



Makt och motstånd i klassrummet

Klassrumsobservationer i individuella program

Eva Obäck

Handledare: Britta Jonsson

Makt och motstånd i klassrummet

Klassrumsobservationer i individuella program

Eva Obäck

Publikationen kan
utan kostnad laddas ner
i pdf-format från
<http://www.lhs.se/iol/publikationer>

Handledare: Britta Jonsson

Makt och motstånd i klassrummet

Innehåll:

Sammanfattning

Förord

Inledning	1
Syfte	1
Frågeställningar	1
Bakgrund	2
Teoretiska utgångspunkter	2
<i>Skolan som maktutövande institution</i>	2
<i>Skola och makt</i>	3
<i>Makt och maktrelationer</i>	3
<i>Tvång och samtyckesproduktion</i>	4
Kommentar:	8
<i>Makten som teknik</i>	9
Kommentar:	11
Tidigare forskning	12
<i>Uttalade krav som klassrumssituationen ställer på eleverna</i>	12
Kommentar:	14
<i>En beskrivning av skolan ur elevernas perspektiv</i>	15
Kommentar:	16
<i>Ungdomar har sin egen rationalitet</i>	16
Kommentar:	17
<i>Utanförskap, demokrati och motstånd</i>	18
Kommentar:	18
Sammanfattning av analytiska begrepp	19
Metod och genomförande	20
<i>Metod</i>	20
<i>Genomförande</i>	21
<i>Urval</i>	22
<i>Etiska aspekter</i>	23
<i>Frågemall för intervjuerna</i>	23

Skola A	23
<i>Situation 1 (matematiklektion)</i>	23
Kommentar till situation 1.	24
<i>Situation 2 (svenska):</i>	24
Kommentar till situation 2:	25
<i>Situation 3 (geografi):</i>	26
Kommentar till situation 3:	26
Uppföljande intervjuer i Skola A	27
<i>Analys av intervjuer i skola A</i>	28
<i>Hur ser situationen i klassrummet ut i förhållande till skolans klimat?</i>	29
Skola B	29
<i>Situation 1 (samhällskunskap):</i>	29
Kommentar till situation 1:	30
Uppföljande intervjuer i Skola B	30
<i>Analys av intervjuer skola B</i>	31
<i>Hur ser situationen i klassrummet ut i förhållande till skolans klimat?</i>	31
Sammanfattning och diskussion	32
Avslutande kommentar	34
Referenser	36
Bilaga 1	37

Sammanfattning

Uppsatsens syfte är att få ökad förståelse för hur ungdomar på individuella program förhåller sig till sin situation i klassrummet och till sina lärare utifrån ett maktperspektiv. Fokus i uppsatsen är makt och motstånd i klassrummet. Datainsamlingar är gjorda på två nivåer, klassrumsobservationer för att få syn på den utlevda makten. Intervjuer för att få syn på den upplevda makten samt elevernas egna reflektioner kring sin situation i klassrummet. Två skolor är representerade i materialet.

Philip Jackson har på 1960-talet ägnat sig åt klassrumsforskning och myntade begreppet ”den dolda läroplanen” som finns jämsides med officiella styrdokument och läroplaner. Anders Perssons begrepp tvångsmakt och samtyckesproducerande makt bildar den teoretiska ramen för uppsatsen. Persson är influerad av Michelle Foucault.

Resultatet visar att skolorna producerar en blandning av tvångsmakt samt samtyckesproducerande makt med betoning på det ena. Klimatet i skola B är mer auktoritärt än i skola A. Den makt läraren till största delen utövar är tvångsmakt. I skola A har eleverna mindre makt att förhålla sig till. Här råder en ”låt gå mentalitet”. Eleverna ges stor frihet att själva välja om de vill vara på lektionen eller inte. Här utövas övervägande samtyckesmakt. Om eleverna inte har någon makt att förhålla sig till i klassrummet så får samhället stå för makten. Detta framkommer i intervjuerna med eleverna där de uttrycker att deras mål är liksom lärarnas kvalificerande samt socialiserande. I klassrummet händer dock något annat. Konstateras kan att det mest informella målet förvaring, är det mål som synliggörs i klassrummet.

Uppsatsen är en kvalitativ pilotstudie, en förstudie i liten skala till att försöka upptäcka något nytt i klassrummet.

Förord

Uppsatsen är en kvalitativ förstudie i liten skala till att försöka upptäcka något nytt i klassrummet. Inledningsvis var jag intresserad av Michelle Foucaults syn på makt – att makten finns överallt och att den utövas genom olika tekniker. Foucaults tankar om att det är några i samhället som har den största kunskapen utifrån gällande föreställningar i samhället och därmed tolkningsföreträde, var också något som intresserade mig. Dessa tankar kom att leda vidare till att jag ville undersöka hur ungdomar förhåller sig till sin situation i klassrummet utifrån ett maktperspektiv.

Själva uppsatsskrivandet hade sin början i samband med att jag deltog i ett av Guruprojektets nätverksmöten våren år 2001. GURU-projektet står för ”gymnasieskolans möte med ungdomar som riskerar social utslagning.” Utifrån inspiration samt egna reflektioner efter mötet, gjorde jag klassrumsobservationer vilka jag kompletterade med intervjuer. Datainsamlingarna gjordes på två skolor med individuella program. Klassrumsobservationer gjordes för att få syn på den utlevda makten och intervjuer för att få syn på den upplevda makten.

I tillbakablickar kan jag se att den största utmaningen har varit att så precis som möjligt försöka fånga vad jag velat ha sagt och sätta ord på det utifrån syfte och frågeställningar, många omformuleringar har gjorts. Några som har varit behjälpliga under arbetets gång och som jag vill tacka är, elever och lärare på respektive skolor som på ett generöst sätt låtit mig komma och observera i klassrummen samt hjälpt mig så att jag kunnat genomföra intervjuerna. Rolf Helldin och Ulf Sivertun som inbjöd till nätverksmötet vill jag tacka och ett särskilt tack till Britta Jonsson som handlett mig under skrivandets gång. På ett generöst sätt har jag fått tid för samtal om begreppen makt och motstånd, vilket har varit värdefullt för mig och en stor hjälp på vägen att formulera mig i skrift. Utan ovan nämnda personer hade jag inte kunnat skriva denna uppsats om detta svåra ämne.

Stockholm, maj 2002

Eva Obäck

Inledning

Inledningsvis var jag intresserad av Michel Foucaults¹ syn på makt – att makten utövas genom olika tekniker utifrån olika rationaliteter i samhällets diskursiva praktiker. Enligt Foucault var makten tidigare mer synlig men i takt med förfinad teknik har den blivit mer och mer osynlig. Foucault talar om samhällets ”svarta rutor”. Dessa ”svarta rutor” kan liknas vid ett finmaskigt nät där det är tätast inom politiken och sexualitetens område. Inom dessa områden talar man inte om vad som helst och hur som helst - det är vissa som enligt Foucault i samhället har den största kunskapen och därmed tolkningsföreträde och därmed bestämmer vad som får sägas och hur detta ska sägas. En sådan diskursiv praktik är skolan. Utifrån Foucaults tankar om makt som utövas i olika diskursiva praktiker, ville jag gå vidare in i ungdomarnas perspektiv, bland annat utifrån Ove Sernhede som tar upp ungdomsperspektivet och skriver om ungdomars upplevelse av utanförskap och hur de kämpar för att ”ta rätten” till tolkningsföreträde för hur deras miljöer ska förstås. Antingen väljer ungdomarna att gå i motstånd eller så utvecklar de ett ”utanförskap” och väljer därmed att ”ställa sig utanför” etablissemangen. För att få syn på hur ungdomarna förhåller sig till makten, valde jag att göra klassrumsobservationer i två olika gymnasieskolor. Utöver den utlevda makten ville jag även få syn på den upplevda makten varför klassrumsobservationerna kompletterades med elevintervjuer. Fokus i uppsatsen är makt och motstånd i klassrummet.

Detta är en kvalitativ pilotstudie, en förstudie i liten skala till att försöka upptäcka något nytt i klassrummet. Anders Perssons begrepp tvångsmakt och samtyckesproducerande makt i boken *Skola och makt* bildar den teoretiska ramen för uppsatsen. Persson är influerad av M Foucault.

Syfte

Syftet med denna studie är att få ökad förståelse för hur ungdomar på individuella program förhåller sig till sin situation i klassrummet och till sina lärare utifrån ett maktperspektiv.

Frågeställningar

Det är främst följande två frågeställningar, som blir belysta i denna uppsats:

1. Hur utövar lärarna makt?
2. Hur utövar eleverna motstånd?

¹ Michel Foucault, fransk idéhistoriker och filosof, 1926-1984).

Bakgrund

Teoretiska utgångspunkter

Skolan som maktutövande institution

Skolan är en institution som försöker påverka individernas handlande till ett visst mål på olika sätt. Individerna handlar ibland på sätt som bekräftar institutionen och ibland på sätt som är tvärtemot vad institutionens normer säger. Utbildningspolitiken förser t ex skolan med olika syften, men det sätt varpå skolan faktiskt fungerar kan avvika från dessa. Det bildas då en spänning mellan skolan som social arena och utbildningspolitikens anvisningar vilket gör att läroplanen ibland anses som orealistisk. Det uppstår en motsättning mellan styrdokument och praktik. Läroplanen är det styrdokument med mål och ideal om hur ”den goda” samhällsmedborgaren skall vara och läraren är den verkställande. Läroplanens mål är att eleverna skall utbildas till självständiga och kritiskt reflekterande individer för att kunna bidra till produktionen inom arbetslivet.

Skolan ska fylla många funktioner. Inom skolforskningen brukar fyra strukturella funktioner urskiljas:

- *en socialiserande, uppgiften att fostra eleverna till medborgare i ett demokratiskt samhälle.*
- *En kvalificerande, uppgiften att ge eleverna utbildning för näringslivets behov.*
- *En sorterande, uppgiften att via betygen förbereda eleverna för olika positioner i samhällshierarkin, - och därtill*
- *förvaring av grupper som inte är produktionsnyttiga (K Liljequist, 1994. s 237).*

Den socialiserande och den kvalificerande uppgiften är de mer formella uppgifterna medan de två sistnämnda är de mer inofficiella. Med hjälp av pedagogiken går läraren in och påverkar, omvandlar människor, vilket gör att skolan kan förstås som en omvandlingsverksamhet. Tidigare användes begreppet fostran i läroplanen men i dag talar man i stället om utbildning. Läroplanen kan även förstås som ett medel för att uppnå målen som läraren skall verkställa. För att kunna göra detta använder han eller hon sig utav olika metoder för att motivera eleverna till att samarbeta. I skolan handlar det ytterst om att lära sig. Det är lärandet som är det centrala i skolan. Det handlar om självövertvinne. Lär man sig av tvång eller av lust? Maktutövning är inte enkelriktad utan läraren och eleven i klassrummet är båda subjekt och den övergripande planen är hur man tillsammans ska komma överens om syftet i klassrummet. Läroplanen kan förstås som ett medel eller om man vill, ett verktyg staten använder i maktsyfte för att få ut en bestämd kunskap utifrån de föreställningar man har om vilken särskild kunskap som skall läras ut. De föreställningar man har om barn/ungdomar ligger också till grund för den särskilda kunskap som skall ”gälla” och läraren är den verkställande som i direkt möte med eleverna skall realisera detta. Utifrån och med hjälp av läroplanen skall lärarna informera eleverna om viss kunskap som är förutbestämd av politiska makthavare. Skolan kan förstås som en institution som utövar makt därför att den blivit beordrad att göra så av t ex politiska beslutsfattare.

Skola och makt

Anders Persson säger att skolans karaktäristiska verksamhet är inget annat än maktutövning. Detta förutsätter enligt Persson att man förstår makt som produktion av handlande och han definierar handling *"som en individs försök att realisera en avsikt"*, (Persson, 1994. s 33.) Vidare säger Persson att *"en människa handlar när hon agerar i förhållande till en föreställning om vissa avsedda konsekvenser, vilka tänkts ut på förhand eller vuxit fram under handlingens förlopp"*. (a.a. s 33).

Bland många andra tänkbara maktdefinitioner tar Persson sin utgångspunkt i Barnes²; *"nämligen att makt är en individs kapacitet att frambringa handling"*. (a.a. s 27). Det som man kan vinna med denna definition är att den innebär att såväl en individs kapacitet att själv handla som att påverka en annans handlande definieras som makt. Definitionen ställer dock inte några krav på maktutövningens resultat utan koncentreras endast till individuellt handlande. Då definitionen är obestämd i fråga om makten att förhindra handlande väljer Anders Persson att definiera makt *"som en individuell eller kollektiv aktörs förmåga att framkalla, förändra och hindra handlande och uppnå avsedda konsekvenser"*. (a.a. s 28). Perssons definition av makt kan förstås som något krångligare än Barnes och någon individs förmåga är det svårt att uttala sig om.

Liksom många andra definierar Persson makt som *"en följd av både värderingar, tidigare forskning och metoder för att observera det fenomen man vill kalla makt"*. (a.a. s 27). Fortsättningsvis säger han att hans definition inte skiljer sig i det här avseendet från några andra:

den är ett resultat av egna värderingar, av mina uppfattningar om den tidigare maktforskningens fördelar och tillkortakommanden samt av vad jag har möjlighet att observera. Medvetandet om detta talar emellertid för en maktdefinition som är öppen både i fråga om maktutövningens metoder och dess förläggning i rum och tid. Makten utövas helt enkelt med en mängd olika metoder, den utövas på en rad olika platser och dess resultat behöver inte nödvändigtvis vara förbundet i tid med dess utövning, ...

Makt utövas överallt, (a.a).

Makt och maktrelationer

Persson talar om makt och maktrelationer och han refererar gärna till Foucault som säger att *"Maktrelationer är främst makt- motstånds- relationer: "...där makt finns, finns motstånd och att likväl, eller kanske just därför, motståndet aldrig står i utanförställning i förhållande till makten"*. ³(a.a. s 29). De är relationer av ömsesidig påverkan och ömsesidiga påverkansförsök. Båge aktörerna försöker påverka den andres handlande. Makt och motstånd beskriver Persson som *"handlingsproduktiva förmågor"*, där *"makten är aktiv i det att den vill åstadkomma någonting"* ... *motståndet är reaktivt därför att det hela tiden agerar på basis av det som makten vill åstadkomma"*. (a.a).

Maktrelationen är *"en relation mellan två eller flera aktörer där åtminstone den ena aktören försöker påverka den andres handlande och som gör detta mer eller mindre medvetet, som således försöker uppnå avsedda konsekvenser. Maktrelationer kan vara flyktiga eller tröga"*.

² Barry Barnes, *The Nature of Power*, Polity Press 1988 (Persson 1994, s 27).

³ Michel Foucault, *Sexualitetens historia. 1. Viljan att veta*, Gidlunds 1980, s 121.

(a.a. s 30). En trög maktrelation kännetecknas av att den ena har fastställda rättigheter att sanktionera den andres handlande. En flyktig maktrelation kännetecknas av att aktörerna är jämställda ifråga om sanktionsmöjligheter. Läraren/eleven kan förstås som en trög maktrelation där läraren har fastställda rättigheter att sanktionera elevens handlande. Likaså relationen läraren/skolan kan förstås som en trög maktrelation. Maktdefinitionen är absolut. *”Den syftar till att som makt beteckna all förmåga som innebär medveten påverkan av handlande vilket gör att även triviala företeelser kommer att förstås som makt, till exempel att fråga någon vad klockan är och få ett svar”*. (a.a. s 29). Definitionen är också sträng eftersom den kräver att avsedda konsekvenser skall realiseras.

Tvång och samtyckesproduktion

Begreppen tvång och samtyckesproduktion uppfattar Persson i första hand som former för handlingsproduktion. I stället för att rikta uppmärksamheten mot lydningen som fenomen, fokuseras i stället den maktutövande partens handlande som fenomen. Den överordnades handlande fokuseras – *”närmare bestämt hur han utnyttjar sin förmåga att frambringa ett avsett handlande från den andres sida, utan att vi för den skull behöver förutsätta att påverkan får avsett resultat eftersom den underordnade kan göra motstånd”*. (a.a. s 33).

Tvång kommer då att innebära att den maktutövande parten som Persson kallar Ego men som jag fortsättningsvis kommer att benämna läraren, påtvingar den andre parten Alter vilken jag fortsättningsvis kommer att benämna eleven, ett av den förre bestämt sätt att handla och en aspekt därav är att läraren tvingar eleven att lyda. *”Samtyckesproduktion innebär att läraren försöker få eleven att samtycka till ett för läraren ändamålsenligt handlande och som en aspekt därav få eleven att samtycka till lydning”* (a.a). Handling kan förstås som en individs försök att realisera en avsikt. Som ovan redan nämnts *”en människa handlar när hon agerar i förhållande till en föreställning om vissa avsedda konsekvenser, vilka tänkts ut på förhand eller vuxit fram under handlingens förlopp”*. (a.a).

Den handlande individen kan förstås som ett subjekt med förmåga att handla och uppnå avsedda konsekvenser med förmåga att kunna kontrollera sig själv och sin omgivning som kanske gör motstånd. Som kan handla så att det blir skillnad mellan avsedd och faktisk konsekvens. *”Att en handlande individ eller flera i grupp handlande individer uppnår avsedda konsekvenser trots motverkande omständigheter och individer, tycks vara den idealtypiska makthandlingen”*. (a.a. s 34).

Tar man hjälp av Webers⁴ definition av makt som Persson refererar till och som uttrycks som *”sannolikheten för att en individ ska få igenom sin vilja trots en annan individs motstånd”*. (a.a), kan lärarens handling förstås som en social handling som försök att realisera en avsedd konsekvens. Elevens handlande kan ses som en konsekvens av en annans vilja och handlande. Utifrån Webers definition av makt kan frihet att handla för en innebär ofrihet att handla, det vill säga inskränkning av handlande för en annan och därför framstår makt. Persson skriver att denna makt framstår som illegitim. *”Egos uppträdande som subjekt innebär att Alter blir till ett objekt, görs till ett föremål för maktutövning”*. (a.a). Läraren blir maktsubjekt i denna ettsubjektsmodell av makt medan eleven blir maktobjekt. Den makt som utövas här kan förstås som tvångsmakt.

⁴ Max Weber, *Ekonomi och samhälle. Förståelsesociologins grunder I*, Argos, 1983, s 37.

Utifrån Webers definition av makt förutsätts tvång. Med hjälp av Webers begrepp auktoritet som kan förstås som samtyckesproducerande maktutövning, kan läraren få eleven att lyda utan att eleven behöver objektiveras. Han behöver alltså inte fråntas sin frihet och vilja. Elevens handling blir då en konsekvens av två viljor – lärarens respektive den egna - eftersom auktoritetsrelationen kännetecknas av elevens samtycke. ”..*Ego förblir överordnad och Alter underordnad i denna tvåsubjektsmodell av makt*”. (a.a). Både den makt som utövas genom tvång och samtyckesproduktion verkar genom att läraren försöker producera handlande och avsedda konsekvenser därav. Tvångsmakt är maktutövning med centralt subjekt, medan samtyckesmakt kan förstås som maktutövning utan centralt subjekt. Den förra gör eleven passiv och alienerad, den senare försöker göra eleven engagerad och delaktig. Men handlingsproduktionen är fundamentalt olika i de två fallen. (a.a. s 35).

Den fundamentalt olika handlingsproduktionen exemplifierar Persson ovan genom läraren och eleven. Både den makt som utövas genom tvång och samtyckesproduktion verkar genom att läraren försöker producera handlande och avsedda konsekvenser därav. När tvångsmakt utövas görs eleven passiv och alienerad. (Eleven görs till ett ”föremål”). När tvångsmakt utövas så handlar den ene i enlighet med sin vilja och därmed kommer den andra inte att ”handla” i enlighet med sin. Detta innebär frihet att handla för en samtidigt som den andres frihet inskränks. När tvångsmakt utövas objektiveras eleven samtidigt som läraren är det centrala subjektet. Tvångsmakt kan förstås som en ettsubjektsmodell av makt och tvångsmakt utövas på bekostnad av den andres frihet och vilja. Maktutövning genom tvång är en enklare form av maktutövning som skolan tillämpar. Tvångsmakt kan förstås som kortsiktig produktiv förmåga där eleven reduceras.

Samtyckesmakt försöker göra eleven engagerad och delaktig vilket kan förstås som att den ”underordnade” och utifrån mitt perspektiv blir det eleven som ”ges rätten” att ”ta plats” och göra sin röst hörd. När samtyckesproducerande maktutövning tillämpas kan tolkningen bli att eleven inte reduceras i samma utsträckning som vid tvångsmakt och eleven ges större möjlighet till att utveckla sin identitet.

Utifrån begreppet tvångsmakt blir handlingsproduktionen när läraren får igenom sin vilja, det vill säga läraren besitter förmågan att realisera sina avsikter samtidigt som eleven inte får eller tar utrymme att realisera sina avsikter. Eleven objektiveras med hjälp av olika metoder eller om man hellre vill kalla det verktyg skolan/läraren använder sig av i mötet med eleven. Elevens beteende om tvångsmakten fungerar utan motstånd från elevens sida, är ett resultat av någon annans vilja och eleven ”förtingligas”. Persson säger ”att i den mån detta fungerar förtingligas Alter och blir, åtminstone i teorin och så länge vi rör oss inom tvångsmaktens ramar, en trög materia som endast kan sättas i rörelse av ännu flera påbud” (a.a). Tvånget kan, säger Persson, också vara svårhanterligt på grund av att ”Alter handlar i enlighet med egna avsikter och inte enbart i enlighet med Egos, vilket ger upphov till av den senare icke avsedda konsekvenser. Detta resulterar i att förbudssystemet byggs ut för att förhindra de icke avsedda konsekvenserna. Tvångsmaktens egen dynamik framkallar således en tillväxt av påbud och förbud”. (a.a. s 36).

Foucault's begrepp synlighetsfält⁵ tolkar Persson som ”ett slags rum” där tvångsmakten underhålls av en underrättelseverksamhet som övervakar och inhämtar kunskaper om eleven, vars behov kartläggs, motståndspotential och benägenhet värderas strategiskt och vars ”avvikande beteende” administreras”. (a.a). Detta synlighetsfält är ett rum inom vilket läraren

⁵ Michel Foucault, Övervakning och straff. Fängelsets födelse, Arkiv 1987.

på alla tänkbara sätt kan varsebli eleven⁶. Syftet med detta synlighetsfält är att se vad eleven gör, att övervaka och vara närvarande när något görs. Lärarens viljeyttringar definieras genom påbud och förbud vilka definierar vad eleven ska göra respektive vad han inte får göra. För varje påbud måste alternativa handlingssätt granskas och värderas, för varje förbud måste lämpliga sanktioner gentemot elevens överträdelser formuleras.

För länge sedan uteslöts "avvikarna" som då var de leprasjuka. Tanken då var inte att de skulle "återanpassas". Med tiden ändrades föreställningarna och samhället ville samtidigt som individer uteslöts att de skulle "återanpassas". På 1930-t började man psykologisera beteenden och genom medicinen fick samhället en metod att återanpassa avvikarna (Foucault, 1974). De avvikandes diskurs "får inte cirkulera som andras", den "existerar i strikt mening inte", menar Foucault (Persson, 1994, s 7).

Med utgångspunkt i Foucault blir tolkningen att om samhället upplever sig hotat, lyfts det hotfulla ut ur samhällets gemensamma liv och utifrån olika rationaliteter skall de samtidigt "återanpassas". Det optimala blir då när eleven med Foucault's begrepp "självreglerar" sig. Det vill säga individen vet att han är övervakad och anpassar sig till slut helt till vad som förväntas av honom. Foucault talar om denna osynliga övervakning av fången. Denna övervakning sker med hjälp av förfinade metoder samtidigt och fången – eleven är fullt medveten om att detta sker hela tiden. (Foucault, 1974).

Länge var den ej närmare definierade individualiteten – i sin enklaste form, den som tillhörde alla människor – något som inte beskrevs, som befann sig under beskrivningens tröskel. Att synas, iakttas, skildras i detalj, att dag efter dag få sina handlingar och gester nedtecknade var ett privilegium. (...) De disciplinära metoderna vänder på förhållandet, sänker tröskeln för den individualitet som skall beskrivas och gör av denna beskrivning ett kontrollmedel och en underkuvningsmetod. (...) Denna bokföring som omsätter verkliga existenser i skrift är inte någon heroiseringsprocess; den fungerar som ett medel för objektivering och underkuvande, (a.a).

Tvångsmakt och samtyckesproducerande maktutövning kan förstås som två olika tekniker att försöka påverka för att nå sitt mål. För att hela tiden arbeta för att förhindra icke avsedda konsekvenser eller med andra ord "hålla ögonen" på eleverna så att de handlar såsom samhällets föreställningar utövas i skolan och inte avviker ifrån dessa föreställningar finns detta förbudssystem. Avvikelse finns och får finnas vilket ingår i våra föreställningar. Tidigare förkastades de avvikande individerna men i dag skall de återanpassas till "det normala". Där makt utövas genom samtyckesproduktion ersätts i stället detta förbudssystem av ett system av nödvändigheter, t ex marknaden, konkurrensen, det högre utbildningssystemet, den mänskliga naturen och liknande. "Inom ramen för detta system av nödvändigheter formges Alters friheter. I stället för att kartlägga och föreskriva Alters handlande, utvecklas samtyckets maktutövning mot bakgrund av övertygelsen att förnuft och egenintresse är den viktigaste drivkraften bakom allt individuellt handlande. Snarare än att som tvångsmakten förneka Alters avsikter, kan samtyckets maktutövning till en viss grad integrera dem i maktutövningen". (Persson, 1994, s 36). Samtyckesproducerande maktutövning kan vilket Persson också säger förstås som en hushållande maktutövning då den "rationaliserar bort hela det system av påbud, förbud och underrättelser som tvångsmakten utvecklar och ersätter det med ett informationssystem som registrerar vad Alter faktiskt gjort – övervakning

⁶ Jämför begreppet främre region eller scen i Erving Goffman, Jaget och maskerna, Rabén & Sjögren 1974.

ersätts av utvärdering". (a.a. s 37). Utifrån dessa informationer utövas makt genom att systemet av nödvändigheter betonas och manipuleras i syfte att påverka och leda egenintresset. Samtyckets maktutövning kommer nu att verka genom elevens vilja – snarare än betingning som ersätter elevens vilja vilket inträffar vid tvångsmakt. Elevens eget val blir nu centralt. *"Samtyckets makt utövas genom att relationen mellan olika valalternativ komponeras och komponeras om, därmed framstår vissa möjligheter som mer kostsamma eller sämre, andra som mer lönande eller bättre"*. (a.a).

Eleven lär sig tänka vad han själv vinner på att handla på ett visst sätt Det handlar om att bli medveten om sig själv – vad man är bra respektive mindre bra på så att man kan "dra fördel" av andra. I princip sker detta utan att eleven fråntags möjligheten att välja. Samspelet och motsättningarna mellan tvångsmaktens och samtyckesproduktionens kan förstås i termer av att tvång alierar, medan samtycket skapar delaktighet. När tvångsmakt utövas säger Persson, är *"alienationen dubbel i det att maktutövaren alieras från det han utövar makt över, samtidigt som den underordnade alieras från själva maktutövningen (den underordnade är inte ens delaktig som medbestämmare)"*. (a.a. s 39). Den dubbla alienation som uppstår när tvångsmakt utövas försöker samtyckesproducerande makt bryta ned genom att skapa ett slags ömsesidig förståelse. Vidare upplyser författaren att *"Samtyckesproducerande makt tycks resultera i att maktutövaren lär känna och förmodligen bättre kan hantera den underordnade, samtidigt som den underordnade lär känna och förmodligen får förståelse för maktutövningens villkor"*. (a.a).

Till sist några av Perssons tankar vad gäller begreppen ytfostran respektive djupfostran som uttrycks i skolans maktutövning i den pedagogiska praktiken. Ytfostran uttrycker Persson som en form för ytlig disciplinering som försöker framkalla ett visst mönster av kroppsrörelser, men som lämnar elevens medvetande helt eller delvis åt sitt eget öde. Ytfostran är en tvångsmässig form av fostran därför att den lämnar få eller inga avgöranden till eleven. I stället verkar den genom förbud och påbud och försöker ersätta elevens vilja med dem. I denna mening svarar ytfostran väl mot Webers maktdefinition, vilken som tidigare påpekats utgör en viljemässig "nollsummerelation" mellan över- och underordnad. (a.a). *"Ytfostran försöker skapa en viljelös maskin, en robot, av eleven"*. (a.a. s 189). Ytfostran kräver att eleven ska bli en robot men eftersom en människa inte kan vara en robot måste hon uppträda som om hon vore en robot. Hon måste spela rollen som robot. I realiteten kräver då ytfostran ett rollspel av eleven, ett krav som enligt Persson kanske inte läraren är medveten om. För att kroppen ska framstå som disciplinerad engagerar eleven medvetandet i rollspelet för att kroppen ska framstå som disciplinerad. Man kan inte vara något som man försöker föreställa. I och med att man föreställer något, gör man det i förhållande till något annat: *"man är inte det föreställda, utan det föreställda är skilt från det man är"*. (a.a. s 190). Mot den bakgrunden kan man enligt Persson säga att ytfostran anvisar ett sätt att vara elev som på samma gång kan vara ett sätt att vara till lags och ett sätt att göra motstånd – *"att spela rollen som viljelös robot (föreställningen) kan vara ett sätt att freda sin personlighet under ett skal som framkallats av andras förväntningar"*. (a.a. s 191).

Djupfostran "lägger" inte så stor vikt vid kroppsrörelser som vid medvetandet. Djupfostran fokuseras på elevens medvetande under den bestämdas förutsättningen att det är nyckeln till handlandet: själen tenderar genom denna form av fostran att bli "kroppens fängelse (Foucault, 1974). Handlandet kringgärdas därför inte i lika hög grad av påbud och förbud, snarare tonas tvångsapparaten ned. Djupfostran blir i stället en form av samtyckesproduktion eftersom individen tillåts välja eller "kan ta sig rätten" att välja. En sak till är att detta handlingsutrymme uppstår inom ramen för ett system av nödvändigheter som begränsar

valmöjligheterna eller kan manipuleras på ett sådant sätt att valmöjligheterna kan begränsas. Ytfostran och självdisciplin har mycket gemensamt. Djupfostran konstituerar maktrelationens underordnade part som subjekt på det sättet att det överläts åt eleven att disciplinera sig inom ramen för ett system av nödvändigheter, ”insnärjd i ett nät” av beroendeförhållanden som eleven är . (Persson, 1994).

En skillnad Persson pekar på vad gäller yt- och djupfostran är det sätt varpå läraren framkallar elevhandlande. Det auktoritära sättet kräver av eleven att denne blir ett objekt som kan hanteras av läraren, vilken arbetar i enlighet med förutbestämda mål, planer och tekniker. Eleven bör då vara aktiv på ett förutbestämt sätt och i övrigt passiv. Sitt mål når den auktoritära pedagogiken när eleven passivt och okritiskt inhämtar kunskaper och bevisar att så skett vid examinationer. Måluppfyllelsen kan dock vara en följd av att eleven undertrycker aktivitet och kritik, alltså ett rollspel. Läraren kan inte veta, så länge som eleven är passiv och okritiskt mottagande vad elevens handlande betyder. Läraren kan inte veta om eleven är ett objekt eller spelar rollen som objekt. I själva undervisningsögonblicket har det ingen betydelse utan snarare har det betydelse för fostrans vakaktighet. *”Att spela rollen som passivt och okritiskt objekt – vilket är det enda möjliga eftersom en människa inte kan vara ett objekt – betyder ju att eleven, så snart hon/han är utanför det synlighetsfältet läraren kontrollerar inte längre behöver vara passiv och okritisk”*. (a.a. s 198). Att förstå auktoritär pedagogik som ytfostran betyder att den ses som en tillfällig disciplinering. *”Symmetrin mellan lärarens handlingsproduktion och elevens faktiska handlande kan vara total i det synlighetsfältet som läraren kontrollerar, samtidigt som det kan råda asymmetri utanför synlighetsfältet”*. (a.a). Utifrån att eleven i synlighetsfältet är tvungen att interagera med läraren genom att spela en roll, är detta möjligt. Persson ser detta som en möjlighet för eleven till ögontjäneri. Att spela underordnad i det synlighetsfältet läraren kontrollerar och samtidigt vara oberörd utanför synlighetsfältet. Den participativa pedagogiken däremot ser eleven som ett subjekt och elevens deltagande är önskvärt i undervisningssituationen. *”I stället för att som den auktoritära pedagogiken kräva att eleven ska vara ett objekt – och försöka göra eleven till ett objekt – och i realiteten framkalla ett rollspel från elevens sida, ger den participativa pedagogiken eleven möjlighet att uppträda som subjekt. Eleven ges möjlighet att påverka undervisningens former och innehåll, får tillfälle att kritiskt granska det budskap som läraren förmedlar och att arbeta självständigt helt eller delvis efter eget omdöme”*. (a.a).

En speciell lärdom från den auktoritära pedagogiken som den participativa pedagogiken kan dra lärdom av, är att eleverna inte får lämnas i fred. I den auktoritära skolan är elevernas egen motivation det avgörande, elever som saknar utbildningsmotivation – sorteras ut ur utbildningssystemet. Elever som inte vill gå i skolan, inte vill engagera sig och inte vill fortsätta utbilda sig ges möjlighet att vara i fred och förbli oberörda av den pedagogiska maktutövningen. Man tycks i den moderna utbildningspolitiska och pedagogiska diskursen mot den bakgrunden sätta likhetstecken mellan att vara i fred och att misslyckas vilket uttrycker en övertro på skolans möjligheter att lyckas. Samtidigt görs den pedagogiska maktutövningens nät mer finmaskigt genom att elever som är passiva och likgiltiga inte tillåts vara det och genom att man tillåter sig att tränga igenom elevens skal av passivitet och likgiltighet under förespeglningar om att det sker för elevens bästa. (a.a).

Kommentar:

Skolplikten är en tvångssituation för eleverna och när de är i skolan ska lärarna som är de som ska verkställa läroplanens mål, motivera eleverna att ta till sig av kunskapsinläringen. Lärarna behöver motivera eleverna genom att antingen utöva tvångsmakt eller samtyckes-

producerande makt för att uppnå avsedda konsekvenser. Anders Persson ser detta som olika former av handlingsproduktion och bägge former av maktutövning går ut på att läraren ska få eleven att göra som han eller hon vill. Läroplanen säger att eleverna ska utbildas till självständiga och kritiskt reflekterande individer som ska ut på arbetsmarknaden. För detta mål kan läraren antingen utöva tvångsmakt eller/och samtyckesproducerande makt för att motivera eleverna på vägen. Det är olika former av handlingsproduktion man tillsammans skapar i skolan/klassrummet. Eleverna är som jag förstår det upplysta om tvångsmakten i och med att skolplikten är en tvångssituation, därefter när eleverna är i skolan handlar det om att tillsammans lärare och elever producera handling – skapa något tillsammans och då använder sig lärarna av olika morötter och piskor. Piskan har eleverna redan ”över sig” då de klivit in i klassrummet och är tvungna att infinna sig där i åtminstone nio år av sitt liv varje dag. I dag kan man säga att tolv år är vad man behöver gå i skolan för att kvalificera sig på arbetsmarknaden. Att som elev bli tvungen att i skolan ”spela en roll” för att kunna freda sig själv och bevara sin själ kan förstås som krävande för eleverna. För en del elever kan det tänkas att detta tar all tid och kraft under skoldagen och för andra elever är det kanske inte lika tidskrävande. En konsekvens kan förstås vara att det tar tid från själva lärandet i skolan. I stället för att som elev vara mottaglig för information har man ”fullt upp” med sitt ”inre”.

Makten som teknik

Michel Foucault problematiserar den enskildes rätt att vara sig själv. Foucault beskriver den formella makten på institutioner och han pekar även på den informella makten. Han talar om hur eleven hela tiden är kontrollerad och övervakad samtidigt som eleven hela tiden är medveten om detta och måste förhålla sig till denna situation. Foucault talar om att samhället har ”svarta rutor” i tillvaron, det vill säga ”det man inte talar om” utifrån att några har den största kunskapen och blir därmed den kunskap som dominerar. Dessa har tolkningsföreträde i samhället och ger riktlinjer för vad som får sägas och hur det sägs).

I sin installationsföreläsning vid Collège de France utvecklar Foucault diskursbegreppet⁷ i sin filosofi. Bland annat pekar han på utestängningsprocedurer som drabbar produktionen av diskurser i ett samhälle.

Det ena är Förbudet, vilket innebär att man inte kan tala om vad som helst när som helst och att inte vem som helst får tala om vad som helst. Ritualer för olika tillfällen, det talande subjektets privilegierade eller exklusiva rätt: Här säger Foucault att vi har ett spel mellan tre typer av förbud som korsar, förstärker eller tar ut varandra och bildar ett komplicerat galler i ständig förändring. Man får ”svarta rutor” i tillvaron, som styr människors beteende, som t ex människors möjligheter att opponera sig mot maktbefogenheter. Foucault konstaterar att dessa ”svarta rutorna” är flest inom politiken och inom sexualiteten.

⁷ *Franskans discours har många betydelser som inte fångas av svenskans diskurs. Några av de vanligaste är tal, föreläsning och prat. Foucault använder dock för det mesta termen i två andra betydelser: dels i en mer generell och mer teknisk mening som namn på alla skrivna eller yttrade fraser, alltså som en motsats till det abstrakta språkssystemet language, dels i en för Foucault alldeles särskild bemärkelse, nämligen som namn på hela den praktik som frambringar en viss typ av yttranden – det är i denna mening Foucault använder termen när han talar om t ex medicinens, naturhistoriens eller ekonomisk diskurs (Foucault, 1993).*

Den andra utestängningsprincipen i vårt samhälle är en uppdelning och ett förkastande. Foucault tänker då på motsättningen mellan förnuft och vansinne. *"Ända sedan djupaste medeltid är dåren den vars diskurs inte får cirkulera som andras. Ibland uppfattas hans tal som obefintligt, utan vare sig sanning eller betydelse, utan beviskraft, utan makt att legalisera en handling eller ett kontrakt..."* (Foucault, 1993, s 8).

Den sista och tredje utestängningsprincipen är viljan till sanning som Foucault säger vilar på institutionellt stöd och institutionell distribution har i vårt samhälle ett slags press på och tvingande makt över andra diskursformer. Den som avviker från det normala beteendet, d v s så som de flesta av oss beter oss, ska "straffas" på något sätt men återanpassas också samtidigt till "oss andra".

Tidigare var det bara föreställningen att de som avvek från det normala uteslöts ur gemenskapen men senare uteslöts de samtidigt som de också skulle återanpassas. Denna föreställning lever kvar sedan länge. På 1930-t började man också psykologisera beteenden och genom medicinen fick samhället en metod att återanpassa avvikarna (Foucault, 1974). De avvikandes diskurs "får inte cirkulera som andras", den "existerar i strikt mening inte". (a.a. s 7). Foucault är kritisk till dessa olika rationaliteter som han menar är med och delar in människor i en avskiljningsdiskurs. "Begreppet "rationaliteter" är för Foucault de vetenskaper som har människans själsliga och kroppsliga hälsa som sitt utbildnings-, forsknings- och behandlingsobjekt som exempelvis medicin, psykiatri, psykologi, sociologi och psykopatologi. Han är mycket kritisk till dessa vetenskapers aktiviteter. Det är i första hand deras avskiljningslogik och kategoriseringsförfaranden som intresserar Foucault: den uppdelning i vi och "dem - "normala" och "onormala", som han anses legitimeras med dessa vetenskapers kunskap och utbildningsmetoder. Analysen av människan, den "inre rationaliteten", inom dessa fält måste, enligt Foucault, sättas i relation till andra strategier i dess omgivning, som:

...applies itself to immediate everyday life which categorizes the individual, marks him by his own individuality, attaches him to his own individuality, attaches him to his own identity, imposes a law of truth on him which he must recognise and which others have to recognize in him. It is a form of power which make individuals subjects,
(Foucault i Helldin, 1997, s 78).

När det gäller dessa uteslutningsprocedurer har kyrkan enligt Foucault spelat en viktig roll. *"Den avvikandes existens manifesterade tidigare både guds godhet och hans vrede: du har stor nåd i hans ögon eftersom han i denna värld bestraffar dig för det onda du gjort"*. (Foucault, 1973, s16).

Avskiljandet "räddar" den avvikande. Och därmed öppnas dörren till himlen. Avskiljandet erbjuder en "speciell form för omsorg för uteslutning och omsorg för tillfrisknande förenas. Människan följer de gamla uteslutningsstrukturerna i enlighet med den heliga segregationen. Den religiösa riten har på detta sätt överskuggat den reella nyttan med utestängningen. Gudsmotivet har utnyttjats för en dold maktfullkomlig vanemässighet. Med Foucault's ord har det religiösa blivit världsligt, med det "traditionella pastoratet" som fundament. Utestängningen blir en symbolisk handling som:

"tvivelsutan kvarstår även i våra dagar om man bara vill medge att det som i forntiden var en synlig ordningens fästning nu är vårt samvetes lott".
(a.a. s 21).

Makt producerar vi alla ständigt genom vårt tänkande och handlande om något Vi är alla med om att gemensamt producera makt i ett kontext. som vi tillsammans är med och skapar. Makten går enligt Foucault inte att få grepp om utan den makten utövas genom olika tekniker som går ut på att upprätthålla diskurserna i samhället. *"Foucault's maktanalys inte i huvudsak är en analys av makten som institution, t ex den statliga makten, eller grupp, elit eller klass utan en analys av makten som teknik"*. (Helldin, 1997, s 79).

Kommentar:

Utifrån Foucault kan man förstå att makten "ligger" i de olika tekniker skolan använder för att påverka eleverna. I klassrummet är det läraren som har den största kunskapen och därmed också tolkningsföreträdare och bestämmer vad som talas om i klassrummet och hur detta ska sägas. Läroplanen är det politiska styrdokument som läraren skall verkställa och för att kunna göra detta använder läraren sig av olika medel för att uppnå läroplanens mål – att utbilda goda samhällsmedborgare som skall delta i produktionen. Läraren kan förstås som statens förlängda arm eller redskap som ska vara med och upprätthålla den dominerande diskursen i samhället/skolan/klassrummet. I skolan och i klassrummet finns ett vi-och-dem-tänkande som läraren förmedlar till eleverna. Dessa tekniker ligger till grund för de professionaliteter eller som Foucault kallar rationaliteter som skolan "producerar". Utifrån Foucaults tänkande är det viktigt att "lyfta fram" – offentliggöra vad som händer i klassrummet och särskilt utifrån ungdomarnas perspektiv – deras egna strategier i klassrummet gentemot förväntat förhållningssätt.

Tidigare forskning

Outtalade krav som klassrumssituationen ställer på eleverna

Donald Broady skriver att inskolningen i klassamhället i skolan inte sker genom indoktrinering i vanlig mening,

utan genom en slags innötning i otaliga vardagssituationer, en inläring som ofta äger rum "bakom ryggen" på både lärare och elever. Det är inte lärarens medvetna avsikter som formar den dolda läroplanen utan själva villkoren för skolarbetet: fyrtiominutersterrorn, ämnesuppsplittringen, skolans hierarki, betygssystemet, klyftan mellan skolarbetets innehåll och elevernas erfarenheter, lärarnas och elevernas sociala bakgrund osv. Det är genom att gemensamt och medvetet arbeta med dessa skolarbetets villkor som vi på allvar kan göra något åt den dolda läroplanen, (D Broady, 1985, s 21).

I boken Den dolda läroplanen refererar Donald Broady till Philip Jackson. Begreppet "den dolda läroplanen" myntades av Philip Jackson⁸ på -60-talet. Hans slutsatser bygger på empiriska undersökningar i klassrum. Den dolda läroplanen visar vad ungdomarna i skolan faktiskt måste lära sig vid sidan om vad de ska lära sig enligt styrdokument och läroplaner. Det är snart fyrtio år sedan denna skrift publicerades men det kan tänkas att samma dolda läroplan är giltig än i dag på många håll. Den dolda läroplanen blev känd i vida kretsar då Philip Jacksons gav ut boken *Life in classrooms* som beskriver lärares och elevers livsföring i några amerikanska klassrum under senare hälften av 1960-talet. Jacksons "blankställde" sig inför sin undersökning och såg sig som en gäst från främmande kultur.

I alldeles för små rum trängdes 25-30 elever och det han såg var inte det som föreföll syfta till att lära ut t ex matematik eller historia utan andra saker som att vänta. .."något av det märkvärdigaste Jackson iakttog var att så kopiöst mycket tid ägnades åt att träna elevernas förmåga att vänta". (a.a. s 115). De väntade utanför klassrummet innan lektionen började, sedan väntade de på dem som kom för sent. De väntade på lärarens instruktion och de väntade på att få frågan. Andra saker som tränades var t ex:

- Att ständigt bli avbruten i arbetet.
- Att göra saker man inte är intresserad av eller ser någon mening med. Själva lektionssystemet, fyrtiominutersterrorn, gör att man börjar innan man vet riktigt varför och slutar innan man är färdig.
- Att strunta i kamraterna runtomkring. Inbördes hjälp är fusk.
- Att underkasta sig makt, (a.a).

Broady förstår Jacksons som att dessa krav handlar om inövning i tålmod – förmågan att tåla, att stå ut. "Utan den här förmågan skulle livet bli miserabelt för de som måste tillbringa sin tid i våra fångelser, våra fabriker, våra kontor och våra skolor". (a.a. s 116).

⁸ Jackson, P.W; 1968

Broady fortsätter att referera till det första KRUT-numret⁹ som introducerade begreppet ”den dolda läroplanen” i Sverige. Mette Bauer och Karin Borgs observationsundersökning i några danska skolklasser resulterade i nedanstående krav som klassrumssituationen ställde på eleverna.

Kravet att arbeta individuellt.

Kravet att vara uppmärksam.

Kravet att kunna vänta.

Kravet att kontrollera sig motoriskt och verbalt.

Kravet att undertrycka sina egna erfarenheter.

Kravet att underordna sig lärarens osynliga auktoritet, (a.a).

Broady konstaterar att det är dessa krav som brukar kallas ”den dolda läroplanen”.

Vidare konstaterar han att klassrumsforskningen visat att *”den sortens träning – inte matematik eller historia eller vad lektionen på ytan verkar handla om – i regel är undervisningens dominerande innehåll”*. (a.a. s 29). Kanske är det genom den dolda läroplanen som ungdomarna socialiseras. Man kan fråga sig om de har nytta av att lära sig att vänta på sin tur, ständigt bli avbrutna i sitt arbete, att tolka lärarens frågor och avge svar som gör läraren nöjd, att kontrollera sig motoriskt och verbalt, att undertrycka egna erfarenheter, att underkasta sig makt och att somliga är mer värda än andra.

Broady talar om tendensen hos lärarna i skolan att individualisera och psykologisera - söka problemens orsaker främst i sin egen eller elevernas, eller rektorns personlighet i stället för att se de faktorer som bestämmer och begränsar lärarnas egen (och elevernas) handlingsmöjligheter. *”Lärarens ”yrkessjukdom” har förstås sina rötter i den ideologi som genomsyrar hela det borgerliga samhället. Men det finns förhållanden som gör att den härjar så till den milda grad i just klassrum och lärarrum runt om i Sverige”*. (a.a. s 16).

Broady skriver att skolan fostrar lärarna till ett individualistiskt förhållningssätt genom att ställa orimliga krav på lärarna: *”att med alternativa pedagogiska metoder lösa problem som inte är pedagogiska, att individuellt ta på sig skulden för utslagning, sortering och förtryck som har samhälleliga orsaker”*. (a.a. s 17).

Vidare skriver Broady att skolan även fostrar eleverna till precis samma individualistiska förhållningssätt: *Många undersökningar har bevisat att det i huvudsak är ”elevernas sociala bakgrund, inte begåvning eller motivation eller något annat som bestämmer studieresultat och utbildningsval”*. (a.a. s 18).

Fortsättningsvis säger författaren att mycket tyder på att s k sammanhållna skolsystem (dvs icke-linjedelade, t ex svenska grundskolan) i själva verket inte alls är sammanhållna, utan hårt kluvna i skilda osynliga ”utbildningslinjer”. *”De av oss som jobbar på lågstadiet vet att ungarna ofta redan i ettan klassas som ”starka” eller ”svaga” och litet fyrkantigt uttryckt så finns det sen två osynliga ”linjer” upp genom årskurserna, varav den ena leder till högre utbildning och prestigeyrken och den andra där de flesta arbetarbarn hamnar snabbare ut på arbetsmarknaden. Läraren bemöter elever som hör hemma på skilda ”linjer” helt olika, de lär sig olika saker och de byter sällan ”linje”*. (a.a).

⁹ KRUT – kritisk utbildningsskrift, första numret utkom i början av 1977. (Broady, 1985).

Trots detta frodas myten om allas lika chanser. ”Skenbart överlåter skolan till vars och ens fria individuella val att plugga stenhårt och vara läraren till lags för att så småningom bli läkare eller advokat, eller att ”välja” att direkt efter nian sälla sig till de ungdomsarbetslösa”. (a.a. s 18). Broady skriver att det är så som de flesta eleverna uppfattar sin situation, ”lastar sig själva för misslyckanden och tar åt sig äran av framgångar”. (a.a). Broady liknar hela utbildningssystemet ”som en väldig supermarknad, där eleverna är konsumenter som fritt väljer mellan utbildningsmöjligheterna och den nya läroplansöversynen kommer av allt att döma att än mer framhäva det ”fria valet. Verkligheten visar dock att valfriheten är högst begränsad. Enligt Broady är det enda säkra sättet att nå framgångar i skolan att välja välutbildade och höglögnade föräldrar. Detta visar att problemen inte är privata utan gemensamma.

Broady säger att det saknas kunskap om skolans funktioner i utvecklade kapitalistiska samhällen. Vidare säger han att vi vet i största allmänhet att ”skolans väsentligaste uppgift är att bidra till att arbetskraften, ideologin och de sociala klasserna och skikten ständigt återskapas”. (a.a. s 19).

Vidare fortsätter författaren att referera till Krut 3 där Bertil Gustafsson skrev om hur den dolda läroplanens krav fungerar sorterande så att skolan systematiskt gynnar barn ur medelklassen och missgynnar barn ur arbetarklassen. Skolan förbereder eleverna för lönearbete. Broady säger att detta kan vara orsaken – troligtvis den viktigaste till att skolan fungerar som den gör.

Kommentar:

Den dolda läroplanens krav fungerar enligt Broady sorterande på så sätt att skolan systematiskt gynnar barn ur medelklassen och missgynnar barn ur arbetarklassen. Jackson upptäckte att det är genom dessa outtalade krav - osynliga ”koder” som eleverna lär sig och fostras i skolan och inte utifrån ämneskunskaper som t ex matematik eller historia. Jackson upptäckte att eleverna till väldigt stor del skulle lära sig förmågan att vänta vilket Jackson förstod som en övning i tålmod. T ex väntade de på att få frågan från läraren, de väntade på sina klasskamrater.

Genom att eleverna manipuleras till att tro att alla har samma chans till utbildning och därmed kunna välja arbete legitimerar skolan sitt handlande att skuldbelägga eleverna för misslyckanden i skolan. Skolan använder sig av olika tekniker för att utöva sina avsedda konsekvenser och för att legitimera sitt beteende. Broady påpekar att...”skolans väsentligaste uppgift är att bidra till att arbetskraften, ideologin och de sociala klasserna och skikten ständigt återskapas”. (a.a).

Den dolda läroplanens avsedda konsekvens kan förstås som sorterande och att makten utövas genom olika tekniker såsom t ex betygen vilka kan förstås som ett maktredskap. Makten är dessutom osynlig eftersom kraven på eleverna inte är uttalade. Det som på ytan syns som lärs ut till eleverna är ämneskunskaper såsom t ex matematik eller svenska. Metoderna som används för att utöva makt är en förfinad teknik som går ut på att kontrollera eleverna själsligt men också kroppsligt. Jackson upptäckte att stor tid ägnades åt att lära ut förmågan till tålmod hos eleverna vilket jag förstår som ett sätt att kontrollera eleverna kroppsligt då de var tvungna att vänta på läraren utanför klassrummet och inne i klassrummet var de tvungna att vänta på att få frågan. Att lektionerna är 40 minuter långa kan även förstås som en metod att kroppsligt kontrollera eleverna. De är tvungna att sitta i sina bänkar och arbeta under den

tiden. Maktutövningen med dess förfinade tekniker med dess metoder går ut på att kontrollera eleverna och kan ses som en del i strategin att upprätthålla diskurserna i samhället. Den övergripande diskursen kan tolkas som en avvikardiskurs där gamla föreställningar lever kvar. För att upprätthålla alla olika diskurser i samhället används olika metoder eller om man hellre vill verktyg som individerna (här eleverna) har att förhålla sig till. Allt för att kontrollera eleverna. Då eleverna har olika bakgrund så har de också olika sätt att förhålla sig till makten med dess tekniker. Tekniken handlar om övervakning så att om och när eleverna avviker från vad som förväntas så utvecklas nya tekniker mer och mer förfinade så att avvikelserna kan justeras.

En beskrivning av skolan ur elevernas perspektiv

(Héctor Pérez Prieto, 1992) beskriver en grupp elevers skilda erfarenheter av sin vandring genom skolsystemet och in i arbetslivet. Han lyfter i sin avhandling fram elevernas erfarenheter från skolan. Den bild som växer fram i analysen visar att majoriteten av eleverna stannar kvar i sin ursprungsklass även efter nio år av gemensam skola, vilket speglar en process av självreproduktion med olikartade möjligheter för olika grupper att nå högre studier – inom varje socialklass. Självreproduktionen i skolan innebär att en differentiering under skoltiden pågår mellan olika elevkategorier och leder fram till skilda erfarenheter av skolan. Elever som kommit att hamna i arbetarpositioner visar genomgående sämre resultat i olika prov och tester. De väljer mindre meriterande kurser och uppger en mindre positiv inställning till skolan än de elever som kommer att hamna i medelklasspositioner. Detta samtidigt som avståndet mellan grupperna som hamnar i olika positioner tenderar att öka i kontakten med skolan. F d elever i medelklasspositioner uppger i allmänhet oftare än de som befinner sig i arbetarpositioner att de haft en positiv inställning till ”undervisningsparadigmet”. Héctor Pérez Prieto konstaterar att denna differentiering innebär inte att de ursprungliga skillnaderna mellan arbetar- och medelklassbarn som uppnår likartade positioner försvinner eller minskar, utan snarare förblir de konstanta. Bland de elever som når likartade positioner uppvisar medelklassbarnen genomgående högre poäng, väljer mer meriterande kurser och intar en mer positiv inställning till skolan än arbetarbarnen.

I den bild som växer fram av de f d elevernas återblickar på skoltiden utgör klasskamraterna och lärarna centrala figurer. Framför allt speglas i berättelserna betydelsen av skolans karaktär av social arena, där olika förhållningssätt, strategier och projekt konfronteras och där man utvecklar skilda responser för att möta varandra och för att hantera de utmaningar skolan innebär, och där identifiering med vissa och avståndstagande till andra lägger grunden för elevernas sociala identitet. I bilden lyfts också fram, accepteras och betonas lärarens ledande roll och uppgift att i klassrummet skapa de nödvändiga förutsättningarna för en lyckad undervisning. I Prietos analys framkommer att i de återblickar kring de studieval eleverna varit inblandade i finns en strävan efter att förklara nuet och kopplas direkt till den position man har kommit att hamna i. På samma gång ges dock det kulturella ”bagaget” och de tidigare skolerfarenheterna en avgörande betydelse för hur de olika valsituationerna har upplevts som självklara, svåra eller osäkra. (a.a).

Skilda förhållningssätt som olika elevkategorier har utvecklat i sin vandring genom utbildningssystemet framkommer även i analysen. Med utgångspunkt i de f d elevernas berättelser om det egna agerande i skolan och de egna upplevelserna av olika situationer har olika sätt att närma sig och handskas med skollivet kunnat identifieras. *”Plugghästarnas hårda satsning för att erövra skolan eller följa i föräldrarnas spår, avståndstagarnas olika former (det aktiva utåtagerandet, det kritiska argumenterandet, att dra sig undan) för att*

avvisa vad skolan står för eller olika spektror av det (auktoritet, konkurrens, brist å flexibilitet), samt de vanliga elevernas distanserade hållning till skolarbetet och dess grund antingen i en positiv eller en negativ inställning till skolan". (a.a. s 118). Prieto konstaterar att "dessa olika sätt att handskas med skolan kan ses som en del av villkoren i vilka skolans verksamhet bedrivs, men också som en produkt av interaktionen mellan skolans sätt att fungera och elevernas förutsättningar och projekt.". (a.a. s119). De erfarenheter som olika elevkategorier gör i skolan är inte något som försvinner vid skolavslutningen utan dessa erfarenheter bär eleverna med sig kanske i omstrukturerade former. Dessa präglar olika grupper bild av sig själva och deras sätt att uppfatta och förhålla sig till varandra och till olika samhällsinstitutioner. "Eleverna banar med sina erfarenheter vägen genom utbildnings-systemet och in i arbetslivet, samtidigt som de i hög grad formas av den stig de "aldrig" skall trampa igen". (a.a. s 120).

Kommentar:

Elevernas olika sätt att förhålla sig till sin skolsituation kan till en del förklaras utifrån olika kulturella "bagage" när de kommer till skolan. Eleverna har olika kunskaper som gör att de utvecklar sin egen rationalitet.

Ungdomar har sin egen rationalitet

Paul Willis är den Birminghamforskare som mest direkt har studerat ungdomskulturer genom deltagande observationer under längre tid. Genom sin studie av några arbetarpojkar i skolan gjorde sig Paul Willis sig känd på 70-talet då han tog upp ungdomsperspektivet. Han undersökte subkulturen i förhållande till klasskulturen genom att studera "arbetarkillar" i skolan och den anti-skolkultur som de skapade där. På så sätt gjorde de häftigt motstånd mot skolans krav och förväntningar, som dominerades av medelklassvärderingar Han fann att ungdomarna inte handlade som lärarna ville utan de hade sin egen rationalitet. Genom pojkarnas anti-skolkultur med sin tuffa machoattityd passade de perfekt in i den kultur som i alla fall på den tiden rådde inom industrin.

"Trots sina officiella mål om jämlikhet baseras skolan i huvudsak på medelklassvärderingar som gör den främmande för arbetarbarnen. I skolan möts lärare med medelklassbakgrund och elever med en helt annan uppväxtmiljö. I stället för att utjämna klasskillnaderna och ge alla samma start i livet åstadkommer skolan precis motsatsen. Och det är en process där arbetar-elevernas egen motståndskultur spelar en aktiv roll". (Fornäs, Lindberg, Sernhede, 1984, s 41).

Paul Willis upptäcker att antiskolkulturen på många sätt bär upp liknande normer och livsmönster som de vuxna arbetarnas fabrikskultur. Anti-skolkulturen i gängen utgör visserligen en kritisk och svårtyglad opposition i skolan men den blir på längre sikt en perfekt inskolning till en framtida roll som kropps- och lönearbetare Där finns en utpräglad anti-intellektualism och ett motsvarande framhävande av kroppen, ett utpräglat mansperspektiv på tillvaron osv., (a.a).

Skolans medelklassvärderingar genomskådas av anti-skolkulturen och innehåller en utlevd kritik av skolans myter. Men samtidigt dömer den de unga själva till att senare i vuxenlivet reproducera de bestående klassförhållandena. "Motståndskulturens genomskådande möjlig-

heter begränsas av att den inom sig har motsättningar som överensstämmer med föräldrakulturens: mellan manuellt och intellektuellt arbete, mellan män och kvinnor, mellan vita och färgade”. (a.a).

”Birminghamskolan” är ett tvärvetenskapligt forskningsinstitut som startades 1964 av litteraturvetaren Richard Hoggart och leddes 1968-79 av Stuart Hall. Under 70-talet arbetade en grupp forskare och studenter där med ungdomskulturforskning och de kom med nya metoder, modeller och idéer som spridit sig i vida kretsar. Subkulturteorierna är centrala för förståelsen av efterkrigstidens ungdomskultur. *”De relaterar subkulturernas yttre stilar – kläder, image, jargong, musik, frisyrier osv. – till sociala skeenden och konflikter i hela samhället. De ungdomsgrupper som bär upp subkulturerna ses som symtombärare”*. (a.a. s 35). De engelska forskarna använder ordet kultur som begrepp för den för en klass eller grupp gemensamma livsformen, sättet att leva och tolka verkligheten. Det handlar om att tolka och förstå ungdomars kulturella uttrycksmedel. Stilarna är koder för kollektiva livserfarenheter. *...”Ungdomliga subkulturer som vuxit fram efter andra världskriget ifrågasätter ordningen. De gör motstånd mot den och prövar att åtminstone symboliskt ställa sig utanför genom att odla avvikande identiteter. De slår vakt om sin subjektivitet”*. (a.a. s 7).

Redan på 30-talet fanns en vilja att söka orsakerna till kriminaliteten bland framför allt de unga i slumbetonade arbetarkvarter. Chicagoskolan kallas en amerikansk etnografisk kriminalforskning på 30-talet och som togs upp på nytt på 50-talet. Man förklarade först kriminaliteten som ett resultat av brister i miljön – en avsaknad av gemenskap. Senare kom man att förstå det som inte i första hand brist på kultur utan en kultur med sina speciella normer och livsmönster.

Albert Cohen utvecklade på 1950-talet en allmän teori om subkulturer som tolkades som *”kollektiva försök att symboliskt lösa gemensamma problem genom att skapa egna gruppnormer och beteendeformer”*. (a.a. s 37). Denna tolkningsmodell har Birminghamforskarna använt i sina studier av icke kriminella ungdomskulturer. Begreppet bricolage har Birminghamforskarna hämtat från Lévi-Strauss mytanalys. Bricolage betyder att element som tas över från ett sammanhang till ett annat och där ges nya betydelser. *”Den som gör detta kallas bricoleur och Birminghamforskarna menar att ungdomskulturerna just hämtar tecken eller symboler från olika källor och skapar nya betydelser genom att använda dem i sina egna sammanhang”*. (a.a).

Liksom Chicagokriminologerna sysslade de ursprungliga Birminghamforskarna oftare med avvikande beteende än normalt, mer med arbetarklassungdomar än medelklassungdomar och oftare med pojkar än flickor. CCCS¹⁰-forskarna *”antog att ungdomskulturer är symboliska uttryck för ungdomars samhälleliga och klassspecifika erfarenheter: att de använder sig av men därvid också omformar kommersiella produkter i enlighet med en subkulturell logik. I anslutning till Albert Cohen betraktade man subkulturellt beteende som kollektiv problemlösning”*. (a.a. s 38).

Kommentar:

Ungdomars subjektivitet kan förstås genom att de odlar avvikande beteenden. De ifrågasätter ”ordningen” genom att göra motstånd och avvika från vad som förväntas. Dessa ungdomars

¹⁰ CCCS (Centre for Contemporary Cultural Studies) i Birmingham, utomlands även kallat ”Birminghamskolan”, (Fornäs, 1984, s 35).

beteende kan förstås utifrån deras egna uppväxtvillkor. De kommer från en annan kultur där andra värderingar än medelklassens dominerar. Ungdomarnas agerande kan förstås utifrån deras egna värderingar och deras beteende kan förstås som kollektiv problemlösning – att i skolan säkerställa sitt integritetsbehov – ”freda” sig själv i sin subjektiveringsprocess. På kort sikt kan man se en vinst för de här ungdomarna. De tyckte själva att de hade det roligare i skolan än sina klasskamrater. På längre sikt reproducerar de sig själva till enklare arbeten som deras föräldrar haft. Med hjälp av sin tuffa machostil både i utseende och till sättet (stereotypa mansroller) så förberedde de sig till sitt blivande vuxenliv. Deras beteende i skolan genom att avvika matchade perfekt in i deras kommande arbetsliv.

Utanförskap, demokrati och motstånd

Under sitt fältarbete i invandrarförorten Hammarkullen i Göteborg iakttar och intervjuar Ove Sernhede en grupp ungdomar och deras engagemang och strävan att göra sina röster hörda. Genom rappmusiken försöker de komma till sin rätt.

Ungdomarna ställer sig själva utanför samhället utifrån en upplevelse av att inte ha tillträde till samhället. Sernhede skriver att *”Det senaste decenniets segregation och marginaliseringsprocesser har skapat en utanförskapets kultur som utvecklar en repertoar av strategier för att handskas med den egna situationen”*. (Sernhede, 1999, s 264).

Sernhede säger att det mest påfallande och genomgående i de berättelser han tagit del av handlar om utanförskap, om icke delaktighet. Återkommande är känslan av att inte vara önskvärd, att inte passa in, att inte ha någon plats. *”Det identitetsarbete dessa unga är inbegripna i handlar bland annat om att om de ...dessa utanförskap, att själva bestämma dess innebörd”*. (a.a. s 265). Genom det nya kulturmönster ungdomarna bygger lyfts inte bara frustration och smärta fram utan också den kraft och de potentialer, den glädje och den gemenskap som också finns i de miljöer där de lever sina liv. Författaren skriver att det bland annat handlar om att ta ifrån ”svennarna” tolkningsföreträdet för hur dessa miljöer ska förstås. *”Vi är inga som man ska tycka synd om, jag hatar när det blir diskussioner å svenskar säger att det är så synd om oss, det är inte synd om oss. Vi har vår stolthet du vet, vi e inga mesar”*. (a.a). Man värjer sig mot att bli förvandlad till offer. Det här skriver Sernhede att man kan förstå som en bakgrund till att man tar över ordet ”svartskalle” och ger det en annan betydelse.

Kommentar:

Sernhede skriver om hur ungdomarna till exempel genom rappmusiken försöker göra sina röster hörda och därmed komma till sin rätt. Jag skall genom klassrumsobservationer försöka se hur ungdomarna förhåller sig till vad som förväntas. Ungdomarna har integritetsbehov och hittar olika sätt att handskas med detta. Utifrån Sernhede är ungdomars strategi ett sätt att distansera sig från samhället för att ”freda sig” och därmed utvecklas. Ungdomarnas strategier kan tolkas som att de ser vinster för sig själva, för att på längre sikt ha större chans att göra sina röster hörda i samhället.

Sernhede beskriver ungdomars upplevelse och utlevelse av sitt utanförskap. Ungdomarna upplever att de inte har tillträde till gemenskapen och därför går de samman med likasinnade och skapar på så sätt sin egen gemenskap. En fara i detta handlings sätt är att ungdomar skapar egna grupperingar med egna värderingar som inte är demokratiskt förankrade. Deras

handlande kan förstås som icke legitimt och i förlängningen kan dessa grupper bli ett hot mot demokratin.

Sammanfattning av analytiska begrepp

Skolan har olika funktioner och inom skolforskningen urskiljs skolans strukturella funktioner som socialiserande, kvalificerande, sorterande samt förvaring av grupper som inte anses produktionsnyttiga (K Liljequist, 1994). De mest formella uppgifterna skolan har är den socialiserande och den kvalificerande uppgiften. Med hjälp av pedagogiken går läraren in och påverkar – omvandlar människor. (Broady, 1985) tar upp de outtalade krav som klassrumssituationen ställer på eleverna vilka fungerar som den dolda läroplanen. Det är enligt Broady inte vad som på ytan utspelar sig som är det centrala utan förmågan att bland annat lära sig vänta på sin tur, en stor del av tiden i skolan går ut på att lära sig vänta. Den dolda läroplanens avsedda konsekvens kan enligt Broady förstås som sorterande. Enligt honom går en ”skiljelinje” redan från första klass hos lärarna vilka av eleverna som kommer att kvalificera sig väl på arbetsmarknaden till mer teoretiska yrken och de andra – de som kommer att välja mer praktiska arbeten allt utifrån föräldrarnas bakgrund. Detta kan förstås som en klassanalys.

Persson (1994) förstår skolan som en maktutövande institution och ingenting annat. Han talar om makt som produktion av handlande och handling definierar han ”som en individs försök att realisera en avsikt”. (a.a. s 27). ”*En människa handlar när hon agerar i förhållande till en föreställning om vissa avsedda konsekvenser, vilka tänkts ut på förhand eller vuxit fram under handlingens förlopp*”. (a.a. s 33). Maktrelationer är enligt Persson främst maktmotståndsrelationer, ”*Där makt finns, finns motstånd och att likväl, eller kanske just därför, motståndet aldrig står i utanförställning i förhållande till makten*”. (a.a. s 29). Makt finns med andra ord överallt. Maktrelationen är ”*en relation mellan två eller flera aktörer där åtminstone den ena aktören försöker påverka den andres handlande och som gör detta mer eller mindre medvetet, som således försöker uppnå avsedda konsekvenser....*”. (a.a. s 30).

För att uppnå dessa avsedda konsekvenser utövas makt genom tvång eller samtyckesproduktion, ofta en kombination av bägge. Vid utövande av tvångsmakt objektiveras eleven med hjälp av olika metoder och läraren har då förmågan att realisera sina avsikter samtidigt som eleven inte ges utrymme att realisera sina avsikter. Vid samtyckesproducerande maktutövning försöker ”läraren få eleven att samtycka till vad läraren vill och på så sätt få eleven att samtycka till lydnad. Persson använder även begreppen ytfostran respektive djupfostran. Ytfostran kräver av individen att han/hon ska bli en robot men eftersom en människa inte kan vara en robot blir han/hon tvungen att uppträda som om hon vore en robot. Individen måste då spela en roll för att svara mot denna form av fostran. Ytfostran är en form för ytlig disciplinering och försöker framkalla ett visst mönster av kroppsrörelser men som lämnar elevens medvetande ”åt sitt öde”. Den är en tvångsmässig form av fostran då den inte lämnar några avgöranden till eleven. Den försöker ersätta elevens vilja med förbud och påbud. Djupfostran fäster större vikt vid medvetandet än kroppsrörelserna. Den siktar in sig på elevens medvetande och har uppfattningen att det är medvetandet som är nyckeln till handling. Djupfostran blir en form av samtyckesproduktion eftersom individen tillåts välja eller kan ta sig rätten att välja. Detta handlingsutrymme uppstår inom ramen för ett system av nödvändigheter som begränsar valmöjligheterna eller kan manipuleras på ett sätt så att valmöjligheterna begränsas. (a.a).

Foucault (1974) talar om att makt är något som vi alla ständigt producerar genom vårt tänkande och handlande om något. Makt producerar vi alla gemensamt i ett kontext som vi tillsammans är med och skapar. Makten utövas genom olika tekniker som olika rationaliteter utövar i sin diskursiva praktik vilket går ut på att upprätthålla diskurserna i samhället. Enligt Foucault finns en diskurs som dominerar och den som har den största kunskapen har tolkningsföreträde. Enligt Helldin så är Foucaults maktanalys är inte i huvudsak en analys av makten som institution utan en analys av makten som teknik.

Fornäs, Lindberg, Sernhede (1984) skriver om hur ungdomskulturforskaren Paul Willis tidigare studerat arbetarpojkers värderingar och hur de gick i opposition mot medelklassens värderingar i skolan. Han förstod att ungdomarnas motstånd i skolan utifrån deras egen rationalitet. De gjorde motstånd i skolan genom att avvika från vad som förväntades. Deras strategier kan förstås utifrån deras egna värderingar och uppväxtvillkor som är en annan än medelklassens. Deras agerande kan förstås som en förberedelse inför sitt blivande vuxenliv och kan förstås som en kollektiv problemlösning. Ungdomar gick samman och man höll ihop mot etablissemang. Tillsammans skapade ungdomarna ett eget kulturmönster som man kom att ha nytta av i sitt framtida yrkesliv.

Sernhede (1999) beskriver ungdomars upplevelse och utlevelse av utanförskap, om icke delaktighet och om hur de ställer sig utanför etablissemang. I stället för att utöva motstånd mot makten väljer de att inte delta och i stället skapar de nya kulturmönster där de försöker ta sin rätt till tolkningsföreträde för hur deras miljöer ska förstås.

Metod och genomförande

Metod

Efter att ha deltagit i Guruprojektets¹¹ nätverksmöte i mars 2001, framträdde de frågeställningar jag hade funderat att skriva om mycket tydligare och därför valde jag att göra klassrumsobservationer. Mina reflektioner från nätverksmötet, som hölls i skola B, ligger till grund för valet av metod i form av klassrumsobservationer samt intervjuer.

På nätverksmötet deltog lärare och rektorer från olika skolor med individuella program. En del gymnasieskolor med enbart individuella program men även gymnasieskolor med både nationella program samt individuella program. Den övergripande frågeställningen under mötet var hur man kan förhindra utslagning på det individuella programmet. Rektorn i skola B, som var "värd" på mötet ställde frågan: vad behöver vi för att motsvara kundernas behov i framtiden? Varvid en diskussion följde där man diskuterade om det behövdes fler pedagoger eller andra kompetenser. Förvånande var att inte någon av deltagarna tog upp att föräldrarna behövs. Diskussionen handlade bland annat om hur man som lärare upplever olika svårigheter i bemötandet av eleverna och deras föräldrar på individuella program. Man talade om morötter och piskor. Det vanligast förekommande problemet var att eleverna på individuella program inte är motiverade att komma till skolan. Den vanligaste piskan skolorna då använder sig av är att "dra in" studiebidraget. Om eleverna är i skolan och arbetar flitigt med sina studier på skola B var en morot t ex segling.

¹¹ "Gymnasieskolans möte med Ungdomar som Riskerar social Utslagning" (GURU-projektet) vid Institutionen för individ, omvärld och lärande, Lärarhögskolan i Stockholm (Sivertun, 2000, s 3).

I slutet av mötet var två före detta elever inbjudna att berätta inför lärarna om hur de har upplevt sin situation på skola B. En av eleverna uttryckte sin upplevelse så här: ”*Det handlar om att ge och ta. Om jag ger något så får man något tillbaka*”. Det som framför allt slog mig efter mötet, var den avvikardiskurs som uttrycktes på mötet. Det uttrycktes bland annat under mötet att ”nationella skolors framgångar beror på att andra marginaliseras”.

Utifrån syfte och frågeställningar, att öka förståelse för hur ungdomar förhåller sig till sin situation i klassrummet utifrån ett maktperspektiv, valdes kvalitativa metoder. Två datainsamlingar är gjorda på två olika nivåer: klassrumsobservationer samt intervjuer. Klassrumsobservationer genomfördes för att få syn på vad eleverna och lärarna faktiskt gör i klassrummet. Inför dessa observationer försökte jag ”blankställa” mig för att med så öppna ögon som möjligt gå in i klassrummet och förutsättningslöst titta vad som händer. Jag har utifrån anteckningar från klassrumsobservationerna och utifrån kommentarerna försökt fånga upp olika situationer som speglar ungdomarnas och lärarnas avsedda respektive faktiska konsekvenser av deras agerande. Att föra anteckningar i klassrummet valde jag av det skälet att jag inte ville synas så mycket. Hade jag valt att använda bandspelare eller video hade inte samma diskretion kunnat uppnås. Klassrumsobservationerna gjordes i april 2001.

Intervjuer gjordes för att få syn på den upplevda makten och elevernas egna reflektioner kring sin situation och agerandet i klassrummet. Intervjuformuläret (se bilaga 1) bestod av tre övergripande frågor för att få syn på elevernas upplevda makt. Frågorna var halvstrukturerade. Till dessa frågor ställdes uppföljningsfrågor utifrån hur samtalet utvecklades.

Genomförande

Klassrumsobservationerna i de undersökta skolorna genomfördes under några halvdagar. Efter kontakt med klasslärare på respektive skolor gjordes en överenskommelse om att jag skulle få följa en klass i respektive skolor under några lektioner och att jag även skulle få komplettera med intervjuer med några elever. Jag presenterade mig inför klassen med mitt namn, att jag studerar på lärarhögskolan samt att jag ville se hur en lektion kan se ut. Därefter satte jag mig ner och förde anteckningar under lektionen. Jag försökte observera vad som hände i rummet så förutsättningslöst som möjligt. Så snart alla observationstillfällen var gjorda läste jag igenom anteckningarna.

Utifrån syftet med undersökningen samt frågeställningarna: 1. Hur utövar läraren makt? 2. Hur utövar eleverna motstånd? valde jag ut några situationer som skilde sig ifrån varandra för ytterligare genomläsning utifrån syftet samt frågeställningarna. Valet av olika situationer gjordes för att försöka spegla maktutlevelserna i klassrummet på olika sätt. De olika klassrumssituationerna analyserades utifrån syftet, frågeställningarna samt teoretiska utgångspunkterna. De jämfördes med varandra och så småningom kunde ett mönster urskiljas.

Intervjuerna gjordes med bandspelare, med de intervjuade elevernas medgivande. Inspiration inför frågemallen fick jag efter att ha deltagit i nätverksmötet. Intervjufrågorna konstruerades utifrån syftet att få syn på den upplevda makten. Det är inte säkert att den upplevda makten synliggörs i klassrummet. För att ”testa” frågorna gjordes en provintervju och därefter gjordes sex enskilda intervjuer med både pojkar och flickor, tre intervjuer på vardera skolor. Enskilda intervjuer gjordes för att tydligare få syn på maktupplevelsen. Gruppintervju valdes

bort på grund av att maktupplevelser kanske inte kan fångas lika tydligt. Fördelar med gruppintervju hade varit att eleverna kanske hade upplevt sig tryggare och vågat vara mer frispråkiga. En diskussion eleverna emellan kunde vara intressant och en fördel för mig. Men å andra sidan är ämnet känsligt och eleven kanske inte vågar tala inför sina kamrater. Intervjuerna gjordes i enskilt rum med mig som intervjuare och den intervjuade eleven. Eleverna informerades om att allt är konfidentiellt. Eftersom klassrumsobservationerna gjordes före intervjuerna, så var eleverna förberedda på vad det handlade om. De fick även höra intervjufrågorna av mig innan bandupptagning samt läsa frågorna. Frågorna kompletterades med uppföljningsfrågor utifrån hur samtalet utvecklades. Intervjutiden var ungefär en halvtimme per elev och den sammanlagda intervjutiden omfattade cirka tre och en halv timme.

Snarast efter intervjuernas genomförande skrevs materialet ut i sin helhet på data. Efter noggranna genomläsningar av materialet kunde ett mönster urskiljas och synliggöras. Därefter gjordes en jämförelse med det utskrivna materialet av klassrumssituationerna för att se om den utlevda makten även är densamma som den upplevda makten. Intervjuerna genomfördes under maj 2001. Kvale (1996) beskriver olika steg för analys av intervjuer, men poängterar även att de stegen enbart är förslag på hur intervjuaren kan analysera sina intervjuer. Det viktiga är det centrala syftet med intervjun och intervjuarens mål med intervjun. *"The central task of interview analysis rests, however, with the researcher, with the thematic questions he or she has asked from the start of the investigation and followed up through designing, interviewing, and transcribing"*. (S Kvale, 1996, s 187).

Urval

För denna undersökning utvaldes två klasser (årskurs 1) i två olika gymnasieskolor med enbart individuella program¹², här kallade skola A och skola B. Detta val motiveras av antagandet att elever på individuella program är i större behov av trygghet och kontroll än andra, p g a större osäkerhet utifrån utgångspunkt i tidigare nämnda forskning och av det faktum att elever på individuella program inte får gå på nationella program p g a att de inte är godkända i kärnämnen och därför är "utsorterade" därifrån. Maktrelationer kan därför antas vara tydligare här. Efter kontakt med klasslärare på respektive skolor gjordes överenskommelse om tidpunkt för genomförande av klassrumsobservationer. Lärarna föreslog klasserna. En klass från vardera skola följde jag under några lektionstimmar. Sammanlagt är sex elever intervjuade, tre från skola A och tre från skola B. I skola A rekommenderade läraren mig att "bara komma" till skolan för att själv fråga eleverna om de ville bli intervjuade. Detta enligt läraren för att hon inte visste om några elever skulle komma till lektion den dagen. I skola B gjordes urvalet av läraren. Intervjuerna är gjorda med elever från de två klasserna som observerats under lektionstid.

¹² "Det kommunala uppföljningsansvaret för 16-17-åringar ersattes den 1 juli 1992 med kommunernas skyldighet att erbjuda de ungdomar som inte påbörjat ett nationellt program utbildning på individuella program. (Skolverket, 1993)...Ungdomar som inte kommit in på något nationellt program eller inte kunnat välja studieprogram kan också tas emot i det individuella programmet. En av det individuella programmets uppgifter är att återföra eleven till ett nationellt program...Läsåret 1995/1996 deltog 94 % i dessa program, fördelade på 92 % i de nationella programmen, 2 % i specialutformade program och 6 % i ett individuellt program (Sivertun, 2000).

Etiska aspekter

De intervjuade utlovades full anonymitet i uppsatsen. Banden med intervjuerna och utskriften samt anteckningarna från klassrumsobservationerna skulle endast vara för mina öron och ögon. I redovisningen av klassrumssituationerna samt intervjurestater är namnen fingerade. Skolorna benämns med skola A och skola B. Allt är konfidentiellt. Därmed kan anonymitet bevaras på ett tillfredsställande sätt. Härmed anser jag att HSFR:s fyra centrala etiska principer som Calander (1999) sammanfattar på följande sätt:

1. *Forskningen skall bedrivas öppet.*
2. *Forskaren är skyldig att informera om avsikterna med forskningen och hur resultaten skall användas.*
3. *Deltagandet är frivilligt.*
4. *Deltagarna har rätt att ej lida skada på grund av sitt deltagande, (F Calander, 1999, s 96).*

Frågemall för intervjuerna

Hur trivs du i den här skolan och varför här? (Hur de ser på sig själva och etablissemanget. Upplever de ett utanförskap på denna skola. Beskriver de det som deras dilemma).

Vad är viktigt för dig att få här i skolan och vad är du beredd att själv ge på kort sikt och på lång sikt? (Det sociala kontraktet – att ge och få. Vad är de beredda att ge för att få det som är viktigt för dem på lång sikt och på kort sikt?)

Kan du beskriva en situation där du skäms eller känner dig pinsam och en situation där du känner dig stolt och en situation där du känner dig rädd. (Upplevelser av skam, skuld, stolthet/mod, fruktan, rädsla. Ett sätt att utöva makt kan t ex vara att få den andre personen att känna sig pinsam).

Skola A

Situation 1 (matematiklektion):

Läraren inleder lektionen med att dela ut stencilerna med räknetal till eleverna. Han lägger stencilerna framför dem på deras bänkar varpå han uppmanar dem att börja arbeta. En elev förklarar då för läraren att han sedan tidigare gjort klart uppgiften men läraren uppmanar trots elevens invändningar honom att räkna: Läraren: ”...*Daniel your papers!*”. Daniel: ”*Jag har redan avslutat det*”. (säger han samtidigt som han snurrar sin blyertspenna mellan fingrarna). Läraren: ”*So good...Räkna nu annars...*”. Denne elev sitter av hela lektionen med att snurra med sin penna och prata med sin bänkkamrat om fritiden. Stencilen som läraren lagt på hans bänk ägnar Daniel inget intresse. Joel arbetar med räknetalen på stencilen under tiden Daniel pratar. Daniel: ”*Nu kommer en ny film på bio...*”. Joel: ”*Var ligger bion någonstans?...*”.

Läraren går fram till en elev som bett om hjälp. Han sätter sig på stolen bredvid henne och de hjälps åt att räkna. Malin: ”*Nu kan jag inget mer!*”. Läraren: ”*Hur många cm är det på 1 m?*”. Malin: ”*Jag vet inte, har inte gjort det sedan i 2-an. Jo, 100 cm*”. Läraren lämnar klassrummet för att hämta en linjal som Malin behöver och någon sådan finns inte i rummet. Malin fortsätter att räkna under tiden han är borta. Efter en stund kommer läraren tillbaka utan linjal och så fortsätter han att hjälpa Malin...

När lektionen närmar sig sitt slut höjer läraren blicken över rummet och säger med myndig stämma: *"Vilken lagkapten sa räkna mer matte"*. Han får ingen respons från eleverna som fortsätter att småprata med varandra vilket de gjort under hela lektionen. Joel: *"Hammarby är bättre på hösten"*. (En mobiltelefon ringer). Malin: *"Det var mitt jobb"*.

Med ett bestämt tonfall säger läraren återigen till Daniel att vara tyst då han stör under lektionen som här exemplifieras: Elev: *"Jag vill lyssna på Hellström..."*. (säger han till bänkkamraten bredvid). Läraren: *"Daniel, lägg av!"*. Daniel tystnar på en gång och tittar samtidigt ner i bänken. Även bänkkamraten tystnar och sänker sin blick.

Kommentar till situation 1:

Hur utövar läraren makt?

Lärarens mål är att få eleverna att räkna vilket gör att hans avsedda konsekvenser kan förstås som kvalificerande. Hans metod för att uppnå detta mål är att han delar ut stenciler med räkneuppgifter till eleverna. Läraren säger även åt eleverna då de inte anpassar sig till hur han tycker det skall vara på lektionen. I klassrummet skall eleverna räkna och inte prata fritid med varandra. Utifrån lärarens agerande att säga åt eleverna att vara tysta kan hans avsedda konsekvenserna även förstås vara socialiserande.

Hur utövar eleverna motstånd?

Eleverna utövar motstånd mot det förväntade förhållningssättet genom att "sitta av" tiden i klassrummet och prata om fritiden med varandra i stället för att arbeta med räkneuppgifterna. Eleverna nonchalerar även läraren vilket också kan förstås som utövande av motstånd.

Situation 2 (svenska):

Läraren är på plats i klassrummet när eleverna kommer in. Eleverna sätter sig ner vid bordet. En elev ägnar större delen av lektionen med att knäppa med sin kamera. Det ser ut som om han tar bilder i luften. Denne elev ligger på bordet (i stället för bänk) och "halvsover". En flicka "halvligger" på bänken och sysselsätter sig med att rita blommor i sitt block. Några av flickorna går ut i korridoren för att prata. Klassrumsdörren står öppen under hela lektionen. Efter en stund blir det tyst och lugnt i klassrummet. Några är inne i klassrummet och några är i korridoren. Lektionen inleds med att läraren frågar om någon av eleverna har någon inrikesnyhet. Elevernas respons på lärarens agerande exemplifieras nedan:

Läraren: *Är det någon som har någon inrikes- utrikesnyhet?*

F: *Man har hittat hasch på Värmdö.*

M: *Ett tåg har spårat ur.*

Läraren: *Det var väl i Belgien.*

F: *Ja, det såg jag i Metro i morse.*

Läraren: *Det är bra att läsa Metro...*

Efter en stund fortsätter läraren med att förhöra eleverna skriftligt på veckans ord och hon delar ut varsitt papper till dem och uppmanar eleverna med orden: *"sätt muren emellan!"*. (Hon syftar på ungdomarnas egna pärmar). Eleverna är tysta och gör som hon säger. De ställer pärmen som en mur mellan varandra varpå läraren börjar läsa upp ett ord i taget och eleverna skriver...Därefter skall eleverna skriva färdigt sina noveller: Läraren: *"Nu kan ni skriva färdigt novellen ni började på förra gången!"*... Hon går fram till en elev och säger:

"och så får du jobba lite med språket..." Läxor stavas med Ä..." (Daniel tar fram kameran han haft i handen under hela lektionen och börjar nu fotografera sina kamrater i klassen).

När läraren uppfattar eleverna som störande säger hon åt dem vilket exemplifieras här: Daniel: *Klar!*" (Han lutar sig bakåt i stolen och tar en tidning från bordet bredvid och börjar läsa. Han diskuterar innehållet i tidningen med kamraten bredvid). *"Kolla!"*.

Läraren: *"Killar, jag tycker ni är störande, kan ni dämpa er lite..."* När lektionen närmar sig sitt slut börjar eleverna ta på sig sina jackor och läraren säger: *"Nej, nej, jag säger när vi slutar!"*

Då en mobiltelefon ringer säger läraren: *"Ni vet hänsyn och respekt till varandra!...Och telefonerna ska vara avstängda! Sch, sch, sch!"*

Läraren: *Nu ska vi se Daniel.* (Läraren läser igenom hans novell). *Bra, har du gjort klart?*

Daniel: *Du tvingar mig att skriva det här hela tiden.* (Lite förstrött puttar han till en liten skål som står på bordet).

Läraren: *Sluta med det där!* (Läraren reagerar irriterat på en gång).

Kommentar till situation 2:

Hur utövar läraren makt?

Denna klassrumssituation kan förstås spegla lärarens avsedda konsekvenser som socialiserande men även som kvalificerande. Lärarens strategier för att uppnå de kvalificerande och socialiserande avsedda konsekvenserna är att utöva makt kroppsligt som verbalt. Under tentamen utövar läraren makt och eleverna gör som hon säger. De sätter "muren" (sina egna pärmar) mellan varandra så att de inte kan fuska eller ta hjälp av varandra. Eleverna responderar i denna situation på det förväntade förhållningssättet och gör som läraren vill.

Lärarens utövande av makt kan förstås som försök att utöva tvångsmakt. Läraren agerar så att eleverna får så lite utrymme som möjligt till eget tänkande och därmed hindras också eleverna att ha inflytande på sitt eget lärande och sin egen situation. Trots att eleverna anpassar sig till vad som förväntas av dem räcker inte det utan läraren försöker trots det markera sin makt genom att säga åt dem att de stör. Den samtyckesproducerande makten kan ändå förstås som den övervägande maktproduktionen i och med att klassrumsdörren står öppen under hela lektionen ges eleverna frihet att göra som de vill – vara inne på lektionen eller lämna klassrummet för att vara t ex ute i korridoren. Läraren säger inte ifrån när eleverna går ut ur klassrummet och tillbringar lektionstiden ute i korridoren.

Hur utövar eleverna motstånd?

Genom att nonchalera vad läraren säger (tar fram kameran) gör Daniel motstånd. Daniels utövande av motstånd kan också förstås genom att han legat och halvsovit på bordet under mer än hälften av lektionen. Han utövar även motstånd genom att argumentera emot läraren. Genom att "putta" till en skål på bordet förstärker han detta motstånd.

En flicka utövar motstånd genom att hon halvliggert på bordet och ritar blommor i sitt block under hälften av lektionstiden. Några av flickornas motstånd kan också förstås genom att de tillbringa en stor del av lektionen med att prata med varandra i korridoren. (Klassrumsdörren står öppen under hela lektionen och läraren säger inte till dem eller går ut och hämtar in dem).

Elevernas utövande av motstånd kan förstås som ett handlande i att ”uthärda” situationen i klassrummet. Genom att distansera sig från makten utövar eleverna motstånd på olika sätt. Eleverna nonchalerar läraren, motargumenterar, går ut ur klassrummet, ”halvsover” sig igenom lektionen. Med utgångspunkt i Foucaults budskap: Lämna mig ifred – kan elevernas strategier tolkas som olika sätt att ”hjälpa sig själva” – ”freda sig själva.”

Situation 3 (geografi):

”Vi jobbar med kartor” (talar läraren om för eleverna i klassen). Det ligger papper längst fram på bordet som de får gå och hämta allt eftersom de blir klara med sina uppgifter. Papperna består av kartor över världsdelarna som eleverna själva ska fylla i världsdelarna och rätt länder på.

Flertalet av eleverna arbetar under hela lektionen med uppgiften. Ungdomarna hjälper varandra med var länderna ska vara någonstans på papperet.

Läraren (går fram till F2): ”*Alla kan inte ha lika snygg handstil som du*”.

F2: (Hon rycker på axlarna som att hon inte bryr sig). ”*Jag pallar inte. Är det någon som gjort Asien?*” (säger hon och blickar ut i klassrummet. Läraren nonchalerar hon).

Efter att lektionen har hållit på i ungefär 20 minuter:

Elev: *19 Kroatien, 20. Estland...* (Ytterligare två flickor kommer in i klassrummet. Den ena dansar och sjunger. Jon som har en läskedryck bredvid sig där han sitter vill flickorna smaka och den ena går fram och dricker lite ur den).

Flicka: *... det smakar...*

Susanne börjar plötsligt att gråta och lägger huvudet mot bordet.

F: går fram till Susanne och kramar om henne). *Vad är det?*

Susanne: *Jag vet inte.* (Varefter de tillsammans går ut i korridoren. Klassrumsdörren står öppen under hela lektionen).

Läraren: *Hon har varit ledsen flera dagar nu, är det något som har hänt?* (Inte någon av eleverna svarar henne).

Kommentar till situation 3:

Hur utövar läraren makt?

Situationen speglar lärarens avsedda konsekvenser som kvalificerande i och med att hon ger eleverna uppgiften att arbeta med stenciler. Lärarens uppfattning om elevernas begränsningar framkommer i samtal med mig: ”*Man måste ge dem fyllnadsuppgifter (syftar på blindkartorna) så att de vet vad de ska göra. Ger man dem fri tid att själva bestämma frekar de ut, det går inte alls. Det klarar de inte*”. Konsekvensen av lärarens agerande i klassrummet blir att eleverna reduceras vilket påverkar deras motivation till sitt eget lärande. Eleverna tilldelas uppgifter som inte innebär att de behöver tänka själva, problematisera. Läraren har inte de förväntningarna på eleverna. Då alla elever inte arbetar med den tilldelade uppgiften kan konstateras att läraren inte utövar någon makt.

Hur utövar eleverna motstånd?

Elevernas motstånd kan förstås i form av att de tillbringar en del av lektionstiden med att vara ute i korridoren. Att nonchalera läraren kan också förstås som att göra motstånd.

Flickan som plötsligt börjar gråta under lektionen kan förstås som en konsekvens av makten. Elevernas utövande av motstånd kan förstås som en flykt ifrån kontroll samtidigt som de ”skyddar” sig själva mot intrång i sin subjektiveringsprocess.

Uppföljande intervjuer i skola A

Hur trivs du i den här skolan och varför här? (Hur de ser på sig själva och etablissemanget. Upplever de ett utanförskap på denna skola. Beskriva det som deras dilemma).

”Jag går här för jag kom inte in på något annat för jag hade inte de betygen. Och så hade jag då sökt turistprogrammet och så kom jag in här.. Jag hade IG i matte, och så kom jag in här och jag trivs jättebra. Det är kul och vi får göra roliga saker. Gå ut på stan”. (Jane 16).

”Jag har ADHD, dyslexi och damp och problem. Jag kom inte in på nationella på mitt första hands val...”. (Elin 18).

”Jag blev stämplad på vanliga gymnasiet och jag är stämplad här också och hemma är jag också stämplad. Jag har alltid varit stämplad. Är det något bråk så tror alltid lärarna och andra elever att jag är inblandad fast jag inte är det. Det är rätt jobbigt fast i och för sig bryr jag mig inte. Jag har varit en som alltid bråkade förut men nu är jag inte sån längre men stämpeln går aldrig bort. Är man en gång stämplad så är man det hela livet. Jag går här för man vill ju vara normal”. (Elin 18).

Vad är viktigt för dig att få här i skolan och vad är du beredd att själv ge på kort sikt och på lång sikt? (Det sociala kontraktet – att ge och få. Vad är viktigt för dem och vad förväntar de att få på kort sikt och på längre sikt).

”Vad jag förväntar mig. Att få bra betyg”. (Jonny 18 år).

”En bra utbildning. Ähh, få det man behöver i framtiden”. (Jane 16).

Kan du beskriva en situation där du skäms eller känner dig pinsam och en situation där du känner dig stolt och en situation där du känner dig rädd. (Upplevelser av skam/skuld, mod/fruktan).

”Det är i fall man ska redovisa något, det är pinsamt. Ja, att stå inför mycket folk”. (Jane 16).

”Jo, när man gör bra ifrån sig inför prov t ex och läraren säger att man varit duktig”. (Jane 16).

”Pinsam eller rädd, neej inget och stolt..jo om jag fått bra på prov”. (Jonny 18).

Analys av intervjuer i skola A

Tolkningen blir att eleverna upplever ett utanförskap. De upplever sig som ”annorlunda” än andra som inte går på det individuella programmet och de är medvetna om att de inte klarat kraven att komma in på annat nationellt program och därför blivit utsorterade. Detta gör att den övergripande diskursen kan förstås som en avvikardiskurs. Elin 18 år beskriver även sitt utanförskap som en upplevelse av att vara annorlunda även på det individuella programmet vilket jag förstår som en utsortering förekommande även på detta program. Eleverna beskriver en medvetenhet om att kraven på dem är lägre än på andra ungdomar, men trots detta så trivs de.

Uppfattningarna om den övergripande gemensamma planen i klassrummet mellan elev och lärare konstaterar jag överensstämmer med varandra. Elevernas mål liksom lärarnas (som framkommit i klassrumsobservationerna ovan), är kvalificerande. Man vill ha bra betyg för att få ett arbete. I skolan vill man lära sig att tala inför andra som Jane 16 säger sig t ex behöva då hon vill arbeta som guide i framtiden. Det är dock denna situation som hon upplever sig pinsam i.

Räkna, skriva samt argumentera är också viktigt för eleverna att lära sig. Den kunskapen upplevs som viktig att få med sig från skolan in i arbetslivet.

Förutom kvalificerande mål är elevernas mål liksom lärarnas, även socialiserande, vilka synliggörs i intervjuerna, att komma i tid till lektionen t ex.

Eleverna vill känna att lärarna ”bryr sig” och tillrättavisar en om man t ex kommer för sent till lektionen. Eleverna vill ha hjälp att bli vuxna.

Elevernas kortsiktiga mål – att få bra betyg och deras långsiktiga mål att få ett bra arbete synliggörs inte i klassrummet utifrån observationerna där eleverna inte verkade motiverade att uppnå sina mål. Eftersom ungdomarna i intervjuerna ”svarar” på vad samhället står för kan konstateras att skolan inte utövar makt utan i stället får samhället stå för makten. Eleverna ”svarar” på de redskap som samhället ”lägger ut” för dem.

Då elevernas förhållningssätt i klassrummet inte överensstämmer med vad som framkommer i intervjuerna konstateras att eleverna saknar inflytande över sin egen arbetssituation i skolan och de har svårt att göra sina röster hörda i klassrummet. Lärarnas mål i klassrummet är kvalificerande samt socialiserande och det är dessa mål som är de formella målen och några av skolans uppgifter. Dock utövar inte lärarna makt utifrån definitionen i uppsatsen och därmed realiserar inte målen. Ungdomarnas mål är precis som lärarnas – kvalificerande samt socialiserande vilket inte framgår i klassrummet utan i stället i intervjuerna. Konstateras kan att skolans funktion i praktiken blir förvaring – eleverna hålls borta från gatorna. Förvaring är den minst formella funktionen skolan har. Eleverna upplever sig som annorlunda i skolan på grund av att de går på det individuella programmet där studietakten inte är lika hög som på vanligt nationellt program.

Vad är det då som påverkar interaktionen i klassrummet? Målen är desamma men resultatet blir att dessa elever på lång sikt ”slås ut”. De får inte med sig de redskap de själva uppger i intervjuerna att de behöver för att på längre sikt kunna ta sig ut på arbetsmarknaden på samma villkor som andra ungdomar. Lärarna klarar inte att motivera eleverna att uppfylla målen som är desamma för både eleverna som lärarna.

Hur ser situationen i klassrummet ut i förhållande till skolans klimat?

Eleverna har inte någon makt att förhålla sig till. Lärarna försöker inte nå eleverna utan man koncentrerar sig på metoder som t ex att dela ut stenciler som eleverna får arbeta med. Eleverna gör motstånd genom att nonchalera läraren genom att t ex inte vara på lektionen, man lämnar klassrummet och går ut i korridoren eller så pratar man fritid med varande under lektionen. Klassrumsdörren står för övrigt öppen under hela lektionerna på denna skola och eleverna går och kommer som de vill.

Utifrån begreppet interaktion där två subjekt samarbetar så kan jag konstatera att interaktionen på skola A är påverkad. Sivertun skriver att: *"Om elever har ett habitus som skiljer sig mycket från det som skolpersonalen förväntar, riskerar således interaktionen dem emellan att påverkas. Särskilt om skolpersonalen inte intar, eller inte har en arbetssituation som möjliggör ett reflekterande och diskuterande förhållningssätt till situationen"*. En av de intervjuade...*"Vi har inte tiden, eller kräver inte tiden att förstå vad som händer"*. (Sivertun, 2000. s 82)

I skola A konstaterar jag att klimatet i klassrummet är "lössläppt". Eleverna går och kommer som de vill till lektionerna och även under lektionstid. Flertalet av de elever som är på lektionerna är inte motiverade att ta del av det läraren förmedlar och de gör öppet motstånd. De lyssnar inte på läraren, de lämnar klassrummet om de har infunnit sig till lektionen. Förväntningar på eleverna, att de ska arbeta i skolan ser ut att saknas från lärarnas sida. Klimatet i skolan kan framför allt förstås som rådande under en "låt gå mentalitet". Eleverna ges alltför stor frihet att göra som de vill. Tvångsmakt utövas från lärarens sida men i ännu större utsträckning utövas samtyckesproducerande makt då eleverna ges frihet att välja i princip om de vill vara på lektionen eller inte.

Skola B

Situation 1 (samhällskunskap):

Läraren går långsamt in i klassrummet med en pärm under armen. Blicken har hon hela tiden riktad ner mot golvet och fortsätter att ha blicken riktad neråt mot sin pärm när hon ställer sig vid en av bänkarna mitt framför klassen. Ansiktet uttrycker inga känslor och hon säger ingenting under ett par minuter varpå hon långsamt lyfter blicken ut mot klassen fortfarande med ett uttryckslöst ansikte. Nu sänker hon blicken och med en lätt duns lägger hon pärmen på bänken och lyfter åter blicken ut mot klassen.

Eleverna sitter hela tiden tysta och stilla vid sina bänkar. Elevernas ansikten visar ingen entusiasm eller glädje utan de sitter och inväntar läraren. Efter fyra minuter kommer en elev in och går direkt och sätter sig vid en bänk.

Lektionen inleds med att läraren säger att Markus är och solar nu, samtidigt som hon tittar ut över klassen. Under cirka två minuter diskuteras detta varefter en elev konstaterar att Markus är på semester på Mallorca.

Efter en stund fortsätter läraren lektionen med att "ta vid" där de sist slutade, det vill säga diskussion om BNP och olika produktionsfaktorer och så börjar hon anteckna på svarta tavlan. Nu vänder sig läraren om och tittar ut över klassen. Diskussion om BNP följer.

En elev som kommit lite för sent till lektionen utmärker sig på en gång genom att uttrycka sina åsikter i ämnet. När läraren påtalar att Jan går händelserna i förväg och att detta ska de komma till nästa vecka agerar Jan med att svara: "Om du inte vill det ska du inte ha mig på lektionen". Läraren markerar sin maktposition att här är det hon som bestämmer och hon försöker få Jan att släppa ämnet vilket hon inte lyckas med. Då söker läraren stöd hos de andra eleverna i klassen och hon säger: "Ni som vill gå händelserna i förväg kan...". Någon respons från de andra får hon inte. Jan är kunnig och påläst i ämnet vilket också en av flickorna säger öppet inför klassen: "Jag har språket men jag skulle också ha Jans intelligens". (Flickan är från ett annat land och det var diskussion om hur man skulle kunna tjäna mycket pengar i det land hon kommer ifrån. Det finns mycket olja där).

Kommentar till situation 1:

Hur utövar läraren makt?

Läraren utövar makt genom sitt sätt att stiga in i klassrummet. Sakta går hon in i rummet med huvudet nerböjt för att långsamt lyfta blicken ut över klassen. Efter att under några minuter ha "blickat" ut över rummet så släpper hon ner pärmen med en duns på bordet. Hon utövar även makt genom att hon säger till Jan att han inte ska gå händelserna i förväg utan markerar att i klassrummet är det hon som "styr" vad man talar om och hur mycket man talar.

Hur utövar eleverna motstånd?

Jan utövar motstånd genom att argumentera för sina åsikter trots att dessa går emot lärarens. Konstateras kan att Jan har klassens stöd och därför kan han också gå i opposition mot läraren. Jans öppna stöd från sina klasskamrater är läraren medveten om. Det hjälper till att Jan kan handla som han gör. Att han vågar göra motstånd genom att argumentera mot läraren underlättas av att alla inklusive läraren vet att Jan har klasskamraternas öppna stöd.

Uppföljande intervjuer i Skola B

Hur trivs du i den här skolan och varför här? (Hur de ser på sig själva och etablissemanget. Upplever de ett utanförskap på denna skola? Beskriva det som deras dilemma).

"Jag går på den här skolan p g a att jag inte orkade med de vanliga nationella programmen. Det var lite jobbigt och det känns som att det är mer kontakt mellan lärare och elever, mer kamratskap" . (Maria 18).

"Ja, de tycker det verkar slappt här. Jag går ju inte till 15.30 på dagarna men det är lika. De tycker också att man är mindre smart när man går här. Visst, jag har dyslexi men det enda som stör mig är att jag får läsa en gång extra. Men de får tänka som de vill. De har ju ett val, de kan gå här. De vill ha hel utbildning så de får köra sitt rejs. Det är kanske lite mer slappt här" . (Malin 17).

Vad är viktigt för dig att få här i skolan och vad är du beredd att själv ge på kort sikt och på lång sikt? (Det sociala kontraktet – att ge och få. Vad är viktigt för dem och vad förväntar de att få på kort sikt och på längre sikt).

På kort sikt vill eleverna ha bra betyg, få en utbildning för att på längre sikt komma in på arbetsmarknaden vilket exemplifieras: *”Bra betyg och att jag lärt mig någonting. Ibland kan man ju stressa och göra prov och få bra betyg på proven”*. (Maria 18).

På frågan vad man är beredd att ge för att uppnå detta svarar man: *”Genom att försöka komma i tid till lektionerna...”*. (Maria 18). *”Man kan ju inte vara för slö. Man måste ju ändå plugga, visserligen kan man få dispens på en vecka men det måste ju ändå vara klart”*. (Maria 18).

Kan du beskriva en situation där du skäms eller känner dig pinsam och en situation där du känner dig stolt och en situation där du känner dig rädd. (Upplevelser av skam/skuld, mod/fruktan).

”Stolt kan man ju känna sig om man gör bra ifrån sig på prov eller så och att lärarna säger det till en. Men rädd vet jag inte, nej det finns ingen situation när jag känner mig rädd. Pinsamt är det om man ligger hemma och inte går till skolan och kanske läraren ringer hem och sedan kanske man får prata med kuratorn, det är lite pinsamt. Efter det brukar jag bättra mig och då känner jag mig ju stolt igen ”. (Malin 17).

Analys av intervjuer skola B

Upplevelse av utanförskap kommer inte lika tydligt fram i denna skola som i skola A. Man är dock medveten om att man ”misslyckats” på andra nationella program. Även i denna skola vill eleverna ha bra betyg för att på längre sikt kunna få ett bra arbete och man är beredd att ”plugga” för att uppnå detta.

Några känslor av rädsla kommer inte heller fram i de här intervjuerna. En känsla av stolthet kan man uppleva då man gjort bra ifrån sig på prov eller/och fått beröm ifrån läraren. Gör man inte bra ifrån sig så kan man uppleva en känsla av att det är pinsamt. Vad som sker i klassrummet och vad som framkommer i elevintervjuerna har större överensstämmelse i denna skola än i skola A trots att målen är desamma.

Hur ser situationen i klassrummet ut i förhållande till skolans klimat?

I denna skola har eleverna en större makt att förhålla sig till. Skolan praktiserar en blandning av tvångsmakt och samtyckesproducerande makt. Tvång utövas genom belöning- och straffprinciper eller med andra ord morötter och piskor. Eleverna speglar ett tydligare vi-och-dem-tänkande - avskiljningsdiskurs som jag förstår att skolan lär ut. Eleverna i den här skolan förstår jag som mer medvetna om vad de själva vill ha från skolan än i skola A. De upprepar de förväntningar som jag förstår att lärarna har på dem. I den här skolan är klimatet mer auktoritärt än i skola A. Här är klassrumsdörren stängd under hela lektionen och eleverna sitter stilla i sina bänkar och lyssnar på läraren. Tvångsmakt är den makt som till största delen utövas. Eleverna ges inte något särskilt utrymme för eget tänkande. Att eleverna uttrycker en större medvetenhet om vad de själva vill ha från skolan (jämfört med skola A) kan förstås som ”ett svar” på vad eleverna tror skolan förväntar sig. Det svar man ger är ett svar man tror att den andre vill höra. Kanske kan det vara så att eleverna i denna skola har att förhålla sig

till makten i samhället men även makten i klassrummet och då i första hand en tvångsmakt. Konsekvensen av detta kan vara att eleverna har lättare att "självreglera" sig och "svarar" mot föreställningarna i samhället.

Sammanfattning och diskussion

Studiens syfte var att få ökad förståelse för hur ungdomar på det individuella programmet förhåller sig till sin situation i klassrummet och till sina lärare utifrån ett maktperspektiv. För att bättre kunna belysa syftet utarbetades dessa frågeställningar: 1. Hur utövar läraren makt? 2. Hur utövar eleverna motstånd?

Skola A

Hur utövar läraren makt?

Utifrån Perssons definition av makt "*som en individuell eller kollektiv aktörs förmåga att framkalla, förändra och hindra handlande och uppnå avsedda konsekvenser*". (Persson, 1994, s 28), konstaterar jag att läraren inte utövar makt.

Här försöker lärarna kontrollera eleverna genom att försöka utöva tvångsmakt. Skolan och lärarna koncentrerar sig på metoder som t ex att dela ut stenciler som eleverna förväntas arbeta med. Några andra förväntningar verkar inte lärarna ha på eleverna utan en "låt gå" mentalitet finns i klassrummet utan några egentliga förväntningar på eleverna - att de kan och har resurser. Dock är det så att den makt som lärarna framför allt försöker utöva på denna skola är samtyckesproducerande makt. Eleverna ges stor frihet att själva välja om de vill vara på lektionen eller inte.

Hur utövar eleverna motstånd?

Eleverna gör motstånd genom att t ex nonchalera läraren genom att t ex inte vara på lektionen. De lämnar klassrummet och går ut i korridoren eller så pratar de fritid med varandra under lektionen. Klassrumsdörren står öppen under hela lektionerna på denna skola och eleverna går och kommer som de vill.

Elevernas sätt att göra motstånd kan förstås som en flykt från klassrumssituationen där lärarna inte lyckas motivera eleverna till kunskapsinläring. Efter att ha informerat mig om vad Foucault säger om relationen makt och kunskap konstateras att i klassrummet är det läraren som har den största kunskapen och därmed också tolkningsföreträde och bestämmer vad som talas om i klassrummet och hur detta sägs. Läroplanen är det politiska styrdokument som läraren skall verkställa och för att kunna göra detta använder läraren sig av olika medel för att uppnå läroplanens mål – att utbilda goda samhällsmedborgare som skall delta i produktionen. Jag konstaterar att läraren i den observerade klassen inte lyckas med sin uppgift att realisera sina mål.

Makt föder motstånd vilket gör att motstånd kan förstås som ett sätt att "freda sig själv". Man hittar olika strategier att få vara sig själv och komma undan kontrollen eller med Foucault's term övervakningen, som kan förstås som en del i strategin att "hålla uppe" diskursen/diskurserna.

Övervakning och kontroll får samhället i stället för skolan stå för vad gäller dessa elever. Klassrumssituationen kan dock förstås utifrån termen frihet. I ett klassrum med öppen dörr och tillstånd att komma och gå som man vill kanske leder till att eleverna upplever klimatet som slappt och att det inte ställs några förväntningar på dem vilket i sådana fall ger konsekvenser som bristande motivation. Klimatet i skola A kan förstås ha en ”låt gå mentalitet” där eleverna får alltför stor frihet med avsaknad av kontroll i egentlig mening. Kanske ställs inga förväntningar alls på eleverna utan skolan blir en förvaringsplats i stället för som den ska vara – en plats för eleverna att lära sig. Eleverna har i praktiken knappast någon makt att förhålla sig till och utnyttjar sig av den frihet eller brist på makt som de har.

Skola B

Hur utövar läraren makt?

Lärarna praktiserar en blandning av tvångsmakt och samtyckesproducerande makt. Tvång utövas genom belönings- och straffprinciper eller bildligt talat morötter och piskor.

Hur utövar eleverna motstånd?

Eleverna speglar ett tydligare vi-och-dem-tänkande - en avskiljningsdiskurs som jag förstår att skolan lär ut. I denna skola har eleverna en större makt att förhålla sig till. Eleverna är mer kontrollerade och därmed mer osjälvständiga. Morötterna i den här skolan är förmodligen att eleverna ändå motiveras att vilja lära sig något och lärarna har förväntningar på eleverna, kanske en större respekt för dessa elever än i skola A.

I den här skolan är klimatet mer auktoritärt än i skola A. Här är klassrumsdörren stängd under hela lektionen och eleverna sitter stilla i sina bänkar och lyssnar på vad läraren säger. Det kan ju även bero på att eleverna blivit motiverade att lyssna och lära vilket i sådana fall tyder på samtycke och snarare kan förstås som morot i stället för auktoritär piska.

Intervjuer

Den bild som framkommer i intervjuerna på både skola A och B är att elevernas mål precis som lärarnas är kvalificerande samt socialiserande. Det framkommer att eleverna vill göra ifrån sig bra på prov och de vill få bra betyg för att på längre sikt få en utbildning och ett bra arbete. Detta är de också villiga att arbeta för. Men i klassrummet händer något annat. Lärarna i skola A realiserar inte sina avsedda konsekvenser och eleverna gör motstånd.

Elevernas olika sätt att förhålla sig till sin skolsituation kan till en del förklaras utifrån olika kulturella bagage när de kommer till skolan – olika kunskaper som gör att eleverna utvecklar sin egen rationalitet. Med hjälp av Broadys begrepp den dolda läroplanen förstår jag den som sorterande då elever med olika kulturell bakgrund har olika förutsättningar att ta till sig de osynliga ”koderna” i klassrummet.

Konstateras kan att eftersom ungdomarna i intervjuerna ”svarar” på vad samhället står för så får samhället stå för makten då skolan inte utövar makt över eleverna. Eleverna ”svarar” på de redskap som samhället ”lägger ut” för dem. Foucaults uppfattning är att eleverna hela tiden är kontrollerade vilket ger stöd för elevernas uppfattning som framkommer i intervjuerna – de vill göra bra ifrån sig på prov, få bra betyg för att på längre sikt komma ut på arbetsmarknaden. Samhället utanför skolan får stå för den makt som skolan själva inte utövar, som i skola A. Makten utövas genom olika tekniker som går ut på att kontrollera elevernas ”själar” – deras föreställningsvärld. I skola B har eleverna en större makt att förhålla sig till än i skola A.

Avslutande kommentar

Jag gick ut i dessa två skolor för att titta på maktrelationer i klassrummet och några maktrelationer såg jag knappast. Det jag kommit fram till är att skolornas uppgift i praktiken utifrån klassrumssituationerna kan beskrivas som förvaring som är den minst officiella funktionen som skolan har. Denna uppgift blir en del i vad ungdomarna lär sig och tar till sig som kunskap – nämligen ett eventuellt upplevt utanförskap.

Denna känsla av utanförskap framkommer även i intervjuerna med eleverna och detta utanförskap, förstår jag påverkar interaktionen i klassrummet. Ungdomarnas motstånd i klassrummet kan förstås med bakgrund i denna upplevda utanförskapskänsla och eleverna hittar olika sätt att hantera detta. Ett sätt är att fly från klassrumssituationen antingen kroppsligen genom att lämna klassrummet. (Dörren står också öppen under hela lektionen i skola A) eller genom att sitta och prata fritid med varandra i klassrummet eller så gör man ingenting. I skola A framkommer motståndet tydligast. Här råder en "låt gå mentalitet" där ingen vill ta ansvar. Eleverna ges stor frihet att välja om de vill vara på lektionen eller inte. Att inte se eleven förstår jag som brist på respekt. Om respektlöshet finns, förstår jag det som att makt utövas. I skola B är klimatet mer auktoritärt vilket kan förstås som att här finns en större respekt för eleverna. Eleverna vill ha förväntningar på sig. Annars upplever de att de "står utanför", de känner sig avvikande och agerar genom att "slå vakt" om sin subjektivitet vilket tyder på att ungdomar hittar sin egen rationalitet i samhället och i skolan.

Ungdomars strategier/praktiker producerar makt i en viss situation mot andra människor (läraren) men utgår från att de är "maktlösa". Ungdomars strategier mot läraren kan således förstås med utgångspunkt från att de alltid måste utgå från ett underläge.

Utifrån Foucaults tänkande så är den optimala maktutövningen från samhällets sida när eleven har "självreglerat" sig. Eleven är hela tiden medveten om att han är kontrollerad och övervakad (med hjälp av olika tekniker) och hittar olika handlingssätt att "svara" på detta. Med hjälp av olika tekniker försöker läraren att påverka eleven och "komma åt hans själ" så att elevens föreställningar påverkas. Om lärarens maktutövning är framgångsrik har eleven helt anpassat sig till systemet och "självreglerat" sig.

Jag har fått en ökad förståelse för hur ungdomar på det individuella programmet förhåller sig till sin situation i klassrummet och till sina lärare utifrån ett maktperspektiv. Den makt skolan inte står för, får samhället i stället stå för: *"Den är ett resultat av egna värderingar, av mina uppfattningar om den tidigare maktforskningens fördelar och tillkortakommanden samt av vad jag har möjlighet att observera. Medvetandet om detta talar emellertid för en maktdefinition som är öppen både i fråga om maktutövningens metoder och dess förläggning i rum och tid. Makten utövas helt enkelt med en mängd olika metoder, den utövas på en rad olika platser och dess resultat behöver inte nödvändigtvis vara förbundet i tid med dess utövning, Makt utövas överallt"*. (Persson, 1994, s 27). Och vi är alla som Foucault uttrycker det: "fångade" i olika diskurser som överallt finns runtomkring oss utan att vi har möjlighet att ta oss ur dessa.

Men man kan dock fråga sig vad det är som påverkar interaktionen i klassrummet. Läroplanens mål är att skolan ska utbilda eleverna till självständiga och kritiskt reflekterande individer för att kunna bidra till produktionen inom arbetslivet. Om detta mål ska kunna uppfyllas kanske det är så att makten borde ligga hos eleverna i stället för hos läraren/skolan/samhället. Kanske borde eleverna ställa krav på läraren och inte tvärtom. Det kan vara en lärdom för eleverna att ta med sig i sitt framtida yrkesliv.

I intervjuerna gav eleverna uttryck för vad de tycker sig behöva i sitt kommande arbetsliv. På kort sikt bra betyg för att på längre sikt kunna kvalificera sig på arbetsmarknaden. Väl ute i arbetslivet kommer eleverna att bli tagna i anspråk. I den framtida skolan däremot kanske det borde vara tvärtom, dvs att lärarna blir tagna i anspråk av eleverna. Då skulle klassrumssituationen förmodligen se annorlunda ut än vad den gör i dag. Att inte se eleven kan förstås som att respekt saknas och respektlöshet kan förstås som ett sätt att utöva makt. För att skolan ska kunna påverka och motivera eleverna till att bli självständiga och kritiskt reflekterande elever och samhällsmedborgare, kan jag genom denna undersökning konstatera att eleverna måste mötas av respekt. Bemöts eleverna inte av respekt kan som denna undersökning visar, vissa elever välja att ”ställa sig utanför” etablissemangen genom att handla på olika sätt och göra motstånd. Denna undersökning visar att alla människor, barn som vuxna har behov av att bemötas respektfullt för att kunna nå gemensamma mål. I skolan, är det eleverna som är i underläge utifrån att de är unga människor. I undersökningen framkommer det inte vem som har ansvaret för att situationen i klassrummet ser ut som den gör. Särskilt förstår jag detta i skola A där jag ser en ”låt gå mentalitet”.

Resultaten i denna studie kan kompletteras med intervjuer med enskilda lärare, för att få syn på deras upplevda makt. Intressant vore även att jämföra resultaten från individuella program med nationella program för att se om den utlevda samt den upplevda makten ser annorlunda ut där.

Avslutningsvis, i ett fortsatt undersökningsarbete av situationen i gymnasieskolans individuella program skulle problematiken makt/motstånd kontra respekt vara fruktbart att fördjupa mig i.

Referenser

- Barnes, Barry (1988): *The Nature of Power*. Cambridge: Polity Press.
- Bauer, Mette, Borg, Karin (1977, nr 1): *KRUT, kritisk utbildningsskrift*. Stockholm: Föreningen kritisk utbildningsskrift.
- Broadly, Donald (1985): *Den dolda läroplanen*. Lund: Symposion
- Calander, Finn (1999): *Från fritidens pedagog till hjälplärare. Fritidspedagogers och lärares yrkesrelation integrerade arbetslag*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Fornäs, Johan; Lindberg, Ulf & Sernhede, Owe (1987): *Ungdomskultur. Identitet – motstånd*. Stockholm/Lund: Symposion.
- Foucault, Michel (1980): *Sexualitetens historia. 1. Viljan att veta*. Stockholm: Gidlund.
- Foucault, Michel (1973): *Vansinnets historia under den klassiska epoken*. Stockholm: Aldus/Bonnier.
- Foucault, Michel (1998): *Övervakning och straff: fängelsets födelse*. Lund: Arkiv förlag, studentlitteratur.
- Foucault, Michel (1979): *The History of Sexuality . Vol. 1, an introduction*. London: Allen Lane.
- Foucault, Michel (1993): *Diskursens ordning*. Stockholm; Stehag: B. Östlings bokförlag, Symposion.
- Goffman, Erving (1974): *Jaget och maskerna*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Gustafsson, Bertil (1977, nr 3): *KRUT, kritisk utbildningsskrift*. Stockholm: Föreningen kritisk utbildningsskrift.
- Helldin, Rolf (1997): *Specialpedagogisk kunskap som ett socialt problem: En historisk analys av avvikelser och segregation*. Stockholm: HLS förlag
- Jackson, Philip W(1968): *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kvale, Steinar (1996): *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, Calif. : Sage.
- Liljequist, Kurt, E (1994): *Skola och samhällsutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Pérez Prieto, Héctor (1992): *Skola och erfarenhet: elevernas perspektiv: en grupp elevers skolerfarenheter i ett longitudinellt perspektiv*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Persson, Anders (1994): *Skola & makt*. Stockholm: Carlsson.
- Sernhede, Owe (1999): *Det unga folkstyret - SOU 1999:93*. (Forskarvolym VI, Demokratiutredningen).
- Sivertun, Ulf (2000): *Social och kulturell problematik i gymnasieskolan sett från ett specialpedagogiskt perspektiv: delrapport i projektet "gymnasieskolans möte med ungdomar som riskerar social utslagning*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm
- Weber, Max (1983): *Ekonomi och samhälle: Förståendesociologins grunder. 1, Sociologiska begrepp och definitioner. Ekonomi, samhällsordning och grupper*. Lund: Argos.

Frågemall för intervjuerna

1. Hur trivs du i den här skolan och varför här?
2. Vad är viktigt för dig att få här i skolan och vad är du beredd att själv ge på kort sikt och på lång sikt?
3. Kan du beskriva en situation där du skäms eller känner dig pinsam, en situation där du känner dig stolt samt en situation där du känner dig rädd?



Lärarhögskolan i Stockholm
Institutionen för individ, omvärld och lärande

Magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap, 61-80p

Magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap ges nu ut i IOL: s nya serie: MAGISTERUPPSATS I PEDAGOGIK, ISSN 1404-9023.

Tidigare utgivna D-uppsatser (magisteruppsatser) nr 1-31, med inriktning mot specialpedagogik, har givits ut i serien SPECIALPEDAGOGISK KUNSKAP: D-UPPSATSER, ISSN 1402-053X. Denna serie är nu avslutad.

Publikationerna kan beställas från Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande (IOL) (fax nr 08-737 96 30).

Utgivna publikationer:

Nr 1 (2000) Karin Arnesén & Jessica Kjerrman: Barnets bästa i utlänningslagen.

Nr 2 (2000) Christina Sandberg: Språk och Identitet. Pedagogers språkbruk i förskolan i två områden med olika socioekonomiska strukturer och språkkulturer.

Nr 3 (2000) Linda Åkerström: Mamma, vi ses väl igen? Om vikten av att hjälpa barn som sörjer en anhörigs död.

Nr 4 (2000) Perina Breimark: Finns det plats för 7-åringarnas rörelsebehov? - Om inlärning och kroppsrörelse i en svensk och en engelsk skola.

Nr 5 (2000) Anamarija Todorov: DET VAR EN GÅNG TRE BOCKAR... Barns tolkning av en känd folksagas text och undertext.

Nr 6 (2000) Nicklas Lundberg: Betydelse av drama i förskola och skola.

Nr 7 (2000) Anders Nylén: Pedagogens betydelse för samspelet mellan småbarn i förskolan.

Nr 8 (2000) Annelie Fredricson: FÖRSKOLANS MÖTE MED BARBIE, MC-MÖSS OCH DATORER.

Intervjuer med sex förskollärare om barns leksaker och nya medier.

Nr 9 (2000) Roufia Hosseinian & Camilla Nordin: Elevinflytande i gymnasieskolan. En enkätundersökning gjord vid tre olika gymnasieskolor i Stockholms län.

Nr 10 (2000) Maria Kraemer Lidén: Kvalitet i Förskolan. 16 förskollärares syn på kvalitet i yrket.

Nr 11 (2000) Suzanne Kriström: Övergång till föräldraskap. Hur upplever 20 förstagångsföräldrar att deras roller, relationer, aktiviteter och tid har förändrats sedan de blev föräldrar?

Nr 12 (2001) Göta Eriksson: Matematiskt lärande. Ett radikalkonstruktivistiskt perspektiv. En litteraturstudie.

Nr 13 (2001) Birgitta Fagerlund: Att berätta med ord och bild - en studie om barns fria textskapande.

v.g.v

- Nr 14 (2001) Lena Sundbaum: Pedagogiska strategier inom bildämnet – stimulans och utveckling av kreativitet, fantasi och skapande förmåga hos barn med autism.
- Nr 15 (2001) Bodil Halvars-Franzén: Det kompetenta barnet – varför behöver vi ett kompetent barn just nu, i vår tid och i vårt samhälle.
- Nr 16 (2001) Ulrika Djerf Hedbom: "Hästen, hästen skakar på sin man" en studie om små barns första möten med sång.
- Nr 17 (2001) Maria Kraemer Lidén: Kvalitet i Förskolan, 16 förskollärares syn på kvalitet i yrket.
- Nr 18 (2001) Birgitta Thulén: Skolledarrollen i grundskolan – en diskussion om ledarroller och perspektiv på ledarskap.
- Nr 19 (2001) Ulla Morales-Adefalk: Anpassad studiegång och sen då? Nätverket kring två gymnasieelevers skolgång.
- Nr 20 (2001) Annika Kristoffersson: Diagnos på en debatt om diagnoser. Reaktionen på Eva Kärfves bok *Hjärnspöken, DAMP och hotet mot folkhälsan* i tryckta medier under hösten -00 och våren -01.
- Nr 21 (2002) Bengt Wahlund: Åtgärdsprogram – för vad och för vem? En analys av lärares utsagor om barn och ungdomar, skrivna inom ramen för kurser i specialpedagogik.
- Nr 22 (2002) Ann-Christine Wennergren: Dialogiskt lärande för elever i hörselklass. En studie om att utveckla ett förhållningssätt.
- Nr 23 (2002) Anna Egwall: Specialpedagogiska centra och specialpedagogens yrkesroll.
- Nr 24 (2002) Anna-Lena Ljusberg: Fritidshemmet som arena för formellt och informellt lärande. Vilka normer och värden etableras i fritidshemmet i interaktion mellan dess olika aktörer?
- Nr 25 (2002) Magdalena Karlsson: Flerspråkighet – problem eller förutsättning för utveckling? En förskolestudie.
- Nr 26 (2002) Eva Obäck: Makt och motstånd i klassrummet. Klassrumsobservationer i individuella program



D-uppsatser i specialpedagogik, 61-80 p (magisteruppsatser)

Magisterkursen i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik syftar till att ge en vetenskaplig fördjupning inom det specialpedagogiska kunskapsområdet, i första hand för lärare och andra verksamma inom skolans värld. Följande D-uppsatser (nr 1-31), inom området specialpedagogik, har givits ut i rapportserien SPECIALPEDAGOGISK KUNSKAP: D-UPPSATSER, ISSN 1402-053X. Denna serie är nu avslutad och nya magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap ges nu ut i IOL: s nya serie: Magisteruppsats i pedagogik, ISSN 1404-9023. Publikationerna kan beställas från Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande (IOL) (fax nr 08-737 96 30).

Utgivna rapporter:

Rapport nr 1 (1996) Kerstin Dominkovic': Lässvårigheter i ett helhetsperspektiv. En litteraturstudie.
ISRN LHS-SPEC-D-96-1-SE

Rapport nr 2 (1996) Lena Lind: Petö-metoden - Konduktiv pedagogik. En alternativ pedagogik och behandlingsform för barn med rörelsehinder. ISRN LHS-SPEC-D-96-2-SE

Rapport nr 3 (1996) Ingrid Isaksson: Tillbaka till samhället. Studier om personer med utvecklingsstörning och beteendestörningar. ISRN LHS-SPEC-D-96-3-SE

Rapport nr 4 (1996) Sanja Paulin: Föräldrarnas perspektiv på avlösarservice. ISRN LHS-SPEC-D-96-4-SE

Rapport nr 5 (1996) Inger Claesson: Avlösarservice sedd ur avlösarens perspektiv. ISRN LHS-SPEC-D-96-5-SE

Rapport nr 6 (1997) Carin Richardsson: Fusionsoperationer, en väg till hälsa och ökad livskvalitet?
ISRN LHS-SPEC-D-97-6-SE

Rapport nr 7 (1997) Karin Renblad: Lek och socialt samspel - Förskolebarn med invandrarbakgrund.
ISRN LHS-SPEC-D-97-7-SE

Rapport nr 8 (1997) Jan-Erik Wänn: Värdering av olika utbildningsmoment inom hjälpmedelsteknik. Utveckling av en enkätundersökning bland sex yrkesgrupper utförd inom ramen för EU:s HEART-studie. ISRN LHS-SPEC-D-97-8-SE

Rapport nr 9 (1997) Rigmor Parsmo: Vägen tillbaka till skolan. Konsekvenser av förvärvade hjärnskador.
ISRN LHS-SPEC-D-97-9-SE

Rapport nr 10 (1998) Peg Lindstrand: Diagnosen - ett tidstypiskt fenomen? Diagnoser och förklaringsmodeller till barns svårigheter i slutet av 1900-talet. ISRN LHS-SPEC-D-98-10-SE

Rapport nr 11 (1998) Marianne Krüger: Lärarrollen i arbetet med elever som har läs- och skrivsvårigheter. En intervjustudie med 10 lärare om kunskapsförmedlaren, stimulansgivaren, föräldern och mångsysslaren. ISRN LHS-SPEC-D-98-11-SE

Rapport nr 12 (1998) Teresa Aidukiene: Special education in two different perspectives - The Lithuanian experience.
ISRN LHS-SPEC-D-98-12-SE

Rapport nr 13 (1998) Eva Siljehag: Från kaos till eget nyskapande - Beskrivning av en kunskapsprocess i en forskningscirkel med lågstadielärare. ISRN LHS-SPEC-D-98-13-SE

Rapport nr 14 (1998) Mona E. Folkander: Maktlösa - uttråkade eller chanslösa. Stockholmsungdomar med och utan läs- svårigheter på ett individuellt gymnasieprogram. ISRN LHS-SPEC-D-98-14-SE

Rapport nr 15 (1998) Anna-Carin Rehnman Larsson: Hörselrehabiliteringen - för bästa möjliga livssituation.
ISRN LHS-SPEC-D-98-15-SE

Rapport nr 16 (1998) Eva Sandstedt: Hur beaktas behov hos elever med funktionshinder vid stora IT-satsningar i skolan. ISRN LHS-SPEC-D-98-16-SE

Rapport nr 17 (1999) Désiré Nisser: Tid till samtal tid till tankar - en väg ut ur skolvårigheter. ISRN LHS-SPEC-D-99-17-SE

Rapport nr 18 (1999) Ninni Sirén: Datatek - en beskrivning av verksamheten ur personalperspektiv. ISRN LHS-SPEC-D-99-18-SE

Rapport nr 19 (1999) Marianne Näslund: BILD - SPRÅK - KÄNSLA. Tre elever med språkstörning målar och berättar om sina tankar och känslor. ISRN LHS-SPEC-D-99-19-SE

Rapport nr 20 (1999) Jari Linikko: Internatskola för ett dövt barn med utvecklingsstörning? Intervjuer med föräldrar om deras beslutsprocess. ISRN LHS-SPEC-D-99-20-SE

Rapport nr 21 (1999) Vera Oliveira Juhlin: Tidig läs- och skrivutveckling. En studie av elever i särskild undervisningsgrupp. ISRN LHS-SPEC-D-99-21-SE

Rapport nr 22 (1999) Tatiana Skoglund: På andra sidan månen. En studie av gymnasieelever med olika kulturell bakgrund och deras upplevelser av skolan. ISRN LHS-SPEC-D-99-22-SE

Rapport nr 23 (1999) Kirsti Paatero: Dyslexi och andraspråksinlärning hos vuxna invandrare. Diagnostisering tolkad i en helhetsram. ISRN LHS-SPEC-D-99-23-SE

Rapport nr 24 (1999) Anna Ellström Lindholm: Möten och möjligheter - om språkmiljön. Skolpersonalens betydelse för barns språkutveckling. ISRN LHS-SPEC-D-99-24-SE

Rapport nr 25 (1999) Elisabeth Lundström: Samspel när barnet har ett funktionshinder. ISRN LHS-SPEC-D-99-25-SE

Rapport nr 26 (1999) Terttu Johansson: Arbetstillfredsställelse i läraryrket - en intervjustudie med lärare i åk 1-6. ISRN LHS-SPEC-D-99-26-SE

Rapport nr 27 (1999) Anders Söderberg: Delaktighet i grundskolan för elever med grav synskada. ISRN LHS-SPEC-D-99-27-SE

Rapport nr 28 (1999) Margareta Edén: Speciallärare och specialpedagoger i cirkel - yrkesroll och arbetsfunktion. ISRN LHS-SPEC-D-99-28-SE

Rapport nr 29 (1999) Emelie Cramér-Wolrath: Habilitering i teckenspråk för hörande föräldrar till teckenspråkiga döva och hörselskadade barn. En utvärderingsstudie av "FR-modellen". ISRN LHS-SPEC-D-99-29-SE

Rapport nr 30 (2000) Katarina Florin & Yvonne Hansson: Mötet. Bakgrunden till ett professionellt bemötande gentemot föräldrar med barn i träningsskolan. ISRN LHS-SPEC-D-00-30-SE

Rapport nr 31 (2000) Ulla Holmqvist-Äng: "JAG VILL - JAG KAN". Den Kommunikativa Kompetensen hos tre elever som har hörselskada/dövhet, utvecklingsstörning och rörelsehinder. ISRN LHS-SPEC-D-00-31-SE

