

Högstadielärares upplevelser om sitt välbefinnande i skolan

- en kvalitativ studie om hur eleverna i en åttondeklass upplever att de mår i skolan

Ulrika Nyman

Pro Gradu-avhandling

Pedagogik (allmän och vuxenpedagogik)

Institutionen för beteendevetenskaper

Februari 2014

Handledare: Gunilla Holm /Nina Santavirta

Innehållsförteckning

1. Inledning s. 1

2. Välbefinnande i skolan s. 3

2.1. Välbefinnande ur ett självdeterministiskt perspektiv? s. 3

2.1.1 Definitioner på välbefinnande s. 3

2.1.2 Tre psykologiska behov som grund för välbefinnande och utveckling s. 5

2.2 Forskning om välbefinnande i skolan s. 9

2.2.1 De finländska elevernas välbefinnande i skolan s. 9

2.2.2 Vilka faktorer inverkar på välbefinnande i skolan? s. 19

2.3 De ungas sociala relationer s. 20

2.3.1 Relationen mellan elev och lärare s. 21

2.3.2 Relationen elever emellan s. 25

2.3.2.1 Mobbning s. 27

2.3.3 Hemmet som stöd s. 32

2.4 Den akademiska delen av skollivet s. 33

3. Syfte och frågeställningar s. 38

4. Metodologiska utgångspunkter s. 38

4.1 Konstruktivismen som forskningsparadigm s. 39

4.2 Observation och intervju som datainsamlingsmetod s. 39

4.3 Sampel och tillgång till fältet s. 40

4.4 Analys s. 41

5. Resultatredovisning och analys s. 43

5.1 Anmärkningsvärt från observationerna s. 43

5.2 Hur eleverna mår och trivs i skolan s. 45

5.2.1 Upplevelser av trivsel i skolan s. 45

5.2.2 Känslor förknippade med skolan s. 48

5.2.2.1 Får man vara sig själv? s. 49

5.2.2.2 Stress i skolan s. 51

5.3 De sociala relationerna i skolan s. 52

5.3.1 Relationen elever emellan s. 52

5.3.1.1 Grupperingarna s. 54

5.3.1.2 Mobbning s.59

5.3.2 Relationen mellan elever och lärare s. 69

*5.3.2.1 Att bry sig om eleverna samt uppmuntran
och beröm s. 74*

*5.3.2.2 Att tala om annat än skolan och känna
varandra s. 78*

*5.3.2.3 Bra/fräck behandling, jämlikhet och
elevernas önskemål s. 81*

5.4 Den akademiska delen av skolan s. 85

*5.4.1 Hur eleverna klarade sig i skolan och den upplevda
mängden av hjälp s. 85*

5.4.2 Undervisningsmetoderna och motivation s. 88

5.5 Sammanfattning av resultaten s. 94

6. Slutdiskussion s. 95

7. Slutord s. 100

Källor s. 100

Bilagor s. 106

1. Inledning

Det postmoderna samhället karakteriseras av ständig utveckling och föränderlig kunskap. Detta ställer krav även på individens utveckling och inläring då vi skall anpassa oss till en ostabil omgivning där ingen kunskap är bestående. Samtidigt betonas kunskap starkt och man blir ofta utvärderad på basen av vad man kan och vet. Dessa faktorer kommer givetvis särskilt till synes i skolvärlden som kretsar kring just kunskap och prestation. Mindre plats ges åt elevernas personliga utveckling och den emotionella delen av inläring. Ofta är det även yttre krav som motiverar eleverna och det finns ingen plats för inre motivation och inspiration. En av skolans uppgifter är, förutom att lära eleverna, även lägga tyngd på den emotionella delen av skollivet. I Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (2004) poängteras också att lärmiljön skall stöda både elevens tillväxt och lärande. Vidare skall miljön så väl fysiskt, psykiskt och socialt vara trygg och den skall även stöda elevens hälsa. Målet för en god lärmiljö är att den skall främja elevens inlärningsmotivation och nyfikenhet samt elevens egen aktivitet, självstyrning och kreativitet vilket sker genom att erbjuda intressanta utmaningar och problem. En aspekt som också betonas är att eleverna skall ges möjlighet att delta i att bygga upp och utveckla sin egen pedagogiska miljö. Vidare skall skolan även erbjuda verktyg för eleven genom vilka hon kan ställa upp egna mål och även bedöma sin egen verksamhet. Dessa är alla viktiga faktorer som borde ha en central roll i skolans verksamhet men man kan fråga sig om de faktiskt kommer till synes i den kunskaps- och prestationsbundna vardagen i skolan.

En annan faktor som betonas i Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (2004) är att en god lärmiljö skall stöda växelverkan mellan läraren och eleven. På basen av tidigare forskning kan man konstatera att relationen mellan elev och lärare är en viktig faktor för att eleven skall må bra samt utvecklas och lära sig i skolan. Även Tiller (2010) betonar detta och menar att lärandet sker i det varma mötet mellan människor. Enligt Linnakylä & Malin (2008) har forskning uppvisat att eleverna i Finland, i jämförelse till andra länder upplever en mindre tillfredsställelse i skolan, varav en av de mest negativa faktorerna är elev - lärarrelationen. I forskningen har även framgått att eleverna i Finland dock har en klar bild av hur man skall arbeta i skolan och hur man lyckas där. Enligt min mening är detta en indikator på att kunskap och prestation skattas högt medan emotionerna får mindre plats.

Utgående från detta skulle jag vara intresserad av att undersöka hur finlandssvenska åttondeklassister mår i skolan och vilka faktorer det är som inverkar på detta. De sociala relationerna, såväl mellan lärare och elever som elever sinsemellan har en central roll i skolans vardag, varvid jag även är intresserad av hur kvaliteten på dessa inverkar på hur eleverna mår. Man kan inte heller bortse från undervisningen i skolan varvid jag även är intresserad av att undersöka hur den inverkar på elevernas välbefinnande. Syftet med min undersökning är att förstå och analysera hur högstadieelever upplever sitt välbefinnande i skolan och vad som inverkar på det. Jag vill ge muntur åt eleverna och låta dem lyfta fram sina upplevelser om hur de mår i skolan. Detta kommer jag att göra genom att intervjua eleverna i en åttondeklass. Jag tror att jag genom intervjuerna har en möjlighet att förstå elevernas upplevelser på djupet och även vad som ligger i grunden för dessa upplevelser. Som målgrupp har jag valt åttondeklassister eftersom jag anser att det är en ålder då det händer mycket i ungdomars liv och då det skulle vara viktigt att ha stödande vuxna omkring sig. Vidare är högstadiet en intressant skoltid pga. att eleverna inte mera har en klasslärare som ”sköter om” dem utan istället olika läraren i alla ämnen vilket kan föra med sig att undervisningen lätt blir för kunskapsinriktad. Utöver detta anser jag att det även kan vara en målgrupp som inte alltid får säga sin åsikt utan som många mest anser som jobbig.

I detta arbete kommer jag först att presentera teoretisk bakgrund för välbefinnande i skolan. Jag börjar med att definiera begreppet välbefinnande och även klargöra vad som menas med begreppet i denna studie samt att granska välbefinnande ur ett självdeterministiskt perspektiv. Därefter kommer jag utifrån tidigare forskning att diskutera hur de finländska eleverna mår i skolan och vilka faktorer som är betydelsefulla. Därefter kommer jag att diskutera de sociala relationernas betydelse för den unga, både relationerna till lärarna och vännerna. Till sist kommer jag att granska undervisningen i skolan. Efter detta följer en presentation av mitt syfte och mina frågeställningar varpå jag granskar de metodologiska utgångspunkterna i denna studie. Efter detta presenterar och tolkar jag mina resultat och till slut följer en slutdiskussion.

2. Välbefinnande i skolan

I detta kapitel presenteras teoretisk bakgrund för det undersökta fenomenet. I det första underkapitlet redogörs för begreppet välbefinnande varpå det granskas utifrån ett självdeterministiskt perspektiv. Efter detta följer en presentation av hur finländska elever mår i skolan och vad som inverkar på välbefinnandet där. Därefter granskas de sociala relationerna som är har en central roll för elevernas välbefinnande i skolan och slutligen själva undervisningen.

2.1 Välbefinnande ur ett självdeterministiskt perspektiv

I detta underkapitel presenteras först olika definitioner på begreppet välbefinnande och sedan redogörs för vad som menas med begreppet i denna studie. Efter detta presenteras den övergripande teorin för denna studie som utgörs av Ryan & Decis självdeterminationsteori.

2.1.1 Definitioner på välbefinnande

Begreppet välbefinnande är nära besläktat med både hälsa och livskvalitet. Man kan granska dessa faktorer utifrån flera olika perspektiv som psykologiskt, sociologiskt eller medicinskt. Välbefinnande kan vidare granskas utifrån individens eget perspektiv eller utifrån ett större samfund. Det kan också studeras utifrån yttre omständigheter eller individens egna upplevelser om sitt eget liv. Man kan studera välbefinnande i största allmänhet eller på ett visst område så som skolor och jobb. (Konu 2002)

WHO: s Quality of Life grupp definierar livskvalitet utifrån hur individen upplever sin ställning i livet i sin egen kultur och sitt värdesystem och detta i relation till hennes målsättningar, förväntningar, normer och bekymmer. Till den upplevda livskvaliteten inverkar även individens fysiska hälsa, psykologiska tillståndet, grad av självständighet, sociala relationer och hur de förhåller sig till olika situationer i omgivningen. (WHOQOL Group 1995)

Subjektivt välbefinnande (SWB) kan ses som ett allmänt begrepp för välbefinnande (Konu 2002). Diener (1984) är en forskare som har studerat det subjektiva välbefinnandet som

referera till att individen själv utvärderar i vilken mån hon eller han upplever en känsla av välbefinnande. Vidare karakteriseras ett högt subjektivt välbefinnande av att individen upplever mycket positiva känslor och lite negativa känslor samt även en hög grad tillfredställelse med sitt liv. Deci & Ryan (2008) menar att när man granskar det subjektiva välbefinnandet utifrån denna definition brukar man även tala om lycka. Vidare har det subjektiva välbefinnandet mycket gemensamt med det hedonistiska synsättet.

Man kan granska välbefinnande utifrån två olika synsätt varav det ena är hedonismen och den andra eudemonismen. Hedonismen betonar lycka och ser det som närvaro av positiva känslor och frånvaro av negativa känslor. Eudemonismen betonar i sin tur att man lever sitt liv på ett tillfredställande sätt. Forskning har betonat mera det hedonistiska synsättet medan det på senare tiden även har fästs uppmärksamhet på den eudemonistiska synen på välbefinnande. (Deci & Ryan, 2008)

Utöver det subjektiva välbefinnandet och hedonismen kan man med andra ord gå även ett steg vidare i att försöka förstå individens välbefinnande. Man kan konstatera att det faktum att individer anser sig själva vara lyckliga inte nödvändigtvis innebär att de mår psykiskt bra. (Deci & Ryan, 2008) Detta antagande ingår i eudemonismen som karakteriseras av att leva väl eller att aktualisera ens mänskliga potential. Enligt eudemonismen är välbefinnande en process där individen förverkligar sin sanna natur och sin potential och lever som hon eller han enligt sin natur är menad att leva. Vidare innebär eudemonismen att individer uttrycker sig själv genom en aktivitet som gör att de känner att de är i liv, att de är kompletta och att detta är vad de är menade att göra och att detta är vem de är. (Waterman 1993)

Meriläinen, Lappalainen & Kuittinen (2008) använder begreppet pedagogiskt välbefinnande. Med pedagogik menas i stora drag sådana processer som strävar efter att stöda utveckling och inläring. Välbefinnande refererar i sin tur i ytliga drag till att individen i allmänhet är nöjd och har en positiv sinnesstämning. Det som sedan sammankopplar dessa begrepp är positiv förändring och utveckling. En sådan pedagogik skulle innebära att den t.ex. skapar positiva känsloupplevelser, stöder inlärningsprocesser och främjar individens hela utveckling.

Även Pietarinen, Soini & Pyhäntö (2008) konstaterar att undersökningar har visat att det inte är ändamålsenligt att granska inlärningsprocesser och välbefinnande som olika saker utan istället se dem som olika dimensioner av individens utvecklingsprocess. Samtidigt som välbefinnande är en förutsättning för att inläring skall vara möjligt, främjar inläring även välbefinnande genom att möjliggöra beteendeförändring som i sin tur stöder välbefinnandet. Härmed kan man i skolkontext kalla relationen mellan inläring och välbefinnande för just pedagogiskt välbefinnande. Grundstenen för detta är växelverkan mellan lärare och elever. Vidare byggs det pedagogiska välbefinnandet upp genom inlärningsprocesser där växelverkan är i centrum och där man strävar efter att uppnå inlärningsmålen med hjälp av pedagogiska medel.

I denna undersökning ligger fokuset på välbefinnandet och livskvaliteten samt både det hedonistiska och eudemonistiska välbefinnandet. Jag är intresserad av just individens upplevelser om sitt eget välbefinnande i skolan och hur de upplever livskvaliteten där. Vidare är jag intresserad av hurdana både positiva och negativa känslor de har samt även om de har möjlighet till självförverkligande.

En teori som betonar eudemonismen och även det subjektiva välbefinnande är Ryan & Deci (2001: 147) självdeterminations teori SDT. Vidare utgår teorin från tre grundbehov: autonomi, kompetens och att höra till, som skall bli tillfredsställda för att individen skall utvecklas och må bra. Med andra ord utgår SDT från det faktum att tillfredsställande av de tre psykologiska behoven främjar både det subjektiva välbefinnandet och det eudemonistiska välbefinnande. (Ryan & Deci 2001, 146-147.) Till följande presenteras SDT närmare. Detta pga. att den granskar både välbefinnande och utveckling som är centrala faktorer i skolans vardag och pga. att den behandlar motivation som utgör grunden för allt handlande.

2.1.2 Tre psykologiska behov som grund för välbefinnande och utveckling

Människor är till sin natur nyfikna, vitala och självmotiverade. I bästa fall är vi aktiva och inspirerade och strävar efter att lära oss och utveckla oss. Denna naturliga iver och nyfikenhet kan dock försvagas och det kan hända att individer avvisar utveckling. Den sociala omgivningen spelar en stor roll i huruvida individer kan använda sig av sin potential. Självdeterminations teorin (SDT) granskar människans motivation och möjlighet

till utveckling samt även de psykologiska behov som ligger till grund för utveckling. Dessa behov är behovet av kompetens, att höra till och autonomi. Dessa är alla centrala för att människan skall fungera optimalt, utvecklas och må bra (Ryan & Deci 2000, 68.) SDT granskar hur omgivningen kan å ena sidan stödja individers inneboende nyfikenhet och hur den å andra sidan kan minska den. Teorin betonar även hur omgivningen kan stöda och uppmuntra sådana aktiviteter som kommer utifrån individers personliga intresseområden och hur individer kan integrera dessa krav i självet. (Ryan & Deci 2000.)

Med begreppet motivation menas att ”man rör sig” mot att göra någonting. Med andra ord anses en person som är energisk och aktiv och handlar mot ett mål som motiverad medan en person som är passiv och saknar inspiration anses som omotiverad (Ryan & Deci 2000, 54.) Motivation är inget statiskt tillstånd och varierar i både grad och typ. I SDT skiljer man mellan inre (intrinsic) motivation och yttre (extrinsic) motivation. Därefter granskas de två formerna av motivation närmare.

Inre motivation

Enligt Ryan & Deci (2000, 56) innebär inre (intrinsic) motivation att man utför något för att det i sig är roligt och intressant och inte för att det resulterar i någon viss slutsats. Med andra ord utför man inte den ifrågavarande aktiviteten för att någon pressar till det eller för att man får någon belöning för det. Vidare kan man konstatera att individen utför aktiviteterna som styrs av inre motivation på grund av att det upplevs positivt att gå utöver sin kapacitet och att utvecklas. Inre motivationen är inte den enda formen av motivation men är dock mycket viktig. Denna så kallade naturliga motivation har en avgörande roll för den kognitiva, sociala och fysiska utvecklingen eftersom människans färdigheter och kunskaper utvecklas via inneboende intressen (Ryan & Deci 2000, 56) Man kan jämföra den inre motivationen med eudaimonia där man handlar utifrån sina inneboende intressen.

Cognitive Evaluation Theory (CET) är en under teori till SDT och betonar olika sociala och miljöbetingade faktorer som ökar eller minskar den inre motivationen och har som mål att förklara växlingar i den inre motivationen. Vidare utgår teorin från de psykologiska behoven, kompetens, autonomi och att höra till (Ryan & Deci 2000, 70) Enligt denna teori inverkar mellanmänskliga företeelser och strukturer, som belöning, kommunikation och feedback på känslan av kompetens och kan i sin tur öka inre motivation eftersom det svarar

på behovet av kompetens. Dessa faktorer kan vara t.ex. lämpliga utmaningar, feedback och att man inte blir kritiskt bedömd. I CET påpekas dock att känslan av kompetens inte ökar inre motivation om där inte också finns en känsla av autonomi. Med andra ord måste människan känna att hennes aktivitet och beteende är självstyrt (Ryan & Deci 2000, 58) Man har kommit fram till att sådana faktorer som minskar inre motivation är materiella belöningar, hot, deadline, direktiv och press på att vara bäst. Dessa försvagar den inre motivation eftersom de anses vara faktorer som kontrollerar beteende. Faktorer som å andra sidan ökar den inre motivationen är valmöjligheter och möjlighet för självstyrighet eftersom de erbjuder en känsla av att vara autonom. De har visat sig att lärare som beaktar elevernas behov av autonomi samtidigt uppmuntrar deras inre motivation, nyfikenhet och önskan till utmaningar. (Ryan & Deci 2000, 70-71.) Även behovet av att höra till har en inverkan på den inre motivationen. Detta genom att individer har lättare att handla utifrån inre motivation om de känner sig trygga och att de har en god relation till individer i sin omgivning, t.ex. att lärarna bryr sig om eleverna. Det finns givetvis många aktiviteter som styrs utifrån inre motivation som individer gärna utför ensam utan att de behöver finnas människor i omgivningen men det verkar ändå vara så att det är viktigt att känna att man hör till något för att inre motivation skall kunna äga rum (Ryan & Deci 2000, 71.)

Yttre motivation

Som nämnts är dock den inre motivationen inte den enda typen av motivation. Enligt Ryan & Deci (2000, 60) upplevs många aktiviteter i skolan inte som inre motiverande för eleverna, framförallt i högre klasser. Det har visat sig att den inre motivationen sjunker ju högre klass man går på. Men yttre motivation menas i stort sett att man utför någon aktivitet utifrån motivation som styrs av ett resultat. Vissa anser att yttre motivation inte innehåller någon grad av autonomitet men enligt SDT kan graden av autonomitet variera mycket. Det handlar om hurvida man accepterar de yttre kraven som en del av sin verksamhet. Man kan ta som exempel en elev som gör sina läxor för att hon är rädd för att hon straffas om hon inte gör dem. Hon utför med andra ord en aktivitet på grund av att resultatet av att inte utföra aktiviteten är negativ. En elev som däremot gör sina läxor för att hon anser att det är viktigt för hennes kommande karriär utför aktiviteten också på basen av yttre krav istället för inre intresse, men har en känsla av att hon har valmöjligheter. Den första eleven utför något på grund av yttre kontroll. Den andra eleven utför något för att hon själv anser att det är viktigt, hon är med andra ord autonom. I skolan skulle det vara

viktigt att reflektera kring hur man skall få elever att integrera yttre värden till deras egen värld så att de skulle behålla känslan av att de är autonoma (Ryan & Deci 2000, 60.)

I ännu en av SDT:s delteorier ” Organismic integration Theory” OIT presenteras olika grader av yttre motivation. I denna modell går motivationen från att inte alls vara motiverad och sakna all vilja till aktivitet till att vara så nära inre motivation det går trots att aktiviteten styrs av någon form av yttre krav. Det senare stadiet präglas av att individen har identifierat yttre krav och begränsningar och assimilerat dem till sig själv, varav hon får en känsla av självstyrighet. Längst till vänster i modellen finns det faktum att man inte alls är motiverad och saknar vilja till aktivitet och längst till höger finns den inre motivationen. Mellan dessa finns fyra former av yttre motivation som varierar i graden av vilja och självstyrighet för en aktivitet. Närmast att inte alls vara motiverad finns formen yttre reglering som innebär att man utför en aktivitet endast pga. ett yttre tvång eller straff. Den följande formen av yttre motivation är introjekterad reglering och då utför man en aktivitet för att undvika skuld och ångest och behålla sin stolthet. Den tredje formen av yttre motivation, identifikation, är mera autonom till sin karaktär. I denna form har individen identifierat aktiviteten som betydelsefull för henne eller honom och accepterat den yttre regleringen. Närmast inre motivation finns integrerad reglering och är den mest autonoma formen av yttre motivation. Denna form innebär att individen har assimilerat den yttre regleringen i självet. Liksom inre motivation är denna form av yttre motivation autonom men det handlar dock ännu om yttre motivation eftersom man utför en aktivitet pga. dess instrumentella värde och att man skall få ett visst resultat. Under en och samma uppgift kan individens typ och grad av motivation även variera. Något kan börja som ett yttre krav och medan man utför aktiviteten kan den bli inre motiverande eller tvärtom. (Ryan & Deci 2000, 61-63.)

Det som blir viktigt i det sammanhang när man talar om yttre motivation är huruvida omgivningen kan stöda individen att integrera de yttre kraven i självet. Härmed blir det åter viktigt att de psykologiska behoven blir tillfredsställda. För att individen skall utföra en aktivitet som präglas av yttre krav som är fastställda av andra människor och som hon eller han inte har ett inneboende intresse för är det viktigt att aktiviteten värdesätts av någon som individen känner är nära en. I och med detta kommer vi in på behovet av att höra till. För att en individ skall kunna integrera yttre krav till sig själv är det viktigt att hon känner samhörighet. I skolsammanhang är det med andra ord viktigt att elever har en

känsla av att läraren respekterar dem och bryr sig om dem. Förutom att individer känner att en aktivitet är värdesatt av någon för dem viktig person eller grupp är det även viktigt att de känner kompetens inför aktiviteten. Med andra ord innebär detta att individer skall förstå målet med aktiviteten och även ha de färdigheter som aktiviteten kräver. För att den yttre regleringen verkligen skall bli integrerad och inte enbart identifierad hos individer krävs det ytterligare en känsla av autonomi. För att individer skall kunna känna sig autonoma och själv determinerade inför en aktivitet eller reglering krävs det att de i sitt inre har erhållit en känsla av att den är betydelsefull för dem. (Ryan & Deci 2000, 64.)

Slutligen kan man konstatera att psykologiska behoven bör bli tillfredsställda för att individer skall uppleva välbefinnande och eudaimonia. Ifall behoven inte blir tillfredsställda bidrar de till patologi och ohälsa. En omgivning bör kunna svara på alla tre behov för att individen skall må bra, om något av behoven blir bortglömt försvagas välbefinnandet (Ryan & Deci 2000, 74-75.)

I det följande presenteras tidigare forskning om välbefinnande i skolan och vilka faktorer som inverkar på det.

2.2 Forskning om välbefinnande i skolan

I detta underkapitel presenteras forskning om hur de finländska eleverna mår i skolan och vilka faktorer som inverkar på välbefinnandet.

2.2.1 De finländska elevernas välbefinnande i skolan

Jag redogör till följande över resultat från olika undersökningar som studerat de finländska elevernas välbefinnande och trivsel i skolan.

Flera forskare som undersökt elevernas välbefinnande i skolan har använt sig av antingen Enkäten för hälsa i skolan eller WHO:s skolelevsundersökning. Informationen i dessa undersökningar samlas in via frågeformulär och ger i och med detta riktlinjer till hur de finländska eleverna mår och trivs i skolan. Däremot bidrar de inte till en djupare förståelse av ämnet. Problemet med kvantitativa forskningar av denna form är att man inte vet hur eleverna tolkar frågorna, att man inte får någon bakgrund till elevernas svar och man inte

vet om de svarar ärligt. Vidare behandlas en relativt snäv del av ett visst fenomen. Jag presenterar följande undersökningar kort och sedan redogör jag för de senaste resultaten både från dessa och andra forskningar, med tyngdpunkt på det som är relevant för min forskning.

WHO:s skolelevsundersökning är den finska delen av den internationella undersökning Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) som utförs i samarbete med WHO. Undersökningen granskar elevernas upplevelser om sin hälsa, sitt välbefinnande och deras hälsovanor i sina sociala miljöer. Samplet består av elever i åldrarna 11, 13 och 15 och materialet samlas in vart fjärde år med strukturerade frågeformulär. (Jyväskylä yliopisto, 2013)

Enkäten Hälsa i skolan riktar sig i sin tur till elever i årskurs 8 och 9 och första och andra årets studerande i gymnasier och yrkesskolor. Den har som mål att få information om de ungas levnadsförhållanden, skolförhållanden, hälsa, hälsovanor och elevvården. I grundskolan har undersökningen utförts sedan 1996. Materialet samlas in genom frågeformulär vart annat år. (Stakes, 2012)

Kämppi, Välimaa, Ojala, Tynjälä, Haapsalo, Villberg & Kannas har jämfört resultaten av Who:s koululaistutkimus från 1994 till 2010. År 2006 tyckte eleverna mera om skolan än under tidigare år. I årskurserna sju och nio hölls detta ungefär på samma nivå från 2006 till 2010. Under åren 1994-2002 tyckte 8 % av eleverna mycket om skolan medan motsvarande antal 2006 och 2010 var 16 %. Mest tyckte man om skolan på femte och sjunde årskursen. År 2010 tyckte flickor oftare mycket om skolan än pojkar, t.ex. tyckte 12 % av sjunde årskursens pojkar om skolan och medan 19 % av flickorna tyckte samma. Vidare sjönk antalen till årskurs nio. Då tyckte 7 % av pojkarna och 13 % av flickorna mycket om skolan. (Kämppi, Välimaa, Ojala, Tynjälä, Haapsalo, Villberg & Kannas, 2012.)

I vilken mån eleverna tyckte om skolan hade ett samband med deras skolframgång. De elever som upplevde att de hade mycket bra skolframgång tyckte mycket eller aningen om sin skola oftare än de som upplevde att de hade sämre skolframgång. Av eleverna i årskurs sju och nio tyckte 80 % av de elever som upplevde att de hade en mycket bra skolframgång, mycket eller aningen om skolan. Av de som upplevde sig ha sämre

skolframgång tyckte 40 % av pojkarna och 50 % av flickorna mycket eller aningen om skolan. (Kämppi et. al. 2012)

Andelen elever som tyckte om att vara i skolan ökade från 2002 till 2010 och flickorna tyckte oftare än pojkar om att vara i skolan. År 2010 tyckte ca 40 % av pojkarna och ca 50 % av flickorna om att vara i skolan. De elever som upplevde sin skolframgång som mycket bra eller bra tyckte oftare om att vara i skolan. Även andelen elever som gärna gick till skolan ökade från 2002 till 2010. Elever i årskurs sju tyckte mera om att gå till skolan än eleverna i årskurs nio. Flickorna tyckte oftare om att gå till skolan än pojkarna. (Kämppi et. al. 2012)

Annikki Savolainen har skrivit sin doktorsavhandling om skolans arbetsförhållanden både från elevernas och lärarnas synvinkel. I undersökningen deltog 14 finskspråkiga högstudier från Tammerfors. Jag granskar endast elevernas upplevelser här i och med att det är relevant för min studie. Av flickorna trivdes 47 % bra i skolan och av pojkarna 34 %. Eleverna ansåg att samarbetet och atmosfären, uppmuntran och hjälp vid svårigheter samt arrangemanget kring skolarbetet och den fysiska arbetsmiljön som relativt bra. Det som dock upplevdes som svagare faktorer var möjligheterna till att delta och påverka. (Savolainen, 2001)

De fakta som visade sig ha samband med välbefinnandet i skolan var att man lyssnade på elevernas förslag och åsikter, att eleverna hade möjlighet att påverka krävande situationer, att eleverna fick god stödundervisning, att mobbning förhindrades, att det inte uppkom olyckshändelser i skolan, att läsordningen var lämplig, att utrymmena i skolan var trivsamma, att luften var god och en bra belysning. 17 % av eleverna upplevde att de hade svårigheter att orka med skolan. (Savolainen, 2001)

”Koulumiete-projekti” var ett projekt som utfördes i Birkaland under åren 2002-2004 och var bekostat av Social- och hälsoministeriet. Det var en del av Birkalands projekt för mental hälsa och hade som mål att främja elevernas mentala hälsa och förhindra marginalisering. Projektet utfördes i fem högstudier och två lågstudier. Som en del av projektet gjorde skolorna en profil för välbefinnandet. Det framgick bland annat att det som eleverna upplevde som de negativaste faktorerna inom de sociala relationerna i skolan var att lärarna inte visade intresse för hur eleverna hade det och att ens klasskamrater inte

ingrep vid mobbningsituationer. Det som eleverna upplevde som positiva faktorer inom de sociala relationerna var att de hade vänner och att de varken blev mobbade eller själva mobbade andra. (Konu & Gråsten-Salonen, 2004)

Enligt enkäten Hälsa i skolan 2010 hade andelen elever som upplevde att lärarna inte var intresserade av hur eleverna hade det minskat aningen från 2002 till 2010. Majoriteten av eleverna upplevde dock ännu att lärarna inte var intresserade av detta. År 2002 upplevde ca 67 % av eleverna att lärarna inte var intresserade av hur de har det medan motsvarande andel år 2010 var 62 %. Andelen elever som ansåg att lärarna inte uppmuntrade eleverna att säga sina egna åsikter på timmarna var ungefär samma år 2002 och 2010 medan andelen både sjönk och steg under denna tidsperiod. År 2010 upplevde 43 % av eleverna att lärarna inte uppmuntrade dem att säga sina åsikter på timmarna. Kring 16 % upplevde att de hade svårigheter med att komma överens med lärarna. Andelen hölls relativt stabil under hela tidsperioden. (Kouluterveyskysely, 2010)

I WHO:s undersökning undersöktes relationen mellan elever och lärare med påståendena: lärarna är intresserade av hur jag har det, lärarna uppmuntrar mig att säga min åsikt på timmarna och jag får extra hjälp när jag behöver det. När man beaktade dessa komponenter tillsammans blev relationen bättre från 1994 till 2010. Åsikterna var positivare på lägre klasser samt pojkarna och flickorna hade liknande åsikter. Huruvida lärarna var intresserade av hur eleverna har det hade ökat från 1994 till 2006 men trots detta var andelen elever som var helt av samma åsikt med påståendet fortfarande inte värst stor. År 2010 var en tredje del av alla elever av samma åsikt med påståendet, ca hälften av eleverna visste inte vad de skulle svara på frågan och på högstadiet minskade antalet elever som var av samma åsikt som påståendet samtidigt som antalet elever som var av annan åsikt som påståendet ökade. De elever som upplevde att de klarade sig bra eller väldigt bra i skolan ansåg oftare att lärarna var intresserade av hur de hade det. Detta var vanligare på lågstadiet än högstadiet. På högstadiet upplevde ca 40 % av eleverna som klarade sig bra i skolan att lärarna var intresserade av hur de hade det medan 20 % av de som klarade sig sämre upplevde det. (Kämppi et. al. 2012)

Antalet elever som kände att lärarna uppmuntrade dem att säga sina åsikter på lektionerna ökade från 1994 till 2006. Från 2006 till 2010 ökade antalet flickor som upplevde detta medan antalet pojkar hölls samma. År 2010 var ca hälften av eleverna överens med

påståendet. Högstadieläverna var mer sällan överens med påståendet än lågstadieläver. Flickorna upplevde oftare än pojkarna att de fick denna uppmuntran. (Kämppe et. al. 2012)

Antalet elever som kände att de vid behov fick hjälp av lärarna ökade från 1994 till 2010. År 2010 upplevde 71 % av eleverna att de fick hjälp. Högstadieläver upplevde mer sällan än lågstadieläver att de fick hjälp. Flickorna och pojkarna hade liknande upplevelser. (Kämppe et. al. 2012)

När det gäller huruvida eleverna var av samma åsikt som påståendet att eleverna i skolan behandlas för strängt minskade det bland pojkarna på högstadiet från år 1994 till 2006. Andelen pojkar på sjuan som höll med om påståendet fortsatt att minska från 2006 till 2010 medan andelen pojkar på nian hölls samma. Flickornas upplevelser huruvida lärarna behandlade eleverna för strängt hölls stabil från 1994 till 2010. År 2010 ansåg 41 % av alla pojkar och 55 % av alla flickor att eleverna inte blir för strängt behandlade i skolan. Samma år upplevde 22 % av pojkarna och 14 % av flickorna att eleverna blev för strängt behandlade. I fråga om huruvida lärarna behandlade eleverna rättvist sjönk på högstadiet antalet elever som upplevde att de gjorde det. Hos lågstadieläverna var det tvärtom. År 2010 var 57 % av alla elever överens med påståendet medan antalet år 1994 var 41 %. Av sjundeklassisterna instämde 54 % med påståendet och av niondeklassisterna 40 %. Pojkarna och flickorna hade liknande upplevelser. (Kämppe et. al. 2012)

Enligt Savolainen (2001) upplevde eleverna att de fick tillräckligt med uppmuntran och erkänsla. Av dem kände 87 % att de från skolan fick åtminstone måttlig uppmuntran till att ta egna initiativ och ta reda på saker och ting. Vidare upplevde 82 % av eleverna att de fick åtminstone måttlig erkänsla för att de utfört något väl. Det fanns dock mycket att förbättra i de psykosociala faktorerna, speciellt i växelverkan mellan elever och lärare. En faktor i detta avseende som upplevdes som bristfällig var att lärarna inte lyssnade på eleverna. Flera elever upplevde även att de inte fick tillräckligt med stöd från de vuxna i skolan. Över hälften av eleverna kände att det i skolan inte fanns många vuxna som de kunde tala med om sina bekymmer. Vidare upplevde 17 % av eleverna att de inte visste vem de skulle vända sig till vid eventuella svårigheter. Flera önskade även mer feedback av lärarna. Enligt Samdal et al. (1998) var de faktorer som mest inverkar på elevernas skolbelåtenhet att eleverna känner att de blir rättvist behandlade, att de känner sig trygga och att lärarna stöder dem.

De olika undersökningarna har även undersökt relationen elever emellan. I WHO:s undersökning undersöktes elevernas relationer sinsemellan med påståendena: de flesta eleverna på min klass är vänliga och hjälpsamma, eleverna på min klass trivs bra tillsammans och de andra eleverna accepterar mig som jag är. Överlag hade eleverna goda upplevelser om relationerna till andra elever och de skedde inte mycket förändringar från 1998 till 2010. Pojkar upplevde relationerna positiva oftare än flickor. Antalet pojkar på årskurserna fem och sju som ansåg att de flesta eleverna på klassen var vänliga och hjälpsamma sjönk aningen från 2006 till 2010 med antalet hölls samma på nian. Antalet flickor som instämde med påståendet sjönk också ju äldre de var. Flickorna och pojkarna hade liknande åsikter. (Kämppi et. al. 2012)

Antalet elever som upplevde att eleverna på klassen trivdes tillsammans växte från 1998 till 2006 hos sjundeklassister och hos pojkarna på nian. Från 2006 till 2010 var färre pojkar i årskurs sju av samma åsikt som påståendet. Det skedde inga förändringar hos flickorna i årskurs sju och pojkarna på årskurs nio. Antalet flickor som instämde med påståendet växte på nian. Andelen flickor hölls jämn mellan alla årskurser medan pojkarna på högre klasser instämde oftare med påståendet. Den största delen av eleverna ansåg år 2010 att eleverna på klassen trivdes tillsammans. Av pojkarna upplevde 70 % det och av flickorna 60 %. Andelen elever som upplevde att de andra eleverna accepterade dem som de var hölls stabil från 2006 till 2010. Av pojkarna kände sig 80 % accepterade. Flickorna hade mer negativa upplevelser. I allmänhet hade eleverna dock positiva upplevelser om detta. År 2010 upplevde 78 % av pojkarna och 68 % av flickorna att de var accepterade som sig själva. (Kämppi et. al. 2012)

År 2010 kände sig 8 % av pojkarna i årskurs sju och 9 % av pojkarna på årskurs nio sig ensamma. Motsvarande andel hos flickorna var 15 % på årskurs sju och 16 % på årskurs nio (Kämppi et. al. 2012) Enligt enkäten Hälsa i skolan upplevde 7 % att de hade svårigheter med att komma överens med sina skolkamrater och kring 10 % av eleverna hade inte en enda nära vän. (Kouluterveyskysely, 2010)

När det gäller skolarbetet sjönk enligt enkäten Hälsa i skolan andelen elever som upplevde att skolarbetet krävde för mycket arbete, aningen från år 2002 till 2010. År 2002 var det ca 45 % av eleverna som kände att skolan krävde för mycket arbete medan motsvarande andel

år 2010 var 41 %. Trots detta upplevde endast kring 13 % av eleverna mellan 2006 till 2010 att de var utmattade i skolan. (Kouluterveyskysely, 2010)

Enligt WHO:s undersökning hölls andelen elever som tyckte om de saker som man gjorde i skolan relativt stabil från år 2002 till 2010. År 2010 tyckte ca 40 % av flickorna och ca 30 % av pojkarna om de saker som gjordes i skolan. Ca hälften av eleverna visste inte vad de skulle svara på frågan. (Kämppi et. al. 2012)

Eleverna på högstadiet upplevde skolarbetet som tyngre än eleverna på femman. År 2010 upplevde 45 % av sjundeklassisterna och 61 % niondeklassisterna skolarbetet som aningen eller mycket tungt. Det fanns inte skillnader mellan flickor och pojkar förutom att flickorna på årskurs nio ansåg oftare än pojkarna att skolarbetet var tungt. De elever som hade sämre skolframgång upplevde oftare att skolarbetet var mycket eller aningen tungt, än de som hade bättre skolframgång. (Kämppi et. al. 2012)

Andelen elever som upplevde att de hade för mycket skolarbete sjönk från 2002 till 2010. År 2010 upplevde en tredje del av eleverna att de hade för mycket skolarbete. Pojkarna ansåg mängden skolarbete vara samma på både på årskurs sju och nio medan flickorna på årskurs nio upplevde, oftare än flickorna på årskurs sju, att de hade för mycket skolarbete. De elever som klarade sig sämre i skola ansåg oftare att de hade för mycket att göra i skolan. Från år 2002 till 2006 ökade antalet pojkar som upplevde skolarbetet som tröttsamt medan andelen sjönk från 2006 till 2010. Antalet flickor som ansåg att skolarbetet var tröttsamt ökade under hela perioden från 2002 till 2010. Elever i årskurs nio upplevde oftare än elever från årskurs sju att skolarbetet var tröttsamt. (Kämppi et. al. 2012)

Mängden elever som upplevde skolarbetet som svårt hölls relativt samma från 2002 till 2006 förutom att flickorna på nian upplevde oftare än andra att skolarbetet var svårt. Från 2006 till 2010 sjönk antalet elever som upplevde skolarbetet som svårt. Pojkar och flickor hade liknande upplevelser. (Kämppi et. al. 2012)

Enligt enkäten Hälsa i skolan har andelen elever som upplevde att lärarna förväntade sig för mycket av eleverna i skolan har vuxit aningen under årens lopp. År 2002 var det ca 32 % som upplevde detta och år 2010 var andelen 35 %. Ca en fjärdedel av eleverna kände att

de hade svårt att hitta en lämplig studiemetod. Andelen ökade även aningen under tidsperioden. (Kouluterveyskysely, 2010)

Enligt Savolainen (2001) upplevde 27 % av flickorna att skolarbetet inte var särskilt inspirerande och hos pojkarna var motsvarande andel 39 %. 20 % av flickorna upplevde skolarbetet som mycket inspirerande och 13 % av pojkarna gjorde det. Majoriteten av eleverna ansåg dock att innehållet i skolarbetet var mångsidigt, att inlärningsmetoderna var varierande, att läromedlen var bra och att de hade goda möjligheter att fördjupa sitt kunnande.

De som upplevdes som mest positivt inom självförverkligande var att de hängde med i undervisningen och att de visste sina styrkor och svagheter (Konu & Gråsten-Salonen, 2004).

I fråga om huruvida eleverna har möjligheter till deltagande upplevde enligt enkäten Hälsa i skolan ca hälften av eleverna under tidsperioden 2002-2010 att deras åsikter inte beaktades i utvecklandet av skolarbetet. Denna andel har både aningen sjunkit och stigit under tidsperioden men hållits i stora drag kring 50 % hela tiden. Ca hälften av eleverna visste inte heller hur de kunde påverka saker och ting i skolan. Detta frågades första gången år 2006 och har sjunkit varje mätperiod sedan dess. (Kouluterveyskysely, 2010) Enligt Savolainen (2001) upplevde två tredjedelar av eleverna dock att de inte deltar i planeringen av skolarbetet.

Enligt Savolainen (2001) önskade eleverna även mer möjligheter till stödundervisning. 31 % av eleverna upplevde att det inte fanns tillräckliga möjligheter för stödundervisning. Enligt enkäten Hälsa i skolan (2010) upplevde över en fjärdedel av eleverna upplevde att de inte fick hjälp från skolan med sina svårigheter i skolarbetet och skolgången. Både år 2002 och 2010 var denna andel 27 % av eleverna och under åren däremellan både steg och sjönk andelen. År 2010 ansåg vidare 26 % av eleverna att det var svårt att få tid hos skolkuratoren. Andelen sjönk aningen från 2006 då denna fråga första gången presenterades. Då ansåg 30 % av eleverna att det var svårt att få tid hos skolkuratoren. Strax under hälften av eleverna upplevde både år 2006 då frågan första gången ställdes och år 2010 att det var svårt att få tid hos skolpsykologen. År 2010 upplevde vidare 21 % av

eleverna att de inte fick hjälp med saker som bekymrade dem. Detta var första året då denna fråga ställdes. (Kouluterveyskysely, 2010)

Konu & Gråsten-Salonen (2004) påpekar att inom möjligheterna för självförverkligande upplevde eleverna som mest negativt att deras åsikter inte beaktades och att de inte fick delta i att bygga upp skolans regler.

Jämfört med de andra länderna i undersökningen var Finland år 2010 bland den tredje del av länderna där eleverna tyckte minst om skolan och var även det land av de nordiska länderna där eleverna tyckte minst om skolan (Kämppi, Välimaa, Ojala, Tynjälä, Haapsalo, Villberg & Kannas, 2012.) De finländska eleverna hörde till den tredjedel av alla länder där eleverna mest upplevde att skolarbetet var tungt. När det gäller relationen elever emellan och om eleverna anser att de övriga eleverna på klassen är vänliga och hjälpsamma placerar sig de finländska eleverna ungefär i mitten av elever från andra länder år 2010. Däremot placerar sig de finländska eleverna bland de sämre när det kommer till huruvida eleverna på klassen trivs tillsammans år 2010. När det gäller i vilken mån de andra eleverna accepterar en som man är hör de finländska pojkarna till den sämre tredjedelen av alla länder och flickorna till de sex sämsta länderna. (Kämppi et. al. 2012) Linnakylä och Välijärvi (2005) konstaterar på basen av en undersökning som gjordes 2003 att de finländska eleverna hade, i jämförelse med sina nordiska kamrater, den andra svagaste elev- lärarrelationen. De kände även minst att de hörde till skolan. De finländska elevernas kognitiva prestationer var dock bäst.

Man har även undersökt elevers välbefinnande i skolan genom hur engagerade ”engaged” de är i skolan. Skolengagemang definieras lite olika av olika forskare men oftast innehåller begreppet en emotionell komponent, såsom glädje av att lära sig och i vilken grad man känner att man är en del av skolan samt en socio - kulturell komponent som innehåller deltagande i olika inlärningsaktiviteter. Linnakylä & Malin har definierat engagemang i skolan som elevernas upplevelser över att vara stödda av lärarna och accepterade av andra elever. De använder även begreppet för att studera elevernas uppfattningar om i vilken mån skolan har betydelse för deras framtida liv, denna kategori handlar om attityderna mot skolan. Huruvida elever upplever engagemang i skolan har en stor inverkan på deras liv. Forskarna poängterar att engagemang i skolan har en stor betydelse för individens välbefinnande och borde betonas starkt i skolorna. (Linnakylä & Malin, 2008)

Linnakylä & Malin (2008) har även undersökt elevernas engagemang i skolan närmare. På basen av resultaten delade de in eleverna i sex olika grupper som varierade till grad av engagemang. I undersökningen deltog 5676 finländska elever som var 15 år. Den första gruppen karakteriseras av att eleverna upplevde att de var accepterade av andra elever men att stödet från lärarna var svagt. Dessa elevers attityder mot skolan var lite över medeltalet. Till denna grupp hörde 22 % av eleverna. Den andra gruppen karakteriserades av att de var oengagerade i alla tre kategorier, de kände sig inte accepterade av andra elever, inte stödda av lärarna och deras attityder mot skolan var negativa. Hit hörde 27 % av eleverna vilket gjorde denna grupp till den största. Den tredje gruppen karakteriserades av att de kände sig accepterade av eleverna men hade negativa attityder mot skolan. De kände inte heller att de blev rättvist och stöttande behandlade av lärarna. Hit hörde 14 % av eleverna. Av detta kommer vikten av en god relation mellan läraren fram. Den fjärde gruppen karakteriserades av att de hade positiva attityder mot skolan men kände sig inte accepterade av andra elever och deras relation till lärarna var endast lite positivare än medeltalet. Till denna grupp hörde 13 % av informanterna. Till den femte gruppen hörde elever som upplevde mest engagemang. De hade positiva attityder mot skolan, kände att lärarna stödde dem och att de var accepterade av lärarna. Tyvärr var denna grupp minst, med endast 7 % av eleverna. Till den sjätte gruppen hörde elever som kände att lärarna stödde dem men inte att de var accepterade av andra elever. Dessa elevers attityder mot skolan låg vid medeltalet. Till denna grupp hörde 17 % av eleverna. Den största gruppen utgjorde av elever som inte kände sig engagerade på någon av de tre områdena. Detta stöder uppfattningen om att eleverna inte upplever relationen till lärarna som särskilt positiv. Det som dock inte stämde överens med t.ex. undersökningen från 1991 var att så pass många elever inte kände att de var accepterade av de andra eleverna. I den tidigare undersökningen kände de flesta av eleverna att de hade en god relation till de andra eleverna.

Shochet et. al. (2006) använder begreppet "connectedness" när de refererar till i vilken mån eleverna känner sig accepterade, uppskattade, respekterade och delaktiga i skolan. De har vidare undersökt sambandet mellan detta och elevernas mentala hälsa. I undersökningen deltog ca 2000 australienska elever i åldrarna 12-14. Forskarna kom fram till att skol connectedness har ett starkt samband med symptom för den mentala hälsan så som depression, ångest och brister i den allmänna funktionsförmågan. Med andra ord har de elever med sämre skol connectedness mera symptom i den mentala hälsan.

Haapsalo et. al. (2010) menar att det faktum att de finländska eleverna inte känner sig belåtna med sina skola kan bero på bland annat att det i den finländska kulturen är vanligt att peka ut det negativa medan det positiva ofta glöms bort. För det andra är den finländska utbildningen en självklarhet varmed det kan hända att man glömmer bort att uppskatta den.

2.2.2 Vilka faktorer inverkar på välbefinnande i skolan?

Huebner (2001) har i sin tur undersökt skolbelåtenhet ("school satisfaction") och vilka faktorer som inverkar på den. En av undersökningarnas mål var att undersöka vilka positiva och negativa händelser i livet, både i skolan och utanför skolan som inverkar på skolbelåtenheten. Detta gjordes eftersom tidigare studier visat att det inte är enbart händelser inom skolan som inverkar på belåtenheten där. Det andra målet var även att undersöka om ungdomars självuppfattning, i detta fall den akademiska "self-efficacy" är en faktor som reglerar i vilken grad skolbelåtenheten påverkas av olika händelser i livet. I undersökningen deltog 92 amerikanska elever. Livshändelserna som beaktades i undersökningen var för det första både positiva all dagliga händelser som hobbyn och att spendera tid med familjen och negativa all dagliga händelser, som att umgås med människor som är offensiva eller att ha emotionella bekymmer. För det andra beaktades större positiva händelser som någon stor prestation i skolan eller förändringar i någon människorelation och större negativa händelser, som problem med en vän eller misslyckande i ett prov. Alla variablerna visade sig vara signifikanta men dock medelmåttligt relaterade till skolbelåtenhet. Den enda variabeln som inte hade någon signifikant relevans var större positiva händelser. Det som visade sig hänga mest ihop med skolbelåtenheten var de all dagliga negativa händelserna. Det visade sig även att den akademiska self-efficacy inte reglerade relationen mellan olika livshändelser och skolbelåtenheten. Det var både händelser i skolan och utanför som inverkade på skolbelåtenheten. Händelser utanför skolan var händelser som relaterade till familj, vänner, hobby samt fysisk och psykisk hälsa. Denna studie visar att när man talar om skolbelåtenhet skall man inte enbart beakta sådant som sker inom skolan utan även beakta att eleven ingår i olika sociala sammanhang och upplevelserna där inverkar även på hur eleverna trivs i skolan. (Huebner & McCullough 2001)

Även Konu (2002) har också undersökt elevernas välbefinnande i skolan. Hon har utgått från Allardts (1976a) sociologiska modell över välbefinnande i skolan, alltså har hon

undersökt den på delområdena "having" som refererar till skolans omständigheter, såsom skolans fysiska omgivning och även arbets- och inlärningsmiljön. Vidare har hon undersökt delområdet "loving" som refererar till de sociala relationerna i skolan så som elev - lärarrelationen, relationen elever sinsemellan, gruppdynamik, mobbning, samarbete mellan hem och skola, beslutsfattning i skolan och skolans atmosfär. Slutligen har hon även undersökt delområdet "being" som refererar till möjligheterna till självförverkligande så som att alla elever skall ses som en viktig del av skolsamfundet, alla elever skall ha möjlighet till att delta i beslut som gäller deras skolgång, alla elever borde ha möjlighet att utvecklas i det som de själva är intresserade av och detta i sin egen takt, alla skall få undervisning som lämpar sig för dem och som är uppmuntrande och de skall även få uppskattning för sitt arbete både av sina föräldrar, lärare och sina klasskamrater. Konu har även undersökt elevernas hälsotillstånd som påverkas av yttre omständigheter, det generella subjektiva välbefinnandet, vilka faktorer som inverkar på den och vad den har för samband med välbefinnande i skolan. (Konu 2002)

Konu kom bland annat fram till att självförverkligande och de sociala relationerna hade mest samband med det generella subjektiva välbefinnandet. Inom de sociala relationerna hade i synnerhet det att man inte blev mobbad, det att lärarna var intresserade av hur eleverna hade det, fungerande i grupp och det att man kom överens med sina skolkompisar, betydelse för det generella subjektiva välbefinnande. (Konu 2002)

I detta kapitel har de sociala relationernas betydelse för välbefinnande i skolan stigit tydligt fram. I skolan är eleverna delaktiga i både relationer mellan elever och lärare och kamrater Dessa relationer kommer jag att diskutera närmare i följande kapitel.

2.3 De ungas sociala relationer

I detta kapitel kommer jag att diskutera relationen mellan lärare och elev närmare, bl.a. vad som karakteriserar denna relation och vilka egenskaper som är viktiga hos en lärare. Vidare kommer jag att diskutera kamratrelationerna elever emellan och betydelse av dessa. Jag kommer även att reflektera kring mobbning då det är en faktor som inverkar starkt på både välbefinnande i skolan och ungdomars utveckling. Till sist kommer jag även kort att diskutera betydelsen av goda hemförhållanden för elevers välbefinnande i skolan.

2.3.1 Relationen mellan elev och lärare

Ur ett historiskt perspektiv har utbildningen i Norden inte lagt mycket vikt på medmänskliga relationer. Tyngdpunkten har istället varit att bevara det existerande samhället. (se Englund 1986, Kivinen 1988). Vidare har grunden för det pedagogiska uppdraget genom tider varit att främja elevernas kunskap, färdigheter och attityder. Även i dagens teknologiserade och kunskapsmätande samhälle är kunskapsbildningen i fokus. Vidare anses en lärare bra om denna åstadkommer effektiv inläring. Man kan fråga sig om inlärningsresultat är tillräckligt eller om lärare även har någon annan uppgift. (Nordström-Lytz, 2013). Flera forskningar har senare lyft fram vikten av de mellanmänskliga relationerna. T.ex. konstaterar Stronge, Ward och Grant (2011) att elever presterar bättre när läraren visar omsorg om dem. Även WHO:s undersökning visar att de elever som kände att deras skolframgång var bra eller väldigt bra ansåg oftare att deras lärare var intresserade av hur de hade det. Klem & Connell har i USA undersökt hur skol engagemang inverkar på skolframgången och hur stödet från lärarna i sin tur inverkar på skol engagemanget. Det visade sig att ett starkt stöd från lärarna inverkar positivt på hur engagerade eleverna var till skolan och ett lågt stöd inverkar negativt på detta engagemang. (Klem & Connell, 2004)

Aspelin och Persson (2011) konstaterar att lärarens uppgift är att hos eleverna utveckla sådana kunskaper som av beslutsfattarna anses viktiga i samhället men att lärararbetet samtidigt också är en mellanmänsklig aktivitet. Nordström-Lytz (2013) påpekar att man dock inte heller kan bortse den kunskapsskapande delen av läraryrket utan att båda delarna är lika viktiga. Ojakangas (2001) poängterar i sin tur att lärarens egentliga uppgift är att bry sig om eleverna. Även Uusikylä och Atjonen (2007) påpekar att för få elever räcker enbart undervisning. Förutom undervisning går lärande också ut på mänsklig växelverkan och fostran som påverkar hela människan. Salovaara och Honkanen (2008) påpekar i sin tur att eleverna behöver vuxnas stöd, ledning, uppmuntran och trygga gränser.

Nordström-Lytz har i sin doktorsavhandling "Att möta den andra" undersökt det pedagogiska uppdraget i ljuset av Martin Bubers dialogfilosofi. Som grund för forskarens studie ligger en oro över att människans mänsklighet försvinner i det pedagogiska sammanhanget i och med betoningen på systematisk förståelse, det rationella tänkandet och generaliserande teorier. Vidare ligger hennes intresse i lärarens dubbla uppgift som

den som bidrar till elevernas kunskapskapande och det mellanmännsliga mötet mellan lärare och elever. Hon frågar sig också om det i dagens effektivitets- och resultatnriktade samhälle finns någon plats för en förundrad nyfikenhet.

Veivo-Lempinen (2009) betonar också att i arbete med ungdomar är ett genuint bemötande viktigt. Genom detta får de unga känslan av att den vuxna är intresserad av dem som person. Genuint bemötandet innebär att den vuxna förstår, vägleder, stöder och uppmuntrar de unga. Genom gränser erbjuder den vuxna en känsla av trygghet. Vidare beaktar en känslig lärare elevernas dåvarande situation. Rogers (1969) menar i sin tur att en god lärare förstår och accepterar att eleven kan känna sig ängslig inför en svår uppgift samt dess glädje när den lyckas. Vidare menar han att läraren även skall ha en empatisk förståelse. Detta betyder att läraren bör ha en förståelse för den enskilda elevens reaktioner och känna till hur denna elev upplever undervisning och inläring. Vidare konstaterar Veivo-Lempinen (2009) att den vuxna inte skall underskatta sin roll i de ungas liv som vuxen och som en som ger positiv feedback. Den vuxnas uppmuntran kan ha en avgörande betydelse för de ungas framtid.

Även Klem & Connell (2004) poängterar att för att det skall vara möjligt för eleverna att möta de höga förväntningar som ställs på dem i skolan och även klara av en allt mer avancerad läroplan behöver de stöd av de personer som finns i deras omgivning. Vidare innebär detta att det är viktigt att lärarna i skolan känner eleverna och bryr sig om dem. Samtidigt är det viktigt att eleverna känner att de får göra sina egna beslut men i tryggheten av de vuxnas utlagda strukturer. Elever med goda och stödjande relationer till lärarna är mera positivt inställda till skolan.

Enligt Veivo-Lempinen (2009) bygger ett genuint bemötande även på tillit mellan den vuxna och den unga. Till en början testar den unga den vuxnas tillit och ju sämre erfarenheter av tilliten med vuxna den unga har desto längre tid tar den att bygga upp. Det viktiga är att den vuxna är pålitlig i alla situationer och håller sina löften.

Rogers (1969) menar att det är viktigt att läraren är en äkta person som inte gömmer sig bakom någon fasad. Här består bemötandet mellan lärare och elev av att båda befinner sig i situationen som personer, inte som lärare och elev. Rogers använder begreppet ”att vara” med vilket han menar att vara i en situation som en öppen, äkta, livskraftig och trovärdig

person. Även Veivo-Lempinen (2009)⁰ delar denna åsikt och menar att en fungerande växelverkan innebär mänsklighet och äkthet. Denna form av växelverkan erbjuder trygghet där man kan vara sig själv. Här accepterar parterna varandra som de är istället för att värdera varandra. Även Salovaaara och Honkanen (2008) påpekar att det centrala i arbetet med unga är en äkta närvaro som består av att man är intresserad av vad de unga har gjort, upplevt och lärt sig samt att man ger utrymme för de ungas olika känslor. Lärare hjälper också elever att handskas med sin egen otillräcklighet. Vidare innebär äkta närvaro att läraren uppmuntrar och berömmar eleverna när de lyckas.

Nordström-Lytz (2013) har undersökt Bubers dialogfilosofi som beskriver i det stora hela människans dubbla hållning till världen, som Jag till Det och Jag med Du. Den förstnämnda har sin grund i iakttagande, kategorisering, distans och struktur medan den sistnämnda grundar sig på öppenhet, närvaro och inriktning på den andra. Enligt Nordström-Lytz beskriver denna dubbla hållning också den dubbla naturen i lärarens uppdrag. Hon menar att i de pedagogiska Jag-Du mötena har lärare och elever möjlighet att se och erfara det annorlunda och oväntade, det som avviker från det färdigt kategoriserade, det som bjuder nya perspektiv. Samtidigt bidrar Jag-Du möten till kunskap, färdigheter och attityder i och med att det främjar nya insikter och oförutsett lärande. Samtidigt växer eleven och läraren som människa i och med att de tillsammans öppet, nyfiket och med närvaro utforskar vad det är att vara människa. Jag-Du möten kan utgöra en utmaning för läraren eftersom de är möjliga endast om läraren uppriktigt, närvarande och öppet tillsammans med eleverna reflekterar kring frågor av existentiell art. De är tvungna att personligen engagera sig genom att dela sina autentiska undranden och svar eller att de tillsammans förundrar sig över fenomen. (Nordström-Lytz, 2013) Här kan man dra paralleller till vad Rogers och Veivo-Lempinen nämner om äkthet. Att läraren så att säga befinner sig på samma nivå med eleverna och att de tillsammans kan reflektera över fenomen.

Veivo-Lempinen (2009) menar vidare att det är viktigt att ge plats åt den ungas åsikter och tankar samt vara intresserad av dem. En central komponent i växelverkan är att den vuxna och unga diskuterar med varandra. Det viktiga är att de unga får en känsla av att de är accepterade som sig själva. Vidare stöder den vuxna de ungas självkänsla genom att ge positiv feedback över även små saker. När de unga känner att den vuxna bryr sig om dem och verkligen är intresserad av dem möjliggör det för den unga att även bli mer motiverad

av sina studier och att planera sitt eget liv. Då kan de unga att även vända sig till den vuxna om de behöver hjälp med någonting. En tillitsfull relation till de unga möjliggör även för den vuxna att ta upp sådant som oroar henne och erbjuda sin hjälp åt de unga. Även Rogers (1969:222-223) betonar vikten av att höra en annan person och att eleverna får en känsla av att läraren har hört dem och förstått hur de känner sig. Genom att göra detta kan det t.ex. vara möjligt att finna sådant som kan stå i vägen för elevens inläring.

Vidare konstaterar Veivo-Lempinen (2009) att i ett genuint bemötande skall den vuxna behärska sina eventuella negativa känslor och hållas lugn. Även Rogers (1969:) påpekar att läraren skall vara sig själv samt vara medveten om sina känslor, acceptera sina känslor och även förmedla dem till eleverna vid behov.

Veivo-Lempinen (2009) påpekar att det hör till lärarens ansvar att ingripa vid behov. Ungdomar är inte nödvändigtvis kapabla att känna igen att de mår dåligt eller de kan också skämmas över situationen och försöka klara sig på egen hand. Lärarna ser eleverna mycket och känner dem bra och har möjlighet att märka hurudant beteende som är normalt för tonåren och hurudant som i sin tur är ett tecken på att eleven inte mår bra.

Vidare konstaterar Veivo-Lempinen (2009) att det faktum att det i skolans vardag ska finnas tid till att bemöta de unga och lyssna till dem, ställer krav på dagens skola som redan färdigt lider av tidsbrist. Även Sandén & Wikman (2011) påpekar att lärarna kan uppleva uppbyggandet av relationer till eleverna som ett extra krav, bland all fundering kring didaktiken och skapande av möjligheter för lärandet.

Även Pietarinen, Soini & Pyhältö (2008) konstaterar att för att verksamheten i skolan skall kunna utvecklas är det vidare viktigt att lärarna erbjuds en möjlighet att utveckla sitt eget arbete vilket i bästa fall ger dem ny energi till sitt arbete. Undersökningar visar dock att planerade förändringar och utvecklingsprocesser ofta istället upplevs som stressande för lärarna och de uppfylls inte under utsatt tid. Sällan tar man heller i betraktande hur eleverna upplever förändringarna.

2.3.2 Relationen elever emellan

Förutom att barn och unga lär sig mycket i växelverkan med bland annat föräldrar och lärare är även kamratgrupper (vertaisryhmät) viktiga för de ungas utveckling. Jag har inte hittat något bra begrepp för vertaisryhmä på svenska så jag kommer i fortsättningen att använda termen kamratgrupp. I dessa grupper möter unga andra unga som de är jämställda med och som är i samma utvecklingsskede som de själva. (Salmivalli 1998) Det är viktigt för barn och unga att höra till en kamratgrupp bl.a. för att de genom detta får uppleva en känsla av att höra till. Dessa grupper erbjuder även tidsfördriv och partnerskap åt dem. (Salmivalli 2008) Kamratrelationerna är en arena där de unga får möjlighet att utveckla sina sociala, kognitiva och emotionella förmågor. Denna grupp erbjuder även en utmaning i och med att de unga är tvungna att förtjäna de andra ungas tillgivenhet och det är inte självklart att man tillhör gruppen. Detta i motsats till familjeförhållande som är bestående. Kamratgrupperna hjälper även unga att frigöra sig från sina föräldrar. Genom att jämföra sig själv med de andra i kompisgruppen lär de unga om sig själva och bygger upp sin självbild och en förståelse för sig själva och sina egenskaper. Det är viktigt att barn och unga blir accepterade i sina kamratgrupper. Detta är bland annat betydelsefullt för den framtida mentala hälsan. (Salmivalli 1998) Ifall unga ständigt blir avvisade i sina kamratgrupper bildar de så småningom en uppfattning att de är socialt misslyckade. En god utveckling förutsätter inte att de unga har en hög social status och är omtyckta av alla, men det faktum att man har måttlig popularitet inom kamratgruppen har visat sig skydda den unga mot svårigheter. Detta i och med att avvisade unga lättare blir utanför grupper, blir utan nära vänrelationer, känner sig ensamma och blir mobbade. I och med detta får inte dessa unga heller chansen att öva de viktiga sociala färdigheterna. Den sociala status som den unga får är bestående och hur denna unga än beter sig tolkas det av andra som negativt. (Salmivalli 2008) Skolklassen utgör en viktig kamratgrupp i och med att de unga tillbringar mycket tid i den och växelverkan i den är mångsidig (Salmivalli 1998).

Vänskapsrelationerna utgör en speciell form av kamratrelation. De karakteriseras av att de är intimare, man engagerar sig i dem mera och man anförtror sig i dem. Den viktigaste egenskapen är ömsesidighet och att båda parterna upplever positiva känslor. Medan social status är en företeelse på gruppnivå, den handlar om hur gruppmedlemmarna förhåller sig till den unga, är vänskapsrelationerna en företeelse mellan två unga. Båda dessa är viktiga för den unga men de är dock inte samma sak. Det är endast en del av avvisade unga som

inte har några vänskapsförhållanden och det finns även populära unga som inte har en ömsesidig vänskapsrelation. Både har en viktig betydelse för de ungas välbefinnande. (Salmivalli 2008)

Vänskapsrelationerna har olika betydelse i olika åldrar. Ungdomstidens vänskapsrelationer präglas av närhet, berättande av hemligheter, självanalys vänner emellan och integrering av emotioner. Undersökningar har visat att de unga som har en ömsesidig vänskapsrelation lättare kommer in i nya grupper, är mer samarbetsvilliga, mer pro sociala, mer altruistiska, självsäkrare, mindre aggressiva, hamnar mer sällan i konflikter med andra barn. Man vet dock inte om detta är pga. att vänskapsrelationerna leder till dessa egenskaper eller om personer med dessa egenskaper är mera benägna till dessa vänskapsrelationer. (Salmivalli 2008)

Skolklassen utgör för eleverna en viktig kamratgrupp, där unga en längre tid är delaktiga och som består av daglig växelverkan i flera olika situationer. Till en stor del går skolan för de unga ut på att umgås med vänner och höra till någon grupp. (Salovaara, 2008b) För att en skolklass ska bli trygg och eleverna ska känna gemenskap krävs tid och förutom eleverna en lärare som kan leda gruppen, andra lärare och skolans vuxna och samarbetspartner. Känslan av trygghet skapar gynnsamma förutsättningar för lärandet. En trygg skola och klass innebär att eleverna känner att de kan ställa frågor av lärarna utan att känna att de skämmer ut sig, eleverna vet vad som väntas av dem, att de känner sig uppskattade oberoende på hur de klarar sig i skolan, att ingen blir mobbad, förolämpas, görs till åtlöje, lämnas utanför eller att ingen blir utsatt för fysiska hot. Lärande hänger ihop med de ungas skolkultur. Klassens atmosfär inverkar på i vilken mån eleverna vågar svara på lektionerna, delta i diskussioner och grupparbeten och be om hjälp. Ju tryggare klassen känns desto gynnsammare möjligheter har eleverna att utvecklas till balanserade unga och vuxna. En ny klass består av ungdomar som söker sin plats och roll i klassen. Lärares uppgift är att sätta upp gränser och skapa en känsla av trygghet för klassen. De kan medvetet arbeta för att förbättra klassens växelverkan och motivation. (Salovaara & Honkanen, 2011) Trots att ungs inte vill att lärare ska blanda sig i deras vänskapsrelationer kan läraren inverka på elevernas växelverkan inom klassen och skolan. De kan också bidra till uppbyggande av en atmosfär där eleverna tar hänsyn till varandra och att ingen blir lämnad utanför. (Laine, 2005)

2.3.2.1 Mobbning

I de bästa fallen fungerar kamratrelationer som de skall och ungdomar känner att de är accepterade av sina vänner. Detta är dock inte alltid fallet och istället för att känna delaktighet med sina kamrater blir de unga utfösta från den grupp de allra helst skulle behöva vara accepterade i. Mobbning är ett allvarligt problem som i allra högsta grad inverkar på ungdomars utveckling. Mobbning är en typ av aggressivt beteende och karakteriseras av systematik dvs. att någon medvetet och upprepade gånger betar sig skadligt mot en annan person. Det att man någon enstaka gång blir småretad eller om två jämställda ungdomar bråkar räknas inte som mobbning utan mobbning kännetecknas av att det är en obalans i maktförhållandena mellan mobbaren och den mobbade. Med andra ord att den mobbade inte kan försvara sig mot mobbaren. Ofta har mobbaren ett starkt behov av att föra fram sig själv. Mobbning kännetecknas av att det är ett socialt fenomen, det inträffar ofta i grupper och grundar sig på gruppmedlemmarnas sociala relationer. Mobbning som pågår länge för med sig att den mobbade blir hela gruppens offer och denna blir ständigt behandlad som ett offer, även utanför själva mobbningsituationen. Salmivalli (1998)

Flickor och pojkar tenderar att mobba på olika sätt. Hos pojkar och män är fysisk och verbal mobbning vanligt, dvs. de kan skälla ut den andra eller knuffas och i värsta fall slå. Hos flickor är mobbningen däremot mera indirekt och manipulativ, de kan t.ex. tala illa om någon bakom deras rygg, sprida rykten och berätta andras hemligheter. (Salmivalli, 1998) Vidare mobbas flickor ofta utgående från kläd och utseende-kultur och vilka som hör till kulturen och vilka inte, medan pojkarna kategoriserar varandra enligt styrka och sportighet. (Hamarus, 2006) Trots att flickor och pojkar använder olika mobbningsstrategier har undersökningar visat att den vanligaste formen av mobbning hos både flickor och pojkar är utskällning. Ytterligheter av fysisk mobbning förekommer sällan. Verbal mobbning som att skälla ut någon är dock även traumatiskt för offret. Detta redan pga. att den är fortgående och systematisk. Vidare sker det i en kompisgrupp där alla vill bli accepterade. Härvid får vuxna inte undervärdera den ångest som denna form av mobbning orsakar. Varje form av mobbning tär på individens självförtroende och är en riskfaktor för utvecklingen. (Salmivalli 1998)

Man kan även tala om olika roller i mobbning. I psykologisk forskning om mobbning har man talat om den mobbade, den som mobbar och de övriga personerna som inte deltar i mobbningen. Nyare mobbningsforskning har dock lyft fram flera roller i mobbningsprocessen. Förutom rollerna offer och mobbare har man identifierat roller som medhjälpare, förstärkare, försvarare och utomstående. Offret är som tidigare konstaterats den som systematiskt och fortgående utsätts för mobbning och mobbaren är den som påbörjar mobbningen och även kan tvinga andra med i den. Medhjälpare är den som sedan lätt deltar i mobbningen men som inte påbörjar den. Förstärkaren är den som ger positiv feedback till mobbare t.ex. genom att vara som publik, skratta och uppmuntra mobbaren. Försvararen är den som är på offrets sida, försöker få andra att sluta mobba eller allmänt stöder offret. Den utomstående deltar inte på något sätt i mobbningsprocessen utan håller sig utanför. (Salmivalli 1998) När övriga personer deltar i mobbningen blir det svårt att lyfta fram någon som ansvarig för mobbningen. Mobbning är ett fenomen som är förknippat med skolans sociala relationer, kulturella värderingar och inofficiella normer. Fenomenet syns endast ytligt i skolans vardag och eleverna kan t.o.m. vilseleda lärarna till att uppfatta en mobbningshandling som vänskaplig. För att få slut på mobbning krävs härmed att man förstår elevernas sociala relationer, de kulturella betydelser som råder inom en grupp och elevernas växelverkan. (Hamarus, 2006)

Hamarus har undersökt mobbning och hennes mål var att förstå mobbning från ett socialt och kulturellt perspektiv. Hennes material består av stödelevers egna texter om mobbning och av deras intervjuer. Eleverna gick på klasserna 7-9. Bland eleverna finns både mobbade, mobbare och övriga elever. Materialet är tolkat utifrån vilken betydelse informanterna gav åt mobbning. Faktorer som ligger till grund för mobbning är bland annat en strävan efter makt, ställning och popularitet. Offrets olikhet har ofta även en stor roll i processen som i sin tur ofta börjar med att man poängterar denna olikhet och drar en gräns mellan de mobbade och de andra. Mobbningen är ett medel genom vilken eleverna producerar och förstärker sin kultur. Medlemmarna är vidare tvungna att så att säga lyda dessa, genom mobbningen skapade sociala normer för att inte själva bli mobbade. (Hamarus, 2006)

Mobbningen består ofta av handlingar som förstärker mobbarnas gemenskap. Det faktum att man har roligt på någon annans bekostnad för gruppen samman och det kan hända att övriga elever obemärkt deltar i mobbningen. Det är även lätt för mobbningen att fortgå i

och med att mobbaren eller mobbarna skapar en rädsla för att vem som helst kan bli offer för mobbningen. Härmed vågar inte de elever som inte deltar i mobbningen ingripa. Även inofficiella normer, så som lojalitet mot sin egen grupp kan hindra elever från att ingripa i mobbningen. Övriga elever har även svårt att ingripa i mobbningen om de inte har social status inom klassen eller om de är ensamma med sina åsikter. Ifall en inflytelserik elev dock ingriper i mobbningen, verkar det vara effektivt. Även skuld känslor är vanliga i mobbning, både hos dem som deltar i mobbningen och dem som märker mobbningen men inte ingriper. Med andra ord är mobbning ett hot mot alla elevers välbefinnande. (Hamarus, 2006)

Enligt Hamarus (2006) var en faktor som inverkade på att mobbningen slutade, att den mobbade insåg att mobbningen inte berodde på att hon eller han i verkligheten var annorlunda. Denna insikt kunde komma av att den mobbade märkte att mobbaren hade samma egenskap själv som den som den mobbade blev mobbad av. Detta i sin tur gav kraft åt henne eller honom att motsätta mobbningen.

I Hamarus undersökning upplevde eleverna att det finns olika typer av mobbning, t.ex. i form av processer där mobbningen börjar smått men ökar med tiden i intensitet. Denna typ av mobbning som process kan börja med att man säger på skämt något åt en elev och testar hur denna samt de övriga eleverna reagerar på detta. Det är ett sätt att ha roligt inom klassen. Man testar även hur många övriga elever man får med i processen. Detta är svårt att märka eftersom det till utomstående verkar som skämt. Eftersom dessa skämt är en del av kulturen känns det förnedrande för eleverna att ingripa i det, det är som om det skall vara införstått att det är lek. De som inte sedan "tål leken" blir förnedrade. Med tiden kan denna lek utvecklas till utskällning som med tiden bidrar till att klassen får en viss slags kollektiv bild av den mobbade. Med andra ord skapar man via skvaller ett rykte om den mobbade. Detta rykte kan medfölja eleven från en skola till en annan. Under processens förlopp stöts den mobbade bort från mängden och hon eller han blir isolerad från de andra. För att mobbningsprocessen skall fortsätta krävs det så att säga nytt material. Samma saker är inte länge roliga och den som håller igång processen ser till att bidra med nytt material, något nytt som man på den mobbades bekostnad kan skratta åt. När mobbningen är inbäddad i olika skämt och man har roligt tillsammans är det lätt för andra elever att delta i mobbningen. I och med att man har roligt är det lätt at nästan omedvetet delta i mobbningen och det känns inte heller så allvarligt i och med att man har roligt. Detta

beteende för de övriga eleverna närmare varandra samtidigt som det utvecklas en bred gräns mellan den mobbade och de andra eleverna. Andra elever vågar inte heller umgås med den mobbade i och med att de är rädda att de själva då skall bli mobbade. Den mobbade lutar till sist inte heller mera på någon, så fast någon elev skulle försöka tala med den mobbade och vilja bekanta sig med denna, uppfattar den mobbade detta som någon slag av mobbande. (Hamarus, 2006)

Om den mobbade är medveten om sin reaktion till mobbningen, t.ex. att de är tysta och inte reagerar på mobbningen kan hon eller han ändra på detta beteende och istället börja säga emot och genom detta få slut på mobbningen. (Hamarus, 2006).

Undervisningsministeriet har på basen av enkäten Hälsa i skola granskat mobbning bland årskurs åtta och nio mellan åren 2000 och 2007. Under denna tidsperiod ökade mängden elever som blev mobbade aningen. Under läsåret 2000/2001 var det 6,5 % av undersökningens elever som blev utsatta för mobbning minst en gång i veckan medan mängden läsåret 2006/2007 var 7,6 %. Ökningen var större hos pojkarna än flickorna. Mängden elever som deltog i att mobba andra elever hölls nästan samma under tidsperioden. Andelen var 6,4 % i början av perioden och 6,5 % i slutet av den. (Luopa, Pietikäinen & Jokela, 2008)

Huruvida någon ingrep i mobbningen frågades endast i enkäten år 2007. Den största delen av de elever som antingen var mobbade eller mobbaren menade att de vuxna i skolan inte har ingripit i mobbningen. Kring 30 % av dessa åttondeklassister menade att skolan har ingripit i mobbningen. Aningen fler pojkar än flickor ansåg att skolan hade ingripit. Av de som var mobbade eller mobbaren på niondeklassen ansåg kring 20 % att skolan ingrep i mobbningen. På båda årskurserna var det aningen fler pojkar än flickor som ansåg att skolan ingrep i mobbningen.

Bland skolrelaterade faktorer som hade samband med mobbning granskades följande: skolans arbetsmiljö, att man blir hörd i skolan, vetskap huruvida man kan påverka olika faktorer i skolan, svårigheter att studera, flera frånvaron från skolan, bristen på hjälp i andra än skolrelaterade faktorer, olyckshändelser i skolan, att man skadar skolans egendom, skolsamfundets sammansättning, skolans storlek och kommunens storlek. Det som visade sig ha det starkaste sambandet med mobbning var skolans arbetsmiljö, att

skada skolans egendom och svårigheter att studera. Hos flickor hade även olycksfall i skolan samband med att man blev utsatt för mobbning. Det faktum att man upplevde problem i skolan arbetsmiljö hade samband med att man antingen blev mobbad eller att man själv var mobbare. Det faktum att man skadade skolans egendom och ifall man hade svårigheter med själva studerandet hade i sin tur samband med att man själv mobbade andra elever. Hos flickor hade även det faktum att man hade varit med om en olyckshändelse i skolan samband med att man blev utsatt för mobbning. (Luopa, Pietikäinen & Jokela, 2008)

Man undersökte även vilket samband mobbning har med hälsorelaterade faktorer som depression, att man upplevde flera symptom under en dag samt övervikt. Det visade sig att alla ovannämnda faktorer var relaterade till mobbning. Depression hade samband med att man själv blev utsatt för mobbning. Det är dock även skäl att granska sambandet mellan depression och mobbning ur en motsatt synvinkel, dvs. hur många av de elever som är mobbade som känner sig deprimerade. Av de pojkar som blev mobbade kände sig 27 % deprimerade och av de mobbade flickorna kände sig 43 % deprimerade. När det gäller upplevelsen av flera symptom under en dag hade det ett samband med att pojkar både blev mobbade och mobbade andra elever. Hos flickor fanns inte ett liknande samband men däremot fanns ett samband mellan att de var överviktiga och blev utsatta för mobbning. Detta samband fanns inte hos pojkarna. (Luopa, Pietikäinen & Jokela, 2008)

Enligt WHO:s underökning sjönk från 1994 till 2002 andelen elever som blev mobbade på alla klasser och hölls relativt stabil från 2002 till 2006. Från 2006 till 2010 ökade andelen elever som minst en gång i veckan blev mobbade med några procentenheter. Även antalet som stundvis blev mobbade ökade under denna period. År 2010 blev 6 % av alla elever mobbade minst en gång i veckan medan andelen 2006 var 5 %. Eleverna från årskurs fem och sju blev oftare mobbade än eleverna på nian och pojkar blev oftare mobbade än flickor. Elevernas upplevda skolframgång korrelerade med att bli mobbad minst en gång i veckan. (Kämppi et. al. 2012)

Även en annan underökning om mobbingens relation till välbefinnandet (hälsan) har visat att mobbning är förknippat med både depression och olika psykosomatiska symptom. Ångest, depression och psykosomatiska symptom var lika vanliga hos både mobbade och

mobbaren och allra vanligast hos mobbare/offer alltså de som både själva var mobbade och också mobbade andra. (Kaltiala-Heino, Rimpelä, M., Rantanen & Rimpelä, A. 2000)

År 2003 tillades ännu att varje skola i samband med planeringen av läroplanen bör göra en plan på hur de kan skydda alla elever från mobbning och även fullfölja denna plan. Det är utbildningsstyrelsens uppgift att ge direktiv på hur denna plan skall utföras. (Salmivalli & Poskiparta, 2007)

Kiva-skola är ett åtgärdsprogram mot mobbning som är utvecklat i samarbete mellan ämnet psykologi i Åbo universitet och Centrum för inlärningsforskning. Det har finansierats av Undervisningsministeriet. Ca 90 % av Finlands grundskolor använder programmet i sin skola. (Turun yliopisto, 2012)

2.3.3. Hemmet som stöd

Både hemmen och skolorna är viktiga utvecklingsarenor för unga. Det är i första hand hemmet som bär ansvar för de ungas fostran men skolan stöder denna process genom att ta ansvar för de ungas fostran som en del av skolsamfundet. Härmed är det för de ungas heltäckande välbefinnande och utveckling betydelsefullt att hemmet och skolan samarbetar med varandra och förstår varandra. Detta förutsätter bl.a. att föräldrarna har möjlighet att bekanta sig med skolan och dess verksamhet och att de också har en möjlighet att påverka den (Undervisningsministeriet 2005, 35.)

För att elever skall kunna känna sig belåtna med skolan och med sitt kunnande där är det sociala stödet viktigt. Förutom att det är betydelsefullt att lärare och andra elever stöder eleverna är stödet av föräldrar viktigt (Danielsen, Samdal, Hetland & Wold 2009, 304.) Genom att föräldrarna är de som har det främsta ansvaret för de ungas fostran är de även den viktigaste källan till socialt stöd. De kan stöda de ungas skolgång genom att erbjuda en strukturerad hemmiljö, vara positivt inställda mot och intresserade av skolan och lärarna där, uppmuntra och hjälpa unga med skolarbetet och överlag sköta om de unga och följa med deras liv. Vidare kan föräldrarna även sträva efter att erbjuda situationer och möjligheter för unga att också lära sig utanför skolan. (Danielsen et al. 2009, 305-306.) En undersökning gjord av Danielsen et al. visade att föräldrarnas skolrelaterade stöd var till en viss mån relaterat till de ungas skolbelåtenhet. (Danielsen et al. 2009, 313) Enligt en annan

undersökning gjord av Rask, Åstedt-Kurki, Tarkka och Laippala (2002, 243) var låg skolbelåtenhet bl.a. relaterat till problem med föräldrar.

2.4 Den akademiska delen av skollivet

I detta kapitel granskas vad som står i läroplanen om undervisningen, kreativitet inom undervisningen och stöd för undervisningen.

Enligt grunderna för läroplanen för den grundläggande undervisningen (2004) ska det i undervisningen användas mångsidiga och ämnesspecifika arbetsmetoder som ska stöda och styra elevernas inläring. Genom arbetsmetoderna ska eleverna få möjlighet att utveckla förmågan till inläring, tänkande och problemlösning, förmåga att arbeta tillsammans med andra människor, aktivt deltagande och att utveckla sina färdigheter i informations- och kommunikationsteknik. Vidare ska arbetsmetoderna även betona lek, skapande verksamhet och upplevelser. Lärarens uppgift är att välja arbetsmetoderna, undervisa eleven och leda dennas inläring och arbete individuellt och i grupp. Arbetsmetoderna ska utgå från att stimulera elevernas vilja att lära sig, vara målinriktade och aktivera eleverna till ett målinriktat arbete, bidra till att eleverna utvecklar en organiserad kunskapsstruktur, inläringen av färdigheter, utveckla förmåga att hämta, tillämpa och bedöma kunskap, stödja inläringen som sker i växelverkan mellan eleverna, förmågan att samarbeta, eleverna lära sig att bedöma det egna lärandet via respons, hjälpa eleverna att bli medvetna om sitt lärande och att påverka den och utveckla elevens inlärningsstrategier. I undervisningen ska man även ta hänsyn till elevernas olika sätt att lära sig, individuell utveckling och skillnader mellan pojkars och flickors utveckling.

Den grundläggande utbildningens uppgift är att både fostra och bilda. Genom den grundläggande utbildningen ska elever ha möjlighet till mångsidig tillväxt, lärande och utvecklande av en sund självkänsla så eleverna även senare i livet ska kunna skaffa sig de kunskaper och färdigheter de behöver. Vidare ska eleverna erbjudas beredskap för fortsatta studier. Syftet är att väcka intresset för livslångt lärande. (Grunderna för läroplanen för den grundläggande undervisningen, 2004)

Inläringssynen i grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen är att lärandet är en individuell process där kunskaper och färdigheter byggs upp i samarbete

med de intryck som eleven får från den omgivande kulturen. Lärandet ses som en studieprocess som sker i olika situationer, både självständigt, tillsammans med andra i gruppen och tillsammans med läraren. Förutom inhämtande av ny kunskap och att lära sig nya färdigheter ses lärande som något där man tillägnar sig inlärnings- och arbetssätt som fungerar som redskap i det livslånga lärandet. Vidare är inläringen situationsbunden vilket betonar vikten av en mångsidig pedagogisk miljö. (Grunderna för läroplanen för den grundläggande undervisningen, 2004)

Tiller (2010) diskuterar dagens kunskapssamhälle och menar att den rådande kunskapssynen betonar en så kallad kall kunskap. Inlärningskulturen präglas av undervisning av fakta och betyg och prestation skattas högt. Mindre plats, om någon alls, ges åt att stimulera elevens inre nyfikenhet och lust att lära sig samt glädjen i att lära sig något. Han påpekar att skolan har som mål att väcka elevernas intresse till livslångt lärande men poängterar samtidigt att elevernas längtan att lära sig ofta minskar med årens lopp i skolan. Tiller menar vidare att skolan borde ge en möjlighet åt elever att öva på det som de är bra på istället för att tvinga dem att göra sådant som de är sämst på. Tiller (2010) menar vidare att skolan borde ge valmöjligheter åt eleverna att finna sina starkaste sidor och arbeta med dessa.

Tiller (1999) betonar att inläring skall vara spännande och stimulerande och väcka lusten att lära sig ännu mera. För att detta skall vara möjligt krävs det två saker av lärarna. För det första måste läraren kunna det hon lär, det är inte tillräckligt att presentera det som står i boken. Men detta ensamt, leder inte till äkta och djupt lärande. Den andra faktorn som krävs av läraren är att hon måste förstå sina elever. Läraren bör ta hänsyn till elevens livssituation och verkligen förstå varifrån denna elev kommer och hurdana erfarenheter eleven bär med sig. Om inte läraren beaktar de upplevelser och erfarenheter samt kunskap som eleven har från dessa olika sammanhang är grunden för det didaktiska mötet svagt. Hos eleverna kan detta märkas som bland annat låg motivation och dålig disciplin i klassen. Detta hänger starkt ihop med det som presenterades i kapitlet om relationen mellan eleven och läraren om att läraren bör lyssna till eleven och verkligen förstå denna.

De flesta forskare som är intresserade av kreativitet i undervisningen och inläringen utgår från synen att kreativitet innebär att alla individer skall ha möjlighet att utnyttja sin fulla potential. Skolans uppgift blir härmed att stöda eleverna i detta och att samtidigt också att

beakta alla elevers olika förmågor. Kreativitet i undervisningen kan även ses som ett medel genom vilket man förbereder elever inför en ständigt föränderlig värld istället för motsatsen dvs. inläringen av specifik fakta som kunskap som snabbt blir föråldrade. (Cropley, 2001) Kreativitet hjälper även individer att handskas med utmaningar i livet såsom stress och har därmed även betydelse för den mentala hälsan. (Cropley, 1990) Kreativitet i undervisningen innebär vidare att man har som mål att eleverna skall ha möjlighet till att förverkliga sig själva. Detta synsätt bortser givetvis inte totalt från den traditionella synen på skolans uppgift om att eleverna skall tillägna sig kunskap och färdigheter. Undervisnings- och inlärningsmetoder som betonar kreativitet kan även öka elevernas motivation, deras attityder mot skolan och deras självbild. (Cropley, 2001)

Lärare säger sig ofta vara anhängare av kreativitet i undervisningen och inläringen men i praktiken uppskattas dock mera de traditionella aspekterna såsom att lära sig fakta utantill och hålla fast vid noggrann fakta. Lärarna behöver guidning för vad kreativitet i undervisningen och inläringen verkligen innebär. Man kan konstatera att läraren som främjar kreativitet uppmuntrar elever att lära sig självständigt, har en inlärningsstil som utgår från samarbete, försummar inte kunnande av faktakunskap, tolererar misstag, betonar självvärdering, tar frågor på allvar, att arbeta med olika material och under olika omständigheter, hjälper elever att lära sig handskas med frustation och misslyckande och uppmuntrar mod i lika stor mängd som det att man har rätt i något. (Cropley, 2001)

Kangas (2010) har undersökt finländska elevers synpunkter på sin idealskola. I hennes undersökning deltog 93 elever från Rovaniemi i åldern 10-12. Eleverna i undersökningen fick skriva en fri uppsats om hur deras drömskola skulle se ut, i hurdan skola de skulle vara glada att gå i. Elevernas visioner om deras drömskola kunde kategoriseras i fyra olika grupper. För det första betonades fysiskt välbefinnande och miljöbetingad bekvämlighet (physical well-being and environmental comfort), för det andra betonades undervisningsmässigt och kulturellt välbefinnande (educational and cultural well-being), den tredje kategorin som steg fram var socio-emotionellt välbefinnande och glädjen i att lära sig (socio-emotional well-being and the joy of learning) och som den fjärde kategorin fantasi och innovation (fantasy and innovations).

På basen av elevernas svar har Kangas konstruerat en modell för en skola som skulle inverka på elevernas välbefinnande och glädjen i att lära sig, nämligen BELE: broadening

and empowering learning environment. Fritt översatt till svenska skulle detta kunna förklaras som en vidgad och ”frigörande ” inlärningsmiljö. BELE har förslag på vad man kan göra i praktiken enligt de fyra olika kategorierna av välbefinnande. Inom fysiskt välbefinnande och miljömässigt stöd kunde man i BELE erbjuda olika sportsliga inlärningsaktiviteter och även lekfulla och underhållande inlärningsaktiviteter. Undervisningsmässigt och kulturellt välbefinnande kunde BELE sträva efter att utveckla genom att möta elevernas önskan behov att vara aktiva, kreativa och delaktiga i inläringen. Skolan skall även gå utöver de traditionella verktygen för inläring och söka nya varierande verktyg. BELE betonar även välbefinnande och glädjen i att lära sig och en skolan där elevernas sociala och emotionella utveckling stödjas genom att uppmuntra och vägleda eleverna till att arbeta som medlemmar av en grupp och genom att erbjuda en varm och trygg miljö där eleverna får stöd av lärarna och de övriga vuxna i skolan. Socio-emotionellt välbefinnande ses här som att man känner dig bra över sina relationer i skolan, med andra elever, läraren och övriga vuxna och man känner sig trygg, kompetent och lycklig. BELE är slutligen även en inlärningsmiljö som betonar innovation och fantasi. Genom detta främjar man bland annat elevernas nyfikenhet och kreativitet. (Kangas, 2010)

Redan Dewey påpekade att det skulle vara viktigt att läse- och konstämnen var balanserat representerade i läroplanen. Detta är dock inte fallet i de finländska skolorna. I ämnena finns dock mycket sådant som inte finns i andra ämnen. Via konstämne kunde man inverka på det livslånga lärandet i och med att de erbjuder njutning för eleverna. Dessa ämnen går ut på aktiv verksamhet där eleverna kan uppleva att de lyckas och har kompetens samt kontroll. Verksamheten är även sådant som eleverna lärt sig och utövat före de började skolan. Konstämnen erbjuder även terapeutisk verksamhet som främjar mentalt välmående och fungerar som en motvikt till all teoretisk kunskap. Konstämnen främjar elevernas skoltrivsel i och med att det har att göra med upplevelse baserad inläring och emotioner. Detta i synnerhet med tanke på att dagens unga får mycket visuell och musikinriktad stimuli. Motivation. Kreativitet. Balansen mellan faktabaserade ämnen och konstämnen diskuteras ständigt och ofta glöms betydelsen av konstämnen bort. En orsak till detta är att man inte kan mäta resultaten i dessa ämnen med något mätinstrument. De är dock en viktig faktor för det pedagogiska välbefinnandet. (Juvonen, 2008)

Enligt lagen för den grundläggande undervisningen har alla elever rätt att få elevhandledning och hjälp och stöd genast när det uppstår svårigheter. Elever har möjlighet att få både tillfälligt och långvarigt stöd. Skolan ska kunna stöda eleven beroende på behovet. Stödformer kan vara stödundervisning, specialundervisning på deltid, elevvårdstjänster och biträdestjänster mm. Ju tidigare eleven får stöd desto lättare har man att undvika större svårigheter. Det är också viktigt att stödet fortsätter vid de olika övergångarna från ett skolstadium till ett annat. Alla elever ska inom ramen för fostran och undervisning ha möjlighet till allmänt stöd. Genom detta kan elever uppnå målen för undervisningen. För att detta ska vara möjligt förutsätter det att lärarna utvärderar elevernas utveckling och behov av stöd, planerar verksamheten och ger eleven respons. I det allmänna stödet är hela undervisningsgruppen och elevernas interaktion en resurs. Om det allmänna stödet inte är tillräckligt har elever rätt att få intensifierat stöd som är en mera omfattande och kontinuerlig form av stöd. Här bedömer lärarna, elevens vårdnadshavare och elevvårdspersonalen tillsammans behovet av stödet och gör en plan för elevens lärande. Om denna stödform inte är tillräcklig kan ett beslut för särskilt stöd fattas. Samtidigt görs en individuell plan för elevens lärande. Denna stödform kan innefatta förutom specialundervisning också elevvårdsstöd och habilitering mm. (Utbildningsstyrelsen, 2013)

År 2011 trädde nya förändringar om stöd för skolgång i kraft. Numera har elever möjlighet att få allmänt, intensifierat och särskilt stöd. Tyngdpunkten ligger på tidigt ingripande, att alla elever så tidigt som möjligt ska få hjälp och stöd. Om det allmänna och intensifierade stödet inte räcker har eleven möjlighet att få specialundervisning. År 2011 fick 11,4 % av alla elever inom den grundläggande utbildningen intensifierat eller särskilt stöd. Av dessa fick 3,3 % intensifierat stöd som oftast bestod av specialundervisning på deltid. Härvid fick 8,1 % av eleverna särskilt stöd som oftast hade formen av biträdes- och/eller tolkningstjänster. Av de svenskspråkiga eleverna fick 4,3 % intensifierat stöd och 6 % särskilt stöd. (Utbildningsstyrelsen, 2013)

Elevvårdens uppgift är att sköta de grundläggande förutsättningarna elevernas lärande och det fysiska, psykiska och sociala välbefinnandet. Verksamhetens mål är att skapa en sund och trygg skolmiljö och pedagogisk miljö och vårda om elevernas mentala hälsa, förebygga utslagning och främja välbefinnandet i skolan. Elevvården bidrar till en hänsynstagande och omsorgsfull verksamhetskultur. Den möjliggör jämlikt lärande för alla

elever och främjar elevernas harmoniska uppväxt och utveckling. Elevvårdens uppgift är att förebygga, upptäcka, avhjälpa och avlägsna hinder för lärande och inlärningssvårigheter. (Grunderna för läroplanen för den grundläggande undervisningen, 2004)

Lärmiljön ska främja dialog och uppmuntra eleverna att arbeta tillsammans som medlemmar i en grupp. Målet för en god lärmiljö är att den ska utgöras av en atmosfär som är öppen, uppmuntrande, lugn och positiv. Ansvaret ligger på både lärarna och eleverna. (Grunderna för läroplanen för den grundläggande undervisningen, 2004)

3. Syfte och frågeställningar

Syftet med min undersökning är att förstå och analysera hur högstadieelever upplever sitt välbefinnande i skolan och vilka faktorer som inverkar på det. Närmare sagt är jag intresserad av hur eleverna mår i skolan och vad som är viktigt i detta sammanhang. Vidare är jag även intresserad av hur de upplever de sociala relationerna i skolan och den akademiska delen samt vilken inverkan dessa har på välbefinnandet.

Mina forskningsfrågor är följande:

1. Hur upplever eleverna att de mår i skolan?
2. Vilken betydelse har de sociala relationerna i skolan för elevens välbefinnande?
3. Vilken betydelse har undervisningen för elevens välbefinnande?

4. Metodologiska utgångspunkter

I detta kapitel kommer jag att diskutera det konstruktivistiska forskningsparadigmet, observation och intervju som data insamlingsmetod, mitt sampel och tillgång till fältet samt hur jag har analyserat mitt material.

4.1 Konstruktivismen som forskningsparadigm

I denna undersökning utgår jag från ett konstruktivistiskt forskningsparadigm. Hatch (2002) påpekar att konstruktivismen utgår från att det inte finns några universella sanningar i världen utan att varje individ har en egen bild över verkligheten som den själv konstruerar. I denna studie är jag intresserad av elevernas personliga känslor och upplevelser över sitt välbefinnande i skolan. Med andra ord är jag inte intresserad av att finna någon ultimata sanning över hur man mår i skolan. Detta utesluter givetvis inte att jag säkerligen kommer att finna likheter i elevernas upplevelser. Hatch (2002) poängterar vidare att forskaren och informanterna tillsammans konstruerar förståelsen över ett fenomen. Detta gör jag i min undersökning genom att låta informanterna fritt berätta om det undersökta fenomenet och lyfta fram det som de anser vara viktigt för dem.

Med andra ord bygger jag genom växelverkan med mina informanter upp en förståelse för vad de upplever inverka på välbefinnandet i skolan. Vi inverkar båda till förståelsen kring ämnet: jag genom att utifrån min tidigare kunskap ställa vissa frågor om ämnet och informanterna genom att dela med sig av sina upplevelser. Vidare utgår jag inte helt och hållet utifrån vissa förutbestämda frågor utan jag utgår från situationen och följer diskussionens gång. Vidare anser jag att det är viktigt att förstå informanterna utifrån kontexten. Jag kan med andra ord inte analysera ett fenomen utan att jag har kännedom om den omgivning den sker i. Med andra ord bör jag bekanta mig med den värld informanterna befinner sig i, i denna undersökning utgörs den av skolan och klassen.

4.2 Observation och intervju som datainsamlingsmetod

Förrän jag utförde mina intervjuer tillbringade jag ca en vecka i skolan för att bekanta mig med eleverna och skolan. Jag följde med både timmarna och även vad som ägde rum på rasterna. Hatch (2002) påpekar att målet med observation är att förstå det undersökta fenomenet ur deltagarnas perspektiv och att forskaren skall kunna se världen utifrån informanternas ögon. Jag skulle säkerligen inte ha kunnat förstå och leva mig in i informanternas upplevelser lika bra om jag inte hade tillbringat en tid i den omgivning där informanterna befann sig i. Det var även nyttigt att spendera tid i skolan eftersom jag då fick chansen att få en inblick i skolans inlärningskultur och även för att lära känna eleverna närmare samt även ge dem en chans att lära känna mig. Jag använde observation i denna

undersökning dock mest i det syftet att bekanta mig med skolan och eleverna. Mitt huvudsakliga material samlade jag genom att intervjua mina informanter. Härmed är det huvudsakligen mina intervjuer som ligger till grund för min analys.

Genom att intervjua informanterna stävade jag efter att komma åt elevernas upplevelser om sitt välbefinnande i skolan och trivseln där. På basen av tidigare undersökningar vet vi att de finländska eleverna inte trivs så bra i skolan. Men eftersom de flesta undersökningar har varit kvantitativa vet vi inte hurdana upplevelser som ligger till grund för de ungas åsikter. Härvid hoppades jag att denna undersökning skulle ge en djupare förståelse för vad det är som gör att skolan upplevs som den gör. Av korta svarsalternativ får man inte heller veta hur den unga tolkar frågan och hurdana faktorer hon tänker på.

Jag var intresserad av att höra vad de unga själva lyfte fram som viktiga faktorer i skoltrivseln och sitt välmående. Jag hade färdiga teman och frågor som bas men jag började ändå med att låt eleverna själv lyfta upp sådana faktorer som de ansåg vara viktiga för dem. Hatch (2002) skiljer mellan informella, formella och standardiserade intervjuer. Intervjuerna i denna undersökning är formella till sin form. Enligt Hatch för denna typ av intervju med sig att det är forskaren som leder intervjun men trots att hon har färdiga frågor med sig till intervjun kan hon låta intervjun följa det som informanten berättar. Genom denna typ av intervju strävar man även efter att förstå informanternas upplevelser på djupet.

4.3. Sampel och tillgång till fältet

Mitt sampel består av en åttondeklass i en svenskspråkig skola i huvudstadsregionen. Jag valde denna åldersgrupp eftersom jag ansåg att de är tillräckligt gamla för att uttrycka sig på ett sätt så att jag får tillräckligt med material från intervjuerna och de har även erfarenhet av hur det är att gå i högstadiet. Dessutom tycker jag att det är en viktig åldersgrupp som kanske ofta glöms bort och som sällan faktiskt får uttrycka sina känslor och åsikter gällande skolan. Utöver detta tror jag att eftersom det på högstadiet inte mera finns enbart en lärare som undervisar en klass kan det hända att undervisningen blir mycket kunskapsinriktad och övriga aspekter av skolgången kan glömmas bort. Intervjuerna utfördes på våren 2011. Jag sökte forskningstillstånd från staden, bad tillstånd av skolans rektor och elevernas föräldrar samt elevernas och klassföreståndarens samtycke.

Jag utförde mina intervjuer under skoltid i ett ledigt klassrum som fanns till förfogande. Jag bandade intervjuerna. I början av intervjuerna berättade jag vad jag var intresserad av och på vilket sätt intervjun skulle utföras. Jag garanterade också att intervjuerna var anonyma och att det var endast jag som hade tillgång till materialet. Efter detta ställde jag några allmänna frågor om informanterna genom vilka vi småningom kom in på själva ämnet. Intervjuerna räckte mellan 20 och 50 minuter. Efter att jag utfört intervjuerna transkriberade jag dem. Elevernas namn är påhittade.

4.4. Analys

Jag började analysprocessen redan under intervjuernas gång. Så som Hatch (2002) påpekar börjar analyseringen av materialet i samband med insamlingen av materialet. I en intervju besluter man vilka frågor man ska ställa, vilka följdfrågor och vilka frågor man ska fördjupa sig på. Dessa beslut utgör redan en informell analys. Vidare konstaterar Hatch (2002) att det lönar sig även att börja en mera strukturerad och formell analys redan i ett tidigt skede. På detta sätt kan man styra in och vid behov justera sitt datainsamlade så att man bäst får svar på sina forskningsfrågor. Även Hirsjärvi och Hurme (2009) påpekar att forskaren redan under intervjuernas gång kan lägga märke till upprepade mönster och även klargöra någon uppfattning som har dykt upp. Under intervjuernas lopp strävade jag efter att konstruera en uppfattning över det väsentliga i informanternas upplevelser och även jämföra informanternas upplevelser sinsemellan. Vidare har jag i min analys inte strikt använt någon enstaka metod utan använt mig mera av riktlinjer för hur man kan analysera ett kvalitativt material.

Vidare menar Hatch (2002) vid analyserandet av materialet strävar man efter att systematiskt söka mening och förmedla till andra det man har lärt sig av sitt material. Analysen innebär att man ordnar och tolkar materialet så att man hittar mönster, teman, relationer, utvecklar förklaringar, gör tolkningar eller formar teorier. Den består ofta av syntes, utvärdering, tolkning, kategorisering, hypoteser och jämförelse. Forskaren skapar även mening i materialet genom sin egen intellektuella kapacitet. Analysprocessen går ut på att ställa frågor ur sitt material utifrån forskningsparadigmet. Man ska vidare kunna ställa de rätta frågorna ur materialet.

Hatch (2002) menar att vissa forskare säger att man inte ska ge färdiga modeller för analys, eftersom analysen då lätt blir för nära kvantitativ forskning och tar bort öppenheten inom kvalitativ forskning. Han poängterar istället att man kan använda sig av olika riktlinjer. Hirsijärvi & Hurme påpekar i sin tur att man t.ex. kan göra en kvalitativ analys utifrån fyra olika stadier: genom att beskriva materialet, klassificera materialet, kombinera materialet och tolka materialet. I beskrivandet av materialet gör forskaren en beskrivning av materialet, dvs. informanterna och det undersökta materialet. (Hirsijärvi & Hurme 2009) I min analys gör jag detta genom att läsa igenom intervjuerna noggrant och verkligen följa elevernas svar och sträva efter att förstå vad de verkligen menar. I resultatredovisningen gör jag detta genom att ge läsaren en noggrann bild över vad eleverna har sagt.

Klassificering av materialet innebär att man placerar materialet i olika klasser och jämför dem med varandra (Hirsijärvi & Hurme 2009). I min analys gör jag detta genom att utgå ifrån de tre huvudtemana i min undersökning som baserar sig på mina forskningsfrågor: hur mår och trivs eleverna i skolan, vilken betydelse har de sociala relationerna för välbefinnandet i skolan och vilken betydelse har den akademiska delen för välbefinnandet i skolan. Min analysprocess fortsatte efter att jag transkriberat intervjuerna genom att jag upprepade gånger läste igenom dem och försökte plocka upp det som var betydelsefullt för det undersökta fenomenet. Jag färgkodade de olika temana och försökte samla ihop allt det väsentliga.

Efter att jag gjort detta försökte jag finna likheter och olikheter i informanternas svar. Slutligen samlade jag under ett tema/forskningsfråga sådana upplevelser som verkade ha betydelse i ifrågasvarande kategori. Detta utgör det som Hirsijärvi & Hurme (2009) kallar kombinationsskedet där man jämför de olika klasserna med varandra och försöker hitta samband och likheter.

Till sist tolkar jag materialet genom att analysera elevernas upplevelser och vad de har för betydelse för det undersökta fenomenet. Hirsijärvi & Hurme (2009) menar att detta kan göras på olika sätt och från olika synvinklar. Det centrala är att läsaren förstår hur forskaren har tolkat materialet trots att hon eller han har en annan synvinkel än forskaren.

Jag kommer att presentera mina resultat genom att först presentera vad eleverna har lyft fram som viktigt i en viss fråga varpå jag tydliggör detta med citat. Härpå följer en

reflektion och analys över detta. Jag har plockat bort onödiga ord och upprepningar för att citaten skall bli klarare. Ifall jag tagit bort något ord har jag märkt det med punkter.

Hatch (2002) konstaterar att det kan vara svårt att veta när man har analyserat färdigt sitt material eftersom det alltid finns mera man kan göra, det finns mera att förstå och undersöka och flera historier som kan berättas. I min studie kunde jag ha gjort en analys på varje enskild elev och sträva efter att förstå just dennas upplevelser. Detta var dock inte ändamålet i denna studie utan det är istället att genom 18 olika ungdomars upplevelser förstå och analysera vad som är viktigt för att man ska må bra och trivas i skolan. Trots att jag inte ger en fullständig beskrivning och tolkning enskilt för varje elev, har jag strävat efter att förstå och analysera de ungas upplevelser, tankar, åsikter och känslor på djupet. En generell regel till när man ska sluta analysera sitt material är att man ska ha fått svar på sina forskningsfrågor (Hatch, 2002).

5. Resultatredovisning och analys

5.1 Anmärkningsvärt från observationerna

Jag spenderade en tid i skolan för att bekanta mig med skolan och eleverna samt för att jag skulle bli bekant för eleverna. Jag deltog på olika timmar de hade och gick även runt i skolan på rasterna. Jag kommer inte att göra någon detaljerad beskrivning och tolkning av mina observationer eftersom deras syfte var främst att jag skulle få bakgrundsinformation men jag kommer i det följande att behandla några anmärkningsvärda faktorer.

Jag deltog bl.a. på en finskatimme för elever med finska som andra modersmål. Timmen ägnades åt bl.a. att läsa en text som hade med gruvarbete att göra och diskutera svåra ord relaterade till temat. Texten och orden var tekniska till sin natur och man kunde tänka sig att eleverna inte upplevde temat som särskilt inspirerande och motiverande. Det som dock gjorde denna lektion till sådan att alla var tysta och de flesta verkade hänga med var läraren. Hon berättade om ordens bakgrund och även fakta och som hade med orden att göra. Man märkte att hon besatt kunskap i många olika ämnen. Hon berättade även roliga historier som delvis gick utanför texten. Hon försökte också relatera temat till elevernas

vardag. Läraren visade även att hon visste vad åtminstone en del av eleverna hade för intressen. Hon började även en timme med att gratulera en elev som hade namnsdag.

Jag deltog även på ett antal fysiktimmor. Läraren använde konkreta metoder för att presentera olika saker. Hon gjorde t.ex. olika experiment för att presentera något och visade i en dagstidning var man kunde se lufttrycket. På timmarna gjordes en del uppgifter och vissa av dem var praktiska. Eleverna skulle t.ex. rita av sina skor för att sedan räkna något utifrån detta. Läraren kunde även medge om hon själv hade fel i något och bad eleverna om hjälp.

Jag var också med på en del historietimmar. Eleverna gjorde ett projekt i grupper som gick ut på att göra en historisk löpsedel där det skulle ingå händelser som de för tillfället behandlade i klassen. De flesta elever tyckte att uppgiften var trevlig. Med andra ord verkade uppgiften inspirerande och motiverande. Läraren kallade det för en pausuppgift. Medan eleverna gjorde på projektet gick jag runt i klassen. En av eleverna nämnde att historieläraren var motiverande och att han gjorde timmarna intressanta. Dagen efter riksdagsvalet diskuterades valet på timmen. Det är nyttigt att diskutera aktuella händelser i skolan och genom detta knyta ihop skola och ”vardag”. Läraren kontrollerade även något från Internet. Detta är bra att använda som en del av inläringen eftersom undervisningen på detta sätt kommer närmare elevernas värld.

På en av historietimmorna fick eleverna läsa på provet som var följande dag. De fick sitta antingen i klassen eller utanför klassen. Genom att eleverna får välja var de sitter får de en känsla av frihet och att de har valmöjligheter. En elev fick istället för att läsa från boken ett kompendium. Läraren hade anpassat läromaterialet enligt elevens behov. Många av elevgrupperna pratade och endast några elever läste och gjorde anteckningar. Här kunde det ha varit ett bra tillfälle att diskutera studieteknik och hur man på bästa sätt läser till prov. En av eleverna berättade åt mig att hon inte hade hittat rätt inlärningsstil och att de endast hade övat på detta en timme på elevhandledningen. Det skulle vara viktigt att detta ämne faktiskt skulle komma fram i alla ämnen och inte vara endast något som har diskuterats under en elevhandledningstimme.

På en av historietimmorna fick eleverna rösta om de vill göra ett projekt i datorsalen. Detta är också ett bra sätt att öka elevernas känsla av valmöjligheter.

På rasterna umgicks eleverna i klungor. Man kunde tydligt urskilja olika kamratgrupper trots att alla ändå kunde umgås med varandra. För det mesta umgicks flickor med flickor och pojkar med pojkar. Eleverna umgicks även ofta med elever från parallellklasserna.

I det följande redogör jag för och analyserar intervjuerna.

Informanterna var i 14-15 års åldern och till deras fritidsintressen hörde fotboll, tennis, handboll, innebandy, skateboardning, klättring, ridning, slalom, vara scout, lyssna på musik, vara på datorn, shoppa, dansa, festa, läsa modetidningar och umgås med vänner och föräldrar. Intervjuerna utfördes när eleverna var i slutet av årskurs åtta.

5.2 Hur eleverna mår och trivs i skolan?

Jag presenterar till att börja med hur skolan i stora drag upplevdes varpå jag reflekterar närmare över trivsel. Efter detta granskar jag hur eleverna kände sig i skolan.

5.2.1 Upplevelse av trivsel i skolan

Till dess fysiska faktorer uppfattades skolan som stor, rymlig, fräsch, fin, nyrenoverad, modern, ljus, öppen och att den hade bra utrymmen och att där fanns ny teknik. Av de fysiska faktorerna nämnde flera elever att maten var dålig och en elev påpekade att man inte alltid orkade koncentrera sig då man inte hade ätit. En elev nämnde också hygien på toaletterna var bristfällig.

För flera elever bidrog människorna i skolan till upplevelsen av skolan. Faktorer som nämndes var att det fanns trevliga, sociala och många olika människor i skolan, att både eleverna och lärarna var trevliga, att det alltid fanns någon lärare som förstod en, kompisar, bra synergi mellan alla i skolan, att det inte fanns mycket mobbning och att dyslektiker fick hjälp av hjälplärare. Övriga positiva faktorer som nämndes var frihet i skolan, man kunde gå vart man ville, att skolan var på ett bra område, att alla skolstadier var i samma skola, att skolan var civiliserad, bra jämfört med finska skolor, ingen förstörde saker, att man kunde vara sig själv och att det var bra atmosfär som berodde på det faktum att skolan var belägen på ett relativt förmöget område vilket medförde att man hade en bättre atmosfär hemma, att pengar hämtade en viss trygghet. Några flickor upplevde att skolan var

snobbig. En ansåg detta pga. att de hade lyxiga aktivitetsmöjligheter som pingis och en annan pga. att eleverna var snobbiga. Några ansåg även att människorna i skolan var ytliga, att man dömde varandra från första anblick och inte gav folk en andra chans efter det första intrycket. En elev talade också om "skolans namn" som stereotyp, att alla betedde sig på ett visst sätt och klädde sig på ett visst sätt, men hon menade att det också fanns andra människor att umgås med. Som övriga negativa faktorer nämndes att vissa lärare kunde vara störande, att man inte orkade med vissa ämnen pga. att lärarna inte var tillräckligt bra i de ämnena.

"snobiskola...nå alla har så där pappa betalar...jag tycker inte att jag passar in i den här skolan" (Andrea)

De flesta elever trivdes bra i skolan. De som de flesta nämnde som en av de viktigaste faktorerna till att de trivdes bra var att de hade vänner. Faktorer som nämndes kring detta var säkerheten över att man kommer att ha vänner, att man hade vänner man kunde lita på, att man åtminstone hade en bra vän på sin klass, att man kunde umgås med flera olika människor, att alla kunde umgås med varandra, att man kunde umgås med elever från andra klasser, att man inte blev lämnad utanför, att det inte fanns mobbning, att man hade en trevlig klass, stämningen i klassen och i skolan och att det var trevligt att komma till skolan. Övrigt som dök upp som viktiga faktorer var att man kunde komma till skolan i vetskapen att det inte var något bråk där, att varken någon annan eller man själv startade bråk, avsaknaden av problem, att man blev accepterad som den man var, hade frihet på rasterna, att skolan var ny och fräsch, att lärarna var trevliga, att lektionerna var roliga och att det mesta var bra, att man klarade sig lagom bra, och man inte skulle ändra på något eftersom detta bara kunde leda till andra dåliga företeelser. Rasterna upplevdes av många som extra trevliga eftersom man då kunde umgås med sina vänner. En elev påpekade att också lärarna hade gjort så att eleverna trivs genom att berätta hur de själva gör.

Faktorer som inverkar negativt på trivseln var tråkiga lektioner, sämre undervisningsmetoder, upprepning av uppgifter, att åttan hade varit en tråkig årskurs och första timmarna på morgonen när man var trött. Det som också inverkar negativt på de flesta flickors trivsel var att det ofta talades illa bakom ryggen på andra, skvaller och att det fanns olika grupperingar. Jag behandlar detta noggrannare senare. Det var egentligen endast en av eleverna som verkade trivas i någon mån sämre än de andra. Hon sade att hon

nog trivdes helt bra och att hon kände sig helt normalt, men det var flera faktorer hon upplevde som negativa i skolan: trots att hon hade vänner i skolan gick hennes bästa vänner i andra skolor, hon kände att hon inte passade in i skolan, hon hade svårigheter i skolan och fick inte den önskade hjälpen och hon skulle hellre ha velat gå i en finskspråkig skola. Sjuan hade hon upplevt som hemsk. Det som nu inverkade på att hon trivdes helt bra var trevliga människor.

Med vissa elever diskuterade jag vad skolan kunde göra för att få eleverna att trivas bättre eller vad eleverna skulle ändra med skolan. Faktorer som kom fram var att man skulle börja senare på morgonen, att man skulle ha färre prov, att skolan skulle se efter hur de byggde upp klasserna så att alla åtminstone fick en kompis på samma klass, att det var svårt att ändra på skolan eftersom det handlade om människorna där och att ha lättare lektioner så att det inte blev för tungt. Några påpekade att också personalen kunde öka elevernas trivsel. Detta genom diskussioner, Kiva koulu programmet eller genom mindre saker som att låta eleverna dricka lemonad på timmarna. Med några elever diskuterade jag varför de trodde att finlandssvenska elever trivs bättre i skolan än finskspråkiga. En orsak som nämndes var att finska elever trivdes sämre för de inte kunde vara sig själva och att finlandssvenskar var socialare.

Med några elever diskuterade vi hur de själva kunde inverka på trivseln i skolan, vilket flera elever upplevde att de kunde. Detta genom att vara vän med alla, vara snäll och trevlig mot andra, vara positiv, rolig, gå och tala med någon som var tyst eller ledsen och inte själv vara arg hela tiden och inte mobba. En elev menade att det var svårt att ensam påverka men att man kunde säga något som stör till en elev som var medlem i elevstyrelsen som sedan kunde säga till lärarna. En elev menade att man själv ganska lite kunde påverka trivseln men att han inte hade tänkt på det i och med att han trivdes hyggligt. En elev menade vidare att om man nu inte hade något snällt att säga kunde man ibland ha lite humor med, det var lite lättare och roligare och det behövde inte vara så allvarligt hela tiden.

”...jag har så där kompisar och så...lärarna är nu helt så där trevliga...jag har inte några större problem” (Madeleine)

Man kan konstatera att det som inverkade mest på elevernas trivsel i skolan var de sociala relationerna, i synnerhet det faktum att man hade vänner. Även lärarna inverkade delvis på trivseln. Förutom detta hade undervisningsmetoderna en viss betydelse för trivseln. Både upplevelserna om de sociala relationerna och undervisningen presenteras senare.

5.2.2 Känslor förknippade med skolan

De flesta av eleverna kände sig bra i skolan och var för det mesta glada och på gott humör. Flera elever nämnde dock att de ofta var trötta. Faktorer som påpekades var att trötthet kunde göra en mindre glad, att åttans morgnar blev tunga i längden, att det kändes tungt med dagar med bara läsåmnen, trötthet av massa skolarbete, att man var ilsken och trött på morgonen men senare på dagen glad, trötthet pga. mycket prov, stress, att stress gjorde en ledsen, trötthet på vintern, irritation ibland, att känslan varierade från dag till dag och träningar man inte skulle orkat gå på.

Mmm nå allmänt nog glad och men ganska ofta trött och...lite stressig... (Alexandra)

Förutom en elev föregående läsår kände ingen av eleverna sig speciellt deprimerade men dock stundvis nedstämda, ledsna, irriterade eller arga. För det mesta berodde detta på relativt vardagliga saker som att ett prov hade gått sämre, problem i kompisrelationer, mindre intressanta timmar, att man blivit fel bedömd eller att det fanns svårigheter hemma. Flera hade en uppfattning om att det var normalt att emellanåt känna sig ledsen. Några elever nämnde att om man blev sur på morgonen, t.ex. på första timmen kunde man vara sur hela dagen och blev man sur på en människa kunde man vara sur på alla, dock över små saker. Det nämndes också att människor blev gladare efter vintern och det var mindre bråk. Det var inget större som bekymrade eleverna för tillfället. En av eleverna hade känt sig deprimerad på sjuan.

Nää nog alltid känner man sig då och då ledsen just men... nå inte vet jag något nå allmänna saker helt att människor blir också ledsna...(Carl)

Även människorelationerna inverkade på hur eleverna kände sig. Konflikter i människorelationer både mellan vänner, läraren och familj kunde störa flera elever eller göra dem ledsna ibland. Dessa kunde vara svårigheter med en vän, om man hade hört

något negativt om sin kompis, om något hade hänt hemma, stress och gräl i familjen, om man blev orättvist behandlad av en lärare, t.ex. genom att man fick anmärkning när man inte borde ha fått det eller om man kände att läraren hade något emot en och om man blev orättvist bedömd. Kompisar var även det som ofta fick eleverna att känna sig bra över livet och på bättre humör även på sämre dagar. Andra omständigheter som nämndes som viktiga för välbefinnandet var att man hade positiv energi runt sig, att personer inte var negativa, att inte hela tiden få höra något negativt om sig själv, att lärarna brydde sig om eleverna och försökte stoppa om någon blev mobbad, att det var fritt och inte för strängt, bra familj som man kom överens och inte behövde gömma något för och att det gick bra i skolan.

Joo om jag fast har hört något fast skit talas om min frendi... och sedan om det har hänt någonting hemma så nu är man då ledsen också... (Nina)

Även själva skolarbetet och svårigheter i skolan kunde stundvis inverka på hur eleverna kände sig. Detta kunde vara att något ämne kändes svårt, läs- och skrivsvårigheter, sämre provresultat, att klassen var så pratsam att man hade svårt att koncentrera sig, att man antingen var mera eller mindre intresserad, irritation över att man gjorde samma sak hela tiden och att man fått onödiga förseningar.

Det som också inverkade på att eleverna mådde bra i skolan var avsaknaden av problem och att allt var ganska bra och normalt, att det inte fanns några större saker som påverkade och att det inte har hänt något allvarligt. Eleverna kunde stundvis känna sig ledsna men det handlade om vardagliga saker som hörde livet till och gick snabbt över.

5.2.2.1 Får man vara sig själv?

De flesta elever kände att de fick vara sig själva och att det var accepterade som sig själva. Det fanns de som alltid kunde vara sig själva och som inte brydde sig om vad andra tyckte och tänkte om dem och de som inte alltid kände sig bekväma med att vara sig själva, att det kunde bero på ens humör om man var sig själv. Det fanns vissa flickor som verkade ha väldigt bra självförtroende och inte alls brydde sig om vad folk tyckte och tänkte om dem. Det verkade även i viss mån önskvärt att man skulle vara sig själv, att det var löjligt att inte vara sig själv och att man också då lättare blev accepterad av andra. De flesta kunde säga

sin egen åsikt men i deras högljudda klass var det inte alltid den kom fram. De flesta ansåg även att de flesta elever kunde vara sig själva.

Jag är nog jätte mycket mig själv...jag tycker att om inte människor tycker om mig som jag är så då behöver de nu inte vara med mig. (Malin)

Fastän de flesta elever kände att de kunde vara sig själva framgick de ur ett antal intervjuer att man nog fick vara annorlunda men inte för annorlunda. Skiljde man sig från mängden alltför mycket kunde det hända att man blev lämnad utanför och att det blev prat om det. Umgicks man i sin tur med någon som ansågs som konstig kunde man själv bli sedd på konstig så det lönade sig att undvika det. Det faktum att man var en stark person gjorde att det var lättare för andra att acceptera en, fastän man skulle ha varit aningen annorlunda. Det nämndes också att man var accepterad av dem man kände medan vissa tittade snett på en, men att man försökte att inte bry sig. Vidare var det vissa egenskaper som beundrades mera än andra. Många ansåg att det var bra att människor var sociala och utåtriktade. Blyghet och tysthet var egenskaper som inte upplevdes som positiva.

Om man just är med kanske någon som är lite konstigare så blir man själv ansedd som liksom konstigare så det blir liksom så där att håll dig borta från den...om man inte vill bli sedd som en av dem. (Nina)

Flera berättade att de i synnerhet på åttan kände att de kunde vara sig själva men att de i början av sjuan hade varit mera osäkra på sig själv. Det var många nya människor man träffade och jämförde sig med. Man funderade på vem som var lik eller olik en själv och vem man skulle bli kompis med. Det tog tid förrän man hittade sin plats. Med tiden kunde man mer och mer vara sig själv. Vidare reflekterade man även över vem man själv var. En elev kallade detta för ”sjuans kris”, att alla hade identitetskris. Det nämndes också att man på sjuan mindre kunde vara sig själv när man var yngst och man försökte vara cool för man var rädd att något skulle hända och att det blev lättare när alla lugnade ner sig och kunde lära känna varandra, det var lättare att vara sig själv sedan och man lärde känna varandra genom att man gjorde uppgifter tillsammans.

5.2.2.2 Stress i skolan

Också stress var något som relativt ofta framkom som en central faktor. Vissa upplevde mera stress, andra mindre. Det som stressade eleverna mest var prov och i synnerhet att de hopade sig på en period. Annat som stressade var att få ut prov, tidsbristen, när man hade för lite tid att göra allt det som skulle göras, något visst ämne och projekt och att det följde många stressiga veckor efter varandra. Flera elever hade särskilt före jul känt sig väldigt stressade eftersom det var i slutet av terminer som prov hopade sig. Flera elever ägnade mycket tid åt hobbyer vilket i vissa fall upplevdes en som en stressande faktor. För andra fungerade i sin tur hobbyer som en kraftkälla till att man orkade klara av skolan. Även kombinationen skola och hobbyer stressade. De flesta kunde koppla av från stressen med olika knep, genom att bara vara hemma, lyssna på musik, umgås med kompisar, göra något avslappnande, gå på café eller gå ut, festa, se på film, sporta, göra och tänka på något helt annat, lugna ner sig, försöka glömma det, koncentrera sig på något annat, inte tänka på skolan, vända sig till familj och vänner, sova tillräckligt och läsa på provet. Det fanns också någon som inte hade någon metod att handskas med stressen.

Övrigt som nämndes som avlastning vid flera prov var att planera i förväg, att man kunde bestämma att läsa på ett annat prov om man i ett annat ämne fått bättre tidigare och att man måste prioritera vilket ämne man var bra på och inte behövde läsa så mycket på och vilket öva mera på. Någon påpekade också att man stressade mindre om man hade följt med på timmarna och förstått vad läraren sagt, för då behövde man inte läsa så mycket och att det var lättare att skriva prov när man hade förstått sig på varje lärares prov. Flera elever nämnde att det skulle vara smartare med provveckor eftersom det var jobbigt att hela tiden måsta läsa på något prov. Istället kunde det vara flera mindre förhör och färre stora prov. Läxor verkade de ha i lämplig mängd.

Nu är jag faktiskt inte och det är men liksom före julen var jag så stressad att jag alltså det var helt som någon mini burnout jag var hemma varje dag och bara läste och sedan till slut bara inte orkade jag mer så jag bara låg och sov varje dag för att det var, vi hade så där tre prov varje vecka...(Eva)

Jag tycker det där med handisen är bra det tar nu några timmar så slipper man bort från allt provläsande och så där tänka på något helt annat och sedan orkar jag helt på ett annat sätt... (Catharina)

Man kan konstatera att eleverna för det mesta kände sig bra i skolan men stundvis kunde känna sig trötta, ledsna eller irriterade. Det som stundvis kunde göra dem ledsna var mindre bekymmer med människorelationer. Dessa elever kunde vara sig själva, men det fanns också de som inte alltid kände detta. Det verkade även önskvärt att alla skulle vara sig själva och inte spela något annat. Samtidigt fanns det åtminstone bland vissa elever en uppfattning om att de inte fick avvika för mycket från mängden. Det som i någon mån verkade tillåta en att vara annorlunda var att man hade ett starkt självförtroende och verkligen stod för den man var. Detta går aningen hand i hand med uppfattningen om att man inte skulle vara för blyg. I och med att man på sjuan träffade många nya människor började man reflektera över sig själv och det tog en stund innan man hittade sin plats. Man kan även konstatera att det var många elever som upplevde sig stressade. Det som stressade mest var att proven och uppgifterna hopade sig till slutet av terminen. De flesta kunde dock handskas med stressen genom olika metoder.

5.3 De sociala relationerna i skolan

I det här kapitlet kommer jag att analysera de sociala relationerna i skolan och deras betydelse för elevernas trivsel och välbefinnande. Jag börjar med relationen elever emellan och efter det relationen mellan elever och lärare.

5.3.1 Relationen elever emellan

Alla elever hade vänner både på sin egen klass och på parallellklasser. De flesta hade även sina bästa vänner på samma klass eller åtminstone på en parallellklass. Det var dock en flicka vars bästa vänner gick i en annan skola. Hon hade nog kompisar i skolan, men umgicks inte så ofta med dem på fritiden. Flera elever hade även vänner utanför skolan. Flera nämnde också att de i början av sjuan känt sig aningen ensamma men att de med tiden fick vänner. Flickorna kunde tala med sina vänner och det var något som störde dem och de kunde också lita på sina vänner. Det verkade inte som om pojkarna i någon större mängd pratade om sina personliga liv och bekymmer med kompisarna. Flera nämnde dock

att det var viktigt att man kunde lita på sina vänner. Flera elever nämnde att de kom bra överens med de flesta elever från sin årskurs. En elev lyfte fram att det inte var mängden kompisar som avgör utan det att man inte har någon dålig kompis. Det nämndes att alla på åttan nästan kände varandra som kompisar, fastän det kom ganska mycket nya elever på sjuan och att mängden vänner berodde på om man var social och pratade med alla.

Klassen var väldigt pratsam och alla upplevde detta som positivt. De flesta elever tyckte mycket om sin klass och trivdes bra där. De verkade ofta ha roligt tillsammans och många nämnde att de hade så kallade ”inside” humor och skämt. Många verkade tycka att detta var roligt. I stora drag verkade det gå ut på att eleverna skämtade med varandra och stundvis även på varandras bekostnad, dock på skoj. Man blev kallad något, man förolämpade varandra på lek och skrattade åt det, ju konstigare skämt desto roligare. Man kände varandra så pass väl att man visste vem man kunde säga vad till. Eleverna visste att det var på skoj om den som sade det själv började skratta och om det sades på ett annorlunda sätt. Det nämndes också att man måste ta allt med ett skämt och att man inte tog åt sig för man visste att man var motsatsen. En elev menade också att det inte var illa menat, men kunde bli tröttsamt och om man sade emot påstods det att det var på skoj, blev dock inte upprörd över detta. De flesta elever trodde att den goda klassandan berodde på att många olika personer hade kommit till samma ställe, att de alla var olika men skrattade åt samma saker, att de inte hade varit blyga, att de var sociala och pratsamma, hade god personkemi, att de var likadana men ändå olika, att alla tyckte likadant men att man fick tycka olika, att alla var på gott humör och ingen var arg och att alla var ungefär på samma nivå i skolan. Några elever menade att alla populära elever inte var på samma klass med en annan sade att det fanns många populära på klassen.

...att det man måste ju ta allt med skämt som också sägs att...att det kommer ibland så här lite saker men det är också på skämt bara.....men just i vår klass så nu förstår man liksom om någon säger uj vad du är ful idag...nu förstår man ju att den liksom inte liksom menar allvar...(Louise)

...vi smått förolämpar varandra hela tiden och säger att herre gud du är så konstig men vi bara skrattar åt det att...vi tar inte alls illa upp för det att...vi vet nog vem man kan säga sådant där till liksom utan att de tar illa upp. (Eva)

Jag vet inte alltså på något sätt alla de där väldigt sociala typerna har hamnat på den här klassen att sådana som är väldigt pratsamma och så där så jag tror det är bara det som gör det. (Catharina)

Det fanns dock också de elever som verkade trivas mindre bra på klassen, eller åtminstone känna sig mindre delaktiga i den. Trots att ingen elev nämndes direkt som en ledare på klassen fanns det nog indelningar och grupperingar inom klassen, särskilt bland flickorna. Ingen av de flickor som hörde till en s.k. tystare grupp och inte heller tystare pojkar nämnde detta ”skämta på andras bekostnad” andan. De tyckte ändå om att klassen var pratsam, högljudd, att alla var sociala så man kunde tala och samarbeta med varandra, vid t.ex. projekt, att alla hade en åsikt, att man vågade prata där fast man inte alltid fick muntur, att man hade kompisar där fast det också fanns vissa som man inte tyckte så mycket om. Det nämndes också att man ibland kände sig som en del av klassen och ibland inte. När man t.ex. gjorde arbeten tillsammans kände man sig som en del av klassen.

5.3.1.1 Grupperingarna

Bland flickorna fanns det, både inom klassen och inom årskursen, olika grupperingar. Det fanns de som hörde till de populära, mitt emellan och de som man knappt visste namnet på. Bland pojkarna fanns för det mesta inte kompisgäng i skolan och klassen, men på fritiden umgicks de med sina närmaste vänner. Det nämndes dock också att det grupperades enligt dem man känt sedan lågstadiet och sedan nya personer. En av flickorna konstaterade att det inom klassen fanns några pojkklungor.

...Men att det är lite så där grupperat åtminstone liksom på vår årskurs att de är så där de lite populärare och de som typ aldrig ens syns...(Catharina)

Inom den egna klassen var det en kompisgrupp med tre flickor som var så att säga de populära och som fick mest plats i klassen och som både syntes och hördes. De själva kallade sig inte populära medan den andra kompisgruppen som bestod av fyra andra flickor från klassen utpekade dem som de som alltid syntes och hördes samt fick mest uppmärksamhet av både flera lärare och pojkarna på klassen. Förutom dessa två kompisgrupper fanns det två bästa vänner som verkade umgås med flickorna från båda grupperna. Hur flickorna själva såg sin popularitet varierade. En av de s.k. populära

flickorna såg t.ex. sig själv som mittemellan populär. Hon menade att hon inte hörde till de allra populäraste i och med att alla inte tyckte om henne. Vidare menade hon att man skulle få bort grupperingarna genom att bjuda fler människor på fester, vilket hon konstaterade att hon och hennes vänner nu hade börjat göra. Vidare ansåg en av flickorna i den s.k. tystare gruppen sig själv som populär i och med att det på klassen fanns populära elever men att hon inte behövde synas hela tiden och inte hela tiden hade någon roll. En annan av flickorna i det tystare gänget menade också att de som var mindre populära på ett sätt ändå var populära eftersom de var vänner sinsemellan. Detta gällde överlag i skolan. Hon menade vidare att hon hörde till en blandning, alla hennes kompisar var relativt sociala men kanske inte de mest sociala, alla var sig själva och äkta.

De fyra flickorna som hörde till den så kallade tystare gruppen var irriterade på att flickorna i den så kallade populära gruppen alltid fick mera uppmärksamhet än de. Flera av dem menade att de själva blev stundvis osynliga. Det faktum som störde dem mest var att flera lärare alltid beaktade dessa elever först. Om det till exempel var något som några elever skulle få göra var det alltid dessa tre som fick göra det. Det var i synnerhet deras klassföreståndare som fungerade på detta sätt. En flicka menade även att de hade sagt detta till klassföreståndaren men att ingenting hade blivit bättre. En elev påpekade också att grupperingarna inte var alldeles lätta att märka. En annan påpekade att hon ibland kunde säga sin åsikt men inte när de populära var igång för då ides hon inte försöka ta plats. Vidare menade hon att situationen inte gick att ändra på.

... så vi har tre typer som är alltid så där liksom keskipiste...det är typ alltid om vi har något som man kan göra typ helt vad som helst fast gå till högtalaren och säga något eller något litet så sedan får alltid just samma människor göra det. (Andrea)

Det är också intressant att reflektera kring vad eleverna ansåg med ”populär”. Det största kännetecknet verkade vara att man som populär var väldigt social, inte blyg och att man vågade ta för sig. Vidare strävade de populära eleverna efter att bli sedda och få uppmärksamhet och som därmed syntes och hördes mest. Det ansågs också att bara för att en person var mera populär tyckte alla om denna och man måste vara som denna. Det påpekades också att några hängde efter de populära. En av flickorna från den tystare gruppen ansåg också att de tre flickorna på klassen som fick mera uppmärksamhet inte alls

var blyga och var självsäkra och vågade. Själv ansåg hon sig vara blyg och mittemellan självsäker. Med självsäker ansåg hon att man vågade vara sig själv.

Nå kanske de är inte alls blyga och sedan är de självsäkra och sedan så... sedan vågar de bara... nå jag är just blyg och sedan nu är jag semi självsäker men inte är så där helt. (Andrea)

Flickorna från de olika grupperna kunde nog tala med varandra och samarbeta. En av de tystare eleverna menade att de andra flickorna kunde vara trevligare om man var ensam med dem, men att när de blev en större grupp blev det jobbigt, pga. att de gillade uppmärksamhet. Det resulterade i att man själv gick undan för det var ingen nytta med att sitta kvar. En annan av de tystare flickorna kunde stundvis känna sig utanför de mer populära flickorna men hon menade att man ändå kunde umgås med dem. En menade att det fanns vissa hon helst inte vill prata med eftersom de inte var hennes stil. Flickorna från den tystare gruppen menade att de inte kunde lita på de andra flickorna. De verkade inte heller ha något behov av att umgås närmare med de andra flickorna. De populära flickorna talade i sin tur i termer som att de hade nog börjat vara närmare med de andra flickorna också, att de inte var lika tystlåtna mera och att de nu t.o.m. hade börjat bjuda dem på sina fester.

...De där andra flickorna så liksom jag litar inte på dem verkligen inte... det är jag har hört saker och jag vet saker liksom att det är liksom kannattar inte och lita på dem... de är hemskt trevliga så där ytligt men sedan så man vet ändå att de fejk... (Nina)

...så man försöker börja tala med dem men sedan kan det men de har nog blivit lite pratsammare... att vet du vi har nu de här senaste festerna att vi har nog vet du bjudit dem... (Eva)

Förutom inom klassen fanns det också grupperingar i hela årskursen, bland de populära och mindre populära, mera och mindre utåtriktade. Det var inte enbart flickorna i den s.k. tystare gruppen som stördes över detta faktum utan också flickorna i den s.k. populära gruppen. De flesta flickor menade att det överlag bland flickorna var mycket grupperingar och illatalande bakom ryggen på varandra, man hörde saker som andra sagt om andra som inte stämde. Detta hörde till de faktorer som störde flera flickor mest i hela skolan. Det

talades ofta om andra människor och det spreds ofta rykten om andra. En flicka nämnde också att människorna var ytliga, att människorna dömde varandra från första anblick och sällan gav dem en andra chans, det bedömdes kvickt, man skannade folk uppifrån ner. Hon menade också att man skulle undvika att umgås med sådana som ansågs vara konstigare eftersom man då själv kunde bli ansedd konstig. En flicka menade att det var skolans rykte att alla vara elaka bakom ryggen på varandra och de på sjuan inte märkte detta, men att nu har folk börjat göra det. Vidare menade hon att hon märkt att det störde dem som det pratades illa om. Hon sade också att man kunde se på folks blickar att det talades om en, eller så hade ens kompis hört något elakt om en. Hon påpekade också att hon emellanåt var lite obekvämt med massor av flickor och att man måste aningen akta vad man sade. En faktor som bidrog till att man inte blev ledsen över dessa flickgräl var om det var flera inblandade så att man inte ensam blev utsatt. I vissa fall kunde man även reda ut gräl.

...det kan bli ganska så där bitchigt i den här skolan eller det är ju jätte mycket flickor... många snackar skit om andra...Nää men det kan just vara efter några fester så blir det jätte lätt skvaller...och så här och sedan börjar alla prata om en sak och en människa eller ett gäng som har gjort någonting fel...(Malin)

...genast när man kommer utanför och någon inte är med så skall man börja pladdra om den...Sedan är det ändå liksom att om någon tycker något dåligt så vill jag nog hellre att de kommer och säger det rakt till mig. (Ellinor)

Bland pojkar var detta inte alls vanligt. Några flickor nämnde också att de hade märkt att pojkarna hade mycket bättre förhållande till varandra och att de hade lätt att umgås. Om det var något de var irriterade på sade de det direkt till den andra och sedan reddes det vid behov ut. Flickorna talade istället illa bakom ryggen på varandra och spred elaka rykten. Ett bra exempel på flickornas och pojkarnas olika syn var att flickorna ansåg att det var typiskt för skolan att man talade illa bakom ryggen på varandra medan en av pojkarna nämnde att en typisk elev för skolan var någon som var ”rento” och rolig och inte talade illa bakom någons rygg. En flicka påpekade också att hon gillade att umgås med pojkar i och med att de inte skvallrade och att det inte heller var lika allvarligt och utseendefixerat med dem utan mera avslappnat. Med flickor måste man se till att man såg bra ut och vissa talade bara om sig själva. Om man sade något fel talades det om det efteråt när man avlägsnat sig.

...Att för jag bara trivs bättre med pojkar för med pojkar är det mera så här att människor säger saker rakt mot ansikte...om de har något elakt och säga till någon att de går inte runtomkring och skvallrar på andra...(Malin)

...De är typiska tycker jag "skolans namn" elever alla var liksom rento och så där roliga... att alla är liksom snälla mot varandra och ingen går liksom bakom ryggen och så där... och att om man någon gång har varit osams så behöver man inte liksom vara resten av livet utan man kan fixa det och jaa. (Niklas)

Sammanfattningsvis kan man konstatera att klassen hade en speciell kultur där det upplevdes som roligt att skämta på andras bekostnad. Eleverna hade kollektivt bildat en uppfattning om vad som var okej att säga till en annan person och vad som inte var det. I denna kultur kan det lätt uppkomma mobbning utan att lärare lägger märke till det eller upplever det som allvarligt. Detta var även fallet i denna klass vilket diskuteras i följande underkapitel.

Vidare kan man betona vikten av att alla elever hade vänner i skolan. Fastän den s.k. tystare flickgruppen nödvändigtvis inte kände sig lika delaktig i klassen trivdes de bra för de hade så många av sina goda vänner på klassen. Det som däremot störde dem var att lärarna beaktade de andra flickorna mera. Genom att lärarna beaktade och uppmärksammade mera vissa grupper av elever bibehöll och förstärkte de gruppindelningen i klassen. Jag fick personligen en inblick i hur lärarna fungerade när jag frågade flickorna om de ville delta i en gruppintervju. Givetvis var det de högljudda flickorna som först ropade att de ville delta varpå jag valde dem först. Detta är ett bra exempel hur lärarna säkerligen också fungerar, den som ropar först och högst får göra något medan de andra blir bortglömda. Istället borde de vara medvetna om detta faktum och sträva efter att uppmärksamma alla elever. Jag räddade situationen med att därefter fråga om de andra flickorna också ville delta.

Det var intressant att alla flickor verkade tycka att det var störande med grupperingar i skolan och i synnerhet baktalande om andra människor, både de tystare flickorna och de mera populära flickorna. Trots detta fanns det grupperingar, baktalande och ryktesspridning, också delvis inom klassen. Det var även intressant att se i vilken grupp flickorna placerade sig. De populära flickorna utnämnde sig inte som populära men de

tystare flickorna kallade dem för det. De tystare flickorna verkade inte heller se sig själva som tysta och alldeles opopulära i och med att de hade goda vänner. De verkade tycka att de var någonstans mittemellan. Kanske det var så att de tystare flickorna på klassen kände sig mindre populära i förhållande till de andra flickorna på klassen medan de populära flickorna upplevde sig mindre populära i förhållande till vissa andra flickor i skolan.

5.3.1.2 Mobbning

Mobbning var ett centralt tema under alla intervjuer och eleverna hade olika åsikter och upplevelser om detta. I största allmänhet kom alla i klassen överens med varandra men en av pojkarna var utfrysad och retad. Det var de övriga pojkarna som retade honom medan flickorna försvarade honom och försökte vara hans vänner. Alla pojkar retade dock inte honom. Mobbingen gick ut på härmande, utfrysning, man skrattade åt honom, hittade på konstiga namn åt honom, sade hans namn konstigt, kastade blickar, sade elaka saker om honom fast han hörde det, sade något bakom ryggen på honom, uppmärksammade av att han var borta från skolan och svarade han utan att markera kommenterades det genast och de hade hittat på en term som betydde att man var som han. Varje flicka tog upp mobbingen med mig medan endast två pojkar gjorde det. En flicka sade att ingen mobbade honom på flit för att få honom att känna sig dålig. Den mobbade pojken var den enda av klassens elever som inte ville delta i en intervju.

Säger jätte elaka kommentarer och försöker hela tiden vet du matki allt vad han gör...(Malin)

Eller de om han är fast i samma klassrum sedan så säger de ändå elaka saker om honom så där liksom fast han skulle höra det. (Madeleine)

När jag frågade pojkarna om det fanns mobbing fick jag svar som att någon gång hade kanske någon på klassen blivit lite retad men att det inte hade varit något slagsmål, att det inte fanns mobbing men nog mindre retning; med retning menades enstaka gånger medan mobbing var upprepade "retning" och att vid mobbing sade man saker om personen medan i retning handlade det om vad personen har gjort. Vidare nämndes gräl mellan två personer och att det kunde vara vem som helst, gräl gick snabbt över, ingen i klassen blev lämnad utanför, skulle någon inte blivit bjuden på en fest skulle någon i klassen ha

försvarat den och rett ut det om man inte själv vågade, att alla hade någon kompis som försvarade och att de ordnade upp saker och ting inom klassen.

Gällande hur han som blev mobbad reagerade nämndes faktorer som att han inte vågade säga emot för han hade ändå inte så mycket kompisar, han ignorerade det fast han säkert hörde det, han satt ensam, drog sig undan, han försökte låta det vara och inte tänka på saken, gick till snälla elever, kom ibland inte till skolan och att han inte visade mycket uttryck. En flicka hade gått på samma klass med honom sedan trean och berättade att han alltid hade blivit negativt behandlad. Hon menade att han alltid varit tyst och att det var svårt att ha en konversation med honom för han hade blivit så negativt behandlad att han fått dåligt självförtroende. Hon menade vidare att han inte hade gjort något dumt åt någon, han var snäll men många förstod inte det, de såg bara hur han var på ytan. På lågstadiet talade man sällan med honom, han hade nog några vänner då men de slutade sedan att vara kompisar, han blev sakta tystare och tystare. Hon trodde detta berodde på att han blivit fördömd hela sitt liv, att han var rädd för det, inte orkade mera med det, att han tänkte att det var bättre att vara tyst så att han inte skulle bli ytterligare illa bemött.

De flesta elever kände att lärarna i skolan inte ingrep i mobbningen på önskat sätt. Flera ansåg att lärarna hade en möjlighet att ingripa i det men att de för tillfället inte gjorde något som hjälpte. Vissa menade även att det inte gick att ingripa. Flera flickor menade att ingen lärare hade märkt det och klassföreståndaren blev medveten först när flickorna påpekade det och då skulle tala med honom. Eleverna hade nyligen haft kvartsamtal med klassföreståndaren och alla flickor hade berättat om mobbningen. Hon hade också tagit upp saken med pojkarna på kvartsamtalen vilket hade lett till ståhej bland pojkarna, som undrade hur läraren orkade ta upp det. Ingenting hade ännu åtminstone synbart blivit bättre. En av de två pojkarna som nämnde mobbningen i klassen menade att läraren hade ingripit genom att ha tagit det allvarligt och talat med rektorn. Han trodde att det hade hjälpt, att man hade slutat vara elak mot honom. Ingen av flickorna ansåg dock detta. Klassföreståndaren ansåg att pojkarna inte menade något illa med sitt retande.

Jag vet att "klassföreståndaren" håller på kvartsamtalen frågade hon nu alla men inte vet jag nu vad hon har gjort för att göra det bättre... (Nina)

Flickorna strävade efter att vara snälla mot pojken och i synnerhet en flicka försvarade honom. Han brukade även umgås med flickorna. Flickan som försvarade honom och

hennes kompis brukade t.ex. ofta göra grupparbeten tillsammans med honom. Några flickor påpekade att han har det svårt hemma. En annan flicka menade att flickorna förstod situationen lättare än vad pojkar gjorde. Varje gång någon pojke sade något fult tittade hon menande och om hon var ensam med denna uppmanade hon honom att inte mobba men de förstod inte, hon försökte göra sitt men det var svårt när det aldrig gick fram. En annan flicka menade att det dock kunde vara aningen svårt att umgås med pojken eftersom han kunde säga något elakt till dem som sedan försökte vara snälla mot honom. Hon menade att han kunde förolämpa dem som han var bekväm med. Hon vågade inte säga emot för hon ville inte göra honom ledsen. En elev påpekade dock att hon inte alltid orkade ingripa för han var så tyst, att alla försökte väl men att det var svårt att ha en konversation med honom. En flicka konstaterade också att det var svårt att göra något åt mobbning för det var fel på personerna och att det var svårt att ändra på personers sätt att vara. Hon påpekade att man kunde stöda offret, att denna behövde stöd, så att denna inte behövde vara borta från skolan varannan dag. Hon hade också talat med honom om det men han inte sade så mycket och hon trodde att han inte vill tala om det.

Vidare nämndes det att lärarna ingrep i de värsta sakerna men att de inte alltid fanns på plats och därmed måste man kunna försvara sig själv. En av de två pojkarna som nämnde mobbningen menade också att pojken på klassen kunde hjälpa sig själv genom att ta kontakt med ungdomar utanför skolan, att det var för sent för honom att få vänner i den skolan. Det nämndes också att om man blev mobbad skulle man försöka ignorera och strunta i det så orkade de inte mobba mera, de kunde försöka säga att man var feg som inte vågade säga emot men det var ändå det bästa sättet. Pojkarna ansåg oftare att lärarna gick emellan vid mobbning. En flicka menade att det tog länge förrän lärarna märkte mobbning själva eller orkade ta itu med det. Flickorna gick själva på sjuan till kuratorn när hennes bästa vän blev mobbad via Facebook, och först då togs saken upp med rektorn. En av pojkarna som nämnde mobbningen menade att läraren har tagit mobbningen allvarligt och talat med rektorn.

En flicka påpekade också att skolan och överlag vuxna hade möjlighet att ingripa men få vågade vända sig till dem i rädsla för att föräldrar skulle blandas in och alla fick veta att man skvallrat och folk vill inte sedan umgås med en. Hon konstaterade dock att lärarna hade tystnadsplikt. Det var flera elever som inte ville blanda in föräldrar i mobbning.

Eleverna hade varierande åsikter om vem och ifall man skulle berätta om man antingen själv blev mobbad eller såg någon annan bli mobbad. Faktorer som nämndes var att man skulle kunna berätta till kuratorn om man själv blev mobbad och till lärarna om någon annan blev mobbad, att man först skulle tala med kompisarna och eventuellt själva reda ut det och sedan med kuratorn. En elev påpekade att kuratorn var där för att hjälpa eleverna och att man inte skulle berätta till lärarna för de var inte så insatta i att hjälpa eleverna. Vidare konstaterades att man kunde berätta till familjen, till läraren eller offrets kompis, till klassföreståndare, att man hade svårt att säga för vem man skulle berätta om mobbning för man hade så mycket kompisar att tanken var långt borta.

Annat som kom upp var att man inte skulle nämna med namn vem som mobbade, att man kunde svara om de frågade men att det var mera upp till lärarna att få reda på det t.ex. genom utvecklingssamtal, att man inte skulle kunna berätta till lärarna om mobbning, att lärarna upplevdes som "random" människor som man ser varje dag; det skulle kanske kunna hjälpa men det kändes underligt att tala med dem. Det påpekades också att lärarna kunde vara mera lyhörda på och själva märka mobbning och om de själva hörde något skulle de genast ta upp det istället för att ta eleverna till ett litet rum och säga att nu måste de reda ut det här. En del var rädda att om de skulle berätta om mobbning för lärarna skulle andra på något sätt få veta att de skvallrat och att de då själva skulle utsättas för mobbning och att det skulle bli värre om det kom fram.

Nå jag skulle nog inte nämna några namn på vem som mobbar... nå inte skulle jag knappast på fritiden bara gå dit och säga men kanske om de frågar nog kan jag så klart svara...det är väl mera upp till lärarna att få reda på. (Viktor)

Det blir ju ändå sedan att den där som mobbar blir så där att vad är du för junt som går och skvallrar...att klarar du inte det här själv att inte mobbar vi ju dig...Inte funkar det mera i den här åldern att säga via skolan...kanske via någon kurator...men det kommer ändå fram att det är du som har gått. (Eva)

Nå inte till några läraren i alla fall... inte vill jag prata till några random människor om mina saker. (Andrea)

Att det är inte vet jag nu någon lärare liksom de är ju inte så ändå insatta i det där att hjälpa elever på det sättet utan skolkuratoren är ju här för att hjälpa liksom eleverna just på det sättet...så att hellre till henne eller någon liknande. (Nina)

Skolan hade Kiva skola programmet, men eleverna ansåg att det överhuvudtaget inte fungerade. Meningen var att klassföreståndaren tillsammans med klassen skulle göra olika uppgifter som var relaterade till mobbning och överlag diskutera ämnet. En uppgift kunde vara att t.ex. titta på en filmsnutt om en mobbningssituation och sedan diskutera den. Eleverna upplevde att uppgifterna var på en för löjlig nivå, mera anpassat för yngre elever och att lärarna inte visste hur de skulle utföra uppgifterna. Eleverna tyckte att det som idé var nyttigt, men att det måste fungera på ett bättre sätt och att lärarna måste ha bättre utbildning för det.

Joo men det är helt hopplöst...det funkar inte alls, alltså det är, det är så löjligt för det är, det är så här lågstadie...ingen tar det på allvar för lärarna är också så dåliga på det, de förstår inte hur man skall göra det...om det skulle vara ordentligt borde man ha några sådana här experter som kommer liksom någon dag och har en hel dags program liksom fast något Kiva skola och liksom gör det på ett professionellt och i vår ålder.... (Eva)

Det hjälper nu ingenting egentligen, inte vet jag vad det är för idé med det... Jag tror att vår klassföreståndare inte riktigt har förstått det, vad idén är med det men... Man skulle ju borda få någon utbildning till det också tycker jag något lite. (Ellinor)

Eleverna hade varierande åsikter om vad mobbning berodde på. En del ansåg att det berodde på att mobbarna var osäkra och kände sig bättre när de tryckte ner andra, att de ville känna sig tuffa och att andra sedan deltog i det för att de själva inte skulle bli mobbade medan andra ansåg att det berodde på att den som blev mobbad var på något sätt annorlunda och konstig samt att andra inte vill umgås med henne eller honom. Bland dem som menade att mobbning var mobbarnas fel nämndes faktorer som att mobbning berodde på dåligt självförtroende hos mobbaren, de som mobbade trodde att de var tuffa men var egentligen osäkra själva och gav sig sedan på de mest oskyldiga personerna, på sjuan för att man ville ha uppmärksamhet. Mobbarna vågade inte gå på de tuffa så de gick på yngre för att få bättre självförtroende, försökte vara ”matcho” genom att tynga ner andra för att själva må bättre, att pojkar hade alltid varit så, man hade inte hittat någon annan att mobba

och att det fanns alltid någon som var offer som sedan byttes när denna inte brydde sig om det mera. En elev påpekade att hon gjorde det också när hon efter att ha varit utfrysst på sjuan just hade kommit in men fattade att det inte var det hon ville göra. Detta pga. att hon var osäker och inte visste hur hon skulle vara när hon just hade blivit intagen, för att de skulle acceptera henne och att hon inte skulle bli utföst igen. Annat som nämndes var att de kanske inte hade något annat att göra, att det var störande för de hade inget skäl att mobba pojken för han hade inte gjort något fel. Vissa ansåg även att mobbning berodde på att två personer hade olika åsikter, att man hade varit i gräl med den som blev mobbad, att det var roligt att lite retas, att det först började som ett skämt och sedan övergick i mobbning, att huvudretaren tyckte det var roligt och att sedan flera människor kom med för att de inte ville vara de tysta som inte vågade säga något utan också ville vara coola.

...Kanske det är först ett skämt...sedan kommer mer människor med i den här mobbningsgruppen för att de tänker att nu vill vi vara coola också att vi vill inte vara de här som är helt tysta och vågar inte säga någonting. (Malin)

Bland eleverna som ansåg att mobbning berodde på offret framhövdes faktorer som att mobbning berodde på att man tyckte att någon var annorlunda och inte ville umgås med de andra vilket kunde leda till att någon lätt blev utfrysst, att man mobbade någon som var annorlunda för att man på något sätt inte tyckte om den, för att något var irriterande hos personen, om man var speciell eller hade gjort något. Om en elev kom från en annan skola och talade konstigt så kunde andra tycka att denna var konstig och att eleven ändå inte vågade säga emot för att han inte hade några kompisar. Det var även skillnad mellan om man ville vara ensam eller inte fick vara med och att det i deras klass nästan inte fanns någon som inte fick vara med. Vidare ansåg vissa att det var beroende på hur man tog saker och ting, som att det var offrets fel om hon eller han tog något som mobbning eller att en elev som var utfrysst kanske ville vara ensam.

En av pojkarna som själv hade blivit mobbad på lågstadiet ansåg att folk tenderade att söka sig till de starkaste och pojken som för tillfället blev mobbad på klassen var tyst och i ett metaforiskt hörn i och med att han hela tiden var utanför men inte heller hade något att erbjuda. Vidare menade han att mobbningen var både hans och andras fel. Han skulle ha kunnat försöka komma med, men han hade slutat göra det och satt istället bara ensam, att han var mycket annorlunda och inte kom överens med majoriteten. En elev menade också

att det berodde på hur man tog saker, om man tog något som någon sade dåligt så kunde det ju bli som mobbning, om man tog det på skämt var det inte mobbning. Det kunde finnas en elak baktanke men man kunde ta det på ett annat sätt.

Nå det är ju sedan själv också på den här att hur man tar saker att...om någon säger åt dig någonting att så det är ju helt hur du tar det att om du tar det så där dåligt så då kan du ju då kan det ju bli som mobbning men...(Reidar)

Kanske de bara tycker att någon är annorlunda och sedan liksom vill de kanske inte riktigt vara eller umgås med den...och sedan går det enkelt att bli just utfrysst eller jaa. (Filip)

... han har riktigt ingenting att erbjuda... så det är på ett sätt nå jaa hans och andras fel för att...han är lite så där utanför men han är också själv han skulle kunna vad heter det försöka komma med...men han nuförtiden har han bara slutat göra det han bara sitter i sitt eget bord och... han är så där ganska konstigt ganska mycket annorlunda sätt annorlunda än...så här majoriteten...(Carl)

...Nå jaa för att världen är sådan som den är liksom varför finns det krig för att...för att inte två länder kommer överens...(Gustav)

Det var för de mesta pojkar som ansåg att mobbning berodde på att den mobbade var annorlunda men även några flickor kunde dela denna åsikt i någon mån. En av flickorna som ansåg att mobbning berodde på att något hos den mobbade var annorlunda konstaterade dock att man inte behövde säga till någon att man tyckte att något var irriterande hos denna. Även någon enstaka pojke menade att man mobbade för att man själv var osäker. De flesta flickor ansåg dock att mobbning var onödigt och fel. En flicka nämnde t.ex. att det inte var någon idé att mobba för om någon mådde dåligt, så varför skulle man bli glad för den saken.

Vissa elever var även medvetna om att de själva någon gång kunnat medverka i något slag av mobbningen. Flickan som hade varit utfrysst på sjuan hade t.ex. mobbat pojken på klassen men hade sedan förstått att hon inte kunde hålla på och göra så mot honom. Annat som eleverna nämnde var att man också själv någon gång sagt något för det blev lätt så när någon annan sade något och att man säkert själv retat någon utan att tänka på det.

Det fanns olika åsikter om huruvida det förekom mobbning i skolan. Faktorer som nämndes var att alla var ganska inne, att man själv inte hade känt sig utanför eftersom man alltid gått i samma skola, att en stor del blev positivt behandlade men inte kanske alla, att vissa blev mera positivt behandlade och andra mindre t.ex. de som inte passade in i klassen, eller de som inte hade samma personligheter som alla andra. Annat som nämndes var att det uppkom mera retande, inte mobbning, retning mera på lek, inte någon hemskt grov, att man inte hackade varandra, att när man var på rast umgicks man med dem man trivdes med, gick inte till sådana man inte tyckte om, om man ofrivilligt var ensam skulle man gå och tala med sina kompisar, att sjuorna inte var typiska ”skolans namn” elever, att de inte var lika ”rento”, de hade mera gäng och gräl, att några pratar illa om andra, att vissa elever på slöjdtimmarna arbetade ensam för att de hade skåp på annat ställe så man kände inte varandra bra. En annan elev menade att man behandlade vissa klasser sämre i och med att man inte hälsade på dem och inte kände dem, att man inte sade något till dem.

För övrigt var det ingen på klassen som för tillfället blev mobbad men vissa flickor hade upplevt något slag av mobbade på sjuan och två pojkar hade blivit mobbade på lågstadiet. Deras upplevelser bidrar med viktiga synvinklar på mobbning. Först och främst upplevde båda pojkarna att de inte hade fått hjälp av lärarna. I synnerhet en av dem var väldigt bitter över det faktum att ingen i skolan hjälpte honom. Som reaktion på mobbningen blev han arg på lärarna för att de inte hjälpte honom. Detta invercade på hela hans syn på och tillit till att lärarna kan hjälpa eleverna, t.o.m. än idag. I och med att han inte hade fått hjälp av någon var han inte heller särskilt ivrig att hjälpa någon annan i samma situation. Han kände också att han inte skulle gå och berätta till någon om han såg att någon blev mobbad då detta kunde leda till att också han blev mobbad. Detta var för övrigt en synpunkt som många delade. Han mobbades genom att han blev lämnad utanför vilket medförde att han kände sig ensam. Mobbingen gick över genom att han kämpade för att accepteras av de andra. Detta gjorde han genom att försöka vara snäll mot alla. Han menade också att han idag först själv skulle försöka få slut på mobbning och försöka smälta in bland mobbarna och göra allt som de. Han menade vidare att det var mycket prat med lärarna men att det inte hjälpte. Han hoppades att de skulle ha tagit det allvarligare. Hans förslag på vad skolan kunde göra för att ingripa i mobbning var att det skulle tas upp med rektorn och föräldrarna. Överlag verkade flera elever anse att rektorn var den man vände sig till när något var allvarligt. För denna pojke började mobbningen av någon enstaka händelse.

...Jag blev ju mobbad själv och inte har jag liksom på det sättet fått hjälp så...att liksom på det sättet känner jag att liksom jag har ju själv kommit upp därifrån att...nä att inte vet jag att nå jag har själv blivit mobbad så liksom ingen hjälpte mig och jag känner mig lite jag är ännu lite arg på dem som inte hjälpte mig...(Mathias)

Den andra eleven som blev mobbad på lågstadiet vände istället sorgen inåt och reagerade genom att inte bry sig om mobbningen eller överhuvudtaget någonting. Han menade dock att han var depressiv på lågstadiet. Han sade några gånger till om mobbningen då den slutade för ett par veckor, men sedan började den på nytt igen. Han menade vidare att mobbning kan sluta för en stund, men börjar sedan på nytt eftersom offret är svagt och blir i och med det ett enkelt offer. Idag hade han en hopplös bild över mobbning och menade att den alltid kommer att finnas. Han menade att han förändrades i och med mobbningen genom att han ändrade både sin musiksmak och klädstil. Detta gjorde han först för att passa in men märkte sedan att det var mera hans stil. Han hade använt hårdare rockmusik som terapi när han blev mobbad och nu behövde han inte mera göra det. Han klarade sig även sämre i skolan under den tiden han blev mobbad. Nu hörde han till de fem bästa eleverna på klassen. Han menade att mobbningen i klassen delvis var offrets fel då han inte själv har något att erbjuda och att han själv skulle kunna försöka komma med. Vidare menade han att offret saknade vissa normala egenskaper. Samtidigt sade han dock att vissa människor får glädje av att se andra sorgsna och att vissa mobbade för att själva må bättre.

Aah alltså på sjuan så vad heter det just aah fick jag en jätte bra vän som vad heter det jaa hjälpte... och sedan fick jag mera vänner och sedan nuförtiden är allt okej. (Carl)

Alltså jag berättade men inte hjälper det. (Carl)

Bland flickorna fanns det en del mobbningsupplevelser från sjuans årskurs. Det gick då en flicka på deras klass som flera av flickorna på något sätt blivit mobbad av. Detta genom ryktesspridning, hon var elak mot alla i klassen, man gjorde allt hon sade och var rädd för henne, annars skulle hon ha spridit rykten. Till sist bytte hon skola, som många flickor trodde bero på att hon hade mobbat så många att hon till sist inte hade några vänner kvar. Alla men särskilt en av flickorna hade personligen blivit mobbade på sjuan. Detta hade formen av utfrysning och vad hon än sade tittade alla på henne som om hon skulle ha varit konstig. Flickorna på hennes klass hade av någon anledning bestämt sig för att frysa ut

henne. Hon menade vidare att det plötsligt hände något och hon fick massor med vänner och alla började acceptera henne. Hon menade att de trodde att hon var något "ufo" men när de förstod att hon på riktigt var sådan och inte försökte leka något, att hon var så konstig, fick hon massor med vänner. Hon menade att hon var en stark person men att det inte var trevligt att gå runt i skolan som någon helt dum, helt ensam. Det var flickan som sedan bytte skola som stod i spetsen för mobbningen. Några flickor gick till kuratorn och berättade om det. Mobbningen ledde för en flicka till att hon trivdes mindre och klarade sig sämre i skolan i och med att hon inte kunde koncentrera sig. En annan flicka konstaterade att klassandan försvann på sjuan, man visste inte vems sida man skulle vara på, att det var kaos.

Det var bara utfösning och vad jag än sade så tittade alla på mig som om jag skulle ha varit någon ufo och något liknande. (Ellinor)

Nää...jag var bara när jag kom så så vad heter det sade den här "flickan som bytte skola" att jag inte skall sedan bli vän med någon för de är alla elaka men sedan...tog jag avstånd från henne sedan när på sjuan när sjuan började...(Louise)

Sammanfattningsvis kan man konstatera att det i denna klass fanns mycket olika upplevelser om mobbning som bidrar till en ökad förståelse kring fenomenet. Jag hade inte väntat mig att mobbning skulle vara ett så centralt tema i intervjuerna. Jag skulle gärna ha intervjuat pojken som blev utsatt för mobbningen men han ville inte delta på en intervju. Jag fick inte heller forskningstillstånd av hans mamma. Utan hans egna upplevelser om mobbningen blir förståelsen om mobbningen mot honom delvis bristfällig men samtidigt anser jag att de andra elevernas upplevelser nog belyser ämnet.

Man kan konstatera att klassföreståndaren försökte ingripa i mobbningen t.ex. genom att på kvartsamtalen tala med pojkarna men det verkade som att inget i alla fall synligt hade blivit bättre. Det faktum att klassen hade en så pass hård jargong med varandra kan ha bidragit till att lärarna hade svårt urskilja en verklig mobbning. Det kändes som att visa av pojkarna delvis gömde sig bakom denna skämtkultur, som att man skämtade med alla och det var eget fel om man tog illa upp av något som sades. Man kan även reflektera kring huruvida det faktum att de flesta pojkarna inte berättade för mig om mobbningen berodde på att de befann sig ett försvarsläge eftersom klassföreståndaren samtidigt hade

kvartsamtal och försökte reda ut mobbningen. De kan också ha upplevt att också jag var där för att reda ut situationen. Stundvis fick man känslan att pojkarna tillsammans hade kommit överens om att inte berätta något. Under vissa intervjuer kändes det som om pojkarna försökte vända och vrida på orden när jag frågade om det fanns mobbning i klassen eller skolan.

Anmärkningsvärt är också att den ena pojken som själv hade blivit mobbad på lågstadiet delvis ansåg att det var offrets eget fel att han blev mobbad. Man kan reflektera kring om han fortfarande ansåg att det var hans eget fel att han blev mobbad. Flera elever ansåg att mobbning berodde på att en person är annorlunda och att andra inte tycker om denna. Trots att mobbning aldrig är rätt eller befogat och oftast reflekterar mobbarens egen osäkerhet eller svårigheter kan man fråga sig om det kan finnas vissa attribut hos den mobbade som kan leda till att denna blir mobbad istället för någon annan. Man kan också fråga sig om mobbningen kan bli en självuppfyllande profetia hos offret. Vidare kan man reflektera kring om personen själv kunde påverka att situationen blir bättre. Kunde personen t.ex. själv bättre anpassa sig till sin omgivning? Skulle det hjälpa att pojken på klassen själv försökte komma med hos de andra, som den ena pojken menade? Kunde detta medföra att han kliver ur offerrollen? Precis som vissa elever konstaterade kan man själv reflektera över dessa frågeställningar, men fundamentalt sett har varje människa rätt att vara sig själv och bli accepterad för den person den är. Man skulle istället kunna vända fenomenet åt motsatt håll och konstatera att mobbarna själva skulle arbeta med sig själva, inte offret.

5.3.2 Relationen mellan elever och lärare

Alla elever menade att det fanns både bra och dåliga lärare. Det som de flesta elever ansåg vara det viktigaste kännetecknet för en bra lärare var att hon eller han förklarade på ett bra och förståeligt sätt tills alla förstod, att de lärde bra. Det var även viktigt att man kunde fråga om något var oklart. En elev påpekade t.ex. att hon förstod bäst när specialläraren förklarade, att hon berättade tydligt och inte antog att man kunde allting genast. Vidare menade hon att många läraren tänkte att om de flesta kunde något, kunde alla det. Hon hade även en känsla av att om man sade att man inte förstod påpekade några på klassen att man var dum. Då frågade hon istället den som satt bredvid. Några elever påpekade också att ifall man inte förstod något och frågade lärarna svarade några att man borde ha lärt sig det förra året och man kunde läsa det i boken.

Nå liksom basfiguren vilken största delen förstår...inte det som man själv tycker att är bäst för sig själv...utan det som är oftast den enkla och passar bäst till alla. (Carl)

Det upplevdes också viktigt att lärare gjorde undervisningen intressant och hade mångsidig kunskap i sitt ämne, visste vad de talade om samt att hon eller han använde varierande undervisningsmetoder. Huruvida ämnet upplevdes som intressant och roligt hade i stor utsträckning att göra med hur man upplevde läraren. Faktorer som eleverna nämnde var att lärarna upplevdes som roliga när de hittade på samarbetsuppgifter, kunde sitt ämne och inte alltid läste från en bok, hade varierande arbetsmetoder, att man inte hela tiden bara läste och gjorde uppgifter och måste vara tysta, att eleverna också måste få prata lite och medverka i något man gjorde för det var trevligare när man själv fick välja, att lärare också berättade istället för att man bara skrev, att man inte hela tiden hade samma repetition, att man inte bara hade vanlig lektion. En bra lärare lärde så att man inte tänkte på när timmen skulle ta slut. Detta genom att läraren talade mycket istället för att bara skriva, inte genast blev arg när man gjorde något fel och att allt skulle göras på lärarens sätt.

Nå han just berättar visar bilder och så där...och sedan har vi alla möjliga sådana där projekt och sådant...också att vi inte att det är lite så där annorlunda...man vet inte alltid varje timme vad skall vi göra. (Reidar)

...Alltså just det här att de vet sitt ämne och de kan förklara själv.....man vet liksom något om sitt eget...vad de lär. (Filip)

...och sedan det beror jätte mycket på läraren att det är ämnet roligt eller så här. (Malin)

Flera tyckte också att en bra lärare var lämpligt sträng, hade koll på klassen men inte blev obehärskat arg. Sådant som eleverna nämnde var att lärarna skulle se till att det inte blev för stökigt, att de hade kontroll men roliga timmar, kunde hantera eleverna, inte tappade nerverna i onödan, inte blev för lätt arga, inte var för bestämd, var avslappnad och inte tog allt så allvarligt. Vissa elever nämnde också att lärarna skulle få elevernas respekt. En elev menade att vissa lärare bara hade det t.ex. genom att ha kontroll genast första timmarna på sjuan. En annan elev påpekade att deras klass skulle ha behövt någon som matematikläraren för att hålla dem i skinnet och att det t.o.m. ibland gick dåligt. Han hade ett rykte att han aldrig log, var sträng och lätt gav anmärkningar. Eleverna hade respekt för

denna lärare. I verkligheten var han inte så sträng men man hade ryktet i bakhuvudet. Han gav nog lätt glömskor men var ändå snäll, han hjälpte, förstod eleverna och försökte förklara förståeligt. Stränghet förknippades av eleverna ofta med anmärkningar.

Nå jag vet inte jag tycker att de skall kunna få kuri på klassen utan att behöva skrika helt massor att liksom klassen får en viss respekt för den så att liksom de aldrig sedan börjar yra och vimsa. (Catharina)

Flera elever upplevde att det även var viktigt att man fick prata på timmarna och att man inte hela tiden måste arbeta tyst. Faktorer som nämndes var att det upplevdes positivt att man också fick utveckla pratsidan, tråkigt om lärare bad eleverna att vara tysta hela tiden; att det ofta blev hössligare när läraren ständigt uppmanade klassen att vara tysta, det pratades inte lika mycket på timmar där läraren sade att man fick prata men att man måste ändå koncentrera sig.

Det var även önskvärt att läraren förstod sig på eleverna. En elev menade att hon hade kunnat säga åt lärarna att hon lärde sig bäst om hon fick rita samtidigt som hon lyssnade vilket hon också fick göra på de flesta lärares timmar. En annan elev påpekade att lärarna förstod ungdomar, vilket visades genom att de hade förståelse för att det var stressigt och då fick man t.ex. inga läxor. Hon menade också att vissa trodde att de visste mycket om ungdomar och försökte tala som de. Det var också bra att läraren fick kontakt med eleverna, genom att diskutera, vara humoristisk och att man märkte att de trivdes som lärare. Med några elever diskuterade vi hur lärarna förhöll sig till om eleverna var omotiverade eller arga. Eleverna menade att vissa förstod medan andra blev mera sura, ännu strängare och tog i på riktigt och uppmanade eleverna att jobba. Det nämndes också att lärare t.ex. på måndag morgon förstod att eleverna kunde vara mindre motiverade.

Att den kan förstå liksom elever... för en del har så där när de ritar...så lyssnar de bättre istället för att prata...men en del läraren så kommer alltid om man sitter och ritar någonting och samtidigt lyssnar...så kommer de och säger att man inte skall rita...(Louise)

...Får så där kontakt med eleverna. (Madeleine)

Humor var också något som uppskattades hos lärarna och att det kunde vara mera avslappnat mellan lärare och elever. En elev påpekade t.ex. att det var trevligt att det kunde vara lite öppnare och avslappnat, att man kunde komma till lektionen normalt utan att behöva ha enorm stress och att man kunde säga något lite på skoj. Vidare menade han att man på en lärares timmar inte visste när denna tappade nerverna och när hon började skratta vilket ledde till att man inte kunde säga så mycket, så det var bäst att bara vara tyst. Då blev det stelt, tiden gick långsamt och man orkade inte. Samma elev påpekade att det var trevligt när det var mera avslappnat mellan elever och lärare, att läraren var lite som en kompis. Att det inte behövde vara som i filmer, att alla elever måste hata sina lärare. Också en annan elev påpekade att det var viktigt att läraren kunde tala om annat än skolan, han tänkte sig läraren som under lektionerna var lärare men annars en vanlig människa. Det räckte dock inte med att endast vara rolig, en elev påpekade att deras förra matematiklärare var rolig men inte bra på att förklara.

...men om man lite också förstår att de inte behöver vara så där så där som just i alla filmer att att eleverna måste hata alla lärare att...det kan vara lite så där chilligare...lite man kan vara nästan som en sådan där vet du kaveri...inte nu helt men så där...jag tycker det är nog viktigt att. (Niklas)

...Sedan är det också hurudan liksom de hurudan han är som sig själv och han förstår humor och sådant här. (Gustav)

Övrigt som påpekades om lärarna var att de upplevdes som bra i och med att man inte hade problem med dem, att man inte kom överens med vissa lärare för de skyllde på eleven fast den inte ropade, att några var trevliga pga. att de tyckte att det var trevligt när man var aktiv och att de inte hade några favoritelever som alltid berömdes. En elev påpekade också att det var bra att lärare undervisade hyfs och pli.

Lärarna i modersmålsinriktad finska, historia, matematik och hälsokunskap ansågs av eleverna som de bästa lärarna. Faktorer som nämndes om finska läraren var att hon lärde bra och hade bra ”juttun”, att hon var fiffig, visste mycket, sträng men trevlig, berättade också andra saker som inte hörde till finskan, hon fick kontroll med att bara säga till lite, var rolig, lektionerna spårade ur; de talade om vatten och det spårade ur till rymdskepp,

roligt att hon kunde allting och att finska var enormt roligt för de hade en så bra lärare i ämnet.

Historieläraren upplevdes i sin tur bra för att han berättade och visade bilder, man hade projekt och lite annorlunda uppgifter, man visste inte inför varje timme vad man skulle göra, han använde material från boken som han omvandlade så att eleverna förstod det och det var mera intressant än vad som stod i boken, rolig, berättade på ett bra sätt; hade ljudeffekter, lite annorlunda historielärare, hade väldigt bra timmar, var bra och lära; man ville faktisk lära sig, han visste vad han pratade om, hade erfarenhet och kunde sin sak.

Matematikläraren upplevdes i sin tur bra för han fick klassen tyst, han hade aldrig fel, berättade bra, han var sträng men rolig, man hade respekt för honom. Läraren fick respekt t.ex. genom att ha kontroll utan att skrika, hade intressanta lektioner, förklarade tills alla förstod. Vidare nämndes att matematikläraren var klok, eleverna bytte platser ofta, pratade också annat, han kunde ta skämt, förklarade tills man förstod och hjälpte tillräckligt, han slutade inte förklara om man inte förstod. Flera elever nämnde att de nu förstod bättre matematik när de fått en bättre lärare som förklarade på ett förståeligt sätt.

Hälsokunskapsläraren upplevdes som bra för att de på hälsokunskapen talade mycket, vilket medförde att man lyssnade bättre när ens klasskompisar berättade om sina upplevelser, hon visste hur man hanterade mycket ljud i klassen, pratade bra, hade koll på eleverna, var avslappnad men så att eleverna förstod att de måste öva på provet, sade att man inte skulle stressa men att det lönade sig att öva, hon var fräsch och ung, förstod ungdomar och det var roligt att tala med henne. En elev menade att hon kanske inte var så bra på att lära eftersom man bara talade på lektionerna, men konstaterade samtidigt att hon egentligen var bra att lära i och med att ingen blev stökig då det var så roligt. En elev påpekade också att alla de ovannämnda lärarna var karismatiska.

Han förklarar hissa på ett sådant där bra sätt att han använder sig av liksom material som man har i boken men omvandlar det på något sätt att eleverna förstår att det är liksom mera intressant än vad det står i boken att han liksom säger det på ett sådant sätt och använder en massa ljudeffekter...han är lite annorlunda hissalärare...Jag tycker läraren måste vara karismatisk...(Nina)

De flesta elever tyckte inte att det fanns någon lärare som var totalt dålig, men nog att det fanns sämre läraren. Sådana lärare som eleverna nämnde att de minst tyckte om var sådana som tjatade, som inte tillät att man sade något till kompiserna, gav mycket anmärkningar, tog i för mycket, blev lätt arg, skrek, slängde ut från klassen, inte lärde så bra, sade elaka kommentarer om en svagare elev och inte brydde sig om eleverna. Annat som nämndes var att man inte tyckte om en lärare för att denna inte förstod att en elev som förut talade massor nu kunde vara tyst, läraren ändrade inte sitt första intryck.

I och med att klassen var väldigt pratsam ansågs det att klassföreståndaren inte hanterade den så bra. Det nämndes att hon var för snäll för deras klass, att hon inte förstod deras klass, man undrade vem som hade tänkt henne till klassföreståndare för deras klass, hon var en liten gullig person som försökte vara ledande men inte lyckades, att hon hade ett rykte om sig att vara en snäll person som aldrig gav anmärkningar. Andra faktorer som nämndes var att hon ibland upplevdes som störande för att hon glömde bort saker och kacklade omkring medan eleverna sprang runt i klassen, att hon var en normal lärare som hade både dåliga och bra dagar, att hon ropade, vilket dock förstods i och med deras pratsamma klass. Annat som nämndes var att man inte kom överens med henne för hon var på annan nivå, att inlärningsättet var jobbigt, antingen skrev de ner eller så skrek hon ut allting och hon bara upprepade istället för att förklara på ett nytt sätt. Anmärkningar eller hotet av dem upplevdes för övrigt av många elever som ett medel genom vilken lärarna höll koll på eleverna.

I det följande behandlas relationen mellan lärare och elever närmare. Först diskuteras i vilken mån lärarna brydde sig om eleverna samt uppmuntrade och berömde dem, varpå följer en reflektion över huruvida lärarna talade om något annat än skolan och hur bra lärarna och eleverna kände varandra. Till sist diskuteras om läraren behandlat elever speciellt bra eller fräckt, jämlik behandling och om eleverna upplevde att de kunde framföra sina önskemål till lärarna.

5.3.2.1 Att bry sig om eleverna samt uppmuntran och beröm

Tänkarna om huruvida lärarna brydde sig om eleverna varierade aningen men flera upplevde ändå att de brydde sig. Den lärare som mest verkade bry sig om elevernas välbefinnande var hälsokunskapsläraren. Några elever nämnde att på en timme fick

eleverna t.ex. märka in sitt humör på en skala och de som kände sig nere behövde inte vara aktiva på timmarna. En annan elev nämnde att man kunde tala med henne om saker i tonåren utan att bli generad. En av eleverna var medveten om att detta var hälsokunskap och att det inte skulle fungera på andra timmar nödvändigtvis, men det var ett bra sätt för läraren att visa åt eleverna att hon brydde sig om dem och deras välmående. Det påpekades också att hon förstod att man inte kunde koncentrera sig om man var hungrig så man fick även äta på hennes timmar. En annan elev menade också att hälsokunskapsläraren inte förstod klassens egen humor så hon sade till om man sade elakt till någon och då märkte man att hon brydde sig. En annan elev påpekade i sin tur att deras förra engelskalärare brydde sig genom att hon visste att det var tungt så hon gav inga läxor bara eleverna arbetade flitigt på lektionerna. Vissa ansåg även att klassföreståndaren brydde sig mest av alla lärarna. Läraren sade även till mig att hon nästa termin verkligen skulle hjälpa en elev som hade svårigheter. Det varierade även i vilken mån man kunde gå och berätta till läraren sådant som störde eller bekymrade en. En elev menade att man inte helt kunde säga sin åsikt eftersom läraren kunde berätta detta till personen i fråga. Hon nämnde inte namn men sade att några personer hade tagit upp det.

Annat som nämndes var att en bra lärare brydde sig och ville att eleverna skulle lära sig, att de visade bryendet genom att de hjälpte, hade tålmod, förklarade tills alla förstod, att största delen var sådana, att lärarna visade att de brydde sig om eleverna genom att de kom och talade med dem, genom att tala och ingripa i mobbning, genom utvecklingssamtal, att lärarna var intresserade av hur eleverna mårde. De flesta lärare kunde ibland fråga hur eleverna mårde, de kunde berätta om sina egna upplevelser och speciellt unga lärare förstod eleverna. En elev påpekade att lärarna visade att de brydde sig om man visade att man mårde dåligt, t.ex. förstod de en om man sade att man var trött. En annan elev nämnde att de brydde sig om man berättade. Det framkom också ur vissa intervjuer att ifall eleverna var trötta, arga eller omotiverade gjorde man ibland något lättare men ibland dock samma sak. En annan elev påpekade att lärarna säkert brydde sig om hur eleverna mårde men hon visste inte hur det syntes. Denna elev visste inte heller om lärarna visste att hon hade det kämpigt med läsandet. En annan elev påpekade att lärarna försökte bry sig om hur eleverna mårde, men de tog det inte till en annan nivå utan gav över det till nästa person och brydde sig inte mera. Hon menade också att man sällan såg en lärare som försökte hjälpa eleverna. En annan elev nämnde att man kunde säga till lärarna att det var stressigt men att de inte kunde göra mycket åt det utan måste ha sitt prov. Hon menade vidare att

lärarna egentligen inte förstod eleverna, att de inte hade någon empati för dem. En elev påpekade också att lärarna inte frågade mycket av eleverna. Hon önskade kanske lite mera bryende men konstaterade samtidigt att det egentligen inte behövdes eftersom det inte hade hänt något speciellt.

Mera klassföreståndare skulle jag säga...inte kanske sådana där vanliga läraren. (Viktor)

Nå att just det tar itu med mobbning...(Mikael)

Joo nu bryr de sig väl men inte gör inte frågar de nu så mycket...(Alexandra)

Lärarna verkade inte ha någon information om eleverna från deras tid i lågstadiet. Jag frågade klassföreståndaren om hon visste om en av eleverna som nu hade svårt i skolan också hade svårigheter på lågstadiet, men detta visste hon inte. En av eleverna nämnde att pojken som nu blev mobbad på klassen också hade blivit det på lågstadiet. Detta verkade klassföreståndaren inte veta något om.

Eleverna hade även varierande upplevelser om i vilken mån lärarna berömde och uppmuntrade dem. Vissa tyckte att de berömde tillräckligt medan andra ansåg att det nog kunde berömma mera. Berömmen kunde ha formen av att när man visste något som ingen annan visste eller kom ihåg, när man sade något rätt, när man visste någon svår sak, fick bra kommentarer på prov, sade bra jobbat, att det var trevligt att lyssna när de presenterade, ”smiley” vid prov, uppmuntrade genom att de hjälpte och att de hjälpte att söka stöd, att man hade mera intresse i ett ämne om man förstod det. En elev menade också att lärarna uppmuntrade om man själv var aktiv och visade att man var någorlunda intresserad och förstod. Annat som nämndes var att de svagare eleverna berömdes och uppmuntrades mera, att det var viktigt för vissa. Flera elever blev glada när de fick beröm och det fick dem att kämpa vidare.

Flera elever upplevde även att lärarna inte berömde och uppmuntrade tillräckligt och att det skulle vara uppmuntrande med mera beröm. En elev menade t.ex. att lärarna inte berömde utan alltid hittade något att klaga på. En annan kände att det skulle vara trevligt om lärarna såg att man gjorde framsteg och ville berömma det. Hon menade också att ifall man fick ett dåligt resultat sade lärare bara att det var dåligt och att man måste kämpa mera

och att det istället borde uppmuntra att försöka lite mera att ha en förståelse om något var svårt. Hon menade vidare att de flesta lärare tyckte att det var för mycket jobb att berömma varje elev. Hon påpekade också att man på lågstadiet fick klistermärken och någon bra kommentar men att nu var det bara vitsord. En annan elev menade i sin tur att lärarna var neutrala, att de varken sade bra eller dåligt. Flera elever ansåg att det skulle vara trevligt med mera beröm för då skulle man få ork att satsa och det skulle få en att fortsätta kämpa, man fick motivation av det och ville fortsätta och bli bättre på det. En elev påpekade t.ex. att det skulle kunna vara lite positivare så att man visste när man gjort något bra.

Det fanns dock även sådana som inte tyckte att beröm hjälpte dem i deras arbete. En elev menade att framgång berömdes men att han inte tyckte om det, för om lärare sade jätte bra när man fick åttor, betydde det inte lika mycket när de sedan sade samma jätte bra vid en tia. En annan elev menade också att hon inte önskade mera beröm för då trodde man att det var tillräckligt bra, istället för att man skulle kämpa mera. En annan påpekade att det var roligt men för mycket blev tjugigt. Det nämndes också att man ofta fick beröm var det inte lika speciellt längre. Några elever tog också upp att det var viktigt att eleverna berömde varandra. En elev menade att lärarna inte berömde men att man fick beröm av kompisarna och en annan elev påpekade att man också själv skulle heja på sig. Eleverna hade varierande åsikter om ifall man fick beröm i alla ämnen eller endast vissa.

Nå inte behöver de nu för sedan om man blir mycket uppmuntrad så sedan är det också så där att man tänker att nå men då är det här tillräckligt bra...(Louise)

Nå joo nu får du ju bra känsla av det om en om en lärare säger att du har gjort bra eller något sådant här...nu får de göra det inte är det något fel på det...och nu hjälper det ju kanske t.o.m. du får liksom en push av det och så blir du genast mera aktiv för att du har tänker att du har gjort bra liksom. (Gustav)

joo...för det är så där det får man ändå någon slag av motivation av...att nu vet jag själv att varje gång man får någon bra kommentar så är det genast så där att jess...Ibland händer det nog att de skriver någon trevlig kommentar på provet då är det genast så där aah...det det är hemskt sällan man får någon beröm att jag kommer ihåg lågstadiet man

fick några tarror eller någon bra kommentar...och nu är det just så där vitsordet och thats it. (Nina)

...sedan just ibland om man har just lagat något jätte bra i något prov kan de sätta några små smiley tecken där på sidan och då blir man ju jätte glad att man har gjort något jätte bra eller så här men...att det uppmuntrar nog sedan kan de ju hjälpa dig i att söka just någon som kan vet du något stöd om man har jätte svårt i något ämne så kan de och de är ju egentligen att uppmuntra för att det liksom man får ju mera intresse i ett ämne om man liksom förstår det... (Malin)

5.3.2.2 Att tala om annat än skolan och att känna varandra

Vi diskuterade även i vilken mån lärarna talade med eleverna om annat än själva undervisningsämnet. Vissa tyckte att de gjorde det ofta och andra tyckte att de gjorde det sällan. De flesta upplevde det som positivt att man emellanåt på timmarna talade om annat och flera önskade att det skulle vara mera av det. En elev menade att de inte gjorde det och att hon inte heller skulle önska mera prat. Många talade om att lektionerna ”spårade ur” till en diskussionstimme, vilket upplevdes som trevligt. Det upplevdes avslappnande att man emellanåt diskuterade på lektionerna. Andra faktorer som nämndes var att det upplevdes som trevligt när man på en vanlig timme gjorde något annat, talandet förknippades med komik och humor, att lektionen gick snabbare och man gjorde mycket utan att man ens märkte om lärarna ibland avvek från ämnet, positivt att franska läraren talade mycket om kulturen; skönt att få en paus, gav omväxling. Vidare nämndes att vissa kunde fråga om ens semester varit trevlig, upplevdes trevligt att det ibland blev öppna diskussioner där lärarna frågade andras åsikter, för timmarna blev roligare om man själv också fick vara med, vissa läraren sade dock bara sin åsikt, med vissa kunde man tala om annat än skolan; det bästa var att läraren kunde vara en kompis som man ändå respekterade, att det också var upp till personkemi, lärarna skull inte bara lära en utan också göra annat, visade samtidigt att ämnet var roligt. Sådant som flera elever nämnde var att de en gång på matematiktimmen hade börjat tala om konstiga namn.

Det var dock viktigt att man talade om något som intresserade eleverna och helst något som eleverna initierade och att det inte bara var läraren som pratade utan att också eleverna fick delta. Flera ansåg att de flesta lärare ibland talade om annat. Åtminstone en elev

menade att lärarna inte skulle komma och tala med eleverna på rasterna då eleverna behövde sina raster. En annan elev menade att lärarna inte kom och talade på rasterna med eleverna, vilket inte heller behövdes mera på högstadiet. En elev nämnde att eleverna ofta gick och frågade något av lärarna på rasterna men att lärarna även kunde komma till dem och en annan påpekade att lärarna (särskilt yngre) ibland kunde komma och säga något smått på rasterna men att de skulle bli konstigt om de skulle göra det ofta. En elev menade att historieläraren var trevlig b.l.a. för att han talade med elever när han var rastvakt eller gick till klassrummet.

Mmm nää inte egentligen...har kanske bara några börjar tala om hur de har de hemma och men inte sedan inte så mycket...det är nu bara helt roligt att höra ibland lite annat...kanske ibland lite växling...det skulle vara skönt. (Alexandra)

... en del läraren försöker göra det...och det blir någonting helt konstigt...och det blir lite så där att jaa varför berättar du det här...att det var liksom ingen idé i det...och alla skall sitta tysta och lyssna när en lärare berättar om hans familj och vilka tapeter de har satt i sitt hus...det är inte så intressant...man kan diskutera det som eleverna börjar...det var ju vi som någon gång började också med konstiga namn på matta timme och sedan var han helt med på det och sedan skrev vi upp dem på tavlan. (Louise)

Mm nå joo eller ibland är det just sådär att det spårar ut på lektioner och sedan kan man prata om något helt annat det blir bara en sådan där diskussionstimme med läraren och klassen sådan är ju jätte kiva...mm joo nästan alla lärare är nog så att de ibland bara börjar prata om något helt annat. (Catharina)

Eleverna hade varierande upplevelser om huruvida lärarna kände eleverna och i vilken mån det var viktigt. Några elever menade att läraren bör känna dem åtminstone som elever och veta hur de lär sig, då var det lättare att undervisa dem, men att lärarna inte behövde veta om ens personliga liv. En elev påpekade också att det var ganska viktigt att lärarna visste hur man tänkte i och med att de hade samma lärare hela högstadiet. Flera elever nämnde att klassföreståndaren var den lärare som kände eleverna bäst. Det påpekades t.ex. att klassföreståndaren visste något om ens intressen och hemförhållanden men inte andra. En elev påpekade också att klassföreståndaren visste relativt mycket om henne medan matematikläraren knappt visste hennes namn. Hon menade vidare att det inte var så socialt

mellan lärarna och eleverna. En annan elev påpekade att vissa kände igen elever genom att dennas syskon hade gått i samma skola och att mer sociala lärare hade man som vän på Facebook. Annat som nämndes var att man trodde att lärarna visste något om eleverna, att de inte frågade alltid förutom på kvartsamtal, att lärarna ibland frågade hur det gick, att lärarna försökte förstå vad man tänkte, de gjorde anteckningar om vad man pratat med dem, att de kände en därför att man själv talade mycket, utan att de själv hade frågat, att de fick veta hur eleverna tänkte genom att fråga, inlärningsblanketter där man fick skriva vad som var bra och störande och lärarna lärde känna eleverna också via prov när de såg hur eleverna skrivit.

En elev talade om att lärarna i gymnasiet för det mesta skulle lära och att de inte skulle försjunka sig i elevernas personliga liv. Hon menade att det var okej då man hade sina vänner man kunde tala med, men att det samtidigt nog ändå skulle vara viktigt att lärarna kom och talade med eleverna och frågade hur de hade det för att de skall få veta om det var mobbning i skolan. Ur en intervju steg kom det även fram att ifall man hade vänner i skolan var det inte lika viktigt att lärarna och eleverna kände varandra. En elev påpekade att lärarna inte egentligen kände henne, att de nu var läraren som lärde. Hon önskade inte heller att de skulle känna varandra bättre för hon hade vänner. En annan elev menade lärarna inte kände eleverna och att det inte skulle hjälpa om de kände dem bättre. Det påpekades också att lärarna inte ofta strävade efter att lära känna eleverna men att de på nian kände klassen, att det skulle kännas trevligt om de skulle bekanta sig med eleverna. En elev menade att lärarna verkligen inte kände henne. Alla såg henne som en tyst person, som bara satt på sin plats, vilket hon inte var. Hon fick ofta höra att hon var så tyst och snäll elev. Detta det kunde vara positivt men var ofta dock negativt. Vidare menade hon att hon borde markera mera, men hon orkade inte för lärarna såg henne ändå som den tysta eleven. Oberoende vad hon gjorde var hon alltid den tysta eleven. Det verkade vara svårt att ändra det första intrycket.

Med vissa elever diskuterade jag om de upplevde att de kände lärarna. För det mesta kände de dem inte särskilt bra. Flera upplevde att det skulle vara trevligt att känna dem bättre. Det nämndes att lärarna inte brukade berätta något om sig själva och att man inte skulle ha något emot att veta mera, att det inte fanns någon lärare som man fick veta mera om och att de i allmänhet inte berättade om sig själv. Eleverna kände vissa lärare, visste t.ex. var deras gräns gick och andra små saker. Det nämndes också att vissa var mera pratglada och

berättade vad de har gjort på veckoslutet och att trevliga lärare berättade mera. En tung timme kunde någon gång avslutas med att läraren berättade något, t.ex. när den var och dök i Thailand. Flera elever nämnde detta.

Mmm nå vissa typ "klassföreståndaren" vet nog säkert mig ganska bra...men att nå inte kanske de känner mig men de vet liksom hur jag är typ som elev...(Alexandra)

Nu är det ju bra att de vet hur du vet du tänker...för annars är det ganska svårt för dem också att vet du lära till dig...om inte de förstår hur du vet du är att inte måste de ju veta allt från något ditt personliga liv... men att de bara vet ungefär hurudan du är och hur du lär dig kanske bäst. (Malin)

Nää man har så mycket ändå liksom unga vänner här...eller när det har kommit så mycket man känner...så behövs det inte på det sättet. (Louise)

5.3.2.3 Bra/fräckt behandling, jämlikhet och elevernas önskemål

Med vissa av eleverna diskuterade vi om någon lärare någon gång gjort något bra eller fräckt/dåligt mot dem. Faktorer som nämndes var att specialläraren hade gjort bra i och med att man förstod bäst när hon förklarade och hon antog inte att man kunde allt, hälsokunskapsläraren pga. av att hon inte hade några favoritelever utan talade med alla och att hon förstod eleverna, detta pga. att hon var lite yngre. Annat som nämndes var att lärare hade nämnt om man jobbat bra på timmen, om man skrivit ett bra svar i ett prov och läraren kommenterade att något var bra. En elev var pga. en hobby ofta borta från skolan, så han mindes vilka lärare som hjälpte när han for på resa, berättade vad han skulle läsa och gav uppgifter. Några elever mindes inte när lärare skulle ha gjort något gott mot dem.

Ingen elev upplevde att läraren skulle ha gjort något väldigt fräckt. Det kunde i så fall handla om små orättvisor, t.ex. när flera elever tog bröd i fel mattur, men en elev var den som sågs och var den enda som fick anmärkning. Eleven menade dock att detta kunde hända alla och hon kunde försvara sig. Annat som nämndes var att lärarna blev arga, en lärare kallade en elev för "lissu" för att hon satt på läppfett: hon skrattade för att det var löjligt men tyckte det var speciellt att en lärare ides gör så, en lärare som sänkte vitsordet pga. en mindre uppsats som läraren sade att inte var så viktig. Andra små orättvisor eller

missförstånd var att man fått orättvisa anmärkningar, att man fått en försening man inte borde ha fått eller någon gång blivit fel bedömd.

Jämlik behandling av alla elever var något som dök upp som ett viktigt tema under intervjuerna. En elev nämnde att det kändes irriterande när den som var mest högljudd alltid fick skulden för något. Hon ansåg att det var trevligt att lärarna inte hade några favoritelever som alltid fick svara på timmarna och som de alltid berömde. En annan elev påpekade i sin tur att lärarna ofta var strängare mot pojkar än flickor. Om det var både pojkar och flickor som diskuterade något under timmen var det alltid pojken som fick skulden för det. Han önskade att han fick mera chans att tala om detta med lärarna. När han någon gång hade sagt detta åt läraren hade denna inte haft något fifftigt försvar. Han menade även att snälla elever kunde få bättre vitsord. Vidare kände flickorna i den tystare gruppen att det alltid var de högljudda och populära som fick göra något. En elev menade att man kanske kunde säga detta åt lärarna men visste inte om det skulle bry sig.

...Några lärare som man vet du bara plockar ut alltid den här samma...och liksom hela tiden berömmar den där ena och så här att...det är ganska störande. (Eva)

Några läraren så har någon juttu att de är strängare mot pojkar... om någon om någon flicka talar helt exakt lika mycket som en pojke så det är ofta pojken som blir utsatt det är ofta om någon just har speciellt dålig som är speciellt liksom sämre i skolan än vad de andra är så blir det är det ofta han som blir liksom mest utsatt (Gustav)

Jag diskuterade med eleverna i vilken mån de fick påverka undervisningen och komma med önskemål till lärarna. Flera nämnde att vissa lärare frågade om eleverna ville ha ett stort prov eller två mindre förhör. Det nämndes även att eleverna fick säga sina åsikter och lärarna lyssnade men att man inte visste om de sedan beaktade det, att man i vissa fall kunde säga sina önskemål och att de ibland lyssnades på och ibland inte, att de nog lyssnade om man gick och talade med dem på tu man hand, frågade alltid men det hände aldrig något, hade en läroplan att följa, men att de kanske ibland lyssnade på elevernas önsknings. Annat som nämndes var att matematikläraren hade frågat dem vad de ansåg att kunde ha varit bättre i proven, de fick välja om de hade prov eller projekt, vad de ville göra, läx- och provmängd, eleverna hade kunnat be att läraren skulle flytta något prov

vilket det hade gjort, de fick påverka om en lärare satt in något viktigt på samma dag som de redan hade ett prov.

Vissa läraren delade ut utvärderingsblanketter i slutet av perioderna. Detta ansågs som ett bra sätt att få veta vad eleverna önskar. Upplevelserna om i vilken mån lärarna gjorde som eleverna önskade varierade. En elev ansåg att lärarna nog lyssnade på förslagen då de annars inte skulle orka göra blanketter. En annan elev menade i sin tur att hon hade sagt att det skulle vara trevligt med mera beröm men att lärarna som hon uttryckte det inte lydde. Vidare menade hon att fast man på utvärderingsblanketter sade att man fick dåligt med beröm så tog läraren sällan upp med eleverna vad som menades med mera beröm och det var endast handarbetsläraren som hade diskuterat blanketterna med dem. Det upplevdes som trevligt att någon brydde sig. En annan elev hade den känslan att ifall man skulle ha gått till en lärare och sagt att man blivit orättvist bedömd skulle den ha blivit negativ och elak och bedömt en fel också i framtiden. Han ansåg vidare att det var en viktig egenskap hos människan att man kunde ta emot andras förslag. Några elever nämnde att de hade kunnat gå och tala med läraren om de blivit fel bedömda. En elev menade att han hade kunnat gå och tala om han hade varit missnöjd med vitsordet. Läraren hade då själv märkt att han inte borde ha gett eleven ett visst vitsord så han höjde det. En annan elev nämnde också att det var bra att gå och tala om det var något man tyckte var orättvist.

Med en del elever diskuterade jag om lärarna kunde ta emot kritik. Vissa ansåg att de kunde medan andra ansåg att de inte var värst bra på det. Faktorer som eleverna påpekade vara att de allmänt kunde ta emot kritik, vissa bättre och vissa sämre, att man märkte om de inte var bra på att ta emot kritik genom att de blev sura om någon sade något negativt, vissa lärare sade att de kunde ta emot kritik men blev ändå sedan arga när man sade något, att vissa tyckte om det, man hade kunnat be att inte läraren alltid plockade upp samma elev, att en pojke fick ett lägre vitsord för att han hela tiden sade emot läraren. En elev hade frågat efter timmen vad en lärare hade emot honom och läraren hade blivit väldigt sur på honom. Flera elever verkade anse att det var viktigt att lärare kunde ta emot kritik.

Nå ibland är det så där att vill ni ha ett stort prov eller två små prov, så då får man rösta... Och nu finns det också ibland på timmar, så där efter prov så brukar vi alltid gnälla att vi får spela eller något annat. (Ellinor)

...Det är ganska bra när många läraren gör det här att de de ger lappar och sedan skall man ge feedback på till läraren...(Gustav)

Ööh joo nu gör de det nog...för inte tror jag de annars skulle orka med några sådana här lappar vart eleverna skriver det. (Catharina)

Mmm ööh joo eller nu kan vi nu om man om man fast frågar att kan vi kan vi hellre för ett prov göra alla något föredrag om det här så sedan så brukar de där lärarna sedan nog säga att hon kan sedan tänka på det och och att jaa att nu också ibland så frågar nog lärarna att vill ni hellre läsa eller typ läsa högt eller vill ni göra de här uppgifterna eller titta på den här filmen istället...eller så där så det är helt kiva. (Alexandra)

Det beror också helt på läraren...vissa lärare säger att de tar emot kritik att det är bra om vi lite vet du säger om någonting är fel medan sedan så blir de jätte arga om man sedan säger att kan vi inte istället göra på ett annat sätt sedan är de så där att nå det är nu jag som lär inte du...var nu tyst så är man så där att okej sorry. (Malin)

Sammanfattningsvis kan man konstatera att eleverna upplevde att den viktigaste egenskapen hos en bra lärare var att denna kunde förklara på ett förståeligt sätt tills alla förstod och att de kunde sitt ämne samt undervisade på ett intressant sätt. Vidare var det betydelsefullt att lärarna var passligt stränga samtidigt som de kunde ha humor och förstå eleverna. Det var genom detta arbetssätt som lärarna fick eleverna att jobba istället för att de skulle ha ropat och tvingat eleverna. På detta sätt kunde elever som inte förut haft intresse för något ämne bli väldigt intresserade av det.

Personligen skulle jag ha tänkt att det viktigaste skulle ha varit att lärarna förstod och tyckte om eleverna. Att kunna lära bra verkade dock vara det som dessa elever upplevde som det viktigaste och var också det sätt med hjälp av vilket läraren bäst fångade elevernas uppmärksamhet. Vidare kan man konstatera att lärare som fungerar på detta sätt samtidigt säkert förstår sig på eleverna och bryr sig om dem just genom att lära bra. De har anpassat undervisningen till elevernas intressen och nivå. Trots att ovanstående egenskaper nämndes i första hand verkade eleverna även uppskatta att lärarna stundvis talade om annat än undervisningen. Det syntes t.ex. i att flera elever nämnde någon viss sak som någon lärare hade berättat åt dem. Det verkade inte alltför viktigt att lärarna kände eleverna

personligen men att de åtminstone kände dem som elever. Uppmuntran och beröm uppskattades också av de flesta elever. Både klassföreståndare och Hälsokunskapsläraren hade en särskilt bra ställning när det gällde att bry sig om elevernas välbefinnande och trivsel.

5.4 Den akademiska delen av skolan

I det följande ska redogöras för hur eleverna kände att de klarade sig i skolan och om de fick tillräckligt hjälp och stöd. Efter detta diskuteras undervisningsmetoderna och vad som motiverade eller eleverna.

5.4.1 Hur eleverna klarade sig i skolan och den upplevda mängden av hjälp

De flesta eleverna klarade sig relativt bra i skolan, de var inte några tians elever men de fick inte heller de lägsta vitsorden. Klassföreståndaren menade att de var den svagaste åttondeklassen. Särskilt två av eleverna hade dock aningen svårigheter i skolan och var svagare än de andra. Utöver dessa upplevde även flera andra elever mindre svårigheter i t.ex. läsande och skrivande, matematik, finska eller något annat ämne. Svårare ämnen klarade de flesta genom att lyssna och läsa lite mera. Kändes något svårt kunde man även fråga och diskutera det med den man satt bredvid. De flesta verkade känna att de kunde höja sina vitsord om de så ville. En elev påpekade att det dock ofta var tidsbrist. Även fastän flera elever stundvis kände sig stressade i skolan verkade det som om stressen inte förlamade dem utan de kunde göra sitt bästa. Några elever kände press på att de måste få bra i något ämne eftersom de inte ville få sämre vitsord än andra i klassen.

Eleverna verkade inte i någon större utsträckning uppleva press på att klara sig från föräldrarnas sida. Några nämnde dock att de ville bevisa till sina föräldrar att de klarade sig bra och en elev verkade ha en pappa som ställde relativt höga krav på honom. Flera elever upplevde att de vid behov fick hjälp av föräldrarna.

En av eleverna upplevde att allt med läsning kändes svårt, hon mindes inte vad hon läst. Hon hade gjort dyslexitest men ingen berättade resultaten för henne. Hon hade inte någon metod som hjälpte. En annan av eleverna som hade svårare i skolan menade att vissa ämnen kändes svåra och att han inte alltid fick hjälp med dem och skulle önska att han fick

mera hjälp. Han menade vidare att svåra och långa prov kändes svårt i skolan. Han fick hjälp till provövning av specialläraren om han ville. En annan elev ansåg sig ha svag dyslexi men den var inte tillräckligt stark för att få de rättigheter som dyslektiker fick. Hon hade gjort ett test, men var ett poäng ifrån gränsen. Språklärarna hade märkt att hon skulle kunna vara mycket bättre i skolan utan stavfel. Det störde henne lite att hon gjorde onödiga stavfel trots att hon annars var bra i engelska, och sedan märkte hon felen efteråt. Många saker visste hon inte hur hon skulle lära sig. På lågstadiet hade hon dyslexi i sina papper och läraren hade sagt att de inte fick ge över åtta om hon hade dyslexin i papperen. De ville ge en nia åt henne och tog bort dyslexin från papperen. Det blev svårare för henne, hon fick inte mera rätt för uppgifter hon annars skulle ha kunnat få rätt. Hon kände att hon eventuellt skulle fått hjälp om hon bad. Vissa lärare hade hjälpt genom att ge extra uppgifter. Hon kände att hon inte skulle behövt stöd men skulle velat ha rättigheterna, att man får rätt trots att man hade stavat fel. En annan elev kände att hon hade aningen svårt i finska, men hon menade att det inte skulle hjälpa fast någon lärare skulle hjälpa henne med det för hon hade ingen motivation att lära sig det. Ville hon inte något lärde hon sig det inte, hon måste därför finna det intressant.

Huruvida man klarade sig i prov gick parallellt med hur eleverna upplevde att de klarade sig i skolan. Om jag frågade eleverna om något kändes svårt i skolan och också om deras styrkor och svagheter frågade flera elever om jag menade något särskilt ämne. Det verkade som att det man upplevde att man kunde, eller inte kunde, var relaterat till ett ämne och inte som allmänna egenskaper.

Ofta upplevde eleverna att det var ett visst ämne som var deras styrka. Det nämndes att man var bäst på ämnen som upplevdes som intressanta eller roliga. En elev påpekade att hon var bäst på praktiska ämnen och geografi för hon tyckte det var intressant, men de hade en ganska tråkig lärare vilket också gjorde det mindre intressant och då blev hon sämre på det och började tala på timmarna. En annan elev menade att hon var bra på språk och dem tyckte hon om och var bra på. En elev nämnde att hon var bra på engelska därför att hon hade lyssnat på musik och var jätte intresserad av det. En annan elev sade att han var bäst på engelska för han hade lärt sig via tv:n och datorn och genom att prata med personer från andra länder via Skype. En elev sade att hon var bra på att stava men modersmålsintresset hade sjunkit pga. dålig lärare. En annan elev påpekade att hans starkaste sida var att han kunde koncentrera sig, vilket han lärt sig genom att han tävlade i

slalom, det som han kunde fick han fram i provet. Han menade också att det fastnade lätt när han läste till prov.

Att man var bra på färdighetsämnena uppskattades ofta mindre. En elev påpekade t.ex. att de inte räknades till medeltalet när man sökte till gymnasiet. Vidare verkade prov vara det som elevens kunskap mättes på. En elev t.ex. kände att han lyckades när han fick bra i prov och kände att han misslyckades när han fick dåligt i prov.

Det fanns två speciallärare i skolan, en för svårigheter i språk och en för svårigheter i matematik. En del av eleverna hade svårigheter i vissa ämnen och hade tidigare fått hjälp av specialläraren. Alla dessa elever upplevde att stödet hade hjälpt och att de också skulle vilja ha mera hjälp. Det fick det dock inte för tillfället i och med att speciallärarna hade fullt upp. De verkade också starkt ha gett den bilden till eleverna att de har många elever och att de för tillfället inte hade tid att hjälpa dem. En av eleverna som hade lite svårigheter i skolan nämnde att specialläraren ibland kom och frågade om han behövde hjälp och att han också själv kunde gå och fråga. Han kände att han fick tillräckligt med hjälp. Vissa elever trodde att det nog skulle kunna få hjälp om de verkligen behövde det, men att de inte för tillfället hade bett om hjälp. Stödet upplevdes vidare inte som stämplande och onödigt utan som kraftgivande och utvecklande. En elev menade att hon föregående år fick stöd i matematik och modersmål men inte längre. Nu fick hon endast en lättläst historiebok. Hon skulle velat ha stöd i matematik vilket hon fick i början av året men som sedan plötsligt slutade. Ämneslärarna hjälpte men hon förstod inte och vågade inte fråga på nytt. Hon menade att vissa lärare undrade om hon inte hade lyssnat då de just förklarade det. Hon hade också dyslexi, vilket störde henne. Mera hjälp skulle ha underlättat. En elev påpekade att vissa lärare hjälpte men att åtminstone en lärare inte alls var intresserad av vad eleverna behövde för hjälp, hon lärde det hon skulle och sedan var det färdigt.

*Nää jag frågade men de sade att de inte hinner typ att det har så mycket andra klasser.
(Andrea)*

Huruvida eleverna kände att de vid behov fick hjälp av ämneslärarna varierade. Vissa lärare förklarade tills alla förstod medan det också fanns sådana som sade att de just förklarade något och att eleverna skulle läsa i boken. En elev sade dock att bara man satt upp handen så hjälpte lärarna. En annan elev påpekade att hon brukade få hjälp av lärarna men

inte av en viss lärare som hon inte alltid vågade fråga för hon hade trauman från sjuan när läraren bara suckade åt henne, vilket gjorde att hon kände sig förolämpad. En annan elev nämnde att denna lärare bara sade att man borde ha lyssnat så hon hade slutat fråga henne. Om hon i följande prov fick dåligt skulle hon gå och be om stöd. En elev påpekade att i och med att hon inte var bland de sämsta på klassen hade hon inte fått extra hjälp med matematiken trots att hon skulle ha velat ha och behövt det. Hon kände dock att hon kanske skulle ha fått om hon skulle ha bett.

Nå jag har just pratat frågat hjälp och sedan förklarar de så jag liksom jag kehtar inte fråga på nytt när jag inte fattar...det bara känns så dumt så där... nå de sade att att lyssnar du inte att jag just förklarade jag det där.(Andrea)

Men det är några läraren man vågar inte ibland säga att jag förstår inte och t.ex. "ett visst ämne" jag säger nog men det är så ofta så jag vågar inte alltid säga det för sedan så också någon gång jag har så där traumor från sjuan när jag just sade så här att "fysik läraren" jag förstår inte, sedan bara suckade hon och var så där att aah okej vi tar det från början...och då kände jag mig jätte så här förolämpad...(Eva)

5.4.2 Undervisningsmetoderna och motivation

När det gäller själva undervisningen ansåg de flesta elever som jag redan tidigare nämnt att det var viktigt att lärarna förklarade på ett förståeligt och enkelt sätt tills alla elever förstod och att de förmedlade trygghet till eleverna att fråga om det var något de inte förstod.

Den traditionella inlärningsmetoden med att läsa något och sedan göra uppgifter till det kändes inte särskilt inspirerande för eleverna. Detta tycktes dock fortfarande vara en vanlig undervisningsform, trots att det också fanns en mängd andra metoder.

Faktorer som nämndes om de traditionella undervisningsmetoderna var, att det inte fungerade att bara läsa; man måste läsa många gånger för att komma ihåg och att det fanns några ämnen där man läste mycket, att det inte var en bra metod att bara passivt räkna uppgifter utan att läraren också skulle förklara emellanåt, att man inte orkade när lärare bara läste ur ett papper eller satt fram ett papper som man skulle skrivas av, man orkade inte lyssna om läraren bara berättade, att det var bättre att skriva samtidigt fast det inte var så roligt. Annat som nämndes var att det var mycket läsande i boken, mycket skrivande

och uppgifter, oftast gick man bara igenom uppgifter, att man inte lärde sig genom att bara göra och skriva in uppgifter i boken, att man tyckte mest om när lärare berättade fritt istället för att ge massor uppgifter, uppgifter orkade man inte koncentrera sig på. Vissa ansåg att de ofta gjorde uppgifter och andra upplevde att det inte var så ofta. Det uppskattades inte heller om man inte alls fick prata och att man trist gick igenom allt. En elev nämnde däremot att han tyckte om att göra uppgifter i en arbetsbok.

Att man fast läser det det går inte helt...och sedan om man inte vet, så berättar han hur man räknar så sedan vet man hur vet du...att man inte bara räknar räknar räknar så så tittar man på svaret om det rätt eller fel...sedan är man helt så där om man får fel så hur räknar man den här nu. (Jesper)

Det som i sin tur uppskattades var varierande arbetsuppgifter. En elev påpekade att franska läraren visade bilder, små klipp som man skulle repetera, då lärde man sig visuellt, lyssnade på sånger och att allt annorlunda blev i huvudet. En annan elev tyckte att franska var trevligt för de diskuterade saker på timmarna och gjorde arbeten tillsammans. När man gjorde olika saker var det inte lika tungt läsande hela tiden. Flera elever tyckte att det var trevligt att göra projekt, i synnerhet om man fick göra dem fritt och välja ämne. De hade dock inte ofta projekt utan endast i början eller slutet av terminen. En elev tyckte mest om föredrag eftersom man då fick använda datorer och Internet, vilket man gjorde varje dag. Hon hade svårt att leta i böcker och då fick hon också använda finska. Andra tyckte om föredrag. En annan elev ansåg att det var trevligare med muntliga uppgifter istället för bara något som man lär sig utantill och som man följande vecka hade glömt. En rolig uppgift var t.ex. när de fick analysera en reklam och säga sin egen åsikt om den. En elev påpekade att de i historian hade en bild på power point samtidigt som läraren berättade, vilket upplevdes bra eftersom man hade något att titta på och man kopplade ihop det man hörde och såg. Vidare menade hon att också skrivande fungerade, men inte att man skrev medan läraren pratade, det upplevdes som ett föråldrat system. En annan elev tyckte i sin tur om att jobba i grupp vilket det gjorde ganska ofta. Han tyckte också om när historia läraren berättade på ett inspirerande sätt och sedan kunde man själv skriva upp lite påminnelser. Han tyckte inte om att skriva massor i någon arbetsbok, hellre arbetspapper. Vidare ansåg han att det var långtråkigt att arbeta tyst hela tiden, det fastnade inte så bra, utan att istället först göra lite, sedan diskutera eller också att läraren berättade och sedan kunde man göra lite igen. En elev påpekade att på högstadiet var timmarna intressanta och man lärde sig

något bara man lyssnade. En av eleverna nämnde att eleverna måste få vara aktiva själva på lektionerna, istället för att bara läsa och göra uppgifter. Annat som nämndes var att man var motiverad om ämnet var intressant, mycket intressant fakta, att lärarna måste ha något som intresserade eleverna. Flera elevers favorituppgifter var muntliga uppgifter, för det lärde man sig bäst av.

Nå inte tycker jag ju om att skriva men det får man nu också göra men just nå jaa nå om man gör arbetar tyst hela tiden... det känns jätte långtråkigt och jag vet nu inte hur mycket bra det fastnar...att ganska bra är att man först gör lite och sedan pratar något berättar sedan kan man igen göra lite.. att det...är bra. (Niklas)

...Genast när man talar om något sådant som man bryr sig om så märker man att man lär sig mycket bättre...(Gustav)

...Man måste ha något som intresserar eleverna...och att det fastnar i huvudet det här är alltid mitt suggestion men några små klipp...att det brukar vi göra i hissan det fastnar...eller sedan liksom bilder att några sätter en bild på power pointen och de bara babblar...det funkar också...för liksom då har man något att stirra på...man liksom connectar de två sakerna som man hör och ser...att det där med att skriva det går också men det blir hemskt så där att man skriver medan läraren pratar och så går det inte in någondera...det är lite så där föråldrat system.....att det är mycket skrivande för alla lärare gör nästan det. (Nina)

Historia var det ända ämnet som jag stötte på med anpassat läromaterial. Inför ett prov fick en av de svagare eleverna i klassen ett kompendium att läsa ifrån istället för att läsa från boken vilken av flera elever upplevdes som aningen svårläst. Den andra svagare eleven fick i sin tur en mera lättläst historiebok. Anmärkningsvärt är att historieläraren var en av de mest omtyckta lärarna i skolan.

Flera elever talade om att tiden på timmarna ibland gick långsamt och det blev långtråkigt men om man emellanåt talade på timmarna och gjorde varierande uppgifter gick tiden snabbare. Hur intressant undervisningen än verkade vara, var det ändå som om eleverna önskade att timmen skulle ta slut. Eller så var det så, att när läraren berättade på ett

inspirerande sätt och eleverna stundvis också själva fick tala, tänkte de inte på tiden men när man gjorde tråkiga saker blev de uppmärksamma på att tiden kändes lång.

En elev påpekade att det var trevligt att de på våren fick vara ute och räkna på en matematiktimme. Eleverna fick under vissa timmar gå utanför klassen och läsa. Genom detta bröt man aningen mot klassrummets formella ramar och gav aningen mera frihet åt eleverna. Några elever efterlyste vissa lättsamma inslag såsom utflykter. En elev menade att man på årskurs åtta inte gjorde något speciellt medan man på andra årskurser hade mera av detta. Hon menade att det inte behövde vara några storartade saker som kostade mycket men att man skulle göra något lättsamt, t.ex. ha en fotbollsmatch klasserna eller årskurserna emellan och att man kunde samarbeta med andra klasser.

Flera elever visste hur de bäst lärde sig. Det skulle dock ändå ha behövt lite mera studieteknik. En elev menade t.ex. att hon läste allt till provet och glömde det sedan, hon hade inte hittat rätt stil. På elevhandledningen på sjuan gick de igenom inlärningsstilar vilket hade hjälpt lite.

För det mesta ansågs tempot i undervisningen vara lagom men det nämndes att det var snabbt i vissa ämnen och långsamt i andra. Var det för snabbt försökte man hänga med och läsa i boken. En elev påpekade att matematiken gick i snabb takt, men det upplevdes okej för läraren berättade så bra. En annan elev påpekade att vid tidsbrist gick man väldigt snabbt igenom saker och en annan nämnde att man ännu dagen före prov kunde gå igenom ny information.

Med några elever diskuterade jag om de upplevde att det var trevligt att lära sig. Detta var det när man själv var intresserad och tyckte att det var vettigt, när man märkte att man hade lärt sig, om man t.ex. såg på något tv-program var det trevligt att man kunde något. Vidare nämndes att det kan vara helt intressant i alla ämnen på något sätt när man märker att man lärt sig, att man skulle komma till skolan fast man inte skulle behöva pga. allmänbildning i åtminstone vissa ämnen och att man ville lära sig.

Något som dök upp i flera intervjuer och som jag även på basen av egen erfarenhet kan konstatera är ojämlikheten i finska undervisningen för de två olika finskagrupperna: nybörjarinriktad finska (Afi) och modersmålsinriktad finska (Mofi). Modersmålsinriktade

finskans lärare ansågs av många elever som en av skolans bästa lärare, medan nybörjainriktade finskans lärare ansågs av många som en av de mindre omtyckta lärarna. Den modersmålsinriktade finskans lärare var väldigt kunnig i sitt ämne och även överlag allmänbildad samt berättade alltid bakgrund om det som undervisningen för tillfället handlade om och diskuterade även saker som inte hade direkt med själva ämnet att göra. På de nybörjainriktade finskatimmarna gjorde man ofta uppgifter från arbetsboken och hade lite muntliga uppgifter. Läraren upplevdes även som överdrivet sträng och hon verkade tappa nerverna lätt.

mofi läraren...hon undervisar på ett väldigt intressant sätt och hon liksom börjar berätta något liksom skilt något som har ändå med det där ämnet att göra att på det sättet så fastnar det i huvudet men sedan när man bara babblar upp en massa saker så då är det så där aah whatever...(Nina)

Nå just i finskan som jag sade vi gör ganska ordentligt mycket uppgifter och jag tycker det är ganska överdrivet och annars de flesta ämnena är nog bra. (Viktor)

Det skulle vara essentiellt att de båda finskagrupperna skulle få jämlik undervisning. Det var väldigt bra att den ena gruppen hade en inspirerande lärare, men det skulle vara minst lika viktigt att också den andra gruppen hade då de redan från början ofta hade sämre färdigheter i finska.

Flera elever upplevde att de i de praktiska ämnena fick vara kreativa, men inte särskilt mycket i läsåmnena. Eleverna värdesatte även läsåmnena mera än de praktiska ämnena. Det ansågs inte lika värdefullt att klara sig bra eller att tycka om ett praktiskt ämne som ett läsåmne. Flera elever menade att inget speciellt inspirerade dem. Sådant som dock inspirerade vissa var det som kändes trevligt och roligt, t.ex. diskussioner eller när de gick igenom något intressant. En elev påpekade att man inspirerades av musik, men att det inte hade något med betyget att göra. En elev inspirerades av ganska mycket i fysiken för det avvek från alla andra ämnen. Det var mycket nya saker man inte visste och han upplevde det inspirerande att få veta mera. En elev påpekade att inget speciellt inspirerade och att inte heller behövde vara mera inspirerande. En annan elev menade att hon inspirerades att få komma hem om ett par timmar. En annan sade att inget inspirerade, men att hon var motiverad när de gjorde något intressant. En annan elev att det var mera motiverande när

man hade något lättsamt ämne under dagen. Elevhandledningen upplevdes som lätt för man gjorde inte så mycket.

En elev upplevde att han fick vara kreativ i vissa ämnen som t.ex. slöjd. Han önskade mera sådant man fick vara kreativ i. En annan elev kände att han fick förverkliga sig själv i de praktiska ämnen när man fick laga vad man ville. Han konstaterade att det inte skulle fungera så bra i läsåmnen. En annan elev kände att han fick vara kreativ och skapande i presentationer där han kunde prova på nytt och visa vad han kunde. En annan elev i sin tur kände att hon fick vara kreativ och att man i skolan försökte satsa på musik och teckning, att man försökte ta ut kreativiteten ur eleverna oberoende av om de hade dessa ämnen som tillvalsämne. Vidare menade hon att det skulle kunna vara kreativare men att det var svårt när staden sparade. Hon poängterade också att skolan kunde satsa lite mera på tillvalsämnen för dem hade elever valt för att de ville det.

*Joo alltså mera i de här praktiska ämnena kanske...joo...att man får laga vad man vill.
(Filip)*

De flesta elever verkade relativt motiverade av skolarbetet. Det som motiverade de flesta var att få bra vitsord för att sedan komma in till ett bra gymnasium och sedan få ett bra jobb. Faktorer som nämndes var att man motiverades av att man inte ville bli postiljon utan bli något mer, komma till samma gymnasium, vad man ville göra som äldre och att vara allmänbildad, att det gått bra i prov och man ville få bättre i nästa och att vid brist på motivation tänkte man bara att nu måst man göra det här. Annat som motiverade var tanken på att skolan snart var över, att man inte ville ha dåliga vitsord, på motiga dagar kom energin från att man snart fick gå hem, intressant ämne, man tänkte att man måste bara börja läsa, sommarlovet, fint väder, ville inte vara den som fick sämst, bra framtid, kunna studera utomlands, vännerna, att man ibland var motiverad av att lära sig, inte nu när det var sol ute och man skulle vilja slappa, timaktivitetsvitsord, bevisa att man gjort läxorna, av att man lärde sig, om man fick bra i något prov och kunde lyfta medeltalet och om att man fick mera motivation av att man hade framgång.

Mm nå jag tror det är liksom tanken av det att jag vill ha ett bra jobb sedan när jag slutar skolan och så här att därför skall jag ha bra vitsord. (Catharina)

Jaa, kanske om det har gått typ bra i något prov så där...så tänker man att nu vill ja få ännu bättre i nästa eller så där. (Madeleine)

Och sedan kanske också nå jaa helt annars bara att du vill lära dig jag vet inte det har kanske inte så många men annars bara tycker jag att det är ändå helt helt bra om du på en vardag talar med en vem som helst människa och du kan förklara om någonting...(Gustav)

Sammanfattningsvis kunde man konstatera att vad de flesta uppskattade var när läraren berättade på ett inspirerande sätt. Utöver detta tyckte eleverna om arbetsmetoder som var mer annorlunda och att man hade olika och varierande metoder. Det uppskattades inte att man i ett sträck gjorde mycket uppgifter eller bara läste något. Förutom att läraren talade uppskattades att man själv fick tala. Flera elever ansåg att de fick vara kreativ i de praktiska ämnena. Det verkar som undervisningsmetoderna var relativt mångsidiga och varierande, men samtidigt verkade det också finnas relativt traditionsbundna metoder.

Vidare kan man konstatera att det skulle behövas mera resurser för stöd i skolan. De som fått hjälp upplevde att det hjälpte och de skulle även ha velat ha mera hjälp. För tillfället kände de att de möjligen kunde be om hjälp ifall de verkligen behövde det, men steget till detta var ganska långt i och med att speciallärarna hade gett den bilden att de har väldigt fullt upp för tillfället. Vissa elever kände att de inte kunde fråga lärarna om något var oklart och fick därmed inte den hjälp de skulle behövt.

I många fall var det yttre faktorer som motiverade eleverna, man utförde något som man hoppades leda till ett önskat resultat istället för att man utförde något för att det kändes givande i sig. Eleverna hade dock assimilerat dessa yttre krav som viktiga för dem själva varav den yttre motivationen var nära den inre motivationen.

5.5 Sammanfattning av resultaten

De flesta elever trivdes bra i skolan och de största orsakerna till detta var att de hade vänner, att de fick vara sig själva och att de inte hade några särskilda svårigheter. Direkt när svårigheterna t.ex. i skolan växte kunde man även ana mindre trivsel. Om man dock hade svårigheter i skolan var välbefinnandet beroende på hjälpmängden och kvaliteten i

den. Varje elev som hade fått hjälp i skolan upplevde att det hade hjälpt och att de skulle velat ha mera hjälp. En annan faktor som starkt inverkade på att eleverna mådde bra i skolan var att de inte blev mobbade. Det var dock en pojke som för tillfället blev mobbad. Eleverna ansåg att lärarna hade en möjlighet att ingripa i mobbning men ingen hade upplevelsen att de hade gjort det i någon större utsträckning.

Klasskamraterna kom bra överens med varandra och hade en egen humor. Alla kände sig dock inte lika delaktiga i klassen. Det som störde de flesta flickor i skolan var att det fanns mycket grupperingar och baktalande. Det viktigaste var ändå att man hade goda vänner som man kunde lita på. Några av flickorna på klassen kände att de blev aningen osynliga i klassen och att också läraren uppmärksammande en viss grupp flickor mera.

De viktigaste egenskaperna för en bra lärare var att de lärde på ett förståeligt sätt så att alla förstod. Det var också viktigt att de hade koll på klassen utan att skrika, kunde sitt ämne, var humoristiska, förstod eleverna och talade stundvis om annat än själva ämnet. Eller med andra ord var karismatiska som en av flickorna påpekade. Vidare kan man konstatera att förutom att kunna sitt ämne var det önskvärt att läraren i någon mån kände eleverna, brydde sig om dem och berömde dem.

Eleverna uppskattade varierande undervisningsmetoder. I vissa ämnen hade de det medan undervisningen i andra ämnen var mer traditionsbunden. Det som ändå än undervisningsmetoder i sig var lärarens kompetens och engagemang. Eleverna kände sig stressade speciellt i slutet av terminen när alla prov tenderade att hopa sig.

6. Slutdiskussion

Syftet med denna undersökning var att förstå och analysera hur eleverna upplevde sitt välbefinnande i skolan samt hur de sociala relationerna och undervisningen inverkade på välbefinnandet. Jag upplever att jag till stora delar har fått svar på mina forskningsfrågor.

Denna undersökning grundade sig på tre psykologiska behov som ligger i grunden för all utveckling. (Se Ryan & Deci) Dessa är behoven av att höra till, behovet kompetens och

behovet av autonomi. När man analyserar resultaten i denna underökning i relation till dessa behov kan man konstatera betydelsen av att behovet att höra till blir tillfredsställt. Det som inverkade mest på elevernas trivsel i skolan var att det hade vänner. Samtidigt var det bekymmer i de sociala relationerna sådant som gjorde att eleverna stundvis kunde trivas sämre och också må sämre. Ett beskrivande exempel på detta är att en elev som hade färre nära vänner på klassen verkade i någon mån trivas sämre än andra samtidigt som det faktum att hon ändå hade några vänner gjorde att hon delvis trivdes. Flera flickor nämnde också att det som fick dem att trivas sämre i skolan var att det talades illa bakom ryggen på varandra.

Även lärarna inverkade på trivseln men inte i lika stor grad som att man hade vänner och var accepterad av dem. Det som upplevdes som lärarens viktigaste egenskap och som gjorde att man tyckte om läraren var att denna hade god kompetens, dvs. förklarade på ett förståeligt sätt och kunde sitt ämne, var lämpligt sträng men samtidigt avslappnad och trevlig, hjälpte eleverna vid behov och förstod dem. Det upplevdes också att det fanns flera sådana lärare i skolan. Det uppskattades också att lärarna stundvis under lektionerna talade med eleverna om något annat än själva skolan. Eleverna upplevde i mindre mån att lärarna brydde sig om dem, var intresserad av dem samt berömde och uppmuntrade dem. Detta efterlystes inte direkt men när jag sedan talade med eleverna om dessa aspekter framkom det att många nog trots allt upplevde att förhållande mellan lärare och elever kunde vara bättre. Vissa önskade t.ex. att läraren kunde ha berömt och uppmuntrat dem mera, vilket även tidigare forskning visar. Genom att t.ex. ge feedback även över små saker stöder den vuxna ungas utvecklande av en god självkänsla, vilket Veivo-Lempinen poängterar. Flera elever upplevde också att lärarna oftare borde ingripa i mobbning. Det visade sig att det bästa sättet för högstadielärare att visa att de bryr sig om eleverna är just genom att ingripa i mobbning samt hjälpa eleverna.

Eleverna hade även tydliga uppfattningar om sina favoritlärare. Man kan konstatera att alla lärare kan sträva efter en god kompetens i att undervisa men i sista hand är det även en personfråga. Utöver teoretisk kunskap om inläring och undervisning är lärarens person deras arbetsredskap. Det är genom att vara en äkta person som ger av sig själv och tar eleverna i hänsyn som läraren inspirerar och motiverar eleverna. Genom detta skapas förutsättningar för både inläring och välbefinnande. Flera forskare, t.ex. Nordström-Lytz betonar lärarens dubbla uppgift som både kunskapskapare och medmänniska.

Mobbning var ett centralt fenomen i undersökningen. Salmivalli talar om olika roller i mobbningen vilka kom bra till synes i detta fall. Inom klassen fanns det vissa elever som stod i spetsen för mobbningen, personer som uppmuntrade mobbarna genom att skratta, det som inte gjorde något alls och de som försvarade mobbningsoffret. Hamarus påpekar att mobbning ofta kan vara inbundet i skämt och lek vilket också stämde med min undersökning. Klassen hade en skämtkultur där det var vanligt att säga elakt om varandra. I en sådan atmosfär uppstår det även lätt mobbning som kan vara svår att urskilja. Hamarus menar också att mobbning kan börja som skämt mot någon som andra människor sedan deltar i för att inte själva bli utsatta för dessa skämt. Vidare poängterar Salmivalli att flickor och pojkar tenderar att mobba på olika sätt vilket också syns i min undersökning. För flickor är det vanligt att skvallra och tala illa bakom ryggen på andra. Detta var mycket vanligt i skolan och klassen. Alla verkade tycka att det var obehagligt men trots detta existerade det.

Behovet av kompetens var starkt relaterat till behovet av att höra till i och med att det flera gånger var läraren som bidrog till elevernas känsla av kompetens. Detta genom att förklara på ett sätt och så länge att alla förstod, att eleverna vid behov fick hjälp av lärarna och att det var en sådan atmosfär i klassen att man inte behövde känna sig dum om man inte förstod något. Upplevelsen över att man inte förstod vad läraren sade och att man hade särigheter i skolan inverkade på trivseln. Det som dock kunde rädda det faktum att man hade svårt med något var i vilken mån man fick hjälp med det. Även det faktum att undervisningen var på en lämplig nivå inverkade på elevernas känsla av kompetens.

Behovet av autonomi tillfredsställdes med relativt små medel. Eleverna verkade till stora delar ha assimilerat de yttre krav skolan ställde på dem och efterlyste inte i någon större utsträckning mera valmöjligheter och möjligheter att påverka. Det upplevdes tillräckligt att man fick ta ställning till ifall man hade ett stort prov eller mindre förhör. Detta kan förstås i ljuset av att prov hade en stor betydelse för eleverna och upplevde de att de fick påverka dem fick de en stark känsla av delaktighet. Vidare kom behovet av autonomi till synes i att eleverna inte uppskattade att lärarna var för stränga och ständigt uppmanade dem att vara tyst. Hade eleverna möjlighet att prata på timmarna samtidigt som läraren uppmuntrade dem att göra uppgifter kände de att de inte blev tvingade till något.

Man kan konstatera att eleverna upplevde hedonistiskt välbefinnandet i och med att upplevde sig må bra och hade positiva känslor medan de inte i någon större utsträckning upplevde svårigheter och negativa känslor. Givetvis fanns det även negativa upplevelser och bekymmer men för det mesta var det vardagliga saker som hörde till livet. Det fanns också några elever som upplevdes sig må sämre. Det eudemonistiska välbefinnandet kom mindre till synes i denna undersökning. Skolan verkade inte i någon större utsträckning erbjuda möjligheter för självförverkligande hos eleverna. I undervisningen betonades inte kreativitet, självförverkligande och elevernas intressen i någon större grad. Undervisningsmetoderna var relativt traditionsbundna. Genom vissa undervisningsmetoder såsom projekt kunde man mera beakta elevernas personliga intressen. Även i konstämnen fick eleverna vara kreativa och utgå från sina intressen. Trots att det inte i någon större grad uppkom valmöjligheter och utrymme för elevernas intresseområden kände flera elever sig motiverade. En del nämnde att de upplevde det trevligt att lära sig nya saker medan andra upplevde det viktigt att klara sig bra i skolan varpå de hade assimilerat skolans krav till självet. Det faktum att lärarna kunde sitt ämne bra och att de förklarade på ett förståeligt och inspirerande sätt kunde bidra till att elevernas intresse före ett visst ämne växte. Härmed kunde lärarna även skapa möjligheter för eleverna att hitta sina intresseområden. Gällande undervisningen var lärarens roll viktigast. Varierande undervisningsmetoder fungerade som en bonus för trivseln efter vännerna och lärarna.

När man jämför resultaten i denna undersökning med tidigare forskning om elevernas välbefinnande och trivsel kan man konstatera delvis liknande resultat. Tidigare forskning, t.ex. WHO: skolelevsundersökning har visat att de finländska eleverna har bättre relationer till sina vänner än till lärarna. Även eleverna i denna undersökning upplevde relationerna till vännerna som positiva och de flesta kände att de hade vänner i skolan. I motsats till tidigare forskning hade eleverna i denna undersökning relativt bra förhållande till lärarna. De upplevde att det fanns flera bra och trevliga läraren i skolan. Samtidigt bekräftades delvis resultaten att lärarna inte bryr sig om eleverna genom att t.ex. bekanta sig med dem samt uppmuntra och berömma dem. Vidare önskade flera elever mer hjälp av lärarna. Eleverna i denna undersökning trivdes i allmänhet bättre i skolan än vad tidigare forskning visar.

Jag anser att jag kunnat svara på mina forskningsfrågor och att jag kunnat bidra med förståelse för hur elever på högstadiet trivs och mår i skolan. Jag är medveten om att mitt

sampel endast består av 18 elever från en klass och att man inte kan generalisera informationen till alla elever. Trots detta anser jag ha bidragit med fördjupad information om ämnet och även kunnat komplettera förståelsen som finns på basen av kvantitativa studier. I och med att jag intervjuade eleverna i en klass kunde jag även förstå och analysera gruppdynamiken i klassen. Vidare kunde jag utföra mera djupgående intervjuer då jag spenderat en tid i klassen och bekantat mig med eleverna. Jag samlade in mitt material genom relativt fria intervjuer där eleverna hade möjlighet att berätta sådant som de själva upplevde som betydelsefullt. Detta förde med sig att jag diskuterat aningen olika saker med olika elever och att de olika temana fick olika tyngdpunkter beroende på eleverna. Trots detta försökte jag diskutera alla teman i någon utsträckning med eleverna. Jag anser att jag genom dessa intervjuer fått djup information och förståelse. Samtidigt ledde det till att analyskedet var mycket tidskrävande och det var stundvis jobbigt att plocka ut det ändamålsenliga bland så mycket viktig information.

Vidare kan man konstatera att ämnet var brett vilket medfört att jag i teoridelen inte kunnat behandla alla faktorer och fenomen på djupet. Materialet från eleverna var även brett och jag känner att jag till vissa delar även kunnat utvidga vissa ämnen ytterligare. När jag valde mitt ämne visste jag inte i vilken mån eleverna hade upplevelser om ett visst tema och hur mycket de skulle berätta vilket medförde att jag måste ha ett brett perspektiv på undersökningen. Det visade sig att just dessa elever och i denna klass fanns mycket olika upplevelser om t.ex. mobbning vilket medfört att jag även betonade det i teorikapitlet. Själva undervisningen fick i flera intervjuer mindre plats i och med att eleverna ofta betonade de sociala relationerna. I efterskott kan man konstatera att den biten eventuellt kunde ha lämnats bort och att fokus skulle ha varit på de sociala relationerna. Jag har dock kunnat svara på min forskningsfråga gällande undervisningen och överlag också fått information om hur eleverna upplevde den. Om inte annat har jag kunnat konstatera att själva undervisningen inte i inverkade första hand på trivseln. Härmed fick också undervisningen en mindre betydande roll i intervjuerna. Än en gång kan man konstatera att det var de sociala relationerna som var mest betydelsefulla.

På basen av resultaten i denna undersökning kunde man rekommendera för skolor att fästa uppmärksamhet på mobbning, både förebyggande arbete och ingripande. Vidare kunde skolorna uppmärksamma betydelsen av kompetenta och inspirerande lärare samt reflektera kring relationen mellan elever och lärare på högstadiet. Sammansättningen av skolklassen

är också betydelsefull varmed det kunde vara ändamålsenligt att noggrant fundera på vilka elever som sätts på samma klass på sjuan. Slutligen kunde man även se över undervisningsmetoderna så att de skulle bestå av variation och nytänkande.

7. Slutord

Jag upplever att jag genom mina informanterns upplevelser kunnat bidra med djupgående förståelse kring hur åttondeklassister upplever sitt välbefinnande och sin trivsel i skolan. Sammanfattningsvis kan man konstatera att det avgörande är att eleverna har vänner och att de inte blir utsatta för mobbning. Vid sidan av detta är det betydelsefullt att eleverna har lärare som undervisar på ett inspirerande sätt och hjälper till vid behov. Detta bidrar till elevernas naturliga iver att lära sig. De sociala relationerna hade en så stor betydelse för elevernas välbefinnande och trivsel att det kunde vara intressant att undersöka dem även djupare. T.ex. kunde man undersöka dynamiken i elev-lärrarrelationen närmare samt också de sociala processer som äger rum inom en skolklass. Slutligen kan man konstatera att det framför allt är elevernas välbefinnande i skolan som ger plats åt eleven att utveckla sina kunskaper och färdigheter samt ger goda grunder för deras framtida liv och utmaningar.

Källor

Aalberg, V. & Siimes M.A. 1999. Lapsesta aikuiseksi. Nuoren kypsytminen naiseksi tai mieheksi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Nemo.

Allardt, E. (1976a). Hyvinvoinnin ulottuvuuksia. Porvoo: WSOY

Aspelin, J. & Persson, S. 2011. Om relationell pedagogik. Malmö: Gleerups

Cropley, A.J. 1990. Creativity and mental health in everyday life. Creativity Research Journal, 3,167-168

Cropley, A.J. 2001. Creativity in education & learning. A guide for teachers and educators. London: KoganPage Limited

Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J. & Wold, B. 2009. School-Related Social Support and Students' Perceived Life Satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 303-318

Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2008. Hedonia, Eudaimonia, and Well-Being: An Introduction. *Journal of Happiness* 9, 1-11

Diener, E. 1984. Subjective well-being. *Psychological Bulletin* 95, 542-575

Englund, T. 1986. Curriculum as a Political Problem. Changing Educational Concepts with Special Reference to Citizenship Education. Uppsala: Almqvist & Wiksell.

Haapasalo, I, Välimaa, R. & Kannas, L. 2010. How Comprehensive School Students Perceive their Psychosocial School Environment. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol 54, no. 2, 133-150

Hamarus, P. 2006. Koulukiusaaminen ilmiönä. Yläluokan oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto

Hatch, A. J. 2002. Doing qualitative research in education settings. New York: State University of New York Press

Hirsijärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino

Hirsijärvi, S. & Hurme, H. 2009. Tutkimushaastattelu: Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino

Huebner, E. S. & McCullough, G. 2000. Correlates of school satisfaction among adolescents. *Journal of education Research* Vol. 93, No. 5, 331-335

Juvonen, A. 2008. Taito- ja taideaineet pedagogisen hyvinvoinnin tuottajina. Lappalainen, K., Kuittinen, M. & Meriläinen M. (red.) Pedagoginen hyvinvointi. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura

Jyväskylän Yliopisto. WHO-Koululaistutkimus. Hämtat oktober 2013, från https://www.jyu.fi/sport/laitokset/tutkimusyksikot/tetk/vahvuus/lapset_nuoret/who1

Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P. & Rimpelä, A. (2000) Bullying at school - an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence* 23 (2000) 6, 661–674.

Kangas, M. 2010. Finnish childrens views on the ideal school and learning environment. *Learning Environment Research* Vol. 13, 205-223

Kivinen, O. 1988. Koulun järjestelmäkehitys. Peruskoulutus ja valtiollinen kouludoktriini Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla. Turku: Yliopisto

Klem, A. M. & Connell, J. P. 2004. Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. *Journal of School Health*, Vol. 74, No. 7, 262-273

Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Akademisk doktorsavhandling. Tammerfors: Acta Universitatis Tamperensis

Konu, A. & Gråsten-Salonen, H. 2004. Koulumiete-projekti – koululaisten mielenterveyden ja hyvinvoinnin edistäminen Pirkanmaalla. Pirkanmaan sairaanhoitopiirin julkaisuja 8/2004. Tampereen yliopistopaino Oy: Tampere

Kouluterveyskysely. 2010. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Oppilashuollon indikaattorit peruskoulun 8. ja 9. luokan oppilaista 2002-2010.

Kämppi, K., Välimaa, R., Ojala K., Tynjälä J., Haapasalo, I., Villberg J. & Kannas L. 2012. Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994-2010 – WHO-koululaistutkimus (HBSC-study). Helsinki: Opetushallitus

Laine; K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava

Linnakylä, P. & Malin, A. 2008. Finnish Students' School Engagement Profiles in the Light of PISA 2003. *Scandinavian Journal of Educational Research* Vol. 52, No 6, 583-602

Linnakylä, P & Välijärvi J. 2005. Arvon mekin ansaitsemme. Kansainvälinen arviointi suomalaisen koulun kehittämiseksi. PS-kustannus: Jyväskylä

Luopa P., Pietikäinen M. & Jokela, J. Koulukiusaaminen peruskoulun yläluokilla 2000–2007. Opetusministeriön julkaisuja 2008:7.

Meriläinen, M., Lappalainen, K. & Kuittinen, M. 2008. Pedagogiikan ja hyvinvoinnin suhde i Lappalainen, K., Kuittinen, M. & Meriläinen M. (red.) Pedagoginen hyvinvointi. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura

Nordström-Lytz,R. 2013. Att möta den andra. Det pedagogiska uppdraget i ljuset av Martin dialogfilosofi. Vasa: Ab Waasa Graphics Oy

Ojakangas, M. 2001. Pietas – kasvatuksen mahdollisuus. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Summa

Pietarinen, J., Soini, T. & Pyhältö., K. 2008 Pedagoginen hyvinvointi – uutta ja tuttua koulun arjesta i Lappalainen, K., Kuittinen, M. & Meriläinen M. (red.) Pedagoginen hyvinvointi. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura

Rask, K., Åstedt, K., Tarkka, M.T. & Laippala, P. 2002. Relationships Among Adolescent Subjective Well-Being, Health Behavior, and School Satisfaction. *Journal of School Health* Vol. 72 No. 6, 243-249

Rogers, C. 1969. Freedom to learn. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill publishing company

Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000. Intrinsic and Extrinsic Motivation: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* Vol. 25, 54-67

Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-being. *American Psychologist* Vol. 25, No. 1, 68-78

Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2001. On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-being. *Annual Reviews of Psychology* Vol. 52, 141-166

Salovaara, R. (ed.) 2008b. Huomaan. Tukioppilastoiminnan koulutusmateriaali koulukiusaamisen ehkäisyyn. 2. Painos. Helsinki: Mannerheimin Lastesuojeluliitto

Salovaara, R. & Honkanen, T. 2011. Rakenna hyvä luokkahenki. Porvoo: Bookwell Oy

Salmivalli, C. 1998. Koulukiusaaminen ryhmäilmionä. *Gaudeamus*

Salmivalli, C. 2008. Kaverien kanssa, Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Toinen painos. Jyväskylä: PS-kustannus

Salmivalli, C. & Poskiparta, E. (2007) Kiusaaminen. I Rimpelä, M., Rigoff, A. M., Kuusela, J. & Peltonen, H. (red.) Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen peruskouluissa- Peruseraportti kyselystä 7. - 9. vuosiluokkien kouluille. Opetushallitus: Vammala.

Samdal, O., Nutbeam, D., Wold B. & Kanns, L. 1998. Achieving health and educational goals through schools – a study of importance of the school climate and and the students' satisfaction with school. *Health education research*, Vol. 13 no. 3, 383-397.

Savolainen, A. (2001) Koulu työpaikkana – Työolojen itsearviointi ja kehittämistarpeet oppilaiden ja henkilöstön näkökulmasta. Akateeminen väitöskirja: Tampereen yliopisto

Shochet, I. M., Dadds, M., R., Ham, D. & Montague, R. 2006. School Connectedness Is an Underemphasized Parameter in Adolescent Mental Health: Results of a Community Prediction Study. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, Vol. 35, No. 2, 170–179

Stronge, J. H., Ward, T. J. & Grant L.W. 2011. Journal of Teacher Education, 62:4, 339-355.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Kouluterveyskysely. Hämtat oktober 2013, från <http://info.stakes.fi/kouluterveyskysely/FI/index.htm>

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Kouluterveyskyselyn toteuttaminen. Hämtat oktober 2013, från http://www.thl.fi/fi_FI/web/fi/tilastot/vaestotutkimukset/kouluterveyskysely/kouluterveyskysely/kyselyn_toteuttaminen

Tiller, T. (1999). Det didaktiska mötet. Lund: Studentlitteratur

Tiller, T. (2010). Tio tankar om skolan – brev till Storm. Lund: Studentlitteratur

Turun yliopisto. Kiva koulu. Hämtat november 2012, från www.kivakoulu.fi

Undervisningsministeriet. Utbildnings- och forskningspolitiska avdelning. 2005. Kouluhuvinvointityöryhmän muistio: Opetusministeriön työryhmämuistiota ja selvityksiä 2005: 27

Utbildningsstyrelsen. 2004. Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy

Utbildningsstyrelsen. Lägesöversikt över den svenskspråkiga utbildningen. Hämtat september 2013, från http://www.oph.fi/lagesoversikt/den_grundlaggande_utbildningen/elevernas_valbefinnande/stod_for_larande_och_skolgang

Utbildningsstyrelsen. Stöd för lärande och skolgång. Hämtat september 2013, från http://www.oph.fi/utbildning_och_examen/grundlaggande_utbildning/stod_for_larande_och_skolgang

Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2007. Didaktiikan perusteet. Porvoo-Helsinki: WSOY

Veivo-Lempinen, L. 2009. Nuoren aito kohtaaminen. I Lämsä, A. L. (red.) 2009, Mun on paha olo. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. Juva: WS Bookwell Oy

Waterman, A. S. 1993. Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. Journal of Personality and Social Psychology 64, 678-691

WHOQOL Group 1995. The World Health Organisation Quality of Life assessment (WHOQOL): Position paper from the World Health Organisation. Soc Sci Med 41:1403

Bilagor

Min intervjuguide

Bakgrundsinformation

-kan du kort beskriva dig själv

-ålder

-hemförhållanden

-hemspråk

-intressen

-kompisar

Välmående/trivsel

-vad är bra/dåligt i skolan

-vad är det bästa/sämsta under skoldagen?

-hur skulle du förbättra skolan?

-hur upplever du att du trivs i skolan?

-vad skulle få sig att trivas bättre i skolan? Vad gör att du trivs bra i skolan?

-på vem anser du att ansvaret för att göra skolan trivsammare ligger? Känner du att du själv skulle kunna påverka det?

-vad tycker du att meningen med att gå i skolan är?

-känner du att du har någon nytta av skolan? Vad?

- hur var det att gå över från lågstadiet till högstadiet?
- vad tycker du om reglerna i skolan?
- får eleverna vara med och sätta upp regler?

Känslor förknippade med skolan

- hur brukar du känna dig i skolan?
- hur anser du att du mår i skolan?
- känner du dig trygg i skolan? Om inte vad får dig att känna dig otrygg?
- känner du dig ofta glad i skolan? Hurudana situationer kan det vara?
- känner du dig ofta ledsen i skolan? I hurudana situationer är du ledsen?
- har du någon gång känt dig deprimerad?
- finns det någon i skolan som får dig att känna dig bättre när du är ledsen?
- bekymrar något dig?
- känner du att det är något som distraherar dig i skolan?
- har du någon gång skolkat från skolan?

Global satisfaction - allmän belåtenhet

- hur tycker du att du mår i största allmänhet? Känner du dig nöjd, missnöjd, lycklig, olycklig, frisk, sjuk
- mår du likadant/känns det likadant i skolan, hemma, bland vänner och intressen?
- vad tycker du jätte mycket om att göra?

Personlig utveckling

- upplever du att du kan vara dig själv i skolan?
- upplever du att du blir accepterad som den du är?
- känner du att du är lika bra som alla andra?
- känner du att du kan säga din egen åsikt?
- känns något svårt i skolan?
- får du hjälp med det som känns svårt?
- känner du att du skulle kunna få hjälp och du behövde det?
- vem skulle du gå till om du skulle behöva hjälp?
- vad upplever du att är din starkaste/svagaste sida i skolan?
- vad är du intresserad av i skolan?
- upplever du att du får arbeta i lämplig mängd med sådant du är bra på?

- får du ofta känslan av att du lyckas med något?
- vilka personer får dig att må bra i skolan?
- känner du att du kan påverka din egen situation, saker som gäller dig?

Relationen till elever och lärare

Eleverna

- hurdan stämning tycker du att det är i er skola?
- hur skulle du beskriva dina klasskompisar?
- trivs eleverna i klassen tillsammans?
- hur upplever du relationen till andra elever?
- känner du att du är en del av klassen?
- känner du att du blir positivt behandlad av alla?
- om inte, vem behandlar dig dåligt och på vilket sätt?
- tycker du att eleverna i skolan och klassen respekterar varandra?
- kommer alla i klassen överens med alla?
- känner du att du är en del av klassen?
- finns de olika kompisgäng i klassen?
- upplever du att du har goda vänner i klassen?
- uppkommer det mycket kompispress och grupptryck i din klass/skolan?
- har du vänner som går på parallellklasser?
- har du vänner utanför skolan?
- vilka är viktiga egenskaper hos en bra vän?
- hur känner du att du själv är som klasskamrat och vän?
- upplever du att alla i in klass blir positivt behandlade?
- upplever du att det finns mobbning i din klass/skolan? Har du några konkreta exempel?
- anser du att du själv någon gång har medverkat i mobbning?
- ingriper någon i mobbningen?
- känner du att du skulle kunna berätta för någon om du kände att det uppkommer mobbning?
- varför tror du att mobbning existerar?
- vad skulle man kunna göra för att få slut på mobbning?

Lärarna

- hurudana är lärarna i er skola? (snälla, stränga, sura , glada, humoristiska mm.)
- hurudan är en bra/dålig lärare?
- hurudana egenskaper är viktiga hos en lärare?
- minns du någon speciell gång då du tyckt att en lärare har gjort något bra mot dig/fräckt mot dig?
- tycker du att lärarna respekterar eleverna?
- brukar lärarna prata med eleverna om något annan än skolan, på timmen men också utanför timmen?
- tycker du att lärarna bryr sig om hur du mår?
- tycker du att lärarna känner dig? (vet dina intressen, hur många syskon du har)
- tycker du att du känner lärarna, vet du något åt dem?
- hjälpes lärarna dig om något är svårt för dig?
- behandlar lärarna dig rättvist? (behandlar dig som alla andra elever, du får de vitsord du förtjänar)
- lyssnar lärarna på elevernas åsikter och önskningar?
- kan lärarna ta emot kritik? Har du några konkreta exempel?
- uppmuntrar lärarna eleverna? (hejar på en)
- uppmuntrar lärarna dig att jobba med sådant som du är bra på?
- berömmar de dig när du gjort något bra?
- uppmuntrar lärarna eleverna att säga sin egen åsikt?
- visar lärarna att de uppskattar eleverna?
- tycker du att lärarna har passliga förväntningar på dig?
- hur förhåller sig lärarna till att du eller andra elever är omotiverade, arga eller ledsna?

Hemmet

- vad har dina föräldrar för attityd mot din skolgång?
- vet föräldrarna vad de händer i skolan?
- hjälpes någon där hemma dig med skolarbetet vid behov?
- önskar du att de skulle vara mera eller mindre involverade i din skolgång?
- hurudana krav ställer föräldrarna på din skolgång?
- är de liknande som dina egna mål?
- har du lätt att diskutera med dina föräldrar?
- känner du att de förstår dig?

-berätta lite om dina syskon?

-hur ofta spenderar du tid med din familj? Vad brukar ni göra tillsammans?

Undervisningen och inläringen

-hur känns själva arbetsmiljön? (arbetsro, bråttom, rastlös, lugn)

-är undervisningen på en lämplig nivå för dig? Känner du att du hänger med undervisningen?

-hur upplever du de olika skolämnena? (arbetsmängd, arbetsmetoder...)

-hur tycker du att du bäst lär dig?

-vilka timmar är bäst? Varför?

-vad känner du att är dina starkaste och svagaste områden i skolan?

-hurudana uppgifter tycker du om att göra i skolan? Varför?

-hurudana uppgifter tycker du inte om att göra i skolan? Varför?

-hur tycker du själv att du klarar dig i skolan?

-har du en känsla av att du kan om du försöker?

-hur förhåller sig andra elever till att man klarar sig bra i skolan?

-hur känner du dig inför uppgifter som innefattar läsning, skrivning och egen aktivitet?

-hur upplever du läxorna, mängden och nivån?

-vad tycker du om proven, mängd och svårighetsgrad?

-hur mycket brukar du öva på prov?

-känner du dig stressad?

-om ja, hur handskas du med stressen?

-vad gör du för att koppla av?

-vad motiverar dig i skolan?

-vad skulle göra dig mera motiverad?

-känner du dig ofta inspirerad i skolan?

-känner du att du har möjlighet att påverka själva undervisningen, t.ex. arbetsmetoderna, mängden läxor, vad ni skall lära er, provinnehåll, svårighetsgrad mm?

-får du den hjälp av lärarna som du behöver, får du t.ex. individuell handledning av lärarna?

-har du fått hjälp av specialläraren? Skulle du få hjälp av henne om du behövde det?

Ansökan om forskningstillstånd

Ansökan om forskningstillstånd för Pro gradu -avhandling

Jag studerar pedagogik på Helsingfors Universitet och har tänkt skriva min Pro gradu -avhandling om elevers välbefinnande och trivsel i skolan. Jag har valt detta ämne eftersom barn och ungdomars välmående är ett väldigt viktigt ämne som man inte kan lägga tyngdpunkt på för mycket. Att undersöka ungdomars välmående i skolan är vidare viktigt eftersom de spenderar en stor del av sin vardag i skolan och denna omgivning inverkar till en stor del på hur de mår och hurdan bild de utvecklar över sig själva. Forskning har även visat att ungdomar i Finland inte trivs i skolan lika bra som ungdomar i andra länder. Som målgrupp har jag valt åttondeklassister. Detta har jag gjort på grund av att denna är en ålder då det händer mycket i livet och då det är viktigt att ha en stödande omgivning. Skolgången förändras även en del från övergången från lågstadiet till högstadiet bland annat genom att man inte mera har en lärare som sköter om sin klass utan fler läraren. Härmed förändras säkerligen även relationen till lärarna. Det är också ett faktum att elevers skoltrivsel minskar med stigande årskurs. Jag anser att det är viktigt att ge muntur åt eleverna själva och låta dem berätta hur de egentligen mår och vad de har för upplevelser om skoltrivseln. Målet skulle vara att få information om hur skolan kunde bli en plats där alla elever skulle må bra och få utvecklas i sin egen takt eller vilka faktorer som redan gör skolan till en miljö där eleverna må bra och trivs i.

Närmare sagt är syftet med min undersökning är att förstå och analysera hur högstadieelever upplever sitt välbefinnande i skolan och vilka faktorer som inverkar på det. Jag är närmare bestämt intresserad av hur eleverna mår och trivs i skolan, vad de har för möjligheter att utvecklas som personer, hur de upplever de sociala relationerna i skolan och själva undervisningen.

Mina forskningsfrågor är följande:

1. Hur upplever eleverna att de mår och trivs i skolan?
2. Vilken betydelse har de sociala relationerna i skolan för elevens välbefinnande?
3. Vilken betydelse har undervisningen för elevens välbefinnande?

Jag har tänkt intervjua ca 20 åttondeklassister, eventuellt färre om jag får tillräckligt med material. Intervjuerna sker på elevernas villkor och de svarar på det som de känner sig bekväma med. Intervjuerna räcker från en halv timme till en och en halv timme beroende på eleven. Jag har tänkt utföra intervjuerna under skoltid. Jag kommer att banta intervjuerna och efter detta transkriberar jag dem. Förrän jag utför intervjuerna skulle jag även vara intresserad av att spendera en vecka eller två i skolan för att bekanta mig med eleverna och skolan. Det är även bekvämare för eleverna att delta i intervjun när de vet vem jag är. Jag har planerat att utföra undersökningen under denna vårtermin. Jag kommer att be tillstånd för undersökningen både av eleverna själva och deras föräldrar. Endast jag har tillgång till materialet och jag kommer att behandla det ytterst konfidentiellt. Eleverna och skolan kommer inte att kunna kännas igen. Jag har tänkt ge ett sammandrag av resultaten till skolan och kommer även här att vara noggrann med att lärarna inte kan känna igen eleverna.

Samtidigt som denna Pro gradu skriver jag även en Pro semi -avhandling i mitt biämne specialpedagogik som hör till min kandidatexamen. Jag har tänkt utföra den som en pilotundersökning till min Pro gradu. Detta gör jag genom att utföra två intervjuer som pilotintervjuer. Beroende på hur de lyckas kommer jag att ha med dem även i min Pro gradu.

Jag anser att detta är ett viktigt ämne och tror att både skolan och eleverna kommer att nyttjas av undersökningen. Skolan genom att de får mer information om hur deras elever mår och hur de anser att man skulle kunna utveckla skolan och eleverna genom att ge muntur åt dem och lyssna på deras åsikter, känslor och önskningar.

Om det är något ni undrar över är det bara att ringa åt mig eller skicka e-post.

Tel: 050-325 8707, e-post: ulrika.oriander@helsinki.fi

Med vänlig hälsning,

Ulrika Oriander

Esbo, 16.3.2011

Hej på dig åttondeklassist,

Jag studerar pedagogik på Helsingfors Universitet och skriver min Pro gradu -avhandling om elevers välbefinnande och trivsel i skolan. Skulle du vara villig att delta i en intervju gällande dina tankar om detta ämne. Intervjun är konfidentiell och det kommer inte att vara möjligt att känna igen dig. Den hålls under skoltid och räcker en halv timme till en timme. Målet med min undersökning är att få kännedom om hur skolor skulle kunna utvecklas och bli en plats där alla skulle må bra och trivas. Jag skulle vara väldigt tacksam om du ville hjälpa mig att få information om detta. På detta sätt kan vi tillsammans göra vardagen i skolan trivsammare.

Ett varmt tack på förhand,

Ulrika Oriander

Jag är villig att delta i intervjun

Namn

Telefonnummer

Bästa föräldrar,

Jag studerar pedagogik på Helsingfors Universitet och håller på att skriva min Pro gradu - avhandling om elevers välbefinnande och trivsel i skolan. Jag skulle vilja intervjua ca 20 åttondeklassister om deras upplevelser om hur de känner att de mår och trivs i skolan. Intervjuerna behandlas konfidentiellt och det kommer inte att vara möjligt att känna igen eleverna. Intervjuerna kommer att utföras på skoltid och räcker en halv timme till en timme. Målet med min undersökning är att få kännedom om hur skolan skulle kunna utvecklas och bli en plats där alla barn och unga skulle må bra.

Jag skulle vara väldigt tacksam om ni lät ert barn delta i min undersökning. Om det är något ni undrar över kan ni gärna ringa mig: 050-325 8707 eller skicka e-post: ulrika.oriander@helsinki.fi.

Ett varmt tack på förhand!

Ulrika Oriander

- Jag tillåter mitt barn att delta i undersökningen
- Jag vill inte att mitt barn deltar i undersökningen

Ort och datum

Underskrift samt namnförtydligande