit det meningsfullt att söka utröna det exakta antalet elever som placeras i denna grupp. Med 'relativt samstämmig' menar jag att merparten av namnen förekommer i de olika berättelserna medan ett par namn förekommer endast i en berättelse. Om detta beror på att dessa två elever inte var lika aktiva i 'stökandet' som de andra eller inte, är svårt att avgöra. En av dem, Pekka, var inte närvarande när skolfotografiet togs, vilket kan ha bidragit till att berättarna glömde honom. Hur som helst rör det sig om max åtta elever, dvs. en tredjedel av klassen.

den dessutom i det avseendet ha haft en 'tradition' att föra vidare och en slags förväntan att svara emot: " [Åbyklasserna] förutsattes alltid vara lite, det kommer jag ihåg, lite tuffare än Bäckbyklasserna" (Mikael). Karin menar att det sades att varannan Åbyklass var stökig "det kommer jag ihåg att dom sa att varannan klass från Åby var stökig och varannan var lugn och vi var en stökig klass. Min syrra kom i klassen efter och det var en lugn klass, så det stämde nog". Enligt Mikael har Bäckbyskolan sedan dess just "på grund av att våra klasser som var så där enormt stökiga" ändrat policy och försöker bryta dessa traditioner och 'negativa' förväntningar genom att splittra Åbyklasserna och blanda ihop dem med andra klasser.

Medan ett mindre antal elever var stökiga under lektionerna, gjorde resten av klassen inte så mycket väsen av sig. De "satt nog och försökte koncentrera sig" säger Patrick och menar att det kanske hände någon gång att någon i klassen sade ifrån "men jag tror inte det var så jäkla vanligt heller utan att, jag vet inte om dom vart vana med. Jag tror det alltid har varit en sån klass som har varit ganska livlig och jag tyckte även lärarna sa, sa liksom att vi var en av dom stöjigare klasserna liksom, som i alla fall just då .. För, jag vet inte om folk har liksom accepterat då, att dom vart vana med att det var så heller, eller också kanske dom vart störda fast inte ville säga nånting, jag vet inte".

Från sin horisont håller Karin med om detta och uppger att visst, "det var lite jobbigt ibland", men för det mesta var det inte något man tänkte på utan det är först "sen när man har barn i skolan själv och så där, har man börjat tänka på hur det var, på det viset, men på DEN TIDEN så tror jag att man vänjde sig, det liksom skulle va så där på något vis .. man visste inte om nåt annat" och tillägger med en skratt att "hade man hamnat i en tyst klass helt plötsligt så hade man nog blivit förvånad att det kunde vara så" .

För Mikael var det dock inte fråga om att ha vant sig vid det stökiga, utan det var snarare grupptrycket som fick dem att inte reagera, även om det hade gått för långt och han mädde dåligt av det. Att man skulle bråka med vissa lärare, ingick enligt Mikael i den 'tradition' klassen hade att förvalta. En del "skulle man mobba, det var nån form av tradition eller vidare" och berättar speciellt om en lärare "som vi, som alla klasser eller alla, ja stökiga klasser var på han, det var ju liksom roligt att få honom knäckt ungefär och där kommer jag ihåg att det där mädde jag dåligt av för jag tyckte synd om honom, jag tyckte inte man skulle göra så, men samtidigt har man ju grupptrycket på liksom, men nu betedde man sig väl inte på något sätt, satt man tyst så hände det inte så mycket, men resten av klassen gick så gick ju alla, om man gick ut innan timmen slutat eller..".

Att klassen betedde sig olika med olika lärare är något som även Pernilla lyfter fram "oftast då när lärarna sa till så vart det oftast ganska tyst i alla fall men det berodde ju på också vilken lärare det var .. en del vart ju tyst direkt och andra kanske dom inte vart tyst på hela lektionen .. vissa gånger", vilket berodde på menar hon, "hur mycket respekt man hade" som lärare. Det avgörande var inte, menar Mikael, om läraren var auktoritär eller inte, och inte heller om det behandlades något eleverna inte förstod eller inte gillade "det är ju inte särskilt svårbegripligt att göra pannkaka å jag tror inte det har att göra med det heller, till och med såna ämnen som det kanske var roligt, att göra pannkaka tyckte de flesta om, men det vart i alla fall bara elände av det". Utan det avgörande är – menar han – om kommunikationen mellan lärare och elever fungerade. Och den fungerade bra om läraren "tog oss på allvar eller människorna på allvar, såg oss inte som elever utan kanske mera som jämställda människor". Dessa lärare "dom kunde vara auktoritära och det fungerade i alla fall".

*

Berättelserna om Åbyklassen har så här långt i stor utsträckning kommit att handla om ett mindre antal elever som med sitt 'stökiga' eller 'livliga' uppförande satte sin prägel på klassen, medan resten av eleverna lät det ske, vilket ledde till att klassen kom att uppfattas som 'stökig' av sin omgivning, däribland lärarna, men också av klassens elever. Ett mindre antal 'stökiga' elever som präglar klassen är i sig knappast något unikt för Åbyklassen²¹. Att en grupps förhållningssätt kommer att bli tongivande och prägla en skolklass agerande kan ses som ett resultat av det som med Ball (1987) kan kallas för en 'mikropolitisk process', dvs. en process genom vilken olika grupperingar i den dagliga verksamheten förhandlar fram definitioner och gränser för det tillåtna och det möjliga, och vilka definitioner och regler som ska gälla i en given situation²². Inte desto mindre konkretiserar Åbyelevernas berättelser

²¹ Ett annat exempel på hur en mindre grupp 'stökiga' elever kom att prägla sin klass och vad det innebar för de elever som inte uppfyllde kriterierna och därför kom att betraktas som 'töntiga' finns i Pérez Prieto (1998).

²² En närmare beskrivning av hur en sådan mikropolitisk process kan te sig i en högstadielklass finns i Anders Garpelin avhandling 'Lektionen och livet' (Garpelin, 1997). Garpelin studerar hur mötet mellan elever från olika mellanstadieskolor går till när de tillsammans kommer att forma en ny högstadielklass.

på ett tydligt sätt en för skolan som demokratisk och demokratifostrande institution central problematik, nämligen hanteringen inom klassens (och/eller skolans) ramar av elevers skilda förutsättningar, intressen, projekt och förhållningssätt samt av de eventuella konflikter som det kan leda till.

Att alla barn ska få vistas och undervisas i mångsidiga sociala miljöer är en bärande tanke i 'en skola för alla'. Det ses som en viktig förutsättning för demokratin och för fostran till demokratiska medborgare. Ur det perspektivet utgör förekomsten av skilda grupperingar och konflikter dem emellan i sig inte ett problem utan snarare en förutsättning som därför även inrymmer möjligheter. Arbetet med olikheter och konflikter inom klassens och/eller skolans ramar, som utgångspunkt för ett arbetssätt där lärare och elever aktivt söker finna former som ger utrymme för samtliga elevers konstruktiva arbete, utgör egentligen – i perspektivet av en skola för alla – både mål och medel för demokratifostran i skolan. Problematiskt – ur demokratisynpunkt – blir det först när dessa möjligheter inte tas tillvara, utan som fallet verkar ha varit i Åby, en majoritet av eleverna (och även av lärarna?) under många år låter sig styras eller störas av ett mindre antal elevers uppförande, vänjer sig vid det eller känner av 'gruppsycket' och accepterar det. I Åby tycks det inte ha förekommit några försök alls där lärare och elever aktivt och tillsammans har arbetat med problemet, åtminstone inte på ett sådant sätt att dessa försök har uppmärksammats av de intervjuade ungdomarna och lämnat några spår i deras berättelser, annat än i form av att 'man sa åt oss'.

Det är dock viktigt att komma ihåg att jag utgår ifrån vad ungdomarna har berättat om detta. Med all sannolikhet har både lärarna och skolledningen i Åby- och Bäckbyskolan ansträngt sig för att försöka lösa vad som förmodligen har varit ett stort 'disciplinproblem'. Ett tydligt spår av dessa ansträngningar – om än organisatoriska och i efterhand – är att Åbyklasserna fortsättningsvis splittras när de kommer till Bäckbyskolan. Vidare är det viktigt i det här sammanhanget att framhålla att Åbyklassen endast är ett belysande exempel på en allmän problematik. Dels torde Åbyklassen knappast vara ovanlig eller extrem på något sätt, varken i graden av 'stökighet' eller 'passivitet', dels gäller resonemanget inte enbart 'stökigt uppförande' utan överhuvudtaget förekomsten av en skolpraktik som innebär att en del elever 'breder ut sig' på bekostad av andra, även om det sker i mer 'skolanpassade' former, som exempelvis att ockupera stora delar av det offentliga talutrymmet i klassrummet (jfr Sahlström & Lindblad, 1998). Detta är problematiskt i dubbel mening, dels som demokratisk praktik i skolan, dvs. som det liv barnen lever dagligen och under många år i skolan, dels som fostran till demokratiska medborgare, dvs. som ett led i

skolans uppgift att förbereda inför vuxenlivet. Vad innebär det för tanken om 'en skola för alla' och för demokratin i ett större perspektiv att inte säga ifrån, vänja sig vid och acceptera...? Kan vi fortfarande prata om 'en skola för alla' och om en demokratisk praktik, och är det aktiva demokratiska medborgare som en sådan skola fostrar till?

Åbyelevernas berättelser om den stökiga klassen skulle kunna ses som ett exempel på klassrumsnivå av det klassiska liberal-filosofiska problemet som har att göra med utövandet av egna rättigheter som leder fram till inskränkning av andras rättigheter, vilket vi här kan se ur två olika synvinklar. En individ eller en mindre grupps frihet att uttrycka sig och agera i skolan utifrån egna förutsättningar innebär å ena sidan, vid en viss tidpunkt, att resten av klassens – och även lärarens – frihet inskränks.²³ Å andra sidan kan den lilla gruppens agerande i Åbyklassen även ses som ett utslag av skolans oförmåga att fanga dessa elevers intresse och ta tillvara deras förutsättningar, vilket därmed inskränker deras rätt att utvecklas. Lärarens uppgift att med utgångspunkt i sina elevers förutsättningar skapa ett gemensamt projekt kring vilket klassen i sin helhet kan förenas framstår ur båda synvinklar som centralt. Huruvida detta är möjligt att genomföra tycks, utifrån Åbyklassens berättelser, vara avhängigt av en legitimitet som inte härstammar från lärarrollen i sig utan som något som läraren som person måste skapa i klassen genom att se eleverna "kanske mera som jämställda människor" eller genom att "ha respekt med sig". Frågan om en skola för alla och den roll den kan spela i det demokratiska samhället handlar därför ur ett sådant perspektiv inte enbart om organisatorisk differentiering utan även i hög grad om hur principen om en skola för alla omsätts i praktiken i den konkreta klassrumsinteraktionen.

4.3.2 Vi hade en bra sammanhållning och ingen som var direkt utanför

Pernilla tittar på klassfotografierna från högstadietiden och säger som för att summera sina minnen: "Jag tycker den klassen jag gick i, tyckte jag om väldigt mycket, men det var väl för att man gått ihop sen första klass med nästan allihopa .. så att .. JAG tycker för min del att vi hade en bra sammanhållning och ingen som var

²³ På senare tid har detta satts på sin spets i samband med debatten kring huruvida en del elever har rätt att använda nazistiska märken och symboler eller om detta innebär en kränkning av andra elevers rättigheter och därför inte bör förekomma i den offentliga skolan, och där skolans representanter - på olika nivåer - har visat en minst sagt vacklande inställning. Att skolan som institution inte står ensam i denna vacklande inställning gör det hela - med tanke på skolans roll i fostran till demokratiska medborgare - inte mindre allvarligt.

direkt utanför och jag tyckte om dom och, själva skolan, vet jag väl inte, det var väl si och så med". Pernilla har i olika sammanhang under intervjuernas gång lyft fram och vidhållit att klassen kom bra överens och att ingen var utanför, även om hon markerar att det är hennes bild, med t.ex. sättet att betona i "JAG tycker för min del.." eller att genom skrattande lägga till "det är vad jag vill minnas i alla fall". Patrick är inne på samma spår och menar att det beror säkert på vem man frågar "jag tycker inte att det var nån som .. jag tycker inte att jag kan peka ut nån som var helt utstött liksom så där, utan alla hade väl liksom sin plats nånstans. Fast det där beror säkert på vem du frågar också, frågar du nån som det kanske, kanske finns nån som tycker också att han eller hon var utstött, det, men jag upplevde det inte så utan att det..". Patricks poäng är viktigt att hålla i minnet i den fortsatta framställningen eftersom känslan av samhörighet eller utanförskap med kamrater inte alltid är något som kan ses med ett utifrån perspektiv.

Patrick menar att klassen av naturliga skäl var lite uppdelad "man umgås ju liksom inte med 20, 25 personer på en gång eller utan, nej det var nog lite uppdelat det var det .. Det var väl .. ja tjejerna var väl lite för sig själva tror jag och sen var det väl .. var det liksom lite olika gång även inom bland killarna, att några av dom här som man tyckte var lite barnsligare då, sån där lite stoll, springa och jaga varann killarna, dom var väl lite för sig själva²⁴ .. och vi andra för oss själva. Det var liksom lite olika gång så där, fast det var inte så att vi var osams med varann på nåt vis, utan att det är väl rätt naturligt ändå, att man, man är tillsammans [*med dem*] man liksom har nånting gemensamt med och så där "

Flickorna var en minoritet (en tredjedel) i klassen, som för det mesta tycks ha hållit till i skolans uppehållsrum, särskilt under mellanstadie-tiden "Men det jag mest kommer ihåg, det är nog uppehållsrummet, vi satt i och snacka och spela musik .. Freestyle och Magnus Uggle tror jag att vi spela i alla fall, det var väl det som var populärt då. Men när, när vi gick i fyran, när man var lite yngre då var man väl ute och hoppa rep och sånt där också .. gjorde vi då också, men när man gick i femman, sexan vart lite äldre, då satt man väl mer still och prata så där liksom (..) satt väl och pratade om killar antar jag [*skratt*] ja, vad man skulle hitta på efter skolan och när man kom hem och så där" (Karin). Upphållsrummet tycks ha varit flickornas arena och vad de gjorde där gick i perioder ".. det var ju bara tjejerna då i det här uppehållsrummet, dom hade väl nån stereo där .. det var så här i perioder, ett tag då

²⁴ Med de lite 'barnsligare' pojkar menar Patrick den del av de 'stökiga' pojkarna som i det föregående avsnittet beskrivs av Pernilla som inte 'så duktiga'.

dansade vi jämt” (Pernilla)²⁵.

Motsvarande funktion tycks fotbollsplanen ha haft för pojkarna ”Spela fotboll gjorde jag nog på den tiden, det gjorde man mycket, på raster och så där, också vet jag nu att man liksom, så fort det vart rast då, då sprang man ut, spela ingen roll hur kort rasten var, så liksom sprang man ner på fotbollsplan och sprang där och jagade och vart svettig så in i helvete, sen, sen när det ringde in så fick man springa in och så sätta sig ner i klassrummet [*skratt*] Likaså när man åt, man åt så fort som möjligt och sen bara ut och spela fotboll direkt, springa och svetta ner sig och skita ner sig och sen in och dricka lite vatten och sen sätta sig i skolan igen ..” (Patrick). Och Mikael säger att ”det var sänt man höll på med, spela fotboll på rasterna, åkte skridskorna på vintrarna”.

I fyran började pojkarna i klassen att spela ishockey tillsammans berättar Mikael ”och magistern som vi hade han var hockeytränare” och höll på med det tills de gick i sjuan då ”i stort sett alla slutade i våran i min klass slutade, slutade spela hockey samtidigt” och anger som skäl att ”det vart för få i laget” samt att det ”vart bökig med träningar också för att man drog in isen i Åby, det var dåliga vintrar och lite såna där saker”. När de slutade med hockey träffade Mikael inte sina klasskamrater så ofta på fritiden längre, annat än det lilla gäng han hade varit tillsammans med sedan lågstadiet, fast de egentligen var väldigt olika ”Pekka, han var bland dom bråkigaste där [*i klassen*], Pekka som var med i liksom vårt gäng och vi... och Janne också var ganska bråkig och sen jag och Lasse och Tomas (..) vi var inte så bråkiga däremot då, men ändå så var de med i vårt gäng ändå sen på rasterna och så vidare. Och man satt, jag satt ihop mycket med Pekka fast han var så där bråkig så var vi väldigt skilda åt som typer då..”. Men de hade gemensamma intressen: fiske, friluftsliv och indianböcker först, och sedan på högstadiet motorsport ”då körde vi sån där enduro, man kör med motorcykel i skogen, man kör så fort man kan..”²⁶.

Även flickorna höll ihop ganska mycket utanför skolan, säger Karin, ”utom Malin och Ingela dom var väl inte alltid med .. Malin bodde utanför samhället så hon hade långt till oss, hon behövde skjuts och så där, då, då och Ingela hon, jag vet inte, hon hängde inte med oss .. det var bara så att hon inte var med, jag vet inte vad hon

²⁵ Både Pernilla och Karin menar dock att det ibland hände att någon flicka var med och spelade fotboll ett tag med pojkarna, men att det inte alls var något vanligt. Under lågstadiet hände det också att pojkar och flickor lekte tillsammans ’tjuv och polis’ och sådant.

²⁶ Mikaelns relation till gänget var inte helt konfliktfri: under en period kände han sig övergiven av kamraterna; dessutom var det inte alltid enkelt att förena den egna kristna tron och det egna intresset för studierna med de andras förhållningssätt och intressen (se vidare nästa kapitel).

gjorde för något ..”. De träffades två och två eller alla tillsammans och ”for fram och tillbaka hem till varann .. och .. prata och prova väl lite smink ibland och så där på skoj bara (..) vi for runt och undersökte stigar i skogen och och sen, ett tag hade vi en koja i skogen också, utanför Åby, några stycken ..och dit brukade vi åka, fast det var bara en period liksom som vi var mycket där”. Och när de fyllde femton, fortsätter Karin, var det dags för mopeden ”vi var ute och åkte ganska mycket på den där mopeden när vi var ett gäng som hade fyllt femton och hade fått mopeder, då var vi ute och for .. Och jag fick en gammal begagnad moped som var trimmad så jag körde ifrån dom andra” [skratt].

Så småningom, i slutet av mellanstadiet och under hela högstadietiden, började en stor grupp²⁷ i klassen att träffas hemma hos en klasskamrat: ”Vi var oftast hemma hos en klasskompis .. han Claes .. var vi nästan allihopa varje dag hemma hos han .. Mm och där satt vi ja .. vi gjorde, satt och pratade, lyssna på musik, titta på film ibland .. och ja, rent allmänt, vi hade väl ingen annanstans att vara så vi var alltid hemma hos han.. [Pernilla]. Karin säger att ”det var väl tjejerna utom Malin och Ingela .. var väl några grabbar också” och Patrick att ”där var man ganska mycket, både på kvällar och på helger och så där, under en, en tid, en ganska lång tid med”. Pernilla berättar att ”när jag kom hem ifrån skolan så, ja man var hem tio minuter ja, möjligtvis man åt en smörgås eller nånting sen gick jag till Claes, sen var jag där tills jag skulle hem och äta mat, klockan sex på kvällen då var jag hem och åt och sen när jag ätit, då gick jag till Claes igen, så att, det var ungefär nästan varje dag ..”.

I Åby hade klassen varit hänvisad till varandra väldigt mycket, både på skolan och på fritiden. I den betydligt större högstadieskolan i Bäckby fanns det flera bland vilka man kunde finna gemenskap. För Patrick innebar det att han fick träffa andra som delade hans intresse för punken och vad punken stod för: ”Jag var lite speciell då för att jag hade ganska egen musiksmak och jag lyssnade på punkmusik då och var väldigt så där punk. Det var liksom nånting som var väldigt mycket, jag på nåt vis, nån sa liksom på skoj att punken var död, bara på skoj så där, då tog jag jävligt illa upp liksom, det var så allvarligt. Det var som en religion nästan, att man liksom var

²⁷ Att få en säker uppskattning om hur stor denna grupp var har visat sig vara en svår uppgift. De träffades under en lång period, med början i slutet av mellanstadiet. De flesta fortsatte att träffas under hela högstadiet (dock inte alla, Karin exempelvis slutade någon gång när hon gick i åttan) och en del av dem, däribland Pernilla, fortsatte ända upp till första året på gymnasiet. Det fanns även en del från andra klasser med i gruppen. Min bedömning är dock att det rörde sig om åtminstone halva klassen som träffades regelbundet hos Claes. Bland dem som inte tycks ha deltagit alls i dessa sammankomster finns Mikael och hans gäng, ett par flickor samt en del av de 'barnsligare' pojkar.

så inne i det och det, det punken ville då och i med att jag bodde i ett litet samhälle, här var jag nästan ensam om att tycka om punkmusik, hade väl lite åsikter om saker och ting som ja, ofta punken stod för då, som också ofta var ganska ensam om eller också eller man, liksom ganska ensam om .. att ja, liksom gå och tänka på och bry mig om. Men när jag kom till Bäckby då, så träffade jag andra killar som hade ungefär lika tankar och vi satt ju ofta och pratade, dels musik för då hittade man ju äntligen nån som man hade nånting gemensamt med, plus att vi snackade lite så där politiska saker då, som rörde typ, den saken då vi pratade om, om lumpen och sånt där, som vi liksom tyckte var, vi var emot då liksom allmän värnplikt och hela krigsindustrin och lite allmänt möjligt sånt där”²⁸. Patrick behöll dock sina gamla kompisar från Åby ”.. dels så var det dom som man ja, umgåtts med sen tidigare och sen vart det nya kompisar där, som man kanske hade mer, man kanske hade mer gemensamt med dom så där, i tycke och tanke så där, men ändå, liksom som dom bodde där och vi bodde här och man hade ju kompisar här förut med, så liksom det det vart lite breddat, man fick flera kompisar, man umgicks med flera, man kunde gå liksom som man ville, till vem som helst i stort sett och prata och så där”.

Karin berättar däremot att hon fick nya kompisar och att hon kom alltmer ifrån sina klasskompisar. I klassrummet satt tjejerna två och två och alltid ”vart det Ingela och jag över och Ingela var inget rolig att vara med alltså, det vart så att jag satt med henne i skolan för att då vart vi över liksom .. men jag var aldrig med henne på fritiden (..) Det var på mellanstadiet vi hängde ihop liksom som en grupp mera, sen i skolan satt vi ju tillsammans och pratade så här på högstadiet, men på fritiden då började ju jag hänga ihop med andra, så då var inte jag så mycket med dom i klassen (..) men sen så där åttan, nian då jag vet inte, det vart, det kändes mer och mer som om jag inte hörde ihop så mycket med tjejerna i klassen, jag vet inte .. jag skaffade andra att vara med på fritiden så där .. jag vet inte, det var inte så att vi bråkade och så där, det bara vart så att vi inte var tillsammans så mycket (..) .. det bara vart så .. det var roligare, jag tyckte det var tråkigt att sitta hemma hos Claes varen kväll och titta på video och titta på tv och sitta och prata och så där, så det vart att jag och den andra tjejen började vara med varandra med äldre gänget (..) Grabbarna hade

²⁸ Längre fram i livet ledde detta, enligt Patrick, till att han bl.a. inte gjorde vanlig militärtjänst, utan vapenfri tjänst istället, något han är mycket stolt över, för han ”hade lovat sig själv detta”. Det var dock ”ett tufft steg”, menar Patrick, i Åby gjorde alla lumpen, för ”det skulle göras”, så där hade han inte någon att prata med om detta. Trots att han i detta avseende varit ensam i Åby, säger sig Patrick vara rotad på orten och skulle inte vilja bo någon annanstans.

mopeder var ut och åkte med dom och sen dom som var lite äldre ändå, dom hade ju bil då .. var ute och åkte lite med dom och var väl ihop med några pojkar där (..) när jag inte var så mycket med de andra tjejerna längre.. jag vet inte jag, jag bara gjorde tvärtemot på nåt vis och då slutade jag och röka bara och det liksom så här .. slutade, slutade väl nästan och måla mig och brydde mig inte så mycket om, om vad man skulle ha för kläder heller, jag gjorde TVÅRTEMOT då mot vad dom andra gjorde [skratt]. För just tjejerna som gick i min klass tycker jag, utom Ingela då möjligtvis, men vi hela tiden från vi började sjuan, så hade vi målat oss ganska mycket, brytt oss om vad vi hade för kläder och så där .. Vi var ju inte så många tjejer i min klass så vi liksom det höll vi väl ihop med ganska mycket .. jag tror när vi började sjuan då tror jag att det var tjejerna i min klass som var mest målade på hela skolan tror jag [skratt] just vi i vårt lilla gäng .. Jag vet inte det bara vart så .. jag kommer inte ihåg men jag tror inte jag hade nån lust att vara lik dom andra längre (..) Jag hade ju vänner ändå då, så jag saknade ju inte dom som kompisar, jag hade ju andra kompisar då .. Det är ju nu liksom på senare åren sen jag har flyttat hit, till det här huset, det är nu som alla har försvunnit så man har blivit ensam så här .. alla har flyttat åt olika håll och (..) jag kände mig lite olika på något vis, jag vet inte vad det var .. pratade inte riktigt om samma saker tror jag. Men i slutet på nian, vårterminen på nian, då gick jag ganska mycket för mig själv tror jag, bara väntade på att det skulle ta slut sen (..) Jag skulle få barn .. Det var ju inte direkt planerat men ändå, så kändes det skönt att det var nån anledning att inte behöva gå i skolan så där liksom .. mina föräldrar hjälpte mig då, då prata med skolan och så där så att jag fick hoppa av..”.

*

Sammanhållningen med klasskamraterna, inom klassen som helhet, inom olika grupperingar i klassen eller med enskilda klasskamrater är troligen det vanligaste förekommande temat i berättelser om skoltiden (Pérez Prieto, 1992). Detta är även fallet i återblickarna på Åbyklassen, där bilden av sammanhållning främst består av berättelser om skilda och relativt väl sammansvetsade grupperingar i skolan och utanför skolan. Även om grupperingarna förefaller ha varit relativt fasta och skilda från varandra (Mikaels gäng exempelvis höll ihop under hela skoltiden och ingen av dess medlemmar hörde till dem som regelbundet träffades hos Claes) tycks det dock, som bl.a. Patrick framhåller, inte ha förekommit konflikter mellan grupperna. Snarare tvärtom, medlemmar från olika grupperingar bildade i andra sammanhang

nya konstellationer, pojkarna i klassen t.ex. spelade ishockey tillsammans under mellanstadietiden och en del av flickorna var med i den grupp som regelbundet träffades hos Claes.

Den goda sammanhållningen i klassen som Pernilla 'vill minnas' framstår i det perspektivet därför inte enbart som ett önsketänkande, utan även som ett uttryck för en klassamhörighet vars grund tycks ha funnits i den trygghet sammanhållningen inom de olika grupperna innebar. En sådan gemenskap sträckte sig långt utanför klassrummets och skolans gränser, och berättelserna handlar därför i stor utsträckning om vad man tillsammans med sina kamrater gjorde även utanför skolan: byggde kojor i skogen, prövade smink hos varandra, spelade ishockey med klassläraren som tränare, fiskade, tittade på video eller *bara* satt och pratade hos en kamrat. Samtidigt tycks det i utkanterna av klassens grupperingar ha funnits en del elever som, även om de kanske inte var *direkt* utanför, inte alltid omfattades av den goda sammanhållningen och samhörigheten. Enligt Karin t.ex. var varken Malin (för att hon "bodde utanför samhället") eller Ingela med i tjejgruppen ("det var bara så att hon inte var med"). Karin själv delade bänk med Ingela för att "då vart vi över" och kände i slutet av högstadiet som om hon "inte hörde ihop så mycket med tjejerna i klassen", utan i stället sökte Karin gemenskap med andra elever och kom nästan helt att förlora kontakten med sina gamla klasskamrater. Även Mikael's berättelser i nästa kapitel om den period i högstadiet då han kände sig övergiven av sitt kamratgäng och om de svårigheter han hade att förena sin frikyrkliga uppfostran med den dominerande kulturen i klassen, pekar i samma riktning.

Berättelserna pekar därför även på en annan aspekt av sammanhållningen än den Pernilla lyfter fram, nämligen den spänning som råder i starkt sammanhållna grupper mellan å ena sidan tryggheten att finnas med i en gemenskap och å andra sidan kravet och trycket på de enskilda medlemmarna att inordna sig de grunder på vilka gemenskapen bygger. På en liten ort som Åby, med en skola med få elever och utan parallella klasser, är utbudet av alternativa gemenskaper begränsat och eleverna blir hänvisade till varandra både i skolan och utanför skolan. Särskilt för de enskilda elever som av en eller annan anledning inte kan, vill eller får vara med i klassens befintliga grupperingar är en sådan klassammanhållning problematisk, eftersom alternativet kan bli ett utanförskap som inte begränsar sig till skollivet, utan även inbegriper det övriga livet. Men även Patrick, som tycks ha varit med i klassgemenskapen under hela skoltiden, ger uttryck för det problematiska med Åbys begränsade utbud av gemenskaper, när han berättar om hur ensam han var i klassen med sitt intresse för punktmusiken och om vilka möjligheter att träffa andra

likasinnade som öppnades i den större högstadieskolan i Bäckby. Till skillnad från Karin behöll dock Patrick – förmodligen tack vare sin mer centrala placering i klassens grupperingar – sina gamla kamrater, samtidigt som han fick nya.

Det är således inte en abstrakt sammanhållning som berättelserna lyfter fram, utan det är snarare beskrivningar av hur olika gruppkonstellationer i klassen, under olika perioder, hanterade de specifika omständigheter som uppväxten i Åby innebar. Närheten till skogen exempelvis innebar att en del av dem under vissa perioder kunde bygga kojor och undersöka stigar, medan andra lekte indianer och körde enduro; på samma sätt kan omvandlingen av Claes hus till samlingspunkt och umgängesplats för en stor grupp i klassen ses i ljuset av avsaknaden i Åby av offentliga lokaler för ungdomar att samlas i. Sådana beskrivningar av vad man gjorde med vilka, när och var man gjorde det, kan därför även ses som berättelser om hur Åbyeleverna i utvecklandet och testandet av olika roller tillsammans med andra och i särskiljandet från andra, rörde sig i, erövrade och använde rummet, dvs. berättelser om hur de på samma gång formade och utvecklade de egna identiteterna och deltog i konstruktionen av Åby, den specifika kontext i vilken de var verksamma. Ur ett sådant perspektiv framstår identitets-skapandet som en social process som inbegriper både interaktionen med andra och skapandet av den kontext i vilken interaktionen äger rum, och inte som en enskild och 'inre' aktivitet som sker i en redan given kontext.

Karin och Pernillas berättelser om flickornas vistelse i uppehållsrummet på rasterna, för att prata med varandra, lyssna på musik och dansa, istället för att springa runt och sparka boll på pojkarnas arena, belyser tydligt ett sådant resonemang. Å ena sidan handlar berättelsen om hur Åbyflickorna – i vardagen – konstruerade, utvecklade och materialiserade sina flickidentiteter. Å andra sidan och på samma gång utgör ett sådant identitetsarbete det sätt genom vilket de var med och deltog i konstruktionen av uppehållsrummet och av Åbyskolan som en specifik och könsuppdelad social kontext. Upphållsrummet blev med deras agerande något mer och något annat än enbart en fysisk plats att finnas i på rasterna. Det blev även ett socialt rum, ett 'flickrum', format av flickornas interagerande och det specifika innehåll och de innebörder de lade i sina handlingar. Men det var också format av pojkarnas frånvaro eller snarare, av pojkarnas samtidiga närvaro i och skapandet av ett annat socialt rum, fotbollsplanen, med eget och från uppehållsrummet skilt innehåll och skilda innebörder.²⁹ Berättelserna tecknar en tydligt könsuppdelad

²⁹ Jag menar här inte att dessa aktiviteter och platser i sig skulle vara 'flick-' eller 'pojk-' aktiviteter och

skolgård, där pojkarna använder skolgårdens stora och fria ytor, medan flickorna håller till i mer avgränsade sådana, i eller i närheten av skolhuset. En sådan bild utgör inte enbart en konsekvens av förenklande effekter av tidsavståndet i berättelserna, utan den motsvarar även väl det i skolsammanhanget bekanta mönstret, som vi med Barry Thorne (1993) kan kalla skolgårdens könsgeografi.

Berättelserna om sammanhållningen, vad de olika individerna och grupperingarna i klassen gjorde och var de gjorde det, lyfter alltså fram ytterligare en dimension av den kontext i vilken Åbyeleverna växt upp och ur vilken berättelserna hämtar sin näring. En tredje dimension, deras förhållningssätt till studierna, presenteras i nästa avsnitt.

4.3.3 Vi var väl ingen stjärnklass direkt

Rubriken är Patricks beskrivning av Åbyklassens sätt att förhålla sig till och hantera sina studier. Skolan i sig eller snarare studierna tycks, av berättelserna att döma, inte ha varit något man i Åbyklassen helhjärtat ägnade sig åt eller något man målmedvetet satsade på, som ett led i exempelvis en framtida utbildning, utan att gå i skolan, göra läxor och läsa inför prov "det var bara det att det skulle man göra så man gjorde det" (Pernilla). Det tycks inte ha funnits någon 'plugghäst' i klassen eller åtminstone är det ingen som i efterhand utpekats eller känner sig utpekad som sådan. Inte heller i berättelserna kring studievalen inför högstadiet och gymnasiet kan man se några funderingar om fortsatta studier³⁰.

Klassen tycks dock inte ha varit speciellt homogen i sina skolprestationer, utan "det var väl ganska skapliga skillnader mellan vissa så där" (Patrick). Pernilla gör en grov indelning av klassen i tre olika grupper. Hon menar att det inte fanns någon i klassen som utmärkte sig för att ha läst speciellt mycket eller för att ha varit speciellt duktig som elev "det var väl ingen sån där som var väldigt .. mycket bättre vad ska jag säga, RIKTIGT, men det var ju dom som ofta var .. hade många rätt på proven och ..". Bland dessa som enligt Pernilla ofta hade många rätt på proven återfinns både Mikael och Patrick. Den sistnämnde som under lektionerna ägnade mycket tid åt att "stoja och ha det kul" berättar dock att inför ett prov brukade han alltid plugga

platser, utan att de **blir** sådana i det specifika sammanhang de äger rum. Mopedåkandet, som traditionellt skulle kunna kallas 'pojkaktivitet', blir t.ex. i Karins berättelse en 'flickaktivitet', en aktivitet, som likväl som sminkandet och deras agerande i uppehållsrummet, bidrar till att forma Åbyflickornas identitet.

³⁰ Som vi kommer att se i nästa kapitel har dessa funderingar i viss mån funnits hos Mikael, men det var först under gymnasietiden som han bestämde sig för att studera vidare.

”jag tror att dom flesta läxorna gjorde jag nog .. nån gång på kvällarna eller sent så där .. kanske inte om det var en vanlig läxa nånting, om man bara skulle göra för sakens skull, så kanske man inte la ner allt på det, men var det nåt prov så där så, då vet jag att då, då brukade jag alltid plugga, vad det än var liksom..”. Och det gjorde Mikael också, som alltid har tyckt att ”man måste ju va bra i allting” och att ”man ska göra bra ifrån sig på proven och så”, även om han påpekar att han, liksom resten av klassen ”tog skolan mindre allvarligt då i åttan, halva åttan och fram i nian och så där” och därför läste han inte lika mycket då. På mellanstadiet, säger Mikael, hade det funnits några tjejer som tyckte om att plugga och några som inte tyckte om det ”men i högstadiet så vart det ungefär som en homogen grupp, dom liksom drog åt samma håll allihopa” och tar som exempel upp Hanna, en tjej som var mycket begåvad, men ”som liksom dekadade också i takt med alla andra i klassen”³¹.

Karin och Pernilla däremot hörde inte till dem som ofta hade rätt på proven och inte heller till den delen av klassen som ”hade nog svårt att lära sig för jag tror inte dom var intresserade heller” (Pernilla), utan snarare till den tredje gruppen, till den stora majoriteten, de som ”var nog från och till .. vissa ämnen bra och vissa lite sämre” (Pernilla). Båda två berättar att de skötte skolan och alltid gjorde sina läxor, om inte annat för att föräldrarna såg till det: ”Jag gjorde alltid läxorna för det var mina föräldrar nog med.. *LÅXOR OCH TIDER*” säger Karin till exempel med pekfinger i luften och föräldratonfall i rösten.

I slutet av vårterminen 1982, den sista terminen i Åbyskolan och inför inträdet till högstadiet i Bäckby, var det dags för Åbyklassen första studieval. De fick välja mellan allmänna och särskilda kurser i engelska och matematik, samt tillvalskurser i språk, ekonomi och teknik och enligt Pernilla ”var det nog ungefär i alla fall lika många som hade särskild som allmän”. Karin menar att de egentligen inte visste hur de skulle göra ”då satt vi väl och pratade och så här om *vad ska du välja* och så här liksom och tittade på varann och så där och då visste man ju liksom inte riktigt vad man skulle gå efter så här, så då gjorde man som dom andra gjorde” och berättar att fast hon borde ha valt allmän matematik för att hon alltid haft svårt för det, valde hon särskild för att ”de andra kompisarna som man var mycket med, de hade också den matten”. Patrick säger däremot att eftersom han hade lätt för sig så var valet ganska självklart för honom, fast han bytte tillvalsämne efter en termin ”matte har jag alltid haft lätt för så, det har jag, det var ju liksom självklart och engelska med, har väl haft ganska lätt för så att, nej det var ganska självklart att jag tog särskild. Och sen

³¹ Efter att ha gått vårdlinjen på gymnasiet utbildade sig Hanna vidare och är numera sjuksköterska.

tillvalsämne, då valde jag franska .. när jag gick här i sexan då, men sen när vi väl kom till Bäckby och hade franska så, jag tyckte inte det var så kul, jag hade svårt för det och det vart mycket läxor och det var nåt helt nytt och jag tänkte liksom att, kommer jag verkligen att ha nån användning för det där. Så att jag hade bara det i en termin, sen böt jag och hade teknik i stället, då var vi ju i en verkstad och höll på och tillverka saker och svarva och borra och meka och dona, det var liksom, det var roligare om man gjorde nånting i stället för att bara sitta och läsa, så det var, det var bättre”.

Tre år efter, vid sexton års ålder och efter nio år i grundskolan är det dags igen att välja. Mikael säger att ”det var ingen som planerade i våran klass gå längre än gymnasiet nånting.. Det var en i vår klass som gick treårig gymnasielinje från början och det var Kalle, som var ganska bråkig men han var begåvad”³². Själv valde Mikael verkstadsmekanisk linje för att ”mina två bästa klasskompisar hade sökt den också, annars hade jag nog kanske sökt en annan linje.. Ja, jag är lite språkintresserad så där, så jag valde nästan mellan kan man säga, att söka humanistisk linje och verkstadsmekanisk [skratt] .. ett ganska ovanligt val.. Men samtidigt är jag tekniskt intresserad av, av hävd.. eller vad man ska säga, för att i och med pappa haft verkstad hemma jämt.. och så där och.. jag har hållt på med konstruktioner och uppfinningar sedan har varit liten, har man hållit på.. och pulat på med lite grann, gjort alltifrån kojor i skogen till grejer man kunnat åkt med eller nånting så att.. det är väl teknikbiten. I och för sig hade man kunnat tänkt sig att gå en fyraårig teknisk linje på gymnasium också men ja.. nej var så just då så var det kompisarna som var viktigast”.

För Pernilla var valet inte lätt ”jag vet fortfarande inte vad jag vill bli .. det jag skulle önska att jag visste det, för det skulle vara mycket lättare, som när man skulle söka in till gymnasiet det gjorde vi i nian och veta vilken linje man skulle söka när man inte vet vad man vill bli för nånting .. det .. det var nästan att blunda och peka [skratt]”. Som många andra i klassen valde hon distribution- och kontorslinjen för att det var mycket praktik i den ”jag trodde, det kan man lära sig mycket av och få praktisera och det tycker jag man gjorde, jag lärde mig mycket mera av praktiken än vad jag gjorde i skolan, allra helst andra året .. men .. jag vet inte, det var många i våran klass som valde just DK-linjen”.

Patrick däremot med sina goda betyg fick rådet att gå en teoretisk linje men han hade bestämt sig för en yrkesinriktad ”jag bestämde mig inte förrän sista dan, alltså på kvällen innan dan man skulle lämna in det där, för jag hade nästan .. Ja, jag hade

³² Om Kalle berättas det, inte utan stolthet, i samtliga intervjuer. Kalle gick humanistisk linje, jobbade några år som mentalskötare och är numera med i en känd rockgrupp.

bestämt mig så långt att jag skulle gå nån praktisk linje, att jag jag skulle inte, utan jag skulle gå nån yrkesinriktad, det hade jag bestämt mig för och .. Jag hade nog .. jag har nog länge innan jag bestämde mig, gått och tänkt jag skulle gå bygglinjen och bli typ snickare eller nånting sånt där. För det, dels så är min farsa, han är gammal byggnadsarbetare och jag har en bror som är snickare så liksom, att på något sätt så fanns det i blodet men .. Jag vet inte, dels så var det nog farsan som tyckte att, lite att det där med byggbranschen det .. jag vet inte om han avrädde det från mig eller hur det var, jag tror inte han trodde på det riktigt så där i och med att det går så mycket upp och ner och sen ja .. Nej jag tyckte det där med el det verkade spännande liksom, det jag har liksom haft ganska lätt för mig i skolan så att jag kanske också, just på el elsidan då, det är mycket matte och fysik och sånt där liksom, det är nånting sånt där jag har haft ganska lätt för och tänkt att det kanske man kan utnyttja där .. Det var andra, liksom syokonsulenter och så där som liksom propagerade för att jag skulle gå nån typ teoretisk linje, bara för att jag hade bra betyg och så där, men typ, att man skulle gå fyraårig teknisk eller nåt sånt där men .. Jag kände inte för det, jag ville göra nånting och inte bara sitta och läsa just då, så att .. nej jag valde el-tele och det .. det gjorde jag nog rätt i tror jag ..”.

Karin gick inte vidare till gymnasiet eftersom hon fick barn direkt efter nian, men hon hade sökt det ”som de andra också sökte till, flera stycken, kontor så där, distribution och kontor, man hade väl inte tillräckligt höga betyg för något roligare”. Som andrahandsval sökte Karin en reklamlinje, som hon hade velat gå och där hon stod som reserv ”jag tänkte nog inte välja den först men, men jag var in och pratade med syokonsulenten eller vad det heter den som man pratar med .. och jag har för mig att det var han som fick mig liksom att, att liksom våga att välja den i alla fall då”. Karin visste inte om hon skulle våga eftersom inga andra från klassen sökte den, ”men så sa han väl att .. *det är väl dumt att inte välja dom du egentligen vill*, så här liksom”.

*

Åbyelevernas sätt att förhålla sig till studierna och studievalen har stått i fokus i detta avsnitt. Att skolan skall vara en plats där kunskap eller de nödvändiga redskapen för att skaffa sig kunskap ska inhämtas och där grunderna för elevernas framtida studier och yrkeskarriärer ska läggas, framställs ofta som en av skolan främsta uppgifter. Detta var dock inget som tycks ha stått högt på Åbyklassens dagordning, snarare tvärtom. I det avseende – berättas det relativt samstämmigt om i intervjuerna – var Åbyklassen 'ingen stjärnklass direkt'. Läxorna gjordes för att 'det skulle man göra'

och kurserna valdes för att de andra gjorde det. I klassen som helhet tycks varken ha funnits en målmedveten strävan efter att lägga en välbyggd grund för kunskapsinhämtandet eller efter att välja de kurser som höll dörrarna öppna för framtida studier. Inte heller tycks det funnits enskilda elever med ett sådant förhållningssätt. Även de i klassen högpresterande eleverna, där bland andra Mikael och Patrick fanns, valde icke studieförberedande linjer i samband med övergången till gymnasieskolan. Trots de tillräckligt goda betygen och syokonsulentens råd, uppger Patrick att det avgörande för honom vid gymnasievalet var att följa familjens hantverkartraditioner, medan Mikael i sin tur hänvisar till kompisarnas val.

Att kryssa i ett formulär och välja en kurs, liksom att göra en hemläxa eller förbereda sig för ett prov, är individuella handlingar som görs i specifika sociala situationer, i ett 'här och nu' som dessa handlingar bidrar till att konstituera och på samma gång påverkas av. Det 'grupptrycksval' inför högstadiet som Karin berättar om t.ex. konstituerades i hög grad av Karin och klasskamraternas agerande i valsituationen, av den osäkerhet över vad som skulle väljas och av det sätt på vilket osäkerheten hanterades. Genom att vända sig till varandra och fråga 'vad ska du välja' skapades en situation där valet i hög grad kom att styras av vad 'de andra gjorde'. Men samtidigt är dessa handlingar en del av och därför både formade av och aktiva i forandet av individuella historier som sträcker sig både bakåt och framåt i tiden. Bakåt i tiden har dessa historier bl.a. form av ackumulerade erfarenheter som leder fram till och påverkar den aktuella handlingen. Studievelets 'här och nu' bärs upp och görs alltså möjligt av dessa ackumulerade erfarenheter, vilket i berättelserna uttrycks med hjälp av formuleringar som att man inte hade 'tillräckligt höga betyg' för att kunna välja vissa utbildningar eller av att man ville 'följa familjetraditioner', att det intresse man hade var 'av hävd' eller fanns 'i blodet'. Men som del av individuella historier sträcker sig dessa handlingars betydelse även framåt i tiden, dvs. de är aktiva i konstruktionen av möjligheter för det fortsatta handlandet. Patricks val av el-teleteknisk linje i stället för de teoretiska linjer som syokonsulenten propagerade för innebär t.ex. för hans egen personliga del att hans möjligheter till högskolestudier blev kraftigt begränsade. För Åbys del å andra sidan innebär Patricks val att ortens traditioner där längre, teoretiska utbildningar inte prioriterades ännu en gång kom att återskapas och befästas. Därmed kom dessa traditioner att återigen stå som grund för nya Åbyungdomars studieval.

De individuella handlingar Åbyungdomarna berättar om, att läsa inför ett prov eller välja en högstadiekurs, inrymmer sålunda, som del av individuella historier och dess ackumulerade erfarenheter, även sociala och kollektiva element. Det är alltså inte

fråga om socialt isolerade handlingar, utan tvärtom handlingar som äger rum och får sin innebörd i specifika lokala traditioner och förhållanden. Det ungdomarna berättar är inte ett gymnasieval vilket som helst, utan ett gymnasieval i Åby-klassen, en skolklass där intresset för studierna inte tycks ha varit högt. En skolklass vars elever växte upp i en ort med en specifik utbildningstradition och yrkesstruktur, där endast ett fåtal invånare överhuvudtaget har någon form av eftergymnasial utbildning och där endast två av tio invånare har ett tjänstemannayrke (jfr avsnittet *Åby, en liten ort*, ovan). I det sammanhanget innebär satsningen på studier och val av längre, teoretiska studier inte 'enbart' att välja yrkesinriktning, utan även – och konkret – att välja bort klasskamraterna, eftersom den stora merparten av dem valde korta, praktiska utbildningar. En sådan satsning innebär dessutom att välja bort Åby som plats att vara verksam på som vuxen, eftersom det på orten saknas både de längre, teoretiska utbildningarna och de arbeten dessa utbildningar skulle kunna leda till. Endast en av samtliga elever i klassen (Kalle) tycks ha varit beredd att göra ett sådant val redan i slutet av grundskoletiden, och två andra (Mikael och Hanna) tog steget till vidare studier först efter att ha gått igenom gymnasieskolan.

Vi var väl ingen stjärnklass direkt är, ur ett 'skola för alla' -perspektiv, inte enbart Karin, Mikael, Patrick och Pernillas berättelser om deras individuella sätt att förhålla sig till studierna utan kan även läsas som en berättelse om skola och utbildning på småorter som Åby. Befolkningen på dessa jord- och skogsbrukspräglade orter uppvisar i regel en lägre utbildningsnivå än det övriga riket samtidigt som näringsstrukturen på orterna ofta är av sådan karaktär att högutbildad arbetskraft inte efterfrågas, vilket knappast främjar intresset för vidare studier. Följden är dels att övergången till längre, teoretiska gymnasieutbildningar och till högskolestudier också är lägre än i resten av landet, dels att den minoritet av ungdomar som ändå satsar på vidare studier måste söka sig därifrån för att göra det och för att därefter få ett arbete som motsvarar utbildningen. Den låga övergången till vidare studier och utflyttningen från orten av ungdomar som läser vidare speglas bl.a. i orternas befolkningsstruktur: andelen äldre är högre än befolkningen i riket samtidigt som andelen högutbildade är lägre³³. I ljuset av tanken om en skola för alla handlar sålunda en sådan berättelse om skolan på småorter inte om allas lika chanser till vidare studier, utan snarare om den exkludering från högre utbildning som det innebär att ha växt

³³ Jfr t.ex. Gunilla Roos (1999) genomgång av befolkning, näringsliv, arbetsmarknad, utbildningsnivå och övergång till högre utbildning i 21 kommuner i Mittnorrland. Problematiken kring avfolkningsorter och ungdomars val av utbildning behandlas även i Peter Waras avhandling *Ungdom i gränsland* (1996).

upp och gått i skola på en sådant ort.

4.4 Åbyklassen som kontext

Den bild av Åbyklassen jag har presenterat på de föregående sidorna har huvudsakligen grundats på vad fyra ungdomar som har gått tillsammans i klassen under hela grundskoletiden³⁴ har berättat för mig, var för sig under två olika intervjutillfällen. Presentationen inleds med en beskrivning av Åby, den lilla orten utan utbildningstraditioner där ungdomarna har växt upp. Därefter lyfts deras berättelser om det som skedde i klassen fram. Berättelserna organiseras kring tre olika teman – den stökiga klassen, ingen var direkt utanför och vi var väl ingen stjärnklass – och utgår ifrån ungdomarnas 'personliga minnen', dvs. deras individuella erfarenheter av vad de tillsammans har varit med om i skolan. Utgångspunkten i de personliga minnena innebär att den 'mosaik' som på det sättet skapats, består av olika röster och nyanser av 'hur det gick till i Åbyklassen'. Det rör sig exempelvis om hur klassen upplevdes, som stökig eller stöjig; om varför man inte reagerade inför den stökiga gruppen, för att man blev van vid dem som stökade eller p.g.a. grupptrycket; om alla var med i klassgemenskapen eller om det var någon som 'blev över' eller aldrig var med; om högstadievalen upplevdes som självklara eller om det kändes svårt att veta vad man skulle välja.

Dessa personliga minnen, på vilka berättelserna grundas, utgör inte en produkt av en socialt totalt avskuren, 'inre' mental process, utan de är fast förankrade i den sociala och kulturella kontext som Åbyklassen utgör. Åbyungdomarna konstruerar sina berättelser i relation till de "interpretative horizons of social settings, using available interpretative resources" (Gubrium & Holstein, 1995, sid. 46-47). Berättelserna konstrueras utifrån de specifika relationer som utvecklades i klassen, vilka positioner och roller var och en hade i dessa relationer, samt hur detta upplevdes när det skedde och när det berättas om det nu i efterhand. Patricks aktiva roll i det 'stökiga' gänget till skillnad från Mikael's 'åskådarrörelse' utgör en viktig grund för att förstå de olika bilder av klassen dessa ger, på samma sätt som Pernillas och Karins skilda sätt att minnas sammanhållningen i klassen kan ses i relation till den sistnämndas position, något i utkanten av tjejgruppen och den distansering som skedde i högstadiet. I konstruktionen av dessa personliga minnen hämtar man även näring i de konkreta möjligheter och begränsningar som de sociala och materiella omständigheterna uppväxten i Åby innebar. Det intensiva sociala livet hos Claes,

³⁴ Dock med ett undantag, Karin, som började i klassen först i åk 4.

exempelvis, vittnar både om Åbys avsaknad av offentliga mötesplatser för ungdomar, men också om den starka gemenskap som utvecklas – åtminstone bland en del elever – i skolklasser där eleverna är hänvisade till varandra även utanför skolan. Likaså utgör klasslärarens agerande som tränare i pojkarnas ishockeylag ett utslag av en mycket specifik lärarroll, som har betydligt svårare att utvecklas på större orter. Men de personliga minnena är också präglade av de verktyg med vilka man förnimmer, införlivar och berättar om det upplevda, av de 'life-scripts' som kulturen tillhandahåller (Frykman, 1992). Berättelserna om studieval och fortsatta studier efter grundskolan, exempelvis, genomsyras av en syn på och ett förhållningssätt till studierna som av allt att döma hämtar sin näring ur den lokala kulturen och dess avsaknad på traditioner av längre, teoretiska utbildningar.

Den sociala och kulturella kontext som Åby och Åbyklassen innebär för dessa ungdomar, bör dock inte enbart ses som en given kuliss för deras agerande eller som en given källa ur vilken deras berättelser hämtades, utan även som något de i hög grad var med att aktivt skapa med sina handlingar. Berättelserna handlar i hög grad om hur ungdomarna med sina handlingar formade sina egna identiteter och konstruerade de sociala rum i vilka de var verksamma: på rasterna i uppehållsrummet eller fotbollsplanen, under lektionerna genom att springa runt eller agera åskådare, på fritiden genom att åka moped i skogen eller sitta hos Claes och titta på tv, vid sina studieval genom att vända sig till kamraterna och undra vad man ska välja eller genom att följa familjetraditionen.

Den bild av Åbyklassens liv som jag har konstruerat utifrån ungdomarnas berättelser präglas således av den sammanflätning av personliga upplevelser, individuella och kollektiva handlingar, situationsbundna element och kulturella tankeformer som kännetecknar livshistorier. Den inrymmer i sig den i samhällsvetenskaplig forskning ständigt aktuella spänningen mellan det givna och det i nuet skapade, mellan de historiska och sociala strukturernas bestämningar och människornas agerande i och (åter)skapande av dessa.

En sådan mosaik, med de olika legeringar, röster och nyanser som den lyfter fram, fångar den konkreta innebörd klasskamraterna fick i Åby i termer av konstruktionen av specifika förutsättningar för gemenskap och identitetsskapande, arbetsklimat och inställning till (skol-)kunsksinhämtandet, till vidare studier och yrkesutbildningar. Mosaiken kan därför ses som en berättelse om den skola som skapades när Åbyeleverna med sina erfarenheter och projekt interagerade med varandra och hanterade de krav, utmaningar och möjligheter som att gå i skolan innebär.

I denna rapport utgör en sådan mosaik ett viktigt led i contextualiseringen av Mikaels skol- och livsberättelser vilka presenteras i nästa kapitel och därmed också en viktig grund för en vidare förståelse av dessa. Samtidigt lägger Mikaels version ytterligare en komponent till denna mosaik och bidrar, med de specifika dimensioner den lyfter fram, till att skapa en djupare förståelse av vad det innebär att växa upp och gå i skolan i Åby.

KAPITEL 5

Mikael, en skol- och livsberättelse från Åby

Héctor: “Vad tänker du på när du ser på kortet? [skolfotografiet] .. hur känns det?”

Mikael: “Nej.. det är .. man tänker på eller jag tänker .. det är.. det jag tänker på när jag ser det här kortet som är lite äldre det är hur människorna ser ut nu som jag känner igen dom och vad dom gör för nåt.. det är ungefär så.. Sen när man tittar på den här bilden så kommer man ju på sätt och vis ihåg hur dom, delvis hur dom var på den tiden också.. från olika delar i skolan då. Om .. vad jag lite grand .. vad jag tänker det är, det är liksom att alla .. många är hemma i Åby, det verkar som tiden har stått still på något sätt.. det har inte hänt någonting, man har.. man gör det.. ja, står still på nåt sätt tycker jag.. Men det är utifrån min egen vy, man kan ju ha ett intressant liv ändå fast man.. ja, bosätter sig hemma i Åby. Men det är många som.. kanske har det knepigt med jobb och så där.. och det känns ju lite tråkigt tycker jag..”

Héctor: “.. jaa.. när du kommer tillbaka till Åby på helgerna så där.. känner du att du har växt ifrån alla när du träffar dom...?”

Mikael: “Ja, det är väl både och det där.. det.. det.. kanske inte direkt man växer ifrån men man.. man kommer hem i Åby eller är där för länge.. på något sätt då tycker man att allting är sig likt, det står stilla på något sätt.. Men, när man träffar dom här klasskamraterna och pratar med dom så då är det ju, då känns det, då verkar det inte så alltid, det är olika på vilken man pratar med.. ja.. nej det är klart att man tycker att det står still för en del, det är ju tråkigt..”

Héctor: “När du är på jobbet.. känner du dig som stadsmänniska?..”

Mikael: "NEJ, NEJ .. det gör jag inte.. NEJ, det känns Åby.."

Héctor: "Är det Åby?.."

Mikael: "Det finns en dikt, jag vet inte vilken som har skrivit den, det, han skriver *Jag längtar stenarna där barn jag lekt*³⁵, det, på nåt sätt är det där nånting som blir starkare med åldern, tycker jag, att man längtar inte så mycket hem till människor, men det är till våran mark hemma i skogen.. man står ute i skogen med bössan.. [skratt] Nej, men det är på nåt sätt det man längtar till, vyn över sjön eller nånting.. Det är den biten som känns starkast, självklart är det, tror jag en känslomässig bild som kanske är förknippad mycket med människor som finns där och så vidare, självklart så är det det.. Men, det är den starkaste känslan.. nåt, på nåt sätt är det en känsla för hembygden att, jag tycker det är viktigt med det som sker i Åby.. jag tycker det är viktigt det här med Åbygården³⁶ att det finns, att människor kan komma ut och fika, tycker jag, och trivas där, det är en del av det här..".

Min andra intervju med Mikael om hans skol- och livsberättelse närmar sig sitt slut. Vi sitter i Mikaelns lägenhet i en storstad, har ett gammalt kort på Åbyklassen framför oss och avrundar våra samtal med Mikaelns reflektioner om sin känsla för hembygden och sin längtan efter skogen och marken hemma på bondgården i Åby. Det var under sista året på gymnasiet som Mikael flyttade från Åby. Mikael gick på en tvåårig teknisk gymnasielinje och när han, läsåret 1987-88, skulle bygga på med ytterligare en påbyggnadskurs som bl.a. gav honom behörighet till högskolestudier, fick han söka till en ort till vilken pendlingsmöjligheterna från Åby saknades och flyttade därför dit. Efter det året var det dags för högskolan och en ny ort, ca. 30 mil från Åby. Två år efter var Mikael färdig med sina studier och har sedan dess bott – förutom ett

³⁵ Dikten *Ensamhetens tankar* är skrivet av Verner von Heidenstam (1859-1940) och ingår i hans första diktsamling *Vallfart och vandringsår* från 1888. Den aktuella strofen (nr 5 av *Ensamhetens tankar*, i Heidenstam, 1957, sid.88) lyder:

Jag längtar hem sen åtta långa år
I själva sömnen har jag längtan känt.
Jag längtar hem. Jag längtar var jag går
- men ej till människor! Jag längtar marken,
jag längtar stenarna, där barn jag lekt.

³⁶ Fritidsgård utanför Åby.

mellanspel för att göra lumpen – i en stor stad där han arbetar på ett mindre företag, som tekniker med ansvar för utveckling och konstruktion av mindre maskiner. Under alla dessa år har han haft nära och regelbundna kontakter med Åby och då inte enbart med familjen och kamraterna utan även med frikyrkoförsamlingen där Mikael aktivt deltar i verksamheten. Bl.a. är han styrelsemedlem i den kristna föreningen som äger och driver Åbygården, vars syfte är att “mana ut till Åbyborna kan man säga, med det kristna budskapet”. Det viktiga är, säger Mikael, att Åbygården är öppen för alla. Det handlar om att lämna bakom sig frikyrkornas traditionella och skarpa uppdelning mellan kristen - ickekristen, “det är nog att på nåt sätt så vill jag att människor ska kunna acceptera kristenheten utan förbehåll och vi ska kunna acceptera dom som kommer dit till gården och känna att det är en samhörighet”.

Mikael bor ensam i en liten lägenhet och på sin lediga tid är han ute någon gång i veckan på en pub eller restaurant med sina arbetskamrater eller träffar en grupp vänner från Åby som också bor i samma stad och med vilka han ordnar “middagar, gå på teater, bio, ute och käkar då och så vidare. Det är .. på nåt sätt så känner jag mig lite okreativ på fritiden när jag är här. Är jag hemma i Åby så, då gör jag väldigt mycket mera tycker jag. Om jag, i och med att pappa har verkstad hemma, så är man ute där och gör nånting eller fixar. Och, i och med jag har jakt och fiske som fritidsintressen och, så är det ja, när man är hemma i Åby, så har man tillgång till dom bitarna, vad man nu gör, jag övningsskjuter eller om jag jagar eller sen har jag mycket kontakter hemma fortfarande, så det blir att man gör samma saker med dom då ..”. Mikael vidhåller dock att han trivs med sitt jobb och med storstadslivet även om “nån stans så tror jag inte att jag blir storstadsmänniska i själen, om man säger så, utan jag tror att jag alltid kommer att vara lantmänniska, tycka att det är bäst på nåt sätt ..” och tillägger “.. men samtidigt så tror jag, att det ska va jobbigt att bo hemma, eller det känns, i och med att det känns som allting står still där..”.

Mikaels ord visar i många stycken de för resenären typiska dubbla dragen av längtan efter det som har varit och känslan av/insikten om att man har växt ifrån det samtidigt som man bär det inom sig och därför inte riktigt känner sig hemma i det nya (“okreativ” säger Mikael) och inser att man aldrig kommer att göra det. Som Ronny Ambjörnsson (1997) skriver i sin självbiografiska berättelse³⁷ *Mitt förnamn är*

³⁷ Självbiografiska berättelser är en viktig källa för förståelsen av den sociala och kulturella resenärens erfarenheter. I en annan stimulerande och tankeväckande självbiografisk essä “Hunger of Memory. The Education of Richard Rodriguez” (Rodriguez, 1983) berättar författaren om ett mexikanskt invandrarbarns väg via utbildningen in i den nordamerikanska medelklassen. Rodriguez för samtidigt fram en stark kritik av de kompensatoriska åtgärder som varit brukliga i USA.

Ronny får resenären ”ett nytt hem, en ny kultur och ett nytt språk. Men eftersom det är en resa och inte ett byte lever det gamla landet kvar som vanor och tankesätt vilka tycks sakna berättigande i den nya miljön, atavismer från en fjärran men ändå nära värld.” (sid. 8-9).³⁸ Termen resenär betecknar i vanligt bruk den som förflyttar sig långa sträckor i en geografisk mening. Inom samhällsforskningen (jfr Trondman, 1993) används dock begreppet även för att beteckna den som gör en klassresa, dvs. den förflyttning mellan olika sociala och kulturella miljöer som det innebär att växa upp i en socialklass och att träda in i en annan i ett senare livsskede. I Mats Trondmans avhandlingen *Bilden av en klassresa* (1993) analyseras sexton högskolestudenter med ursprung i arbetarklassen och deras berättelser om brytning med den gamla kulturen och inträdet i en ny. Ett centralt tema i avhandlingen är resenärens problematiska relation till någon av föräldrarna och dess betydelse både för uppbrottet från ursprunget och för svårigheterna att känna samhörighet med det. I Ambjörnssons berättelse däremot är vikänslan tydlig: ”klassresan var inget medvetet uppbrott, snarast en process igångsatt av faktorer utanför vår kontroll, en form av öde som hörde till en värld i förvandling” (op.cit. sid. 23).

Mikaels berättelser om resan från uppväxten i en bonde- och frikyrklig miljö på en liten ort, via högskolestudier till ett tekniskt yrke i en stor stad uppvisar inte heller några drag av uppror mot eller totalt uppbrott från det gamla, utan det är snarare så att även han berättar varmt om den trygga uppväxten och relationen med familjen, samt framhäver att han ofta är hemma ofta och vill vara med och påverka det som sker i Åby. Det sistnämnda hänger delvis ihop med att de praktiska förutsättningarna finns: familjen och bondgården finns kvar och därmed tillgången till fisket, jakten och hemmaverkstaden; frikyrkan med dess verksamhet och dess medlemmar finns också där; Mikael är fortfarande ung och har ännu inte bildat en egen familj. Men delvis är det också avhängigt av att Mikael inte låter dessa förutsättningar enbart finnas som förutsättningar, utan tar tillvara dem och behandlar dem som möjligheter, han är regelbundet hemma och rör sig i Åby, umgås med familjen och församlingsvännerna, är verksam i frikyrkan, aktiv i jaktlaget och träffar gamla klasskamrater. Ett sådant sätt att försöka hantera spänningen mellan två världar går som en röd tråd i Mikael

³⁸ Den franske sociologen Pierre Bourdieu (1986) talar i det sammanhanget om Don Quijote-effekten, dvs. de kvarvarande effekterna av gamla habitus även i nya situationer där andra tankesätt och reaktionsmönster vore mer lämpade. I en kommande avhandling om kenyanska invandrare i Sverige kombinerar Joyce Kemuma livsberättelser med habitus-begreppet för att försöka belysa hur det förflutna i hemlandet är aktivt i konstruktionen av berättelserna om livet i det nya landet (Kemuma, under tryckning).

skol- och livsberättelser och det går även igenom hans berättelser om mötet mellan det kristna och det icke-kristna i skolan samt i hans strävan efter att både vara en duktig elev och en bra klasskamrat. De här sidorna kan därför ses som berättelsen om Mikaelns försök att finna en egen väg att gå genom livet som gör det möjligt för honom att förena de olika världar han rör sig i, utan att behöva bryta med eller förneka någon av dem.

5.1 Uppväxten på bondgården och i en frikyrklig miljö

Mikael växte upp på en bondgård tillsammans med systemen Anna, föräldrarna, mormor och en morbror. Mamman och morbrodern drev bondgården tillsammans fram till mitten av 80-talet då de gjorde sig av med korna p.g.a. "ekonomiska problem", säger Mikael. Numera driver morbrodern gården som skogs- och åkerbruk, medan mamman jobbar som behandlingsassistent efter att ha jobbat som avbytare några år. Pappan har varit chaufför och haft en bilverkstad, men p.g.a. hälsoproblem jobbar han numera enbart som chaufför. Anna, den ett år äldre syster, har gått humanistisk gymnasielinje och därefter en beteendevetenskaplig högskoleutbildning.

Den omvandling av gården från djurproduktion till enbart skogs- och åkerbruk som Mikael nämner är knappast en enstaka eller isolerad företeelse utan bör förstås i ljuset av den rationalisering av det svenska jordbruket som har pågått under hela efterkrigstiden, med en konstant minskning av antalet små och medelstora bondgårdar. Under åren 1951-1966 försvann t.ex. mer än en tredjedel av samtliga enheter med mer än 2 hektar åker (ca. 100 000 enheter) och även om processen mattades något under 1970-talet accelererade den igen under 1980-talet.³⁹ Dessa bondgårdar har antingen slagits ihop till större enheter eller gått över till enbart skogs- och åkerbruk, en specialisering som har beskrivits som en omvandling från blandjordbruk till monokultur: "Specialiseringen har brutit sönder den symbios mellan åkerbruk och boskapsskötsel som utvecklades på den typiska bondgården fram till mellankrigstidens slut." (Morell, 1993, sid. 205; se även Magnusson, 1997).

Mikael berättar att det har varit enbart positivt att ha växt upp på landet, mycket tack vare att mormor fanns "mormor bodde ju kvar på gården, mamma och morbror dom jobbade ju på gården och då vart det ju mormor som tog hand om oss, i form av, om oss då menade jag Anna och mig som små, i form av göra mat

³⁹ Av de intervjuade ungdomarna har, förutom Mikael, även Karin vuxit upp på en bondgård. I slutet av 70-talet sålde familjen gården och flyttade till Åby.

och så där då. Mamma kom väl hem efter dagens slut, inte heller behövde man barnvakt, så var det mormor då, så den biten fanns ju kvar, det inbillar [*jag mig*], det är väl så det fungerade för ännu längre tillbaks också på gårdarna, att man bodde tre generationer på gården .. Och just det där, att man bodde på en gård innebar ju att man hade mycket att leka med, hela tiden, man sprang ju runt i runt uthus och ladugårdar, i skogen och byggde kojor och för min del var jag också och fiska, tjata om att få följa med pappa och jaga [*skratt*] som jag inte fick, det var jag ledsen för ..”. Det fanns många andra barn i samma ålder runtomkring så man behövde aldrig ha tråkigt på sommarlov och liknande, dessutom hade Mikael sin syster “i och med att vi, det bara skiljer ett år på oss, så lekte vi ihop väldigt mycket, från det vi var små tills att vi ja, till den åldern man slutar leka, om man gör det”. Även om han ibland kunde tycka att det var lite tråkigt att inte bo inne i samhället “att man inte kunde handla i nån kiosk eller att man inte fick cykla på asfaltvägar för att asfaltvägen som fanns var stora landsvägen, man inte fick cykla förrän man vart 10 eller 12 år gammal”.

I grunden för den positiva och genomgående varma tonen i Mikael's skildringar av barndomen på bondgården finner vi hans utgångspunkter i och framhävande av betydelsen av den utvidgade familjebilden, där mormor tycks ha varit en central gestalt, men också i möjligheterna i termer av lek, av utrymme för att röra på sig och kunna göra saker som livet på bondgården innebar och som tidigt väckte och befäste Mikael's stora intresse för fiske, jakt och naturliv överhuvudtaget.

Vid sidan av bondgården är det uppväxten i en frikyrkoförsamling och den känsla av samhörighet med likasinnade som där erbjöds, som enligt Mikael har präglat hans liv: “Det är ju hela livet fram fram till nu som, i och med att jag är ju uppväxt i en frikyrkoförsamling då, så har det färgat hela min uppväxt och liv. Och ja, så att säga från början, när man var liten så gick jag väl i söndagsskola och.. Ja, vad man gör på söndagsskola, det som .. som söndagsskola alltid har varit, man sjunger några enklare barnsånger, gör nånting av papper eller ritar, söndagsskolefröken läser nån bit ur nån kristen bok eller nån bibeln eller nånting. Det är väl ungefär söndagsskoleverksamheten, plus att man sjunger, man har ju kanske nån söndagsskolekör som sjunger på nån familjegudstjänst, när familjen får komma och lyssna eller nånting..”. Förutom söndagsskolan deltog Mikael i församlingens scoutverksamhet, som var öppen även för andra än församlingsbarn “.. de flesta som är med, var med i scouterna när jag gick i scouterna dom var inte församlingsbarn, utan var med för att det var roligt att gå på scouterna, att tälja i läder eller tälja trä och åka på läger och paddla kanot..”. Efter scouterna var det dags för

tonårsverksamheten “.. där man försökte inrikta sig på tonåringars intressen lite mer. Annars, övrigt då med en form av kristen prägel i form av kanske nån kristen sång, bön eller bibelläsning och ja senare i åldrarna så då, så då gick vi mycket på, ja, då kan man säga att då försvann dom här som inte var församlingsbarn bort eller..// .. Ja, sen i 15 [års ålder] så där, då började man ju gå på möten, mera vanliga gudstjänster eller kvällsmöten, då, då ja, bibelstudier ja, det kristna budskapet, då predikades eller vad jag ska säga, det kan låta så högtidligt och.. I och med att vi var så stort gäng då, så var det att vi hängde ihop på övriga fritiden med, vi, ja, åkte om vi åkte skidor nån vecka i fjällen eller ja, det arrangerades ju kanske ett läger som man åkte på och åkte skidor och eller om vi träffades hemma nån kväll och så där. Så, så vart det ja, i och med att vi var bara, vi träffades bara vi som var kristna, så vart vi, det kanske naturligt också och sen har det med tron att göra, ja vi hade väl våra egna bönegrupper och så där träffades, ja sen kan man säga att vi höll väl på så eller...”. Båda dessa teman, uppväxten på bondgården och i frikyrkoförsamlingen, är centrala inte enbart i Mikael's barndomsberättelser utan präglar även berättelserna om hans fortsatta liv. I dialogen mellan det förflutna och nuet och mellan det personliga och det kollektiva som en livsberättelse alltid innebär är båda dessa teman något Mikael – implicit och/eller explicit – ständigt relaterar och återkommer till. De utgör på så sätt källor ur vilka berättelserna hämtar näring, men också utsiktspunkter, grunder på vilka Mikael ställer sig och blickar på, värderar och berättar om enskilda händelser och situationer i olika faser och aspekter i sitt liv. De har därför blivit – tillsammans med temat 'egna krav på att vara duktig', som presenteras längre fram i texten – viktiga referenspunkter för mig när jag försöker orientera mig i, förstå och återberätta det Mikael säger under intervjuerna. Det är just i förhållande till dessa referenspunkter som de enskilda berättelserna får sin mening. Detta – som inledningsvis illustrerades med hjälp av berättelsen om rävens bo och den explicita anknytning som Mikael gör till såväl 'jaktuppväxten' som till de egna höga kraven på sig själv – ligger också till grund för berättelserna om Mikael's möte med sina klasskamrater vilket jag lyfter fram på de följande sidorna.

5.2 Skoleleven och klasskamraten

“Jag har oftast tyckt att det varit roligt att gå i skolan”, säger Mikael och att vara bra, duktig i skolan och göra det rätta har varit viktigt för honom, även om han hade en period i slutet av högstadiet då skolan blev mindre viktig. Mikael berättar att han redan på lågstadiet var tävlingsinriktad och ville vara bäst “man vart indelad i olika läsgrupper och så där efter hur man kunde läsa. Jag tror att det var ungefär lika med

matten för att liksom, det kommer jag ihåg gick bra, man har ju alltid haft den här tävlingsbiten.. man ska alltid vara bäst” *[skrattande]* och fortsätter att berätta “.. kommer ihåg nån gång när vi, man räkna mattetal och så där så fick man springa fram och rätta, om man hade räknat en sida, till fröken och så då, jag och en annan kille höll på och tävla med det, vilken som var först, det kommer jag ihåg..”.

Ibland har han kanske pressat sig onödigt hårt, säger Mikael, som när det var dags att få betyg i åk 6 “då var man väldigt sjä med det där då. Man fick ju bedömningar i mellanstadiet också, hur bra man var, och då var det ju lite, ja, man måste ju va bra i allting då *[skratt]* eller ja, jag tyckte det i alla fall så att, så höll man på att kämpa med då eller kämpa det, i alla fall ville man. Jag kommer ihåg att vi gjorde ett stort, en stor skrivning som, ja, en geografisk skrivning på världen i sexan, på länder och världsdelar och hit och dit och så hade jag pluggat det där ganska mycket, och jag tyckte det var roligt med historia, geografi och sånt där så att det där kunde jag och skrev vi det där och så lämnade, ja och så hade jag alla rätt på den, men resten, många i klassen hade ju inte läst nånting alls så alla fick göra om den där skrivningen och då kommer jag ihåg att då skrev jag den där och så vart jag väldigt nervös, kommer jag ihåg, om man glömde bort nånting så jag satt och kolla efter, fram och tillbaka och hit och dit och så hann jag inte klart, så läraren sa att vi skulle lämna in, då kommer jag ihåg då började jag grina, om det var i femman, ja det var nog i sexan, jag kommer inte ihåg. Jag var väldigt ledsen i alla fall för jag fattade inte, jag, jag trodde att nu får jag dåligt betyg, men så förstod man ju senare att så kan man ju inte göra, nej, men jag kommer ihåg det, nu kommer jag ihåg att, jag vet att det kommer de andra klasskompisarna ihåg också, kommer jag ihåg på högstadiet att dom pika mig för *[skratt]*”.

Var dessa höga krav på att vara duktig kommer ifrån säger Mikael sig inte veta riktigt. Det är i varje fall inte direkt från föräldrarna, tror han, även om de nog finns i släkten “jag har aldrig haft något krav på mig hemifrån på det sättet och liksom visa upp bra betyg.. i alla fall aldrig, nej, inte outtalade krav heller, det kan jag säga.. På något sätt hänger de här höga kraven i släkten på mammas sida, mormor hade alltid höga krav på sig själv och var väl duktig i skolan mormor och hade höga krav på mamma. Men mamma har aldrig haft höga krav på mig eller Anna, men jag vet inte om det färgar av sig på nåt sätt så man känt det..”.

De egna, höga kraven att göra bra ifrån sig i skolan, prestera bra resultat på proven och få goda betyg som Mikael starkt framhåller i sina berättelser utgör en viktig komponent i den bild han ger av sig själv som elev i skolan. ‘Att göra bra ifrån sig’, ‘att inte vara sämre än någon annan’, ‘man ska vara bäst’ och liknande uttryck

återkommer många gånger under våra samtal och kan betraktas som ett slags motto i Mikaelns sätt att vara i skolan, detta även om de vanligtvis följs av ett leende eller skratt med vilka den vuxne Mikael markerar en viss distans till det barn som har varit. Dessa höga krav på sig själv sätts i Mikaelns berättelser inte i relation till fortsatta studier eller framtida yrkeskarriär, och inte heller i relation till några explicita föräldrakrav, även om Mikael medger att implicita sådana kan ha funnits. Poängen med att vara bäst tycks i Mikaelns version ha varit att det handlade om ett eget ställt mål med ett värde i sig: den inre tillfredsställelse som det innebär att just göra bra ifrån sig och inget annat. Han är därför mån att framhålla att drivkraften inte har varit att få andra att känna sig dåliga, utan för honom har att vara bäst varit – och är – en fråga om en inre stolthet. I samband med att han berättar om högskolestudierna säger han exempelvis “man försöker jämt eller jämt, jag vill i alla fall jämt vara så bra som möjligt och det är .. nämnde jag tidigare också, helst vill jag vara bäst på (*skrattande*) allting, det är lite det som har drivit en i skolan .. Och det kommer jag ihåg på tentorna på högskolan så tittade man på toppoängen *ja, jag fick ju väl godkänt* eller vad man nu får .. ja så såg man.. jaha då var .. kunde man kanske konstatera att *ja jag var bäst på den här tentamen.. ja, men alla fall då hade jag ju två fel på där .. det var ju inte, då tyckte jag att det var inte RIKTIGT bra då, fast jag kände ju, jag vart ju, kände nån inre stolthet i alla fall att det var bäst eller att jag hade väl godkänt, men däremot så ...* Och det är, det är precis samma grej som, som det var i mellanstadiet eller lågstadiet eller nånting, tror jag, att gjorde man en skrivning där man hade ett fel så, då tyckte jag att det var katastrof .. men det var jag inne på tidigare och det är lite det som driver mig fram kanske, sporrar en i jobbet också .. oftast försöker jag inte medvetet vara bäst, ja, jag har ju ingen önskan liksom å få nån annan att verka dålig, det, det vill jag INTE utan .. det är nån lite uppskattning som jag är ute efter..”.

Mikaelns berättelser om skollivet kretsar dock inte enbart kring betydelsen av att göra bra ifrån sig som elev, utan även som klasskamrat. Det var inte bara studierna och proven som skulle klaras, utan det var även viktigt att kunna hantera sociala relationer, att finna och behålla en plats i gemenskapen, i klassen, i någon grupp eller med en bästis. Ända från åk 1 och under hela skoltiden höll Mikael ihop både i klassrummet, på rasterna och även på fritiden med en grupp pojkar med vilka han delade sitt stora intresse för friluftslivet. En av dem, Pekka, som kom till klassen först i åk 4, och i viss mån även Janne hörde dock enligt Mikael till de bråkigaste eleverna i klassen och ibland var det svårt för honom att veta hur han skulle förhålla sig till det, men det viktiga var att de trivdes bra ihop även utanför klassrummet:

“När Pekka bråkade så vet jag inte var man stod, om man tyckte att han var dum som bråkade eller om man eller att man var med på hans sida .. Oftast så, jag vet inte men klassen uppfattade mera som roligt när han bråkade, jag tror att han kände att han fick nån form av inte, ja kanske respekt eller uppskattning av klassen när han bråkade .. Men jag personligen, jag vet inte .. det var nog ganska neutralt som man kände, i och med att ja han sa och gjorde saker som jag aldrig skulle vågat gjort .. Ja annars om man säger när det inte var nåt bråk, då var vi ju lika, hade samma intressen och, det var att spela ishockey och tyckte om att vara ute, det var på mellanstadiet så läste vi väldigt mycket indianböcker, jag och Pekka och Lasse så då det var väl såna bitar då ... gemensamma intressen på det sättet..”. De fiskade mycket tillsammans och sedan när de blev lite äldre och kom upp i högstadieåldern började motorsportintresset göra sig gällande och de ägnade mycket tid åt att meka och att köra i skogen med sina mopeder och motorcyklar.

I början av högstadiet var det dock en period när Mikael kände sig utanför gruppen och mädde mycket dåligt av det: “Jag kommer i håg från sjuan var nog den jobbigaste klassen för mig om jag, den var så jobbig för att jag och Lasse hade suttit och varit bänkamrater hela mellanstadiet, men så började han vara mycket ihop med Tomas i stället och då, jag kommer ihåg att det där vart jag ledsn över, att han liksom, ja, ja han bytte bänkamrat eller bästisar eller nånting sånt där då och.. Så jag vet inte, då var vi liksom det här gänget, det var ju jag, Lasse, Tomas och så en kille som hette Janne och Pekka då och jag vet inte hur det var men i alla fall så, jag började känna mig mobbad på något sätt av det här, jag tror inte de gjorde det här egentligen, det var nog mera den här känslan av att vara, jag har tänkt på i efterhand i alla fall, att man, att, jag kände mig övergiven eller sviken eller nånting så att det kommer jag ihåg jag mädde väldigt dåligt av, jag tror jag var hemma till och med nån, eller jag var väl hemma nån dag och så där och.. pratade med skolpsykologen då. Så kommer jag ihåg att magistern då, som hade oss han ja, då ordna vi så att alla vi pratade nere hos skolsyster eller nånting och så och jag kommer ihåg att dom fattade inte *[skratt]* att dom på något sätt hade retat mig. Jag tror, lite grand så hade dom väl gjort det så där, för att dom förstod nog inte att jag var ledsn, vart ledsn av det, utan de skojade väl mera och såna där saker, som när de gick ut från matsalen *[när jag skulle in och sätta mig med dom]*⁴⁰ .. Nej så att det var väl såna där saker som, ja dom kanske märkte det är ju så man, särskilt med barn och så, märker man ett

⁴⁰ Bandet tog slut mitt i meningen och jag var tvungen att vända det. De kursiverade orden bygger på mina anteckningar efter intervjun och det är möjligt att det inte är Mikael's exakta ordalydelse.

avvikande beteende så är det roligt att kanske spela på så där så att, men det var väl det och sen kan man säga att det var i sju.. Ja det var väl i sjuan så där så, ja det gick över sen ungefär, det var väl då att jag, jag vet inte .. Dom var väl lite tidigare i målbrottet och så där än mig, det var väl såna också så där dom skoja om och så där ..”.

Så småningom ordnade sig allt och det började fungera bra igen med kompisarna, berättar Mikael. Han hade ‘tuffat till sig lite’ och de kunde fortsätta att träffas och umgås som tidigare, både i skolan och på fritiden, och de träffas fortfarande när Mikael åker hem på helgerna. Att vara accepterad i kamratgruppen och räknas som en av dem blev mot bakgrund av den här jobbiga perioden i åk 7 allt viktigare för Mikael, även om det fick ske på bekostnad av skolarbete. I slutet av högstadiet tog han därför mindre allvarligt på skolan “på nåt sätt så.. så struntade jag i skolan, jag vet inte varför faktiskt, kanske någon reaktion på att man.. inte vet jag, vart mera accepterad eller nånting sånt där, man var lite tuffare än, det handlade ju inte om att vara tuff heller men det var ju liksom det här med.. ja, man vill ju inte va sämre än någon annan [*skratt*].. kunde strunta och gå på några timmar och så där i fall man ville det eller..”.

Med tanke på de egna kraven på sig själv att även sköta sig och vara duktig som elev, var det samtidigt inte lätt för Mikael att acceptera de sämre prestationerna och de lägre betygen som hans ansträngningar att räknas som en i gänget och ‘inte va sämre än någon annan’ förde med sig. I efterhand har han funderat en hel del på denna period och berättar att vid sidan av hans förändrade inställning till skolarbete, i takt med att kamraterna blev viktigare, ställdes också nya krav i slutet på högstadiet från skolans sida, som förklarar hans sämre skolprestationer. Tidigare hade han lärt sig mycket utantill, utan att egentligen ha förstått vad exempelvis matematik gick ut på, vilket plötsligt inte riktigt räckte längre för att klara av de nya uppgifterna: “[*Jag*] tyckte väl inte det var lika roligt med matte och engelska och sånt här, utan det var roligare att snacka med kompisarna i stället, så då drog ju mina betyg i väg ner där, så man var chockad.. Jag vet inte jag hade tvåa i matte på höstterminen i nian, det kommer jag ihåg att det tog jag hårt för då såg jag verkligen den där tvåan där [*skratt*] och det var liksom, det var katastrof men samtidigt så var jag inte duktig i matte då egentligen utan det var.. Det har jag kommit på eller funderat ut så här i efterhand, det är att jag hade lärt mig allting utantill till en viss del ja i hela mellanstadiet, sjuan och så där. Jag visste hur man räknade ett visst tal av multiplikation eller division, men jag fattade inte vad som hände egentligen, vilken som var vilken faktor och så vidare, utan jag vet att gör man så här och så här så blir det rätt, men aldrig liksom

mentalt hur det fungerade och det kommer jag ihåg att det liksom körde jag fast på när man, särskilt när man skulle göra såna här algebra.. ja.. så det gick inte. Det kommer jag ihåg för, ja, det är ju alltid det där att man tycker att man ska göra bra ifrån sig på proven och så och då kommer jag ihåg att det är ja, inte bra det där att jag inte kunde, förstod att jag inte kunde det där men.. då hade vi liksom ändå bestämt oss för att gå verkstadsmekanisk, då gjorde det detsamma”.

Medan han gick i skolan, säger Mikael, tänkte han knappast på framtiden, åtminstone “inte några reella framtidstankar eller visioner utan det var mera drömlika saker”, som att bli duktig i någon idrott “världsstjärna i motorcross eller nånting sånt där”, något Mikael inte var ensam om “jag kommer ihåg, Lasse, han ville bli ishockeyproffs, han var ganska duktig i att spela ishockey”. Under de tidiga skolåren och innan han tillsammans med sina kamrater bestämde sig för att bli svarvare, hade det dock funnits tankar hos honom om att bli forskare, berättar Mikael “.. jag kommer ihåg att .. jag tyckte när jag var liten, så tänkte jag att jag skulle bli forskare .. eller forska tekniskt eller biologiskt nånting, så var föreställningen som man hade sett .. jag tyckte det .. verkade bra.. Så där var jag nog inställd på nåt teoretiskt, men sen så kommer jag ihåg i nian där, så tyckte man eller att jag tyckte att ja .. eftersom jag tänkte gå verkstadsmekanisk där då, så det är väl ok att stå och svarva nånstans, det är väl roligt eller det är väl lika bra jobb som vilket annat jobb som helst då, det kan man väl göra .. // .. det var ju först efter i slutet, ja på dom här två ..*[ären .. I slutet på]* gymnasielinjen man förstod att eller jag förstod att jag kanske inte vill stå och svarva där hela livet. Jag tyckte att det var roligt att plugga, så där började jag tycka då .. och man märkte att man kanske kunde nånting mer än vad man hade tänkte sig då .. eftersom man valde, jag valde den linjen, ja, på grund av kompisarna helt enkelt.. ja man kanske började upptäcka att man kanske kunde göra nånting själv eller nånting.. nåt åt det hållet ..”. Egentligen hade han vetat det hela tiden, medger Mikael, men under högstadietiden hade kompisarna varit viktigare: “Men att man, att jag vet att jag kan ju kanske göra nånting själv och så där.. kanske alltid haft klart för mig så där, men det är ingenting som jag tänkte mycket på eller särskilt på i högstadieåldern, det kan jag inte säga .. vad jag minns som sagt tänkte inte ett dugg på det..”. Tillsammans med sina kompisar Lasse och Tomas kompletterade Mikael sin verkstadsmekaniska gymnasielinje med en ettårig påbyggnadskurs. Det extra året gav dem behörighet till högskolestudier men varken Lasse eller Tomas gick vidare med sina studier. Nu var det därför dags för Mikael att “göra nånting själv” och han började en tvåårig teknisk högskoleutbildning.

Högskolelivet var viktigt för Mikael på flera olika sätt. “Det var ju nytt alltihop ..

det var lägenhet, skola, socialt umgänge, ja kompisar och hela den biten. Och det var väl ja, första gången som jag bodde själv, så då fick man ju, då fick jag rå mig själv ganska mycket, jag gjorde det man, det jag tyckte och var med dom jag ville, man hade inte den där känslan av insyn från nät håll..”. Visserligen hade Mikael flyttat hemifrån redan inför det extra gymnasieåret, men då delade han lägenhet med Lasse och Tomas, nu var han alldeles själv flera mil hemifrån. Han kunde knyta nya bekantskaper och återigen satsa på studierna och “göra bra ifrån sig”, fast den här gången till skillnad från grundskoletiden med siktet riktat också på det framtida yrkeskarriären, nu gällde det att studera ‘för att komma någonstans’: “.. det var väl också första gången som jag liksom, läste utifrån en ren intressnivå, där jag kunde, där jag ville göra nånting själv och vara personligt intresserad av ämnena. Tidigare i grundskolan och gymnasiet så var det lite .. ja gymnasiet var också lite färgat av den där grundskoleinställningen att det var bara jobbiga ämnen. Men i på högskolan då vart det en annan bit, ja det var ju, var det nåt jobbigt då, så måste jag göra bra ifrån mig i alla fall, för att komma någonstans och det gjorde väl också att ämnena som man läste, det var ju, uppfattade man som intressantare, var som viktigare..”.

Försöken att finna en balans mellan de egna kraven på att göra bra ifrån sig i skolan både som elev och bland sina kamrater är centrala i Mikael's skolberättelser. Berättelserna lyfter fram och illustrerar skolans dubbla karaktär av en institution där eleverna å ena sidan förväntas inhämta vissa (skol)kunskaper och blir värderade utifrån de prestationer de uppvisar i det hänseendet och å andra sidan dess karaktär av mötesplats där barn och ungdomar träder i kontakt med varandra och är hänvisade till att interagera, utveckla relationer och växa upp tillsammans. Dessa två olika dimensioner av skollivet behöver med nödvändighet eller per definition inte alltid komma i konflikt med varandra, och det gör de inte alltid heller. Den rika sociala interaktionen klasskamrater emellan kan mycket väl under vissa omständigheter, innebära utvecklandet av en miljö där (skol)kunsksinhämtandet främjas. Detta verkar inte – enligt berättelserna – ha varit fallet i Åby, utan snarare tvärtom. Det intensiva umgänget i olika grupperingar ägde rum i en klassatmosfär karakteriserad som ‘stökig’ och utan ‘stjärnor’ i fråga om studierna och där inhämtande av (skol)kunskaperna inte tycks ha stått högt på elevernas prioriteringslista.

En relativt ensidig satsning på den ena av skolans dimensioner – studier eller kamrater – behöver vidare i sig inte medföra några bekymmer för eleverna. Det valda alternativet kan vara så självklart för dem att det som valdes bort inte upplevs som en förlust. För Mikael däremot, med hans specifika sätt att förhålla sig till

skollivet, tycks diskrepanserna mellan studiernas och kamraternas värld uppenbarligen ha varit en svår ekvation att lösa. De egna, höga kraven på att sköta sig både som skolelev och klasskamrat var, i en klass som inte satsade på studierna, inte möjligt att uppfyllas samtidigt. Mikael's skolkarriär framstår därför som en pendling mellan de olika världar där satsningen och framgången i den ena innebar förlorad terräng i den andra, och där en ny satsning för att rätta till detta gjorde att pendeln slog tillbaka åt det andra hållet. Konflikten mellan de båda världarna framstår i Mikael's berättelser som alltmer uppenbar och bekymmersam för honom ju äldre han blev och ju högre upp i årskurserna han kom och i ljuset av dem är 'pendlingen', hans sätt att försöka lösa den omöjliga ekvationen, helt begripligt. Mikael, de första skolårens skötsamme elev, upplevde i början av högstadiet att han höll på att halka ur kamratgemenskapen. Att åter räknas som en av dem genom att inte helt satsa på studierna fick därför komma i första hand, även om det sved att inte kunna göra bra ifrån sig som elev och se betygen sjunka. De tidigare egna tankarna om teoretiska studier och ett forskaryrke fick i satsningen på samhörighet med kamraterna en underordnad betydelse, medan synen på ett framtida arbete som enbart ett 'jobb', där att stå och svara var "väl lika bra jobb som vilket annat jobb som helst" tog överhanden. Det gemensamma beslutet att gå tillsammans med sina kamrater på en icke studieförberedande linje på gymnasiet framstår därför ur Mikael's perspektiv som den rimliga kulmen på en strategi som satt samhörigheten med kamraterna i det främsta rummet. I slutet av gymnasiet bestämde Mikael sig för att "göra något själv", kamratgänget blev mindre viktigt och han sökte ensam till högskolan, träffade nya kamrater och yrkeskarriären kom i fokus. Mikael blev återigen den duktige studenten som var bäst på proven, vilket var nödvändigt, menar han "för att komma någonstans".

Mikael's bild av sina relationer till klasskamraterna inbegriper dock ytterligare en viktig dimension bestående av två olika världar som han skulle hantera, nämligen berättelsen om den kristne Mikael i en icke-kristen klass.

5.3 Mellan det kristna och det icke-kristna

Förutom Tomas, Pekka, Lasse och Janne, det lilla kompisgänget i klassen, träffade Mikael inte så ofta sina övriga klasskamrater utanför skolan, särskilt inte sedan de slutade att spela ishockey tillsammans när de gick i åk 7. Han brukade inte vara med i den stora gruppen från klassen som dagligen efter skolan och på helgerna träffades hos Claes (jfr avsnittet Vi hade bra sammanhållning ... i det föregående kapitlet), utan det var främst med andra unga församlingsmedlemmar som han umgicks och med

vilka han "spenderade väl varje helg ihop och hade roligt av det.. ja det kompisgänget och bitar runt där det betydde nog mycket då..". På ett sätt var det två skilda världar Mikael pendlade emellan och skulle hantera, vilket inte alltid var enkelt. Mötet mellan dessa två världar, den kristna och den icke-kristna, tog sällan eller aldrig form av öppna eller offentliga konflikter som kunde leda fram till diskussioner i klassen och på det sättet var det inte något större problem, menar Mikael. Men samtidigt ger han i sina berättelser exempel på sina upplevelser av de mer subtila uttryck som mötet mellan det kristna och det icke-kristna kunde få i skolans vardagstillvaro och som många gånger kanske bara han själv med sin kristna uppväxt blev varse om. Dessa upplevelser kunde exempelvis gälla hans oro över att hans klasskamrater inte omfattade den kristna tron och istället ägnade sig åt att t.ex. lyssna på hårdrock och texter med vålds- och/eller satanisk innebörd, vilket ur Mikael's perspektiv var något mycket allvarligt och som verkligen bekymrade honom. Men det kunde också röra sig om hans oro över att själv bli betraktad som mes och retad p.g.a. sin tro "jag kommer ihåg jag led då för jag liksom fick en .. en messtämpel på mig, tycker jag eller liksom fick .. fick lida för det där på något sätt .. Alltså, det var väl nån som glira om, nån sa söndagsskola nånting nån gång, men det var inte.. det var inte mer än så egentligen ... Det var väl lite så här att.. ja, jag vet inte, med musiken så var det mycket på den tiden, det var på, när man började med det där, ja hård eller metallrocken och såna här, ja man säger grupper som för hård musik och liksom, våldstexter och satanstexter och sånt. Det var väl nånting som man från kristet håll vände sig emot och den motsättningen fanns ju också där lite grann att dom, jag tyckte att dom var liksom, ja det var väl.. ja jag kommer, det där är väl nån sån där uppväxtgrej också, jag var nästan skraj för den där musiken som man lyssnade på..". Det var inte något som var direkt riktat mot honom, tror Mikael, utan det var bara tufft att göra det "ja dom tyckte det var tufft att rita femuddsstjärnor och göra satanstecken och så .. men det var ju ingenting som jag brydde mig i eller tog illa vid mig av sådär eller nånting som dom gjorde för att reta mig eller Rickard⁴¹ på något sätt, utan det var väl något som var tufft bara .. På den tiden i högstadiet så hade man en ganska färgad syn på vad .. liksom om man säger som .. kristen eller världslig om man säger så någon form av.. ja antagligen har det att göra med uppväxten i kyrkan och hela den biten att, att man kategoriserar folk på det sättet väldigt mycket och det där, där tror jag eller det tröck väl eller .. man tyngdes mycket av det där tror jag .. tyckte att det var allvarligt det där att liksom inte att andra var

⁴¹ Klasskamrat som i likhet med Mikael var medlem i en frikyrka, dock inte i samma samfund.

kristna och så vidare .. Ja .. man hade en kristen skolgrupp på skolan kommer jag ihåg .. och då var det samtidigt det där, att det var liksom, den vågade man inte gå till nästan bara för att, ja det skulle, man skulle bli, jag vet inte om, jag trodde att man kanske skulle bli retad eller nånting och .. och så vidare och då tog jag väl allvarligt på det i och med det där som jag berättade om tidigare i sjuan och så där, så då var jag väl skraj för och så där, så det kommer jag ihåg att man var rädd för dom, det var ju en del ungdomspastorer och så vidare var ju på högstadiet ibland, de är ju där liksom ta kontakter och prata med folk för, ja och då kom jag ihåg då var man skraj.. 'hej' liksom [skratt]ila bort fort.. ja, det är möjligt att det har påverkat mer i skolan än vad jag kommer ihåg men .. på lektionerna och så vidare annars så på rasterna så var det inga såna diskussioner, inte alls ..”.

I vårt andra samtal tog vi upp samma tema igen och Mikael lyfte fram ytterligare en aspekt. Han menade att en del av hans rädsla bottnade i att han upplevde det svårt att öppet kunna stå för sin tro, vilket han skämdes för “.. att jag tyckte att det var pinsamt att kanske gå på en kristen skolgrupp man träffade och det var på nåt sätt att jag inte kunde kanske stå för, riktigt för det jag tyckte och så vidare. Som jag ser det nu, det är för att jag inte, det var ju inte mina tankar och mina formuleringar om min tro, om jag säger så, utan det var det som jag hade lärt mig och jag hade väl ingen liksom, jag kände inte att det var min bit riktigt och..”. Känslan av kluvenhet, att inte kunna vara samma Mikael i skolan som på fritiden upplevde han som problematiskt “det var väl då som väl .. som jag kanske upplevde som starkast att det var .. att jag skämdes lite, för att det var liksom en, en bit i skolan och en bit i på fritiden, man var i kyrkan ungefär så var det .. Jo, det där tror jag, det där är viktigt tror jag för ens ja, om man säger inre människa, för ens egna totala välbefinnande att, att man kan på nåt sätt vara samma person, då tror jag att, kan man vara det jämt så, då trivs man ..”.

Det var enligt Mikael egentligen inte mera än en gliring någon gång ibland, såsom det ofta kan vara fallet bland barn i skolan, förmodligen många gånger knappast medvetna handlingar hos dem som ger gliringarna och som därför inte heller lämnar några djupa spår om ens några spår alls hos dem. Mötet i skolan mellan det kristna och det icke-kristna är helt frånvarande i intervjuerna med Mikael's klasskamrater. Visserligen tas den starka frikyrkliga traditionen i Åby upp, men endast i en allmän mening, inte som något som hade en konkret innebörd i klassrummet eller i umgänget klasskamraterna emellan. En sådan tystnad kan helt enkelt bottna i – som Mikael antyder – att gliringarna var något som sades i förbigående och som snabbt glömdes av dem som sade det. Men det kan också ha att göra med mer grundläggande mekanismer om hur mindre ärorika handlingar hanteras när vi

berättar om våra liv och de 'tomma sidor' som uppenbarar sig i livsberättelser kring vissa händelser och perioder (jfr t.ex. Passerini (1982) om livsberättelser från fascismens Italien, och Pérez Prieto (1992) om skolberättelser och mobbningen). Det intressanta i det här sammanhanget är dock att Mikael varken har glömt dem eller låtit bli att berätta om dem, vilket kan peka på en annan grundläggande mekanism för hur mino-riteternas utsatta ställning och relationen mellan 'vi' och 'de' utvecklas i den sociala interaktionen. Den som utsätts för dessa subtila gliringar, oavsett om det gäller religionstillhörighet, hudfärg, kön, sätt att tala eller uppföra sig, etc. kan uppleva dem som starkt hotfulla eftersom de kan vara tecken på eller upplevas som tecken på att man inte får tillträde till, håller på att halka bort eller knuffas bort från gemenskapen och från det som i den specifika kontexten betraktas som 'det normala'. Mikael, med sina erfarenheter av att ha känt sig utanför under en period i åk 7, tog därför allvarligt på varningarna och ville inte utsätta sig för riskerna att bli retad och att återigen känna sig utanför. Känslan av kluvenhet, av att pendla mellan två olika världar och att inte kunna vara samma person eller upplevelsen av att i dessa två världar uppfattas som två olika personer, av vilka ingen riktigt stämde med den egna bilden av honom själv, fick han dock lära sig leva med. Än idag finns något av denna känsla kvar och Mikael berättar t.ex. att eftersom han sitter med i styrelsen för Åbygården, den fritidsgård som församlingen driver i Åby, måste han ibland mitt i veckan åka fram och tillbaka till Åby för att vara med på sammanträdena. Detta, tror han, imponerar djupt på de äldre i församlingen som därför uppfattar honom som "praktigare eller mera religiös" än vad han själv tycker att han egentligen är, och detta stör honom mycket.

Det är först under högskoletiden som Mikael finner sitt nuvarande sätt att hantera spänningen mellan den kristna och den icke-kristna världen. Studentlivet långt ifrån Åby och mötet med nya människor, som det innebar, bidrog med helt nya dimensioner i hans sätt att förhålla sig till både religionen och omvärlden. Mikael berättar: "... Under högskoletiden så fick jag ju lite andra intryck, då jag kanske förstod att det kanske inte var så svart och vitt .. eller lätt som kanske hade trott under tidigare .. och det gjorde väl att jag fick en liten personligare syn på det här med kristendom och utformade om man säger .. en egen tro för första gång .. inte en egen tro i form av att jag kanske tror att .. ja, tro på nånting annat än kanske det traditionellt kristna budskapet säger men .. men just det här [*oj nu ringer telefon, jag får ta det*]" det var .. joo .. jag liksom fick min egen tro eller grund att stå på .. tidigare hade jag kanske haft en bild av det som jag hade fått .. fått mig undervisat eller nånting och tänkt att så är det nog och tyckt att jag visste hur det kanske skulle vara ..

att man hade .. dom .. jag hade klart för mig hur det .. vad som var, inte vet jag, målet eller meningen med .. med livet [skratt] nej .. men, med .. med kristendomen och vad som var rätt och fel.. Men, under tiden så bildade jag mig en .. mera egen uppfattning på och en egen grund om jag säger så. Den grunden är väl kristen kan man säga, men den är .. den är mera, inte vet jag .. om man så säger humanare än som jag, som jag trodde tidigare.. eftersom jag trodde att, jag trodde tidigare kan jag säga ... Det är .. det är inte lika klart vad som är rätt eller fel, det finns lite större bitar där .. jag tror ju fortfarande att det finns en gud och .. och tron på evigt liv .. den kristna bekännelsen om man säger så .. men det är ju inte lika avgörande som tidigare .. Vad som.. ja, jag tycker att det är viktigt med .. det görs ju bra saker även fast dom kanske inte görs i kristendomens namn .. Det kan ju göras bra mänskliga insatser fast man inte gör dom av ja, man gör dom av medmänsklighet helt enkelt där .. Ja, det är .. det är väl så det har utvecklats .. kanske att det har bidragit till, det har ju under den tiden.. då .. dom här åren, ja, när det var nu då .. slutet på 80-talet så .. så inom svensk frikyrklighet då .. så .. så sprang det ju upp vissa såna här rörelser som var lite mera extrema eller .. är lite mera extrema än .. än den traditionella frikyrkan .. Och ungdomar.. och många ur vårt gäng och så .. dom .. dom hängde ju mera på den biten, tänk bara såna här rörelser som Livets Ord och liknande .. Och det där gjorde ju nästan en .. eller gjorde väl nästan en form av bumerangeffekt på tillbaka sen .. i alla .. på oss som inte hängde med där .. ”.

Den här 'lite humanare synen på människor' är något Mikael tar upp flera gånger under våra intervjuer och det tycks utgöra en viktig beståndsdel i hans nuvarande och 'egna' sätt att förhålla sig till religionen. Mikael tar upp det både i samband med sina berättelser om Åbygårdens nuvarande verksamhet där han betonar det viktiga i att överskrida uppdelningen mellan det kristna och det icke-kristna och i samband med hans berättelser om det svåra i att inte riktigt kunna stå för sin tro – för att det inte var hans egna tankar och formuleringar – medan han gick i skolan. Det här personliga förhållningssättet, det 'lite humanare' synsättet, vars utveckling sammanföll med och stimulerades av högskoletidens sociala liv, ses av Mikael som en viktig milstolpe i den egna utvecklingen. I hans berättelser framstår det som den unge och självständige Mikael's svar på frikyrkornas traditionella och förenklade uppdelning mellan rätt och fel. Men berättelserna kan också läsas som – vilket även Mikael pekar på – ett svar på och ett ställningstagande mot det han uppfattade som extrema budskap med vilket Livets Ord och andra liknande rörelser utmanade de

traditionella frikyrkorna under 1980-talet. Framgångsteologin eller trosrörelsen⁴², som bl.a. kännetecknas av en mycket stark betoning av tron, växte sig stark i en tid då frikyrkorna förlorade medlemmar (Skog, 1993). Budskapet och det ökande antalet anhängare både oroade och väckte debatt bland de etablerade kyrkorna och frikyrkorna (jfr t.ex. Nilsson, 1988 och Skog, 1993). Flera av Mikaelns nära vänner lockades av sådana budskap som ännu tydligare markerade gränserna mellan de frälsta och de icke-frälsta. För andra däremot, bland dem Mikael, hade det snarare motsatt verkan, bumerangeffekten, dvs. i stället för det ökade avståndet mellan de troende och de icke-troende som trosrörelserna förespråkade valde man att gå den motsatta vägen, nämligen att öppna sig mot det icke-kristna och ägna sina ansträngningar åt att finna mötesplatser, likt Åbygården, där båda världar kan acceptera varandra och känna samhörighet.

5.4 Klasskamraterna efteråt

Samhörighet är ett återkommande begrepp i Mikaelns berättelse. Att känna samhörighet framstår som något positivt, eftersträvandsvärt och som skänkt honom glädje. När han tittar bakåt på skolan och klasskamraterna är det just samhörighetskänslan med kamraterna som han lyfter fram som den viktiga förklaringen till varför han för det mesta tyckte att var roligt att gå i skolan. Mikael berättar engagerat och detaljerat om många och mycket varierade aktiviteter han gjorde tillsammans med kamraterna och vars stora värde låg, menar han, just i att man kunde känna att man förhöll sig till saker och ting på liknande sätt, att man hörde ihop. Det handlar exempelvis om en spelfilm, som han med hjälp av en gammal dubbel-8 kamera gjorde på bildkunskapen med Tomas, Lasse och Janne; om de intensiva innebandyturneringarna på gymnastiktimmarna; om det specialarbete om nazismen som han och Tomas skrev; om tidningen med påhittade reportage som han, också med Tomas, gjorde några gånger och som kom fram när Mikael letade efter skolkatalogen inför intervjuerna; och så teckningarna “.. vi ritade, jag tyckte om att rita mycket, jämt och så att .. vi ritade mycket gubbar och så där kommer jag ihåg .. det var mera jag och Lasse i och med att vi var liksom bästisar sedan tidigare, då femman, sexan, sjuan, där vi hade olika figurer som vi ritade jämt, det var ungefär samma typ av grundgubbe, men sen hade vi olika frisyrier, en hatt eller nånting, så hade vi namn på dom gubbarna kommer jag ihåg..” Det var ingenting märkvärdigt

⁴² Enligt Skog (1993, sid. 90) myntades benämningen framgångsteologin av kritikerna till rörelsen, medan trosrörelsen är anhängarnas benämning.

egentligen säger Mikael “det var liksom ett sätt att rita gubbar bara”, men det viktiga var “.. just kanske samarbetet eller samhörighetskänslan med den som man gjorde dom här roliga gubbarna med eller nånting. Det var väl det som var det roliga i det hela egentligen..” och han avslutar “.. om jag kan sammanfatta det själv, det är ju som jag sa, det är när man gjorde saker tillsammans som var nån form av .. som var, man såg det på samma sätt eller tyckte samma sak var intressant eller roligt, det är dom sakerna som är, som jag minns va roligt”.

Det är i huvudsak till det närmaste kamratgänget – Tomas, Lasse och Janne – som Mikael refererar till när han pratar om den närhet och trygghet som ett gemensamt sätt att förhålla sig till saker och ting innebär, om vad för honom har varit en god samhörighet följt av trivseln i skolan och positiva minnen efteråt. Resten av klassen ges inte alls samma innebörd och finns överhuvudtaget knappast med i sådana berättelserna, vilket ligger väl i linje med den bild som presenterades i avsnittet *Vi hade en bra sammanhållning..* Källan till Åbyklassens samhörighet var inte att finna i klassen som helhet, utan snarare i de väl sammansvetsade grupperingarna som klassen bestod av och där det intensiva kamratumgänget ägde rum, även om det förekom en del gränsöverskridande aktiviteter av samhörighetsskapande karaktär. Lagidrotten, bl.a. vintrarnas ishockeyspelande och gymnastiktimmarnas innebandyturneringar, hör till de samhörighetsskapande aktiviteter som Mikael lyfter fram som betydelsefulla och vilka ett större antal elever från flera grupperingar samlades kring och förhöll sig till på liknande sätt.

Samhörigheten med det närmaste kamratgänget nådde sin kulm, som vi har sett tidigare, i det gemensamma gymnasievalet och det gemensamma boendet under det extra gymnasieåret. Och det är just med det här gamla kompisgänget, främst då med Tomas och Lasse, som Mikael ännu idag, behåller kontakten: “.. när jag är hemma i Åby då brukar jag.. Tomas han bor själv .. så ja.. vi brukar.. jag brukar åka dit och prata och fika lite och spela tennis brukar vi, det gjorde vi under gymnasietiden och så en hel del .. Lasse har en sambo, så det blir lite mera knepigt och hälsa på han, nej.. men det är lättare att dimpa förbi Tomas, bara lugnare utan familj och så.. Men däremot så, om jag träffar Lasse och så, så då brukar vi prata mycket och ja, träffas ändå ibland på Åby och så där och man har koll på vad man gör för nånting och så vidare och pratar om...”. Det är inte, vidhåller Mikael, en ytlig kontakt eller enbart kallprat “.. ja det är alltid lite kallprat, men man kan alltid prata om saker som man har tänkt att göra eller ja, man behöver inte ha nån diskussion med kallprat, man kan prata om allvarigare saker, vad man vill, så den .. den kopplingen.. med dem.. har man, en sån kontakt kvar..”. Med Janne däremot sker kontakten inte lika ofta och inte

heller lika nära ”.. ja i och med att vi gick ifrån gymnasiet och så där .. och sen så hade vi, ja vi är väl olika som typer, han är en sän mer som tycker om att arbeta och köra traktor och så vidare .. jag vet inte hur man ska karakterisera honom ... Honom träffar man ju inte på så ofta.. men om man träffar honom så pratar han och är trevlig, men då är det ju mest sänt här, vad man gör nu och vad han gör för nåt och så vidare.. kallpratbiten..”

En lika regelbunden och nära kontakt har Mikael inte med resten av klassen även om han tycker om att träffa dem då och då. ”Övriga klasskompisar så är det ju roligt att träffa på, tycker jag..” säger Mikael och berättar att han har en relativt bra bild av vad de gör, åtminstone de som bor kvar i Åby “.. jag vet.. ungefär vilka som bor i Åby.. och jobbar sporadiskt, ja, många har väl problem att få tag i jobb och så vidare, många jobbar på ... mycket praktiska jobb.. hantverkarliknande, jag vet inte, kanske ja, nån är väl elektriker och en del kanske är plåtslagare och så vidare och.. Dom flesta tjejerna tror jag, på nåt sätt har jobbat inom vården.. utbildade eller inte, inte utbildade det har jag inte riktigt koll på faktiskt.. Ganska många bor kvar hemma i Åby ändå, tycker jag.. en del har skaffat familj och gift sig och..”. De återkommande besök på orten – för att träffa familjen, delta i de frikyrkliga aktiviteterna samt ägna sig sina friluftssintressen – gör det möjligt för Mikael att hålla sig någorlunda informerad om hur det går för de forna kamraterna. Livet verka ha stått stilla, en del har svårt att få arbete p.g.a. bristen på arbetstillfällen på orten, vilket är lite tråkigt, menar han (jfr även inledningen på detta kapitel).

I slutet av våra samtal ber jag Mikael att summera och tänka på sin egen skoltid, på den klass han gick i och framåt, på den tid när de egna barnen kommer och ska gå i skolan. Han funderar länge – egna barn finns ännu inte med i Mikael's framtidsplaner – och till sist uttrycker han i ett par meningar vad som i hög grad präglar hans berättelser om Åbyklassen: “... Ja .. på nåt sätt så skulle man ju vilja att dom inte kom med i en klass som var så orolig eller bråkig så klart .. jaa .. JAG VET INTE .. samtidigt så tror jag att det är egentligen en viss vits att ha gått i en bråkig klass också .. Jag tror inte det bara är dåligt heller, utan nån bra erfarenhet är det, tror jag .. ”. Mikael's kraftigt betonade 'JAG VET INTE' markerar med all tydlighet de dubbla känslor som Åbyklassen väcker hos honom. Där finns en viss ängslan över att även de egna barnen ska behöva drabbas av den oro och otillfredsställelse som klasskamraternas stökiga agerande innebar för den skötsamme och studieintresserade Mikael. Men där finns också ett slags insikt om det värde som kan finnas i att utsättas för en sådan utmaning, grundad förmodligen på den egna stoltheten och tillfredsställelsen över att ha funnit ett sätt att hantera livet i en skolklass som i många

aspekter inte var som honom själv.

5.5 Den skötsamme resenären

I det här kapitlet är det Mikael's berättelser som har stått i centrum. Mikael växte upp på en bondgård i utkanterna av Åby, i en frikyrklig miljö, men har efter slutet av gymnasietiden flyttat därifrån för att gå på högskolan och arbeta och bo i en storstad. Han har dock hela tiden behållit kontakten med och varit engagerad i vad som händer i hembyn. Som en röd tråd i Mikael's berättelser löper sökandet efter en väg som förenar tryggheten i olika grupp-gemenskaper (i frikyrkan, i klassen, i Åby) och den egna individualiteten, fast förankrad i dessa gemenskaper men som på samma gång söker överskrida dem. De upplevda konflikterna mellan olika grupp-gemenskaper (frikyrkan kontra klasskamraterna exempelvis) eller mellan dessa och den egna individualiteten finns alltid närvarande i berättelserna, dock knappast i termer av konfrontation eller uppbrott utan snarare nedtonade i berättelserna. Mikael framhåller att hans sätt att hantera dessa konflikter inte har varit det öppna upproret mot eller förnekandet av någon aspekt utan snarare att skaffa sig ett utrymme att agera inifrån och förena dem. Skötsamheten har en central roll i denna strävan.

Mikael's egna, höga krav på att sköta sig, vara duktig och göra bra ifrån sig, som han starkt framhåller i bilden av sig själv som elev i skolan, är ett i hög grad närvarande tema även i hans skildringar av andra aspekter och perioder av hans liv, som högskolestudent, som tekniker, som idrottsutövare, som aktiv i föreningsliv, m.m. Och att vara det, skötsam och duktig, är även något som präglar de intryck av honom jag fick under våra samtal: en ordentlig, disciplinerad och aktiv ung man som vill klara av olika saker och situationer, och som tycks ha förmågan att klara av dem också. Det förefaller dock inte finnas något forcerat i det, utan snarare tvärtom, Mikael utstrålar lugn och ger intryck av både trygghet och självreflektion. Med ett leende eller skratt markerar han exempelvis under samtalen en viss distans till sig själv och sitt sätt att vara, väl medveten om att han ibland kanske uppfattas som 'präktigare' än vad han egentligen är eller vill vara.

Att sköta sig och göra bra ifrån sig framstår således i berättelserna som något grundläggande i Mikael's sätt att vara. Att få höga betyg och vara duktig i skolan framställs inte i hans berättelser som enbart eller primärt ett led i vidare studier eller framtida yrkeskarriär och inte heller som ett explicit påbud från föräldrarnas sida utan snarare som en del av ett vidare, internaliserat skötsamhetsideal och där att sköta skolarbetet är något lika självklart som att inte svära eller dricka alkohol, eller som att sköta vilket annat arbete som helst. Dessa berättelser skulle därför kunna ses

som berättelser om ett lyckat fall av frikyrklig uppfostran och socialisation, där Mikael helt enkelt talar om för oss hur han har införlivat församlingens påbud och handlat därefter. Vi skulle också kunna säga att vad Mikael egentligen gör i sina berättelser är att följa ett färdigt frikyrkligt 'life-script' och att han berättar vad som förväntas berättas om en skötsam kristen uppväxt och sätt att vara. Båda dessa röster är utan tvekan tydliga inslag i Mikael's berättelser, men lika tveklöst är också att de innehåller även en annan röst utöver dessa: Mikael's letande efter och formande av ett eget sätt att vara, grundat på egna ställningstaganden och övertygelser; en röst som betonar skapandet av en egen skötsamhet snarare än ett följsamt införlivande av andras påbud.

Under våra samtal såväl som under avlyssning av banden och inläsning av utskrifterna har jag därför många gånger kommit att tänka på Ronny Ambjörnssons studie av framväxten av 'skötsamhetens kultur' bland norrländska arbetare under seklets första decennier (Ambjörnsson, 1988). Tankarna har inte enbart eller främst rört de uppenbara parallellerna i vad skötsamheten består av, utan snarare uppehållit sig vid de frigörande aspekter av den identitetsskapande processen genom vilken skötsamheten tar form i Ambjörnssons beskrivning, nämligen arbetarnas allt tydligare insikt om att det gällde att skapa en skötsamhet på egna villkor, oberoende av yttre påbud från staten, kyrkan eller annan överhet. Utan att hårdra jämförelserna med det kollektiva identitetsbyggande som Ambjörnsson beskriver – hans studie behandlar en annan tidsepok och rör främst kollektiva processer – kan man även i Mikael's berättelser se uppvaknandet av en sådan insikt. Mikael skildrar hur han bemödar sig om att göra bra ifrån sig både som elev, klasskamrat och frikyrkomedlem och hur en sådan uppgift försvarades av de – av honom upplevda – skarpa gränserna mellan dessa olika sfärer. Det blir därför allt viktigare för honom att finna egna formuleringar på vilka hans tro kunde grundas – istället för de inlärdas hemifrån. Den 'mer humana' synen på människor och religion som han utvecklade framstår som kulmen i ett sådant identitetsbygge och gör det möjligt för honom att överge den skarpa och traditionellt påbudna uppdelningen mellan det kristna och det icke kristna och på det sättet förena de olika världar mellan vilka han rörde sig. De föregående sidorna kan i det perspektivet ses som berättelsen om den unge Mikael's växande insikt om behovet av och strävan efter att frigöra sig från yttre påbud och att utveckla en skötsamhet på egna villkor.

Denna strävan efter en skötsamhet på egna villkor är vidare inte enbart ett centralt inslag i Mikael's identitetskonstruktion och meningsskapande, utan utgör också en viktig grund för förståelsen av den sociala och kulturella resa som Mikael's

möte med skolan och klasskamraterna innebär.

För det första utgör vikten av skötsamheten i Mikael's tillvaro en huvudnyckel till att förstå hur hans skolkarriär blev möjlig, en skolkarriär som ledde till fortsatta studier och ett tekniskt högskoleyrke, i en social och kulturell kontext där sådana banor inte hör till det vanliga. I föregående kapitel framträdde en bild av Åby som en ort utan traditioner av högskoleutbildning, av en klass där studierna inte prioriterades och där klassrumsklimatet kännetecknades av stökighet. Men, att studera och göra bra ifrån sig som elev var just ett viktigt element i Mikael's skötsamhet. Denna skötsamhet utgjorde förmodligen den nödvändiga drivkraften för att klara av skolan med tillräckligt goda betyg och framförallt med tillräckligt bibehållet studieintresse för att kunna satsa på vidare studier. Av allt att döma och till skillnad från många av sina klasskamrater hjälpte skötsamheten honom även tillbaka till studierna efter svackan i slutet av högstadiet.

Mikael's skötsamhet ger oss för det andra en nyckel till att förstå hur mötet med klasskamraterna gestaltade sig, ett möte kantat av motstridiga känslor: stundtals djup samhörighet med hans närmaste kamrater, i andra stunder bekymmer över kamraternas räddning eller en känsla av att just p.g.a. sin skötsamhet inte vara helt accepterad utan av att kanske befinna sig på gränsen till utanförskap. En känsla av att behöva pendla mellan att vara duktig elev och att vara bra klasskamrat, av att behöva missköta studierna – ett svårt steg att ta för en skötsam elev - för att få vara med i den specifika gemenskap som eleverna utvecklade i Åbyklassen. En klassgemenskap – vilket tydligt framgick i kapitel 4 – som byggde på stark sammanhållning inom de olika grupperingarna och där trycket att inordna sig grupperna tycks varit stort, likaså – p.g.a. de begränsade alternativen – priset att inte göra det.

För det tredje hjälper den oss att förstå Mikael's återkommande besök till och engagemang i det som händer på hemorten istället för det uppbrott från det förflutna som tycks känneteckna andra resenärer (jfr t.ex. Trondman, 1993). Sökandet efter vägar att överbrygga avståndet mellan olika världar är ett centralt inslag i Mikael's skötsamhet och i det perspektivet framstår det som fullt begripligt att han fortfarande aktivt deltar i Åbyförsamlingens verksamhet och regelbundet åker dit, trots att han har varit bosatt och verksam i en storstad sedan flera år.

I ett vidare perspektiv handlar de föregående sidorna inte enbart om Mikael's identitetsbyggande eller om hans kulturella resa, utan de kan också läsas som en berättelse om skolan, om den svenska grundskolan och dess projekt att vara en skola för alla, där eleverna - oavsett ursprung och förutsättningar - möts och ges lika möjligheter till vidare studier. Mikael, en pojke uppväxt på en bondgård i utkanterna

av en liten ort, går igenom ortens offentliga skola och till skillnad från sina kamrater fortsätter att studera tills han högskoleutbildar sig och får ett arbete som tekniker i en storstadsindustri och ett liv som storstadsbo. I en mening handlar en sådan berättelse om framgång, om skolans framgång med projektet att ge **en** av sina elever möjligheter att studera vidare, bli något⁴³ och integreras i det moderna samhället. Mikael är dock tämligen ensam bland sina klasskamrater om att uppvisa en sådan skolkarriär, de flesta av hans klasskamrater har inte läst vidare, de är kvar i Åby och många av dem har eller har haft svårigheter att få ett arbete. Utifrån skolans projekt handlar berättelsen därför på samma gång om misslyckande, om skolans misslyckande med att ge **alla** sina elever möjligheter till vidare studier. Ett misslyckande som innebär att vidare studier i praktiken blir ett sällsynt fenomen som tydligt bryter mot det 'normala' och får en karaktär av social och kulturell avvikelse snarare än av ett mål för ungdomarna att sträva efter. Denna avvikande karaktär förstärks ytterligare av att det i Åby saknas arbetsmöjligheter för dem som har studerat vidare, deras studier utgör därför i den här meningen konkreta steg ut ur ortens gemenskap.

⁴³ Att bli något, att träna eleverna för att lämna det bestående och söka framtiden kan ses som centralt i skolans bildningsprojekt, hävdar Jonas Frykman i *Ljusnande framtid!* (1998). Frykman menar vidare att skolan alltmer har övergivit bildningsprojektet till förmån för ett personorienterat omsorgsideal som lägger vikten vid att få eleverna att bli någon, dvs. istället för bildning har man övergått till att syssla med identitetskonstruktioner. En sådan förändring i skolans inriktning utgör enligt Frykman en viktig förklaring till varför den sociala snedrekryteringen till högskolan har ökat de senaste decennierna.

KAPITEL 6

Avslutning

En central utgångspunkt för den forskning som har redovisats i denna rapport är synen på elevernas agerande och erfarenheter både som produkt av och villkor för skolans verksamhet. Detta innebär att elevernas agerande i och erfarenheter av skolan ses som deras konkreta sätt att hantera de specifika omständigheter i vilka deras skolgång äger rum, men på samma gång som konstituerande av dessa omständigheter, dvs. att skolan i hög grad konstrueras av och resulterar i sina elevers handlingar och erfarenheter. Följden av ett sådant perspektiv och en viktig beståndsdel i detsamma är nödvändigheten av att genomföra empiriska studier som har sin utgångspunkt i och fokus på just elevernas agerande och de innebär de tillmåter sina handlingar. De specifika aspekter av skolväsendet som sådana studier lyfter fram, elevernas erfarenheter och strategier bidrar med en nödvändig dimension till strävan efter att öka vår förståelse av skolans verksamhet.

I den här rapporten har jag använt mig av f.d. elevers berättelser som verktyg för att fånga och lyfta fram deras erfarenheter. Ett sådant verktyg – som överhuvudtaget alla verktyg – är avgörande för vad som är möjligt och inte möjligt att åstadkomma och utgör därför en viktig premis i det här arbetet. Berättelserna har skapats med hjälp av livshistorieintervjuer och är därför att betrakta som sociala konstruktioner präglade av det speciella sammanhang som en intervjusituation innebär, men också präglade av den för livsberättelser typiska sammanflätningen av upplevelser, handlingar, situationsbundna element och kulturella tankeformer. Den bild av skolan som med dess hjälp kan skapas grundas följaktligen inte på elevernas agerande i sig, utan på vad och hur de väljer att berätta om det, dvs. den utgör versioner av det som händer, versioner som lyfter fram vissa aspekter och nedtonar eller helt enkelt utesluter andra. Bilden grundas dessutom på sådant som berättas flera år efter att

eleverna har lämnat skolan och inbegriper därför även nya erfarenheter, förändrade omständigheter och referensramar, m.m. Utifrån andra perspektiv och syften skulle dessa premisser fungera starkt begränsande: både berättandet, tiden och minnet skulle exempelvis leda till förvrängningar av verkligheten i ett perspektiv inriktat på att utröna det som 'faktiskt skedde'. Utifrån den här rapportens perspektiv har de istället öppnat möjligheter att lyfta fram och ge en bild av den mångfacetterade karaktär och de skilda innebörder som elevernas erfarenheter av mötet med varandra i skolan får i ett längre tidsperspektiv.

Utgångspunkten i f.d. elevers berättelser och fokuseringen på klasskamraterna innebär vidare att övriga aktörer i skolans liv – lärare, skoladministratörer, skolpolitiker – likväl som undervisningens organisation, arbetssätt, innehåll, m.m. i stor utsträckning hamnar i skymundan. Skolan blir i hög grad sina elever, bilden som presenteras är därför både fragmentarisk och partiell. En annan fokus på intervjuerna – på undervisningens innehåll eller på lärarnas agerande t.ex. – skulle ha gett möjligheter att teckna ett helt annat fragment av skolans värld. Alternativa tolkningar av berättelserna, utifrån andra utgångspunkter eller annat syfte, skulle ha gett en annan bild av skolan, än den som här har presenterats. Men i linje med det forskningsperspektiv som genomsyrar rapporten och dess strävan efter att porträttera skolan utifrån elevernas agerande och erfarenheter används berättelserna genomgående som ett medel för att klargöra och lyfta fram de f.d. elevernas perspektiv, detta även när de diskuterades i relation till berättelsen om en skola för alla och t.ex. frågan om demokratifostran (avsnitt 4.3.1) och om allas möjligheter och lika chanser till vidare studier (avsnitt 4.3.3 och 5.5).

En sådan strävan har varit vägledande i forskningsarbetet. Längs hela arbetsprocessen – vid intervjuandet, analysen och skrivandet – har jag därför försökt hålla mig så nära som möjligt de f.d. elevernas ord, lyssna på olika röster i deras berättelser och sökt identifiera de utsiktspunkter utifrån vilka de blickar bakåt, ser och berättar om olika händelser och personer. Tanken med detta har varit att kunna använda dessa utsiktspunkter för att försöka se det de ser när de berättar om något, för att försöka förstå de enskilda händelser och personer de lyfter fram i ljuset av just de utsiktspunkter de använder sig av i sitt berättande.⁴⁴ I den orienteringskarta över

⁴⁴ Ett sådant projekt är naturligtvis i en mening teoretiskt orimligt. Jag kan inte helt inta någon annans perspektiv och se och förstå det han eller hon ser och förstår. Men att projektet i en sådan mening är orimligt, behöver inte innebära att det skulle vara poänglöst att söka genomföra det. Jag menar att det gör skillnad och att det ligger en poäng i att försöka komma berättarens perspektiv så nära som möjligt, även om det i princip inte är möjligt att nå hela vägen fram.

ett liv som en livsberättelse utgör, har dessa ofta återkommande utsiktspunkter, fungerat som viktiga referenspunkter som hjälpt mig i min strävan att förstå hur berättaren ser på enskilda situationer och på hur dessa är relaterade till andra situationer man berättar om eller hänvisar till. Det handlar således i första hand om en läsning på berättarens villkor, dvs. en läsning som varken går ut på att ifrågasätta sanningshalten i olika uttalanden eller misstänkliggöra avsikter med det som sägs, utan som i stället är öppen för att lyssna på de olika röster berättaren använder sig av.

Det är en sådan läsning på berättarens villkor som legat till grund och utgjort utgångspunkten för den vidare berättelse som jag har konstruerat och som här avslutas. Min ambition i detta sammanhang har varit tredubbel. Dels har jag velat skapa en berättelse som samtidigt är tydlig i sin struktur, lämnar utrymme för nyanser och är tillräckligt förankrad i intervjumaterialet för att ge även läsaren möjligheter att se och förstå det de f.d. eleverna velat lyfta fram. Dels har jag velat ge läsaren möjligheter att bilda sig en uppfattning och kunna bedöma rimligheten av den bild som presenteras, genom den noggranna redovisningen av hur jag har gått tillväga. Och slutligen har jag försökt kontextualisera och därmed utvidga de ursprungliga berättelserna för att öka vår förståelse av dem, samtidigt som de hjälper oss att fördjupa och bredda vår förståelse av skolan, genom att kombinera och relatera berättelserna till varandra, genom att peka på och analysera olika röster i det som skildras samt genom att diskutera dem i relation till andra berättelser, främst i relation till berättelsen om en skola för alla.

*

Det övergripande syftet med rapporten har varit att lyfta fram f.d. elevers berättelser om mötet med sina klasskamrater och de innebär de tillmäter det. Ett sådant syfte innebär – väl i linje med en av livshistorieansatsens främsta poäng – att berättelserna inte kom att handla om klasskamrater i största allmänhet eller om ett abstrakt möte, utan om det egna mötet med kamraterna, dvs. de f.d. elever kom med sina berättelser att ge en bild av sig själva i interaktion med sina kamrater i Åbyklassen. Rapporten handlar därför i stor utsträckning om identitetskonstruktion, om hur dessa ungdomar i interaktion med varandra hanterade de omständigheter under vilka de levde och i och med det agerande formade sig själva och bidrog till

konstruktionen av dessa omständigheter, men också om hur de i efterhand, 'med facit i handen' väljer att framställa sig själva och den kontext i vilken de levde.

Det rör sig således om berättelser om identitetskonstruktion i dubbel bemärkelse. För det första är det berättelser om det identitetsarbete som pågick under uppväxt och skoltiden. Det handlar exempelvis om Mikael's ansträngningar att vara en duktig elev med goda prestationer och studieresultat, en bra och lagom tuff klasskamrat som tveklöst kunde platsa i gänget utan att betraktas som mes, en god kristen som följde budet och var aktiv i församlingen, ett bondebarn stolt över sitt ursprung och som tillsammans med sina kamrater odlade sina friluftsintratten. Det är alltså en berättelse om hur den unge Mikael under sin uppväxt konstruerar olika identiteter som gör det möjligt för honom att finna en plats i och hantera de i flera avseende motsägelsefulla utmaningar som olika kontexter innebar för honom, men också om hur han på detta sätt med sitt agerande samtidigt bidrog till att konstruera dessa kontexter, vare sig det gällde den stökiga klassen genom att agera åskådare, Åbyklassens och ortens låga intresse för högre utbildning genom att satsa på kamraterna i stället för på studierna under högstadie- och gymnasietiden, eller Åbys frikyrklighet genom sitt aktiva deltagande i församlingens arbete.

För det andra är berättelserna i sig ett identitetsarbete, dvs. handlingar med vilka man skapar egna bilder av sig själv. Den vuxne Mikael tittar exempelvis bakåt i tiden och väljer att lyfta fram vissa händelser ur sitt liv och att tona ner eller utesluta andra, ger mening åt enskilda händelser och relaterar dem till varandra, söker förstå och förklara olika sammanhang genom att bl.a. placera sig själv i skolan och placera skolan i den egna historien. Han konstruerar därmed en bild av sig själv och en karta över sitt liv och försöker, utifrån det egna perspektivet och i efterhand, göra detta liv koherent och begriplig, dvs. han lägger grunden till min berättelse om den skötsamme resenären – mitt sätt att förstå, lyfta fram och berätta vidare Mikael's historia – där strävan efter att utveckla en egen skötsamhet utgör den röda tråden som binder samman olika perioder, platser, situationer och människor i Mikael's liv.

Berättelserna om det identitetsarbete som pågick under uppväxt- och skoltiden handlar inte enbart om hur ungdomarna med sitt agerande formade sina identiteter, utan också om hur de i den processen hanterade de specifika omständigheter i vilka de levde. I det avseendet handlar rapporten i hög grad om de omständigheter som det innebar att växa upp och gå i skolan i Åby. En jord- och skogsbrukspräglad liten ort, utan traditioner av högre utbildning och utan arbetstillfällen för högutbildad arbetskraft, med ett lågt utbud av organiserade fritidsaktiviteter för skolbarn och med en liten låg- och mellanstadieskola utan parallella klasser, samt med en relativt

hög grad av frikyrklig verksamhet och tack vare närheten till skog och sjö, ett relativt aktivt friluftsliv.

I de f.d. elevernas skol- och livsberättelser beskrivs dessa omständigheter inte som en bakgrund som ligger utanför berättaren, utan de framställs i termer av 'ett jag i', ett jag som agerar i ett specifikt sammanhang på ett visst sätt. Mikael t.ex. berättar inte för oss allmänt om församlingens söndagsskola, utan om det egna deltagandet i söndagsskolan, i scouterna och i församlingens övriga verksamhet. Vi får, genom Mikaelns erfarenheter, ta del av Åbys frikyrklighet som i så hög grad präglade honom, samtidigt som vi får ta del av hur han med sitt agerande bidrar till att forma och återskapa det och så småningom även till att förändra det i riktningen mot en större öppenhet inför det icke-kristna. Pernilla berättar för oss hur hon under flera år dagligen träffade sina klasskamrater hemma hos Claes, för att titta på tv, prata med varandra eller enbart vara tillsammans, och på det sättet talar hon om för oss hur en del ungdomar i Åby hanterade det låga utbudet av offentliga lokaler och organiserade fritidsaktiviteter. Med ett sådant agerande bidrog de till konstruktionen av ortens umgängesform och av klassens specifika sammanhållning grundad på väl sammansvetsade grupperingar.

Vid sidan om den samtidighet som den sociala interaktionen innebär för skapandet av de egna identiteter och de kontexter i vilka detta sker finns även en tydligt historisk dimension ständigt närvarande i berättelserna. De händelser och situationer som lyfts fram berättas i relation till ett historiskt förlopp som siktar både bakåt, till det som varit och de ackumulerade erfarenheter med vilka man agerar i dessa situationer, och framåt, till de konsekvenser och innebörder agerandet får i ett längre tidsperspektiv. Berättelsen om hur studievealen gick till i Åbyklassen bottnar både i den 'här och nu' konstruerade interaktionen under valsituationen, i de tidigare skolerfarenheterna och familjetraditionerna ungdomarna bar med sig, samt i de framtida möjligheter för vidare studier och återskapandet av ortens traditioner som valet innebär.

De föregående sidorna har tagit sin utgångspunkt i f.d. elevers berättelser om mötet med sina klasskamrater. Den skola som tonar fram i berättelserna konstruerades i stor utsträckning av elevernas agerande och erfarenheter. I den sociala interaktionen kamraterna emellan konstituerades Åbyklassens konkreta förutsättningar för kunskapsinhämtande, vidare studier, gemenskap och identitetsskapande. Åbys stökiga klass, med sina väl sammansvetsade grupperingar och sitt ointresse för studierna skapades av dess elevers agerande och utgjorde samtidigt en viktig omständighet för dessa elever att hantera.

*

”Att bli vuxen är att först glömma och sedan förneka det som var viktigt när man var barn. Mot detta har jag då kommit med invändningar. Om det så också är över och för sent, och på det hela taget ganska litet, så var det ens liv.” (Høeg, 1995, sid. 196).

KAPITEL 7

Referenser

- Ambjörnsson, Ronny 1988: *Den skötsamme arbetaren : idéer och ideal i ett norrländskt sågverkssamhälle 1880-1930*. Stockholm: Carlsson.
- Ambjörnsson, Ronny 1997: *Mitt förnamn är Ronny*. Stockholm: Bonnier, MånPocket.
- Ball, Stephen J. 1987: *The Micropolitics of the School. Towards a Theory of School Organisation*. London: Methuen.
- Bertaux, Daniel 1981a: From the Life-History Approach to the Transformation of Sociological Practice. I D. Bertaux (Ed): *Biography and Society. The Life History Approach in the Social Sciences*. (s 29-45). California: Sage.
- Bertaux, Daniel 1981b: Introduction. I D. Bertaux (Ed): *Biography and Society. The Life History Approach in the Social Sciences*. (s 5-15). California: Sage.
- Bruner, Edward M. 1986: Experience and Its Expressions. I V.W. Turner & E.M. Bruner, E.M. (Eds): *The Anthropology of Experience*. (s 3-30) Urbana: University of Illinois Press.
- Bourdieu, Pierre 1986: *Kultursociologiska texter*. Stockholm: Salamander
- Burr, Vivien 1995: *An Introduction to Social Constructionism*. London: Routledge.
- Calander, Finn 1999: *Från fritidens pedagog till hjälplärare: Fritidspedagogers och lärares yrkesrelation i integrerade arbetslag* Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education 80.
- Castells, Manuel 1996: *The information Age. Economy, Society and Culture*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Denzin, Norman K. 1989: *Interpretative biography*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Ehn, Billy 1992: Livet som intervjukonstruktion. I Ch. Tigerstedt, J.P. Roos & A. Vilkkö (red) *Självbiografi, Kultur, Liv. Levnadshistoriska studier inom human- och samhällsvetenskap*. (s 199-219) Brutus Östlings Bokförlag Symposion, Stockholm/

- Skåne.
- Englund, Tomas 1994: Utbildningspolitiskt systemskifte. *Utbildning och demokrati* (3)2, 41-54.
- Freeman, Mark 1992: Self as Narrative: The Place of Life History in Studying the Life Span. I T.M. Brinthead & R. Lipka (Eds): *The Self. Definitional and Methodological Issues*. (s 15-43) Albany: State University of New York Press.
- Frykman, Jonas 1992: Biografi och kulturanalys. I Ch. Tigerstedt, J.P. Roos & A. Vilkkö (red) *Självbiografi, Kultur, Liv. Levnadshistoriska studier inom human- och samhällsvetenskap*. (s 241-265) Brutus Östlings Bokförlag Symposion, Stockholm/Skåne.
- Frykman, Jonas 1998: *Ljusnande framtid! Skola, social mobilitet och kulturell identitet*. Lund: Historiska Media.
- Garpelin, Anders 1997: *Lektionen och livet. Ett möte mellan ungdomar som tillsammans bildar en skolklass*. Uppsala Studies in Education 70. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Gilroy, Paul 1999: Diasporan och identitetens omvägar. I T. Johansson, O. Sernhede & M. Trondman (red) *Samtidskultur. Karaoke, karnevaler och kulturella koder*. (s 180-203) Nora: Nya Doxa.
- Goodson, Ivor F. 1996: *Att stärka lärarnas röster. Sex essäer om lärarforskning och lärarforskarsamarbete*. Didactica 5. Stockholm: HLS Förlag.
- Gubrium, Jaber F. & Holstein, James A. 1995: Biographical Work and New Ethnography. I R. Josselson & A. Lieblich (Eds) *Interpreting Experience. The Narrative Study of Lives*. Vol 3 (s 45-58). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Gustafson, Katarina 1998: *Bilder av vänskap – Att studera vänskap bland barn*. Arbetsrapporter från Pedagogiska institutionen nr 212. Uppsala universitet.
- Gustafson, Katarina (under tryckning): "Vi har som en hemlig klubb där..." – kartor som ett sätt att förstå barns tillvaro i skolan. I K. Gustafson & H. Pérez Prieto (red): *Barns kontexter i skolan*. Arbetsrapport från Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.
- Hall, Stuart & Jefferson, Tony (Eds) 1976: *Resistance through Rituals. Youth subcultures in post-war Britain*. London: Hutchinson.
- Hatch, J.Amos & Wisniewski, Richard (Eds), 1995: Life history and narrative: questions, issues, and exemplary works. I J.A. Hatch & R. Wisniewski (Eds), 1995: *Life History and Narrative*. (s 113-135) London: The Falmer Press.
- Heidenstam, Verner von 1957: *Verner von Heidenstam*. Svalans svenska klassiker. Stockholm: Albert Bonniers förlag.

- Hellsten, Jan Olof 2000: *Skolan som barnarbete och utvecklingsprojekt. En studie av hur grundskoleelevers arbetsmiljö skapas – förändras – förblir som den är.* Uppsala Studies in Education 86. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Høeg, Peter 1995: *De kanske lämpade.* Stockholm: Bokförlaget Pan Norstedts.
- Ivarsson, Pia Maria 1997: Tingelinge-tåget går – något om barn, vuxna och social ordning i förskolan. I S. Lindblad, S. & H. Pérez Prieto (red): *Utbildning - kultur - interaktion - karriär. Sidor av en forskningsgrupp.* (s 78-97) Pedagogisk forskning i Uppsala 128.
- Ivarsson, Pia Maria 1998: Vårt att veta om dagis – något om regler och rutiner i vardagen. I I. Heyman & H. Pérez Prieto (red): *Om berättelser som redskap i pedagogisk forskning.* (s 92-110) Pedagogisk forskning i Uppsala 131.
- Kemuma, Joyce 1998: A future in the past: A story of a Migrant Woman. I I. Heyman. & H. Pérez Prieto (red): *Om berättelser som redskap i pedagogisk forskning* (s 111-134) Pedagogisk forskning i Uppsala 131.
- Kemuma, Joyce (under tryckning): *The past and future active into the present. Kenyan adult migrants' stories on orientation and adult education in Sweden.* Uppsala Studies in Education, Acta Universitatis Upsaliensis.
- Kvale, Steinar 1996: *InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing* Thousand Oaks: Sage.
- Lindblad, Sverker 1996: Towards a social understanding of teachers. Swedish positions and experiences. I B.J. Biddle & I. Goodson: *The International Handbook of Teachers and Teaching.*
- Lindblad, Sverker & Pérez Prieto, Héctor 1997 (red): *Utbildning - kultur - interaktion - karriär. Sidor av en forskningsgrupp.* Pedagogisk forskning i Uppsala 128.
- Linell, Per 1992: *Transkription av tal och samtal: Teori och praktik.* Arbetsrapporter från Tema K 1992:5. Linköping: Tema Kommunikation.
- Magnusson, Lars 1997: *Sveriges ekonomiska historia.* Stockholm: Rabén Prisma.
- Marx, Carlos 1973 [1852]: El dieciocho Brumario de Luis Bonaparte. I C. Marx & F. Engels: *Obras escogidas. Tomo I* (s 404-498). Moscú: Editorial Progreso.
- Mehan, Hugh 1991: The School's Work of Sorting Students. I D. Boden & D.H. Zimmerman (Eds) *Talk & Social Structure. Studies in Ethnomethodology and Conversation Analysis.* (s 71-90) Cambridge: Polity Press.
- Morell, Mats 1993: Bönderna, marknaden och staten. I Furuhagen, B. (red) *Äventyret Sverige. En ekonomisk och social historia.* Stockholm: Utbildningsradion & Bra Böcker.
- Nationalencyklopedin, 1992: *Åttonde bandet.* Höganäs: Bra Böcker

- Nationalencyklopedin, 1993: *Tolfta bandet*. Höganäs: Bra Böcker
- Nilsson, Fred 1988: *Parakyrkligt. Om business och bön i Sverige*. Stockholm: Verbum.
- Passerini, Luisa 1982: Work Ideology and Working Class Attitudes to Fascism. I P. Thompson: *Our Common History: The Transformation of Europa*. (s 54-58) London: Pluto Press.
- Pérez Prieto, Héctor 1992: *Skola och erfarenhet: elevernas perspektiv. En grupp elevers skolerfarenheter i ett longitudinellt perspektiv*. Uppsala Studies in Education 43. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Pérez Prieto, Héctor 1997a: "Vi var inte inne alltså utan vi var jättetöntiga". Om hur elever i efterhand beskriver sina möten med andra elever. I S. Lindblad & H. Pérez Prieto (red): *Utbildning - kultur - interaktion - karriär. Sidor av en forskningsgrupp* (s 161-177) Pedagogisk forskning i Uppsala 128.
- Pérez Prieto, Héctor 1997b: Berättelser om mötet med klasskamraterna. Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen. Opublicerade manus.
- Pérez Prieto, Héctor 1998a: Pupils' Experiences of School as a Meeting Ground: a quiet and well-behaved pupil's story. *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol 42:5, 281-293.
- Pérez Prieto, Héctor 1998b: Vi var en stökig klass. Berättelser om en skolklass tio år senare. I I. Heyman & H. Pérez Prieto (red): *Om berättelser som redskap i pedagogisk forskning*. (s 135-163) Pedagogisk forskning i Uppsala 131.
- Polkinghorne, Daniel E. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. I J.A. Hatch & R. Wisniewski (Eds): *Life History and Narrative*. (s 5-23) London: The Falmer Press.
- Rodriguez, Richard 1983: *Hunger of Memory. The Education of Richard Rodriguez*. New York: Bantam Books.
- Roos, J.P. 1992: Livet - berättelsen - samhället: en bermudatriangel. I Ch. Tigerstedt, J.P. Roos & A. Vilkkö (red) *Självbiografi, Kultur, Liv. Levnadshistoriska studier inom human- och samhällsvetenskap*. (s 181-197) Brutus Östlings Bokförlag Symposion, Stockholm/ Skåne.
- Rosenthal, Gabriele 1993: Reconstruction of Life Stories: Principles of Selection in Generating Stories for Narrative Biographical Interviews. I R. Josselson & A. Lieblich (Eds) *The Narrative Study of Lives*. Vol 1 (s 59-91) Thousand Oaks: Sage Publications.
- Sahlström, Fritjof 1999: *Up the hill backwards. On Interactional Constraints and Affordances for Equity-Constitution in the Classrooms of the Swedish Comprehensive School*. Uppsala Studies in Education 85. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

- Sahlström, Fritjof & Lindblad, Sverker 1998: Subtexts in the science classroom an exploration of the social construction of science lessons and school careers. *Learning and Instruction*, 8:3, 195-214.
- Skog, Margareta 1993: Trosrörelsen i Sverige. Introduktion till ett religionssociologiskt studium. *Tro & Tanke* 1993:5, 89-138.
- Seidman, Irving 1991: *Interviewing as qualitative research*. New York: Teachers College Press.
- Storey, John (Ed) 1996: *What is Cultural Studies? A reader*. London: Arnold.
- Thorne, Barrie 1993: *Gender Play. Girls and Boys in School*. Buckingham: Open University Press.
- Trodman, Mats 1993: *Bilden av en klassresa. Sexton arbetarklassbarn på väg till och i högskolan*. Stockholm: Carlssons.
- Turner, Graeme 1992: *British Cultural Studies. An Introduction*. London: Routledge.
- Wara, Peter 1996: *Ungdom i gränsland*. Umeå: Boréa.
- Willis, Paul 1983: *Fostran till lönearbete*. Göteborg: Röda Bokförlaget.
- Öberg, Peter 1997: *Livet som berättelse. Om biografi och åldrande*. Acta Universitatis Upsaliensis: Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations from the faculty of Social Sciences 62.

Bilaga: Projektpresentation och intervjumall

Presentation av projektet

Intervjun är en del i ett forskningsprojekt som har som syfte att studera hur olika elever beskriver i efterhand, i vuxenåldern, sitt möte med andra elever. Det typiska för grundskolan är att elever med olika bakgrund, förutsättningar, intressen och framtidsplaner, begåvning, etc. undervisas i en och samma klass, i en och samma skola. Man har diskuterat mycket nackdelar och fördelar med ett sådant system. Vad det här projektet är intresserat av är vad de människor som har gått i en sådan skola har att berätta. Vilka erfarenheter har man gjort? Hur upplevde man det och hur upplever man det nu?

Men det intressanta är alltså inte enbart att prata om hur den f.d. "skoleleven" minns sin skoltid, man har inte varit enbart "elev", utan en person med olika intressen, planer, drömmar, etc. Denna bild av dig som "människa" är minst lika viktig, för att förstå hur du upplevde och hur du upplever din skoltid och dina kamrater.

Jag vill alltså att du ska berätta **din historia** för mig, din version av hur det var i skolan. Hur du såg på det, då medan du gick i skolan, och hur du ser det nu.

Jag kommer att spela in intervjun, för att kunna skriva ut den. Du kommer att få en kopia av utskriften, så att vi kan gå igenom den och se om det är något du vill ändra, lägga till eller ta bort. Jag kommer att intervjua även några till i din klass om hur det var för dem i skolan. Dessutom kommer jag göra liknande studier med ungdomar som har växt upp och gått i skolan i andra städer. Din berättelse, tillsammans med de andra berättelserna, kommer jag sedan att analysera för att försöka öka vår förståelse av hur skolan fungerar. Resultaten kommer att publiceras i rapportform och jag kan garantera dig att allt som kan leda till identifiering av enskilda personer, platser och/eller situationer, kommer jag att utelämna.

Intervjumall:

1. VEM ÄR DU? Din berättelse om dig själv.

- * hur du har varit och är som "person", dvs. var du kommer ifrån och vart är du på väg: vad har du gjort, vad du gör, dina tankar och funderingar
- * hur du var som "elev": hur man var i skolan och/eller i förhållande till skolan

2. "VILKA VAR DINA SKOLKAMRATER?" och "VILKA RELATIONER DU HADE TILL DEM?"

a. med vilka du var tillsammans med:

- * hur var de?
- * vad gjorde ni/vad gjorde ni inte, både i skolan och på fritiden.
- * vilka relationer hade ni till de andra klasskamraterna?
- * vilka relationer hade ni till lärarna?

b. med vilka du var inte tillsammans med:

- * hur var de?
- * vad gjorde de/vad gjorde de inte, både på skolan och på fritiden
- * vilka relationer hade de till de andra elever?
- * vilka relationer hade de till lärarna?

3. FUNDERINGAR OM MÖTET", dvs. nu är inte fråga om berättelser om "hur mötet gick till", utan om vilka funderingar mötet väcktes/väcker?

- * vilka funderingar/tankar gav mötet upphov till medan den pågick?
- * vilka funderingar/tankar om mötet har man haft efteråt?
- * vilka funderingar/tankar om mötet har projektet väckt?

Historien om räven och andra berättelser

Berättelser om mötet med klasskamraterna och vad det innebar att växa upp och gå i skola i Åby, en liten jord- och skogsbrukspräglad ort står i fokus för rapporten. Berättelserna skapades med hjälp av livshistorie-intervjuer med fyra ungdomar, som har gått i samma klass under hela skoltiden, tio år efter att de hade avslutat skolan. De f.d. elevernas berättelser organiseras och presenteras med hjälp av både en individuell livsberättelse och en mosaik formad av samtliga ungdomars kollektiva och personliga minnen. Identitetskonstruktionen är central i berättelserna: De lyfter fram hur dessa ungdomar i interaktion med varandra hanterade de omständigheter under vilka de levde och i och med det agerandet formade sig själva och bidrog till konstruktionen av dessa omständigheter, men också om hur de i efterhand, 'med facit i handen' väljer att framställa sig själva och den kontext i vilken de levde.

Den bild av skolan som berättelserna ger grundas på elevernas agerande och erfarenheter och den lyfter fram hur klasskamraternas agerande konstruerade klassens stökighet, dess väl sammansvetsade grupperingar och dess ointresse för studierna, dvs. hur de med sitt agerande konstituerade de konkreta förutsättningar för kunskapsinhämtande, vidare studier, gemenskap och identitetsskapande.

Rapporten har tidigare publicerats som: Pérez Prieto, Héctor 1999: Historien om räven och andra berättelser. Om klasskamrater och skolan på en liten ort – ur ett skol- och livsberättelseperspektiv. Pedagogisk Forskning i Uppsala, nr 37, januari 2000.