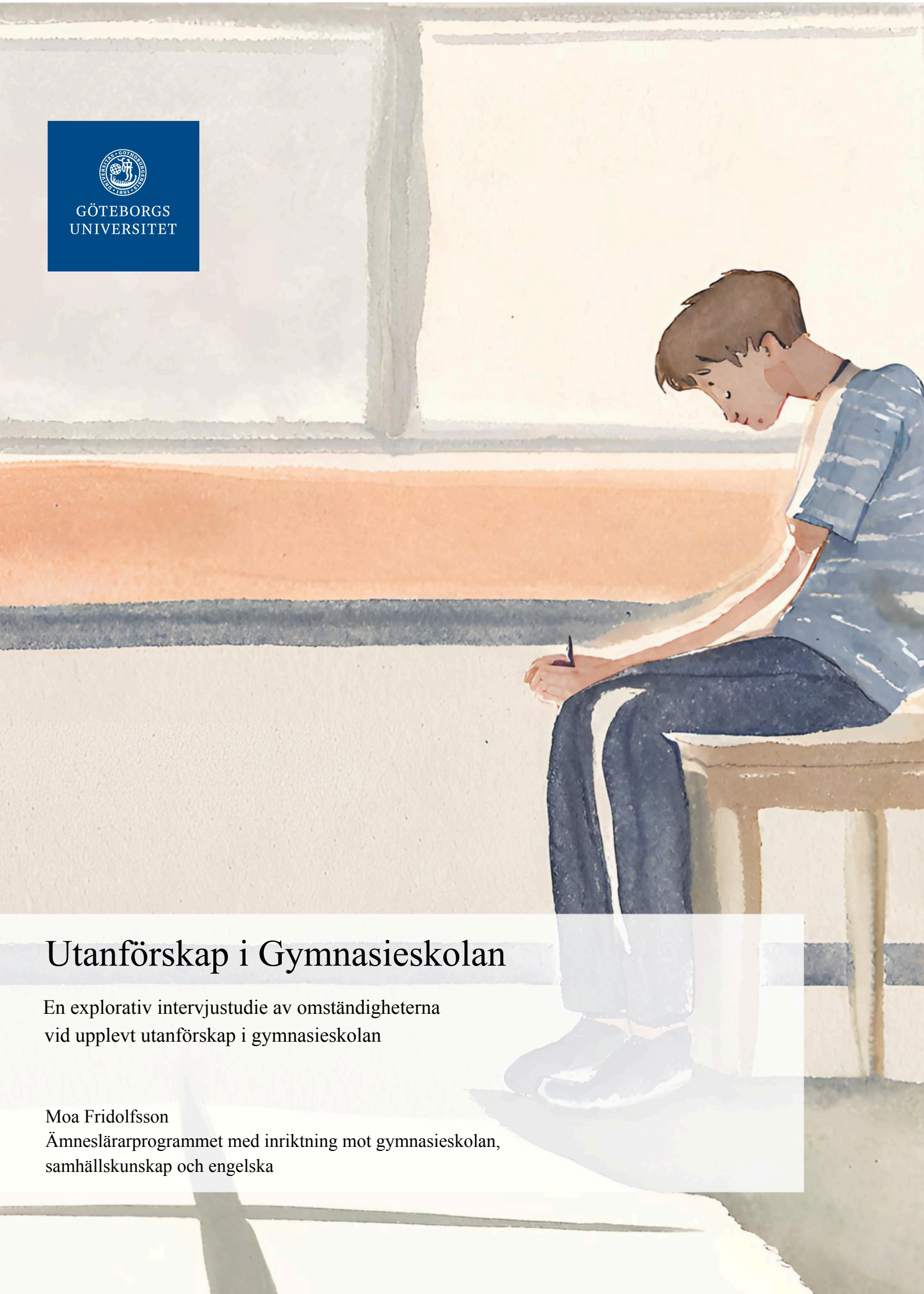

GÖTEBORGS UNIVERSITET

Utanförskap i Gymnasieskolan

En explorativ intervjustudie av omständigheterna vid upplevt utanförskap i gymnasieskolan

Moa Fridolfsson
Ämneslärarprogrammet med inriktning mot gymnasieskolan, samhällskunskap och engelska

Examensarbete: 15 hp
Antal ord: 9961
Kurs: LGSH2A
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT24
Handledare: Oskar Engdahl
Examinator:
Kod:

Nyckelord: Utanförskap, gymnasieelever, elevperspektiv, social interaktion, gymnasieskola, gymnasielärare, sociologi

Abstract

När gymnasieelever själva ansvarar för sin sociala gemenskap i skolan, lämnas somliga elever i utanförskap. Detta påverkar inte endast deras skolresultat negativt, utan även deras psykiska välbefinnande. För att öka förståelsen för de situationer där gymnasieelever upplever utanförskap och omständigheterna kring dessa, genomförs semistrukturerade intervjuer med personer som upplevt utanförskap under sin gymnasietid. Genom deras berättelser identifieras sedan incidenter som varit kritiska för deras känsla av utanförskap. Omständigheterna kring dessa incidenter, inklusive publiken, rekvisitan, rollerna, scenmiljön och det kollektiva medvetandet, undersöks noggrant med utgångspunkt i Erving Goffmans och Émile Durkheims teorier om social interaktion. Resultaten visar att vanliga skolsituationer, såsom frivilliga sittplatser i klassrummet och kostsamma eller exkluderande skolaktiviteter, förstärkte respondenternas utanförskap. Avslutningsvis belyser således denna studie kritiska faktorer för utanförskap och erbjuder insikter som kan bidra till att skapa en mer inkluderande skolmiljö.

1. Förord

Jag vill tillägna denna uppsats till er respondenter, det är ni som gjort studien möjlig och jag är oändligt tacksam över att fått ta del av era livsberättelser. Ett särskilt tack riktas även till min handledare, Oskar Engdahl, för alla värdefulla råd och insikter.

Innehållsförteckning

1. Förord 1
2. Inledning.....3
3. Syfte och frågeställningar 4
4.Tidigare forskning 4
4.1 Historisk tillbakablick och forskningsfältet idag 5
4.2 Sociala relationer, utanförskap och vänskapskulturer 5
5.Teoretiska analysverktyg 7
5.1 Interaktionsordning och intrycksstyrning..... 8
5.2 Roller 8
5.3 Scenmiljön 9
5.4 Publik..... 9
5.5 Rekvisita.....10
5.6 Kollektivt medvetande 10
5.7 Utanförskap, social exkludering eller marginalisering 11
6. Metod 11
6.1 Metodval.....11
6.2 Urval.....12
6.3 Genomförande.....13
7. Etiska överväganden.....15
8. Resultatredovisning.....16
9. Analys 26
9.1 Scenmiljön och det kollektiva medvetandet.....26
9.2 Roller..... 28
9.3 Publik 28
9.4 Rekvisita..... 29
10. Slutsatser 30
11. Avslutande kommentarer och framtida forskning.....31
12. Referenslista 32
13. Bilagor*.....34

**Bilaga 1 Informationsbrev*
Bilaga 2 Intervjuguide

2. Inledning

Du måste bjuda in alla i klassen till ditt kalas! Tänk på att alla ska få vara med och leka på rasten. Vi går hand i hand till matsalen. Så ofta jag utropade dessa regler under mitt arbete på den lilla lågstadieskolan i Kalmar kommun. Kampen mot utanförskap präglar våra låg- och mellanstadieskolor i Sverige, och för de allra flesta är det aktiva arbetet mot utanförskap en självklarhet (Schjellerup Nielsen, 2006). Med åren förväntas eleverna emellertid att ta ett allt större ansvar över sitt sociala liv i skolan, vilket lämnar somliga gymnasieelever i utanförskap (Lundström, 2020). Vem som har ansvar över att motverka detta utanförskap blir allt mer otydligt i gymnasieskolan när gränserna mellan skolmiljön och fritiden suddas ut. I regel är eleverna fria att befinna sig var de vill under sina raster, sitta hur de vill i matsalen och det förekommer vanligtvis skolrelaterade aktiviteter utanför skolans lokaler, såsom klassfester, baler, studentskivor och andra kåraktiviteter (Lundström, 2020).

En önskan om ytterligare forskning på utanförskap i skolväsendet framkommer i Lundströms doktorsavhandling (s.25, 2020). Det finns gedigen forskning om socialt utanförskap i många olika kontexter, inklusive inom grundskolans yngre år, men det saknas kartläggande studier inom gymnasieskolan (Petersson et al., 2016, Schjellerup Nielsen, 2006). Skolans ansvar över elevernas sociala gemenskaper får dessutom gradvis mindre utrymme med stigande årskurser i läroplanerna (Lgr 22, 2022; Lgy11, 2011). De omfattande negativa effekterna av socialt utanförskap är väl beforskade och utgör en allvarlig risk för flera grundläggande psykologiska behov (Yu, et al., 2023). Upplevelsen av utanförskap hotar individens känsla av tillhörighet, meningsfullhet och självkänsla, samtidigt som den på lång sikt försämrar flera kognitiva funktioner. Bland tonåringar har socialt utanförskap en särskilt allvarlig negativ inverkan på den psykiska hälsan, vilket ökar risken för tidiga depressioner (Yu, et al., 2023). Därtill är trygga relationer i skolan inte enbart grundläggande för elevers välmående, utan även för deras lärande (Lundström, 2020). Utanförskap i skolan bidrar även till ökad social segregation, hatiska attityder och högre arbetslöshet (Heaphy & Davies, 2012; Schjellerup Nielsen, 2006). Att bekämpa utanförskap i skolsammanhang har således betydande samhällelig relevans. Utöver studiens koppling till ämnet samhällskunskap genom dess sociologiska infallsvinkel, är studien således även relevant för mitt framtida yrkesutövande. Genom en ökad förståelse av de omständigheter under vilka gymnasieelever upplever

utanförskap, kan jag som lärare anpassa mitt arbetssätt för att förhindra att utanförskap uppstår, vilket skapar bättre förutsättningar både för elevernas lärande och välmående.

3. Syfte och frågeställningar

Genom samtalsintervjuer med tidigare gymnasieelever som har upplevt utanförskap, syftar denna kvalitativa studie till att öka kunskapen om de omständigheter i skolmiljön som leder till känslan av utanförskap. De identifierade omständigheterna vid utanförskap används sedan som grund för att resonera kring potentiella organisatoriska åtgärder. För att uppnå detta syfte, undersöks följande frågeställningar:

1. Under vilka omständigheter upplevde tidigare gymnasieelever utanförskap?
2. Under vilka omständigheter upplevde de tillhörighet?
3. Vad kan gymnasieskolor göra för att minska risken för utanförskap?

Det är värt att notera att de två första frågorna är i linje med studiens explorativa syfte, medan den sista frågan har en mer induktiv ansats. Studiens huvudsakliga syfte är att undersöka de två första frågorna, medan den tredje frågan besvaras med hjälp av resultaten från de två första.

4. Tidigare forskning

Detta kapitel inleds med en kort historisk tillbakablick över forskningsfältet, följt av en redogörelse för dagens forskningsläge. Därefter undersöks relationen mellan utanförskap, sociala relationer och vänskapskulturer, inklusive en beskrivning av faktorer som kan påverka uppkomsten av utanförskap.

4.1 Historisk tillbakablick och forskningsfältet idag

Forskningen om barns sociala samspel med varandra i skolan sträcker sig tillbaka till tidigt 1900-tal (Bliding, 2004). Området fick ett uppsving i takt med 1900-talets nya reformpedagogiska idéer och utvecklingspsykologins framväxt. Trots att metoderna inom forskningsfältet i hög grad har varierat, gjorde Jacob Levy Morenos sociometriska metoder för datainsamling ett starkt avtryck (Bliding, 2004). Den största delen av 1900-talets forskning av sociala relationer och exkludering av elever utmärks således av sociometriska metoder med kvantitativa ansatser. I de mest uppmärksammade studierna undersöks barns sociala ställning i klassen i förhållande till olika bakgrundsfaktorer, gemensamt för studierna är inriktningen på yngre barn. Användningen av sociometriska metoder, skattningsskalor, självskattningar och kvantitativa analyser fortsatte att färga forskningsområdet till tidigt 2000-tal (Bliding, 2004).

Sedan 2000-talets början har elevers sociala situationer fått allt större uppmärksamhet i debatter, utvecklingsprojekt och i samtliga läroplaner från 1994 till idag (Andersson, 2001; Lindgren, 2001; Zackari & Modigh, 2002). I nutid präglas forskningsfältet av kvalitativa studier där interaktionerna mellan barn observeras i syfte att undersöka det sociala samspelet (Bosseldal & Persson 2023; Lundström, 2020; Aspelin, 2010; Schjellerup Nielsen, 2006). Sedan 1950-talet har det skett en större nationell förändring av synen på elevernas roll i lärandet, där eleverna har fått en mer aktiv roll och det relationella lärandet har fått större fokus (Lundström, 2020). Detta yttrar sig i gymnasieskolan genom fler grupparbeten, diskussioner, debatter och seminarier. Enligt Lundström (2020) möjliggör det ökade relationella lärandet för vänskapande, men också för kränkningar när klassrummet förflyttas till enskilda grupprum och bibliotek. Det relationella lärandet skapar starkare krav än tidigare på elevernas innanförskap och relation till klasskamraterna, samt förstärker normen att ensamhet är problematiskt och fel (Lundström, 2020).

4.2 Sociala relationer, utanförskap och vänskapskulturer

Upplevelsen av utanförskap i skolan beror ofta på bristen av vänskapsrelationer (Lundström, 2020). Den sociala gemenskapen i skolan blir allt viktigare för barn i tonåren, för de flesta tonåringarna är klasskamraterna viktigare än familjemedlemmar i deras identitetsskapande

och formande av värderingar (Corsaro, 2014). Samtidigt är den sociala gemenskapen i skolan en stor utmaning för många elever (Lundström, 2020). Skolans ansvar över elevernas sociala gemenskap får mindre utrymme i gymnasiets läroplan än i förskolans och grundskolans (Lgy11, 2011; Lgr 22, 2022; Lpfö 18, 2018). I den rådande läroplanen för gymnasieskolan betonas huvudsakligen skolans roll att stärka elevernas sociala och kommunikativa färdigheter. Det finns emellertid en mening som belyser skolans ansvar för elevernas sociala omgivning: "Alla som arbetar i skolan ska gemensamt med eleverna ta ansvar för den sociala, kulturella och fysiska skolmiljön" (Lgy 11, 2011, avsnitt 2.3). Arbetet mot utanförskap och främjandet av elevernas sociala situation framkommer något mer i grundskolans värdegrund, men särskilt i förskolans:

> "Förskolan ska vara en levande social gemenskap som ger trygghet" (s.7)
> "Utbildningen ska präglas av omsorg om barnets välbefinnande och trygghet." (s.10)
> "Alla barn ska få uppleva den tillfredsställelse och glädje det ger att vara en tillgång i gruppen." (s.10) "Barngruppen och samspelet mellan barnen är en viktig och aktiv del i barnens utveckling" (s.11) (Lpfö 18, 2018).

Att skapa sociala relationer är i högsta grad kontextberoende och vissa miljöer möjliggör i högre grad för vänskapande än andra (Hannerz, 1982). Enligt Schjellerup Nielsen (2006) kan faktorer såsom undervisningens struktur, hur eleverna delas in i grupper, sammansättningen i grupperna, elevernas rörelsefrihet och lärarnas tillsyn skapa ramar för elevernas sociala samspel och kan möjliggöra eller begränsa för social gemenskap. Liknande beskriver Lundström (2020) att vänskap kan möjliggöras eller begränsas av elevernas placering i klassrummet och av elevernas scheman. Samma miljöer som stärker vänskapsrelationer inom en etablerad vängrupp, kan emellertid också öka risken för exkludering av andra elever. Till exempel kan födelsedagskalas eller raster stärka banden inom en vängrupp, samtidigt som miljön förstärker gruppens exkludering av andra elever (Lundström, 2020).

Möjligheten att ta sig in i en ny vängrupp beror i hög grad på gruppens vänskapskultur (Hannerz, 1982). Varje vänskapskultur är unik och har varierande krav och förväntningar på gemensamma nämnare. Dessa kan innefatta allt från klass och ekonomiskt kapital till gemensamma erfarenheter eller specifikt kulturellt kapital, såsom kunskap om tv-spel, de senaste nyheterna eller de hetaste kändisarna (Hannerz, 1982). Gruppens vänskapskultur och de gränser den sätter fungerar exkluderande mot klasskamraterna utanför gruppen, samtidigt

som den upprätthåller och stärker vänskapsrelationerna inom gruppen (Lundström, 2020). Således finns det en stark koppling mellan mekanismerna i vänskapande och utanförskap. I regel är vänskapskulturer i större konstellationer mer tillåtande och mindre begränsande, eftersom det ställs färre krav på interna referenser till gemensamma erfarenheter (Hannerz, 1982). Lundström (2020) poängterar dock att en stor skolklass eller en stor grupp människor inte automatiskt innebär att det är en stor gruppkonstellation. I en skolklass skapas vanligtvis mindre konstellationer av elever, när dessa tillåts att gruppera sig råder egna vänskapskulturer med snävare ramar. Sammanfattningsvis ger vänskapskulturen i olika grupper och olika miljöer skilda möjligheter för elever att finna social gemenskap. Korridoren, matsalen eller internetforumet har inte samma ramar (Lundström, 2020).

5. Teoretiska analysverktyg

I denna teoretiska bakgrund presenteras inledningsvis ett antal teoretiska verktyg som underlättar förståelsen av vilka element en situation är uppbyggd av. Framförallt används begrepp från Erving Goffmans dramaturgiska teori, men också ett av Émile Durkheim (Goffman 2004, Persson 2012, Lundström 2020, Durkheim, 1984). Den teoretiska bakgrunden avslutas sedan med en reflektion kring begreppet utanförskap.

Utifrån det valda dramaturgiska perspektivet betraktas det vardagliga livet som en pågående teaterföreställning, där deltagarnas interaktioner och upplevelser påverkas av vilken *scen* de står på, vilka *rollerna* och *publiken* är, vilken *rekvisita* som finns (Goffman, 2004), samt vilket *kollektivt medvetande* som råder (Durkheim, 1984). Dessa omständigheter kan möjliggöra inkludering för vissa personer samtidigt som de kan verka uteslutande för andra (Goffman, 2004). Goffmans teorier har ofta använts för att analysera social interaktion i skolmiljö (Lundström 2020, Bosseldal & Persson 2023). I denna studie används begreppen som verktyg för att strukturera och analysera respondenternas berättelser.

5.1 Interaktionsordning och intrycksstyrning

Varje situation präglas av den rådande interaktionsordningen, det sociala regelverk som avgör hur individer förväntas agera (Goffman 2004). Denna ordning ger trygghet för vissa individer, samtidigt som den begränsar andra. Det pågår en ständig kamp mellan människor för att få makten att definiera situationen de befinner sig i. Vanligtvis råder lärarens tolkning av situationen i ett klassrum (Lundström, 2020). Om någon annan eller ingen har makten att bestämma över interaktionsordningen i klassrummet, skapas vanligtvis kaos och oordning. Trots att individer kan förhandla om tolkningen av en situation, finns det fasta ramar som starkt präglar dem. Ramarna för olika situationer varierar, de ramar som råder i ett klassrum är inte desamma som vid en begravning, på ett bankkontor, i en skolmatsal eller på en klassfest (Lundström, 2020).

En annan central aspekt vid interaktioner är intrycksstyrning, vilket relaterar till människors självframställning i olika situationer (Goffman 2004). Eftersom människan vanligtvis strävar efter att ge en idealiserad självframställning, anpassar hon sin rollprestation efter situationen. Detta innebär i praktiken att en person inte uppträder likadant framför sin närmsta vän, svärmor, bankman eller sin idol. Även detta begrepp används kort i analysdelen.

5.2 Roller

Människor antar olika roller för att skapa en situation tillsammans och för att upprätthålla en gemensam ordning (Goffman 2004). Dessa roller formas av den aktuella situationen, samtidigt som de också definierar och påverkar den. Det finns förväntningar på lärare att de ska anta en specifik roll när de går in i ett klassrum. Den roll som den enskilde läraren antar präglar sedan också klassrumssituationen. Utifrån Goffmans beskrivning av roller, kan två olika kategorier urskiljas. *Funktionsroller* eller *arbetsfunktionella roller* är situationsbestämda och ger rollinnehavaren ett förutbestämt sätt att agera utifrån sin yrkesroll eller sitt syfte. Lärare, rektorer och studenter ingår i denna kategori. Medan *funktionsrollerna* är institutionella, är *interaktionsrollerna* situationella och relationella. Dessa roller utvecklas i det faktiska mötet mellan människor och inkluderar roller såsom ledare, mobbare eller mobbad. Ofta finns det en nära koppling mellan funktions- och interaktionsrollerna (Lundström, 2020). För att utföra undervisning som lärare krävs det i regel att personen också

intar en ledarroll. Vikten av vilken interaktionsroll en lärare antar understryks i av deltagarna i intervjuerna, vilket beskrivs i analysdelen.

5.3 Scenmiljön

Varje scenmiljö präglas av sina egna ramar och traditioner. De olika scenmiljöerna där eleverna befinner sig, såsom skolgården, korridoren, klassrummet eller klassfesten möjliggör och begränsar deras framträdande (Lundström, 2020). Elevernas samtalsämnen skiljer sig vanligtvis åt mellan klassrummet och korridoren. Även hur scenmiljön är möblerad påverkar människors uppfattning av situationen och således deras agerande. Ett traditionellt klassrum med podium, kateder och enskilda bänkar vända mot läraren sätter andra ramar än ett klassrum med stora runda bord och soffor. Varje scenmiljö har egna kulturella ideal och traditioner vilka präglas av det kollektiva medvetandet (Lundström, 2020). Dessa termer har således en stark koppling och samspelar ofta.

5.4 Publik

Publiken utgörs av alla de som observerar och reagerar på en individs framträdande (Goffman 2004). Deras förväntningar för hur personer i olika roller bör agera och deras reaktioner ger positiv och negativ feedback till individen om hur deras framträdande uppfattas. Lärare, föräldrar och klasskamrater har alla olika förväntningar på individen (Lundström, 2020). Publiken är avgörande för personens intrycksstyrning, vilket kan skapa svåra situationer för individen om publiken har skilda förväntningar på hens uppträdande (Goffman 2004). För att undvika detta kan personen, utöver att anpassa sitt uppträdande efter publiken, också välja att exkludera vissa individer från publiken, om relationen till dessa individer inte är förenlig med den aktuella rollen. Denna åtgärd benämns av Goffman (2004) som *publiksegregation*. Sammanfattningsvis påverkas den enskilda individen av de andra rollerna på scenen, vilka de anpassar sitt agerande och självframställning efter.

5.5 Rekvisita

Rekvisitan består av materiella föremål som är kulturellt användbara eller betydelsefulla för framträdandet (Lundström, 2020). Rekvisitan kan vara skolegendom, såsom whiteboards, bord eller soffor, men den kan också bestå av föremål som eleverna tar med sig till scenmiljön, såsom mobiltelefoner, märkeskläder, godis eller hörlurar. När eleverna använder eller hänvisar till rekvisitan får föremålen innebörd och symbolisk mening (Goffman, 2004).

5.6 Kollektivt medvetande

Begreppet *kollektivt medvetande* skapades av filosofen Émile Durkheim (1984) och beskriver en grupp eller ett samhälles kollektiva medvetande, skilt från den enskilda individen. Detta inkluderar alla gemensamma föreställningar, ideal, normer, sedvänjor, attityder och värderingar (Durkheim, 1984). Några exempel på kollektivt medvetande är könsroller, synen på olika samhällsklasser, kollektiva idéer kring vad gymnasieskolan är och gemensamma föreställningar om gymnasieelever.

Det kollektiva medvetandet fastslås och levandegörs när människor agerar utefter det och refererar till det i sina interaktioner (Durkheim, 1984). Vanligtvis utgör det kollektiva medvetandet en reproduktion av samhällets ideal och normer i stort, men den kan skilja sig åt i olika scenmiljöer eller i olika grupper. Ett specifikt element kan vara helt avgörande i en vängrupp, medan det är helt betydelselöst i en annan (Durkheim, 1984). Det kollektiva medvetandet begränsar eleverna i deras framträdanden och kan exempelvis sätta gränser för hur en kille tillåts att klä sig eller begränsa elever från att socialisera med varandra om deras plats i statushierarkin skiljer sig åt (Lundström, 2020). När det kollektiva medvetandet utmanas kan det leda till att vissa elever förlorar sin sociala status och känslan av egenvärde, medan andra elevers status höjs. Därför kan ett förändrat kollektivt medvetande uppfattas som ett oönskat hot. Vanligtvis är gruppens kollektiva medvetande mer formbar i en ny vängrupp än i en etablerad, samtidigt som personer med högre status har större handlingsutrymme att förändra det (Lundström, 2020).

5.7 Utanförskap, social exkludering eller marginalisering

Dessa tre begrepp har ofta kommit att användas som synonymer, vilket, enligt Davidsson och Petersson (2016) skapar otydlighet i begreppsanvändningen. Författarna framhåller att begreppen social exkludering och marginalisering möjliggör för en bättre begreppsprecisering än begreppet utanförskap, eftersom de tenderar att betraktas som mätbara fenomen och därmed kvantifierbara variabler. Syftet med denna studie är emellertid inte att kvantifiera antalet elever som befinner sig i social avskildhet eller att kartlägga vilka grupper som marginaliseras, syftet är att identifiera vilka situationer elever upplevt en känsla av utanförskap. I ett klassrum upplever inte nödvändigtvis alla som är avskilda från gruppen utanförskap, liksom det inte är en given företeelse att elever som integreras i en grupp känner tillhörighet (Westberg, 2012). Således tillämpas begreppet *utanförskap* i denna studie, en abstrakt känsla som är svår att upptäcka eller mäta, men som samtliga deltagare är överens om relaterar till “känslan av att stå utanför viss gemenskap” (Nationalencyklopedin, 2024).

6. Metod

I detta avsnitt beskrivs och motiveras den metod som har använts i studien parallellt med reflektioner kring valet av tillvägagångssätt i relation till validitet, reliabilitet och etik. En ytterligare redogörelse av studiens etiska överväganden presenteras under *Etiska överväganden*. Övergripande är metoden präglad av Steinar Kvales intervjumodell och John C. Flanagans metod *Critical Incident Technique* (Rennstam & Wästerfors, 2015).

6.1 Metodval

Den valda metoden för semistrukturerade samtalsintervjuer, vilken lämpar sig väl för studiens frågeställningar. Inledningsvis har frågeställningarna en kvalitativ och komplex karaktär som är svåra att kvantifiera utan att få validitetsproblem. Genom samtalsintervjuer kan den interna validiteten bevaras, eftersom metoden möjliggör för rika och detaljerade svar (Esaiasson et al., 2017). Om frågeställningarna istället hade undersökts genom en enkätundersökning skulle fler respondenter ha kunnat delta, vilket hade ökat urvalets storlek och därmed ökat studiens

reliabilitet. Enkätstudier, med sina striktare ramar, hade också förbättrat replikerbarheten av resultaten (Bryman, 2018). Men med en sådan metod hade viktiga subtila nyanser och djup i svaren gått förlorade, vilket är centralt för denna undersökning (Esaiasson et al., 2017).

Fortsättningsvis passar samtalsintervjuer mycket väl med studiens explorativa ansats, eftersom intervjuer möjliggör oväntade svar som kan utforskas genom följdfrågor (Bryman, 2018). Denna fördel erbjuder inte mer strukturerade metoder (Bryman, 2018). Avslutningsvis erbjuder samtalsintervjuer personlig interaktion, vilket å ena sidan är positivt för att skapa en trygg miljö för respondenten och ett gott samtalsklimat, men som också kan ge reliabilitetsproblem (Lantz, 2013). Exempelvis kan intervjuareffekten uppstå vid personliga interaktioner, vilket innebär att forskarens närvaro påverkar respondentens svar (Lantz, 2013).

6.2 Urval

För att besvara frågeställningarna eftersöktes intervjupersoner med erfarenheter av utanförskap i gymnasieskolan. Urvalet gjordes genom ett strategiskt snöbollsurval, vilket passar väl vid explorativa och induktiva studier, samt när lämpliga intervjupersoner är svåra att identifiera (David & Sutton, 2016). Metoden och det begränsade antalet respondenter (sju) minskar dock studiens generaliserbarhet, vilket påverkar den externa validiteten (Esaiasson et al., 2017). Det huvudsakliga syftet med denna studie är emellertid inte att generalisera mekanismerna vid utanförskap, utan att identifiera ogynnsamma omständigheter i skolan i ett första steg inför vidare forskning. Snöbollsurvalet motiveras även av studiens praktiska begränsningar, då ett slumpmässigt urval skulle kräva resurser utöver studiens medel och tidsram.

Av etiska skäl exkluderades personer som för närvarande upplever utanförskap eller har gjort det under de senaste tre åren. Att intervjua någon som nyligen har upplevt eller fortfarande upplever utanförskap kan vara särskilt känsligt och potentiellt obehagligt. Generellt sett är det positivt för en studies validitet om intervjupersonerna nyligen har upplevt den eftersträvade händelsen, eftersom detta säkerställer att de minns detaljerna korrekt (Esaiasson et al., 2017). Cassell och Symon (2004) framhåller emellertid att människor i högre utsträckning minns kritiska incidenter, eftersom dessa har haft en avgörande inverkan på deras liv.

Trots att studien inte har generaliserande anspråk har bredden i intervjupersonernas egenskaper beaktats för att uppnå så hög mättnadsgrad som möjligt. Deltagarnas tid sedan avslutade gymnasiestudier varierar avsevärt. Studiens yngsta deltagare avslutade sin gymnasieutbildning för mindre än fem år sedan, medan den äldsta deltagaren avslutade sin utbildning för mer än 30 år sedan. Denna variation möjliggör att potentiellt identifiera mer beständiga mönster i vilka situationer som utanförskap eller tillhörighet uppstår. Bakgrunden till intervjupersonernas utanförskap skiljer sig också åt, vilket presenteras i resultatdelen.

6.3 Genomförande

En vecka innan intervjuerna genomfördes skickades ett informationsbrev ut till respondenterna, se mer i avsnittet *Etiska överväganden* och i *Bilaga 1*.

I intervjuguiden inkluderas både tematiska och dynamiska frågor, i linje med Kvales rekommendationer (Rennstam & Wästerfors, 2015; Bilaga 2). De tematiska frågorna berör studiens sakfrågor, medan de dynamiska frågorna används för att följa upp ett svar. De dynamiska frågorna får stort utrymme i intervjuerna, eftersom de möjliggör för en mer detaljerad redogörelse av intervjupersonens upplevelser. För att undvika spekulativa förklaringar och istället få detaljrika och spontana beskrivningar, rekommenderar Kvale att de dynamiska frågorna berör *vad* och *hur,* snarare än *varför* (Rennstam & Wästerfors, 2015).

Inledningsvis i intervjun fick respondenterna redogöra för innebörden av begreppet *utanförskap* (Bilaga 2). Trots att begreppet är abstrakt och svårt att kvantifiera, är det centralt att säkerställa att respondenternas förståelse av begreppet inte skiljer sig från studiens användning av begreppet (Esaiasson et.al., 2017). Om en respondent har en helt skild uppfattning av begreppet, kan det leda till validitetsproblem när deras svar sedan används för att besvara studiens frågeställningar.

Intervjuerna är utformade enligt fyra av Kvales intervjufaser (Rennstam & Wästerfors, 2015). Den första fasen syftar till att skapa nya insikter hos deltagarna och uppmuntra dem att reflektera över sina erfarenheter. Här inkluderas frågan om betydelsen av begreppet utanförskap, och respondenterna ombeds att öppet beskriva sina egna erfarenheter av detta. De nya insikterna som respondenten fått från frågorna i den första fasen utgör intervjuns andra fas. I den tredje fasen tolkar och koncentrerar intervjuaren innebörden av deltagarnas

svar och ställer dynamiska uppföljningsfrågor. Deltagarna får då möjlighet att svara, bekräfta, bestrida eller klargöra sina uttalanden. Den fjärde fasen äger rum efter att intervjun är avslutad, då intervjuaren analyserar det insamlade materialet. Analysen genomförs med hjälp av Critical Incident Technique, en metod utvecklad av John C. Flanagan 1954 och beskriven av Rennstam och Wästerfors (2015), för att reducera och strukturera innehållet.

Critical Incident Technique (CIT) är utvecklad för att bryta ner ett större empiriskt material till enskilda kritiska händelser, i syfte att lösa praktiska problem och utveckla nya riktlinjer eller principer (Rennstam & Wästerfors, 2015). Således passar metoden väl med studiens ambitioner. Begreppet *critical Incidents* eller *kritiska incidenter* refererar till händelser som tydligt omskakat eller varit avgörande för en person. I denna studie är huvudfokuset de kritiska incidenter som har haft en tydlig inverkan på personens upplevelse av utanförskap.

I enlighet med CIT identifierades kritiska incidenter i intervjupersonernas berättelser genom att inspelningarna inledningsvis avlyssnades minst två gånger (Rennstam & Wästerfors, 2015). Detta gav både en helhetsbild av respondentens berättelse och en detaljerad uppfattning av de kritiska incidenterna. Efter detta markerades de kritiska incidenterna i materialet och viktiga citat transkriberades. Ett reliabilitetsproblem kan uppstå på grund av den tolkning som görs av respondenternas situationer (Esaiasson et al., 2017). För att uppnå hög validitet är det centralt att tolkningarna är intersubjektiva, vilket innebär att andra personer skulle göra samma tolkning. För att förbättra intersubjektiviteten och därmed studiens reliabilitet har alla tolkningar noggrant följt CIT:s definition av kritiska incidenter, och jag har strävat efter att vara transparent i alla tolkningar.

Fortsättningsvis fick intervjupersonerna välja att genomföra intervjun antingen fysiskt eller digitalt. Denna flexibilitet möjliggjorde intervjuer med deltagare från hela Sverige och erbjöd en digital lösning till de som känner sig bekvämare med detta. Att deltagarna känner sig trygga i intervjusituationen är avgörande för att de ska tala fritt (Esaiasson et al., 2017). Fem av intervjuerna utfördes på distans genom röstsamtal och två utfördes fysiskt. Av dessa två intervjuerna utfördes en i ett avskilt grupprum på Göteborgs universitet och den andra i enskildhet hemma hos respondenten. Det är centralt för reliabiliteten att miljön inte påverkar intervjupersonen (Esaiasson et al., 2017). Intervjuerna tog mellan 30 och 43 minuter att genomföra.

För att erhålla djupgående förståelse för varje kritisk incident, är det av stor vikt att identifiera flera av dess olika komponenter (Cassell och Symon, 2004). För att säkerställa att flera aspekter fångas upp av de omständigheter som rådde vid utanförskapet under intervjun, undersöktes följande aspekter i relation till respondenternas berättelser:

- I vilken scenmiljö uppstod utanförskapet?
- Vilken publik fanns det?
- Vilka sociala normer och kulturella ideal rådde?
- Vilken var rekvisitan när utanförskapet uppstod?
  Såsom möbler, personliga tillhörigheter, mobiltelefoner, godis, hörlurar och kepsar.

I vissa fall erhålla denna information i respondentens svarar på den tematiska frågan “beskriv dina egna erfarenheter av utanförskap i gymnasieskolan”, i andra fall efterfrågas den information som saknas genom dynamiska följdfrågor (Bilaga 2)

Innan intervjuerna genomfördes utfördes en provintervju för att identifiera brister i forskningsinstrumentet (Esaiasson et al., 2017). Respondenten var en person som upplevt utanförskap i grundskolan. Provintervjun avslöjade behovet av att omformulera en fråga, gav en uppfattning om intervjutiden och påvisade att deltagarens svar relaterade till studiens frågeställningar, vilket är centralt för studiens inre validitet (Esaiasson et al., 2017).

7. Etiska överväganden

Ett informationsbrev (Bilaga 1) skickades till respondenterna en vecka före intervjuerna för att säkerställa att de, enligt Vetenskapsrådets rekommendationer (2017), var medvetna om studiens syfte, frivilligheten i deltagandet, och att de kunde återkalla sitt samtycke när som helst utan följdfrågor. Respondenterna informerades också om att intervjuerna skulle spelas in och att alla identifierbara detaljer skulle anonymiseras. De fick veta att delar av intervjuerna skulle transkriberas och att både inspelningar och transkriberingar skulle raderas efter studiens slut. För att bekräfta att alla förstod informationen och samtyckte, lästes den upp innan intervjuerna och deltagarna gav sitt muntliga samtycke. Eftersom intervjun berör känsliga ämnen, inkluderades även information om dess övergripande teman och frågornas

karaktär i informationsbrevet, vilket gav respondenterna en vecka att återigen överväga sitt deltagande.

Initialt anmälde åtta personer intresse att delta i studien. Några dagar före en intervju uttryckte dock en respondent att hen ville delta för forskningens skull men att intervjun skulle vara jobbig att genomföra, eftersom hen aldrig tidigare hade delat med sig av sitt utanförskap. I samråd med respondenten beslutades det att hen inte skulle delta. Detta beslut fattades främst för att undvika onödigt lidande för deltagaren, men också för att jag som intervjuare inte skulle hamna i en roll som terapeut utan relevant utbildning.

8. Resultatredovisning

I detta avsnitt presenteras de identifierade kritiska incidenterna, som reducerats från intervjumaterialet och identifierats i linje med Critical Incident-metoden. Även situationer som respondenterna undslapp utanförskap presenteras, i linje med den andra frågeställningen. För att du som läsare ska förstå varför de olika situationerna är kritiska för respondenternas utanförskap inkluderas även en kort redogörelse av respondenternas livsvärld. Efter resultatredovisningen analyseras de kritiska incidenterna med hjälp av Goffmans dramaturgiska begrepp. Alla namn i intervjuerna är fiktiva.

Intervju 1: Elsa

Elsa vet än idag inte varför hon, från en dag till en annan, förlorade sin plats i sitt tidigare kompisgäng. Hon blev plötsligt avskuren från gruppchatten och vännerna slutade kommunicera med henne både i och utanför skolan. Elsas kritiska incidenter präglas i regel av förväntningar på en etablerad social gemenskap. Andra förväntade sig att hon hade en naturlig sittplats i klassrummet, en grupp att samarbeta med, någon att gå till matsalen med, vänner att äta lunch med och någon att umgås med på skolfester. Där dessa förväntningar inte fanns, som under lärarcentrerad undervisning eller kortare raster, kände hon mindre utanförskap.

Hennes första starka känsla av utanförskap uppstod i klassrummet. I korridorerna var det lättare att socialisera med olika klasskamrater, men i klassrummen satt eleverna alltid i sina vängrupper. När Elsa inte längre hade en naturlig sittplats synliggjordes hennes avskildhet och hon upplevde utanförskap. Dessa klassrumssituationer utgjorde kritiska incidenter för hennes utanförskap.

Under lektionerna skapade även grupparbeten kritiska incidenter. Eleverna valde alltid grupper själva, och Elsa hade aldrig en naturlig grupp, vilket gav henne en stark känsla av utanförskap. Situationen blev särskilt kritisk under gymnasiearbetet, där normen var att arbeta i par och Elsa stod ensam. Dock fanns det stunder under lektionerna när Elsa inte kände lika starkt utanförskap, dessa präglades av lärarcentrerade moment. “Då är man fokuserad på vad det är som sker och vad läraren pratar om” (Intervju 1: 18:00).

Även lunchrasterna utgjorde kritiska incidenter för Elsas utanförskap, vilket fick henne att undvika matsalen och lämna skolan. “Värst var nog luncherna ändå då blev det så tydligt att man inte har någon att sitta med, gå med, och att det inte är någon som pratar med en på vägen dit” (Intervju 1: 17:07). Elsa förklarar att det var lättare att dölja utanförskapet under de andra rasterna: “Då kan man mer titta in i skåpet, eller hämta sina grejer [...] då är alla uppe i sitt egna” (Intervju 1: 17:30).

Under vissa skoldagar undslapp Elsa utanförskapet, när klasskamraten Astrid interagerade med henne. Detta skedde dock endast när Astrids vängrupp inte närvarade. Elsa misstänker att Astrid var rädd för att själv bli exkluderad.

Att komma in i nya kompisgäng var svårt för Elsa efter att hon blivit utesluten: “Det var ganska grupperat i klassen, för då hade ju ändå ett år gått. Och de grupper jag försökte ta mig in i var redan sammansvetsade. Som ny förstod man kanske inte interna skämt eller hur gruppen är formad och det var också rätt jobbigt när jag ser tillbaka på det” (Intervju 1: 13:14).

En gång i veckan hade Elsa en kurs på en annan skola med elever från tre olika gymnasieskolor. Även där undslapp hon känslan av utanförskap. “Det var höjdpunkten på veckan, för även om det var några från min klass [...] så var det ju ändå blandat. Då blev det att gruppen splittrades och man var med andra personer. Det var ju positivt för min del för då

hade jag helt plötsligt vänner att vara med och sitta med” (Intervju 1: 18:50). Elsa önskar att hennes skolklass oftare hade blandats med elever från andra klasser för att minska grupperingarna och lättare hitta nya vänskaper.

Avslutningsvis uppstod kritiska incidenter av skolans kåraktiviteter. Gymnasieskolan hade ett starkt föreningsliv där två föreningar styrde fester och aktiviteter utanför skolan. Endast föreningarnas medlemmar bestämde gästlistan, och popularitet var ett krav för att bli inbjuden. Att inte bli inbjuden till dessa aktiviteter utgjorde en kritisk incident i utanförskapet. Elsa berövades inte bara möjligheten att socialisera under festerna, utan även att delta i samtalen om dem på lektioner och raster. Vid de allmänna skolaktiviteterna såsom bal och studentfiranden blev hon exkluderad från förberedelserna och hade ingen självklar person att umgås med under eventet, vilket också försvårade hennes utanförskap.

Intervju 2 - Beatrice

I Beatrices hemort fanns bara en gymnasieskola och hennes skolklass bestod av samma tio elever som hon hade gått i grundskolan med. I försök att få hjälp berättade Beatrice om mobbningen och utanförskapet för flera av gymnasieskolans lärare, dessvärre upplevde hon aldrig att några åtgärder vidtogs. Hon försökte aldrig att dölja utanförskapet och hon beskriver att hennes situation var synlig för omgivningen. I regel präglas Beatrice kritiska incidenter av direkta kränkningar och ensamhet.

Under en kritisk incident uttryckte sig klasskamraten Viktoria grovt kränkande mot henne framför klassen och läraren, utan att någon ingrep. Viktoria och hennes vängrupp, som hade hög status bland eleverna, gjorde både lärare och elever nervösa. Beatrice beskriver att hennes gymnasielärare saknade auktoritet och att de sällan tog den ledarroll hon önskade. De värsta situationerna uppstod när tjejgänget var närvarande, då deras nedlåtande kommentarer starkt bidrog till hennes känsla av utanförskap. Dessutom undvek andra klasskamrater att umgås med henne när tjejgänget var där (Intervju 2, 15:33).

Beatrice fasade ofta inför lektionerna, både på grund av tjejgängets närvaro och för att ensamheten blev mer påtaglig i klassrummet: “Jag var nästan mer utanför i klassrummet än utanför klassrummet” (Intervju 2, 15:29). Hon beskriver hur den fria placeringen och valet av

grupper förstärkte känslan av utanförskap, eftersom hon ofta satt ensam och sällan blev vald vid grupparbeten:

> "Jag hade önskat att lärarna kanske hade delat upp oss i grupper. [...] Det blev så tydliga grupperingar när vi skulle välja vem vi skulle jobba med, att jag var den som blev kvar liksom. För de andra grupperade ju sig själva" (Intervju 2, 31:22).

Således utgjorde även situationerna där Beatrice satt ensam eller inte hade någon att arbeta med också kritiska incidenter.

Ensamheten präglade även rasterna och situationen i lunchmatsalen:

> "Jag var mycket ensam på rasterna, för då sprang de andra i väg och gjorde sitt och jag försökte liksom (*att fråga*) får jag hänga med, men det kom aldrig något svar. [...] och sen var jag ju ensam i matsalen" (Intervju 2, 14:19).

Viktoria och tjejgänget undvek oftast Beatrice under rasterna, men när de inte gjorde det var kränkningarna grövre än i klassrummet:

> "Det var ju ingen lärare där, på rasterna, eftersom man är lite äldre när man går på gymnasiet så har man ju mer frihet och lärarna har inte så stor koll. Då kändes det väldigt jobbigt, även om hon kläckte ur sig väldigt elaka saker i klassrummet så kunde hon säga ännu värre saker på rasterna." (Intervju 2, 28:50).

Under en period hade Beatrice emellertid två gemenskaper på skolan, hennes pojkvän och en tjejkompis i andra klasser. När någon av dem hade rast samtidigt som henne slapp hon uppleva utanförskap. Beatrices schema kunde således både möjliggöra för eller begränsa hennes umgänge med andra elever och således förekomsten av kritiska incidenter.

Beatrice kände också ett stort utanförskap vid skolaktiviteter utanför skoltid. En särskilt kritisk incident som lämnade henne med en stark känsla av utanförskap var studentbalen:

> "Jag glömmer aldrig när vi skulle på den här balen som vi skulle ha inför studenten, tjejerna skulle fixa sig tillsammans och då frågade jag om jag fick vara med, men jag fick inte ens ett svar. Då tänkte jag att jag får väl vara ensam då. Men alltså jag försökte hela tiden, får jag hänga med, får jag vara med. Jag försökte hela tiden att

inte vara utanför, men ändå blev jag det. Det var liksom som att de inte hörde mig." Intervju 2 (10:39)

Intervju 3 - Emina

Under sin gymnasietid gjorde Emina allt för att utanförskapet inte skulle upptäckas av omvärlden. Unikt för denna studien är att Eminas utanförskap rotar sig i hennes familjesituation och svåra livsvillkor. Hennes hemsituation präglades dels av missbruk och av en svag ekonomi, vilket blev centralt för hennes känsla av att vara annorlunda. Eminas klasskamrater valde aldrig att exkludera henne och hon poängterar att hon aldrig blivit mobbad eller att någon medvetet varit elak mot henne. I regel färgas hennes kritiska incidenter istället av den indirekta exkludering som orsakades av familjens svaga ekonomi och känslan av att vara annorlunda.

> "Jag mådde inte bra, jag kände mig utanför, alla andras föräldrar var på utvecklingssamtalen, alla andra kunde köpa grejer och det kunde inte jag. Och det grundades liksom i hemförhållandena och ekonomin. Det gjorde att jag kände att jag inte passade in. Jag var inte lika mycket värd, och det gjorde mycket med självkänslan" (Intervju 3, 07:00)

> "Man kände att man inte passade in för att man inte har samma förutsättningar som alla andra, jag hade ju ingen hjälp till exempel. Och det var ju mest på grund av min familjesituation. Det var ingen som såg, ingen som frågade" (Intervju 3, 06:30)

Eminas kritiska incidenter uppstod främst när lärarna inte närvarande.

> "Utanförskapet var som mest påtagligt i situationer när lärarna inte var med först och främst. Och det var alla situationer, omklädningsrummen, på skolan när man hängde mellan lektionerna eller när läraren gick till ett annat rum. För att så fort en vuxen inte var i närheten så pratar man ju om annat, det gjorde ju liksom alla. Det pratades ju då om saker de skulle köpa, har *ni sett det, jag ska gå och köpa det här på rasten* och

> någon som gick runt och bjöd hela tiden på saker, typ godis. Jag kände alltid att det där kommer jag inte kunna köpa och bjuda hela klassen" (Intervju 3, 12:00).

Kritiska incidenter kunde även uppstå på lunchrasterna när hennes klasskamrater köpte lunch i stan, eftersom Emina inte hade råd med detta. Känslan av att vara annorlunda förstärktes när hon exkluderades från aktiviteten och när hennes svaga ekonomiska resurser synliggjordes.

I grupprummen på skolan, där hon satt med sin närmaste vängrupp, upplevde Emina inte utanförskap. Materiella saker var inte viktiga för dem och nämndes sällan.

En kritisk incident som uppstod i utevaron av lärare minns Emina särskilt väl. En klasskamrat ifrågasatte, inför andra elever, om hon verkligen tvättade sina kläder vilket "vände hela hennes värld" (Intervju 3, 14:30). Även samtal kring födelsedagar kunde utgöra kritiska incidenter, eftersom det synliggjorde förväntningarna kring att få och ge födelsedagspresenter. När hon blev frågad om presenter eller hörde vad andra fått, förstärktes känslan av utanförskap.

För att undvika sådana situationer och dölja sin livssituation, spenderade Emina så lite tid som möjligt i skolan. Gymnasieskolans flexibla upplägg, som tillät mycket studier hemifrån, upplevdes som en "lättnad" och "en räddning" (Intervju 3, 18:43). I perioder var hon även frånvarande till följd av att hon behövde hjälpa sina föräldrar på nätterna. I efterhand tror Emina att skolfrånvaron förstärkte hennes utanförskap och försvagade hennes känsla av tillhörighet i klassen.

Även bristen på materiella ting skapade kritiska incidenter. Emina hade inte råd att klä sig som sina klasskamrater. För att maskera utanförskapet uttryckte hon ofta att hon inte brydde sig om kläder, trots att hon egentligen gjorde det.

> "Just då var det huvtröjor och så skulle man ha [...] en Peak hoodie och mjukisbyxor till och så hade man vita skor, sneakers. Och det hade ju inte jag, jag hade ju liksom skopunktens skor för 149 kronor som jag själv hade snott ifrån mammas plånbok och köpt" (Intervju 3, 09:00).

> “Jag skämdes ju jätte-jättemycket och det gjorde ju också att jag utåt till klasskamraterna hade attityden att - jag inte bryr mig om vad jag har på mig, jag har det som är skönt “ (Intervju 3, 10:28).

Avslutningsvis upplevde Emina utanförskap vid skolrelaterade aktiviteter utanför skolan. Hon var välkommen, men kunde inte delta på grund av kostnaderna. En särskilt kritisk incident uppstod när hon vann en uppsatstävling med en skolresa till Italien som pris. Trots att skolan täckte de största kostnaderna, kunde Emina inte följa med då hon inte hade råd att skaffa pass eller betala bussresan till flygplatsen.

Intervju 4 - Isak

Isak växte upp i en mindre by där de flesta känner varandra. Efter ett år på gymnasiet i byn flyttade han till en större stad för att börja på en annan skola. Isak har alltid utmanat könsstereotyperna genom sitt uttryck och sin klädsel. Innan han själv kom ut som homosexuell kallades han av andra för "bögen i byn" (Intervju 4, 3:29). Han kände sig ofta utanför eftersom han inte passade in varken i skolan eller byn. I klassen utsattes han för social exkludering när han inte följde den manliga könsnormen, vilket fick honom att "tona ner sig själv" (Intervju 4, 08:20). Isaks kritiska incidenter i relation till utanförskap, utgörs i regel av homofobiska kränkningar, social exkludering och känslan av att inte passa in.

Isak beskriver att skolan präglades av en stark heteronorm och machokultur. Ord som "bögjävel" och uttryck som "bögen i buren" var vanliga, och homosexualitet beskrevs ofta som äckligt (Intervju 4, 10:25 och 11:18). Isaks klass delade lokaler med fordonsprogrammet, där homofobin var särskilt utbredd. En kritisk incident inträffade när Isak förlöjligades och imiterades av andra elever för att ha burit en stereotypiskt kvinnlig halsduk. Situationen utspelade sig i närvaron av en lärare i korridoren som förenade hans klassrum med fordonsprogrammets lokaler. Den dagliga homofobin och skolkulturen förstärkte Isaks känsla av utanförskap på den första gymnasieskolan.

Isak beskriver att känslan av utanförskap i regel var konstant. Ibland undvek skolkamrater homofobiska kommentarer när lärare var närvarande, men oftast inte. Även många lärare uttryckte sig homofobiskt och ingrep sällan vid homofobiska kommentarer (Intervju 4,

13:53). Vid en kritisk incident förvarnade en lärare klassen att de skulle höra något "jätteäckligt" innan hon undervisade om homosexualitet i Antikens Grekland. Detta möttes av äcklande ljud från killarna utan att någon ingrep (Intervju 4, 14:15).

Den enda omständigheten som tydligt förvärrade Isaks känsla av utanförskap var idrottslektionerna, då idrottsläraren ofta uttryckte sig homofobiskt. Vid en kritisk incident kallade läraren Isak till ett möte och föreslog att han skulle använda ett separat omklädningsrum på grund av hans sexualitet. Mot sin vilja fick Isak fortsättningsvis byta om avskilt från klassen. Även på den nya gymnasieskolan förväntades Isak byta om separat under idrottslektionerna, vilket skapade kritiska incidenter. Utpekandet och den sociala exkluderingen som detta resulterade i stärkte hans känsla av utanförskap.

När Isak flyttade till en större stad träffade han människor som, likt honom, utmanade könsnormerna och levde öppet homosexuella. För första gången fick han vänner som förstod honom och delade hans intressen. Känslan av utanförskap fanns kvar, men var inte lika påtaglig.

> "Det var ett utanförskap, men inte på samma sätt, det var inte samma påtagliga känsla. [...] Jag var fortfarande utanför, men var absolut inte stämplad på samma sätt. Jag var den enda öppet homosexuella killen på skolan, men jag kände mig aldrig otrygg som jag gjort tidigare" (Intervju 5, 06:35)

Han beskriver att kulturen på den nya skolan skilde sig markant från den tidigare: "Utöver idrottslektionerna trivdes jag väldigt bra på den nya skolan. Det var fortfarande jobbigt att vara annorlunda, men folk var mycket mindre homofoba" (Intervju 4, 18:26).

Intervju 5 - Anna

Tidigt i intervjun poängterar Anna att hennes dyslexi spelat en stor roll i hennes utanförskap och mobbning. Hennes kritiska incidenter präglas både av upplevelsen av att vara annorlunda och otillräcklig, men också av social exkludering.

En vanlig undervisningsmetod under Annas skolgång var att låta eleverna läsa högt ur skolböckerna i klassrummet. Till följd av hennes lässvårigheter blev dessa situationer mycket

obekväma och blottande för Anna och utgjorde kritiska incidenter relaterade till hens utanförskap.

> "Jag hade väldigt svårt för att få fram orden och att läsa och det resulterade i att mina klasskamrater skrattade åt mig. Läraren sa aldrig ifrån utan uppmanade mig alltid att fortsätta läsa och det blev ju ännu mer kränkande. Den här situationen upprepade sig under lång tid. De (*klasskamraterna*) brukade viskade åt mig att jag var dum i huvudet medan jag läste" (Intervju 5, 2:59).

Utanförskapet förstärktes främst under de teoretiska lektionerna, eftersom de blottade hennes läs- och skrivsvårigheter. Under dessa lektioner var de elevcentrerade momenten mest kritiska, dels för att Anna inte hade någon naturlig grupp att samarbeta med, men också för att hon ofta öppet blev avvisad och hånad av andra elever under gruppmoment. Dessutom kände hon ofta skam över att inte kunna tillföra något till gruppen under dessa moment.

I Annas gymnasieskola hade de bestämda sittplatser i klassrummen, något hon tror var positivt i relation till utanförskapet.

> "Vissa uttryckte på rasten att - *har du inte förstått att vi inte vill ha med dig*- och det hade ju varit jättejobbigt om man skulle bli bortvald även inne i klassrummet på det viset. Så det var ju bra att vi inte själva fick välja platser (Intervju 5,12:35).

Det främst var tjejerna i klassen som orsakade Annas kritiska incidenter, på grund av deras avvisningar och glåpord. Bland tjejerna rådde idealet att vara smart och ha goda skolresultat. Killarnas ideal var istället att vara atletisk och duktig på idrott, vilket Anna var. När hon senare inkluderades i killarnas vängrupp fann hon både vänskap och bekräftelse för sina atletiska förmågor.

Innan hon blev vän med killarna upplevde hon ett starkt utanförskap under rasterna och i matsalen. Denna känsla förändrades inte av närvaron eller frånvaron av lärare, då hon upplevde att de inte ingrep trots att de såg hennes ensamhet.

Intervju 6 - Alexis

Under gymnasiets första termin tillhörde Alexis ett kompisgäng i klassen med en tydlig ledare och en stark statushierarki. Efter en konflikt med ledaren blev Alexis utesluten av alla medlemmar i gruppen. Alexis kritiska incidenter präglas både av känslan av att vara ensam men också av att inte passa in.

Alexis klass var mycket grupperad och det var svårt att komma in i en ny vängrupp. Grupperna var homogena och grupperades i regel efter etnicitet och socioekonomisk bakgrund (Intervju 6, 23:30). När Alexis uteslöts från sin grupp kände han att han inte passade in någonstans. Klassens övriga vängrupper bestod av elever från innerstaden med svenska föräldrar, medan Alexis växte upp i en förort med föräldrar som har invandrarbakgrund. Han delade inte de andras socioekonomiska bakgrund och hade ofta andra åsikter, värderingar och klädstil (Intervju 6, 17:42). På grund av strikta normer inom grupperna var det svårt att bli accepterad om man stack ut.

Kritiska incidenter som förstärkte Alexis känsla av utanförskap inträffade under lektioner med fri sittplacering och när han var ensam på rasterna eller i matsalen. Hans utanförskap blev tydligare när klasskamraterna skyndade sig in i klassrummet för att sitta med sina grupper. När han satte sig bredvid sin tidigare vängrupp ignorerade de honom. Lärarnas närvaro förändrade inte hans känsla av utanförskap.

Alexis undslapp utanförskap när han hade rast samtidigt som två vänner från en annan klass och när han deltog i skolans föreningsliv. Skolans klubbar var välkomnande och öppna för alla elever. Till skillnad från vängrupperna i klassen bestod klubbarna av elever med olika etniciteter och socioekonomiska bakgrunder.

Intervju 7 - Ellen

Ellens utanförskap präglades av bristen på tillhörighet till något av kompisgängen i klassen. De kritiska incidenterna som Ellen upplevde inkluderar främst social exkludering och känslan av ensamhet. Det var svårt för henne att ta sig in någon vängrupp på grund av klassens starka grupperingar. “Vår klass var ju väldigt grupperad, det fanns hårda gränser för vilka som fick vara med och inte i en grupp” (Intervju 7, 08:15).

Ellen hade en klasskamrat som hon umgicks med ibland, men hon var aldrig välkommen i hennes vängrupp och hon blev aldrig prioriterad före vängruppen. Vid val av sittplatser i klassrummet satte sig Ellen bredvid sin vän om det fanns en plats ledig, annars fick hon sitta ensam, vilket skapade kritiska incidenter för utanförskapet. Liknande problem uppstod vid gruppindelningar då Ellen, trots att hon hade en vän, saknade en naturlig grupp. Även i situationer efter skoltid, när klasskamraterna umgicks utan henne, skapade kritiska incidenter.

> "Vi hade sista lektionen ihop och man visste att de skulle umgås, men man själv var ju inte välkommen. De andra gjorde ofta grejer ihop och de la upp det på sociala medier. De pratade ofta i skolan inför att de skulle hitta på saker eller om de skulle gå på någon skolfest. Då brukade de fixa sig ihop och ha förfest" (Intervju 7, 5:54).

De gånger Ellen blev inbjuden till festerna hade hon sällan någon att gå dit tillsammans med, vilket gjorde att hon kände sig ensam och utanför under festen.

9. Analys

I detta avsnitt analyseras de presenterade kritiska incidenterna med hjälp av Goffmans och Durkheims dramaturgiska begrepp scenmiljö, kollektivt medvetande, roller, publik och rekvisita (Goffman, 2004, Durkheim, 1984). Då flera kritiska incidenter liknar varandra analyseras de gemensamt i relation till begreppen, för effektivitetens skull. Eftersom det kollektiva medvetandet och scenmiljön i hög grad samverkar analyseras dessa under en gemensam rubrik.

9.1 Scenmiljön och det kollektiva medvetandet

De olika scenmiljöernas krav och förväntningar var avgörande vid flera kritiska incidenter. Sammanfattningsvis kan det observeras att flera av deltagarnas kritiska incidenter präglats av att scenmiljön haft normer som de inte kunnat möta.

Elsa, Alexis, Beatrice, Ellen och delvis Anna upplevde ett förstärkt utanförskap när scenmiljön krävde social gemenskap. I klassrummet förväntades varje elev ha någon att sitta

bredvid och en vängrupp att arbeta med. I matsalen förväntades eleverna äta lunch med vänner, och på skolfester var normen att anlända med en grupp. När respondenterna inte kunde uppfylla dessa normer, blev deras utanförskap mer påtagligt. I lärarcentrerade undervisningssituationer eller under kortare raster sågs avskildhet inte som avvikande. I dessa scenmiljöer upplevde respondenterna inte utanförskap i samma utsträckning.
För Emina skapade inte de sociala förväntningarna utanförskap, utan de ekonomiska. I scenmiljöer som krävde ekonomiska resurser, som under lunchraster där normen var att köpa lunch på stan, blev hennes avvikelse från normen tydlig och hennes utanförskap växte. Under lektioner, där ekonomiska krav inte var framträdande, upplevde hon inte samma grad av utanförskap.
Annas utanförskap blev tydligt när scenmiljön krävde de läs- och skrivförmågor hon saknade, exempelvis på teoretiska lektioner och vid högläsning Även Isaks utanförskap var som starkast i de scenmiljöer han tydligt gick emot normen, det vill säga under idrottslektionerna där den starka heteronormen rådde.

Skolans olika scenmiljöer och deras förväntningar formas av det kollektiva medvetandet, som består av rådande ideal och värderingar (Lundström, 2020). För att möta de rådande idealen anpassade sig flera respondenter genom intrycksstyrning. Isak, som upplevde en stark heteronorm och utbredd homofobi på skolan, valde att tona ner sitt uttryck. Emina låtsades att kläder inte var viktiga för henne för att inte uppfattas som fattig. Anna försökte dölja sitt handikapp på grund av starka normer kring förväntad funktionsförmåga. Isak och Anna belyser att känslan av att vara avvikande och utanför förstärktes av den bristande representationen av HBTQi+ personer respektive personer med läs- och skrivsvårigheter.

Det kollektiva medvetandet sätter även ramarna för vad som förväntas av både gymnasielärare och elever. Flera deltagare betonade att de hade fått bättre stöd om deras lärare hade antagit tydligare ledarroller och om skolpersonalen hade tagit större ansvar för att motverka deras utanförskap. Detta leder oss således in på diskussionen om ansvar i skolmiljön och *rollerna*.

9.2 Roller

Huruvida en gymnasielärare bör ta ansvar för elevernas sociala utanförskap avgörs av vilken roll läraren intar. I flera kritiska incidenter hade lärarna endast funktionsrollen lärare, men saknade en aktiv interaktionsroll. Deltagarna beskriver att de ofta hört att ingen ska lämnas utanför och att skolan har nolltolerans mot mobbning, men trots detta ingrep inte lärarna när Beatrice och Isak utsattes för kränkningar. Beatrice nämner att hennes lärare var rädda för vissa elever, och Isak utsattes till och med för kränkningar av sina lärare.

Utanförskapet förvärrades när lärarna inte ingrep eller visade tydligt ledarskap. När ingen ingrep normaliserades utanförskapet i klassen och känslan av att det var befogat förstärktes (Intervju 2; Intervju 3). Både Emina och Beatrice uttrycker en önskan om att lärarna skulle ha tagit större ansvar för deras välmående. Emina betonar att lärarna kanske hade undersökt varför hennes föräldrar aldrig deltog i utvecklingssamtal eller uppmärksammat hennes höga frånvaro om de hade känt större ansvar för hennes välmående. Hon är övertygad om att hon hade delat med av sin svåra hemsituation med en vuxen på skolan om det funnits någon hon kände sig trygg med och som uppmärksammade hennes situation. Detta indikerar att elever i mindre grad öppnar upp om känsliga ämnen när det saknas skolpersonal de känner sig trygga med som har en omhändertagande roll.

Intervjuerna med Elsa och Alexis gav en intressant inblick i deras syn på gymnasielärares roller. Båda beskriver att gymnasieelever själva bör ta ansvar för sitt sociala innanförskap och att lärare inte bör ha en stor roll i att hantera elevernas sociala gemenskaper. Detta synsätt går i linje med synen på gymnasietiden som en förberedelse för vuxenlivet, där individen måste lära sig att navigera sitt sociala liv på egen hand (Lundström, 2020). Denna syn på gymnasielärares roll och på gymnasieskolans funktion kan möjligen hindra elever från att be om hjälp vid utanförskap.

9.3 Publik

Publiken spelade en betydande roll i flera kritiska incidenter. Inledningsvis upplevde flera respondenter exkludering på grund av publikåtskilnad. Både Elsa och Alexis beskriver hur

deras tidigare vänner endast socialiserade med dem när deras respektive gäng inte var närvarande. Beatrice upplevde liknande att hennes klasskamrater undvek att interagera med henne när Viktoria och hennes vängrupp var närvarande. Dessa situationer präglas av publikåtskilnad, eftersom exkluderingen som respondenterna upplevde berodde på vilka som närvarade som publik. Något noterbart är även att Viktoria inte gav Beatrice nedvärderande kommentarer när de var ensamma. Möjligtvis var det inte lika viktigt för Viktoria att visa sin överlägsenhet när ingen publik närvarade.

Beatrices och Eminas situationer förbättrades ibland när lärare var närvarande som publik. I dessa fall var kränkningarna mot Beatrice i regel mindre grova och samtalen i Eminas klass berörde sällan ekonomiskt krävande ämnen. Detta indikerar att lärarnas närvaro kan fungera som en social reglering. Avsaknaden av vissa elevgrupper och närvaron av lärare minskade således känslan av utanförskap för vissa elever.

9.4 Rekvisita

Rekvisitan spelade en väsentlig roll i de kritiska incidenterna för Emina, Isak och Alex. För Emina var bristen på materiella ting central för hennes känsla av avvikande och utanförskap. Hon berättar att hennes klasskamraters klädsel blev en symbol för tillhörighet, medan hennes äldre och omoderna kläder synliggjorde hennes utanförskap. Även godis och restauranglunchеr blev symboler för innanförskap som Emina inte hade tillgång till.

Isak och Alex upplevde också utanförskap på grund av sin icke-normativa klädsel. Isak kände sig ensam om att inte klä sig enligt könsnormerna och för att undvika de förolämpningar han fick utstå när han bar kvinnligt kodade kläder, anpassade han sig ofta till den manliga könsnormen. Hans känsla av att inte bli accepterad eller förstådd i sin uttrycksform ledde till en känsla av att inte höra hemma i klassgemenskapen.

I Alex skolklass var klädsel en viktig symbol för grupptillhörighet och eleverna klädde sig olika beroende på vilken grupp de tillhörde. I sin ursprungliga vängrupp klädde sig Alex enligt gruppens normer, men när han började söka sig till andra grupper uppfattades hans kläder och uttryck som avvikande. Kläder blev därmed både en symbol för tillhörighet inom grupperna och skapade gränser gentemot andra utanför gruppen. Detta fenomen är vanligt förekommande enligt Lundström (2020).

10. Slutsatser

Slutligen, under vilka omständigheter minskade respektive ökade gymnasieelevernas känsla av utanförskap och vilka potentiella förändringar bör göras?

För att förebygga utanförskap på en gymnasieskola bör det, utifrån denna studies resultat, undersökas vilka krav skolas olika miljöer ställer. Det är centralt att dessa miljöer inte ställer krav som vissa elever inte kan uppfylla, eftersom detta kan skapa utanförskap. Finns det en norm i klassrummen att eleverna ska ha etablerade sociala gemenskaper som uttrycks genom fri placering eller fri gruppbildning? Eller råder det en förväntan vid skolutflykter att eleverna kan betala? Möjligtvis finns det förväntningar kring elevernas funktionsförmåga eller en stark heteronorm? I sådana fall krävs det åtgärder för att minska risken för utanförskap.

I linje med detta bör sittplatserna i klassrummet alltid vara förbestämda och läraren bör alltid göra eventuella gruppindelningar. För att undvika exkluderande normer, som kan skapa utanförskap, bör det utföras ett kontinuerligt värdegrundsarbete på skolan och personer med olika bakgrunder och livsvillkor bör synliggöras i undervisningen. I några fall tyder resultaten på att kåraktiviteter minskar känslan av utanförskap. Skolan kan därför organisera aktiviteter och utrymmen där elever kan mötas över gruppgränser för att främja nya gemenskaper och skapa tillhörighet. Det är dock essentiellt att dessa aktiviteter är inkluderande för alla elever och att aktiviteternas ekonomiska kostnader minimeras, för att minska känslan av utanförskap hos elever med begränsade ekonomiska resurser.

Resultaten indikerar också att utanförskap uppstår i situationer där lärare inte ingriper vid kränkande eller exkluderande handlingar. Således bör lärare ta en aktiv interaktionsroll och ingripa i situationer av mobbning och exkludering. En av respondenternas situation hade förbättrats om det hade funnits vuxna på skolan som hade en omhändertagande roll och nära relation till eleverna. Vissa respondenters utanförskap förbättrades i situationer där lärare närvarande. Således kan skolpersonal närvara på raster och i matsalen, dels för att motverka kränkande beteenden, men också för att upptäcka exkludering.

I flera fall fortskred respondenternas utanförskap även till följd av starka grupperingar i klassen, medan situationen förbättrades vid de tillfällen elevgruppen var blandad. Det kan därför vara fördelaktigt om skolan oftare blandar elevgrupper.

11. Avslutande kommentarer och framtida forskning

De viktigaste resultaten i denna studie visar att vissa skolmiljöer ställer krav som inte alla elever kan uppfylla, vilket leder till en känsla av utanförskap. Exempelvis kräver fri sittplacering eller gruppindelning etablerade sociala gemenskaper, medan skolaktiviteter och fri rörlighet under rasterna kan ställa krav på elevernas ekonomiska resurser. En annan spontan men noterbar upptäckt var att bakgrunden till deltagarnas utanförskap inte verkar spela någon större roll i relation till omständigheterna kring deras kritiska incidenter. Organisatoriska faktorer som sittplatser, gruppindelningar och närvaro av lärare var, i flera fall, viktiga oavsett bakgrunden till utanförskapet. Detta resonemang kräver dock vidare forskning för att kunna bekräftas.

Avslutningsvis kan det noteras att studiens resultat i flera fall överensstämmer med tidigare forskning. Bland annat bekräftar resultaten Westbergs poäng (2012), då flera deltagare betonar att deras utanförskap inte var synligt utifrån. Utanförskapet var istället en gnagande känsla när andra i klassen shoppade på rasten, när klasskompisar tystnade i korridoren eller när deras kläder stack ut från mängden. Flera av dessa tidigare elever gjorde allt för att dölja sitt utanförskap. Även Schjellerup Nielsens (2006) och Lundströms (2020) resonemang om att lärares tillsyn, gruppsammansättningar och undervisningens struktur påverkar elevernas upplevelser bekräftas av denna studies resultat.

12. Referenslista

Andersson, B. (2001). *Värdegrunden i ”poesi” och ”vardag”*. Göteborg: Göteborgs universitet.

Aspelin, J. (2010). *Sociala relationer och pedagogiskt ansvar* (1. uppl.). Malmö: Gleerup.

Bliding, M. (2004). *Inneslutandets och uteslutandets praktik: En studie av barns relationsarbete i skolan*. Acta Universitatis Gothoburgensis.

Bosseldal, I., & Persson, A. (2023). *Skolsociologi: Studier av social interaktion i skolan* (Upplaga 1). Lund: Studentlitteratur.

Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (Tredje upplagan). Stockholm: Liber.

Cassell, C., & Symon, G. (2004). *Essential guide to qualitative methods in organizational research*. London: Sage.

Corsaro, W. A. (2014). *The sociology of childhood* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

David, M., & Sutton, C. D. (2016). *Samhällsvetenskaplig metod* (1. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Durkheim, É. (1984). *The division of labour in society* (2nd ed.). Basingstoke: Macmillan.

Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., Towns, A. E., & Wängnerud, L. (2017). *Metodpraktikan: Konsten att studera samhälle, individ och marknad* (Femte upplagan). Stockholm: Wolters Kluwer.

Goffman, E. (2004). *Jaget och maskerna: En studie i vardagslivets dramatik* (4. uppl.). Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Hannerz, U. (1982). Delkulturerna och helheten. I U. Hannerz, R. Liljeström, & O. Löfgren (Red.), *Kultur och medvetande: En tvärvetenskaplig analys* (ss. x–y). Stockholm: Akademilitteratur.

Heaphy, B., & Davies, K. (2012). Critical friendships. *Families, Relationships and Societies, 1*(3), 311-326.

Lantz, A. (2013). *Intervjumetodik* (3., omarb. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Lindgren, J. (2001). *Värdegrund i skola och forskning 2001* (Vol. 1). Umeå: Värdegrundscentrum, Umeå universitet.

Lundström, L. (2020). *Att göra vänskap: En kultursociologisk analys av högstadieelevers sociala relationer*. Stockholm: Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen, Stockholms universitet.

Läroplan för förskolan. (2018). Skolverket. https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65d5aa/1553968116077/pdf4001.pdf

Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. (2022). Skolverket. https://www.skolverket.se/getFile?file=9718

Läroplan för gymnasieskolan. (2011). Skolverket. https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskolan

Nationalencyklopedin. (2024). Utanförskap. http://www.ne.se/uppslagsverk/ordbok/svensk/utanförskap (hämtad 2024-05-15)

Petersson, F., Petersson, F., & Davidsson, T. (Red.). (2016). *Social exkludering: Perspektiv, process, problemkonstruktion* (Upplaga 1). Lund: Studentlitteratur.

Schjellerup Nielsen, H. (2006). *Gemenskap och utanförskap: Om marginalisering i skolans värld* (1. uppl.). Stockholm: Liber.

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet. ISBN 978-91-7307-352-3.

Westberg, E. (2012). *Meddelanden från enskildheten: En sociologisk studie av ensamhet och avskildhet* (Doktorsavhandling). Göteborg: Sociologiska institutionen.

Yu, X., Du, H., Li, D., Sun, P., & Pi, S. (2023). The influence of social exclusion on high school students' depression: A moderated mediation model. *Psychology Research and Behavior Management, 16*, 4725–4735. https://doi.org/10.2147/PRBM.S431622

Zackari, G., & Modigh, F. (2002). *Värdegrundsboken: Om samtal för demokrati i skolan*. Stockholm: Skolverket.

13. Bilagor

Bilaga 1: Informationsbrev

Tack för att du vill delta i mitt examensarbete!

Här kommer lite ytterligare information. Deltagandet är helt frivilligt och du får när som helst avsluta ditt deltagande utan några följdfrågor. Du avgör själv om du vill mötas upp fysiskt för intervjun eller om vi ska utföra den genom ett telefonsamtal. Om det är något du undrar över i relation till studien, är det bara att höra av dig till mig.

Syftet med intervjun är att identifiera vilka situationer i gymnasieskolan du upplevt utanförskap i och vilka situationer du undslapp utanförskap.

- Intervjun förväntas pågå i maximalt 40 minuter.
- Samtalet kommer att spelas in (endast ljud, inte film) och transkiberas. Så fort studien är färdig kommer allt inspelat och transkiberat material att raderas.
- Ditt namn kommer inte att nämnas i ljudinspelningen eller i studien. Annan information såsom din exakta ålder, din hemort, din skolas namn eller namn på personer som du nämner kommer inte heller att inkluderas i studien. Alla namn kommer att ersättas av fiktiva namn i examensarbetet.

Frågorna kring dina erfarenheter kommer att vara öppna och du behöver bara så mycket som känns bra för dig. Du får när som helst avsluta intervjun eller ta en paus om någonting känns jobbigt.

Med vänliga hälsningar,
Moa Fridolfsson
moa.fridolfsson@gmail.com

Bilaga 2: Intervjuguide

Intervjufrågor	**Syfte**
Vad innebär utanförskap?	Detta är en tematisk fråga som syftar till att få en förståelse för vad personen syftar till när denne använder begreppet utanförskap. Frågan fungerar också som en uppvärmningsfråga. Deltagaren får även följdfrågor relaterade till sitt svar, både för att få en korrekt och detaljerad bild av deras definition, men också för att skapa interaktion och god stämning.
Berätta om dina erfarenheter av utanförskap i gymnasieskolan.	Detta är en tematisk fråga som syftar till att få en helhetsbild över deltagarens erfarenhet av utanförskap. I denna frågan får respondenten svara fritt med få ingripande följdfrågor. Denna fråga förväntas ta tid. Denna tematiska fråga följs av dynamiska följdfrågor om någonting av det respondenten sagt behöver förtydligas.
Under vilka situationer upplevde du utanförskap? Följdfrågor relaterade till vad och hur: ● Publiken ● Scenmiljön ● Rekvisita ● Det kollektiva medvetandet (gemensamma normer, kulturella ideal, förväntningar)	Detta är en tematisk fråga som följs av dynamiska följdfrågor, i syfte att erhålla information om situationens alla element.
Fanns det situationer där du inte kände utanförskap? ● Publiken (antal, typ av personer) ● Scenmiljön ● Rekvisita ● Det kollektiva medvetandet (gemensamma normer, kulturella ideal, förväntningar)	Detta är en tematisk fråga som följs av dynamiska följdfrågor, i syfte att erhålla information om situationens alla element.
Sammanfattningsvis, vad hade behövt förändras på din gymnasieskola för att förebygga ditt utanförskap?	Detta är en tematisk fråga som dels används för att säkerställa att de tidigare svaren var uttömmande, men också för att få en inblick i vad respondenten anser vore lämpliga förbättringar.