

GÖTEBORG STUDIES IN EDUCATIONAL SCIENCES 263

Gunilla Granath

Milda makter!

Utvecklingssamtal och loggböcker som
disciplinerings tekniker



GÖTEBORGS UNIVERSITET

ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS

© *Gunilla Granath*, 2008
ISBN 978-91-7346-622-6
ISSN 0436-1121

Foto: Jerker Andersson

Distribution: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS
Box 222
SE-405 30 Göteborg, Sweden

Title: Pastoral Powers
Development talks and log books as disciplining techniques

Language: Swedish

Keywords: Pastoral powers; development talks; log books; disciplining techniques; communication; normalisation; individualisation; intimisation; performativity.

ISBN: 978-91-7346-622-6

The title of this thesis indicates a Foucaultian perspective on power, regarding it as pluralistic and mobile; nobody owns the power, but it is voiced through and in social relations and positions. It also indicates that today's disciplining techniques are understood to be pastoral and mild. Modern teachers seldom give orders - they seem to talk or negotiate.

Disciplining, in this case, would be seen as processes to exert influence on students: forming, guiding and developing. These techniques - development talks and log books - individualising and reflexive, point to new ways of disciplining that particularly seem to reflect the interplay and communication between students and teachers. In Sweden development talks became compulsory in 1994. Log books, generally introduced in the beginning of 1980, have step by step become common in Swedish schools up to year nine.

This study has ethnographic features, but the main object of analysis is communication in texts and talk. I have analysed twelve development talks with twelve year old pupils (school year 6) and log books, written by fifteen year old students (school year 9), from two different schools.

The results show that development talks and log books are important as educational tools for influencing and stabilising the individualisation of students and their approach to themselves, their schoolwork, their lives and their future. These tools shape "school selves" in varying, yet distinctly normative ways. The teacher's gaze will, so to speak, be transformed into the student's own internalized watching gaze. The result or the learning which both development talks and log books mediate to students - is a kind of reflexivity that might be compared with "double bookkeeping", that is, the gap between the things you find that you *ought* to be able to achieve and what you actually are *able* achieve. This "double bookkeeping" is to some extent based on certain conceptions of the world. That world could be summarized in the term "a culture of presentation"

which will also lead to a particular outlook on people. According to that outlook the norm would be always to show off a competent self, even when it comes to weakness. You should at least know the noble art of presenting an attractive narrative about yourself.

Förord

När folk frågade mig varför jag, som gammal journalist, ville skriva en avhandling brukade jag på en gång lättsinnigt och förväntansfullt svara att jag kände ett behov av att slipa mina verktyg. Jag tyckte att det var en formulering som på ett lagom elegant sätt beskrev vad jag ville.

Föga anade jag att detta lättsamma uttalande skulle innebära allt annat än att slipa verktyg. Det skulle innebära att jag fick slänga mina gamla dit pepparn växer och skaffa mig helt nya! Inte för att det var något fel på mina gamla utan för att de inte passade i detta nya verksamhetsfält. Jag anade inte heller att jag skulle ut på en så otroligt mödosam, strapatsrik, men samtidigt fantasieggande och överraskande intellektuell resa.

Jag var allt annat än beredd på det, men den började faktiskt i ett ofruktbart ökenlandskap, kantat av obegripliga, knastertorra begrepp och ord. Det var gräsligt och många gånger var det nära att jag hade vänt om och helt sonika struntat i min resa. Jag tänker inte försöka förvandla min resa till en solskenshistoria, men så småningom började ändå min torra vindpinade sandöken visa upphetsande tecken på grönska. Efter några år – dessa resor mot disputation är inga snabba charterresor – började öknen mer likna en tropisk regnskog. Jag behövde visserligen ofta machete, inte sällan var det snårigt och segt, men det var spännande, ibland till och med uppslukande.

Nu är jag minst av allt någon ensamvarg och min intellektuella upptäcktsfärd hade utan tvekan fortsatt att vara en ökenvandring utan de personer som bistått mig på färden. På Oscarsgalor står tårögda pristagare och rabblar upp de personer utan vars hjälp de aldrig skulle... och man suckar och tycker att det är patetiskt. Helt fel! Det är precis så det är. Hela min avhandling handlar strängt taget om kommunikationens och relationens betydelse. Den som vävs in i relationen mellan doktorand och handledare är ovärderlig.

Rita Foss Lindblad har varit min huvudhandledare och jag minns tydligt det ögonblick jag plötsligt upptäckte något litet förskrämt, men dock

grönt, i ökensanden. Jag hade, ganska surt, lagt ut texten om vetenskapligt fikonspråk samt irriterat mig på, som jag tyckte, Vetenskapens finhets- och sanningsanspråk. Rita lyssnade tålmodigt och svarade: "Vetenskaplig kunskap är på intet sätt finare eller bättre än annan kunskap och vetenskapligt språk är inte finare eller bättre än journalistisk prosa – det är bara något helt annat." Rita, du har varit omutlig och krävande och aldrig har du förförts av mina språkliga krumbukter. Vilken tur för mig att du inte lät mig ta några genvägar! Men ändå har du bejakat min lust att skriva och att leka med formen. Jag säger bara: Inte utan min handledare! Och inte utan Vetenskapsrådets pengar heller, för den delen.

Dennis Beach har varit min bihandledare, läsarnas konung, bitsk och hård med schvungfulla formuleringar, exemplifierat med det finstämda "bullshit" som en markering för grumligt tänkande. Kort sagt en klippa. Sverker Lindblad kom sist in i bilden, pricksäker, saklig och klurig.

Men vad skulle denna tid ha varit utan mina vänner, mina arbetskamrater? Hur skulle jag överlevt utan att få gnälla, stöna, gråta eller fnissa och diskutera texter med alla er? Av en slump fick jag dela rum med Sandra Riomar. Om jag säger att vi var tvungna att allvarligt lova varandra att vara tysta ända fram till lunch, går det kanske att förstå att vi annars hade använt all vår doktorandtid till att sjunga stämsång, frossa i ord, skratta så att rumsgrannarna kom och knackade på, prata om livet, debattera religion och inte minst diskutera vetenskap. Trots allt kan man inte prata fram en avhandling så jag tog det säkra för det osäkra och skrev klart hemma, i ensamt majestät.

Och Lisa Asp-Onsjö, hur skulle livet som doktorand ha varit utan våra middagar, en hos dig och sen en hos mig, år ut och år in under oavbrutet samtal om doktorandens vedermödor och glädjeämnen? Och Ingrid Henning Loeb, så förtjusande auktoritär och full av omsorg när du säger hur det ska vara: "Vad är det för dumheter? Inte kan du vara med i LAU si och så, precis när du ska slutspurta med din avhandling!" Och då bara lyder man – lyckligtvis. Marianne Andersson, du underbara människa! Man ringer dig av olika skäl: förvirrad, alternativt modlös, projektpengarna är slut, man är stressad utan all gräns! Och så vips svingar du ditt trollspö och när man lägger på luren är man förvandlad till en pragmatisk filbunke.

Men nu har jag kommit till de djärva, de oförvägna huvudpersonerna i detta äventyr; lärarna och eleverna på de skolor jag gästade! Vad mycket ni har lärt mig, inte minst hur mångtydigt, svårt och utmanande det är att vara såväl lärare som elev. Tack, snälla ni!

Man brukar sluta med familjen och det är ingen slump. De är familjemedlemarna som verkligen får ta stöten. De som får se den osminkade bilden av doktoranden i upplösningstillstånd, slitande sitt hår. Min make Björn Hasselgren, är den som givit mig bilden av avhandlingsskrivandet som en "intellektuell resa". Ja, men kanske man lika gärna kunde säga "en emotionell resa", åtminstone i relation till nära och kära. Jag är så tacksam för att du och mina barn Klara och Elias outtröttligt har påmint mig om att jag ändå alltid har tagit mig igenom det där som jag sagt att jag aldrig kommer att klara av. Om och om igen.

Gunilla Granath, en förvånansvärt solig aprildag 2008

Inehållsförteckning

DEL I: UTGÅNGSPUNKTER

Prolog 3

Kapitel 1: Inledning – Milda makter i en omstrukturerad skola 5

Syfte 8

Avhandlingens disposition 9

Kapitel 2: Studier kring disciplinering – variationer på temat 11

Att kuva eller att lirka 13

Klass, kön och etnicitet 15

Kommunikation som makt 20

Frihet och normalitet 22

Intimiserade relationer 26

Kapitel 3: Teoretiskt grepp 29

Maktrelationer 30

Självreglerande tekniker 31

Normalisering och individualisering 32

Kommunikativa relationer 33

Performativitet och genus 37

Inramning och klassifikation 39

Kapitel 4: Metod 41

Studieobjekt och urvalsprinciper 41

Etnografi 44

Metaforik och kommunikativ analys 45

Relevans 48

DEL II: UTVECKLINGSSAMTAL

Kapitel 5: Det “goda” samtalet – Från kvartssamtal till
utvecklingssamtal 51

Tidigare forskning kring utvecklingssamtal 53

Kapitel 6: Dramat i pedagogikens tjänst – Gåtan Raffi:

Utvecklingssamtal som relationsdrama 57

Utvecklingssamtalet som drama 58

Dramats aktörer 59

Dramat som strategiskt maktspel 61

Anslaget 62

Presentationen 62

Upptrappningen 63

Vändpunkten 67

Fördjupningen 68

“Point of no return” 70

Förlösningen 71

Avtoningen 76

Summering 76

Kapitel 7: Korrigerig, genusifiering och kommunikation 81

- Joel – undvikandets strategi 83
- Thi – den reserverade strategin 85
- Sherif – den offensiva strategin 88
- Fredrik – den charmfulla strategin 94
- Minna – vara-alla-till-lags strategin 97
- Mirja – att nobba som strategi 106
- Sammanfattning 108

DEL III: LOGGBÖCKER

Kapitel 8: Loggboken – En bakgrund 115

Kapitel 9: Loggböcker på Rödklövern – Ideala jag till salu 119

- Loggbokens utformning 124
- Loggboken som dialog 125
- Mina mål i SO och svenska 126
- Säljbrev och konsumentupplysning 132
- Det reflexiva jaget 135
- Jag tycker – därför finns jag 140

Kapitel 10: Loggböcker på Blåklinten – Intimiserings olika ansikten 147

- Den sociala praktiken i Blåklintens arbetslag 147
- Loggböcker beskrivna av elever 149
- Kontexten kring loggboken 151
- Svårigheten att få låna en loggbok 152
- Loggbokens upplägg 153
- Fem loggböcker 155
- Självbehärskning – att härska över sitt ideala jag 155
- Bekräftelse som kontrollteknik 160
- Ett SPA för kropp och själ 162
- Intimisering som drivkraft 164
- Att visa upp rätt attityd 166
- Bekännelser i modern tappning 168
- Sammanfattning 170

DEL IV: AVSLUTNING

Kapitel 11: Slutdiskussion 175

- Disciplinering genom intimisering 175
- Disciplinering genom genuskodning, individualisering och normalisering 178
- Iscensättning av ideala och korrigerade jag 181
- Dubbel bokföring eller dubbelriktad blick 184

DEL V: VARIA

Noter 193

Referenslitteratur 195

English summary 201

DEL I: UTGÅNGPUNKTER

Prolog

Skolan har en sällsynt förmåga att fånga oss. Den griper in i våra liv och påverkar vår framtid. Jag har alltid grubblat över vad skolan är, vad skolan gör med dem som varje dag vistas där. Främst har jag funderat över eleverna, men nästan lika mycket över lärarna. Skolan tycks mig på många sätt undflyende, nästan gåtfull.

För drygt tio år sedan gjorde jag som journalist en undersökning av hur det kunde vara att gå på högstadiet. Jag ”blev” sjundeklass elev för en termin och levde, så långt det någonsin gick, ett elevliv. Självklart kan man ifrågasätta hur långt det är möjligt att, som 48-åring, identifiera sig med trettonåriga elever. Själv ser jag det mindre som psykologisk inlevelse och mer som ett görande. Om man gör allt som elever gör, umgås med sina klasskamrater, gör läxor, äter i skolmatsalen, skriver skrivingar, blir man i den givna situationen i stor utsträckning just elev.

TVå år efter att *Gäst hos överkligheten. En 48-årig sjundeklassares dagbok* (Granath 2002) kom ut var jag redo att undersöka hur ”en lärare tillverkas”. Visserligen var jag benägen att betrakta elever som mer eller mindre förtryckta, men jag kunde omöjligen hävda att det var lärarna som rätt och slätt stod för förtrycket. Om man nu verkligen ska tala i termer av förtryck, går det inte att undkomma ideologier, ramar, läroplaner, strukturer, klass, kön och etnicitet, men en spännande fråga är vilken betydelse en lärarutbildning kan ha. I vilken utsträckning bestämmer den hur skolan blir?

Jag beslöt därför att ”bli” lärarkandidat på Lärarhögskolan för en termin på samma sätt som jag tidigare varit elev. Jag valde det samhällsorienterande programmet för 4–9-lärare. Det var givande och till min stora häpnad, fann jag att det var en riktigt bra utbildning. Den problematiserade och ifrågasatte, var intellektuell i ordets bästa bemärkelse och bjöd på lärorika mentala överraskningar. Den stora utmaningen blev dock min praktikperiod. Den skoltillvaro jag tidigare upplevt som sjundeklass elev, såg jag nu (som lärare) så som i en spegel. Rollerna var

ombytt. Nu under min praktik var det jag som hade ansvaret för det jag förut varit utsatt för som elev.

Snabbt, mycket snabbt insåg jag att läraryrket var bortom min förmåga. Något så svårt, så bundet, så oavbrutet intensivt relationellt, parat med kravet på kunskap och intellektuell kreativitet hade jag hittills aldrig utsatts för. Den fragmentariska skolstrukturen med lektioner i olika ämnen som oavbrutet och planlöst följde på varandra och de uttråkade, ibland provokativa eleverna, gjorde mig både arg och svag.

Erfarenheten ökade samtidigt min respekt för lärarkåren, men spädde på frustrationen. Kanske hade jag fått vissa svar, men andra hopade sig. Skolan som institution höll på sina hemligheter. Bilden förblev suddig, ja undflyende. Numera har jag gjort avkall på mina pretentioner och tror inte att det finns något entydigt svar, någon bild som är tydlig och klar. Möjligen kan man ändå ”skära ut” vissa pusselbitar och undersöka om någon av dem kan ta en tydligare gestalt.

Fortfarande bär jag med mig minnet av mina lärarutbildares repliker, åsikter och omdömen om den nya tidens utbildningsdiskurs. Lärarna fnös samfällt åt och ogillade starkt att lärare skulle bli handledare och undervisning ersättas av lärande. De skrattade ironiskt åt ”fri forskning” och ”eget arbete”. De undrade bekymrat hur arbetarbarn skulle klara det individualistiska arbetssättet. Vid den tiden förstod jag inte riktigt varför de var så arga eller vad de egentligen syftade på. När jag gick i min sjunde klass 1995 på hösten märktes inte ett spår av eget arbete eller fri forskning. Och mina lärare var alls inga handledare. Idag kan jag bara konstatera att jag begriper precis vad de syftade på. Den skola som min egen undersökning har som utgångspunkt befolkas i stor utsträckning av handledare istället för lärare och ”eget arbete” börjar bli ett av de vanligaste arbetssätten.

1 Inledning

Milda makter i en omstrukturerad skola

Jag har valt att kalla mitt avhandlingsarbete för *Milda makter! Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplineringstekniker*. Titeln innebär, uttryckt med andra ord, att jag är nyfiken på hur dagens skola fostrar, det vill säga, får eleverna att göra det som de ska göra och uppföra sig så som de förväntas göra. Det var länge sedan vår lärarkår hade rätt att aga eleverna för att de skulle lyda, länge sedan man kunde göra filmer om lärare som kallades Caligula¹, men också länge sedan det fanns realskola och bara ett privilegierat fåtal som tog studenten. Idag härskar ett helt annat klimat i klassrummen, liksom i samhället i stort. Lärare är numera sällan auktoritära, men ska gärna vara auktoriteter. Alla tider har sina metoder för disciplinering. Vilka pedagogiska metoder för disciplinering har skolan egentligen idag? Metoderna är inte så påtagligt handgripliga att de låter sig fångas i en handvändning.

I titeln har jag skrivit makter i plural och det har jag, dels för att *Milda makter!* är ett vitsigt och i sammanhanget dubbeltydigt uttryck, men också för att jag i Foucaults (1988, 1997) anda förstår makt som pluralistisk, mobil och flytande. Detta innebär att makten inte ägs av någon, den kommer istället till uttryck i sociala relationer och positioner.

I titeln står också att makten är mild i en underförstådd motsats till en omild makt. Men, även om jag, liksom många andra, har identifierat skolans makt som mild (Foucault 1988, Popkewitz & Brennan 1998), innebär det inte att skolan inte utövar makt. Så fort en institution, i detta fall skolan, har ett uppdrag att uppfylla måste den utöva makt. Och skolan gör det idag på ett helt annat sätt än exempelvis i början av 1900-talet eller så sent som på 1960-talet (Johansson 2000).

I denna undersökning analyserar jag utvecklingssamtal och loggböcker som disciplineringstekniker. Att disciplinera kan i en övergripande mening förstås som påverkansprocesser: att forma och utveckla elever mot sådana subjektspositioner som samhället och skolan vid vissa tillfäl-

len tycker sig behöva. Det är ingen slump att jag valt att undersöka just utvecklingssamtal och loggböcker. Utvecklingssamtalet är numera obligatoriskt och på många av dagens skolor har loggboken en framträdande och betydelsefull plats. I en viss, men begränsad mening handlar min studie om utvecklingssamtal och loggböcker, men inte som något i sig, utan förstådda som kommunikativa praktiker.

2000-talets pedagogiska verktyg ger i sig uttryck för en mild, dialogisk syn på relationer och makt i skolan. Man ger inte order – man samtalar. Detta i sig är intressant och ger upphov till många frågor om hur formandet av människor går till. Dessa förhållandevis nya pedagogiska verktyg har självklart vuxit fram i en bestämd tidsanda och i ett bestämt politiskt klimat.

Det finns många pedagogiska forskare som har beskrivit den omstrukturering som skedde av skolan under andra hälften av 1990-talet (Englund 1993, Kallós & Lindblad 1994). Den decentraliserades, kommunaliserades och privatiserades. Honnörsbegreppet var valfrihet; föräldrar och elever skulle få välja skola, skolpeng infördes, närhetsprincipen slopades och friskolorna växte upp som svampar ur marken. Vid slutet av 1990-talet har den svenska skolan blivit en av Europas mest avreglerade (Kallós & Lundahl 1994), vilket i sig inte innebär att styrandet är mindre. Det sker på ett annat sätt (Lindblad & Popkewitz 2000).

På den tiden då vi fortfarande hade en Skolöverstyrelse som gav centrala direktiv, en statlig skola där innehållet i stor utsträckning var detaljstyrt, var de svenska skolorna relativt enhetliga (Kallós & Lundahl 1994). När skolan 1994 fick den nya läroplanen som föreskrev mål istället för resultatstyrning, var det många lärare som jublade: Nu kan hundra blommor blomma, nu kan vi tillsammans med våra elever själva forma det nya lärandet. Här uppstod en retorik som förespeglade en möjlighet till frihet, egna val och utrymme för egna initiativ (Kallós & Lundahl 1994). Efter hand stod det klart att den frihet som statsmakterna så generöst hade gett med den ena handen, till viss del börjades dras tillbaka med den andra. Utvärderingar, kvalitetsredovisningar, mätinstrument, internationella jämförelser och dokumentation, skulle utgöra en garant för att lärarna använde sin frihet under ansvar. Idag ställs skolan inför ständigt ökande krav på "bevis" för att målen uppfylls. Idag kan skolor vara mycket olika, likaväl som ojämlika (Broady m fl 2000).

Den ekonomiska och strukturella omregleringen skedde i samband med ett ideologiskt systemsifte. Nyliberalismen har varit och är en global maktfaktor att räkna med vid framväxandet av ett nytt ideologiskt

tänkande kring samhällsplanering (Rose 1995, 1998). I det nyliberala tänkandet utgör privatisering, valfrihet och decentralisering viktiga grundpelare. Det folkhemstrygga kollektiva synsättet ses ur ett sådant perspektiv en smula nedlåtande över axeln som passiviserande och byråkratiskt.

Citizenship is to be active and individualistic rather than passive and dependent. The political subject is henceforth to be an individual whose citizenship is manifested through the free exercise of personal choice among a variety of options. (Rose 1998, s 165)

I Lpo-94 (Skolverket 2006) kan en smått dramatisk förändring urskiljas. Nu ska nämligen eleven ta ansvar för sitt eget lärande. Det är en formulering fylld av implikationer där det pedagogiska subjektet träder fram på ett nytt sätt. Det kompetenta barnet står i förgrunden. *Eleven* ska ta ansvaret, inte i första hand läraren. Lärandet ska individualiseras. Läraren får med ett sådant synsätt träda tillbaka och bli just handledare, en uppmuntrande coach, som ska vägleda eleven på den individuella stigen i sökande efter kunskap. I policydokumentet byts "undervisning" ut mot "lärande" och därmed förskjuts fokus mot eleven och synen på eleven som pedagogiskt subjekt förändras därmed. Fendler (2001) pekar på tendensen att numera fånga upp *hela* barnet i undervisningen. Barnets *hela* varelse, lust, attityder, önskningsar, blir involverade. Foucault (1978) liksom Rose (1998) använder ordet *själ* för att beskriva hur aspekter av människan, som förr ansågs nästan sakrosanta, numera är objekt för moderna disciplineringsmetoder.

Familjens, individens, elevens valfrihet poängteras och medborgartanken får mindre utrymme (Englund 1993). I många kommuner och skolor börjar man kalla elever för kunder. Skolan placeras på en marknad där miljontals kronor varje år går till marknadsföring: Välj vår profil! Vid internationella jämförelser förlorar den svenska skolan sin tätposition och faller bakåt (Gustafsson & Rosén 2005). De internationella undersökningarna är inte odiskutabla, men från politikerhåll förstärks tanken på införande av tidigare betyg, krav på kontroll och fler mätinstrument.² De pedagogiska trenderna kan knappast längre betraktas som strikt nationella utan framträder alltmer som globaliserade (Lindblad & Popkewitz 2000). Den svenska utvecklingen av skolan kan därför ses i ett internationellt perspektiv av mer generella samhällsförändringar.

Utvärdering, värdering och självvärdering är numera inbyggt som något av en grundsten i den målstyrda skolan (Lander 1999, 2000). De ingår i utvecklingssamtal och loggböcker, som båda har värdering och självutvärdering som självklara komponenter. I en decentraliserad skola som betonar eget ansvar och ett reflexivt förhållningssätt till lärande är det rimligt att detta också är inskrivet i teknikerna. Just därför är loggböcker och utvecklingssamtal intressanta som disciplinerings tekniker. Loggböcker och utvecklingssamtal har många aspekter gemensamma: värdering och utvärdering, det reflexiva förhållningssättet där eleven förväntas granska sig själv, samt kravet på självständig planering kopplad till framtiden. Ett utvecklingssamtal görs visserligen bara en gång per termin, men påverkar hela terminen på så sätt att det avser att lägga grunden för arbetets inriktning och mål under hela perioden.

Men det som framför allt binder samman de båda teknikerna är den kommunikativa aspekten. Dessa milda disciplinerings tekniker tycks i synnerhet bygga på interaktion och dialog. Både utvecklingssamtal och loggböcker är, om än utformade på lite olika sätt, kommunikativa arenor. Här möts lärare, elev och också föräldrar för att forma elevens sätt att fungera och förhålla sig till skola och skolarbete. Dessa aspekter ser jag som betydelsefulla inte bara i ett individuellt utan också i ett samhällsperspektiv i så måtto att förståelsen av individualitet och normalitet är ideologiskt laddade. Vilken individualitet och vilken normalisering kommer att förhandlas fram? Redan i övergången från en regelstyrd till en målstyrd skola har begreppen förskjutits. Dessa kommunikativa redskap är, relativt sett, nya som pedagogiska verktyg. Här uppstår ett samspel mellan människa och redskap som är angeläget att utforska närmare.

SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

Både utvecklingssamtalet och loggboken är språkligt förmedlande redskap som bygger på kommunikation och dialogicitet, ofta uttryckt som en vilja att omfatta och se hela barnet. Men det är ofta en skillnad mellan avsiktsförklaringar och de redskap som förmedlar handlandets avsikter, vilket kan antas spela en roll i sammanhanget. Utgången av den pedagogik som förmedlas kan med andra ord förväntas vara öppen och beror på både redskap, aktörer och situation.

Från denna infallsvinkel är det mitt syfte att undersöka hur utvecklingssamtal och loggböcker formar, utvecklar och påverkar elever och

deras uppfattning om sig själva och omvärlden. Ett antal mer konkreta, men övergripande frågor, viktiga i denna undersökning är:

- Vilka krafter, maktstrategier och styrtekniker iscensätts inom utvecklingssamtal och loggbokens kommunikativa arenor?
- Finns det skillnader mellan hur utvecklingssamtal och loggböcker kan påverka elever i deras uppfattningar om sig själva och andra och hur kan dessa skillnader i så fall förstås?
- Hur relaterar sig utvecklingssamtalens och loggböckernas pedagogiska funktioner till dagens dominerande skoldiskurs med betoning på valfrihet och eget ansvar, självvärdering. Hur ser likheter och skillnader ut?

AVHANDLINGENS DISPOSITION

Denna avhandling innehåller fem delar. I den första och inledande delen ringar jag in mitt problemområde, presenterar syfte och frågeställningar, tidigare forskning, teori och metod. I den andra delen presenterar jag den studie som handlar om utvecklingssamtal och i den tredje delen den studie som handlar om loggböcker. I den fjärde delen sammanfattar jag samt diskuterar mina resultat och i den sista återfinns referenser och varia.

2 Studier kring disciplinering

Variationer på temat

På de allra första raderna i vår nuvarande läroplan Lpo 94 står:

Skolans uppdrag är att främja lärande där individen stimuleras att inhämta kunskaper. I samarbete med hemmen skall skolan främja elevernas utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar. (Skolverket 2006, s 7)

I diskussionerna om skolans uppdrag har man i stort sett alltid kunnat se två parallella linjer: Att fostra (disciplinera) och att utbilda elever. Här presenteras de båda aspekterna tätt intill varandra, men senare i texten är de sammanvävda och omöjliga att skilja åt. I läroplanens formulering av fostran ligger bland annat tanken att forma elever till goda och demokratiska medborgare. I utbildningsbegreppet ligger ett uttalat krav på kunskap och synen på skolan som förberedelse dels för yrkesliv och dels för högre utbildning, vilket sammantaget innebär utbildning av kvalificerad arbetskraft.

Inom den pedagogiska disciplinen finns ett långvarigt intresse knutet till fostran, ett begrepp som skulle kunna ses som en vardaglig beteckning för disciplinering. Disciplinering kan i detta sammanhang också beskrivas som olika former av påverkansprocesser. I detta kapitel tänker jag undersöka hur tidigare studier med intresse för disciplinering och påverkan har sett ut, även om många studier självfallet inte använt just ordet disciplinering. Hur har innebörder av disciplinering tolkats och översatts? Kunskapsobjekten har självfallet varit olika och man har studerat med olika fokus.

I min egen studie är disciplinering knutet till tekniker i foucaultsk anda och jag använder disciplinering i betydelsen påverka, forma, socialisera och utveckla. Loggböcker och utvecklingssamtal kan förstås som disciplineringstekniker. Det är således teknikerna i samspel med människor som disciplinerar, formar och styr elever i en riktning som lärare i en viss situation finner önskvärt. De nya disciplineringsteknikerna är i

grunden dialogiska, vilket har inneburit att jag har studerat disciplinering främst i och genom kommunikativa praktiker.

Disciplinering är ett mångtydigt ord som har använts på många olika sätt. I några studier används det som fostran och socialisering i positiv mening, att bli en "bra människa" som fungerar i samhället, i andra studier förstås det som formstöpning av undersåtar, att veta sin plats eller att förbli vid sin läst. I vissa studier kan fostran vara synonymt med att bibringa elever ett kunskaps- och kulturarv. I studier från tidigt 1900-tal eller 1800-tal har disciplinering ofta haft betydelsen att kuva. I många studier innebär det anpassning till samhällets normer, vilket kan innebära att man lägger in klass- etnicitets- eller genusperspektiv i den formande betydelsen. I vissa studier tolkar man disciplineringen som medveten och i andra som omedveten.

Kenneth Hultqvist (2004) pekar på att de strategier man skapar och har skapat också är kopplade till styrningen av samhället i stort. Idag, på det tidiga 2000-talet är fokus riktat mot subjektets inre som mål för den pedagogiska praktiken. Subjektet är, hävdar han, alltid en produkt av växlande maktrelationer och olika former av styrning av människor i skolor och på andra ställen. I detta fall kan man alltså säga att Hultqvist talar om disciplinering som en ökad grad av självdisciplinering.

Olika samhällen och århundraden har således format och haft behov av olika slags människor. I Foucaults (1987, 1997) filosofiska tankegods utgör analysen av makt en av grundpelarna. Före upplysningen skramlade västerländska makthavare med vapen och betvingade på så sätt sina undersåtar med rent fysiska maktmedel. Efter upplysningen har makten alltmer stigit in i medborgarnas egna själar och blivit till självdisciplinering. Elever av idag förväntas, till skillnad från elever så sent som på 60-talet, att ha en egen inre kompass som talar om hur de ska planera, reglera sin tid och fungera i skolan (Ziehe 2004). I detta fall handlar det givetvis om självdisciplinering.

Idag heter det att vi lever i ett kunskapssamhälle. Att avsluta sin utbildning efter högstadiet tillhör inte det vanliga idag. Det finns sällan arbete att få utan minst en gymnasieutbildning. Idag tenderar därför begreppen fostran och utbildning att sammanfalla i den meningen att själva fostran går ut på att hos elever och studenter ingjuta en vilja till livslångt lärande. Att lära sig lusten att lära, tycks idag vara en del av själva fostran (Fendler 1998).

Än lever, om än under fortsatt förändring, arvet från Rousseau. Inom hans idévärld var det naturen som vägledde både barnet och pedagogen

på väg mot ett liv i frihet där individen var autonom och självstyrd. Att vara fri skulle på så sätt vara att handla i överensstämmelse med naturen. Arvet från Rousseau utvecklades vidare av bland andra Maria Montessori och Jean Piaget, som båda var utvecklingspsykologiskt inriktade. Hultqvist och Dahlberg (2001) pekar på att liknande tankemönster samtidigt utvecklades inom andra discipliner som intresserade sig för barn och barns utveckling, exempelvis inom sociologin:

The focus had shifted from nature to society, but the reification of society by Emile Durkheim and the other pioneers of sociological thought /.../ made the child look as natural as the child in development psychology. (Hultqvist & Dahlberg 2001, s 3)

Sammantaget presenterar detta en problematik som ännu är aktuell, även om spåren i den dagliga debatten om skolan är svaga eller nästan osynliga: Varför behövs disciplinering eller lärares vägledning om barnet/eleven trots allt styrs av en naturlig och inneboende kraft (Hultqvist & Dahlberg 2001)?

I detta avsnitt har jag valt att presentera forskning från både en internationell och nationell aréna. När det gäller urvalet av böcker har jag försökt ringa in litteratur som på ett eller annat sätt närmar sig en problematik som rör påverkansprocesser; fostran, socialisering, dold läroplan, klass, kön eller olika slags asymmetrier, normalisering, individualisering och så småningom nutida begrepp som intimisering. Med det område jag studerat har jag ansett att klassiker som Philip Jackson, Christine Griffin, Paul Willis samt Rachel Sharp och Anthony Greens är självskrivna med deras explicita fokus på skolans och klassrummets verksamheter, men mitt urval har i viss mån också påverkats av sådant som på ett eller annat sätt har haft en direkt betydelse för detta arbete.

ATT KUVA ELLER LIRKA?

Jag börjar med Immanuel Kant:

Så skickar man t.ex. i början inte barnen till skolan med avsikten att de ska lära sig något där, utan för att de ska vänja sig att sitta stilla och punktligt iakttaga det som föreskrives dem.

Det är hos Broady (1981, s 122) som jag har funnit detta citat som så väl illustrerar den tidens (1800-talets) syn på vad skolan har för uppgift. Barnen ska sitta stilla och tysta. Kant menar att det inte handlar om så mycket mer än förvaring medels hårda regler. Råheten och djuriskheten

hos barnet måste nedkämpas innan fortsatt fostran och undervisning är möjlig, menade Kant. Här innebär disciplinering varken mer eller mindre än ett kuvande av vad man såg som barnets djuriskhet.

Broady (1981) för ett resonemang kring det fenomen som Jackson (1968) döpte till ”den dolda läroplanen”. Han menar att Jackson inte skulle ha kunnat benämna den dolda läroplanen som just dold, om inte progressivismen efter andra världskriget, med John Dewey som portalfigur, hade intagit den skolpolitiska scenen.

Till progressivismens pedagogiska principer hör tanken om ”eleven i centrum”, föreningen teori och praktik, verklighets- och arbetslivsanknytning, demokratisk fostran och en pedagogik grundad på psykologisk vetenskap. Den ökade respekten för eleverna som individer, en mänskligare, mindre auktoritär lärargestalt och ett mer dialogiskt arbetssätt, innebar samtidigt att maktstrategierna blir svårare att urskilja. En order är möjligen svårare att missförstå än en vänlig uppmaning. Det är alltså, enligt Broady, i och med progressivismen, som man kan tala om en dold läroplan. Broady diskuterar således det dolda kontra det synliga, men hos Jackson (1968) själv hittar jag inga kopplingar till eller diskussioner kring progressivismen som bärare av något som skulle vara dolt till skillnad från att tidigare ha varit synligt.

Idag ställer sig människor främmande inför den kadaverdisciplin som förordades av Kant och hans närmaste efterträdare Johann Friedrich Herbart. Dessa såg skolans disciplinerande funktioner, i bemärkelsen ett rättframt kuvande, som något självklart. Under folkskolans första decennium talade man gärna om nödvändigheten att slipa av barnens ”råhet”. ”Det var först under efterkrigstiden som den gamla disciplinerande folkskoleideologin definitivt fick stryka på foten för den nya skolan.” (Broady 1981, s 123)

Broady själv anser att lärare har en yrkessjukdom och det är:

tendensen att individualisera och psykologisera, dvs. att söka proble-
mens orsaker i sin egen (eller elevernas eller rektorns...) personlighet,
och att vara blind för de faktorer som bestämmer och begränsar
lärarens egen (och elevernas) handlingsmöjligheter. (Broady 1981,
s 15)

För att komma till rätta med “den våldsamma konflikten mellan ideal och verklighet”, menar Broady att lärare behöver kunskap. Han ser begreppet “den dolda läroplanen” som användbart för att analysera skolans tillkortakommanden. Den dolda läroplanen får i Broadys analys

av skolan stå för den disciplinering som har “sina rötter i den ideologi som genomsyrar hela det borgerliga samhället” (Broady 1981, s 16). Den dolda läroplanen är i Broadys översättning ett sätt att disciplinera som privatiserar det politiska, som omhuldar myten om allas lika chanser och blundar för att det är elevens sociala bakgrund, inte “begåvning” som avgör elevens studieresultat och utbildningsval. Detta är ett spår som Broady för övrigt har fortsatt att följa. I en av sina senare studier har han kartlagt hur ungdomar från olika yrkes- och socialgrupper väljer gymnasieskola och visat hur eliten väljer utbildningsväg (Broady & Börjesson 2002).

När Broady i sina artiklar från 1970-talet konstaterar att man inte ska göra sig några illusioner om att kunna avskaffa den dolda läroplanen, läser jag att det handlar om klassamhället. Han menar att lärare borde tala klarspråk, det vill säga göra den dolda läroplanen mindre dold genom att prata med eleverna om att “deras sociala bakgrund i hög grad avgör deras möjlighet att leva upp till skolans krav” (Broady 1981, s 27). Broady anser att man måste ge eleverna en hederlig chans att förstå sina egna villkor. “Skolan ska inte i första hand vara mysig, den ska vara lärorik” (Broady 1981, s 27). Sammanfattningsvis tolkar jag det som att Broady mer eller mindre sätter likhetstecken mellan dold läroplan och en klassbestämd sortering där medelklassen har tolkningsföreträde. Disciplineringen, definieringen, sker med hjälp av klass.

KLASS, KÖN OCH ETNICITET

Philip Jackson (1968), den som myntade begreppet *den dolda läroplanen*, beskriver i sin bok *Life in Classrooms*, hur eleverna ständigt blir avbrutna eller måste göra saker de inte är intresserade av. “[A]ctivities often begin before interest is aroused and terminate before interest disappears” (Jackson 1968, s 16). Men framför allt lär de sig tålmodets svåra konst; att vänta, stå ut och tåla sig. Allt detta, utförligt och omsorgsfullt beskrivet som “the daily grind” (*det dagliga slitet* eller mer bokstavligt, *malandet*) bildar just den praktik som varje elev (och lärare, påpekar Jackson) måste lära sig att bemästra för att på ett nöjsamt sätt ta sig igenom skolan.

Broady som ofta och gärna använde sig av den dolda läroplanens metafor, fyllde den med ett klassperspektiv, men det gör inte Jackson. Disciplinering à la Jackson är just detta tröstlösa malande som man som elev måste uthärda, dag efter dag, månad efter månad, år efter år. Malan-

det, säger Jackson, innebär ofta förnekelse och mental avstängning. Gång efter annan påpekar han att det är de små detaljerna som gör det. Skolan är mer än summan av delarna. I den mån elever tycker att skolan är tråkig, beror det inte på enskilda lektioner, som för all del kan vara både roliga och intressanta. Elever som ogillar skolan ogillar den som institution, som operationellt system. Den dolda läroplanen, som faktiskt inte är något stort nummer hos Jackson, är konsten att komma i tid, inte prata på lektionerna, göra läxor och uppträda trevligt.

Att svara fel för att man inte har förstått går an för de flesta lärare, men att svara fel för att man struntat i att göra läxan, förtjänar en rejäl reprimand. Jackson använder aldrig ordet klass eller socialgrupp, men han resonerar dock kring vilka elever som bäst förmår att anpassa sig till den givna koden. Här framhåller han personligheten som avgörande och framför hypotesen att en elev med förmågan att anpassa sig till komplexa omständigheter i ett klassrum kan komma att klara sig bättre än en med "superior intellectual ability" (Jackson 1968, s 36). I Jacksons studie är det alltså vardagslivet – malandet – i ett tätbefolkat klassrum som formar och disciplinerar elever i skolan.

Paul Willis (1983) studie, *Fostran till lönearbete*, har en titel som i sig rymmer en hel värld av disciplinering. Den handlar om ett gäng arbetarkillars skolgång, men titeln talar om för oss att den skola som Willis har för ögonen inte främst bildar eller utbildar. Han ser en skola som reproducerar; som gör arbetare av arbetarbarn. Willis studie rymmer en komplex bild av arbetarkultur, subkultur, gängkultur och skolkultur där en handfull arbetargrabbar dömer sig själva till underbetalda, hårda arbeten på fabrik. "The lads" skapade i och för sig en motståndskultur som innehöll en partiellt medveten avkodning av en skola som såg dem över axeln, men den hade ett högt pris. Gänget hade inte gått på myten om allas lika chanser, men förmådde inte att driva sin protest vidare till en politisk, kollektiv formulering av motstånd.

Willis är en av de mest namnkunniga företrädarna för Birminghamskolan och han placerar sig med denna studie i en lång tradition av forskning kring brittisk arbetarkultur. I Willis studie betyder skolans fostran att gänget förblir vid sin läst. Men fostran – disciplinering – sker inte bara genom skolan, utan lika mycket eller kanske mer, genom den anti-intellektuella arbetarkultur som gänget identifierar sig med. Killarna övertar en misstro från sina föräldrar mot allt intellektuellt arbete som inte omedelbart kan översättas till praktiska "investeringar". Och sko-

lan bidrar, tvärt emot sina intentioner, till att förstärka gängets totala acceptans av det manuella arbetes villkor.

Willis beskriver hur arbetarkulturen uppträder som en specifik motkultur i skolan och kallar detta för differentiering. Ju längre gängets differentiering fortskrider, desto större motstånd och heroisering av maskulinitet, arbetet på fabriken med pengar, arbetskamrater, skämt och glam. I gängets motkultur och arbetarkultur ingår tanken om det manliga som överlägset både kvinnor och etniska minoriteter. För att fungera måste upphöjandet av det maskulina fabriksarbetet ske i förhållande till andra grupper som har sämre villkor (invandrare) eller inte anses klara av det fysiskt krävande arbetet (kvinnor).

I Willis studie översätts alltså disciplinering med faktorer som har med klass, kön och utbildning att göra, men det räcker inte. För att dessa bestämningar ska bli verksamma krävs enligt Willis att man kopplar dem till en undersökning av en given kulturell miljö.

Christine Griffins (1985) studie *Typical girls? Young women from school to the job market* utformades som en feminin motsvarighet till Willis studie och hade sitt ursprung i ett forskningsprojekt kring unga kvinnor och arbete, baserat på Birmingham University's Centre for Contemporary Cultural Studies. Målet var att följa unga kvinnors väg från skola till arbetsliv och undersöka influensen av genus och familjeliv på deras erfarenheter. Griffin påbörjade sitt arbete 1979, två år efter att Willis studie hade publicerats. Griffin följer inte en grupp tjejer på en enda skola utan besöker sex olika skolor i Birmingham där hon intervjuar 180 flickor i grupp eller individuellt, och observerar ett mindre antal. Flickorna är mellan 14 och 17 år, arbetar- och medelklass, de flesta vita, men många med asiatiskt eller afro-karibiskt ursprung.

Studien heter ju *Typical Girls?* formulerat som en fråga. Denna fråga blir en ironisk gest till alla dem, lärare, yrkesvägledare, socialarbetare eller forskare, som hon menar är obenägna att ta unga flickor på allvar, som tenderar att klumpa ihop dem till en ansiktslös grupp av typiska flickor, tystade och osynliggjorda bakom en dimma av stereotyper och fördomar. Att använda uttrycket "typiska tjejer!" rymmer därför, som Griffin ser det, i sig en disciplinerande och formande kraft.

I hennes analys av de disciplinerande krafterna i flickornas liv finns framför allt ett starkt klass- men också ett etniskt perspektiv. Genus är dock alltid närvarande och samspelar med både ras, klass och ålder i komplexa mönster. De vita lärarna (det fanns bara en svart lärare på de sex skolor Griffin besökte) uttrycker generella stereotyper när de talar

om svarta studenter. De vita flickorna delas in i “duktiga flickor” eller “stökiga flickor” medan de asiatiska flickorna klumpas ihop som “duktiga flickor” med en tendens att vara överambitiösa och eftersträva realistiska jobb. De afro-karibiska flickorna betraktas som högljudda och aggressiva, som bråkstakar.

I sin undersökning säger sig Griffin inte hitta motsvarigheten till Willis “lads”, killarna som formar en distinkt och urskiljbar motståndskultur. Fram träder istället många olika slags flickor och flickgrupper kringrända av stereotypa förväntningar och krav på normalitet, men som ändå tar sig fram och flyttar fram sina positioner med klarsyn, pragmatism, humor och inte minst vänskap.

Griffin ser den “obligatoriska heterosexuella institutionen” som en av de mest styrande krafterna i unga flickors liv. Som en broms ligger de egna övertagna föreställningarna kring normalitet, främst kopplat till kravet att skaffa en pojkvän och bilda familj. I en ständig balansgång mellan normalitet och motstånd överskrider flickorna sällan några avgörande gränser, men de ger heller inte upp.

There is a real sense in which young women *are* trapped between the demands of the sexual, marriage and labour markets, but they do not *all* rush to ‘get a man’ in the absence of ‘proper job’. (Griffin 1985, s 189; kursiv i original)

Visst var det mer troligt att arbetslösa unga kvinnor på 1980-talet skulle stanna hemma och ta hand om barnen, men det var inte hela sanningen, menar Griffin. Trycket att skaffa en man och ett jobb opererar samtidigt, men dessa storheter är inte utbytbara: unga flickor ser inte äktenskap och moderskap som en ersättning för heltidsarbete. Griffin betonar flera gånger att det inte handlar om kapitalism eller patriarkat som den bestämmande sociala strukturen för kvinnors positioner; inte heller om klass eller kön som den huvudsakliga influensen i deras liv. Det finns inga enkla poänger att hämta, menar hon och hittar heller inga typiska flickor; sådana som alltid fnittrar åt samma sak, bara tänker på kläder, smink och killar och vill gifta sig och få barn.

I sin studie *Young, Gifted and Black. Student-teacher relations in the schooling of black youth*, genomförd under tidigt 1980-tal, analyserar Martin Mac an Ghail (1988) den implicita och explicita rasism som opererar på två engelska innerstadsskolor. Studien presenterar en flickgrupp, The Black Sisters och två pojkggrupper, The Rasta Heads och The Warriors, men ger också en ingående skildring av olika lärargrupper,

som The Old Disciplinarians, The Liberals eller The New Realists. Som framgår av titeln är det Mac an Ghails avsikt att ringa in betydelsen av interaktionen mellan elever och lärare. Han menar att fokus på själva relationen ger en stor möjlighet att fånga komplexiteten i problematiken. Det är i detta möte som disciplineringen sker: här möter eleverna lärarnas förväntningar och syn på dem och här möter lärarna elevernas attityder till skola och skolarbete. I själva mötet gestaltas samhällskroppens syn på medlemmar av den asiatiska och den afro-karibiska gruppen. Och här kommer elevernas motstånd till uttryck.

I denna studie beskriver Mac an Ghail de disciplinerande krafterna i termer av polariseringen mellan ett vitt lärarkollegium och svarta elever. I interaktionen mellan de båda grupperna framträder en bild av elever som upplever att de ständigt bemöts som underlägsna; deras historia negligeras, den europeiska etnocentrismen tycks total, läroböckerna fulla av rasistiska stereotyper och lärarna likaså. Trots att både asiatiska och afro-karibiska pojkgrupper var negativa och rebelliska var det de afro-karibiska som först och främst bemöttes som bråkstakar. De engelska skolorna arbetade enligt ett system med nivågrupperingar och de afro-karibiska eleverna placerades slentrianmässigt på den lägsta nivån, trots att många av dem kom med höga resultat från sina tidigare skolor.

Bilden av lärarna är inte entydig. De liberala lärarna sympatiserade med de svarta eleverna och ansåg att urvalssystemen och nivågrupperingarna var orättvisa. Mac an Ghail menar dock att inte heller de liberala lärarna i grunden utmanade den teoretiska basen i det engelska skolsystemet. Det fanns en gemensam överenskommelse bland alla lärare kring sådana begrepp som intelligens, förmåga och anlag. Intelligens ansågs som en absolut kategori och som en sällsynt "vara", i synnerhet hos de svarta ungdomarna. Lärarna bedömde, enligt Mac an Ghail, psykologiska koncept som begåvning och talang som värderingsfria och att de reflekterade en faktisk social verklighet. Mac an Ghail ser ett omgivande samhälle som diskriminerar asiater och svarta och en skola som speglar synen på svarta och asiater som lågutbildad arbetarklass med trassliga och hopplösa familjeförhållanden. Eleverna disciplineras med andra ord via en väv av klassmässiga och etniska föreställningar och förväntningar.

All teacher groups adopted the state's conception, which perceives black youth rather than racism as the primary problem. (Mac an Ghail 1988, s 82)

KOMMUNIKATION SOM MAKT

I en studie av Rachel Sharp och Anthony Green (1983) rör det sig också om en etnografisk undersökning av en skola med övervägande arbetar elever. Till skillnad från de ovan beskrivna studierna, som fokuserar tonåringar, handlar denna om mindre barn på en skola som har progressivismen som uttalad pedagogisk modell. Studien kallas *Education and social control. A study of progressiv primary education*. Titeln i sig pekar mot en kritisk hållning där social kontroll förknippas med den progressiva pedagogiken.

På denna skola för främst arbetarbarn, vill man verka enligt Friedrich Froebels, Maria Montessoris, Johann Heinrich Pestalozzis och John Deweys ideal: här ska barnet tillåtas att utveckla sin egen inre potential. De vuxna ska inte tvinga på barnet sina idéer, för att på så sätt förneka barnets integritet och inre liv. Istället vill man sätta barnet i centrum. Man vill se hela barnet. Barnet ska inte längre betraktas som ett tomt kärl, vilket ska fyllas av läraren. Det essentiella är att barnet måste vara ”redo” – emotionellt lika väl som socialt – innan det är kognitivt mottagligt för att lära sig att exempelvis läsa eller skriva. Barnet ska istället utöva sin rätt att ”välja” för att på detta sätt erövra självkontroll och ansvar. Denna anda kan vi på många sätt känna igen från dagens svenska skoldiskurs, men då formulerad något annorlunda, som exempelvis: “Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart” eller “Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov” (Skolverket 2006, s 16 f).

Redan i förordet antyder Sharp och Green (1983), som presenterar sig som marxistiskt influerade, att radikalismen hos de progressiva pedagogerna mycket väl kan vara en modern form av konservatism likaväl som en effektiv form av social kontroll, både i den mer begränsade meningen att åstadkomma disciplin i klassrummet och att i ett vidare perspektiv generellt bidra till att upprätthålla en statisk samhällsordning.

Sharp och Greens (1983) undersökning av reformpedagogik blir till en studie av disciplinering i form av kategorisering, definiering och bedömning av elever. Elever etiketteras och identifieras som intelligenta, som bråkstakar, som ouppfostrade, de anses ha dålig etikett, vara högljudda, abnorma, emotionellt störda, ha en slö mentalitet, vara typisk arbetarklass eller för smarta för sitt eget bästa. Disciplineringen och definieringen av eleverna sker genom deras olika grad av kommunikation och emotionell kontakt med läraren.

Whilst not all bright pupils are successful in the sense that they are achieving up to their potential, all successful pupils, whether bright or average or even dull have the chance of becoming or remaining bright simply by the virtue of the feedback effects from the quantity of the relationship with the teacher. (Sharp & Green 1983, s 165)

I detta sammanhang hänvisar författarna till den dolda läroplanen och menar att “[t]his curriculum is an aspect of the teacher’s real power and reality defining functions” (Sharp & Green 1983, s 218). Vissa elever förnekas “sin verklighet” och möjligheten att förstå den dolda läroplanen, vilket här innebär att skapa en god relation till sin lärare.

Sharp och Green hävdar att den progressiva pedagogiken ger utrymme för en mer effektiv social kontroll än den traditionella. Med eleven i centrum blir en långt större del av elevens personlighet föremål för värderande granskning. Man har fler variabler att spela med för att bedöma orsakerna till misslyckande eller framgång. Inte bara intellektuella utan sociala, emotionella, estetiska, ja till och med fysiska kriterier används för att bedöma barn inom utbildningsinstitutionerna.

Sharp och Green (1983) tycker sig se en kvasiterapeutisk orientering smyga sig in i det pedagogiska arbetet, att jämföras med Rose (1998) beskrivning av psykologin som en individualiserande teknologi. Om barnen i Sharps och Greens undersökning aldrig visade att de var ”redo” för att läsa, skriva eller räkna, ansågs de som svårarbetade. Och hur lärarna kunde se att någon var redo förblev ytterst oklart. Det fria valet var bara fritt om barnen valde rätt. Och de barn som valde att ägna dagen åt lek sågs med oblida ögon av sin lärare.

Sharp och Green menar att progressivismen, var ett misslyckande – i synnerhet om man ser den i ett klassperspektiv. Ironin är, enligt duon, att progressivismens mål var att skolan skulle lyfta alla slags barn, samtidigt som den sviker just arbetarklassens barn. Detta är nästan samma kritik som från vissa håll förs fram mot den pedagogik som i dagens svenska skolor handlar om valfrihet, eget arbete och ansvar (Beach & Dove-mark 2007). Men redan på 1970-talet hade dessutom nordisk kritik av progressivismen levererats av bland andra Staf Callewaert och Bengt A. Nilsson (1979) och Kallós (1978). Kallós skröder inte orden då han talar om den “rosa våg” som han menar fyller bestämda funktioner i det svenska klassamhället:

Den sprider, befäster och inympar den borgerliga ideologin i dess mellanskiktvariant och medverkar i förtrycket av den proletära ideologin /.../ Kvävda i relationernas ömsinta famntag skall även de

med "särskilda behov" lära sig att det endast är genom samarbete mellan klasserna som problemen kan lösas. Eller: Tror man verkligen att "klasskillnader kan kramas bort" (Köhler 1977)? (Kallós, 1978, s 217)

Detta citat får representera Kallós synpunkter på den så kallade dialogpedagogiken, som han menade genomsyrade den svenska Barnstugeutredningen (SOU 1972). Hos Kallós, vilket också gäller Callewaert och Nilsson (1979), får disciplinering sägas betyda förtryck och förtrycket gäller arbetarklassens barn. Dialogpedagogiken blir här synonym med en osynlig pedagogik som "snarast fungerar förtryckande och att den nära nog obönhörligt måste göra det inom förskolans och skolans ideologiska maktapparat" (Kallós 1978, s 239).

Detta mycket explicita fokus på klass som disciplinerande verktyg i studier om skolan har jag inte tyckt mig finna i 2000-talets forskning, även om där givetvis finns några undantag. Trots 1970-talets hårda kritik mot och politiska krav på lärarkåren, som i en nutida människas öron kan låta nästan orimligt kravfyllt, ger det samtidigt och paradoxalt nog uttryck för en oerhörd tilltro till vad lärare och skolgång ändå skulle kunna åstadkomma. Idag framstår det som ovanligt att på detta sätt räkna med och ställa krav på att lärare ska göra skillnad, att utbildning ska överbrygga klassklyftor. Det kan samtidigt vara värt att påpeka att "det politiska" kan ta sig andra uttryck idag än vad det gjorde på 1970-talet, vilket jag återkommer till.

FRIHET OCH NORMALITET

Ingrid Carlgren (1994, 2005, Carlgren, Klette, Myrdal, Schnack & Simola 2006) har ingående studerat fenomenet *eget arbete*. Om Willis och Sharp och Greens, samt i viss mån Jacksons och Broadys analyser av skolan drar mot ett elevperspektiv, tycker jag mig se att Carlgrens drar mot ett lärarperspektiv. I hennes undersökning av skolans villkor uppfattar jag att disciplinering översätts till styrformer i klassrummet. En förhållandevis ny, men också framträdande form, är just "eget arbete". Carlgren menar att "eget arbete" löser klassundervisningens individualiseringsproblem samtidigt som läraren befrias från att hela tiden vara motorn i arbetet. Hon anser att utvecklingen av denna arbetsform innebär en individualisering av såväl tiden för att arbeta med en uppgift som val av uppgifter. Varje elev har istället fått en egen motor genom en egen "plan" att följa. Carlgren (1994, s 12) menar att "även om det inte är

uttalat, så finns i många pedagogiska modeller ett 'dolt' antagande om att den ideala pedagogiken skulle finnas om omständigheterna vore en lärare och en elev”.

Här beskrivs således en disciplinering av elever som sker via kravet att driva sitt eget projekt, att vara självgående, men också en disciplinering av lärare som ska serva 25–30 individer. Carlgren är bekymrad över att katederstyrd undervisning förknippas med elever som passivt tar emot, medan eget arbete ses som en väg till aktiv inläring och kritiskt tänkande. Hon pekar på Deweys inflytande och hans devis “learning by doing”, som förstärkt tanken att ett elevaktivt arbetssätt inte kan komma till stånd i helklassundervisning. Hon betonar istället att Dewey lika mycket diskuterade “livet i skolan” och skolan som ett miniatyrsamhälle.

Redan i den lätt paradoxala titeln *Disciplinering via frihet. Elevers planering av sitt eget arbete*, gör Eva Österlind (1998) klart att till och med frihet kan vara ett verktyg för att disciplinera elever. Hennes iakttagelser och bedömning av klassrum där eget arbete har ersatt den så kallade katederundervisningen, stämmer väl med Carlgrens bild av elever som ska styra sig själva. Hon menar att den oskrivna läroplanen har reviderats grundligt i jämförelse med Jacksons (1968) “hidden curriculum”. Tålmodet, som var dåtidens yttersta tecken på elevers självdisciplin i klassrummet, har bytts ut mot en disciplinering som kräver ansvar, effektivitet och förmåga att självständigt planera och hantera tid. Väntan, som Jackson beskriver som den närapå vanligaste sysselsättningen, är i Österlinds studie omvänd: eleverna ska lära sig att icke-vänta. Hon menar att eget arbete kan ses både som ökad frihet och ökad kontroll. ”Disciplineringen tar formen av självdisciplinering genom att eleven internaliserar kraven på prestation och effektivitet (Österlind 1998, s 138).

Här är inte steget långt till Lars Naeslunds (2001) studie *Att organisera pedagogisk frihet: Fallstudie av självständigt arbete med datorstöd vid en grundskola*. Även här står friheten i fokus för studien, även här har den en formande kraft. Men i Naeslunds studie leder inte friheten till självkontroll för eleverna utan snarare till frånvaron av krav, kanske till och med en frånvaro av just disciplinering som i detta fall skulle öka lärarnas arbetsbörda.

Naeslunds observationer av lärarnas funktioner i skoltillvaron får honom att associera till den antika pedagogen som var en slav och den förmoderna läraren som var informator. I Naeslunds studie springer

lärarna fram och tillbaka och hämtar material, fixar datorer, coachar elever som fastnat och ger "privatlektioner". Han tycker sig kunna sammanfatta lärarrollerna som en kombination av betjäntens och informatorns. Han frågar sig om den postmoderna pedagogiken, som han hävdar kombinerar drag från den antika och den förmoderna, har hamnat i en återvändsgränd genom att "kasta ut barnet med badvattnet?" "Barnet" i den moderna pedagogiken skulle då stå för sådana dynamiska effekter som bara kan erbjudas i ett kollektiv, det vill säga i en klass.

I den, som han menar, hyperindividualiserade verksamheten på försöksskolan, får eleverna varken lära sig att ta hänsyn till varandra eller att anpassa sig till ett kollektivt liv. När Naeslund talar med lärare och elever på skolan hävdas ofta att detta arbetssätt är en väg att få eleverna att ta ansvar för sitt eget lärande. Naeslund undrar om det är kvaliteten i lärandet eller ansvarstagandet som betonas och skriver att "vissa anser nog att formningen (socialisationen) till självdisciplin är överordnad det ämnesmässiga lärandet" (Naeslund 2001, s 27).

Här dyker återigen frågan om fostran eller utbildning upp, formulerad som motsättningen mellan kvaliteten i lärandet och självdisciplinering. Naeslund bedömer det som att lärarna på försöksskolan sätter disciplinering, det vill säga fostran främst. Han ifrågasätter det kloka i att behandla de unga som prinsar och prinsessor; pedagogen hamnar i en återvändsgränd eftersom de materiella villkoren för privatundervisning eller betjäning inte föreligger.

I Dovemarks (2004) studie kan man tolka ansvar, flexibilitet och valfrihet som disciplinerande verktyg, i kombination med ett starkt klassperspektiv. Hur man lyckas ta ansvar, vara flexibel och välja rätt, beror på vilket kulturellt kapital man har med sig hemifrån. Även Dovemark hävdar att en av lärarnas uppgifter i den projektinriktade skolan blir att serva eleverna i deras privata projekt så att de kan arbeta utifrån sina egna intressen och val.

Om Naeslund talar om unga som socialiseras till prinsar och prinsessor, skulle man kunna säga att Dovemark använder metaforen rika och fattiga. De rika eleverna drivs, enligt Dovemark (2004), i den projektinriktade pedagogiken, ofta av egennyttan och själviskhet och vägrar att samarbeta med lågpresterande elever. I kontrast till de lyckade, ser Dovemark hur elever utan kulturellt kapital med sig hemifrån, lämnas åt sitt öde. Den bild som framträder för min inre syn är snarast ett skeppsbrott där de simkunniga simmar mot land för allt vad tygen håller, medan de svaga eller icke simkunniga sjunker. Rädda sig den som

kan! I individualismens, flexibilitetens och valfrihetens kölvatten tycks det som om "lagen om den starkes rätt" (oavsiktligt) får alltför stort spelrum i vissa klassrum.

Inger Berggrens (2001) studie *Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet*, är på många sätt besläktad med Griffins studie drygt tjugo år tidigare. På samma sätt som Griffin (1985) kartlägger Berggren flera områden i flickornas liv: Vänskap, fritid, skola, familj och kärlek.

Det jag främst känner igen från "Typical girls?" (Griffin 1985) är balansgången, att hålla sig inom den disciplinerande normen. I Berggrens studie framträder dock som det tycks, en ny aspekt, nämligen att de intervjuade arbetarklassflickorna jämför sig med medelklassflickorna – "de bortskämda". Det är "de bortskämda" som får stå för den norm flickorna inte riktigt vill, men kanske tycker att de borde leva upp till. De unga arbetartjejerna blir tvungna att lära sig att plugga individuellt istället för i en kompisgrupp, de håller ordning på sig själva, övervakar och kontrollerar sig själva för att få erkännande eller åtminstone inte bli socialt nedvärderade.

Denna självkontroll medför att de jämför sig med och söker erkännande av dem de är dominerade av. De dominerande anger normer för vad som gäller för flickorna och de unga kvinnorna i familjen, i bostadsområdet och i skolan. Det är i förhållande till dessa normer de försöker kontrollera sig själva för att bli erkända av till exempel pojkarna, de unga männen och de bortskämda pluggisarna (Berggren 2001, s 325).

I Berggrens studie framträder en medelklassens norm och normalitet som ett disciplinerande verktyg för formandet av arbetarklassens döttrar. Denna norm får dem att ständigt vackla mellan olika ideal, olika slags identiteter och att föra en inre kamp eller kanske förhandling om vad som känns rätt för dem själva och vad som betraktas som rätt. Men till och med den kampen, som att sköta sig och plugga, men att ändå inte betraktas som en plugghäst, försiggår i relation till de andras normer. Lösningen blir att sträva efter att vara "medel" och att utbilda sig för att undvika att nedvärderas.

Fanny Ambjörnssons (2004) studie *I en klass för sig. Genus, klass och sexualitet* bland gymnasietjejer, utspelar sig i och för sig på en skolaréna, men har inte fokus på skolarbete eller på lektionsinnehåll. Den handlar om hur feminint genus skapas i två olika gymnasieklasser. En av klasserna är ett Barn och fritidsprogram (BF) och den andra ett Samhällsprogram (S). Ambjörnssons intresse har varit att undersöka hur

man blir tjej; vilka ideal, normer och krav som tjejer har att förhålla sig till. Hon har främst inriktat sig på sambanden mellan genus, klass, sexualitet och etnicitet snarare än att enbart fokusera på skapandet av femininitet. Ambjörnsson lyfter fram ett intrikat mönster av samband, relationer och kombinationer och visar hur positioner och skillnadsskapande processer aldrig existerar i ren form utan alltid framträder som föränderliga och historiskt specifika.

Därmed lyfter hon fram "hur makt och status beror av när man befinner sig var – och vilken position som då tycks ha tolkningsföreträde" (Ambjörnsson 2004, s 297). Mer konkret uttryckt framträder inte BF-tjejernas femininitet på samma sätt som S-tjejernas. Båda flickgrupperna förhandlar fram sitt sätt att agera utifrån föreställningar om normalitet och avvikelse, föreställningar som ofta tycks flytande och ibland svåra att verbalisera. När jag läser Ambjörnsson utifrån ett disciplineringsperspektiv – hur sker disciplinering till femininitet i dessa båda klasser – framträder den "ideala normaliteten" som central. Ambjörnsson understryker att vissa kombinationer av genus, sexualitet, klass och etnicitet framställs som mer normala och därigenom mer åtråvärda än andra.

Det var exempelvis enklare att uppfattas som en normal tjej när man hade medelklassföräldrar och svårare när man gick BF-programmet. Strävan efter normalitet kan liknas vid en konflikt mellan att å ena sidan vara unik och speciell och att å andra sidan likna de andra. Blir man alltför lik alla andra, för normal, riskerar man att bli tråkig. Blir man för ideal riskerar man att bli alltför perfekt och är inte längre normal. Normalitetens flytande karaktär och den ständiga förhandlingen av denna, framträder som en ständigt pågående självdisciplinering. Inte för lite, inte för mycket, i en evig böljegang.

INTIMISERADE RELATIONER

Ett ord som har dykt upp både inom och utanför den pedagogiska forskningen på senare tid är begreppet *intimisering*. I Tone Saugstads (2004) artikel kring *Handledning och intimitetstyranni* är närhetsstrategin central. Den blir ett nytt instrument för disciplinering av elever och studenter, men också av lärare.

För att förklara begreppet tar Saugstad sin utgångspunkt i Richard Sennetts bok *The Fall of Public Man* från 1974 (i Norge kom den ut under titeln *Intimitetstyranniet*). Med intimitetstyranni menar Sennett i korthet att den sociala verkligheten alltmer tenderar att förklaras utifrån

en endaste måttstock, nämligen den psykologiska. De distansskapande roller som man förr hade i det offentliga rummet (och som enligt Sennett skyddade människor) har ersatts med krav på äkthet och autenticitet i livets alla skeden.

Ett kännetecken för intimitetssamhället är, menar han, att det psykologiserar problem som egentligen är samhällspolitiska till sin karaktär. Detta skulle, hävdar Sennett, i sin förlängning medföra att människors sökande efter självförverkligande blir till en privat och individualistisk process. Istället för att leda till frigörelse leder nutidens intresse för psykologi och psykologiska förklaringar till en narcissistisk jag-dyrkan. Trots att vi idag är klara över att människan inte skapar sig själv, oberoende av det yttre samhället, uppför vi oss som om psyket har ett eget inre liv.

Saugstad översätter Sennetts (1974) tankar om bristen på ett formellt offentligt rum till klassrummet: Från *The Fall of Public Man* associeras med "The Fall of Public Teacher". Den offentliga läraren som kunde variera mellan klassundervisning, föreläsningar och seminarier har ersatts av handledare som vägleder individuellt tillrättalagda projektarbeten. Denna trend kallar hon handledningspedagogik. Hon poängterar att hon inte vänder sig mot handledning som sådan, men mot den individualiserade, nyliberala handledningsvågen, där eleven inte bara har ansvar för sitt eget lärande utan också blir sin egen didaktiker. Den viktigaste likheten mellan intimitetssamhället och handledningspedagogiken, hävdar hon, är deras gemensamma närhetsideal – ju större närhet, desto mer äkta och autentisk upplevs den sociala relationen.

Idealet er, at vejledningsparterne træder ud af de mere upersonlige lærer/elevroller og mødes som mennesker slet og ret. Vejledning får hermed status af at være et modtræk mod det offentlige pædagogiske rums kulde og upersonlighed.

Idealet om den ligeværdige relation mellem lærer og elever er et centralt aspekt ved den nærhetsideologi, som søger at overskride formelle roller. (Saugstad 2004, s 95)

Istället för att fylla sin lärarroll i egenskap av ämneskunnig kapacitet, flyttas tyngdpunkten till att läraren har sin styrka i lyhördhet, inlevelse och närhet. Saugstad ifrågasätter i enlighet med Sennett (1974) den "närhetsideologi" som bygger på en nästan dogmatisk tro på att närhet mellan människor i sig är något moraliskt gott. Här vill hon peka på risken att själva relationen mellan handledd och handledare kommer i

förgrunden på bekostnad av ämnesinnehåll och kunskapsutveckling. Hon menar till och med att handledningspedagogiken i sig kan leda till narcissistiska tendenser hos eleverna: Blir jag sedd? Är jag god nog? Vilket intryck gör jag? Lärarens kritik av en uppsats ämnesinnehåll kan i detta sammanhang lätt uppfattas som personlig kritik. När lärande reduceras till ett individuellt projekt får inte eleverna tillgång till den måttstock på kunskap och ämnesinnehåll som elever och lärare i ett klassrum kollektivt kan ge varandra.

På samma sätt som Sennett (1974) menar att man i intimitetssamhället tömmer det offentliga rummet på innehåll, anser Saugstad (2004) att handledningspedagogiken tömmer såväl klassrummet, som själva lärandet på sitt ämnesinnehåll. Det offentliga klassrummets fördelar sopas bort. Kvar finns den personliga kommunikationens kraftfält där disciplinering sker via intimitetstyranniet: studenters förmåga att relatera till lärare och till varandra, att göra intryck och visa upp en god attityd.

3 Teoretiskt grepp

Att delta i ett utvecklingssamtal gör något med elever; att skriva loggbok gör också något med elever. Det gör också något med de lärare som håller i samtalen och som läser loggböckerna. Både utvecklingssamtal och loggböcker bygger på kommunikation och interaktion, vilket också är ett görande, något som sker performativt i stunden.

Min ansats är poststrukturalistisk. Poststrukturalismen har rötter i den strukturalistiska traditionen. Strukturalismen är samlingsnamnet på ett betraktelsesätt inom skilda områden som studerar strukturer och system istället för subjekt eller innehåll. Den poststrukturaliska strömningen var som mest populär under 1960-talet i Frankrike.

Poststrukturalismen uppstod delvis som en kritik av strukturalismen men på strukturalistiska grunder. Det som poststrukturalister tar avstånd från i strukturalismen är tron på *en* mening i strukturen; den absoluta sanningen förkastas som en konstruktion. En allmänt omfattad utgångspunkt inom en poststrukturalistisk teoribildning är att manligt, kvinnligt och mänskligt liv är kulturellt och socialt skapat, snarare än en gång för alla givet, bestämt av biologiska förutsättningar. Min syn på människan är alltså antiessentiell i den meningen att jag inte förstår människors identitet som bestående av en fast oföränderlig kärna som de bär med sig genom livet. Elevers "skoljag" skapas i deras specifika skola, i kontakt med specifika lärare och kamrater i specifika situationer. Där finns inget stelnat "skoljag" som skulle se likadant ut från förskola och gymnasiet ut. Det är föränderligt och flytande och gestaltas i och genom situerad kommunikation och interaktion.

Med detta har jag närmat mig min begreppsliga ram, som är uppbyggd av begrepp hämtade från och med inspiration av Michel Foucault, Michail Bakhtin och Judith Butler. Inflätade i ramen ligger begrepp som *kommunikation, genusifiering, normalisering* och *korrigerig, disciplinering, makt, individualisering, intimisering* samt *performativitet*.

MAKTRELATIONER

However, the freer people are with respect to each other, the more they want to control each other's conduct. The more open the game, the more appealing and fascinating it becomes. (Foucault 1997, s 300)

Det händer, men det är inte ofta som Foucault gör direkta hänvisningar till skolan och det gör han inte heller i citatet ovan. Men det finns något i dessa ord som slår an en sträng vars resonansbotten skulle kunna vara dagens skola. Eleverna i ett klassrum av idag framstår på många sätt som fria, där krävs kanske till och med att de agerar i en specifik form av frihet; de är fria att ta ansvar, de har frihet att välja, de är på ett helt annat sätt än för bara femtio år sedan, friare i sin relation till lärare och de har frihet att säga vad de tycker och tänker. Men så kommer då det motsägelserfulla att ju friare människor är i förhållande till varandra, desto mer vill de kontrollera varandras sätt att uppträda och vara (Foucault 1997).

I alla loggböcker jag läst, alla utvecklingssamtal jag lyssnat till, framträder detta dubbla: frihetens allians med kontrollen – det milda som ändå utövar makt. Friheten, som skulle kunna förstås som frigörande, är inte entydig. Den kan vridas åt och förvandlas till “skyldigheten att vara fri” (Rose 2006).

I de kommunikativa praktikerna, i dialogen mellan lärare och elev, pågår en form av kamp, men hur ska den förstås? Man kan se på makt på många olika sätt. Ett sätt kan vara att se skolan som en institution som äger makt och lärarna som innehavare av makt över elever (se t.ex. Kallós 1978, Broady 1981). Så kan man se det, men eftersom jag uppfattar skolpraktikerna som situerade – formade av och samtidigt formande den sociala situation de uppstår i – och inte givna en gång för alla, blir en sådan utgångspunkt omöjlig.

Foucault (1987, 1988, 1997) har varit en stor källa till inspiration när jag undersökt den milda makten och hur den disciplinerar. Foucault talar inte gärna om makt utan om maktrelationer. Han menar att det är svårt att föreställa sig ett samhälle utan maktrelationer, om man menar de strategier som individer använder, när de försöker styra och kontrollera andra människors uppförande eller förhållningssätt. Dessa strategier kallar han i sin tur för strategispel och betraktar dem inte som något negativt i sig. I de kommunikativa praktiker jag har undersökt har jag förvisso sett strategiska spel när lärare och elever vill överföra något och påverka eller korrigera varandra.

Detta innebär att jag prövar att förstå relationer i skolan i termer av strategispel. Dessa maktrelationer eller strategiska spel är, som själva orden implicerar, instabila och rörliga. Det innebär därmed att jag varken betraktar elever eller lärare som offer, utan som subjekt som kan göra motstånd, även om elevers och lärares motstånd oftast inte innebär några större konsekvenser för själva skolsystemet:

I mean that in human relationships ... power is always present: I mean a relationship in which one person tries to control the conduct of the other. So I am speaking of relations that exist at different levels, in different forms; these power relations are mobile, they can be modified, they are not fixed once and for all ... It should be noted that power relations are possible only insofar as the subjects are free. If one of them were completely at the other's disposal and became his thing ... there wouldn't be any relations of power. (Foucault 1997 s 291 f)

SJÄLVREGLERANDE TEKNIKER

Strategispel är en form av maktutövning människor emellan medan de självreglerande teknikerna är mer inriktade på frågan:

How should one “govern oneself” by performing actions in which one is oneself the objective of those actions, the domain in which they are brought to bear, the instrument they employ and the subject that acts? (Foucault 1997, s 89)

Det är Foucault själv som ställer sin, förmodligen retoriska fråga, men den är också min. Hur ska man förstå, hur går det till när kontrollmekanismerna flyttar in i eleverna? I all undervisning sker någon form av inspektion; examinationer, förhör, utvecklingssamtal och loggböcker är sådana exempel. Lärares blick definierar, värderar och har makt att benämna andra, det vill säga elever. I *Övervakning och straff* redogör Foucault (1987) för Benthams övervakningssystem, kallat Panopticon.

En cirkelrund byggnad bildar en ring i vars mitt ett torn reser sig. Den som finns i tornet har uppsikt över och övervakar alla de celler som finns i den yttre ringen. Den som sitter i cellen syns, men kan inte se, han eller hon är ett objekt. Poängen ur ett övervakningsperspektiv är att fången aldrig vet om han eller hon är bevakad eller ej:

Därmed uppnår Panopticon sin huvudsakliga verkan, nämligen att göra fången ständigt medveten om att man kan se honom. Tack vare

att han är medveten om det fungerar makten automa-tiskt. (Foucault 1987, s 235)

Panopticon blir på så sätt en användbar metafor för i synnerhet loggbokens symboliskt övervakande funktion. Genom tvånget eller plikten att skriva loggbok kommer eleven att uppleva sig, och också vara, observerad utan att själv kunna observera; lärarblicken förvandlas till elevens eget inre övervakande öga:

Den som ingår i ett synlighetsfält och som vet det, axlar maktens tvång och låter det spontant gå ut över sig själv; han[/hon] upptar i sig en maktrelation inom vilken han[/hon] åtar sig båda rollerna; han [/hon] blir principen för sitt eget underkuvande. (Foucault 1987, s 237)

Det inre övervakande ögat som bild för den disciplinära makten, utövad av det egna jaget, är mer påtagligt när det gäller att förstå hur loggboken verkar, men denna självreglerade maktutövning pågår också i ett utvecklingssamtal. I arbete efter arbete, men kanske framför allt i *Övervakning och straff* (Foucault 1987), diskuterar Foucault hur övervakningen på olika sätt flyttar in i människorna själva. Disciplineringsmetoder av idag handlar mestadels om självdisciplinering och om "nära" och kommunikativa relationer mellan lärare och elever:

For example, if we take educational institutions, we realize that one is managing others and teaching them to manage themselves. (Foucault 1997, s 277)

NORMALISERING OCH INDIVIDUALISERING

I både utvecklingssamtal och loggböcker kan jag avläsa ett normaliserande och korrigerande drag. "I de olika formerna för disciplin ser man Normens makt framträda", skriver Foucault (1987, s 215), men hur hänger det ihop? På vilket sätt har det Foucault kallar "normaliseringsmakten" att göra med disciplinering?

Elever disciplineras och anpassar sig själva i förhållande till en upplevd norm. Normens eller normaliseringens makt ser jag som kopplad till det jag kallar nutidens "milda makt", som i sin tur hänger ihop med elevers självdisciplinering. Anpassningen sker inte genom hot utan genom förmedlingen av den möjlighet till ökad lycka eller tillhörighet som ska uppstå när man framstår som normal. Sedan lång tid tillbaka har det varit meningen att lärarna ska individualisera sin undervisning. Här framträ-

der en intressant skärningspunkt mellan just individualisering och normalisering. Foucault (1987, s 215) påpekar att:

[p]å sätt och vis har makten att normalisera framtvingat homogenitet, men den individualiserar genom att göra det möjligt att mäta avvikelser, bestämma nivåerna, fastslå specialiteterna och dra nytta av olikheterna genom att anpassa dem efter varandra.

Speciellt under utvecklingsamtalens kommunikation framträder lärares möjlighet att dra nytta av elevers olikheter genom att jämföra och spela ut dem mot varandra. Normalitet kan lika gärna framstå som det ideala som det genomsnittliga (Hacking 1990). Varken normalitet eller individualitet är stabila företeelser och inom de kommunikativa praktiker jag studerat växlar betydelsen i förhållande till olika elever, beroende på vad läraren vill uppnå. Föreställningarna om normalitet gestaltar i detta sammanhang maktförhållanden. Kravet på eller önskan om normalitet framstår därmed som ett maktmedel för att förändra elever samtidigt som normaliteten inte är något absolut begrepp.

De nya formerna av pastoral eller mild makt förknippas med individualisering och med ett pedagogiskt subjekt som är villigt att engagera sig i självvärdering och självreglering. "Pastoral power" är ett begrepp som Foucault (1983) liksom andra Foucaultinspirerade forskare använder och är liktydigt med det jag talar om som "den milda makten" (jfr Popkewitz 1991, Rose 1989, Hultqvist 2001, Fendler 1998). Den lärare som utövar en mild (pastoral) makt kan på många sätt sägas vara mer besläktad med en präst än med en traditionell ämneslärare. Man kan säga att den pastorala professionalismen skapar både en ny sorts lärare och en ny elev som båda är villiga att delta i en ständig och allmänt omfattande examination (Simola, Heikkinen & Silvonen 1998).

KOMMUNIKATIVA RELATIONER

Drivkraften i loggböckerna och utvecklingsamtalen är kommunikationen, relationen, som alla elever, liksom lärare, på ett eller annat sätt är involverade i. Kommunikativa handlingar kan förstås som kunskapsöverföring, som förhandling av innebörder och sakförhållande, som uttryck för känslor. Genom kommunikativa handlingar gör vi oss begripliga för oss själva och andra. En kommunikativ handling kan också vara det "inre samtal" som en elev för med sig själv för att exempelvis i sin loggbok kommunicera en reflektion kring en speciell problematik. Säljö

(2005) framhåller att just metaforen "inre samtal" är en tilltalande bild av hur vårt tänkande fungerar. Det pekar, menar han, på att "de redskap vi använder när vi tänker kommer ur samtal och kollektiva aktiviteter, men att samtalspartnern i detta fall är personen själv" (Säljö 2005, s 42). Språket vänds med andra ord både utåt mot andra och inåt mot det egna tänkandet.

I 2000-talets skola är det meningen att elever ska bli självständiga och självgående och ta ansvar för sitt eget lärande. Samtidigt finns där en starkt intimiserande och dialogisk strömning, vilken i viss mening pekar bort ifrån det självständiga ansvaret. I själva verket kan man förstå det dialogiska och det självgående som parallella krafter; de visar på det mångtydiga och föränderliga i innebörden av den diskurs som lärare och elever lever i och med. Diskurs är enligt Foucault (1972, s 49): "practices that systematically form the objects of which they speak". Sådana praktiker producerar mening, formar subjekt och definierar vad som är möjligt eller inte möjligt att säga inom specifika institutioner och samhällen under olika tider (Foucault 1997). I min studie kommer diskurs att betyda något som inom ramen för ett visst sammanhang har identifierats som försanthållanden eller förgivettaganden.

I mitt arbete med kommunikation och dialogicitet har jag inspirerats av Mikhail Bakhtins teorier. En grundläggande fråga inom ett bakhtinskt universum är: Vem är det som talar? Och svaret blir givetvis: Minst två personer. Men det är inte alltid självklart hur den kommunikationen iscensätts. Den som yttrar något, skriver en text, kan i det fördolda använda någon annans röst, vilket jag återkommer till senare i avsnittet.

Bakhtin är på sätt och vis bokstavligen svåråtkomlig. Periodvis kunde han inte publicera sig under eget namn och det tankegods som är relevant för mitt eget arbete är invävt i avsnitt som till stora delar rör lingvistik och litteraturvetenskap. Tzvetan Todorovs (1984) bok *Mikhail Bakhtin. The Dialogical Principle* har varit min främsta vägvisare genom den bitvis svåråtkomliga bakhtinska världen, men även James Wertsch (1991) och den sociokulturella traditionen, har varit mig behjälplig.

I Bakhtins tankevärld har människan ingen möjlighet att existera utan kommunikation med andra människor. Det är genom kommunikation mellan ett du och ett jag som människans varande i livet skapas. I den livsviktiga kommunikationen med en annan människa, med "den andra", blir vi till:

The very being of man (both internal and external) is a profound communication. To be means to communicate ... Man has no internal sovereign territory; he is all and always on the boundary; looking within himself, he looks in the eyes of the other or through the eyes of the other. (Bachtin; i Todorov 1984, s 96)³

Om man förstår utvecklingssamtal och loggböcker utifrån grundtanken att "vara innebär att kommunicera" blir det begripligt att dessa båda tekniker, utvecklingssamtal och loggböcker, kan vara kraftfullt medierande. En form av mediering – re-presentation – måste till för att det inre, privata, ska bli tillgängligt för andra (Säljö 2000). Vi använder språket för att mediera våra upplevelser så att andra kan ta del av dem, men själva den språkliga medieringen formar också verkligheten. När vi talar om något lyfter vi fram vissa aspekter och utelämnar andra.

Dessa tekniker är aldrig neutrala. En av förutsättningarna i både loggböcker och utvecklingssamtal är att värdering, utvärdering och självvärdering är inskrivna i teknikerna. Det pedagogiska subjektets föreställningar om vad läraren förväntar sig är färgad av den sociala praktiken. Life is dialogical by its very nature. "To live means to engage in dialogue, to question, to listen, to answer, to agree, etc." (Bachtin; i Todorof 1984, s 97).

I ett utvecklingssamtal sker ett möte med "den andra". Både lärare, elev och föräldrar deltar i utvecklingssamtalet som en situerad kommunikativ praktik. Varje situation har således en social inramning (Goffman 1974, 1981). Ett utvecklingssamtal har, eller kan förväntas ha, ett helt annat förlopp och struktur än ett samtal där elev, lärare och föräldrar möts i ett samtal över en kopp kaffe i samband med en avslutning. Med hjälp av tidigare erfarenheter vet vi hur vi ska uppföra oss i en viss social situation. Vad som är rationellt inom en viss institution eller verksamhet är kanske inte alls gångbart i ett annat.

Under ett utvecklingssamtal uttalas föreställningar om och förväntningar på eleven som subjekt. Detta samtal är ett definierande möte med "den andra" där eleven möter föreställningen om sitt eget subjekt i en förhandling med lärare och föräldrar. Vi handlar enligt den sociala praktik vi ingår i. Och vårt handlande bestämmer våra känslor – våra känslor bestämmer vårt handlande: "This is the real power of institutions, that they actively teach particular ways of feeling." (Williams 1961)⁴ Denna utsaga ser jag till en början som en lätt svindlande föreställning, men om "to be means to communicate" blir tanken att institutioner lär ut sär-

skilda sätt att känna, mer självklar – kanske oundviklig. Institutioners makt att påverka förmedlas genom kommunikation och medierar därmed vad vi i ett visst sammanhang kommer att förstå som exempelvis effektivt, intelligent, skapande eller förtroendegivande.

Ett yttrande är, enligt Voloshinov/Bakhtin (Todorov 1984) aldrig enbart den talandes ensak, utan resultatet av hans eller hennes interaktion med lyssnaren, vars reaktion han eller hon har införlivat i förväg. De hävdar i linje med detta att det inte finns något individuellt i det som den enskilda individen uttrycker. Detta finner jag intressant att undersöka i förhållande till dialogen i loggböckerna och kommunikationen i utvecklingssamtalet. Det pekar återigen på dialogicitetens medierande funktion där budskap och mening kommer att förhandlas och förvandlas. Bakhtins dialogbegrepp skiljer sig också från det klassiska dialogidealet där konsensus och symmetri framhålls. Han framhåller istället det heterogena, flerstämmiga där spänningar och förhandling om mening uppstår.

Som en motsats till det dialogiska, som alltid innehåller möjligheten att upptäcka “new ways to mean” (Bakhtin 1981, s 345 f), beskriver Bakhtin den auktoritära diskursen (authoritative discourse) som statisk och död. Som exempel på auktoritära texter nämner Bakhtin religiösa, politiska och moraliska texter lika väl som föräldrars, vuxnas eller lärares uttalanden. En auktoritär diskurs kan, som Bakhtin noterar, inte “be represented – it is only transmitted” (Bakhtin 1981, s 344). Som framgår av citatet ovan betraktar Bakhtin de auktoritära budskapen som icke förhandlingsbara, inte avsedda att reagera på eller föra en dialog med, utan främst att åtlyda.

Bakhtin gör en distinktion mellan den auktoritära och den “inre övertygande” diskursen. Den inre övertygande diskursen är däremot alltid till hälften någon annans. Den är inte sluten utan öppen och förmår skapa nya sätt att tänka. Det “inre samtalet” (Säljö 2005) och den “inre övertygande diskursen” påminner om varandra. Eftersom den svenska skolan av idag oftast beskrivs och uppfattas som antiauktoritär och kommunikativ kan man fråga sig om det auktoritära, i Bakhtins mening, överhuvudtaget har relevans.

I både utvecklingssamtalen, men kanske främst i loggböckerna, smyger sig då och då in något som framstår som en främmande ton, en röst som skiljer ut sig ifrån det ganska avslappnade talspråk som mestadels karakteriserar elevernas sätt att prata eller skriva. Det sociala språket involverar en speciell form av dialogicitet eller flerstämmighet som

Bakhtin kallar “ventriloquation”, det vill säga buktaleri (Bakhtin 1981). Det innebär att en röst talar genom en annan röst:

The word in language is half someone else’s, /.../ but rather it exist in other people’s mouths, in other people’s concrete contexts, serving other people’s intentions: it is from there that one must take the word and make it one’s own. (Bakhtin 1981, s 293 f)

Detta att buktala, att vara andra till lags genom att formulera och uttala det man tror att andra vill höra, är inget okänt fenomen, men för mina ändamål ett mycket användbart begrepp. Det sätter fingret på dialogens “utkanter” i en kultur präglad av “närhetssträvan”. Var går gränsen mellan ett inlyssnande förhållningssätt och ett inställsamt, vad är följsamt relativt att vara till lags eller empati i förhållande till intimisering? De kommunikativa praktikerna förutsätter en form av närhet som gör att vissa av Bakhtins begrepp i detta sammanhang får liv eller nya innebörder genom att läsas i ljuset av fenomen som intimisering, normalisering och genusifiering.

Bakhtins syn på kommunikation som ett slags förutsättning för mänsklig existens framstår som relevant för min studie trots att, det vill jag understryka, hans syn på människans identitet som ett varande och inte ett görande, innebär en viss kollision med mitt grundläggande perspektiv. Om nu Bakhtin intresserar sig för det mänskliga varandet, kan man säga att Judith Butler i denna studie kan hjälpa till att kasta ljus över hur detta varande görs.

PERFORMATIVITET OCH GENUS

Judith Butler, poststrukturalist och feministisk filosof, är central som inspirationskälla genom sin dekonstruktion av begreppsparet kön och genus. För Butler finns ingen specifik manlig eller kvinnlig identitet, bara performativa köns- och kroppsakter som regleras av en starkt föreskrivande normativ heterosexualitet.

Hos Butler (1999) framträder genus som en process och enligt detta perspektiv existerar inte genus bortom de handlingar vi utför. Man kan också beskriva saken så att genus inte är en orsak till utan snarare en effekt av olika sorters handlingar. Hon talar om den matris, den “genusverksamhet” vi föds in i och som orkestrerar de kulturella villkor som flick- eller pojkbestämmer ett spädbarn (Butler 1993). Men denna

ursprungliga bestämning är bara en början och Butler trycker i följande citat på den återkommande repetitionens funktion:

In what sense then is gender an act? As in other ritual social dramas, the action of gender requires a performance that is repeated. This repetition is at once a reenactment and reex-perience of a set of meanings already socially established; and it is the mundane and ritualized form of their legitimation. (Butler 1999, s 178)

Genus är med andra ord en bräcklig identitet som skapas över och i tid. I analyserna av utvecklingssamtal har jag inriktat mig på genusifiering (förstärkning av könsstereotypa drag) och normalitet. I dessa är det påfallande hur försåtligt omärkliga de genusifierande inslagen är, ibland nästan omöjliga att upptäcka, eftersom de är så naturaliserade, så ett med våra liv att de just legitimeras av den vardagliga och ritualiserade formen, som Butler formulerar saken.

Hos Butler är det i detta sammanhang begreppet performativitet, som fångar mig. Jag ser det som relevant, inte bara för mitt kapitel om genusifiering och korrigerings, utan också för förståelsen av, men också synen på handlande i generell mening. Butler menar att det ständiga uppreparandet av normer eller av det normala "is not performed *by* a subject; This repetition is what *enables* a subject and constitutes the temporal condition *for* the subject" (Butler 1997, s 95; min kursivering). Här är influensen från Foucault tydlig, speciellt i hans artikulering av hur subjekt såväl produceras som produceras av diskursens makt. Butlers formulering går dessutom på tvärs mot den liberala humanistiska tradition som upphöjer det autonoma, rationella för-diskursiva jaget.

Begreppet performativitet är minst av allt entydigt och används på olika sätt i olika sammanhang. Inom viss forskning om skolan (se Ball 2003) kan det betyda uppvisning lika med prestationer, såväl när det gäller lärares insatser i klassrummet som elevers betyg. Ibland kan det helt enkelt betyda styrning på ett allmänpolitiskt plan.

Butlers (1997) definition ser något annorlunda ut. Hon vänder och vrider själv på sin egen definition och erkänner att den ibland svävar mellan att förstå performativitet som språklig och att samtidigt framställa den som teatral. Hon betonar slutligen att det teatrala och det språkliga hänger ihop. Hon ser prat som en kroppslig handling med specifika språkliga konsekvenser (rolig formulering) och menar att tal varken kan förklaras enbart som en kroppslig presentation eller som

språk. Konklusionen blir att talets status som både ord och görande nödvändigtvis kommer att vara dubbeltydig och glidande.

För mina analyser av utvecklingssamtal och loggböcker är dessa teorier och tankar om det performativa tänkvärda, eftersom de sätter mig på spåren till genusidentitetens undflyende och tillfälliga karaktär, att “identity is performatively constituted by the very ‘expressions’ that are said to be its result” (Butler 1999, s 33). Genus iscensätts överallt och hela tiden, utmanas och pendlar fram och tillbaka, vilket gör att det kan framstå som på samma gång flytande och fast. I försöken att fånga detta pendlande, detta rörliga och ibland överraskande som sker inom ramen för de kommunikativa praktiker jag studerat, har Butler varit en utmanande inspiratör. Understundom har jag funnit att vissa replikskiften i utvecklingssamtalen är levande illustrationer till Butlers tanke att vi ska betrakta genus som en kroppslig stil, en ‘akt’ som är både intentional och performativ, där termen *performativ* tyder på ett dramatiskt och tillfälligt, men ändå repetitivt skapande av mening (Butler 1999).

INRAMNING OCH KLASSIFIKATION

I motsats till både Bakhtin, Butler och Foucault har Basil Bernstein skolan som sitt direkta studieobjekt och det är kring den som hans teori- bildning har rört sig. Det är främst begreppen *inramning* (*framing*) och *klassifikation* (*classification*) som har visat sig användbara i min studie. Inramning rör sociala relationer och kommunikation. Om det är läraren som explicit reglerar de karakteristiska dragen för skoltillvarons principer är inramningen stark. Om det däremot är eleverna som har ett något större inflytande över de karakteristiska dragen i regleringen av kommunikation och klassrum, så talar man om en svag inramning. Här lägger dock Bernstein (1990 s 36) till att “[t]his may be more apparent than real”. Han betonar att kontrollen alltid finns där oberoende av stark eller svag inramning det är *formerna* av kontroll som varierar.

Sammanfattningsvis innebär *stark inramning* att det är läraren som kontrollerar val, organisation, undervisningstakt, kommunikationens kriterier och elevernas platser, kroppshållning och klädstil, samt slutligen hur klassrummet är möblerat och arrangerat. *Svag inramning* kan sammanfattas så att eleverna har mer kontroll över val, organisation och undervisningstakt, kommunikationens kriterier och över kroppshållning, bänkplats, klädstil samt över klassrummets arrangemang.

Begreppet klassifikation, handlar om rumsliga gränser: om att hålla ihop funktioner eller att hålla dem isär. Med stark klassifikation är gränserna klart uttalade, reglerna explicita, ordningen i rummet strikt, gränserna mellan personer i rummet uttalade. Med svag klassifikation finns inga uttalade gränser mellan olika rum i en skola, dörrarna står öppna, eleverna kan vara överallt. Miljön är informell, ordningen inte uppenbar och saker som finns i ett sorts klassrum kan lika gärna hittas i ett annat.

Där det är både svag klassifikation och svag inramning tycks det vid första anblicken vara uppenbart att en sådan struktur hyllar principen om en svag kontroll. Där tycks vara få regler som styr kommunikationen mellan olika rum. Därför är det svårt att uppfatta vad som skulle räknas som en överträdelse. Det skulle ta lång tid innan man uppfattade vad de "osynliga" reglerna egentligen krävde. I en sådan avslappnad miljö förväntas elever att göra sina egna personliga val och hierarkierna är outtalade "yet on analysis we find that it is based upon a form of implicit control which carries the potential of total surveillance" (Bernstein 2002, s 76). Denna indirekta kontroll kommer att uppmuntra till att en större del av individen blir synlig. Sammantaget innebär allt detta det som Bernstein kallar osynlig pedagogik.

4 Metod

Since much of our social reality is understood in metaphorical terms, and since our conception of the physical world is partly metaphorical, metaphor plays a very significant role in determining what is real for us. (Lakoff & Johnson 2003, s 46)

STUDIEOBJEKT OCH URVALSPRINCIPER

Hur finner man de platser, de fall, som passar för en bestämd undersökning? Hur ska man på ett rimligt sätt och på rimlig tid hitta skolor i Göteborgsregionen som ägnar sig åt loggboksskrivande? Lärarutbildningen, som har mailadresser till alla VFU-samordnare⁵ i Göteborg med omnejd, blev användbar. Jag skrev ett mail där jag beskrev mina önskemål: skolor som arbetade med loggböcker, elevers värdering och självutvärdering och reflektioner kring det egna lärandet. Mitt mål var att hitta två olika skolor där loggboken var en integrerad del av arbetssättet och gärna två skolor med olika slags upptagningsområden.

Brevet gick ut till 35 VFU-samordnare, som ombads att vidarebefordra mailet till skolor som kunde tänkas använda loggböcker. Det är av förklarliga orsaker omöjligt att ta reda på hur många som verkligen skickade mailet, hur många skolor som fick det, vem som fick det på respektive skola, men resultatet var att jag fick 21 svar, varav två var från gymnasiet. Jag valde ut åtta skolor som jag trodde var lämpliga för mina syften och besökte dem. Vid mina besök uppfattade jag att loggboken som sådan ofta var en mer eller mindre rutiniserad "påлага", som eleverna motvilligt fyllde i varje fredag. I de två skolor som jag slutligen valde ut var loggboken, som jag uppfattade det, en integrerad del av själva skolarbetet och tycktes accepterad av eleverna.

De lärare som svarade på mitt mail förklarade att de tyckte att det skulle vara stimulerande och spännande att delta i ett forskningsprojekt och att det dessutom kunde vara givande att få respons på sitt arbete av någon som kom utifrån.

Det är av visst intresse hur många skolor i landet som använder loggböcker som pedagogiskt verktyg, men det finns, enligt Skolverket, ingen undersökning eller statistik som visar på förekomsten. En tjänsteman på Skolverket (samtal 2007.10.23) bedömde det dock som att de flesta grundskolor på ett eller annat sätt nyttjar någon form av loggbok. Utbredningen på gymnasieskolan torde dock vara betydligt lägre.

Rödklävern, en av de skolor som deltagit i undersökningen, ligger i en del av Göteborgsområdet där invånarna representerar tvärsnittet av Sveriges befolkning. Den andra skolan, Blåklinten, ligger i ett utpräglat villaområde, men där finns också enstaka flerfamiljshus. Båda skolorna, liksom Vallmoskolan, presenteras i respektive kapitel och jag redogör därför inte närmare för skolorna här.

Vallmoskolan, den skola där jag fick tillåtelse att spela in och vara med vid utvecklingssamtal, ligger i ett så kallat mångkulturellt förortsområde utanför Göteborg. Jag hade kommit i kontakt med några av Vallmoskolans lärare i samband med ett annat projekt. Utvecklingssamtal brukar, av förklarliga skäl, oftast undersökas via enkäter eller intervjuer, men mer sällan av en forskare som får vara med och spela in samtalen. Jag tyckte därför att det var en bra strategi att kontakta en skola där jag redan var känd av några lärare och förhoppningsvis befunnen någorlunda pålitlig. Fyra av skolans trettio 6–9-lärare gav sitt samtycke till att samarbeta kring utvecklingssamtal och det kan tyda på utvecklingssamtalets känsliga integritetsaspekt. Ytterligare en orsak är att många lärare anser att de fått en uppgift som de inte har fått någon utbildning i att genomföra (Adelswärd, Evaldsson & Reimers 2001).

Detta kan medföra en osäkerhet som innebär att man helst inte vill ha publik under samtalen. De lärare som gav sitt samtycke var två stycken som ansvarade för en klass i år 6 och två stycken som ansvarade för en klass i år 9. Jag valde att arbeta med den klass som gick i år 6. Lärarna i sexan hade en frågemall ett fast schema av frågor som de följde och denna frågemall blev kort efter mitt besök på skolan införd i alla utvecklingssamtal på Vallmoskolan. Att arbeta med någon form av mall torde numera vara ett vanligt tillvägagångssätt på de flesta skolor.

Att rektor och lärare samtycker är ett första steg, men ändå av föga värde om inte respektive elev ger sitt samtycke tillsammans med sina föräldrar. Det är med andra ord många steg att övervinna innan man sitter på plats för att lyssna till och spela in ett samtal.

Jag kom överens med sexans klasslärare, här kallad Fanny, om att skriva ett brev till elever och föräldrar som eleverna tog med sig hem. På

brevet fanns en rad där man samtyckte eller inte samtyckte till att delta. Tiden gick och inga svar kom tillbaka. Jag bestämde mig då för att skicka samma brev direkt till föräldrarna för att försäkra mig om att de verkligen skulle få ta del av min förfrågan. Den här gången förväntade jag mig inget skriftligt svar utan kom överens med Fanny om att jag skulle finnas på plats utanför rummet där samtalet skulle äga rum. Fanny och Robert, också det ett fingerat namn, skulle informera föräldrar och elev ytterligare en gång utan mig. På så sätt skulle vi se till att elev och föräldrar lättare skulle kunna tacka nej utan generande förklaringar inför mig.

En av pojkarna var enig med sina föräldrar om att de ville genomföra samtalet med bara lärarna. Varken lärarna eller jag har någon bra förklaring till varför de sa nej. Pojken ifråga hade läs- och skrivsvårigheter, men i övrigt hade jag inte märkt att han hade några problem och han var allmänt omtyckt. En flicka som jag hade haft många roliga samtal med tackade också nej. Hon förklarade för Fanny att hon tyckte att det skulle kännas genant ifall jag lyssnade om Fanny skulle komma med kritik mot henne. Ytterligare en flicka ville inte att jag skulle vara med, men i det fallet fick jag tillåtelse att spela in samtalet utan att själv vara med i rummet.

Värt att nämna är kanske att jag och en av pojkarna – en av de allra "bästa" i klassen när det gäller studieframgång – hade haft en kontrovers. I och med det trodde jag att han skulle neka mig tillträde till sitt samtal, men det visade sig helt problemfritt. Lindh och Lindh-Munther (2005) som skulle videofilma utvecklingssamtal menar att det främst var de elever som kände sig osäkra på sina prestationer eller hade låga betyg som tackade nej till medverkan. Sammantaget var det ändå bara två elever i sexan och två i nian som tackade nej. Det är omöjligt att svara på varför just dessa tackade nej, men Lindh och Lindh-Munthers resonemang tycks åtminstone rimligt.

Under själva samtalet mellan lärare, föräldrar och elev, satt jag en liten bit bort vid ett eget litet bord. En diskret bandspelare låg på bordet bredvid lärarna tillsammans med en liten rundmikrofon. Jag deltog inte på något sätt i samtalet och undvek dessutom medvetet ögonkontakt med deltagarna för att inte skapa allianser eller påverka klimatet mer än jag gjorde genom att bara sitta där. Jag har i mina studier kring utvecklingssamtal och loggböcker följt Humanistisk- samhällsvetenskapliga forskningsrådets etiska föreskrifter (HSFR 1990) samt fingerat namn på indi-vider och skolor för att skydda alla som deltagit.

ETNOGRAFI

Enligt traditionen bör en etnografisk studie pågå ett, helst två år, för att forskaren tillräckligt väl ska kunna fånga både djupet och komplexiteten i sociala strukturer och mänskliga relationer. Jeffrey och Troman (2004) för ett resonemang kring nutida forskares villkor där tvååriga studier på en och samma plats tillhör ett drömscenario som är få eller ingen förumnad. Nutida forskare med begränsade forskningsmedel har därför utformat olika slags etnografiska praktiker. Jeffrey och Troman har identifierat och redogör för tre olika strategier för att ändå kunna utföra vad de ser som en rimlig etnografisk studie. De skiljer mellan den komprimerade tidsmodellen, den selektivt återkommande tidsmodellen och till sist den regelbundet återkommande tidsmodellen. Jeffrey och Troman (2004) påpekar att det givetvis är projektets art som avgör vilken modell man använder sig av.

Eftersom jag arbetat med ett antal från varandra skilda undersökningar var det naturligt för mig att välja den komprimerade tidsmodellen. Jag gjorde intensiva nedslag på mellan tre och fem veckor per skola. Under de veckorna satt jag med i klassrummet, pratade med elever, gick med ut på raster, drack kaffe i lärarrummet, diskuterade med lärare, var med på lärarlagsträffar, åt i skolmatsalen och gjorde intervjuer med lärare och elever. Min studie har etnografiska inslag, men mina huvudsakliga studieobjekt är kommunikation i text och i samtal. De etnografiska inslagen är viktiga i den meningen att de har bidragit till att fördjupa min förståelse av den analyserade kommunikationen.

Den utmätta tiden räckte gott för att jag på ett rimligt sätt skulle kunna göra mig en bild av de tre skolorna Vallmoskolan, Rödklövern och Blåklinten. Blåklinten var den skola där jag tillbringade längst tid, eftersom det beredde mig svårigheter att komma underfund med hur den fungerade och vilken roll loggböckerna spelade. Redogörelsen för detta har jag placerat inom ramen för kapitlet om Blåklintens loggböcker. Rödklövern var den skola där jag tillbringade förhållandevis minst tid, eftersom jag relativt snabbt tyckte mig förstå dess organisation och loggbokens funktion i den.

På Vallmoskolan, där min undersökning gällde utvecklingssamtal, fann jag det viktigt att observera vänskapsrelationer i klassrummet, stämningen mellan Fanny och eleverna och hur klassrumsklimatet tedde sig med avseende på arbetsro och så kallad "pratighet". Jag föreställde mig helt enkelt att det skulle vara lättare att förstå och tolka utvecklingssamtalens innehåll om jag hade varit med om det som deltagarna

hänvisade till. I klassrummet fick jag vara med om konflikter och diskussioner av olika slag, så kallade kompissamtal, grupparbeten och muntliga presentationer av individuella arbeten.

Även om jag gjort observationer i de tre skolorna, anser jag i grunden att utvecklingssamtal och loggböcker handlar mer om människor i interaktion och kommunikation än i kontext. Jag ser det performativa och situerade som avgörande för samtalen och för loggböckernas innehåll och gestaltning. Man skulle också kunna formulera det så att både utvecklingssamtal och loggböcker i sig gestaltar en språklig kontext.

För både utvecklingssamtal och loggböcker handlar det också om samspelet mellan människa och teknik. Teknikerna "driver", som vi ska se i de empiriska avsnitten, fram olika sätt att agera hos deltagarna. De etnografiska observationerna innehåller i sig inga "sanningar" eller belegg av högre dignitet än loggböckerna och utvecklingssamtalen, som ju är mina viktigaste studieobjekt. Det viktiga är signifikansen av det jag redovisar i analyserna. Som forskande subjekt har jag givetvis påverkat mitt material så till vida att det är jag som har ställt specifika frågor till det, använt specifika begrepp och valt ut de exerpter jag velat arbeta med. Det är jag som har förstått texterna på ett visst sätt och sammantaget resulterar det i en analys som, givet samma loggböcker och samma utvecklingssamtal, sannolikt skulle se annorlunda ut om den utförts av en annan person.

METAFORIK OCH KOMMUNIKATIV ANALYS

I mina analyser har jag frekvent använt metaforen som metodgrepp. Metafor kommer av grekiskans *metaphora* och betyder "ett bildligt uttryckssätt där likheter eller inre överensstämmelser motiverar att en företeelse (sakledet) byts ut mot någon annan (bildledet)" (*Nationalencyklopedin* 1994). En närmare beskrivning av hur jag har gått tillväga för att göra mina analyser återfinns i respektive kapitel. Här i metodkapitlet kommer jag att diskutera metaforens betydelse i generella termer.

Att arbeta metaforiskt är en väletablerad tradition inom den samhällsvetenskapliga forskningen (Becker 1990, Miles & Huberman 1984, Alvesson & Deetz 2000, Dexter & LaMagdeleine 2002). Dexter och LaMagdeleine pekar på Goffman som erbjuder ett utmärkt exempel på en välvald metafor då han använder Shakespeares observation att "all the world's a stage" i sin bok *The Presentation of the Self in Everyday Life*

(Goffman 1959). Han använder ungefär samma strategi i *Asylums* (Goffman 1961).

Miles och Huberman (1984, s 221) går rakt på sak när de föreslår att “qualitative researchers should not only write metaphorically, but also think metaphorically”. Deras generella argument är att ett kliniskt och logiskt språk sällan lyckas fånga eller förmedla en komplex social verklighet.

Därutöver för de fram ytterligare ett antal argument; de menar att metaforen är “data reducing”. Den kan i ett enda ord förmedla vad som annars skulle behöva långa omständliga beskrivningar. Miles och Huberman tar “syndabockmetaforen” som ett sådant exempel. I denna kan man samla fakta kring gruppnormer, behandling av avvikare, sociala ritualer och sociala rationaliseringar i ett enda ord. Metaforen kan också vara “pattern-making”; en hjälp för att urskilja mönster i en struktur eller ett sammanhang. Den kan vara “decentering”; man blir tvungen att retirera bakåt och bort från mittpunkten för att fundera över den djupare innebörden av en använd metafor.

Miles och Huberman (1984) tar exemplet oas, vilket de hämtar från en egen studie kring skolutveckling. På den aktuella skolan finns ett speciellt rum som framstår som en oas i jämförelse med resten av den tuffa, torftiga miljön som i sin tur liknas vid en öken. Metaforen tillåter inte att man stannar på en deskriptiv nivå; det trevliga rummet som eleverna gillar liknar inte en riktig oas, ingen beskriver den så och ingen uppför sig som en uttröttad beduin under en palm. Man måste därför förskjuta resonemanget till en mer analytisk nivå. Metaforen kan vidare koppla ihop empiri med teori, “connecting findings to theory”, på så sätt att den ofta är mer generell än partikulär. Miles och Huberman hävdar att metaforen befinner sig halvvägs mellan det empiriska fyndet och den begreppsliga signifikansen. Den hjälper den som analyserar att fokusera mer på sociala processer än på enskilda fakta.

Däremot varnar Miles och Huberman (1984) för att söka efter metaforer för tidigt i analysarbetet. Risken är att man gör en ytlig analys, förförd av det bestickande i sin metafor och dömer på basis av allt för få fakta⁶. De varnar också för att pressa sin metafor alltför hårt, det vill säga, överlasta den. När oasen fylls av kameler och kameldrivare, basarer och ylande sandstormar har man gått för långt.

Lakoff och Johnson (2003) diskuterar metaforens begreppsliga natur och visar hur den griper in i och är en del av vårt vardagsliv, inte bara språkligt utan också i tanke och handling. För att illustrera att vi lever

våra liv med metaforer tar jag Lakoffs och Johnsons exempel kring begreppet *diskussion* eller *meningsutbyte* och den begreppsliga metaforen *diskussion är krig*. Denna metafor avspeglas i vardagligt tal på ett mycket varierat sätt:

Dina krav är oförsvarliga.

Han attackerade varenda svag punkt i mina argument.

Hans kritik var mitt i prick.

Jag har aldrig vunnit i en diskussion med henne.

Om du använder den strategin kommer han att utplåna dig.

(Lakoff & Johnson 2003, s 4; min översättning⁷).

En metafor är givetvis kulturellt beroende och skulle inte fungera om den inte beskrev en verklighet vi känner igen. Många av våra dagliga aktiviteter, som att diskutera (att vinna en dispyt), planera sin tid (att investera tid) etc. är metaforiska till sin natur. De metaforiska begreppen som utmärker dessa aktiviteter strukturerar vår verklighet. Lakoff och Johnson menar dessutom att metaforer kan skapa nya verkligheter och den tanken, menar de, går emot det traditionella synsättet kring metaforen.

Utgångspunkten för metaforen är dock att den är en "likhetsgörare". Dess primära funktion är att den kan åstadkomma en partiell förståelse av en sorts erfarenhet översatt till en annan sorts erfarenhet. Men den kan bara fungera om den bygger på likheter som människor har upplevt och känner igen. Om metaforer å ena sidan är likhetsgörare kan de å andra sidan leda till att man kan "see things as if they were something else" (Manning 1979, s 661). Just detta har jag själv haft glädje av i mitt arbete, eftersom en metafor kan överraska genom att den sätter ett fenomen i ett helt nytt ljus och får det att framträda som något annat. I mitt kapitel om loggböcker på Rödklövernens skola har jag liknat elevernas så kallade "måltexter" (en text som deklarerar vilket betyg en elev avser att aspirera på) vid säljbrev. I analysarbetet tvingade mig metaforen dessutom att reflektera över i vilken kontext ett säljbrev befinner sig.

Enligt Lakoff och Johnson (2003) har nya metaforer, liksom konventionella, makt att definiera verkligheten. De kan framhäva vissa drag och dölja andra. Lakoff och Johnson vänder sig slutligen bestämt emot dikotomin mellan sanning och förnuft å ena sidan och fantasi och konst å andra sidan. De väljer en tredje väg. Orsaken till att de har fokuserat så starkt på metaforen som begrepp är att den, som de hävdar, förenar

förnuft och fantasi. Förnuftstänkande borde allra minst innebära förmåga till kategoriseringar, problemformuleringar och slutledningar. Fantasi, i en av dess aspekter, innefattar förmågan att se en sak i termer av en annan – det som författarna har kallat metaforisk tanke. Metaforen är således enligt Lakoff och Johnson en fantasifull rationalitet (imaginative rationality):

Given our understanding of poetic metaphor in terms of metaphorical entailments and inferences, we can see that the products of the poetic imagination are, for the same reason, partially rational in nature. (Lakoff & Johnson 2003, s 193)

RELEVANS

Larsson argumenterar enligt samma linje då han påpekar att en lyckad kvalitativ analys handlar om att skapa goda gestalter, “där de bästa effektivt förmedlar en bild av verkligheten som läsaren övertygas av” (Larsson 2005, s 29). Han hävdar att betydelsen av att skapa sådana bilder är viktig, inte minst ur ett generaliseringsperspektiv, men påpekar samtidigt att möjligheten att generalisera i samband med sådana studier är tveksam. Det är istället relevansen hos analysen, att se på verkligheten på ett nytt sätt, att upptäcka nya kategorier för tänkande eller att förstå en ny företeelse som har betydelse. “Den träffsäkra bilden, metaforen eller beskrivningen, blir då vägen till att fallstudien kan bli användbar utanför sitt eget sammanhang” (Larsson 2005, s 29), i detta fall en studie med fokus på redskap och kommunikati

DEL II: UTVECKLINGSSAMTAL

5 Det “goda” samtalet

Från kvartssamtal till utvecklingssamtal

Som en röd tråd genom samtliga officiella dokument kring kvartssamtal och utvecklingssamtal går tanken om det “goda” samtalet. Jag utgår här från Ann-Carita Evaldsson (1994) undersökning av hur personlighet och fostran framställs i de officiella dokumenten för skolan från 1940 till 1990-talet. Samtalet framträder som något personlighetsutvecklande och berikande (SOU 1948:27, 1977:9; ASÖ 1970).

Det är värdefullt att samtalet spänner över elevens totala situation: skola, hem och fritid. I vissa fall kan orsakerna till elevens beteende i skolan återföras på miljön utanför skolan. Samtalen bör ske i en saklig och positiv atmosfär med beaktande av de utvecklingsmöjligheter eleven har på olika områden. (SOU 1977:9, s 212)

Så småningom kommer samtalen också att beskrivas som ömsesidigt och jämlikt (SOU 1992:94).

Även om kvartssamtalet som konkret idé presenterades först i *Aktuellt från Skolöverstyrelsen* (1970/71), går det att spåra dess rötter till efterkrigstidens ideologiska omsvängning. Progressivismen vinner då terräng över den tidigare pedagogiken som var mer inriktad på plikt och krav. Istället för dygder som redbarhet, självbehärskning, offervilja och mod, betonade man i ljuset av erfarenheterna från andra världskriget, demokratiska ideal som självständighet och kritiskt tänkande (Evaldsson 1994). Man ville fostra aktiva människor som kunde reflektera över sig själva. Redan i SOU 1948:27 kan man läsa att målet för skolans fostran var att utveckla elevernas förmåga till självfostran. ”Om eleven förstod att hon borde anpassa sig till omgivningens ideal behövdes inte längre något tvång” (Adelswärd, Evaldsson & Reimers 2001, s 23).

I Evaldssons (1994) arbete liksom hos Adelswärd, Evaldsson och Reimers (2001) framgår att dagens utvecklingssamtal har mycket starka

band till kvartssamtalet. Den pedagogiska syn som kommer till uttryck i beskrivningen av kvartssamtalet, stämmer i hög grad överens med dagens ideal, som de beskrivs i Lpo 94 (Skolverket 2006) och andra aktuella dokument från Skolverket. Den stora skillnaden tycks vara att dagens samtal ska vara framåtriktade. Man ska koncentrera sig på åtgärder och planer mer än på orsaker till elevers resultat eller beteende.

I *Aktuellt från Skolöverstyrelsen* (ASÖ 1970/71, s 1) stod det:

Dessa i första hand individuella kontakter mellan skola och hem får inte endast bli en språklig ersättning för det som betygen tidigare uttryckte. De ska syfta till en bedömning av elevens personlighetsutveckling, där det som kan mätas med betyg endast utgör en liten del. Elevens framsteg skall i första hand sättas i relation till hans möjligheter att utnyttja dem samt till hans tidigare prestationer. För att denna mer omfattande bedömning ska vara meningsfull bör den ske i samtal tillsammans med eleven och läraren. Hemmens och elevens synpunkter och engagemang möjliggör då större allsidighet och nyansering.

Här står tydligt att samtalet syftar till en bedömning av elevens personlighetsutveckling. Betygen anses bara vara en liten del av det som är möjligt att bedöma. Redan här kan man se en förskjutning till att se "hela individen" istället för att enbart lägga tonvikten på redovisad kunskap.

I Skolverkets (2001, s 3) Utvecklingssamtal och skriftlig information kommentarer står:

Lärare, elev och föräldrar ska kunna tala öppet och i förtroende och samtalet ska leda till en ömsesidig, framåtblickande och långsiktig plan. Samtalet bör präglas av jämlikhet.

Varje utvecklingssamtal ska vara väl förberett av både lärare, elev och föräldrar. Det ska ge tydliga besked om elevens studieresultat i förhållande till krav och mål i läroplan och kursplaner. Det ska också ge en tydlig bild av elevens sociala utveckling /.../ Alla elever har rätt att få det stöd de behöver för att nå målen. Läraren ska arbeta för att stärka elevens självförtroende och bild av sig själv genom att utgå från elevens förmågor och starka sidor.

Här är siktet mer inställt på en framåtblickande, långsiktig plan. Beskrivningen från 2001 präglas av måltänkande. Hur samtalet bör vara eller vad som ska avhandlas relateras helt enkelt till de mål och krav som ställs i läroplan och kursplaner, men poängterar ändå särskilt elevens

sociala utveckling. Här finns också en förskjutning till ett individualiserat förhållningssätt. Man ska stärka elevens bild av sig själv och hennes/hans starka sidor.

I regeringens skrivelse Utbildning för kunskap och jämlikhet – regeringens utvecklingsplan för kvalitetsarbete i förskola, skola och vuxenutbildning (Skr. 2001/02:188, s 18) står att samtalet:

bör regelmässigt leda fram till en framåtsyftande individuell utvecklingsplan. Planen bör visa vilka ytterligare insatser eleven behöver för att nå målen för utbildningen och vilka överenskommelser som lärare, elev och föräldrar ingått.

I dessa skrivningar är samtalens fokus på framtiden än mer stärkt. Framtiden ska "fångas" i den individuella utvecklingsplanen som får drag av kontrakt. I Skolverkets *En skola för bildning* från 2003 står:

En kontinuerlig dialog är väsentlig för att eleven själv ska kunna ta ansvar för sitt eget lärande, kunna sätta mål för sig själv och kunna värdera sina egna resultat. (s 31)

Vi kan se att individualiseringen har förändrats under årens lopp, men att den funnits där sedan efterkrigstiden. Denna typ av individualisering går hand i hand med tilltron till det dialogiska samtalet, men betonar också mål och utvärdering. Idag genomförs drygt två och en halv miljon utvecklingssamtal varje år inom det svenska skolsystemet (Hofvendahl 2006b) och sedan 1994 är utvecklingssamtalet obligatoriskt.

TIDIGARE FORSKNING KRING UTVECKLINGSSAMTAL

Det finns visserligen forskning om kvarts- och utvecklingssamtalet, men med tanke på företeelsens utbredning så framstår intresset för denna stora verksamhet som begränsad. Viveka Adelswärd (1994a, b; 1995) är en av dem som tidigast intresserat sig för det institutionella samtalet i skolan. Hon har främst skrivit om kvartssamtalet. Adelswärd är språk- och kommunikationsforskare och har följaktligen fokus på samtalsituationen. I sin forskning utreder hon vem som pratar mest liksom hur man pratar, men det jag finner mest intressant i Adelswärds studier är det hon kallar kvartssamtalens kommunikativa dilemman; hur problem angrips eller undviks. Alla parter försöker se till att ingen ska behöva förlora ansiktet.

Evaldsson (1994) har gjort en studie där hon med kvartssamtalet i fokus granskar hur personlighet, fostran samt bildning framställs i offi-

ciella dokument från 1940 till 1990-talet. Hon lyfter fram den ideologiska omsvängning som skedde på 40- och 50-talen då man i den officiella retoriken lämnade moralen till förmån för psykologin. Ju längre fram vi kommer i tiden desto mer poängteras elevens personlighetsutveckling. Den blir, menar Evaldsson, som ett slags garant för ett demokratiskt samhälle. Med utvecklingspsykologin som redskap tänkte man sig att forma en människa som har förmågan att tänka kritiskt och vara en ansvarsfull medborgare.

Under 1960-talet ges skolan ett ökat ansvar för elevens sociala fostran och personlighetsutveckling. På 1980-talet betonar man helheten, hela barnet och samverkan mellan hem och skola. Evaldsson (1994, s 27) skriver att:

[k]vartsamtalet framstår som en spindel i det erfarenhetsnät som vävs kring elevens personlighet. Det blir till en central verksamhet där information från en rad områden kan bindas ihop till en helhet.

På 1990-talet kommer skolans värdegrund i förgrunden liksom betoningen av individens ansvar och Evaldsson tycker sig se skolan som en i förväg bestämd moralisk ordning. Här finns en strävan efter jämlikhet och ömsesidighet, men den sker på skolans villkor med en osynlig normativitet inbyggd. I denna för mig mycket intressanta studie finns åtskilligt som pekar fram mot dagens utvecklingssamtal och mycket som kan spåras bakåt till progressivism och så kallad fri fostran.

I Samtal mellan hem och skola (Adelswärd m fl 2001) går författarna igenom de dilemman som läraren, men också elev och föräldrar kan uppleva under samtalet och de närmar sig vid flera tillfällen de punkter i samtalen, som kan beskrivas som disciplinerande. Även i detta arbete, som i mångt och mycket bygger på författarnas tidigare forskning, finns ett antal teman som jag bygger vidare på. En sådan punkt är "Känslor, attityder och fallenhet".

Författarna pekar på vad de kallar lärarnas "närhetsstrategi" (jfr Saugstads, 2004, begrepp intimisering); man talar om hur eleverna trivs, hur de har det med sina kamrater och hur det är hemma med läxor och sådant. Ett intressant tema är vänskap och de sociala relationernas goda eller dåliga inverkan på skolarbetet. Inte minst intressanta för mig är några rader i studiens (Adelswärd m fl 2001, s 130) slutkommentar, som handlar om samtalet som en:

byggsten i elevens identitetsbygge, där eleven lär sig vilka aspekter av hans/hennes personlighet som är lämpliga att framhålla i olika sam-

manhang. Vi menar att denna funktion hör till de viktigaste, men ändå mest förbisedda, vid denna typ av samtal.

Gunnel Lindh och Agneta Lindh-Munther (2004, 2005) har syftet att belysa elevers och föräldrars möjligheter att göra sig hörda i utvecklingssamtal och delaktiga vad gäller sin egen och sitt barns utveckling och lärande. Deras datamaterial består dels av intervjuer med elever, föräldrar och lärare, dels av 25 videoinspelade samtal. Lindh och Lindh-Munther diskuterar svårigheterna att få elever och lärare att ge tillåtelse att spela in. De konstaterar att majoriteten av de elever som sagt ja till en inspelning är högpresterande medelklasselever, sådana som inte behöver riskera att tappa ansiktet under samtalet. I en av rapporterna från sitt arbete redogör de för ett antal elevintervjuer och menar att:

[u]tvecklingssamtalet skulle kunna ses som den historiska reproduktionens nutida variant av betyg. Det som på pappret har sken av vägledningssamtal är i praktiken en bedömningssituation. Det har eleverna insett. (Lindh & Lindh-Munther 2005, s 24)

I intervjuerna beskriver eleverna att de känner sig utsatta och personligt träffade av bedömningarna. Lindh och Lindh-Munther hävdar att elevernas upplevelser står i bjärt kontrast till uppdraget som det formuleras i grundskoleförordningen, nämligen hur eleven bäst ska stödjas för att nå målen.

Johan Hofvendahl (2006a), lingvист, liksom både Evaldsson och Adelsvärd, skriver om "riskabla" samtal, det vill säga utvecklingssamtalet som problemorienterat. Istället för att säga att Noa nästan har alla rätt, säger läraren att Noa nästan inte har några fel. I sin undersökning fokuserar Hofvendahl på tre olika talsituationer: hur samtalet startar, hur man initierar ett problem och hur samtalet avslutas. Han beskriver dessa som riskabla moment där det kan uppstå känsliga situationer, som konflikter eller framförande av kritik mot elev eller förälder.

Christina Gars (2006) är inriktad på förskolan och fokuserar, främst i det senare arbetet, hur utvecklingssamtalet gestaltar barn mycket olika, beroende på vilken blick som riktas mot dem. Hon diskuterar normens och normalitetens funktion att exkludera och inkludera barn och frågar sig om det är barnen eller verksamheten som ska "korrigeras". Hon diskuterar självreflektion och understryker att barn redan på förskolan lever med kravet att rikta en ständigt granskande blick mot sig själva.

6 Dramat i pedagogikens tjänst

Gåtan Raffi: Utvecklingssamtal som relationsdrama

”Du behöver inte se ut som om du ville försvinna från jordens yta”, säger läraren Fanny och fnissar vänligt. Raffi och hans mamma är på utvecklingssamtal i skolan. De sitter bredvid varandra i varsin skolbänk och mitt emot sitter Raffis båda lärare Fanny och Robert. Raffi är tolv år och går i klass sex. Vallmoskolan ligger i en av Göteborgs förorter i ett område där det bor människor från många olika länder.

Istället för att redogöra för kortare bitar av många olika utvecklingssamtal har jag valt att i detta kapitel följa och närläsa ett av de tolv samtal jag lyssnat till – samtalet med Raffi. Det har jag gjort därför att jag finner det intressant och väsentligt att presentera ett samtal i sin helhet där läsaren får möjlighet att följa samtalets olika vändningar, elevens, föräldrarnas och lärarnas olika predikament i den givna situationen.

Att jag valt just samtalet med Raffi beror på flera saker: Det är representativt i den meningen att det är så innehållsrikt; i ett och samma samtal ryms så gott som alla de problematiker (som exempelvis attitydproblem, prat på lektioner, kompisrelationer, vantrivsel, betyg osv) som jag kunnat finna i de övriga samtalen tillsammans. Raffi framträder dessutom som en elev som det är troligt att många, både föräldrar, lärare och andra elever skulle kunna känna igen sig i. I mitt nästa kapitel ”Korrigerig, genusifiering och kommunikation” har jag däremot valt att analysera delar av ett flertal samtal för att lyfta fram specifika teman.

Utvecklingssamtalet med Raffi ska precis börja. Han hänger med huvudet och tittar ner i bänken. Hans mamma ser allvarlig och avvakande ut. Fanny och Robert har en intervjumall som de följer. Samtalet kretsar kring fyra teman: (i) Det personliga, (ii) det sociala, (iii) den demokratiska utvecklingen, samt (iv) kunskapsutvecklingen. Intervjumallen har de fått av en speciallärare på en grannskola. Många skolor har liknande intervjumallar och de fyra teman som man i det här fallet

går igenom, vilar i hög grad på formuleringar och tankar som går att återfinna i läroplanen.

UTVECKLINGSSAMTALET SOM DRAMA

Ett utvecklingssamtal har en mycket bestämd tidsram. Viktiga, känsliga och ibland dramatiska saker, ska avhandlas på trettio minuter, vilket är den tid ett utvecklingssamtal normalt brukar ta på de flesta skolor och den tid som lärarna oftast har planerat in. Därefter kommer nästa elev med sina föräldrar. De tolv utvecklingssamtal jag lyssnat till träder fram som koncentrerade kammarspel. Samtalen har drag av dramaturgisk komposition med anslag, presentation, upptrappning, vändpunkt, fördjupning, "point of no return" och slutligen förlösning och avtoning. Genom att använda den dramaturgiska formen med protagonist, antagonist och hjälte har jag försökt lyfta fram det maktspel som iscensätts i ett utvecklingssamtal.

I utvecklingssamtalet pågår en diskursiv praktik av bedömning och utvärdering där samtliga parter deltar. Att översätta utvecklingssamtalet till ett drama ger mig möjlighet att lyfta fram själva interaktionen mellan deltagarna, en interaktion som framstår som bitvis dramatisk, delikat och känslig. Samtalet har en till synes vardaglig inramning. Lärare, elev och föräldrar sitter i klassrummets bänkar och den första frågan som läraren ställer är: "Hur känner du dig när du kommer till skolan?" Det är en fråga som kan uppfattas på många sätt. Antingen kan den avlyssnas som en helt vardaglig och oskyldig fråga eller så kan den laddas med spänning och förväntan på ett visst svar. Mitt val av metafor, att gestalta samtalet som ett drama, är ingen tillfällighet.

Dramat är en modell/struktur och dramaturgin är läran om scen- och filmkonsten och är ett analytiskt verktyg. Ett drama är ju i regel tänkt som underhållning och kräver motsättningar som en dramatiker hittar på för att fånga sin publik. I det här fallet är motsättningarna förvisso inte fiction och genom att tydliggöra samtalets konflikter med hjälp av en dramaturgisk komposition, följer detta också i någon mening vår tids fikcionalisering av tillvaron. Att jag valt dramat som metafor beror inte på någon romantisk föreställning om dramatik. Själva gestaltningen av samtalet som ett drama gör att jag kan rikta sökarljuset på de dramatiska vändningarna. Ett skrivet drama, exempelvis av Henrik Ibsen, är inte alltid lätt att läsa, eftersom de skrivna replikerna i sig inte lyfter fram tonfall, gestik, miner eller tolkningen av själva dramat. En naken exerpt

av ett utvecklingssamtal håller på samma sätt på sina hemligheter om det inte gestaltas eller tolkas.

Med dramaturgiska begrepp som anslag, upptrappning eller förlösning i bakhuvudet, har jag avlyssnat och kodat kommunikationen mellan parterna för att presentera när vändningarna sker. En upptrappning är exempelvis när konflikten mellan parterna blir naknare och mer och mer oförställd; när det som från början bara antydde, alltmer stiger mot ytan. Orsaken till att spelet över huvudtaget pågår har med karaktärernas behov och intentioner att göra och i ett drama är de ju motstridiga och inte alltid uttalade. Men för att deltagarna i samtalet ska kunna komma till ett resultat, en förlösning, måste "undertexten", det som är dramats motor, till slut uttalas i ord eller i handling. Utan förlösning kan aldrig någon vinna eller förlora, eller som i detta drama, förhandla sig fram till en samförståndslösning. Att framför allt avlyssna dialogen i de dramatiska vändningarna har varit mitt sätt att utforska maktstrategier, värdering, utvärdering, positionering och därmed den disciplinering som iscensätts.

DRAMATS AKTÖRER

I ett drama finns en *protagonist*, oftast den som har huvudrollen, som genomgår en utveckling eller ska utföra ett uppdrag. Ett drama kan ha flera protagonister, men det är alltid *en* som är den viktigaste. I ett utvecklingssamtal är det eleven som ska ha huvudrollen och i detta fall är det Raffi. Han framträder till en början som en konturlös person och tecknas genom de andra. Han får en rad benämningar. Han kallas lat och uppkäftig, men också begåvad. Hans repliker är få. Inom dramaturgin finns exempel på centrala karaktärer som kallas *tysta protagonister*. Inom dramats kontext får de observera vad som händer runt dem och tar i allmänhet order av andra. Raffi och många andra elever som jag lyssnat till kan kallas för tysta protagonister i sina egna dramer.

Antagonisten är den onda kraften. Den kraften kan vara en, ibland flera personer, likaväl som en artefakt, exempelvis ett sinnessjukhus, som i filmen Gökboet⁸. Eftersom det är Raffi som är protagonist prövar jag att utnämna själva skolan till huvudantagonist. Det är enligt Raffi varken fel på lärare, kompisar eller ämnen. Det är fel på själva skolan.

I de flesta dramer finns en *hjälte*, inte att förväxla med protagonisten, som inte alls behöver vara hjältemodig utan lika gärna svag och bleksiktig. Hjälten brukar hjälpa protagonisten på traven, få henne eller

honom att växa och lösa sin uppgift. En intrikat fråga är vilken roll lärarna har i dramat? Är de antagonister till Raffi? Nej, de vill inte Raffi något ont, det är tvärt om meningen att de ska hjälpa Raffi att utvecklas. Enligt den dramaturgiska modellen är de således hjältar. I många dramer är det hjältarna som dominerar medan protagonisten befinner sig lite i skymundan.

Slutligen Raffis mor, vilken roll har hon? Eftersom hon är hans mamma och står på hans sida prövar jag att ge henne rollen som andra protagonist. Möjligen kunde hon ha haft rollen som en hjälte, men hennes roll i dramat är främst att strida mot skolan. I dramaturgisk mening stödjer hon inte någon utveckling hos Raffi. Hon säger, åtminstone i början, att han är bra som han är.

När jag gör deltagarna i dramat – Raffi, hans mor, de båda lärarna och skolan – till prototyper i en dramaturgisk modell, innebär det att jag kan renodla det som kan förväntas av de olika karaktärerna. Denna renodling av karaktärerna kan också fungera som ett slags främmandegörande: Ett exempel kan vara lärarrollen. Lärare förväntas att hjälpa elever att nå sina mål, de passar därför utmärkt in i hjälterollen. Men när de väl har fått den rollen och förmodas att handla som hjältar, blir det uppenbart att hjältarna handlar atypiskt. Dramat som metafor hjälper mig att just se saker som om de vore något annat (jfr Manning 1979). Dessa hjältar har nämligen placerats i ett drama där antagonisten i en viss mening är oövervinnelig. Hjältarnas traditionella uppgift blir därmed omöjlig. Dramametaforen, antagonisten, protagonisten och hjälterollen hjälper mig att göra de bekanta rollkaraktärerna obekanta. Människors sätt att agera i en viss situation kommer i ny belysning och kan förstås på ett annat sätt. Utvecklingssamtalet som ett drama förtydligar och understryker den dramatiska förhandlingen om eleven Raffis pedagogiska jag.

I dramat om Raffi har jag uppmärksammat en rad olika teman som vantrivsel, skolbyte, försäljar-kundrelation, valfrihet, disciplinproblem, konflikträdsla, att bli bortvald, ömsesidig respekt, ämneskunskap, kamratskap, mångkultur, arbetsklimat, kunskapsnivå, bedömning, lust och olust, lärar-elevrelation, elevsyn samt mor- och sonrelation. Allt detta – konflikter, känslor, lösning och förlösning – forceras och förtätas av själva formen, som ramas in av den begränsade tiden och av den frågemall som lärarna använder.

Det vore att tillmäta Skolverket en alltför stor betydelse att tilldela verket rollen som regissör för dramat. Skolverket (aktanten)⁹, har i sina

riktlinjer åtminstone givit en form av regionvisningar till lärarna: De ska till exempel agera "i förtroende och jämlikhet". Lärarna har sitt manus, intervjumallen, som ger en fast ram. De håller sig till den mer eller mindre strikt, för det mesta strikt, men där finns också utrymme för improvisation. Handlingen tar inte alltid den väg som manuset utpekade. Här finns en dramaturgisk motsättning mellan den å ena sidan strikta intervjumallen och å andra sidan kravet på öppenhet och förtroende, som pekar mot en mer improvisatorisk hållning.

DRAMAT SOM STRATEGISKT MAKTSPEL

Mitt fokus i arbetet med utvecklingssamtalen är frågor om makt. Hur förhandlas lösningar fram inom ramen för utvecklingssamtalet? Hur iscensätts makt där retoriken säger att parterna – lärare, förälder, elev – ska vara jämlika? Hur disciplinerar man barn till att själva "ta ansvar för sitt eget lärande"?

Foucault (1997) vill inte gärna tala om makt utan om *maktrelationer*. Han menar att makt är ett strategispel och tar utbildning och skola som ett exempel. Han ser inget fel i att en person som vet mer än andra, lär dem som kan mindre och överför kunskap och tekniker till dem. Problemet är, fortsätter han, att i sådana praktiker där makt oundvikligen spelas ut, veta hur man undviker den form av dominans som kommer av att lärare missbrukar sin auktoritet.

Till och med årskurs sju har man utvecklingssamtal istället för betyg. Raffi ska tillsammans med lärarna och mamma värdera och reflektera kring sin *personliga*, sin *sociala*, sin *demokratiska utveckling* samt slutligen sin *kunskapsutveckling*. För att hjälpa läsaren att följa detta långa läsdramas alla passager och förvecklingar, ger jag till en början en kort bakgrund.

I dramat med och om Raffi presenteras ett problem, eller en gåta. Raffi trivs inte i skolan, säger han, men kan absolut inte förklara varför. Det är inte fel på kompisarna, inte fel på lärarna, inte fel på ämnena. Det är fel på hela skolan, säger han. Raffi är duktig, en av de bästa i klassen, men han tycker att skolan är tråkig. Lärarna uttrycker att han har "attityd", en otrevlig attityd. Mamma hävdar att han trivs med ämnena, men inte med skolan.

ANSLAGET

Samtalet börjar med det första temat i frågemallen, den personliga utvecklingen. Först småpratar lärarna informellt med mamma och Raffi, men snart kommer den inledande frågan, som alltid lyder: "Hur känner du dig när du kommer till skolan?" Fanny menar i en intervju jag gjort med henne, att det är en bra fråga för den anger tonen i samtalet.

Här har vi *anslaget*. Ett anslag ska ge en stämning och känsla och det är precis vad som händer. Frågan fokuserar på hur eleverna känner sig. I dagens skola omfattas *hela* barnet; inte enbart kunskap och läxor, utan också känslor, rädslor, lust och olust, blyghet och vänskap (Rose 1998, Fendler 2001). På frågan hur han känner sig när han kommer till skolan svarar Raffi "bra" med en liten torr röst. Fanny frågar ändå om han alltid känner så och då säger han "nej inte alltid". Hon trycker på lite till och undrar vad det då är som kan kännas? Raffi medger att han tycker att det kan "vara tråkigt".

PRESENTATIONEN

Fanny fortsätter med den andra frågan: "Hur har du det i skolan?" Raffi svarar med uttalat håglös ton att det är "lite sådär." Med det svaret anger Raffi att något inte är som det ska. Jag vet sedan tidigare genom samtal med Fanny att denna redan misstänkt att så är fallet och att hon och Robert nu är redo att ta itu med saken. *Presentationen* har avverkats. Vi är beredda på att Raffis förhållningssätt till skolan måste utredas; vi förväntar oss någon form av konflikt och den möjliga grunden till en sådan har stilenligt presenterats. Ännu har ingen av parterna lagt korten på bordet. Vad innebär egentligen "sådär" eller "inte alltid"? Fanny frågar artigt om det är något som *är* bra och något som *inte* är bra eller om det *alltid* bara är sådär.

Raffi: Ja.

Fanny: Det är inget som är jättekul?

Raffi: Nej.

Fanny: Är det något som är jättetråkigt?

Raffi: Nja, det är bra.

Fanny: Ibland är det tråkigt. Hur känner du (vänd till mamma) när Raffi går till skolan?

Mamma: Ja, faktiskt är det så att på sista tiden har han klagat och trivs inte. Han vill byta skola. Han säger att han varken trivs i klassen eller skolan.

Fanny: OK.

Mamma: Och jag vet inte riktigt vad det beror på. Han säger att det är stökigt i skolan.

Fanny: Um.

Mamma: Och det är stökigt i klassrummet. Så han trivs inte faktiskt.

Fanny: Um.

Mamma: Vi sökte till honom förra året, han skulle flytta förra året, men sen ändrade han sig.

UPPTRAPPNINGEN

Här har en tydlig *upptrappning* börjat. Och den fortsätter när mamma berättar att de återigen har sökt till en annan skola, men ännu inte fått svar därifrån. Från att skolan har varit ”sådär” säger mamma att Raffi vill byta skola. Skolan är stökig och mamma säger att Raffi inte trivs. Hon lämnar lärarna i ovisshet. Förra året ändrade sig Raffi, vad kommer att hända i år?

Informellt under kafferaster eller vid möten på skolgården har Vallmoskolans lärare berättat att det numera är 40 procent etniskt svenska elever på skolan och 60 procent med annan etnicitet. Lärarna är eniga om att procentsatsen borde vara den motsatta. Då kan man upprätthålla kvaliteten, säger de. Nu anser de att skolans kvalitet – och status – har tippat över till det sämre. I Fannys och Roberts klass har nästan alla elever med svensk bakgrund meddelat att de ska byta skola. När Raffis mamma berättar om Raffis och hennes planer blir stämningen spänd, det stannar av. Just nu har mamma initiativet, hon och Raffi har makt att lämna Vallmoskolan, om de vill.

Under 1980-talet försköts den skolpolitiska debatten alltmer från ett synsätt på skolan som något som gagnade det allmännas väl till ett synsätt där skolan gagnade det privata. Thomas Englund (1993, s 2) konstaterar att i takt med detta synsätt började man diskutera skolan som en familjeangelägenhet:

där en investering i adekvat skolgång, rätt skola, kan avvägas i förhållande till familjens bedömningar om skolan som karriärgrundande, fostrande till rätt värderingssystem, exempelvis religiöst fostrande etc..

Fanny: Är det möjligt att ta reda på vad som är fel, så att vi kan se om det är något vi kan hjälpa till med?

Här sker något. *Om det är något vi kan hjälpa till med.* Fanny låter plötsligt som en tjänsteman på en bank eller en försäljare på ett möbelvaruhus. Glidningen från relationen som lärare till en försäljar-kundrelation sker blixtnabbt. Ett utvecklingsamtal är de facto en utvärdering, som också kan få ekonomiska följder. Med varje elev följer idag en så kallad skolpeng. Om många elever lämnar en skola blir det ekonomiskt kännbart för skolan. Under intervjuer med Fanny och Robert har det framkommit att de är väl medvetna om att Vallmoskolan har förlorat många elever till den nyöppnade friskolan i stadsdelen. Valfriheten, friheten att välja bort en skola man är missnöjd med, framstår som en delikat fråga att hantera för alla parter. Fanny säger allvarligt till Raffi att "det är inget vi tittar snett på att du söker till en annan skola".

I dramaturgiska sammanhang brukar man tala om "plantering". Något sker eller uttalas i förbigående på ett tidigt stadium för att senare få en avgörande betydelse för utvecklingen. Åskådaren ska minnas, lägga ihop två och två och gärna få en liten aha-upplevelse. Stycket här ovan om att byta skola kan ses som en plantering. Raffis mamma spelar ut sitt "valfrihetskort". Hon väntar dock med att visa sin hand, det vill säga uttala hur Raffi och hon vill göra.

Ur ett maktstrategiskt perspektiv är det för tillfället protagonisten mamma som har initiativet och använder ett eventuellt skolbyte som en bricka i spelet. Raffi är den tysta protagonisten som säger så lite som möjligt. Hjältarna ligger lågt och undrar om de kan hjälpa till att förändra situationen. Under tema *personlig utveckling* har, något överraskande, ett eventuellt byte av skolan avhandlats.

Jag har gjort observationer i Raffis klass och enligt min bedömning har lärarna arbetat hårt för att få gruppen att fungera. Fanny och Robert sitter här med en missnöjd mamma, som visar att hon inte bryr sig eller som kanske inte känner till deras ansträngningar. Hur går parterna vidare i denna brydsamma situation? Båda är medvetna om att samtalet inte kan avslutas på detta sätt. Det *måste*, enligt mallen och enligt regionvisningarna från Skolverket, resultera i någon form av kontrakt (utvecklingsplanen), en överenskommelse som skall vara ömsesidig.

Fanny: Vi har full respekt för detta och man får välja precis som man känner.

Mamma: Um.

Fanny: Men vi vill göra det så bra som det går här.

Mamma: Ja, det är klart. Det är viktigt att man trivs både med lärare och med klasskamrater.

Fanny: Um.

Mamma: Annars kan man inte fortsätta framåt.

Fanny: Nej, precis och det är ju det.

Mamma: Nej, det är synd att man går i skolan och inte trivs i skolan.

Fanny: Absolut.

Fanny och Raffis mamma bedyrar sålunda varandra sin respekt. De försöker de så gott det går att mildra den genanta situation som uppstått. Protagonisten Raffi säger inte ett ljud.

Den här delen av samtalet avslutas med att mamma säger: "Och jag vet att han är duktig och jag vet att det inte är ämnena som han inte trivs med. Han klarar allting och vi jobbar med honom och han gör läxan i fem minuter och vi förhör honom så att han kan. Det är inte ämnena han inte trivs med."

Fanny: Ja. Då får vi se om vi kan hitta någonting så att vi kan göra det bättre för dig den sista tiden på terminen.

Raffi: Um.

Under temat *Social utveckling* är mamma entusiastisk över Raffis kamrater. "De träffas varenda dag, trivs jättebra med varandra, chattar med varandra och sover över hos varandra." Under samma tema avhandlas hur man arbetar i klassrummet. Raffi medger att han nog arbetar bättre på egen hand än i grupp då han ofta pratar för mycket. Samtalet löper nu på ganska obehindrat.

Hittills har Raffis mamma haft en form av övertag. Hon har påtalat att det är stökigt i klassrummet och att Raffi förmodligen vill byta skola. Kritiken från mamma har hanterats balanserat och det känns som om parterna är överens och för ögonblicket är på säker mark. Slutligen kommer de fram till temat *Kunskapsutveckling*. Här brukar Fanny fråga om eleven vet *hur* han eller hon lär sig. De flesta elever jag lyssnat på brukar gå bet på den frågan. Raffi säger att han lär sig genom att lyssna och titta. Fanny undrar, så som hon brukar och enlighet med sin frågemall, om mamma i sin tur vet hur Raffi lär sig i skolan. Hon svarar nej, men eftersom samtalet nu handlar om kunskap tar hon tillfället i akt. Hon deklarerar med ganska skarp röst att hon är "verkligt missnöjd med

kunskapsnivån på denna skola”. Hon jämför med en annan skola där Raffi och hon var på studiebesök.

Fanny: Du tycker att han lär sig för lite?

Mamma: Ja. Det tycker jag. Och när han besökte en annan femteklass märkte han att dom kan mer än dom i sjätte.

Fanny: För låg nivå, tycker du?

Mamma: Ja.

Fanny: Um.

Mamma: Varför har andra elever i en femteklass gått framåt mer än här?

Upptrappningen fortsätter. Mamma jämför med en femteklass i en annan skola och säger att den klassen kan mer än Raffis som är en sjätteklass. Raffi är alldeles tyst. Lärarna lyssnar mestadels och låter artigt inkännande. Robert som hittills suttit tyst går nu in i samtalet.

Robert: Är det något speciellt ämne du tänker på? Eller vad tänker du på?

Mamma: Alla ämnen.

Robert: Alla ämnen?

Fanny: Ja, det är svårt för oss att bemöta för jag vet inte riktigt...

Robert: Jag har ju svårt att se att det skulle vara så, för i allmänhet så har ju lärarna en viss bok som man har i skolan, det är ju det vanliga.

Mamma: Och om jag jämför med, jag kan inte jämföra med oss i hemlandet. Jag jämför inte, men det är väldigt, väldigt lågt.

Fanny: Um.

Mamma: Jag vet inte varför det är skillnad?

Fanny: Vad tycker du? Ska jag bemöta det nu eller?

Fannys fråga är ställt till Robert och han nickar. Kritiken måste bemötas. I nästa ögonblick går Robert och Fanny till attack. Tiden är knapp. Det artiga lyssnandets tid är förbi. Nu ska slöjorna dras från mammas ögon och det är dags för Raffi att vakna upp. Raffi tiger still. Han sitter fortfarande mestadels och tittar ner i bänken, en orörlig liten gestalt, obenägen att delta i dramat kring honom själv. Kanske anar han redan vilka repliker han så småningom kommer att uttala.

Robert: Lite av det som mamma tar upp, är lite av det som jag tycker är problemet med dig. Och det är att du inte är så pigg på att jobba så mycket och suga tag i dom bitar som vi ser att du kan. Så vi skulle ju gärna vilja se lite mer vilja från Raffis håll. För att det känns som om

du slarvar bort lite grann för du är ju faktiskt väldigt begåvad, eller hur?

Raffi: Hm.

Fanny: Och du tycker att det är ganska skönt att det tar fem minuter att göra läxorna? För det är inte så att du skulle vilja lägga någon extra tid?

Raffi: Nej.

VÄNDPUNKTEN

Här inföll *vändpunkten* i detta relationsdrama. Den kritik som mamma har kommit med, vänds nu mot Raffi och därigenom indirekt mot henne själv: De fem minuternas läxläsning, som mamma stolt har berättat om, blir förvandlade till en ironisk apostrofering av Raffis ovilja att anstränga sig. Något som han dessutom, förvånansvärt ärligt eller otaktiskt, erkänner. Samtidigt ser Robert till att hänvisa till Raffis begåvning, så att attacken uppvägs av något positivt. Fanny tar ny sats. Hon menar att man självklart kan ha olika åsikter om hur mycket eleverna lär sig, men hennes poäng är, att lärarna måste möta *alla* elever och att alla har olika behov. Hon poängterar att det finns elever som de gärna ger lite extra att göra, som exempelvis Raffi, men:

Fanny: ... men vi har ju ett problem med Raffi där, för han kan. Vi vet att han *kan*, men han *vill* inte. Vi lyckas inte motivera honom tillräckligt. Stämmer det Raffi?

Raffi: Ja.

Fanny: Stämmer det som jag säger?

Raffi: Ja, men bara med vissa ämnen.

Fannys och Roberts strategi går ut på att få mamma att begripa, att den höga nivå som hon efterlyser, skulle vara fullt möjlig att nå om Raffi faktiskt ansträngde sig. De för fram sin åsikt att den låga nivån inte främst beror på dem eller skolan. Den beror på att Raffi kan, men inte vill. I sin roll som hjältar måste lärarna få Raffi att leta fram sin eventuella vilja, sin egen drivkraft. Den ska han hitta genom att lärarna stärker Raffis "självförtroende och bild av sig själv genom att utgå från elevens förmågor och starka sidor" (Skolverket 2001, s 13). De matar mamma och Raffi med lika delar beröm och klander. Dessutom bäddar de in en klädsam självkritik i sin ganska tuffa attack: "Vi lyckas inte motivera Raffi."

FÖRDJUPNINGEN

Ska lärarna få Raffi att ändra attityd är det förmodligen nödvändigt att vinna över mamma på sin sida. Från och med detta tar den så kallade *fördjupningen* vid. I ett utvecklingssamtal är det lärarna som till syvende och sist har ansvaret för att hitta en lösning som alla parter kan acceptera. De är också tvingade att upprätthålla en rimlig relation till Raffis mor. Utvecklingssamtalets koncentrerade format driver parterna att fördjupa och komma fram till en rimlig lösning. Hjältinnan Fanny berömmar Raffi, men glömmer för ett ögonblick bort att den tysta protagonisten Raffi faktiskt sitter där mitt emot henne och talar istället om för mamma att *han* är jätteduktig.

Fanny: Jag tycker att du har jättegoda förutsättningar i svenska och SO.

Han är jätteduktig, men du jobbar ju inte om inte jag säger till dig.

Robert: På engelskan när man får välja att skriva texter eller göra andra prestationer, då blir det inte så mycket gjort. Då kanske du mer väljer lättsamma saker som att sitta och prata med kompisar eller inte jobba på så bra. Eller vad säger du om det?

Fanny: Du får svara Raffi. Du får säga vad du tycker, för nu känns det som om vi bara sitter och säger dumma saker till dig. Och det vill vi inte göra. Det är meningen att vi ska ta med hur du upplever det.

Tycker du att du pratar bort mycket i skolan?

Raffi: Ibland.

Fanny har med ens insett att Raffi nästan inte säger någonting och att det faktiskt är meningen att eleven ska ge sin syn på samarbetet i skolan. Fanny berättar vidare att Raffi är jätteduktig i matte, men poängterar att matteläraren också tycker att Raffi är okoncentrerad och pratig. Lärarna utövar här sitt strategiska maktspel med hjälp av kritik, som omedelbart uppvägs av beröm.

Mamma: Jag sitter med honom varje dag. Hjälper honom med läxan och med matte.

Fanny: Ja. Det är fantastiskt alltså.

Mamma: Han ligger väldigt, ja, jag kan inte jämföra med andra, men när jag tänker att han går sjätte klass och det är bara tre år kvar tills han ska börja i gymnasiet.

Fanny: Jag tror i och för sig inte att du ska vara orolig för det.

Raffi är alltså tolv år. Han har inte ens börjat på högstadiet och hans mor pratar redan om hur det ska gå för honom på gymnasiet. När Fanny

svarar mamma att hon inte ska vara orolig, hör jag en värme i hennes röst. Kanske bottnar mammas skarpa kritik mest av allt i oro.

Fanny: Jag har känt att det är jättesvårt och ofta är du jättearg på både mig och Robert. Jag känner att du tycker att vi är jättejobbiga och inte förstår och vi bara tjarar på dig.

Raffi: Um.

Fanny: Eller hur?

Raffi: Jah.

Fanny: Berättar du om det här hemma för mamma? Så att hon vet om det. Känner du att du vet om? Att han är jättefrustrerad över skolan.

Mamma: Ja, han berättar när det är problem med lärare och jag ser att det är tråkigt.

Fanny: Det är jättetråkigt!

Mamma: Ja, det är tråkigt. Både för honom, för er och för hela klassrummet.

Fanny: Javisst.

Mamma: Och det är för vi vill försöka lösa det här problemet.

Fanny: Ja, precis.

Mamma: När man går till skolan om man känner, ja att han känner, jag fattar inte det faktiskt.

Fanny: Nej. Det förstår inte jag heller och där får du nästan hjälpa oss Raffi. Vad är det du skulle vilja förändra för att det skulle bli bra? För att du skulle känna att du trivdes. För du har ju uppenbarligen dina kompisar i din klass.

Raffi: Um.

Hjältarna vill nu få Raffi att känna sig förstådd och sedd och Fanny lägger sig nästan platt: jag har känt att det är *jättesvårt*, du är *jättearg* och vi är *jättejobbiga* och förstår inte och tjarar. Det fortsätter i empatins tecken och parterna uttrycker, som det tycks, en genuin vilja att lyssna till varandra. Nu ska de lyssna till Raffis röst. Nu är det meningen att Raffi ska hjälpa sina lärare att ändra sin verksamhet så att han trivs.

Robert: Men vad är det då som...? Är det någonting annat?

Raffi: (Suckar) Vet inte.

Fanny: Vad tycker du att vi ska göra? Och Mattias (matteläraren) och alla andra också?

Raffi: Det vet jag inte.

Fanny: Vad är det... hur skulle du vilja ha det?

Mamma: Hur ska vi göra? Du kanske inte får plats på den andra skolan och det är inte roligt om samma slags problem fortsätter (se sidan 64 om ”plantering”).

Fanny och Robert: Nej.

“POINT OF NO RETURN”

Här kom så *point of no return*. Plötsligt säger mamma att det kanske inte blir någon flytt. Här släpper hon hotet om skolbyte. Det fria valet har trots allt sina begränsningar – Raffi kanske inte får plats på den andra skolan. Här ändrar sig mamma och blir därmed mer förhandlingsvillig.

Fanny: Vi måste hitta ett sätt så att Raffi blir motiverad.

Robert: Vill du ha mer läxor, svårare läxor? Kanske? Ja, det kan ju vara så ibland att man vill ha fler utmaningar. Ja, att höja ribban så att säga.

Paus.

Mamma: Nej, men det är viktigt och ett första steg är att han trivs i skolan.

Fanny: Ja, det är det som jag tror att vi måste hitta.

Mamma: Det är viktigast för honom.

Robert: Visst. Men jag upplever egentligen att du trivs.

Mamma: Läxor kan jag hjälpa till med, men om han inte trivs ...

Fanny: Men vad är det du inte trivs med?

Raffi: Skolan och allt.

Fanny: Skolan och allt, men kan du inte vara mer specifik?

Raffi: Vet inte.

Fanny: Om du inte trivs med skolan som helhet så spelar det ju ingen roll vad vi än gör för då kommer du ju aldrig trivas ändå.

Vad är det egentligen som pågår här? Lärarna frågar och frågar, får inget gensvar. Raffi kan inte uttrycka vad som är fel, vad han vill, eller varför han inte trivs. Han är fortfarande den tysta protagonisten som lyssnar och observerar. Men mitt i samtalet säger (hjärten) Robert något till Raffi som faktiskt går på tvärs emot hela samtalets inriktning. ”Men jag upplever egentligen att du trivs.” Det är en oväntad replik som borde ha väckt reaktioner, eftersom utgångspunkten är att Raffi *inte* trivs. De fortsätter i samma spår ytterligare en stund, tills Robert tar upp sin tråd igen och säger att han upplever att Raffi trivs med sina kompisar. ”Jo, jag trivs med kompisarna”, säger Raffi och med det erkännandet eller gen-

svaret har Raffi – ur lärarnas (hjältarnas) perspektiv – tagit det första steget mot en lösning på sin situation.

Jag, som suttit med i klassrummet och gjort observationer några gånger i veckan under två månader, tycker också att Raffi verkar trivas både med kompisar och med vardagsliv och lektioner i skolan. Så vad är det då som är fel?

Fanny: Jag vet inte. Jag slänger ut det här, men är det inte lite tonåring i Raffi just nu?

Raffi: Uhm.

Fanny: Lite obstinat och lite vill inte. Vad säger du? Känner du igen dig själv? Är det lite tonårsrevolt? Det är inte kul det här. Det är tråkigt.

FÖRLÖSNINGEN

Tonåring, tonårsrevolt. Det säger ingenting, men säger ändå allt. Här har med andra ord *dramats förlösning* inträffat. Alla frågor som inte fått några svar och Raffis oförmåga att förklara vad som är fel, får med ens en etikett: *tonårsrevolt*. De båda hjältarna Fanny och Robert gör sitt bästa för att få Raffi att se sin skolsituation i ett nytt ljus. De väljer den milda maktens strategi. De säger att de vet att de är "jättejobbiga" och att allt är "jättesvårt", men om den begåvade, men uttråkade Raffi förmår inse, att han egentligen trivs kan allt bara bli bättre. Det spelar ingen roll om Raffi i grund och botten fortfarande skulle uppfatta skolan som trist och tråkig. Det viktiga är att hjältarna vill förmå honom, i egenskap av protagonist (den som ska lösa sitt problem och växa med uppgiften) att säga att han trots allt gillar skolan.

Här har skett en långsam vridning av bilden av Raffi. Från att ha varit håglöst gråmelerad har den nu fått en ljusare ton. För en stund sedan var allting fel. Nu trivs Raffi med både kompisar och skola. Han har visserligen tråkigt, men orsaken till att han har tråkigt tillskrivs hans tonårsrevolt. Med diagnosen *tonåring* är det tillåtet att tycka att skolan är tråkig. Det är en "sjukdom" som trots allt är övergående. Man får inom rimliga gränser vara lite trist och obstinat utan att det går att förklara.

Att skolan faktiskt *skulle* kunna vara trist och tråkig är en möjlighet som inte prövas. Jo, den prövas, men bara i en individuell mening. Raffis upplevelse av tråkighet prövas som en idiosynkrasi¹⁰. Ska den kunna avhjälpas, är det Raffi personligen som måste utmanas och ribbor som måste höjas. Skolan i egenskap av Raffis huvudantagonist ligger där

orubbad och samtidigt osynlig. Hjältarna arbetar för att få Raffi att förändras, men Raffis förändring påverkar inte antagonisten. Man talar aldrig om ett generellt innehåll eller ett förhållningssätt, som något som skulle kunna förändras.

Benämningen tonårsrevolt fungerar i detta sammanhang både som en förklaring till och som en tröst för tråkigheten. Trösten gäller möjligen både Raffi och lärarna. Att bedriva en undervisning som är tråkig framstår, inom den dominerande skoldiskursen, inte som riktigt acceptabelt. Förr kunde lärare och föräldrar utan att skämmas säga till sina håglösa disciplar att ”allt kan inte vara roligt”, men det är inte längre något gångbart argument. Skolan har numera uppdraget att generera lust – lusten att lära. Skolverket har till och med genomfört en av sina nationella inspektioner kring just *Lusten att lära* (Skolverket 2003). I sin slutrapport konstaterar författarna, att om samhället ska driva kravet på ett livslångt lärande, får denna tanke ingen övertygande kraft om barnen tycker att lärande är trist redan på mellanstadiet.

Det finns således idag ett uttalat krav på lärarna att skolan inte får vara tråkig. Följaktligen försöker lärarna med lock och pock att få Raffi att ge förslag på hur skolan skulle kunna bli roligare samt förklara varför eller på vilket sätt den är tråkig. Föga förvånande kan han inte ge något svar på dessa svåra frågor. Lusten lärs idag ut via tekniker, exempelvis loggböcker, där eleverna får redogöra för sin motivation, varför man vill, hur man reflekterar och beskriver sin attityd (jfr Bergkvist & Säljö 2004). Lynn Fendler, som intresserat sig för pedagogikens historia, går så långt att hon menar att det idag blivit lärares uppgift att lära barn att känna lust att lära (Fendler 1998). Kanske kan man tala om en *disciplinering till lust* för både lärare och elever?

Robert: ”Och jag vill inte göra det som lärarna säger.” (härmar Raffi)
Och kanske kompisarna just då vill prata mycket, för ni är ett pratglatt gäng där, va? Och som pratar lite för mycket när man inte ska prata.

Raffi: Um.

Robert: Och då har man ingen lust att jobba och då struntar man i det.
Eller?

Raffi: Jo.

Mamma: Det är nog en stor del.

Fanny: Kan du känna av det hemma också, att det är mycket det att man drabbar samman lite grann?

Nu när Raffis åkomma har fått en diagnos måste lärarna få med sig mamma. Fanny prövar: Visst känner mamma av detta hemma också? Jo, man märker att hon vacklar. Robert gör ett sista försök till fördjupning.

Robert: Ibland tycker jag att det verkar som om du och dina kompisar sätter igång och pratar bara för att slippa göra något. Är det så eller har jag känt fel?

Raffi: Ja, jag vet inte, men när vi inte har lust att göra någonting så pratar vi.

Fanny: Um.

Robert: Men varför är det så egentligen? Egentligen vill du lära dig någonting och du är ju duktig i skolan, så.

Raffi: Jag vet inte. Det blir jobbigt.

Mamma: Så ni tycker att ni inte vill jobba, usch, vad tråkigt. Men ni *måste* göra det.

Robert: Um.

Mamma: Så det är samma sak för dig som för dom andra.

Här, precis här, har Fanny och Robert till slut fått över mamma på sin sida! Äntligen är hon beredd att medge att Raffi, uppriktig som han är, snackar med sina kompisar istället för att arbeta. Mamma, med ambitioner för sin son, blir upprörd och det är inte svårt att inse varför Raffi länge varit obenägen att erkänna sitt förhållningssätt inför mamma.

Utvecklingen går mot att skolarbetet i svenska skolor alltmer bedrivs i en lösare inramning med eget arbete och projektarbete (Carlgren m fl 2006).¹¹ Dessa individuella arbetsformer, som bygger på elevens egen motivation och drivkraft, kräver nya typer av kontroll, som exempelvis utvecklingssamtalen och den individuella utvecklingsplanen. Båda dessa är verktyg för uppföljning och information och bygger på en god kontakt och samarbete med familjerna. Utvecklingssamtalens innehåll inriktar sig i hög grad på elevens karaktär, på att vilja eller inte vilja arbeta, på attityd, god eller dålig. "Becoming educated, in the current sense, consists of teaching the soul – including fears, attitudes, will and desire." (Fendler 1998, s 55)

Det finns fem aktörer i det här samtalet, men den femte ligger där tyst och uppfordrande. Det är *den individuella utvecklingsplanen*. Den kan förstås inte tala, men den får andra att tala. Den ser till att beslut tas, att tankar formuleras, att något specifikt om varje elev skrivs ner på papper. Nu är det dags för denna fjärde part att ta plats i samtalet. Den visar sig

fungera som något av en deus ex machina. Den kan leda parterna ut ur frågornas och de halvkvädna svarens återvändsgränder.

Fanny: Men skulle vi kunna använda den här personliga utvecklingsplanen till att försöka jobba med din personliga och sociala utveckling, så att det blir så att du trivs i skolan?

Fanny formulerar det som en inbjudan, en förfrågan. Den ömsesidighet som riktlinjerna för utvecklingssamtalet påbjuder finns inbyggd här, men finns det utrymme för att tacka nej? Vad är det egentligen som inbjudan förespeglar?

Fanny: Då skulle jag vilja att du är med och bestämmer hur vi ska göra det här. Eller hur? Men då måste du bjuda till lite också. Det är inte bara så att vi kan servera dig så att allting blir jättebra. Vi ska till exempel tänka på att vi kan motivera Raffi lite mer genom lite utmaningar, stämmer det?

Raffi: Um.

Fanny: Men samtidigt måste du också bjuda till lite grann med att försöka ta emot utmaningarna. Du måste liksom svara oss lite. Förstår du vad jag menar.

Raffi: Ja.

Fanny: På ett ungefär? Eller helt och hållet?

Raffi: Nej, jag fattar.

Fanny: Vi ska inte behöva stå med piskan över dig för att få dig att arbeta. Det är lite så ibland. Vi får verkligen: "Gå och sätt dig, gå nu och sätt dig! Sitt på din plats! Prata inte! Ta av dig kepsen!" Och det tycker vi är onödigt.

Raffi: Um.

Fanny börjar mjukt. Hon skulle vilja att Raffi är med och bestämmer. Men då måste han bjuda till lite också. I tredje meningen har bilden vridits igen. Nu ser vi en lat liten kille som sitter vid ett dukat bord och bara vill bli uppassad. I fjärde meningen blir den "lille latmånsen" – han som måste hotas med piska för att röra på kroppen – föremål för och erbjuds vissa utmaningar som borde kunna motivera honom. Så småningom kräver hon att han säger att han fattar vad hon menar. Hon ska inte behöva stå med piskan och ge order! Raffi själv måste visa att han kan ta ansvar för sitt eget lärande och förändra sin trista attityd.

Fanny vänder sig till mamma och frågar vad hon tycker och mamma är numera samarbetsvillig: "Vi är här för att hjälpa honom, men han får

också ge några förslag och hjälpa oss.” Fanny skriver i utvecklingsplanen att skolan ska “skapa en mer stimulerande miljö för att skapa en större motivation för Raffi”. Det ska ske genom att ”ge lite fler utmaningar ämnesmässigt”. Det har visserligen inte kommit fram några förslag om hur detta ska genomföras, men det viktiga är att parterna är överens. Det som egentligen är på pränt är det ömsesidiga förhållningssätt, som parterna mödosamt har arbetat sig fram till i samtalet. Fanny målar upp det nya förhållningssättet, det som i Skolverkets riktlinjer ska vara ”framtidorienterat”.

Fanny: Alltså att du ibland får hugga tag i lite andra läxor och gå på dom här lite mer analytiska frågorna, där du får använda huvudet lite. För du kan ju tänka, eller hur? Och att du ska känna en morot här, lite hunger, jag vill bli bäst.

Raffi: Uhm.

Fanny: Är du med?

Raffi: Ja.

Fanny: Vad säger du om det? Är du beredd att göra ett ärligt försök?

Raffi: Ja.

Nu när alla är eniga och vet vad som gäller, tycks lärarna slappna av en smula och skärper kritiken. När mamma frågar om Raffi är på samma nivå som sist eller om han har gått framåt låter det såhär:

Robert: Jag tror att jag kan svara på det och jag tycker nog att det har gått åt det sämre hållet dom senaste månaderna. Jag tycker att det var bättre i höstas, nu är det mer prat och om man säger, lite mer otrevliga svar när man säger till.

Fanny: Mycket mer attityd.

Robert: Ja, attityd. Ja, som tonåringar ofta är, att dom svarar lite uppkäftigt. Det har blivit mer av det och det tror jag inte att jag är ensam om att tycka. Det är väl det jag är lite orolig för, att det går åt fel håll och att Raffi inte jobbar på timmarna och då får man ett otrevligt svar istället. Då känns det som att det är svårare att ändra på det. Men uppgifter finns det ju och om man då sitter och pratar, så vill man som lärare inte få ett otrevligt svar tillbaka. Utan då ska man börja jobba med det, va? Men det har blivit mycket sämre. Och det har det ju varit några månader. Så det är inte något tillfälligt. Ibland kan man vara på dåligt humör, men det går liksom åt det hållet.

AVTONINGEN

Dessa tuffa tag från Roberts sida kompenserar han skyndsamt med bekräftelse:

Robert: Nu har ju du full pott på glosförhöret i engelska varje gång. Sist var du bäst i klassen, om man får säga så. Det är väl härligt?

Raffi: Ja?

Robert: Men det kanske är lite för enkelt?

Raffi: Thihi.

Robert: Jag lovar att höja ribban lite.

Fanny: Visst. Det är ju så Raffi att du har ganska lätt för dig. Att få in en läxa för dig tar inte så mycket tid. Och då blir man lite, att då är det så enkelt.

Mamma: Um.

Fanny: Men det håller kanske inte hela vägen. Ska vi bestämma en ny tid? Är den här tiden en bra tid?

Mamma: Ja, den är bra. Jag har några dagar som jag är ledig.

Fanny: 30 maj?

Mamma: Um. 16.30.

Fanny: Och stämna av lite grann hur det har gått och hur det känns för Raffi, så att vi kan få lite ordning på det här. Och till dess så vill *vi* att vi ska se en skillnad på hur du jobbar i klassrummet ... OK. Och *du* ska märka en skillnad att det finns, äh, mer att hugga tag i.

Raffi: Um.

Fanny: Är det OK?

Raffi: Ja.

Fanny: Ska vi bryta här då? Vad säger mamma? Är det bra?

Mamma: Jaadå.

Avtoningen tecknas inte i några glättiga färger, inte heller i dystra. Detta är de strama förväntningarnas avrundning, en avtoning anpassad för ett drama där den tysta protagonisten fått lära sig att hans röst egentligen inte är nödvändig. Dramat skriver sig ändå.

SUMMERING

Nästa akt börjar författas redan nu. Raffi ska veta att inget lämnas åt slumpen. När vi nu, enligt Gilles Deleuze (1992), har lämnat det han kallar disciplinsamhället och trätt in i kontrollsamhället blir de kontinuerliga kontrollerna allt mer frekventa.¹² I skolan innebär det många små

test, skrivningar, inlämningar, istället för en stor examen eller slutskrivning vid terminens slut – och en mycket lång rad av utvecklingssamtal. Den ena kontrollen eller utvärderingen följer på den andra. Kontrollsamhället erbjuder ingen möjlighet till avslut: Projekt, utbildningar och examina blir aldrig kompletta. Du kan alltid, bör alltid, fortbilda dig – lärandet (liksom lusten att lära) bör vara livslångt.

Och Raffis gåta? Vilken var den? Var det någonsin meningen att parterna skulle lösa den? Fångar som sitter i fängelse trivs kanske med både fångvaktarna, maten, cellen och vissa kompisar, men de flesta tycker nog ändå att det är trist att sitta på kåken. Det är inget gåtfullt med det. Om Raffi inte har lust, har en dålig attityd och är pratig måste ett godtagbart svar och en lösning på Raffis olust konstrueras. Och parterna måste vara överens om hans medicin. “Och du ska känna en morot här, lite hunger, jag vill bli bäst. Vi ska ge Raffi lite mer att bita i”, säger hjältarna förföriskt till en Raffi som knappast har uttryckt någon hunger efter morötter. Det är snarare mamma som knaprar på Raffis morot.

“Vi ska märka en skillnad på hur du jobbar i klassrummet. Och *du* ska märka att det finns mer att hugga tag i.” De har mamma med sig. Raffi har inget val, men behöver inte känna sig förödmjukad. Han har klandrats, men också smickrats. Inom ramen för ett konventionellt drama är det meningen att Raffi ska besegra sin antagonist. Men det gör han inte. Skolan är en institution som inte så lätt låter sig besegras. I den meningen får dramat ett olyckligt slut. Skolan ligger där till synes orubblig men i en mening osynlig. Och hjältarna i sin tur ter sig vid närmare granskning något besynnerliga. De handlar på ett sätt som hjältar inte bör göra.

De besynnerliga hjältarna skraddarsyr i själva verket elever åt antagonisten och är dennes förlängda arm. Med detta i åtanke antar samtalet en lätt surrealistisk form. Hjältarna hjälper, men hjälpen är förutbestämd. Den handlar inte om Raffi eller hans gåta, den handlar om de ramar som situationen ger. Med tanke på sina dubbla lojaliteter gör hjältarna dock det bästa av saken. De vet att antagonisten är svårövertvinnelig och de själva, bundna av eller förbundna med antagonisten, har ett begränsat manöverutrymme som innebär motstridiga krav.

Det är scenen som sätter ramarna för hjältarnas roll och scenen eller situationen är omöjlig. Med antagonisten i ryggen – eller som kontrollant – konstruerar de därför en Raffi som inte retar upp antagonisten (skolan) och som lovar att ge denna sin tribut i form av läxläsning och

god attityd. De har pratat sig fram till den nya Raffi. Till en början benämns han som en lat och uppkäftig elev med dålig attityd. På väg till sitt nya bättre jag får han diagnosen tonåring, för att på slutet förvandlas till en kille, som är sugen på utmaningar och som egentligen vill bli bäst. "Egentligen vill du ju plugga", säger hjälten Robert och "bukttalar" med Raffis röst, det vill säga gör sig till tolk för vad Raffi innerst inne ändå vill. Läraren ska arbeta för att stärka elevens självförtroende och bild av sig själv genom att utgå från elevens förmågor och starka sidor (Skolverket 2001, s 3).

I ett drama är det motsättningarna som driver handlingen framåt. Att göra lärarna till hjältar, skolan till antagonist och eleven till protagonist får de agerandes handlingar att framstå i ett nytt ljus. Eleven som egentligen har huvudrollen i dramat spelar paradoxalt nog en undanskymd roll vad gäller talutrymmet. Lärarnas roll som hjältar frilägger en potentiell lojalitetskonflikt: Vem eller vad ska dessa hjältar hjälpa? Har skolan alltid rollen som antagonist? Är den alltid oövervinnelig och kan den kritiseras av protagonister och hjältar? Dramat som form hjälper till att lyfta fram de känsliga punkterna och framhäva konflikter, strategier och maktspel mellan aktröerna.

För att nå dramats förlösning måste parterna trots allt förhandla och det är genom att verbalt konstruera en ny Raffi som parterna slutligen når konsensus. Genom att lyfta fram Raffi som en revolterande tonåring har man skapat en diagnos som kan accepteras av alla och som gör lärarnas presentation av Raffis (till synes) dåliga attityd och motsträviga beteende ofarligt och möjligt att diskutera. När mamma gått med på att det är "fel" på Raffi och inte på skolan-antagonisten kommer hon och lärarna äntligen överens.

Den performativa "talakten" spelar en avgörande roll i utvecklings- samtalsmönstret av maktstrategier. Detta mönster är giltigt även för samtalen i nästa kapitel. Det dialogiska och relationella i form av kritik varvat med beröm skapar en intimisering byggd på bedömningen av Raffis karaktär och detta gäller även för eleverna i kommande kapitel. Denna typ av intimiserad konversation formar tillfälliga bindningar, allianser eller opposition inom den lilla gruppen av lärare, föräldrar och elev.

Istället för att som i Raffis fall följa ett helt samtals vindlande väg kommer jag i nästa kapitel att presentera delar av sex olika samtal. I dessa fokuserar jag på huvudsakligen tre teman: de genusifierande inslagen, de korrigerande, det vill säga utvecklingssamtalens funktion att korrigera

och förbättra elevernas skoljag, samt slutligen de kommunikativa, förhandlande inslagen, som kan kännas igen från samtalet med Raffi.

I de sex samtalen har jag identifierat vissa elevstrategier eller kommunikativa metoder som elever använder under samtalets gång: undvikandets strategi (som också Raffi använde sig av), den reserverade, den offensiva, den charmfulla, vara-alla-till-lags-strategin och slutligen att nobba som strategi. Jag har inte identifierat några fler strategier och de samtal jag nu presenterar har jag valt för att de tydligast och bäst illustrerar de elev- och lärarstrategier jag vill lyfta fram.

7 Korrigering, genusifiering och kommunikation

Det är uppenbart att förväntningarna på vissa egenskaper och beteenden hos elever kan skilja sig åt, beroende på om de kallas för flickor eller pojkar. Jag har ett antiessentiellt perspektiv på genus som socialt konstruerat och förstår det som performativt; det skapas och upprätthålls genom en mallad och könad diskurs (Butler 1999). Med genusifiering menar jag en förstärkning, inte en konstruktion, av normativa könspositioner.

Jag ser inte det lärande subjektets identitet ses som något som en gång för alltid är skapat utan som något som ständigt inpräntas i individen – inte minst genom lärares bemötanden och förväntningar. Förväntningar och bemötanden kan förändras, relationer lösas upp eftersom de inte är givna, utan beroende av sammanhanget och de involverades positioner i olika maktordningar. Även lärare skapar sig ständigt som subjekt i samverkan med elevers och andras föreställningar om kön, etnicitet och yrkesroll. Dessa olika föreställningar påverkar i sin tur lärarnas interaktion med eleverna – och dessas upplevelse av sig själva och sin förmåga. Allt detta skulle också kunna formuleras som förhandlingen om elevens skoljag:

Kanske handlar utvecklingssamtalet till syvende och sist om hur man kan förmå föräldrar och elev att se på elevens situation så som man som lärare ser på den, dvs. att övertala dem på ett sådant sätt att de tycker så som man själv tycker. (Adelswärd m fl 2001, s. 16)

De tre författarna i citatet ovan pekar på att det är en röst, lärarens, som mestadels förefaller som den mest giltiga. Men i deras formulering ligger också en elegant tvåstegraket, att få elev och föräldrar att inse att de trots allt tycker som läraren tycker. Jag instämmer, men vill ändå poängtera det flytande och situerade i förhandlingen; en förhandling om elevens "korrigerade jag". Det korrigerade jaget framstår som en specifik elevs bättre eller presumtiva jag, oftast sett ur ett lärarperspektiv.

Utvecklingssamtalet slutar mestadels med en överenskommelse mellan föräldrar, lärare och elev där alla parter, ofta bokstavligt genom den individuella utvecklingsplanen, skriver under på det nya korrigerade jaget. I den förhandlingen har olika elever olika strategier. Med strategi menar jag i detta sammanhang den kommunikativa metod en elev använder för att hantera utvecklingssamtalets olika former av disciplinering, främst den korrigerande, intimiserande. Här finns till exempel den offensiva strategin och den undvikande som går ut på att där inte finns något att förhandla om alls eller den där man försöker vara alla till lags. Jag vill dock understryka att dessa strategier inte är konsekventa utan snarare att en och samma elev kan byta mellan strategier. De uppstår i sitt sammanhang och kan i stunden växla till något helt annat, några gånger lekfullt och uppsluppet, andra lite fräckt eller kanske kalkylerande.

På Vallmoskolan fick jag lyssna till tolv utvecklingssamtal med elever i år sex, varav nio med pojkar och tre med flickor. Det fanns bara sex flickor i klassen. Jag hade möjlighet att vara med om tre av flickornas samtal. En av flickorna ville inte att jag skulle vara med; hon var rädd att hennes skolresultat skulle nagelfaras i negativ riktning och skulle i så fall skämmas inför mig, sa hon. De två andra missade jag därför att de vid flera tillfällen inte kom vid avtalad tid. (Det var ett generellt problem för lärarna i skolan att elever och föräldrar helt enkelt uteblev utan att meddela förhinder.) Samtalen genomfördes med lärarna Fanny och Robert tillsammans, men överenskommelsen dem emellan var att Fanny huvudsakligen förde ordet och att Robert tog vid på slutet när man redogjorde för elevens kunskapsutveckling.

Under mars och april då de flesta utvecklingssamtal brukar genomföras, besökte jag klassen en till två gånger i veckan. Fanny som var klasslärare tonade fram som en tydlig och kommunikativ lärare. Hon arrangerade ofta diskussioner med hela klassen och samtliga flickor i klassen var påfallande talföra och visade sig intresserade av att diskutera – i helklass likaväl som i liten grupp.

I den här klassen fanns inga av de i skolsammanhang så omtalade "tysta flickorna", de som inte gör sina röster hörda annat än i små grupper, om ens då (Wernersson 1988, Öhrn 1990, Bjerrum Nielsen 2000). Fanns det några elever som i den meningen var "tysta", var det i så fall ett antal pojkar. Fanny var engagerad i projektet Flicka¹³ och uttalade ett starkt intresse för att stödja flickorna i klassen.

JOEL – UNDVIKANDETS STRATEGI

Joel var enligt Fanny en av de duktigaste eleverna. Fanny börjar alltid med att berätta om vilka slags frågor hon kommer att ställa och informerar om den individuella utvecklingsplanen. Under samtalets gång går lärarna igenom fyra teman: elevens (i) personliga, (ii) sociala och (iii) demokratiska utveckling samt slutligen elevens (iv) kunskapsutveckling. Både Joels mamma och pappa är med. Joels pappa sitter bakåtlutad med armarna bakom nacken och ser en smula avstängd ut. Mamma sitter intill Joel, framåtlutad alert och uttalar sig ofta. Den första frågan under temat *personlig utveckling* lyder:

Fanny: Hur känner du dig när du kommer till skolan?

Joel: Vet inte, mm, bra.

Fanny: Bra? Inget speciellt, eller?

Joel: Nej.

Fanny: Nej. Hur tycker du att du har det i skolan?

Joel: Mmm, det är också bra.

Fanny: Um. Joel, hur tycker du att du är som kamrat?

Joel: Jag vet inte. (mycket tyst).

Fanny: Vet du inte? (förvånad tonfall)

Joel: Nej.

Fanny: Bra, kanske?

Joel: (suckar).

Mamma: Vet inte.

Fanny: Jaa, om du tänker dig, alltså... om du skulle vara kompis med dig.

Joel: Um.

Fanny: Hur tycker du att du skulle vara då?

Joel: Jag vet inte...

Det är frestande att fundera över vad det är som rör sig i Joels huvud när han med sin knappt hörbara lilla röst växlar mellan "jag vet inte", "nej" och "bra". Men eftersom det är ett ogörligt projekt får jag nöja mig med att konstatera att Joel helt enkelt inte är särskilt talför. Han kan eller han vill inte svara på Fannys frågor; han spelar inte med. Här försöker Fanny med lock och pock förmå Joel att beskriva sig själv som kamrat.

Inriktningen på kamratrelationer, som kommer upp under temat *personlig utveckling*, är generellt sett stark i utvecklingssamtalen. Men trots Fannys alla försök att hjälpa Joel på traven glider han undan, sänker blicken och ser ut som om han inte fanns där. När han säger att han inte vet hur han är som kamrat låter Fanny förvånad: "Vet du inte?" Fannys

röst är mild och lugn, som om hon inte ville skrämman honom, men här anar jag en viss besvikelse, hennes förvåning innehåller ett krav. Han borde ha kunnat formulera sig. Efter en stund säger hon i Joels ställe att han är en mycket bra kamrat. Temat *demokratisk utveckling* tar vid:

Fanny: I SO är jag nöjd. Du har ofta bra inlägg i diskussionerna och det tycker jag är jättebra. Och det vill jag koppla till det som jag tycker att vi ska titta lite på, för jag upplever ibland att du står tillbaka ... i vissa sammanhang för du säger: "Äh, jag vet inte. Det spelar ingen roll, det är okey." Men ibland undrar jag om du kanske skulle vilja... ja, kanske följa lite mer vad *du* specifikt tycker. Det kanske inte är så att du har någon önskan om det...?

Joel: Näh ... (tyst).

Fanny: ... att strida lite, att du står tillbaka.

Joel: Ja, kanske lite.

Fanny: Det kanske är något man kan tänka på lite att ta små steg framåt, att inte backa liksom. Det du har, det är jättebra och jag tror inte att det finns någon – och nu tar jag mig lite friheter här – *någon* i klassen som är så accepterad som du är. För du har ju egentligen en väldigt fin position att säga vad du tycker eller så. Inget problem med SO:n. Du är med när jag frågar. Då räcker du upp handen, fint, och det är jag nöjd med och det ska du fortsätta med. Det är bra, men lite grann i olika gruppssammanhang, känner du att vi kan försöka *tänka* på det lite, åtminstone?

Joel: Um.

Fanny: Jag kan tänka lite på det och du kan tänka lite på det.

Joel: Um.

Mamma: Jaa.

Denna dialog tolkar jag som viljan att uppmuntra och att få Joel att inse att det inte räcker att vara duktig och tyst, men att ge honom den insikten utan att förminska hans självkänsla. Trots att han räcker upp handen, gör fina inlägg, är duktig i SO och har en fin position i klassen, krävs uppenbarligen något annat. De berömmade orden är så att säga en transportsträcka fram till ett litet, men tydligt *men*: Han borde lära sig att ta för sig, att ta initiativ, ta ut svängarna. Fanny tar i honom med silkesvantar, men det framgår tydligt vart hon ämnar leda honom: in i en sfär där pojkar kanske kunde tänka sig att *strida* lite? Joel själv suckar (jag tycker det låter svårmodigt).

I uppskattande ordalag beskriver Fanny Joel som en näst intill perfekt elev, men här pågår samtidigt en genusifierad korrektionsprocess. Han är bra, men i egenskap av "pojke" kan han enligt denna "osynliga" och milda pedagogik bli ännu bättre. Tystnaden genusifieras och med ord som *strida* och *ta för sig, stå för vad man tycker* befäster Fanny den önskvärda riktningen.

THI - DEN RESERVERADE STRATEGIN

Thi presenteras liksom Joel som en duktig och ambitiös elev. Hans mamma sitter bredvid och tittar då och då allvarligt spörjande på Thi.

Fanny: Jag upplever att du är väldigt uppskattad i klassrummet...

Mamma: Um (små sympatiserande instämmande ljud).

Fanny: ... Kommer du ihåg när du var framme och pratade här? Dom jublade runt dig! Eller hur?

Thi: Ja.

Fanny: Ja. Du har så att säga mycket respekt för att du är en god kamrat och lyssnar på andra. Däremot undrar jag om du alltid gör din röst hörd när du vill? Ibland undrar jag om du inte tänker, äh, jag säger ingenting där för det spelar ingen roll.

Thi: Ibland.

Fanny: Ibland är det lite så, ja. Det där kanske är någonting som man kanske kunde jobba lite med? Att du kanske, om du tycker att det hade varit någonting att fundera på? Att göra din röst hörd lite oftare? Du har så mycket bra och kloka grejor att säga när vi har diskussioner och så där.

Försiktigt, försiktigt, måhända för att inte verka kritisk eller negativ, lirkar Fanny Thi framåt i ömsinta ordalag. Kanske att han kunde fundera på att göra sin röst hörd lite oftare? Han som är så klok. Både Joel och Thi makas varligt men bestämt in i en normalisering där det är meningen att man som pojke ska ta för sig och visa var skåpet ska stå.

Robert: (ohörbart) Men det beror på att de andra är lite tuffa på plan, men om vi kan hjälpas åt med det?

Thi: Um.

Robert: För att jag tycker att du är väldigt duktig i idrott. Men att du kanske står tillbaka lite för mycket för dom andra... förstår du vad jag menar, så, men dom andra... Är du med i någon idrottsförening?

Thi: Nej.

Robert: Dom har lite vassare armbågar, de tar för sig lite mer (fniss från alla). Men jag ser att du har stor talang.

Mamma: Mm.

Fanny: Duktig.

Robert: Duktig.

Fanny: OK. Ska du gå på basket i höst då?

Robert: Det tycker jag att du ska göra. Fråga *Josef*. Han gjorde ju två mål.

Mamma: Men han har ingen aktivitet efter skolan.

Fanny: Nehe, men basket kan han ju gå i. Men ska Josef spela?

Thi: Jag ska börja spela tillsammans med han.

Fanny: Du ska det? Men vad kul!

Robert: Kul! Jättebra. Det tror jag skulle vara jättebra.

Mamma: Mmm.

Robert: Ja, man lär sig jättemycket att ta för sig i idrott.

Mamma: Ja, det är viktigt att man inte bara har böckerna.

Fanny: Det är viktigt. Det är jätteviktigt.

Robert: Ja, det tror jag är jättebra.

Mamma: Mmm (instämmande).

Fanny: Och då övar man ju också sin sociala förmåga. Där träffar man ju andra människor. Det är ju jättebra.

Här gäller det idrott. Även på detta område anses Thi som talangfull, men tydligen inte på riktigt rätt sätt, han behöver korrigeras, men bara en smula. Här kommer Robert in i samtalet och säger att de andra grabbarna är lite tuffa, men lägger till "men om vi kan hjälpas åt med det?" Robert är idrottslärare och kan tydligen hjälpa Thi att bli lite tuffare som de andra pojkarna. Lärarna laborerar här med genusmönstrade kamratrelationer och tillhörigheter. De andra pojkarna har vassa armbågar och lärarna visar att de vill att Thi ska tillhöra den gruppen där de har vassa armbågar.

För Thi har en mjuk framtoning och undviker gärna att krocka med de andra, men nu är det meningen att han ska styra mer självmedvetet och lite mer hänsynslöst. De andra pojkarna har vassare armbågar, Thi måste också lära sig att vassa sina armbågar. Genom idrotten förväntas man lära sig att ta för sig. Idrotten blir således manligt kodad och när mamma lägger till att det är viktigt man inte bara har böckerna, skapas en dikotomi mellan böcker och idrott. Att läsa böcker får i detta sammanhang en lätt dragning åt det "mesiga".

Önskan om korrigerig till ett mer maskulint kodat beteendemönster sker genom välvilligt och glatt berömmande och fokus på social förmåga, som i andra sammanhang ofta är feminint kodade. De tre vuxna visar en nästan överdriven glädje och lättnad(?) när det visar sig att Thi ska gå på basket tillsammans med sin kompis Josef (även Josef uppmanas av Robert att vässa sina armbågar).

Fanny: Jag är jättenöjd i svenska och SO med dig, du jobbar bra, men ibland får man säga att nu får ni komma igång och då kommer ni igång. Ni pratar inte en massa onödigt, men jag vill, som vi sa tidigare, att vi jobbar med det här att du pratar lite mer och tar ställning kanske i diskussioner. Jag tänker aldrig tvinga dig att göra det, utan det här något som vi ska göra tillsammans. Du ska ju inte må dåligt för att nu ska fröken tvinga mig att säga en massa saker, men jag vill att vi försöker kämpa vidare med det.

Thi: Ja.

Fanny: Är det juste tycker du?

Thi: Ja.

Fanny: Och när vi har diskussioner i livskunskap och sånt: "Ja, jag tycker så här och så här." Frågor? Nej? Ingenting. OK.

Slutligen sammanfattar Fanny samtalen och rundar av med det som Thi framför allt ska arbeta med och skriver det i hans individuella utvecklingsplan. Från början lät Fanny mild och uppskattande; det gällde bara några finjusteringar så skulle Thi framstå som perfekt. Nu låter hon allvarligt bestämd. "Vi jobbar med det här att du pratar lite mer och tar ställning kanske, i diskussioner." Hon lägger visserligen till att hon aldrig tänker tvinga Thi utan detta är något de ska göra tillsammans: "[V]i försöker kämpa vidare med det."

Korrektionsprocessen bäddas in i mild uppskattning och uppmärksamma frågor som tycks ge ett demokratiskt utrymme för barnen att säga vad de tycker och tänker. Men de milda maktstrategierna gör det svårt att veta vad som är möjligt att svara. Fanny frågar Thi om han tycker att det är juste att han ska jobba med att ta ställning och ta för sig mer. Den presumtvt tuffa och vassa basketbollspelaren svarar utan synbarlig tvekan att han tycker att det hela är juste. Skulle det finnas utrymme att säga nej? Vad skulle han då säga nej till? De vill honom bara väl, varför skulle han inte må bättre av att följa deras råd att ta för sig? Den maskulina kodningen av resonemanget – tuffheten som framstår

som naturaliserad – gör att samtalet blir svårt att värja sig emot: “Man lär sig jättemycket att ta för sig i idrott. Det är jätteviktigt.”

SHERIF - DEN OFFENSIVA STRATEGIN

När kaxiga flickor bjuder upp till dans gäller det att hänga med i turerna. Sherif har sin pappa med sig och ibland får Sherif tolka till turkiska. Här kommer inledningen till samtalet med Sherif:

Fanny: Nu kör vi och då ställer jag de här frågorna till dig. Och när vi har ställt alla frågorna ska vi försöka göra en personlig utvecklingsplan. Då ska vi bestämma tillsammans vilken av de här delarna som vi ska jobba lite extra med.

Sherif: Vad menar du med personlig utveckling?

Fanny: Vi ska, i och med att vi vill att du ska utvecklas inom alla de här områdena...

Sherif: Aha, om man gör läxor och så?

Fanny: Ja, med läxor, hur du är som kompis och hur du är i klassrummet, hur man fungerar socialt och så.

Sherif: Men då får du också svara på mina frågor, ja hur...

Fanny: Ja, vi pratar ju tillsammans, vi diskuterar ju tillsammans och så bestämmer vi tillsammans vad vi tycker är vettigt att jobba på. Jag kanske har ett förslag och då får du säga, jamen det tycker jag låter bra eller det där tycker inte jag låter bra.

Sherif: OK.

När Fanny närmar sig Sherif är det med snabba ryck – “nu kör vi” – som en uppladdning inför en tuffare ordväxling, att jämföras med de ömsinta och varliga ordalag varmed Joel och Thi sveptes in i. Sherif själv hinner knappt sätta sig tillrätta på stolen förrän hon tar initiativet. Hon vill omedelbart veta vad som menas med “personlig utveckling” och när hon fått veta det tar hon åter bollen och kräver: “Då får du också svara på *mina* frågor!” De flesta elever i mitt material uppträder mer avvakande och följsamt, väntar på lärarens frågor och svarar. Sherif uppträder med andra ord inte i enlighet med den följsamhetens kod som vanligtvis brukar råda för elever (och kanske mer för elever av kvinnligt kön i enlighet med klassiska genusstereotyper). Men Sherif svarar inte bara på frågor – hon ställer dem.

Fanny brukar alltid börja med att fråga hur eleverna känner sig när de kommer till skolan och den frågan brukar Fanny ställa till föräldrarna också.

Fanny: Hur känns det när ditt barn går till skolan?

Pappa. Det är bra, det är inga problem

Fanny: Du känner att du är nöjd och trygg? Bra. Detta har att göra med personlig utveckling. Ja, hur du (vänd till Sherif) mår i skolan och nu börjar vi med den sociala utvecklingen och det handlar ju om hur man är som kompis, hur man behandlar andra och så. Och då frågar jag så här: Hur tycker du att du är som kamrat?

Sherif: Bra, fast jag blir lätt sur.

Fanny: Känns bra i skolan, men blir lätt sur. (skriver) OK. Vad händer då?

Sherif: Ehh, då försöker dom säga förlåt till mig.

Fanny: OK.

Sherif: Ja, jag blir lätt sur och då säger dom så här till mig: varför blir du sur, så?

Fanny: Mm. Och om dom tycker att du har rätt så säger dom förlåt? Och om dom tycker att du har fel...?

Sherif: Ibland så blir man jättearg när dom säger någonting, fast när man tänkt en stund till så tänker man att det var mitt fel också och så säger man förlåt. Jag gjorde det.

Fanny: Um, så att om man tänker efter ibland så kan man komma på att jag kanske inte sa så bra heller. Det är ju jättebra!

Robert: Är det på något speciellt du blir sur på? När dom är på nåt speciellt sätt?

Sherif: Ja, när dom skriker på mig då blir jag arg.

Fanny: (ohörbart)... Ja det har faktiskt märkts på dig.

Sherif: Jaha? Hur då?

Fanny: I situationer vi har haft när vi har haft diskussioner och vi har andra möten och med andra lärare och så och när folk har skrikit på dig så blir du väldigt, väldigt arg.

Sherif: Thihi, jaha.

Fanny: Eller hur? Du håller med?

Sherif: Ja

Sherif talar utan att tveka om att hon blir sur trots att "surhet" knappast kan anses som en attraktiv pose. Fanny agerar följsamt, men tar tillfället i akt att berömma Sherif när hon tillstår att hon också kan vara dum och

får be om förlåtelse. "Det är ju jättebra!" Både Fanny och Robert uppträder intresserat terapeutiskt när de konstaterar att Sherif blir väldigt, väldigt arg när någon skriker på henne. Och Sherif fnissar glatt när de bekräftar att de har märkt detta.

Under rubriken *social utveckling* samtalar Sherif och Fanny om att Sherif och hennes två kompisar Mirja och Mina måste tänka på att inte prata på lektionerna och att komma i tid. Under mina egna observationer har jag lagt märke till att de tre kamraterna ofta viskar eller småpratar på lektionerna, men att de också arbetar ungefär på samma sätt som resten av klassen.

Fanny: Det är ju viktigt att komma i tid. Inte för att man kanske missar så himla mycket om man kommer några minuter för sent, men det förstör väldigt mycket i gruppen, för man tar inte hänsyn till gruppen om man kommer sent. Det är jättejobbigt som lärare om jag börjar med genomgång och berättar, det här och det här ska vi göra också kommer nästa in och då får man börja om och berätta, det här och det här och nu får ni gå in och sätta er tyst och så ... det blir väldigt, väldigt störande.

Sherif: När man kommer in i klassrummet..?

Fanny: Ja, när det dräller in folk. Det blir kämpigt. I och med att vi nästan alltid inleder med en genomgång.

Sherif: Men jag tycker inte att ni ska berätta i så fall när någon kommer för sent. För då får dom skylla sig själva för att dom kom för sent.

Fanny: Ja, men vi har fortfarande ett ansvar att ta hand om elevernas utbildning, så vi kan ju liksom inte bara säga så.

I denna lilla diskussion fortsätter Sherif att agera oförväget och kommer med sin egen idé om att eleverna faktiskt får skylla sig själva om de kommer för sent. Fanny fortsätter därefter till Sherifs *demokratiska utveckling*.

Under den rubriken brukar Fanny bland annat ta upp frågan om barnen får vara med och bestämma och diskutera hemma. Här ökar Sherif temperaturen ett par grader och presenterar sig som en person som "vill bestämma mycket!" Hon tar både lärarna och pappa på sängen när hon berättar hur det går till när de diskuterar hemma. Det tar ett tag innan lärarna har samlat ihop sig.

Fanny: Tycker du att du får vara med och bestämma?

Sherif: Ja, mycket. Jag är en person som vill bestämma mycket!

Pappa: Hon måste ändra sig.

Sherif: Eh, vaddå?

Pappa: Bestämma.

Robert: Men ni bestämmer tillsammans väl?

Sherif: Ja, det gör vi, fast jag bestämmer mest, brukar det vara, fast ja...

Fanny: Mmm, hur gör du när du bestämmer? Hur gör ni då?

Sherif: Eeh, om vi...?

Fanny: Ja, om ni har något som ni ska bestämma? Hur går det till när ni ska bestämma?

Sherif: Ja, alltså typ, alla brukar skrika på varandra. Tysta! Låt alla förklara, brukar jag säga.

Fanny: Så att du menar att alla får säga sitt? Och sen så utifrån det bestämmer du eller någon... annan.

Sherif: Det stämmer, fast alla bestämmer nästan lika mycket.

Fanny: Är det viktigt att lyssna på varandra, tycker du?

Sherif: Ja, det tycker jag.

Fanny: Tycker du att andra lyssnar på dig?

Sherif: Ja. När man skriker på dom.

Fanny: OK.

Sherif: Fast ibland behöver man inte skrika, för att dom vet att om dom inte lyssnar, för att jag blir sur då.

Fanny: OK, så att det är en sån där situation som när du blir sur?

Sherif: Ja.

Fanny: ... när folk inte lyssnar.

Sherif: Men dom *brukar* lyssna på mig.

Fanny: OK, vad jätteskönt att känna att det är så, att folk lyssnar på en, hum. Tycker du (till pappa) att ditt barn är med och diskuterar i olika sammanhang? Diskuterar ni hemma?

Pappa: Vi diskuterar hemma. Jag kan säga både en och annan sak, men hon ljuger aldrig. Hon talar rent öppet.

Det allra mest förvånande i den här passagen av samtalet är att varken lärarna eller pappa brister ut i skratt. Den här dialogen är som tagen ur en sitcom¹⁴. Men alla förhåller sig absolut allvarliga. Den strategi som lärarna använder är att försöka få Sherif att medge att hon menar det som de så gärna vill att hon ska mena. "Men ni bestämmer tillsammans väl?" Robert låter som en olycklig präst som inte kan tro att han hört rätt. Sherifs svar blir inte direkt lugnande: "Ja, fast jag bestämmer mest!" Fanny försöker hålla fattningen och få ordning på diskussionen

genom att fråga hur de gör när de bestämmer. Och Sherif svarar att “alla brukar skrika på varandra.”

Men så fortsätter Sherif i motsatt riktning och deklarerar att hon i själva verket ser till att alla får säga sitt: “Tysta! Låt alla förklara, brukar jag säga.” Och Fanny försöker se till att det hela ändå slutar lyckligt: “Så att du menar att alla får säga sitt?” Och därpå frågar hon allvarligt och något ledande: “Är det viktigt att lyssna på varandra, tycker du?” Och Sherif svarar givetvis inte nej.

En av de frågor Fanny alltid ställer i samband med den demokratiska utvecklingen är: “Tycker du att andra lyssnar på dig?” Och när det just ser ut som om att alla ändå lyssnar på alla, svarar Sherif glatt: “Ja. När man skriker på dom.” När Fanny slutligen föreslår att Sherif skriker för att de andra inte lyssnar, svarar hon: “Men dom *brukar* lyssna på mig.”

Samtalet ovan karakteriseras framför allt av ett vädjande: Du menar väl så här? Lärarna försöker med andra ord att anpassa Sherifs berättelse till ett narrativ som är mer återhållet, som vill presentera en Sherif med ett mer balanserat, korrigerat jag. Lärarna vill inte ens kännas vid att det kan finnas ett busigare narrativ eller att Sherif leker. De lägger upp fina bollar som Sherif väntas slå tillbaka, men Sherif väljer att smasha. Man kan inte säga att Sherif helt och hållet tillbakavisar förhandlingen, men just nu är det är i hög grad hon som styr eller utmanar den diskurs som förutsätter att utvecklingssamtal är allvarliga saker där man inte vänder upp och ned på allting och svarar tvärt emot en rådande konvens.

Eleverna i klassen har varit på Prao.

Pappa: Hon jobbar i Sushibaren. Och hon hade kommit hem och hon hade diskat överallt och städat överallt.

Generat fniss från Sherif.

Fanny: Hon är jätteduktig.

Pappa: Hon *är* jätteduktig.

Fanny: Nehej. Så då kanske du är ovanligt duktig på detta. Det är ju jätteroligt.

Pappa. Jag kan säga det, ursäkta mig, men hon är duktig på allt, om hon vill. Om hon vill då blir det perfekt.

Fanny: Um.

Pappa. Om hon inte vill kan man inte pressa henne.

Fanny: Neej? Um, det är väl det vi försöker göra i skolan ibland. Vi försöker pressa henne att göra saker som hon inte vill.

Här tar Fanny till sist chansen att försöka få Sherifs pappa att begripa att skolan nog måste få Sherif att också göra sådant som hon inte riktigt har lust till.

Fanny: Du jobbar bra och du gör det du ska. Och jag tycker att det har varit en positiv utveckling på dig. Men det är viktigt att man sköter de här kringsakerna, just därför att det främjar det som vi kallar för demokratisk utveckling: Att man tar hänsyn till andra, kommer i tid och sköter sig i klassrummet. Och för att vi ska kunna hjälpa dig att skapa tystnad i klassrummet så måste du hjälpa oss.

Sherif: Um.

Fanny: Och hur kan du hjälpa oss?

Sherif: Hålla tyst.

Fanny: En väldigt bra grej och då kanske du kan dämpa dom runt dig också?

Sherif: "Nu är vi tysta! Sch! Nu är vi tysta!" Jag brukar säga det ibland.

Fanny: Alla ni säger det om varandra: "Jag brukar be att dom ska vara tysta."

Sherif: Ja, jag vet, jag med. Ja, ibland när vi säger "tyst" så är det så här, att vi viskar: "Hon hör inte."

Fanny: Um, inget viskande mer, eller?

Sherif: Jaha? Jag trodde man fick viska.

Fanny: Nep! Inte på mina lektioner.

Sherif: OK.

Fanny: Tyst ska det va'! Knäpptyst.

I detta avsnitt, som handlar om demokrati, väljer Fanny att först och främst poängtera att Sherif och hennes kompisar ska vara tysta. Demokrati blir i detta sammanhang översatt till anpassning och ordning. Anpassning och ordning blir med andra ord *förutsättningen* för det som skulle kunna innebära en demokratisk utveckling i ett klassrum. Dessutom ber Fanny att Sherif ska dämpa de andra runt sig. Att flickor ska hjälpa till att dämpa pratiga elever i klassrum är något av en klassiker i skolvärlden (Berge 1997). Det kan kanske tyckas som om Fanny är ovanligt sträng mot Sherif, men med tanke på Sherifs agerande under resten av samtalet, är det lättare att förstå hennes mycket bestämda ton.

Precis när Robert och Fanny har gjort klart för pappa att Sherif *verkligen* måste börja klä om på gymnastiken och dessutom komma i tid, säger Sherif:

Sherif: Får jag fråga en sak? Har ni också utvecklingssamtal? Såna samtal där dom ser hur ni är och sådär?

Robert: Ja, med rektor. Precis innan kom vår rektor och sa, kan inte vi ha ett utvecklingssamtal? Ja, det har vi med vår chef och sen har hon med sin chef.

Sherif: Aha.

Robert: Ja, så är det. (fniss)

Fanny: Så vi får också känna på det. Tycker du att det är jobbigt med utvecklingssamtal?

Sherif: Nej. Det är bra att man har det, för då pratar man om vad man har gjort och så och sen ändrar man på det.

Sherif utmanar återigen normen och tar initiativet: "Har ni också utvecklingssamtal?" Lärarna hänger med en stund och tycks smått roade tills Fanny tar över och undrar om Sherif tycker att det är jobbigt med utvecklingssamtal, en smått överraskande fråga i ljuset av Sherifs karska framtoning, men möjlig att förstå som ett sätt för Fanny att bemästra karskheten.

Det som ändå är uppenbart är att Sherif inte får någon uppskattning för att hon är initiativrik och duktig på att prata och framföra sina åsikter. Ur Fannys perspektiv behöver Sherif säkerligen disciplineras, men samma sak gäller faktiskt för den pratiga Fredrik, som uppträder i nästa samtal. Med tanke på att Skolverkets riktlinjer för utvecklingssamtal tydligt uppmanar till positiv bedömning av alla elevers förmågor, är det ur ett genusperspektiv intressant att flickorna i klassen inte får samma positiva respons eller uppmuntran att uttrycka egna åsikter och att göra sin röst hörd som pojkarna har fått. Det värderas hur som helst mycket högt när det är frånvarande hos pojkar. Att göra sin röst hörd blir med andra ord genusifierat som något maskulint och uppmärksammas inte eller översätts till pratighet eller dålig attityd när det förekommer hos flickor.

FREDRIK – DEN CHARMFULLA STRATEGIN

Fredrik framstår som en pratglad, men ändå ambitiös pojke. Han kommer med en vänligt leende mamma. Under rubriken *den demokratiska utvecklingen* frågar Fanny hur Fredrik tycker att han arbetar på lektionerna. Fredrik tycker att det mestadels går bra, men säger att det går dåligt ibland och kommer fram till att det i så fall beror på att han pratar med andra.

Fredrik: Möjligen det där med grupptryck. Om det är många andra som pratar så...

Robert: Är det det, du menar, när du (ohörbart), men du är ju duktig på att prata också.

Fredrik: Ja. Det är jag väldigt bra på.

Robert: Jo, men på att framföra dina åsikter och diskuterar gärna.

Fanny: (till mamma) Hur tycker du att *Fredrik* är med i diskussioner?

Mamma: Man kanske ska ta med i beräkningen att *Fredrik* är en kille som alltid har älskat att prata. Det har han gjort sen... jo men, det är en social grej.

Robert: Javisst.

Mamma: Sen kan det ju vara att han pratar lite för mycket ibland.

Robert: Ja, så är det ju. Det vet vi ju sen...

Mamma: Prat föder ju prat.

Fanny: Hur är det i diskussioner då?

Mamma: I en pratig klass som det här är då, så är det ju klart att, men han har ju alltid tyckt om att vara delaktig och även hemma och nyfiken liksom, allmänt och intresserad av det mesta.

Fanny: Umm.

Robert: Det är jättebra egenskaper.

Mamma: Ja.

Robert: Och det kan man ju verkligen erkänna och du är ju också medveten om att det blir lite mycket ibland. När man inte ska prata.

Fanny: Gud, vad snäll du är mot *Fredrik* nu. Nu stryker du honom medhårs, tycker jag.

Robert: Vad vill du säga då?

Fanny: Jag vill säga att du pratar på tok för mycket och du ska lära dig att hålla tyst mycket mer än vad du gör.

Mamma: Ja.

Fanny: Punkt.

Fredrik: Slut.

Fanny: Raka budskap. Det har vi pratat om du och jag, jättemycket på sistone. Nu har du bytt plats som du vet.

Robert: Jo, du kan ju lyssna och prata samtidigt. Det är ju inte alla som kan det. Det kan vara så att jag pratar och informerar och då är det så att du har ett eget litet möte där.

Fredrik: Jah.

Robert: Fast du hör vad jag säger, säkert, men det är ju en annan sak.

Mamma: Ja, haha!

Robert: Men det blir lite störande så. Jag får säga till och...

Fanny: Um. Vi pratar om det, vi försöker, men du måste få väl ha någonting, en lapp och lägga den bredvid dig, någonting som påminner dig...

Mamma: Ta till något knep.

Fanny: ...något litet minnesknep här.

Fredrik: Um.

Robert: Men jag tycker alltid att du är med ändå. Det är ju inte så att, som en del kanske har egna möten där dom pratar om något annat så att dom inte vet vad man håller på med, men du är ju med. Men du ska ändå vara tyst! Det vet du ju om att det ska vara så.

Mamma: Ja, det är klart. Tyst.

Fanny: Men du ska ju vara delaktig i diskussionen och så där, det vill vi. Och det är inte alls det vi säger, att du ska vara tyst i alla sammanhang. Du ska välja dina tillfällen och du ska använda handen.

Fredrik: Um.

Mamma: Ja.

I det här avsnittet samtalar alla de fyra deltagarna till synes avslappnat och lite skämtsamt kring *Fredriks* myckna pratande. *Fredrik* erkänner ledigt att han är "väldigt bra" på att prata. Vilken betydelse han själv lägger i det är flytande: om han pratar strunt på lektionerna eller uttalar sig i diskussioner? *Fredrik* framträder som en glad och lättsam elev med sinne för det passande. *Fredrik* väger på stolen och skrattar. Honom behöver de inte truga. Trots att han i denna förhållandevis långa excerpt bara uttalar tre, fyra repliker, gör de intryck som skämtsamma och självmedvetna repliker.

Fanny och Robert gör omedelbart klart för *Fredrik* att han pratar för mycket, men båda inriktar sig därefter nästan enbart på hur duktig *Fredrik* är på att framföra åsikter och delta i diskussioner. Robert berömmar *Fredrik* så pass mycket att Fanny måste säga ifrån, men sedan poängterar Robert att *Fredrik* tillhör dem som kan prata och lyssna samtidigt. På samma sätt som i samtalet med Thi använder Robert kamratrelationer för att disciplinera. "[E]n del kanske har egna möten där dom pratar om något annat..." På så sätt får han *Fredrik* att förstå att det finns vissa kamrater han absolut inte ska vara i lag med.

Alla framhåller att *Fredriks* pratande är en "social grej", och pratandet blir därför en talang, något att utveckla, något berömvärt som förtjänar mer uppskattning än klander. I *Fredriks* fall betyder pratandet enligt par-

terna i samtalet att han är intresserad och nyfiken. Hans mamma berättar att Fredrik alltid har “älskat att prata” och hon ser pratandet i ett försonande skimmer, eftersom man måste ta med i beräkningen att han går i en pratig klass. “Prat föder prat” som hon säger och ingen protesterar. Det är till och med så att Fanny och mamma med smått skämtsamt omsorg föreslår att Fredrik ska använda en minneslapp eller ett minnesknep för att *påminna* sig att han ska prata mindre.

När det gällde att få Sherif att sluta att prata fokuserade Fanny mer på socialt omhändertagande aspekter, ofta feminint kodade: det blev en fråga om att “ta hänsyn” och att “hjälpa till att skapa tystnad i klassrummet”. Öhrn (2001) tycker sig se tendenser som visar att dagens klassrumpraktiker innebär villkor som snarast hindrar, i synnerhet pojkars möjligheter, att utveckla till exempel demokratiska relationer i skolan.

Det är förvisso möjligt att lärarna bedömde Fredrik som en mer skolanpassad elev än Sherif, men det är trots allt intressant att jämföra hur Sherifs och Fredriks pratande hanteras och bemöts. Till Fredrik säger Fanny: “Men du ska ju vara delaktig i diskussionen och så där, det vill vi. Och det är inte alls det vi säger, att du ska vara tyst i alla sammanhang.” Till Sherif säger hon: “Tyst ska det va’! Knäpptyst.”

Fredriks pratande ges uppenbart en annan tolkning än Sherifs. Fredrik omtalas som pratig, men hans förmåga att diskutera uppmärksammas som en positiv egenskap. Sherifs förmåga att diskutera och interagera förbigås med total tystnad. Fredriks initiativ uppmärksammas med entusiasm. När Sherif kommer med sina lite fräcka framstötningar håller Fanny henne i korta tyglar och hennes snabba, kommunikativa stil uppmärksammas egentligen inte alls.

MINNA – VARA-ALLA-TILL-LAGS-STRATEGIN

Förra året, år 5, gick Minna i en annan skola där hon helt och hållet bedömdes som skolanpassad och duktig, men saknade vänner. Minnas mor förklarar att hon är bekymrad, eftersom Minna har blivit pratig och inte riktigt lika ambitiös som förr. I gengäld har Minna fått vänner, Sherif och Mirja, som betyder mycket för henne.

Detta samtal är ovanligt långt, det längsta av de tolv jag lyssnat till, och handlar i hög grad om var Minna ska sitta i klassrummet: tillsammans med sina två kamrater eller flytta till, som Fanny säger, “ett lugnare bord”. Samtalet är som en maratondans; det går av och an, böljar fram

och åter, repetitivt och envist och den (som det tycks) outtröttliga Minna gör ansatser att följa *alla* i dansen. Vi kommer in i samtalet under rubriken *den sociala utvecklingen* och Minna har alldeles nyss förklarat hur hon tycker att en bra kamrat ska uppföra sig.

Mamma: Hon säger alltid att hon inte är nöjd med den som hon har blivit, efter att hon har börjat här.

Fanny: Hm.

Mamma: För att hon var mycket lugn, ja hon var... när jag var i samtal hos den gamla läraren jag hörde bara positiva saker.

Fanny: Um...

Mamma:... och jag var mycket stolt.

Fanny: Um.

Mamma: Men nu tänkte vi...

Fanny: ... att vi kommer ha mer att invända...

Mamma: Ja.

Fanny: Men Minna, kan du hålla med om att det finns en skillnad på hur du är?

Minna: Em, menar du...

Fanny: Att du är annorlunda här? Här nu i sexan, mot vad du var när du gick i femman?

Minna: Um.

Fanny: Bland kompisarna?

/.../

Minna: Det är ju bra, det är en stor skillnad för jag hade inte så bra kompisar där, i förra skolan.

Fanny: (vänd till mamma) Du säger att du var väldigt nöjd...

Mamma: Hon är lättpåverkad.

Fanny: Ummm, lättpåverkad, men kan det finnas något värde i att Minna mår väldigt bra av att ha kompisar som hon gillar?

Mamma: Ja, att hon gillar sina kompisar. Jag säger inte ...

Fanny: ... Nä, nä, precis...

Till skillnad mot den avslappnade atmosfären kring Fredriks samtal (han som också pratade på lektionerna och inte alltid var så koncentrerad på sitt skolarbete) kan detta karaktäriseras som allvarsamt och vaksamt, inriktat på problem. Lärarna är tvungna att parera mammas repliker, fyllda av krav på Minna och misstro mot skolan som, enligt mamma, inte fyller måttet och jämför den med Minnas förra.

Fanny: Mm. Men ska vi fundera på hur vi ska kunna lösa det här? Det här är något väldigt tydligt som man kan jobba med. Du är inte nöjd med den du blir ibland? När du är med dina kompisar. Har jag rätt? Och hur kan vi komma åt det här, tycker du?

Minna: Umm, att försöka ändra på saker...?

Fanny: Om man kan tänka på hur det är när vi är *i* skolan. Vad kan vi göra åt det? Du säger själv, och det har vi ju pratat om, att när dom andra börjar prata, så börjar jag också prata och det innebär att du själv är en stor del av pratet, för det är ju det *vi* ser. Du är en del av det här, av det här oroliga stöket, och bidrar lika mycket som många andra till det. Och då är ju frågan hur vi kan jobba där. Det kanske är något som vi ska jobba mycket med, det här kanske är något som vi kan titta lite grann på. Att jobba lite extra med. Och du med.

Minna: Det kanske är att ignorera dom?

Fanny: (vänd till mamma) Vi har ju gjort ett försök att sätta dom bredvid varandra sen två veckor, men det funkar inte. (Under de senaste 14 dagarna har lärarna på försök låtit alla eleverna själva välja var de vill sitta, vilket innebär att Mirja, Sherif och Minna sitter vid samma bord.)

Fokus ligger på Minna som ett problem, som en del av det här "oroliga stöket". Minna själv säger att hon "inte är nöjd med den hon blivit". Frågan är vem Minna egentligen försöker vara till lags? Modern är orolig att Minna påverkas negativt av sina kamrater. Fanny vänder sig till Minna, men i själva verket tycks hon vilja upplysa mamma om att Minna inte precis är någon blyg viol som sitter och väntar på att bli upp-bjuden utan tar egna initiativ.

Fanny: Hur tycker du att det är att jobba själv?

Minna: Äm, det är mycket lugnare.

Fanny: Och när du jobbar med andra tycker du att det är svårare?

Minna: Njae, det beror på vem jag jobbar med.

Fanny: Du jobbar med Mirja och Sherif. Jag skulle vilja ha det här klarlagt nu.

Minna: Uum. Om någonting får dom att ändra på deras...

Fanny:... jag tycker att vi tar dom förutsättningar som är idag, hur det är nu. Vill du jobba med dom som det är nu?

Minna: Ja. Det är liksom lugnt för mig för det är liksom, det är ju dom som en vacker dag inte får någonting, om dom inte kämpar nu.

Fanny: Um.

Minna: Men jag som kämpar och tar min koncentration, typ till matte, hinner jättelångt...

Fanny: Um...

Minna: ... oavsett om *Sherif* typ skippar två sidor eller så på studion hos Kerstin (i den så kallade studion kan elever som behöver få extra-hjälp om de vill och behöver), men det är ju lugn och ro som jag får, som gör att jag inte bryr mig om vem jag sitter med.

Fanny: Men om vi nu ska göra en gruppdiskussion och jag vill att du ska prata med några och ni ska göra ett arbete tillsammans. *Vill* du jobba med Sherif och Mirja då?

Minna: Ja!

Fanny: Du vill jobba med dom?

Minna: Ja.

Fanny drar Minna åt ett håll, till en plats långt ifrån Sherif och Mirja. Minna följer till synes villigt, men svänger sen av och tar ut samma kurs som hon hade från början. Hon vet uppenbarligen vad hon bör, men det är inte vad hon vill. Hon försöker vara både sig själv, mamma och lärarna till lags på en och samma gång. Om och om igen frågar Fanny om Minna verkligen vill jobba med sina kamrater och om och om igen svarar hon ja. Mellan varven förklarar hon sin strategi med att hon har förmåga att sköta sitt skolarbete trots att Sherif och Mirja inte alltid har fokus just på det.

Mamma: Tror du inte att det blir så att du ska inte få det resultatet som du vill?

Minna: Om jag ska få det resultatet som jag vill, så skippar jag att jobba med dom.

Robert: Det är bättre att du ibland jobbar med dom och ibland med andra då, så att vi växlar.

Fanny: Men ska vi växla överhuvudtaget? Ska vi inte sluta att jobba med dom? Ja, ifall det blir bättre.

Minna: Nja, jag vet inte. Vi kan väl växla ett tag, typ med dom lugna killarnas bord eller med Sherif och Mirja.

Fanny: För ofta när vi ska göra något så uttrycker du väldigt tydligt att du vill jobba med dom.

Minna: Ja, jag vill det.

Fanny: Vi har pratat om det här per telefon och jag får signaler från Minna om att du vill jobba med dom hela tiden. Och sen förstår jag nu att du vill kanske inte det, utan att...

Minna: Jag vill det, men det beror på hur dom...

Fanny: Jaa, jag vet det, men det kan ju inte jag ta ansvar för. Det vet man ju inte alltid hur det blir när man börjar ett arbete. Eller hur dom kommer jobba.

Minna: Nej, men jag chansar att jobba med dom och går det inte för att koncentrationen...

Mamma: ... Men...

Minna: ... blir dålig och kunskaps... då ignorerar jag dom och försöker att inte prata med dom.

Mamma: Men du har inte det här lugnet som vi har pratat om.

Minna: Men då är det ju koncentrationen på egen hand, så det är lättare för om du typ står där och läser eller så, vi läser geografi

Fanny: Um

Minna: ... och dom pratar så blir dom klart utslängda och då blir det ju kanske tyst.

Fanny: Minna ska flytta till en annan plats, det är helt klart.

Minna: Um.

I en maratondans gäller det att orka dansa tills alla andra har stupat. Minna är uppfinningsrik; hon gör undanmanövrar, stiger nära, följer med och viker av. Man vet inte var man har henne. Hon lyckas följa alla på en gång. Till slut varken orkar eller vill Fanny dansa den här dansen längre. "Minna ska flytta till en annan plats, det är helt klart." Men, hon bygger beslutet på vad hon kallar Minnas egna utsagor: "Du har sagt att du vill jobba med dom, men nu förstår jag att du *inte* vill det..." I den milda maktens samtalsmönster framträder en argumentationsteknik som hänvisar till "det som eleven egentligen vill *själv*".

Maratondansens långa och envisa omtagningar tolkar jag som lärarnas vilja att få Minna att *själv* uttala sin vilja att flytta bort från Sherif och Mirja. I detta ligger både en form av intimisering och individualisering; lärarna gör sig till tolk för – annekterar om man så vill – de känslor som (de önskar och hoppas att) eleverna ska känna. Mamma vill å sin sida se hårdare tag, kvarsittning och andra slags kontroller, vilket föranleder Fanny och Robert att förklara vilken sorts pedagogik de använder:

Fanny: Vi ska använda en pedagogik som får barnen att förstå *varför* dom ska komma i tid eller *varför* dom ska vara tysta.

/.../

Fanny: Ja, det handlar ju mycket om det att skolan har förändrats sen vi gick. Inte bara i Sverige utan också i andra länder. Så vill man ju i Sverige att man ska få en inre motivation för att så här ska det vara. Man ska *förstå* att man måste vara tyst.

Mamma: Jag förstår det.

Robert: Istället för att man då genom någon slags bestraffning, och till viss del kan man hålla nere det, (stöket) men så spricker den bubblan och då fungerar ingenting.

Dessa tankegångar minner starkt om progressivismens tro på barnets inneboende goda vilja. Det gäller bara att vänta in den (se Sharp & Green 1983). Man kan också se det som att barnen får lära sig att styra sig själva i en viss riktning och man väntar in det rätta beslutet som ska komma inifrån. Att köra över barnet är i denna mening något lärarna helst vill undvika. Därför tar Fanny genast ett litet steg bakåt:

Fanny: Vi bestämmer så här då att du kanske inte ska jobba så mycket med dom, men ibland kan du göra det.

Minna: Um.

Fanny: Men då får du supporta mig där så och inte protestera. Det är klart att jag kan köra över dig, men jag tycker inte om att gå emot er vilja när alla andra ska välja och så ska Minna inte få välja. Utan då får du hjälpa mig och inte ropa högst att "jag vill vara med dom, jag vill vara med dom!" Då får du också ta ställning inför dom.

Minna: Okey.

Fanny: För annars kommer det att bli tokigt.

Mamma: Ja, för när vi har pratat hemma med Minna hon var mycket hoppfull med att kunna ändra dom...

Fanny: Umm.

Mamma: För att kunna ändra dom till sin väg.

Fanny: Ja, just det, men jag tror inte alltid att dom har samma syn på skolan, samma kunskapssyn som du har. Men samtidigt tror jag att dom har... Jag har haft fantastiska samtal med dom och dom är jättetaggade liksom. Och har utvecklats jättemycket åt det positiva hållet så det är ju vår förhoppning att det ska bli kanon för er alla tre.

Minna: Um.

Mamma: Mm

Fanny uppmanar här Minna att ge henne support för detta beslut. Här uttrycker Fanny en önskan om stöd för sin linje, hon vill ha hjälp med sin legitimitet av eleven själv: "Då får du ta ställning inför dom". I viljan att

vara en demokratisk lärare, i den uppenbara önskan att lärare och elever gemensamt ska komma fram till den bästa av lösningar, vill lärarna att eleven ska visa upp sin egen bevekelsegrund. "För annars kommer det att bli tokigt."

Risken med detta agerande och de långa resonemangen är att beslutsgången blir suddig. I dialogen mellan Minna och Fanny är det mer eller mindre osynligt vem som har bestämt vad. Det tycks mer eller mindre omöjligt för Fanny att sätta ner foten utan att först ha förvissat sig om att Minna kommer att sätta ner foten på samma ställe där hon själv har tänkt att den ska stå. Flera gånger "bukttalar" Fanny med Minnas röst (jfr. Adelswärd m fl 2001).

Från början tycks lärarna ha för avsikt att visa mamma att Minna och hennes kamrater är lika goda kålsuppare när det gäller pratet, men nu "använder" de Sherif och Mirja på samma sätt som mamma tidigare gjorde. Dessa två flickor, som uppträder glatt och kaxigt på skolarénan, löper risk att demoniseras och bli till sinnebilden för det dåliga inflytande som Minna helst borde undvika. Lejonparten av samtalet har de facto handlat om att avskilja Minna från dem. Minna får så småningom, i den långa maratondansen, kreera rollen som den fina flickan som har hamnat i dåligt sällskap. För att Minna ska inse sitt bästa behövs motbilder och det är uppenbart att lärarna vill visa Minna är hon är på väg någon annanstans i livet än vad Sherif och Mirja är. I denna konstellation av tre flickor är det tydligt att två av dem hamnar utanför normen; det feminint kodade, att vara ordentlig, läsa sina läxor, inte ta för stor plats verbalt, men ändå kunna formulera sig och att uppträda modest, ryms uppenbarligen inte inom normen.

Att Minna bokstavligen talat står i korsdraget av olika viljor är inte svårt att upptäcka. Det gamla slitna uttrycket att "sönderslitas av olika viljor" är i sammanhanget kongenialt. Här mässar den auktoritära diskursen (Bakhtin 1981) via lärarna: Minna talar här och var "lärarspråk" och visar på så sätt upp att hon vet hur en bra elev bör agera. Här förhandlar den progressivistiska diskursen via samma lärare: Lärarna väntar in Minnas egna beslut som bör finnas "inom" henne. Där manar plikten via mamma: Minna försöker visa sin mamma att hon kommer att sköta skolan. Här lockar vännerna: Sherif och Mirja vill hellre småfnissa med Minna på lektionerna än att koncentrera sig på arbetet. I mitten står Minna och lyssnar till dessa röster – det inre samtalet – hennes egen dialog med sig själv likaväl som med de andra: var och en tycks de

appellera till henne och i stunden skapar de en Minna som tycks vilja vara alla till lags på en och samma gång.

Minna: Så att om det här pratet slutar så blir det bara goda omdömen?

Fanny: Ja, du får goda omdömen om du går framåt. Jag kan inte säga om du får goda omdömen om två år. För jag kan inte se in i framtiden. (litet skratt) Jag vet inte vad som händer med dig. Men om du jobbar på bra som du gör nu, så bör det gå bra för dig, tycker jag.

Ett sätt att förstå Fannys något överraskande svar på frågan: "Så att om det här pratet slutar så blir det bara goda omdömen?" är att Minnas fråga innebär ett försök att skapa kontroll, att förutsäga framtiden. Kommer allt att sluta lyckligt om jag nu uppfyller villkoret att "överge" mina kamrater? Kanske är Fannys snäva svar ett uttryck för att eleven inte ska försöka styra läraren och kontrollera framtiden. Det är trots allt läraren som är tänkt att ha kontrollen över det pedagogiska utrymmet, även om det helst ska vara på ett demokratiskt sätt. I det inbjudande och vänliga förhandlingsklimatet där allt tycks tillåtet att gå nära, är det lätt att göra övertramp. Minnas fråga skulle i denna mening kunna tolkas som ett övertramp in på lärarens revir.

Mamma driver på.

Mamma: Är hon koncentrerad och duktig i alla ämnen?

Fanny: Ja, det tror jag nog. Vi får höra här. Alla andra lärare har skrivit. Jag kan börja med svenska och SO. Du jobbar jättebra och du jobbar koncentrerat. Det du ska tänka på ibland är hur du använder dina ord. För du använder ibland ord som du ibland inte vet vad de betyder och det är ju väldigt svensk-kopplat och du kanske ska slå upp orden ibland. Men du har ett väldigt fint språk, du skriver bra, tycker jag och vi får jobba vidare med dina texter och du arbetar flitigt. Det är bra! Och det gäller även i SO:n. Du jobbar koncentrerat. Och det brukar fungera väldigt bra, men det är fortfarande så att, och det har vi pratat om, att det är pratet jag vill åt. Det onödiga pratet, men vi har ju redan pratat om hur vi ska göra.

Minna: Um.

Fanny: Du ska jobba med det och vi ska flytta dig och så där.

Mamma: OK.

Robert: Franska: Minna är en mycket trevlig, duktig och positiv elev. Minna gör sitt bästa, hon arbetar koncentrerat och väl. Minna lyckades mycket bra på provet vi hade i vår. Bra Minna! Och Peter tycker att du är fantastisk i bild. Men han återkommer också till

kompisarna, som gör att du kommer för sent och pratar på lektionerna /.../ Det är ju så på engelskan ibland att vi jobbar självständigt och gör lite bildspel och det är du duktig på. Du ligger långt framme och du är ambitiös där.

Allra sist i utvecklingssamtalet har så Robert tagit över och talar om vad lärarna har skrivit om Minna. *Koncentrerad, flitig, jättebra* är de ord som lärarna, inklusive Fanny, använder för att beskriva Minnas arbete på lektionerna. Bildläraren tycker till och med att hon är *fantastisk*, om än lite pratig.

Tre fjärdedelar av samtalet har handlat om var Minna ska sitta på lektionerna. Med tanke på att Minna uppenbarligen sköter sig alldeles utmärkt i skolan, finns det fog för frågan hur det kommer sig att denna pratighet får så stora proportioner. Är detta ett uttryck för en normaliseringssträvan som ger mycket mindre svängrum för flickor än för pojkar? Eller ligger det i samtalets form att generera problem? Det senare är säkerligen fallet, men de snäva gränserna, de stränga kraven på Minna, tyder på en genusifiering av skötsamhet, läxläsning och kontrollerat uppträdande som feminint kodat.

Detta leder i Minnas fall till att hennes goda prestationer lyfts fram precis på sluttampen, nästan som en bisak. Hela samtalet tenderar således att bli en lång, mer eller mindre "vänlig" genusifierad korrigering av Minna, trots att hon enligt lärarna själva, är en ambitiös och duktig elev. Att hon, precis som Fredrik, ofta och gärna formulerar sina åsikter, förbigås med en öronbedövande tystnad.

När Minna och hennes mamma har gått uttrycker både Robert och Fanny irritation och Robert säger till och med att han tycker att "Minna uppträder falskt". Han har svårt att riktigt förklara vad han menar, men jag tolkar det som att han upplever Minnas "vinglande" fram och tillbaka som hållningslöst. Själv tolkar jag det som ett utslag av utvecklingssamtalets "inringande" effekt. Som teknik innebär utvecklingssamtalet att alla parter möts öga mot öga och det blir svårt att i egenskap av elev hålla på sina hemligheter eller frisera sina sanningar. Att som elev manövrera sig fram i samtalet och varken stöta sig med lärare eller föräldrar torde i vissa fall vara ett smärre konststycke.

Eftersom "skötsamhet" i sig är feminint genusifierat, blir kraven och den inringande effekten på Minna starkare än på exempelvis Fredrik. Utvecklingssamtalet blir på detta sätt ett kraftfullt redskap för genusifiering och korrigering. Frirummet för eleven minskar, på gott och på ont

och eleven blir på så sätt inringad. Det finns inga vattentäta skott mellan hem och skola. Allt hålls samman, både interpersonellt och rumsligt. Här finns ingen öppet uttalad kontroll, men den är icke desto mindre stark och här är relevansen i begreppet den milda makten oavvislig (jfr. Bernstein 1990).

MIRJA – ATT NOBBA SOM STRATEGI

Mirja slutligen, är den sista i treklövern av flickor. Hon presenterar sig inte som en ambitiös elev. Hon har sin pappa med sig och han ser då och då ömsint på sin dotter. Om Sherif hela tiden tog egna initiativ i samtalet, Minna försökte vara till lags och samtidigt gå sin egen väg, kan man säga att Mirja säger ifrån, säger nej när hon tycker att Fanny går för nära. Hon skapar sina egna gränser och framstår som en självständig och ganska egensinnig person. Här handlar det om *den sociala utvecklingen*.

Fanny: Um, och den sociala utvecklingen? Hur tycker du att du är som kamrat?

Mirja: Inte så snäll, men ändå snäll.

Fanny: Vad menar du med det?

Mirja: Tyken, om dom är tykna är det klart att jag är tyken tillbaka.

Fanny: Skulle du vilja vara annorlunda?

Mirja: Neh, jag är nöjd. (leende anas)

Fanny: Så du tycker att det är bra att du, om någon är tyken mot dig, så är du tyken tillbaka. Så det är så du vill vara?

Mirja: Umm. (skratt från både pappa och dotter)

Pappa: Ja, men man svarar inte på samma sätt för då gör du samma fel igen.

Fanny: Ja, det är kanske något vi kan fundera på (avser åtgärder för den individuella utvecklingsplanen). Om du vill, själv.

Mirja talar inte de välartade elevernas språk. Hon går till och med emot det allmänt accepterade kravet att vara snäll. Hon säger blankt nej till Fannys inviter om att förändras till det bättre och svarar: "Neh, jag är nöjd." Detta ser jag som en nyckelreplik och också som en ovanlig replik. De andra eleverna som jag lyssnat till brukar ändå, på ett eller annat sätt gå läraren till mötes – ofta stanna på armlängds avstånd, någon enstaka gång gå tätt tillsammans och ibland i motvilligt släptåg. De flesta öppnar i alla fall för en dialog som kan leda till en "korrigerings" av dem själva som elever. Ytterst sällan brukar de nobba. Men det

gör Mirja. Trots att hon på många sätt avvisar Fanny framstår hon inte som taktlös, men däremot som helt otaktisk.

Ett utvecklingssamtal ska enligt regelverket fokusera på elevens starka sidor och samtidigt vara framtidsinriktat: vad kan utvecklas och bli bättre? I praktiken fokuserar samtalen allt som oftast på det som *inte* är bra och mer sällan pekar man på det som är positivt (Hofvendahl 2006b). En elev som inte *vill* vara annorlunda, i detta sammanhang synonymt med *normal*, som påstår att hon redan är nöjd med sig själv, ändrar plötsligt förutsättningarna för samtalet.

I den milda maktens politik förutsätts att eleven själv, om än vissa gånger motvilligt, går med på att hon eller han måste justeras. Utveckling, normalisering eller korrigerig – allt bygger på att där finns en dialog, som innebär förhandling och ett visst samförstånd. Om en elev säger sig vara nöjd med sig själv går det inte att komma vidare på den inslagna vägen. Mirjas utvecklingssamtal, fyra skrivna A4, är det kortaste av alla jag lyssnat till. Övriga samtal är i genomsnitt tio A4-sidor.

“[O]m dom är tykna är det klart att jag är tyken tillbaka.” Mirja tänker inte vända andra kinden till som en “fin flicka”, trots att Fanny gärna tycks se att hon skulle göra det. Fanny föreslår att de, om Mirja vill, ska ta upp Mirjas “inställning” till relationer i utvecklingsplanen som något att jobba med. Mirja lämnar detta okommenterat.

Fanny: Hur gör du för att behålla dina kamrater och få nya kamrater?

Mirja: Nya kamrater? Behålla dom? Jag har ju kompisar.

Fanny: Gör du inget speciellt för att de ska fortsätta att vara dina kompisar?

Mirja: Jag är ju snäll mot dom. Inte tyken.

Mirja vänder sig återigen bort ifrån Fanny, undviker hennes försök att få veta hur Mirja hanterar vänskapsrelationer. Till slut ger hon sitt korta koncisa svar. När Mirja samtalar med Fanny ser hon spjuveraktig ut. Orden tycks kanske trumpna och avvisande i skrift, men Mirjas mun ler. När Fanny kommer för nära tar hon ett steg bakåt, ett vänskapligt, men samtidigt retsamt steg: Kom och ta mig om du kan! Mirja går eller dansar snarare förbi den normalformade ramen som sätts runt utvecklingssamtalet och undkommer således Fannys försök att få henne att dansa “strictly ballroom” enligt en feminint kodad ram. Att dansa strictly ballroom innebär att man följer de steg och de turer som är överenskomna inom en viss sorts dansstil.

Fanny: Tycker du att du arbetar ordentligt i klassrummet?

Mirja: Ja, ibland.

Fanny: Tycker du att du arbetar när du ska jobba ensam med en uppgift?

Mirja: Ibland vill jag inte jobba själv, men jag gör det ändå.

Fanny: Du gillar inte att jobba själv? Kan du förstå att det är bra att jobba själv ibland?

Mirja: Näh.

Fanny: Näe, men tillsammans med andra då?

Mirja: Då brukar vi prata om andra saker.

Fräckare, alternativt ärligare, än så här kan man knappast uppträda under ett utvecklingssamtal. Mirja kommunicerar till synes glatt med Fanny, men inte ett enda av hennes svar skulle kunna betecknas som skolanpassat. Mirjas pappa nickar milt mot Mirja och smeker henne över kinden.

I en förhandlingskultur, som utvecklingssamtalen skulle kunna beskrivas som, förväntas parterna ge och ta och slutligen åstadkomma en uppgörelse (att jämföras med den förbättringsskiss som skrivs ner i den individuella utvecklingsplanen). Om en part inte godkänner frågorna eller kraven, bryter förhandlingen samman. I detta fall är det värt att påpeka att Mirjas pappa inte ett för ett ögonblick viker ifrån sin dotters sida, vilket innebär att alliansen mellan lärare och föräldrar inte upprätthålls här.

När en elev som Mirja inte godkänner förhandlingen om sin utveckling som elev, inte visar upp någon lust att öppna upp sitt inre och säger: "Neh, jag är nöjd", blir förhandlingsomgången av förklarliga skäl väldigt kort.

SAMMANFATTNING

Samtal som förhandling

Min bedömning, utifrån såväl egen empiri som annan forskning kring utvecklingssamtal (Adelswärd m fl 2001, Hofvendahl 2006b, Lindh & Lindh-Munther 2005) är att de allra flesta elever är beredda att gå in i någon form av förhandling kring sin egen utveckling som elev. Det innebär att elev, föräldrar och lärare förhandlar fram elevens "korrigerade jag" och här gäller det allt från små och marginella korrekationer till det förhoppningsfulla skapandet av en nästan ny och korrigerad skolidentitet. Inbyggd i förhandlingen finns självklart ett löfte om något positivt då situationen också bär på potentialen att som elev bli sedd och bekräftad. "The very being of man (both internal and external) is a profound

communication. To be means to communicate” (Bahktin 1981; i Todorof 1984, s. 96). Förhandlingstekniken bygger ofta på en atmosfär av vänlighet och uppmuntran parad med en allvarlig förväntan på samarbete. Det förväntade kravet på samarbete implicerar dessutom kravet att eleven förmår presentera sig som en individ som vill samarbeta, som bär fram ett attraktivt narrativ om sig själv. Hur förhandlingen gestaltas beror till viss del på föräldrarnas inställning till sitt barns skolgång. En förälder som bejakar lärarnas kommentarer, kritiska eller berömande, kommer oftast att bidra till ett avslappnat förhandlingsklimat.

Utveckling som korrektion

Ordet *utvecklingssamtal* implicerar utveckling. Utveckling förutsätter att där finns något att utveckla, något som ska bli bättre. I förhandlingen tenderar därför parterna, lärarna, men också föräldrarna, att rikta in sig på och benämna just det som ska utvecklas och inte lika ofta det som redan kan beskrivas som positivt och bra. I detta sammanhang ligger det inbäddat i utvecklingsbegreppet att något måste åtgärdas. Sådant som ska åtgärdas brukar vara behäftat med “fel” och fel ska korrigeras. Detta kan förstås som en viss motsättning mellan kravet att blicka framåt och utveckla och viljan att definiera, ringa in och komma åt. Detta fenomen är också sammanlänkat med de flytande gränserna mellan normalisering och individualisering.

Förr i tiden fanns det något som kallades för “korrektionsanstalt”. Dagens utvecklingssamtal kan givetvis inte jämföras med dåtidens bryska och omilda anstalter för “vanartiga” ungdomar, men ändå finns i detta ålderdomliga ord något som fångar just utvecklingssamtalens strategispel. Den nutida korrektionen – man kan också se den som normalisering – utförs, så vitt jag kan bedöma, i samråd, dialog och välvilja. Samtalet framstår som ett tillfälle då lärare så skonsamt som möjligt ska tala om vad som borde utvecklas och eleven ska hantera hur han eller hon ska bemöta en lärares bedömning av sitt skoljag. Detta sker inför öppen ridå, det vill säga både lärare och elev är föremål för föräldrarnas bedömning, på samma sätt som föräldern är föremål för lärares och i viss utsträckning för sitt barns bedömning.

I korrektionen av eleverna: “du borde ta för dig mer”, “du borde inte prata så mycket på lektionerna”, “du borde lära dig att uttrycka dina åsikter”, “du borde hjälpa till att dämpa de andra” finns en vilja att förändra till det bättre, men denna förändring innehåller ofta en genus-

ifiering där olika sätt att uppföra sig får en stereotyp feminin eller maskulin kodning.

Intimiserande samtal

Själva tekniken som sådan, situerad, formad, för ett visst ändamål, stimulerar parterna att just blicka in i elevens "inre" för att utveckla elevens sätt att vara. När fokus ligger på utvecklingen av en person, när rubrikerna heter *personlig, social och demokratisk utveckling*, ligger det nära till hands att deltagarna förs in i en intimiserande samtalsform där elevens "hela jag" utsätts för den inspekterande, korrigerande blicken. Frågor som "Kan du beskriva dig själv som kamrat?" och "Hur gör du för att få nya kamrater?" eller "Brukar ni diskutera hemma?" har syftet att bidra till ett gott socialt klimat som inte utesluter, där alla får komma till tals, där elever ska reflektera över hur de behandlar andra och hur de själva blir behandlade. Detta framstår som en balansgång mellan att å ena sidan kräva att elever ska kunna reflektera över sig själva som sociala varelser och å andra sidan att inte överträda vad eleven kan uppfatta som privat område.

Den osynliga kontrollen

Trepartssamtalet tycks många gånger som ett intrikat strategispel där lärarna laborerar med kritik som de måste framföra på bästa sätt utan att sära någon, där föräldrar försöker framföra sin kritik och eleven riskerar att komma i kläm i en korseld av olika viljor. För eleven, exempelvis Minna, som försökte vara alla till lags, kan det bli en balansgång mellan att tillfredsställa föräldrar och lärare och att samtidigt inte svika sin egen vilja eller lust. Uppenbart är också att utvecklingssamtalet kan vara ett tillfälle för avslöjanden. Elevers tillkortakommanden, försummelser eller "stökighet" dras fram i ljuset och det som eleven försökt dölja för sina föräldrar blir plötsligt uppenbart.

Utvecklingssamtalet framstår därför också som ett tillfälle då både föräldrar, lärare och elever – i synnerhet elever – kan "förlora ansiktet". Det är i det närmaste omöjligt att hålla på sina hemligheter i en situation där felet dras fram i ljuset för att korrigeras. Kontakten mellan hem och skola kan i en mening skapa förståelse och bidra till positiv utveckling, men riskerar i en annan mening att beskära elevers, många gånger också föräldrars, frirum och att ringa in dem. Här opererar den milda makten full av välvilja med det tydliga kravet att utveckla och göra bättre, men den utövar också kontroll, en kontroll som kan vara svår att urskilja. Elever utvecklar visserligen motståndsstrategier, men dessa tycks många

gångar lika otydliga som de vuxnas milda maktspel. Undvikandets, varattill-lags- och charmstrategierna tillhör alla på olika sätt konsten att vara smidig.

DEL III: LOGGBÖCKER

8 Loggboken

En bakgrund

Loggboken bär ett namn som för tankarna till långväga resor på havet. I skeppets logg skulle man föra in fartygets kurs, dygnsdistans, snittfart, position, väderlek, vattendjup och så vidare. Siv Asarnojs (1988) beskrivning av loggboken som ett viktigt redskap ger en god förklaring till varför denna bok kallas för just loggbok. Hon liknar en (skrivar)kurs vid ett skepp på seglats, där var och en personligen måste redovisa sin färd. Deltagarna skriver kring rubriker som *kurs*, *fart*, *väder* (dvs stämning), *dagens fångst* och *sin egen arbetsinsats*. Asarnoj menar att loggboken är ett hjälpmedel för henne som kursledare. Den hjälper henne att ”hålla kursen” och fyller dessutom funktionen av en kontinuerlig utvärdering.

Loggboken är ursprungligen intimt associerad med det som kallas ”ett processororienterat skrivande”. *The Bay Area Writing Project* startades alldeles i början av 1980-talet, av bland andra James Gray, vid Berkeleyuniversitetet i USA. Det kom att få stor betydelse för att ändra synen på skrivande och barns skrivprocesser. Många var de lärare i svenskämnet som reste till USA för att fortbilda sig inom detta område.

Loggboken skrivs:

under arbetets gång och är elevens enskilda samtal med läraren om arbetet, i detta fall i svenska, kanske främst om skrivarbetet som pågår. I loggen kan eleven presentera sina skrivplaner, skriva om problem och glädjeämnen som har med arbetet att göra. Här skriver eleven också ner spontana reaktioner på läst skönlitteratur. Idéer och diskussionsämnen som behandlats i klassen får här privat kommenteras. (Arkhammar 1988, s 38)

I de böcker, främst från 1980-talet, som behandlar processororienterat skrivande är loggboken ett redskap som främst rör sig kring synpunkter och reaktioner på lektionernas *innehåll*. ”Vad anser du om? Vad har det givit dig? Hur har du jobbat? Ge dina synpunkter!” De kan ses som ett

redskap ämnat för att sätta elevernas tankar i rörelse, en startpunkt för att närma sig dialogen med sig själv och därmed indirekt med läraren.

Både forskare och lärare som behandlat skrivandet och skrivprocessen, vill se loggboken som ett fruktbart redskap för att utveckla elevernas eget skapande och egna utveckling (Strömquist 1989, Arkhammar 1988, Graves 1983, Fulwiler 1987, McCormick Calkins 1986). De poängterar att loggen, studieboken, kursdagboken, eller tankeboken – kärt barn har många namn – ger eleverna tillfälle att öva sig på att skriva ner vad de anser att de lärt sig, vad som är svårt och förbryllande, vad som är intressant eller vad de vill veta mer om. De strävar efter att eleverna ska erövra ett eget förhållande till litteratur eller historiska och sociala förlopp.

Nu, cirka femton år senare, tycks loggböcker lika mycket handla om planering och utvärdering som om hur man lär sig att tänka och skriva. Det finns goda grunder att anta att det finns åtminstone två grenar av loggboksskrivande. Den ena tycks fortfarande ha ett levande och starkt band till 1980-talstraditionen och skrivprocessen.

Mot mitten eller slutet av 1990-talet, med den nya läroplanens tydliga krav på eget ansvar och egenbedömning, förändras bilden av loggbokens funktion. Med en förskjutning mot eget ansvar och individens egen värdering av sig själv börjar en ny sorts loggbok att ta form. Bergkvist och Säljö (2004) har i en text kring den senmoderna självstyrda eleven, som ska planera sin egen dag och sysselsätta sig själv med lämpliga uppgifter, bytt ut ordet loggbok mot planeringsbok, vilket tydliggör denna förskjutning.

John Krejsler (2004) och Stefan Hermann (2000), som mer ingående har undersökt loggböcker har påtalat att de ofta innehåller ett slags bekännelser. I sin handledarroll, konstruerad för att passa lärande istället för undervisning, får läraren via loggböckerna tillgång till elevernas reflektioner och kan därigenom värdera och vägleda eleverna på deras individuella resa i lärande. I det loggboksmaterial jag har analyserat, kan man förvisso tala om "bekännelser" och man skulle till och med kunna se loggboken som en ny form av bekännelselitteratur, allmänt spridd över hela landet.

Vill man göra det måste man dock precisera sig. En bekännelse är enligt Svenska Akademiens ordbok "ett medgivande av den egna skulden" eller en "öppen redovisning av tro eller åsikt". Vid första anblicken av vissa loggböcker kan man förledas att tro att det handlar om bekännelser av skuld, men vid närmare analys har jag förkastat det synsättet.

Svenska lärare och elever tycks inte alls intresserade av skuld, utan mer inriktade på att formulera åsikter och reflektioner.

Att skriva om sig själv i anteckningsböcker eller i brev är en av de äldsta traditioner som västerlandet har, åtminstone för en elit. Dagboks-skrivandet är ytterligare en form, men den uppträder först under den kristna eran och, i motsats till anteckningsböcker och brev, fokuserar den på själens kamp mellan gott och ont. I en av sina genomgripande historiska undersökningar kring självets teknologier, närläser Foucault (1988, 1997) bland andra Platon, Sokrates, Seneca och Epiktetos, för att se hur människor under olika tider och kontexter “tar hand om sig själva”. Han gör det genom att undersöka en uppsättning praktiker som de kommer till uttryck i brev och anteckningsböcker från romartiden och den förkristna tiden.

Att via Foucault ta del av dessa brev eller anteckningar, skrivna av exempelvis Epiktetos (Foucault 1988, s 39) eller av Seneca för tusentals år sedan, innebär stundtals en överraskande igenkänningsfaktor. Foucault, som minst av allt ser historien som en lagbunden eller logisk utveckling framåt, kan till exempel kalla Epiktetos, 100-talet e. Kr., för en fullfjädrad för-Freudian och förmedla hur Epiktetos manade sina läsare att ständigt idka självexamination. I stoikern Senecas anteckningsböcker hittar jag, å min sida, en självpraktik som ligger häpnadsväckande nära Blåklintens. Jag kommer tillbaka till det i analysen av Blåklintens loggböcker.

På ett mer övergripande plan framstår Rödklöverns loggböcker som mer besläktade med 1980-talets loggböcker, inriktade på skrivprocess, innehåll och reflektion, medan Blåklintens mer för tankarna till en planeringsbok som ska hjälpa eleverna att lära sig att ta ansvar, strukturera sitt eget arbete, men också att värdera sig själva.

Loggbokens självskrivna släktskap med “bloggen” behöver inte understrykas. Jag kan konstatera att dessa båda tekniker har en viktig sak gemensamt och det är det intimiserande draget. Bloggen kan många gånger förefalla hänsynslöst självutlämnande – intim och nära – och det kan loggboken också.

9 Loggböcker på Rödklövern

Ideala jag till salu

I detta kapitel är det min avsikt att undersöka hur loggboken på skolan Rödklövern fungerar som pedagogiskt verktyg och hur dialogen, kommunikationen mellan lärare och elev formar eller lägger tonvikten i elevernas texter. Vad är det som premieras, vad är det som ska utvecklas? Hur presenterar sig eleverna i sina loggböcker? Det visar sig redan i första avdelningen av elevernas loggböcker att forandet av det jag kallar för ett "idealt jag" kommer att vara centralt.

Rödklövern är en hemtrevlig, lite sliten skola, som ligger i ett stabilt arbetarklassområde med inslag av mellanskikt. Den har den traditionella skolans karaktärsdrag; långa korridorer, klassrum på rad och breda stentrappor mellan våningsplanen. Här samarbetar Lollo och Camilla, lärare i SO och svenska, kring sina högstadielklasser i år 9 och båda klasserna skriver loggböcker. Ett läsår tidigare skrev eleverna loggböcker som i stort sett gick ut på att planera och utvärdera arbetsveckan som gått. Både lärarna och eleverna fann dock att detta sätt att skriva blev håglöst och rutiniserat med tendens att slentrianmässigt upprepa samma fraser varje vecka. Lärarna ville ändå göra ett försök att undersöka vad loggboksskrivandet kunde innebära och prövade att ge böckerna en annan karaktär. De skulle istället inriktas på reflektioner kring och värdering av det egna lärandet i direkt anknytning till kunskapsinnehållet.

Avsikten med loggboken är, enligt lärarna, att utveckla elevernas förmåga till självständigt och kritiskt tänkande, vilket de menar kan utvecklas på ett friare sätt genom ett skrivande, befriat från det gruppträck som klasskamraterna ofta utövar.

Camilla: Vi har väldigt blandade grupper i våra klasser och det är viktigt att alla får komma till tals. I loggboken får man veta mer om vad de tänker och tycker. Den är ett sätt att få ut sina åsikter. I loggboken är det OK att testa, pröva och ställa frågor. Vad de skriver i loggboken är hemligt – det är bara till mig. Sen tar vi ut citat som vi diskuterar kring.

Alla måste bli citerade någon gång – det måste vara rättvist och man behöver inte säga vems citatet är. Citaten blir förebildliga.

Lollo: De pratar mycket mer i smågrupper, men det är svårare i helgrupp.

Den största utmaningen för eleverna är att våga chansa, att säga vad som helst. Det kräver trygghet i gruppen.

Det är svårt att få eleverna att släppa kontrollen och förstå att vi inte bryr oss om grammatiken. De funderar på vad vi vill att de ska skriva. Vissa tjejer kastar bara ner sina tankar, medan andra som inte är så säkra på sin förmåga kan bli fyrkantiga.

Man kan se loggboken som en trend! Vad menas egentligen med loggbok? Som lärare funderar vi inte över vad det blir av det. Men det låter fint och man hoppas ju på reflektion och kommunikation. Det viktiga är att vi inte gör något bara för att det ska göras.

Skolan ligger i ett område med blandad bebyggelse. I Lollo klass finns ett par elever från utomnordiska länder, medan det finns ett tiotal i Camillas klass, som lärarna karakteriserar som ganska svaga. Camilla menar att SO kan vara svårt för elever med invandrarbakgrund. "Vissa visste inte ens vem Göran Persson är. Förra året hade jag 16 IG i SO." Men Lollo och Camilla är överens om att det inte alltid är de duktiga som skriver det mest intressanta.

Skolarbetet har en någorlunda stark inramning (Bernstein 1990). Läraren reglerar hur kommunikationen i undervisningen ska gå till och den försiggår oftare i helklass. Rent konkret betyder det att eleverna finns samlade i klassrummet under lektionerna. Det gör givetvis att det är lättare att få en överblick av vad som sker i undervisningen än om eleverna försvinner ut i smågrupper där de arbetar på egen hand. Detta har haft betydelse för min förståelse av själva skolan och för mina observationer. Organisationen av skolarbetet, relationen mellan lärare och elever var lättbegriplig och genomskinlig. Detta gjorde att jag la ner mindre tid på observationer på Rödklövern än på Blåklinten som var betydligt svårare att förstå.

När jag besöker skolan första gången har Lollo och Camilla just avslutat ett projekt kring familjeekonomi med sina klasser. De har arbetat med storyline och eleverna har blivit indelade i familjer med olika stor disponibel inkomst, vilket ledde till många överraskande insikter om betydelsen av lön när man ska betala hyra och köpa kläder."Fan, det här var ju roligt!" sa en av eleverna förvånat till Lollo.

Under lektionerna pratar och diskuterar eleverna. Jag fick uppfattningen att de tycker att det är roligt att argumentera och ta del av varandras synpunkter. Under tre veckor besökte jag, en gång i veckan, de båda klasserna i år 9 och fick tillåtelse att läsa och kopiera elevernas loggböcker med undantag för fyra stycken. Två av dessa var pojkar som gick i den så kallade "lilla gruppen" på svensklektionerna.

Jag har läst igenom alla loggböcker jag fick tillgång till och sedan valt ut 18 stycken för närläsning. En stor del av loggboken handlar om hur man *presenterar* sina betygs mål samt vad man faktiskt *får* för betyg; vid mitten av terminen skriver lärarna i elevernas loggböcker vilket betyg de tänker sätta. Därför har jag försökt att, i proportion med betygsfördelningen, välja ut loggböcker som är representativa för de olika betygsgrupperna.

Under mina besök genomförde jag ett antal improviserade gruppsamtal där jag resonerade med eleverna om deras loggboksskrivande. De satt två och två i konventionella rader bakom varandra. Ibland pratade jag med två i taget och ibland vände sig några från närliggande bänkar om och deltog i samtalet. De tyckte mig intresserade och villiga att problematisera. Jag började med att ställa några öppna grundfrågor för att se vilka teman eleverna spontant skulle utveckla: Berätta hur det är att skriva loggbok. Vad ser ni som poängen med loggboken? Lär ni er något och i så fall vad? Emma, Linda och Alexandra går i Lollo's klass.

Emma: Att skriva loggbok är som att skriva brev. Det är kul att få svar.

Jag tycker att loggboken är till för dom som har svårt för att prata.

Men jag tycker att det är kul att prata. Jag pratar hellre! Och jag tycker att det är kul med diskussioner i klassrummet. När du skriver måste du formulera dig på ett annat sätt.

Katarina: Det är svårt att berätta, det blir så stort. Jag tänker väldigt mycket, men jag får inte med allt jag tänker. Det blir obegripligt.

Gunilla: Tycker ni att ni utvecklar ert tänkande?

Emma: Man lär sig att tänka på ett annat sätt.

Katarina: Man har chans att höja sig, men inte att sänka sig.

Linda: Jag tror att de sätter betyg i huvudet.

Katarina: Jag kände mig så kass när inget citat från mig blev taget. *Linda* fick fyra citat tagna. Det känns som betyg i alla fall. Dilemmafrågan var OK. Då tänker du något nytt. Det är fräscht! Allting i skolan handlar om att sticka ut! Så att dom ser att man finns. Man ska vara

udda och skriva om något som ingen annan har kommit på. Man vill vara olik alla andra.

Linda: I loggboken skulle alla få chansen att säga sina åsikter. Dom som inte gillar att prata får liksom en andra chans. Men det är en fördel att få prata också.

Katarina: Lärarna vill veta vad vi tycker. Det är svårt att skriva något taskigt om lärarna så man skriver inget negativt.

I en grupp lite längre bort satt fyra killar, Mats, Leo, Albin och Tao.

Mats: Loggboken är bra för dom som inte kan prata, som är för blyga. Då är loggboken perfekt!

Leo: Man får längre tid att tänka när man skriver. Då reflekterar man mer. När man får ordet i en diskussion i klassrummet hinner man inte tänka efter.

Gunilla: Funderar ni i betygstermer när ni skriver?

Leo: Det gäller inte betyg i loggboken, men om man gör det bra är det förstas ett plus. Men det är svårt att betygssätta tankar.

Albin: Loggboken är ett bra sätt att se vilken nivå vi ligger på. Ett sätt att kolla hur mycket vi har lärt oss. Till viss del kan det nog påverka betygen.

Gunilla: Kan ni vara kritiska när ni utvärderar ett arbetsområde?

Tao: Om man utvärderar så kan det ju bli bättre, men det är sällan det händer något. Men det kan vara en fördel för yngre klasser.

Mats: Men Lollo ville att vi skulle vara kritiska. På några SO-lektioner gick allting så fort och det talade jag om.

Leo: Det är kul att få svar! Så länge det är bra alltså. Det är kul att få veta lärarens åsikt.

Mats: I gruppdiskussioner är det roligt att höra andras åsikter. I loggboken kan man skriva vad som helst.

Moa, Anna, Maja och Amanda i Camillas klass:

Moa: Jag skriver av mig när jag är upprörd. Det är en bra övning att skriva, jag skriver ofta.

Anna: Det får inte vara för ofta, då är det ingen mening med det. Det är roligt med kommentarerna från Camilla. Jag vill ha respons, veta att hon verkligen har läst!

Gunilla: Känner ni er fria att skriva vad ni vill?

Moa: Mja, lite tänker man ju på betyg, men för det mesta tänker man inte på det. När man skriver om till exempel Anna Lindhs död kommer

nog inget betyg in, men när man skriver om själva ämnet kan det nog inverka.

Maja: Jag tycker att betygssystemet är konstigt. Allt verkade bra i SO och svenska också får jag G!! Va? Jag skrev och undrade varför. “Du når inte upp till den nivån att tänka” sa Camilla. “Du måste förbättra ditt tänkande och ta det snäppet högre, utvecklas och se olika synvinklar.”

Amanda: Bra att vi inte har loggboken hela tiden.

En dag pratade jag med Viktor, Misha och Sebbe. Misha går i lilla gruppen på svensklektionerna och var en av dem som inte velat lämna ut sin loggbok till mig. Ingen av killarna uttryckte någon entusiasm för loggboken. Viktor började med att säga att den var “jobbig och tråkig” och sen upprepade de andra två exakt samma sak.

Viktor: Man får inga roliga ämnen att skriva, men när vi skrev om den där filmen Pianisten var det lite mindre tråkigt.

Misha: Man kan väl snacka istället. Man har ju munnen!

Sebbe: Man vet redan vad man tycker. Man lär sig inte något av att skriva.

Sen hade de inte mer att förtälja om loggboken. Daniella, Leila, Magdalena och Amela var något mer utförliga.

Daniella: Man tänker ett steg längre när man skriver. När alla pratar i klassen är det svårare än i skrift. När man skriver har man tid att tänka.

Magdalena: Ju fler egna tankar man tänker desto mer påverkar det betyget. Man kan inte sänka, men man kan höja.

Amela: När man formulerar sig muntligt blir det bara kort rakt ut, men när man skriver kan man leva sig in i det man tänker.

Leila: Om man inte gillar att prata högt så är det bra.

Daniella: Om man skriver vill man ha respons och inte bara “Bra tänkt!”

Där fanns några centrala teman som kom upp i alla grupper jag talade med. Ett av dem var *betygens roll i skrivandet*. Ett annat var *betydelsen av svar*, kommentar och respons från lärarnas sida. Ett tredje tema var *elevernas uppfattning om betydelsen av att skriva kontra att prata*, men invävt som en röd tråd i denna fråga löper kravet att reflektera, att formulera egna åsikter. Möjligheten, eller alternativt kravet, att fritt formulera vad man tycker och tänker tycks vara väl förankrat i elevernas syn på avsikten med loggboken.

LOGGBOKENS UTFORMNING

Loggbokens rubriker i den ordning de kommer från terminsstart i januari till senvåren:

- Mina mål i svenska och SO.
- Veckans fråga: Hur gammal tycker du att man ska vara för att få rösta i folkomröstningen om EMU?
- Reaktioner på Anna Lindhs död
- Ja eller nej till EMU?
- Utvärdering av arbetsområdet EU.
- Vad vet du och vad skulle du vilja veta om Första Världskriget?
- Orsakerna till Första Världskriget.
- Tankar kring Ryska Revolutionen.
- Vad betyder orden fascism, rasism, nazism och kommunism?
- Tankar om Versaillesfreden.
- Utvärdering av arbetsområdet Första Världskriget.
- Ett dilemma att ta ställning till: Att gå med eller inte gå med i Hitler Jugend om man varit ung på 30-talet?
- En före detta drogmissbrukare har föreläst. Tankar kring föreläsningen.
- Tankar kring filmen Pianisten.

Jag har framför allt valt att analysera *Mina mål i svenska och SO* samt *Dilemmat kring Hitler Jugend*. Målbeskrivningarna har jag valt för att de ger en inblick i elevernas förståelse av hur man presenterar sig själv och sina ambitioner. De ger en bild av de olika eleverna och blir en grund för resten av loggboken. Ett dilemma i sin tur ställer saker på sin spets och skvallrar dessutom om en intimisering som framstår som självklar för både lärare och elever. Dilemmafrågan tvingar eleverna att bestämma sig för och redogöra för sin position i den givna frågeställningen.

Den första rubriken om målen i svenska och SO faller utanför ramen för resten av loggbokens innehåll och riktning. Övriga texter ger mestadels prov på en vardagligt resonerande, talspråksmässig ton, som jag kan känna igen från de muntliga samtal jag haft med eleverna. Måltexterna å sin sida ljuder av en sorts högstäm, samtidigt lätt "falsksjungande" ton, som är svårdefinierad. Jag kommer tillbaka till det i avsnittet om målbeskrivningarna.

Bortsett från måltexterna finns här tre slags texter som alla har det kravet gemensamt att eleverna gärna ska formulera egna tankar eller åsikter. Här finns för det första texterna som frågar: Vad vet du om ett

arbetsområde? I dessa vill lärarna inför ett nytt arbetsområde kartlägga elevernas förkunskaper samt vad de eventuellt är intresserade av att få veta. Här finns för det andra: Utvärdering av arbetet kring ett tema, och för det tredje – merparten av loggbokens innehåll: Tankar kring, åsikter om ett begrepp, fenomen eller en företeelse, samt dilemman att ta ställning till.

LOGGBOKEN SOM DIALOG

Loggboken är till sin karaktär dialogisk, men dialogen framstår (av förklarliga skäl) som asymmetrisk. Elever och lärare tilldelas och tillskrivs olika slags positioner. En av parterna, eleven, blir underförstått tvungen att föra sig själv till togs. Efter varje producerad text skriver läraren ner en kortare eller längre kommentar, mestadels kort, eftersom läraren ska läsa 25 loggböcker och skriva något till var och en. Läraren kan i stort sett förbli osynlig i den meningen att hon eller han inte har kravet på sig att avslöja sina åsikter, tankar eller privata förhållanden. Ibland ställer eleverna frågor om lärarnas åsikter och då får de alltid ett svar.

Att visa upp sig är inget ovanligt eller onormalt för relationen mellan lärare och elev. Elever har alltid varit utsatta för lärares bedömning eller granskande blickar. En förskjutning mot en allt tydligare intimisering framträder på så sätt att loggboken tenderar att allt mer inkludera den privata och personliga sfären inom skolans ramar (jfr. Hermann 2000, Krejsler 2004). Loggboken, som form eller specifik teknik, har en förmåga, som jag kommer att visa, att driva skribenten att uttrycka tankar som snuddar vid det vi brukar benämna som privat eller självutlämnande.

Rose (1993) framhåller att Foucault använde begreppet *politisk styrning* på två sätt. Det ena skulle kunna kallas "viljan att styra". Rose uppmärksammar det faktum att olika sätt att forma, vägleda, administrera eller reglera människors uppförande ofta iscensätts som praktiker. Dessa praktiker riskerar att osynliggöras som just politisk styrning och undandras därför från teoretiska, filosofiska eller moraliska diskussioner. Som praktiker ingår de som ett slags självklara delar av en verksamhet och förbigår således granskning (Rose 1995). Loggboks- eller dagboksskrivande som kommunikativ handling kan förstås som en sådan praktik. Loggboken skulle därmed kunna betraktas både som en praktik och en teknik.

En praktik definierar jag som ett återkommande görande, ett sätt att förhålla sig (så här gör vi här), vilket försiggår i olika slags miljöer: i familjer, i skolor, högskolor, klassrum, företag, socialkontor etc.

Lärarnas vägledning i loggböckerna uttrycker en klar önskan om att eleverna ska utveckla ett fritt och kritiskt tänkande och knutet till förmågan att träffa egna val. Rose kallar den liberala samhällsdiskursen för en form av verkande *frihetskoncept*, som i hög grad formar oss. Nya moraliska implikationer och förpliktelser:

leder till en än mer genomgripande subjektifiering, eftersom denna frihet tycks härröra från våra individuella begär att förverkliga oss själva i vardagslivet, vår personlighet, och slutligen: att upptäcka sanningen om oss själva. (Rose 1993, s 17)

MINA MÅL I SO OCH SVENSKA

Under denna första rubrik i loggboken ska eleverna beskriva och förklara sina mål i svenska och SO. Ett av exemplen är *Marias*, där texten ger uttryck för just det slags högstämda, lätt "söndagsskolemässiga" tonfall, som jag tidigare talade om:

Mina mål i svenska i år är att skriva på ett mer medvetet sätt och få ett större ordförråd. Jag ska kämpa lika mycket som förra året. För att nå mina mål tänker jag läsa varje kväll och slå upp ord som jag inte förstår. För att skriva bättre ska jag använda rättstavningshäftet som vi fick av dig. Nu har jag blivit intresserad av att läsa böcker. Jag kan diskutera det jag läst med andra. Därför tror jag inte att det kommer att bli svårt att uppnå målet.

Författaren uttrycker sina mål i form av ideala och högt ställda krav på sig själv. Elevernas målbeskrivningar kan sägas presentera ett idealt jag – en idealbild av dem själva som elever. Ett "idealt jag" kan förstås som en spegling av elevernas uppfattning om vad och hur de borde vara eller bli i skolan. Formuleringen av ett idealt jag går samtidigt att uppfatta som en test av, en förhandling om, det egna subjektets status på skolaréan. Frågan är bara om vem som helt kan presentera sig hur som helst? Vad är det som gör att någon låter trovärdig och en annan inte gör det?

Mats om sina mål i SO:

Jag tycker att ämnet är roligt, många grejor är väldigt intressanta.

Mitt mål med ämnet är att få VG–MVG bara jag själv är nöjd med min insats.

Jag håller ordning på material jämt, jag tappar i princip aldrig bort något. Jag är väldigt mån om mitt material.

Under lektionerna är jag tyst för det mesta om jag inte behöver säga något viktigt.

Jag tar ansvar för mina studier därför att jag tycker att skolan är det viktigaste just nu.

Jag är bra på att samarbeta, men jag gör väldigt mycket saker ensam.

Jag är bra på att tänka, jag tänker väldigt mycket när jag gör saker. Jag är bra på att prata för jag diskuterar väldigt mycket med folk.

Jag behöver bli bättre med mitt humör, men jag har skurit ner på det, men det går lite till.

Jag behöver bli bättre på att inte prata så mycket, men det har jag också skurit ner på det, men det går faktiskt att prata mindre ändå.

Det som jag behöver förbättra i år är ju mitt humör & att jag är lite pratig. Det har jag tänkt att göra, så det är lugnt.

Vad tror du att jag har kapacitet till betygsmässigt alltså.

M.V.H

Mats

Camilla:

Jag tror att du kan nå VG.

Vill du sitta själv?

Mats:

Ja, jag vill gärna sitta själv, jag tror att jag kan få ut det maximala av mig själv om jag sitter ensam.

I första hälften av texten talar ett idealt jag: Mats håller ordning på allt, tappar aldrig något, är tyst och pratar bara för att säga något viktigt. Skolan är det absolut viktigaste just nu. Här skulle man kunna säga att den auktoritativa diskursen talar; Mats buktalar med lärarröst (jfr. Bakhtin 1981). Men så på slutet tar en annan mer reflekterande röst vid: Han borde förbättra sitt humör och inte prata så mycket, vilket står i motsats till det han skrev i början av texten. I samma text växlar Mats mellan olika skapade jag, ett idealt och ett lite mer avslappnat som erkänner att han har häftigt humör och pratar för mycket.

Mats liksom de andra eleverna formulerar målen i första hand som en uppförandekod. Betygskriterierna är, tvärt emot detta, strikt kopplade till elevernas förståelse av och förhållande till ett ämnesinnehåll. För ett G ska man kunna redogöra för fakta, för ett VG krävs ett mer reflekterat förhållningssätt och för ett MVG måste eleven självständigt kunna diskutera och urskilja olika perspektiv.

När Mats och Maria, liksom resten av eleverna i loggboken formulerar vilket mål (betyg) de vill satsa på, eller vad de upplever som möjligt att aspirera på, handlar det med ytterst få undantag om en beskrivning av en kommande ideal personlighet; ett idealt jag, som ska uppträda på skolornaren utan de fel och brister som eleverna tycker sig besitta. I elevernas målformuleringar *omförhandlas* och omformas betygskriterier till ett slags uppförande- och karaktärskriterier: Detta ska jag göra, så här ska jag bete mig för att exempelvis uppnå en "VG-identitet". Det uppstår därför en spänning mellan elevernas målbeskrivningar och lärarnas knapphändiga svar. I egenskap av lärare har Lollo och Camilla sina högst påtagliga betygskriterier (*Skola för bildning* 2003) medan eleverna rör sig med en annan uppsättning. Talar de om samma sak?

Att beskriva sitt mål i SO i termer av ett ämnesinnehåll skulle ställa höga krav på eleverna. Det kräver ett metatänkande och en förståelse av vad man själv borde förbättra eller vill nå. Detta i sin tur innebär att man kan värdera sina egna svagheter och sina styrkor relativt ämnet. Det kräver också en överblick över och en förståelse av ämnet, som få elever besitter. Det är däremot ett rimligt antagande att elever har eller tycker sig ha makt att bestämma om de ska prata strunt på lektionerna eller om de ska vara tysta och koncentrerade, om de ska läsa läxorna ordentligt eller strunta i dem, om de ska "vrålplugga" inför en skrivning eller läsa planerat under en längre period. Det är lättare att bestämma sig för att räkna upp handen mer i svenska än att formulera att man ska förbättra sitt språk. Att förbättra sitt språk kräver till en början att man vet att man har ett språk som *behöver* förbättras och för det andra att man vet vilka redskap som detta kräver.

Att eleverna kodar om sina ämnesmål till uppförandemål tycks därför inte på något sätt orimligt; ämnesmålet översätts istället till en presentation av subjektet i form av ett idealt jag. Men ett idealt jag framstår alltid relativt andra. Det som för en elev kan vara ouppnåeligt kan för en annan redan vara näst intill uppfyllt.

Att presentera sitt mål blir därför en delikat fråga. Vem kan formulera vad? Hur framstår en "IG-elev" som pretenderar på MVG? I många sko-

lor är det mer eller mindre underförstått att eleverna själva, på förhand ska välja och följaktligen presentera vilket mål – vilken status – de ska uppnå: G, VG eller MVG? Detta innebär att eleverna måste positionera sig i förhållande till varandra, till läraren och sig själva. Vad är det rimligt att aspirera på? Verkar det oambitiöst att bara sikta på VG? Är det pretentiöst att våga satsa på MVG?

Samir går i liten grupp under vissa timmar och har hittills inte presterat mer än IG eller G på det mesta. Hur presenterar han sig?

Mål i SO?

Jag tänker ha VG när jag går ut nian. Jag tänker arbeta mycket aktivare på lektionerna och göra mina läxor riktigt bra och fråga när jag inte förstår något. Jag tänker försöka att uppnå VG fram till julen. Om jag inte får VG tänker jag fråga efter extra uppgifter.

Hans lärare Lollo svarar:

Bra att fråga om du är osäker. Tänk på att vara koncentrerad på lektionerna. Du är allmänbildad, vilket är jättebra. Kämpa på! Du fixar det!

Tänk på att börja satsa på G, ta sen VG.

Lollo

I sitt korta svar tycks Lollo ha vägt sina ord på guldvåg, vilket är begripligt. Samir skriver tvärsäkert att han "tänker ha VG" när han går ut nian. Lollo vet att han många gånger har lyckats nå godkänt bara med en hårsman. Samir visar, som de flesta elever gör, sina ambitioner och satsar då på VG. Vore det genant att skriva att man nöjer sig med att satsa på ett G? Jag har funnit *en* elev (som går i så kallad liten grupp vissa dagar i veckan) i mitt material, som själv skriver att han tänker satsa på att uppnå godkänt. Lollo försöker stärka Samir genom att uppmuntra hans mål att fråga när han inte förstår och skriver att "Du fixar det!" Allra sist påpekar hon att han kanske borde börja med att satsa på G och sen ta VG. Att ta sig över från IG till VG kräver minst sagt en hel del arbete. Här gäller att veta "sin plats" både i positiv och i negativ bemärkelse.

Mats, citerad också inledningsvis, kommer med en utförlig presentation av sig själv och sina mål. Han visar upp ett slags ovillkorliga ambitioner i svenska:

Mitt mål med svenska är att få ett MVG, annars är jag inte bra, för ett MVG är det enda som gäller. Om man inte tycker det (jag tycker), så

har man inte nått det fulla målet. Men om man inte har så höga förväntningar så är det en annan 5:a.

Jag håller ordning på material jämt, jag tappar näst intill aldrig bort något. Under lektionen är jag tyst, arbetar med det jag ska jobba med, lyssnar på läraren.

Lollo:

Mats!

Ta en sak i taget! Satsa på VG, men bli inte vansinnig om det inte går som du vill. Slappna av, men satsa ändå!

Att måla upp en bild av sig själv till sin lärare skulle kunna beskrivas som en balansakt. Inte för mycket, inte för lite. Inte för kaxig, inte för modest. Vilka elever är det som gör de "bästa" porträtten? Hur får man sitt porträtt att utstråla en genuin och trovärdig skolanpassning som uttrycker skärpa, djup och lyster? Går det överhuvudtaget eller är målbeskrivningar dömda att låta som en form av säljbrev? Vad är det elever lär sig när de skriver om sina mål?

Att utföra en balansakt innebär som ordet antyder, att man hotar att falla, än åt det ena och än åt andra hållet. Att visa sig på styva linan kan bara den som verkligen är en balanskonstnär. Tonen i presentationerna pendlar följaktligen mellan, som det låter, insiktsfulla och balanserade självanalyser till vad som framstår som ett slags (omedveten) självgodhet. Mats skriver att "jag tar ansvar för mina studier därför att jag tycker att skolan är det viktigaste just nu". Här presenterar han sig som en nästan onaturligt plikttrogen 15-åring för att i nästa ögonblick skriva något som liknar en jobbsökan:

Jag är bra på att samarbeta, men jag gör väldigt mycket saker ensam.

Jag är bra på att tänka, jag tänker väldigt mycket när jag gör saker.

Jag är bra på att prata för jag diskuterar väldigt mycket med folk.

I en jobbsökan för man fram sig själv i så fördelaktiga dagar som möjligt utan att direkt ljuga. Man beskriver samarbetsförmåga, förmåga att diskutera, arbeta ensam kontra i grupp, hålla ordning, vara tyst, kontrollera sitt humör, ta ansvar för sina studier, fråga när man inte förstår och koncentrera sig. Målet för ämnet ifråga har med andra ord omdömts från ett önskat *ämnesbetyg* till det ideala framtida *uppförandet*, som förväntas leda till det valda målet.

Alla elever, skolanpassade med höga betyg, såväl som de som skolan kallar "de svaga", ska presentera sig själva och sina mål. Att presentera sig i egenskap av lågpresterande respektive högpresterande elev blir två helt olika saker. Att presentera sig själv som en dålig och oambitiös elev i en loggbok skulle, inom ramen för diskursen, vara näst intill omöjligt. Det skulle, milt sagt, vara överraskande. I mitt loggboksmaterial har jag hittat *en* enda elev, Linn, medlem i ett ungdomsförbund, som inte ger uttryck för ett i konventionell meningen framtida idealt jag. Detta gör hon utifrån ett politiskt perspektiv och ett uttalat motstånd mot betyg som drivkraft i skolan. Det enda hon tillstår är att "samhällsgrejer" och politik är kul. Hon har med andra ord ett mycket bestämt idealt jag, men av ett annat slag:

Jag tycker att ämnet är helt okej. Samhällsgrejer, politik och sånt är kul. Geografi och historia också. Jag har inget mål med ämnet. Det blir som det blir. Betyg är ett dåligt system så något "betygsmål" har jag inte heller. Det blir som det blir där med. Under lektionerna är jag... äh, vet inte. Som vanligt är jag väl. Vet inte vad jag är bra på. Det mesta är väl rätt kul i alla fall. Vet inte vad jag ska förbättra. Vi får se...

Linns målbeskrivning i svenska:

Jag tycker att ämnet är okej. Det beror mycket på vad man gör. Skriva, läsa o sånt är kul. Grammatik och liknande är bara meningslöst, tråkigt och svårt. Mitt mål med ämnet är att ... jag vet inte. Göra så gott man kan. Betyget spelar ingen större roll ... har vg nu...(tror jag). Är väl helt okej.

Jag har rätt bra koll på material utom när jag glömmer nåt då, fast det är väl rätt självklart. Jag tar ansvar för mina studier? Beror väl på vad man menar med ansvar. Jag gör grejerna, men inte sådär jätteentusiastiskt.

Vet inte vad jag är bra på...skriva typ. Och om nu grammatiksa-kerna (de där konstiga orden), är något man måste kunna, så är det väl dom jag inte är bra på. Tycker själv bara att dom krånglar till saker o ting. Jag vet inte vad jag vill förbättra... det går som det går. Vi får se...

Linn framstår som den diametrala motsatsen till Mats och visar sig extremt noga med att undvika att "sälja in sig". I den mån hon "säljer" något presenterar hon ett antisäljbudskap. Hon demonstrerar ett välviljigt intresse, men inget direkt mål. "Jag är väl som vanligt." Här visar

hon tydligt att hon spelar ett spel som går ut på att *inte* måla upp några skolmässiga ambitioner. Hon artikulerar en distans från hela målbeskrivningskonceptet och ironiserar lätt över frågan om material: "Ibland glömmer man, fast det är väl rätt självklart". Hon ifrågasätter till och med läroplanens honnörsord om att eleven ska ta ansvar för sitt eget lärande. "Beror väl på vad man menar med ansvar." Ironiskt nog är Linn trots sitt motstånd mot loggbokens "uppvisningskultur" den enda i klassen som får MVG i SO. Enligt kriterierna för MVG ska man visa ett självständigt tänkande och förmåga att se utifrån olika perspektiv.

Hennes position speglar också något tillbakalutat, en lätt blasé attityd från en som ändå tycks säker i sin position: "Mitt mål med ämnet är att... jag vet inte. Göra så gott man kan. Betyget spelar ingen större roll... har VG nu... (tror jag) ... Jag vet inte vad jag vill förbättra... det går som det går. Vi får se..." Om man analyserar hennes text utifrån ett "säljbrevsperspektiv" ser man en text framförd av en person som uppenbarligen tror sig veta att hon har det som krävs. Hon behöver med andra ord inte bjuda ut sig.

Mats frågar explicit vilken betygskapacitet Lollo anser att han besitter. Det behöver inte Linn göra. Kombinationen goda skolresultat och medveten politisk hållning gör det troligt att Linn har råd och kanske mod att ligga lågt. Kombinationen svaga skolresultat och ett medvetet politiskt ställningstagande skulle förmodligen vara mer riskfyllt ur ett skolperspektiv (jfr. Berggren 2001). De andra högpresterande eleverna uttrycker, i motsats till Linn, inte någon medveten distans till uppvisningskulturen. I skrivandet formar eleverna sina ideala jag via förhandling med sina lärare utifrån sina specifika positioner; prövar, får svar, jämkar, uppmuntras eller drar sig tillbaka. Bakhtin (1981) beskriver hur en person som yttrar sig, hela tiden talar eller skriver med lyssnarens eller läsarens reaktion för ögonen, som en inbyggd parameter att förhålla sig till.

SÄLJBREV OCH KONSUMENTUPPLYSNING

Att skriva om sina mål är självklart inte samma sak som att skriva om Versaillesfredan, men varför klingar *tonen* så apart? Måltexterna är radikalt annorlunda än alla de andra, men hur och varför? När jag läst cirka 40 måltexter "hörde" jag slutligen att den tonklang, den röst, jag försökt definiera, var säljtextens, säljbrevets. Det som karaktäriserar en säljtext är det insmickrande tonfall som utesluter alla brister, som överdriver

varans kvalitet och samtidigt försöker skapa kontakt med köparen som ska övertygas om det seriösa budskapet.

Om elevernas målformuleringar kan översättas till olika former av säljbrev blir nästa fråga: Vad är det de säljer? De säljer sina ideala jag. Vad framstår då som säljande ur ett "kundperspektiv"? I mitt arbete med att ta reda på detta har jag fokuserat på de texter i loggboken där eleverna beskriver vilka betygsmål de tänker sträva emot. Jag har då jämfört IG/G-elevens måltexter med VG/MVG-elevernas. Skillnaderna är stora och har föranlett mig att undersöka vad det är som får en säljtext att övertyga och en annan att låta pinsam. Vari ligger det som läsaren snabbt kan uppfatta som "pinsamt, grällt eller opålitligt"? Hur förhåller sig konsumentupplysning till reklam?

I vissa texter överväger den insmickrande eller den käcka övertalningen, i andra varans nästan drömlika kvalitet. Andra åter har i högre grad, men inte helt, karaktär av konsumentupplysning; tonen är mer lågmäld och reflekterande. Bara glimtvis skymtar det överdrivna eller insmickrande fram. I några texter med övervägande drag av konsumentupplysning kan också finnas spår av allvarsam, ibland något högstämnd, bikt. Ju närmare texten håller sig till varans "reella" egenskaper – sett ur ett betygsperspektiv – desto mindre konstgjord låter den. Konsumentupplysning brukar följaktligen låta alldagligt nedtonad, men samtidigt mer pålitlig.

När eleven ska sälja in sitt ideala jag är det läraren som är kunden. Det är också lärarens respons på måltexterna som lett mina tankar till reklambudskapens värld. Lärarens svar – bejakande och uppmuntrande eller tveksamt undanlidande – blir ett kvitto på säljtextens framgång och möjliga sanningshalt ur ett betygsperspektiv. Elevens ideala jag blir ett objekt för subjektet och formas till en vara som är tänkt att "köpas" av läraren (Fendler 1998). Detta handlar i högsta grad om kommunikation som värdering och självvärdering.

Marshall (1990) argumenterar för att de metaforer vi väljer i en viss situation avslöjar implicita värdesystem. Deras sammanbundna trådar kan vara länkade till hela system av mening (Dexter & LaMagdeleine 2002). Att jag efter mycket tänkande till sist kommit fram till att elevernas måltexter i mina öron bitvis ljuder som säljtexter "avslöjar" givetvis att jag uppfattar att eleverna är tvungna att i detta specifika sammanhang presentera sig, exponera sig på en sorts marknad.

Moa går i Linns parallellklass och är den enda i sin klass som får MVG i SO. Tonen klingar knappast som ett säljbrev utan snarare som en allvarsam bikt:

Mitt mål detta året är att få MVG i svenskan.

För att få det så ska jag försöka vara mer aktiv i diskussioner, räcka upp handen mer o lägga ner mer tid på läxor/prov.

Jag ska försöka att göra läxorna noggrant även om jag är trött eller retlig. Det här året ska jag verkligen kämpa för att höja mitt betyg.

Det känns som om mina bästa ämnen är svenska och SO, så om jag inte får MVG där skulle jag bli väldigt besviken.

Jag försöker använda lexikon mer o inte slarva med uppgifter.

Moas ideala jag innehåller en blandning av de konventionella målen – att räcka upp handen mera, vara aktiv på diskussioner och göra läxorna noggrannare – och ett annat till synes mer osminkat eller ogarderat, där hon lovar att göra läxorna även om hon “är trött och retlig”.

Bortom Moas idealbild och pliktmedvetna botgöring smyger sig bilden av en högst påtaglig tonårstjej, som håglös, trött och retlig, sitter vid sitt skrivbord fast hon bara längtar efter att gå och lägga sig eller titta på en bra film. Hon skriver att hon kommer att bli besviken om hon inte får MVG och det går lätt att tro henne. Som bikt har hennes text en övertygande karaktär. Med andra ord tycks det lättare att skriva en övertygande text om man gör det på realistiska grunder: Att satsa på MVG när man redan har ett starkt VG kräver ingen stark “säljtext”. Som läsare uppfattar man att den bild som Moa presenterar ligger tätt intill hennes önskade ideala jag. Därmed ger hennes text ett intryck av ärlighet och allvar; ett intryck som Mats text inte förmår att frammana. Det intressanta sker således att i läsningen av de så kallat skolanpassade, duktiga elevernas texter, framträder dessa som uppriktiga och seriösa, medan de “svaga” elevernas, många gånger lika skolanpassade texter, träder fram som föga trovärdiga.

Övertygande budskap eller inte; alla elever tvingas att försöka prångla ut sina “varor” så gott det går. Det är inte lätt att undkomma den sorteringsfunktion som är inskriven i loggböckerna. Att skolan sorterar är inget nytt, men här blir resultatet, oavsiktligt, att eleven själv sköter sorteringen. I själva beskrivningen av sina ideala jag och sina ambitioner, definierar sig de så kallade svaga eleverna, redan på allra första sidan i loggboken, som just svaga. Positioneringen som “svag elev” sker inte i

kraft av låga ambitioner utan tvärt om på grund av den alltför stora diskrepansen mellan säljtexten och varans kvalitet, det vill säga den brist på kulturellt kapital, som visas upp i själva säljtexten. De svaga elevernas målbeskrivningar blir till en skrattspegel av de duktigas. De talar sitt tydliga språk och föregår på så sätt de prestationer som senare renderar dessa elever det låga betyg som redan ligger dolt i deras text.

Att i sin målbeskrivning definiera sig som den elev man vill vara, ter sig som att ta sig fram i en terräng av glidande, men uttalade normer och krav. Detta innebär också att elever kommer att lära sig hur stor eller liten skillnad det visar sig vara mellan deras artikulerade ambitionsgrad och deras faktiska skolprestationer. Det framgår av texterna att den generella normen är att sikta högt vare sig det är realistiskt att nå sitt mål eller ej. Samma outtalade norm får också som effekt att vissa elever, allt eftersom terminen fortskrider, kommer att upptäcka (eller alltid har vetat), att presentationen de gjorde skulle visa sig överdriven. Man kan bara spekulera över vilka slags känslor som uppstår när elever gång på gång får "till uppgift" att ge en bild av sig själva som, när det kommer till kritan, visar sig falsk med avseende på faktiskt skolresultat. Krejsler (2004) talar om dubbelspel, som eleverna blir mästare på.

DET REFLEXIVA JAGET

Så som jag läst loggbokstexterna tycks alla elever på ett eller annat sätt förhålla sig till det panopticon som loggboken kan liknas vid. Någonstans finns ett öga som ser, en blick inför vilken man ska uppträda. Vissa elever producerar säljtexter, andra behöver kanske inte sälja in sig och vissa åter stiger fram som reflexiva experter. De lägger ned stor möda på att syna sig själv i sömmarna, att fingranska sina intentioner, skärskåda sina starka och svaga sidor, så som Fia:

Jag tycker att svenska är kul och ser fram emot att lära mig ännu mer svenska. Målet med det här är att nå VG (som med alla ämnen) Om inte högre, men jag tror tyvärr inte att den chansen är så stor. Men jaja! Man vet aldrig.

Jag kommer väl aldrig att bli någon höjdare i svenska, men jag ska försöka att göra så gott jag kan! Jag är bra på att prata, eller fnissa på lektionerna. Jag är inte den bästa personen på att arbeta självständigt. Jobbar hellre i grupp. Men jag tror jag kommer att lära mig att arbeta bättre självständigt nu i nian jämfört med åttan. I åttan tyckte jag att jag lärde mig mer när jag samarbetade än när jag

jobbade ensam. Vad det gäller mina studier om hur bra ansvar jag har för dem får jag väl säga sådär. Jag kan nog ta mer ansvar bara jag vill. Och det vill jag. Nu i nian ska jag kämpa stenhårt för att nå högre betyg och framför allt att lära mig att lyssna noggrannare. För jag vill verkligen lära mig. Jag vill inte sitta hemma och stressplugga för att få ett bra betyg. Jag vill lära mig! Och verkligen få ut något av mina studier.

Men jag vet inte riktigt vad jag är bra på, prata kanske fast det är jag bättre på i SO. Men jag tycker att jag är hyfsat bra på att skriva! Eller jag försöker i alla fall. Själv tycker jag att jag behöver öva mera på allt för att kunna lära mig något och genom det få ett bra betyg. Jag ska som sagt försöka lyssna bättre, ta mer ansvar för mina studier och lära mig vad jag läser och inte bara stressplugga. Så ja, förbättra allt!

Camilla svarar:

Du är duktig *Fia*, men kanske lite osäker på vad du kan. Att jobba på lektionerna – och be om hjälp är bra mål!

Fias målbeskrivning är en tredje variant på temat. Hon skriver varken säljbrev eller konsumentupplysning, låter inte som en söndagsskoleelev, utan tar sig an uppgiften som den reflekterande eleven, väl matchande idealet om den reflekterande praktikern (Hargreaves 1998). Hennes text avhandlar i och för sig de mål hon vill uppnå, VG, men förmedlar samtidigt en bedömning av den egna kapaciteten. Hon vänder och vrider på sig själv, väger starka sidor mot svaga och kommer fram till att hon vill förbättra allt.

Camillas svar på Fias självvärdering visar upp en något överraskande inställning. Här har hon en målbeskrivning som egentligen innehåller allt man kan önska av en elev som ska reflektera över sig själv, men Camilla väljer (åtminstone i sin kommentar) att blunda för komplexiteten i Fias text. Hon tar istället fasta på att "Fia är duktig, men osäker på vad hon kan." I sitt svar konstruerar hon Fia som den blygt försagda skolflickan som inte vågar stå upp för vad hon kan. Camillas tolkning placerar Fia i en position där hennes styrka – den allvarsamma och omutliga granskningen av sig själv som elev – översätts till (en genuisifierad) svaghet och osäkerhet.

Hon vill gärna ha VG, men tror inte att den chansen är så stor och det visar sig att hon har helt rätt. Längre fram på terminen när Camilla talar om vilka betyg som är aktuella, får Fia veta att det går upp och ner och att det står och väger. I SO får hon G, men om Fia skulle åstadkomma ett

bra resultat på Nationella Provet i svenska kan hon få VG där. Fia deklarerar att hon tycker mer om och lär sig bättre genom att arbeta i grupp i jämförelse med att arbeta självständigt. Hon är dock inte sen med att påpeka att hon är beredd att öva på att arbeta självständigt.

En annan elev skriver å sin sida: "Jag arbetar oftast bättre själv, eftersom jag tycker att det är lättare att bara behöva ha koll på vad jag själv gör." Det går inte att urskilja någon klart normerande diskurs som säger att det är bättre eller sämre att arbeta på egen hand. Hur än eleverna säger sig vara funtade, speglar deras texter en mental beredskap för att öva sig på något *annat*, som möjligen skulle kunna vara bättre.

Governing seems less concerned with the social conditions of learning and knowledge and more with the child's own constructive capacities. The duty of the child is to establish him- or herself in a knowledge 'marketplace' of seemingly expanding opportunities. (Hultqvist 2001, s 149)

Den huvudsakliga övningen är manne att blicka in i sig själv: Hur är jag? Vad är jag bra på? Vad är jag sämre på? Att ständigt ha blicken vänd in i sig själv blir en form av normerande självdisciplinering. Man kan inte veta hur man borde vara om man inte har definierat hur man är. Man måste kunna peka på hur man är för att sen kunna gå i rätt riktning. Allra bäst är det om man kan peka själv. Loggboken blir, sedd på detta sätt, ett exempel på viljan till styrning (governing) i koncentrerad och förförisk form.

Helena pekar ut sin egen väg och är, som det verkar, plågsamt medveten om det hon betraktar som sina tillkortakommanden:

Man ska ju alltid satsa på att få högsta betyg, men jag tror att jag bara får G om inte VG. Det skulle kännas konstigt om jag satsade på MVG och har bara G nu. Det stora problemet för att jag bara har G är nog att jag aldrig pratar, men i slutet av 8:an så försökte jag prata mer och jag har tvingat mig att jag ska svara på frågor och så när jag kan (lite lång mening, men ändå)...

Jag vet inte vad jag ska förbättra och öva på. SO är ju ett sånt "utspritt" ämne och jag kan ju inte säga att jag behöver öva mer på Sveriges historia. Men jag borde prata mer som sagt. Jag tycker också att jag borde bli bättre på uppsatser och när man ska berätta saker för klassen, stå där framme och snacka. Jag tror att det är det jag behöver förbättra.

Helenas mål i svenska:

En sak till som är svårt är att samarbeta. Det är lättare att vara själv med sitt arbete, plus att då slipper man prata med någon. Det är svårt för mig att prata, både inför klassen och under samarbete, men jag ska bättra mig.

“[M]en jag ska bättra mig.” Dessa ord förmedlar en nästan arkaisk prägel, ett slags gammaltestamentlig syndabekännelse. Ingen skulle rimligen uttrycka sig så, döma hårdare eller vara lika skoningslös som Helena är mot sig själv. Helena har “inhalerat” en diskursiv överenskommelse, som säger att man helst ska vara bra på allt: gillar man och är duktig på att arbeta på egen hand borde man dessutom vara social, samarbeta och kunna prata inför en grupp. Är man duktig på att jobba i grupp borde man öva sig på att arbeta självständigt. Ingenting undgår den reflexiva elevens argusöga.

I Helenas målbeskrivning finns en formulering som lyfter fram den förskjutning som pågått sedan mitten av 1990-talet, nämligen den som flyttar fokus mer och mer till hur du *presenterar* dig bort från vad du *kan* (Krejsler 2004, Saugstad 2004). Helena pekar på att det är svårt att förklara hur man ska bli bättre i SO. “[J]ag kan ju inte säga att jag behöver öva mer på Sveriges historia.” Detta uttalande tolkar jag som att hon är något på spåret; hon har förstått att det är mycket mer komplext att beskriva hur man blir bättre i ett ämne än att exempelvis öva på Sveriges historia. Detta har hon inte ett språk för, men däremot har hon tillägnat sig ett språk som avhandlar uppförandekoder, önskvärda sätt att vara: att man borde prata mer, borde samarbeta, borde bli bättre när man ska berätta saker för klassen.

Leo träder fram som en kille med energi och viss humor:

Detta ämnet är kul, jag har sett fram emot detta, tro det eller ej...

Jag ska satsa stenhårt på VG! Helst i svenska, allra helst i båda. Minst i ett ämne i alla fall.

Men sen kommer ett stycke “liturgi” och med den intoneras söndagsskolesången:

På lektionerna är jag tyst när jag ska, och pratar när jag ska, och har alltid med mig penna och sudd. Det är detta jag kommer att förbättra från och med 9:an...

Därefter är det som om han själv hör att tonen är onaturligt uppsträckt. Med lärarröst buktalar han ett önskvärt elevuppförande (jfr. Bakhtin 1981) och fortsätter med en skämtsam parentes:

(vilket dock inte är någon större bedrift). Jag kommer att göra läxan "tidigare" än innan. Det var inte bara en gång man satt med t.ex. en hemuppgift klockan 11 på kvällen innan det skulle lämnas in.

Därefter positionerar sig Leo performativt som den självreflexiva eleven:

Det där med att samarbeta varierar, inte bara på vem jag samarbetar med, utan även vad vi ska göra. Det jag tycker att jag är bra på är att skriva och läsa. Sen har jag ganska svårt för att stava fel. :-)

Jag vill även förbättra mig vad det gäller redovisning, jag avskyr det, finns inget pinsammare!

Går det att lära sig att kunna stå inför publik?

Läraren svarar:

Det enda sättet att lära sig att stå inför publik är att öva på det tyvärr.

Om man läser på det man ska säga jättemycket känns det säkrare.

Man kan också titta mest på dem i publiken som gör en säker.

De flesta av dessa måltexter i SO och svenska präglas mer eller mindre av en uppvisningskultur. Man visar att man vill nå högt, vill vara till lags, vill visa att man vet vad som krävs. När Leo brister ut: "Jag avskyr det, finns inget pinsammare!" framstår detta som personligt och fyllt av stark känsla. Lollo svarar med en ton som klingar av sympati, att tyvärr måste ont med ont fördrivas och ger några handfasta, men inkännande tips.

Uppenbarligen går det dessutom an för Leo (och generellt för pojkarna på Rödklövern) att kommunicera både rädsla, pinsamhet och ledsnad. Vid ett lektionstillfälle höll en före detta narkoman ett föredrag som gjorde djupt intryck på eleverna. En av killarna berättar i loggboken att han hade fått tårar i ögonen när föreläsaren berättade att han hade slagit sin egen mamma. Flera killar berättar apropå Hitler Jugend om sin rädsla och brist på mod. En kille anförtror läraren eller loggboken att han HATAR en av killarna i klassen som säger "taskiga" saker till honom och gör att han känner sig som en dum och fånig nolla. Han har dessutom tecknat en svart och illustrativ bild vid sidan av texten.

Dessa känslosamma texter står sida vid sida med måltexterna som presenterar en annan sida av deras elevjag. Även i de "självreflexiva" elevernas texter uppträder tanken om det ideala jaget, även om det skrivs fram på ett mer resonerande, tentativt sätt. Eleverna formulerar en

mängd brister i sina sätt att vara: de ska samarbeta bättre eller arbeta mer självständigt, de ska lära sig att uppträda inför publik, räcka upp handen mer, prata mer, diskutera mer, tänka mer, plugga mer, ta mer ansvar, lyssna bättre och insprängt bland alla krav på förbättring finns understundom också några glada erkännanden av den egna kapaciteten.

Under den första rubriken *Mina mål i svenska och SO* framträder loggboken i sin tydligaste form som ett panopticon; en normativ kraft, förmedlad genom den upplevda lärarblicken, manar eleverna: Sök inåt, vänd ut och in på dig själv, nagelfar dina egna kvaliteter, bestäm hur du vill vara! Valet är ditt!

JAG TYCKER – DÄRFÖR FINNS JAG

Ett av loggbokens avsnitt behandlar Andra Världskriget och eleverna får till uppgift att ta ställning till följande dilemma:

Årtalet är 1937, du är 13 år och går i en tysk skola. I din klass går en judisk flicka och en pojke vars föräldrar är kommunister. Dessa två far illa, är fattiga och utstötta. Om du går med i Hitler Jugend får du nya kläder, bra betyg och ingår i en stark gemenskap. Går du inte med i Hitler Jugend kan du själv råka illa ut. Tar du dina utstötta kamrater i försvar eller går du med i Hitler Jugend?

I elevernas svar på detta dilemma är karaktären av säljbrev, söndags-skolestämning eller bikt bara förnimbara som en svag återklang av en önskan att ge ett svar som har en god balans, som visar upp en godtagbar moral. Här dominerar, så som jag uppfattar texterna, utan undantag en vardaglig samtalston. Med tanke på de generellt högstämda ambitionerna i *Mina mål i svenska och SO* hade det varit rimligt att föreställa sig att eleverna av opportuna skäl skulle ha presenterat ställningstagandet att stå utanför Hitler Jugend och ta parti för sina utstötta kamrater.

Det är dock bara 5 av 18 elever, som skriver att de skulle klara av att göra detta. Merparten av dem som skrivit att de skulle gå med i Hitler Jugend skriver att de gör det för att de är “för fega för att stå emot”, för att “de skulle rädda sitt eget skinn i första hand” för att “trettonåringar gör som alla andra” eller “gör som sina föräldrar”. De flesta använder formuleringar som “mot min egen vilja” eller “trots att jag vet att det är fel”. Moa, en av de två flickor som fått MVG, skriver:

Okej, jag skäms över det, men jag skulle nog, om än mycket motvilligt, gått med i Hitler Jugend. För jag tänker först och främst på min

egen säkerhet. /.../ Nazisterna lockar med kläder, sammanhållning & gemenskap, det är ju klart att man känner att man vill vara med. Men jag skulle säkert gått & funderat på det ett bra tag innan jag började eftersom jag trots allt har en röst inne i huvudet som säger åt mig att hjälpa de som har det svårt.

Så jag skulle nog ha försökt hjälpa dem, men jag är för feg för att göra något som verkligen betyder nått så till slut skulle jag ansluta mig till Hitler Jugend eftersom det hade varit för farligt att inte vara med./.../

Det är rätt skamligt att jag bara skulle följa med strömmen & jag beundrar verkligen de som kan stå upp för sina åsikter & inte viker sig när det blir för farligt. Skulle verkligen önska att jag var sådan, men tyvärr...

Läraren svarar:

Önskar att jag vore likadan, men jag hade nog valt samma väg som dig.

Moas överväganden (om än mer välformulerade än de flestas) kring dilemmat är representativa för merparten av de elever som skriver att de skulle ha gått med. Hon är däremot ensam om att berätta om en inre röst som talar till henne. Det kräver sin kvinna att på ett kreativt sätt koda av vad som krävs för en uppgift av detta intrikata slag. Här lyckas Moa ändå med att både framstå som klädsamt ärlig och ädel samt förmedla upplevelsen av en inre röst. De fem som inte skulle ha gått med är tre flickor och två pojkar. En av pojkarna, Eneas, skriver:

Jag skulle inte gått med i Hitler Jugend. Jag skulle inte brytt mig om de mobbade mig. Och jag behövde inte nya kläder eller uniformer, jag skulle ha nöjt mig med mina gamla. Om mina kompisar inte ville umgås med mig så skulle jag börja umgås med den judiska flickan och pojken som gick i min klass. Jag skulle inte velat vara med för att jag var inte rädd för något. Jag skulle ha kunna offra mitt liv. Ändå skulle jag inte gått med.

Läraren svarar:

Du är modig och stark.

Anna, en av flickorna som inte skulle ha gått med i Hitler Jugend, skriver i passionerade ordalag:

Jag skulle aldrig stå ut med tanken på att jag stödjer en man som dödar oskyldiga människor. Jag skulle vilja försvara mina två

klasskamrater, jag skulle vilja göra det eftersom det inte är rätt att behandla andra människor så. Dom kan ju inte hjälpa att dom är födda till judar eller att Hitler är dum i huvudet. Jag skulle försvara dem så gott jag kunde, även om det skulle leda till att jag skulle bli helt utstött.

Läraren svarar:

Tur att man inte levde då, det är svårt att stå emot så många!

Fia framstår som minst lika passionerad:

Att fega ur och gå med i Hitler Jugend ändå skulle för alltid bli en pina för mig. Det skulle antagligen bli sämre eller kännas dåligare för mig. Jag skulle alltid få gå och bära på det hela livet och ångra mig.

Fia är den enda som inte får någon kommentar alls. Linn, flickan som var med i en politisk ungdomsorganisation, vinklar problemet på ett lite annat sätt. Hon funderar på vem det egentligen är som ska ta ställning. Är det en trettonåring som tycker som hon gör *idag* eller är det en *dåtida* trettonårig tysk utan politiska åsikter eller med föräldrar som är kommunister/anarkister? Som vem är det meningen att hon ska ta ställning?

Är trettonåringen jag och tycker som jag så skulle jag inte gå med. Troligen för min egen säkerhet fortsätta att vara passiv i skolan, men kanske snacka med dem utan att det... alltså att ingen vet det och ingen får veta.

Lärarens kommentar:

Det är svårt! Man önskar att man vore modig! Speciellt när man vet vad Hitler gjorde!

Ur en genusaspekt är det givetvis intressant att Eneas fick höra att han var "modig och stark" medan ingen av de tre flickorna fick någon sådan kommentar.

Vad betyder det då att behöva ta ställning till frågan hur man skulle ha handlat om man varit tretton år under nazitiden? Vad är det man utvecklar? I det individuella skrivandet kring denna typ av problem, styrs ens tänkande rimligtvis inåt; hur skulle *jag* ha gjort? Är *jag* feg, är *jag* modig? Eleverna blir tvungna att framställa någon form av rimlig argumentation för den väg de valt. De flesta elever konstaterar att de kommer att falla för gruppptrycket, de vill inte vara utstötta och mobbade. De tycks rannsaka sig själva för att slutligen bekänna: man står ändå sig själv närmast. Lärarna svarar generellt med inkännande formu-

leringar som för fram att det är svårt att vara modig, svårt att stå emot när det blir farligt. Här formuleras inga moralkakor om vad man "borde" ha gjort. Envar gör vad den förmår att göra.

I målbeskrivningarna utför eleverna en balansgång i trovärdighet: att inte aspirera på för mycket eller på för litet. Här uppstår samma slags balansgång som med målbeskrivningarna, men nu gäller det civilturage. Ungefär samma elever som skrev så kallad konsumentupplysning skriver nu att de *vet* att det är fel, men de hade inte vågar stå utanför Hitler Jugend.

I loggbokens kunskapsinskrivning ligger överenskommelsen att eleverna ska ta ställning. Någon gång uttrycks detta explicit då Maja, som vill nå ett högre betyg än G, frågar vad hon ska göra för att realisera det. Hon får svaret: "Du måste stå för dina åsikter mer. När du skriver i loggboken t.ex. så skriver du väldigt få egna tankar. Våga mer, då når du högre." I loggboken hittar jag nu och då lärarnas uppmaning: "Räck upp handen åtminstone en gång varje lektion och säg vad du tycker!" Och eleverna i sin tur förmanar sig själva att prata mer. Många förklarar för sina lärare att de är rädda för att säga något som kan "vara fel" när de räcker upp handen, men lärarna försöker övertyga de räddhågsna att det inte gör något, huvudsaken är att de försöker – då kan de höja sitt betyg, vilket troligen kan sättas i samband med skolans så kallade strävansmål.

Hur ska man förstå detta önskemål om att försöka formulera en åsikt om allting från Ryska Revolutionen, Versaillesfreden och Nazismen till EMU och mordet på Anna Lindh? Varför skulle man få bättre betyg om man som eleverna säger "tycker" något? Kanske kan man tolka detta i ljuset av det "nya" betygssystemets kriterier. För betyget G räcker det med att man kunna fakta. För VG krävs reflektion kring de fakta man kan och för MVG krävs att man ska kunna se olika slags perspektiv och förhålla sig till dem. För ett högre betyg än godkänt krävs med andra ord att eleven måste kunna reflektera kring den tillägnade faktakunskapen så att den blir till något mer än en encyklopedisk radda av spridda fakta.

Lärarnas önskemål att eleverna ska *reflektera* kring fakta framträder i loggböckernas elevtexter som kravet att *tycka* eller *att uttrycka egna tankar* kring det man har lärt sig. Att uppmana elever att uttrycka egna tankar skulle alltså kunna vara ett sätt för lärare att steg för steg förmå elever att förhålla sig till kunskap och att utveckla sin förmåga till reflektion och till det kritiska tänkande som läroplanen efterlyser.

Å andra sidan kanske skolans önskan om ständig reflektion – ibland formulerad som “tyckokrati” – samtidigt vara ett uttryck för just framväxten och utvecklingen av identitetspedagogikerna och terapierna som har kommit att utgöra ett viktigt inslag i våra behov av att inspektera oss själva och förverkliga vår jakt på identitet (Rose 1995).

Dessutom finns det ett flertal elever som uttrycker många och personliga tankar när de skriver utan att för den skull erövra ett VG eller MVG. Under ett samtal med tre flickor kring loggboksskrivandet berättar Maja att hon även muntligt diskuterat betygsfrågan med sin lärare Lollo:

Lollo sa att jag inte hade nått upp till det *tänkande* som man måste ha för att få VG eller MVG. Jag fattar inte vad hon menar. Så dom betygsätter ens sätt att *tänka!* Mitt sätt att tänka duger alltså inte.

Det är en precis formulering av vad betygssättande går ut på, men det går att förstå Majas formulering som uttryck också för något annat som har att göra med den tvetydiga friheten. I loggboken är avsikten att man fritt ska kunna pröva sina egna tankar utan att betygssättas och utan att kamraterna ska bedöma en. Det är så lärarna beskrivit loggboken för eleverna och även för mig. Samtidigt ligger betygen ständigt på lur i loggboken och där pågår en oupphörlig dialog mellan eleven och läraren med inriktning på självvärdering och bedömning.

De fria tankarna man ska skriva för att pröva sina vingar kan, när det kommer till kritan, inte vara helt fria; någon, läraren, betraktar och bedömer, läser och tänker. Foucault (1997) beskriver hur fria människor börjar kontrollera varandras uppförande och Rose (2006) talar om skyldigheten att vara fri. Den frihet för tanken som lärarna hoppas på kan rimligtvis uppträda i meningen att ingen “ball klasskamrat” kan håna en annan elevs åsikter eller tankar.

Under vaksamhetens stjärna granskar sig eleven för att leta fram brister som förhoppningsvis ska gå att arbeta bort och tröstar sig med att texterna hon eller han skriver “inte kan sänka, men kanske höja ens betyg”. Men här försiggår också det “inre samtal” där frågor kan bearbetas. I sin utvärdering av arbetet med Första Världskriget tycks det som om Helena har bearbetat också något annat:

Det (arbetet) känns ganska lätt, men något går fel, tokfel. Det är som om jag skriver för att impa, som om jag tror att jag är jättebra.

“Det är du!” svarar läraren med emfas, men hon fäster sig inte vid den första delen av satsen som handlar om att “impa”. I den lilla meningen

förmår Helena, så som jag tolkar henne, att sätta fingret på loggbokens partiella karaktär av panopticon; hon har en känsla av att formulera sig för att göra sig bättre än hon är, att göra sig till någon som ställer ut sig och säljer in sig på en marknad där man ständigt är sedd och bedömd – likaväl som värderad av sig själv. På denna marknad är det elevernas “ideala jag” som är till salu. Loggboken kan i denna marknadsmetafor liknas vid det skyltfönster där man saluför sitt ideala jag. Marknadsföringen sker på en glidande skala av mer eller mindre övertygande argument.

På vissa ställen i loggboken, främst i de inledande måltexterna, är karaktären av marknad stark, medan andra avdelningar i boken mer reflekterar humor, ett prövande av ställningstaganden och en vilja till dialog. I loggboken framstår båda lärarna som inkännande och mänskliga i sina kommentarer till eleverna. De är också tydliga med sina krav och eleverna får halvvägs genom loggboken skriftligt reda på hur de ligger till betygsmässigt. Eleverna har både kritiska och berömmande kommentarer till sina lärare i utvärderingarna av olika arbetsområden och texterna ger uttryck för ett vänskapligt och ibland mycket varmt förhållande mellan lärare och elever.

Samspelet mellan människor och verktyg kan emellertid skapa sin egen verklighet eller alstra oplanerade sidoeffekter. Eleverna själva kommer att vara medaktörer (om än inte jämställda som sådana) i skapandet av de nya sorterings- och disciplineringsmekanismer som utvärderingsteknikerna medför. Sedd som pedagogiskt verktyg tenderar loggboken att intimisera relationen mellan lärare och elev. Intimiseringen i sin tur kan ses som förbunden med individualisering. Den intimiserade och individualiserade relationen – alla tankar, alla åsikter, alla förtroenden som eleven skriver fram i loggboken – riskerar samtidigt att knytas till en bedömning av eleven och kan därmed skapa en sårbar elevposition (Krejsler 2004, Saugstad 2004).

Å andra sidan är det troligt att eleverna på Rödklövern utvecklar sin förmåga att ta ställning och att göra egna val. Den milda makten eller den osynliga pedagogiken (Bernstein 1990) som utövas via loggboken är allt annat än entydig och skulle också kunna tolkas som en praktik som:

snarare än att ha förtryckt individen tvärtom försökt ‘gottgöra’ subjekten som i egenskap av fria subjekt är förmögna att utöva en reglerad frihet och ta vara på sig själva. (Rose, 1995, s 46)

10 Loggböcker på Blåklinten

Intimiserings olika ansikten

Jag börjar kapitlet med att försöka fånga den skolpraktik som inramar Blåklintens loggböcker. På Rödklövern var skolans organisation tydlig och lätt att överblicka och förstå. På Blåklinten tar det tid för mig att tränga in i hur man har organiserat skoldagen, vad detta i sin tur betyder, vem som gör vad och hur relationerna mellan människorna på skolan fungerar. Jag har därför gjort mer ingående observationer här än på Rödklövern. Om Rödklövern är en skola med stark inramning framstår Blåklinten som en skola med svag inramning.

Som pedagogiska subjekt skapar eleverna ständigt sina jag genom “a regularized and constrained repetition of norms” (Butler 1997, s 95). Konstruktionen av det ideala jaget i Blåklintens loggböcker är på samma sätt som på Rödklövern situerad. I analysen av Blåklintens loggböcker är performativitet och intimisering centrala begrepp där normalisering ligger som en klangbotten.

DEN SOCIALA PRAKTIKEN I BLÅKLINTENS ARBETSLAG

Utanför skolan står ett virrvarr av mopeder i olika pastellfärger, ljusblå, rosa, syrenfärgade och hallonröda. De ser nya och fräscha ut. Jag letar efter cyklar, men ser inga. Hit åker man alltså buss eller moped. Skolan är också ny och fräsch och ger ett inbjudande och öppet intryck. Den ligger ett par mil utanför Göteborg i ett samhälle med mestadels villabebyggelse, men här bor inte enbart höginkomsttagare, får jag veta av en av lärarna som heter Annika.

Under fem veckor på våren besöker jag Blåklintens arbetslag två gånger i veckan. Blåklinten är ett av skolans fyra arbetslag. Hela skolan är organiserad i fyra arbetsenheter och Blåklintens arbetsenhet arbetar konsekvent med loggböcker som pedagogiskt redskap. Blåklintens arbetslag träffas en gång i veckan och jag deltar tre gånger. Arbetslaget

består av sju personer: Annika är informationsansvarig och lärare i SO, Olle undervisar i NO och matematik, Jenny i engelska och idrott och Roger i NO, matematik och teknik. Annika, Olle, Jenny och Roger är så kallade mentorer för varsin grupp.

Mentorerna läser loggböckerna i sin mentorsgrupp och ger kommentarer varje vecka. Mentorsgrupperna är åldersintegrerade, där finns elever från år sex till år nio. Övriga lärare i arbetslaget, elevassistent, språklärare och bildlärare, är inte mentorer för de elever vars loggböcker är föremål för analys och förekommer inte i texten.

På arbetslagsträffarna går gruppen igenom veckans arbete och de olika lärarna presenterar översiktligt sin planering. Annika överför information från rektor, kommun eller andra institutioner och sist kommer elevvårdsärendena som alltid tar lång tid. Alla är engagerade, diskuterar och kommer med förslag till lösningar.

Jag genomför ett fokussamtal kring loggböcker med fem av nians elever, *Tilda, Marina, Ludvig, Stina och Klara* i nian. (Eftersom det är många namn att hålla reda på, kommer jag, för att underlätta läsningen och undvika sammanblandning mellan elever och lärare, att fortsättningsvis kursivera *elevernas* namn). *Tildas, Marinas* och *Ludvigs*, loggböcker blir senare föremål för närläsning liksom *Mattias* och *Linus*. Jag gör dessutom enskilda intervjuer med *Mattias* och *Linus*. Alla samtal och intervjuer, grupp- så väl som enskilda, görs innan jag läst elevernas loggböcker, med undantag för *Linus*.

Jag genomför dessutom ett fokussamtal med tre av arbetslagets lärare, Annika, Jenny och Olle. Roger hade inte möjlighet att vara med. Resten av tiden ägnar jag åt att i görligaste mån följa nians lektioner. Det är inte alltid lätt eftersom klassen sällan arbetar samlat i klassrummet utan eleverna ägnar sig åt "eget arbete" som kan ske på många olika platser.

Med hjälp av loggböckerna är det meningen att eleverna ska planera sin tid och ta ansvar för sitt eget lärande. Jag har valt att undersöka just Blåklintens arbetslag därför att lärarnas sätt att arbeta med loggböcker är inarbetat sedan ett antal år och integrerat i arbetslagets dagliga praktik. I informationsfoldern om skolan som helhet står:

För att eleverna ska se sin egen utveckling arbetar några arbetslag med Portfoliomethodiken. Metoden bygger på att barnen till viss del får planera sitt eget arbete och fundera på hur de lär sig. Denna reflektion leder till insikt och utveckling. Alla elever på skolan har sin egen loggbok vilket också bygger på samma metodik.

I varje arbetsenhet på skolan finns ett "torg", som i den aktuella foldern beskrivs som navet i verksamheten:

Torget är en öppen arbetsplats för eleverna i arbetslaget. Här får de arbeta under eget ansvar på lektionstid och ledig tid. I enheten finns ett antal datorer som står till elevernas förfogande. Kring torget finns grupprum, fyra klassrum samt ett arbetsrum för pedagogerna.

På det öppna torget som beskrivs som "en öppen arbetsplats för eleverna i arbetslaget" står bord och stolar. Där sitter eleverna; de arbetar, pratar och skrattar. Solen strålar in genom stora fönster, som vetter ut mot gröna gräsmattor. Jag har till en början en viss svårighet att begripa när eleverna har rast och när det är lektion – det ena går in i det andra. När jag inbillar mig att det är fritt fram att samtala med eleverna, visar det sig att de är upptagna och obenägna att släppa till tid. Vid andra tillfällen går det bra utan att jag förstår varför.

Varje enhet på skolan består av ett arbetslag och fyra klasser från år sex till nio. På fredagsmorgnarna har eleverna så kallad a-tid (arbetslagstid), och är indelade i mentorsgrupper, som är ålderintegrerade. En mentor är i detta sammanhang den lärare till vilken man skriver loggbok och den som är närvarande på a-tiden. Alla i en mentorsgrupp har samma mentor. Detta system gör att det alltid finns en eller flera i en mentorsgrupp, som inte har sin mentor som lärare i något ämne.

Sexorna tycks väldigt små där de sitter sida vid sida med de talföra och rutinerade niorna. Stämningen kan överlag karaktäriseras som vänlig och lättsam, lärarna upplever jag som skämtsamma och godmodiga och någon enstaka gång irriterade. Jag får en känsla av att de känner eleverna mycket väl och vet det mesta om dem. Relationen mellan lärare och elever framstår som kamratligt vänlig.

LOGGBÖCKER BESKRIVNA AV ELEVER

En fredag, alldeles i början av min period på Blåklinten, lyckas jag få *Anna*, *Tilda* och *Marina* i nian att under a-tiden berätta för mig om sina tankar kring loggboken. "Vi skrev jättetorftiga loggar i sjuan", förklarar de. "Men man lär sig." Jag läser senare några av sexans loggböcker och i förhållande till nians är de enstaviga och ordkarga. De innehåller sällan de, ur lärarnas perspektiv eftersträvansvärda förklaringarna till varför en lektion, en bok eller ett arbete är roligt eller tråkigt.

Hur ser eleverna på sina loggböcker? Vad är det för vits med dem? Ännu har jag inte läst deras loggböcker och vill höra hur eleverna själva beskriver denna aktivitet som de genomför varje vecka. Det tycks som att loggboken är något mycket personligt och att några elever använder den nästan som en dagbok. *Anna* berättar:

Man skriver om det som är lite speciellt, om man gjort ett prov eller ett studiebesök. Om det gick bra eller dåligt. Jag kanske borde läst ut en bok på engelska och skriva om den, men inte gjort det, kanske om ett snack med SYO. Vissa veckor ger ingen-ting. Ibland kanske ingenting går bra och då reflekterar man över det. Man kanske borde gå och lägga sig tidigare. Ibland kan det handla om kompisar, om vi bråkade och är ovänner. Men detta är väldigt individuellt.

Tilda:

Skolan är ofta stressig och då gäller det att lära sig att planera bättre. Det får man räkna med i grundskolan. Kanske är det något som är svårt hemma som man skriver om. Loggboken är mycket personlig. Alla gör som de vill.

Redogörelserna för innehållet i loggböckerna låter ungefär som ovan och jag undrar vad klassen har arbetat med under den senaste tiden.

Marina:

Nyligen arbetade vi med Första Världskriget. Vi fick vara ambassadörer och sändebud för olika länder och försöka tänka ut vilken strategi som var bäst för landet vi representerade. Vi skickade telegram till våra grannländer och man lärde sig verkligen förstå hur länderna tänkte. Vi hade diskussion efteråt och jag tänkte, var det så här hemskt? Det var nationalism i botten, det handlade om folk, kultur, språk och landyta. Serbien ville ha Bosnien. Både Ryssland och Österrike ville ha hamnar. Det får mig att tänka på USAs invasion av Irak. Handlar det om oljan?

Marinas berättelse om klassens arbete med Första Världskriget gör mig nyfiken på hur eleverna har kommenterat det i sina loggböcker. Det visar sig senare, när jag läst loggböckerna, att *Marina* är den enda som överhuvudtaget skriver om lektioners kunskapsinnehåll.

KONTEXTEN KRING LOGGBOKEN

Annika, niornas SO-lärare, introducerar ett nytt arbetsområde. Klassen ska börja arbeta med Andra Världskriget. För att eleverna ska kunna leva sig in i kriget så bra som möjligt, vill Annika att var och en ska skapa en person som befinner sig i krigets centrum. Annika:

Den person som du skapar ska du sedan följa under kriget och dokumentera vad som händer och sker runt omkring och även vad som berör och hur olika händelser får din person att agera utifrån olika förutsättningar och situationer.

Elevens skapade person kan vara en judisk man eller kvinna, en nazist eller en engelsk soldat. Det kan vara en person i motståndsrörelsen, en medlem i Hitler Jugend eller liknande organisation eller en "vanlig" medborgare i något av de inblandade länderna. För att eleverna ska kunna göra en så bra personbeskrivning som möjligt är det meningen att de ska ta hjälp av olika slags bredvidläsningsböcker. Annika föreslår att de som har lust kan gå ihop och bilda en familj. Det kan vara ett bra sätt att väva en realistisk historia.

På ett "mingelparty" om någon vecka kommer alla att träffas och presentera sig för varandra i ny skepnad från Andra Världskriget. Eleverna lyssnar uppmärksamt och *Linus* undrar förtjust om de kommer att bjudas på en drink på mingelpartyt? "Drink? Javisst", fnissar Annika, deras lärare. "Kanske bjuder vi på saft och bulle. Men poängen är inte själva ätandet!"

Pedagogiken bygger till största del på elevernas "egna arbeten" med inlämningar på bestämda datum, men också på grupparbeten där de får diskutera tillsammans. Även på NO-lektionerna får eleverna arbeta tillsammans och lära sig att reflektera över ämnet. I synnerhet de samhällsorienterade ämnena finns den uttalade ambitionen att få eleverna att leva sig in i andra människors situation och att erövra förmågan till perspektivbyte.

Jag upplever stämningen som familjär och avslappnad, men inte som kravlös. Själva skolarbetet beskrivs bitvis som ganska kravfyllt av eleverna. En flicka, flankerad av några kompisar, säger att "vi badar i läxor". Lärarna å sin sida anser, att "de flesta som säger att det är jobbigt, arbetar i MVG-takt hela tiden". Några av de ambitiösa flickorna i nian anser att de får arbeta med spännande teman och säger att många lektioner är intressanta. Jenny är lärare i engelska och idrott och har inte slutat att förvånas över eleverna i nian:

De kommer med små kommentarer om mig som lärare: "Du har alltid så bra idéer Jenny." Med dem blev man ju, gud vad man blev duktig. Så gick man och hade en annan klass och då var man som vanligt igen. Vi har kända elever i den klassen. Ibland önskar man att de skulle vara som vanliga femtonåringar. Vara den här femtonåringen som tycker att jag är en sketkärring. Istället säger de: "Ja, Malin vad jätteintressant det här låter." I en vanlig klass skulle de vara plugghästar, präktiga plugghästar. Om *Tilda* hade gått i min nia när jag var femton hade hon varit nedmobbad. Från början trodde jag att de smörade. Till slut blir man ju övertygad. De kan inte spela så mycket. Ibland på idrotten, jag är inte själv speciellt tävlingsinriktad, men när riktigt duktiga idrottskillar säger: "Neh, nej, det gör ingenting." Eller: "Hurrudu, din tok!" När de kanske egentligen skulle vilja skrika: "Din jävla böj jävel!" Förstår du?

Och Annika undrar också när de ska förvandlas till vanliga surmulna högstadiel elever: "Det har jag ibland sagt till dem när de har varit så där fruktansvärt trevliga. När ska det komma? När ska ni komma ut?"

SVÅRIGHETEN ATT FÅ LÅNA EN LOGGBOK

Efter ett par veckor börjar jag så smått förstå i vilket slags skolkultur loggböckerna ska sättas in. Jag har observerat hur det dagliga livet i skolans praktik ser ut. Med detta i ryggen vill jag ta del av hur eleverna beskriver sina liv i loggböckerna. Detta visar sig lättare sagt än gjort. När jag frågar om jag kan få låna hem deras loggböcker för att kopiera dem, blir stämningen en smula tveksam. Några elever glider iväg utan att svara och vissa ser tankspridda ut, ett fåtal säger att de inte vill.

Slutligen går jag hem med ett femtontal loggböcker från nian. Lärarna lägger sig inte i. De bemöter mig vänligt, men anser uppenbarligen att det är min sak att fråga eleverna om lov. När *Tilda* ger mig sin loggbok, får jag ta den först sedan jag dyrt och heligt lovat att lämna den tillbaka nästa dag. Jag förundras över att den kan vara så viktig *varje* dag, men inser så småningom att eleverna, i alla fall de flesta, använder den som både kalender och reflektionsbok. Hela deras skolliv finns bokstavligen i loggboken och fungerar som en administrativ enhet.

När jag frågar om jag får låna en elevs loggbok kan svaret bli: "Nej, inte just nu, jag behöver den." Om jag då framhärdar och undrar om jag kan låna den imorgon, kan svaret bli ett vagt ja, men när det sen kommer till kritan får jag den inte. Den behövdes liksom hela tiden; läxplaneringen fanns där, reflektionen skulle skrivas, planeringen skrivas in

kontinuerligt, saker bockas av. Jag tänkte att det skulle passa bättre över helgen, men det var ungefär lika illa. Frågan är bara om det var undanflykter eller reella orsaker.

Här fanns ytterligare en svårighet, att eleverna sällan var samlade. Jag hade en känsla av att jag fick jaga dem och fråga om jag fick låna deras loggböcker. Jag upplevde att jag blev tjugig och nästan påträngande. Trots att de flesta elever var väl så förekommande och vänliga, var deras smidiga och ämabelt avböjande svar också tydligt gränssättande. I relationen mellan mig och Blåklintens elever uppfattade jag att jag fick känna på den milda makten i smått förödmjukande form.

På Rödklövern, den andra skolan vars loggböcker jag analyserat, existerade inte detta problem. Den huvudsakliga skillnaden var att deras loggbok inte alls fungerade som kalender eller skulle utvärdera varje vecka. Dessutom var klassundervisning den dominerande formen.

LOGGBOKENS UPPLÄGG

Lärarna har gjort en liten lathund med frågor till loggboken och under rubriken *Reflektion över veckan som gått* står följande:

1. Hur tycker du veckan har varit?
2. Vad är du mest nöjd med?
3. Hur fungerade skolarbetet, tider, läxor, material?
4. Lektioner och kompisar?
5. Vad beror det på att det gick bra/mindre bra?
6. Vad bör du tänka på inför nästa vecka?
7. Berätta om det roligaste som hänt under veckan?

Bland de femton loggböcker jag läst, finns det en och annan pojke, som svarar bokstavligt eller enstavigt på dessa frågor, ibland bara med frågans siffra, följt av "bra" eller "dåligt", "inget" eller "vet inte". De flesta av dem jag läst, skriver dock en sammanhängande text där de underliggande frågorna kan förnimmas som en svag återklang.

Frågorna är inriktade på reflektion och personlig rannsakan, men också på känslor. De förmedlar en positiv grundton och förutsätter att det *finns* något att vara mest nöjd med, liksom något som är roligast. Eleverna förväntas granska de olika komponenterna tid, läxor, material, lektioner och sist men inte minst, kompisar. Under mitt fokussamtal med Annika, Olle och Jenny säger Annika bestämt att "hur man trivs är grunden, man måste må bra". "Om någon skriver i sin loggbok att han

eller hon har problem med en kompis eller blir mobbad går jag omedelbart och pratar med den eleven.” Det sociala går före undervisningen, det är alla tre överens om.

Blåklintens loggböcker skulle också kunna kallas planeringsböcker, eftersom fokus ligger där. Varje vecka har två uppslag. Det första ser ut som ett vanligt, men stort kalenderuppslag, med veckans dagar. Där skriver eleverna in sina läxor och göromål och planerar när de ska göra sina läxor och när deras inlämningsuppgifter ska vara klara. Vissa har snygga, mycket prydliga rutmönster med minutiösa kryss och bockar som visar när, hur och var olika arbeten ska utföras. De pojkar som inte är mångordiga i sina böcker spiller heller inte mycket krut på kalenderuppslaget och där står kanske bara “Stå i cafét med Åberg” eller “ledig”.

Det andra uppslaget i loggboken är tomt med utrymme för reflektion eller utvärdering, som det också kallas. I loggböckernas utvärdering berättar eleverna hur de planerat veckan som gått, hur de sköter sig och hur de läser läxor. De redogör för sina resultat, nästan undantagslöst i positiva ordalag. *Bra* och *nöjd* är frekventa ord. Handlar det om mindre bra resultat är det bara att “ta nya tag”. Eleverna “planerar sig”, disciplinerar sig, “ger läxorna prioritet” och försöker lägga sig i tid.

Alla berättar mer eller mindre utförligt om vad de gör på sin fritid, vissa anförtror sig till sin mentor och den kan framstå nästan som en privat dagbok. Gränsen mellan skola och privatliv kan i en mening beskrivas som upplöst, vilket hos Bernstein (1990) innebär både svag klassifikation och inramning, i kombination med en stark extern påverkan från skolans värdesystem även på fritiden. Tonen mellan lärare och elev framstår som mycket kamratlig. Kommentrar till mentor: “Vi har iakttagit att du är på ovanligt gott humör!” I loggboken finns överraskande få exempel på konflikter, incidenter eller olustiga händelser.

Eleverna talar gärna om loggböckerna som något mycket personligt och det är de förstås i en viss mening. I en annan kan man tvärtom tycka att de är överraskande lika, att de alla följer en gemensam mall eller diskurs om man så vill. Det handlar med andra ord om “practices that systematically form the objects of which they speak” (Foucault 1982, s 49).

FEM LOGGBÖCKER

Jag fick tillgång till 15 av 25 loggböcker, men det var inte de så kallade lågpresterande eller skoltrötta elevernas loggböcker som fattades. Lärarna har dessutom bekräftat min egen uppfattning att de loggböcker jag fick tillgång till var någorlunda representativa för klassen som helhet. För att kunna renodla och genomföra analysen valde jag att begränsa mig till fem stycken för närläsning. Jag valde *Tildas*, *Marinas*, *Linus*, *Ludvigs* samt *Mattias*.

Ludvig, *Tilda* och Sabina representerar tillsammans det som skulle kunna beskrivas som klassens generella stil, deras förhållningssätt, deras formuleringar. De skulle kunna bakas ihop till *en* person som sammantaget skulle bli den mest representativa för klassen, men i nästan alla klasser, liksom i denna, finns dessutom några skoltrötta och "vanliga" elever. *Linus* och *Mattias* fick därför representera detta fåtal. Dessa fem loggböcker representerar dessutom fyra av arbetslagets lärare i deras roll som mentorer och som läsare av loggböckerna. Liksom på Rödklövern konstruerar eleverna på Blåklinten ett idealt jag, men det ideala jaget på Blåklinten har andra förtecken och fokuserar andra ideal och mål.

SJÄLVBEHÄRSKNING – ATT HÄRSKA ÖVER SITT IDEALA JAG

I Blåklintens loggböcker framträder ett överskuggande drag; det ideala jaget är glatt och förnöjsamt. Följande citat ur en av *Tildas* reflektioner sammanfattar väl hennes, men egentligen samtliga elevers framtoning i loggboken: "Denna veckan har jag kommit fram till att om man tänker positivt så går det mycket lättare." Hennes mentor Olle svarar: "Att tänka positivt är aldrig fel."

Hej Olle!

Jag tycker att denna veckan har varit väldigt bra och lagom lugn. Även som förra veckan, så är jag nöjd med många saker. T.ex så fick jag alla rätt på NO-provet. Sedan så är jag väldigt nöjd med min insats på franskan när jag fick alla rätt på läxförhöret. Egentligen så är jag nöjd med min insats som helhet den här veckan. En annan sak är att jag har klarat av att inte lägga mig sent, vilket leder till att man blir piggare och gladare!

Skolarbetet, läxor, kompisar, material och lektioner har fungerat bara bra, inget snack om den saken.

På ett sätt har det ju varit en ganska dyster vecka, angående Anna Lindh, World Trade Center osv. Men jag har försökt hålla humöret uppe. Jag tror att anledningen till det är att jag lagt mig tidigt och lyckats att vara pigg.

Nästa vecka så ska jag tänka på att ta underskrift på mina utvärderingar. Denna veckan har det dock varit lite svårt då båda föräldrarna har varit bortresta.

Det roligaste som hänt denna veckan var nog när vi klättrade i äventyrsbanan! Det var verkligen en pirrig upplevelse!

Ha det så bra i helgen!

Tilda

Tildas ideala jag påminner om Pollyanna, en flickbokshjältinna på 1940-talet, som lekte "vara-glad-leken". Hur förskräckligt livet än hanterade Pollyanna, så tänkte hon alltid positivt. När jag träffar *Tilda*, så att säga live, utanför loggboksrummet, framstår hon visserligen som en glad och positiv person, men inte som en Pollyanna. Hon kan både gnälla och vara på dåligt humör. Inom loggbokens pärmar däremot går hon in i sin Pollyannaroll och blir odelat positiv: *Tilda* är nöjd; nöjd med NO-provet, nöjd med franska läxförhöret, nöjd med sig själv som helhet. Om man lägger sig i tid blir man piggare och gladare även om Anna Lindh skjuts eller World Trade Center jämnas med marken av terrorister. Att vara nöjd låter modest och anspråkslöst, men nöjdheten är kanske också, på samma sätt som hos *Mattias* och *Marina* (nedan), ett "trevligt" sätt att visa upp sig: Se här! Titta på mig! Jag sköter mig och är precis så kapabel och planerad som ni kräver av mig.

Att vara en Pollyanna – en feminin eller maskulin spelar ingen roll – är att alltid se det positiva i livet, men det innebär också, att man tränar sig i att betrakta allt som händer, som uteslutande beroende av hur man själv hanterar det. Strukturella orsaker flyttar bort ur synfältet och bärs av individerna. Det ideala jaget i Blåklintens loggböcker behärskar till fulländning sin tillvaro, det vill säga sin skolvecka och gör det glatt och med friskt mod.

En väsentlig del av makten i Foucaults mening skulle med ett träffande svenskt ord kunna kallas *självbehärskning*. Självbehärskning betyder ordagrant att härska över sig själv (Liedman 2001). En sådan förmåga kräver disciplinering och Liedman menar, i det han refererar till Foucault, att skolan utgör ett oöverträffat instrument i disciplineringens tjänst.

På Blåklinten disciplineras eleverna till att framstå som positiva och glada. Här försiggår ett slags uppvisningskultur, måhända en förövning till vuxenlivets presentation av sig själv i ansökningshandlingar och CV-skrivande.

Mattias är missnöjd med att han inte har sin mentor Roger som lärare i något ämne. Han säger i en intervju att det är svårt att hitta på något att skriva om och att det blir tjatigt:

Ibland skriver Roger bara sina initialer. Då tänker man att det är tråkigt, men han kanske inte heller har något att säga.

Mattias

Han tillhör den gruppen pojkar, som trots uppmaning från sin mentor, framhärdar i att skriva enstaviga svar på frågorna 1 till och med 6 i lärarnas lathund, istället för en löpande text. Trots denna överraskande obstruktion från *Mattias* sida, är hans ideala jag lika positivt och gladlynt som *Tildas*. Allt är bra! (Frågorna återfinns i Not 15):

Hej!

Reflektion

1. Den har varit riktigt bra. Jag har haft prov och läxor under veckan och det gick jättebra.

2. att jag fick VG på EMU-arbetet.

3. det fungerade mycket bra.

4. BRA!

5. Jag använder loggboken och gör läxorna i god tid.

6. PRAO!

7. läs ettan då!

:–)

Synes!

Mattias

Nu brister mentor Rogers tålmod.

Jag är inte nöjd med detta sätt att utvärdera!

Nu behöver vi träffas. Den kan och skall bli bättre!

Ha en bra helg och hoppas att din prao ska bli till belåtenhet.

R

Nästa vecka anstränger sig *Mattias* och skriver en sammanhängande text utan siffror:

Veckan har varit mycket bra. Jag är nöjd med SO:n som jag försökte göra klart så tidigt som möjligt.

Skolarbetet har funkade riktigt bra, jag har inte skrivit upp så mycket i loggboken, men jag har lagt läxorna i huvudet. Det funkade, men loggboken är bättre. Jag har jobbat som en "dåre" jämfört med hur jag jobbat innan.

Roger undertecknar bara med en signatur.

Veckan därefter återigen en reflektion med siffror, men ändå förhållandevis utförlig. *Mattias* är nöjd med det utvecklingssamtal han nyss haft och skriver att allt fungerar rätt bra jämfört med i 8:an för då var han rätt dålig i skolan. "Och nu verkar det som om jag är jättebra." Han fortsätter:

Jag vet inte varför det gick så bra! Kanske för att jag försöker engagera mig lite mer i skolan än vad jag gjorde förrut.

Allt var lika roligt så det är svårt att svara på, men en sak som var kul var när jag var ute och körde moppe i skogen. Det är skitkul för det guppar och hackar när man kör runt. Det är det absolut roligaste som finns alltså.

Under skildringen av moppefärden har *Mattias* ritat en glad bild av sig själv, sin moppe, guppet och en bäck. Roger svarar:

Visst är du duktig!

Fortsätt att fundera över vad Du kan göra för att göra mesta möjliga arbetsprestation.

Den är mer utvecklande än minsta möjliga. Fråga gärna om läxor om det är oklart.

Ha en bra helg

Roger

Mattias fortsätter att framstå som lika orubbligt nöjd och glad, men han återgår till siffermetoden:

Tjenare Roger!

1. Veckan har varit utmärkt
2. Jag vet inte, men det roligaste var ju observatoriet.
3. Hur bra som helst! Jag har gjort läxorna och planerat upp läxorna så att jag hunnit göra dem i god tid innan.
4. Lika bra här! Under varje lektion så har jag frågat vad dom ska göra under nästa vecka med läxor och dylikt.
5. Därför att jag planerade upp arbetet och gjorde det efter behov.
6. Åka skidor! :-)
7. Observatoriet, för där fick vi se Jupiter och Mars och man kunde se ränder på Jupiter, gropar på månen och en liten ring (en ritad ring), så liten grej som var Mars.

Mattias

Mattias uttrycker i en intervju att:

Det finns en risk för fjäsk. Om man skriver till en mentor som man har i ett ämne är det lättare att fjäska. Jag måste gå fram (personligen) och säga det till dem. Egentligen är det bara dålig stil. Lärarna borde inte gå med på det.

Mattias fortsätter envist att skriva sin utvärdering i form av kortfattade svar på osynliga frågor. Här anar man en form av protest från *Mattias* sida, trots att den inte på något sätt ändrar hans framtoning som kapabel och positiv. Han håller fast vid sitt sätt att skriva fastän hans mentor Roger, i ett för loggböckerna ovanligt uttryck för ilska, fräst att det måste bli en ändring. Om hans skrivsätt eventuellt ska tolkas som en protest framstår själva protesten som Pollyanna-inspirerad; den är lik-som mjukt inbäddad i den "hur-bra-som-helst-glada" framställningen.

Superlativer och versaler understödjer *Marinas* vara-glad-lek:

Godmorgon Jenny,

...I gymnastiken i onsdags var det jätteroligt. Jag tycker att jag var väldigt bra på höjdhopp. Jag hoppade 1.15 och jag tycker att jag var superbra. BRA!

I hemkunskapen igår så skulle vi laga köttbullar till vår köks-partner. Jag gjorde alldeles perfekta köttbullar. I måndags tittade vi på filmerna i engelskan. Det var jätteroligt, men det du sa om att alla

grupper inte fungerat stämde inte på vår grupp. Jag tycker att vi jobbade bra ihop och vår film blev väldigt rolig. Alla andra filmer blev också roliga, speciellt alla feltagningar.

TREVLIG HELG!

Marina

Härligt positiv du är idag! BRA! Eng. Nationella provet börjar i mars. Men jobba inte upp dig för mycket. Allt är viktigt.

Jenny

BEKRÄFTELSE SOM KONTROLLTEKNIK

I samtliga loggböcker finns samma drag, nämligen det jättetrevliga familjära tonfallet. Samtidigt vet jag att det *finns* konflikter på skolan, att lärarna omedelbart tar upp dem med eleverna och tar tag i det mesta, även otrevligheter. På arbetslagsträffarna en gång i veckan diskuteras ingående konflikter och möjligheter till lösningar. Så varför är umgänget i loggböckerna så “övertrevligt”? Ett övertrevligt uppträdande kan beskrivas som omotiverat positivt, som ett lager av för söt glasyr, något överdrivet som inte övertygar. Vad *betyder* då detta? Stämningen på Blåklinten, den arbetsenhet som jag har lärt känna, framträder som just trevlig och familjär, men inte på något sätt som *övertrevlig*, som jag upplever den i loggböckerna. Vad kan man då tänka sig att det “övertrevliga” i loggboken fyller för funktion?

Blåklinten är en skola med så kallad svag inramning (jfr Bernstein 1990). Här arbetar man projektinriktat med flexibla och ämnesövergripande arbetsformer och ett uttalat syfte att få eleverna att reflektera över och ta ansvar för sitt eget lärande.

När inramningen är svag är också arbetsformerna flexibla. När det signifikanta för arbetssättet är eget ansvar och självständighet är det rimligt att anta att nya former för gensvar, motivation och kontakt kommer att växa fram. I Blåklintens skolmiljö utan strikta ramar, över-sätts den formella kontrollen till, eller bäddas in i, intimiserande relationer och kommunikation. Nya redskap för kontroll utvecklas.

[A]s the framing between inside and outside is weak then it is also the case there is no privacy. Here we have a social context which at first appears to be very relaxed, which promotes and provokes the

expression of the person, ‘a do your own thing’ space where highly personal choices may be offered, where hierarchy is not explicit yet on analysis we find that it is based upon a form of implicit control which carries the potential of total surveillance. (Bernstein 2002, s 77)

Relationerna mellan lärarna och eleverna på Blåklinten skulle kunna beskriva som kamratliga, förtroliga, antiauktoritära och *nära*. Med *nära* i detta sammanhang menar jag inte den betydelse som ligger i relationen med en nära vän. Jag menar *nära* som motsats till formell, ceremoniell och offentlig. Den kommunikativa handlingen i loggböckerna bygger på en form av närhet som i sin tur bygger upp förtroendet mellan elev och lärare. Ju närmare man kommer desto svårare att inte leva upp till vännen-lärares förväntan (jfr. Saugstad 2004, Bernstein 2002). Själva förväntan i kombination med bekräftelse skrivs in i elevernas konstruktion av sitt ideala jag. Den intimiserade relationen förstärks där det explicita styrandet minskar. Annika deras lärare, uttrycker saken sålunda:

Idag tror inte jag att det funkar att få saker att hända, om jag inte har den här *relationen* som första bit för att komma någonstans.

Avståndet och den auktoritära ordergivningen i den moderna skolan har bytts ut mot “pastoral power” (se Foucault 1983, Popkewitz & Brennan 1998), som jag kallar “den milda makten”. Kanske man kan hitta roten till “övertrevligheten” på Blåklinten i just den flexibla kulturen, det egna ansvaret, självständigheten. Hur ska disciplinerings teknikerna, i ett system som bygger på egna drivkrafter och eget ansvar, bli effektiva om de sociala banden inte bygger på något som uppmuntrar, värmer och skapar motivation? Annika igen:

Men om jag är elev och ska göra mina saker så måste ju någon se *mig!* För annars kan inte jag ta ansvar om ingen ser vad jag gör. Det hänger ihop.

Ja, det verkar hänga ihop. Måhända har *trevligheten* blivit en av de grundläggande ingredienserna i en disciplinerings teknologi designad för det “nya” flexibla samhället där initiativkraft och entreprenörskap är viktiga egenskaper (Rose 1999). Annika:

Och vad är det de ska lära sig? Titta på hur det ser ut i samhället idag. De behöver lära sig att sovra och ta reda på saker. De måste veta: Vad *tycker* jag och vad kan det bli av det här?

Trevligheten tillika övertrevligheten kan beskrivas som oljan i maskineriet. Den är grunden, förutsättningen för själva driften. Ett drag som tycks hänga samman med trevligheten är att loggböckerna är förbryllande konfliktfria. Där finns förstås de mer eller mindre rutinmässiga klagomålen på för många läxor och alltför stor arbetsbörda. Men mellan loggbokens pärmar är det ingen, varken lärare eller elever, som på allvar "slår näven i bordet" eller "höjer rösten". När eleverna klagat så lugnar lärarna. När eleverna säger att de är stressade säger lärarna: "Ta det lugnt. Det fixar sig." Tonen är bekräftande. "Det är det de vill höra", säger Annika.

ETT SPA FÖR KROPP OCH SJÄL

Vid ett fokussamtal om loggböcker med lärarna Annika, Olle och Jenny, undrar jag hur det kommer sig att det nästan aldrig finns några konflikter i loggböckerna. Det allra konstigaste är, att samtidigt som lärarna hävdar att det sociala är det viktigaste, existerar det sociala bara i positiv bemärkelse. I loggböckerna existerar med få undantag, ingen mobbning, inga utslagna fönsterrutor eller skolk, trots att både lärare och elever kan kommentera detta i andra sammanhang. Någon enstaka gång kan något obehagligt skymta förbi, nästan omärkligt, men sen kommer det aldrig upp mer.

När jag påtalar detta ser lärarna häpna på mig och utbrister: "Jamen, sånt *pratar* vi ju om!" När det kommer grus i maskineriet tar man det muntligt. Mina observationer bekräftar detta. På arbetslagsträffarna redogörs ofta för konfliktfyllda samtal som har eller ska genomföras med elever av olika anledningar. Eleverna talar på samma sätt om samtal som de har haft eller om otrevliga incidenter på skolan. Självt ser jag under mina observationer en skola med "god stämning" men inte övertrevlig på det sättet som förmedlas i loggböckerna.

Här fanns således en viss diskrepans mellan den sociala praktiken utanför loggbokens pärmar och den innanför. I loggboken fanns strängt taget inga konflikter alls. Tonen mellan lärare och elever tycktes varm och bekräftande; den slog mig som intimiserande. Det sociala livet avspeglades på ett speciellt sätt, men uteslöt ett annat. Vilken funktion tjänade denna utplåning av det obehagliga? Det som man *de facto talade* om på skolan, men aldrig *skrev* om i loggboken.

Man kan säga att jag har observerat två olika uttryck för skolans dagliga liv: tillvaron i skolrummet och tillvaron i loggboken. Den på vissa

punkter väsentliga olikheten mellan loggbokstillvaro och skoltillvaro gjorde att jag börjar laborera med rumsliga metaforer. Att läsa elevernas loggböcker är som att stiga in i ett rum där ljuset är varmare, röstlägena mildare och det mesta i livet tycks trevligt och fullt hanterbart.

Jag går ut och in mellan loggböckerna och skolan och kommer slutligen fram till att loggboken skulle kunna liknas vid ett slags SPA-anläggning. En upptäckt görs och skapar en metafor som i sin tur kan öppna perspektivet för metaforens innebörder. En metafor kan således samtidigt vara både verktyg och resultat. Som Lakoff och Johnson (2003) säger, kan en metafor hjälpa till att definiera en företeelse och öppna för nya tankegångar.

Loggboken är det lugna rum där man lågmält, nästan diskret, har möjlighet att anmäla att något är på tok, men sen går man hastigt ut därifrån och möts bokstavligen talat någon annanstans. Det lugna rummet är som ett SPA – ett ställe man besöker för att ta hand om sig, “planera sig” (som eleverna ibland uttrycker saken), tänka framåt och bakåt och inte minst ägna sig åt pep-talk.

En stor del av den skapade lusten i detta bokliga SPA handlar om att just uppmuntra sig själv, se det man har uppnått och berömma sig själv. Och när lärarna gör sina korta nedslag på SPA-anläggningen för att träffa sina skyddslingar gör de sitt bästa för att stärka dem.

Min planering denna veckan har fungerat alldeles utmärkt! Det har varit en vecka fylld av energi! Mest nöjd den här veckan är jag med min insats i helhet på franskalektionerna! Det har varit stora genomgångar av verb och man har fått anteckna en hel del. Och detta var något som gick väldigt bra!

Tilda

Det finns en känslomässig logik i detta. Som självgående elev med uppgiften att disciplinera sig, måste man hitta former för att driva sig själv framåt. Och läraren finns där som den inlyssnande, den som bekräftar det ideala jag som eleven konstruerar: “Jag förstår att planeringen har fungerat, den ser ju så fin ut! Allt låter kanonbra och positivt.” Som en lätt färgning över alla texter, alla tankar, ligger lusten, den önskvärda lusten att lära.

Vad gör det med eleverna att deras ideala jag ständigt visar sig nöjda och kapabla i loggboken, men att de uttrycker missnöje, trötthet och kritik utanför? Kanske de är så vana vid diskursen att det inte spelar någon roll? Hur som helst kan man säga att loggbokskulturen på Blå-

klinten liksom på Rödklövern, innebär att leva med en form av dubbel bokföring (Krejsler 2004).

INTIMISERING SOM DRIVKRAFT

Lynn Fendler (1998) påpekar hur den eftersträvansvärda “lusten att lära” samverkar med den “milda makten”. De intima och förtroliga relationerna mellan elever och lärare, kan också beskrivas i termer av en flytande gräns mellan det offentliga och privata (Bernstein 2002, Hultqvist 2004, Krejsler 2004, Saugstad 2004). *Marina* skriver:

Hejsan Jenny,

denna veckan har varit väldigt stressig och idag är den värsta dagen i mitt liv, kanske inte riktigt.

Igår så klippte jag mig och det blev jättefult. Jag ser ut som en fyrkantig tant. Jag var tvungen att sätta upp håret. Och jag tänker aldrig släppa ner det. Kanske sen när det har växt ut igen.

Nästa gång jag klipper mig ska jag inte göra så här.

Idag är jag på pisshumör. Och denna veckan har inte varit mycket bättre fast jag kanske överdriver.

Här växlar *Marina* över till skolan:

I tisdags hade vi engelskatest och det gick bra. Och på efter-middagen hade vi franskaprov. Jag tror att det gick ganska bra. Bättre än vad det brukar gå i alla fall. Det var vissa motsatser och synonymer som jag inte kunde, men receptet som man skulle översätta gick väldigt bra.

Över till det privata igen:

I tisdags så handlade jag nya gympaskor. Dom är jättebra och mycket snyggare än dom gamla. Och så förra veckan var det lov så denna veckan har jag varit jättetrött. Men det beror på att jag har börjat läsa en ny bok och jag kan inte lägga ner den.

Och slutligen tillbaka till skolan:

Sen bad Annika att vi skulle skriva något om en (oläsligt) i utvärderingen, men jag kom inte ihåg vad det var.

Så nästa vecka får jag tänka på att lyssna noggrannare på vad lärarna säger och jag hoppas att jag är på bättre humör då.

Trevlig helg

Marina

Jenny:

Vi har alla våra perioder av upp och nedgångar! Det är jobbigt när man känner sig trött, sur (och ful). Jag ska ta mig en titt på dig för jag tror inte ett ögonblick att du blev ful i håret.

Hoppas att nästa vecka blir bättre med tisdagens friluftsdag.

Jenny

Till synes obehindrat och avslappnat går *Marina* in och ut mellan det offentliga och det privata. Gränsen mellan skola och fritid upprätthålls inte: misslyckade hårklippningar varvas med engelsktest och köp av gympaskor med självkritik för ouppmärksamhet i klassrummet. Om man inte visste att *Marina* skrev till sin lärare kunde man nästan tro att hon skrev till sin bästa kompis.

Som elev i Blåklintens arbetslag kan du, förväntas du, i viss mening att bjuda på dig själv, anförtro både bekymmer och trevligheter. Jennys svar kunde ha skrivits av en stöttande och kärleksfull bästis som säger att hon inte för ett ögonblick tror att *Marina* blev ful i håret. I vilken mening kan då relationerna mellan lärare och elever på Blåklintens skola definieras som "intimiserade"?

Intimisering implicerar dock inte intimitet, som jag snarare definierar som en nära relation mellan subjekt utanför institutionella hierarkier, utan snarare upplösningen mellan olika slags sektorer av tillvaron. *Marina* växlar i sin utvärdering mellan skola och fritid, mellan privat och offentligt. Det innebär en avritualisering av skolan och därmed en förskjutning mot en mer informell och vardaglig samtalskultur.

Loggboken är ett rum för just vardagligt småprat och innebär en situerad intimisering, en sådan som hänger ihop med SPA-känsla. En SPA-anläggning kan knappast härbärgera kyla, avstånd och formalitet. Den har som sin förutsättning att vara vårdande, inbjudande, bekräftande och informell och förväntas se till *hela* människan. Trots den informella stämningen på ett SPA är det knappast troligt att personal eller besökare inbillar sig att de är nära vänner, men, och det är ett viktigt men; ögonblick av förtrolighet kan uppstå; en situerad intimisering.

I konstruktionen av det nya lärandebegreppet – i motsats till undervisning – kan man finna en av nycklarna till förståelsen av den nya betydelsen av det privata och det offentliga i pedagogiska sammanhang

(Biesta 2004). Idag kan allt vara föremål för formellt lärande, även sådant som förr hörde till den privata sfären, som familj, kamrater och relationer. Det som i en given historisk period ansågs som offentligt anses i en annan för privat. Det är vanskligt att uttala sig om var det privata slutar och det offentliga tar vid (Hultqvist 2004). Saugstad (2004) ser en risk med den intimiserade och avritualiserade skolan där handledarrollen kan bli suddig: Ska man vara kamrat, kollega, kontrollant, socialarbetare, terapeut eller bedömare? (se *Marinas* exerpert ovan sidan 166).

På så sätt kan man säga att det successivt sker en omsvängning i relationen mellan skola och elev från autonomi till ömsesidig identifikation. Med de intimiserade och avritualiserade relationerna, blir gränserna för vad och vem man är, suddigare. Och samtidigt som gränserna blivit mer diffusa hålls individen ansvarig för sin egen disciplinering.

ATT VISA UPP RÄTT ATTITYD

Det var länge sedan skolan nöjde sig med att kräva av elever att de skulle behärska sitt stoff och uppföra sig någorlunda civiliserat. Det har under årens lopp skett en ständig förskjutning i synen på eleven där man går mot krav som mer rör karaktär och personlighet. Numera kräver läroplanen att elever ska vara "motiverade" och ha "en positiv attityd". Därför har det blivit en av lärarnas främsta uppgifter "att lära barn att känna lust att lära". Enligt Fendler (1998, s 58; min kursivering) är en elev i den meningen inte längre ett subjekt "who has learned, or one who learns; now the educated subject is one who *desires* to learn".

Så veckans fenomen som jag mest är nöjd med blir nog min planering, efter det kommer nog min insats på lektionerna. Att jag är nöjd med denna veckan kan nog bero på att jag var väldigt koncentrerad och tänkte hela tiden positivt. Denna veckan känns det verkligen som jag varit på topp. Jag känner mig väldigt laddad inför nästa vecka, ...

Tilda

Tildas ideala jag är på topp, har lust att lära och att har en positiv attityd. Den positiva attityden är dessutom laddad med förmaningar och förhoppningar.¹⁶ "In the current sense educated subjectivity must be understood in the context of pastoral modes of disciplinary power." (Fendler 1998, s 58)

Sabinas ideala jag stylas som den alltigenom reflekterande elevens:

I måndags hade vi ett förberett NO-prov. Det var jätteroligt för det var lite annorlunda frågor. Det stod liksom "berätta allt du vet om neurobiologi". Hela klassen var jättetrött, men jag blev ganska glad för jag kunde svara på allt väldigt noggrant. Det var även frågor om självreflektion i bara NO-ämnet. Det var mycket lärorikt för det blev typ en självbild i hur jag ska göra fast jag redan gör det. Det är viktigt att man ser sig själv sådär i varje enskilt ämne...

Sabina

Sabina laborerar här med ett metatänkande. "[D]et blev typ en självbild i hur jag ska göra fast jag redan gör det." Hon ser vad hon gör och vet att hon ska göra det som hon redan gör, vilket dessutom understryker den performativa funktionen i loggboken.

Följande citat är hämtat ur *Linus* loggbok. *Linus* skolkar då och då, röker bakom elcentralen, har IG i flera ämnen och skriver "supa, supa, supa" i sin loggbok inför helgens övningar. Han har alltid keps på sig och ser uttråkad ut på lektionerna. *Linus* tycks dock veta hur man formulerar en rutinerad reflektion.

Hej Annika

Jag är mest nöjd med att jag mår bra. Skolarbetet har fungerat bra denna vecka och jag har kommit i tid på lektionerna, med läxor har det gått sådär. Och material har det gått bra och lektioner och kompisar. Det gick bra för att jag engagerade mig. Jag bör tänka på en massa grejjer inför nästa vecka...

Vid en snabb genomläsning är det fullt möjligt att inte märka att vissa ord är "fel". Observera *Linus* eleganta självstyling: "Jag bör tänka på en massa grejjer inför nästa vecka..." eller "Det gick bra för att jag engagerade mig." Detta kunde lika väl vara skrivet av *Tilda* och blir till en skrattspegel av den ambitiösa elevens ordval. Man skulle också kunna läsa den som en parodi – medveten eller omedveten vill jag låta vara osagt – på de duktiga elevernas utvärderingar. Läst på det sättet blir *Linus* text en reflektion med humoristiska undertoner: "Jag är mest nöjd med att jag mår bra." Även *Linus* loggbok framträder som ett SPA där man mår bra, även om hans text kan läsas som ironi.

Ingen i klassen kan tävla med *Linus* i att verka mer oengagerad. Detta får förvisso följderna som inte alltid är så behagliga för *Linus*: Upprepade utvecklingssamtal där föräldrar är närvarande, allvarliga samtal mellan fyra ögon där *Linus* får lova att skärpa sig och slutligen ett betyg som

förmodligen renderar honom en plats på gymnasiets individuella program. Men när han går in i loggbokens SPA låter också han som en duktig elev. *Linus* förvandlas och blir, med eller utan humoristiska förtecken, engagerad, mår bra, planerar, kommer i tid och har kompisar.

Varje vecka skriver han nästan ordagrant samma refräng:

Skolarbetet fungerade och läxor och tider och material och lek-tioner och kompisar. Det gick bra för att jag engagerade mig.

När det är överstökad berättar han med entusiastiska ordalag:

Det roligaste som hänt under veckan var att jag och Loffe åkte moppe. Vi hoppade på ett gupp och flög rätt långt och Loffe satte sig på mig och var ganska skraj.

Loggboken tycks kunna fungera som ett SPA oberoende av om du tillhör de så kallade lyckade eller misslyckade eleverna. Om Paul Willis (1983) arbetarklasskillar "the lads" hade fått skriva loggbok föreställer jag mig att de skulle "skarvat" ihop de omöjligaste historier, gjort grov parodi på de skolmotiverade elevernas formuleringar och fått sig ett gott skratt på köpet. Likheten mellan "the lads" och *Linus* är att de inte har mycket till övers för skolarbetet. Skillnaden är att the lads hade ett alternativ som hägrade; ett, i deras perspektiv, manligt jobb på fabriken. Det finns ingen sådan självklar utväg för *Linus*. Han är i en annan beroendeställning. Att vara utan utbildning i dagens västerländska samhälle, har länge ansetts leda till arbetslöshet och social misär (Popkewitz, Lindblad & Strandberg 1999) även om detta kanske inte längre är lika självklart.

I loggboken konstruerar *Linus* sitt ideala jag i likhet med de andra elevernas. Då och då skriver han exempelvis att "det ska bli kul i helgen för då ska jag supa" som ett slags milt provokativ markering av avståndstagande från skolarbete och loggbok, men däremellan löper det på som vanligt.

BEKÄNNELSER I MODERN TAPPNING

Krejsler (2004) och Herman (2000) som tittat på loggböcker talar gärna om att de innehåller ett slags bekännelser. Detta synsätt implicerar en sorts intimisering som förvisso finns där, men frågan är vilken form av bekännelser det är frågan om. *Bekännelsen* ger associationer till en kristen västerländsk tradition med bikt och botgöring och detta är svårt att tolka in i Blåklintens loggböcker. Att bekänna är i den kristna traditionen att tala om sanningen om sig själv.

Foucault (1988) menar att *verbalisering* som teknik för att åstadkomma ett nytt och bättre jag (det ideala jaget), är ett arv från kristendomen. Från och med 1700-talet placerar human- och samhällsvetenskaperna in verbaliseringen, bekännelsen, i en ny social kontext för att kunna använda den, men nu utan försakelse och självförnekelse. Bekännelsen får på så sätt andra förtecken och blir enligt Foucault (1978) en tankefigur som representerar en speciell form av makt. Rose (1998) formulerar detta som:

[t]he truthful rendering into speech of who one is and what one does – to one's parents, one's teacher, one's doctor, one's lover – was both identifying, in that it constructed a self in terms of a certain norm of identity, and subjectifying, in that one became a subject at the price of entering into a certain game of authority. (Rose 1998, s 96)

“Psy-vetenskaperna”, som Rose kallar psykologi, psykiatri och nutida terapeutiska avknoppningar av alla de slag, omfattar allt fler områden i livet i den meningen, att de alla är genomsyrade av psykologi. Psykologin spelar roll när man ska utbilda ett barn, reformera en brottsling, ta hand om en baby, bota en ätstörning, administrera en armé eller driva en fabrik (Rose 1998). Rose diskuterar hur det psykologiska språket och dess värden överförs eller ympas över till individers etiska praktik. Han menar då deras sätt att värdera sig själva i relation till vad som är sant och falskt, bra eller dåligt, tillåtet eller förbjudet. Etik ska i detta sammanhang förstås som specifika självtekniker, praktiker genom vilka individer försöker förbättra sig själva och sina liv och de önskingar och normer som vägleder dem.

Om man ser elevernas kommunikation i loggboken i ljuset av psyvetenskapen, kan “bekännelsen” översättas till ett sätt att leva upp till normen i en viss social praktik:

The ‘I’ that speaks is to be – at least when ‘insight’ has been gained – identical with the ‘I’ whose feelings, wishes, anxieties and fears are articulated. One becomes, at least in *potentia*, the subject of one's own narrative, and in the very act itself one is attached to the work of constructing an identity. (Rose 1998 s 96; kursiv i original)

Normen på Blåklinten är dels handlingsinriktad och administrativ; eleverna ska planera och komma ihåg. Den är också kommunikativ och uppmuntrande; elevernas ideala jag är glada, kompetenta och nöjda.

Vad man än lägger för betydelse i ordet bekännelse, är det i högsta grad relevant att tala om en kommunikativ kultur, där elever övas i att

formulera vad de vill, hur de känner samt hur och när de ska göra vad de ska. Kanske skulle man kunna tala om en textuellt performativ självstyling, för här gäller det att skapa sig själv, organisera sig själv och presentera sitt ideala jag genom kommunikation via text.

SAMMANFATTNING

Loggböcker liksom utvecklingssamtal bygger på kommunikation och dialog. I loggböckerna opererar bitvis en “presentationskultur”, som skiftar mellan de två skolor jag undersökt. Att vara elev har givetvis alltid, mer eller mindre, handlat om att uppfylla förväntade krav, men idag skulle man kunna säga att det också handlar om att *presentera* sig som ett subjekt som kan uppfylla de ställda kraven.

Att forma sitt ideala jag är ingen obetydlig handling. På exempelvis Rödklövern gäller det för eleverna att i sina målbeskrivningar saluföra sitt ideala jag och meningen är att deras “säljtexter” ska vara övertygande. I andra delar av loggboken presenterar eleven istället bilden av den reflekterande och seriösa personen, som förmår ta ställning till viktiga frågor. I Blåklintens böcker presenteras det kompetenta orubbliga jaget som ständigt visar sig nöjt och glatt. Det ideala jaget är med andra ord flytande, men även om det skiftar, måste det trots allt presenteras.

Dessa presentationer av ideala jag, framförda av elever från olika socialgrupper och med olika bakgrund, visar upp asymmetriska förhållanden och framträder i sina verbala formuleringar, som skillnadsskapande. Kommentarererna eleverna får av läraren är samtidigt oftast stöttande, uppmuntrande och syftar till att ge eleven tillit till sin egen förmåga att reflektera och prestera. Sammantaget är loggböckerna relationsskapande. Det ideala jaget skapas med andra ord i förhållande till läraren som i och för ett visst sammanhang ger respons.

Intimisering och individualisering som kommunikativa redskap

Loggboken framstår först och främst som ett dialogiskt verktyg. Den positiva, ofta uppmuntrande dialogen mellan lärare och elev genererar ett subjekt som är inställt på individuell respons. Här framträder intimisering och individualisering som verksamma redskap för påverkan. Att skriva innebär att reda ut, sortera, analysera och ta reda på vad man själv har för uppfattning. Att skriva för eget bruk och att skriva till en annan individ kan vara olika saker, men säkert är att man alltid har en tänkt

mottagare: "Discourse is oriented towards the person adressed, oriented toward what that person is" (Voloshinov 1973, s 101). Mottagaren kommer indirekt att vara med och forma budskapet. Här spelar intimiseringen en specifik roll: Lärarna träder fram som stötdämpare och uppmuntrare för att se till att eleverna orkar ta det ansvar som de tilldelats. Elevernas motor i loggböckerna, att reflektera, presentera sig själva och ofta känslor, är relationen med läraren. Elevernas önskan om kommentar och svar på sina tankar framgår starkt både i intervjuer och i själva loggböckerna.

I vissa lägen kan loggboken liknas vid ett panopticon eller vid en övervakningskamera. Det externa lärarögat förvandlas till ett inre som iakttar och ifrågasätter. I och genom tekniker som exempelvis loggboken skapas den självreglerande eleven. Många elever i loggböckerna stiger fram som reflexiva experter. De lägger ned stor möda på att syna sig själva i sömmarna, att fingranska sina intentioner, skärskåda sina starka och svaga sidor och kommer inte sällan fram till att de vill förbättra allt. Att ha blicken vänd in i sig själv blir en form av normerande självdisciplinering. Man kan inte veta hur man borde vara om man inte har definierat hur man är. Man måste kunna peka på hur man är för att sen kunna gå i rätt riktning. Helst ska man peka själv. Den reflexiva eleven ger sig sällan tid att slappna av eller att betrakta sig själv som "färdig". Är man bra på att arbeta självständigt måste man genast utveckla förmågan att arbeta i grupp. Är man duktig på att arbeta i grupp måste man utveckla sin förmåga att arbeta självständigt.

Detta reflexiva subjekt stiger fram som tydligast i Rödklövernens målbeskrivningar, men träder tillbaka i andra delar av loggboken där reflektioner och tankar tycks friare och ofta humoristiska. I målbeskrivningarna framträder å ena sidan den stränga självdisciplineringen, men där finns å andra sidan ett parallellt stråk av självvironisk metareflekton från både elevernas och lärarnas sida: OK, jag vet att du vet att jag försöker verka jätteflitig, men jag vet att du vet att jag vet att...

En annan, men något annorlunda sida av det reflexiva subjektet, är det entreprenöriska jaget; självständigt planerande, ansvarsfullt och ibland kalkylerande. Ett sådant entreprenöriskt och kapabelt jag visar upp sin förmåga att välja och välja rätt bland de möjligheter som erbjuds. Det ideala jaget framstår här som nöjt och glatt med en sprickfri yta, men behöver uppmuntran och stark respons för att leva upp till sitt självständiga, ansvarsfulla och kapabla jag.

DEL IV: AVSLUTNING

11 Slutdiskussion

Loggböcker och utvecklingssamtal förmedlar och möjliggör flera saker, både genom sin utformning och genom de sätt som de kommer till användning i en skolpraktik. Som pedagogiska redskap är de viktiga för att påverka och stabilisera en individualisering av elever och deras förhållningssätt till sig själva, sitt skolarbete, sina liv och sin framtid. Både utvecklingssamtal och loggböcker formar ”skoljag” på skiftande men ändå tydligt normerande sätt. I vissa fall är det fråga om en normering som går via en genuskodning, i andra fall är det lika tydligt att den går vägen via intimiserade relationer och via de ideala och korrigerade jagen, skapade i de kommunikativa praktikerna.

Resultatet av det hela, det som både utvecklingssamtalen och loggböckerna konkret förmedlar av lärande till eleverna, är en reflexivitet av en karaktär som jag vill tala om som ”dubbel bokföring” eller ”dubbelriktad blick”. Den dubbla bokföringen, menar jag, bygger också på vissa bestämda föreställningar om den värld som är, och som framförallt kommer att vara aktuell för eleverna. Det är en värld som jag sammanfattat med termen presentationskultur (som också för med sig vad jag menar vara en speciell människosyn).

I de följande, avslutande avsnitten, ska jag kortfattat utveckla dessa punkter för att till sist sätta punkt genom att återknyta till avhandlingens syfte, frågeställning och, inte minst, rubrik. Vad eller vilka är de *milda makter* som flödar genom och omgärdar de här studerade utvecklingssamtalen och loggböckerna?

DISCIPLINERING GENOM INTIMISERING

I kapitlet som behandlade tidigare studier kring disciplinering och variationer på temat, fanns olika sätt att förstå och lyfta fram hur elever formades och socialiserades. Här fanns exempelvis disciplinering via klass, kommunikation, kön, skolvardagens eviga malande, samt etnicitet. I min egen studie har jag koncentrerat mig på disciplinerande red-

skap som bygger på kommunikation och dialogicitet. En av mina frågor var vilka krafter, maktstrategier och styrtekniker som iscensätts på loggböckernas och utvecklingssamtalens kommunikativa arenor och inte minst, hur och genom vad?

En av de viktigaste grundförutsättningarna i både utvecklingssamtal och loggböcker är kommunikation och dialogicitet, och en av de mest tydliga och övergripande formerna för påverkan är de intimiserade relationerna. I utvecklingssamtalen iscensätts detta på så sätt att lärare, elever och föräldrar avhandlar sådant som har med elevens karaktär att göra; om eleven exempelvis brukar bli sur och arg på sina kamrater, hur eleven gör för att få nya kamrater, vilken attityd eleven visar till skolarbetet. Allt detta försiggår i en familjär atmosfär. Dialogen sveper in parterna i ett verbaliserat uttryck för närhet; lärarna "känner" elevens personlighet. Genom uttrycket för närhet ska eleven helst själv inse vad som bör åtgärdas och korrigeras i hans eller hennes uppträdande och personlighet. Intimiseringen blir ett relationellt verktyg för påverkan, som sätts i spel genom kommunikation.

Intimisering som maktstrategi, går att förstå inte bara som ett slags känslomässig påverkan, uttryckt genom dialogicitet, utan också som den relation som uppstår när en elev kommunicerar med sin lärare via sin loggbok: Eleven ska deklarerat sina mål i ett ämne, sina åsikter om ett spörsmål, ta ställning till ett dilemma eller reflektera över den gångna vecka. Loggboken i sig, som teknik, har ett intimiserande grunddrag på samma sätt som en brevväxling mellan vänner. Ett brev kräver ett svar och det ursprungliga brevet är, som Bakhtin (1981) hävdar, redan det ett uttryck för hur skribenten har föreställt sig svaret, reaktionen på sitt brev. Dialogen försiggår med andra ord inte bara mellan lärare och elev utan också som elevens inre samtal där ett "skoljag" tar gestalt.

Den familjära kommunikationen, som att skriva om sin morfars död, om sin rädsla för att prata inför en grupp eller om sin avsky för nazism, ger läraren insyn i det som eleven skriver fram som sitt skoljag, men det tangerar också Saugstads (2004) tanke att gränserna mellan lärare och elev tycks lösas upp, gestaltade som en suddig rollfördelning i skolan. Till skillnad från Saugstad förstår jag inte intimisering som enbart ett uttryck för en suddig rollfördelning, utan framför allt som ett, förhållandevis nytt verktyg för påverkan, som också går att sätta i samband med den milda makten.

I dessa intimiserade relationer förhandlar lärare; de lirkar, uppmunt- rar, går omvägar och försöker igen (se exemplet med Minna sidan 97–

106, som enligt lärarna borde välja att flytta bort från sina nya “bästisar”). I dialogen mellan Minna och hennes lärare, kan man följa en röd tråd som visserligen slingrar hit och dit, som Ariadnes tråd i labyrinten, men den kommer alltid tillbaka till en och samma punkt. Lärarna får sin vilja igenom via en förhandling, som i vissa fall kan uppfattas som manipulativ. Här iscensätts ett strategispel (Foucault 1997) i meningen ett spel där parterna använder olika strategier för att försöka kontrollera och styra varandras uppförande; eleverna använder sina strategier och kan vara väl så manipulativa (se exemplen med Sherif sidan 88 och Minna sidan 97) och lärarna använder sina, i detta fall disciplinering som går via intimiserade relationer.

Vänskapliga, familjära relationer brukar beskrivas som någorlunda jämlika, åtminstone finns det en grundtanke eller önskan om att vänskap borde se ut så. Om lärare och elever upprättar vänskapliga relationer, kan det bli problematiskt att ta obekväma beslut, att säga var skåpet ska stå eller sätta ner foten. Man ger inte vänner order. Men detta är bara en sida av saken. Det finns en avgörande skillnad mellan den intimitet som upprätthålls mellan vänner och den intimisering som pågår mellan lärare och elever: den mellan lärare och elever är asymmetrisk. Lärare har åligganden som måste utföras. Istället för att ge order – vilket idag uppfattas som en främmande kommunikationsform för flertalet människor – kan lärare och elever utveckla intimiserade relationer där en strategi, från lärarens sida, kan vara att förhandla och lirka.

Inom ramen för kommunikationens familjära uttrycksformer får lärare möjlighet och legitimitet att granska, inte bara läxläsning och skolprestationer, utan också elevens karaktär, attityd, känslor, uppförande och sociala relationer. “Är det här något *vi* kan jobba med?” är ett exempel på formuleringar som bäddar in samtalet i en familjär stämning där det förutsätts att alla hjälps åt som en enda stor lycklig familj. I dramat om Raffi, frågar Fanny om inte mamma också märkt av Raffis “tonårsrevolt” hemma, vilket implicerar att skolan är en utsträckning av familjen, alternativt tvärt om, och att Raffi i skolan och Raffi hemma skulle vara identiska.

När Sherif, i ett av utvecklingssamtalen, säger att “då får du svara på *mina* frågor också”, framstår hennes utspel som en smula framfusigt och oväntat, som att inte riktigt ha förstått spelets regler. Hon har i en mening överträtt en gräns. Den intimiserade relationen upprätthåller ett maktförhållande där det är *elev*en, inte läraren, som ska redogöra för sig

själv, som ska säga hur hon mår, förklara hur hon eller han är som kamrat, öva sig på att ta för sig eller vässa sina armbågar.

Det finns idag en medial diskussion som rör vad som beskrivs som bristen på disciplinering och gränssättning i skolan. I utvecklingssamtalens och loggböckernas kommunikation kan jag inte se några tecken som tyder på någon brist på disciplinerande åtgärder, de är bara annorlunda än vad de var för föräldragenerationen. Disciplineringen är mild och pågår i och genom intimiserade relationer, som stundtals kan tyckas suddiga, men disciplineringen når mestadels sitt mål. Den milda makten är, trots sitt vänliga ansikte, inte mindre deciderad än den hårda eller burdusa. Den risk som byggs in i de intimiserade relationerna skulle i så fall bestå i att maktbalansen blir otydlig i den meningen att den låter trevligare och att eleven får ägna sig åt att urskilja det budskap, som ändå, lätt dolt, vilar i förhandlingens vänliga vindlingar.

Den generation av barn som befolkar dagens skolor, går inte att nå eller påverka genom ett strategispel där en part utnyttjar hårda ord, ger order eller vägrar att lyssna på vad den andra parten har att säga. Den påverkan som trots allt kommer till uttryck skulle få svårt med sin legitimitet utan närhet och uppmuntrande tillrop. Intimiserade relationer i loggböcker och utvecklingssamtal mellan lärare och elever, inte minst genom bruket av "viformer" och hänvisningar till hur "eleven är", bidrar till att omformulera kategoriseringen av skola och skolkultur från en offentlig till en privat arena.

De intimiserade relationerna kan å andra sidan spela på en emotionalitet som elever behöver för att orka ta det ansvar som de förväntas att ta och inte minst för att leva upp till de förväntningar som byggs in i relationen. Läraren framträder, i synnerhet i loggböckerna, som coach, som den personliga rådgivaren som stöttar och uppmuntrar, som bekräftar och kan ställa krav i kraft av den personliga, nära relationen.

DISCIPLINERING GENOM GENUSKODNING, INDIVIDUALISERING OCH NORMALISERING

För varje elev sätts en individualiserande process i rörelse som har som sitt syfte att forma och påverka. Genusifieringen, att förstärka könsnormativa positioner, framstår som ett sätt att korrigera eleverna i det vällovliga syftet att göra dem bättre. Ambjörnsson uppmärksammar den mångtydiga och ibland överraskande gränsen mellan normalitet och individualitet i förhållande till genus och menar att positioner och skill-

nadsskapande processer aldrig existerar i ren form utan alltid framträder som föränderliga och historiskt specifika. Därmed lyfter hon fram "hur makt och status beror av *när* man befinner sig *var* – och vilken position som då tycks ha tolkningsföreträde" (Ambjörnsson 2004, s 297; kursiv i original).

I min studie, mer inriktad på skolans disciplinerande funktioner i förhållande till skolarbetet, framträder utvecklingssamtalen, inte sällan med genusifierande drag. Genuskodningen är en aktiv process vars gränser är tänjbara i meningen att det inte på förhand är givet vilka egenskaper som kodas som feminina respektive maskulina. Genusifieringen sker performativt och i vissa specifika situationer som ett sätt att påverka i den för tillfället önskvärda riktningen. Språkliga uttryck som "att ta för sig", "att vara tyst", "att hålla ordning på andra" eller "att vara pratig" genusifieras på så sätt att de bäddas in i en disciplinering till normalitet och eller individualitet.

De båda pojkarna (i kapitlet om genusifiering och korrigerings) som inte pratar ska gärna lära sig att normalitet i deras fall är att "ta för sig", att "strida lite", att kort sagt, prata mer i diskussioner. Tystnad blir på så sätt indirekt feminint kodat och de flickor som "tar för sig" och pratar i diskussioner får veta att de pratar för mycket och måste lära sig att hålla tyst. Den ordningssamma och ambitiösa flickan Minnas skötsamhet tas för given för att skötsamhet är feminint kodad. Lärarna koncentrerar sig istället på hennes pratighet och de små avvikelser från skötsamhet som de kan se.

I strategispelen mellan elever och lärare kan normalitet bli en bricka i ett genusifierat spel. Lärarna kan jämföra en elev med andra elever: "Du får lära dig att vässa armbågarna som de andra killarna på fotbollsplanen." De gör något som framhålls som eftersträvansvärt, men i andra exempel kan det vara något avskräckande. I vissa lägen kan man använda det unika och individuella som redskap för påverkan: "Håll dig ifrån Sherif och Mirja, för de har inte samma inställning till skolan som du."

En elev på Rödklövern sa en gång till mig, när vi talade om loggboksskrivande, att "det viktigaste var att sticka ut, annars märker ingen att man finns". Individualiseringens olika uttryck skulle, i ett foucaultskt perspektiv, kunna förstås som "techniques for the disciplining of human difference" (Rose 1998, s 105). Loggboken är till sin form en avslöjande teknik, avslöjande i den bemärkelsen att den yppar hur anpassad en elev är till en speciell skol- och loggbokspraktik. Det syns vilken handstil man har, det syns hur man stavar, det märks om man kan formulera vad

man vill ha sagt, det märks om man inte kan skriva grammatikaliskt korrekt svenska. Man ska visa sina ställningstaganden, visa hur man resonerar, vilken moral man har och vilka känslor man har. Det som kommer att skilja eleverna åt är just förmågan att göra denna presentation övertygande.

I Blåklintens loggböcker uppfattade jag inte någon särskild strävan från elevernas sida att få speciell, individuell uppmärksamhet eller att sticka ut, men liksom på Rödklövern skattades en utförlig lärarkommentar högt. I Rödklövernens loggböcker uppfattade jag att eleverna hade ett mycket starkare behov av att vara originella, att formulera intressanta eller udda reflektioner och att visa upp sig. Normalitet på Rödklövern kan alltså beskrivas i termer av att sticka ut och vara individuell.

Rödklövern är en skola som (relativt Blåklinten) har en förhållandevis stark inramning och klassifikation (jfr Bernstein 1990). I korthet innebär stark inramning att det är läraren som kontrollerar organisation, undervisningstakt, kommunikationens kriterier och elevernas platser i klassrummet. De rumsliga enheterna är dessutom avgränsade, vilket innebär en stark klassifikation. I själva loggboken skriver samtliga elever på Rödklövern om samma ämne under samma rubrik, men texterna är påfallande olika. Infallsvinklarna varierar, liksom åsikter, reflektioner och relationen till läraren. På Blåklinten är förhållandet i en mening det omvända. Skolans inramning och klassifikation är svag, men loggbokens uttalade intention är att eleverna ska planera varje vecka och ramarna i boken framstår som starka.

Ur ett disciplineringsperspektiv är det intressant att skolan med stark inramning har utformat en loggbokspraktik med inriktning på olikhet och originalitet, medan skolan med svag inramning har en loggbokspraktik med inriktning på normalitet, planering och kompetens. Det tycks som om det finns ett behov av inramning, mönster och planering, men att det kommer till uttryck på olika sätt på olika slags skolor. Bernstein (1990) betonar att kontrollen alltid finns där, oberoende av stark eller svag inramning – det är *formerna* av kontroll som varierar.

Individualisering och genusifiering ingår i utvecklingssamtal och loggböcker en "ohelig" allians i normaliseringen av elever. Genuskodningen av egenskaper och sätt att uppträda på, är i många stycken osynlig, inbäddad i allas våra föreställningar om hur vi vill vara, för att passa in i normen även om den inte är stabil.

ISCENSÄTTNING AV IDEALA OCH KORRIGERADE JAG

The 'I' that speaks is to be – at least when 'insight' has been gained – identical with the 'I' whose feelings, wishes, anxieties and fears are articulated. One becomes, at least in *potentia*, the subject of one's own narrative, and in the very act itself one is attached to the work of constructing an identity. (Rose 1998 s 96)

Loggböcker och utvecklingssamtal är båda kommunikativa pedagogiska redskap som syftar till utveckling, reflektion och i större eller mindre utsträckning, till ansvarstagande. I både loggböcker och utvecklingssamtal är det givet att eleven på ett eller annat sätt måste presentera sig. Av loggböckerna att döma balanserar sig eleven fram till en bild av sig själv, av en reflektion, en åsikt, som kan vara rimligt övertygande både för eleven själv och för läraren. Eleven kan visserligen få mothugg eller motstånd, men det är sällan som läraren ger några längre eller uttömmande kommentarer.

Ett år efter mina besök på Rödklövern berättade Camilla, en av lärarna på Rödklövern, att hon och Lollo hade slutat med loggböcker. Camilla menade att eleverna formulerade sig, tänkte, skrev och lämnade ut sig. Tillbaka fick de oftast en ganska torftig kommentar som inte på långt när kunde mäta sig med den text som läraren fick av eleven. Själva redskapet som sådant kräver mer av läraren än tiden medger. Kommunikationen blev sålunda alltför ojämlig för att de båda lärarna med gott samvete skulle kunna fortsätta att arbeta med loggboken som verktyg.

En sida av loggboken som jag aldrig hade kunnat förutse var den, som jag uppfattar, stora kraft och energi som eleverna la ner på att skapa ett "idealt jag". Det "ideala jaget" går att se som det jag, som formas genom loggbokens medierande budskap, skapat genom olika rubriker och uppgifter. I Rödklöverns loggböcker träder det ideala jaget fram på scenen främst i de avsnitt där eleverna ska redogöra för de mål som de aspirerar på. Att redogöra för sina mål kräver implicit att eleven kopplar på den reflexiva blicken. Där finns redan inskrivet i uppgiften som sådan ett krav på värdering och självvärdering, att vända och vrida på sina positiva och sina svaga sidor. I de allra flesta uppgifterna finns kravet på reflektion och ställningstagande inskrivet. Rödklöverns loggbok går att förstå både som en bedömningspraktik – jag visar upp mig, värderar mig själv och blir värderad – och som ett kommunikativt redskap för utvecklandet av förmågan till kritiskt tänkande.

Framskrivningen av det ideala jaget hade i många stycken en lätt artificiell anstrykning av något som verkade "too good to be true". Därför var det överraskande att i samma loggböcker, i detta fall Rödklöverns, kunna läsa avsnitt där eleverna tycktes behärska förmågan att skriva fram betydligt mer nyanserade ideala jag, som skojade, var självkritiska och öppna om sina tillkortakommanden. Trots detta uppfattar jag att där fanns en vaksamhet som klangbotten i texterna, men att andra ackord både nu och då, tilläts att ta över. Vaksamheten, uttryckt som ängsliga frågor om betyg eller som en ständig beredskap att förändra sig till det bättre, går att förstå som insikten av att trots allt ingå i en värderande praktik (se ovan).

I Blåklintens loggböcker utmejslades de ideala jagen som nöjda, glada och kompetenta; skolanpassade som skoltrötta, alla elever presenterade sig på samma jovialiska och optimistiska sätt. Hade man misslyckats var det bara att ta nya tag. I Blåklintens loggböcker var det ideala jaget så gott som alltid likadant. Ett annat mer nyanserat och mindre kompetent jag fick dock gott om utrymme i den muntliga kontakten med lärarna.

Både Blåklintens och Rödklöverns loggböcker presenterar ideala jag, men de är förvånansvärt olika till sin utformning. Hur kan man förstå den olikheten? Blåklinten ligger i ett utpräglat villaområde och präglas generellt av elever som, med få undantag, kommer från studievana hem. Skolan i fråga ligger i ett höginkomstområde och eleverna utstrålar generellt säkerhet och vad man kallar social kompetens. Jag gjorde mina observationer på skolan i samband med att eleverna skulle gå ut nian. Här diskuterade flertalet elever inte vilket program de kunde komma in på, utan vilken skola de skulle välja. Det vilade en okuvlig optimism över Blåklintens loggböcker, både lärare och elever inkluderade. Det finns ingen anledning att förmoda att denna grundades på en felaktig uppfattning om sakernas tillstånd.

Rödklövern å sin sida, befolkades av elever från olika socialgrupper och där fanns många elever som nyligen kommit till Sverige för att söka asyl tillsammans med sina familjer. För många av dessa elever fanns all anledning till misstro och vaksamhet inför framtiden. Möjligen kan man förstå Rödklöverns loggbok som en relevant förberedelse för elever som inte har råd att ta något för givet i en verklighet som kräver att var och en ska vara sin egen lyckas smed. Detta skulle sammantaget kunna innebära att Rödklöverns elever behärskar förmågan att skriva fram mer nyanserade ideala jag an eleverna på Blåklinten.

Utvecklingssamtalet, detta speciella institutionaliserade samtal, har som sitt huvudsakliga syfte, att utveckla eleven. Utvecklingssamtal som ord betraktat är rikt på positiva associationer. Ordet som sådant bär på ett löfte om ett möte som ska lyfta eleven framåt, uppåt och sätta ljuset på just den inneboende potentialen hos varje unikt barn. I Skolverkets skriftliga kommentarer och riktlinjer för utvecklingssamtalet står bland annat:

Alla elever har rätt att få det stöd de behöver för att nå målen. Läraren ska arbeta för att stärka en elevs självförtroende och bild av sig själv genom att utgå från elevens förmågor och starka sidor ... Man kan se det så att utvecklingssamtalet är en del av lärandet. (Skolverket 2001, s 3)

Men det löftesrika – att som i riktlinjerna utgå från elevers förmågor och starka sidor – landar, åtminstone i de samtal jag lyssnat till, i en ganska jordnära skolbänk med barn som plötsligt tycks drabbade av tunghäfta, men pratar för mycket på lektionerna, inte har med sig gymnastikkläderna eller visar en dålig attityd. Ett utvecklingssamtal baseras på en lång räckta av skoldagar och utvecklingssamtalet speglar detta vardagsslit, uppblandat med gnistor av intressanta och överraskande repliker och tankar. I ljuset av detta blir “utveckling” i själva samtalet översatt till “de vardagliga små förändringar som behövs” och dessa i sin tur formuleras som “något vi kan jobba med tillsammans”.

I likhet med Adelswärd m fl (2001), Hofvendahl (2006b), Lindh och Lindh-Munther (2005) vill jag peka på att utvecklingssamtalet ofta får en inriktning på det som är fel, som ska korrigeras, men jag menar också att utvecklingssamtal (liksom loggböcker) blir normativa redskap för hur man ska uppträda, vilken attityd man ska visa och hur man ska vara för att duga; de både synliggör och skapar olika “jag”.

Lärarna balanserar i den ömtåliga gränstrakten mellan just korrektion och utveckling. Under själva samtalet användes ordet utveckling däremot sällan. Istället valde man det mer lättsamma eller vardagliga “jobba med” eller “arbeta med” som en vink om att korrektionen eller utvecklingen handlade om ett arbete. Korrektionen framställdes under samtalet som något eleven kunde välja. “Är det här något vi skulle kunna jobba med?” var en vanlig formulering. Lärarnas påpekanden framställdes som förslag, men förslag som barn och föräldrar helst inte skulle avvisa, vilket föranleder en diskussion om ansvarsfördelning. I förhandlingen med eleven tycks lärarna helst vilja att eleven själv ska komma

fram till och uttala vad som är den rätta vägen. Läraren undviker i det längsta att besluta något emot elevens vilja och förhandlingen kan enstaka gånger bli lång och besvärlig, nästan som en "nattmangling".

Under samtalen växer nya korrigerade elever fram – verbalt framknådade – man har puffat lite här och puffat lite där, pekat på det ena och på det andra, dragit in här och dragit ut där och eleven tar slutligen form på ett sätt som framstår som mer eller mindre nöjsamt för alla parter. I utvecklingssamtalen utövar lärarna sin korrektion medels uppmuntran och beröm. Så snart något kritiskt uttalas uppvägs det mestadels av något positivt. I detta relationsspel har läraren ett uppdrag, som innebär att hon/han kommer att försöka föra samtalet i en vis riktning. Eleven i sin tur använder sina strategier för att parera och skapa ett "skoljag" som är rimligt ur en elevposition.

Allt fler områden i livet tycks genomsyrade av psykologi och av att människor som framträder som experter ger råd till eller coachar andra människor. Jag vill åter citera Rose (1998) när han diskuterar hur subjektet konstrueras i vad han kallar "a game of authority". Det går mycket väl att förstå utvecklingssamtalet som ett sådant.

The truthful rendering into speech of who one is and what one does – to one's parents, one's teacher, one's doctor, one's lover – was both identifying, in that it constructed a self in terms of a certain norm of identity, and subjectifying, in that one became a subject at the price of entering into a certain game of authority. (Rose 1998, s 96)

Om man ser utvecklingssamtalets relationer i ljuset av detta blir också det intimiserade förhållningssättet, i form av maktstrategi, mer begripligt. Utvecklingssamtalet har ett terapeutiskt anslag, som ansluter till det som Rose (1998) kallar psyvetenskaperna. Foucault (1988) menar att verbalisering som teknik för att åstadkomma ett nytt och bättre jag (det ideala jaget), är ett arv från kristendomen. Idag har bekännelsen förlorat det som har med försakelse och förnekelse att göra. Om man ser loggböcker och utvecklingssamtal i ljuset av psy-vetenskapen, kan "bekännelsen" översättas till ett sätt att leva upp till normen i en viss social praktik.

DUBBEL BOKFÖRING ELLER DUBBELRIKTAD BLICK

Loggbokens dialog kan i vissa stycken betraktas som en bedömningspraktik. Den omges inte med tydliga konturer utan stiger fram i form av målbeskrivningar, som reflektioner kring planering, som åsikter kring

ett fenomen eller en händelse. Loggboken är på inget sätt entydig. Den kan förstås både som en "genuin" och vardaglig kommunikation och som en uppvisning där eleven håller fram en sprickfri fasad inför en bedömare. Men finns det inte alltid ett glapp mellan det man anser att man *borde* kunna åstadkomma, och det man *kan* åstadkomma? Om eleven då presenterar sig som en som kan åstadkomma något han eller hon inte alls är säker på att lyckas med, eller visar upp sig som en person med egenskaper man egentligen inte tycker sig ha, uppstår måhända den dubbla bokföringen. Elever är väl medvetna om vad som är önskvärt.

Den reflexiva eleven – den som tycks vara objekt för det egna subjektet (Fendler 1998) – vänder den iakttagande blicken inåt mot sig själv samtidigt som hon ska visa upp en önskvärd sida inför omvärlden. Loggboken framträder stundtals som en aréna för självbespeglning, men en i viss mening beställd självbespeglning. Loggbokens centrering kring frågor som uppmanar eleven att uttrycka tankar om, ha en åsikt om, ta ställning till, eller tala om vad eleven är mest nöjd med, vad eleven ska tänka på inför nästa vecka, är inriktade på elevers reflektioner. Elever levererar oftast det som beställs, om än på väldigt olika sätt. I den meningen kan man förstå loggboken som ett redskap för utbildandet av reflexiva människor. Kan man då betrakta den dubbelriktade blicken, alternativt den dubbla bokföringen, som kalkylerad anpassning eller som social kompetens?

Åstadkommer de kommunikativa praktikerna i sig människor som lär sig konsten att visa upp rätt ansikte vid rätt tillfälle? Adelswärd m fl (2001) ansåg att en av de viktigaste, men mest förbisedda funktionerna i utvecklingssamtalet, var att eleven fick lära sig vilka aspekter av hans eller hennes personlighet som i olika sammanhang var lämpliga att framhålla. Under utvecklingssamtalet brukar deltagarna förhandla fram en individ vars status parterna kan vara rimligt överens om. Där finns förvisso stunder då elever spelar ett charmspel eller säger det som förväntas ge mest i utbyte, men med artighet och medels milda maktstrategier, brukar lärarna i de utvecklingssamtal jag undersökt, sakta men säkert arbeta sig fram till vad man kan beskriva som en överenskommelse om ett korrigerat jag.

Både Blåklintens och Rödklöverns loggböcker innehåller partier där eleverna låter som om de hade skrivit ansökningshandlingar till ett åtråvärt arbete. De skriver vad jag har kallat säljbrev eller är "övertrevliga". Här finns ett utrymme för drömmar om vem man skulle kunna vara, som drastiskt minskar på utvecklingssamtalets arena. På nätet finns de som

skapar sig helt nya identiteter (byter kön och eller arbete) genom vilka de kommunicerar, medan andra kommunicerar via sitt "vardagsjag". Går det att definiera en identitet som mer realistisk eller verklig än en annan? Är resonemanget om dubbel bokföring i själva verket bara uttryck för en normativ uppfattning om att man inte ska göra sig till eller segla under falsk flagg?

Ur ett annat perspektiv sätter betygen ibland ett högst konkret stopp för alltför orealistiska presentationer. I dessa fall uppfattar jag att det finns fog för tanken att Rödklövern's loggbokspraktik, exempelvis förmedlad genom kravet på redogörelse för betygsmål, får vissa elever att skapa ideala jag vars framtoning har mycket lite att göra med reella skolprestationer.

Den dubbla bokföringen går att associera till det marxistiska alienationsbegreppet; eleven som förtingligar sig själv i sin konstruktion av det ideala jaget. Men den går också att förstå som performativ, verbalt konstruerad i och avsedd för en specifik situation. I Rödklövern's målbeskrivningar (vilket betyg man sikar på och hur man ska nå det) framträder de ideala jagen som starkast, medan de mer eller mindre försvinner i andra delar av loggboken. I Blåklintens loggböcker tonas det ideala jaget ner i beskrivningen av fritid och kamratrelationer.

Resonemanget om en eventuell dubbel bokföring leder in på, vad jag vill kalla en presentationskultur (jfr Ball, 2003, och begreppet performativa kulturer) och en diskussion om den människosyn som denna möjligen kan föra med sig. Skriver man en loggbok som har ens lärare som mottagare är det givet att man stundtals kommer att skraddarsy sitt budskap. Sitter man tillsammans med två av sina lärare och med sina föräldrar, i ett samtal som går ut på att komma fram till vad man själv ska göra för att utvecklas på ett bra sätt, kommer man också att på ett eller annat sätt att presentera sig själv. Situationerna, konstellationerna och sammanhang-en kommer att locka fram olika sätt att gestalta och kommunicera sitt skoljag så bra som möjligt. Att presentera sig själv i dialog med en annan individ, som onekligen har som en av sina uppgifter att bedöma och sätta betyg på en själv, får kommunikationens utvärderande sida att ligga på lur. Den finns oftast inte uttalad, men kan stundtals färga elevers ord och formuleringar så att ett glättigt, tillkämpat tonläge tränger bort det som går att uppfatta som mer vardagligt och ogarderat.

I Blåklintens loggböcker framträder sprickfri ideala jag – eleverna visar sig konsekvent kompetenta, glada och nöjda, men Blåklinten har i

praktiken löst detta dilemma genom att ge rum för svaghet och konflikter utanför loggboken. I Rödklövernens loggböcker är kommunikationen diversifierad. Eleverna kan i ena stunden visa upp en yta som nästan verkar fernissad för att i en annan ändå låta olika former av svaghet skymta fram. Den elev som trots allt skriver om sin svaghet, exempelvis sin avsky för att redovisa muntligt inför en grupp, bemöts undantagslöst med värme, uppmuntran och konstruktiva förslag till hjälp.

I utvecklingssamtalet med sin inriktning på korrektion finns samma dubbelhet. Det goda uppsåtet att utveckla kan också uppfattas som en halvtimme då man finner flest fel. De kommunikativa praktikerna går att förstå som bärare av motstridiga budskap. Det sägs ibland något ironiskt i samband med diskussioner om sjukvård att man måste vara frisk och stark för att klara av att ligga sjuk på sjukhus. På samma sätt går det att säga att man måste hitta rätt sätt att kunna förmedla att man känner sig liten och osäker.

Visst finns det elever i mitt material som kommunicerar att de är ledsna och osäkra eller tycker att ett ämne är svårt, men de är få och de sticker ut. Den överskuggande kulturella praktiken är trots allt att visa sin bästa sida, att vara en kompetent, glad, nöjd och ambitiös elev som siktar högt! Eftersom de som ber om hjälp är få, tolkar jag det som att det finns vissa bestämda normer för hur styrka och svaghet kan förmedlas.

Eftersom svaghet trots allt bemöts med hjälp, tycks det som om presentationskulturen som sådan, att först och främst visa upp sin kompetenta sida, hör till en vidare samhällskultur som är starkare än enskilda lärares positiva respons på uttalad svaghet. Individualiseringen i lärandet, i kombination med intimisering, kan i sig innebära värme och tillit till andra människor, men också en utsatthet. Närhetsrelationen mellan lärare och elev innebär att närhet och bedömning i vissa lägen kommer att vara tätt ihopkopplade. I den retorik som säger att det är eleven själv som ska ta ansvar för sitt eget lärande ingår att eleven själv också får ta ansvar för ett eventuellt misslyckande. Men återigen: sätten på vilka en närhetsrelation skapas och upprätthålls, det familjära och inkännande, kan också överbrygga och stötta vid ett misslyckande.

Olika skolor utvecklar olika slags praktiker, men i de utvecklingssamtal och loggböcker jag studerat, balanseras hela tiden det individuella ansvaret med de intimerade uttrycken för närhet. I en samhällsstruktur vars retorik begär att människor ska klara sig på egen hand, vara sin egen lyckas smed, vara unika och ta ansvar för sina egna val, men

samtidigt erbjuder ett socialt skyddsnät (om än något uppluckrat) tycks det rimligt att olika skolor speglar denna mångtydighet.

Och till sist: Vad eller vilka är de *milda makter* som flödar genom och omgärdar de här studerade utvecklingssamtalen och loggböckerna? Förhoppningsvis har de flödat och genomsyrat hela slutdiskussionen, men de går att koncentrera: de milda makterna framstår som antiauktoritära och hämtar synbarligen sina rötter från reformpedagogiken, de ger inte order – de samtalar och förhandlar. Nära relationer med elever iscensätts via intimiserade samtal, elever stötts och uppmuntras och formklippning sker med sans och balans så att kritik uppvägs av uppskattning. Genom den milda kommunikationens makt påverkas och formas elever, ofta i den riktningen att de ska ta ansvar för sig själva och sitt lärande.

I utvecklingssamtal och loggböcker, förstådda som kommunikativa arenor, iscensätts milda makter. I strategispelen mellan lärare och elever pågår en mild kamp om frihet och kontroll (Foucault 1997). I frihetens namn disciplinerar eleverna sig själva; de får välja, ta ansvar och vara självständiga, men inte helt på egen hand.

Jag vill formulera mitt bidrag så att jag har satt in två företeelser, utvecklingssamtal och loggböcker, i ett delvis nytt sammanhang som visar på deras disciplinerande funktioner i skolan. Utvecklingssamtal har tidigare mestadels analyserats med avseende på deras betydelse för information kring betyg och prestationer eller med fokus på själva samtalssituationen, exemplifierat med riskabla ögonblick då kritik ska föras fram (Adelswärd 1995, Hofvendahl 2006b, Adelswärd m fl 2001). Loggböcker har beskrivit både som disciplinerande verktyg och som verktyg för planering eller reflektion (jfr Österlind 1998).

Jag har vidare lyft fram hur denna disciplinering, fostran eller socialisering, görs och iscensätts inom ramen för de båda teknikernas kommunikativa arenor. Den är särpräglad i den meningen att den sätts i spel genom en intrikat växelverkan mellan självreglering och kommunikation med den andra.

Jag har pekat på hur eleverna formar olika "skoljag", skapade genom loggbokens eller utvecklingssamtalets skiftande och medierande budskap. Jag har lyft fram de intimiserade relationerna, det strategispel där kommunikationens familjära uttrycksformer ger lärare möjlighet och legitimitet att omfatta och se "hela barnet/eleven" utan att det framstår som otillbörligt eller alltför privat. Jag har åskådliggjort den reflexivitet som kan skapa det jag kallar dubbel bokföring – presentationen av det

man tycker att man *borde* vara eller det man tycker att man *är*. Detta kan i sin tur förbindas med en människosyn där normen skulle vara att alltid visa sig kompetent, även när det gäller att visa svaghet och att åtminstone kunna konsten att presentera ett attraktivt narrativ om sig själv.

DEL V: VARIA

Noter

1. I filmen "Hets" från 1944, regisserad av Alf Sjöberg, fanns den sataniske latinläraren Caligula, uppkallad efter den grymme och med tiden sinnessjuka romerske kejsaren.
2. På nyåret 2003 startade forskningsprojektet "Utvärdering som led i skolans förändringsarbete: Fallet Göteborg", finansierat av Vetenskapsrådets Utbildningsvetenskapliga kommitté. Rita Foss var ledare för projektet och jag fick under tre år delta som doktorand. Projektet skulle innehålla olika fallbeskrivningar från staden Göteborg, alla på något sätt kopplade till utvärdering och skolutveckling. Centralt för projektet var att studera utvärdering som teknologi och verktyg för självreglering. Det stod mig mer eller mindre fritt att söka mina egna fall. Eftersom elevernas villkor alltid stått i centrum för mitt skolintresse försökte jag hitta utvärderingsproblematiker där elever stod i fokus.
3. Bachtin skriver olyckligtvis enbart *he* och *himsel*, men jag förutsätter att han hade gjort annorlunda om han levat idag.
4. I antologin *Foucaults Challenge* (Popkewitz & Brennan 1998), har Lew Zipin denna devis eller ingångscitat till sin artikel, hämtad från *The Long Revolution* av Raymond Williams (1961).
5. VFU: verksamhetsförlagd undervisning.
6. I ett av mina resultatkapitel som tidigare hette "Kaxiga flickor bjuder själva upp till dans", byggde jag genusanalysen på en dansmetafor, som jag var mycket förtjust i. Pardansen blev metafor för genusstereotyperna i utvecklingssamtalen, män för och kvinnor följer. Jag arbetade i evigheter med kapitlet, skrev om och skrev om och skrev in rumba, samba, marsch och tango som indikerade känslomässig status, men det blev aldrig bra, det vill säga det *lät* bra, men det *var* ologiskt och egendomligt, eftersom själva metaforen för mina tänkta stereotyper inte stämde. Till slut gav jag upp och tog bort den.
7. Jag har översatt dessa fraser från engelska till svenska för att illustrera det omedvetna och vardagliga användandet av metaforer. Om de stod kvar på engelska skulle de framstå som nya och fräscha och därmed tappa sitt syfte i sammanhanget.
8. Milos Formans film "Gökboet" från 1975, bygger på Ken Kesey's roman *One Flew over the Cuckoo's Nest* från 1962. Boken utspelar sig i ett mentalsjukhus i Oregon, och kan betraktas som en studie både över institutionsmiljöer, över människan som sådan och över vårt samhälle.
9. *Aktant*: Dramaturgisk term som brukar användas för en så kallad abstrakt rollinnehavare.
10. Intensiv motvilja eller överkänslighet som inte utan vidare kan förklaras, ofta starkt personligt präglad.

11. Enligt skolverkets nationella utvärdering 2003 skattar eleverna att de arbetar med eget arbete minst 50% av tiden (Carlgren m fl 2006).
12. Deleuze (1992) menar att vi har lämnat disciplinsamhället och nu befinner oss i kontrollsamhället. Både disciplinsamhället och kontrollsamhället karakteriseras av den självkontrollerande blicken hos subjektet. Den viktigaste skillnaden i detta sammanhang är dock kontrollsamhällets kontinuerliga kontroller.
13. FLICKA startades av den förra regeringens barn- och familjeminister Berit Andnor. Unga flickor och pojkar ansågs leva i en verklighet som alltmer präglades av ökad kommersialisering och sexualisering. Den socialdemokratiska regeringen beslutade därför i november 2003 att starta ett projekt om unga flickors självbild. Projekt FLICKA ville stärka unga flickors självbild och ta reda på hur unga flickor upplever sin vardag och sina möjligheter idag. Med utåtriktade aktiviteter, samarbete och dialog med barn och unga, föräldrar, organisationer, medier och marknads krafter hade FLICKA som mål att väcka debatt och lyfta fram forskning, nya idéer och goda exempel.
14. Situationskomedi, *sitcom*, är en genre inom den manusbaserade TV-produktionen, och utvecklades ursprungligen i USA. Situationskomediserierna kretsar vanligen kring en grupp fasta rollfigurer i en vardaglig miljö hemmet, arbetsplatsen eller vänskapskretsen och handlingen bygger på de humoristiska episoder som uppstår på dessa platser.
15. **Frågor**
1. Hur tycker du veckan har varit?
 2. Vad är du mest nöjd med?
 3. Hur fungerade skolarbetet, tider, läxor, material?
 4. Lektioner och kompisar?
 5. Vad beror det på att det gick bra/mindre bra?
 6. Vad bör du tänka på inför nästa vecka?
 7. Berätta om det roligaste som hänt under veckan? (10:1)
16. Kanske är Pippi Långstrump det första barnet i världslitteraturen, som explicit gör sin självdisciplinering då hon berättar hur det går till när hon tar hand om sig själv. "Först säger jag vänligt: Pippi, nu får du gå och lägga dig. Och lyder jag inte då, tar jag i på skarpen!"

Referenslitteratur

- Adelswärd, V. (1994a): Kvartssamtalets anatomi. *Locus*, 1/1944, 18–25.
- Adelswärd, V. (1994b): Kvartssamtalets karaktärsrepertoar. I A. Holmberg & K. Larsson (red): *Svenskan beskrivning 20*. Lund: University Press.
- Adelswärd, V. (1995): Tala om problem – lärarstrategier i skolans kvartssamtal. *LOCUS*, 3/1995, 4–16.
- Adelswärd, V., Evaldsson A-C. & Reimers, E. (2001): *Samtal mellan hem och skola*. Lund: Studenlitteratur
- Alvesson, M. & Deetz, S. (2000): *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studenlitteratur.
- Ambjörnson, F. (2004): *I en klass för sig. Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront förlag.
- Arkhammar, B-M. (1988): *Ett år med skrivprocessen. Klassrumserfarenheter av processororienterad skrivundervisning från L, M, H, Gy, Vux, Fb*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Asarnej, S. (1988): Eget skrivande – eget tänkande – en nödvändighet i all lärarutbildning. I B-M. Arkhammar (red): *Ett år med skrivprocessen. Klassrumserfarenheter av processororienterad skrivundervisning från L, M, H, Gy, Vux, Fb*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- ASÖ (1970/71): *Kontakten mellan hem och skola*. (R 36) Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Bakhtin, M. (1981): *The dialogic imagination: Four essays by M.M. Bakhtin*. I. M. Holquist (ed): Austin: University of Texas Press.
- Ball, S. (2003): The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*. 18(2), 215–228.
- Beach, D. & Dovermark, M. (2007): *Education and the Commodity Problem: Ethnographic Investigations of Creativity and Performativity in Swedish Schools*. London: Tufnell Press.
- Becker, H. (1990): Generalizing from case studies. I E.W. Eisner & A. Peshkin (eds): *Qualitative inquiry in education*. New York: Teachers College Press.
- Berge, B-M. (1997): Styra eller styras. Att skapa kön i klassrummet. I G. Nordborg (red): *Makt och kön. Tretton bidrag till feministisk kunskap*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag.
- Berggren, I. (2001): *Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet*. (Göteborg studies in educational sciences 157) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bergqvist, K. & Säljö, R. (2004): Learning to plan. I J. van den Linden & P. Renshaw (red): *Dialogic learning. Shifting Perspectives to Learning, Instruction and Teaching*. London: Kluwer Academic Publishers.

- Bernstein, B. (1990): *The Structuring of Pedagogic Discourse. Volume IV. Class, codes and control*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (2002): Class and Pedagogies: Visible and Invisible. I A.H. Halsey, H. Lauder, P. Brown & A. Stuart Wells (eds): *Education. Culture, Economy, Society*. Oxford: Oxford University Press.
- Biesta, G. (2004): Against learning: Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*, 24(1), 70–82.
- Bjerrum Nielsen, H. (2000): Inn i klasserummet. I G. Imsen (red): *Kjønn og likestilling i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal.
- Broady, D. (1981): *Den dolda läroplanen*. Stockholm: Symposium.
- Broady, D. & Börjesson, M. (2002): En social karta över gymnasieskolan i Stockholm i slutet av 1900-talet. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*. <http://www.upi.artisan.se/publish/docs/Doc161.pdf> (2006.02.16)
- Butler, J. (1993): *Bodies That Matter: On the Discursive Limits of Sex*. New York: Routledge.
- Butler, J. (1997): *Exitable Speech: A politics of the Performative*. New York: Routledge.
- Butler, J. (1999): *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Callewaert, S. & Nilsson, B.A. (1979): *Samhället. Skolan och skolans inre arbete*. Kristianstad: Lunds Bok och Tidskrifts AB.
- Carlgren, I (1994): Från klassundervisning till "eget arbete". Den tröga skolan och pedagogiska modeflugor. *Praxis*, 2, 9–14
- Carlgren, I (2005): Konsten att sätta sig själv i arbete. I E. Österlind (red): *Eget arbete – en kameleont i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur
- Carlgren, I., Klette, K., Myrdal, S., Schnack, K. & Simola, H. (2006): Changes in Nordic Teaching Practices: From individualised teaching to the teaching of individuals. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 301–326.
- Deleuze, G (1992): Postscript on the societies of control. <http://users.california.com/~rathbone/deleuze.htm> (2008.04.12)
- Dexter, S. & LaMadeleine, D.R. (2002): Dominance theatre, slam-a-thong, and cargo cults: Three illustrations of how using conceptual metaphors in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 8(3), 362–380.
- Dovemark, M. (2004): *Ansvar-flexibilitet-valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring*. (Studies in Educational Sciences, 223) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Englund, T. (1993): *Utbildning som "public good" eller "private good"*. Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Evaldsson, A-C. (1994): *Med kvartssamtalet i fokus. En studie av hur personlighet och fostran framställs i de officiella dokumenten för skolan under 1940- till 1990-talet*. (Arbetsrapporter från Tema Kommunikation 1994:1) Linköping: Linköpings universitet, Tema Kommunikation.
- Fendler, L. (1998): What Is It Impossible to Think? A Genealogy of the Educated Subject. I T. Popkewitz & M. Brennan (eds): *Foucault's Challenge: discourse, knowledge, and power in education*. New York: Teachers College Press.
- Fendler, L. (2001): Educating Flexible Souls. The Construction of Subjectivity through Developmentality and Interaction. I K. Hultqvist & G. Dahlberg (eds): *Governing the Child in the New Millennium*. London: RoutledgeFalmer.

- Foucault, M. (1972): *The archaeology of knowledge*. London: Routledge.
- Foucault, M. (1978): Politics and the study of discourse. *Ideology and Consciousness*, 3, 7–26.
- Foucault, M. (1982): *Power/Knowledge: selected interviews and other writings 1972–1977*. New York: Pantheon.
- Foucault, M. (1983): “The subject and power”. I H.L. Dreyfus & P. Rabinow (eds): *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics*. Chicago: University of Chicago Press.
- Foucault, M. (1987): *Övervakning och straff*. Lund: Studentlitteratur.
- Foucault, M. (1988): Technologies of the self. I L.H. Martin, H. Gutman & P.H. Hutton (eds): *Technologies of the Self*. London: Tavistock.
- Foucault, M. (1997): Ethics: Subjectivity and Truth. I P. Rabinow (ed): *The Essential Works of Michel Foucault 1954–1984. Vol. 1*. New York: The New Press.
- Fulwiler, T. (1987): *Teaching With Writing*. Portsmouth: Heinemann.
- Gars, C. (2006): *Utvecklingsamtal – en berättelse om barn, föräldrar och förskollärare*. Stockholm: HLS förlag.
- Goffman, E. (1959): *The Presentation of the Self in Everyday Life*. Garden City, NY: Anchor.
- Goffman, E. (1961): *Asylums: Essays on the social situation of mental patients and other inmates*. Garden City, NY: Anchor.
- Goffman, E. (1974): *Jaget och maskerna: en studie i vardagslivets dramatik*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Goffman, E. (1981): *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania.
- Granath, G. (2002): *Gäst hos överkligheten. En 48-årig sjundeklassares dagbok*. Lund: Studentlitteratur
- Granath, G. (1999): *Redo för fronten? Ett reportage från Lärarhögskolan*. Stockholm: Ordfront förlag.
- Granström, K. & Lander, R. (1999): *Läraropinionen om grundskolans styrningskultur och lokala utvärdering: resultat från en riksrepresentativ lärarenkät*. (IPD-rapporter 1999:15) Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Graves, D.H. (1983): *Writing: Teachers and Children at Work*. New Hampshire: Heinemann Educational Books.
- Griffin, C. (1985): *Typical girls? Young women from school to the job market*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Gustafsson, J-E. & Rosén, M. (2005): *Förändringar i läskompetens 1991–2001. En jämförelse över tid och länder*. (IPD-rapport 2005:15) Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Hacking, I. (1990): *The Taming of Chance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hargreaves, A. (1998): *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Hermann, S. (2000): Michel Foucault – pedagogik som maktteknik. I P. Möller Pedersen & S. Gytz Olesen (red): *Pedagogik i ett sociologiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- HSFR (1990). *Etikregler*. Stockholm: HSFR.
- Hofvendahl, J. (2006): “Noa har inga fel”: om bristfokus i skolans utvecklingsamtal. *Utbildning & demokrati*, 15(3), 61–81.

- Hofvendahl, J. (2006): *Riskabla samtal – en analys av potentiella faror i skolans kvarts- och utvecklingssamtal*. Linköpings universitet.
- Hultqvist, K. (2001): Bringing the Gods and the Angels Back? A Modern Pedagogical Saga about Excess in Moderation. I K. Hultqvist & G. Dahlberg (eds): *Governing the Child in the New Millennium*. London: RoutledgeFalmer.
- Hultqvist, K. (2004): The traveling state: the nation, and the subject of education. I B.M. Baker & K.E. (eds): *Dangerous coagulations? The uses of Foucault in the study of education*. New York: Peter Lang.
- Jackson, P. (1968): *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Jeffrey, B. & Troman, G. (2004): Time for ethnography. *British Educational Research Journal*, 30(4), 535–548.
- Johansson, U. (2000): *Normalitet, kön och klass: liv och lärande i svenska läroverk*. Stockholm: Nykopia.
- Kallós, D. (1978): *Den nya pedagogiken. En analys av den s.k. dialogpedagogiken som svenskt samhällsfenomen*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Kallós, D. & Lindblad, S. (1994): *New policy contexts for education: Sweden and United Kingdom*. (Pedagogiska rapporter, 42) Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutinen.
- Kallós, D. & Lundahl, L. (1994): Recent Changes in Teacher's Work in Sweden: Professionalization or What? I D. Kallós & S. Lindblad. (eds): *New Policy Context for Education: Sweden and United Kingdom*. Umeå: Umeå univesitet.
- Krejsler, J. (2004): Pædagogiske spil med personligheden som indsats. Om den lærande, selvets teknikker og muligheder for at tænke anderledes. I J. Krejsler (red): *Paedagogikken og kampen om individet*. Köpenhamn: Hans Reitzlers Forlag.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2003): *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lander, R. (2000): *Lärarna om vuxenutbildningen och kunskapslyftet: Resultat från en riksrepresentativ enkät hösten 1999*. (IPD-rapporter 2000:01) Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Larsson, S.(2005): Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk pedagogik*, 25(1), 16–35.
- Liedman, S-E. (2001): *Ett oändligt äventyr*. Stockholm: Bonniers.
- Lindh, G. & Lindh-Munther, A. (2004): *Teacher-pupil-parent conversations – a theoretical approach*. Paper presented at the 29:th Annual ATEE Conference in Italy, Agrigento, October 23–27 2004.
- Lindh, G. & Lindh-Munther, A. (2005): “Antingen får man skäll eller beröm”. En studie i utvecklingssamtal i elevers perspektiv. *Studies in Educational Policy and educational Philosophy*. <http://www.upi.artisan.se/docs/Doc239.pdf> (2007.10.28)
- McCormick Calkins, L. (1986): *The Art of Teaching Writing*. Portsmouth: Heinemann Educational Books.
- Mac an Ghaill, M. (1988): *Young, Gifted and Black: student-teacher relations in the schooling of black youth*. Stony Stratford: Open University Press.
- Manning, P.K. (1979): Metaphors of the field. Varieties of organizational discourse. *Administrative Science Quarterly*, 24, 660–671.
- Marshall, H.H. (1990): Metaphor as an instructional tool in encouraging student teacher reflection. *Theory in Practice*, 29, 128–132

- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1984): *Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods*. Beverly Hills: SAGE.
- Mulvey, L. (1989): *Visual and Other Pleasures*. Bloomington: Indiana University Press.
- Naeslund, L. (2001): *Att organisera pedagogisk frihet: Fallstudie av självständigt arbete med datorstöd vid en grundskola*. (Läspedagogiska institutet EMIR, rapport nr 5). Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap.
- Nationalencyklopedin* (1994): Höganäs: Bokförlaget Bra Böcker
- Popkewitz, T. (1991): *A political sociology of educational reform : power/knowledge in teaching, teacher education, and research*. New York: Teachers College
- Popkewitz, T. & Brennan, M. (1998): Restructuring of Social and Political Theory in Education: Foucault and a Social Epistemology of School Practices. I T. Popkewitz & M. Brennan (eds): *Foucault's Challenge: discourse, knowledge, and power in education*. New York: Teachers College Press.
- Popkewitz, T.S., Lindblad, S. & Strandberg, J. (1999): *Review of research of educational governance and social integration and exclusion*. (Uppsala Reports on Education, 35) Uppsala: Uppsala University, Department of Education.
- Lindblad, S & Popkewitz, T.S. (2000): *Education, governance and social integration and exclusion: Studies in the powers of reason and the reasons of the power*. (Uppsala reports on education, 39) Uppsala: Uppsala University, Department of education.
- Rose, N. (1993): *Towards a Critical Sociology of Freedom. An Inaugural Lecture by Professor Nicolas Rose*. London: University of London, Goldsmiths' College.
- Rose, N. (1995): Politisk styrning, auktoritet och expertis i den avancerade liberalism. I K. Hultqvist & K. Petersson (red): *Foucault. Namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik*. Stockholm: HLS förlag.
- Rose, N. (1998): *Inventing Our Selves. Psychology, Power and Personhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose, N. (1999). *Powers of Freedom. Reframing Political Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose, N., O'Malley, P. & Valverde, M. (2006): 'Governmentality'. *Annual Review of Law and Social Science*, 2, 83–104.
- Saugstad, T. (2004): Vejledning og intimitetstyranni. I Krejsler, J. (red): *Paedagogikken og kampen om individet*. Köpenhamn: Hans Reitzlers förlag.
- Sennett, R. (1974): *The Fall of Public Man*. New York: W.W. Norton & Co.
- Sharp, R. & Green, A. (1983): *Education and social control. A study in progressive primary education*. London: Routledge.
- Simola, H., Heikkinen, S. & Silvonen, J. (1998): A Catalog of Possibilities: Foucaultian History of Truth and Education Research. I T. Popkewitz & M. Brennan (eds): *Foucault's Challenge: discourse, knowledge, and power in education*. New York: Teachers College Press.
- Skolverket, (1980): *Läroplan för grundskolan. Allmän del*. (Lgr 80) Stockholm: Liber.
- Skolverket, (2001): *Utvecklingssamtal och skriftlig information: kommentarer från Skolverket*. Stockholm: Liber.
- Skolverket, (2003): *Lusten att lära: med fokus på matematik: nationella kvalitetsgranskningar 2001–2002*. Stockholm: Fritzes.

- Skolverket, (2006): *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. (Lpo94) Stockholm: Skolverket.
- Skr. 2001/02:188. *Utbildning för kunskap och jämlikhet – regeringens utvecklingsplan för kvalitetsarbete i förskola, skola och vuxenutbildning*. Stockholm: Regeringskansliet.
- SOU 1948:27. *1946 år skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1977:9. *Betygen i skolan. Betänkande av 1973 års betygsutredning*. Stockholm: LT.
- SOU 1972:27. *Förskolan. Del 2. Betänkande avgivet av 1968 års Barnstugeutredning*. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- SOU 1992:94, *Skola för bildning*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Strömquist, S. (1989): *Skriwboken. Skrivprocess, skrivråd och skrivstrategier*. Malmö: Liber.
- Säljö, R. (2000): *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R. (2005): *Lärande & kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Falun: Norstedts Akademiska Förlag.
- Todorov, T. (1984): *Mikhail Bakhtin. The Dialogical Principle*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Voloshinov, V.N. (1973): *Marxism and the Philosophy of Language*. New York: Seminar Press.
- Wernersson, I. (1988): *Olika kön - samma skola? En kunskapsöversikt pm hur elevers könstillhörighet påverkar deras skolsituation*. (F 89:1) Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Wertsch, J.V. (1991): *Voices of the Mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Williams, R. (1961): *The long revolution*. London: Chatto & Windus.
- Willis, P. (1983): *Fostran till lönearbete*. Malmö: Röda bokförlaget.
- Ziehe, T. (2004): *Øer af intensitet i et hav af rutine: nye tekster om ungdom, skole og kultur*. København: Politisk Revy.
- Öhrn, E. (1990): *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observationsstudie av högstadiееlevers lärarkontakter*. (Göteborg studies in educational sciences 77) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Öhrn, E. (2001): Marginalization of democratic values: a gendered practice of schooling? *International Journal of Inclusive Education*, 5, 319–328.
- Österlind, E. (1998): *Disciplinering via frihet. Elevers planering av sitt eget arbete*. (Uppsala studies in education, 75) Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

English summary

The title of this thesis is *Pastoral Powers. Development talks and log books as disciplining techniques*. Primarily, the title indicates a Foucaultian perspective on power, regarding it as pluralistic, mobile and floating; nobody owns the power, but it is voiced through and in social relations and positions. Secondly, it indicates that today's disciplining techniques are understood to be pastoral and mild (Foucault 1997). Finally, the title implies that development talks and log books are viewed as pedagogical tools that have the power to discipline in certain ways. Modern teachers seldom give orders – they seem to talk or negotiate.

Disciplining, in this case, could generally be understood as processes to exert influence on students: forming, governing, guiding and developing. It was no coincidence that development talks and log books were chosen as objects of analysis. These tools, individualistic and reflexive, point to new ways of disciplining that particularly seem to reflect the interplay and communication between students and teachers. In Sweden development talks became compulsory in 1994. Log books had already been generally introduced in the beginning of 1980, and have step by step become very common in Swedish schools up to year nine.

AIM AND RESEARCH QUESTIONS

Both development talks and log books are mediated tools founded on communication and dialogicality, often expressed as the will to embrace and see the entire child. The aim of this thesis is to investigate how development talks and log books shape, develop and influence students and their notion of themselves and the world around them.

A number of questions important for this investigation must be considered: What forces, strategies of power and governing techniques are staged within the communicative arenas of development talks and log books? Are there differences between development talks and log books in the way that they influence students in their comprehension of

themselves and other people? If so, how should these differences be understood? How do the educational purposes in development talks and log books relate to the contemporary school discourse emphasizing freedom of choice, individual responsibility and self-evaluation? How could differences and similarities be described?

This study is influenced by a Foucaultian post-structuralism with a feminist twist, mostly attributable to Judith Butler. Generally, in a post-structuralist theory, the point of departure is that human life is culturally and socially created, and not determined once and for all by biological factors. This implies seeing human beings in an anti-essential way, in the sense that individuals are constructed over and over again in communication and in specific situations.

The conceptual framework is derived from and inspired by Michel Foucault, Michail Bakhtin, Judith Butler and Basil Bernstein. This framework consists of concepts such as communication, genderisation, normalisation, correction, disciplining, power, individualisation, intimation, performativity and, finally, framing and classification. Foucault, however, would not talk about power – he would talk about power *relations*, meaning the strategies that individuals use when they try to control and govern other people's conduct or attitudes. These strategies could be called *games of strategy*.

Panopticon is used as a metaphor to indicate self-regulating techniques. The *Panopticon* is a prison constructed with a round tower in the middle, which admits surveillance over all prisoners in the cells in the outer circle. The teacher's gaze will, so to speak, be transformed into the student's own internalized watching gaze. Students will learn how to observe, evaluate and watch themselves. Normalization and individualization are important concepts in this study. Normality could appear to be an ideal as well as the average and is used in both development talks and log books as a tool for influencing students to be both normal and ideal, depending on the situation.

From Bachtin's (1984) point of view, life is dialogical by its very nature. To live means to engage in dialogue, to question, to listen, to answer, to agree and so on. If development talks and log books are understood in the light of dialogicality, then these two techniques could be regarded as very effective mediators. There must be a form of mediation – re-presentation – to make the inner, the private, accessible to others.

The concept of performativity, connected with gender, will be used and understood in the way Judith Butler (1999) has described. Performati-

vity implies some sort of acting. As in other ritual social dramas, the action of gender requires a performance that is repeated. Gender is staged everywhere and all the time, is challenged, swings back and forth, making it appear both fluid and firm at the same time.

METHOD

This study has ethnographic features, but the main object of analysis is communication in texts and talk. The ethnographic elements are important in the sense that they have contributed to a deeper understanding of the communication analysed. Even though observations have been made in schools in order to understand the context, basically the point of departure is that development talks and log books deal more with individuals in *interaction* and communication than in *context*. Expressed in other words; both development talks and log books as such – shape a verbal context.

In the present study of development talks and log books, the overall aim has been examining the disciplining of students through communicative practices. Two different schools (*School 1* and *School 2*) have been investigated concerning log books. The third school (*School 3*) focuses on development talks and is situated in a so-called multi-cultural area with students originating from many different countries.

DEVELOPMENT TALKS

One development talk is analysed with dramaturgic tools, as a drama. Besides this one, six talks are picked out and five representative strategies used by students to cope with the power game in progress are identified: the avoiding strategy, the reserved, the offensive and, finally, the strategy for turning the teacher down (which means that the negotiation leading to a corrected self breaks down).

The commentary on development talks from the National Agency for Education states that teachers should try to strengthen the student's self-confidence and capacities.

It is important to point out that development talks often seem to concentrate on imperfections, things that must be corrected, but (like log books) they also tend to turn into normative tools, directing behaviour, attitudes and how to be good enough; in that way they both highlight and create different "selves".

Judging from this study, most students are after all prepared to get involved in some kind of negotiation about their own development as students. This means that student, parents and teachers, are bargaining together about what will be called the student's "corrected self", which deals with everything from small and marginal corrections to the hopeful creation of a bright new school identity.

It is evident that expectations of certain characteristics and behaviour differ according to whether the individuals concerned are called girls or boys. The correction within development talks is often genderised. The word genderised means the reinforcement, not a construction, of normative gender positions. Silence could for example be coded as feminine. Consequently, the study showed that silent boys were encouraged to "sharpen their elbows" and to be more offensive in sports and discussions. And a girl who was regarded to be too talkative during lessons could be asked to silence her pals and behave in a more orderly way.

Within the scope of communication, the intimate and familiar means of expression would give teachers the possibility of examining not only homework and school performance but also the student's character, attitude, feelings, behaviour and social relations.

The development talk is a situation where everything is brought into the open. There are parents that have been given a certain picture of school, and they will suddenly be confronted with quite another. For good or for bad, the students could easily find themselves encircled. Here is a kind of paradoxical situation. Everything is supposed to come up on the table, but at the same time the conversation will be held in such a friendly, cosy and negotiable atmosphere, that the correction will be blurred and difficult to discern.

LOG BOOKS

There are at least two kinds of log book to be found in Swedish schools. The first of the two considered here is more concerned with reflection on the content of subjects and lessons. The other kind is more concerned with planning and evaluation of the past week. In both types of log book the students present what will be called "ideal selves", but these selves differ markedly.

School 1 is situated in a suburb with a mixed population, verging on the working class side. It favours the first kind of log book, more concentrated on reflection and content of subjects. In the opening part of

the log book the students are asked to present their goals in Swedish and Social Science, which would mean the marks they aspire to. What is called the “ideal self” appears to be something invented to please, but valued and scrutinized with the student's own eyes, very practised in the art of self-reflection. Presenting their ideal selves, the students try to appear very serious whilst combining this with seemingly exaggerated ambition and diligence.

Some student's goal descriptions seem too flamboyant to be convincing. Others tend to take the form of consumer guidance and are therefore more easily believed. The art of formulating a balanced and attractive narrative about oneself seems to be one of the most important skills that students should possess, not only in log books but also in development talks.

Apart from goal descriptions, the major part of the log book at School 1 was devoted to the practice of reflection: making up one's mind about different questions like “For or against the Russian Revolution?”, “For or against the European Monetary Union?” or determining how to act, for example, in a certain dilemma concerning Nazi Germany. In these parts of the log book the ideal selves faded out and were replaced by more ordinary selves, both reflecting and sometimes humorous.

School 2 is situated in a residential area containing both individual houses and a small number of blocks of flats. Here the type of log books which is mostly concerned with planning and evaluation dominates. For every week in the log book there was one spread-sheet for planning and one for reflection on or evaluation of the past week. The most pronounced characteristic trait of the ideal selves in these log books was their apparent constant satisfaction, firm cheerfulness and competence.

Whatever happened to the students at this school they never changed their attitude of constant satisfaction and competence. This also seemed to imply that students would be trained to regard everything that happened as exclusively dependent on how they themselves handled a given situation.

In these log books students took the opportunity to take care of themselves, to look forward, plan and engage in “pep talk”. When responding to their students, teachers would encourage their protégés in an enthusiastic way. Uncomfortable questions such as cutting classes, mobbing or damage to school property were discussed verbally, face to face, never in the log book. Consequently, the ideal self in this log book, compared with the one in log books in School 1, is less differentiated,

probably due to the practice of not writing about unhappy or unpleasant subjects.

These students, mostly coming from a residential area with private houses, create ideal selves with more assured and entrepreneur traits, showing their ability to (pick and) choose, and choose correctly, among the possibilities offered. For the students at School 1, coming from a more differentiated area, these possibilities are not obvious or naturally expected. The ideal selves in their log books appear to be more nuanced, perhaps mirroring a future where it is not possible to take anything for granted.

CONCLUSIONS AND DISCUSSION

Development talks and log books are important as educational tools for influencing and stabilising the individualisation of students and their approach to themselves, their schoolwork, their lives and their future. These tools shape “school selves” in varying, yet distinctly normative, ways. In some cases, it is a question of regularising through codes of gender, in other cases, shaping takes place via intimised relations and through the “ideal” and the “corrected selves”, created within the communicative practices.

The result or the learning which both development talks and log books mediate to students – is a kind of reflexivity that might be compared with “double bookkeeping” or a two-way mirror (cf the *panopticon* metaphor). The question is if there is not always a gap between the things you find that you *ought* to be able to achieve and what you actually are *able* achieve? If a student in such a case presents her- or himself as someone who can achieve something she or he is not at all sure to manage, or as someone with capacities she or he is in fact aware of not having, then the double bookkeeping might prove useful.

The double bookkeeping seems to be based on certain fixed conceptions of the world as it is today, but above all of the world as it will be for the students. That world is a world that could be summarized in the term “a culture of presentation” which will also lead to a particular outlook on people. This outlook tends to exclude all signs of weakness in favour of a strong self, knowing how to play her or his cards in a world where each individual seems to be expected to make her/his own way to carve out her/his own career.

The difference between development talks and log books as techniques is above all that the log books shape “ideal selves”, while the development talks produce “corrected selves”. Students writing in their log books are part of a particular technique mediating the message about self reflection and the practice of kneading and presenting an attractive self. In development talks students are, in the same way, part of a special technique mediating the message about self reflection, but this self will be confronted with teachers’ and parents’ judgements and corrections. The development talk is a situation where people meet face to face and the emergency exit is blocked, whereas log books include the possibility of choosing what to write, what to tell.

Finally, what do these pastoral powers look like that flow through and surround the development talks and the log books? The pastoral powers are anti-authoritarian and trace their roots to the reform educationalists. Pastoral powers could rather be described as relations; they do not give orders but talk and negotiate. Near relations with students are staged via intimised talks, students are supported and encouraged, trimmed in moderation with criticism and appreciation in balance. Through the power of pastoral communication students are encouraged to be responsible for their own learning and for themselves.

The pastoral powers weigh heavily against students’ self-regulating capacities. There will always be a debate about responsibility and freedom and going back to development talks and log books as communicative techniques, this is a question of interaction and games of power.

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

1. *Karl-Gustaf Stukát*: Lekskolans inverkan på barns utveckling. Sthlm 1966. Pp.148.
2. *Urban Dahllöf*: Skoldifferentiering och undervisningsförlopp. Sthlm 1967. Pp. 306.
3. *Erik Wallin*: Spelling. Factorial and experimental studies. Sthlm 1967. Pp.180.
4. *Bengt-Erik Andersson*: Studies in adolescent behaviour. Project Yg, Youth in Göteborg. Sthlm 1969. Pp. 400.
5. *Ference Marton*: Structural dynamics of learning. Sthlm 1970. Pp. 112.
6. *Allan Svensson*: Relative achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home environment. Sthlm 1971. Pp. 176.
7. *Gunni Kärrby*: Child rearing and the development of moral structure. Sthlm 1971. Pp. 207.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Urban Dahllöf, Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

8. *Ulf P. Lundgren*: Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching. Sthlm 1972. Pp. 378.
9. *Lennart Levin*: Comparative studies in foreign-language teaching. Sthlm 1972. Pp. 258.
10. *Rodney Åsberg*: Primary education and national development. Sthlm 1973. Pp. 388.
11. *Björn Sandgren*: Kreativ utveckling. Sthlm 1974. Pp. 227.
12. *Christer Brusling*: Microteaching - A concept in development. Sthlm 1974. Pp. 196.
13. *Kjell Rubenson*: Rekrytering till vuxenutbildning. En studie av kortutbildade yngre män. Gbg 1975. Pp. 363.
14. *Roger Säljö*: Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task. Gbg 1975. Pp. 170.
15. *Lars Owe Dahlgren*: Qualitative differences in learning as a function of content-oriented guidance. Gbg 1975. Pp. 172.
16. *Marie Månsson*: Samarbete och samarbetsförmåga. En kritisk granskning. Lund 1975. Pp. 158.
17. *Jan-Eric Gustafsson*: Verbal and figural aptitudes in relation to instructional methods. Studies in aptitude - treatment interactions. Gbg 1976. Pp. 228.
18. *Mats Ekholm*: Social utveckling i skolan. Studier och diskussion. Gbg 1976. Pp. 198.
19. *Lennart Svensson*: Study skill and learning. Gbg 1976. Pp. 308.
20. *Björn Andersson*: Science teaching and the development of thinking. Gbg 1976. Pp. 180.
21. *Jan-Erik Perneman*: Medvetenhet genom utbildning. Gbg 1977. Pp. 300.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Kjell Härnqvist, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

22. *Inga Wernersson*: Könsdifferentiering i grundskolan. Gbg 1977. Pp. 320.
23. *Bert Aggestedt and Ulla Tebelius*: Barns upplevelser av idrott. Gbg 1977. Pp. 440.
24. *Anders Fransson*: Att rädas prov och att vilja veta. Gbg 1978. Pp. 188.
25. *Roland Björkberg*: Föreställningar om arbete, utveckling och livsrytm. Gbg 1978. Pp. 252.
26. *Gunilla Svingby*: Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag. Gbg 1978. Pp. 269.
27. *Inga Andersson*: Tankestilar och hemmiljö. Gbg 1979. Pp. 288.
28. *Gunnar Stangvik*: Self-concept and school segregation. Gbg 1979. Pp. 528.
29. *Margareta Kristiansson*: Matematikkunskaper Lgr 62, Lgr 69. Gbg 1979. Pp. 160.
30. *Britt Johansson*: Kunskapsbehov i omvårdnadsarbete och kunskapskrav i vårdutbildning. Gbg 1979. Pp. 404.
31. *Göran Patriksson*: Socialisation och involvering i idrott. Gbg 1979. Pp. 236.
32. *Peter Gill*: Moral judgments of violence among Irish and Swedish adolescents. Gbg 1979. Pp. 213.
33. *Tage Ljungblad*: Förskola - grundskola i samverkan. Förutsättningar och hinder. Gbg 1980. Pp. 192.
34. *Berner Lindström*: Forms of representation, content and learning. Gbg 1980. Pp. 195.
35. *Claes-Göran Wenestam*: Qualitative differences in retention. Gbg 1980. Pp. 220.
36. *Britt Johansson*: Pedagogiska samtal i vårdutbildning. Innehåll och språkbruk. Gbg 1981. Pp. 194.
37. *Leif Lybeck*: Arkimedes i klassen. En ämnespedagogisk berättelse. Gbg 1981. Pp. 286.
38. *Biörn Hasselgren*: Ways of apprehending children at play. A study of pre-school student teachers' development. Gbg 1981. Pp. 107.
39. *Lennart Nilsson*: Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv. Yrkesutbildningens utveckling från skråväsendets upphörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning. Gbg 1981. Pp. 442.
40. *Gudrun Balke-Aurell*: Changes in ability as related to educational and occupational experience. Gbg 1982. Pp. 203.
41. *Roger Säljö*: Learning and understanding. A study of differences in constructing meaning from a text. Gbg 1982. Pp. 212.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Kjell Härnqvist, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

42. *Ulla Marklund*: Droger och påverkan. Elevalys som utgångspunkt för drogundervisning. Gbg 1983. Pp. 225.
43. *Sven Setterlind*: Avslappningsträning i skolan. Forskningsöversikt och empiriska studier. Gbg 1983. Pp. 467.
44. *Egil Andersson and Maria Lawenius*: Lärares uppfattning av undervisning. Gbg 1983. Pp. 348.
45. *Jan Theman*: Uppfattningar av politisk makt. Gbg 1983. Pp. 493.
46. *Ingrid Pramling*: The child's conception of learning. Gbg 1983. Pp. 196.
47. *Per Olof Thång*: Vuxenlärares förhållningssätt till deltagareerfarenheter. En studie inom AMU. Gbg 1984. Pp. 307.
48. *Inge Johansson*: Fritidspedagog på fritidshem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete. Gbg 1984. Pp. 312.
49. *Gunilla Svanberg*: Medansvar i undervisning. Metoder för observation och kvalitativ analys. Gbg 1984. Pp. 194.
50. *Sven-Eric Reuterberg*: Studiemedel och rekrytering till högskolan. Gbg 1984. Pp. 191.
51. *Gösta Dahlgren and Lars-Erik Olsson*: Läsning i barnperspektiv. Gbg 1985. Pp. 272.
52. *Christina Kärrqvist*: Kunskapsutveckling genom experimentcentrerade dialoger i ellära. Gbg 1985. Pp. 288.
53. *Claes Alexandersson*: Stabilitet och förändring. En empirisk studie av förhållandet mellan skolkunskap och vardagsvetande. Gbg 1985. Pp. 247.
54. *Lillemor Jernqvist*: Speech regulation of motor acts as used by cerebral palsied children. Observational and experimental studies of a key feature of conductive education. Gbg 1985. Pp. 146.
55. *Solveig Hägglund*: Sex-typing and development in an ecological perspective. Gbg 1986. Pp. 267.
56. *Ingrid Carlgren*: Lokalt utvecklingsarbete. Gbg 1986. Pp. 299.
57. *Larsson, Alexandersson, Helmstad and Thång*: Arbetsupplevelse och utbildningssyn hos icke facklära. Gbg 1986. Pp. 165.
58. *Elvi Walldal*: Studerande vid gymnasieskolans vårdlinje. Förväntad yrkesposition, rollpåverkan, självuppfattning. Gbg 1986. Pp. 291.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Jan-Eric Gustafsson, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

59. *Eie Ericsson*: Foreign language teaching from the point of view of certain student activities. Gbg 1986. Pp. 275.
60. *Jan Holmer*: Högre utbildning för lågutbildade i industrin. Gbg 1987. Pp. 358.
61. *Anders Hill and Tullie Rabe*: Psykiskt utvecklingsstörda i kommunal förskola. Gbg 1987. Pp. 112.
62. *Dagmar Neuman*: The origin of arithmetic skills. A phenomenographic approach. Gbg 1987. Pp. 351.
63. *Tomas Kroksmark*: Fenomenografisk didaktik. Gbg 1987. Pp. 373.
64. *Rolf Lander*: Utvärderingsforskning - till vilken nytta? Gbg 1987. Pp. 280.
65. *Torgny Ottosson*: Map-reading and wayfinding. Gbg 1987. Pp. 150.
66. *Mac Murray*: Utbildningsexpansion, jämlikhet och avlänkning. Gbg 1988. Pp. 230.
67. *Alberto Nagle Cajés*: Studievalet ur den väljandes perspektiv. Gbg 1988. Pp. 181.
68. *Göran Lassbo*: Mamma - (Pappa) - barn. En utvecklingsekologisk studie av socialisation i olika familjetyper. Gbg 1988. Pp. 203.
69. *Lena Renström*: Conceptions of matter. A phenomenographic approach. Gbg 1988. Pp. 268.
70. *Ingrid Pramling*: Att lära barn lära. Gbg 1988. Pp. 115.
71. *Lars Fredholm*: Praktik som bärare av undervisnings innehåll och form. En förklaringsmodell för uppkomst av undervisningshandlingar inom en totalförsvarsorganisation. Gbg 1988. Pp. 364.
72. *Olof F. Lundquist*: Studiestöd för vuxna. Utveckling, utnyttjande, utfall. Gbg 1989. Pp. 280.
73. *Bo Dahlin*: Religionen, själen och livets mening. En fenomenografisk och existensfilosofisk studie av religionsundervisningens villkor. Gbg 1989. Pp. 359.
74. *Susanne Björkdahl Ordell*: Socialarbetare. Bakgrund, utbildning och yrkesliv. Gbg 1990. Pp. 240.
75. *Eva Björck-Åkesson*: Measuring Sensation Seeking. Gbg 1990. Pp. 255.
76. *Ulla-Britt Bladini*: Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svensk speciallärarutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärarens yrkesuppgifter. Gbg 1990. Pp. 400.
77. *Elisabet Öhrn*: Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadieelevers lärarkontakter. Gbg 1991. Pp. 211, XXI.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

78. *Tomas Kroksmark*: Pedagogikens vägar till dess första svenska professur. Gbg 1991. Pp. 285.
79. *Elvi Walldal*: Problembaserad inläring. Utvärdering av påbyggnadslinjen Utbildning i öppen hälso- och sjukvård. Gbg 1991. Pp. 130.
80. *Ulla Axner*: Visuella perceptionssvårigheter i skolperspektiv. En longitudinell studie. Gbg 1991. Pp. 293.
81. *Birgitta Kullberg*: Learning to learn to read. Gbg 1991. Pp. 352.
82. *Claes Annerstedt*: Idrottslärarna och idrottsämnet. Utveckling, mål, kompetens - ett didaktiskt perspektiv. Gbg 1991. Pp. 286.
83. *Ewa Pilhammar Andersson*: Det är vi som är dom. Sjuksköterskestuderandes föreställningar och perspektiv under utbildningstiden. Gbg 1991. Pp. 313.
84. *Elsa Nordin*: Kunskaper och uppfattningar om maten och dess funktioner i kroppen. Kombinerad enkät- och intervjustudie i grundskolans årskurser 3, 6 och 9. Gbg 1992. Pp. 253.
85. *Valentin González*: On human attitudes. Root metaphors in theoretical conceptions. Gbg 1992. Pp. 238.
86. *Jan-Erik Johansson*: Metodikämnet i förskollärarytbildningen. Bidrag till en traditionsbestämning. Gbg 1992. Pp. 347.
87. *Ann Ahlberg*: Att möta matematiska problem. En belysning av barns lärande. Gbg 1992. Pp. 353.
88. *Ella Danielson*: Omvårdnad och dess psykosociala inslag. Sjuksköterskestuderandes uppfattningar av centrala termer och reaktioner inför en omvårdnadssituation. Gbg 1992. Pp. 301.
89. *Shirley Booth*: Learning to program. A phenomenographic perspective. Gbg 1992. Pp. 308.
90. *Eva Björck-Åkeson*: Samspel mellan små barn med rörelsehinder och talhandikapp och deras föräldrar - en longitudinell studie. Gbg 1992. Pp. 345.
91. *Karin Dahlberg*: Helhetssyn i vården. En uppgift för sjuksköterskeutbildningen. 1992. Pp. 201.
92. *Rigmor Eriksson*: Teaching Language Learning. In-service training for communicative teaching and self directed learning in English as a foreign language. 1993. Pp. 218.
93. *Kjell Härenstam*: Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap. Gbg 1993. Pp. 312.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

94. *Ingrid Pramling: Kunnandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld. Gbg 1994. Pp. 236.*
95. *Marianne Hansson Scherman: Att vägra vara sjuk. En longitudinell studie av förhållningssätt till astma/allergi. Gbg 1994. Pp. 236.*
96. *Mikael Alexandersson: Metod och medvetande. Gbg 1994. Pp. 281.*
97. *Gun Unenge: Pappor i föräldrakooperativa daghem. En deskriptiv studie av pappors medverkan. Gbg 1994. Pp. 249, [33].*
98. *Björn Sjöström: Assessing acute postoperative pain. Assessment strategies and quality in relation to clinical experience and professional role. Gbg 1995. Pp. 159.*
99. *Maj Arvidsson: Lärares orsaks- och åtgärdstankar om elever med svårigheter. Gbg 1995. Pp. 212.*
100. *Dennis Beach: Making sense of the problems of change: An ethnographic study of a teacher education reform. Gbg 1995. Pp. 385.*
101. *Wolmar Christensson: Subjektiv bedömning - som besluts och handlingsunderlag. Gbg 1995. Pp. 211.*
102. *Sonja Kihlström: Att vara förskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder. Gbg 1995. Pp. 214.*
103. *Marita Lindahl: Inläring och erfارande. Ettåringars möte med förskolans värld. Gbg. 1996. Pp. 203.*
104. *Göran Folkestad: Computer Based Creative Music Making - Young Peoples' Music in the Digital Age. Gbg 1996. Pp. 237.*
105. *Eva Ekeblad: Children • Learning • Numbers. A phenomenographic excursion into first-grade children's arithmetic. Gbg 1996. Pp. 370.*
106. *Helge Strömdahl: On mole and amount of substance. A study of the dynamics of concept formation and concept attainment. Gbg 1996. Pp. 278.*
107. *Margareta Hammarström: Varför inte högskola? En longitudinell studie av olika faktorerens betydelse för studiebegåvade ungdomars utbildningskarriär. Gbg 1996. Pp. 263.*
108. *Björn Mårdén: Rektorerers tänkande. En kritisk betraktelse av skolledarskap. Gbg 1996. Pp. 219.*
109. *Gloria Dall'Alba and Biörn Hasselgren (Eds.). Reflections on Phenomenography - Toward a Methodology? Gbg 1996. Pp. 202.*
110. *Elisabeth Hesslefors Arktoft: I ord och handling. Innebörder av "att anknyta till elevens erfarenheter", uttryckta av lärare. Gbg 1996. Pp. 251.*

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

111. *Barbro Strömberg*: Professionellt förhållningssätt hos läkare och sjuksköterskor. En studie av uppfattningar. Gbg 1997. Pp. 241.
112. *Harriet Axelsson*: Våga lära. Om lärare som förändrar sin miljöundervisning. Gbg 1997. Pp. 326.
113. *Ann Ahlberg*: Children's ways of handling and experiencing numbers. Gbg 1997. Pp. 115.
114. *Hugo Wikström*: Att förstå förändring. Modellbyggande, simulering och gymnasieelevers lärande. Gbg 1997. Pp. 305.
115. *Doris Axelsen*: Listening to recorded music. Habits and motivation among high-school students. Gbg 1997. Pp. 226.
116. *Ewa Pilhammar Andersson*:Handledning av sjuksköterskestuderande i klinisk praktik. Gbg 1997. Pp. 166.
117. *Owe Stråhlman*: Elitidrott, karriär och avslutning. Gbg 1997. Pp. 350.
118. *Aina Tullberg*: Teaching the 'mole'. A phenomenographic inquiry into the didactics of chemistry. Gbg 1997. Pp. 200.
119. *Dennis Beach*: Symbolic Control and Power Relay: Learning in Higher Professional Education. Gbg 1997. Pp. 259.
120. *Hans-Åke Scherp*: Utmanande eller utmanat ledarskap. Rektor, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan. Gbg 1998. Pp. 228.
121. *Staffan Stukát*: Lärares planering under och efter utbildningen. Gbg 1998. Pp. 249.
122. *Birgit Lendahls Rosendahl*: Examensarbetets innebörder. En studie av blivande lärares utsagor. Gbg 1998. Pp. 222.
123. *Ann Ahlberg*: Meeting Mathematics. Educational studies with young children. Gbg 1998. Pp. 236.
124. *Monica Rosén*: Gender Differences in Patterns of Knowledge. Gbg 1998. Pp. 210.
125. *Hans Birnik*: Lärare- elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv. Gbg 1998. Pp. 177.
126. *Margreth Hill*: Kompetent för "det nya arbetslivet"? Tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier. Gbg 1998. Pp. 314.
127. *Lisbeth Åberg-Bengtsson*: Entering a Graphicate Society. Young Children Learning Graphs and Charts. Gbg 1998. Pp. 212.
128. *Melvin Feffer*: The Conflict of Equals: A Constructionist View of Personality Development. Gbg 1999. Pp. 247.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

129. *Ulla Runesson*: Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll. Gbg 1999. Pp. 344.
130. *Silwa Claesson*: "Hur tänker du då?" Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning. Gbg 1999. Pp. 248.
131. *Monica Hansen*: Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan. Gbg 1999. Pp. 399.
132. *Jan Theliander*: Att studera arbetets förändring under kapitalismen. Ure och Taylor i pedagogiskt perspektiv. Gbg 1999. Pp. 275
133. *Tomas Saar*: Musikens dimensioner - en studie av unga musikers lärande. Gbg 1999. Pp. 184.
134. *Glen Helmstad*: Understanding of understanding. An inquiry concerning experiential conditions for developmental learning. Gbg 1999. Pp. 259.
135. *Margareta Holmegaard*: Språkmedvetenhet och ordinläring. Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefältövning i svenska som andraspråk. Gbg 1999. Pp. 292.
136. *Alyson McGee*: Investigating Language Anxiety through Action Inquiry: Developing Good Research Practices. Gbg 1999. Pp. 298.
137. *Eva Gannerud*: Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete. Gbg 1999. Pp. 267.
138. *Tellervo Kopare*: Att rida stormen ut. Förlossningsberättelser i Finnmark och Sápmi. Gbg 1999. Pp. 285.
139. *Maja Söderbäck*: Encountering Parents. Professional Action Styles among Nurses in Pediatric Care. Gbg 1999. Pp. 226.
140. *Airi Rovio - Johansson*: Being Good at Teaching. Exploring different ways of handling the same subject in Higher Education. Gbg 1999. Pp. 249.
141. *Eva Johansson*: Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan. Gbg 1999. Pp. 295.
142. *Kennert Orlenius*: Förståelsens paradox. Yrkeserfarenhetens betydelse när förskollärare blir grundskollärare. Gbg 1999. Pp. 300.
143. *Björn Mårdén*: De nya hälsomissionärerna – rörelser i korsvägen mellan pedagogik och hälsopromotion. Gbg 1999. Pp. 223.
144. *Margareta Carlén*: Kunskapslyft eller avbytarbänk? Möten med industriarbetare om utbildning för arbete. Gbg 1999. Pp. 269.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

145. *Maria Nyström*: Allvarligt psykiskt störda människors vardagliga tillvaro. Gbg 1999. Pp. 286.
146. *Ann-Katrin Jakobsson*: Motivation och inläring ur genusperspektiv. En studie av gymnasieelever på teoretiska linjer/program. Gbg 2000. Pp. 242.
147. *Joanna Giota*: Adolescents' perceptions of school and reasons for learning. Gbg 2000. Pp. 220.
148. *Berit Carlstedt*: Cognitive abilities – aspects of structure, process and measurement. Gbg 2000. Pp. 140.
149. *Monica Reichenberg*: Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner. Gbg 2000. Pp. 287.
150. *Helena Åberg*: Sustainable waste management in households – from international policy to everyday practice. Experiences from two Swedish field studies. Gbg 2000. Pp. 189.
151. *Björn Sjöström, Britt Johansson*: Ambulanssjukvård. Ambulanssjukvårdares och läkares perspektiv. Gbg 2000. Pp. 129.
152. *Agneta Nilsson*: Omvårdnadskompetens inom hemsjukvård – en deskriptiv studie. Gbg 2001. Pp. 225.
153. *Ulla Löfstedt*: Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande. Gbg 2001. Pp. 240.
154. *Jörgen Dimenäs*: Innehåll och interaktion. Om elevers lärande i naturvetenskaplig undervisning. Gbg 2001. Pp. 278.
155. *Britt Marie Apelgren*: Foreign Language Teachers' Voices. Personal Theories and Experiences of Change in Teaching English as a Foreign Language in Sweden. Gbg 2001. Pp. 339.
156. *Christina Cliffordson*: Assessing empathy: Measurement characteristics and interviewer effects. Gbg 2001. Pp. 188.
157. *Inger Berggren*: Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet. Gbg 2001. Pp. 366.
158. *Carina Furåker*: Styrning och visioner – sjuksköterskeutbildning i förändring. Gbg 2001. Pp. 216.
159. *Inger Berndtsson*: Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet. Gbg 2001. Pp. 539.
160. *Sonja Sheridan*: Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives. Gbg 2001. Pp. 225.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

161. *Jan Bahlenberg*: Den otroliga verkligheten sätter spår. Om Carlo Derkerts liv och konstpedagogiska gärning. Gbg 2001. Pp. 406.
162. *Frank Bach*: Om ljuset i tillvaron. Ett undervisningsexperiment inom optik. Gbg 2001. Pp. 300.
163. *Pia Williams*: Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola. Gbg 2001. Pp. 209.
164. *Vigdis Granum*: Studentenes forestillinger om sykepleie som fag og funksjon. Gbg 2001. Pp. 252.
165. *Marit Alvestad*: Den komplekse planlegginga. Førskolelærarar om pedagogisk planlegging og praksis. Gbg 2001. Pp. 238.
166. *Girma Berhanu*: Learning-In-Context. An Ethnographic Investigation of Mediated Learning Experiences among Ethiopian Jews in Israel. Gbg 2001. Pp. 315.
167. *Olle Eskilsson*: En longitudinell studie av 10 – 12-åringars förståelse av materiens förändringar. Gbg 2001. Pp. 233.
168. *Jonas Emanuelsson*: En fråga om frågor. Hur lärares frågor i klassrummet gör det möjligt att få reda på elevernas sätt att förstå det som undervisningen behandlar i matematik och naturvetenskap. Gbg 2001. Pp. 258.
169. *Birgitta Gedda*: Den offentliga hemligheten. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i folkhälsoarbetet. Gbg 2001. Pp. 259.
170. *Febe Friberg*: Pedagogiska möten mellan patienter och sjuksköterskor på en medicinsk vårdavdelning. Mot en vårddidaktik på livsvärldsgrund. Gbg 2001. Pp. 278.
171. *Madeleine Bergh*: Medvetenhet om bemötande. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i närståendeundervisning. Gbg 2002. Pp. 250.
172. *Henrik Eriksson*: Den diplomatiska punkten – maskulinitet som kroppsligt identitetsskapande projekt i svensk sjuksköterskeutbildning. Gbg 2002. Pp. 157.
173. *Solveig Lundgren*: I spåren av en bemanningsförändring. En studie av sjuksköterskors arbete på en kirurgisk vårdavdelning. Gbg 2002. Pp. 134.
174. *Birgitta Davidsson*: Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola. Gbg 2002. Pp. 230.
175. *Kari Søndena*: Tradisjon og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk førskulelærarutdanning. Gbg 2002. Pp. 213.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

176. *Christine Bentley*: The Roots of Variation of English-Teaching. A Phenomenographic Study Founded on an Alternative Basic Assumption. Gbg 2002. Pp. 224.
177. *Åsa Mäkitalo*: Categorizing Work: Knowing, Arguing, and Social Dilemmas in Vocational Guidance. Gbg 2002. Pp. 184.
178. *Marita Lindahl*: VÅRDA – VÄGLEDA – LÄRA. Effektstudie av ett interventionsprogram för pedagogers lärande i förskolemiljön. Gbg 2002. Pp. 332.
179. *Christina Berg*: Influences on schoolchildren's dietary selection. Focus on fat and fibre at breakfast. Gbg 2002. Pp. 134.
180. *Margareta Asp*: Vila och lärande om vila. En studie på livsvärldsfenomenologisk grund. Gbg 2002. Pp. 231.
181. *Ference Marton and Paul Morris (Eds.)*: What matters? Discovering critical conditions of classroom learning. Gbg 2002. Pp. 146.
182. *Roland Severin*: Dom vet vad dom talar om. En intervjustudie om elevers uppfattningar av begreppen makt och samhällsförändring. Gbg 2002. Pp. 306.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

183. *Marléne Johansson*: Slöjdpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap. Gbg 2002. Pp. 306.
184. *Ingrid Sanderöth*: Om lust att lära i skolan: En analys av dokument och klass 8y. Gbg 2002. Pp. 344.
185. *Inga-Lill Jakobsson*: Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos. Gbg 2002. Pp. 273.
186. *Eva-Carin Lindgren*: Empowering Young Female Athletes – A Possible Challenge to the Male Hegemony in Sport. A Descriptive and Interventional Study. Gbg 2002. Pp. 200.
187. *Hans Rystedt*: Bridging practices. Simulations in education for the health-care professions. Gbg 2002. Pp. 156.
188. *Margareta Ekborg*: Naturvetenskaplig utbildning för hållbar utveckling? En longitudinell studie av hur studenter på grunskolläraprogrammet utvecklar för miljöundervisning relevanta kunskaper i naturkunskap. Gbg 2002. Pp. 313.
189. *Anette Sandberg*: Vuxnas lekvärld. En studie om vuxnas erfarenheter av lek. Gbg 2002. Pp. 226 .
190. *Gunlög Bredänge*: Gränslös pedagog. Fyra studier om utländska lärare i svensk skola. Gbg 2003. Pp. 412.
191. *Per-Olof Bentley*: Mathematics Teachers and Their Teaching. A Survey Study. Gbg 2003. Pp. 243.
192. *Kerstin Nilsson*: MANDAT – MAKT – MANAGEMENT. En studie av hur vårdenhetschefers ledarskap konstrueras. Gbg 2003. Pp. 194.
193. *Yang Yang*: Measuring Socioeconomic Status and its Effects at Individual and Collective Levels: A Cross-Country Comparison. Gbg 2003. Pp. 247.
194. *Knut Volden*: Mediekunnskap som mediekritikk. Gbg 2003. Pp. 316.
195. *Lotta Lager-Nyqvist*: Att göra det man kan – en longitudinell studie av hur sju lärarstudenter utvecklar sin undervisning och formar sin lärarroll i naturvetenskap. Gbg 2003. Pp. 235.
196. *Britt Lindahl*: Lust att lära naturvetenskap och teknik? En longitudinell studie om vägen till gymnasiet. Gbg 2003. Pp. 325.
197. *Ann Zetterqvist*: Ämnesdidaktisk kompetens i evolutionsbiologi. En intervjuundersökning med no/biologilärare. Gbg 2003. Pp. 210.
198. *Elsie Anderberg*: Språkanvändningens funktion vid utveckling av kunskap om objekt. Gbg 2003. Pp. 79.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

199. *Jan Gustafsson*: Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen. Gbg 2003. Pp. 381.
200. *Evelyn Hermansson*: Akademisering och professionalisering – barnmorskans utbildning i förändring. Gbg 2003. Pp. 222.
201. *Kerstin von Brömssen*: Tolknningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet. Gbg 2003. Pp. 383.
202. *Marianne Lindblad Fridh*: Från allmänsjuksköterska till specialistsjuksköterska inom intensivvård. En studie av erfarenheter från specialistutbildningen och från den första yrkesverksamma tiden inom intensivvården. Gbg 2003. Pp. 205.
203. *Barbro Carli*: The Making and Breaking of a Female Culture: The History of Swedish Physical Education 'in a Different Voice'. Gbg 2003. Pp. 283.
204. *Elisabeth Dahlborg-Lyckhage*: "Systems" konstruktion och mumifiering – i TV-serier och i studenters föreställningar. Gbg 2003. Pp. 208.
205. *Ulla Hellström Muhli*: Att överbrygga perspektiv. En studie av behovsbedömningsamtal inom äldreinriktat socialt arbete. Gbg 2003. Pp. 212.
206. *Kristina Ahlberg*: Synvänder. Universitetsstudenters berättelser om kvalitativa förändringar av sätt att erfara situationers mening under utbildningspraktik. Gbg 2004. Pp. 190.
207. *Jonas Ivarsson*: Renderings & Reasoning: Studying artifacts in human knowing. Gbg 2004. Pp. 190.
208. *Madeleine Löwing*: Matematikundervisningens konkreta gestaltning. En studie av kommunikationen lärare – elev och matematiklektionens didaktiska ramar. Gbg 2004. Pp. 319.
209. *Pija Ekström*: Makten att definiera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet. Gbg 2004. Pp. 244.
210. *Carin Roos*: Skriftspråkande döva barn. En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola. Gbg 2004. Pp. 248.
211. *Jonas Linderöth*: Datorspeländets mening. Bortom idén om den interaktiva illusionen. Gbg 2004. Pp. 277.
212. *Anita Wallin*: Evolutionsteorin i klassrummet. På väg mot en ämnesdidaktisk teori för undervisning i biologisk evolution. Gbg 2004 Pp. 308.
213. *Eva Hjörne*: Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school. Gbg 2004. Pp. 190.
214. *Marie Bliding*: Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

relationsarbete i skolan. Gbg 2004. Pp. 308.

215. *Lars-Erik Jonsson*: Appropriating Technologies in Educational Practices. Studies in the Contexts of Compulsory Education, Higher Education, and Fighter Pilot Training. Gbg 2004. Pp. 203.
216. *Mia Karlsson*: An ITiS Teacher Team as a Community of Practice. Gbg 2004. Pp. 299.
217. *Silwa Claesson*: Lärares levda kunskap. Gbg 2004. Pp. 173.
218. *Gun-Britt Wärvik*: Ambitioner att förändra och artefaktens verkan. Gränsskapande och stabiliserande praktiker på produktionsgolvet. Gbg 2004. Pp 274.
219. *Karin Lumsden Wass*: Vuxenutbildning i omvandling. Kunskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse. Gbg 2004. Pp 204.
220. *Lena Dahl*: Amningspraktikens villkor. En intervjustudie av en grupp kvinnors föreställningar på och erfarenheter av amning. Gbg 2004. Pp 160.
221. *Ulric Björck*: Distributed Problem-Based Learning. Studies of a Pedagogical Model in Practice. Gbg 2004. Pp 207.
222. *Anneka Knutsson*: "To the best of your knowledge and for the good of your neighbour". A study of traditional birth attendants in Addis Ababa, Ethiopia. Gbg 2004. Pp 238.
223. *Marianne Dovemark*: Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring. Gbg 2004. Pp 277.
224. *Björn Haglund*: Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan. Gbg 2004. Pp 248.
225. *Ann-Charlotte Mårdsjö*: Lärandets skiftande innebörder – uttryckta av förskollärare i vidareutbildning. Gbg 2005. Pp 239.
226. *Ingrid Grundén*: Att återerövra kroppen. En studie av livet efter en ryggmärgsskada. Gbg 2005. Pp 157.
227. *Karin Gustafsson och Elisabeth Mellgren*: Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person. Gbg 2005. Pp 193.
228. *Gunnar Nilsson*: Att äga π . Praxisnära studier av lärarstudenters arbete med geometrilaborationer. Gbg 2005. Pp 362.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

229. *Bengt Lindgren*: Bild, visualitet och vetande. Diskussion om bild som ett kunskapsfält inom utbildning. Gbg 2005. Pp 160.
230. *Petra Angervall*: Jämställdhetsarbetets pedagogik. Dilemman och paradoxer i arbetet med jämställdhet på ett företag och ett universitet. Gbg 2005. Pp 227.
231. *Lennart Magnusson*: Designing a responsive support service for family carers of frail older people using ICT. Gbg 2005. Pp 220.
232. *Monica Reichenberg*: Gymnasieelever samtalar kring facktexter. En studie av textsamtal med goda och svaga läsare. Gbg 2005. Pp 197.
233. *Ulrika Wolff*: Characteristics and varieties of poor readers. Gbg 2005. Pp 206.
234. *Cecilia Nielsen*: Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsvårigheter och strävan att övervinna dem. Gbg 2005. Pp 312.
235. *Berith Hedberg*: Decision Making and Communication in Nursing Practice. Aspects of Nursing Competence. Gbg 2005. Pp 126.
236. *Monica Rosén, Eva Myrberg & Jan-Eric Gustafsson*: Läskompetens i skolår 3 och 4. Nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige. The IEA Progress in International Reading Literacy Study. Gbg 2005. Pp 343.
237. *Ingrid Henning Loeb*: Utveckling och förändring i kommunal vuxenutbildning. En yrkeshistorisk ingång med berättelser om lärarbanor. Gbg 2006. Pp 274.
238. *Niklas Pramling*: Minding metaphors: Using figurative language in learning to represent. Gbg 2006. Pp 289.
239. *Konstantin Kougioumtzis*: Lärarkulturer och professionskoder. En komparativ studie av idrottslärare i Sverige och Grekland. Gbg 2006. Pp 296.
240. *Sten Båth*: Kvalifikation och medborgarfostran. En analys av reformtexter avseende gymnasieskolans samhällsuppdrag. Gbg 2006. Pp 280.
241. *Eva Myrberg*: Fristående skolor i Sverige -Effekter på 9-10-åriga elevers läsförmåga. Gbg 2006. Pp 185.
242. *Mary-Anne Holfve-Sabel*: Attitudes towards Swedish comprehensive school. Comparisons over time and between classrooms in grade 6. Gbg 2006. Pp 152.
243. *Caroline Berggren*: Entering Higher Education – Gender and Class Perspectives. Gbg 2006. Pp 162.
244. *Cristina Thornell & Carl Olivestam*: Kulturmöte i centralafrikansk kontext med kyrkan som arena. Gbg 2006. Pp 392.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

245. *Arvid Treekrem*: Att leda som man lär. En arbetsmiljöpedagogisk studie av toppledares ideologier om ledarskapets taktiska potentialer. Gbg 2006. Pp 382.
246. *Eva Gannerud & Karin Rönnerman*: Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola – en fallstudie ur ett genusperspektiv. Gbg 2006. Pp 188.
247. *Johannes Lunneblad*: Förskolan och mångfalden – en etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område. Gbg 2006. Pp 228.
248. *Lisa Asp-Onsjö*: Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun. Gbg 2006. Pp 252.
249. *Eva Johansson & Ingrid Pramling Samuelsson*: Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola. Gbg 2006. Pp 221.
250. *Inger Björneloo*: Innebörder av hållbar utveckling. En studie av lärares utsagor om undervisning. Gbg 2006. Pp 194.
251. *Eva Johansson*: Etiska överenskommelser i förskolebarns världar. Gbg 2006. Pp 250.
252. *Monica Petersson*: Att genuszappa på säker eller osäker mark. Hem- och konsumentkunskap ur ett könsperspektiv. Gbg 2007. Pp 223.
253. *Ingela Olsson*: Handlingskompetens eller inlärld hjälplöshet? Lärandeprocesser hos verkstadsindustriarbetare. Gbg 2007. Pp 266.
254. *Helena Pedersen*: The School and the Animal Other. An Ethnography of human-animal relations in education. Gbg 2007. Pp 281.
255. *Elin Eriksen Ødegaard*: Meningsskaping i barnehagen. Innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger. Gbg 2007. Pp 246.
256. *Anna Klerfelt*: Barns multimediala berättande. En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik. Gbg 2007. Pp 220.
257. *Peter Erlandson*: Docile bodies and imaginary minds: on Schön's *reflection-in-action*. Gbg 2007 Pp 120.
258. *Sonja Sheridan och Pia Williams*: Dimensioner av konstruktiv konkurrens. Konstruktiva konkurrensformer i förskola, skola och gymnasium. Gbg 2007. Pp 204.
259. *Ingela Andreasson*: Elevplanen som text - om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation. Gbg 2007. Pp 221.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam, Ingrid Pramling Samuelsson

260. *Ann-Sofie-Holm*: Relationer i skolan. en studie av femininiteter och maskuliniteter i år 9. Gbg 2008. Pp 231.
261. *Lars-Erik Nilsson*: But can't you see they are lying: Student moral positions and ethical practices in the wake of technological change. Gbg 2008. Pp 198.
262. *Johan Häggström*: Teaching systems of linear equations in Sweden and China: What is made possible to learn? Gbg 2008. Pp 252.
263. *Gunilla Granath*: Milda makter! Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplinerings tekniker. Gbg 2008. Pp 214.

Subscriptions to the series and orders for single volumes should be addressed to:
ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS, Box 222, SE-405 30 Göteborg,
Sweden.

ISBN 978-91-7346-622-6

Milda makter!

Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplinerings tekniker

Det var länge sedan vår lärarkår hade rätt att aga elever för att de skulle lyda, länge sedan man kunde göra filmer om sadistiska lärare som Caligula i filmen Hets. Idag härskar ett helt annat klimat i klassrummen, liksom i samhället i stort. Dagens lärare är sällan auktoritära, men ska gärna vara auktoriteter. Alla tider har sina metoder för disciplinering.

I denna studie undersöks det numera obligatoriska utvecklingssamtalet, liksom loggboken, som disciplinerande tekniker. Båda dessa bygger på kommunikation och dialog, ofta uttryckt som en vilja att omfatta och se hela barnet.

Det lärande som både utvecklingssamtal och loggböcker konkret förmedlar till eleverna är en reflexivitet, som går att beskriva som "dubbel bokföring". Denna hänger ihop med konsten att presentera en attraktiv bild av sig själv.

Både utvecklingssamtal och loggböcker formar "skoljag" på skiftande, men ändå tydligt normerande sätt, ofta genuskodade. I loggboken framträder, vad jag vill kalla, ett "idealt jag", medan utvecklingssamtalet i högre grad skapar ett "korrigerat jag". Kommunikationens intimiserande drag framstår som starka: Inom ramen för kommunikationens familjära uttrycksformer blir det legitimt för lärarna att granska, inte bara skolprestationer, utan också elevens karaktär, attityd och sociala relationer.

Inom de milda makternas praktik iscensätts disciplinering via samspel, samtal och förhandling.

Bild

Gunilla Granath är verksam vid institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet. Hon har tidigare arbetat som journalist, främst med fokus på ungdom, skola och lärarutbildning. Hennes forskningsintresse rör ungdomars sociala liv på högstadiet och gymnasiet.

GÖTEBORGS UNIVERSITET