



Pedagogiska institutionen

JÄMNÅRIGSOCIALISATION
I SVENSK SKOLA

Anna-Lena Englund

RAPPORTER FRÅN PEDAGOGISKA INSTITUTIONEN,
ÖREBRO UNIVERSITET, 10

Distribution: Örebro universitet
Pedagogiska institutionen
701 82 Örebro
Telefon: 019-30 30 00
Fax: 019-30 32 59
E-post: forsknsekr@pi.oru.se

© Pedagogiska institutionen, Anna-Lena Englund 2005
Titel: Jämnårigsocialisation i svensk skola

Utgivare: Örebro universitet,
Pedagogiska institutionen

Tryck: Intellecta DocuSys AB, Västra Frölunda 2005

ISSN: 1650-0652
ISBN: 91-7668-447-4

Anna-Lena Englund

JÄMNÅRIGSOCIALISATION I SVENSK SKOLA

- ABSTRACT -

Peer group socialization in Swedish schools.

This study examines the significance of peers in the process of socialization in Swedish schools, that is to say, the mutual influence that children and young people exert on each other. It analyses how peer group socialization is apprehended and evaluated in curricula for Sweden's comprehensive schools and in related research.

Part One defines the object of study more precisely by relating it to socialization research. In this part of the thesis, research on the socialization of children and young people is reviewed and some central concepts that can serve to characterize peer group socialization are distinguished: friendship, peer group membership and youth socialization. In addition, the school is considered as a potential place of encounter for peers.

Part Two consists of a systematic comparison of how different conceptions of peer group socialization have been expressed over time in curricula and in research on schooling. Three different periods with three more or less dominant conceptions of the significance of the peer group for socialization are identified:

- I. The potential of the school to create peer group community is formulated.
- II. The potential of peer group socialization is neglected.
- III. The potential of peer group socialization is rediscovered.

During the first period, peer group socialization as a means of creating community is prominent in the 1962 comprehensive school curriculum (Lgr 62) and in the official studies and schools research prece-

ding it. In the 1969 curriculum (Lgr 69), perceptions change. Researchers are more ambivalent to the peer group and there is somewhat less confidence in its positive potential to foster community.

The second period is characterized by a neglect of the peer group's potential to create community, first in the 1980 curriculum (Lgr 80) and later in that of 1994 (Lpo 94). In research on schools and youth, the peer group is represented primarily as a force that seeks to contest the culture of schools.

In the third period, a tendency to rediscover peer group socialization can be observed in official studies carried out after Lpo 94. In schools research, attention is drawn to the possible contribution which the peer group can make to learning. Some youth researchers express confidence in the peer group's potential as a positive, community-creating force, but at the same time there are those who see peer group socialization as risky and a source of problems.

There may possibly be a positive community-creating force in peer group socialization that has been overlooked. All things considered, the author ventures to suggest that the community-creating potential of the peer group is an inadequately explored perspective in Swedish research on schooling, a perspective that could enable us to see the possibilities in schools, rather than the problems.

Keywords: peer group socialization, curriculum, youth socialization research.

INNEHÅLL

FÖRORD	9
INLEDNING	11
Socialisation och skola	12
Definition av kunskapsobjektet jämnårigsocialisation och motiv för studiens inriktning	12
Syfte, frågeställningar, forskningsprocess och disposition	13
Frågeställningar	13
Forskningsprocess och disposition del 1: forskningsområde och centrala begrepp	13
Forskningsprocess och disposition del 2: granskning av läroplaner och skolforskning	14
Metodologisk kommentar till textgranskningarna	15
Läroplansgranskning	15
Relationen skolforskning – läroplaner	16
 DEL 1: JÄMNÅRIGSOCIALISATION SOM FORSKNINGSOMRÅDE.....	19
Socialisation som forskningsområde och några kritiska perspektiv	20
Socialisation med jämnåriggruppen i fokus – några klassiska betraktelser	23
Samtida perspektiv på jämnårigsocialisation	25
Frønes vidareutveckling av jämnåriggruppens potential ...	27
Jämnåriggruppens socialiserande potential i aktuell forskning.....	30
Vänskap	30
Kamratgruppens betydelse	33
Forskning om ungdomar: ungdomssocialisation	36
Forskning om ungdomar respektive ungdomskulturforskning	39
Kategoriseringar av ungdomar	41
Skolan som potentiell mötesplats för jämnåriga	46
Sammanfattning och avstamp för studiens fortsättning	47
Noter	47

DEL 2: JÄMNÅRIGSOCIALISATION I SVENSKA LÄROPLANER OCH SKOLFORSKNING	49
--	----

I. SKOLAN SOM POTENTIAL FÖR JÄMNÅRIGGEMENSKAP	
FORMULERAS	51
Lgr 62 och skolans sociala fostran	51
Social fostran för gemenskap	52
Samarbete för gemenskap och glädje	52
Grupparbete	53
Synsätt på barn och ungdomar	55
Jämnåriggruppens socialiserande betydelse i Lgr 62	57
Bakgrund till Lgr 62 – skolutredningar, reformpedagogik och forskning	57
1940 års skolutredning	58
Skolans sociala fostran	58
Att utgå från barns och ungdomars intressen	59
1946 års skolkommission	60
Fostran till gemenskap	60
1957 års skolberedning	62
Social fostran för delaktighet och gemenskap	62
Övning i samarbete	63
Social fostran i förhållande till skolans differentiering	64
Reformpedagogiska strömningar	66
Dewey och progressivismen	67
Jenaplanen	70
Aktivitetspedagogik och arbetsskola	71
Jämnårigsocialisation och skolans differentierings- problem: en forskningsfråga tar form	73
Johannessons forskningsansats	75
Slutsats – jämnårigsocialisationens betydelse värderas högt	78
Lgr 69	79
Uppföljning och läroplansrevision	79
Lindbloms PM	82
Jämförelse av Lgr 62 och Lgr 69	85
Lgr 69 och skolans personlighetsutvecklande roll	86
Aktivitetsprincip	87
Grupparbete – individualisering, samhörighet och samarbete	88
Dialog och samtal	89

Inlärnin g och arbetsglädje	89
Fritidsverksamhet	90
Relationen till vuxna och generationsskillnader	90
Social utveckling	91
Slutsats – jämnårigsocialisationens betydelse värderas med ambivalens	94
Not	95
 II. JÄMNÅRIGSOCIALISATIONENS POTENTIAL NEGLIGERAS	97
Lgr 80	97
Lgr 80 och anslutande texter	97
Lgr 80 och skolans fostran till ansvarstagande	98
Helhetssyn i form av samlad skoldag, fria aktiviteter och temastudier	99
Samarbete	101
Jämnåriggruppens socialiserande betydelse i Lgr 80	103
Bakgrund till Lgr 80 – utredningar, propositioner m.m. ...	104
SOU 1974:53	104
Förslag till förändring av grundskolans läroplan	107
Skolan skall fostra	110
Slutsats – jämnårigsocialisationens betydelse oklar	111
Forskning om skolan som reproduktionsinstans och motståndskultur i skolan – implikationer för jämnårigsocialisation	112
Den dolda läroplanen	112
Studier som rör kamraternas betydelse i skolan	117
Skolklassen som identitetsskapare och studier av kamratstatus	124
Lpo 94 och tillhörande dokument	127
Lpo 94	127
Skolans kunskapsuppdrag med individen i centrum ...	127
Grundläggande värden	129
Skolmiljö för utveckling och lärande	129
Demokratiska arbetsformer	130
Jämnåriggruppens socialiserande betydelse i Lpo 94	131
Bakgrund till Lpo 94	132
Läroplanskommittén SOU 1992:94	132
Läroplansproposition 1992/93:220	134

Slutsats – jämnårigsocialisationens betydelse helt förbisedd	135
Noter	136
 III. JÄMNÅRIGGRUPPENS POTENTIAL ÅTERUPPTÄCKS	137
Utredningar om skolans gemenskapsformerande roll	137
SOU 1996:22	137
SOU 1997:121	140
Forskning som påverkat skolkommitténs syn på förändrade socialisationsmönster	141
Värdegrundsprojektet	142
Forskning om jämnåriggruppens positiva potential för lärande	144
Slutsats – jämnårigsocialisationens betydelse återupptäckt	148
 AVSLUTNING.....	151
Studiens resultat	152
Läroplanernas motiv till och innebörd av samarbete mellan jämnåriga	153
Grupparbete som en form av samverkan	154
Skilda forskningsperspektiv på jämnårigsocialisation	155
 REFERENSER	157

FÖRORD

Föreliggande studie är en licentiatavhandling i sociologi framlagd vid sociologiska institutionen vid Uppsala universitet den 21 dec 2004. Handledare: Gunhild Hammarström. Avhandlingens tema befinner sig i skärningspunkten mellan sociologi och pedagogik genom att analysera betydelsen av jämnårigsocialisation i svensk skola. Med jämnårigsocialisation avses den ömsesidiga påverkan som barn och unga utövar på varandra. I studien analyseras hur jämnårigsocialisation uppfattats och värderats i läroplaner för svensk grundskola och i anslutande forskning.

En drivkraft för studiens tillblivelse har varit frågan om det möjligen finns en positiv gemenskapande kraft i jämnårigsocialisationen som förbisetts. Efter studiens genomförande vågar jag hävda att jämnåriggrupps gemenskapspotential är ett underutnyttjat perspektiv i svensk skolforskning, ett perspektiv som kan leda oss till att se möjligheterna i skolan snarare än problemen.

Studien anknyter till och utgör en fördjupning av de perspektiv som jag som lärare utvecklat inom ramen för kursen 'Ungdomssocialisation' inom pedagogikämnet.

Örebro i januari 2005

Anna-Lena Englund

INLEDNING

Den här studien handlar om hur svensk grundskola har uppmärksammat jämnårigsocialisation dvs. vilken betydelse skolan har lagt vid barns och ungas socialisation sinsemellan. Därvid granskas specifikt läroplanerna för den allmänna obligatoriska skolan och relevant svensk skolforskning.

SOCIALISATION OCH SKOLA

Socialisation betraktas vanligtvis som en överföring av förhållnings-sätt från vuxna till barn och unga. Enligt sociologins och pedagogikens klassiker Emile Durkheim (1922/1956) och John Dewey (1916/1999) är ett samhälles fortbestånd beroende av att det ständigt pågår ett överförande av sätt att tänka och handla som förmedlas från de äldre till de yngre. Denna nödvändiga överföring av kunskaper, förväntningar, ideal, uppfattningar och normer ses som förutsättningen för att det sociala livet ska kunna fortsätta. Ansvaret för barnen har efterhand i allt högre grad kommit att vila på offentliga institutioner, där utbildningssystemet har bidragit till nya former för socialisation av barn och unga i vad som kan benämnas offentlig socialisation (Svensson 1981). Denna offentliga socialisation har även kommit att betraktas som en kamp mellan olika aktörer om vilken fostran av barn och unga som är mest adekvat, en kamp som bl.a. tar sig uttryck via skolans läroplaner (Englund 1986). Enligt Dewey (1916/1999) är skolan den ändamålsenliga miljö varigenom vuxna medvetet styr de unga. Skolan kan i ljuset av detta ses som den institution som uttryckligen utformats för att medvetet påverka barns och ungas socialisations för att uppnå vissa mål. När socialisation blir föremål för studier fokuseras vanligtvis relationen barn/unga och vuxna – i familjen till föräldrarna och i skolan till lärarna.

DEFINITION AV KUNSKAPSOBJEKTET JÄMNÅRIGSOCIALISATION OCH MOTIV FÖR STUDIENS INRIKTNING

I ett dominerande socialisationsperspektiv riktas således uppmärksamheten, när det gäller barns och ungas fostran, lärande och social utveckling, på relationen vuxna och barn, och barn i förhållande till och ingående i olika samhälleliga institutioner exempelvis skola och barnomsorg. Hur har då betydelsen av socialisationen jämnåriga emellan betraktats? Med jämnåriga avses här barn och unga som befinner sig i ungefär samma ålderskategori och att dessa innehar en likartad position genom att vara icke-vuxna. Med jämnårigsocialisation avses således den ömsesidiga påverkan som barn och unga utövar på varandra. Min uppfattning är att socialisationen barn och unga sinsemellan och jämnåriggruppens socialiserande betydelse ofta har fått en undanskymd plats i forskningen. Framför allt har de positiva möjligheterna i jämnårigas påverkan på varandra mer eller mindre negligerats. Däremot har förhållandet mellan jämnåriga uppmärk-

sammats och många gånger setts som problematiskt och omnämnts i negativa termer som exempelvis gängbildning. Dessa antydningar ska fördjupas i det följande.

SYFTE, FRÅGESTÄLLNINGAR, FORSKNINGSPROCESS OCH DISPOSITION

Syftet med denna studie är att undersöka olika synsätt på jämnåriggruppen och dess potential i olika avseenden. För att undersöka dessa olika synsätt försöker jag först påvisa jämnårigsocialisation som forskningsområde (del 1) och sedan hur samhällets centrala utbildningspolitiska riktlinjer för skolan, de svenska läroplanerna för grundskolan, över tid betraktat jämnåriggruppens potential (del 2). Studiens huvudsyfte är att undersöka olika innebörder av jämnårigsocialisation i relevant skolforskning och i läroplaner för svensk grundskola.

FRÅGESTÄLLNINGAR

De preciserade frågeställningarna är:

Hur framträder det som kan kallas jämnårigsocialisation i relevant forskning?

Vilka perspektiv på jämnåriggruppens socialiserande betydelse kommer till uttryck i läroplanerna och för skolan andra centrala dokument?

Vilka synsätt på jämnåriggruppens socialiserande betydelse framträder i olika studier av skolan?

Vilka samband kan påvisas mellan läroplanernas utformning och skolforskning om jämnårigsocialisation?

FORSKNINGSPROCESS OCH DISPOSITION DEL 1: FORSKNINGSOMRÅDE OCH CENTRALA BEGREPP

Del 1 är en selektiv genomgång av jämnårigsocialisation som forskningsområde. I del 1 besvaras det första steget i studiens forskningsprocess med frågeställningen: Hur framträder det som kan kallas jämn-

årigsocialisation i relevant forskning? Det första steget innebär att med utgångspunkt i en analys av forskningsområdet socialisation söka efter och ringa in kunskapsobjektet jämnårigsocialisation från tidiga förskoleår till sen ungdomstid. Här granskas forskning om barns och ungdomars socialisation och några centrala begrepp, som karaktäriserar jämnårigsocialisation, urskiljs: vänskap, kamratskap och ungdomssocialisation. Vänskap och kamratskap ges i viss forskning olika innebörder men många gånger är begreppen utbytbara. Forskningen är inte heller alltid koncentrerad till antingen barn eller ungdomar utan kan omfatta både barn och unga. Min ambition är inte att analysera den eventuella distinktion som kan göras mellan vänskap och kamratskap respektive barn och ungdomar som åtskilda ålderskategorier utan mitt huvudintresse är att söka efter jämnåriggruppens socialiserande betydelse. Resultatet av detta första steg framställs i studiens del 1 – jämnårigsocialisation som forskningsområde.

FORSKNINGSPROCESS OCH DISPOSITION DEL 2: GRANSKNING AV LÄROPLANER OCH SKOLFORSKNING

Del 2 utgör en systematisk jämförelse av hur olika synsätt på jämnårigsocialisation kommer till uttryck över tid i läroplaner och skolforskning som resulterar i en periodisering av olika synsätt på jämnårigsocialisation. Del 2 omfattar forskningsprocessens steg två och tre som också integreras i denna andra del. Frågeställningen för steg två är: Vilka perspektiv på jämnåriggruppens socialiserande betydelse kommer till uttryck i läroplanerna och för skolan andra centrala dokument? Frågeställningen för steg tre är: Vilka synsätt på jämnåriggruppens socialiserande betydelse framträder i olika studier av skolan?

I steg två granskas om och hur läroplanerna och för skolan andra centrala dokument ger uttryck för att beakta jämnåriggruppens socialiserande betydelse. Se vidare metodologisk kommentar under avsnittet 'Läroplansgranskning'.

Steg tre är att undersöka om och hur jämnårigsocialisation uppmärksammas och vilket värde som jämnåriggruppens betydelse ges i vissa skol- och klassrumsstudier samt dessa studiers relation till läroplanerna. I detta steg analyseras relevant svensk pedagogisk, psykologisk och sociologisk forskning. Se vidare metodologisk kommentar under avsnittet 'Relationen skolforskning – läroplaner'.

För att kunna integrera steg två och tre ställs också frågan: Vilka samband kan påvisas mellan läroplanernas utformning och skolforskning om jämnårigsocialisation? Förtydligande frågor är: Vilket är det

eventuella sambandet mellan forskning om jämnårigsocialisation och de olika läroplanerna? Utgår de olika läroplanerna från specifik forskning eller pedagogisk filosofisk idé om jämnårigsocialisation? Leder läroplanernas intentioner till forskning om jämnårigsocialisation? Som ett resultat av min granskning, där jag integrerat frågorna för steg två och tre, har jag identifierat tre skilda perioder med tre olika, mer eller mindre dominerande, synsätt på jämnårigsocialisation:

- I. Skolan som potential för jämnåriggemenskap formuleras
- II. Jämnårigsocialisationens potential negligeras
- III. Jämnåriggruppens potential återupptäcks

Detta innebär således att tre huvudperioder urskiljs och värderas och dessutom att varje läroplan för grundskolan värderas beträffande sin syn på jämnårigsocialisation.

METODOLOGISK KOMMENTAR TILL TEXTGRANSKNINGARNA

LÄROPLANSGRANSKNING

Läroplansgranskningen har en central position i min studie. Mitt huvudsakliga motiv till att studera läroplanerna är att, de är auktoritativa texter och kan ses som det yttersta officiella uttrycket för samhällets intentioner med barns och ungas socialisation. I denna textanalys utgör läroplanerna navet eftersom de är skolans primära styrdokument och speglar de utbildningspolitiska intentioner som är rådande vid en viss tid.

Studien avgränsas till att omfatta de fyra officiella läroplanerna för den obligatoriska grundskolan Lgr 62, Lgr 69, Lgr 80 och Lpo 94 och är koncentrerad till läroplanens inledande avsnitt som behandlar Mål och riktlinjer för skolans uppgift samt Allmänna anvisningar för skolans verksamhet. För att få en djupare förståelse av dessa läroplaners intentioner och bakomliggande resonemang granskar jag också betänkanden, utredningstexter och propositioner som ligger till grund för eller anknyter till de olika läroplanerna. Även några andra skrifter som på olika vis anknyter till läroplanerna har granskats.

Läroplanerna och utredningstexterna har granskats med tre frågor som utgångspunkt:

- vilken betydelse tillmäts barn och unga ha för varandra i socialisationsprocessen?

- i vilka sammanhang uppmärksammas jämnårigsgruppens socialiserande betydelse?
- vilka motiv och argument anføres?

Utifrån dessa frågor har jag försökt göra en generell karaktäristik av hur läroplanerna och bakgrundstexterna behandlat och värderat jämnårigsocialisation. I framställningen har jag valt att ligga nära läroplans- och utredningstexternas språkbruk. Jag har också valt att presentera de olika läroplanerna på ett tämligen likartat sätt. Dels för att läroplanerna i stort följer en given struktur och dels för att underlätta jämförelsen mellan de olika läroplanerna. Med denna presentation av läroplanerna följer också en viss upprepning. En exakt och detaljerad jämförelse är däremot problematisk att göra då läroplanerna ändå skiljer sig åt på en del punkter. Vissa förskjutningar sker över tid, så till exempel ändras språkbruket och rubriksättningarna, vissa avsnitt flyttas eller utgår, även karaktären på läroplanerna förändras. Detta gäller specifikt för den senaste läroplanen Lpo 94 i förhållande till de tidigare läroplanerna.

Läroplanerna Lgr 62, 69 och 80 är till stora delar likartade i strukturen med en inledande del som anger Mål och riktlinjer samt Allmänna anvisningar för grundskolans verksamhet. Denna del följs av en andra del som består av tim- och kursplaner, allt samlat i ett dokument. Den senaste läroplanen Lpo 94 skiljer sig från de tidigare genom att den omfattar olika skolformer, omfånget är betydligt mindre och mer koncentrerat än tidigare. Läroplanen 1994 skiljer mellan värden, mål och riktlinjer. Den relaterar bl.a. inte till bakgrundstexter eller anger anvisningar om ämnesinnehåll, arbetssätt och arbetsmetoder. Kurs- och timplaner med betygskriterier utgör särskilda dokument. Med utgångspunkt i det centrala läroplansdokumentet ska lokala kurs- och arbetsplaner upprättas.

RELATIONEN SKOLFORSKNING – LÄROPLANER

I såväl min granskning som i studiens framställning betraktar jag läroplanerna som nav vilket innebär att jag ser förarbeten till läroplanerna och skolforskning som en del av läroplanernas historiska kontext. Skolforskning om jämnårigsocialisation visar sig ha olikartade relationer till läroplanerna över tid, viss skolforskning påverkar läroplanen, annan följer upp läroplanen och ytterligare annan skolforskning är svagare relaterad till läroplanen. Detta utgör motivet till att

jag i framställningen presenterar granskningen av läroplanen först, därefter förarbeten och slutligen skol- och klassrumsforskning. Min ambition är att visa på hur de olika texterna förhåller sig till varandra i fråga om kunskapsobjektet jämnårigsocialisation. Med hjälp av förarbeten och skolforskning söker jag betrakta och placera läroplanernas intentioner och utformning i en historisk kontext med avseende på jämnårigsocialisation.

Vid min granskning av såväl olika läroplanstexter och skoldokument som forskning förväntar jag mig inte att specifikt finna uttrycket jämnårigsocialisation. Sökandet efter kunskapsobjektet är på så vis inte på förhand givet. För att fånga in vad innebörden av jämnårigsocialisation kan tänkas vara måste sökandet vara öppet för olika uttryck. Granskningen av olika skol- och klassrumsforskning är därför av en sökande karaktär medan granskningen av läroplanerna och utredningstexterna har en mer systematisk och täckande ambition. Min granskning visar att vissa avsnitt i läroplanerna och utredningstexterna behandlar det som kan länkas till det jag kallar jämnårigsocialisation exempelvis i partier som handlar om skolans arbetsformer och arbetssätt. Vissa begrepp kan också urskiljas såsom; samhörighet, gemenskap, samverkan, samarbete och grupparbete, vilka kan relateras till jämnårigsocialisation. I framställningen av läroplanerna och dess bakgrundsdokument förhåller jag mig tämligen texttrogen för att visa på vilket språk och vilka begrepp som används för att uttrycka, det som jag benämner, jämnårigsocialisation.

DEL 1

JÄMNÅRIGSOCIALISATION SOM FORSKNINGSSOMRÅDE

I denna första del granskar jag forskning om barns och ungdomars socialisation i syfte att söka efter och ringa in det som kan kallas jämnårigsocialisation från tidiga förskoleår till sen ungdomstid. Inledningsvis uppmärksammas vissa kritiska perspektiv på socialisation som forskningsområde samt några klassiska och samtida betraktelser på jämnåriggruppens socialisation. Avslutningsvis belyser jag hur jämnåriggruppens potential uppmärksammas i aktuell forskning genom att dels utgå från några centrala begrepp som kan karaktärisera jämnårigsocialisation: vänskap, kamratskap och ungdomssocialisation, dels i förhållande till skolan som potentiell mötesplats.

SOCIALISATION SOM FORSKNINGSGRÄNSOMRÅDE OCH NÅGRA KRITISKA PERSPEKTIV

Socialisation kan studeras utifrån olika infallsvinklar. Beroende på vilket perspektiv som åberopas får det konsekvenser för hur socialisationsprocessen betraktas. Handlar socialisation om överföring eller kan socialisation ses som en interaktiv process? Lär sig barn och unga enbart av vuxna? Kan barn och unga tänkas ha utbyte av varandra? Några av de framträdande antagandena om socialisationens karaktär står bl.a. att finna hos sociologerna Peter L. Berger & Thomas Luckmann (1966/1979) vilka menar att individen inte föds som samhällsmedlem, utan genom predisposition för socialitet så blir individen medlem. De definierar socialisation som ett konsekvent införande av en individ i ett samhälles objektiva värld. Detta samhällstillblivande beskrivs i termer av primär och sekundär socialisation¹. Primär socialisation utgörs av den fostran och det lärande som sker under barndomen och den sekundära socialisationen utgörs av de processer som därefter följer och leder in individen i nya sektorer av samhället. Berger & Luckmann slår fast att det är den primära socialisationen som är den viktigaste och att all sekundär socialisation till sin struktur måste likna den primära.

Vanligtvis fokuseras vid socialisationsstudier individens/barnets inväxande till vuxen och samhällsmedlem. Socialisationsprocessen betraktas som en överföring av ett samhälles eller en grupps normer och värderingar till de unga, främst med betoning på förhållandet mellan vuxna och barn där barnet ses som mottagare och objekt. Socialisationsbegreppet har ofta inom socialisationsforskning vilat på ett grundantagande som inneburit en tudelning av begreppet i det som kommit att benämnas primär och sekundär socialisation. Den primära socialisationen utgörs av familjen och släktingar. Sekundär socialisation står för den fostran och det lärande som sker genom andra vuxna än föräldrarna, kamrater och inom olika samhälleliga institutioner exempelvis skolan. Generellt hävdas också att socialisation är av mest central betydelse under barndomen. Som grundläggande ses då den primära socialisationen emedan sekundär socialisation successivt blir mer betydande under ungdomstiden.

Den traditionella socialisationsuppfattningen har till viss del utmanats där flera kritiska röster gjort sig gällande. Den engelske socialpsykologen Zick Rubin (1981) som studerat små barns sociala värld förvånar sig över att samhällsvetare ägnat så liten uppmärksamhet åt det betydelsefulla i barns vänskapsförhållanden. Ett av skälen menar

han kan vara den dominerande psykoanalytiska teori som grundade antagandet att mor–barnrelationen är den mest betydelsefulla för barnets utveckling. Likartade tankegångar finns hos psykolog Lars Lorentzon (1994). Han hävdar att utifrån psykoanalysens och barnpsykologins domäner har intresset för barndomen utvecklats till en slags allmänkunskap, vars tes är att barnet i grunden är en godartad och formbar varelse. Nyckelord i den ideala barndomskulturen är trygghet, omsorg och kärlek. Föräldrarnas roll betonas starkt, främst i barnets tidiga år. Det finns exempel på psykologiska teorier som sökt ange vikten av andra och senare relationers självständiga betydelse för människans anpassningsförmåga och beteende, men den utomfamiljära livsvärldens psykologiska betydelse har, menar Lorentzon, en undanskymd plats i utvecklingspsykologiskt tänkande.

Socialisationsbegreppet kanske borde överges och ersättas med begrepp som erkänner barnet som aktivt handlande hävdar psykolog Dion Sommer (1997). Förståelsen av barns utveckling kan härledas till det dominerande synsätt som har sin grund i en socialisationsteori som är uppdelad i primär och sekundär socialisation. Denna definition tar inte teoretisk hänsyn till att små barn förvärvar erfarenheter av uppföstran och omsorg utanför familjen i relationer till andra i exempelvis förskolan. Sommer menar att trots att det skett vissa förändringar i synsätten på barn och hur barn utvecklas, definieras fortfarande primär respektive sekundär socialisation synnerligen traditionellt.

Lars Dencik m.fl. (1988) laborerar, utifrån socialpsykologiska perspektiv, med begreppet dubbelsocialisering för att beteckna den socialisation som de menar utmärker små barns uppväxtvillkor under 1970- och 80-talen dvs. att de från tidig ålder växlar mellan två socialisationsinstanser, daghemmet och familjen. Författarna är kritiska till indelningen av primär och sekundär socialisation som två åtskilda processer, med två olika viktighetsgrader och tidmässighet. De menar att barnomsorg och familj visserligen är olika barnmiljöer, men att de för den skull inte är åtskilda socialiseringsinstanser utan att det som sker i den ena instansen återverkar på den andra. Vistelsen i de två miljöerna sker inte heller utvecklingsmässigt utan inträffar samtidigt i barnens liv.

Moderna socialisationsforskare ser inte, enligt pedagogikforskare Gunilla Halldén (1992), socialisation som ett överförande av normer och värderingar via en primär- och sekundärgrupp. Istället ses socialisation som ett resultat av interaktion mellan individer där även barnet är aktivt agerande, och att socialiseras innebär att bli människa. Den norske sociologen Ivar Frønes (1985) menar att socialisation

många gånger betraktas som en växelvis process mellan hem och skola, där personlighetsutveckling och social fostran sker i hemmet och skolan tillför kunskap. På så vis har en tankemodell tagit form som till stor del separerar socialisation och lärande från varandra. Frønes (1994) är angelägen att poängtera det ömsesidiga förhållandet mellan socialisation och lärande eller rättare att socialisation ska förstås som lärande av vissa specifika kompetenser.

En socialisationsteori måste, menar Frønes (1994), fånga in både hur människor formas av omgivningen och hur de utvecklar förmåga att reflektera och handla. Vidare att socialisation, dvs. att både bli medlem i en kultur och en autonom individ, är att lära. Kunskap är inte något människor har, utan kunskap både formas av och formar människor, men det ger också nya möjligheter till reflektion och handling. Att studera socialisation är, enligt Frønes, att studera olika läroprocesser. De flesta analyser av socialisation och uppväxt utgår ändå från familjen, och Frønes vill därför söka etablera en ny socialisationsteori genom att framhålla den mening som socialisationen jämnåriga emellan skapar och etablerar (möjliggör). Enligt Frønes (1995) bildar socialisation, såväl i analytiska som konkreta termer, en mötesplats för olika teoretiska och disciplinära perspektiv och menar att en socialisationsteori måste inkludera relationen individ och samhälle. I det moderna samhället krävs, menar Frønes (1985), social handlingsduglighet på hög nivå, en allmän kompetens som handlar om en förmåga att bemästra komplexitet. Frønes benämner detta som baskvalifikationer eller en allmän handlingsduglighet, något som han menar utvecklas främst genom deltagande i jämnårigmiljöer. Det är således genom jämnårigmiljöns situationer som olika former för social kompetens förvärfvas. Självständighet anses därmed bara utvecklas genom att barn och unga tar ansvar. Likaså kan förmågan att möta nya situationer och utveckla social förståelse bara förmedlas i miljöer där detta är möjligt att uppleva. I ett samhälle som lägger vikt vid dessa kvalifikationer kommer jämnårigmiljön att vara av största betydelse menar Frønes. Min slutsats är att socialisation inte enbart kan ses som en utifrån kommande påverkan utan lika mycket är ett projekt som företas av dem som socialiseras. Därmed är det inte heller lyckat att tala om primär och sekundär socialisation. Mer poängfullt syns det då att tala om socialisation i termer av olika interagerande socialisationsmönster och arenor för socialisation. Likaså måste det dominerade socialisationsperspektivet, som betonar att barn och unga enbart lär av vuxna, åtminstone kompletteras.

SOCIALISATION MED JÄMNÅRIGGRUPPEN I FOKUS

– NÅGRA KLASSISKA BETRAKTELSE

Ett av Durkheims (1922/1956) centrala resonemang är att karaktären på och betingelserna för socialisation ändras som en konsekvens av samhällsomvandlingar dvs. att samhällsförändringar tvingar fram förändrade former för socialisation. Framväxten av ett sådant betraktelsesätt på socialisation med jämnåriggruppen i fokus kan bl.a. länkas till Charles H. Cooley, David Riesman, Margaret Mead och James Coleman.

Enligt Gert Nilson (1981) är Cooley att betrakta som en av den symboliska interaktionismens pionjärer och hans bok *Human Nature and the Social Order* från 1902 anses vara en samhällsvetenskaplig klassiker. Cooleys grundtes, enligt Nilson (1981), är att individen och samhället är två aspekter av samma skapande helhet, och att individens jag formas och omformas i samvaron med andra. Cooley levde i den tid då storstadslivet började göra sig gällande och primärgrupps-samvaron var i upplösning. Storstadslivet befrämjade andra grupperingar vilka sågs som opersonliga och specialiserade, i många stycken primärgruppernas motpoler. Dessa grupper kallas idag ofta sekundärgrupper, ett begrepp som Cooley aldrig myntade. I definitionen av primärgrupp ryms, menar Nilson (1981), en vidare innebörd än vad som blivit rådande. Primärgruppssamvaron ska ses som förutsättningen för människor att bli mänskliga, och i den betydelsen är det inte självklart att betrakta alla kärnfamiljer som primärgrupper². Primärgrupperna kännetecknas vidare av direkta kontakter, innerlig samvaro och samarbete. Dessa grupper karaktäriseras som primära i betydelsen att de är "grundläggande för bildandet av individens sociala natur och ideal" (Nilson 1981, s 11). Primärgrupperna anses ge upphov till vissa ideal och värden exempelvis ömsesidig hjälp, rättvisa och frihet, men primärgruppernas signum är inte uteslutande harmoni utan rymmer även viss differentiering och tävlan. Cooley såg, enligt Nilson (1981), denna typ av gemenskap och samarbete i flera olika grupper såsom familjen, grannskapsgrupper och i barnens lek- och kamratgrupper.

David Riesmans sociologiskt orienterade fältarbete presenterat i boken *The Lonely Crowd* och i svensk översättning *Den ensamma massan* (1950/1961) är en studie av den amerikanska karaktären i förvandling. Riesman hävdar att den moderna samhällsforskningen – under inflytande av psykoanalysen – tenderat att överbetona den tidiga barndomens betydelse för karaktärsdanningen. Grundtesen i

Riesmans resonemang är att karaktärsdanningen under barndomen inte kan isoleras från samhällsstrukturen. Han urskiljer tre olika samhällen som vart och ett utvecklar en social karaktär hos medlemmarna – tre idealtyper som benämns traditionsstyrda, inifrånstyrda och gruppstyrda. Dessa förändringar i karaktärstyp får också konsekvenser för familjeliv och barnuppfostran. Förskjutningen i den amerikanska medelklassen betraktar Riesman som en omsvängning från inifrån- till gruppstyrdhet. Äldre disciplinmönster mildras, familjerna i städerna blir mindre och den s.k. fria uppfostran sprids till vidare befolkningsskikt. Det är under dessa förhållanden som Riesman tycker sig se att gruppen av kamrater i samma ålder och samhällsklass blir allt viktigare i karaktärsdanningen.

Den amerikanske sociologen James Coleman, som studerat den sociala strukturen för att se vilka värderingar och normer som existerar i tonårskulturen, uttrycker likartade tankegångar:

He is "cut-off" from the rest of society, forced inward toward his own age group, made to carry out his whole social life with others his own age. With his fellows, he comes to constitute a small society, one that has most of its important interactions *within* itself, and maintains only a few threads of connection with the outside adult society (Coleman 1961, s 3).

Margaret Mead (1970) betonar, utifrån ett socialantropologiskt perspektiv, att socialisationsmönster är relaterade till olika kultur- och samhällstyper. Mead hävdar att i traditionella samhällen som präglas av liten social förändring lär barnet i huvudsak av de äldre. I samhällen som präglas av starka sociala förändringar, där barn och unga orienterar sig mot en okänd framtid, anses det inte tillräckligt att endast efterlikna den äldre generationen utan barn och unga måste i stor utsträckning lära av varandra:

Men i och med att barnen går i skolan, börjar arbeta eller inkallas till militärtjänst, kommer de därmed i kontakt med jämnåriga och likar som de kan använda som jämförelsematerial. Dessa jämnåriga ger härvid mer praktiska modeller än de förebilder ungdomarna ges av de äldre, officerare, lärare och överordnade, med ett förflutet som är helt stängt för dessa ungdomar och en framtid som ungdomarna har svårt att betrakta som sin egen. I en sådan situation finner nykomlingarna snart att de kamrater som själva redan ingår i det nya systemet är de bästa vägvisarna (Mead 1970, s 69).

Utifrån dessa klassiska socialisationsteorier om jämnårigsocialisation finns, som jag ser det, i Riesmans och Meads resonemang angående det gruppstyrda samhället vissa likheter. Båda påtalar sambandet mellan samhällsstruktur och människors karaktärsdaning men också att vissa förändringar i samhället inneburit en förskjutning mot att jämnåriga i allt större utsträckning relaterar sig till och lär av varandra. Utifrån dessa i grunden likartade resonemang drar Riesman och Mead dock något olika slutsatser. Utifrån Riesmans perspektiv förefaller både vuxna och barn socialiseras till gruppstyrdhet medan Mead ser en generationsklyfta uppstå mellan de unga och gamla. Även Coleman ser framväxten av en specifik tonårskultur, skild från vuxenkulturen, som ett resultat av förändringar i samhällsstrukturen.

SAMTIDA PERSPEKTIV PÅ JÄMNÅRIGSOCIALISATION

En socialisationsteoretiker som uppmärksammar gruppens betydelse och som fått inflytande inom svensk forskning är den tyske socialisations- och ungdomsforskaren Thomas Ziehe. Ziehe (1993) hävdar att en ny mänsklig subjektivitet med en annorlunda psykisk struktur växer fram ur förändringar i samhällsutvecklingen och familjestrukturen. Ziehe lanserar begreppet "kulturell friställning" vars innebörd är att tidigare traditionella kulturmönster upplösts och förändrats. Den kulturella friställningen medför också att individen utvecklar typiska sätt att psykiskt bearbeta den förändrade situationen. Först anges subjektivering som är en slags längtan eller strävan efter intensiva känsloupplevelser som i sin tur kommer till uttryck i självkänslans sårbarhet och en ökad orientering mot relationer. Detta sägs innebära en ökad förmåga och en förfining att leva sig in i den andre och vad den andre kan tänkas förvänta sig, men därmed tilltar också rädslan för vad den andre skall tycka. Ziehe menar att rädslan för att bli kränkt i självkänslan kan framkalla en ny form av konkurrens i grupper, ett moraliskt bevakningssystem med vars hjälp gruppmedlemmarna bromsar varandra. Det gäller att "ingen sticker fram hakan och ställer sig i medelpunkten. Den ofta och gärna framförda anklagelsen 'du är för dominant' blir till huvudkriterium när det gäller att uppleva och beskriva förhållandet till gruppen" (a.a. s 41). Denna benägenhet sägs även ha ett positivt följdfeomen som lett till en ökad förmåga att identifiera sig med och känna medlidande med dem som drabbats ("offren" skriver Ziehe).

Ziehes tankegångar om att en ny mänsklig subjektivitet växer fram ur de förändringar som sker i samhällsstrukturen, och så som de

kommit att lanseras i Sverige påminner de, enligt min mening, om Riesmans grundtes om sambandet mellan samhällsstruktur och karaktärsdaning, men 40 år senare. Jag menar också att både Riesman och Ziehe betraktar människorna/individerna som tämligen passiva och underordnade den så kallade nya samhällsstrukturen i vilken gruppen av liktänkande blir central. Några grundläggande skillnader finns dock. Ziehes psykoanalytiskt orienterade teori tar fasta på att de förändringar som sker i samhället bidrar till förändringar av den enskilda individens inre mentala strukturer. I Riesmans analys däremot sätts samhällsförändringarna i relation till människors klass- eller gruppstillhörighet.

Johan Wennhall (1994) förhåller sig dock kritisk till de moderniseringsteorier som inte i tillräcklig utsträckning tar hänsyn till att ungdomar är med och konstruerar sig själva som kategori. Wennhall som studerat de moderna ungdomskulturernas historia utifrån ett etnologiskt perspektiv ställer sig tveksam till Ziehes resonemang om modernitetens återverkningar på ungdomar och ungdomskulturer. Wennhall menar att hans studie visar att ungdomlig subjektivitet och kulturell friställning kan spåras redan på 1920- och 1930- talen.³ Han säger också att det sedan 1960-talet är känt att ungdomar varit aktiva i olika proteströrelser, men att ungdomars utmanande hållning mot samhället inte är unikt utan har sin historia.

Wennhall poängterar att ungdomskulturerna inte ser ut på exakt samma sätt idag som på 1700-talet utan i varje tid och epok skapas nytt innehåll och nya former. Men han anser också att det finns gemensamma förutsättningar. Med det menar Wennhall att om unga människor blir medvetna om sin samhörighet, genom att de delar en social position med särskilda rättigheter och skyldigheter, söker de sina egna vägar att leva, tänka och agera. Wennhall menar att eftersom ungdomar varit inplacerade i en underordnad ställning kan ungdomskulturerna betraktas som ett sätt att formulera symboliskt och reellt motstånd mot samhällets maktrelationer. Ungdomar sägs aktivt producera alternativa kulturella former, vilka många gånger kan stå i ett spänt förhållande till rådande samhällsordningar och inte alltid ligga i linje med hur vuxna vill ha det.

Gruppsozialisation handlar inte, enligt Philip Lalander & Thomas Johansson (2003), om att

gruppen påför individen värderingar och normer, som denne oproblematiskt tar emot och gör till sina egna. Snarare bör den ses som en interaktionsprocess där gruppens medlemmar provar ut och laborerar fram symboler, identiteter, normer och värderingar och att de faktiskt

tänker när de gör det. Om de sedan beter sig ungefär som andra gruppmedlemmar beror det på att de finner ett värde i att göra så (s 56).

Författarna menar också, utifrån sociologiska och socialpsykologiska perspektiv, att grupper inte är så statiska som det kan tyckas utan att en grups såväl yttre som inre konturer varierar efter situation och över tid. Konturerna tenderar att stärkas eller försvagas beroende på om gruppen är hotad eller är trygg. Grupper kan även antas genomgå olika faser, där de ibland är stabila och ibland mer föränderliga.

Enligt min läsning, så här långt, söker forskningen påvisa sambandet mellan hur förändringar i samhällsstrukturen får konsekvenser för socialisationsmönstren. Som gemensamt och framträdande drag i dessa resonemang är att gruppen av jämnåriga successivt kommer att ses som allt viktigare i socialisationsprocessen, främst som en konsekvens av förändrade samhällsstrukturer. Däremot är ståndpunkterna om gruppens betydelse inte odelat positiva. Ivar Frønes tar dock fasta på och vidareutvecklar resonemanget om jämnåriggruppens positiva betydelse i socialisationsprocessen.

FRØNES VIDAREUTVECKLING AV JÄMNÅRIGGRUPPENS POTENTIAL

Frønes (1985) hävdar att kontakten jämnåriga emellan är av stor positiv betydelse i socialisationsprocessen och för att förstå betydelsen av jämnårigkontakten måste sambandet mellan samhällsform och socialisationsbetingelser studeras. Frønes utvecklar sina tankegångar och menar att det krävs kunskap om på vilket sätt jämnårigkontakten är av betydelse: hur förhållandet barn–barn bidrar till social utveckling som läroprocess. Likaså ska kontakten jämnåriga emellan ses i sitt sociala sammanhang och den socialisationsmässiga betydelsen av jämnårigkontakten sättas i relation till vilka krav som olika typer av samhällen ställer i fråga om kompetens och utveckling. Detta betyder att själva innehållet, dess innebörd, måste bestämmas inom en socialisationsteoretisk ram. Frønes (1994) söker utveckla en socialisationsteori som lägger vikt vid jämnåriggruppens betydelse i ett samhälleligt perspektiv. Han menar att en teori om socialisation måste se till sambandet mellan samhällsutveckling och individuell utveckling. I den utvecklingsmodell som Frønes presenterar läggs vikten på socialisation som utveckling av kompetenser för reflektion, social och kulturell förståelse, centrala kvalifikationer för de krav som det moderna samhället sägs ställa på sina medlemmar. Begreppet kompetens betraktas här dels som ett kännetecken hos individen och dels

som en analytisk skärningspunkt mellan samhälle, individuell utveckling och social handling. Frønes menar att jämnårigkontakten måste ses i ett socialisationssammanhang där barns utveckling knyts till det samhälle som de växer upp i, och samtidigt se socialisation som en process över tid.

Frønes bidrar således med ett alternativt synsätt, till det dominerande, som betonar jämnåriggruppen och där tyngdpunkten ligger på socialisationens kvalificerande dimensioner dvs. hur barn och unga etablerar ömsesidiga relationer och därmed också utvecklar social kompetens. Han uppmärksammar i sina studier (1985, 1993, 1994, 1995) att barn och unga ska ses som handlande subjekt och att betydelsefulla läroprocesser sker barn och unga emellan, inte primärt i perspektivet av att bli vuxen. Antagandet är att barns och ungas förhållande till varandra är av grundläggande betydelse i socialisationsprocessen. Frønes (1994) hävdar att relationen jämnåriga emellan är av kvalitativt annat slag dvs. har en annan innebörd än den relation som upprättas mellan barn och vuxna. De jämnårigas position i socialisationsprocessen anses inte primärt vara knutet till att barn skulle tillbringa så mycket tid ihop med andra barn, utan förr av strukturella villkor i det moderna samhället, där jämnåriga skulle få en särskild socialiserande betydelse. Mot en sådan bakgrund anser Frønes att jämnåriga och föräldrar fyller olika funktioner i socialisationsprocessen.

Frønes (1994) utvecklar ett resonemang om hur den sociala relationen barn emellan skiljer sig mot relationen föräldrar och barn. Han anser att barn–barnrelationen utmärks av kulturell produktion och benämner den som horisontell där aktörerna är likvärdiga i social position, men inte enbart av att vara i samma ålder utan de intar också likartade roller, där bl.a. elevrollen ses som central. Jämnårigas sociala situation anses samtidigt vara komplex, vilket innebär att den utgörs av oklara gränser, omfattar många personer som skiftar över tid och varierar med åldersmässig utveckling och vardagslivets villkor. Frønes menar också att eftersom den sociala kontakten och vänskapen, jämnåriga emellan, måste uppnås och aktivt upprätthållas så skapar den andra kommunikativa strategier än i förhållandet föräldrar–barn. Den sociala kontakten ses inte som sammanhängande dvs. inte kontinuerlig och given utan måste ständigt erövrars. Enligt Frønes förväntar sig barn i samma ålderskategori specifika responser från varandra och att det är inom jämnåriggruppen som den kommunikativa kompetensen utvecklas. Föräldrar–barnrelationen präglas av entydighet, är mer självklar och utgörs av enklare kommunikation men här finns också olikheter i fråga om utvecklingsnivå, posi-

tion och situation. Relationen anses vara vertikal på så vis att den präglas av stabilitet, oföränderlighet och repetition. De sociala kontakterna ses som tillskrivna, de utmärks av kulturell reproduktion och utgör en arena för instruktioner och anpassning till skillnad mot relationen jämnåriga emellan.

I *Encyclopedia of Sociology* (Borgatta & Borgatta 1992) betraktas jämnårigsocialisationen som en alternativ socialisationskontext från familjen och skolan. Jämnårigsocialisationen ges fyra karaktäristika, den är frivillig, jämnåriggruppen består av likvärdiga (status equals), jämnåriggruppen är en arena fristående från de vuxnas kontroll och den är som regel könssegregerad. Noterbart är också att oberoendet av de vuxna kommit att betecknas som opposition till de vuxna, i exempelvis termer av subkulturer beskrivna av Coleman 1961. Denna bestämning har haft betydande inflytande över hur ungdomsforskning och forskning om jämnåriga tagit form.

Som jag ser det framstår jämnårigsocialisation som svårplacerad i förhållande till traditionell terminologi inom socialisationsforskning. Jämnårigsocialisation kan sägas befinna sig i såväl, det som betecknas, primär som sekundär socialisation. Det föreligger inom forskningen också olika uppfattningar huruvida jämnårigsocialisation är en ny företeelse eller ej. Däremot förefaller flera forskare vara överens om att samhällsförändringar skapar andra eller nya betingelser för socialisation i vilken gruppen av jämnåriga anses bli av allt större betydelse. Återigen finns det dock olika uppfattningar om konsekvenserna av dessa så kallade nya socialisationsmönster.

Det finns emellertid en tydlig tendens att tongivande forskning etablerat ett synsätt på jämnåriggruppen som primärt problematisk och att jämnåriggruppens positiva potentialer inte har beaktats i någon större omfattning. Trots att detta tongivande synsätt i några (få) fall utmanats och jämnåriggruppens positiva betydelse påtalats förefaller forskning som betonar de positiva sidorna av jämnårigsocialisationen ändå haft svårigheter att få genomslag. Möjligen kan detta förklaras med att forskningsperspektiv som tillskriver jämnåriggruppen en underordnad och emellanåt en negativ betydelse har fått en starkt legitimerande funktion. Detta perspektiv har inte ifrågasatts utan tagits för givet och på så vis har forskningstraditionen, om jämnåriggruppen som ett problem, förts vidare.

JÄMNÅRIGGRUPPENS SOCIALISERANDE POTENTIAL

I AKTUELL FORSKNING

VÄNSKAP

Jämnårigsocialisation omfattar olika åldrar. Den forskning som här framställs kan sägas omfatta något olika åldersspann men givetvis går dessa också omlott. Det är m.a.o. inte enbart i förskoleåldern som barn odlar vänskap. På vilket vis kan då barn tänkas ha utbyte av andra barn och vilka specifika kompetenser utvecklas i relationen jämnåriga emellan? Flera studier tar fasta på hur små barn, i förskoleåldrarna, på olika sätt relaterar sig till varandra. Rubin (1981) framhåller det självklara i att barn kan ge sina vänner tillgång till mänskliga resurser som vuxna inte kan erbjuda. De funktioner som barn anses fylla för varandra är tillfälle till lärande av sociala färdigheter som att sköta sociala relationer, hantera konflikter, uppöva förmågan att kommunicera och utveckla förmågan att leva sig in i andra persons situation. Relationen till jämnåriga utgör, menar Rubin, ett sammanhang där barn på ett meningsfullt sätt kan värdera och jämföra sig själva med andra vilket betraktas som nödvändigt för utvecklandet av en identitet. Redan i den tidiga barndomen antas barn ha behov av att känna grupptillhörighet, något som bara vänskapsrelationen till jämnåriga kan ge. I samspelet med jämnåriga kan barn lära sig hur de ska klara sig bland jämlikar i andra sociala situationer. Enligt Rubin kan dessa kompetenser bara tillägnas i kontakten jämnåriga emellan och att kvaliteten på barns sociala relationer är viktigare än kvantiteten. Han anser vidare att vuxna många gånger tolkar barnets önskningar välvilligt men att relationen barn och vuxna samtidigt präglas av ett hierarkiskt förhållande. Rubin hänvisar till psykiatern Harry Stack Sullivans föredrag på 1940-talet som framhäver att barns vänskapsförhållanden har en avgörande funktion på så vis att de rättar till en del av de särpräglade intryck av socialt liv som barn ofta fått genom sin tidiga interaktion med föräldrar. Barns sociala relationer sinsemellan får inte heller, menar Rubin, romantiseras, vänskap kan ha såväl önskade som oönskade effekter. Barn lär sig nämligen inte bara hur de ska komma överens, utan också hur de ska stöta bort och klassificera andra. Barns nära vänskapsförhållanden kan på så vis sägas ha såväl destruktiva som uppbyggande element och

nära vänskapsförhållanden skapar inte bara accepterande av det egna jaget, tillförsikt och bindning, utan också osäkerhet, svartsjuka och ilska. [...] Under barndomen – till stor del som en följd av samspel

med varandra – lär barnen 'färdigheten' taktiskt undvikande och på samma gång den grad av självbedrägeri som följer med det. Barns relationer avspeglar snarare än lindrar det mänskliga livets onda (Rubin 1981, s 18).

Rubin påpekar dock att eftersom barns vänskapsrelationer *också* kan vara skadliga understryker detta bara dess betydelse. Han menar vidare att vänner spelar en avgörande roll för barns sociala färdigheter och identitetskänsla – vissa centrala funktioner som föräldrar inte kan fylla. De upplevelser som barn gör tillsammans anses få konsekvenser på deras senare utveckling och för deras inställning som vuxna till exempelvis kärlek och vänskap.

Utifrån observationer på daghem beskriver Dencik m.fl. (1988) hur förskolebarns sociala samspel med varandra tar form och vilka kontaktmönster som kan urskiljas. Utifrån dessa studier menar sig författarna kunna dra slutsatsen att barn har stor betydelse för varandra i fyra avseenden; "barnen utgör varandras sociala resonansbotten, sociala modeller, sociala magneter, och barnen är barnens medmänniskor" (s 64).

Eva Johanssons avhandling i pedagogik *Etik i små barns värld* (1999) handlar om de minsta barnen, ett till tre år, i förskolan. Studiens intresse är riktat mot barns värden och normer och hur dessa kommer till uttryck i barns förhållningssätt till varandra. En av Johanssons viktigaste slutsatser är att drivkraften för barnens etiska synsätt är barns möten med varandra. Hon menar att när olika värden konfronteras så skapas betydelsefulla upptäckter för barnen. Genom leken prövar och utmanar de yngre barnen andras reaktioner, och på så vis utvidgas deras erfarenheter av andra. Barn lär sig även hur de kan påverka andra, pröva andras gränser och iaktta varandras reaktioner. Barnen lär sig också att positionera sig i förhållande till varandra, som för en del barn betyder att de lär sig att de är i underläge, deras gränser inte respekteras av andra och att de inte har inflytande.

Pia-Maria Ivarsson visar med sin avhandling i pedagogik *Barns gemenskap i förskolan* (2003) hur barn utvecklar olika strategier när de tillsammans konstruerar gemenskap. Ivarsson menar att barn i förskolan drivs av en lust och nyfikenhet att vara tillsammans med andra barn och i det barnen gör på egen hand, utan inflytande av vuxna, finns ett experimentutrymme som innebär att barnen har möjlighet att pröva och ompröva sina egna och andras idéer kunskaper och värderingar.

En viktig bakgrund till Ivarssons studie och andra som studerat barns vänskapsförhållanden i förskola, fritidshem och skola (se ex-

empelvis Evaldsson 1993 och Williams 2001) är den amerikanska sociologen Wiliam Corsaros (1997) teori om kamratkultur. Corsaro är kritisk till den utvecklingspsykologiska tradition som främst fokuserat det enskilda barnet och inte tagit hänsyn till kamratgruppens socialiserande betydelse. Corsaro är också kritisk till sociologin:

Until recently sociology has paid relatively little attention to children and childhood. The neglect or marginalization of children in sociology is clearly related to traditional views of socialization, which relegate children to a primarily passive role (s 27).

Kamratgruppens kollektiva kulturskapande är, menar Corsaro, lika viktig för barns socialisation som de vuxna är. Kamratgruppens kulturskapande anses däremot skilja sig från vuxenvärlden bl.a. på grund av att när barn är tillsammans med varandra gör de andra saker än tillsammans med vuxna. Genom de kunskaper och förmågor barn inhämtar via vuxna omformas och utvecklas den specifika kamratkulturen, vilket innebär att barn till viss del reproducerar vuxenkulturen men att de också via kamratgruppen bidrar till kulturell förändring. Corsaro definierar kamratkulturen som "a stable set of activities or routines, artifacts, values, and concerns that children produce and share in interaction with peers" (s 95). Barn vill, menar Corsaro, dela gemenskap med andra kamrater och ha kontroll över sina liv, vilket kan innebära att vissa barn får vara med i leken medan andra utestängs. De nära relationerna ses av Frønes (1994) som självvalda och att barn talar med vänner om saker som de inte tar upp med föräldrarna. Samtidigt kan vänskapsrelationen inte betraktas som given utan den måste erövrats och aktivt upprätthållas. Vänskap jämnåriga emellan definierar Frønes som att

mens foreldre-barn-forholdet kan forstås som tilskrevet, er vennskap og sosial kontakt med andre på samme alder i prinsippet noe man må oppnå (Frønes 1994, s 158).

Vänskap anses på så vis knutet till former som bl.a. trohet och ärlighet, något som utgör en slags ram av självvalda förpliktelser. Flera studier visar, enligt Frønes (1994), att olika barn har olika strategier och kompetenser för att utveckla social kontakt. Genom att den sociala kontakten och vänskapen måste uppnås och aktivt upprätthållas skapas också andra kommunikativa strategier än i förhållandet föräldrar-barn.

Sammantaget framkommer i de redovisade studierna att barn inte enbart lär av vuxna utan att även jämnåriga betraktas som

viktiga socialisationsagenter. Forskningen visar också att barn redan i tidiga år relaterar sig till andra barn och att relationerna jämnåriga emellan är av en annan betydelse än den mellan barn och föräldrar.

KAMRATGRUPPENS BETYDELSE

Vilken betydelse har då kamrater och vad innebär det för barn och ungdomar att ingå i en kamratgrupp? Dewey (1916/1999) menar att all fostran och bildning som sker i en grupp tenderar att socialisera dess medlemmar, men att det är gruppens vanor och mål som avgör socialisationens kvalitet och värde. Dewey menar också att varje grupps demokratiska kvalité (och samhället som helhet) är avhängigt graden av öppenhet i kommunikation inom grupper och mellan grupper.

Inom det socialvetenskapliga fältet har det dock, enligt Ola Stafseng (1990), funnits en ambivalent hållning till kamratgruppens betydelse. Även om kontakten kamrater emellan har setts som viktig så är det oftast snarare dess negativa konsekvenser som framhållits. En viktig startpunkt för en sådan värdering (även om ungdomar givetvis betraktats som problematiska långt tidigare, se exempelvis Berggren 1995) är den redan anförda amerikanska sociologiska diskussionen under tidig efterkrigstid. David Riesmans bok *The Lonely Crowd* (1950/1961) utgör här en viktig referenspunkt som skapade en omfattande debatt inom amerikansk sociologi (se antologin *Culture and Social Character* redigerad av Lipset & Lowenthal 1961, exempelvis Parsons & White s 121). Ett nyckelbegrepp hos Riesman är *Peer-group*. Det betecknar en homogen och informell grupp där gruppmedlemmarna tillhör samma ålderskategori och sociala miljö. Kamratgruppens uppfostrande funktion kan ses som ett parallellt skeende på två plan. Den ena aspekten är att fostran sker utifrån de gruppstyrda föräldrarnas ambitioner att få sina barn relaterade till en specifik kamratgrupp. Föräldrarna har visserligen förlorat sin ledarroll men kommer i det gruppstyrda skedet att fungera som agenter för kamratorienteringen. Föräldrarna kan bo och placera sina barn i en miljö där de träffar andra barn i samma ålder och med samma sociala bakgrund. Föräldrarna påskyndar barnets sociala utveckling och söker sociala kontakter utanför hemmet i form av arrangerade träffar för barnen, de ska även odla de talanger som för tillfället betraktas som angelägna och det sker därmed en slags standardisering av uppfostran. Genom denna standardisering försvagas föräldrarnas makt, det centrala blir att följa modecykeln som gäller för barns fostran och sysselsättning.

Enligt min tolkning förhåller sig Riesman kritisk till gruppstyrdheten, han påpekar att föräldrarna inte ser till vad barnet skulle vilja välja för sällskap. Riesman (1950/1961) menar att barnet konfronteraras främst med jämlingar i fråga om de talanger som för tillfället är rådande och populära, men har få eller inga möjligheter att umgås med jämlingar i fråga om andra egenskaper såsom temperament och smak. De vuxna, säger Riesman, är ängsligt angelägna att barnet ska göra succé i kamratgruppen och i iver för dess anpassning har de en tendens att inte se eller ignorera osynliga differenser mellan sina och andras barn.

Den andra aspekten av kamratfostran är, enligt Riesman (1950/1961), barnen själva, kamraterna eller gruppen. Det gruppstyrda barnet utmärks av att det kan röra sig bland nya kamrater med en nästan automatisk anpassning. De flesta barn lär sig hur de ska uppträda i olika sociala situationer, en anpassningsförmåga som förbereder barnen för en form av social rörlighet. Så långt talar, enligt min läsning, Riesman i positiva termer om socialisationen i kamratgruppen men han pekar också på vad kamratgruppen undertrycker och den styrning som gruppen utövar. Gängets omdömen om andra, menar Riesman, är präglade av gruppens smak, de som på något sätt skiljer ut sig eller sticker upp försöker man sätta på plats.

Riesman (1950/1961) hävdar att den amerikanska kamratgruppen har en makt som saknar motstycke i något annat lands medelklass, han menar att föräldrarna visserligen spelar rollen av domare men det är jämnåriggruppen som är juryn. Det är en jury som agerar såväl mot de vuxna som mot den egna kamratgruppen. Som ett led i den gruppstyrda socialiseringsprocessen är det centralt att få tillhöra gänget och barnet är utlämnat åt gängets uppfattningar om smak och moral. På så vis blir barnet utsatt för kamratjuryns dom utan möjlighet till försvar från sin egen eller de vuxnas moral. Den enda moral som får giltighet är gruppens. Dilemmat är, enligt Riesman, att moralfrågan undanskymas, det som skulle kunna ge barnet anledning att ifrågasätta och reagera göms undan i föreställningen om att gruppens uppgift är att leka och ha roligt. För att få framgång i gänget och vinna intimitet måste barnet vara mycket känsligt för modets skiftningar. Barnen klassificerar varandra efter okomplicerade (?) smakomdömen.

Det gruppstyrda samhället, menar Riesman (1950/1961), tenderar till smaklikriktning, och då knappast till förmån för umgänge över ålders- och klassgränser, utan i högre grad den enskildes förhållande till medlemmarna i den egna gruppen. Varje gäng har sin speciella jargong och sina idoler och det gäller att ständigt känna in sig för de

andras smak och tycken – känna in trenden. Det är samma krafter som fullbordar smaklikriktningen som också leder till likriktade prestationsnormer. Barnets prestationer bedöms och sätts i jämförelse med förebilder och toppartister hämtade från massmedierna och därmed blir det också svårt för det gruppstyrda barnet att utveckla en personlig talang. Förmågan att träffa den rätta smaken är det nya mönstret för popularitet förr än förmågan att behärska en färdighet. Riesman relaterar till en intervjustudie bland tonåringar i Chicago om deras smak avseende populärmusik. Studien visar att det bland ungdomarna fanns en oerhörd rädsla för att inte tycka som andra och att de var mycket måna om att ha de rätta preferenserna. Riesmans slutsats utifrån studien är att ju mer gruppstyrd en individ är, desto mer kan han klassificera och jämföra sina preferenser med andras. De gruppstyrda barnen är kunniga i popularitetsgraderingar och deras ansträngningar ligger i att nå den obestämda tryggheten att gillas av gruppen. Riesman hävdade således 1950 att det pågick en ideologisk omsvängning från inifrånstyrdhet till underkastelse under gruppen där gruppen blir alltings mått. Leken får utgöra ett exempel för att belysa hur gruppstyrdheten har kommit med nya faror. Den gruppstyrde närmar sig leken med den bestämda hållningen att han är medansvarig för stämningen i gruppen, barnet har tränat upp sin känslighet för personliga relationer. Allas ansvar för alla, alla ska vara med i svängen, alla ska ha lika roligt är en gruppmentalitet som hindrar det spontana umgänget just genom själva ansträngningen att främja det. Den gruppstyrde fostras i en kamratkrets som liknar varandra till det yttre, men som till intressen, personliga egenskaper och temperament kanske inte alls liknar varandra. Den gruppstyrde har lärt sig att bli lik de andra och att anpassa sig till gruppens toleransideal, med en sådan fostran anses möjligheten till personlig autonomi vara ytterst begränsad.

Riesman tillmäter jämnåriggruppen stor betydelse i karaktärsdanningen i det samhälle som han tycker sig se växa fram i 1950-talets Amerika. Den karaktärsdanning som därmed följer, främst i den amerikanska medelklassen, och den inverkan och det inflytande som gruppen har, bedömer Riesman som långt ifrån odelat positiv. Han anser att grupper tenderar att isolera sig från varandra och att den gruppstyrda människan formas till konformitet och inte till autonomi. Som exempel på detta anges hur föräldrars preferenser blir styrande och att barnen inte får möjlighet att göra egna val av exempelvis kamrater.

Utifrån Riesmans resonemang är det, som jag ser det, lätt att uppfatta gruppptrycket och gruppanpassningen som en nackdel och ett pro-

blem. Även Coleman, som tidigare nämnts, understryker hur gruppen av tonåringar utvecklar en egen specifik kultur vilken dessutom tenderar att avskärmas från vuxenvärlden. Både Riesmans och Colemans farhågor angående gruppens styrande och likriktande kraft kan, enligt min mening, jämföras med Deweys (1916/1999) resonemang om gruppens betydelse, vilket jag ser som tänkvärt i sammanhanget. Dewey menar att "värdet av en social livsform är den grad i vilken gruppens intressen delas av alla dess medlemmar och den grad av fullständighet och frihet i vilken gruppen samverkar med andra grupper" (s 140). Som jag tolkar Dewey är det inte gruppen som sådan som utgör problemet utan förr gruppens tendens till isolering och brist på öppenhet inom gruppen och i kontakten med andra grupper. Åter tycker jag mig se hur uttryck som gruppstyrighet och gruppanpassning förknippas med något i grunden negativt, vilket också många gånger får till följd att det är den enskilde individens intressen som sätts före kamratgruppens positiva potentialer för gemenskap. Riesmans liksom Colemans forskning kom att påverka svensk forskning om ungdomar.

FORSKNING OM UNGDOMAR: UNGDOMSSOCIALISATION

Har svensk forskning om ungdomar och ungdomskulturforskning något att tillföra angående jämnårigsocialisationens betydelse? Forskningen om ungdomar har historiskt varit inordnad i traditioner och skolbildningar som betraktat ungdomar som homogena och osjälvständiga och som grupp problematisk. Forskningen om ungdomar kan ändå många gånger sägas implicera ett intresse för jämnåriggruppen men jämnårigsocialisation är oftast inte en explicit forskningsfråga.

Henrik Berggren (1995), som utifrån ett historiskt perspektiv studerat hur den politiska ungdomsretoriken växer fram och kommer till uttryck i Sverige mellan sekelskiftet och andra världskriget, menar att när samhällsförhållandena förändrades under 1800-talet, förändrades också villkoren för (många) människors liv, exempelvis så etablerades nya familjestrukturer och därmed också nya och i viss mån oklara övergångar mellan barndom och vuxenliv. Nya generationsförhållanden uppstod och därmed också en ny osäkerhet om tonåringarnas status. Som en strävan efter att "hantera dessa nya generationsförhållanden växte ett nytt ungdomsbegrepp – 'adolescensen' – fram, som kom att definieras som en mycket känslig och orolig del i människans liv då hon behövde vägledning och hjälp" (s 29). Synsättet som därmed utvecklades på ungdomar underströk behovet av bl.a. disciplin och fysisk fostran. Historiskt sett, menar Berggren, har synen

på ungdomar (såsom den framträder i olika politiska dokument) växlat mellan att betrakta ungdomar som ett hot eller ett löfte och bl.a. beroende på forskningens fokus och politiska intressen har båda synsätten förekommit samtidigt. Hoppet till ungdomarna har stått när de exempelvis uppfattats som en investering för och försörjare av föräldrarna men också som framtida samhällsbyggare. Synen kan också sägas hänga samman med i vilken mån ungdomarna har haft en, i samhällelig bemärkelse, tydlig funktion och social ställning. Paradoxalt nog, säger sociologen Erik Højdestrand (1997), verkar ungdomar utgöra ett hot när de är som ungdomar, när ungdomar är som vuxna förefaller de vara ett löfte.

Ungdomar framställs och utmålas många gånger, exempelvis via medierna, som osjälvständiga individer som enbart är påverkade av gruppens normer och värderingar men Lalander & Johansson (2003) menar att

gruppträck är en nedlåtande term som ofta används just för att beskriva ungdomar, där den unge utmålas som allra högsta grad osjälvständig. [...] Man bör alltså undvika att alltför ensidigt betona begrepp som gruppträck och konformitet i relation till ungdomskulturer då det kan bidra till att lägga rökridåer över unga människors existensiella problem och tankemönster (s 55–56).

Lalander & Johansson (2003) förnekar visserligen inte att vissa grupper kan fungera enligt ett s.k. grupptänkande men att gruppens makt, trots det, aldrig är total. Individer kan reflektera över handlingar och välja annorlunda handlingsalternativ även om det kan innebära uteslutning ur gruppen.

Den norske sociologen Ola Stafseng publicerade 1990 en vetenskaplig granskning av ungdomsforskning i Sverige på uppdrag av skolöverstyrelsen.⁴ Han menar att det i Sverige saknas en tvärvetenskaplig helhetssyn på ungdomsforskning och ungdomskulturforskning. Granskningen visar att den svenska ungdomsforskningen som helhet karakteriseras av splittring, bristande kontinuitet och en oförmåga att använda forskningsresultat över disciplinränsarna.

Ungdomsforskningen dominerades under de första 50–60 åren av 1900-talet av psykologi och pedagogik. Dessa discipliners urval och perspektiv blev bestämmande för uppfattningen av kunskapen om ungdomar och då ur uppfostrarens eller lärarens sorterande synvinkel. Detta bidrog till att svensk ungdomsforskning dominerades av ett kontrollperspektiv (Stafseng 1990). Även om den familjecentrerade socialisationsforskningen dominerat så har inflytandet från

jämnåriga inte helt förbisetts, men merparten av tidigare forskning har haft ett socialpolitiskt eller kriminologiskt perspektiv. Eftersom jämnåriga ofta betraktats som att de bildat gäng och att dessa grupper har haft en central plats i offentligheten så har också jämnårigkulturen blivit identifierad med den negativa mytbilden av gänget. Kontakten jämnåriga emellan har primärt framstått som något problematiskt (Frønes 1985). Detta är ett synsätt som utgjorde Chicagoskolans och Colemans utgångspunkt, den tog fasta på socialekologiska studier av staden och dess sociala segmentering. Ett allmänt subkulturbegrepp fördes tidigt in i deras teorier (Stafseng 1990).

Ett av de största ungdomsforskningsprojekten i Sverige startade 1963 och utfördes av Bengt-Erik Andersson och Erik Wallin vilka var starkt inspirerade av James Colemans och David Riesmans studier. Intressant att notera är att Andersson & Wallin (1971) utifrån sin UG-studie menar, att kamratgruppen betyder mycket under ungdomsåren bl.a. för utformandet av beteenden, attityder och värderingar. Andersson & Wallin relaterar till Riesmans uppmärksammande på kamraterna som influensskälla och det dominerande inflytande som kamrater har för skapandet av referensramar och normer. Andersson & Wallin påpekar att Riesman, som kritiserats för att övervärderat kamratgruppens betydelse i socialisationsprocessen, hävdar ett samband mellan samhällestyp och människotyp. Modellen anger att en gruppstyrd människotyp utvecklas i det industrialiserade samhället och som medlem i en mängd olika grupper, med olika värderingar och normer, blir hon känslig för jämnårigas värderingar och söker i första hand vinna deras gillande.

Anderssons & Wallins projekt benämns *Ung i Göteborg* (UG) och redovisades 1971. Studien, som anlägger ett socialpsykologiskt perspektiv, är inriktad mot att beskriva hur ungdomar i de yngre tonåren tänker och handlar i olika situationer. Problemställningarna präglas bl.a. av funderingar om generationskonflikter, massmedieutvecklingen och kamratinflytande. Här handlar det om en forskning som söker studera ungdomars totala situation och se till sammanhanget mellan hem, skola och samhällstänkande. Andersson & Wallin (1971) menar att svensk forskning ägnat liten uppmärksamhet åt kamratgruppens påverkan och betydelse för utformandet av värderingar och beteenden. De hävdar vidare att svårigheten inom ungdomsforskningen är förekomsten av ett antingen-eller perspektiv, antingen betyder kamraterna mest eller ingenting.

I sin översikt hävdar Stafseng (1990) att ungdomsforskningen i Sverige började utvecklas först i mitten av 1960-talet och han upp-

märksammar speciellt Anderssons & Wallins UG-studie. Ungdomsforskningens expansion hänger samman med samhällsforskningens kvantitativa och kvalitativa utveckling, den offentliga sektorns uppgifter och deprivatiseringen av ungdomsfrågor. Stafseng menar att det finns ett problem med att avgöra om ungdomsforskningen är en täckmantel för att studera tidsanda eller om det är ungdomar som studeras. Han ser dock att ett första steg inom den moderna ungdomsforskningen har tagits som möjliggör studier av ungdomar i samhället.

Sociologen Erling Bjurström (1994) menar att begreppet "ungdomskultur" som modern företeelse för första gången dyker upp i vetenskapligt sammanhang i början 1940-talet genom Talcott Parsons texter, men att begreppet kan härledas så långt tillbaka som till början av 1900-talet och då med anslutning till den tyska jugendrörelsens framväxt (se även Stafseng 1996). Johan Fornäs m.fl. redovisar i slutrapporten från forskningsprogrammet *Ungdomskultur i Sverige* (1994) att det är på 1980-talet som ett brott sker och en vändning inleds, såväl i Sverige som i flera andra nordiska länder, och som får ungdomskulturforskningen att konstitueras på ett nytt sätt. Detta ses delvis hänga samman med nya teoriinflenser men också som en reaktion mot tidigare ungdomsforskning.

FORSKNING OM UNGDOMAR RESPEKTIVE UNGDOMSKULTURFORSKNING

Ungdomsforskning⁵ kan ses som ett tvär- och mångvetenskapligt forskningsfält med två parallella inriktningar. Vanligtvis görs en distinktion mellan forskning om ungdomar och ungdomskulturforskning. Till forskning om ungdomar räknas till exempel studier och undersökningar av ungdomars levnadsvillkor i olika avseenden många gånger baserade på statistiska data. Ungdomar ses här ofta som objekt för en specifik påverkan. Ungdomskulturforskningens intresse däremot är hur ungdomar konstrueras historiskt och socialt. Denna inriktnings huvudsakliga ambition är att utgå från ungdomar som subjekt och försöka förstå unga människor utifrån deras egna perspektiv. Identitet är här i många fall ett dominerande forskningstema och mycket av det som ungdomar ägnar sig åt och ger uttryck för, exempelvis i form av olika musik- och klädstilar, rollspel etc. kan ses i termer av identitetsskapande processer.

Som jag tidigare nämnt var svensk ungdomsforskning på 1960-talet tydligt inspirerad av den amerikanska skolbildning som kallas

Chicagoskolan. På 1970-talet formulerade brittiska forskare inom den så kallade Birminghamskolan kritik mot Chicagoskolans idé om en homogen och gemensam ungdomskultur. Birminghamskolan har också blivit stilbildande för svensk ungdomskulturforskning (Lalander & Johansson 2002). Birminghamskolans huvudsakliga bidrag till studiet av ungdomar är att tillföra begreppen klass och kultur vilka indikerar att människors tillblivelse som individer skapas i relation till rådande livsvillkor. Därmed betonas också att ungdomskulturen inte är homogen utan förr starkt skiktad. Subkulturernas uppkomst ses som försök att bryta den borgerliga hegemonin. Det är endast i förtryckta klasser som subkulturer kan uppstå. Motståndet framträder inte öppet utan tar sig uttryck som stil- och motkulturer. Tecken och symboler blir centrala uttryck och får utgöra klasskampen (Jönsson m. fl. 1993). Den mest framträdande forskningen inom denna skolbildning utgörs av Paul Willis studie *Learning to Labour* som kom 1977 och i svensk översättning *Fostran till lönearbete* 1983. Willis studier handlar om hur klassförhållandena reproduceras och förstärks genom skolan och hur gänget eller "the lads", en beteckning som ungdomarna (enbart pojkar från arbetarklassen) använder om sig själva, bjuder motstånd mot skolans kultur. I Sverige har Willis teorier inspirerat bl.a. Hans-Erik Hermansson (1988). I den franska sociologen Pierre Bourdieus kultur- och utbildningssociologiska perspektiv sätts människans existensbetingelser i relation till livsstilar, smaker och handlingsmönster. Bourdieu rör sig med begrepp som kapital, habitus, stil, smak och fält. Dessa begrepp ska förklara på vilket sätt människor förhåller sig till sin omvärld. De utgör också grunden för de val som människor gör och bidrar till den kompetens som gör det möjligt att klara dessa val (Jönsson m. fl. 1993). Bourdieus teorier har bildat utgångspunkt för flera studier inom svensk ungdomskulturforskning exempelvis Bjurströms avhandling *Högt & Lågt – smak och stil i ungdomskulturen* (1997).

Ziehe (1993) menar att det är till följd av vuxenvärldens kolonialisering av ungdomarnas tillvaro som de skaffar sig frizoner för att utveckla ett eget liv. Ziehe betonar även de läroprocesser som utvecklas av ungdomarna själva i till exempel rockbandets arbets- och inlärningsformer. Ziehes teorier har också bildat grund för den ungdomskulturforskning som etablerats i Sverige, exempelvis JMK i Stockholm.

Detta utgör några exempel på forskningsinriktningar som söker visa hur den samhälleliga, sociala och klassmässiga reproduktionen fortgår. Gemensamt för dessa inriktningar är att socialisationsprocessen betraktas utifrån såväl ett samhälleligt, kulturellt som individuellt per-

spektiv. Dessa internationella forskningsinriktningar har också påverkat svensk ungdomsforskning på bland annat följande sätt.

Bjurström (1994) visar hur det, under efterkrigstiden, växer fram en förhärskande diskurs bestående av tre tankefigurer som etableras inom ungdoms- och ungdomskulturforskningen när det gäller uppfattningen om och synsättet på ungdomstiden och ungdomskulturen. Det är framför allt genom James Colemans studie av ungdomssamhället presenterat i boken *The Adolescent Society* (1961) som två tankefigurer tar form och som framkommer i följande citat:

our adolescents today are cut off, probably more than ever before, from the adult society. They are still oriented toward fulfilling their parents' desires, but they look very much to their peers for approval as well. Consequently, our society has within its midst a set of small teen-age societies, which focus teen-age interests and attitudes on things far removed from adult responsibilities, and which may develop standards that lead away from those goals established by the larger society (Coleman 1961, s 9, jfr Bjurström 1994 s 14).

Den ena tankefiguren utgörs av föreställningen om att klyftan mellan ungdoms- och vuxenvärlden, den s.k. generationsklyftan, ökar. Den andra handlar om ungdomsvärlden som en avvikelse från vuxenvärlden. I båda dessa tankefigurer framträder vuxenvärlden som oföränderlig och det är ungdomssamhället som anses förändras. En tredje tankefigur, där ungdomsperioden ses som ett kritiskt stadium och kan ge upphov till en identitetskris, bildar grund för psykoanalytikern Erik Homburger Eriksons bok *Ungdomens identitetskriser* (1968/1981).

KATEGORISERINGAR AV UNGDOMAR

Det har funnits ett uttalat intresse att med olika tankefigurer eller beteckningar dela in ungdomar i olika kategorier. Detta intresse kan till viss del härledas tillbaka till David Riesman och Margret Mead (även om dessa inte gör sina indelningar med utgångspunkt i ungdomar) och James Coleman. Inom svensk ungdomsforskning kan nämnas exempelvis Bengt-Erik Anderssons studie av 14- och 16 åringar från 1982 där han utgår från en kategorisering i termer av kamrat- respektive föräldrainriktade tonåringar. Andersson visar upp en viss ambivalens inför jämnåriggruppen då han menar att kamratgruppen ofta får stå för de positiva reaktionerna som kan hjälpa upp självkänslan och att det då blir extra viktigt att vara på ett sätt som man

tror att kamraterna uppskattar för att inte riskera att ställas utanför gruppen. En slutsats som Andersson drar utifrån sin studie av kamratrespektive föräldrainriktade tonåringar är att

kamraterna betydde mycket för många, men också föräldrarna betydde en hel del. Det var inte alldeles självklart vem man skulle rätta sig efter. I allmänhet tycktes mönstret vara sådant att ju bättre relationer man hade till föräldrarna, desto mindre beroende blev man av kamrattrycket (Andersson 1982, s 220).

Men Andersson (1982) ger också stöd för jämnåriggruppens positiva betydelse genom att påpeka att kamratinflytande och kamratberoende inte skall ses som något negativt och föga önskvärt utan

det normala är att kamrater och jämnåriga uppfyller viktiga funktioner i barns och ungdomars sociala utveckling, som man bör underlätta. [...] Kamraterna kan tjäna som modeller, vilket innebär att man tar efter och lär nya saker av mer försigkomna kamrater. Kamraterna kan också påverka beteendet genom att uppmuntra eller belöna vissa slags beteenden och visa sitt ogillande inför andra. På så sätt kommer såväl barn som ungdomar att lära sig viktiga saker som föräldrarna inte kan eller vill lära ut. Att lära sig knyta nya sociala kontakter, att umgås med människor som man från början inte känner, är viktiga sociala färdigheter som inte kan tränas annat än i kamratgruppen (Andersson 1982, s 46–47).

Hans-Erik Hermansson har utifrån ett kulturteoretiskt perspektiv studerat ungdomars sociala situation i Eskilstuna. I Hermanssons avhandling i socialt arbete *Fristadens barn* (1988) görs en indelning av ungdomar i tre kategorier vilka benämns; föräldraorienterade-, kamratorienterade- och omvärldsorienterade ungdomar. Sammantaget visar studien att de kamratorienterade ungdomarna företrädesvis kommer från arbetarmiljöer. De har låg skolmotivation och prioriterar kamratgruppen framför kontakterna med föräldrarna. De använder sig av gatorna och gängen för att experimentera med sina liv, de är också konsumtionsinriktade och väl bekanta med den ungdomskulturella arenan. Även Mats Lieberg laborerar i sin avhandling i byggnadsfunktionslära *Att ta staden i besittning* (1992), med tre likartade huvudkategorier eller typfall; de hemorienterade-, föreningsorienterade- och kamratorienterade ungdomar. Per Nilsson (1996) ställer sig något kritisk till denna kategorisering och menar att den är för grov och att ungdomar inte uteslutande låter sig hänföras till den ena

eller andra kategorin. Dessutom finns, menar Nilsson, risken att vissa ungdomsgrupper hamnar utanför dessa beskrivningar.

Kategorisering kan visserligen ses som ett analysinstrument för ungdomars intressen och förhållningssätt till olika företeelser etc. men det kan, som jag ser det, också vara ett dilemma med denna typ av kategorisering. Kategorierna tenderar många gånger att bli bestämmande för sättet att se på och värdera ungdomar. De förefaller också få en viss styrande effekt för vidare forskningsansatser på så vis att kategorierna redan på förhand är givna.

Den uppdelning eller kategorisering som Hermansson och Lieberg gör av barns och ungdomars sätt att relatera sig till omvärlden har en tendens, som jag ser det, att inte bara förklara eller klargöra ett förhållande (om det nu gör det) utan också förstärka och ytterligare befästa bilden av att ungdomars relation till de vuxna är viktigast. I studierna finns också en annan värderande tendens som främst kommer till uttryck i beskrivningen av de så kallade kamratorienterade ungdomarna. Dessa ungdomar, som enligt författarna föredrar gänget, är ointresserade av skolan och konsumerar populärkultur, betraktas också som mindre lyckade till skillnad mot de så kallade föräldra- och föreningsorienterade ungdomarna vilka framstår som välartade och som ett löfte.

Enligt min tolkning ställs ofta de s.k. kamratorienterade ungdomarna mot de s.k. familje- och föreningsorienterade och betraktas många gånger med viss skepsis. Problemet förefaller handla om att bland de kamratorienterade ungdomarna saknas kontrollen från vuxna och då kan vad som helst hända, när som helst. Ungdomar blir också, åtminstone som grupp, betraktade som ett potentiellt hot och vanligt är att de icke föreningsorienterade ungdomarna omnämns i negativa termer. Många gånger hävdas i forskningen att jämnåriggruppen är viktig och till och med nödvändig i socialisationsprocessen, men att det gäller att hålla den under vuxenvärldens kontroll.

Sammantaget kan sägas att den tidiga ungdomsforskningen (likom under 1960- och 70- talet) betraktade ungdomar som en avvikelse från vuxenvärlden och ett potentiellt hot. Forskningen var inriktad på att hitta de bakomliggande orsakerna till ungdomars olika beteenden, gängbildningar och subkulturer, och därmed finna lösningar på "problemen". Inom den inriktning som benämns ungdomskulturforskning (och kanske främst under 1990- och början av 2000- talet) däremot granskas, analyseras olika ungdomskulturer i syfte att försöka förstå vad dessa kan vara uttryck för och vilken betydelse de kan ha i den identitetsskapande processen/socialisationsprocessen. Denna

forskning utgör, enligt min mening, ett försök att vända på den gängse bilden av ungdomar som problem till att framställa jämnåriggruppens positiva potential. Trots omfattande forskning om ungdomar och ungdomskulturforskning så finns det naturligtvis områden inom dessa fält som fortfarande är outforskade. Stafseng (1990) påstår dessutom att mycket av den ungdomsforskning som han har granskat visar sig ha brister genom att inte behandla ungdomsforskningens centrala ämne – ungdomar. Med detta menar han att det i vissa fall kan finnas oklarheter i om det är ungdomar som studeras eller om det är generella tendenser i tidsandan. Han ställer sig också kritisk till att svenska forskare många gånger använder ungdomsbegreppet oreflekterat och inte ifrågasätter innehållet i detta begrepp.

I den senaste utvärderingen av svensk ungdomsforskning, *Youth Research in Sweden, 1995–2001* (Jonsson m. fl. 2003), som gjorts på uppdrag av forskningsrådet för arbetsliv och socialvetenskap (FAS), hävdas att tidigare utvärderingar av svensk ungdomsforskning enbart har behandlat ungdomskulturforskning. Att Stafsens utvärdering från 1990 enbart skulle vara avgränsad till ungdomskulturforskning har jag dock svårt att se. Enligt min mening söker Stafsens i många stycken omfatta och problematisera svensk ungdomsforskning generellt och han ställer sig dessutom kritisk till just distinktionen ungdomsforskning och ungdomskulturforskning.

Utvärderingen av svensk ungdomsforskning 2003 bygger på en så kallad kvalitetsgranskning av tidskriftsartiklar, avhandlingar och böcker. Tanken med utvärderingen är att den skall beakta resultat från tidigare granskningar och inkludera betydligt mer än endast ungdomskulturforskning. Jonsson m. fl. (2003) menar att det finns ett problem med just utvärderingen av utbildnings- och skolforskning eftersom det mesta som kan relateras till skolan är av vikt för unga människor. Författarna gör ändå en metodologisk avgränsning till studier i vilka ungdomar har intervjuats eller där deras betygs- eller testresultat studerats. Läroplansstudier, didaktiska studier, skolorganisations eller utbildningspolitiska studier utesluts, däremot lyfts andra inriktningar fram.

Ambitionen med utvärderingen av svensk ungdomsforskning 2003 var således att den skulle spänna över ett vidare forskningsfält än enbart ungdomskulturforskning. Vilken forskning som skall hänföras till det som kallas forskning om ungdomar respektive ungdomskulturforskning har i tidigare utvärderingar inte varit helt givet, ett avgränsningsproblem som kvarstår även i den senaste utvärderingen 2003. Det urval av tidskriftsartiklar, avhandlingar och böcker som

gjorts relateras till olika vetenskapliga discipliner bl.a. sociologi, pedagogik och psykologi, humaniora, medicin och psykiatri. Den forskning som lyfts fram i utvärderingen och som anses uppfylla de flesta kraven på så kallad "god" vetenskaplig kvalitet domineras av psykologi, medicin och psykiatri. Därmed ger utvärderingen en tämligen annorlunda bild av forskningsområdet jämfört med tidigare – den forskning som här lyfts fram har tidigare inte räknats in i ungdomsforskning. Stora delar av denna forskning är inriktad på att studera så kallade ungdomsproblem, ungdomars hälsorisker eller ungdomars avvikande beteenden. Detta blir framträdande när utredningen framhåller psykolog Håkan Stattins longitudinella och preventivt inriktade studier av ungdomar vilka anges som exempel på att hålla måttet för god vetenskaplig kvalitet. Genom att i utvärderingen av svensk ungdomsforskning framhålla just en sådan forskningsinriktning så finns, som jag ser det, också risken att synsättet på ungdomar som problem understryks och att den traditionella bilden förstärks. Understryks görs därmed också vikten av fortsatt och utökad forskning inom just ett sådant område. Denna uppmärksamhet skymmer dock, enligt min mening, utsikten för att betrakta ungdomar och jämnåriggruppen som en positiv tillgång i socialisationsprocessen. De tankefigurer om ungdomar som enligt Bjurström (1994) varit förhärskande förefaller således i många stycken leva kvar. Grundteman som tonar fram är ungdomar som avvikare och ungdomar som bildat egna ungdomssamhällen vid sidan om vuxensamhället och jämnåriggruppen ses som en negativ påverkansfaktor, det är alltså 1960-talets synsätt på ungdomar som åter sätts på agendan.

Ungdomsforskning som däremot söker nansera och lyfta fram andra sidor av ungdomars liv än enbart de problem som kan uppstå i ungdomsåren kan, som jag ser det, vara viktiga bidrag till att framställa ungdomars och jämnåriggruppens mer positiva potentialer. Det finns exempel på svensk forskning om ungdomar och ungdomskulturforskning som, enligt min mening, bidragit till att vidga synsättet på socialisationsprocessen och öppnat för socialisationens innehållsliga och meningsbärande dimensioner jämnåriga emellan (se exempelvis Lander & Johansson 2003). Däremot förefaller det finnas vissa svårigheter med eller möjligen ett ointresse för att koppla samman ungdomsforskning och skolforskning i syfte att undersöka hur skolan kan dra nytta av ungdomars och jämnåriggruppens positiva potentialer.

SKOLAN SOM POTENTIELL MÖTESPLATS FÖR JÄMNÅRIGA

Andersson (2001) menar att ungdomsforskningen under de senaste 20 åren primärt har handlat om unga människor i andra sammanhang än i skolan och att pedagoger inte intresserat sig för studier av ungdomar, och skolans betydelse som arena för de unga har i liten grad uppmärksamats av forskare från andra ämnesområden. Stafseng (2001) understryker att det funnits en distinktion mellan elev och ungdom som inte enbart är en begreppsskillnad utan också markerar en skillnad mellan forskningstraditioner. Det har, enligt Stafseng, många gånger funnits en motsättning mellan ungdoms- och utbildningsforskning där modern ungdomsforskning förankrad i till exempel fritid, kriminalitet, musikstilar och subkulturer uppvisat ett visst motstånd till skol- och elevforskning. Sverker Lindblad (1993) menar att

ungdomsforskningen kan bidra till att göra ungdomarna synliga – att fånga deras villkor, ambitioner och strävanden i en institution som på olika sätt är viktig för deras framtid. Men ungdomsforskningen kan också bidra med att visa på konsekvenserna av beslut om skolan – konsekvenser för skolan som arena och därmed för hur ungdomars kulturer och livsprojekt gestaltar sig (s 42).

Skolan består inte, enligt Lindblad (1993), enbart av undervisning utan är också en mötesplats för ungdomar från olika delar av samhället – en arena där ungdomar utvecklar sina identiteter och livsprojekt. Frønes (1994) för fram liknande tankegångar om skolan som en viktig mötesplats för jämnåriga. Han menar att skolans viktigaste uppgift är att stödja barn och unga i deras utvecklande av kompetenser för exempelvis kommunikation och kritisk reflektion.

Mitterauer (1991), som gjort en studie av ungdomstidens sociala historia, menar att en av de väsentligaste sociala formerna i ungdomars tillvaro är skolklassen. I ett historiskt perspektiv var inte jämnåriggruppen en grundprincip i det sociala livet utan principen var förr en åldersheterogen gruppering där äldre och yngre elever gick tillsammans i skolan och där äldre elever ofta undervisade de yngre. Den åldershomogena klassammansättningen slår igenom i och med den statliga nivåindelade skolan på 1800-talet:

För ungdomarnas sociala liv var tillkomsten av årgångsklasser av genomgripande betydelse. Den påverkade under tiden som följde inte enbart de sociala relationerna inom skolan utan även gruppbildningarna utanför denna. På så vis kom åldersgruppsprincipen att påverka ung-

domens hela sociala liv; jämnårigheten blev allt mer avgörande för vem man umgicks med. Först då uppstår 'peer-groups' (kamratgrupper) i ordets egentliga bemärkelse. När allt fler börjar gå i skola, blir det också allt fler unga människor som knyter kontakter på jämnårighetsbasis (Mitterauer 1991, s 177).

Dewey (1916/1999) menar att skolan är ett typexempel som utformats uttryckligen för att påverka dess medlemmars moraliska och mentala dispositioner. I skolan blandas unga med skilda vanor, olika raser och religioner som skapar en öppnare och ny miljö för alla. Dewey betraktar interaktion och kommunikation som de fundamentala beståndsdelarna för all form av socialisation.

SAMMANFATTNING OCH AVSTAMP FÖR STUDIENS FORTSÄTTNING

Hittills visar min studie att de forskningsområden som jag granskat närmar sig frågan om jämnårigsocialisation utifrån något olika infallsvinklar och perspektiv. Som generellt gemensamt drag i aktuell forskning anses jämnåriggruppen kunna vara en potential i socialisationsprocessen om än med något olika motiveringar och syn på dess konsekvenser. Fortsättningsvis undersöker jag om och hur skolan som potentiell mötesplats för jämnåriggruppen har betraktats i svensk utbildningspolitik via läroplanerna för svensk grundskola och i anslutande svensk forskning.

NOTER

1. Berger & Luckmann (1979) s 155, s 234, menar att primär- och sekundärgrupp är begrepp som stammar från Cooley och att de följer den amerikanska sociologins gängse språkbruk.
2. Familjen har i flera studier ändå kommit att definieras som primärgrupp.
3. Likartade slutsatser återfinns i studier av Berggren, Henrik (1995): *Slekts ungdom. Retorik, politik och modernitet 1900-1939*. Bjurström, Erling (1997): *Högt & lågt. Smak och stil i ungdomskulturen*. Mitterauer, Michael (1991): Ungdomstidens sociala historia.
4. Andra granskningar av svensk ungdomsforskning har gjorts av Erling Bjurström (1989), Kjell Härnqvist (1993) och Jan O. Jonsson, Helena Helve & Lars Wichström (2003).
5. Ungdomsforskning kan ses som en övergripande beteckning för forskning om unga människors liv. Termen kan sägas vara historiskt etablerad och har använts i

de fyra utvärderingar som gjorts av svensk ungdomsforskning. Se vidare diskussion av Thomas Öhlund, Erling Bjurström och Kenneth Abrahamsson (2002) som söker definiera och positionera svensk ungdomsforskning som begrepp och företeelse. Se även Stafseng (1990) som menar att all forskning som har ungdomar som kunskapsobjekt inte nödvändigtvis är att betrakta som ungdomsforskning.

DEL 2

JÄMNÅRIGSOCIALISATION I SVENSKA LÄROPLANER OCH SKOLFORSKNING

I denna andra del granskar jag vilka perspektiv på jämnåriggruppen som kommer till uttryck i grundskolans läroplaner, skolutredningar i anslutning till respektive läroplan och inom relevant skolforskning. Granskningen har resulterat i att jag identifierar tre skilda perioder med tre olika, mer eller mindre dominerande, synsätt på jämnårigsocialisation:

- I. Skolan som potential för jämnåriggemenskap formuleras.
- II. Jämnårigsocialisationens potential negligeras.
- III. Jämnåriggruppens potential återupptäcks.

I

SKOLAN SOM POTENTIAL FÖR JÄMNÅRIGGEMENSKAP FORMULERAS

I de två första läroplanerna för grundskolan, Lgr 62 och Lgr 69, framträder en tydlig inriktning i vilken skolan betraktas som en potentiell jämnåriggemenskap.

LGR 62 OCH SKOLANS SOCIALA FOSTRAN

1962 års läroplan för grundskolan ger jämnårigsocialisation en framträdande roll.

I läroplanens *Mål och riktlinjer* anges att skolan ska ge både individuell och social fostran. I läroplanen understryks att skolans sociala fostran syftar till att bära upp och förstärka demokratins principer om tolerans, samverkan och likaberättigande. En huvuduppgift för den sociala fostran uttrycks i läroplanen som att

väcka respekt för sanning och rätt, för människans egenvärde, för människolivets okränkbarhet och därmed för rätten till personlig integritet (Lgr 62, s18).

Samarbete och samhörighet i skolan betonas och anses som viktigt för det framtida yrkeslivet och medborgarskapet. Skolan ska enligt läroplanen ha en stödande uppgift med respekt för barns och ungdomars integritet. Därför förordas att livet i skolan ordnas så att det gynnar alla elever men att hänsyn också ska tas till enskilda individers förutsättningar, erfarenheter, livsvillkor och förmågor. Likaså anges i läroplanen att barns och ungas olika utvecklingsnivåer/stadier ska beaktas. Jämnåriggruppens socialiserande betydelse kan, som jag ser det, länkas till olika partier i läroplanen. Frågan får dock en särskild uppmärksamhet i de sammanhang där skolans sociala fostran behandlas och i avsnitt som handlar om undervisningsformer och arbetssätt.

SOCIAL FOSTRAN FÖR GEMENSKAP

Enligt läroplanen eftersträvas gemenskap och samarbete i skolan vilket sägs innebära att

i en demokratisk skola måste gemenskapskänsla, samarbete och självdisciplin vara riktpunkter för elevernas sociala fostran. Den inövning av sociala vanor och attityder, som betyder så mycket för elevens framtida anpassning i samhället, sker bäst i klasser, som erbjuder en mångsidig social miljö, i vilket ett gott gemenskapsförhållande råder (Lgr 62, s 20).

I läroplanen 1962 hävdas att det demokratiska samhället måste utformas av fria och självständiga människor men att friheten och självständigheten inte får utgöra självändamål utan ska vara grundvalen för samarbete och samverkan:

Betydelsefullt är, att eleverna fostras till hjälpsamhet mot varandra och till villighet att ställa sin förmåga till andras tjänst, när det är möjligt och lämpligt. De ungas känsla av samhörighet och medansvar måste emellertid vidgas utöver gränserna för familj och släkt, kamratkrets och skola till att omsluta allt större samhällsbildningar (Lgr 62, s 18).

Att människan redan under skoltiden får öva sig i att leva och verka i gemenskap med andra anses angeläget för att hon ska finna sig till rätta i tillvaron och förbereda sig som medborgare i ett framtida samhälle. Enligt läroplanen kommer detta framtida samhälle att kräva allt större samverkan mellan människor av olika läggning och begåvning vilket anges som skäl till varför skolan måste ge eleverna social fostran. I läroplanen understryks också betydelsen av att eleverna utvecklar beredskap till gott samarbete med andra. Denna fostran sägs ske genom skolans etiska fostran vilken enligt läroplanen har till uppgift att ge eleven en god uppfattning om de moraliska normer, som bör gälla i samlevnaden mellan människor och som bär upp rättsordningen i ett demokratiskt samhälle.

SAMARBETE FÖR GEMENSKAP OCH GLÄDJE

I läroplanen förespråkas visserligen en individualiserad undervisning men det sägs också att den formen av undervisning med fördel kan ordnas så att eleverna får tillfälle att hjälpa varandra. Motiveringen till att eleverna ska hjälpa varandra är att de får en extra stimulans i arbetet och att lärarens arbetsbörda kan underlättas. I läroplanen

betraktas inlärnin g som en aktiv process och eleven själv eller i samarbete med kamrater sägs tillägna sig kunskaper och färdigheter eller ett beteendemönster. I läroplanen preciseras att

samarbeta innebär, att aktiviteten får en social inriktning. Eleverna skall under sådan samverkan lära sig att ta hänsyn till och hjälpa varandra, att i samråd planlägga ett arbete, att producera något gemensamt, att ge och ta emot i en samvaro med andra, att leda andra och i sin tur ledas, att glädja sig tillsammans (Lgr 62, s 47).

Vidare poängteras i läroplanen att formerna för gemenskapslivet i skolan kan variera och det sägs att känslan av gemenskap kan stärkas under det dagliga arbetet i klassen genom att man sjunger och spelar, läser och lyssnar men även vid andra stunder av fest och högtid. Även i andra avseenden framhålls nödvändigheten och vikten av samarbete som exempelvis vid exkursioner, studiebesök, fortlöpande naturiakttagelser och lägerskolor. Syftet med dessa aktiviteter eller verksamheter sägs inte enbart vara att studera verkligheten, utan motiveras också med att de ger eleverna värdefulla möjligheter till samvaro och samarbete av annat slag, än det som erbjuds i klassrummet dvs. aktiviteterna anses ge eleverna konkreta sociala upplevelser.

I läroplanen anses elevernas sociala relationer vara särskilt angeläget att uppmärksamma eftersom de betraktas som förutsättningen för att en god arbetsgemenskap skall kunna skapas och i läroplanen föreslås att sociometrisk a frågor kan ligga till grund för eleviakttagelser.

GRUPPARBETE

I 1962 års läroplan anses det eftersträvänsvärt att eleverna får uppleva god gemenskap och känsla av samhörighet. Enligt läroplanen finns det ett uttalat krav på skolan att hos eleverna skapa en vilja och förmåga att samarbeta med varandra för ett gemensamt mål vilket uttrycks som att

verksamhetsformer, som innebär samarbete eleverna emellan och kräver god laganda och arbetsgemenskap, bör få ett betydande utrymme. Ett viktigt inslag i skolans vardagsliv och ett värdefullt komplement till övriga arbetsformer utgör därför grupparbetet, som erbjuder särskilt rika möjligheter till sociala kontakter eleverna emellan. Dessa bör i samband med det dagliga arbetet få uppleva, hur samspelet i en gemenskap fungerar (Lgr 62 s 21).

Utifrån läroplanens karaktäristik bedrivs grupparbete när eleverna samarbetar i mindre och fritt sammansatta grupper med ledning och stöd av läraren. Som motiv till grupparbete anges att eleverna både kan träna färdigheter och få kunskaper samtidigt som deras behov av kontakt och samarbete tas till vara. Genom grupparbete sägs eleverna få tillfälle till social utveckling och att arbetet kan göras mera motiverat:

I grupparbete skall eleverna hjälpa varandra att förstå och lära in ett visst moment, att tillsammans fullgöra en uppgift, och den ömsesidiga hjälpen blir där en del av arbetssättet (Lgr 62 s 86).

Enligt läroplanen kan samverkan övas, men med hänsyn till elevernas sociala mognad föreslås samarbete ske i mycket elementär form. Fasta regler för grupperingen anses inte eftersträvansvärt utan gruppbyggnaden föreslås till en början helt bero på elevernas önskan om att få vara tillsammans under lek och andra sysselsättningar. Det är också först när eleverna är i nio- tioårsåldern som skolarbetet anses mer regelbundet kunna bygga på elevernas allt större förmåga att uppfatta en gemensam uppgift och arbeta tillsammans. Läroplanen förespråkar att grupperna ska vara små och sammansatta av elevernas fria val eftersom syftet sägs vara att eleverna ska få en första inblick i hur en arbetsgrupp fungerar till skillnad från lekgruppen:

Under de flesta momenten i ett grupparbete överväger elevernas individuella insatser. De enskildas prestationer ökas därvid inte sällan, beroende på att gruppen i övrigt stimulerar genom sin närvaro; man arbetar delvis för att tillfredsställa den, för att få dess godkännande. Viktigt är också, att varje gruppmedlem är medveten om att han drar sitt strå till stacken och gör framsteg i arbetet (Lgr 62, s 55).

I takt med att eleverna blir äldre sägs deras känsla för lojalitet växa och att de lättare kan anpassa sig till varandra och bättre följa givna eller egna regler. Därför hävdas att övning i samarbete kan bli av delvis annan natur och få en allt större omfattning. Fortfarande förespråkas i läroplanen att eleverna spontant väljer kamrater men även intressen och fallenhet samt arbetets art kan få avgöra grupperingarna. Att elever som ingår i en grupp ska placeras intill varandra anses viktigt och att upprepade täta omplaceringar av eleverna är något som bör undvikas.

I läroplanen påpekas att då gruppuppgifter kommer att utföras av en elevgrupp under eget ansvar kommer inte alla elever i en klass

att få exakt samma kunskaper om allt stoff. Detta sägs vara något som läraren måste acceptera, men det sägs också att läraren måste vara uppmärksam på förhållanden som råder inom gruppen för att kunna ingripa om så behövs. Fördelarna med grupparbetet som framhålls är att

grupperna förutom en gemensam kärna får behandla en del av det förevarande området utförligare och mera självständigt och att de därvid får öva sig i den svåra men nödvändiga konsten att samarbeta med varandra (Lgr 62, s 56).

Grupparbetet sägs även ha sina begränsningar då det kan urarta till grupp tävlingar och att dess huvudsyfte, fostran till god gemenskap, kan riskera att motverkas. På högstadiet anses studiecirkeln arbetsform vara fördelaktig för verksamheten i en hel klass eller i grupper inom klassen eftersom läraren sägs bättre kunna ta till vara elevernas ökade förmåga att efter inledande studier diskutera med varandra.

SYNSÄTT PÅ BARN OCH UNGDOMAR

Ett synsätt på barn och unga som kommer till uttryck i 1962 års läroplan är, att barnet redan innan det börjat skolan, genom hemmet, utvecklat personliga attityder och vanor. Enligt läroplanen ska skolans och lärarnas uppgift vara att vidare bidra till barnets fostran. Även förhållanden i det omgivande samhället anses påverka de ungas utveckling och "inte minst präglas de av det livsmönster, som utformas i kamratkretsen" (Lgr 62, s 25). I läroplanen poängteras att

under ungdomsåren tar sig behovet av social kontakt främst uttryck i olika slag av grupp- eller gängbildningar. Sådan spontan eller organiserad social samverkan bör skolan tillvarata (Lgr 62, s73).

I läroplanen hävdas att elevernas fritidsverksamhet kan bidra till individens utveckling, den sägs också kunna stödja och komplettera undervisningen i skolans olika ämnen, bidra till ökad trivsel med skolarbetet och stimulera till aktivare insatser. Läroplanen ger även uttryck för att

fritidsverksamheten ger möjlighet att leda ungdomarnas naturliga behov att sluta sig samman i grupper och gäng i positiv riktning ... (Lgr 62, s 75).

Rätt utnyttjad anses fritidsverksamheten även bidra till förståelse för att förtroendefullt och trivsamt samarbete kan uppstå oberoende av deltagarnas ålder. I läroplanen påpekas dock att förutsättningen för att fritidsverksamheten ska få denna effekt är att den inte påtvingas ungdomarna utan ska betraktas som ungdomarnas egen angelägenhet, ledas och organiseras av dem själva. Skolans uppgift anses vara, att stödja och hjälpa till med sakkunskaper, idéer och uppslag utan att inkräkta på ungdomarnas behov av självständighet. Detta tydliga ställningstagande i läroplanen får också sin motivering:

Av många uppfattas puberteten som en tid, då med nödvändighet svårigheter av olika slag måste uppstå. Mycket tyder emellertid på att denna syn är felaktig; orsakerna till de svårigheter som uppträder är i stor utsträckning att söka i familjens, skolans och samhällets reaktioner inför mognadsprocessen och de förändringar denna medför (Lgr 62 s 87).

Enligt läroplanen är det ”utan tvivel” två faktorer som betyder mest för uppkomsten av pubertetsårens problem och konflikter. Dels sägs det handla om att omgivningen inte har tillräcklig förståelse för eller inte tar hänsyn till ungdomarnas mognadsprocess och dels sägs det att utvecklingen på olika områden inte är samordnad.

I läroplanen framhålls därför vikten av att läraren vid bedömning av eleverna tar hänsyn till den betydelse som generationsskillnader och miljöfaktorer har för uppförandemönstren. De förändringar hos individen som pubertetsåren medför sägs skolan på många sätt kunna ta hänsyn till och i läroplanen uttrycks att

skolan måste se till, att den inte onödigtvis ökar elevernas anpassnings-svårigheter utan istället genom att erbjuda en trygg och stimulerande miljö så långt möjligt bidrar till att övervinna dessa (Lgr 62, s 87).

Enligt läroplanen visar skolkkningsprocenten på olika stadier att trivseln avtar för många elever. Till viss del anses detta betingat av pubertetsårens naturliga reaktioner mot de äldres tvång dock hävdas i läroplanen att åtskilligt kan göras i skolan för att underlätta elevernas anpassning. Arbetsformer som tillgodoser ungdomarnas behov av självverksamhet anses som väsentligt likaså att de möts med förtroende och uppskattning:

Att få uppleva god gemenskap, att få gå upp i ett samarbete med uppgifter, som de förstår och accepterar, samt att känna sig ha en insats att göra måste betyda mycket för dem likväl som för äldre människor (Lgr 62, s 54).

JÄMNÅRIGGRUPPENS SOCIALISERANDE BETYDELSE I LGR 62

Sammanfattningsvis kan läroplanen 1962 sägas ha en uttalad ambition att ta tillvara jämnåriggruppens socialiserande betydelse och dra nytta av jämnåriggruppens positiva potential. När läroplanen uttrycker skolans ambition att fostra barn och unga till samhörighet och demokratiska medborgare blir kamraterna och de jämnåriga betydelsefulla för varandra. I läroplanen finns preciserade argument och starka motiv för jämnåriggruppens och kamraternas socialiserande betydelse. Tydligast kommer detta till uttryck i läroplanens avsnitt som behandlar skolans arbetssätt och arbetsformer. Grupparbetet är det arbetssätt som förespråkas i läroplanen med motivet att i grupparbetet blir eleverna samarbetspartners. Vikten av samverkan lyfts också fram i läroplanen som en del i barns och ungas sociala fostran och dessutom poängteras det glädjefyllda i att ingå i en gemenskap med andra. 1962 års läroplan visar stor tilltro till barns och ungdomars vilja och förmåga att samverka, likaså att skolan på olika sätt kan understödja och förstärka samhörigheten barn och unga sinsemellan.

Det synsätt på barn och unga som framkommer i läroplanen understryker, som jag ser det, jämnåriggruppens betydelse. I läroplanen poängteras vikten av att barns och ungas olika fritidsintressen tas tillvara i skolan. Även ungdomarnas olika grupp- och gängbildningar anses värdefulla. Intressant att notera är hur läroplanen resonerar om föreställningen om pubertetstidens problematik. En problematik som primärt anses handla om omgivningen reaktioner på ungdomstiden och inte om ungdomarna själva.

BAKGRUND TILL LGR 62 – SKOLUTREDNINGAR, REFORMPEDAGOGIK OCH FORSKNING

I denna avdelning presenteras de stora skolutredningar under 1940- och 1950-talen som lägger grunden för den syn på skolan som potentiell jämnåriggemenskap som utvecklas i de första läroplanerna för grundskolan speciellt Lgr 62. Dessutom behandlas de reformpedagogiska strömningar som utgör en viktig bakgrund till skolan som jämnåriggemenskap. Betydelsen av jämnårigsocialisation i förhållande till skolans differentieringsproblematik understryks genom Ingvar Johannessons forskningsansats (Johannesson 1954, 1960).

Tankar, idéer och förslag om vikten av elevsamverkan för såväl social fostran som glädje och ett meningsskapande skolarbete finns

förankrade i utredningstexter som ligger till grund för 1962 års läroplan och presenteras i 1940 års skolutredning i SOU 1946:31. Dessa vidareutvecklas successivt av 1946 års skolkommision i SOU 1948:27 och förstärks av 1957 års skolberedning i SOU 1961:30. I SOU 1961:30 framträder dessutom en tydlig koppling till den psykologisk-pedagogiska forskning som företräds av Ingvar Johannessons studier där samarbete för gemenskap betonas. I SOU 1961:30 får samverkan och samarbete en självständig framställning som kopplas till en tanke om hur gemenskap tar form. Samverkan, samhörighet och social fostran genom bl.a. grupparbete lyfts också fram som en viktig och väsentlig aspekt i sig. Denna utbildningspolitiska intention kommer till påtagligt uttryck i den slutliga läroplanen 1962 och i läroplanstexten blir dessa idéer till ett medel för demokratifostran. Därmed kan sägas, enligt min tolkning, att det i 1962 års läroplan finns ett under många år utvecklat stöd för att jämnåriga ses som viktiga i socialisationsprocessen.

Följande avsnitt utgörs av en kronologisk genomgång av de ambitioner angående jämnåriggruppens betydelse som kommer till uttryck i utredningstexter om skolan och i relevant forskning före Lgr 62:s genomförande. I detta avsnitt granskas hur jämnårigsocialisation kommer till uttryck i tre utredningar vilka föregår 1962 års läroplan: 1940 års skolutredning, 1946 års skolkommision och 1957 års skolberedning. Därefter behandlas reformpedagogiken och jämnårigsocialisationen i skolforskningen.

1940 ÅRS SKOLUTREDNING

Skolans sociala fostran

1940 års skolutredning presenterar vissa tankar om elevsamverkan och slår fast i betänkandet SOU 1946:31 att skolans uppgift är både social och individuell fostran. Avvägningen mellan dessa fostrande verksamheter sägs ha gestaltat sig olika under skilda epoker och skolutredningen hävdar att det sociala momentet har betonats starkast och fått en "särskild tyngd under det nittonde århundradet, industrialismens, massproduktionens och massuppfostrans epok" (SOU 1946:31, s 29). I skolutredningen påpekas att en skenbar motsättning mellan skolans båda uppgifter kommit att framträda allt starkare. Denna inställning sägs botten i en social och politisk uppfattning som betonar den enskilda individens insats och bärande betydelse i samhällslivet. Enligt skolutredningen pekar den allmänna tendensen mot ett framhävande av kollektiviteten och gruppbildningen och därmed ett undanskjutande av det individuella och personliga initiativet.

Att utgå från barns och ungdomars intressen

I skolutredningen 1940 hävdas att barnet har kommit i skolans och uppfostrans centrum och det sägs vara med hänsyn taget till de växandes egna behov och intressen som skolan organiseras och byggs upp. Det anses inte enbart vara en fråga om att lära för en framtid utan också en fråga om sysselsättning, trivsel och utveckling i nuet. Barns och ungas egen personlighet sägs ska få tillfälle att utvecklas och komma till uttryck utan att alltför ivrig hänsyn ska tas till vad som kan vara till nytta i framtiden. Det som, enligt skolutredningen, bäst underlättar en framtida anpassning till de vuxnas liv är att "barn mår bäst av att få vara barn, och den unge av att få vara ung" (SOU 1946:31, s 29).

Skolutredningen anser att det för barn och ungdom, precis som för vuxna, är av betydelse att arbetet som skall utföras uppfattas som intressant och är lustbetonat. Det anses vara en påtaglig skillnad mellan den arbetsprestation, som ett barn kan åstadkomma i samband med en lek och det som fullgörs på grund av ett utifrån pålagt tvång. Skolutredningen hävdar att en kärnpunkt inom modern pedagogik är att arbetet inom skolan ska vara så anordnat att det blir intressebetonat för eleverna. Därför anses det vara angeläget att fundera över vilka arbetsmetoder som bör komma till användning i undervisningen. Skolutredningens uttryckligen och bestämda uppfattning är att "arbetssätt som helt inriktar sig på utfrågning av kunskapsstoffet, skänker ringa eller ingen möjlighet till verkligt samarbete mellan eleverna" (SOU 1946:31, s 53).

Skolutredningen ställer sig dock frågande till om skolans undervisning hittills i tillräcklig utsträckning tagit till vara på de uppfostringsmöjligheter som klassens sociala enhet anses erbjuda. Det sägs att undervisningen alltför mycket isolerar eleverna från varandra istället för att beakta enheten och elevernas möjlighet till samverkan:

Skolklassen såsom en social enhet är obestridligen en viktig fostrande faktor, som äger förmåga att uppamma egenskaper som solidaritet, hjälpsamhet, lojalitet, att utveckla viljan till samarbete, förmågan att leda och att underkasta sig sammanlevnadens villkor (SOU 1946:31, s 69).

Skolutredningen säger sig betrakta skolan som en arbetsplats där eleverna utför ett arbete som de ser som intressant och som de själva kan vara med om att fastställa och kontrollera. Det anses eftersträvarsvärt, oavsett växlande arbetsmetoder, att arbetet görs intressebetonat ur elevens synpunkt och att det individualiseras. Samtidigt

sägs det vara viktigt att främja kollektivt arbete så att eleverna lär sig att lojalt samarbeta med varandra.

Enligt skolutredningen har vissa invändningar gjorts mot strävan att individualisera undervisningen eftersom skolan anses berövas ett viktigt uppfostringsmedel, nämligen gemenskapen i klassen. Individualiseringen anses ge alltför starkt underlag åt egocentrisk omsorg och det egna jagets fördelar på bekostnad av hänsyn till kamrater. Därför menar skolutredningen att skolans reformsträvanden ska inriktas på frågan om hur en alltför långt driven individualism ska kunna motverkas och i stället främja samverkan och samförstånd. Frågan kan sägas få sitt svar då skolutredningen anser att skolan och dess arbetsformer behöver omdanas till en så kallad arbetsskola. Det sägs att en arbetsform som tillåter och uppmuntrar lärjungarna till inbördes hjälp och samverkan inte enbart är av nytta för stunden utan anses även få en allmänt fostrande betydelse.

1946 ÅRS SKOLKOMMISSION

Fostran till gemenskap

1946 års skolkommision kan sägas vidareutvecklar tanken om elevsamverkan och tillmäter, tillika hemmet, kamratgruppen en stor roll för den unges personlighetsutveckling. I skolkommisionens betänkande SOU 1948:27 sägs att de flesta människor, i studiefostrande avseende, stimuleras av samarbete med andra och grupparbete anses redan på ett tidigt stadium vara naturligt för barn. Skolkommisionen framhåller att en av skolans viktigaste uppgifter är samhällsfostern och menar att skolklassen är ett kollektiv som har förutsättningar att genom sitt gemenskapsliv fostra för livet i samhället. Dock påpekas att de ungas värld och de vuxnas till viss del kan vara olika. Skolan anses vara den unges växtplats, där han sägs bör få utbildas efter sin egenart och leva sitt eget liv efter de normer som gäller inom hans värld och som inte är hämtade från de vuxnas värld:

I kamratlivet gäller ofta oskrivna lagar om solidaritet, om inbördes hjälp, om sammanhållning, om rent spel, där uppskattas mod, självbehärskning, förmåga att bära ett nederlag. Inte alltid har skolan förstått att för sitt eget arbete och sin fostran av eleverna tillgodogöra sig dessa lagar. De vanliga undervisningsmetoderna är väl snarare ägnade att motverka dem genom att inte tillvarata elevernas lust till samarbete och genom att bortse från dettas moraluppbyggande betydelse (SOU 1948:27, s 34).

Att skolan måste fostra eleverna att arbeta på egen hand och lita på sig själva står, enligt skolkommissionen, inte i strid med den gemenskapsanda som skolan också måste fostra till. Det sägs att klassen ska betraktas som en arbetsgemenskap som kan förena individuell arbetstakt med gemenskapsarbete, och samarbetets uppgift anses vara att skapa en kamratanda och hjälpsamhet där vars och ens förmåga ska respekteras.

Skolkommissionen betonar att "ett av skolans viktigaste mål är att fostra människor med intresse för samverkan och förmåga att samarbeta med andra" (SOU 1948:27, s 126). På detta område anses skolan kunna göra väsentligt större insatser än vad som hittills varit rådande. Det sägs att skolan kan uppmuntra till samarbete och ge barnen rika tillfällen att samverka i grupper. Uppfostran till samarbete och övrig karaktärsfostran anses på ett naturligt sätt förenas då eleverna måste visa varandra hänsyn och låta det gemensamma målet gå före särintressena. Samarbete anses också bidra till bättre prestationer och ett ökat intresse för arbetsuppgifterna. Likaså anses systematiskt samarbete som sker i grupper viktigare än tillfälligt samarbete. Skolkommissionen anger två skilda huvudprinciper som kan gälla vid indelningen av en klass i grupper. Utifrån den ena principen ska läraren gruppera eleverna efter vad de förväntas klara av svårighetsmässigt. Enligt den andra principen anses eleverna själva kunna ta huvudansvaret för gruppindelningen och tillsammans med kamraterna organisera det gemensamma arbetet. Den sistnämnda principens arbetsform benämner skolkommissionen som grupparbete och dess huvudmål sägs vara den sociala fostran.

Skolkommissionen tillmäter grupparbetet många förtjänster men påpekar också att förmågan att samarbeta är något som måste uppövas. Det sägs att en av lärarens främsta uppgifter är att skapa situationer där eleverna efterhand kan växa in i sådana demokratiska arbetsformer som utvecklar deras förmåga att ta ansvar och samarbeta. Skolkommissionen anser att demokratiskt uppbyggda elevstyrelser och olika former av föreningsarbete ger tillfälle till samarbete och som en förstärkning av skolans fostrande insats föreslås införandet av en "klassens timme". Det sägs att på denna timme ska eleverna få "praktiskt taget obeskuren frihet att taga upp de olika frågor, som intresserar dem men som inte kan infogas i det övriga skolarbetet" (SOU 1948:27, s 131). Det sägs också att det är eleverna som ska ha huvudansvaret för denna klasstimme och inte läraren.

Skolkommissionen förespråkar att arbetssättet inom samtliga ämnen bör vara sådant att eleverna övar sig att samverka och ämnet samhällskunskap anses spela en stor roll för den sociala fostran i skolan.

1957 ÅRS SKOLBEREDNING

I 1957 års skolberedning förstärks idén om elevsamverkan och gemenskap för såväl social fostran som glädje. Likaså lyfts samhörighet och samverkan genom grupparbete fram. Skolans individualiserade ämnesundervisning ifrågasätts och tillvaratagande av elevernas speciella intressen förespråkas. Noteras kan att stora partier i skolberedningens betänkande SOU 1961:30 som handlar om social fostran och samverkan är transformerade till Lgr 62. Jag vill ändå i följande avsnitt presentera några centrala tankegångar om främst social fostran och samverkan för att visa hur skolberedningen, enligt min tolkning, understryker vikten av jämnåriggruppen och dess socialiserande betydelse.

Social fostran för delaktighet och gemenskap

Skolan skall hjälpa de unga att växa in i en gemenskap med andra, dvs. lära dem den svåra konsten att leva och verka tillsammans med andra människor (SOU 1961:30, s 178).

Så lyder skolberedningens inledande mening till avsnittet om *Social fostran*. Vidare sägs att humanitetens och demokratins ideal och värden, vilka skolans fostran skall bygga på, främjas bäst genom det innehåll och den form som samvaron och arbetet ges i skolan liksom genom den anda som råder i skolsamhället. Skolberedningen menar att skolsamhället kan betraktas som en övningsplats för social fostran och därför ska den dagliga samvaron i skolan och i en klass inriktas på att fostra till samarbete. Den fostrande effekten anses ske genom elevernas gemensamma strävanden och aktivitet vid lösning av uppgifter eller problem och genom samarbete i klassen och i mindre grupper sägs barnen upptäcka hur samspelet i en gemenskap fungerar. Det anses också som nödvändigt att samverkan inte forceras fram utan får växa fram ur barnets behov av att hjälpa varandra. Skolberedningen menar att efter hand kan anspråken på elevernas ansvar för arbetet öka liksom på deras förmåga att samverka i situationer där gruppens förutsättningar för samarbete är mindre gynnsamma. Enligt skolberedningen utgörs en god social fostran i klassen av att

eleverna arbetar med väsentliga och meningsfulla uppgifter, som motsvarar deras förutsättningar, de vet vad de gör och har inflytande på det som sker och känner sig förenade med och inte åtskilda från varandra (SOU 1961:30, s 179).

Enligt skolberedningen kan det finnas viss risk att klassegoism utvecklas och därför anses det nödvändigt att eleverna även görs delaktiga i skolans större gemenskap. Skolberedningen föreslår att eleverna ska få möjlighet att aktivt medverka när skolans regler och stadgar utformas liksom att de ska få ta ansvar för såväl dagliga som tillfälliga åtgärder för andra elevers nytta och nöje. Denna sociala delaktighet anses vara viktig att grundlägga redan i de första klasserna för att sedan vidareutvecklas under skoltiden.

Skolberedningen menar, i likhet med 1940 års skolutredning, att trots att skolan sökt individualisera undervisningen så kommer inte elevernas speciella intressen och anlag till sin rätt på ett tillfredsställande sätt. Skolberedningen anser att mycket av elevintressena som ligger utanför skolans kurser borde tillvaratas som ett medel för de ungas fostran. Det sägs också att intressen och anlag framträder som mer särpräglade hos ungdomar i tonåren än under tidigare år. Därför förespråkas att skolan främjar en fri och intressebetonad elevverksamhet där eleverna ska få utlopp för sitt aktivitetsbehov:

Behovet att få vara tillsammans med jämnåriga och utföra något gemensamt är starkt utpräglat på detta åldersstadium. Det tar sig uttryck bl.a. i kamratkretsarnas och gängens verksamhet. Skolan bör kunna ge positiv inriktning åt de krafter som där yttrar sig (SOU 1961:30, s 204).

Detta synsätt på jämnåriggruppen, där användandet av termen jämnåriga kan noteras, kan ses som ett motiv till skolberedningens förslag att låta eleverna organisera, leda och bedriva de frivilliga verksamheterna i skolan.

Skolberedningen menar att deras självklara utgångspunkt, vid behandlingen av frågor rörande elevernas sociala fostran, har varit att utformningen av den obligatoriska skolan måste främja en social utveckling och öka förståelsen medborgarna emellan. Enligt skolberedningen ska skolan som en del av denna strävan i ökad omfattning vänja eleverna vid samarbete med människor med skilda förutsättningar.

Övning i samarbete

Det resonemang om och motiv till samarbete som 1957 års skolberedning framför har starkt influerat Lgr 62 och de slutliga formuleringar som tagit form i 1962 års läroplanstext är i stora stycken nästan identiska med skolberedningens. Följande redovisning är kraftigt

komprimerad men har tidigare lyfts fram i genomgången av Lgr 62 som alltså i hög grad följer skolberedningens text.

Enligt skolberedningen bör inslag av verksamhetsformer som innebär samarbete mellan eleverna bli betydande eftersom skolan ska fostra eleverna till ansvar, hänsyn och respekt. Olika arbetsformer föreslås men specifikt lyfts grupparbetet fram vilket anses erbjuda rikare möjligheter till sociala kontakter mellan eleverna. Grupparbetet, vars huvudsyfte sägs vara elevernas sociala fostran, anses ta till vara elevernas behov av kontakt och samarbete och ge tillfälle till social utveckling. Skolberedningen menar att samarbete stärker känslan av gemenskap men understryker också att eleverna behöver övning i gemensamt arbete. Denna övning i samarbete motiveras med att eleverna kan få insikt i hur samspelet i en gemenskap fungerar och på så vis också praktisera demokrati. Lärarens primära uppgift sägs därmed bli att förelägga eleverna lärostoff som kan ge anledning till samarbete.

Strävan att skapa gemenskap i skolan menar skolberedningen hänger samman med elevernas trivsel i skolan. Det sägs att skolkningsprocenten i de högre klasserna ökar vilket anses vara ett tecken på att trivseln för många elever avtar under skoltiden, men det anses också kunna vara en naturlig reaktion mot de äldres tvång. Skolberedningen menar ändå att åtskilligt kan göras i skolan för att underlätta elevernas anpassning och föreslår arbetsformer som kan tillgodosäga ungdomarnas behov av självverksamhet och att eleverna i skolan kan få uppleva god gemenskap.

Social fostran i förhållande till skolans differentiering

Skolberedningen lyfter specifikt fram frågan om att skolans differentiering kan betraktas som ett problem i förhållande till elevernas sociala fostran och därmed kontakten mellan jämnåriga. Differentieringsfrågan handlar om hur skolan ska kunna ta tillvara olika elevgruppers individuella intressen och samtidigt skapa förutsättningar för social fostran.

Den vikt som skolberedningen tillmäter skolans uppgifter i den sociala fostran behandlas i SOU 1961:30 kapitel 13 *Skolans inre arbete* under rubriken *Gemenskap och samarbete*. I avsnittet ges synpunkter på hur skolan i det dagliga arbetet ska kunna medverka till att utveckla elevernas förmåga att förstå och samarbeta med varandra. Noterbart är att skolberedningen önskat få frågan ytterligare belyst genom ett par vetenskapliga undersökningar av Ingvar Johan-

nesson och David Magnusson, redovisade i SOU 1960:42. Undersökningarnas syfte är att belysa hur elevernas sociala utveckling påverkas av olika differentieringsmiljöer och bygger på jämförelser mellan olika skolformer (enhetsskolan, folkskolan och realskolan) under sjunde skolåret. Resultaten från undersökningarna anses inte entydiga eller ge några definitiva besked om att den socialt fostrande effekten enbart skulle bero på olika sätt att gruppera eleverna. Skolberedningens kommentar till undersökningarna är att de olika elevgrupperingarna inte studerats i relation till de rekommenderade arbetsformerna för enhetsskolan.

Skolberedningen betonar att ”en av huvuduppgifterna för skolan i ett demokratiskt samhälle måste vara att förmedla social fostran, dvs. fostran till hänsyn, gemenskap och samarbete” (SOU 1961:30, s 260). Det främsta medlet för denna fostran anses vara kamratskap. Det sägs också att den gemenskapskänsla som växer fram hos elever som arbetar tillsammans i en klass eller grupp kan främjas och befästas genom de arbets- och undervisningsmetoder som tillämpas. Den invändning som enligt skolberedningen framförts är att gemenskap inte kan uppstå om olikheterna mellan de unga är för stora. Skolberedningen menar att det kan finnas visst fog för invändningen om skolans verksamhet är alltför ensidigt inriktad på en viss verksamhet. Däremot anses invändningen sakna underlag för att en elev skulle vara överlägsen eller underlägsen övriga elever i de flesta avseenden. Skolberedningens ståndpunkt i frågan är att skolans organisationsformer måste främja känslan för gemenskap och förmåga till samarbete hos eleverna. Det sägs också att viss försiktighet måste iakttas, om en demokratisk skolmiljö är önskvärd, innan de unga avskiljes från varandra genom en eller annan form av elevuppdelning.

Enligt skolberedningen hänger förmågan att samarbeta med och ta hänsyn till andra människor samman vilket eleverna bäst kan lära sig i en miljö som dagligen erbjuder tillfällen för övning. Skolberedningen understryker dock att ”skall största möjliga effekt uppnås, fordras en viss mognad och reflexionsförmåga hos eleverna. Utan denna mognad kan eleverna knappast uppleva nyanser hos andra” (SOU 1961:30, s 261). Därför menar skolberedningen att eleverna bör hållas samman i socialt blandade miljöer så länge det är möjligt och om

skolan skall ge såväl kunskaper som individuell och social fostran i vid bemärkelse måste konstateras, att en klass sammansatt enbart av ’de bästa’ eleverna genom sin ensidighet saknar förutsättningar för meddelande av social fostran (SOU 1961:30, s 263).

Skolberedningen hävdar vidare att den gemenskap och sammanhållning som uppstår i en klass eller grupp är en tillgång och av betydande värde:

Ett förhärskande drag i den sociala fostran som en sammanhållen klass eller grupp ger, är det kamratskap som uppstår mellan individerna i klassen och som erfarenhetsmässigt tar över de i begränsad mening intellektuella kvaliteter som skiljer de olika gruppmedlemmarna åt. Ingen i en klass där alla väl känner varandra kan vara nedlåtande eller grym mot någon av sina kamrater utan att bryta den kamratskap som är av betydelse för klassens sammanhållning och dagliga liv (SOU 1961:30, s 262).

Skolberedningens ståndpunkt är således att sammanhållna klasser eller grupper skapar kamratskap och gemenskapskänsla. Skolberedningen understryker att skolans socialt blandade miljöer, skolans arbets- och undervisningsformer såsom grupparbete har en socialt fostrande effekt på alla eleverna. Genom att belysa den sociala synpunkten och dess vikt för det slutliga ställningstagandet i fråga om skolans organisation uttrycker skolberedningen att

denna synpunkt måste tillmätas avsevärd betydelse vid den slutliga sammanvägningen av synpunkterna på differentieringsfrågan. Den kan inte få dominera över alla andra önskemål, men den får heller inte skjutas undan av andra. Strävan efter att organisera skolan så att den så långt möjligt främjar en riktig social utveckling och mognad hos det övervägande flertalet av eleverna – och i varje fall inte verkar i motsatt riktning hos en del av dem – måste med andra ord vara en av de oavvisliga utgångspunkter som tillsammans utgör den plattform från vilken grundskolan skall byggas upp (SOU 1961:30, s 264).

REFORMPEDAGOGISKA STRÖMNINGAR

I förhållande till objektet för denna studie, jämnårigsocialisation, menar jag att tydlig inspiration från pedagogiska (filosofiska) idéer kan påvisas i centrala skolutredningar som kan föras tillbaka till den reformpedagogiska strömning som växer fram i Europa och USA vid förra sekelskiftet. När 1940 års skolutredning i SOU 1946:31 förordar att skolan och dess arbetsformer omdanas till en så kallad arbetskola kan detta ses som reformpedagogiskt inspirerat.

Vid förra seklets början tar den pedagogiska debatten i Sverige upp frågor som främst handlar om hur den framtida skolan ska orga-

niseras och hur olika skolformer ska relateras till varandra. När det gäller skolans arbetsformer och undervisningsmetoder centreras debatten kring arbetsskolans idéer. På 1920- och 1930-talen står den så kallade aktivitetspedagogiken i centrum för denna debatt. De reformpedagogiska strävanden som utvecklas i Sverige under denna tid får impulser främst från Tyskland, Österrike och USA (Hartman & Lundgren 1980). Med inflytande från dels en idétradition om uppfostrans mål som följer humanismens linje, i vilken Rousseau och Pestalozzi kan nämnas och som betonar den enskildes rätt till självverksamhet, och dels en vetenskapligt baserad forskning om barn, växer idéer och tankar om en annan uppfostran, skola och undervisning fram. Gemensamt för den reformpedagogiska rörelsen är att komma bort från den traditionella skolans krav och normer mot barnet som det centrala (Hermansson 1949).

Dewey och progressivismen

Den obestridda grundaren av den reformpedagogiska progressivistiska rörelsen i USA runt sekelskiftet anses vara John Dewey. Deweys progressivistiska utbildningsfilosofi har inspirerat den reformpedagogiska idétradition som vill "söka förändra den inre verksamheten i nittonhundratalets massutbildningsskola och... utgöra ett alternativ till traditionella utbildningsfilosofier" (Englund 1999, s 15). John Deweys progressivistiska pedagogik anses inflytelserik och har inspirerat flera av de så kallade reformpedagogerna i Europa (Hartman & Lundgren 1980). Aktivitetspedagogikens genombrott sker, enligt Elsa Köhler (1936), i och med att Deweys verk *The School and Society* utkommer 1899. Dewey hävdade "barnets rätt till fri utveckling. Han ville vända det, som växer inifrån och som berikas genom samarbete med kamrater, mot skolans likriktningspress" (Hermansson 1949, s 46).

Dewey (1899/1980) menar att skolan många gånger betraktas, med viss rätta, ur ett individualistiskt perspektiv men han menar också att även om så är fallet måste perspektivet vidgas till att

det som den bäste och klokaste förälder önskar för sitt eget barn, det måste också samhället eftersträva för alla sina barn. Alla andra ideal för våra skolor skulle vara trångsynta och kärlekslösa. Det skulle förstöra vår demokrati om det omsattes i praktiken (Dewey 1899/1980, s 51).

Den huvudsakliga kritiken Dewey (1899/1980) för fram mot skolan är att den saknar betingelser för social anda. Dewey menar att skolan inte utgör en enhet, till skillnad mot ett samhälle, eftersom gemen-

samma och produktiva aktiviteter saknas. Detta förhållande anser Dewey genomsyrar klassrummet och undervisningen så starkt att

när skolarbetet enbart består i att lära sig läxor blir ömsesidig hjälp ett hemligt försök att befria sin bänkkamrat från hans plikter, i stället för att vara den mest naturliga formen för samarbete och gemenskap. Där aktivt arbete pågår förändras allt detta. Att hjälpa andra är helt enkelt ett medel för att frigöra krafterna och främja initiativet hos dem som blir hjälpta, i stället för att vara en form av barmhärtighet som utarmar mottagaren. Det dominerande inslaget i redovisningen blir en anda av fri kommunikation, utbyte av idéer, förslag, resultat och tidigare erfarenheter, både framgångar och motgångar (Dewey 1899/1980, s 57).

Vissa förändringar, menar Dewey (1899/1980), är nödvändiga att göra i skolans arbete så att skolan bättre anpassas till rådande samhällsbehov. Han menar att det sociala livet genomgått radikala förändringar och att skolan och undervisningen också måste genomgå en omvandling med betoning på samarbete och gemenskap. De förändringar som Dewey menar är på gång behöver samordnas och i större utsträckning genomsyra skolsystemet. Den gamla sortens undervisning kritiserar Dewey för att lägga tyngdpunkten utanför barnets egna så kallade instinkter och aktiviteter och han menar att istället borde barnet vara i centrum om vilket undervisningsmetoderna kretsar.

Dewey (1899/1980) söker belysa sitt resonemang genom att exemplifiera med ett idealiskt hem, som han anser bestå av kloka föräldrar som inser vad som är bäst för barnen och som också kan ge dem det de behöver. Dewey menar att barnen lär sig genom interaktion med familjen och han säger att i de samtal som pågår finner barnen saker av intresse och värde. Barnen sägs lära sig hela tiden i diskussioner av olika ämnen, påståenden görs och frågor kommer upp, barnen formulerar sina erfarenheter och missuppfattningar rättas till. Dewey anser också att barnen får, genom att delta i hushållsgöromålen, goda vanor, ordning och respekt för andras rättigheter och idéer och den grundläggande vanan att "låta allmänna intressen styra de egna aktiviteterna" (a.a. s 69). Den idealiska skolan menar Dewey kan uppnås om den gör det som utförs i de flesta hem, men mer systematiskt och i större skala, men han menar också att det ideala hemmet måste göras större därför att

barnet måste få kontakt med flera vuxna och flera barn, så att ett fritt och rikt socialt liv kan uppstå. Vidare, omgivningen i hemmet och dess sysslor och relationer är inte speciellt utvalda för att befrämja

barnets utveckling. Huvudsyftet är något annat och vad barnet kan få ut av detta är godtyckligt. Därför behövs en skola. I denna skola blir barnets liv det allt överskuggande målet. Alla medier som är nödvändiga för att befrämja barnets utveckling kan centreras kring detta. Att lära? – ja visst, men i första hand att leva och lära genom och i relation till detta liv. När barnets liv sätts i centrum och organiseras på detta sätt finner vi att de inte är enbart lyssnande varelser, snarare tvärtom (Dewey 1899/1980, s 69).

Barnen är redan så intensivt aktiva så att frågan om undervisning blir en fråga om att ta vara på dessa aktiviteter och ge dem en inriktning menar Dewey. Han säger också att om skolan ordnas så att barnen får möjlighet att förverkliga sina idéer så finns det gott om tillfällen för dem att öva förmågan att komma över svårigheter, tillägna sig uthållighet och dessutom få kunskaper.

Dewey (1899/1980) klassificerar de så kallade instinkter som han menar finns att tillgå hos eleverna i fyra grupper; den sociala instinkten som visar sig i intresset att samtala och kommunicera, instinkten att undersöka, instinkten att tillverka eller konstruera, samt instinkten att skapa och att uttrycka sig konstnärligt. Den enklaste formen för barnets sociala uttryck anser Dewey vara språkinstinkten, vilken han också betraktar som den största av alla pedagogiska tillgångar. Dewey förhåller sig kritisk till att barnen i skolan ska plugga in ett givet faktainnehåll som sedan ska visas upp för läraren och de andra barnen. Utifrån Deweys alternativa sätt att betrakta undervisningens kommunikativa potentialer blir

redovisningen framför allt en social mötesplats. Den är för skolan vad den spontana konversationen är för hemmet, bortsett från att den är mer organiserad och följer bestämda riktlinjer. Redovisningen blir den sociala sambandscentralen där erfarenheter och idéer utbytes och utsätts för kritik, där missuppfattningar rättas till och nya riktlinjer för tankar och undersökningar dras upp (Dewey 1899/1980, s 76).

Dewey förknippas ofta med slagordet *learning by doing*. Delar av den reformpedagogiska rörelsen lanserade detta slagord under det tidiga 1900-talet som kritik av samtidens receptiva inlärningsformer i skolan. Dewey menar dock att aktivitet enbart inte är tillräckligt för att förklara läroprocesserna utan ”det är relationen mellan kunskap och handling och vilket etiskt värde aktiviteten har som är det primära” (Vaage 2001, s 121). Det är bilden av den progressivistiske Dewey som under lång tid tagit plats i skoldebatten. Dewey har kom-

mit att betraktats som extremt individbaserad och snävt metodisk, att han ensidigt har betonat lära genom arbete och helst ville se undervisningen helt utgå från elevens behov. Hela livet försökte Dewey värja sig mot denna uttolkning (Englund 1999).

Jenaplanen

En skolform i Tyskland som haft betydelse för den reformpedagogiska rörelsen i Europa är den så kallade Jenaplanen. Den utformades av Peter Petersen¹ och byggde bl.a. på ett samarbete med Elsa Köhler och hennes barnpsykologiska forskning i pedagogiska situationer (Hermansson 1949). Planen utformades för en fri allmän folkskola som skulle ta emot alla barn oavsett, kön, social- eller ekonomisk bakgrund. Främsta uppgiften för skolan var att "fostra eleverna till ömsesidig hjälpsamhet och omsorg om varandra" (Psykologisk-pedagogisk uppslagsbok 1956, s 644). Petersen betonade starkt den sociala fostran i betydelsen att "barnen skall leva tillsammans, anpassa sig efter varandra och lära av varandra". Petersen hävdade också gång på gång med skärpa nödvändigheten av att "barn av olika begåvningsgrad får arbeta och leva tillsammans och förstå varandras möjligheter" (Hermansson 1949, s 36). Petersen hävdade att en skola utformad med intellektuella och sociala blandningar av elever inom grupperna återger de faktiska förhållandena i livet och förbereder de unga för deras uppgifter i det framtida samhället:

Gemensamhetsdriften fordrar, att elevernas sociala tendenser uppövas och förädlas genom samvaro och samarbete med kamrater. De svagare påverkas av de duktigare, och de äldre och mera begåvad och utvecklade får hjälpa de andra" (Psykologisk-pedagogisk uppslagsbok 1956, s 1137–1138).

Petersen avskaffade åldersklasser och delade istället in barnen i grupper, motsvarande 1–3 klass, 4–6 klass och de högsta klasserna. Han förvandlade skolsalen till ett arbetsrum där grupparbete var den centrala arbetsformen. Arbetssättets fostrande betydelse ansåg Petersen vara det väsentligaste och inte kvantiteten av inhämtade kunskaper. Han ansåg också att det sociala livet i skolan kunde främjas genom samvaro mellan de olika åldersgrupperna bl.a. med gemensamma fester (Hermansson 1949).

Aktivitetspedagogik och arbetsskola

Inom den reformpedagogiska grupp som kallades Wienskolan arbetade Elsa Köhler. Hon introducerade aktivitetspedagogiken i Sverige och idéerna kom att spridas vidare i Sverige genom Ester Hermansson, som var en av experterna i 1946 års skolkommision. Aktivitetspedagogiken tog sikte på att stimulera elevernas självverksamhet och ansåg att arbetet i grupp var det viktigaste. Den sociala fostran, dvs. fostran till samarbete, sattes som det främsta målet för undervisningen, framför inhämtandet av kunskaper och färdigheter (Isling 1973).

Arbetsskola, arbetsskolepedagogik och aktivitetspedagogik är benämningar som samtliga används för att beskriva reformpedagogiska verksamheter och arbetssätt. Ibland görs vissa distinktioner mellan dessa benämningar (som jag här inte närmare går in på) men många gånger används de synonymt. Några exemplifieringar kommer här att göras på reformpedagogiska tankar, idéer och konkreta arbetssätt som berör jämnårigsocialisationen och som kan ses som förningar till de ambitioner som framkommer i skolpolitiska dokument före Lgr 62.

I ett arbete med titeln *Vårt arbetssätt* som ges ut för att komplettera Elsa Köhlers tidigare bok *Aktivitetspedagogik* (1936), men som också skulle vara en handledning i aktivitetspedagogiskt arbetssätt, menar Karl Falk (1949) att det aktivitetspedagogiska arbetssättet är dynamiskt och han söker visa hur skolarbetet kan fostra eleverna etiskt och socialt:

Utgångspunkten är frihet, vilket inte betyder, att eleverna får göra allt vad de vill. Vår fostran går ut på att eleverna, från de erfarenheter som de gör under arbete tillsammans med kamraterna, skall förstå, att vi människor behöver varandras hjälp och bistånd, att samverkan ger fördelar och att vi måste respektera andras rätt för att kunna gestalta vårt eget liv på bästa sätt. Rättesnöret är kamratreaktionerna, kamratkritiken och självkritiken. Kontrollmöjligheterna ligger i graden av friktionsfrihet, effektivt samarbete och framsteg i förvärvade färdigheter och kunskaper. Det är de enskilda individerna som fostras, men då fostran syftar till att utveckla samarbetsförmåga och social plikt känsla, blir elevernas gruppliv av grundläggande betydelse (Falk 1949, s 66).

Vid grupparbete förespråkar Falk (1949) att eleverna utser grupp-bildningarna med motivet att barnen under folkskoletiden lever

i den s. k. 'flockåldern'. De har ett utpräglat behov av kontakt med jämnåriga. Vi behöver inte vidta några extra åtgärder för att få grupp-

bildningar. Får barn frihet att sätta sig samman med vilken kamrat de önskar, uppstår grupper spontant (Falk 1949, s 68).

Falk (1949) menar att redan vid bildandet av grupper har en livgivande social kraft kommit med i arbetet. Han säger att under arbetsgång ska nya problem lösas och allteftersom samarbetet växer ställs också nya krav på kamraterna och deras förhållande. Själva gruppbildningen menar Falk är betydelsefull eftersom den är att betrakta som utgångspunkten för klassens sociala fostran. Det sägs att samhörigheten först är koncentrerad till den egna gruppens medlemmar men med tiden upptäcks gemensamma intressen med andra grupper och att alla är beroende av varandra. Den hjälp som kamraterna ger varandra anser Falk som särskilt betydelsefull i socialt avseende eftersom den är "utgångspunkten för fostran till hjälpsamhet, solidaritet och gemensamt arbete" (a.a. s 92). Falk menar att vid redogörelser av gruppernas arbeten framträder klassprestationen som ett gemensamt helt i vilket alla har del, den enskilde kan se att han inte löst uppgiften för sig ensam utan att tillsammans med kamraterna blir uppgiften en gemensam egendom. Falk menar att skolan bör ge eleverna tillfälle att

upptäcka gemensamma intressen och att arbeta med varandra och för varandra på att lösa gemensamma uppgifter och problem. Att först indela dem i kaster och sedan försöka bota revorna i samhörighetskänslan och solidariteten med prat om 'våra plikter mot varandra' torde ge klen resultat. Liv och lärande måste stå i växelverkan: eleverna skall lära av den erfarenheten som livet tillsammans med kamraterna skänker och sedan i kamratlivet tillämpa det de lärt (Falk 1949, s 102).

Aktivitetspedagogiken bjuder, menar Falk,

rika tillfällen till social fostran genom den frihet som eleverna får, genom grupparbetet, samarbetet, genom hela klassens val av arbetsuppgifter och gruppernas och enskilda elevers val av deluppgifter, genom att hela arbetet utmynnar i en samprestation (ett slutfört intresseområde) och genom gemensamma sociala situationer, då samprestation konkret träder fram för klassen. Eleverna inställs vidare på en saklig kamratkritik och granskning av den egna prestationen, såväl själva arbetsprestationen som förhållandet till kamrater (Falk 1949, s 116–117).

Falk anser att aktivitetspedagogiken kan betraktas i ljuset av flera, för tiden, samverkande faktorer. Han menar att den kan ses som en

motkraft till tidigare auktoritär skolform och för att bygga nya samhällen krävs det aktiva medborgare. Han säger också att människor i ett nytt industriellt samhälle kommer att vara mera beroende av varandra.

Utifrån min läsning kan åtminstone två aktivitetspedagogiska riktningar urskiljas. Den ena riktningen (Parkhurst, Montessori, Dalton, Kerschensteiner, Washburne/Winnetkas) tar fasta på individen och individens fria växt. I denna inriktning förespråkas ett arbetssätt som utgår från den enskilde individens förmåga, intresse och behov. Den andra riktningen (Gauldig, Petersen/Jenaplanen, Dewey, Kilpatrick, Decrolys) betonar gruppen och dess betydelse för den sociala fostern. Grupparbetet anses i denna inriktning vara det arbetssätt som bäst främjar samarbete och kamratskap.

Gunnar Richardson (1978) menar att när reformarbetet genom de statliga skolutredningarna drar igång 1940, finns bland pedagogiskt verksamma personer ett intresse för och en försöksverksamhet i aktivitetspedagogiskt arbete. Han menar också att det finns en stor tilltro till den psykologiska och pedagogiska forskningens möjligheter att ge svar på aktuella frågor om barns och ungas uppfostran och skolans undervisning. Den aktivitetspedagogiska rörelsen i Sverige betraktar Richardson (1978) som pedagogisk snarare än skolpolitisk. Han anser att den aktivitetspedagogiska försöksverksamheten inte avsatte några spår i 1940 års skolutredning men att den däremot, vid sidan av utredningsarbetet, blir ett viktigt inslag i den skolpolitiska debatten i mitten av 1940-talet.

JÄMNÅRIGSOCIALISATION OCH SKOLANS DIFFERENTIERINGSPROBLEM: EN FORSKNINGSPRÅG TAR FORM

Tron på vetenskapen stärks under 1940-talet. Tilltron till den psykologisk-pedagogiska forskningen blir tydlig när 1940 års skolutredning gör en förfrågan till landets fyra professorer i pedagogik för att få veta "hur barnen var beskaffade i olika avseenden vid olika ålder" och hur skolan skulle kunna utformas på ett pedagogiskt riktigt sätt (Richardson 1978, s 42). Frågor som skolutredningen ville ha svar på var bl.a. när barn är skolmogna, när främmande språk eller nya ämnen är lämpliga att införa på skolschemat, när övergången från folkskola till högre skola kan ske och skillnader mellan pojkar och flickor. Andra områden som ansågs viktiga att utforska var mätning av prestationsförmåga, intelligens och begåvningsanlag, liksom inlärnings-

och minnesförmåga (Richardson 1978). Svaret på dessa frågor gavs ut som ett betänkande med titeln *Den psykologiska forskningens nuvarande ståndpunkt i fråga om den psykiska utvecklingen hos barn och ungdom m.m.* (SOU 1943:19). I utredningstexten kommer i viss mån jämnåriggruppens betydelse att beaktas genom att uppmärksamheten riktas mot barnets sociala behov

vilka under hela skoltiden kräva att tillfredsställas. Dessa krav kunna vara olika till sin form, vara mer eller mindre speciella, men de äro alltid påträngande. Barnen leker i yngre år med jämnåriga utan att knyta närmare band med dem, i mellanåren söker det verkliga kamrater och efter pubertetens inträdande även individuell vänskap. Klassen blir det första lilla samhälle, som skolan systematiskt bör vidga till en samhörighet i vidare bemärkelse. (...) Skolan kan genom klassarbete av olika slag förhjälpa eleverna till en verklig upplevelse av aktiv gemenskap och därmed även utanför skolan motverka känslor av missunnsamhet och avundsjuka. (...) Eleven bör i skolan säkert betraktas individuellt, men detta betyder inte, att skolan skall uppfostra till en extrem individualism (Katz 1943, s 53–54).

Intresset för den psykologiska och pedagogiska forskningen stärks ytterligare och 1946 års skolkommision menar att forskningen kan ge kunskaper om barnens ”natur och utveckling”. I skolkommisionens betänkande är tilltron till att psykologiska undersökningar ska lösa pedagogiska problem påtaglig:

Av stor vikt är också, att psykologins rön utnyttjas vid utformningen av arbetssättet i skolan. Genom vetenskapliga undersökningar kan vi få ökad kunskap om vilka arbetsformer som lättast leder till de mål, som ställs upp, och vilka arbetsmetoder, som passar bäst på olika mognadsnivåer (SOU 1948:27, s 86).

Som uttryck för att skolkommisionen hyser viss tilltro till att den psykologiska forskningen även skall ge svar på jämnåriggruppens betydelse är att ”den ger kunskap om samspelet mellan olika egenskaper hos eleverna och om samspelet mellan olika lärjungar” (SOU 1948:27, s 87).

De utbildningspolitiska målen, före Lgr 62, är strävan mot en sammanhållen skola. I skolkommisionens betänkande SOU 1948:27 motiveras den sena differentieringen med att

en isolering av de begåvade från de övriga måste få en olycklig inverkan ur medborgerlig synpunkt: skolan skall förbereda för livet, och

ute i livet måste samarbete mellan olika kategorier ske; till ett sådant samarbete måste skolan fostra (SOU 1948:27, s 71).

Tankegångarna vidareutvecklas i skolpropositionen 1950:70 och där sägs att den gynnsammaste miljön för den sociala fostran finns i "en skolklass som innesluter barn ur olika samhällsklasser, gossar och flickor, begåvade och obegåvade om varandra" (a.a. s 156).

En fråga som står i fokus för 1957 års skolberedning, och som kan ses i ljuset av jämnåriggruppens socialiserande betydelse, är hur den obligatoriska skolan skall kunna utformas så att

den främjar en önskvärd social utveckling och en ökad förståelse medborgarna emellan. Som en del av denna strävan måste också räknas, att skolan i ökad omfattning skall vänja eleverna vid samarbete mellan människor med skilda förutsättningar i olika avseenden (SOU 1961:30, s 259).

Av direktiven för 1957 års skolberedning framgår att utvecklingspsykologiska erfarenheter och rön anses vara nödvändiga förutsättningar för betraktandet av den nioåriga grundskolans struktur (SOU 1961:30, s 33). Frågan om den sociala fostran säger skolberedningen sig ha behandlat något i SOU 1961:30 kapitel 13 *Skolans inre arbete*, avsnittet *Gemenskap och samarbete*, och anser att avsnittet kan ge en tämligen god bild av den vikt som beredningen tillmäter denna del av skolans uppgifter. Skolberedningen vill dock få frågan ytterligare belyst och låter därför göra ett par undersökningar i egen regi. Dessa undersökningar av Ingvar Johannesson och David Magnusson presenteras i SOU 1960:42.

Johannessons forskningsansats

Pedagogikforskaren Ingvar Johannesson gjorde 1954 en studie av *Sociala relationer mellan barn i folkskoleklasser*. Johannesson (1960) hävdar att hur olika skolsystem och undervisningsmetoder influerar elevernas personliga och sociala utveckling i ringa grad har blivit föremål för vetenskaplig forskning. Han menar att en anledning till bristen på empirisk forskning är att de pedagogiska målen i dessa avseenden är så vagt formulerade att det inte är möjligt att finna undersökningsmetoder som kan ge entydiga svar på frågan.

Skolan består inte, menar Johannesson, enbart av undervisning och inläring utan skolan är också ett socialt system som utövar inflytande på elevernas utveckling. Han säger vidare att alla individer i skolan kommer i kontakt med varandra och övar inflytande på var-

andra inte bara på lektionerna utan även under raster och på fritid. Enligt Johannesson förväntas eleverna respektera och följa skolans regler och lagar, men samtidigt "influeras eleverna av kamratgruppens normer och beteendemönster" (a.a. s 11). När Johannesson hävdar att kamratgruppen får en ökad betydelse för de ungas sociala utveckling hänvisar han till Riesmans bok *The Lonely Crowd* från 1950, i vilken Riesman analyserar sambandet mellan samhällsstruktur och individens personlighetsutveckling.

Johannessons studie, presenterad i SOU 1960:42, startar med en litteraturoversikt av den pedagogiska idédebatt som förts om skolans funktion och uppgift i samhället. Johannesson hänvisar till Brubacher 1950 som särskiljer, i den samtida pedagogiska idédebatten, två huvudriktningar; en konservativ tankelinje och en progressivistisk idéströmning med Deweys pragmatiska filosofi och pedagogiska idéer som inspirationskälla. Johannesson (1960) menar att "den progressivistiska pedagogikens företrädare har en stark tilltro till skolans möjligheter att bli en aktiv faktor i den fortskridande samhällsutvecklingen" (s 13). Denna uppfattning säger Johannesson bestrids av andra teoretiker vilka menar att "skolan och uppfostran influeras och dirigeras av samhällets behov" (s 14). En liknande dualism anser Johannesson finns hos de pedagogiska ideologerna i frågan om skolans organisation och interaktionen mellan olika sociala grupper. En del av dessa forskare ser en homogen gruppering av eleverna som eftersträfvansvärd andra förespråkar enligt Johannesson socialt heterogena elevgrupperingar med motivet att

skolans uppdelning av eleverna i sociala grupperingar kommer att konservera den existerande socialklassuppdelningen i samhället och menar, att en sammanblandning av barn från alla samhällsklasser kommer att befordra sammanhållningen och skapa en större social enhet i samhället (Johannesson 1960, s 14).

Enligt Johannesson har skolkommissionens sociala motiv till sin differentiering och skolans betydelse för elevernas sociala attityder till viss del ifrågasatts. Johannesson hänvisar till Sjöstrand 1959 som menar att "klassvärderingar och socialgruppsmotsättningar, som förhindrar känslan för alla människors egenvärde, skapas inte i skolan utan förs in i denna utifrån samhället" (citerad i Johannesson SOU 1960:42, s 18). Dessa skiftande och motsägande åsikter i debatten menar Johannesson är ett resultat av att det saknas systematisk forskning i frågan. Han vill med sin undersökning (på uppdrag av 1957

års skolberedning), ge nya utgångspunkter och en säkrare grund för diskussionen om skolans differentieringsproblem utifrån socialpsykologiska aspekter.

Johannesson säger att för att få förklaring till och förståelse för elevernas intressen och attityder, deras förmåga att anpassa sig i en grupp och samarbeta måste interaktionen mellan individen och ett antal influenser i den yttre miljön analyseras. I sin interaktionsanalys har Johannesson valt ut fyra grupper av faktorer som han antar har mest inverkan på utformningen av individens attityder; kamratgruppen, läraren, hemmiljön och den allmänna yttre miljön. Dessa grupper av faktorer sätts i relation till olikheter i utformningen av skolväsendets organisation (årskurs sju i enhetsskolan, folkskolan och realskolan). Johannesson använder en sociometrisk metod för att undersöka elevernas värdering av varandra och den sociala interaktionen i en klass, och ett attitydschema för att värdera elevernas attityder till skola, lärare och kamrater.

Huvudresultatet av Johannessons sociometriska undersökningar visar att folkskolan som differentieringsmiljö innesluter faktorer som befrämjar och underlättar social interaktion mellan eleverna. Johannesson menar att bekantskapsfaktorn och klasstorleken sannolikt spelar en väsentlig roll för detta resultat. Han säger att i en klassmiljö som förblir konstant under flera år utvecklas gemenskapsanda och samhörighetskänsla medan isolering och uteslutning av vissa elever i en klass är ytterst sällan förekommande. Enligt Johannesson är även elevantalet i en klass av fundamental betydelse för interaktionen. Han säger att elevernas intima kontakter som regel är begränsade till ett litet urval av kamrater och oberoende av elevantalet i klassen. Undersökningen visar dock att när elevantalet höjs så ökar antalet parrelationer och de sociala kontaktmöjligheterna reduceras i stigande grad. Därav drar Johannesson slutsatsen att tillfällena till intimare sociala kontakter möjliggörs och ökar med ett lägre elevantal i klassen.

Sammanhangen mellan elevernas inställning och attityder och miljövariabler är i hög grad komplicerade, menar Johannesson, och vilken eller vilka faktorer som är mest avgörande kan inte med säkerhet sägas. Han ser det dock som sannolikt att alla resultat influerats av individens särdrag men han menar också att elevattityderna även kan ha utformats under visst inflytande av föräldrarnas intresse och skolambition. Enligt Johannesson spelar den allmänna miljöbakgrunden en obestridlig roll både för elevinteraktionen och för elevattityderna. Han anser storstadsmiljön som hämmande och hindrande för uppkomsten av en intim interaktion mellan eleverna vilket i sin tur

kan försvåra utformningen av positiva attityder. Därför menar Johannesson att de differentieringsåtgärder som vidtas i skolan ska avpassas efter den allmänna miljön "så att de om möjligt främjar och i varje fall inte motverkar en bättre social utveckling" (Johannesson 1960, s 129).

Johannesson förhåller sig kritisk till försöksverksamheten med enhetsskolan, och menar att den främst sysslat med skolreformens huvudprincip som handlar om administrativa och organisatoriska problem. Han anser att en annan huvudprincip, förnyelsen av skolans inre arbete och skolarbetets metoder, därmed fått en undanskymd plats. Johannesson menar att undersökningarna har utförts i enhetsskolor som inte motsvarar skolkommissionens skolideal och därför säger han att det inte heller har varit möjligt att undersöka vad reformpedagogiska metoder kan betyda för elevernas sociala utveckling. Johannessons slutsats av undersökningarna blir därmed att de differenser i elevernas sociala beteende som konstaterats har utvärderats och diskuterats endast med hänsyn till olikheter i skolformer-
nas yttre organisation. Johannesson menar att det krävs ytterligare förutsättningar för att med tillförlitlighet utvärdera skolreformen som helhet. Johannesson säger att utvecklingspsykologiska rön om skillnader i elevernas individuella utveckling är grundvalen för differentieringsfrågan, men han menar att ett flertal andra faktorer också är av betydelse och måste beaktas i frågan. En övergripande och dominerande aspekt menar Johannesson är skolans målsättning men han anser också att hänsyn måste tas till vad som är organisatoriskt möjligt och metodiskt genomförbart.

SLUTSATS – JÄMNÅRIGSOCIALISATIONENS BETYDELSE VÄRDERAS HÖGT

Det finns således redan i skolutredningstexterna före Lgr 62 tydliga idéer om jämnåriggruppens socialiserande betydelse. Dessa idéer grundläggs i SOU 1946:31 vidareutvecklas i SOU 1948:27 och stärks i SOU 1961:30 med betoning på social fostran, samarbete och gemenskap i skolan. Jämnåriggruppen betraktas som en central socialisationsinstans och synsättet finns förankrat i såväl reformpedagogiska idéer som psykologisk-pedagogisk forskning. Överväger gör dock de reformpedagogiska tankegångarna trots att de har en svagare forskningsförankring. Ett av skälen till detta kan vara att effekterna av elevernas sociala fostran och samarbete är svåra att vetenskapligt mäta och belägga – en slutsats som också framkommer i Johannessons undersökningar från 1960.

LGR 69

I denna avdelning analyseras först hur uppföljningen av Lgr 62 gjordes och ledde fram till en reviderad läroplan, Lgr 69. Den nya läroplanens karaktäristika analyseras och jämförs med Lgr 62. Lgr 69:s lansering av begreppet social utveckling analyseras i förhållande till jämnärigsocialisation.

UPPFÖLJNING OCH LÄROPLANSREVISION

I samband med genomförandet av Lgr 62 betonades behovet av en kontinuerlig läroplansrevision. Skolöverstyrelsen utarbetade ett förslag till revidering av 1962 års läroplan som presenterades 1967. Översynen utfördes inom ramen för fastställda *Mål och riktlinjer* och de pedagogiska principer som anges i läroplanens *Allmänna anvisningar för skolans verksamhet*. Syftet med översynen var att föreslå åtgärder i avsikt att bl.a. förbättra skolans trivsel- och arbetsförhållanden, främja en förenkling av skolans inre organisation och åstadkomma vissa modifierationer i den allmänbildande undervisningens innehåll. Skolöverstyrelsen uppmärksammar särskilt två huvudfrågor som sägs vara av fundamental betydelse för skolarbetets resultat. Första frågan avser skolan som arbetsplats för lärare och elever, den andra frågan handlar om tonåringarna och skolan (Läroplansöversyn. Grundskolan. 1967).

Det är främst den andra frågan som handlar om tonåringarna och skolan som tydligast kan relateras till mitt forskningsintresse om jämnärigruppens socialiserande betydelse. Enligt skolöverstyrelsen får skollivet en större betydelse för utformningen av de ungas personlighet när den obligatoriska skoltiden förlängs och en allt större del av de ungas tillvaro upptas av samvaro med kamrater och lärare i skolan. Vid en konferens med skolöverstyrelsens samtliga pedagogiska arbetsgrupper behandlades frågan, om grundskolans undervisning av tonåringar ansågs tillfredsställande och om den leder fram till skolans uppsatta mål. Den preliminära bedömningen som gjordes i frågan kom att ligga till grund för ändringar i kursplaner och av arbetsformer på högstadiet. Skolöverstyrelsens förslag handlade bl.a. om att förutsättningarna för elevernas medverkan vid skolarbetets planering och vardagsuppgifter i skolsamvaron skulle ökas, och att en tyngdpunktsförskjutning av de obligatoriska ämnena på högstadiet skulle genomföras så att "eleverna får ökad stimulans till fritidsaktiviteter, som kan intressera dem och främja deras utveckling" (Läroplansöversyn. Grundskolan. 1967, s 12).

I avsikt att med större effekt engagera högstadieeleverna i skolarbetet säger sig skolöverstyrelsen särskilt uppmärksamma tonåringarnas situation i dagens samhälle. Tonåringarnas situation i samhället blev också föremål för föreläsningar vid skolöverstyrelsens fortbildningskurser och genom den PM som fil. dr. Paul Lindblom utarbetade, på uppdrag av skolöverstyrelsen, belystes frågan ytterligare. Några aspekter som skolöverstyrelsen ansåg viktiga i problematiken kring tonåringarna och skolan var de många tecken som tyder på att

pubertetsungdomar i dag i stort sett inte känner sig engagerade eller accepterade i gemenskapen, varken i hem, skola eller samhället i övrigt. De ser ut att bygga upp sitt eget samhälle i samhället. I detta deras eget samhälle lever de intensivt, upplevelsemässigt, känslomässigt, socialt (Läroplansöversyn. Grundskolan. 1967, s 11).

Skolöverstyrelsen framhåller att ”vi borde i större utsträckning än nu inrikta oss på att söka förmedla vanor och attityder via gruppen” (Läroplansöversyn. Grundskolan. 1967, s 11). Skolöverstyrelsen menar också att för att skapa bästa möjliga förutsättningar för en fostran av eleverna enligt de riktlinjer som anges i läroplanen för grundskolan måste denna fostran ske genom kamratgruppen i en positiv och konsekvent miljö. Det sägs att det utifrån sådana förhållanden som effekterna av varierande elevgrupperingar och lagundervisning på olika stadier och i olika undervisningssituationer kan bedömas.

Bengt Cullert var skolöverstyrelsens läroplansexpert under 1960-talet och anses vara den som ”höll i pennan” för tillkomsten av Lgr 62 och Lgr 69. Cullerts bok *Med folkskolans pedagogik som riktmärke* från 1986 bygger på hans minnesanteckningar från grundskolans tillkomst och avhandlar olika läroplansfrågor däribland de problem som ansågs förknippade med högstadiet. Cullerts uppfattning är att skolöverstyrelsens diskussioner i början av 1964 (alltså vid tiden för läroplansrevideringen av Lgr 62 och som senare resulterade i Lgr 69) dominerades av högstadiets problem. Diskussionen handlade, enligt Cullert, om hur skolans arbete fungerade i praktiken och hur undervisningen skulle se ut för att engagera tonåringarna för skolarbetet. Cullert tar upp frågan om tonårsproblem och högstadieproblem vid en konferens för skolöverstyrelsens pedagogiska arbetsgrupp (så kallad SPA-konferens). Hans anförde, vid den tidpunkten, att det inte behövdes några sociologiska och psykologiska undersökningar för att konstatera att pubertetsungdomen inte känner sig engagerade i samhällsgemenskapen eller accepterade som likvärdiga medlemmar. Cul-

lert ansåg att många ungdomar redan i de första tonåren kommit på kant med både hemmet och skolan och att ungdomarna

sluter sig samman i grupper med egna värderingar och egna normer, skapar sitt eget samhälle i samhället. Men i de egna sammanslutningarna verkar det inte vara något fel på intensiteten i engagemanget, varken det individuella eller det sociala. [...] Under senare år har dessutom forskningen klarlagt, att tonårsfostran i betydligt större utsträckning än vad som nu är fallet bör gå ut på att förmedla vanor och attityder inte via de vuxna utan via de grupper ungdomarna själva tillhör” (Cullert 1986, s 122).

Skolans betydelsefulla roll i ungdomarnas fostran understryks av skolöverstyrelsen som samtidigt påpekar att den rådande undervisningen bygger på gamla traditioner som kräver uppmärksamhet och lydnad. Skolöverstyrelsen anser att tonåringarna borde göras delaktiga i skolarbetet genom att engageras i planeringen av skolarbetet. Skolan anses också kunna bygga upp ungdomarnas självtillit genom att låta dem uppleva skapande verksamhet (Läroplansöversyn. Grundskolan. 1967). Cullert (1986) ansåg att tonåringarna på högstadiet inte i tillräcklig utsträckning fick odla sina intressen och fritidssysselsättningar och han menade att skolan borde fånga upp elevernas behov av att få vara aktiva inom estetisk-praktiska och fysiska ämnesområden. Därför föreslogs att dessa ämnesgrupper skulle få ett tillskott på timplanen och blir tillgängliga för alla elever på högstadiet.

Skolöverstyrelsen anser att uppgifter som rymms inom begreppet social fostran åter bör aktualiseras och åtgärdas och föreslår därför att de kortfattade anvisningarna i läroplanen, om övning i samarbete på olika åldersstadier, byggs ut och motiveras. En arbetsgrupp inom skolöverstyrelsen fick därför i uppgift att utarbeta en handbok om grupparbete i grundskolan. Handboken skulle behandla psykologiska och pedagogiska förutsättningar för samlärandeövningar samt ge praktiska exempel på uppgifter och former för samarbete på skolans samtliga åldersstadier. Tanken var att handboken skulle vara ett stöd för lärarna inom området (Läroplansöversyn. Grundskolan. 1967). Arbetet resulterar i boken *Grupparbetsmetodik* (1972) och materialet utarbetades av pedagogikforskare Gerhard Arfwedson. Huvudvikten i boken är lagd på beskrivningar och analyser av grupparbetets problem men också på faktorer som lärare har att ta hänsyn till vid utformandet och genomförandet av grupparbeten. I framställning säger sig Arfwedson utgå från egna erfarenheter som lärare men han menar sig också vara inspirerad av socialpsykologen Arne Sjölungs gruppdynamiska experiment.

Cullert (1986) ansåg att högstadiet var allt för splittrat för ungdomarna på grund av att undervisningsgrupperna varierade och att det var för många lärare per klass som avlöste varandra. Kontinuitet och konsekvens ansåg Cullert var förutsättningar för alla fostran, vilket också blev hans motiv till att förespråka sammanhållna klasser på högstadiet. Han menade att vid social fostran av alla elever i skolan var det lätt att förbise att

övning i samarbete och ett gott kamratskap inom den *lilla* gruppen inte av sig själv leder till ett motsvarande gott förhållande till *andra* grupper. *Vår* grupp eller *vår* klass kan komma att stå i motsatsförhållande till andra grupper eller andra klasser (Cullert 1986, s 123).

Enligt Cullert hade vissa observationer visat att motsättningar mellan olika elevgrupper var särskilt påtaglig i större skolor men det hade också visat sig att en väl fungerande elevrådsinstitution kunde erbjuda eleverna tillfälle att arbeta tillsammans och hjälpas åt. Fostran till ansvar ansåg Cullert hängde samman med den totala pedagogiska situationen i skolan och han menade att ansvaret inte kunde växa fram om inte skolarbetet och relationerna mellan barn och vuxna präglades av ett demokratiskt förhållande.

Lindbloms PM

Ungdomspsykologiska frågeställningar kring tonåringarnas anpassning i skolsituationen blev centrala i skolöverstyrelsens översyn av grundskolans läroplan 1967. Skolöverstyrelsen kunde falla tillbaka på vissa sociologiska överväganden bl.a. genom Paul Lindblom (1967) och resultat från Bengt-Erik Anderssons & Erik Wallins projekt *Ungdom i Göteborg* 1971. Vidare återoppar skolöverstyrelsen arbeten av Torsten Husén *Skolan i ett föränderligt samhälle* 1961 och *Tonårsskola i utbildningssamhälle* 1962 samt Torsten Husén & Ingvar Carlson *Tonåringarna i skolan* 1966.

Frågan om tonåringarna och skolan blir föremål för särskild behandling i skolöverstyrelsens översyn av läroplanen för grundskolan 1967. Frågan behandlas i olika avsnitt men får sitt största utrymme genom fil. dr. Paul Lindbloms PM *Tonåringar i dagens samhälle* som presenteras i en bilaga till *Läroplansöversyn. Grundskolan*. 1967.

Lindbloms uppgift var att utifrån psykologiska och sociologiska synpunkter skriva om tonåringar. Lindblom (1967) menar att andra synpunkter, än de rent skolmässiga, bör beaktas och betonar att ”det

normala klientelets problem bör ges större uppmärksamhet än det störda” (s 154). Lindbloms anser också att utbildningen i hög grad sätter sin prägel på tonåringarnas rollsituation. Lindbloms framställning koncentreras kring tre frågor; innebörden av en särskild tonårskultur och hur denna kan uppfattas utifrån utvecklingspsykologisk synpunkt, uppfostran i familjemiljön samt olika så kallade smågruppsnormer som bildas inom och utanför familjen exempelvis mellan kamrater och genom massmedia.

Enligt Lindblom (1967) finns det olika ekonomiska och demografiska faktorer bakom uppkomsten av en särskild ungdomskultur. Ytterligare faktorer som han anser ger upphov till en markerad tonårskultur är levnadsstandard och urbanisering. Utvecklingen av massmedia betraktar han också som särskilt intressant därför att den har ökat utbudet av information och av attityder och värderingar. Förlängd utbildningstid och senare inträde på arbetsmarknaden anser Lindblom bidrar till att ett relativt slutet socialt system uppstår som avgränsar ungdomskulturen från andra sociala system. Lindblom menar att normer och attityder som växer fram i ett slutet system markera gränsdragningen mellan barnens värld och de vuxnas och frågan som Lindblom ställer sig är ”vill de vuxna ... att det sociala system som vi här kallar tonårskultur ska vara strikt avgränsat och så långt som det är tänkbart leva sitt eget liv eller vill de vuxna eftersträva en integration mellan de båda sociala systemen” (Lindblom 1967, s 155–156).

Studier av enbart den biologiska mognadsprocessen anser Lindblom ha en tendens att betona kontinuiteten mellan olika perioder och särskilt i utvecklingen från barn till ungdom, men genom att även ta hänsyn till socialpsykologiska faktorer menar Lindblom att det bli svårare att alltför starkt trycka på att utvecklingen går kontinuerligt. Ökad självinsikt, behovet av frigörelse från vuxnas värderingar och uppkomsten av ungdomsgäng betraktas vanligen menar Lindblom som typiska drag i tonårsperioden. Även klädstil, språk och val av favoriter inom konstarter anses markera ett avstånd till de vuxna och att

det uppstår under denna period många lojalitetskonflikter, dels mellan olika ungdomsgrupper och dels mellan de unga och föräldrarna när föräldrarnas attityder skiljer sig från kamratgruppens (Lindblom 1967, s 155).

Lindblom söker dock ytterligare nyansera karaktäristiken av ungdomskulturen och menar att det även finns faktorer som negativt avgränsar tonårskulturen. En allt större specialisering av arbetslivet

anser Lindblom utestänger ungdomarna liksom att ungdomar också utesluts från samhällseliga institutioner genom en åldersspärr. Att sammanfatta tonåringarnas sociala system menar Lindblom är problematiskt eftersom åldersrollerna i vissa avseenden är diffust avgränsade och de lagar som syftar till att utmärka när ungdomar får ett självständigt ansvar varierar. En vanlig föreställning menar Lindblom är att det finns en motsättning mellan de unga och de vuxna men han menar att det också finns tecken på gränsöverskridanden bl.a. genom att popkulturen spridit sig till äldre människor och inte längre enbart kan betraktas som de ungas egendom.

Enligt Lindblom tillhör ungdomar, förutom familjen, flera andra så kallade smågrupper som de påverkas av exempelvis skolklassen, fritidsgänget och kamrater i föreningar. Han menar att antalet inflytelserika smågrupper ha ökat under de senaste decennierna och fått större betydelse för den sociala kontrollen. Många grupper med skilda normer, större utbud av värderingar och fler valmöjligheter betraktas som karaktäristiskt för ett demokratiskt och pluralistiskt samhälle. Att ungdomar både kan byta grupp och välja mellan grupper med olika normsystem anses vanligt men Lindblom menar att det också finns tendenser till konformistiska drag genom att individen inom de särskilda grupperna är relativt osjälvständig. Lindblom förhåller sig också kritisk till massmedias inverkan på ungdomar som han menar bidrar till att förstärka tonårssystemet och stödja den starka grupp-sammanhållningen och försvåra integrationen mellan tonårssamhället och de vuxnas samhälle.

Lindblom anser att tonårsattityderna också kan karaktäriseras genom att "se vad som ligger bakom talet om ungdomsperioden som en tid präglad av frigörelsebehov och behov av att protestera mot de vuxnas samhälle" (Lindblom 1967, s 159). Ungdomarnas protest anses som regel vara begränsad i tiden och tre beteenden kan enligt Lindblom renodlas; en ytlig protest som inte berört hela personligheten, störningar eller tendenser till avvikelser tidigare än i förpuberteten och som i ungdomsåren blir kraftigare, det tredje beteendet kallar han den produktiva protesten som innebär en omprövning av de äldres värderingar och attityder. Lindbloms slutsats är att ungdomarna vid vuxen ålder har ett annat värdesystem än den närmaste generationen men att det också finns en kontinuitet i utvecklingen mellan de två generationerna. Lindblom menar dock att ungdomars protestbehov många gånger uppfattas som starkare än det är och att det troligen är ganska få ungdomar som påtagligt demonstrerar mot det etablerade samhället.

JÄMFÖRELSE AV LGR 62 OCH LGR 69

Vid en jämförelse av Lgr 62 och Lgr 69 menar Urban Dahllöf (1971) att det föreligger en hel del likheter men även att åtskilliga förändringar gjorts i formuleringarna och i timplanerna. Han säger att en av de mer betydande förändringarna består av att elevernas fostran var ett övergripande begreppet i Lgr 62 emedan ordet fostran systematiskt utmönstrats i Lgr 69 till förmån för personlighetsutveckling. Den ideologiskt grundade samhällskritiken i slutet av 1960-talet menar Dahllöf kan ses som en bakgrund till dessa förändringar. Han menar också att det finns formuleringar i Lgr 62 som troligen uppfattades som alltför auktoritativa eller motstridande och han säger att samarbete och elevinflytande är ett par exempel som kan diskuteras utifrån ett sådant perspektiv. Dahllöf utesluter inte heller att det gjorts redaktionella ändringar i syfte att ge ökad klarhet och pregnans åt läroplanens framställning.

I likhet med Dahllöfs jämförelse av Lgr 62 och Lgr 69 finner också jag, utifrån min granskning, vissa skillnader och överensstämmelser mellan de båda läroplanerna. Det är påtagligt hur språket förändras från Lgr 62 till Lgr 69. Formuleringarna blir enklare och vagare och därmed försvinner också till viss del den argumentativa karaktären och hållningen. Flera av formuleringarna och skrivningarna i Lgr 69 är dock identiska med Lgr 62 eller tämligen snarlika. Skillnaderna däremot kan bestå av att vissa ord eller begrepp bytts ut. Men skillnaderna innebär också utifrån mitt kunskapsobjekt jämnårigsocialisation en innehållsförskjutning eftersom fokus flyttas från personlig fostran till individuell utveckling och från social fostran till social utveckling.

I Lgr 62 finns enligt min tolkning en tydlig och uttalad ambition om både individuell och kollektiv fostran men i Lgr 69 är fostran som begrepp borta. Generellt sett ger ändå, enligt min tolkning, Lgr 69 liksom Lgr 62 uttryck för jämnåriggruppens socialiserande betydelse men i Lgr 69 tonas gemenskapsmotivet ned. Samarbete och samverkan förespråkas i de båda läroplanerna men med något olikartade motiv. I Lgr 62 utgör samarbetet ett medel för medborgarfostran (samarbetsfostran) med en tydlig och kraftfull gemenskapsmotivering emedan Lgr 69 anför samarbetet som ett medel för den enskilde individens personlighetsutveckling. I Lgr 69 är också motiven för samarbete svagare och mindre utförliga. Kvarstår gör dock att samverkan är något som kan övas och successivt ta form. Grupparbetet är ett arbetssätt som förespråkas i både Lgr 62 och Lgr 69. I båda läroplanerna sägs att eleverna ska uppmuntras och stimuleras till samarbete

under andra former utöver undervisningen som sker i klassrummet. De verksamheter som anges är bl.a. studiebesök, lägerskolverksamhet och exkursioner. Även elevernas fritidsverksamhet anses vara ett värdefullt bidrag och komplement till skolans undervisning.

Intressant att notera är att såväl Lgr 62 som Lgr 69 tar klar ställning i frågan om det felaktiga i att betrakta pubertetstiden som en tid då problem och skolvårigheter måste uppstå. Däremot anses omgivningens reaktioner vara orsaken till ungdomstidens problem och konflikter. I Lgr 69 betraktas de ungas möte med undervisningen och de vuxna i skolan som en generationsfråga. De ungas synsätt anses ofta vara ett annat än de vuxnas och därför förespråkas att skolarbetet inriktas mer på ungdomarnas egna värderingar och frågeställningar. Dialogen, samtalet betonas något mer i Lgr 69 jämfört med Lgr 62 men det är främst samtalet mellan lärare och elev som framhålls.

LGR 69 OCH SKOLANS PERSONLIGHETSUTVECKLANDE ROLL

Under rubriken *Mål och riktlinjer* i 1969 års läroplan anges att ”i centrum för skolans verksamhet står den enskilda eleven” (Lgr 69, s 10). I läroplanen påpekas att den enskilda människan ingår i skilda gemenskapskretsar och att hon är samhällsmedlem i den nationella och internationella gemenskapen. Det anses viktigt att människan redan under skoltiden får öva sig att leva och verka i gemenskap med andra och på så vis förbereda sig för sin roll som aktiv medborgare i morgondagens samhälle. Detta framtida samhälle sägs i allt högre grad kräva samverkan och solidaritet mellan människor. Lgr 69 betonar ändå till skillnad mot Lgr 62 skolans personlighetsutvecklande roll och uttrycker att

skolan har till uppgift att hjälpa och stimulera varje elev att på bästa sätt ta till vara och utveckla sina inneboende förutsättningar såväl som enskild individ som medborgare i ett demokratiskt samhälle (Lgr 69, s 12).

Enligt läroplanen är det inte enbart undervisningen och dess innehåll som medverkar till personlighetsutvecklingen utan även annat arbete liksom miljön i skolan anses erbjuda skiftande möjligheter till påverkan på individen. Det sägs att allsidighet i skolningen är av väsentlig betydelse för elevens individuella utveckling. I läroplanen hävdas också att intellektets skolning är viktigt därför att det i ett demokratiskt samhälle finns en önskan om att lägga allt större ansvar på den en-

skilda människan. Enligt läroplanen kan skolan, som ytterligare ett led i personlighetsutvecklingen, utveckla elevens känslö- och viljeliv. Genom att eleverna får ge utlopp åt fantasi och spontan skaparlust sägs deras känsloliv berikas och viljelivets utveckling anses kunna främja genom att

skapa självtillit hos eleven, främja hans initiativkraft och hans förmåga att med noggrannhet och uthållighet arbeta för att nå uppställda mål samt utveckla hans vilja till gott samarbete med andra (Lgr 69, s 12–13).

I Lgr 69 framhålls liksom i Lgr 62 att samlivet i det demokratiska samhället måste utformas av fria och självständiga människor. Friheten och självständigheten sägs vara grundvalen för samarbete och samverkan men anses inte få utgöra ett självändamål. Det sägs att egenskaper hos eleverna, som kan bära upp demokratins principer om tolerans, samverkan och likaberättigande mellan människor, ska grundläggas och vidareutvecklas i skolan. Enligt läroplanen ska läraren uppmanas att individualisera undervisningen men det sägs också att eleverna ska vänjas till hjälpsamhet mot och samarbete med alla människor:

I en demokratisk skola måste 'gemenskapskänsla', 'samarbete', 'medansvar' och 'självdisciplin' vara riktpunkter för arbetet, eftersom detta bl a syftar till att främja elevernas sociala utveckling (Lgr 69, s 17).

Inövningen av sociala vanor och attityder anses betyda mycket för den framtida anpassningen i samhället och övningen sägs ske bäst i klasser som erbjuder en mångsidig social miljö. Som värdefulla medel för skolungdomens sociala utveckling anges i läroplanen deras verksamhet i skolans självstyrelseorgan, i klubbar och föreningar. I läroplanen framhålls att skolan har en viktig uppgift att verka för att de ungas känsla av samhörighet, solidaritet och medansvar vidgas utöver gränserna för familj, kamratkrets och skola till att omfatta större samhällsbildningar.

Aktivitetsprincip

I Lgr 62 och Lgr 69 finns likartade tankar och idéer om hur skolans undervisningsformer kan skapa förutsättningar för samverkan mellan eleverna. Enligt läroplanen 1969 bör 'aktivitetens princip' tillämpas oavsett undervisningsform vilket sägs innebära att skolan ska främja

elevernas självverksamhet och träna deras förmåga att göra egna iakttagelser och dra egna slutsatser.

I Lgr 69 föreslås att verksamhetsformer som innebär samarbete eleverna emellan, kräver god laganda och arbetsgemenskap ska få ett betydande utrymme i skolan, därför rekommenderas grupparbete som arbetsform. Motivet är i grunden detsamma som i Lgr 62 nämligen att grupparbete anses erbjuda särskilt rika möjligheter till sociala kontakter mellan eleverna och att de kan skaffa sig kunskaper och öva färdigheter, samtidigt som deras behov av kontakt och samarbete tas tillvara och ger tillfälle till social utveckling.

Grupparbete – individualisering, sambhörighet och samarbete

Enligt läroplanen erbjuder grupparbetet värdefulla möjligheter till individualisering vilket uttrycks som att ”eleverna arbetar med individuella uppgifter, som utgör delar av elevgruppens gemensamma arbete” (Lgr 69, s 64). Det sägs att vid planeringen av grupparbetet och fördelningen av arbetet mellan eleverna kommer deras kännedom om varandras förutsättningar och intressen att ge utslag i att uppgifterna fördelas efter vars och ens förmåga. En sådan arbetsmodell anses också ha en betydelsefull inverkan på vissa elever genom att de sägs engagera sig intensivare i arbetet därför att det är gruppens självvalda gemensamma projekt. I läroplanen hävdas att denna typ av individualisering ofta medför att eleverna i gruppen får naturliga tillfällen att hjälpa varandra.

I läroplanen sägs vidare att samhörighetskänslan spelar en stor roll för utvecklingen av sociala attityder och vanor. Viljan till gott samarbete och god gemenskap anses vara förutsättningarna för att skolan ska kunna utföra sin uppgift med framgång, och därför förespråkas att samverkan utvecklas till en umgängesform och arbetsmetod som präglar verksamheten i skolan. Enligt läroplanen ska samverkan få växa fram på så lika villkor som möjligt för alla, och oavsett ålder och uppgifter ska den enskilda människan få uppleva sig själv som medansvarig, som subjekt. Vid övning i samarbete sägs att skolan ska ta hänsyn till elevernas sociala mognad, och att gruppbildningen till en början ska utgå från elevernas önskan om att få vara tillsammans under olika sysselsättningar och lek. Samarbetet föreslås, inledningsvis, ske i mycket elementär form till exempel genom att eleverna får hjälpa varandra i individuella uppgifter.

Skolarbetet anses efter hand kunna bygga på elevernas förmåga att arbeta tillsammans och övning i samarbete föreslås då bestå av att grupparbetet får större omfattning och grupperna sammansätts utifrån uppgiftens art. I ett grupparbete anses dock elevernas individuella insatser överväga och den enskildes prestationer sägs öka beroende på att gruppen stimulerar genom sin närvaro. Varje medlem sägs arbeta för att tillfredsställa gruppen och få dess godkännande liksom att göra framsteg i arbetet. I läroplanen påpekas vidare att grupparbetet har sina begränsningar då huvudsyftet, fostran till god gemenskap, kan motverkas om samspelet och arbetsgemenskapen urartar.

Dialog och samtal

I läroplanen framhålls dialogen och samtalet som en viktig form för samverkan där samtalets mål uttrycks som att

skapa och bibehålla ömsesidig respekt, även om man hyser oförenliga åsikter och inte anser sig kunna kompromissa. Dialogen skall fördjupa känslan av samhörighet oberoende av ståndpunkter och värderingar (Lgr 69, s 26).

Samtalet mellan lärare och elev sägs alltid vara möjligt i det dagliga arbetet i skolan, antingen i ämnesundervisningen, andra verksamheter eller i enskilda relationer mellan elever och vuxna. I läroplanen påpekas dock att risken finns att det aldrig blir tid till ett konstruktivt tankeutbyte utan att samvaron med de unga enbart får formen av en monolog.

Inläarning och arbetsglädje

Enligt läroplanen är inläring en aktiv process. Det sägs att eleven själv eller i samarbete med kamrater tillägna sig kunskaper, färdigheter eller ett beteendemönster. Samarbete anses vara en aktivitet som får en social inriktning genom att eleverna tar hänsyn till och hjälper varandra, i samråd planlägger och producerar ett arbete och på så sätt också får uppleva arbetsglädje tillsammans. I läroplanen sägs att gemensamma arbeten och samlingar skapar förutsättningar för ökat samarbete och ökad samhörighet mellan eleverna. Som motiv till samarbete anges att, det ökar möjligheterna för såväl ett fungerande och resultatrikt skolarbete som trivsel för alla. En god samverkan anses också i sig vara ett betydelsefullt mål och uttrycks i läroplanen som att

skolan måste i sin strävan att variera och fördjupa de demokratiska samlevnadsformerna verka för att samvaron och samarbetet äger rum i grupper av olika storlek och sammansättning och för att samverkansgrupper bildas också oberoende av klass- och årskurstillhörighet (Lgr 69, s 27).

Som tidigare nämnts finns inte begreppet fostran i Lgr 69 förutom i ett avseende nämligen att

skolan skall vara demokratisk. Principiellt gäller det fostran till medinflytande och medansvar. Ett individuellt medinflytande i skolsamhället måste följas av ett motsvarande individuellt medansvar. Detta ska skolan inskräpa (Lgr 69, s 27).

Fritidsverksamhet

Enligt läroplanen ska samvaroformer, mellan lärare och elever och elever sinsemellan, som utvecklar kamratkänsla och samhörighet uppmuntras i skolan. Lägerskolverksamheten betraktas som en sådan samvaroform och dess värde sägs vara att ”den genom grupparbete och kamratlig samvaro skapar en naturlig samhörighet mellan alla deltagare och på så sätt ger ovärderliga erfarenheter för det fortsatta skolarbetet” (Lgr 69, s 69).

I läroplanen uppmärksammas elevernas fritidsverksamhet vilka anses komplettera och stödja undervisningen i skolans ämnen, öka trivseln med skolarbetet och stimulera till aktivare insatser och därmed också bidra till individens utveckling. Fritidsverksamheten anses även ge möjlighet att i positiv riktning leda ungdomarnas naturliga behov att sluta sig samman i grupper och gäng. Uppfattningen om att pubertetstiden måste vara förknippad med skolsvårigheter känns igen från Lgr 62 och även i Lgr 69 anses den synen felaktig.

Relationen till vuxna och generationsskillnader

I läroplanen framhålls risken med att undervisningen alltför mycket kan präglas av den vuxna generationens upplevelser och ställningstaganden. Det sägs att eleverna formulerar andra frågor och problem därför att

deras hållning och synsätt ofta avviker från de vuxnas. Ibland upplevs detta av de vuxna som en relativisering av och bristande förståelse för

givna värderingar och normer. Denna attityd hos de unga behöver emellertid inte tolkas som bristande allvar i inställningen utan kan hellre ses som ett uttryck för en förskjutning i fråga om vad som bedöms väsentligt (Lgr 69, s 42).

Enligt läroplanen ställer den elevcentrerade synen på skolans verksamhet krav på personalen att låta eleverna vara med och påverka förutsättningarna för samvaron och arbetet i skolan. De motsättningar som sägs finns mellan de vuxnas normer och ungdomens ska diskuteras. Att kamrater betraktas som betydelsefulla framkommer i olika sammanhang i läroplanen och i avsnittet om *Elevvård* framstår kamrater som än mer viktigt när skolkuratorns förebyggande arbete sägs innebära att ”stimulera eleverna att använda fritiden på ett meningsfullt sätt, varvid från kamratumgänget isolerade elever bör ägnas särskild uppmärksamhet” (Lgr 69, s 99).

Som tidigare nämnts finns det både likheter och skillnader mellan Lgr 62 och Lgr 69 och till den mest påtagliga förskjutningen hör att skolans fostrande uppgift omvandlats till personlighetsutveckling. Läroplanen 1969 kan utifrån mitt kunskapsobjekt jämnårigsocialisation tolkas som något motsägelsefull. Å ena sidan anses elevsamarbete som grundläggande med bakomliggande demokratimotiv och å andra sidan ger läroplanen starkt stöd för den enskilde individens utveckling. Samverkan, gemenskap och grupparbete är fortfarande begrepp som gäller i Lgr 69 men enligt min tolkning kopplas dessa skrivningar i större utsträckning till den enskilde individen.

Min analys blir således att när Lgr 62 framhåller elevernas samarbete, samverkan och grupparbete så utvecklas tankarna och idéerna om dess betydelse med argument och motiv som kan stödja gemenskapstanken och skolan demokratiuppdrag. I Lgr 69 förespråkas samarbete, samverkan och grupparbete i syfte att personlighetsutveckla eleverna. Några genomgripande förändringar blir det således inte i Lgr 69 men så sägs ju också Lgr 69 vara resultatet av en revidering av Lgr 62 förr än en genomgripande läroplansrevision.

SOCIAL UTVECKLING

I Lgr 69 används social utveckling som term vilket lägger grunden för en svensk forskningsansats. Ambitionen med forskningen är att söka definiera innebörden av social utveckling och dess implikationer för skolan där interaktion mellan jämnåriga är ett centralt tema. Inge Johansson (1986) har gjort en kunskapsöversikt om barns sociala

utveckling i 10–12 årsåldern främst baserad på svensk och anglosaxisk forskning. I hans framställning framhålls de samhälleliga förutsättningarna för social utveckling och att omgivningen påverkar barns utveckling. Johansson understryker dock att det är genom interaktion som utveckling sker, och att de sociala aspekterna av utvecklingen blir mera betydelsefulla allt eftersom barnet växer.

Termen social utveckling är enligt Mats Ekholm (1976) hämtad från läroplanen för grundskolan och kan ges två innebörder. Dels kan social utveckling betraktas som skild från andra typer av utveckling exempelvis intellektuell och emotionell och dels kan den ha ett normativt och föreskrivande innehåll. Skolan anses kunna bidra till elevernas sociala utveckling genom att ställa krav på att eleverna utvecklar kunskaper och färdigheter. Att enbart ställa krav på eleverna anses inte räcka utan pedagogiskt hjälpande, förklarande och stimulerande betraktas också som nödvändigt för elevernas sociala utveckling. Ekholm gör en åtskillnad mellan socialisation och social utveckling. I Ekholms framställning ges enligt min mening begreppet socialisation en traditionell reproduktiv definition och ställs i motsättning till social utveckling. Socialisation handlar om att unga människor anpassar sig till den rådande samhällsordningen och Ekholm menar att

samhällets form och innehåll förändras i mycket ringa grad i samband med att de uppväxande blir ungdomar och vuxna och därvid i högre grad tar del i samhällslivet. Samhällsstrukturen består relativt oförändrad trots att det är nya människor som fyller den (Ekholm 1976, s 4).

Social utveckling däremot anser Ekholm (1976) vara målinriktad och något som kan tränas och utvecklas i skolan. Social utveckling betraktas samtidigt som en del av socialisationsprocessen och som också är möjlig att empiriskt studera bl.a. i relationen mellan barn och de samhälleliga åtgärder som har till syfte att överföra vissa sociala kompetenser. Den sociala utvecklingen som åsyftas i läroplanen anser Ekholm inte vara av samma strukturbekräftande slag som socialisationen, han menar att social utveckling innehåller färre moment av anpassning till rådande förhållanden och syftar till att göra eleverna beredda att kritiskt pröva rådande strukturer:

Social utveckling av det slag som skolan skall stimulera innehåller krav på en annan typ av medvetenhet än den som blir resultatet av socialisationsprocessen. Genom socialisation blir individen medveten om vilka spelregler som nu råder för livet i samhället. Genom den

sociala utvecklingen skall individen inte bli medveten bara om dess regler utan också om regler som borde råda (Ekholm 1976, s 4).

Enligt Johansson (1986) visar forskningsresultat från Hartup 1978 att kamratgruppen spelar en unik roll för att underlätta barns utveckling och att kamratgruppen utgör ett stöd för barn att

utveckla en väl avpassad bestämdhet gentemot omgivningen (t ex vilka gränser man ska dra, när man ska säga nej etc.), utveckla altruistiskt beteende, moraliskt reflekterande och andra kompetenser som innehåller ge- och ta-relationer mellan människor (Johansson 1986, s 17).

Sammantaget menar Johansson att forskningsresultat visar att för barns utveckling i åren närmast tonåren har kamratrelationerna och kamratgruppen en mycket viktig roll. Skolans uppgift att bidra till elevernas sociala utveckling uppmärksammas och blir föremål för forskning. 1974 startar SOS-projektet – Studier om socialisationsprocessen i grundskolan – och resultatet redovisas i rapporten *Elevernas sociala utveckling* (Ekholm & Lander 1979). Studien som till viss del är inspirerad av UG-studien (Andersson & Wallin 1971) har tagit teoretiskt intryck av Piaget, Bruner och Dewey. Studien presenteras i två delar en som handlar om översiktliga frågeställningar och analyser av socialisation och social utveckling och en andra del som innehåller redogörelse av utvecklingsarbetet med praktiska försök i grundskolan.

Syftet med SOS-projektet var att försöka ”lägga till rätta” elevernas sociala utveckling bl.a. beträffande kamratrelationer och samarbete i enlighet med läroplanens intentioner. Ekholm & Lander (1979) anför att

med social utveckling menar vi människors försök att på ett *planmässigt* sätt fostra och lägga till rätta livsvillkoren för barnen. Social utveckling ses då antingen som en del av socialisationsprocessen eller av dess resultat hos individerna. Det är ett normativt begrepp. För skolans del diskuteras det under läroplanernas honnörsord tolerans, hänsyn, samarbete, självständighet, kritiskt tänkande etc. (Ekholm & Lander 1979, s 5).

Tanken med projektets utvecklingsarbete var att genom olika praktiska försök förändra elevers och lärares förhållningssätt till det rådande arbetsmönstret i skolan. Ekholm & Lander menar att resultat från studien visar att eleverna övertagit skolans instrumentella syn på vistelsen och arbetet i skolan. Eleverna rangordnar nämligen att få bra betyg högst medan att träffa kamrater hamnar näst längst ned på lis-

tan. Rangordningen av kamratrelationerna menar författarna överensstämmer inte med vardagen utan att det förr är ett uttryck för att eleverna svarar utifrån vad som bör vara det viktigaste med skolan. Undersökningen visar även att grupparbete som arbetsform inte var populärt, trots att grundskolans läroplaner särskilt understryker vikten av samarbetsförmåga. Författarna menar att utifrån läroplanens intentioner borde det vara önskvärt att elever som vill arbeta helt ensamma blir färre med skolåren men SOS-projektets undersökning visar ett annat mönster. De flesta eleverna i undersökningen säger sig föredra att arbeta tillsammans med *en* kamrat och ytterst få elever kan tänka sig att arbeta i grupp med två eller flera kamrater.

Ekholms & Landers slutsats av SOS-studien är att arbetsmönstret i klassrummet inte kan anses vara i enlighet med läroplanens önskingar. De menar att eleverna många gånger hindras från att utvecklas socialt eftersom arbetet sällan drivs framåt genom att eleverna ställer egna frågor eller producerar något kollektivt.

SLUTSATS – JÄMNÅRIGSOCIALISATIONENS BETYDELSE VÄRDERAS MED AMBIVALENS

Frågan om jämnåriggruppens fostrande funktion, särskilt i tonåren och på högstadiet, lyfts fram i skolöverstyrelsens översyn av läroplan för grundskolan *Läroplansöversyn. Grundskolan*. (1967) och blir särskilt uppmärksammas i Lindbloms bilaga om *Tonåringar i dagens samhälle*. Att frågan behandlas i skoldokumentet kan enligt min mening betraktas som ett uttryck för en medvetenhet om den tonårskultur som anses växa fram och som i viss mån också anses skilja sig mot de vuxnas normer och värderingar.

Mitt intryck är dock att det finns en ambivalent hållning i skolöverstyrelsens *Läroplansöversyn. Grundskolan*. (1967) till jämnåriggruppen och tonåringarna. Å ena sidan poängteras värdet av att ta tillvara ungdomarnas specifika intressen och aktiviteter i skolan. Å andra sidan betonas riskerna med att rikta uppmärksamheten på tonåringarnas egen kultur eftersom skillnaderna till vuxenvärlden markeras och därmed försvårar integrationen i samhället. I den slutliga läroplanstexten återfinns inte mycket av de tankegångar som presenteras i skolöverstyrelsens läroplansöversyn av grundskolan utan formuleringarna blir snarlika de i Lgr 62 men i Lgr 69 saknas de utförliga argumenten och motiven.

I Lgr 69 förespråkas olika samarbetsformer i syfte att personlighetsutveckla eleverna och gemenskapstanken från Lgr 62 tonas ned. Lgr 69 lanserar också termen social utveckling vilken lägger grunden för en forskningsansats under 1970-talet.

NOT

1. Noterbart är att Petersen anpassar sig efter den tyska regimändringen i början av 1930-talet och ansluter sig till nazismen.

II

JÄMNÅRIGSOCIALISATIONENS POTENTIAL NEGLIGERAS

Läroplanerna för grundskolan 1980 och 1994 har till skillnad mot grundskolans tidigare läroplaner gett jämnårigsocialisationen en mer undanskymd roll. I det följande ska dessa båda läroplaner analyseras men framför allt ska de förändrade utbildningspolitiska förutsättningarna och skolforskningens implikationer för synen på jämnårigsocialisation uppmärksammas.

LGR 80

I denna avdelning analyseras Lgr 80:s syn på fostran och jämnårigsocialisation och dess bakomliggande utbildningspolitiska förutsättningar.

LGR 80 OCH ANSLUTANDE TEXTER

Innebörden av begreppet fostran har varierat med tiden i läroplanerna. I slutet av 1960-talet fick ordet en mindre god klang och betraktades som ett uttryck för ett auktoritärt och hierarkiskt värdemönster i skolan vilket var skälet till att ordet undveks i Lgr 69. Att fostran åter betonas i Lgr 80 kan betraktas som en omvärdering, inte av målen men av medlen, i syfte att stävja det som kritiseras som en tilltagande låtgå-mentalitet i hem, skola och samhälle (Marklund 1980).

Begreppet fostran har visserligen kommit tillbaka i Lgr 80 men får, enligt min tolkning, en annan innebörd i Lgr 80 än i Lgr 62. Att eleverna kan vara varandras fostrare kommer inte till uttryck i Lgr 80 utan det är främst de vuxna i skolan som ska fostra eleverna. I Lgr 62 innebär begreppet fostran såväl de vuxnas fostrande uppdrag som elever sinsemellan. I Lgr 80 sägs visserligen att eleverna kan och bör ta ansvar för skollivet men i huvudsak anses fostran primärt ske eller ta form via de vuxnas försorg.

I Lgr 62 ingick tankar om informella verksamheter såsom olika elevsammanslutningar och elevföreningar och dessa idéer fördes vidare i Lgr 69. I Lgr 80 omnämns visserligen informella verksamheter men i läroplanen framhålls elevernas aktivitet och ansvarstagande i formella samråds- och beslutsformer.

Det finns i Lgr 80 inget förespråkande för ett specifikt arbetssätt som exempelvis grupparbete som både Lgr 62 och Lgr 69 betonar. Läroplanen 1980 förespråkar istället varierande arbetssätt med betoning på undersökande och aktiverande undervisningsformer. Får eleverna dessutom möjlighet att utgå från sina intressen och tidigare erfarenheter anses deras motivation öka och deras kunskaper fördjupas.

I Lgr 80 finns ett kapitel som benämns *Skolan – ett centrum för samarbete*. Under denna rubrik behandlas huvudsakligen samarbete och samverkan mellan skola och förskola, hem, föreningar, kulturliv och arbetsliv. Därtill kommer stoffurval, studieval, studie- och yrkesorientering. Samarbete och samverkan elever sinsemellan ges, enligt min tolkning, inget specifikt utrymme i Lgr 80 och den argumentativa hållningen, som finns i Lgr 62, är nedtonad. De få motiv till samverkan och samarbete som förekommer är tämligen likartade dem i Lgr 69.

I Lgr 80 uttrycks vikten av att skolan anlägger ett helhetstänkande på barns och ungas liv. Förslaget att införa en samlad skoldag med fria aktiviteter och en undervisning som inriktas mot temaarbete kan sägas vara ett uttryck för en helhetssyn på barns och ungas skoldag liksom ambitionen att organisera skolan i så kallade arbetsenheter. När Lgr 80 betonar vikten av en allsidig utveckling av elevernas färdigheter kan "andra färdigheter" såsom exempelvis att fungera i samarbete med andra, betraktas som ligga lite på sidan om de mer centrala kommunikationsfärdigheterna, som anses vara grundläggande för det mesta arbetet i såväl skolan som i vuxenlivet.

Vad jämnåriggruppens kan tänkas ha för socialiserande betydelse är, enligt min tolkning, inte specifikt uttalat i Lgr 80. Mitt intryck av läroplanen är att uppmärksamheten på jämnårigsocialisationen är marginell och sporadisk. Jag ska ändå i följande avsnitt visa på några av de sammanhang i Lgr 80 som enligt min mening kan relateras till jämnåriggruppens socialiserande betydelse.

Lgr 80 och skolans fostran till ansvarstagande

I Lgr 80 finns ett övergripande demokratiperspektiv som innebär att skolans uppgift är att fostra barn och ungdomar till att vilja omfatta grundläggande demokratiska värden. Noterbart är att begreppet fost-

ran nu återkommer i Lgr 80, men används inte i så många olika betydelser eller i sådan omfattning som i Lgr 62.

Lgr 80 ska liksom tidigare läroplaner spegla demokratins samhälls- och människosyn vilken uttrycks som att "människan är aktiv, skapande, kan och måste ta ansvar och söka kunskap för att i samverkan med andra förstå och förbättra sina egna och sina medmänniskors livsvillkor" (Lgr 80, s 13). I läroplanen föreslås att skolans innehåll och arbetssätt utformas så att eleverna får ett ökat ansvar och medinflytande. Att eleverna får goda kunskaper och färdigheter anses vara skolans huvuduppgift liksom att fostra eleverna till ett demokratiskt handlingsätt. I läroplanen uttrycks tydligt att

skolan skall fostra. Det innebär att skolan aktivt och medvetet skall påverka och stimulera barn och ungdomar att vilja omfatta vår demokratis grundläggande värderingar och låta dessa komma till uttryck i praktisk, vardaglig handling. Skolan skall därför utveckla sådana egenskaper hos eleverna som kan bära upp och förstärka demokratins principer om tolerans, samverkan och likaberättigande mellan människor. Att väcka respekt för sanning och rätt, för människans egenvärde, för människolivets okränkbarhet och därmed för rätten till personlig integritet är en huvuduppgift för skolan (Lgr 80, s 16–17).

I läroplanen betraktas barns fostran och personliga utveckling vara förenad med deras arbete att inhämta och utveckla kunskaper och färdigheter vilket anses vara en aktiv och skapande process. Att eleverna dessutom tillägnar sig kunskaper och färdigheter även utanför skolan tas för givet och därför förespråkas att skolan knyter an till elevernas tidigare kunskaper och erfarenheter. Denna, enligt läroplanen, allsidiga utveckling av elevernas kunskaper och färdigheter sägs förutsätta att de kan fungera i samarbete med andra i arbetslag och grupper. Omständigheterna för elevernas inhämtande av kunskaper och färdigheter anses viktiga för deras fostran, så i enlighet med den demokratiska livshållning som skolan ska föra vidare till barnen uttrycks i läroplanen att "de vuxna bör sträva efter att fostra barnen med minsta möjliga tvång" (Lgr 80, s 18).

*Helhetssyn i form av samlad skoldag,
fria aktiviteter och temastudier*

I läroplanens kapitel *Riktlinjer för arbetet* och under rubriken *Innehåll och samverkan* sägs att all verksamhet under skoldagen ska präglas av en helhetssyn. Denna helhetssyn kan sägas komma till uttryck

i att läroplanen förespråkar en samlade skoldag med fria aktiviteter. Eleverna på mellan- och högstadiet föreslås delta i fria aktiviteter och i riktlinjerna för planeringen av dessa anges vad som bör gälla under skoldagen bl.a. att "tillgodose och stimulera elevernas verksamhetsbehov, sociala kontaktbehov och behov av kulturell stimulans [och] att stimulera elevernas egen föreningsverksamhet" (Lgr 80, s 21). De fria aktiviteterna anses också ge utrymme för elevernas eget ansvarstagande för arbetet i skolan. I läroplanen poängteras att elever i skilda åldrar och av olika kön ska engageras till att delta i samma grupper liksom att det ska utvecklas ett naturligt och otvunget umgänge mellan elever och vuxna. Ett annat medel som sägs utveckla elevernas sociala ansvarskänsla och stärka sammanhållningen i skolan är så kallad fadderverksamhet, vilket kan innebära att äldre elever hjälper yngre barn i undervisningen eller leder olika gruppaktiviteter och att klasser i högre årskurser kan ta hand om nya klasser i skolan.

Helhetstänkandet kan också sägas komma till uttryck genom att läroplanen anger att undervisningen kan bedrivas i form av temastudier som kan pågå under en längre tid och vars syfte sägs vara att eleverna ska fördjupa sig inom ett begränsat ämnesområde. Detta arbete sägs också kunna utföras på olika sätt exempelvis vara gemensamt för flera årskurser eller bestå av olika studier utförda av skilda elevgrupper. Enligt läroplanen kan temastudierna vara ett sätt att hos eleverna successivt bygga upp vanan och ansvaret att planera och arbeta med större uppgifter.

Under läroplanens rubrik *Arbetsformer och arbetssätt* föreslås att skolan indelas i arbetsenheter vilka sägs inte behöva bestå av klasser ur samma årskurs, utan att de kan bildas av klasser från olika stadier eller elever från olika årskurser. Enligt läroplanen har en sådan organisation stora fördelar då äldre elever kan hjälpa yngre liksom att ett intimt samarbete mellan personal och elever kan främjas. Enligt läroplanen har skolan ett särskilt ansvar för elever med svårigheter och kan också motverka att elever får svårigheter i skolarbetet. Arbetsenheten anses vara den enhet som ska söka lösa olika problem i skolan. I första hand förespråkas olika stödjande lösningar men i vissa fall anses det motiverat med en särskild undervisningsgrupp. I läroplanen påpekas dock att elever som arbetar utanför arbetsenheten kan förlora den omedelbara kontakten med sina kamrater och av det skälet sägs att särskilda undervisningsgrupper ska begränsas till enbart det eller de ämnen, där elevens svårigheter är som störst.

Samarbete

I läroplanen hävdas att arbetet i skolan ska präglas av individualisering vilket sägs bl.a. innebära att stoffet anpassas till olika elevers intressen. Det sägs också att "just genom att arbetssätt och uppgifter individualiseras kan eleverna lära sig inse samarbetets värde" (Lgr 80, s 50). Att var och en inom en grupp bidrar med olika insatser för att producera ett gemensamt resultat sägs lära eleverna förstå vikten av att olika arbetsuppgifter har samma värde och för att gruppen eller klassen skall åstadkomma ett bra resultat behövs allas hjälp.

Ingen specifik arbetsform för undervisningen förordas i Lgr 80 till skillnad mot både Lgr 62 och Lgr 69. Skilda arbetsformer anses enligt läroplanen ha för- och nackdelar och att de kan lämpa sig olika beroende på syfte och arbetsmaterial. I läroplanen förordas att elever och lärare kommer överens om olika arbetsformer och att eleverna kan arbeta med "gemensamma uppgifter i klassen eller i mindre grupper, i par eller helt individuellt. Läraren kan vända sig till hela klassen, handleda gruppvis eller individuellt. En variation efter stoffets art bör eftersträvas" (Lgr 80, s 46).

Trots att ingen specifik arbetsform förespråkas i läroplanen anses ändå arbetssättet i vissa fall vara givet och i läroplanen uttrycks att "man kan inte lära sig samarbeta, om man inte får praktisera samarbete" (Lgr 80, s 48). Arbetssättet betraktas som ett medel för att uppnå något annat och detta medel anses ständigt behöva prövas för att inläringen skall bli effektiv. I läroplanen förordas att elevernas egen nyfikenhet, frågor och problem som de själva ställer bör bilda utgångspunkten för undervisningen eftersom eleverna på så vis kan vidga sin verklighetsuppfattning. Att eleverna själva får ställa problem sägs ge dem möjligheter till träning i problemlösning. I läroplanen hävdas att eleverna därmed också kan inse vikten av att

skaffa sig goda kunskaper som en förutsättning för att kunna arbeta vidare, att välja ut den information som är viktig i sammanhanget, att dra logiska slutsatser, att pröva kamraternas argument och till slut föreslå en lösning (Lgr 80, s 48).

Samråd och samverkan i skolan anses huvudsakligen ske i informella former men i läroplanen uttrycks att även fastare samråds- och beslutsformer behövs. I läroplanen förespråkas att den pedagogiska planeringen bör ske i ett klassråd där alla elever kan delta och diskutera olika alternativ som lärarna presenterar. Det sägs också att elevrepresentanter till elevråd ska få möjlighet att i förväg diskutera med

klasskamraterna liksom att de ska få möjlighet att redovisa vad de kommit fram till för sina kamrater. I läroplanen framhålls även att

ett gott samarbete mellan lärare och elever är avgörande för ett framgångsrikt arbete. Framför allt kommer samverkan till uttryck genom att man i det dagliga arbetet gemensamt planerar kurserna och söker komma överens om de konkreta mål man vill uppnå under en serie lektioner (Lgr 80, s 43–44).

Att ge barn och ungdom en demokratisk fostran anges i läroplanen som ett av skolans mål, vilket anses kunna ske genom att eleverna tillsammans med kamrater fördelar och redovisar arbetsuppgifter, tar ansvar för yngre kamrater som behöver hjälp och verkar för en god skolmiljö. Motivet för elevernas aktiva medverkan i utformningen av skolans arbetsmiljö uttrycks i läroplanen som att

kollektiva arbetsuppgifter för olika elevgrupper är ägnade att bryta främlingskap, motverka tendenser till mobbning och skadegörelse och ge elever ökat självförtroende. Verksamheter, som kräver samarbete och ansvarstagande, bidrar på ett avgörande sätt till att åskådliggöra betydelsen av demokratiskt beslutade överenskommelser och regler (Lgr 80, s 45).

Elevföreningar, klassråd och produktion av skoltidningar anges som exempel på verksamheter som ger eleverna tillfälle att samlas kring gemensamma intressen och som kan lära eleverna mycket om samverkan. Även i Lgr 80 betraktas lägerskolverksamhet som ett komplement till det vanliga skolarbetet eftersom eleverna får tillfälle att bedriva studier på annan plats än i skolan.

De olika motiv till förändringar och nyheter som finns i Lgr 80 behandlas i flera texter som ges ut i anslutning till Lgr 80. En sådan text är *Begrepp, motiv, termer. En handbok till arbetet med Läroplanen för grundskolan Lgr 80* redigerad av pedagogikforskare Jon Naeslund (1980). Naeslund (1980) behandlar samarbete i sin artikel *Skolan – ett centrum för samarbete*. Han menar att önskemål från företrädare från högre utbildning och arbetslivet ligger som motiv till att eleverna redan i skolan ska förberedas för det kommande livet genom att tränas i samarbete. Samarbete, menar Naeslund, kan betraktas som en förmåga som utvecklas stegvis från pararbete över gruppdiskussion till grupparbete och projekt. Enligt Naeslund kan grupper bildas och baseras på elevernas egna val, men han anser att eleverna också behöver vänjas vid att samarbeta med andra än kompisar. Lärarna sägs då få en sär-

skild uppgift att uppmärksamma de elever som inte ingår i gruppgemenskapen eller inte vill ingå i någon grupp.

Att eleverna spontant söker samarbete i skolan kan tas för givet, menar Naeslund, men för att elevernas sociala utveckling ska bli allsidig behöver skolan arrangera arbetssituationen så att eleverna ges tillfälle att samarbeta och samverka. Därvid sägs eleverna utveckla sidor av personligheten såsom tolerans, hänsyn och solidaritet. Enligt Naeslund är samarbete en förmåga som eleverna successivt kan utveckla och därför menar han att de första övningarna bör bestå av pararbete och ske i grupper där kamratband redan är etablerade. Naeslund förespråkar visserligen samarbete mellan kamrater, men han anser att det också är viktigt att grupper etableras där gruppmedlemmarna inte från början trivs med varandra, eftersom han menar att sådant arbete i grupp ofta kan leda till att de börjar göra det. Naeslund hävdar att "man har nämligen funnit, att *en* orsak till att kamratband inte knutits tidigare varit att man känt varandra för litet [men] i gruppen får man lära känna varandra" (Naeslund 1980, s 158). En annan sida av samarbete säger Naeslund är att det förekommer elever som hellre vill arbeta ensam och inte vill vara med i någon grupp. Ett skäl som sägs förekomma för att elever undviker samarbete är att elever i rädsla för att inte bli valda till en grupp påstår sig vilja arbeta ensamma. Naeslund menar att även om ingen elev kan tvingas in i en gemenskap så måste det långsiktiga målet i skolan vara att utveckla alla elevers förmåga till samarbete. Naeslund (1980, s 159) hävdar att "samarbete är en relativ nyhet i skolan, inte bara för eleverna utan också för lärarna". Detta påstående kan, enligt min mening, synas något märkligt då åtminstone samarbete eleverna sinsemellan kraftfullt förespråkas redan i Lgr 62.

Jämnåriggruppens socialiserande betydelse i Lgr 80

I läroplanen dominerar argument och motiv som handlar om att skolan och undervisningen ska tillgodose elevernas intressen och att de ska få ta aktivt ansvar för sitt skolarbete. Däremot ges samarbete och samverkan med jämnåriga i sig ingen framträdande plats i Lgr 80. Genom att läroplanen förespråkar samlad skoldag, fria aktiviteter och temaarbete kan ett visst jämnårigperspektiv ändå anas. I Lgr 80 förespråkas att eleverna tar eget ansvar, förhåller sig kritiskt granskande och tar ställning i olika frågor men samtidigt gör sig ett kontrollperspektiv, från de vuxna i skolan, gällande. Visserligen är begreppet fostran tillbaka i Lgr 80 men, enligt min tolkning, har inte

fostran samma innebörd och anknytning till jämnåriggruppens positiva potential som i Lgr 62. Jag tolkar Lgr 80:s anspråk på fostran som ett uttryck för ett socialisationsperspektiv som innebär att det främst är de vuxna i skolan som ska fostra barn och unga.

BAKGRUND TILL LGR 80 – UTREDNINGAR, PROPOSITIONER M.M.

Arbetet med att utforma en ny läroplan för grundskolan sker under 1978–1980 men grunden lades av SIA-utredningen 1974.¹ Mot bakgrund av den debatt som pågick under 1970-talet om brister i skolans arbetsmiljö tillkom *Utredningen om skolans inre arbete – SIA*. Uppgiften var att utreda frågan om åtgärder för elever med särskilda svårigheter i skolan och därmed sammanhängande frågor bl.a. skolans arbetsmiljö. I direktiven anges mer preciserat att utredningen har att hantera frågan om elevernas studiemotivation i allmänhet och specifikt hos de så kallade underpresterande eleverna. Med underpresterande elever avser SIA-utredningen elever som inte upplever skolarbetet som tillräckligt stimulerande och som lämnar den obligatoriska skolan otillräckligt förberedda för både yrkesverksamhet och fortsatta studier. Resultatet av utredningens arbete finns presenterat i slutbetänkandet *Skolans arbetsmiljö* (SOU 1974:53).

Efter att riksdagen hade fattat beslut om skolans inre arbete (prop. 1975/76:39) fick skolöverstyrelsen i uppdrag att göra en översyn av grundskolans läroplan. Översynsarbetet behandlar generella förslag och kommentarer till innehållet i skolans arbete och finns presenterat i rapporten *Förslag till förändring av grundskolans läroplan* (1978). Denna rapport bildar vidare utgångspunkt för de förslag som läggs fram i propositionen 1978/79:180 *Om läroplan för grundskolan m.m.*

SOU 1974:53

Den pågående utvecklingen i samhället anges i SIA-utredningen som motiv till att skolan föreslås ge eleverna träning i samarbete, förmåga till kritik och självkritik samt beredskap att ta eget ansvar. Dessa förmågor anses utgöra väsentliga element i en medborgerlig fostran eftersom flertalet av de unga tillbringar hela ungdomstiden inom skolmiljön. I SIA-utredningen uttrycks det nödvändiga i att

starkare än hittills betona de inslag i skolans arbete och de arbetsformer som bäst är ägnade att fostra eleverna till ansvar och ge dem ökad förmåga till kritisk sovrning och värdering. [...] Det måste vara

en central uppgift för skolan att motverka en attityd av passivt service-mottagande (SOU 1974:53, s 97).

I SIA-utredningen föreslås eleverna i ökad utsträckning få möjlighet att delta vid planeringsarbete och val av undervisningsinnehåll, och att de själva i grupper får svara för olika uppgifter inom skolan. Ett mer mångsidigt och varierat innehåll i skolans arbetsdag förespråkas också i SIA-utredningen. Elevernas sociala träning till samverkan och eget ansvar anses som en av skolans centrala uppgifter och möjligheterna att ge eleverna eget ansvar och skapa arbetsgrupper med elever från olika årskurser anses öka inom ramen för de fria aktiviteterna.

SIA-utredningen betraktar motivation som ett centralt begrepp inom all undervisning och anser vidare att begreppet motivation står för olika egenskaper hos en elev såsom studieintresse, ambition och engagemang, krafter som anses aktivera elevens ansträngningar och arbetsinsatser. Termen motivation behandlas och analyseras mer ingående i utredningstexten SOU 1974:53 under rubriken *Arbetsmetoder och åtgärdsmodeller*. Enligt SIA-utredningen finns det ett antal förhållanden som anses bestämma olika individers val av motiv och mål med studierna i skolan. Ett motiv som anges är att individen skapar en uppfattning om sig själv i kontakt med omvärlden och andra människor. Självuppfattningen anses vara av betydelse för den enskilda individens val av mål men också gruppstillhörigheten inverkar. I SIA-utredningen hävdas att identifikationen med gruppen, speciellt i vissa åldrar, utövar en stark styrning på individens beteende och att de normer och attityder som förekommer inom kamratgruppen spelar stor roll för en elevs val av mål med studierna. Försättningsvis framhålls i SIA-utredningen vikten av, utifrån motivationssynpunkt, att kompetens- och gemenskapsmotiven tillgodoses i skolan vilket uttrycks som att ”verksamheten måste därför arrangeras så, att eleverna hela tiden har möjlighet att uppleva hur den egna förmågan utvecklas i en gemenskap med andra, där han känner sig accepterad och uppskattad” (SOU 1974:53, s 300).

I kapitlet om *Arbetsmetoder och åtgärdsmodeller* behandlas också aspekter på individualisering och samarbete. Sammanfattningsvis kan sägas att avsnittet om individualisering får ett betydande utrymme och där utreds förutsättningarna för individualisering i skolan mot bakgrund av pedagogisk forskning. Samarbete däremot avhandlas på en halv sida och utan hänvisning till forskning. Ett, enligt min mening, något svårtolkat uttalande som utredningen för fram angående individualisering är att

eleverna måste själva bidra till en ökad individualisering genom att de får handleda kamrater (SOU 1974:53, s 331).

Min tolkning blir att denna formulering ger uttryck för att det är den enskilde individens motivation för skolarbetet och kunskapsinhämtande som är det primära och att kamraterna får fungera som ett objekt eller som ett medel för individualiseringen. Här kan jämföras med hur jämnåriggruppens framställs i Lgr 62 i vilken social gemenskap anses vara det primära för samarbete (se s 53 citat Lgr 62, s 47).

I SIA-utredningen hanteras frågan om samverkan, enligt min tolkning, med en viss ambivalens. Å ena sidan hävdas att det förekommer vissa missuppfattningar om elevers aktivitet i undervisningen, till exempel att grupparbetet skulle vara mer aktiverande än klassundervisning. SIA-utredningen anser att det inte alltid behöver vara så utan hävdar att förutsättningarna för ökad aktivitet är en kombination av ett klart syfte med arbetsformen, verkligt samverkanskrävande uppgifter och att eleverna engageras för handledning av kamrater. I SIA-utredningen påpekas dock svårigheterna med att åstadkomma en samverkan som underlättar kunskapsinläring och problemlösning. En problematik med elevernas arbete i grupp anses vara att det inte alltid medför samarbete, dvs. att eleverna arbetar var och en för sig med uppgiften eller att några elever är aktiva och andra förhåller sig passiva. Å andra sidan anses grupparbetet ändå ha en viktig funktion i skolans sociala fostran och motiveras med att eleverna kommer i direkt kontakt med varandra och att de på så vis får erfarenheter av andras sätt att arbeta. I SIA-utredningen anses visserligen elevernas samarbete och arbete i grupp vara viktigt men där påpekas också att

om verksamheten i skolan skall göra eleverna skickade för samarbete som vuxna är det inte tillräckligt att i undervisningen lägga stor tonvikt på grupparbete. Samverkan med andra kräver vissa ”verktyg”, de grundläggande kommunikationsfärdigheterna (SOU 1974:54, s 331).

I SIA-utredningen betonas, att skolans personlighetsutvecklande och socialt fostrande uppgifter inte kan ses som förenliga med att låta de unga bli passiva konsumenter av undervisning och fostran. Eleverna ska betraktas som självständiga subjekt med eget ansvar och som en personalresurs i skolan liksom annan personal. SIA-utredningens bestämda mening är att kraftiga insatser bör göras för att motverka en passiviserad serviceinställning hos eleverna. Utgångspunkt för SIA-utredningens förslag är att aktiv medverkan utgör instrument för den

sociala utvecklingen och att så kallade aktivitetspedagogiska principer måste ligga till grund för elevernas medverkan och ansvarstagande. Eleverna antas kunna utforma sin egen arbetsmiljö och ta ansvar för olika uppgifter inom skolan. I SIA-utredningen sägs att eleverna ska betraktas som ansvarstagande subjekt förr än passiva objekt. Några olika förslag på former för elevernas medverkan i skolan anges och beträffande omsorg om kamraterna uttrycks att

elever i högre årskurser kan ges fadderuppgifter i förhållande till eleverna i lägre årskurser i samband med skolstart och stadieövergångar. Tendenser till kamratförtryck kan motverkas genom att elevlag har vaktuppgifter på skolgården och i uppehållsrummen (SOU 1974:53, s 346).

Den samverkanstanke som kommer till uttryck i SIA-utredningen får, enligt min tolkning, ett något mer relationellt anslag i SIA-propositionen 1975/76:39 i vilken påpekas att

med hänsyn till elevernas personlighetsutveckling är det en fördel om skolan kan ordna så att elever i olika åldrar får tillfälle att arbeta och vara tillsammans. I en grupp sammansatt av elever i olika åldrar och med individuella skillnader kan man få ökade sociala och känslomässiga relationer mellan eleverna (prop.1975/76:39, s 235).

Trots det relationella anslaget som framträder i SIA-utredningen handlar samverkan förr om organisatorisk åldersintegration än om jämnårigsocialisation.

Förslag till förändring av grundskolans läroplan

I skolöverstyrelsens rapport *Förslag till förändring av grundskolans läroplan* (1978) framkommer att skolöverstyrelsen anser att kursplanerna präglas, såväl till form som till innehåll, av tanken att låta eleverna få ett större utrymme för att reflektera, samtala och samarbeta. I kursplanerna anses även kravet på skolan finnas formulerat genom att skolan ska bidra till elevernas utveckling av både självständighet och samarbetsförmåga. Självständighet, reflektions- och samarbetsförmåga betraktas som viktiga komponenter för elevernas förståelse av andras åsikter och idéer, för deras möjligheter till ansvarstagande i skolan och som handlingsberedskap inför framtiden. Till de främsta förändringarna i arbetssättet som bör eftersträvas i skolan anger skolöverstyrelsen bl.a. färdighetsutveckling. Eleverna anses få träning i samarbete genom att de gemensamt får planera, utföra un-

dersökningar och redovisa ett arbete. Att eleverna lär sig att ta konflikter och överbrygga motsättningar betraktas som en förutsättning för att kunna lösa gemensamma problem. Samarbete anses också utveckla eleverna både språkligt och socialt. Under rubriken *Individualisering och samarbete* ger skolöverstyrelsen uttryck för att

arbete i grupper kan betraktas som ett villkor för en långt gående individualisering. Detta gäller framför allt om man hävdar att individualiseringen gäller elevernas allsidiga utveckling, inte bara utvecklingen av kunskaper och färdigheter. Arbete i grupper är nämligen – om det är väl planerat – ett starkt stöd för elevens individuella personlighetsutveckling (Skolöverstyrelsen 1978, s 41–42).

Skolöverstyrelsen utvecklar resonemanget om samarbete och hävdar att elevernas intresse för bestämda frågeställningar eller deras önskan om att arbeta tillsammans med vissa kamrater ofta blir avgörande för gruppsammansättningarna. Dessa grupper kommer därmed, menar skolöverstyrelsen, att bestå av medlemmar som har många gemensamma värderingar och har lätt för att samarbeta. Sådana grupper sägs driva arbetet framåt genom solidaritet och gemenskap vilket i sin tur anses bidra till att skolarbetet blir meningsfullt. Skolöverstyrelsen påpekar dock att det även kan finnas risker med elevers intresse- och kamratvalda grupparbeten. Om eleverna fritt får välja stoff och kamrater anses vissa av skolans mål motverkas, som exempel anger skolöverstyrelsen att könsbundenhet kan förhindra samarbete och snäva in intressena. Andra risker som anges är att elever som bor i samma bostadsområde och umgås på fritiden kan styra kamratvalet och på så vis anses den sociala segregeringen kunna förstärkas vid helt kamratvalda grupper. Skolöverstyrelsen betonar därför nödvändigheten av att eleverna får öva sig i och vänja sig vid att arbeta tillsammans med många olika människor som inte delar deras värderingar och livsstil. Detta samarbete anses visserligen innebära påfrestningar men det sägs också utveckla elevernas samarbetsförmåga, självständighet och livserfarenhet.

Skolöverstyrelsen (1978) varnar för att låta eleverna bilda grupper efter färdighetsnivå så kallad nivågruppering men anser det dock motiverat vid vissa tillfällen. Däremot hävdar skolöverstyrelsen att nivågruppering aldrig får göras permanent därför att risken är stor att elevgruppernas referensramar blir för snäva och att det kan uppstå isolering mellan elevgrupper på olika färdighetsnivåer. Därigenom anses också det språkliga och sociala utbytet mellan eleverna

försvåras. Att eleverna i samspel med kamraterna ofta blir värderade och värderar sig själva efter prestationsnivå betraktar skolöverstyrelsen som givet och menar vidare att en ond cirkel lätt uppstår i de svaga grupperna som kan vara svår att bryta. Skolöverstyrelsen hävdar att "grupptillhörigheten kan bli ett tecken på personligt misslyckande som hotar deras självtillit och därmed hindrar dem från att utnyttja sina möjligheter till fullo" (Skolöverstyrelsen 1978, s 43). Ytterligare skäl som anges mot långvarig nivågruppering är att elever med svårigheter samlas i en och samma grupp och att det blir svårt för läraren att hinna med dem alla till skillnad om det endast är några få elever i en grupp.

Enligt skolöverstyrelsen har arbete i heterogena grupper med avseende på färdighetsnivå flera men ofta förbisedda fördelar. En fördel sägs vara att eleverna kan hjälpa varandra eftersom de elever som kommit längre än sina kamrater kan ha nytta av det tankearbete det innebär att bistå andra. De elever som inte nått lika långt anses stimuleras av sina kamrater och därmed klara uppgifter. Även elever i olika åldrar eller på olika stadier anses ha stort utbyte av att arbeta tillsammans eftersom samarbete betraktas som gynnsamt för alla medlemmar i gruppen. Genom att eleverna vänjer sig vid att hjälpa och ta ansvar för varandra antas den sociala utvecklingen främjas vilket också anges som skäl till att elever i olika åldrar eller på olika stadier kan ha stort utbyte av att arbeta tillsammans.

En annan eftersträvad förändring i arbetssättet som skolöverstyrelsen förespråkar gäller elevernas medinflytande och medansvar. Tanken om samverkan återkommer i detta sammanhang och skolöverstyrelsen betraktar planering av olika arbetsuppgifter i skolan och utformningen av skolmiljön som naturliga samverkansområden men också att

gemensamt ansvara för klassrummets eller andra lokalers vård, att organisera arbetsmaterialets placering och skötsel, att utforma regler för samvaron, att planera friluftsverksamhet eller klassfester är exempel på uppgifter som ger övning i att samarbeta (Skolöverstyrelsen 1978, s 44).

Skolöverstyrelsen anser att det även behövs ett mer organiserat samråd och betraktar klassen som den naturliga platsen för eleverna att öva olika färdigheter vilket antas ske genom att

lyssna till varandra, att anstränga sig att förstå andras synpunkter, att argumentera för åsikter, att kritiskt värdera ställningstaganden och att acceptera majoritetsbeslut lär sig eleverna att samarbeta och att fungera

som representanter för sina kamrater i olika sammanhang (Skolöverstyrelsen 1978, s 45).

Skolöverstyrelsen menar att elevrådsverksamhet gör att elevernas inflytande och ansvar blir av mer formell karaktär eftersom elevrådsarbetet kan ge eleverna insikt i hur beslutsprocessen fungerar. Skolöverstyrelsen önskar dock att elevernas engagemang inte ska begränsas till skolmiljön utan också innefatta ett samhällsengagemang. Att eleverna får ta konsekvenserna av sina studier genom handlingar och att de på så vis får kunskaper och självförtroende för att delta i ömsesidiga demokratiska påverkansprocesser anses viktigt. Skolöverstyrelsen menar att en sådan syn på arbetet i skolan innebär en demokratisk fostran av eleverna.

Skolan skall fostra

I april 1978 tillsattes en arbetsgrupp, av dåvarande skolminister Britt Mogård (m) vars uppgift var att undersöka vad som kunde göras för att komma till rätta med den osäkerhet och håglöshet som många ansåg spritt sig inom skolan. Motivet för tillsättandet av en arbetsgrupp var att problemen i skolan ansågs återspegla samhällsproblem och skolan betraktades som ett viktigt redskap för att förbättra situationen för eleverna och komma till rätta med problemen. En uttalad ambition med gruppens arbete låg i att skolan skulle fullgöra samhällets ansvar för normbildning och normöverföring. Gruppens arbete resulterade i debattskriften *Skolan skall fostra* (1979). I debattskriften uttrycks de vuxnas ansvar för barns och ungdomars fostran som att "bara ur aktivt samspel och känslagemenskap mellan vuxna och barn växer ett barn i medmänsklighet" (Skolan skall fostra 1979, s 37). I debattskriften betraktas kamratgäng visserligen som något riktigt och naturligt under uppväxtåren men utan vuxeninflytande anses dessa kunna utveckla normer som vänder sig mot vuxensamhället. Synsättet på barns socialisation uttrycks som att

barnets sociala/moraliska växt sker på samma sätt som dess tänkande utvecklas. Båda sker efter en lagbunden ordning. Den mognadsnivå, som ett barn befinner sig på, sätter ett tak för dess förmåga att bedöma vad som är gott eller ont, rätt eller fel (Skolan skall fostra 1979, s 35).

I och med debattskriften *Skolan skall fostra* uppmärksammas åter skolans uppgift som fostrande instans i vilken de vuxna i skolan till-

skrivs vara de primära socialisationsagenterna. Att de vuxna i skolan anses vara de viktiga fostrarna är, enligt min mening, inte helt förvånande, förvånande är däremot det uppenbara stadietänkandet som kommer till uttryck och den totala avsaknaden av ett jämnårig-socialisationstänkande. I läroplanspropositionen 1978/79:180 anför nya idéer om bl.a. stoffurval i undervisningen och hur skolan ska hantera olika samhällsfrågor som exempelvis kärnkraftsfrågan men för mitt kunskapsobjekt tillförs inget specifikt som är nytt och jämnårig-socialisation hanteras inte.

SLUTSATS – JÄMNÅRIGSOCIALISATIONENS BETYDELSE OKLAR

Synsättet på jämnåriggruppens socialiserande betydelse i 1980 års läroplanstext och i andra centrala dokument, är enligt min tolkning, inte entydig. Jag finner vissa svårigheter att tolka texterna eftersom resonemanget, enligt min mening, i många stycken är knapphändigt dvs. inte så distinkt och utförligt. Dessutom anser jag att texterna i många fall är av mer konstaterande art än argumenterande. I läroplanen och i skoldokumentet betraktas eleverna som aktiva och ansvarstagande subjekt men tilltron till elevernas förmåga att fostra varandra i positiv bemärkelse understryks inte. Utifrån min tolkning finns i SIA-utredningen en tvetydig inställning till jämnåriggruppen. Kamratgruppen anses stå för en kollektiv norm och ha en styrande inverkan på den enskilda individens beteende och val av mål. Om detta ska tolkas som att vara något positivt är däremot inte givet eftersom kamratgänget och dess normsystem samtidigt betraktas som ett potentiellt hot mot vuxensamhället.

I skoldokumentet tycker jag mig finna en tveksamhet till grupparbete som arbetssätt. Visserligen hävdas att grupparbete kan fungera idealt mellan jämnåriga, men det anses inte givet att grupparbete är aktiverande utan lärarens insatser. En viss skepsis framkommer också till helt kamratvalda grupperingar eftersom det anses finnas en risk att självvalda grupper kan förstärka den sociala segregeringen. Enligt min mening framhålls riskerna och svårigheterna med jämnåriggruppen förr än dess positiva potentialer. Synsättet om det aktiva och ansvarstagande subjektet tar form genom att elevens färdighetsutveckling betonas, och att fostran till kritiska och ansvarstagande medborgare främst sker genom elevernas individuella ansvarstagande för skolarbetet. Att eleverna skall arbeta i grupp förefaller primärt ha ett individualiseringsmotiv. När samarbete och grupparbete anses ha en

socialt fostrande uppgift är det med fokus på den formella och representativa demokratin. Samarbete kan också sägas ha ett framtidsytande motiv eftersom samarbete anses vara en medborgerlig fostran för ett kommande vuxen- och arbetsliv och inte främst som en form för gemenskap i skollivet. Varför finns inte längre, som i Lgr 62, den uttalade synen på skolan som gemenskapsformerande?

FORSKNING OM SKOLAN SOM REPRODUKTIONSINSTANS OCH MOTSTÅNDSKULTUR I SKOLAN – IMPLIKATIONER FÖR JÄMNÅRIGSOCIALISATION

Vad händer med synsättet på jämnåriggruppens potential när ett kritiskt perspektiv på skolan formeras under 1970-talet? Med det kritiska perspektiv som introduceras, bl.a. i en tankekonstruktion om den så kallade dolda läroplanen, förskjuts intresset från skolan och den sociala samvaron i skolan som gemenskapande till att dra upp en motsättning mellan skolans ideal och normer å ena sidan och kamratsamvaro å andra sidan. En tendens till kamratformering som motstånd till skola och ungdomskultur som skild från skola tar successivt form.

Jag skall i den följande avdelningen granska relevant forskning från 1970 till ca 2000 och söka påvisa hur det kritiska perspektivet får implikationer för jämnårigsocialisation. Tre olika forskningsfält ska därvid analyseras: den dolda läroplanen, studier som rör kamraternas betydelse i skolan, skolklassen som identitetsskapare och undersökningar av kamratstatus.

DEN DOLDA LÄROPLANEN

Svensk skol- och klassrumsforskning influerades under flera decennier av Philip Jacksons kritiska studier eller "avslöjanden" av de så kallade "dolda" förhållanden som anses råda i klassrummet och som presenteras i boken *Life in Classrooms* (1968). Resultatet av Jacksons iakttagelser av skolan kan kortfattat summeras som att klassrumslivet är standardiserat och undervisningen ritualiserad och att det för eleverna handlar om att inordna sig i detta mönster. Skollivet karaktäriseras av förhållanden som Jackson uttrycker i termer av massa, beröm och makt vilket innebär att eleverna ska lära sig regler och kunskaper. Eleverna ska också lära sig ett förhållningssätt som bl.a. innebär att kunna vänta, göra saker i en större grupp (massa enligt Jackson) eller i närvaro av andra trots att arbetet ska ske indi-

viduellt, rätta sig efter andra och ignorera sina kamrater. Att läraren är den som bedömer och värderar eleverna anses givet men Jackson framhåller att även klasskamrater bedömer varandra. Dessa bedömningar anses i hög grad medverka till att enskilda elever får ett rykte som att vara exempelvis smarta eller dumma. De flesta elever anses dessutom vara medvetna om att deras beteende värderas enligt ett sådana uttryckssätt eftersom de själva bedömer andra på samma vis. Jackson menar att elevers popularitet eller impopularitet bland kamrater och vänskap i klassrummet till stor del baseras på denna typ av värderingar vilket också anses få till följd ett slags kalkylerande i val av kamrater. För att beteckna de skol- och klassrumsmönster som elever och lärare hävdas vara inordnade i och som de måste lära sig att behärska laborerar Jackson med två läroplaner, den officiella (uttalade) och 'the hidden curriculum' (Jackson 1968, s 33). I Sverige blev benämningen "den dolda läroplanen" ett redskap för att försöka förstå vad som sker i det som synes ske i skolan och främst i klassrummet (Broady 1981). Synsätt inom forskningen som inte utgick från föreställningen om den dolda läroplanens kritiska perspektiv hade svårare att hävda sig men här ska ett intressant exempel ges.

Den engelske interaktionsforskaren Douglas Barnes (1978) hävdar att begreppet den dolda läroplanen ger en ensidig bild av skenet i skolan och klassrummet. Han menar att skolbarn aldrig är passiva objekt för social betingning utan att det sociala lärandet som sker i skolan och i klassrummet och som diskuteras under beteckningen den dolda läroplanen, tillhör det som eleverna måste lära sig i klassrummet. När eleverna behandlas eller betraktas som passiva objekt för träning och socialisation anses det bara vara en sida av undervisningen. Barnes menar att lärande inte är ett passivt väntande på undervisning utan lika mycket en fråga om vad elever gör för att lära. Barnes utgår från att de kunskaper som eleverna för med sig från livet utanför skolan, deras värderingar, avsikter och intressen har inverkan på skolgången. Han vill på så vis understryka elevernas aktiva deltagande i läroprocessen, där nyckelrollen utgörs av talet och kommunikationen – det så kallade "sonderande" samtalet tillsammans med andra.

Inom den svenska pedagogiska forskningen dominerar således under decennierna "det dolda läroplansperspektivet" och därför kan en utgångspunkt för en forskningsöversikt om jämnårigsocialisationens betydelse tas hos Kjell Granström & Charlotta Einarsson (1996) som i vissa avseenden ansluter sig till en kritik mot föreställningen om den dolda läroplanen men samtidigt arbetar med detta perspektiv som utgångspunkt. De menar att svagheten i det dolda läroplansperspektivet ligger i

att eleverna framställs som passiva offer, att eleverna tar egna initiativ både till att lära sig och att fylla tiden med andra sysselsättningar förbises. Klassrumsforskning har, menar Granström & Einarsson, till största delen fokuserat lärarens kommunikation och interaktion med eleverna, men enligt författarna finns det även några svenska undersökningar som visar att elevernas inbördes interaktion och kommunikation under lektionerna är omfattande. Studierna visar att eleverna betraktar lektionerna som en utsökt miljö för att ta reda på saker om sig själva, sina kamrater samt lära sig sociala normer och värderingar. En annan sida av det sociala lärandet anses även kunna leda till att vissa elever blir förtryckta och andra lär sig vara översittare. Ett gemensamt drag hos klassrumsforskning som studerat interaktionen mellan lärare och elever sägs vara att den framställer enbart läraren som språkligt aktiv i klassrummet men enligt Kjell Granström 1987 är det felaktigt att påstå att

eleverna huvudsakligen är tysta, utan möjlighet att bearbeta intryck eller utbyta åsikter och värderingar. Sådana aktiviteter sker emellertid till stor del vid sidan av den formella eller offentliga verksamheten i klassrummet (Granström & Einarsson 1996, s 61–62).

Författarna menar att det pågår en privat interaktion vid sidan av den lärarstyrda verksamheten där eleverna bl.a. kommenterar undervisningen sinsemellan men att de också småpratar och resonerar med varandra om andra ämnen än de påbjudna. Den privata verksamheten beskrivs skilja sig från den offentliga genom att vara

mer personlig och interaktionell till sin karaktär. Framförallt måste den betraktas som spontan och sprungen ur ett naturligt behov av kontakt med en annan människa. Detta antagande får anses rimligt eftersom kontakten sker trots att den i många fall måste betraktas som ett brott mot klassrumsnormen som påbjuder tystnad, lyssnande eller enskilt arbete (s 62).

Ett resultat från Kjell Granströms studie 1992 av ledarbeteende hos pojkar på högstadiet, redovisad i Granström & Einarsson (1996), visar att det pågår en omfattande privat interaktion eleverna emellan och att den språkliga verksamheten försiggår samtidigt eller vid sidan av det påbjudna arbetet. Ett annat resultat av studien sägs vara att

det finns ett dolt mönster för elevernas inbördes umgänge i klassrummet. Denna 'läroplan' föreskriver att ledargestalter har rätt att vara negativa och nedlåtande om sina kamrater men att de trots detta bemöts

positivt av kamraterna med uppmuntran och uppskattning. Detta ger anledning att anta att eleverna ständigt och omärkligt får träning i att underkasta sig ledare och auktoriteter. Vissa elever inövar en förmåga att ta emot avspisningar och negativa utfall från ledargestalter. Ledarna, å andra sidan, får regelbunden träning i att uppträda överlägset och kanske rent av förtryckande (Granström & Einarsson 1996, s 69).

Trots att Granström & Einarsson (1996) menar sig vara kritiska till föreställningen om den dolda läroplanen har de i sin forskningsöversikt valt att huvudsakligen presentera studier som, enligt min mening, går i den dolda läroplanens anda eller anlägger ett kritiskt (för att inte säga negativt) perspektiv på skolan. Författarna betraktar visserligen inte eleverna som passiva men i de studier som redovisas uppmärksammas främst hur barns och ungas intressen går på tvärs mot skolans intentioner. Skol- och klassrumsstudierna utgår, enligt min tolkning, från en motståndsteoretisk infallsvinkel som framställer hur ungdomar relaterar sig till skolan främst genom att göra motstånd mot skolans kultur och ordningar.

Några ytterligare reflektioner från min sida kan göras. När föreställningen om den dolda läroplanen tas som utgångspunkt och tolkningsram uppstår vanligtvis ett motsatsförhållande. I flera studier görs en åtskillnad mellan offentlig och privat interaktion, där skolans "tvång" framställs som att stå i vägen för den frivilliga och "naturliga" interaktionen. Ett annat fenomen som uppstår när ett specifikt beteende hos barn och unga blir till föremål för studie är, som i Kjell Granströms fall ledargestalter, att jämnåriggruppen främst framstår som något negativt, att den skulle kunna bära på positiva potentialer negligeras.

Ytterligare några studier presenterade av Granström & Einarsson (1996) behandlar undersökningar om elevernas problemlösning och kunskapsbehållning i grupp. Enligt författarna är grupparbete en samlingsbeteckning för en rad aktiviteter i skolan med olika förutsättningar, vilket anses göra det svårt att bedöma dess användbarhet och värde. Granström & Einarsson menar att det är vanligt att forskare särskiljer olika problemtyper av grupparbeten vilka benämns som additiva, konjunktiva, disjunktiva, kompensatoriska och komplementära. Dessa beskrivningar hävdas främst ta fasta på olika problemtyper som kan vara förknippade med grupparbete. Uppgifter som innebär att gruppens resultat utgör produkten av deltagarnas gemensamma ansträngningar benämns additiva men Granström & Einarsson vill dock mena att det är sällsynt med den typen av uppgifter i skolan. Även så kallade konjunktiva gruppuppgifter anser Granström

& Einarsson vara ovanliga i skolan. En konjunktiv gruppuppgift beskrivs vara beroende av den sämsta deltagaren i gruppen vilket innebär att uppgiften inte anses klar förrän samtliga deltagare i gruppen är klara. Disjunktiva uppgifter betraktas vara av sådan art att samverkan i grupp inte är nödvändig utan det räcker med att en elev kommer på lösningen av uppgiften. Följden av en sådan uppgift anses bli att vissa elever inte lär sig nya kunskaper utan förr fått "bekräftelse på sin oförmåga, lärt sig åka snålskjuts på andras bekostnad och inordnat sig i den sociala rangordningen" (Granström & Einarsson 1996, s 71). Däremot anses en kompensatorisk gruppuppgift, som bygger på en sammanvägning av elevernas olika uppfattningar och där eleverna skall komma fram till en gemensam bedömning eller slutsats, ha en "mycket viktig betydelse för elevernas personlighetsutveckling och karaktärsdanning" (a.a. s 72). Den komplementära uppgiften, som bygger på en arbetsuppdelning där olika delar kompletterar varandra, anses återigen vara en uppgift som kan "vara mycket obarmhärtig mot enskilda elever som får skylta med en mindre lyckad prestation (a.a. s 73). Granström & Einarsson menar att studier av grupparbete i klassrummet främst handlat om produkten av interaktionen och inte elevernas inbördes interaktion.

Pedagogikforskaren Kerstin Bergqvist (1990) har också studerat högstadielärares arbete och kommunikation under grupparbete. Bergqvist menar att skolans norm är styrande för hur eleverna tar sig an och kommunicerar om uppgifterna de arbetar med, det handlar med andra ord om att eleverna skall lösa uppgiften och komma fram till det rätta svaret. Studien visar också att under lektionerna kommunicerar eleverna med varandra både om arbetsuppgiften och privata frågor. Enligt Bergqvist tillhör grupparbete de vackra målsättningar som uttrycks i Lgr 80. I konkret praktik däremot visar det sig att eleverna vill komma undan och slippa uppgifterna, vilket Bergqvist menar kommer till uttryck genom återkommande förhandlingar mellan eleverna och läraren. Hon anser också att förutsättningen för att eleverna ska få framgång i skolarbetet är att de känner till skolkoden.

I ovanstående studier problematiseras inte, enligt min tolkning, grupparbetets positiva potential. I studierna ryms inte vad grupparbete kan vara av gemenskapsformerande karaktär och vilken mening grupparbetet kan tänkas ha för eleverna i positiv bemärkelse, att jämnåriggruppen skulle kunna vara en positiv potential att räkna med, utesluts.

STUDIER SOM RÖR KAMRATERNAS BETYDELSE I SKOLAN

Pedagogikforskaren Héctor Pérez Prieto (1992) visar, genom studier av en grupp elevers skolerfarenheter, vad en grupp före detta elever minns av och upplevde som betydelsefullt från skoltiden. En central plats anses klasskamraterna inta, vilka också får stå för sammanhållning och gemenskap eller brist på sådan. En slutsats som Pérez drar är att de före detta eleverna betraktar skola och skoltid som lika med klasskamrater. Samspelet med klasskamrater i synnerhet och jämnåriga i allmänhet anses ha varit av central betydelse för identifikation med vissa, och i avståndstagande från andra, vilket betraktas som grundläggande för elevernas sociala identitet. Att tillsammans med andra klasskamrater förhålla sig till lärarna och att hantera skolsituationen anses också ha varit betydelsefullt.

Även skol- och ungdomsforskaren Bengt-Erik Anderssons (1994) analys av 'ungdomars livsprojekt' visar på kamraternas betydelse och att

nästan hälften av högstadiееleverna säger att vore det inte för kompisarna så skulle man inte stå ut med skolan. [...] Man kan säga att kamratgruppen verkar vara ett andningshål för en del elever – elever som kanske inte egentligen skulle vilja gå i skolan utan hellre ha ett arbete (Andersson 1994, s 10).

I ett forskningsprojekt som benämns *Ungdomars livsprojekt och skolan som arena* har forskare från olika vetenskapliga discipliner (utvecklingspsykologi, pedagogik, sociologi och socialpsykologi) undersökt skolans betydelse för ungdomar. Ett och samma datamaterial har analyserats utifrån dessa skilda vetenskapliga perspektiv. Till grund för analysen ligger ca 1.200 omfattande elevenkäter från årskurs sju och nio på grundskolan samt årskurs två på gymnasiet. Data har också samlats in via lärarenkäter, klassrumsobservationer och elevintervjuer. Hur kommer då jämnåriggruppens socialiserande betydelse till uttryck i detta forskningsprojekt?

Ett av bidragen i projektet utgår från ett utvecklingspsykologiskt perspektiv. Med grund i den så kallade utvecklingssekologiska teori som utvecklats av den amerikanske barnpsykologen Urie Bronfenbrenner, söker Andersson (2001) analysera hur skolan fungerar med avseende på att stimulera elevernas allsidiga utveckling. Andersson vill inte betrakta skolan som enbart en arbetsmiljö för eleverna utan också som en utvecklingsmiljö. För att studera vilken roll som skolan spelar i ungdomars liv anser Andersson att skolan ska betraktas som

en plats där de unga tillbringar en stor del av sitt liv tillsammans med jämnåriga och kamrater, och inte enbart som en plats för kunskaps- och färdighetsinläring. Andersson menar att sociala relationer är viktiga i utvecklingsprocessen och att eleverna relaterar sig till varandra och kamraterna i skolan.

Andersson urskiljer åtta olika grupperingar i sin analys av hur ungdomarna förhåller sig till skolan. Den första gruppen, benämnd den "lyckliga" gruppen, består av elever som är mycket nöjda med sin skolsituation, därefter kommer den "nöjda" gruppen. Den tredje gruppen benämns som "deltagande", den fjärde för de "osynliga". En femte grupp kallas den "kritiska", den sjätte "manuellt orienterade" och den sjunde "missnöjda". I den åttonde gruppen, den "olyckliga", återfinns de som är starkt negativa till skolan. Enligt Anderssons analys anser eleverna att det bästa med skolan är kamraterna, men hur eleverna relaterar sig till kamraterna i skolan visar sig dock följa ett visst mönster. För de elever som är mest nöjda med skolan betyder kamraterna minst medan kamraterna betyder mest för de elever som är negativa till skolan. Vid skattning av elevernas självvärdering (utifrån en skala konstruerad av den amerikanske socialpsykologen Morris Rosenberg) visar det sig att den åttonde gruppen, den "olyckliga", hade ett relativt högt värde, något som Andersson antar kan förklaras med att

denna grupp, som är mest negativ till skolan, i praktiken lämnat den – åtminstone psykologiskt – och att de sökt och funnit andra vägar att bekräfta sin självvärdering, t.ex. uppskattning från kamratgruppen. De 'Olyckliga' eleverna var de som visade sig vara mest kamratorienterade och de fick förmodligen en hel del uppskattning från sina kamrater (a.a. s 47).

Andersson hävdar, utifrån sin analys, att kamraterna är av stor betydelse för varandra i skolan. I Anderssons resonemang om de olika elevgrupperingarna framträder dock ett mönster som handlar om att kamraterna är mest betydelsefulla för de som hör till den "kritiska" gruppen samt de "missnöjda" och de "olyckliga".

Utifrån min tolkning blir Anderssons analys något tvetydig. Å ena sidan anses kamraterna vara viktiga i skolan men å andra sidan är de viktiga endast för de ungdomar som inte är så nöjda med skolan. Jämnåriggruppens positiva potentialer förefaller begränsas till den grupp av ungdomar som inte är intresserad av skolan. Kamratgruppen blir på så vis också något som ligger utanför skolan, dvs. skolan framställs inte som gemenskapande i sig utan antingen så trivs

eleverna med skolan och då anses kamraterna inte så viktiga eller så trivs inte eleverna och då blir kamraterna betydelsefulla.

Med utgångspunkt i ett pedagogiskt perspektiv har Sverker Lindblad (2001) inom ramen för ovan nämnda projekt som syfte att framställa hur skolan gestaltar sig för ungdomar. Lindblads ambition är att

ge en bild av hur rättvis – eller solidarisk – dagens skola är för olika kategorier av ungdomar och om vissa kategorier har lättare att göra sin stämma hörd relativt andra. Om så är fallet kan man ha fog för antagandet att skolan motarbetar vissa kategorier av ungdomar och understödjer andra – som åtminstone de ser det (s 96).

Utifrån Lindblads analys ställs ungdomarna inför två typer av uppgifter i mötet med skolan. Den ena består av att ungdomarna ska skaffa sig utbildningsmeriter och det andra handlar om att de på olika sätt ska förverkliga sina livsprojekt genom att utveckla en egen identitet och utveckla relationer till andra ungdomar. För att beskriva hur ungdomar hanterar mötet med skolan laborerar Lindblad med begreppet mikropolitiska strategier vilket i detta sammanhang innebär inflytande och makt. Vid analys av data och för att beskriva ungdomarnas strategier utgår Lindblad från och hänvisar till Hirschmans triptyk "Loyalitet", "Röst" och "Flykt". Resultaten av analysen visar att ungdomars bruk av mikropolitiska strategier är relaterat till kön, social och kulturell bakgrund. Lindblad avslutar sin framställning genom att konstatera att vad som sker i skolan är av betydelse för ungdomar och att ungdomars liv och verksamhet är ett kollektivt fenomen.

Övervägande delen i Lindblads analys handlar, enligt min läsning, om ungdomars uppfattning av sin skolsituation och skolarbetets meningsfullhet, hur ungdomar i skolan utvecklar relationer sinsemellan blir däremot inte analyserat.

Britta Jonsson (2001) sätter i samma forskningsprojekt, genom ett sociologiskt perspektiv, fokus på hur ungdomar i skolan ser på ansvar och maktlöshet i förhållande till samhällsutvecklingen. En del av undersökningen behandlar samverkan i skolan och med samverkan avses främst samverkan mellan föräldrar, elever och lärare. I denna del ställs bl.a. frågan om hur ungdomar, lärare och föräldrar upplever vardagen i skolan och vad de anser vara mest respektive minst tillfredsställande. Jonsson analyserar förhållandet som att för lärarna betyder undervisningen och arbetet i klassrummet mest medan det för ungdomarna anses vara tvärtom, dvs. allt viktigt sker utanför klassrummets undervisning. De aspekter av skolan som ungdomarna upplever som mest centrala symboliseras av skåpen, skolmaten och betygen.

Noterbart är att undersökningsmaterialet innehåller komponenter angående samarbete och kamratskap (ett exempel är när ungdomarna motiverar att de går till skolan för att träffa kamraterna) men dessa områden blir inte, enligt min mening, föremål för vidare analys inom ramen för det sociologiska perspektivet.

Inom forskningsprojektets socialpsykologiska perspektiv, presenterat av Ann-Sofie Rosén (2001), är ambitionen att utifrån en interaktionistisk grundsyn studera individuell utveckling hos ungdomar i tonåren. Tonåren sägs vara en tid då bl.a. behovet av kamrater och kamratgruppen blir allt viktigare och Rosén menar att i den socialpsykologiska undersökningen läggs särskild vikt vid att

försöka fånga upp och beskriva hur de unga under dessa skolår utvecklar en förståelse av interpersonell relation (det som försiggår mellan personer med konsekvenser dem emellan) och hur de förändras då det gäller självständighet, känslomässig differentiering, moraliskt resonering och framsynthet (a.a. s 198).

Enligt Rosén byggs dessa egenskaper upp hos individen från tidig barndom genom erfarenheter av den sociala omvärlden. Rosén menar att hos den enskilde tonåringen uttrycks dessa egenskaper i liknade former som hos den vuxne men "bland tonåringar som grupp har dock dessa drag ännu inte helt stabiliserats på en slutlig nivå" (s 198). Rosén understryker vidare att det socialpsykologiska projektet är att "betona resultaten av en socialisationsprocess som fortsätter långt efter det att andra, mycket viktiga utvecklingsprocesser redan har avstannat och nått sina slutnivåer, t.ex. kognitiv, språklig och psykosexuell utveckling" (s 199).

Uttryckligen finns här en slutlig nivå för hur vissa egenskaper kommer till uttryck, något som, enligt min mening, kan tyckas märkligt utifrån en interaktionistisk grundsyn. Antagandet om en "slutnivå" blir däremot mer rimligt när det visar sig att Rosén utgår från ett teoretiskt schema för jagutveckling, hämtat från den amerikanska psykologen Jane Loevinger, för att belysa personlighetsutvecklingen under tonåren. Rosén har som syfte med sin studie att undersöka hur ungdomarna fördelar sig över den teoretiska modellen om jagutveckling och "i vad mån de hade börjat närma sig nivåer som blir vanliga i grupper av vuxna" (s 205). Andra syften är att undersöka skillnader i jagutveckling mellan vissa årskurser i grundskolan och i gymnasiet samt effekterna av kön och social bakgrund för jagutveckling. Däremot framkommer inget specifikt, enligt min läsning, som gäller interaktionen ungdomar sinsemellan.

I den socialpsykologiska framställningen betonas ungdomars jag-utveckling och självuppfattning. Det inledande påståendet om tonåringars behov av kamrater och kamratgruppen blir emellertid, som jag ser det, endast till ett konstaterande och utvecklas inte vidare i den socialpsykologiska framställningen. Därmed beaktas inte heller jämnåriggruppens socialiserande betydelse.

Forskningsprojektet *Ungdomars livsprojekt och skolan som en arena* är en omfattande studie vars ambition är att undersöka vad skolan betyder för ungdomar utifrån ungdomarnas eget perspektiv. Trots den breda ansatsen att ge en rikare bild av ungdomar i skolan och vad skolan betyder för unga genom analys av data utifrån olika vetenskapliga perspektiv begränsas analysen, enligt min mening, till en kritik av skolan (med visst undantag för delar av Bengt-Erik Anderssons studie). Vad de jämnåriga och kamraterna betyder för varandra skjuts åt sidan och jämnåriggruppens positiva potentialer i skolan negligeras. Mitt sammantagna intryck av forskningsprojektets olika analyser är att jämnåriggruppens betydelse inte ges något större utrymme.

Ska då dessa redovisade studieresultat tolkas som att jämnåriggruppen inte har någon större betydelse i ungdomars livsprojekt i skolan eller har forskarna helt enkelt inte varit medvetna om den aspekten av unga människors socialisation? Det kan, enligt min mening, förefalla något märkligt att relationen jämnåriga sinsemellan mer eller mindre negligeras i en studie som har som ambition att dels fånga vad skolan betyder för ungdomar och dels gör anspråk på att utgå från ungdomars eget perspektiv.

Trots att forskningsambitionerna många gånger är att anlägga ett interaktionistiskt perspektiv och betrakta skolan utifrån elevernas eget perspektiv så framkommer genom motståndsteorierna inget om jämnåriggruppens potentialer för samarbete och gemenskapsformerande. En dominerande tolkningsram inom stora delar av skolforskningen är att skolan framställs som en kulturell och social reproduktionsinstans. Inom denna tolkningsram anses jämnåriggruppen främst erbjuda motstånd mot skolans dominerande strukturer.

Sociologen Ingrid Jönsson m. fl. (1993) har gjort en studie av ungdomars kulturmönster och livschanser. Enkätundersökningar har gjorts på fem olika högstadieskolor i tre skilda sociala miljöer i Sverige. Studien är en fortsättning på den forskning kring skolans sociala reproduktion som sociologerna Göran Arnman & Ingrid Jönsson bedrivit från början av 1970-talet. Bakgrunden till undersökningen, som presenteras i boken *Skola-fritid-framtid*, är erfarenheter från tidigare studier om skolans roll i den sociala reproduktionen. Studien tar teo-

retiska utgångspunkter i Pierre Bourdieus kultur- och utbildningssociologiska perspektiv, Thomas Ziehes socialisationsteorier och Birminghamskolan.

I studien av ungdomars kulturmönster och livschanser redovisas hur ungdomarna förhåller sig till fritidsaktiviteter. Resultat från studien visar att det i huvudsak var ungdomar från lägre tjänstemannagrupper och arbetarklass som dagligen vistades på fritidsgården. Dessa ungdomar gick främst dit för att träffa kompisar och inte för att delta i någon arrangerad verksamhet, till skillnad från medelklassungdomarna. Författarna understryker att detta förhållande inte kan tas som intäkt för att arbetarklassungdomarna är mer passiva än medelklassbarnen utan att ungdomar från arbetarklassen hellre ägnar sig åt saker som inte registreras som någon särskild aktivitet. Både skillnader och likheter anses finnas i ungdomarnas sätt att tillbringa sin lediga tid där vissa fritids- och kulturaktiviteter betraktas som att vara "ett slags komplement till skolarbetet medan andra snarare kan ses som en kompensation för en innehållslös skoldag" (Jönsson m. fl. 1993, s 47). I studien framkommer dock att de flesta ungdomarna anser att umgänget med kompisar är viktigt liksom att skolan är ett viktigt ställe att träffa och umgås med kompisar. Resultat från studien visar att

tonåringar tillbringar en stor del av dagen i skolan som förutom själva undervisningen erbjuder en rad andra möjligheter och aktiviteter. Där träffar man sina kompisar, vilket sågs så betydelsefullt att man gick dit i god tid om morgnarna eller stannade kvar på håltimmar (a.a. s 47).

Jönsson m. fl. (1993) menar att "skolan är en av de samhällsinstitutioner genom vilka en social hierarki legitimeras..." (s 75). I ungdomarnas skolerfarenheter och syn på fortsatt utbildning eller arbete anses det finnas ett, sedan tidigare, välkänt mönster. Detta mönster menar författarna hänger samman med social bakgrund och kön men också att ungdomarna till viss del påverkas av en så kallad majoritetsgrupp. Författarnas slutsats är att det finns en tydlig skillnad mellan olika ungdomsgrupper beroende på social bakgrund, kön och även bostadsort liksom att skolframgång och utbildningsval anses tydligt hänga samman med social bakgrund. Författarna menar att när skolan, fritiden och kulturen läggs samman understöds det mönster som även fortsättningsvis kommer att betyda skillnader mellan olika sociala grupper i samhället. Den sociala reproduktionen anser författarna dock inte på något avgörande sätt ha förändrats trots de insatser som gjorts på skolan och utbildningens område.

Studien visar visserligen, enligt min tolkning, att jämnåriggruppen och kamraterna är viktiga oavsett ungdomarnas sociala bakgrund, men liksom i Bengt-Erik Anderssons studier (1982, 1994, 2001) görs ändå en betoning på att kamraterna är av störst betydelse för de ungdomar som inte är så förtjusta i skolan eller kommer från arbetarklassen. Jämnåriggruppens betydelse blir i studien främst av kompensatorisk art för ungdomar med en mindre framgångsrik skolgång. Jämnåriggruppen tillmäts inte heller någon positiv potential eller drivkraft till att utveckla specifika kompetenser eftersom skolan främst ses som en reproducerande instans.

En av utgångspunkterna för Katarina Gustafsons (1998) studie, presenterad i en arbetsrapport från pedagogiska institutionen i Uppsala, är vilken betydelse som vänskap kan ha för barn i skolan. Resultatet från en empirisk undersökning av barn i en femteklass visar att vissa ord och värderingar återkommer i barnens berättelser. Utifrån detta skiljer Gustafson på det hon kallar en *kollektiv ideal röst* som är en uppfattning om hur vänskap och relationer bör vara, och en *personlig strategi* för att hantera denna kollektiva röst. Enligt Gustafson framträder den kollektiva rösten tydligt och den uttrycks också på ett likartat sätt av barnen. "Den kollektiva rösten" sägs handla om betydelsen att "alla får vara med, ärlighet, att kunna lita på varandra, inte svika, ha kul ihop, kunna säga ifrån och att det är bättre att ha fler kompisar än enbart en" (s 81–82). Gustafson menar att "den rösten stämmer överens med skolans målsättning att fostra barn till demokratiska medborgare" (s 87).

I studien framkommer att vissa svårigheter uppstår när barnen inte kan eller vill agera efter "den kollektiva rösten" men också att barnen hanterar dessa svårigheter med hjälp av olika strategier. Sammantaget visar Gustafsons studie att det råder ett spänningsförhållande mellan barnens personliga strategier och "den kollektiva rösten" om hur vänskap bör vara. Ibland anses det finnas en överensstämmelse men inte alltid. Exempelvis säger "den kollektiva rösten" att alla får vara med, men under lektioner där eleverna själva väljer grupper väljer de alltid samarbetspartners av samma kön eller så kringgår barnen de ramar som ställts upp och konstruerar på egen hand andra arbetspar. Gustafson refererar till Cullingford (1997) som menar att skolan i många fall är ett centrum för barns sociala liv och att

det inom den formella skolkulturen ryms en alternativ och mycket betydelsefull värld av relationer mellan jämnåriga. Barnens sociala system dominerar områden utanför den officiella läroplanen. Det på-

går på skolgården och fortsätter i smyg i arbetet i klassrummet. Det påverkar livet utanför skolan och i skolan (Gustafson 1998, s 76).

Gustafson konstaterar avslutningsvis att barns vänskap blir påverkad av skolan men påpekar att det också finns ett omvänt förhållande. Vad som händer utanför skolan kan påverka elevernas möjlighet till uppmärksamhet och lärande på lektionerna, och omvänt kan elevernas agerande påverka ramarna för och innehållet i undervisningen.

SKOLKLASSEN SOM IDENTITETSSKAPARE OCH STUDIER AV KAMRATSTATUS

Pedagogikforskare Anders Garpelins studie *Lektionen och livet* (1997) handlar om hur ungdomar från olika skolor möts och bildar en ny skolklass på högstadiet. Den handlar också om hur ungdomar väljer att förhålla sig som elever i mötet med högstadiet och hur ungdomarna påverkas av tiden på högstadiet. Garpelin menar att för att kunna förstå ungdomarna som elever i skolan och på högstadiet så måste ungdomarnas liv utanför skolan studeras men också deras tidigare skolerfarenheter. Garpelin vill med sin studie bidra till en förståelse av ungdomar som elever ur ett relationellt perspektiv och menar att

ungdomar förväntas i skolan uppträda som elever. Eleverna är dock ungdomar och inte bara elever. [...] Det handlar om unga människors möjlighet att fungera som elever i skolan och samtidigt som ungdomar i relation till varandra (Garpelin 1997, s 32–33).

Utgångspunkten för studien är elevernas egna uttryck för hur de upplever sitt och andras möte med högstadiet. Garpelin menar att det är klassbildningsprocessen som är utmärkande för ungdomarnas möte med högstadiet. Denna process karaktäriseras av ungdomarnas delaktighet i utformandet av varandras elevrollsgestalter och identiteter men också av en sorteringsfunktion. Garpelins studie visar på två tendenser, dels hur vissa ungdomar blir delaktiga i en klassgemenskap med de populära och accepterade eleverna, och dels hur andra elever, som inte anses passa in, marginaliseras. Den så kallade klassbildningsprocessen uppfattas av ungdomarna i undersökningen på olika sätt. Flera ungdomar ger uttryck för en besvikelse över att ansvariga vuxna i skolan inte i tillräcklig utsträckning tagit hänsyn till gruppens betydelse för den enskilde. Ungdomarna anser vidare att vuxna saknar respekt för ungdomarnas egna val av kamrater vid

formandet av högstadielklasser. Garpelin hävdar att det är särskilt de ungdomar som upplevt utsatthet som ger uttryck för att deras val av kamrater skall respekteras.

Ett centralt tema i Garpelins studie är hur ungdomar i samspel med andra formar sin identitet. Studien tar fasta på hur jämnåriga ungdomar/elever relaterar sig till varandra genom klassbildningsprocessen och därigenom formar sin identitet i samspel med andra ungdomar. Garpelins distinktion av och resonemang om elever som ungdomar förstår jag som att elever utgör en enhetlig kategori eller grupp till skillnad mot ungdomar som kan förstås vara mer olika varandra. Elev är en roll som ungdomarna själva antar eller tilldelas av andra i skolan och den rollen synes i viss mån gå på tvärs med att vara ungdom.

Sociologen Göran Stütz (1985) studie syftar till att studera elev-ers sociometriska status i skolklasser i årskurs 6 och i vilken utsträckning status bland klasskamrater kan härledas till personliga och/eller sociala variabler. Studien ingår i ett longitudinellt projekt som startade 1964 och benämns *Metropolit*. Stütz anser att skolklassen kan ha såväl en formell som informell struktur och genom dess kombination av arbets- och kamratgrupp kan skolklassen också betraktas som en primärgrupp. Till sin informella struktur anses skolklassen innehålla ett antal primärgrupper med ett samspel klasskamrater emellan, men också i ett överlappande mönster där ensamma klasskamrater ingår.

Sociologen Viveca Östberg (1999) menar, i likhet med Stütz, att en skolklass kan ses som en kombination av arbets- och kamratgrupp. Östberg karaktäriserar en skolklass som att vara bestående över tid och att barn tillbringar en stor del av sin tid där i en ålder då relationen till jämnåriga är viktig. Här påpekar Östberg emellertid att grupp-tillhörigheten är påtvingad och att det för barnen inte finns någon möjlighet att välja bort andra individer eller att byta grupp. Det är inte attraktionen mellan medlemmarna som anses vara det som gör att gruppen existerar över tid utan

för vissa barn kommer det formella medlemskapet att vara parat med informellt utanförskap. Det sociala samspel som äger rum inom skolklassen kan därför betraktas som en högst betydelsefull livssituation ur individens synpunkt (Östberg 1999, s 39).

En aspekt av den informella struktur av sociala relationer som bildas inom en skolklass benämner Östberg kamratstatus, vilket betecknar en individs status bland klasskamrater i ett visst avseende exempelvis popularitet. Östberg definierar kamratstatus som en rangordning av

individens position och även en hierarkisering vilket anses vara en realitet för elever i det dagliga livet. Kamratstatus kan också tolkas i termer av social integration som sägs visa hur väl individen är integrerad i en skolklass som helhet eller spegla isolering. Östberg refererar till studier som visar att barn som har låg status i klassrummet också har få vänskapsrelationer på fritiden. Östberg anser det dock inte tillräckligt att enbart titta på personliga karaktäristika för att förstå individens position i grupp hierarkin. Hon menar att betydelsen av grupp gemenskaper också måste beaktas dvs. hur väl medlemmarna i gruppen är förenade till en enhet. Utgångspunkten i Östbergs resonemang är att den sociala integrationen mellan olika skolklasser varierar på grund av att gruppen hålls samman av yttre ramar, men eftersom skolklassen existerar som grupp över tid antas också att "någon form av integrationsprocess äger rum, och att där finns en gemenskap i vilken man kan eller inte kan delta" (s 41).

Östberg hänvisar till Lundqvist & Walch 1989 som skiljer på grupper som ser sig främst som arbetsgrupper och grupper som är av en annan uppfattning om vad gruppen är:

Arbetsgruppen hålls samman främst av sin arbetsuppgift och sätter arbetet eller aktiviteten före andra uppfattningar om livet i gruppen. Detta innebär att man undviker att tilldela enskilda medlemmar roller som tar fram egenskaper och beteenden hos dem som försvårar arbetet och man väljer konstruktiva ledare. Den andra typen av grupp styrs av andra idéer om vad gruppen är och den gruppstruktur som utvecklas kommer inte att befrämja arbetet. Gruppen kan istället präglas av till exempel rivalitet. Det är främst i den här typen av grupp som 'bråkstaken' kommer att utses till syndabock eller ledare (Östberg 1999, s 41).

Gruppen som enhet erbjuder alltså möjligheter men sätter också sina begränsningar och Östberg menar att "individen socialiseras genom kamrattryck och social kontroll och gruppens syn på vad som ger hög status är viktig för alla gruppmedlemmar" (s 43). Östbergs slutsats är att de sociala relationerna i en skolklass kan inverka på barns och ungas välbefinnande eller ohälsa, men att det också kan finnas ett omvänt förhållande. Stütz laborerar visserligen med skolklassen som så kallad primärgrupp men påtagligt i hans redogörelse är att det främst är formerna för kamratrelationer som gör sig gällande. I Östbergs resonemang återfinns ett tämligen förhärskande betraktelsesätt på skolan och skolklassen som en tvångsinstans liksom att gruppen betraktas som ett hot. Att skolan, skolklassen och jämnåriggruppen skulle kunna innebära gemenskapsformerande dimensioner undervärderas.

Dessa skol- och klassrumsstudier visar således att för unga i skolan är kontakten med de jämnåriga av stor betydelse. Men är kamrater och jämnåriga enbart av betydelse för barn och unga som inte trivs och helst inte vill gå i skolan? Det är enligt min mening svårt att se att jämnåriggruppen tillmäts någon positiv betydelse eller betydelse som är i samklang med skolans målsättning utan gruppen av jämnåriga framträder förr som en kompensatorisk företeelse.

LPO 94 OCH TILLHÖRANDE DOKUMENT

I denna avdelning analyseras Lpo 94:s syn på skolans uppdrag och dess bakomliggande utbildningspolitiska förutsättningar. Dessutom analyseras Lpo 94:s syn på jämnårigsocialisation.

LPO 94

Sammantaget är Lpo 94 kortfattad och till stor del utformad i punktform. Den kan sägas vara uppfordrande och föreskrivande bl.a. genom den återkommande formuleringen ”skolan skall”. Läroplanstexten är allmän och ger inte utrymme för några utförligare motiv och argument utan är i många stycken öppen för olika tolkningar. Innehållet i läroplanen är inordnat under två övergripande rubriker *Skolans värdegrund och uppdrag* och *Mål och riktlinjer*. Under rubriken *Mål och riktlinjer* finns underrubriker som preciserar inriktningen på skolans arbete i termer av mål att sträva mot och mål att uppnå, det sistnämnda uttrycker vad eleverna skall ha uppnått när de lämnar skolan. Därtill finns också riktlinjer för vad alla som arbetar i skolan ska göra och specifikt för läraren. I läroplanerna 1962, 1969 och 1980 finns avsnitt som behandlar arbetsformer och arbetssätt inom vilka jämnåriggruppens socialiserande betydelse mer eller mindre uppmärksammas men så är inte fallet i Lpo 94. Frågan är då om och hur jämnåriggruppens betydelse kommer till uttryck i Lpo 94. I följande framställning visar jag några av de områden i Lpo 94 som enligt min tolkning kan ha en viss anknytning till jämnåriggruppens socialiserande betydelse.

Skolans kunskapsuppdrag med individen i centrum

Skolans kunskapsuppdrag betonas i Lpo 94 och kunskapsmål att sträva mot uttrycks vara att varje elev

- utvecklar sitt eget sätt att lära,
- utvecklar tillit till sin egen förmåga,
- känner trygghet och lär sig att ta hänsyn och visa respekt i samspel med andra,
- lär sig att utforska, lära och arbeta både självständigt och tillsammans med andra,
- befäster en vana att självständigt formulera ståndpunkter grundade på såväl kunskaper som förnuftsmässiga och etiska överväganden,
- tillägnar sig goda kunskaper och inom skolans ämnen och ämnesområden, för att bilda sig och få beredskap för livet,
- utvecklar ett rikt och nyanserat språk samt förstår betydelsen av att vårda sitt språk,
- lär sig att lyssna, diskutera, argumentera och använda sina kunskaper som redskap för att
 - formulera och pröva antaganden och lösa problem,
 - reflektera över erfarenheter och
 - kritiskt granska och värdera påståenden och förhållanden (Lpo 94, s 11).

Ett individualistiskt perspektiv dominerar, enligt min tolkning, i Lpo 94 exempelvis genom att varje enskild elevs kunskapsutveckling kontinuerligt betonas. Enligt läroplanen ska skolan ta hänsyn till elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper eftersom detta anses vara en förutsättning för elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling. I läroplanen uttrycks att "undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov" (Lpo 94, s 6).

När termen social utveckling uppmärksammas i Lpo 94 är det med avsikt att "läraren skall genom utvecklingssamtal främja elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling" (Lpo 94, s 18). Skolans uppdrag att både omfatta främjande av individens lärande och vara ett stöd för familjerna i deras ansvar för barnens fostran uttrycks som att

utbildning och fostran är i djupare mening en fråga om att överföra och utveckla ett kulturarv – värden, traditioner, språk, kunskaper – från en generation till nästa (Lpo 94, s 7).

Grundläggande värden

I läroplanen anges att en viktig uppgift för skolan är att förmedla och hos eleverna förankra de värden som vårt samhällsliv vilar på. Dessa värden uttrycks i läroplanen som

människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan skall gestalta och förmedla. Överensstämmelse med den etik som förvaltas av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande.[...] Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet (Lpo 94, s 5).

I läroplanen poängteras vidare att förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse skall främjas i skolan liksom att tendenser till trakasserier skall bekämpas och att ingen i skolan skall utsättas för mobbning. Att verksamheten i skolan skall präglas av omsorg om den enskilde individens välbefinnande och utveckling betonas i läroplanen.

Under läroplanens rubrik *Normer och värden* preciseras att "skolan skall aktivt och medvetet påverka och stimulera eleverna att omfatta vårt samhälles gemensamma värderingar och låta dem komma till uttryck i vardaglig handling" (Lpo 94, s 10). Det som skolan bl.a. skall sträva efter inom detta område uttrycks i läroplanen som att varje elev

- utvecklar sin förmåga att göra och uttrycka medvetna etiska ställningstaganden grundade på kunskaper och personliga erfarenheter,
- respekterar andra människors egenvärde,
- tar avstånd från att människor utsätts för förtryck och kränkande behandling samt medverkar till att bistå andra människor,
- kan leva sig in i andra människors situation och utvecklar en vilja att handla också med deras bästa för ögonen (Lpo 94, s 10).

Skolmiljö för utveckling och lärande

Elevernas harmoniska utveckling anses kunna främjas genom en varierad och balanserad sammansättning av innehåll och arbetsformer. I läroplanen hävdas att skolan utgör en social och kulturell värld med

gemensamma erfarenheter som anses skapa utrymme och förutsättningar för lärande och utveckling där olika kunskapsformer betraktas som delar av en helhet. En god miljö för lärande anses vara förutsättningen för att varje elev ska kunna bilda sig och växa med sin uppgift, i läroplanen uttryckt som att ”varje elev har rätt att i skolan få utvecklas, känna växandets glädje och få erfara den tillfredsställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter” (Lpo 94, s 9). Enligt läroplanen ska skolan sträva efter att vara en levande social gemenskap där eleverna kan känna trygghet och möta respekt för sin person och sitt arbete.

I läroplanen hävdas också att den internationella rörligheten anses växa och ställa höga krav på människors förmåga att leva med och inse värdet av en kulturell mångfald. Medvetenheten om det egna och delaktighet i det gemensamma kulturarvet och förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar, anses ge en trygg identitet som är viktig att utveckla. Att skolan ska verka för saktighet och allsidighet uttrycks som att

skolan skall vara öppen för skilda uppfattningar och uppmuntra att de förs fram. Den skall framhålla betydelsen av personliga ställningstaganden och ge möjligheter till sådana (Lpo 92, s 6).

Demokratiska arbetsformer

Eleverna anses kunna förberedas för ett aktivt deltagande i samhällslivet genom demokratiska arbetsformer vilka antas utveckla elevernas förmåga att

ta ett personligt ansvar. Genom att delta i planering och utvärdering av den dagliga undervisningen och få välja kurser, ämnen, teman och aktiviteter, kan eleverna utveckla sin förmåga att utöva inflytande och ta ansvar (Lpo 94, s 7).

Enligt läroplanen ska alla elever omfattas av de demokratiska principerna att kunna påverka, ta ansvar och vara delaktig. Förutsättningarna för elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling antas vara att de får ett reellt inflytande på utbildningens utformning och att eleverna får ta ett allt större ansvar för det egna arbetet och skolmiljön.

Lpo 94 kan sägas främst utgå från de vuxna, lärarna och deras uppgifter i skolan. Stöd för detta påstående finns i läroplanskommitténs direktiv som anger att ”målen och riktlinjerna i läroplanen skall

utformas så att de kan preciseras och konkretiseras dels i nationella och lokala kursplaner, dels i undervisningsmål av den professionella personalen i skolan” (SOU 1992:94, s 329). I läroplanen uttrycks att riktlinjerna för alla som arbetar i skolan är att

- medverka till att utveckla elevernas känsla för samhörighet, solidaritet och ansvar för människor också utanför den närmaste gruppen,
- i sin verksamhet bidra till att skolan präglas av solidaritet mellan människor,
- aktivt motverka trakasserier och förtryck av individer eller grupper och
- visa respekt för den enskilda individen och i det vardagliga arbetet utgå från ett demokratiskt förhållningssätt (Lpo 94, s 10).

Skolans socialt fostrande uppgift har, enligt min tolkning, reducerats kraftigt för att inte säga mer eller mindre försvunnit i Lpo 94. Det finns emellertid formuleringar i läroplanen som öppnar för en gemenskapsidé, exempelvis understryks skolans öppenhet för skilda uppfattningar, solidaritet och respekt för andra människors egenvärde, men motsägs av den snävt traditionella och konserverande innebörden av fostransbegreppet. Att eleverna kan vara aktiva deltagare i sin egen och andras fostran och kanske även vara nyskapare av värden och traditioner utesluts i och med den begränsade definitionen.

Eleverna som grupp, som kamrater och deras sociala liv i skolan kan sägas vara av underordnad betydelse i läroplanen. Det finns inga formuleringar i Lpo 94 som uttrycker att samverkan eleverna sinsemellan inte är viktig men det finns å andra sidan inte heller några skrivningar som direkt stödjer en sådan samverkanstanke.

Noterbart är dock att ett av de mål som anges för eleverna att uppnå i träningsskolan (en form av grundsärskola) är att de har utvecklat sin förmåga att ”samspela socialt” (Lpo 94, s 14) till skillnad mot de mål som eleverna ska uppnå i grundskolan vilka uteslutande handlar om kunskaper.

Jämnåriggruppens socialiserande betydelse i Lpo 94

Trots läroplanens betoning på att anlägga ett helhetsperspektiv föreligger, som jag ser det, vissa svårigheter att utläsa på vilket vis skolan kan ses som en del av barns och ungdomars totala tillvaro. Enligt min mening är det med stor möda ett jämnårigperspektiv kan utläsas i Lpo

94. Vissa formuleringar i Lpo 94 kan möjligen tolkas som att tillmäta kamrat- och jämnåriggruppen en viss socialiserande betydelse men jag vill nog förr hävda att jämnårigperspektivet är obefintligt.

BAKGRUND TILL LPO 94

Under 1991–1994 utarbetas en ny läroplan.² Bakgrunden är att riksdagen beslutat (prop. 1990/91:18) att skolan ska vara mål- och resultatstyrd och att nya styrdokument därför måste utformas. I läroplanskommitténs slutbetänkande *Skola för bildning* (SOU 1992:94) behandlas i de inledande kapitlen bildningsfrågan, kunskap och lärande, skolan och omvärldsförändringarna samt skolans styrning.

Läroplanskommittén SOU 1992:94

I läroplanskommitténs direktiv anges att ”den kunskapssyn som skall ligga till grund för kommitténs arbete skall vila på aktuell forskning om inläring, begreppsbildning osv” (SOU 1992:94, s 331). Med utgångspunkt i begreppsparet utveckling och inläring diskuteras i läroplanskommitténs betänkande *Skola för bildning* (SOU 1992:94) de senaste decenniernas forskning om inläring. Den tidigare motsättningen som sägs ha funnits, där antingen inläring eller utveckling betonats, anses upplösas i inlärningsforskningen. Enligt läroplanskommittén bryts tidigare individualistiska utgångspunkter inom inlärningsforskningen i och med att inläringen anses påverka utvecklingen. Det sociala sammanhangets betydelse för elevens tankemässiga utveckling sägs behandlas alltmer och inlärningsforskningen anses därmed ha närmat sig en skolsituation som består av att ”individens inläring sker i ett kollektivt sammanhang” (SOU 1992:94, s 60). Läroplanskommittén lyfter fram och behandlar tre aspekter på kunskap, de konstruktiva, kontextuella och funktionella aspekterna. Läroplanskommittén redogör också för tre inläringstraditioner, den behavioristiska skolbildningen representerad av Skinner, och kognitiv utvecklingsstadieteori företrädd av Piaget. Kritiken mot Piaget i slutet av 1980-talet och den generella stadieteorin gör, menar läroplanskommittén, att intresset för Vygotskij och den tredje traditionen, den kulturpsykologiska forskningen, växer.

I läroplanskommitténs huvudbetänkande *Skola för bildning* (SOU 1992:94) betonas skolans kunskapsförmedlande uppgift. Denna uppgift anses inte kunna reduceras till en fråga om vilka kunskaper som ska förmedlas utan det sägs att de måste betraktas i ett socialt sam-

manhang för att bli meningsfulla. Skolans uppgift att förmedla och stärka grundläggande demokratiska och etiska värden anses förut-sätta att elevernas personliga ansvar och inflytande stärks. Med hän-visning till de krav som alltmer ställs i arbetslivet, bl.a. i fråga om människors kompetens, kommunikations- och samarbetsförmåga, till-delas skolan av läroplanskommittén en viktig roll i att ge vad som betecknas som medborgerlig bildning. Detta innebär till exempel att använda det talade och skrivna språket och att kritiskt granska och värdera argument. Delaktighet och inflytande sägs bl.a. komma till uttryck i elevers och föräldrars rätt att välja skola och inriktning på utbildningen. Elevernas inflytande måste också, enligt läroplanskom-mittén, vara knutet till ett ansvar. Den medborgerliga bildningen knyts således till valfrihet, ansvar och inflytande. Väsentligt sägs vara att pojkar inte tillåts dominera på flickornas bekostnad och att eleverna, med stigande ålder, uppmuntras till att ta ett eget personligt ansvar för sin inlärninng och sitt arbete i skolan.

Elevernas kunskapsutveckling är utgångspunkten för de målom-råden som uttrycks i läroplansförslaget. Enligt läroplanskommittén har skolans kunskapsförmedlande och fostrande uppgift angetts i samt-liga styrdokument för skolan och i läroplanskommitténs betänkande uttrycks att:

kunskap kan sägas vara att organisera omvärlden i meningsfulla struk-turer, fostran att överföra grundläggande värden, regler och handlings-kompetens (SOU 1992:94, s 33).

Läroplanskommittén påpekar att det inte finns någon motsättning mellan skolans fostrande och kunskapsförmedlande uppgift utan att all under-visning innebär fostran. Detta uttalande blir, enligt min tolkning, en-dast till ett konstaterande fortsättningsvis i utredningstexten. I läro-planskommitténs betänkande betonas elevernas kunskap och lärande i skolan och fostran blir, till såväl begrepp som företeelse, av underord-nad betydelse. Läroplanskommittén hävdar att kunskap finns och ut-vecklas i ett praktiskt, socialt och språkligt sammanhang därför anses det viktigt att eleverna får samtala och formulera sig i skolan. Läro-planskommittén intar en kritisk hållning till den inlärningspsykologiska forskningen som sägs ha tagit fasta på relationen elevernas mognads-nivå, utveckling och inlärninng. Läroplanskommittén anser det inte me-ningsfullt att upprätthålla en åtskillnad mellan inlärninng och utveck-ling eftersom människans kognitiva utveckling, förutom fysiskt och biologiskt, även antas vara socialt och kulturellt bestämd.

Läroplanskommittén hävdar att skolans roll och uppgifter måste prövas i relation till samhällsförändringar. I diskussionen om vilka samhällsstrukturrella förhållanden som sägs inverka på skolans roll och uppgift utgår läroplanskommittén från ett antagande om att barns och ungdomars livsvillkor förändrats. Dessa förändrade villkor anser läroplanskommittén består av att barn- och ungdomstiden förlängts genom längre skolgång, att särskilda ungdomskulturer har utvecklats och att massmedierna har blivit en väsentlig del av denna kultur. Andra orsaker sägs bestå i att relationerna förändras såväl inom som utom familjen exempelvis så anses relationerna har förändrats mellan flickor och pojkar liksom mellan elever och lärare. Även relationerna mellan de unga och vuxna anses idag mer präglas av kamratlighet och likställdhet än av auktoritet och lydnad. Läroplanskommittén hänvisar till att viss rapportering, *Schooling in Modern European Society* (1991), tyder på att socialisationen av barn har flyttats från familjen till speciella institutioner och att kontaktmönstret mellan unga och vuxna därmed sägs ha fragmentiserats. Skolan sägs även ha fått en vidare betydelse och mot bakgrund av problem med så kallad "dropouts" i många länder anses det önskvärt att skolan görs till en plats dit barn och ungdomar gärna går.

Läroplansproposition 1992/93:220

I läroplanspropositionen 1992/93:220 behandlas utvecklingstendenser i samhället som sägs påverka skolans förutsättningar. Några av de tendenser som nämns är förlängd ungdomstid, längre skoltid och mer fritid, ungdomskulturen och ett större utbud av massmedia anpassad för ungdomar. Den långa skoltiden anses bidra till att skolan blir alltmer betydelsefull för barns uppväxt och fostran. Det sägs också att skolan är en viktig del i barns och ungdomars liv men även att kamratkretsen blivit mer betydelsefull. I läroplanspropositionen hävdas att tendensen till att unga människor blir isolerade från vuxenvärlden, och framväxten av en särskild och alltmer subtil ungdomskultur gör att "skolans ansvar när det gäller att vidga barns och ungdomars värld och att ge dem erfarenheter och kunskaper utanför den snäva ålderskulturen blir ... tydlig" (s 6).

I läroplanspropositionen hävdas vidare att samtidigt som ungdomstiden har förlängts och ungdomskulturerna utvecklats blir barn i vissa avseenden vuxna tidigare. Dessa omständigheter sägs motivera varför social kompetens blir allt viktigare. Om denna svärdefinierade kompetens uttrycks att

till en viss del har säkert vuxna en benägenhet att underskatta barns och ungas förmåga att tillägna sig denna kompetens på egen hand. Dagens unga må växa upp i en tuffare värld, men de är också bättre skickade att klara den. Men till en viss del ställer det också nya och högre krav på de vuxna i allmänhet och på skolan i synnerhet. Skolans förmåga att tidigt ge de unga tillräckliga kunskaper, men också social och moralisk kompetens att orientera sig bland många intryck, att sortera bort det skadliga från det roliga i ungdomskulturer, att hitta kunskaper och ta sig fram hel och oskadd – såväl i fysisk som i mer överförd betydelse – blir viktigt (prop. 1992/93:220, s 6–7).

Enligt min tolkning av läroplanspropositionen framställs ungdomar som avskilda från vuxenvärlden och leva sina egna liv genom ungdomskulturerna. Jämnåriggruppen tillmäts ingen positiv potential utan förefaller utgöra ett problem som skolan ska åtgärda. Några gemenskapsmotiv finns överhuvudtaget inte i läroplanspropositionen.

SLUTSATS – JÄMNÅRIGSOCIALISATIONENS BETYDELSE HELT FÖRBISEDD

Läroplanskommittén säger sig vilja bort från föreställningen om att det finns en motsättning mellan skolans kunskapsuppgifter och de fostrans- och personlighetsutvecklande uppgifterna. Trots läroplanskommitténs uttalade intresse för kunskapens kontextuella och kommunikativa karaktär, och hävdandet av att kunskap utvecklas genom social interaktion i ett socialt sammanhang så saknas, enligt min tolkning, ett jämnårigperspektiv. I utredningstexten *Skola för bildning* (SOU 1992:94) och i den slutliga läroplanen Lpo 94 anläggs, enligt min tolkning, primärt ett vuxenperspektiv dvs. betoningen ligger på vad de vuxna i skolan ska göra. I läroplanspropositionen 1992/93:220 negligeras jämnåriggruppens socialiserande betydelse som positiv kraft, istället förstärks föreställningen om ungdomar och ungdomskulturen som ett problem, ett problem som skolan ska komma till rätta med genom att ge barn och unga social kompetens.

NOTER

1. Läroplanen för grundskolan Lgr 80 arbetas fram under en borgerlig regering. Bakgrunden till arbetet hade lagts av SIA-utredningen som var politiskt förankrad i den sedan länge socialdemokratiska-liberala alliansen i skolfrågor. Skolöverstyrelsen arbete med läroplanen på SIA-utredningens bas fick viss kritik. Läroplanspropositionen 1978/79:180 presenteras i juni 1979 av en folktoppartistisk minoritetsregering med Birgit Rodhe som skolminister. Efter valet 1979 övertas skolministerposten av Britt Mogård (m). Hösten 1982 börjar den nya läroplanen tillämpas och samma höst återtar socialdemokratin regeringsmakten.
2. En läroplanskommitté får direktiv av den socialdemokratiska regeringen i februari 1991. Hösten 1991 återtar de borgerliga partierna regeringsmakten. Läroplanskommittén ombildas och får nya direktiv av den moderata skolministern Beatrice Ask. Under senhösten 1992 avlämnar läroplanskommittén sitt betänkande *Skola för bildning* (SOU 1992:94). Prop. 1992/93:220 överlämnas till riksdagen i maj 1993 och beslut om ny läroplan fattas före sommaren 1994. Hösten 1994 kommer socialdemokratin åter i regeringsställning och hösten 1995 tillämpas första gången den nya läroplanen Lpo 94.

III

JÄMNÅRIGGRUPPENS POTENTIAL ÅTERUPPTÄCKS

Under 1990-talets senare del och därefter har jämnåriggruppen återupptäckts i två avseenden, gemenskap och lärande, vilket ska analyseras i det följande.

UTREDNINGAR OM SKOLANS GEMENSKAPSFORMERANDE ROLL

I några utredningstexter efter Lpo 94 riktas en viss uppmärksamhet på jämnåriggruppen i skolan bl.a. i skolkommitténs delbetänkanden *Inflytande på riktigt – Om elevers rätt till inflytande, delaktighet och ansvar* (SOU 1996:22) och slutbetänkandet *Skolfrågor – Om skola i en ny tid* (SOU 1997:12) men också genom Utbildningsdepartementets Värdegrundsprojekt 1999–2000, presenterat i *Värdegrundsbooken – Om samtal för demokrati i skolan* (Zackari & Modigh 2000).

SOU 1996:22

Skolkommitténs uppdrag är enligt direktiven att ”belysa det inre arbetet i det offentliga skolväsendet för barn och ungdom och föreslå åtgärder för att stimulera den pedagogiska utvecklingen” (s 325). Skolkommitténs delbetänkande *Inflytande på riktigt – Om elevers rätt till inflytande, delaktighet och ansvar* (SOU 1996:22) behandlar elevinflytande i det offentliga skolväsendet med betoning på elevernas inflytande över sitt eget lärande och deras formella inflytande. Skolkommittén anger tre utgångspunkter som motiv till varför elever ska ha inflytande; inflytande ska betraktas som en mänsklig rättighet, skolan har en uppgift att fostra demokratiska medborgare och delaktighet anses vara en förutsättning för lärande. Skolkommitténs kommentarer till elevinflytande som en mänsklig rättighet är att elevinflytande inte bara är något som eleverna ska ha för att lära sig

något eller socialiseras till något utan ”elevinflytande är viktigt i sig” (SOU 1996:22, s 21).

Skolkommittén lyfter fram vikten av att betrakta barn och unga i ett här och nu-perspektiv. Att vistelsen i skolan inte enbart ska ses som en förberedelse för vad som ska komma i framtiden påpekas och skolkommittén understryker att livet för barn och ungdomar pågår nu och att för eleverna är skolan livet självt. Skolkommittén menar att i rätten att få inflytande ingår att bli respekterad, en rätt som betyder något för sin egen skull oavsett om elever tillägnar sig skolans nyttigheter eller ej. På den här punkten säger skolkommittén att det kan finnas en skillnad i synsätt mellan de vuxna i skolan och eleverna. De vuxna anses tendera att se skolan som helt igenom en lärande miljö där verksamheten medvetet planeras för att ge barn och ungdomar bästa möjliga förutsättningar för framtiden. Skolkommittén uttrycker att

skollivet som allt annat liv inte alltid kan inordnas i ett medvetet lärandeperspektiv. För elever kan det vara en mänsklig rättighet att ibland komma bort från det pedagogiska trycket i skolan och skapa sig fri- rum innanför skolväggarna, där de själva får förvalta sin tid utan att någon lägger sig i om deras verksamhet har med utvärderingsbara läroplansmål att göra (SOU 1996:22, s 21).

En likartad tanke om att skolan även kan vara en frizon för eleverna genomsyrar, enligt min mening, de tidiga utredningstexterna och läroplanerna Lgr 62 och Lgr 69. Lgr 80:s förslag om fria aktiviteter och samlad skoldag kan tolkas som en variant av denna tanke. Där- emot är det tveksamt i vilken utsträckning synsättet på skolan som en frizon återfinns i Lpo 94 och i utredningstexten SOU 1992:94.

Skolkommittén anser att synen på elevers rättigheter i skolan påverkas av den rådande tidsandan och samhällets synsätt på barn och ungdomar. Värdeförskjutningar sägs ha skett och idag anses barn, ungdomar och vuxna inte vara varandra helt olika med avseende på mänskliga rättigheter, något som också antas få effekter för elevers inflytande och delaktighet i skolan. Skolkommittén hävdar att den offentliga debatten om elevinflytande förskjutits från ett kollektivt inflytande till ett individuellt. Generella socialisationsförändringar i det moderna samhället, där individen inte är lika bunden till traditioner som tidigare, anses ha lett till individualisering och även förskjutit den offentliga debatten från ett kollektivt inflytande till ett individuellt. Att eleverna involveras i samarbete med andra anser skolkommittén vara förutsättningarna för skolans uppgift att fostra eleverna till demokratiska medborgare och uttrycker att

skolans demokratiska fostran kan inte genomföras i strikt individualiserade studiegångar, det säger sig självt. En elev kan inte praktisera demokrati på egen hand. Därför handlar också elevers inflytande, som är en viktig del i det som kallas demokratisk fostran, om att elever både tar hänsyn till andra och gör gemensam sak med andra. Gruppen är alltså viktig i denna aspekt på elevinflytande (SOU 1996:22, s 23).

Skolkommittén menar dock att lärare kan ha en inbyggd föreställning om att det individuellt uttryckta skulle vara mera äkta än det som en grupp ger uttryck för, alltså att det kan finnas en uppfattning om att elever är mer "sig själva", nyanserade och ärliga när de är var och en för sig eller ensamma med en vuxen. I grupp, sägs det, påverkar de varandra negativt och spelar roller. Att gruppträck förekommer kan, enligt skolkommittén, inte negligeras men även vuxenkontrollen anses öka när elever är ensamma med en lärare. Det kan, menar skolkommittén, finnas en viss misstro mot vad elever uttrycker kollektivt i klassrummet. I de lägre skolåren sägs barnen i stor utsträckning rikta sig till läraren men när eleverna blir äldre antas de påverkas mindre av de vuxna, och klassen och gruppen sägs bli mer betydelsefull. När eleverna får mer att säga till om i kraft av gemensamma uppträdanden anses också misstron öka mot de uppfattningar som formuleras i klassen. Därför anser skolkommittén att det i skolan är viktigt att se både till elevernas individuella rätt till inflytande och till gruppens.

Inte heller elevers inflytande över det egna lärandet är, enligt skolkommittén, ett individuellt företag utan det är "i kommunikation med andra som eleven blir medveten om sig själv och om världen" (SOU 1996:22, s 24). Men för att eleven ska kunna göra nya upptäckter och tillägna sig nya kunskaper sägs det att elevens uppfattningar också måste utmanas av lärare och kamrater.

Skolkommittén hävdar att den moderna socialisationen skiljer sig från tidigare generationers främst genom den förlängda skoltiden, en socialisationsförändring som anses få konsekvenser för skolan och undervisningen. Kraven på utbildningsinstitutionerna sägs öka och att kunna erbjuda eleverna meningsfullt arbete, samarbete och stort inflytande anses bli en väsentlig uppgift för skolan. Skolkommittén påpekar att "om detta inte sker, om infantiliseringen av unga människor fortgår, då blir ungdomstidens motsättningar allt tydligare och allt svårare att bearbeta" (SOU 1996:22, s 26). Den förlängda ungdomstiden anger skolkommittén som ett argument för en nödvändig demokratisering av hela skolan.

SOU 1997:121

Skolkommitténs slutbetänkande *Skolfrågor – Om skola i en ny tid* (SOU 1997:121) består av två delar. Den första delen behandlar förändringar i samhället och vilka konsekvenser dessa antas få för arbetet i skolan och hur barn och ungdomar socialiseras idag jämfört med tidigare. I den andra delen finns skolkommitténs förslag till utveckling av skolan med motiveringar.

Skolkommittén hävdar att skolan befinner sig i ett nytt och förändrat läge och exemplifierar detta nya "läge" med att elever är annorlunda idag än förr, att skolarbetets mening anses ha förändrats för eleverna och det sägs att elever måste motiveras av vad de gör för stunden. En grundläggande tanke i skolkommitténs resonemang är att kunskaper aldrig kan befrias från sitt sammanhang och att människor lär sig i gemenskap och dialog med andra. I dialog med kamrater och lärare anses eleverna tillägna sig kunskaper i skolan. Eleverna antas bygga upp en mångfasetterad kunskap genom att tänka tillsammans med andra och det sägs att de på så vis blir medvetna om att det finns olika sätt att se på verkligheten. Ett annat synsätt på kunskap och lärande finns, menar skolkommittén, i den återkommande kritik som riktas mot skolan. En kritik som handlar om att många anser att stora begåvningskillnader mellan eleverna gör att de inte kan hållas samman i en gemensam läroprocess. Skolkommittén varnar i sitt slutbetänkande, liksom i delbetänkandet SOU 1996:22 *Inflytande på riktigt*, för en alltför individualiserad undervisning som "riskerar att slå sönder det sociala sammanhang och den gemenskap mellan elever som lärandet måste ha som grund" (SOU 1997:121, s 26).

Skolkommittén anser att skolan inte enbart kan betraktas som en förberedelse för livet utan att skolan "är livet självt för de barn och ungdomar som går där varje dag år ut och år in" (SOU 1997:121, s 32). Därför kan eleverna inte heller betrakta allt de gör i skolan som en förberedelse för något annat som ska komma sedan. Enligt skolkommittén visar resultat från en undersökning (Andersson 1995), omfattande 1200 elever i Storstockholm, att eleverna är positiva till skolan på grund av kontakterna med kamraterna men i övrigt uppfattar de inte skolan som rolig och meningsfull. Detta förhållande sägs få konsekvenser för lärandet. Skolkommittén hävdar att den otrygghet som många elever känner i skolan med till exempel mobbning och annan kränkande behandling inverkar på elevernas möjligheter att lära. Detta anger skolkommittén som skäl till varför skolan behöver skapa mer stimulerande och kreativa läromiljöer så det blir roligt för eleverna

att gå i skolan. Fortsättningsvis framhåller skolkommittén vikten av att skolans inre miljö uppmärksammas. Som motiv till detta anges samhällsförändringar utifrån tre perspektiv såsom förändringar i barns och ungas socialisationsmönster, den förlängda ungdomstiden och skolans legitimitet. Yttre faktorer anses visserligen vara av betydelse för elevers motivation för att gå i skolan men de inre faktorerna antas ha ökat i betydelse. Trots att skolan sägs ta allt större plats i ungdomars liv så anses den ändå ha förlorat sin auktoritativa roll. Skolan som förberedelse för livet anses ha förlorat i kraft hos eleverna och det blir svårare att motivera skolgången utifrån yttre kriterier, därför anses det viktigare att eleverna kan betrakta skolarbetet som meningsfullt här och nu. För eleverna anses skolan inte bara vara lektioner i ämnen utan också samvaro med kamrater på raster, lek och spel i och utanför klassrummet och diskussioner med lärare sägs bidra till deras lärande och utvecklings. Noterbart är att redan i kommittédirektiven uttrycks att skolans uppgift är att "möta varje elevs individuella behov samtidigt som gemenskap och samarbete skall utvecklas" (SOU 1997:121, s 330).

I skolkommitténs avsnitt om *Barns och ungdomars egen kultur* framhålls att barn i umgänge med varandra skapar egna livsmönster och regler för samvaro. Här poängteras att "barn lär av varandra och barnkulturen förmedlas från äldre till yngre barn" (SOU 1997:121, s 257). Barnkulturen sägs bära på vissa kännetecken och att barn har en egen kultur som de inte alltid delar med de vuxna. Därför anses barnkulturen spela en viktig roll för att stärka barns autonomi i förhållande till vuxenvärlden och ungdomskulturen. Barn sägs också utveckla kollektiva mönster i sin lek vilket är "en viktig förutsättning för deras utveckling av språk och kommunikation, moralbegrepp, samarbete, förmåga till konfliktlösning och liknande" (SOU 1997:121, s 257).

FORSKNING SOM PÅVERKAT SKOLKOMMITTÉNS SYN PÅ FÖRÄNDRADE SOCIALISATIONSMÖNSTER

De uppgifter som skolan anses stå inför sätts i relation till barns och ungdomars förändrade socialisationsmönster. För att beskriva och förklara dessa förändringar i det moderna samhället hänvisas bl.a. till den engelske sociologen Zygmunt Bauman och den tyske socialisationsteoretikern Thomas Ziehe. Båda menar att nya socialisationsmönster växer fram när samhället förändras och grundtanken i deras resonemang är att traditionen försvagas i det moderna samhället.

Ziehes begrepp ”kulturell friställning” används för att ytterligare förtydliga innebörden av att värden och normer är kulturellt skapade. Enligt Ziehe försvagas traditionen och unga människor i dagens samhälle frikopplas från föräldragenerationens värden och normer. Kulturell friställning sägs handla om människors föreställningar om alternativa liv och värderingar. Det faktiska utrymmet, om det går att välja, anses vara en annan fråga. Att traditionen försvagas sägs ha både positiva och negativa sidor. För den enskilde individen anses det finnas ett större handlingsutrymme, än tidigare, att välja identitet men samtidigt sägs det bli allt svårare att orientera sig i samhället. För skolans del sägs den kulturella friställningen innebära att skolan fått en allt större plats i ungas liv samtidigt som den förlorat sin auktoritativa roll.

Resonemanget i utredningstexterna öppnar, enligt min mening, för en tolkning att jämnåriggruppen är av betydelse i socialisationsprocessen och att skolans utmaning ligger i att söka dra nytta av jämnåriggruppens positiva potentialer.

VÄRDEGRUNDSPROJEKTET

Begreppet värdegrund infördes i och med läroplanskommitténs utredning *Skola för bildning* (SOU 1992:94) och utgör ett av fundamenten i Lpo 94. Under 1999 drev utbildningsdepartementet ett skolformsövergripande utvecklingsprojekt, det så kallade värdegrundsprojektet. Ambitionen var att aktualisera skolans roll i demokratin eftersom skolans demokratiuppdrag ansågs ha hamnat i skuggan av skolans kunskapsuppdrag. Syftet med projektet var att stödja och stimulera lokalt arbete i skolor och kommuner med att omsätta värdegrunden i praktisk handling dvs. att skrivningarna i läroplanen skulle genomsyra förskolans och skolans verksamhet. Som en avslutande del i värdegrundsprojektet skrivs *Värdegrundsboken 2000* av Gunilla Zackari & Fredrik Modigh. Tanken med boken är att den ska stimulera till samtal om värdegrundens innebörd och konsekvenser för förskolans och skolans verksamhet. Författarna menar att skolan är en plats för relationer och möten elever sinsemellan och mellan elever och vuxna. I dessa möten sägs att ideal och drömmar skapas liksom att det också anses vara i relation till andra som den egna identiteten förändras och formas. Skollivet sägs bl.a. handla om att eleverna ska lära sig koda maktstrukturer och sociala relationer, fungera som kompis, hitta och kunna behålla en plats i gemenskapen. Författarna påpekar vikten av att

vara medveten om skolans informella strukturer och dess betydelse för värdeutveckling och att sociala maktspel inte är något som bara pågår i klassrummen. Mötena i korridoren, på skolgården och i matbespisningen är ofta 'vuxenfria', som om utrymmen utanför klassrummet vore barnens och ungdomarnas frizoner. [...] I 'elevernas egna utrymmen' utvecklas andra relationsmönster, värden och normer mellan barn. Det är i dessa friutrymmen som värdegrunden praktiseras på gott och ont. Det är också där som kränkande behandling är som svårast att upptäcka (Zackari & Modigh 2000, s 16).

Författarna anser vidare att det sociala samspelet i förskolan och skolan regleras genom att olika former av förhållningsregler upprättas. Dessa förhållningsregler sägs bidra till att barn och unga lär sig vad som förväntas av dem men också vad som inte anses önskvärt. Regler och normer sägs också variera inom en och samma skola beroende på person och plats. Denna socialisationsprocess, att lära sig hantera skolan som institution, anses bli något olika för barn och unga beroende på exempelvis kön, kulturell och socioekonomisk tillhörighet.

Skolans fostrande uppgift i värdefrågor sägs vara omdiskuterad och åter betonar författarna hur olika sätt att förhålla sig till värdefrågor är beroende av social och kulturell tillhörighet. De hävdar vidare att barn utvecklar sina attityder och värderingar genom samspelet med andra barn, men också genom intryck av vuxnas värderingar. Författarna hävdar att negativa attityder utvecklas redan i barn- domen och att det därför är betydelsefullt att förskolan och skolan medvetet och aktivt arbetar med att motverka fördomar. Författarna menar att skolan som kollektiv mötesplats kan ge andra förutsättningar för relationers utveckling än t.ex. familjen och föreningar. Skolans styrka och potential sägs vara att den samlar och konfronterar människor med olika bakgrunder och erfarenheter. Därför förespråkas att all verksamhet i skolan ska ha sin grund i kommunikation mellan människor och mångfald i arbetssätt. Författarna menar dock att

skolan riskerar att inte ta vara på denna möjlighet om individualiseringen tolkas som att varje elev skall lämnas ensam för att bli självgående och studera i sin egen takt. Individualisering betyder att flera olika metoder måste användas och anpassas efter varje elev men möjliga möten och samspel i lärandet får inte begränsas av individualiseringen som metod. Då förlorar skolan sin funktion som social mötesplats (Zackari & Modigh 2000, s 53).

I *Värdegrundsboken* finns, enligt min tolkning, uttalade tankar om att skolan kan verka för att stärka demokratin genom att vara en plats för gemenskap, och en mötesplats mellan olika sociala grupper och kulturer. Dessa tankar liknar till viss del de ambitioner som fanns vid tiden för grundskolans införande men det finns också vissa skillnader. I *Värdegrundsboken* betraktas skolan som en betydelsefull social mötesplats för jämnåriga kamrater. Trots detta synsätt tenderar ändå resonemanget att främst handla om det riskfyllda i dessa möten. Det finns också en tendens att kamratgruppen inte betraktas som en positiv tillgång i socialisationsprocessen utan som en grogrund för kränkande behandling och mobbning. Gemenskapande är i *Värdegrundsboken*, till skillnad mot i Lgr 62, inte den naturliga utgångspunkten i skolan utan ett motiv till att motverka problem.

FORSKNING OM JÄMNÅRIGGRUPPENS POSITIVA POTENTIAL FÖR LÄRANDE

Under senare år har, inom svensk skolforskning, barns och ungas lärande av varandra uppmärksammats i större utsträckning än tidigare. Två studier får exemplifiera denna tendens. Pedagogikforskare Anders Jakobssons avhandling *Elevers interaktiva lärande vid problemlösning i grupp* (2001) utgör ett exempel på hur jämnåriggruppens positiva potentialer kommer till uttryck när elever samarbetar i grupp. Utgångspunkten för Jakobssons studie är att elevers lärande sker i ett socialt sammanhang och i språklig interaktion med andra elever. Avsikten med studien är att undersöka elevers kunskapsutveckling av naturvetenskapliga teorier och begrepp vid problemlösande och informationssökande arbete i grupp, liksom vilka intuitiva lösningsstrategier eleverna använder sig av och vilken betydelse dessa har för kunskapsutvecklingen. Jakobsson hänvisar till att flera skolforskare anser att det är själva interaktionen mellan eleverna som utvecklar deras lärande. Genom samarbete anses eleverna lära av varandra eftersom de tvingas till att försöka samordna sina motstridiga uppfattningar och i kommunikationen antas elevernas argumentationsteknik och kritiska tänkande utvecklas.

Jakobsson ställer sig ändå frågande till om samarbete är effektivt i alla undervisningssituationer och hävdar att viss forskning tyder på att elevsamarbete resulterar i högre prestationer och produktivitet än individuellt arbete. Elevsamarbete anses resultera i en högre grad av social utveckling och ett bättre självförtroende hos eleverna.

Jakobsson menar att eftersom studier av detta slag endast jämför gruppens gemensamma resultat och inte den individuella prestationen tycks problemet bestå i huruvida enskilda elever lär sig något genom samarbete. Det finns visserligen undersökningar menar Jakobsson som visar att gruppen gemensamt presterar bättre resultat än vad enskilda elever gör, vilket dock inte automatiskt behöver leda till att alla individerna i gruppen utvecklas. I förlängningen av detta ställer sig Jakobsson frågande till hur de positiva effekterna av samarbete kan utnyttjas och samtidigt säkerställa att varje individ i gruppen utvecklar sitt lärande.

Jakobsson har genom observationer och intervjuer studerat hur en klass i årskurs åtta förhåller sig till problemlösning i grupp i den naturvetenskapliga undervisningen. Efter att Jakobsson genomfört sin studie konstaterar han att "ett effektivt samarbete visar sig vara av betydelse för elevers kunskapsutveckling" (s 231). Jakobssons exempel på detta är när elever studerar böcker och tidskrifter och samtidigt har ett intensivt samarbete med andra elever som söker information på annat håll. Studien visar också att det finns stora skillnader på hur samarbetet utnyttjas effektivt mellan de framgångsrika eleverna och de mindre framgångsrika. Vanligast är att de framgångsrika eleverna förmår nyttja samarbetssituationen på ett kreativt och effektivt sätt. De elever som har den starkaste kunskapsutvecklingen under problemlösningsprocessen både bidrar till att skapa goda samarbetsvillkor och uppvisar god samarbetsförmåga. Det är också dessa elever som genom samarbetet får tillfälle att diskutera och testa antaganden vilket har en positiv effekt på deras kunskapsutveckling. Jakobsson menar att det finns ett samband mellan elevers olika "lärstrategier" och deras kunskapsutveckling, men även elevernas grundläggande förhållningssätt till undervisningen antar han påverkar deras agerande. Det är mot denna bakgrund som Jakobsson konstruerat fem olika lärattityder vilka benämns: Meningsskaparen, Kunskapsbyggaren, Etikern, Reproducenten och Relationsunderhållaren. Eleverna inom dessa kategorier beskrivs förhålla sig på lite olika sätt till samarbete, kunskap och lärande. Samarbete betraktas, av Meningsskaparen, som en drivkraft och ett viktigt inslag i läroprocessen. Meningsskaparen får genom samarbetet tillfälle att kommunicera, ställa frågor och se hur andra reagerar på olika påståenden. Kunskapsbyggaren ser inte samarbete och diskussioner med andra elever som avgörande för lärandet utan strävar efter att självständigt utveckla sin egen förståelse. För Etikern å andra sidan är samarbete och diskussioner viktiga inslag i läroprocessen. Etikern får i samarbetet möjlighet att delge andra sina synpunkter och diskutera

nya idéer men också höra andras idéer och perspektiv vilket anses vara av positiv betydelse för att utveckla lärande. För Reproducenten, som sägs söka färdiga svar och ha svårigheter att göra jämförelser och se samband, innebär samarbete ett tillfälle att se hur andra elever arbetar och höra hur de resonerar. Trots ett ointresse för undervisningen är skolan viktig för Relationsunderhållaren eftersom skolan ger möjligheter att

träffa kompisar och skapa nya sociala kontakter. En stor del av skoldagen går åt till att underhålla och utveckla det sociala kontaktnätet och det utvecklas successivt till att bli huvuduppgiften i skolan. Relationsunderhållaren upplever samarbete och gruppdiskussioner som en viktig och spännande sysselsättning i skolan. Under dessa situationer får hon/han ytterligare möjligheter att utveckla sitt huvudintresse och det mesta av tiden går åt att prata om annat än själva skolarbetet (Jakobsson 2001, s 234–235).

Jakobsson ser ett samband mellan elevernas nyttjande av samarbete och en positiv kunskapsutveckling. Olika samarbetssituationer anses få olika konsekvenser för elevens kunskapsutveckling. Jakobsson identifierar några samarbetstyper som är mer produktiva än andra. En samarbetstyp handlar om *Samarbete som resulterar i perspektivbyte* vilket anses leda till kvalitativ utveckling av kunskaper. När eleverna möts i en diskussion är det inte säkert att de omedelbart förändrar sin förståelse, däremot kan eleverna få en insikt i att de egna kunskaperna inte är tillräckliga för att förstå hela problemet vilket i sin tur kan skapa en motivation att söka mer information och att utveckla nya kunskaper. En annan samarbetstyp benämns *Asymmetriskt samarbete* som innebär att det är relativt stora skillnader mellan elevernas kunskaper och förståelse av ett problem. Samarbetet kan då få olika positiva funktioner. Det kan för någon elev leda till en omprövning av tidigare föreställningar och en ny förståelse och för en annan elev kan det handla om att omstrukturera sina kunskaper för att övertyga andra i gruppen. Den tredje samarbetstypen *Samarbete som utvecklar elevernas lärattityder* leder till att elevernas reproducerande inställning till kunskap och lärande förändras, vilket anses ske genom diskussioner med andra elever i gruppen. Diskussionen kan handla om vilken information som skall sökas och värdet av den insamlade informationen. Jakobssons studie visar också att elevers förmåga att utnyttja samarbete för den egna kunskapsutvecklingen varierar, ett exempel är att flickor visar sig utnyttja samlarbetsmijligheter na på ett mer produktivt sätt än pojkar na. Ett annat exempel är att när elever upplever samar-

bete som ett fritt val och en resurs i arbetet så utvecklas också samarbete till något positivt. Tydligt är emellertid, menar Jakobsson, att för att kunna utnyttja samarbete på ett effektivt och kunskapsutvecklande sätt så behöver många elever träna samarbete.

Jakobsson menar att genom samtalet prövar eleverna värdet av sina kunskaper men också för att tillägna sig nya kunskaper. Jakobsson utgår från Vygotskijs teori om den proximativa utvecklingszonen i vilken läraren intar en central plats och anses ha en avgörande roll för elevernas utveckling. Jakobssons studie visar dock hur de jämnåriga har en central betydelse i kunskapsprocessen genom att "elevers samtal med andra elever medverkar till att de utvecklar nya kunskaper och 'lyfter sig till nästa utvecklingszon' utan direkt medverkan av en lärare" (a.a. s 238).

Ett annat exempel på forskning om jämnåriggruppens positiva betydelse för lärande är pedagogikforskare Pia Williams (2001) avhandling *Barn lär av varandra* som handlar om hur barn lär av varandra i förskola och skola. Williams introducerar i sin avhandling begreppet samlärande som hon menar betyder att "lärande sker mellan barn oavsett vänskapsstatus eller ålder och att det sker ett samlärande mellan individ och kollektiv" (a.a. s 17). Williams har sammantaget gjort fyra studier, två observationsstudier på förskola, en intervjuundersökning och en observationsstudie i åldersblandade skolklasser. I de empiriska studierna säger Williams sig vara inspirerad av den tidigare nämnda sociologen Wiliam Corsaros teorier om kamratgruppsinteraktion och kamratkulturer.

Förskolestudierna visar att barn lär spontant av varandra i samband med olika vardagsaktiviteter och rutiner i förskolan. Dessa återkommande aktiviteter anses bidra till att barn lär av varandra och mycket av detta lärande sägs handla om att bli delaktig i en kamratgemenskap. Williams menar att den vuxnes närvaro är av central betydelse i barns samlärande. De vuxna/pedagogerna anses ha förmåga att introducera nya kunskaper men också att skapa förutsättningar för kamratsamverkan och barns samarbete. Pedagogerna anses också kunna göra barnen uppmärksamma på att problem kan lösas på skilda sätt och att de tillsammans besitter en mångfald av kunskaper vilket sägs bidra till att barnen kan lära av varandra.

Williams intervjustudie av skolbarn i åldrarna 7–9 år om deras egen uppfattning om att lära av varandra visar att yngre barn har svårt att tänka sig att de skulle kunna lära en äldre kamrat något, utan de förväntar sig att det är de äldre barnen som lär de yngre. Williams menar dock att skolbarnen var medvetna om den svenska

läroplanens demokratiska värden, eftersom barnen ansåg att de både kan lära sina kamrater och lära av kamrater. Intervjustudien visar också, i likhet med vad Corsaro framhåller, att för barnen är det viktigast att få göra något tillsammans och lyssna på varandras åsikter och idéer. Williams menar att barnen i hennes intervjustudie ger uttryck för att fokusera variation och mångfald, kommunikation och interaktion då de talar om vad de kan lära av varandra. Denna form av samlärande uttrycker Williams som att

vara i en grupp med barn i olika åldrar bidrar till att lära nya saker av varandra. Kamraterna kan hjälpa varandra i konfliktsituationer såväl som med intellektuella spörsmål. Barnen ser varandra som resurser där olika situationer bidrar till att de blir delaktiga i såväl skolans som den rådande kamratkulturen (Williams 2001, s 25).

Sammantaget menar Williams att resultaten från hennes empiriska undersökningar visar att barn i förskola och skola lär av varandra i olika situationer och sammanhang. Studien visar också att barn vill lära av varandra och att de räknar med kamraterna som en hjälp till kunskap.

Både Jakobsson och Williams visar med sina respektive studier att barn och unga lär av varandra både i arrangerade uppgifter och spontana situationer. Williams betonar värdet av den vuxne/pedagogens insatser för barns samlärande medan Jakobsson hävdar de jämnårigas centrala betydelse i kunskapsprocessen utan lärarens medverkan. Interaktion och kommunikation är centrala begrepp i Jakobssons och Williams diskussioner om barns och ungas lärande av varandra. Dessa begrepp återfinns i såväl tidigare som viss aktuell pedagogisk forskning.

SLUTSATS – JÄMNÅRIGSOCIALISATIONENS BETYDELSE ÅTERUPPTÄCKT

Skolkommitténs betänkanden SOU 1996:22 och SOU 1997:121 är i sina resonemang och motiv tämligen likartade. I utredningstexterna finns en klar betoning på vikten av elevernas delaktighet och ansvarstagande i skolan, och därmed kan också ett resonemang om jämnåriggruppens socialiserande potential skönjas. Noterbart är hur skolkommittén i SOU 1996:22 söker nyansera den sedan tidigare kända och etablerade föreställningen om gruppen av jämnåriga som något negativt. *Värdegrundboken* (2000) öppnar i flera avseenden för ett tänkande om jämnåriggruppens positiva potential. Gruppen

av jämnåriga blir dock inte i första hand betraktad som en potential för gemenskap utan främst som ett instrument för att motverka att problem uppstår. Jakobsson och Williams däremot lyfter i sina studier fram och visar hur barn och unga kan lära av varandra och att lärandeprocessen innebär ett gemenskapande. Därmed understryks också betydelsen av jämnåriggruppen och dess socialiserande betydelse i skola och undervisning. Det är således efter Lpo 94 som jämnåriggruppens betydelse i lärandeprocessen kan sägas ha återuppväckts i vissa skoldokument och forskning.

AVSLUTNING

Ett huvudresultat i denna studie är att kunskapsområdet jämnårigsocialisation utvecklats diskontinuerligt och svängt i och med olika teoretiska perspektiv på jämnåriggruppens potential. Jag vill, med denna studie som grund, hävda att jämnåriggruppens gemenskapspotential är ett underutnyttjat perspektiv i svensk skolforskning, ett perspektiv som kan leda oss till att se möjligheterna i skolan snarare än problem.

STUDIENS RESULTAT

I del 1 har påvisats att det internationellt funnits olika forskningsansatser angående kunskapsområdet jämnårigsocialisation. Vissa amerikanska ansatser har varit viktiga utgångspunkter för uppmärksammandet av jämnårigsocialisation. David Riesmans och James Colemans studier från tidigt 1950- och 60-tal kan sägas vara centrala. I deras studier anses gruppen av jämnåriga som viktiga i socialisationsprocessen, däremot är det inte givet att jämnåriggruppen alltid betraktas som en positiv potential. Såväl Riesman som Coleman har varit inflytelserika och inspirerat svensk skol- och ungdomsforskning. Den norske sociologen Ivar Frønes är den som under 1970-talet vidareutvecklar och framhåller jämnåriggruppens positiva potentialer i socialisationsprocessen. Frønes studier handlar om hur barn och unga etablerar ömsesidiga relationer vilka anses bidra till värdefulla läroprocesser. Frønes antagande är att jämnårigas förhållande är av grundläggande betydelse i socialisationsprocessen och att relationen jämnåriga sinsemellan är av kvalitativt annat slag än den som upprättas mellan barn och vuxna. Med begreppen vänskap och kamratskap skapas nya förutsättningar för ett utforskande av jämnåriggruppen och för ett synsätt på jämnåriga som viktiga socialisationsagenter. Däremot finns det olika ståndpunkter huruvida gruppen av jämnåriga ska betraktas i positiva termer eller ej. Inom delar av svensk ungdomsforskning framställs jämnåriggruppens positiva potentialer.

I del 2 påvisas i vilken mån svensk skola, i skolforskning och läroplaner, tagit tillvara olika perspektiv på jämnåriggruppen och främst dess positiva potentialer. Tre skilda perioder i svensk läroplansutveckling och anslutande forskning har identifierats i vilka tre olika, mer eller mindre dominerande, synsätt på ungdomar och jämnårigsocialisation kan urskiljas.

Den första perioden: skolan som potentiell jämnåriggemenskap, utmärks av att jämnårigsocialisation som positiv gemenskapande potential finns med som uttryck för en reformpedagogisk strävan och representeras forskningsmässigt främst i Johannessons studier. Jämnårigsocialisation är starkt företrädd i Lgr 62 med stor tilltro till ungdomar såväl i läroplan och tillhörande utredningstexter som i Johannessons forskning. I Lgr 69 förändras karaktären och forskningen ställer sig mer ambivalent till jämnåriggruppen och ungdomskulturen, tilltron till jämnåriggruppen som positiv potential försvagas något.

Den andra perioden: jämnårigsocialisationens potential negligeras, utmärks av att jämnårigsocialisationen som positiv potential succes-

sivt negligeras först i Lgr 80 och än mer i Lpo 94. Skol- och ungdomsforskningen ser inte jämnårigsocialisation som att gå hand i hand med skolans mål och ambitioner. Jämnåriggruppen framställs främst som motståndskraft mot skolans kultur och skolan och ungdomarna blir varandras motpoler.

I den tredje perioden: jämnåriggruppens potential återupptäckt, finns en viss tendens till återupptäckt jämnårigsocialisation efter Lpo 94, men forskningen är nu koncentrerad till lärande. Delar av ungdomsforskningen visar tilltro till ungdomar och jämnåriggruppens positiva potentialer i socialisationsprocessen, men parallellt existerar en inställning som ser ungdomskultur som riskfylld och jämnårigsocialisation som i huvudsak problemskapande, exempelvis i form av mobbning.

Sammantaget visar denna granskning att tankar och idéer om jämnåriggruppens positiva socialiserande betydelse varit som starkast i förarbetet till och i 1962 års läroplan, och även i någon mån Lgr 69. Det förefaller inte saknats vare sig intresse, engagemang eller kunskaper om jämnåriggruppens betydelse, något som framträder i forskning, utredningar och anslutande texter till främst Lgr 62. Därefter sker en successiv nedtoning och förskjutning av jämnåriggruppens positiva betydelse i läroplanstexterna.

LÄROPLANERNAS MOTIV TILL OCH INNEBÖRD AV SAMARBETE MELLAN JÄMNÅRIGA

I Lgr 62 och dess förarbeten finns en uttalad tilltro till jämnåriggruppens positiva potential genom att samarbete och samverkan eleverna emellan ses som ett värde i sig. Det glädjefyllda i samarbetet och att gemensamt utföra ett arbete framhålls, men samarbete anses också vara en svår konst som det inte är givet att alla behärskar utan är en färdighet som måste uppövas.

Det blir ett annat tal om samverkan i läroplanerna efter Lgr 62. Hållningen blir mer ambivalent i Lgr 69 där möjligheterna men också riskerna med jämnåriggruppen framhålls. Jämnåriggruppen framträder efter hand snarare som en problematisk grupp och motiven till samarbete eleverna emellan tillrättaläggs i syfte att stävja oönskade effekter och främja 'social utveckling'. Påtagligt är också hur samverkanstanken och kamraternas betydelse, såväl i den sociala fostern som i lärandeprocessen, successivt ersätts av ett individ- och personlighetsorienterat tänkande. Redan i SIA-utredningen 1974 tonas samarbetstanken ned till förmån för den enskilde individens ansvar

dvs. att individualisering motiverar eleverna för skolarbetet. I SIA-utredningen motiveras samarbete med att eleverna får erfarenheter av hur andra arbetar.

Formella samråds- och beslutsformer anges i samtliga läroplaner, särskilt betonat i Lgr 80, som verksamheter där samverkan kommer till stånd. Informella verksamheter som fester, fritidsaktiviteter, friluftsverksamhet och arbete med skoltidningar anges som exempel på verksamheter där samverkan sker mellan elever. Tydligast markeras den informella samverkan i Lgr 62 och i viss mån i Lgr 69.

Den så centrala och tydliga samverkanstanken i Lgr 62 tonas således ned och blir allt mindre framträdande för varje läroplan efter Lgr 62 för att i stort sett vara helt utesluten i Lpo 94. Det finns visserligen inga skrivningar i den senaste läroplanen Lpo 94 som uttryckligen säger att samverkan inte är viktig mellan jämnåriga men det finns å andra sidan inte något som direkt stödjer en samverkanstanke. Samarbete, samverkan och gemenskapskänsla är således ideal som successivt nedtonas i såväl skolutredningstexterna som i läroplanerna för grundskolan. Därmed försvagas också synsättet på jämnåriggruppens positiva socialiserande betydelse.

Samverkans- och ansvarstanken som gemenskapande vilken uttrycks i Lgr 62 överges som nämnts i de senare läroplanerna. Efter hand övergår samverkan till ansvarstagande men inte som gemenskapande. Den enskilde individens ansvarstagande för sina egna handlingar och kunskapande uttrycks i läroplanerna med allmänna termer och kan, vid en första läsning, uppfattas och tolkas som att innefatta ansvar även för andra.

GRUPPARBETE SOM EN FORM AV SAMVERKAN

Grupparbete hävdas i Lgr 62 vara ett arbetssätt som stimulerar och uppmanar till samarbete och samverkan. Grupparbetet betraktas som ett medel men syftet med detta motiveras på något olikartade sätt i läroplanerna. I Lgr 62 betonas elevernas ansvar för varandra i form av social fostran och som ett led i den demokratiska fostran, i Lgr 69 avses den enskilde individens ansvarstagande. Kritiken mot grupparbete växer. I Lgr 80 förespråkas inget specifikt arbetssätt och i Lpo 94 behandlas inte frågan om undervisningens arbetsformer över huvud taget.

Samverkansidén har en starkt förankrad ställning och är tydligt motiverad i såväl utredningstexter före Lgr 62 som i Lgr 62. Däre-

mot har dessa tankegångar inga eller möjligen få förespråkare efter Lgr 62, och i viss mån även Lgr 69. Detta förhållande kan troligen ha sin förklaring i den svaga forskningsanknytning som jämnåriggruppen har i Sverige. Idén och betydelsen av samverkan går tillbaka till en filosofisk och socialpsykologiskt tradition med G. H. Mead och John Dewey som frontfigurer.

Vänskap, kamratskap och ungdomssocialisation är centrala begrepp som tydligast kommer till uttryck i utredningstexter och forskning före Lgr 62 och Lgr 69 och som också fått implikationer för dessa läroplaners utformning. I Lgr 80 och Lpo 94 saknas denna begreppsapparat. Däremot hittas den i viss forskning under 1970-talet och återfinns bl. a i såväl utredningstexter som i forskning efter Lpo 94. Ungdomsforskningen uppmärksammar under 1970-talet kamratskap men företrädesvis som en företeelse utanför skolan eller som ett uttryck för motstånd mot skolan (dvs. skolan ses inte som en potential för gemenskap).

SKILDA FORSKNINGSPERSPEKTIV PÅ JÄMNÅRIGSOCIALISATION

Den forskning om jämnåriga som finns före och i samband med införandet av grundskolans läroplan Lgr 62 uppmärksammar olika delar av skolans målsättning vad gäller fostran till gemenskap och hur jämnårigas samspel kan bidra till denna och belyser de positiva effekterna av detta samspel. I den tidiga skolforskningen i anslutning till Lgr 62 finns således ett intresse för jämnåriggruppen och en betoning av hur skolan kan dra nytta av dess positiva potentialer. Tydliga inspirationskällor är reformpedagogisk tradition och John Dewey. Forskning och studier om relationer elever sinsemellan och skolan som gemenskapsformerande har visserligen funnits senare men det förefaller som om den inte fått något genomslag i läroplanerna efter Lgr 62.

Forskningsintresset för jämnåriggruppens positiva potentialer i skolan förändras efterhand. I den kritiska skolforskningen under 1970- och 1980-talet betonas vad skolan *inte* lyckats med eller vad skolan bidrar med i fråga om exempelvis social och kulturell reproduktion. Det kritiska perspektivet på skolan har fått stor genomslagskraft och utmanas inte utan förefaller utgöra en slags norm för hur skolans verksamhet skall betraktas. Inom den kritiska skolforskningen finns det flera studier som visar på hur jämnåriga utvecklar strategier i förhållande till skolans disciplinerande krav och exempelvis löser en specifik skoluppgift. Samarbetet eleverna sinsemellan anses dock

främst vara i syfte att svara upp mot skolans krav och inte för gemenskapande. Andra studier visar hur gruppen av jämnåriga är viktig men då främst för barn och unga som inte är så intresserade av skolan. De kritiska skolstudierna är i många fall förankrade i Philip Jacksons studier om föreställningen om den dolda läroplanen.

Det är först efter Lpo 94, i och med skolkommitténs slutbetänkande SOU 1997:121, som betydelsen av kommunikation mellan ungdomar påpekas och ungdomskulturen problematiseras i relation till skolan, bl.a. genom återopande av Thomas Ziehes teorier. Jämnåriggruppens roll återupptäcks också i skolforskningen speciellt genom att knytas till gruppens betydelse för inbördes kommunikation och lärande.

Min studie visar således att det under vissa perioder funnits ett intresse för jämnåriggruppens positiva potentialer i skolan. Intressant att notera är att det idag finns ett ökat intresse för jämnårigsocialisation men samtidigt finner jag det märkligt att forskningen inte fortsatt i en kontinuerlig kunskapsutveckling och blivit mer tongivande i läroplansarbetet efter Lgr 62.

Enligt min tolkning har kunskapsområdet jämnårigsocialisation utvecklats diskontinuerligt och svängt i och med olika teoretiska perspektiv på jämnåriggruppens potentialer som exempelvis föreställningen om en "dold läroplan". Det bredare perspektivet på jämnårigsocialisation som främst Ivar Frønes anför har exempelvis inte beaktats i de senare läroplanerna för svensk grundskola. Sammantaget vågar jag hävda att jämnåriggruppens gemenskapspotential är ett underutnyttjat perspektiv i svensk skolforskning, ett perspektiv som kan leda oss till att se möjligheterna i skolan snarare än problem som exempelvis mobbning. Kanske kan också den etablerade uppdelningen i primär och sekundär socialisation ifrågasättas. Eftersom jämnårigsocialisation har kommit att betraktas som sekundär socialisation har dess betydelse ofta negligerats. Möjligen finns det en positiv gemenskapande kraft i jämnårigsocialisationen som förbisetts.

REFERENSER

- Abrahamsson, Kenneth (2002): Ungdomsforskning på glid? Några eftertankar. I Berit Nygård, red: *Ungdomsforskning – skilda världar och värderingar*, s 50–53. Stockholm: Forskningsrådet för arbetsliv och socialvetenskap (FAS).
- Andersson, Bengt-Erik & Wallin, Erik (1971): *Tonåringarna och omvärlden*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Andersson, Bengt-Erik (1982): *Generation efter generation. Om tonårskultur, ungdomsrevolt och generationsmotsättningar*. Malmö: Liber Förlag.
- Andersson, Bengt-Erik (1994): Varför går jag i skolan? Tonåringars upplevelse av sin skolsituation. I Bengt-Erik Andersson; Katrin Goldstein-Kyaga; Britta Jonsson; Sverker Lindblad & Anne-Sofie Rosén: *Ungdomars livsprojekt och skolan som arena. Tankar och resultat av en tvärstudie*, s 4–14. Skriftserien nr 4. Stockholm: LHS. Centrum för Barn- och Ungdomsvetenskap.
- Andersson, Bengt-Erik (1995): Does school stimulate young people's development? I Britta Jonsson, red: *Studies on Youth and Schooling in Sweden*, s 91–113. Stockholm: HLS Förlag.
- Andersson, Bengt-Erik (2001): Ett utvecklingspsykologiskt perspektiv. I Bengt-Erik Andersson, red: *Ungdomarna, skolan och livet*, s 17–74. Stockholm: HLS Förlag.
- Barnes, Douglas (1978): *Kommunikation och inläring*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas (1966/1979): *Kunskapssociologi*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Berggren, Henrik (1995): *Seklets ungdom. Retorik, politik och modernitet 1900–1939*. Stockholm: Tiden.
- Bergqvist, Kerstin (1990): *Doing Schoolwork. Task Premisses and Joint Activity in the Comprehensive Classroom*. Linköping: Linköping Studies in Arts and Science, 55.
- Bjurström, Erling (1994): Det moderna som tradition. Ungdomskulturforskningens utveckling och problem. I Thomas Öhlund & Göran Bolin, red: *Ungdomsforskning – kritik, reflektion och framtida möjligheter*, s 13–33. Stockholm: Akademitryck.
- Bjurström, Erling (1997): *Högt & lågt. Smak och stil i ungdomskulturen*. Umeå: Boréa.
- Bjurström, Erling (2002): Ungdomsforskning – För vem? Till vad? I Berit Nygård, red: *Ungdomsforskning – skilda världar och värderingar*, s 8–10. Stockholm: Forskningsrådet för arbetsliv och socialvetenskap (FAS).

- Broady, Donald (1981): Den dolda läroplanen. *Kritisk utbildningstidskrift*, nr 16, s 4–55.
- Coleman, James (1961): *The Adolescent Society. The Social Life of the Teenager and Its Impact on Education*. New York/London: The Free Press.
- Corsaro, William A. (1997): *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Cullert, Bengt (1986): *Med folkskolans pedagogik som riktmärke. Minnesanteckningar från grundskolans tillkomst och första årtionde*. Rapporter R 86:3. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Dahllöf, Urban (1971): *Svensk utbildningsplanering under 25 år*. Lund: Studentlitteratur.
- Dencik, Lars; Bäckström, Carina & Larsson, Ewa (1988): *Barnens två världar*. Stockholm: Esselte Studium.
- Dewey, John (1899/1980): Skolan och samhället. I Sven G. Hartman & Ulf P. Lundgren: *Individ, skola och samhälle. Pedagogiska texter av John Dewey*, s 50–98. Stockholm: Natur och Kultur.
- Dewey, John (1916/1999): *Demokrati och utbildning*. Eng. originaltitel Democracy and Education. Göteborg: Daidalos.
- Durkheim, Emile (1922/1956): *Education and Sociology*. Glencoe: Free Press.
- Ekholm, Mats (1976): *Social utveckling i skolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg Studies in Educational Sciences, 18.
- Ekholm, Mats & Lander, Rolf (1979): *Elevernas sociala utveckling*. Utbildningsforskning, FoU rapport 36, Skolöverstyrelsen. Stockholm: Liber utbildningsförlaget.
- Englund, Tomas (1986): *Curriculum as a Political Problem. Changing Educational Conceptions with Special Reference to Citizenship Education*. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, Tomas (1999): Om John Dewey och Demokrati och utbildning. I John Dewey (1916/1999): *Demokrati och utbildning*, s 11–32. Göteborg: Daidalos.
- Erikson, Erik Homburger (1968/1981): *Ungdomens identitetskriser*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Evaldsson, Ann-Carita (1993): *Play, Disputes and Social Order. Everyday Life in two Swedish After-school Centers*. Linköping studies in arts and science 93. Linköping: Linköpings universitet, Tema Communication Studies.

- Falk, Karl (1949): Medborgarfostran i skolan. I Max Glanzélius; Annie Hammarstrand; Ester Hermansson & Elsa Skäringer-Larson: *Vårt arbetssätt. Aktivitetspedagogik i praktisk utformning*, s 60–117. Stockholm: Kooperativa Förbundets Bokförlag.
- Fornäs, Johan; Boëthius, Ulf; Forsman Mikael & Reimer, Bo (1994): *Forskningsprogrammet Ungdomskultur i Sverige: Slutrapport, skriftserie 1994:4*. Stockholms universitet: Institutionen för journalistik, medier och kommunikation (JMK).
- Frønes, Ivar (1985): Jämnåriga som läromästare. I Lars-Erik Lundmark och Kjell Stridsman, red: *Sen' kommer en annan tid. En antologi om barns och ungdomars livsformer*, s 46–67. Helsingborg: Socialstyrelsen och Liber/Allmänna förlaget.
- Frønes, Ivar (1993): *Blant likeverdige. Om sosialisering og jevnaldrendes betydning*. ISO rapport 34. Oslo: Universitetsforlaget.
- Frønes, Ivar (1994): *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Frønes, Ivar (1995): *Among Peers. On the Meaning of Peers in the Process of Socialization*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Förslag till förändring av grundskolans läroplan* (1978): Skolöverstyrelsen. Stockholm: Liber UtbildningsFörlaget.
- Garpelin, Anders (1997): *Lektionen och livet. Ett möte mellan ungdomar som tillsammans bildar en skolklass*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education, 70.
- Gecas, Viktor (1992): Socialization. I Edgar F. Borgatta & Marie L. Borgatta, red: *Encyclopedia of Sociology*, Vol. 4, s 1863–1872. New York: MacMillan Press.
- Granström, Kjell & Einarsson, Charlotta (1996): *Forskning om liv och arbete i svenska klassrum – en översikt*. Skolverkets monografiserie. Stockholm: Liber.
- Grupparbetsmetodik* (1971): Skolöverstyrelsen. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Gustafson, Katarina (1998): *Bilder av vänskap – att studera vänskap bland barn*. Arbetsrapporter från Pedagogiska institutionen, 212. Uppsala universitet.
- Halldén, Gunilla (1992): *Föräldrars tankar om barn*. Stockholm: Carlssons.
- Hartman, Sven G. & Lundgren, Ulf P. (1980): *Individ, skola och samhälle. Pedagogiska texter av John Dewey*. Stockholm: Natur och Kultur.

- Hermansson, Ester (1949): Grunden som vi bygger på. I Max Glanzélius; Annie Hammarstrand; Ester Hermansson & Elsa Skäringer-Larson: *Vårt arbetssätt. Aktivitetspedagogik i praktisk utformning*, s 11–59. Stockholm: Kooperativa Förbundets Bokförlag.
- Hermansson, Hans-Erik (1988): *Fristadens barn. Om ungdomars livsstilar, kultur och framtidsperspektiv i 80-talets Sverige*. Göteborg: Daidalos.
- Höjdestrand, Erik (1997): *Det vedervärdiga videovåldet. Att återupprätta moralisk ordning*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. *Studia Sociologica Upsaliensia*, 44.
- Isling, Åke (1973): *Samhällsutveckling och utbildningsideal*. Stockholm: Sveriges Lärarförbund: Pedagogiska skrifter 252.
- Ivarsson, Pia-Maria (2003): *Barns gemenskap i förskolan*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. *Uppsala Studies in Education*, 101.
- Jackson, Philip (1968/1990): *Life in Classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Jakobsson, Anders (2001): *Elevers interaktiva lärande vid problemlösning i grupp. En processtudie*. Malmö: *Studia Psychologica Et Paedagogica. Series Altera CLVI*. Institutionen för pedagogik. Lärarhögskolan i Malmö.
- Johannesson, Ingvar (1954): *Studier av sociala relationer mellan barn i folkskoleklasser*. Lund: Gleerup.
- Johannesson, Ingvar (1960): Differentiering och social utveckling. Socialpsykologiska aspekter på skolans differentieringsproblem. I SOU 1960:42 1957 års skolberedning IV. *Social- och personlighetspsykologiska faktorer i relation till skolans differentiering*, s 11–147. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- Johansson, Eva (1999): *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg Studies in Educational Sciences, 102.
- Johansson, Inge (1986): *Social utveckling i 10–12 årsåldern. Utgångspunkter och exempel från tidigare forskning*. Göteborgs universitet. Institutionen för pedagogik. Rapport nr 1986:11
- Jonsson, Britta (2001): Ett sociologiskt perspektiv. I Bengt-Erik Andersson, red: *Ungdomarna, skolan och livet*, s 119–183. Stockholm: HLS Förlag.
- Jonsson, Jan O., Helve, Helena & Wichström, Lars (2003): *Youth Research in Sweden, 1995– 2001*. Stockholm: Forskningsrådet för arbetsliv och socialvetenskap.

- Jönsson, Ingrid; Trondman, Mats; Arnman, Göran & Palme, Mikael (1993): *Skola-fritid- framtid*. Lund: Studentlitteratur.
- Katz, David (1943): Yttrande till 1940 års skolutrednings betänkanden och utredningar. I SOU 1943:19 *Den psykologiska forskningens nuvarande ståndpunkt i fråga om den psykiska utvecklingen hos barn och ungdom m.m.* Bilaga II, s 45–63 Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- Köhler, Elsa (1936): *Aktivitetspedagogik. En vägledning*. Stockholm: Natur och Kultur
- Lalander, Philip & Johansson, Thomas (2003): *Ungdomsgrupper i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lgr 62, *Läroplan för grundskolan 1962. Allmän del*. Skolöverstyrelsens skriftserie 60. Stockholm: SÖ-förlaget.
- Lgr 69, *Läroplan för grundskolan 1969. Allmän del*. Stockholm: Skolöverstyrelsen och Liber Utbildningsförlaget.
- Lgr 80, *Läroplan för grundskolan 1980. Allmän del*. Stockholm: Skolöverstyrelsen och Utbildningsförlaget.
- Lieberg, Mats (1992): *Att ta staden i besittning. Om ungas rum och rörelse i offentlig miljö*. Lunds universitet: Institutionen för byggnadsfunktionslära.
- Lindblad, Sverker (1993): Ungdomarna och skolan. Om skolreformer och ungdomskulturer. I Ulla Bystedt & Titti Hasselrot, red: *Forskning om ungdom*, s 33–42. Göteborg: Ungdomsdelegationen/Forskningsrådsnämnden.
- Lindblad, Sverker (2001): Ett pedagogiskt perspektiv. I Bengt-Erik Andersson, red: *Ungdomarna, skolan och livet*, s 75–118. Stockholm: HLS Förlag.
- Lindblom, Paul 1967: Tonåringar i dagens samhälle. I *Läroplansöversyn. Grundskolan. Förslag till Kungl. Maj:t angående översyn av läroplan för grundskolan*. Bilaga 10, s 154–160. Skolöverstyrelsen: SÖ-förlaget.
- Lorentzon, Lars (1994): Den förlängda barndomen. I SOU 1994:73 *Ungdomars välfärd och värderingar*. Rapport till Barn- och ungdomsdelegationen och Generationsutredningen, s 83–104. Stockholm: Fritzes.
- Lpo 94, *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Anpassad till att också omfatta förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- Läroplansöversyn. Grundskolan* (1967): Förslag till Kungl. Maj:t angående översyn av läroplan för grundskolan. Skolöverstyrelsen: SÖ-förlaget.
- Marklund, Sixten (1980): *Läroplaner, arbetsplaner. Utblickar och kommentarer inför Lgr 80*. Stockholm: Liber UtbildningsFörlaget.
- Mead, Margaret (1970): *Kultur och engagemang. En studie av generationsklyftan*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Mitterauer, Michael 1991: *Ungdomstidens sociala historia*. Göteborg: Röda Bokförlaget.
- Naeslund, Jon 1980 (red): *Begrepp, motiv, termer. En handbok till arbetet med Läroplanen för grundskolan Lgr 80*. Stockholm: Liber UtbildningsFörlaget.
- Nilson, Gert (1981): Förord. I Charles Cooley: *Samhället och individen*. Göteborg: Bokförlaget Korpen.
- Nilsson, Per (1996): Fritiden – tidsfördriv eller investering? Om skilda fritidskulturer bland barn och ungdomar. I *Ungdomsrapporten 1996 del 2. Krokig väg till vuxen. Fyra forskare om fritid, massmedia, skola och arbete*, s 11–38. Stockholm: Ungdomsstyrelsens utredningar 6.
- Parsons, Talcott & White, Winston (1961): The link between character and society. I Seymour Martin Lipset & Leo Lowenthal, red: *Culture and Social Character*, s 89–135. New York: The Free Press.
- Pérez Prieto, Héctor (1992): *Skola och erfarenhet: elevernas perspektiv. En grupp elevers skolerfarenheter i ett longitudinellt perspektiv*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala Studies in Education, 43.
- Proposition 1950:70. *Angående riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*.
- Proposition 1975/76:39. *Skolans inre arbete*.
- Proposition 1978/79:180. *Om läroplan för grundskolan m.m.*
- Proposition 1992/93:220. *En ny läroplan för grundskolan och ett nytt betygssystem för grundskolan, sameskolan, specialskolan och den obligatoriska särskolan*.
- Psykologisk-pedagogisk uppslagsbok* (1956): Band I och III. Stockholm: Natur och Kultur.
- Richardson, Gunnar 1978: *Svensk skolpolitik 1940–1945. Idéer och realiteter i pedagogisk debatt och politiskt handlande*. Stockholm: Liber.

- Riesman, David (1950/1961): *Den ensamma massan*. Eng. originaltitel *The Lonely Crowd*. Stockholm: Bokförlaget Aldus/Bonniers.
- Rosén, Ann-Sofie (2001): Ett socialpsykologiskt perspektiv. I Bengt-Erik Andersson, red: *Ungdomarna, skolan och livet*, s 185–235. Stockholm: HLS Förlag.
- Rubin, Zick (1981): *Barns vänskap*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Skolan skall fostra* (1979): En debattskrift av arbetsgruppen kring normbildning och normöverföring i skolan. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sommer, Dion (1997): *Barndomspsykologi. Utveckling i en föränderlig värld*. Stockholm: Runa Förlag.
- SOU 1943:19. *Den psykologiska forskningens nuvarande ståndpunkt i fråga om den psykiska utvecklingen hos barn och ungdom m.m.* Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1946:31. *1940 års skolutrednings betänkanden och utredningar: VI Skolans inre arbete. Synpunkter på fostran och undervisning*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1948:27. *1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1960:42. *1957 års skolberedning IV. Social- och personlighetspsykologiska faktorer i relation till skolans differentiering*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1961:30. *Grundskolan. Betänkande avgivet av 1957 års skolberedning VI*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö. Betänkande avgivet av utredningen om skolans inre arbete – SIA*. Stockholm: Utbildningsdepartementet och Allmänna förlaget.
- SOU 1992:94. *Skola för bildning*. Betänkande av läroplanskommittén. Stockholm: Utbildningsdepartementet och Allmänna förlaget.
- SOU 1996:22. *Inflytande på riktigt – Om elevers rätt till inflytande, delaktighet och ansvar*. Delbetänkande av Skolkommittén. Stockholm: Utbildningsdepartementet och Fritzes.
- SOU 1997:121. *Skolfrågor – Om skola i en ny tid*. Slutbetänkande av Skolkommittén. Stockholm: Utbildningsdepartementet och Fritzes.
- Stafseng, Ola (1990): *Ungdomsforskning i Sverige. En vetenskaplig granskning*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.

- Stafseng, Ola (1996): *Den historiske konstruksjon av moderne ungdom. Om ungdom som forskningsobjekt i vitenskaps- og utdanningshistorisk belysning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag/NOVA-UNGforsk.
- Stafseng, Ola (2001): Pedagogikkens ungdomsproblem – ungdommens pedagogikkproblem. I Bengt-Erik Andersson, red: *Ungdomarna, skolan och livet*, s 257–271. Stockholm: HLS Förlag.
- Stütz, Göran (1985): *Kamratstatus. En sociologisk studie av faktorer relaterade till kamratstatus bland skolelever i årskurs 6 i ett storstadsområde*. Stockholms universitet: Institutionen för sociologi. Projekt Metropolit. Research Report No. 23.
- Svensson, Roland (1981): *Offentlig socialisation. Det nya fritidshemmet i teori och praktik*. Lund: Liber Läromedel.
- Vaage, Sveinung (2001): Perspektivtagning, rekonstruktion av erfarenhet och kreativa läroprocesser. I Olga Dysthe, red: *Dialog, samspel och lärande*, s 119–141. Lund: Studentlitteratur.
- Wennhall, Johan (1994): *Från djäkne till swingpjatt. Om de moderna ungdomskulturernas historia*. Uppsala: Department om Ethnology. Etnolore 16.
- Williams, Pia (2001): *Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola*. Göteborg Studie in Educational Sciences, 163. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Willis, Paul (1977/1983): *Fostran till lönearbete*. Eng. originaltitel Learning to Labour. Göteborg: Röda Bokförlaget.
- Zackari, Gunilla & Modigh, Fredrik (2000): *Värdegrundsboken*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Ziehe, Thomas (1993): *Kulturanalyser. Ungdom, utbildning, modernitet*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Öhlund, Thomas (2002): Splitträd ungdomsforskning: Dagens ungdomar är både äldre och yngre. I Berit Nygård, red: *Ungdomsforskning – skilda världar och värderingar*, s 6–7. Stockholm: Forskningsrådet för arbetsliv och socialvetenskap (FAS).
- Östberg, Viveca (1999): Barn i klassrum. Kamratstatus, statusfördelning och psykiskt välbefinnande. *Sociologisk forskning*, 36(2), s 36–62.

- 1) Stålhammar, Bert (2000): *Svenska, finska och estniska tioåringars syn på sin tillvaro.*
- 2) Handal, Gunnar (2001): *Lærerutdanningen – kommentarer fra en "kritisk venn".*
- 3) Moreno Herrera, Lázaro & Francia Guadalupe, Eds (2002): *Decentralization and Centralization Policies in Education in Europe. Current Trends and Challenges.*
- 4) Engström, Arne & Magne, Olof (2003): *Medelsta-matematik. Hur väl behärskar grundskolans elever lärostoffet enligt Lgr 69, Lgr 80 och Lpo 94?*
- 5) Falkner, Kajsa (2003): *Lärare på väg mot den tredje moderniteten? En studie av LTG-lärares förhållningssätt i relationen teori-praktik under perioden 1979–2001.*
- 6) Moreno Herrera, Lázaro & Francia Guadalupe, Eds (2004): *Educational Policies. Implications for equity, equality and equivalence.*
- 7) Engström, Arne, Ed (2004): *Democracy and Participation. A Challenge for Special Needs Education in Mathematics.*
- 8) Englund, Tomas, Ed (2004): *Five Professors on Education and Democracy. Inaugural lectures 1999–2003.*
- 9) Gustavsson, Kjell (2005): *Föreställningar om folkbildning. En organisationsdidaktisk och filosofisk belysning av olika bildningsideal.*
- 10) Englund, Anna-Lena (2005): *Jämnårigsocialisation i svensk skola.*