

Makt, kön och diskurser



# Makt, kön och diskurser

En etnografisk studie om elevers aktörsskap  
och positioneringar i undervisningen

Kristina Lanå



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS

© KRISTINA LANÅ, 2015  
ISBN 978-91-7346-837-4 (tryckt)  
ISBN 978-91-7346-838-1 (pdf)  
ISSN 0436-1121

Forskarutbildningen har finanserats av Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet. Jag har även tillhört forskarskolan *Flerspråkighet, litteracitet och utbildning*, FLU, (finansierad av Vetenskapsrådet). Forskarskolan har varit ett samarbete mellan Stockholms universitet, Göteborgs universitet, Södertörns högskola och Uppsala universitet.

Avhandlingen finns även i fulltext på:  
<http://hdl.handle.net/2077/38861>

Prenumeration på serien eller beställningar av enskilda exemplar skickas till:  
Acta Universitatis Gothoburgensis, Box 222, 405 30 Göteborg, eller till  
[acta@ub.gu.se](mailto:acta@ub.gu.se)

Foto: Vera Lanå Bolin

Tryck: Ineko, Kålleröd, 2015

*Till mina kära döttrar*

*Lisa och Vera*



# Abstract

Title: Power, gender and discourse. An ethnographic study of pupils' positioning in teaching  
Author: Kristina Lanå  
Language: Swedish with an English summary  
ISBN: 978-91-7346-837-4 (tryckt)  
ISBN: 978-91-7346-838-1 (pdf)  
ISSN: 0436-1121

Keywords: Swedish upper secondary education, ethnography, power relations, positioning, discourse, gender, ethnicity

The thesis takes its point of departure in an understanding of power in the meaning of pupils' possibilities of influencing teaching. Theoretically the analysis is in line with a poststructuralist tradition, which has been inspired by the works of Foucault (see e.g. 1987/2003; 1971/1993). His works are mainly used as a frame of the schools as institutions and the discourses in which they are embedded. The main part of the analysis is based on Walkerdine (1990, 1998), who interprets the works of Foucault in studies of social interaction in a school context, using the concept positioning by actualizing gender. Of interest in the study are gendered relations, as well as ethnic positions, and in what way these are important when influencing teaching. An ethnographic study has been conducted including field observations and interviews, during an academic year in two classes, in two different upper secondary schools in urban areas. The two schools are introduced by an analysis of its pedagogies, intertwined with the architecture and the structure of time that produce the discourses of respective schools, the hierarchical discourse, the pupilcentred discourse that actualizes a caring discourse and the neutrality discourse. The pupils' positioning are analyzed in relation to the discourses, whether they reproduce or challenge these. There is no formal system for the pupils to influence teaching in the two classes. The pupils have to find their own ways, which is achieved through different strategies, as positioning in groups or individually. One of the most central results of the study is that the pupils' informal relations with the classmates are of great importance to succeed in their positioning. The results show that doing of gender, as well as the absence of different ethnic positions when influencing teaching, to a great extent correlate with the local circumstances and the discourses of the two schools.





# Innehållsförteckning

KAPITEL 1. INLEDNING .....	15
Syfte och frågeställningar.....	17
Varför makt, kön och etnicitet? .....	18
Avhandlingens disposition .....	20
KAPITEL 2. TEORI.....	21
Positioneringar och maktstrategier.....	22
Subjektspositioner .....	23
Diskurser.....	25
Sammanfattande reflektioner .....	29
KAPITEL 3. FORSKNINGSÖVERSIKT.....	31
Inledning till kritisk forskning – kön och makt i en skolkontext. ....	33
Forskning om kön och makt i en utbildningskontext.....	34
Forskning om kön och makt i klassrummet.....	35
Forskning om etnicitet och makt i en skolkontext.....	39
Forskning om makt i undervisningen .....	41
Elevs makt i undervisningen .....	41
Lärares inbjudningar till elevs makt i undervisningen.....	43
Sammanfattande reflektioner .....	44
KAPITEL 4. METOD .....	47
Urval av skolor, klasser, ämnen, samt tillträde och samtycke .....	47
Tillträde och samtycke från elever.....	50
Lönnskolan och Aspskolan .....	51
Design för dataproduktionen: observationer och intervjuer.....	53
Observationerna .....	55
Intervjuerna .....	57
Transkriptionen av intervjuerna.....	58
Analysprocesserna .....	58
Forskarposition och reflexivitet.....	60
Studiens trovärdighet och validitet.....	60

KAPITEL 5. PEDAGOGIKEN, ARKITEKTUREN OCH TIDEN .....	63
Lönnskolan och Lönnklassen .....	64
Pedagogiken .....	64
Arkitekturen .....	68
Tiden .....	71
Aspskolan och Aspklassen .....	72
Pedagogiken .....	73
Arkitekturen .....	77
Tiden .....	80
Kön och etnicitet på Lönnskolan och Aspskolan .....	83
Sammanfattande reflektioner .....	85
 KAPITEL 6. FRAMTRÄDANDE OCH TYSTNAD I KLASSRUMSINTERAKTIONEN ...	87
Lönnklassen.....	88
Att positionera sig som grupp.....	88
Att positionera sig individuellt.....	94
Att positionera sig i smågrupper respektive klassrumsoffentligheten.....	98
Att positionera sig genom det verbala bemästrandet.....	100
De tysta positionerna .....	102
Aspklassen .....	103
Arbetsrummet .....	103
Att positionera sig som grupp.....	104
Att positionera sig individuellt.....	110
Att positionera sig genom det verbala bemästrandet.....	113
De tysta positionerna .....	117
Neutralitetsdiskursen – kön och etnicitet i Lönnklassen och Aspklassen	118
Sammanfattande reflektioner .....	119
 KAPITEL 7. LÄRARNAS INBJUDNINGAR TILL MAKT I UNDERVISNINGEN .....	121
Lönnklassen.....	121
Lärarens inbjudan till makt på lektionerna i samhällskunskap.....	121
Elevernas tal om makt i samhällskunskap .....	125
Talet om elevernas makt i innehållet i undervisningen.....	128
Talet om makt i relation till kursplaner och kursmål.....	128
Talet om makt i relation till lärarnas ämneskunskaper.....	129
Aspklassen .....	132
Lärarens inbjudan till makt på lektionerna i svenska .....	132

Elevernas tal om makt i undervisningen.....	134
Elevernas tal om makt i arbetslagets undervisning.....	135
Elevernas tal om makt i relation till PBL.....	138
Talet om makt i relation till kursplaner och kursmål .....	141
Sammanfattande reflektioner .....	142
<b>KAPITEL 8. LÖNNKLASSENS MAKT I UNDERVISNINGEN .....</b>	<b>145</b>
Elevernas makt i undervisningen och dess form.....	145
Elevernas positioneringar för logistik .....	145
Maktprocesserna i elevernas positioneringar för logistik.....	146
Elevernas makt i undervisningen och dess innehåll.....	151
Elevernas positioneringar för ämnesdiskussioner .....	151
Läsårets allra första lektion .....	151
En lektion om Sveriges grundlagar - successionsordningen .....	154
En lektion om demokrati – det moderna slaveriet .....	155
Maktprocesserna i elevernas positioneringar för ämnesdiskussioner .....	158
Könade diskurser, makt, tystnad och förmåga .....	162
Mångfald, etniska positioner, makt och tystnad .....	167
Sammanfattande reflektioner .....	170
<b>KAPITEL 9. ASPKLASSENS MAKT I UNDERVISNINGEN .....</b>	<b>173</b>
Elevernas makt i undervisningen och dess form.....	173
Elevernas positioneringar för examinations-former, betygskompletteringar och logistik.....	173
Maktprocesserna i elevernas positioneringar för examinationsformer, betygskompletteringar och logistik.....	176
Elevernas makt i undervisningen och dess innehåll.....	180
Elevernas positioneringar för lärarledning .....	181
Utebliven hjälp med uppgifter på lektionerna.....	181
Talet om något eleverna brinner för – utebliven respons.....	184
Lärarpositionen – informella och formella relationer .....	189
Könade diskurser, makt, framträdande och förmåga.....	192
Mångfald, etniska positioner, makt och tystnad .....	195
Kön, etnicitet och de informella relationerna .....	198
Sammanfattande reflektioner .....	200

KAPITEL 10. DISKUSSION .....	203
Pedagogiken, arkitekturen och tiden .....	203
Påverkan i undervisningen och de informella relationerna .....	207
<i>Vad</i> påverkar eleverna i undervisningen? .....	208
<i>Hur</i> påverkar eleverna i undervisningen? .....	209
Till <i>vad</i> och <i>hur</i> bjuder lärarna in till påverkan i undervisningen .....	212
Neutralitetsdiskursen .....	214
De tysta positionerna .....	217
SUMMARY .....	219
Chapter 1. Introduction and purpose .....	219
Chapter 2. Theory .....	219
Chapter 3. Research Overview .....	221
Chapter 4. Method .....	223
Chapter 5. Pedagogies, architecture and time .....	224
Chapter 6. Prominence and silence in classroom interaction .....	224
Chapter 7. Teachers' invitations to pupils' power in teaching .....	226
Chapter 8. The pupils' power in teaching in Lönnklassen .....	227
Chapter 9. The pupils' power in teaching in Aspklassen .....	228
Chapter 10. Discussion .....	230
REFERENSER .....	235
Styrdokument .....	256
Lokala dokument från fältskolorna .....	256
Webadresser .....	256
BILAGOR .....	257

# Förord

Först vill jag tacka alla de elever, lärare och rektorer som har ingått i studien. Tack för er generositet och ert tålamod med att släppa in en ständigt observerande och antecknande doktorand i er verksamhet under ett helt läsår. Utan er hade denna avhandling inte kommit till.

Jag vill även rikta ett stort tack till min huvudhandledare Elisabet Öhrn för kunnig, seriös, engagerad och omtänksam handledning. Du har bidragit med ständigt konstruktiv kritik som har utvecklat skrivandet, tänkandet och analysförmågan. Därtill är du knivskarp, inget undgår din blick, vilket har varit spännande, utmanande och inspirerande! Ett stort tack går också till min bihandledare Marie Carlson, som med ett diskursanalytiskt manér har 'vridit och vänt' på mina formuleringar med skärpa, engagemang och omtanke. Du har kommit med värdefulla synpunkter och generöst delat med dig av litteratur. Utan er, Elisabet och Marie, ingen avhandling!

Avhandlingstexten har lästs av ett antal personer i olika sammanhang, allt från planeringsseminariet, mittseminariet till slutseminariet. Den har också lästs av doktorandkollegor och genom forskarskolan *Flerspråkighet, litteracitet och utbildning* (FLU), de högre seminarierna på Cehum och i *Skola, bildning och samhälle* (på IPD/SU). Samtliga läsare har bidragit med värdefulla synpunkter och pekat ut möjliga riktningar och förbättringar. Tack *alla* ni; Anna Ambrose; Kerstin von Brömssen, Joseфина Eliaso, Kirsten Grønlien-Zetterkvist, Karin Gunnarsson, Elisbeth Hultqvist, Kenneth Hyltenstam, Beatriz Lindqvist, Maria Olson, Anneli Schwartz, Geir Skeie och BethAnne Yoximer Paulsrud. Ett särskilt tack går till Johanna, Karin och Maria som är både givande doktorand- och forskarkollegor och fina vänner! Ett tack går även till *Makt, demokrati, utbildning och strukturella relationer* (MUDS) under ledning av Dennis Beach och Elisabet Öhrn och NordCrit ledd av Elina Lahelma, Lisbeth Lundahl och Elisabet Öhrn, varigenom jag har fått input och deltagit i givande och utvecklande diskussioner. Tack till forskarskolan FLU, under ledning av Kenneth Hyltenstam, Marie Carlson, Beatriz Lindqvist och Inger Lindberg, i vars regi vi fick vi besöka och utveckla ett samarbete med University of Western Cape, Sydafrika. Lisbeth Dahlén, Agneta Edvardsson och Evalise Johannisson får varsin ros för hjälp och stöd med allt från mallar till tryck. Till

sist ett tack till Göteborgs universitet och forskarskolan FLU för finansiering av min forskarutbildning.

Det finns också andra personer som har varit viktiga för mig under avhandlingsåren. Med stort tålamod och hjärta har mina döttrar, Lisa och Vera, stöttat mig, lyssnat på mig och muntrat upp tillvaron, både då det känts motigt och underbart att vara doktorand – ni är bäst! Det samman gäller för min syster Gunilla och hennes man Uffe som jag ofta har varit hemma hos och ätit gott. Tack systra mi, för att du alltid finns för mig, du är min ”bästis”! Betydelsefull har också Anneli varit, som med värme och generositet öppnade sitt hem för mig i Göteborg under hela avhandlingstiden och som kommit att bli en god vän. Viktig har även min bästa friluftskompis Cia varit; vi paddlar, vandrar, yogar, promenerar och kallbadar – en stunds underbar avkoppling från avhandlingsarbetet har detta varit (kallbadandet kan jag tacka Elina Lahelma för som introducerade detta på en konferens inom NordCrit i Helsingfors). Betydelsefulla har Ewa och Martin varit, som ofta har bjudit hem mig på gudomliga middagar och trevligt sällskap. Ett särskilt tack till Ewa, som tipsade och uppmuntrade mig till att söka forskarskolan FLU. Viktiga har även mina ”gamla” vänner Eva och Barbro varit, jag har alltid kul med er, mycket skratt och allvar! Till sist ett varmt tack till Calle, Skaski och Zoie för att jag under mina avhandlingsår har fått vila och växa tillsammans med er i den magiska trädgården. Det har betytt mycket för mig!

Flera av er nämnda i detta förord har korrekturläst avhandlingsmanuset – stort tack till Lisa, Vera, Gunilla, Anna, Josefina, Anneli, Eva och Ewa!

Midsommarkransen 6 augusti 2015

Kristina Lanå

# Kapitel 1. Inledning

Under mina 20 år som lärare på en gymnasieskola i en förort i en större svensk stad väcktes mitt intresse för frågor som rör makt, kön och etnicitet. Tidigt blev jag intresserad av elevernas påverkan av skolfrågor och i synnerhet av undervisningen. Det formella utrymme som gavs för detta organiserades vanligtvis genom elev- och klassråd, men dessa handlade sällan om påverkan av undervisningen, utan mer om skolmiljön. Eftersom det inte heller fanns några särskilda dokument med riktlinjer för *hur* elevers påverkan av själva undervisningen skulle kunna organiseras vare sig på nationell eller lokal nivå, blev det upp till enskilda lärare och elever att hitta former detta. I min egen undervisning prövade jag olika sätt för att ge eleverna möjlighet att påverka genom att föra fram önskemål om uppläggningsmoment och på vilka sätt de ville närma sig kursinnehållet. Efter hand kom mitt intresse allt mer att också omfatta elevernas påverkan i form av talutrymme och tolkningsföreträde. Detta gällde till exempel frågor som rörde både kursuppläggningsform och innehåll, men även diskussioner i relation till ämnesinnehållet. Allt detta ställde också frågor till mig som lärare om vilka elever som påverkade detta, vilka tog ordet och på vilka premisser? Var det alltid samma elever som agerade eller kunde det se olika ut beroende av sammanhang och vilka frågeställningar som aktualiserades? Och vad kunde jag som lärare göra för att bidra, utveckla och utmana elevernas påverkan av undervisningen? Dessa frågor fann jag sammantaget vara mycket intressanta i relation till kön och etnicitet. Det jag praxisnära utforskade under min lärargärning grundade sig i att jag fann dessa frågor intressanta i sig, men även viktiga för elevernas utveckling som demokratiska subjekt, genom och i undervisningen. Detta ledde sedermera fram till föreliggande avhandlingsarbete där jag fått möjlighet att vidga och fördjupa kunskap och förståelse av vad elevers påverkan av undervisningen kan innebära.

Vad säger då skolans styrdokument och skolrapporter om elevers påverkan? En av skolans huvuduppgifter är att lära elever vad demokrati innebär. Utöver att i undervisningen förmedla kunskaper om grundläggande demokratiska värden, ska undervisningen också bedrivas i demokratiska

arbetsformer (Lpf-94:24)<sup>1</sup>. Betydelsen av denna uppgift accentueras i vår samtid av att ungdomars erfarenheter av demokrati görs inom skolan snarare än arbetslivet, genom att flertalet genomgår gymnasieutbildningar och inträdet i ett arbetsliv senareläggs. I avhandlingens inledning finns denna läroplansskrivning med som en bakgrund till min studie då jag undersöker elevers påverkan i undervisningen i några olika skolmiljöer. Jag kommer att återkoppla till denna skrivning i kapitel 10 *Diskussion*, men analysen och resultaten i avhandlingen kommer inte att ställas mot styrdokumentens formuleringar då studien inte har en normativ ansats i meningen att undersöka hur man i praktiken 'följer' olika styrdokument.

I Skolinspektionens rapport (2009) pekar Ekelöf på att skolan lyckas ge kännedom om de demokratiska principerna. Däremot behöver elevernas påverkansmöjligheter, som genererar resultat över utbildningens utformning förbättras. I Skolverkets kunskapsöversikt om skolan och medborgarskapande (2011) för Ekman fram att lärare är generellt positivt inställda till att elever får vara med att påverka undervisningen, men att lärarnas positiva hållning tycks minska ju äldre eleverna blir. Tholanders forskning (2005) visar därtill på att elever inte har särskilt utvecklade färdigheter för att kunna påverka undervisningen. Elevers påverkan av undervisningen relaterar även till kön. Tidigare studier visar exempelvis att flickor är mer aktiva i formella beslutsprocesser som klass- och elevråd (se Rönnlund, 2011). Pojkar tenderar i sin tur att positionera sig genom att ta störst plats i klassrumsoffentligheten och därigenom påverka verksamheten (se Tallberg Broman, Rubinstein Reich & Hägerström, 2002; Öhrn, 2002a). Det finns således spänningar mellan olika slags makt/påverkansmöjligheter i relation till kön och de har i hög grad format denna avhandlingsstudie.

Denna avhandling tar sin utgångspunkt i klassrummet i den interaktion som sker mellan elever och lärare och elever emellan, och fokuserar påverkansprocesser. För att kunna undersöka detta har jag valt att göra en etnografisk studie under ett läsår i en större svensk stad där jag har följt två gymnasieklasser i årskurs 3, den ena klassen i samhällskunskap och den andra i svenska. Det empiriska materialet utgörs av fältobservationer, informella samtal och formella intervjuer. Klasserna verkade i två olika skolor<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Studien utfördes läsåret 2010/2011 då Lpf-94 fortfarande var verksam. Dessa skrivningar om demokrati är de samma i Lgy-11. Det har redan tagits upp i inledningen att skolans styrdokument anger att elever ska ha möjlighet till att påverka undervisningen, men inga riktlinjer ges för *hur* detta kan gå till.

<sup>2</sup> De två skolorna, Lönnskolan och Aspskolan, har anonymiserats i studien och alla informanter har fiktiva namn.



Lönnskolan är en kommunal skola och benämns i vardagligt tal som en högstatusskola. Aspskolan är en friskola och säger sig bejaka mångfald på olika sätt. Dessa två miljöer ger en glimt av dagens skola i Sverige där en enhetlig skola tillhör det förflutna. Idag finns en mångfald av skolor med olika inriktningar och resultat, med andra ord större decentralisering och heterogenisering efter den förändring av styrning och reglering som genomförts under de senaste 20 åren med kommunalisering- och friskole-reformen (se t ex Bunar, 2001, 2011; Kallstenius, 2010; Lindensjö & Lundgren, 2000). Inte minst av dessa skäl är det också intressant att studera elevers påverkansprocesser i undervisningen i olika skolkontexter för att se vilka skillnader och likheter som de uppvisar.

Skolan har en viktig samhällsfunktion att fylla i frågor om vad demokrati och makt kan innebära. I skolans värld formuleras elevers rätt till påverkan genom begrepp som *demokrati* och *demokratiska arbetsformer*. För att nu sätta på mig de teoretiska glasögonen bygger min förståelse av elevers påverkan i undervisningen på begrepp som *makt* och *maktprocesser*. I detta arbete förstås makt i betydelsen elevers möjligheter till påverkan och aktörsskap i undervisningen. Detta studeras i elevernas (och lärarnas) interaktion, som är rörlig och föränderlig. Fokus ligger därmed inte på vem som utövar makt, utan på de processer genom vilka maktrelationerna mobiliseras (jfr Foucault, 1987/2003; Walkerdine, 1990, 1998).

I tidigare nämnda kunskapsöversikt från Skolverket om skolan och medborgarskapande poängterar Ekman (2011) att det finns ett antal studier som framhåller betydelsen av elevers möjligheter att kunna påverka undervisningen. Däremot saknas det till stor del forskning om hur det kan gå till i praktiken. I det avseendet kan denna studie som fokuserar görandet och processerna för påverkan ge ett viktigt kunskapsbidrag.

### Syfte och frågeställningar

Avhandlingens syfte är att utveckla kunskap om elevers makt, det vill säga möjlighet att påverka i undervisningen. När eleverna försöker förändra och påverka undervisningen görs det genom positioneringar i tal och handling. Jag undersöker hur detta relaterar till diskurser i två skolor och hur aktörerna

---

positionerar sig i enlighet med diskurserna eller destabiliserar dessa. Det innebär att det är själva processerna som står i fokus i denna avhandling. Den teoretiska utgångspunkten är att maktrelationer och diskurser är instabila och möjliga att utmana (se Foucault, 1971/1993) och är på så sätt ständigt pågående processer. Följande frågeställningar är centrala:

- Om vad och hur positionerar sig eleverna för att påverka i undervisningen?
- Om vad och hur bjuds eleverna in av lärarna till att påverka i undervisningen?
- Vilka maktpositioner möjliggörs för eleverna (och lärarna) i undervisningen givet ovanstående och dominerande diskurser?
- Hur kan detta förstås utifrån kön och etnicitet?

I avhandlingen studeras om vad, hur och med vilket utfall eleverna positionerar sig för att påverka i undervisningen. Centralt i avhandlingens definition av undervisningen är att den inte endast inrymmer formella relationer, utan också informella relationer mellan elever och mellan lärare och elever. Användningen av begreppet *undervisning* i studien kan anses motsvara det som Gordon och Holland (2003:27ff) dels benämner som ”informal school”, dels som ”official school”. I likhet med Gordon och Holland menar jag att det är svårt att särskilja dessa, då de informella relationerna påverkar de formella relationerna. Därför inkluderas båda i undervisningen. Det betyder att jag i mitt fältarbete också har studerat de informella relationerna under lektionerna.

I studien särskiljs undervisningens form från dess innehåll. Denna uppdelning har sin upprinnelse i tidigare forskning, som visar att elevernas makt främst avser undervisningens form, mer sällan innehåll (se Forsberg, 2000; Kamperin, 2005b; Swahn, 2006; Wyndhamn, 2013). Gränserna mellan form och innehåll är dock inte alltid helt tydliga, men det finns genom denna uppdelning analytiska poänger att göra för själva maktprocesserna i undervisningen, vilket jag visar på i kapitel 7-9.

### **Varför makt, kön och etnicitet?**

Studien har fokus på makt i meningen elevs aktörsskap och positioneringar i undervisningen. I studiet av dessa maktrelationer har jag från början haft ett

särskilt intresse för kön. Detta fokus fanns initialt i studien och har följt med genom fältarbete och analys, dock med förståelsen att kön aldrig är en strikt avgränsad kategori, utan verkar i relation till andra kategorier. Under arbetets gång lät jag analysen av empirin visa vilka andra kategorier av makt som blev centrala i relation till kön. Detta har inneburit att det också har funnits en öppenhet i fältarbetet för till exempel etnicitet, som kom att bli viktig för analysen.

I linje med Öhrn (2000b) menar jag att en analys av kön och etnicitet i utbildning och skola rör processer och relationer i skolvardagen. Det är därmed skolans verksamhet som måste fokuseras, inte individers/gruppers kön eller sagda kulturella bakgrund. För att få en så nyanserad analys som möjligt har ambitionen varit att inte skriva om kön och etnicitet som enhetliga kategorier utan lyfta fram inbördes skillnader för respektive kategoris aktörsskap och positioneringar i undervisningen och genom detta motverka en homogeniserande bild (Walkerdine, 1998; se även de los Reyes & Mulinari, 2005). Ambitionen har varit att försöka undvika det som Skeggs (1999:56) benämner som metonymisk nedfrysning<sup>3</sup>, det vill säga en typ av inestängning där till exempel kön och etnicitet framställs som essentialiserande för att i stället visa att dessa kategorier är komplexa, motsägelsefulla och heterogena. Under fältstudierna var intentionen att även undersöka om eleverna påverkade undervisningen genom att inta olika etniska positioner. Det fanns också ett mer allmänt intresse för hur mångfald tog sig uttryck på de två skolorna. I talet om mångfald handlar det ofta i olika studier om huruvida människor med en annan etnisk bakgrund än svensk<sup>4</sup> inkluderas eller ej, eller som Puwar (2004:1) uttrycker det; ”the inclusion of different bodies”. Carlson & Rabo (2008:12f) tar i sin tur upp att det i skolstudier ofta cirkulerar kring ”invandrarelever” och att just dessa utgör ”mångfaldens representanter”. I denna studie förstås mångfald i en mer utvidgad mening att empiriskt undersöka (jfr Rabo, 2008).

---

<sup>3</sup> Metonymisk nedfrysning är ursprungligen Appadurais begrepp i *Putting Hierarchy in its place* (1988).

<sup>4</sup> Det som tidigare omnämndes i det officiella Sverige som elever med ”utländsk bakgrund” benämns idag som elever med ”annan etnisk bakgrund än svensk”. Annan etnisk bakgrund än svensk innebär, enligt Skolverkets definition, att eleven är född utomlands eller i Sverige med båda föräldrar födda utomlands. Övriga hamnar i gruppen med svensk etnisk bakgrund, även om de har en förälder med annan etnisk bakgrund än svensk.

[http://sirius.skolverket.se/reports/rwservlet?cmdkey=common\\_nc&notgeo&report=gyelever&p\\_session=1172663257518533761505477091000888019&p\\_ar=2009&p\\_lan\\_kod=0](http://sirius.skolverket.se/reports/rwservlet?cmdkey=common_nc&notgeo&report=gyelever&p_session=1172663257518533761505477091000888019&p_ar=2009&p_lan_kod=0) (Länken är från 2010/2011, vilket är det år då fältstudien utfördes.)

## Avhandlingens disposition

Avhandlingen omfattar tio kapitel. I kapitel 1 introduceras studiens fokus, syfte och forskningsfrågor. I kapitel 2 presenteras de teorier och begrepp som har varit vägledande för studiens design, syfte och frågeställningar, kontextualisering i forskningsfältet och analys av det empiriska materialet. Här framhålls Foucaults och Walkerdines förståelse av makt som central för analysen av elevernas positioneringar i undervisningen. Centralt i studien är Walkerdines könsteoretiska läsning av Foucault. Kapitel 3 är en forskningsöversikt av vad tidigare forskning har fokuserat vad gäller elevers makt i undervisningen i relation till kön och etnicitet. Kapitel 4 behandlar avhandlingens metod och tar upp urval, tillträde till och samtycke från skolorna och klasserna, design och genomförande. Likaså diskuteras analys av dataproduktionen, forskarposition och reflexivitet. Kapitlet avslutas med ett resonemang om studiens validitet och överförbarhet.

Därefter följer fem resultatkapitel (kapitel 5-9). Strukturen i dessa kapitel utgår från en analys av elevernas makt i undervisningen. Kapitel 5 är i första hand en introducerande presentation och analys av de skolor där de båda studerade klasserna finns, Lönnskolan och Aspskolan. Det fokuserar hur de båda skolorna kan förstås genom pedagogikens sammanflätningar med arkitekturen och struktureringen av tid och vilka diskurser som därigenom produceras. Kapitlet utgör en fond till samtliga följande resultatkapitel. I kapitel 6 analyseras elevernas intagande av positioner, som framträdande eller tysta i klassrummet. Poängen är att dessa varierar mellan elevernas (och lärarnas) informella och formella relationer på lektionerna. Dessa informella relationer är centrala för elevernas positioneringar i den formella undervisningen och återkommer i senare kapitel. Kapitel 7 handlar om lärarnas erbjudanden till eleverna om påverkan i undervisningen i de båda klasserna och utfallet av detta. Kapitel 8 och 9 riktar fokus mot eleverna som aktörer och deras positioneringar för påverkan i undervisningen med inriktning mot dess form och innehåll, det vill säga vad eleverna påverkar och försöker påverka i undervisningen, hur och med vilket utfall. Klasserna ges sedan varsitt analyskapitel vad gäller påverkan i undervisningens form och innehåll; en central tematik för hela avhandlingen. Kapitel 10 sammanfattar och diskuterar studiens centrala resultat i relation till tidigare forskning och de teorier som har använts och ger även förslag på framtida forskningsteman.

## Kapitel 2. Teori

De teoretiska perspektiv som vägleder studiens design, syfte och forskningsfrågor, kontextualisering i forskningsfältet och analyser i denna studie följer i huvudsak en poststrukturalistisk tradition där elevernas aktörsskap och positioneringar i relation till diskurser ligger i förgrunden. I detta har jag inspirerats av Foucaults arbeten (se t ex 1987/2003, 1971/1993), vilka används som en inramning för analysen av skolorna som institutioner och de diskurser som de är inbäddade i, vilka alla aktörer är en del av och förhåller sig till. I kapitlet redogör jag för de teoretiska resonemang och begrepp som är bärande i denna studie av elevernas (och lärarnas) makt i undervisningen; positioner(ingar), maktstrategier, maktrelationer, diskurser och utestängning. I analysen i de olika resultatkapitlen använder jag mig också av Walkerdine (1990, 1998; Walkerdine, Lucey & Melody, 2001), som uttolkar Foucaults arbeten i empiriska studier av social interaktion i en skolkontext. Därtill utvecklar hon Foucaults arbeten då hon använder sig av positioneringsbegreppet i analysen av kön. Arribas-Ayllon och Walkerdine (2010:100) pekar på några olika områden där en analys av diskurser utifrån Foucault lämpar sig väl, och anger exempelvis sociala praktiker och social interaktion. Det finns ett antal studier inom detta område där Foucaults teorier används (Bartholdsson, 2007; Dolk, 2013; Gallagher, 2008a, 2008b; Léon Rosales, 2010; Walkerdine, 1990, 1998; Walshaw, 2007). Jag tar även hjälp av Fairclough (2003, 2008) för att förklara och konkretisera vad en diskursordning kan vara, samt hur relationen mellan diskursiv och social praktik kan förstås, vilket definieras i kapitlet. Kapitlet inleds med studiens förståelse av makt och aktörernas görande av detta genom positioneringar och maktstrategier. På det följer avhandlingens ingång till subjektet, subjektets positioneringar och dess handlingsutrymme. Efter det förklarar jag diskurs som begrepp och dess användning i studien. Kapitlet avslutas med sammanfattande reflektioner.

## Positioneringar och maktstrategier

I denna avhandling förstås makt som elevernas påverkan och aktörsskap genom positioneringar. Centralt för elevernas positioneringar är att dessa görs genom olika maktstrategier. I Foucaults (1976/2002) förståelse av makt bör man se till maktförhållandenas relationella karaktär och på vilket sätt styrkeförhållandena förändras. Denna kamp verkar genom olika strategier.

It is a matter of a certain manipulation of relations of forces /.../  
Generally speaking I think one needs to look rather at how the great strategies of power encrust themselves and depend for their conditions of exercise on the level of the micro-relations of power. But there are always also movements in the opposite direction whereby strategies which co-ordinates relations of power produce new effects and advance into hitherto unaffected domains (Foucault, 1972/1980:195ff).

Strategierna på makronivå är beroende av dess utövande genom maktrelationer på mikronivå. Samtidigt menar Foucault att det alltid finns rörelser i motsatt riktning, strategier som koordinerar maktrelationer som producerar nya effekter och rör sig i nya riktningar. Det betyder att strategierna används av individer på alla nivåer i den nätliknande organisationen av maktrelationer när de försöker påverka varandras handlingar. Strategier blir således något som alla aktörer använder sig av för att ”manipulera” styrkeförhållandena. Det skulle för denna avhandling betyda att både elever och lärare använder sig av strategier för att utöva makt i undervisningen. Foucault (1982:224f) menar att maktrelationer potentiellt implicerar en strategikamp och att de konstituerar handlingar på möjliga handlingar. Maktrelationer är därmed alltid instabila eftersom de kan utmanas och förändras. I de maktrelationer vi ingår i finns alltid olika möjligheter till handling. I avhandlingen studerar jag huruvida aktörernas positioneringar genom olika maktstrategier möjliggör maktutövande eller inte.

Som redan nämnts förstås makt som elevernas påverkan och aktörsskap genom positioner(ingar), inte som aktörernas identitetsskapande, vilket är vanligt i studier som har en diskursanalytisk ansats. Istället är utgångspunkten elevers intagande av olika positioner och är ett sätt att kommentera att jag ser på elever som aktivt handlade subjekt med förmågan att påverka de villkor de verkar inom.

Makt förstås också som något som är och som utövas genom relationer.

*/.../ what characterizes the power we are analyzing is that it brings into play relations between individuals (or between groups) (Foucault, 1982:217).*

Makt som relationer tar sig uttryck genom att makten finns i det lilla, i det dagliga livets alla möten, händelser och situationer (se Paechter, 1998; Walkerdine, 1990). Relateras detta till skola och utbildning kan det innebära att undersöka samhället på mikronivå, exempelvis som när eleverna påverkar i undervisningen genom aktörsskap och positioneringar (jfr Walkerdine, 1990). Makt ses som handlingar på (andras) handlingar, på existerande handlingar eller handlingar som kan uppstå i nuet eller i framtiden. Det ger en förståelse av makt i pluralis snarare än endast en makt. Makten är således inte monolitisk, utan multipel (se Foucault, 1997; Paechter, 1998; St. Pierre, 2000).

### Subjektspositioner

Det finns en västlig subjektsuppfattning som går tillbaka till Upplysningstiden där subjektet förstås som en autonom, rationell och suverän enhet (Hall, 1997; Paechter, 1998). Walkerdines (1990) subjektsuppfattning, likväl som Foucaults, har utvecklats som en kritik av denna då de menar att subjektet är decentrerat och därmed kan inta olika positioner inom olika diskurser. Jag ansluter mig till detta synsätt.

*Particular individuals are produced as subjects differently within a variety of discursive practices. A particular individual has the potential to be 'read' within a variety of discourses. /.../ subjects can enter into a variety of discourses, some of which render them powerful and some of which render them powerless (Walkerdine, 1990:5f).*

*... den föreslagna analysen /.../ vittnar om dess [subjektets] skingring /.../ och hänvisar till den skiftande status, till de olika platser och positioner subjektet kan inta eller erhålla då det utövar en diskurs (Foucault, 1969/2002:73).*

Walkerdine och Foucault menar vidare att det är viktigt att förstå att betydelsen av subjektet i en särskild diskursiv praktik kan se annorlunda ut i en annan diskursiv praktik. Walkerdine framhåller att en individ kan inta olika subjektspositioner inom en antal diskurser, likväl som individer produceras som subjekt på olika sätt inom en rad olika diskursiva praktiker och därmed kan bli "lästa" på olika sätt. Det finns ett dynamiskt inslag i diskurser, de

skiftar i olika miljöer och sammanhang. Det kan också finnas motstridiga diskurser samtidigt.

Man får inte tro att det finns något osagt eller otänkt som genomkorsar världen och vävs samman med alla dess former och händelser och som det gäller att äntligen artikulera eller tänka. Diskurserna måste behandlas som åtskilda praktiker vilka korsas och ibland närmar sig varandra men lika ofta är ovetande om eller utesluter varandra (Foucault, 1971/1993:37).

Diskurserna kan förändras eller förskjutas genom motdiskurser där subjekten kan inta olika positioner. Det betyder att vi positionerar oss i relation till de diskurser vi befinner oss inom, antingen i överensstämmelse med eller i motstånd mot dessa (Walkerdine, 1990). En signifikant fråga inom post-strukturalismen är vem som blir ett subjekt inom en särskild diskurs, i en särskild praktik. Vem tillåts en subjektposition och vem exkluderas (se St. Pierre, 2000)? Walkerdine (1990) menar att individen produceras som en kedja av motstridiga subjektiviteter där det finns potential för att vara subjekt och objekt i olika diskurser. På så sätt kan vi förstå makt som konstant skiftande relationer, där individer är maktfulla eller maktlösa beroende av vilken diskursiv praktik de träder in i.

I samband med detta vill jag ta upp det könade och intersektionella subjektet. Det finns här analytiska poänger att utgå ifrån Walkerdines köns-teoretiska läsning av Foucault – något som jag kommer att använda.

We can understand that the individuals are not produced as unitary subjects but as a nexus of contradictory subjectivities /.../ Understanding the individuals not as occupants of fixed, institutionally determined positions of power, but as a multiplicity of subjectivities, allow us to understand that an individual's positions is not uniquely determined by being 'woman', 'girl' or 'teacher'. It is important to understand the individual signifiers as subjects within any particular discursive practice. We can then understand power not as static, but produced as a constantly shifting relation (Walkerdine, 1990:9/14).

Walkerdine pekar på att vi inte ska förstå individer utifrån fixerade, institutionaliserade, determinerade maktpositioner, utan som en mångfald av subjektiviteter. Walkerdine menar att dessa mångfaldiga subjektiviteter tillåter oss att förstå att en individs position inte är unikt determinerad av att vara exempelvis kvinna, flicka eller lärare, utan att det är viktigt att förstå den individuella betydelsen av subjektet inom en särskild diskursiv praktik. Då kan vi förstå makt som icke statisk, producerad som konstant skiftande relationer.



Jag tolkar detta som att Walkerdine poängterar förståelsen av subjektet som multipla subjektiviteter, som lämnar fler positioner att inta, som i vissa sammanhang genererar makt och i andra inte. Walkerdine (1990:13) tydliggör det genom ett exempel där hon visar på att flickor i leken i förskolan positionerar sig inom sfären hushåll, en position som de sedan kan vidmakthålla i skolan som "hjälpfröknar". Likheten mellan den hushållsliga sfären och skolan är att de båda är platser för kvinnlig makt med omvårdnad av barn där flickor kan inta positioner som är lika den 'mäktiga' lärarens omvårdande positioner. Flickor kan inta maktpositioner i skolan, men då som ett omvårdande subjekt. Walkerdine betonar att flickor och kvinnor inte kan inta vilken position som helst i vilken diskurs som helst.

..... girls and women do not take up any position in any discourse. Their signification as girls and women matters (Walkerdine, 1990:14).

Ett exempel på diskurser som inte är tillgängliga för flickor och kvinnor som Walkerdine (1990:63ff, 1998:29ff) beskriver avser det rationella subjektet. Hon pekar på hur det kvinnliga subjektet historiskt har vuxit fram som icke-rationellt och icke-tänkande och det manliga subjektet som rationellt och tänkande. Hon menar att detta ännu idag har betydelse för vilka subjektspositioner som tillgängliggörs i diskurserna om prestationer, förmåga och briljans för flickor och pojkar i undervisningen. I relation till Walkerdines könade subjekt är en utgångspunkt i min studie att kön<sup>5</sup> och etnicitet inte utgör enhetliga kategorier, utan att det finns variationer inom och mellan dessa. Jag betraktar köns- och etnicitetsrelationer som något som görs i de vardagliga, sociala praktikerna, som ständigt pågående processer, socialt förmedlat och historiskt och kontextuellt föränderligt, alltså inte som en inneboende essens (se Nagel, 2003; Walkerdine, 1990, 1998).

## Diskurser

Den diskursiva vändningen inträdde i slutet av 1990-talet. Att göra en diskursanalys blev då en del av den lingvistiska vändningen inom samhällsvetenskap och humaniora som betonar språkets roll i konstruktionen av vår förståelse av social verklighet (Talja, 1999). I diskurser uppfattas inte språket som ett neutralt instrument för kommunikation, språket representerar inte en

---

<sup>5</sup> För det socialt konstruerade könet används i forskningen både termen kön och genus. Utförligare resonemang om detta (och också i relation till det biologiska könet) förs exempelvis av Gothlin (1999).

given verklighet. Språket ses som produktivt och meningsskapande. Foucault och Walkerdine definierar diskurser på det sätt varpå en praktik frambringar en viss typ av yttranden.

I ett samhälle som vårt är utestängningsprocedurer naturligtvis välkända /.../ Alla vet att man inte får säga allt, att man inte kan tala om vad som helst när som helst och, slutligen, att inte vem som helst får tala om vad som helst (Foucault, 1971/1993:7).

Rather, what is important is not simply whether one is or is not allowed to speak, since speaking is always about saying something. In this sense what can be spoken, how and what circumstances, is important. It not only tells us about its obverse, what is left out, but also directs attention to how particular forms of language, supporting particular notions of truth, come to be produced (Walkerdine, 1990:31).

Precis som Foucault menar Walkerdine att tala inte enbart handlar om huruvida någon tillåts tala eller inte, eftersom det alltid handlar om att säga något. Den obestridda sanningen i utsagorna, inom en viss diskurs, gör att endast vissa saker kan sägas eller tänkas (Foucault, 1971/1993; Hall, 1992; Paechter, 1998; Walkerdine, 1990). När diskurser skapas leder det till utestängning i vad som får sägas, när och av vem. Exempel på utestängning kan vara när något definieras som rätt eller fel, normalt eller onormalt. Denna studie kan sägas undersöka om vad och hur utestängning sätts i spel och vad det innebär för elevernas maktpositioner i undervisningen. För Foucault handlar utestängning om etablerad kunskap.

... makten producerar vetande /.../ att makt och vetande direkt förutsätter varandra; att det inte finns något maktförhållande utan ett därmed sammanhängande område av vetande skapas och att det inte heller finns något vetande som inte samtidigt förutsätter och utbildar ett maktförhållande (Foucault, 1987/2003:33).

Den etablerade kunskapen är drivkraften i processer av utestängning och reglerar vad som är möjligt att säga och på vilket sätt. Diskurser legitimerar vissa kunskaper, men inte andra och pekar ut vilka som har rätt att uttala sig med auktoritet (Walkerdine, 1990:31). Hos Foucault (1987/2003) är makt och kunskap beroende av varandra och diskurser är aldrig utanför makten. Foucault (1976/2008:177ff) betonar att det finns makt överallt där det finns kunskap och sanning är en effekt av makten. Sanning sprids genom samhälleliga institutioner och är en effekt av historiskt betingade makt- och kunskapsrelationer. Sanningen är en diskursiv konstruktion och olika

kunskapsregimer anger vad som är sant och vad som är falskt. Sambandet mellan makt och kunskap är centrala för hur människor förstår sig själva och varandra, som subjekt eller objekt, utifrån kategoriseringar som exempelvis kön och etnicitet (se Walkerdine, 1990), vilka är relevanta för denna studie. Sammanfattningsvis kan betonas att alla diskurser producerar subjekspositioner, vilket innebär positioner där individer uppfattar diskurser som meningsfulla. I denna studie benämns dessa snarare som maktpositioner då jag mer undersöker vilka maktpositioner som tillgängliggörs i de olika diskurserna och huruvida aktörerna/subjekten positionerar i enlighet med diskurserna eller utmanar dessa.

Walkerdine (1990:32) betonar att skolan är en modern institution för social reglering, den definierar inte enbart vad som ska läras ut och vad kunskap är utan reglerar bland annat hur lärande ska förstås. Detta lärande kan givetvis också handla om makt i undervisningen. Hur lär sig eleverna vad makt är och kanske framför allt, hur makt utövas? Walkerdine (1990; Arribas-Ayllon & Walkerdine, 2010) menar att lärande produceras genom allt från skolans arkitektur till olika pedagogiska metoder. Mer konkret innebär det att skolbyggnader förkroppsligar pedagogiska principer och antaganden om hur undervisningen och inläringen organiseras. När pedagogiken tar nya riktningar inkorporerar skolbyggnaderna dessa förändringar (se Gordon & Holland, 2003; Grannäs, 2011). I denna studie innebär det att den materialitet som eleverna möter i skolan i form av arkitekturen i sammanflätningarna med pedagogiken och tiden gör något med aktörerna; eleverna, lärarna, rektorerna och deras maktpositioner. Detta reglerar verksamheten på olika sätt. Byggnaderna kan ses som en historiskt betingad materialisering av de diskurser som bestämmer hur dessa verksamheter kommer att utformas (jfr Foucault, 1987/2003) och i denna avhandling hur makt görs. De diskurser som produceras genom arkitekturen och tiden förstås genom Panoptismen med dess tidsliga och rumsliga inrutningar (Foucault, 1987/2003), och gör avtryck i maktrelationerna, exempelvis vilka elever som upptar tiden och själva klassrummet (se Gordon & Holland, 2003; Paechter, 1998). I denna studie inbegriper begreppet arkitektur skolbyggnaderna och klassrummen med dess möblering.

En diskursordning kan sägas vara summan av de diskurstyper som används inom en social institution och betecknar ett avgränsat antal diskurser som opererar på samma sociala område, både i konflikt och i samklang med varandra (se Foucault, 1971/1993). Då jag i denna avhandling använder mig

av Foucault som en inramning av skolorna som institutioner och de diskurser som de är inbäddade i, görs analysen av elevernas aktörsskap och positioneringar i relation till diskurserna utifrån Walkerdine, vars uttolkningar av Foucault görs i social interaktion i skola och utbildning. Fairclough (2003:23ff) har i denna studie av sociala praktiker i två gymnasieskolor varit behjälplig i en konkret förståelse av vad en diskursordning kan vara och hur en sådan byggs upp i relationen mellan diskursiv och social praktik. Jag har lånat in Fairclough för att konkret förklara och ge en bakgrund till hur diskurser kan identifieras och hur de samspelar med de sociala praktikerna.

Fairclough (2003:23ff) fokuserar två dimensioner i analysen av diskurs, ett fall av språkbruk och diskursordningen. Språkbruk utgörs av tal/text, den är en diskursiv praktik och en social praktik. Varje fall av språkbruk fungerar som en form av social praktik genom att den reproducerar eller ifrågasätter diskursordningen. Det betyder att språkbruk formar och formas av den bredare sociala praktiken genom dess förhållande till diskursordningen. Fairclough menar att diskurs är en viktig form av social praktik. Den sociala praktiken både reproducerar och förändrar kunskap, identiteter och sociala relationer. Samtidigt formas diskurser av sociala praktiker. Den diskursiva praktiken ingår således i ett dialektiskt samspel med sociala praktiker så att de två formerna av praktik ömsesidigt konstituerar varandra, diskurser ses som både konstituerande och konstituerade. Utöandet av diskurs, diskursiv praktik, är en social praktik som formar världen. Begreppet social praktik sätter människors handlingar i ett dubbelt perspektiv. Å ena sidan är handlingar konkreta, individuella och kontextbundna. Å andra sidan är handlingar samtidigt institutionaliserade och socialt förankrade och har därför en viss regelbundenhet (se Winther Jørgensen & Phillips, 2000:25). I denna studie innebär detta att analysen görs utifrån regelbundenheter i enskilda individers tal och handlingar, till viss del också utifrån regelbundenheter i avvikelser, i aktörernas sätt att tala och deras positioner(ingar) (jfr Arribas-Ayollon & Walkerdine, 2010; Talja, 1999). Detta ställs i relation till respektive skolas diskurser, som en form av institutionellt, diskursivt sätt att tala och handla.

I avhandlingen används 'talet om' som ett synonymt begrepp med diskurser. Ett flertal studier som fokuserar diskurser använder sig även av denna skrivning (se t ex Carlson, 2002; Irisdotter, 2006; Rabo, 2008; Sjöberg, 2011). Foucault själv uttrycker sig i termer av talet om i samband med produktion av diskurser och i detta exempel i relation till könet.

Från och med 1700-talet har könet framkallat en slags sjukligt överdriven produktion av diskurser över hela fältet. Och alla dessa olika slags tal om könet utvecklades inte utanför makten eller mot den, utan just där den utövades och som medel för dess utövande (Foucault, 1976/2002:56)

### Sammanfattande reflektioner

Studien fokuserar makt och i analysen används Walkerdines uttolkningar och utvecklingar av Foucaults arbeten och teorier till stor del. Walkerdine har också själv genomfört empiriska studier av social interaktion i skolkontexter. De mest verksamma begreppen i analysen utgörs av positioner(ingar), maktstrategier, maktrelationer, utestängning, diskurser och relationen mellan diskursiva och sociala praktiker. Dessa begrepp tydliggör makt som relationer, något som görs och talas mellan aktörerna, vilket är centralt i studien. Därtill bidrar Walkerdine (1990, 1998; Walkerdine, Lucey & Melody, 2001) med teori och analys av könade relationer och etnicitet i utbildningssammanhang.

Kritik har förts fram mot Foucaults diskursteori för att diskurser i huvudsak uppfattas vara konstituerande och därmed determinerande för aktörerna (se Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Kritiken riktas mot att aktörernas agens är beskuren, att de inte har möjlighet att göra egna och medvetna val. Andra uttolkare menar att det är svårt att uppfatta Foucaults teorier som totalt strukturalistiska och determinerande om man ser till hela hans produktion, där han övergår till att se subjektiveringsprocesserna som mer mångfasetterade och motsägelsefulla, vilket ger större utrymme för olika motståndsstrategier och frihetsyttringar (se Heller, 1996; León Rosales, 2010; Nilsson, 2008). Även om aktörerna inte ses som oberoende av den kulturella kontext de verkar inom har de fortfarande möjlighet att göra val genom strategiska avvägningar i sin vardag där maktrelationer både reproduceras och förändras. Det bör även framhållas att Foucaults maktbegrepp som relationer och processer ger öppningar för motmakt, motstånd och motdiskurser. I denna avhandling görs analysen, som redan nämnts, mer utifrån Walkerdines uttolkningar av Foucaults arbeten. Med hennes positioneringsbegrepp problematiseras och tydliggörs aktörernas agens/icke-agens, inte minst genom kön, där hon visar på att vissa praktiker medför makt och agens medan andra lämnar aktörerna med litet handlingsutrymme.



## Kapitel 3. Forskningsöversikt

Forskningsöversikten är indelad i två delar, som vardera inrymmer forskning om olika dimensioner av makt, såväl nationellt som internationellt. Den ena dimensionen utgörs av den kritiska forskning som avser makt i meningen reproduktionen av könade relationer. Denna omfattar exempelvis elevers positioneringar i kamratgruppen, flickors 'tystnad' i klassrummet och därav brist på makt etc. Den andra dimensionen handlar om elevers explicita makt (jfr Foucault, 1971/1993; 1987/2003) i undervisningen med avseende på vad och hur elever påverkar dess form och innehåll. Det finns en nära koppling mellan dessa två dimensioner, det vill säga forskning om könade maktrelationer och forskning om makt i undervisningen. Klassrumsforskning om kön har haft som en central fråga den reproduktion av könsrelationer i utbildning som de mer explicita maktfrågorna knyter an till (se Öhrn, 2002a). Den maktdimension som fokuserar elevers könade maktrelationer i den vidare klassrumsinteraktionen inkluderar elevers informella relationer. I denna avhandling antas dessa informella relationer vara av relevans för elevers explicita makt i den formella undervisningen. I analysen i resultatkapitlen vävs de båda dimensionerna av makt samman, men de åtskiljs i forskningsöversikten för att ge en överblickbar och tydlig struktur av dessa maktdimensioner.

Dessa båda fält har olika historia. Till skillnad mot forskningen om könade maktrelationer, som det finns rikligt av, har forskning om elevers makt i undervisningen, och i vad mån de direkt kan påverka undervisningen, en kortare och inte särskilt omfattande historia. Det är först från och med 1990-talet som forskning om elevers makt i undervisningen har ökat i Sverige, bland annat inom pedagogik, statsvetenskap, sociologi och psykologi (se Ekman, 2011). I den tidigare forskningen, den före 1990-talet, skrevs avhandlingar om elevers makt i första hand inom ramen för utvärderingar (se Forsberg, 2000). Under 1970- och 1980-talen fokuserades främst elevers kollektiva makt i olika formella representativa organ och med 1990-talet vändes intresset också mot enskilda elevers möjligheter att påverka i mindre formaliserade sammanhang i skolvardagen (ibid.).

I kapitlet redogörs även för tidigare forskning om makt avseende etnicitet i undervisningen. Jag gör inga anspråk på att ge en heltäckande bild av dessa forskningsfält. Till exempel har forskning om makt som berör de formella organen elev- och klassråd utelämnats. Kapitlet fokuserar tidigare forskning om gymnasiet och om gymnasieelever samt motsvarande skolformer och åldersgrupper internationellt. Jag tar därtill upp ett antal studier från grundskolans högstadium som är viktiga i relation till studiens syfte och forskningsfrågor och avser elever i ålder nära gymnasiet. Några enstaka studier refererar till lägre åldrar. Då detta görs, har det mer handlat om att de teoretiska resonemangen kring makt har varit av intresse, än om elevers ålder. Både svensk och internationell forskning behandlas, dock har svensk litteratur använts i större omfattning. Det beror på att det har varit svårt att hitta internationella undersökningar om elevers påverkan i själva undervisningen med inriktning mot dess form och innehåll.

Urvalet baseras på sökningar i databaserna ERIC, Libris webbsök och Kvinnsam. De sökord som har använts i de tre databaserna är: inflytande (influence), interaktion (interaction), makt (power/influence), maktrelationer (power relations), motstånd (resistance) och kön/genus (gender) i olika kombinationer med elever (pupils/students) och klassrum (class room). Det har resulterat i många träffar som ligger utanför denna avhandlings forskningsfrågor, exempelvis inkludering/exkludering inom det specialpedagogiska fältet och inom andraspråksinlärning, men gett en bra grund för fortsatt läsning. I sökandet av litteratur har jag även haft stor hjälp av litteraturlistor i artiklar och avhandlingar. I likhet med Hjelmér (2012:27) menar jag att arbetet med forskningsöversikten får ses som en ständigt pågående process i vad som kan vara relevanta studier.

Kapitlet inleds med forskning om kön och makt i en skol- och utbildningskontext. På det följer en fördjupning av kön och makt i klassrummet och därefter ett avsnitt om etnicitet och makt i en skolkontext. Forskningsöversikten övergår därefter till det specifika fältet om elevers makt i undervisningen. Därefter tas lärares inbjudningar till elevers makt i undervisningen upp. Kapitlet avslutas med summerande reflektioner av tidigare forskning och vad jag därmed förhåller mig till i analysen i resultatkapiteln.



## Inledning till kritisk forskning – kön och makt i en skolkontext.

Det skulle kunna ligga nära till hands att en avhandling om elevers makt i en skolkontext, skriven av en doktorand i pedagogiskt arbete, tar sin utgångspunkt i begrepp som deltagande och delaktighet. Vanligt i studier med begreppen deltagande och delaktighet är att de bygger på att vuxna besitter makten, som de ger till elever genom empowerment (Gallagher, 2008a; 2008b). Inom det här forskningsområdet har den tidigare forskningen dominerats av en förståelse av elevers makt i undervisningen som utgår från deltagande och delaktighet, vilket innebär att makt har betraktats som en fråga om att bli delaktig i en mer eller mindre formaliserad beslutsprocess (Forsberg, 2000). Vanligt i studier med begreppen deltagande och delaktighet är att dessa har sin hemvist i konsensusteorier (se t ex Elvstrand, 2009; Larsson, 2009). Vanligt är också att dessa begrepp ställs mot läroplanens intentioner och har normativa utgångspunkter. Denna ingång till att tänka kring elevers makt över undervisningen hänger samman med en lång tradition kring hur demokrati-begreppet uppfattas i relation till skola och samhälle. Englund (2003:51f) menar att det under 1970-talet utvecklades en normativ demokratiuppfattning i skolans policydokument där demokratin är ett mål i sig med en föreställning om demokratin som något vidare än en styrelseform. Han menar att denna uppfattning om demokrati avser ett levnadssätt som alla uppväxande medborgare ska bli delaktiga i genom olika institutioner, exempelvis skolan.

Över tid har det i Sverige kommit ett antal avhandlingar som tar sin utgångspunkt i makt och/eller maktrelationer i relation till skol- och undervisningspraktiker. I dessa förstås maktbegreppet som relaterat till social reproduktion, vilket kan jämföras med konsensusteorier där makt inte knyts till en central motsättning. Denna svenska forskning knyter an till den forskning som utvecklats vid forskningsinstitutet Centre for Contemporary Cultural Studies vid Birminghaminstitutet, den så kallade Birminghamskolan (Griffin, 2011). Kännetecknande för denna skola är att studierna hade ambitionen att representera ungdomars sociala praktiker från 'insidan' och för detta använde man sig av etnografiska metoder. Med utgångspunkt i detta kritiska fält förstås makt som relaterat till social reproduktion, ofta av klass- och könsrelationer. Några av de forskare som var verksamma inom Birminghamskolan, McRobbie och Willis, analyserade flickors respektive pojkars agerande med fokus på social bakgrund, i termer av en motstånds-

kultur som kopplades till maktrelationer. Willis (1977) visar i sin studie hur arbetarklasspojkar gör motstånd mot skolan som auktoritet. Genom att visa på motstånd mot utbildningens mål och dess mekanismer av social reproduktion konstituerar de sig själva som arbetarklasssubjekt. McRobbie (1978) problematiserar i sin forskning arbetarklassflickor och deras femininitetskulturer, som hon menar tidigare porträtterats genom "the lads" ögon i forskningsstudier utförda av män. I spåren av Birminghamskolan kom bland andra Mac an Ghaill (1988, 1994) och Arnot (2004) att beforska motståndskulturer, med fokus på kön och etnicitet.

## Forskning om kön och makt i en utbildningskontext

En historisk utblick på könsforskningen i de nordiska länderna visar att det har funnits en relativ jämlikhet mellan könen, som har utvecklats över en tämligen lång period inom välfärdsstaten (Wernersson & Ve, 1997). Enligt dem karaktäriseras alla de nordiska länderna mer eller mindre av det som ibland kallas för statsfeminism. Det innebär att jämlikhet mellan könen görs till ett officiellt, nationellt mål där det lagstiftas att detta ska stödjas inom alla områden. De menar att till skillnad från många andra länder har staten ofta i de nordiska länderna representerats av femokrater, vilket innebär byråkrater med feministiska sympatier. Weiner och Öhrn (2009) menar att kön som forskningsområde har i Sverige, i jämförelse med Storbritannien, mött större statligt intresse och stöd. Bland annat har olika former av ekonomiskt stöd via forskningsråd och forskarutbildningar, som svenska staten har bidragit med, resulterat i ett tämligen stort antal studier och doktorsavhandlingar om utbildning och kön på 2000-talet. Här märks att det inte finns någon motsvarighet i Storbritannien till den svenska nationella forskarskola som med statligt stöd etablerades på det tidiga 2000-talet. Den svenska regeringen tillsatte också vid 2000-talets början flera nya professorer för genusstudier och grundade ett genuscenter, Center of Gender Excellence, för att stimulera könsforskningen (se Connell, 2009).

Studier om könsrelationer i en skol- och utbildningskontext har över tid haft olika fokus. Den nordiska forskningen som har ägnat sig åt könsrelationer och könsprocesser i skolan etablerades under slutet av 1970-talet. Den perioden utgör således formeringsfasen för forskning om utbildning och kön (Weiner & Öhrn, 2009). Det sena 1980-talet och framåt är den period när

köns- och utbildningsfältet kan sägas ha konsoliderats. I jämförelse med brittisk forskning där pojkar och maskuliniteter varit i fokus för forskningen de senaste decennierna, även om flickor var det dessförinnan (Beach & Öhrn, 2011), har skandinavisk forskning inte dominerats av maskulinitets- och pojkforskning på samma sätt som den brittiska under senare år. Wernersson (2006) pekar på att i ett undervisnings- eller institutionsperspektiv har lärares bemötande av olika kön ofta varit huvudintresset. Dock har fokus över tid förändrats, som en följd av förändrade samhällsdiskurser och undervisningsmetoder. Hon menar vidare att utgångspunkten i tidigare forskning var att lärare hade huvudansvaret för skolans konstruktion eller överföring av könsordningar. Detta har över tid förskjutits till att interaktionen, elever emellan respektive mellan elever och lärare, står i fokus (se t ex Holm, 2008).

Historiskt sett är det få svenska och nordiska studier som har studerat kön tillsammans med andra sociala delningar. Det har funnits en teoretisk skevhet som grundar sig i ett fokus på den i en maktrelation socialt underordnade kategorin (Öhrn, 2002a:46f). Diskussioner om pojkars skolvillkor har därmed tenderat att ske i termer av social bakgrund (arbetarklass och utländsk bakgrund) och flickors i termer av kön. Därigenom har det varit svårt att förstå hur gruppernas villkor strukturellt har förhållit sig till varandra (ibid.). Brittisk utbildningsforskning har sedan 1980-talet ägnat intersektionen mellan kön, social bakgrund och etnicitet större intresse (Weiner & Öhrn, 2009). Några klassiker på området i intersektionen kön och social bakgrund inom den brittiska forskningen är Willis (1977) *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*, Walkerdines (1990) *School girl fictions* och Skeggs (1999) *Att bli respektabel. Konstruktioner av klass och kön*. Kön i relation till social bakgrund är alltså ett eftersatt forskningsområde. Några avhandlingar som rör dessa sociala delningar finns dock (se t ex Ambjörnsson, 2004; Berggren, 2001; Hjelmér, 2012; Nyström, 2012; Rosvall, 2012; Rönnlund, 2011; Sandell, 2007).

### Forskning om kön och makt i klassrummet

Skola och utbildning handlar inte endast om undervisning, utan även om görandet av sociala relationer (jfr Phoenix, 2004). I denna avhandling är en central poäng att sociala relationer har betydelse för elevers makt i klassrummet och i undervisningen (jfr Tholander, 2005). Birminghamskolan har haft en viktig roll i den forskning som handlar om pojkars makt och

utbildning. I Willis (1977:12ff) motståndskultur intar pojkar framträdande positioner, vilket bland annat handlar om att vara ”en av grabbarna” [one of the lads] och vilka uttryck det kan ta sig (se även Jackson, 2010b). I Willis studie är ”grabbarna”, det dominerande arbetarklasspojkgänget, i opposition mot auktoriteter, vilket på lektionerna tar sig uttryck i att störa genom att synas och höras. I likhet med Willis har Smiths (2007:133f) ”grabbar” också arbetarklassbakgrund och precis som dem ”brer de ut sig och monopoliserar rummet” genom att vara högljudda och skämta. Dessa uttryck har i första hand kommit att förknippas med arbetarklasspojkar. Arnot (2004) och Francis (1999) argumenterar för att ”grabbigt uppförande” har från 1990-talet kommit att spänna över olika sociala klasser där också medelklasspojkar tillägnat sig det beteendet (se även Jackson, 2006; Nyström, 2012). Arnot (2004) menar att ökade prestationskrav i skolan och en rädsla för misslyckande kan vara en förklaring till detta. Denna rädsla återfinns också hos flickor (se Jackson, 2010a; Putwain, 2009). Rädslan handlar enligt Jackson (2010a) bland annat om att inför sina klasskamrater framstå som obegåvad.

Motstånd kan göras genom att ta plats, att synas och höras, att störa undervisningen med sena ankomster, att helt enkelt inte acceptera lärarens agenda (se Furlong, 1985; Russell, 2011). Vanligt är även att pojkar positionerar sig i klassrummet genom att stärka sin maskulinitet genom sport (se Connell, 1996; Jackson, 2010b; Mac an Ghaíll, 1994) och i synnerhet genom fotboll, vilken utgör en nyckelmarkör för att konstruera dominerande maskuliniteter i skolan (se Connell, 1996; Francis, 2008; Francis & Skelton, 2001; León Rosales, 2010; Nyström, 2009; Smith, 2007). Både Smith (2007) och Francis (2008) beskriver hur några fotbollspoikar positionerar sig på olika sätt gentemot andra pojkar, samtidigt som de lierar sig med vissa lärare. Dessa maskuliniteter kan understödjas av flickor, vilka då i tidigare forskning beskrivs bidra till sin egen underordning (Connell, 1996; Holm 2008; Read, Francis & Skelton, 2011). I likhet med fotboll är humor viktigt för att konstruera maskulinitet. Humor och skämt, att synas och höras, som har tagits upp ovan genom bland annat Willis (1977) och Smith (2007), tycks vara en resurs för pojkar att vinna och att försäkra sig om maskulin status, och att förstärka den interna sammanhållningen (se Jonsson, 2007, Kärnebro, 2013). Underordning spelar en central roll i klassrumshumor (Huuki, Manninen & Sunnari, 2010; Smith, 2007), exempelvis vid det som benämns som name-calling. Name-calling är en handling som kan vara roande för de elever som ägnar sig åt det, men kan av de elever som utsätts uppfattas som ett

maktmissbruk (Huuki, Manninen & Sunnari, 2010; Paechter, 1998) och vara en del av en marginaliseringsprocess (Gordon, Holland & Lahelma, 2000b; Nyström, 2009; Phoenix, 2004).

En motsvarighet till analyser av pojkars motstånd genom att synas och höras och positionera sig i kamratgruppen, återfinns i den tidigare forskningen om flickor, dock inte i samma omfattning som för pojkar. För att återknyta till Birminghamskolan kom en del brittiska forskare med inspiration från denna att studera flickors motstånds- och maktformer på ett liknande vis (se t ex Davies, 1984; McRobbie, 2000). Dessa visade ofta att flickors motstånd skedde i sken av en yttre anpassning. Det finns dock annan forskning, om än ej så omfattande, som visar på att flickor positionerar sig genom öppet motstånd, exempelvis ”tjejerna” [ladettes] i Jacksons (2006:340ff) studie (jfr med ”kickers” hos Ambjörnsson, 2003:245ff). Termen har sitt ursprung i en motsvarighet till ”grabbarna” [lads] (Smith, 2007; Willis, 1977). I Jacksons (2006) undersökning är dessa flickor vita, brittiska, från olika sociala skikt, men företrädesvis från mellanskikten. ”Tjejerna” porträtteras som högljudda, störande, otrevliga mot lärare och mildt aggressiva mot en del klasskamrater. Jackson menar att ”tjejerna” överträder könsgränser och beträder territorier som traditionellt anses vara maskulina. Gordon, Holland & Lahelma (2002a:16) för fram att de flickor som har rykte om sig att vara ”hårda”, de som hade gått över tröskeln för vanlig ”flickighet”, får större utrymme än vanliga flickor. Samtidigt kommer en rörlig, bullrig flicka med största sannolikhet fånga lärarens uppmärksamhet ganska snart jämfört med en rörlig, högljudd pojke (se Arnesen, 2002; Gordon & Holland, 2003) och demoniseras också tydligare (Öhrn, 1990).

Även flickorna på Barn- och fritidsprogrammet i Ambjörnssons (2003) studie beskrivs på ett liknande sätt som pojkarna i Willis (1977) studie. De flickorna syns och hörs genom att skrika till varandra, använda sig av grova ord, skämta och skratta. Skillnaden är att pojkars likartade beteende lättare accepteras då det ligger i linje med förväntat könsuppträdande (Ambjörnsson, 2003). Skeggs (1991) tar i sin forskning upp hur flickor är vana vid att sexistiskt språk riktas mot dem av pojkar. Flickor kan då positionera sig genom att använda ett liknande språk gentemot pojkar, vilket hos Skeggs förstås som ett sätt att vägra ta maskuliniteter på allvar. Hon menar att även om de i stunden inte är mer än ordstrider, är detta ett sätt att utmana den maskulina maktens privilegier inom utbildning. Ytterligare ett sätt för flickor att positionera sig i klassrummet, som inte är en lika öppen motståndshandling

som ovan nämnda, men som återfinns i flera forskningsstudier görs genom att de skapar sig ett eget utrymme och vidgar detta genom att flytta samman sina bänkar, hålla hand, kamma varandras hår, luta sig mot varandra, kramas, skriva lappar till varandra, grimasera, nynna på sånger, fnittra och småprata (se Ambjörnsson, 2003; Gordon, Holland & Lahelma, 2008).

För analysen av elevers könade maktrelationer i klassrummet är talutrymmet av betydelse; elever kan inta tysta eller framträdande positioner. I den tidiga forskningen av könsrelationer på 1970-talet fokuserades att pojkar tenderade att få mer av talutrymmet, en tendens som tycks ha hållit i sig över tid (se Holm, 2009; Molloy, 2002; Rosvall, 2012; Wernersson, 2006). Den bild som då och under 1980-talet presenterades, präglades av flickors relativa osynlighet i det offentliga klassrummet. Öhrn (2002b) för fram att både nordiska och internationella studier tyder på att pojkar, genom olika handlingar och initiativ, i större utsträckning än flickor påverkade klassrums-skeendet och var de som sågs protestera mot skolans verksamhet. Forskningen har enligt Öhrn (2002a) företrädesvis beskrivit hur pojkar har reagerat mot och konfronterat skolans villkor och auktoriteter. Ett påtagligt inslag i äldre klassrumsstudier är att flickor inte har agerat på ett liknande sätt som pojkar. Öhrn (2002a) pekar på en över tid mer varierad och mindre entydig bild av flickors och pojkars agerande, där flickor i senare studier i högre grad än tidigare är synliga som aktörer.

Under det sena 1980-talet och framåt växte i nordisk forskning en delvis ny bild av könsrelationer fram i skolan. Detta beskrivs ibland i Danmark och Norge som att en ”ny flicka” träder fram i forskningen från och med 1990-talet. Hon beskrivs vara utåtriktad aktiv, kritisk, skämtsam och intar framträdande positioner i klassrumsoffentligheten (se t ex Bjerrum-Nielsen, 1994:63f). Öhrn (2002b) menar att det inte finns mycket forskning om denna flicka och vilka förhållanden som gynnar henne, men det tydligaste mönstret i Norden rör social bakgrund. Hon återfinns i mellanskikten. Det är primärt akademiskt välintegrerade medelklassflickor som förmår att positionera sig i klassrummet. Sammanfattningsvis pekar forskningen om könsrelationer över tid på en förskjutning av könsmonster i klassrumsinteraktionen, men inte på att nya interaktionsmonster ersätter gamla (Öhrn, 2002a). Öhrn menar att det tycks handla om förskjutningar i relationer och processer, där betydelsen av kön även varierar mellan olika sociala grupper och mellan olika utbildnings- och undervisningssammanhang (jfr Hjelmér, 2012).

I tidigare forskning är det i allmänhet flickor som beskrivs inta tysta positioner i klassrummet i jämförelse med pojkar (jfr Gordon, Holland & Lahelma, 2008). Att även pojkar intar tysta positioner har inte studerats i någon högre utsträckning, även om det förekommer (se t ex Holm, 2008). Tysta positioner ges olika förståelser. Tystnad kan ses som en form av marginalisering i klassrummet. Hattie (2009) menar att det sällan tas någon hänsyn till vad tysta elever anser i olika frågor. Reda (2009) pekar på i sin studie att det finns ett glapp mellan lärares och elevers förståelser av tysta elever (både flickor och pojkar). Lärare tenderar att se tystnad som något patologiskt medan elever inte ser tystnad som något passivt, utan som aktivt lyssnande och inombordslig reflektion (jfr Walkerdine, 1990:30ff). Gordon (2006:6f) menar att flickor kan förse sig med ett möjligheternas rum där de kan koncentrera sig på exempelvis utbildningsprestationer. Det innebär att en till synes tyst flicka kan utöva agens i sitt medvetande och på så sätt överblicka långt vidare vyer än klassrummets begränsningar. Thorne, Kramarae och Henley (1983) menar att tystnad också kan förstås som motstånd. De för fram att då kvinnor i det offentliga rummet oftare blir avbrutna av män än vice versa, kan kvinnors intagande av tysta positioner förstås som ett motstånd. Knudsen (2011:118) analyserar elevers interaktion utifrån olika typer av könspositioner varav ”tystgenus” är ett sådant, vilket lämnar det öppet att förstå tystnad som en position som både pojkar och flickor kan inta eller positioneras till. En poäng i avhandlingen är att visa på att flickor och pojkar intar olika positioner, ibland framträdande och ibland tysta sådana, utan att vara knutet till person. Det innebär att framträdande positioner inte per se för med sig makt och tysta positioner underordning.

## Forskning om etnicitet och makt i en skolkontext

Utifrån studiens fokus är det intressant hur etnicitet, i betydelsen mångfald, är synligt eller osynligt i de sociala och diskursiva praktikerna i tidigare studier. Ett sätt varpå mångfalden synliggörs i tidigare studier är genom aktörernas förståelse av denna som kultur och folkgruppstillhörighet, vilket innebär att vara exempelvis svensk, kurd eller chilensare blir liktydigt med att ha en specifik etnicitet (se Rabo, 2008). När etnicitet blir lika med elevernas bakgrunder antas alla personer som identifieras tillhörande en viss etnisk grupp dela de kulturella drag som denna grupp tillskrivs (se León Rosales

(2005:91ff). Detta kan lätt leda till stereotypisering. Lindqvist (2005) menar att stereotyper ordnar in enskilda individer i kategorier och tillskriver dem några distinkta kännetecken som lätt kan kännas igen även i andra situationer. I synliggörandet av mångfalden, ofta i förståelsen av elever med annan etnisk bakgrund är svensk, har slutsatserna i ett antal studier visat att aktörernas tal om mångfald ofta relaterats till kultur och vilka svårigheter och problem denna för med sig. I dagligt tal har det hänvisats till 'invandrades' kultur (se exempelvis Gruber, 2007; Hertzberg, 2006).

Ett annat sätt varpå mångfalden kan synliggöras på skolor är genom olika former av symboler för att lyfta fram det specifika i olika kulturer. Schiffauer, Baumann, Kastoryan och Vertovec (2004) gör en jämförelse mellan hur "civil enculturation"<sup>6</sup> konstrueras på en skola i fyra olika länder; England, Tyskland, Frankrike och Nederländerna. På Londonskolan är det viktigt att mångfalden får synas och ges en legitim plats. På denna skola finns elevernas egna alster i skolans lokaler, flaggor från världens olika länder är synliga och skolan uppmuntrar kulturell mångfald i den ordinära undervisningen och genom temaveckor. Som en pendang till att förstå mångfald som något synligt kan det förstås som något neutralt och osynligt. Baumann och Sunier (2004) beskriver Parisskolan som en plats där livet har andra regler och rutiner som existerar oberoende av skolans omgivning, vilka innebär lika behandling, lika konkurrens och lika möjligheter för alla. Elevernas bakgrunder är ovidkommande. Lärarna på Parisskolan förmodas inte veta något vare sig om elevernas ursprung eller huruvida de är franska medborgare eller ej (Mannitz & Schiffauer, 2004). Det finns forskning som visar på liknande tendenser i Sverige. Schwartz (2010:45ff) diskuterar till exempel innebörden och konsekvenserna av att "nollställa bakgrunder" för en effektiv skola, där mångfalden förväntas stanna utanför skolväggarna. Eleverna är dock medvetna om att skolans och lärarnas framställning om allas lika möjligheter inte är sann.

Mac an Ghaill (1988) är en av de forskare som i spåren av Birminghamskolan har undersökt ungdomars motståndshandlingar, både i relation till kön och etnicitet. I hans studie tar anpassning och motstånd sig uttryck i att några svarta flickor i en brittisk skola å ena sidan anpassar sig till det rasistiska

---

<sup>6</sup> Begreppet "civil enculturation" definieras som en process varigenom individen förvärvar de mentala representationer (tro, kunskap etc) och beteendemönster som krävs för att fungera som en medlem i en kultur /.../ vilken i hög utsträckning äger rum som en del av utbildningsprocessen (Baumann, 2004:2).



innehållet i utbildningen, det vill säga att de inte öppet utmanar det, men genom att prestera väl motsätter de sig den rasistiska bilden av sig själva som intellektuellt underlägsna. De är emot skolan, men för utbildning. Anpassning och motstånd återfinns även hos pojkar (ibid.). Denna form av motstånd beskrivs som en form av vardagsmotstånd, vilken utmärks av oorganiserade eller individuella motståndshandlingar (Lilja & Vinthagen, 2009). Fler studier som tar upp anpassning och motstånd i en skolkontext är bland andra Anyon (1983, 2008), Johansson (2009) och Schwartz (2013). Utvecklingen i svensk forskning visar över tid på att ett flertal avhandlingar har tillkommit som analyserar kön i relation etnicitet (till exempel Carlson, 2002; Forsberg, 2002; Forsberg, 2005; Jonsson, 2007; León Rosales, 2010; Lundström, 2007).

Denna första del av kapitlet som fokuserar elevers makt och maktrelationer i den vidare klassrumsinteraktionen handlar om elevers informella relationer och hur elever positionerar sig relativt kamrater och lärare i klassrummet. Dessa informella maktrelationer är av relevans för avhandlingens mer avgränsade undersökningsområde, elevers makt i undervisningen, vilket behandlas nedan.

## Forskning om makt i undervisningen

I det följande tas tidigare forskning om elevers makt och positioneringar i undervisningen upp. Det ligger i linje med avhandlingens specifika intresse för elevers makt i undervisningen, med fokus på dess form och innehåll. Mer specifikt rör det sig kring vad elever positionerar sig för i undervisningen och hur det går till. Detta inrymmer den formella undervisningen och explicit skolrelaterat tal, det vill säga sådant som rör undervisningens organisation och innehåll (se Öhrn, 1990). Därefter följer tidigare forskning om vad och hur lärare bjuder in till påverkan i undervisningen.

Som redan nämnts finns lite forskning om det mer avgränsade området som rör elevers specifika makt i undervisningen, vilket kan jämföras med den rikliga forskning som finns om elevers maktrelationer i den vidare klassrumsinteraktionen.

### **Elevers makt i undervisningen**

Elevers påverkan i undervisningen med emfas på form handlar över lag i tidigare forskning om logistik, utformning av uppgifter och varierade arbetsformer. Att kunna påverka logistiken, såsom tiden för en examination,

är något som framstår som viktigt för elever (Bergström & Holm, 2005). Viktigt för elever är också att de får vara med och önska arbetssätt inom ett arbetsområde (se Kamperin, 2005b). I Bergströms och Holms (2005) studie förs fram att elever uppskattar det fria val de ges vad gäller arbetssätt. Beträffande undervisningens innehåll visar forskningen på att elever i viss mån får önska att fokusera på eller göra urval av kursinnehållet (Forsberg, 2000; Kamperin, 2005b; Swahn, 2006). I viss utsträckning kan elever få avgöra vilka läromedel de vill använda (Forsberg, 2000).

Innehållet i undervisningen tycks vara avsevärt svårare för elever att påverka jämfört med formen. Swahn (2006) tar exempelvis upp att elever upplever innehållet som redan fastställt, bland annat utifrån det innehåll som läraren lyfter. Detta är också något som Wyndhamn (2013) pekar på i sin studie. Hon tar även upp att elever i de studerade klasserna inte heller bjuds in till kritisk reflektion kring kursuppläggnings form och innehåll.

Det finns olika sätt för elever att positionera sig i undervisningen för att påverka dess form och innehåll. Ett sätt för dem att göra detta är i grupp. Att positionera sig i grupp återfinns i flera studier och omfattar både flickors och pojkars samarbete (se Hjelmér, 2012; Mac an Ghaill, 1994; Rönnlund, 2011; Öhrn 1998). Det har redan tidigare framkommit i kapitlet att många studier visar att pojkar tar tiden, rummet och läraren i anspråk (se t ex Smith, 2007; Willis, 1977). Men det finns också exempel på att om flickor inte får tillräckligt med uppmärksamhet och energi från lärare så kan de samarbeta, vilket bland annat förser dem med stöd att tala och föra fram sina åsikter (Lahelma & Öhrn, 2003). Detta är något som tas upp i tidigare forskning av Thorne, Kramarae & Henley (1983:19) och som de kallar för kvinnors samarbetsmönster. Det går ut på att kvinnor bygger på varandras kommentarer i diskussionen i ett ömsesidigt tagande och givande och där de bjuder in den som är tyst till att tala. Öhrn (1998) har i en av sina studier uppmärksammat att flickor gör på ett liknande sätt, vilket hon benämner som att nätverka. Det innebär att flickor pratar ihop sig innan lektionen för att i grupp framföra sina åsikter. I Öhrns studie ges ett avancerat exempel på flickors nätverkande i olika steg, som påminner om en representativ demokratisk modell. I förberedelserna arbetade dessa flickor fram strategier där de förde fram sina åsikter, och byggde på varandras, innan de presenterade dessa för läraren. När elever samarbetar eller stöttar varandra för att argumentera för sina åsikter är det en form av kollektiv konstruktion (Skeggs, 1991). Senare forskning visar att elever även samarbetar könsöverskridande, vilket förser dem med styrkan

att föra fram sina åsikter (Holm & Öhrn, 2007). Ytterligare ett sätt att positionera sig i grupp kan vara i form av att en grupp individer eller en hel klass finns med som fysiska personer men de har ändå en talesman som tar upp synpunkterna, ibland självvald och ibland informellt vald av ungdomarna bakom förslaget (se Kamperin, 2005a).

Ovan nämnda exempel visar på elevers makt i grupp. Det finns liknande handlingar där just flickor positionerar sig individuellt genom att konstruera dialog med lärare för att kommunicera sina åsikter och angelägenheter bättre än vad de skulle kunna i grupp (se t ex Arnot, 2006). I forskningen tas samtalets betydelse upp för påverkan och hur elever genom att överlägga med lärare kan förhandla frågor som rör undervisningen. Mellanskiktseleverna i Öhrns (2005) studie betonar samtalets betydelse för att lyckas. De ger uttryck för att förhandlingar med lärare och tron på en slags resonemangslösningar, något som några anser att de gör i sina familjer, är en framkomlig väg för makt. I linje med detta är ett annat sätt för dem att påverka i undervisningen genom att komma med färdiga förslag, något som framstår som konstruktivt för lärare (Kamperin, 2010).

#### **Lärares inbjudningar till elevers makt i undervisningen**

Ett vanligt sätt för lärare att bjuda in elever till påverkan i undervisningen är i tidigare forskning genom direkt inflytande. Det innebär ofta att lärare ställer frågor till elever som explicit rör undervisningen rakt ut i klassrummet och elever ger sina synpunkter på samma sätt (se Dovemark, 2004; Hjelmér, 2011; Rönnlund, 2011). I Kamperins (2010) studie uppfattar inte alla elever att de bjuds in till makt i undervisningen då lärare frågar om deras åsikter genom direkt inflytande.

Några studier tydliggör den enskilde lärarens betydelse för elevers makt i undervisningen. Kamperin (2005a, 2005b) och Öhrn (2005) har undersökt elevers erfarenheter av detta. De finner att de formella vägarna för makt, såsom elev- och klassråd, inte är verksamma utan pekar istället på enskilda lärare som betydelsefulla resurser. Swahn (2006) och Hjelmér (2012) betonar att lärares grundinställning ses av elever som en avgörande faktor för deras möjligheter till makt. Wyndhamn (2013) studie visar också på detta samt att det är få lärare som bjuder in elever till att kritiskt granska kursdokumenten och ämnesinnehållet.

Avslutningsvis kan föras fram att forskningen visar på att elever vill ha mer makt i undervisningen än vad de får möjlighet till (Kamperin, 2005; Rönnlund, 2011; Tholander, 2005; Öhrn, Lundahl & Beach, 2011) och att denna önskan blir större ju äldre elever blir (Ekman, 2011). Elever anser över lag att de inte har så stora möjligheter att påverka undervisningen. Att vara med i klass- och elevråd är den form av makt som vanligen erbjuds elever. Dock visar elever inte någon tilltro till dessa (Kamperin, 2010). En förklaring kan enligt Davies (2002) vara att de arenor som finns för formell makt, såsom klass- och skolråd, associeras med omvårdnad, och kan på så sätt stereotyp relatera till kvinnlig involvering i kontrast till den allmänna bilden av makt som traditionellt associeras med en vidare manskodad politik.

## Sammanfattande reflektioner

Denna forskningsgenomgång har ambitionen att belysa tidigare forskning som ligger i linje med avhandlingens forskningsfrågor. Dessa frågor inrymmer olika dimensioner av makt; den ena avser elevers könade, ofta informella maktrelationer i klassrummet och den andra elevers explicita makt i den formella undervisningen. I analysen i resultatkapiteln separeras inte dessa två dimensioner av makt som de, för tydlighetens skull, har gjorts i denna forskningsöversikt, utan elevers makt och deras positioneringar i undervisningen vävs samman.

I avhandlingen studeras elevers makt och könade maktrelationer i undervisningen, där bland annat talutrymmet i form av framträdande och tysta positioner analyseras. I synnerhet äldre forskning visade ofta på att pojkar dominerade talutrymmet i klassrummet, samtidigt som flickor intog mer tysta positioner. Över tid har dock vissa förskjutningar skett. Allt sedan 1990-talet har flickor, i tidigare forskning beskrivits inta mer framträdande positioner. Tidigare forskning om elevers explicita makt i undervisningen visar att elever positionerar sig inte bara individuellt, utan även i olika gruppkonstellationer, vilka ofta är enkönade. Detta är ett sätt att stötta varandra för att föra fram sina åsikter. I detta avseende verkar forskningen ange en förskjutning över tid som visar att elever också samarbetar i könsöverskridande grupper. I forskningen beskrivs skillnader mellan pojkars och flickors motstånd, där pojkars motståndshandlingar oftare anges ta sig uttryck genom ett öppet motstånd mot auktoriteter och/eller positioneringar i kamratgruppen. Flickors motstånd mot auktoriteter noteras å sin sida oftare ske under yttre anpassning.

Det handlar dock inte om könsspecifika motståndsformer; forskningen visar på yttre anpassning även bland pojkar och öppet motstånd bland flickor. Vad gäller etnicitet finns maktdimensioner både i synliggörande och osynliggörande. Tidigare studier visar i synliggörandet av mångfalden en framställning av detta som kultur och folkgruppstillhörighet, oftast i betydelsen elever med annan etnisk bakgrund än svensk. I ett maktperspektiv riskerar då förståelsen av mångfalden att bli homogeniserande och essentialiserande. Osynliggörandet av mångfalden inrymmer maktaspekter där hänsyn inte tas till elevernas bakgrunder utan istället framhålls alla elevers lika möjligheter.

Det finns lite forskning om elevers makt i undervisningens form och innehåll, som är ett centralt intresse i den här studien. De studier som finns tyder dock på att elevers makt i undervisningen i första hand avser dess form. Elevers möjligheter till makt i undervisningens innehåll tycks vara ringa. Den forskning som finns tyder på att när lärare bjuder in till makt sker det genom direkt inflytande, vilket innebär att elever på plats, i stunden, får föra fram sina åsikter och olika förslag. Ett antal studier visar på vikten av den individuella lärarens öppenhet för elevers makt i undervisningen.

Avslutningsvis kan föras fram att Forsberg (2000) i en analys vid 2000-talets början menade att elevers makt i undervisningsprocessen var att betrakta som relativt ringa. Det finns inga studier som pekar på att graden av makt i undervisningen för elevers vidkommande skulle ha påtagligt förändrats därefter (se t ex Rönnlund, 2011). Till exempel menar Gordon (2006) att elevers makt skjuts på framtiden medan plikter och ansvar betonas i nuet. Dock visar olika undersökningar att elever vill kunna påverka undervisningen (se Ekman, 2011) och att de är måna om att få en så god utbildning som möjligt (se Öhrn, Lundahl & Beach, 2011). Denna avhandling har ambitionen att bidra till kunskapen om elevers makt i undervisningen genom att fokusera maktrelationer relativt kön och andra kategoriseringar som etnicitet.



## Kapitel 4. Metod

De avgörande faktorerna i valet att göra en etnografisk studie var studiens forskningsfrågor om elevernas påverkan i undervisningen och att detta är en process som bedömdes bli synlig över tid. Det är processerna som är intressanta, inte enstaka tillfällen eller särskilda forum för elevernas makt, vilket ligger i linje med vad Delamont (2008) menar att god utbildnings-etnografi handlar om. Med en sådan ansats finns möjligheterna att förstå fenomen på nya och andra sätt (jfr Skeggs, 2001).

Kapitlet inleds med en beskrivning av urvalet av skolor, klasser och ämnen, samt tillträde och samtycke. Efter det ges en kort beskrivning av Lönnskolan och Aspskolan utifrån kön, etnicitet och social bakgrund. Därefter följer designen för dataproduktionen. På det redogörs för studiens analysprocesser. Efter det diskuteras forskarposition och reflexivitet och kapitlet avslutas med ett resonemang om studiens trovärdighet och validitet.

### Urval av skolor, klasser, ämnen, samt tillträde och samtycke

Aspskolan ligger en bit utanför själva stadskärnan. Jag kom i kontakt med denna skola höstterminen 2009 då jag via mail hade ställt en förfrågan om att få utföra en pilotstudie till några olika gymnasieskolor. Via telefonkontakt ställde sig Aspskolans ledning och därefter lärarna i arbetslaget Aspen positiva till en kortare studie. Jag berättade för ledningen och lärarna att fokus för studien var elevernas påverkan i undervisningen och att det fanns ett intresse för kön. De delgavs också att metoden skulle innebära observationer i undervisningen och intervjuer med de berörda eleverna. Efter detta gav skolledningen och berörda lärare sitt samtycke till pilotstudien. Miljön var öppen för mig som forskare. Jag fick tillträde till fältet och det är möjligt att läraren Peter, som redan initialt var positiv till studien, var den ”gatekeeper” (Hammersley & Atkinson, 2007), som gav mig tillträde till de andra lärarna och till eleverna. Aspskolan var intressant för studiens syfte och forskningsfrågor då det är en skola som profilerar sig med den pedagogiska metoden problembaserat lärande (PBL), en metod som bygger på elevernas

eget ansvar i deras kunskapsprocess. Det skulle kunna förstås som att eleverna antas ha stor makt i undervisningen. Av dessa skäl hörde jag mig för med lärarna i arbetslaget Aspen och skolledningen om det fanns ett ömsesidigt intresse av att fortsätta forskningsstudien under ett helt läsår, vilket samtliga parter gav sitt samtycke till. Pilotstudien ledde således fram till ett fortsatt engagemang, i samma arbetslag under huvudstudien, det vill säga läsåret 2010/2011.

För att få tillträde till en skola med en annan sammansättning än Aspskolan skickade jag upprepade mail till ett antal skolor i trakten. Några av friskolorna var positivt inställda, men de gav endast tillträde till ett begränsat antal ämnen. Av de skolor som avböjde gavs skäl som var förenade med problem att ha ytterligare en person i verksamheten. Till sist, innan skolornas sommarlov 2010, fick jag besked om att jag var välkommen till Lönnskolan och att de var intresserade av studiens syfte. Biträdande rektor Eva lät senare meddela att hon hade hittat en lärare som var intresserad av att delta, och att skolan därmed gav tillträde och samtycke till studiens utförande. Beträffande Lönnskolan har jag rört mig i samma yrkeskretsar som biträdande rektorn Eva och läraren Emma som tog emot mig i sin undervisning, men aldrig arbetat tillsammans med.

Respektive skola hälsade mig välkommen under de inledande personalkonferenserna och i samband med det frågade jag om det var klart med alla formaliteter med utförandet av studien, bad om tillträde och undrade om de samtyckte till studiens utförande under läsåret, vilket de uttryckligen svarade ja till. För de lärare vars undervisning jag följde - Emma på Lönnskolan, Peter, Gül och Kirsten på Aspskolan - förklarade jag därtill i individuella samtal studiens syfte, forskningsfrågor och vad en etnografisk metod innebär. Samtliga fyra lärare gav mig sitt samtycke.

Inför terminsstarten uppstod några komplikationer. Intentionen var att följa en klass i ämnena svenska och samhällskunskap på båda skolorna under ett läsår. Dessa ämnen framstod som särskilt intressanta utifrån avhandlingsstudiens fokus på makt. Samhällskunskap är ett ämne som explicit ska undervisa om demokrati (se Lpf-94; Lgy-11) och svenska är ett ämne dit demokratifostransambitioner knutits historiskt (Malmgren, 1992). När höstterminen väl kom erbjöd Lönnskolan endast samhällskunskap. Den manlige lärare som eventuellt skulle ha tagit emot mig på lektionerna i svenska avböjde. Därtill erbjöds det naturvetenskapliga programmet istället för det samhällsvetenskapliga programmet, som vi hade gjort upp om innan



sommaren. Under läsåret 2010/2011 kom jag därmed på Lönnskolan att följa Lönnklassen i samhällskunskap. På Aspskolan följde jag en klass i svenska. På dessa lektioner arbetade läraren ofta i ämnesövergripande projekt mellan svenska och filosofi. För ökad läsbarhet och kommunicerbarhet benämner jag detta samprojekt fortsättningsvis som svenska. Jag följde också basgruppsmötena<sup>7</sup> i Aspklassen kontinuerligt under höstterminen och mer sporadiskt under vårterminen. Därtill följde jag undervisningen i samhällskunskap. Det visade sig sedan att Aspskolan läste detta ämne i en grupp med elever från tre olika klasser, som en form av individuellt val, vilket innebar att det endast var ett fåtal elever från Aspklassen som läste samhällskunskap. Gül var lärare för denna grupp om 11 elever, varav 3 elever från Aspklassen skulle delta. I analysen av de olika resultatkapitlen har jag valt bort observationerna av samhällskunskap, då inte hela Aspklassen läste denna kurs och där endast en av de tre elever från Aspklassen som var inskrivna i kursen var närvarande på lektionerna. I avhandlingen finns inga excerpter i form av fältanteckningar från lektionerna i samhällskunskap. Däremot finns ett flertal intervju-utdrag där några av dessa rör undervisningen i samhällskunskap, samt ett flertal andra ämnen där läraren Gül ger sina synpunkter på arbetslaget Aspens sammanlagda undervisning i de olika ämnena. Aspklassens elever och lärare talade om sin skolvardag som en helhet, utan skillnader mellan ämnen, klasser och årskurser, vilket gör det svårt att exakt säga vilka ämnen som berörs i samtalen med eleverna och lärarna i arbetslaget Aspen.

Intentionen att få tillträde till samma program och samma ämnen på de två skolorna omkullkastades således. Det betyder att jag på Lönnskolan kom att följa en klass i samhällskunskap på det naturvetenskapliga programmet i årskurs 3 och på Aspskolan en klass i svenska, deras basgruppsmöten, och blandgruppen i samhällskunskap på det samhällsvetenskapliga programmet i årskurs 3. Med de förändringar som kom i ett sent skede var gavs detta tillträde till. Jag valde ändå, trots dessa olikheter, att genomföra fältarbetet på dessa skolor då ändringarna kom när jag redan var involverad i deras verksamheter. Det hade försvårat och försenat dataproduktionen att byta skolor. Avsikten var inte heller att göra en direkt jämförelse dem emellan.

---

<sup>7</sup> Basgruppsmötena utgör en del av den pedagogiska metoden PBL. Basgruppen träffas en gång i veckan i halvklass. När basgruppen träffas är en lärare med för att vägleda eleverna genom studieteknik och processfrågor gällande form och innehåll i de ämnen som lärarna i arbetslaget Aspen förfogar över.

## Tillträde och samtycke från elever

I följande avsnitt diskuterar jag etiska överväganden i planeringen och genomförandet av den etnografiska studien utifrån Vetenskapsrådets fyra krav: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet i *Forskningsetiska principer för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (2002). Vad beträffar tillträde och samtycke från eleverna i Lönnklassen presenterade jag studien och på vilket sätt deras deltagande var betydelsefullt på den allra första lektionen i samhällskunskap under läraren Emmas ledning. Jag återgav studiens forskningsfrågor och berättade att jag under läsåret skulle observera lektionerna, samt intervju dem, för att undersöka om vad och hur de påverkar i undervisningen. Jag berättade att jag därtill hade ett intresse för kön. Jag skrev också min mailadress på vita tavlan ifall de ville höra av sig i efterhand. Jag bad muntligt om deras tillstånd till studien, vilket jag fick. Ingen av eleverna avböjde deltagande i studien.

På Aspskolan utfördes samtyckesproceduren vid två tillfällen. På introduktionsdagen för de tre klasserna om cirka 75 elever i arbetslaget Aspen berättade jag om studiens syfte och bad om deras tillstånd att få vara med och göra observationer på lektionerna. Efter de fem första veckorna då studien fokuserades till att följa Aspklassen på lektionerna i svenska, samhällskunskap och på basgruppsmötena bad jag åter igen muntligt om deras samtycke till studien, trots att jag redan hade fått det på introduktionsdagen då de tre klasserna var samlade. Detta utfördes på samma sätt som har beskrivits ovan för Lönnklassen, och eleverna gav mig sitt samtycke. Information och samtycke till deltagande i studien, samt konfidentialitet kring skolornas medverkan har skett på flera olika nivåer, från ledningsgrupp - lärare (se föregående avsnitt) - till elever. Det innebär att jag bad samtliga berörda aktörer muntligt om deras medgivande att delta i studien (elever, lärare, rektorer) på Lönnskolan och Aspskolan, vilket de gav mig. Efter samtyckeskravet var uppfyllt på de olika nivåerna skrev jag ett informationsbrev (se bil. 1 och 2) till samtlig skolpersonal och välkomnade dem att höra av sig på min mail ifall de hade frågor om studien eller om någon var intresserad av att diskutera elevers makt i undervisningen, vilket två lärare gjorde, Hans och Beata på Lönnskolan.

Elevernas samtycke har återkommande tagits upp under studien; i den inledande elevpresentationen, vid intervjuer, då jag har suttit med vid enskilda samtal eller vid arbetet av uppgifter mellan någon eller några få elever och

läraren, vid betygssamtal mellan elev och lärare, samt vid de tillfällen jag har bett om att få läsa elevers inlämningsuppgifter. Jag har då frågat eleverna om det har godtagit min närvaro, vilket de gjorde. Jag har vid dessa tillfällen påmint eleverna om att jag inte lämnar ut uppgifter om dem till klasskamrater eller till lärare, samt att de i avhandlingen kommer att ha fingerade namn. Namn på medverkande skolor; elever, lärare och annan personal är fingerade. Då samtliga elever är 18 år eller äldre har inte föräldrars samtycke krävts. Ingen elev vare sig i Lönnklassen eller Aspklassen avböjde deltagande i studien, men några elever kom ändå inte att delta. I Lönnklassen blev en elev sjukskriven under hela vårterminen och deltog därför inte i intervjun. I Aspklassen blev en elev sjukskriven under andra hälften av vårterminen och kunde av den anledningen inte intervjuas. I Aspklassen var det ytterligare tre elever med mycket hög frånvaro, som jag ytterst sällan såg på skolan och på lektionerna jag följde. En av dessa elever har dock deltagit i intervjuerna, de två andra har ej deltagit på grund av frånvaro. Ytterligare en elev i Aspklassen fanns på klasslistan, som jag i all hast såg vid två tillfällen under läsåret i korridorerna men aldrig på någon av de lektioner jag deltog i. Denna elev har därmed inte deltagit i studien. Totalt har 31 av 32 elever deltagit i intervjuerna i Lönnklassen (bortfall 1 flicka). På Aspskolan har totalt 21 av 25 elever deltagit i intervjuerna (bortfall 1 flicka och 3 pojkar).

### Lönnskolan och Aspskolan

Fältarbetet har utförts under ett läsår (2010/2011) i en storstad på två gymnasieskolor med olika socioekonomisk och etnisk sammansättning av eleverna. Jag sökte variation mellan skolorna. Tanken var dock aldrig att utföra en regelrätt jämförelse mellan skolorna, utan valet av två gymnasieskolor som var så pass olika hade främst ett kontrasterande syfte för att därigenom kunna urskilja vad elevers makt i undervisningen kan innebära i olika kontexter för att skärpa analysen (jfr Jeffrey, 2008). Fangen (2005) menar att vid studier av två miljöer parallellt kan man i högre grad bevara förmågan att skilja ut det som är karaktäristiskt för vardera skolan, något jag instämmer i. Under studiens gång blev det dock alltmer intressant att röra sig i och undersöka påverkansprocesser i så pass vitt skilda kontexter, vilket förde med sig att jämförelser oundvikligen gjordes. Och oväntat blev möjligen likheterna mer intressanta än skillnaderna, som kanske var mer förutsägbara.

Lönnskolan har endast högskoleförberedande program med några olika profilinriktningar. Söktrycket till skolan bland elever är högt. Antagnings- och utskrivningspoäng är mycket höga. Skolan har i det närmaste 1000 elever med en mer eller mindre jämn fördelning mellan könen och cirka 10-15% av eleverna har annan etnisk bakgrund än svensk. Utifrån Statistiska Centralbyråns Socioekonomiska indelning, SEI-koden (1982:4), har flertalet elever på skolan, och så också i Lönnklassen, föräldrar vars yrken (se bil. 7) i huvudsak ligger inom kategorin tjänstemän. Några få elever i Lönnklassen uppger att deras föräldrar är arbetare. Även bland lärare är söktrycket till Lönnskolan högt och personalomsättningen låg. På skolan arbetar ett femtiotal lärare. Lektionerna i samhällskunskap leds av läraren Emma. På det naturvetenskapliga programmet visar forskningen på att könen möts (Broady och Börjesson, 2008), vilket stämmer med klassen som jag följer som har en relativt jämn könsfördelning, 14 flickor och 18 pojkar, in alles 32 elever.

Aspskolan har ett antal högskoleförberedande program och några program för elever i behov av särskilt stöd. Aspskolan har cirka 800 elever, med en betydande övervikt av pojkar, samt cirka 20-25 % elever med en annan etnisk bakgrund än svensk. Flertalet elever på skolan och ett stort antal elever i Aspklassen har föräldrar vars yrken (se bil. 7) i enlighet med SEI-koden är arbetare. Några elever i Aspklassen anger att deras föräldrar arbetar som tjänstemän och som egna företagare. En elev anger att hon/han inte har kontakt med sina föräldrar och en annan elev för fram att hon/han inte vill uppge sina föräldrars yrken då eleven är rädd för att det kommer att stå i avhandlingen. Det betyder att två elevers bakgrund i Aspklassen inte har kunnat klassificeras. Med denna dominans av elever med arbetarklassbakgrund skiljer sig Aspklassen från det vanliga mönstret som visar att det samhällsvetenskapliga programmet hämtar elever ur alla sociala skikt även om mellanskikten bidrar med den största andelen (Broady & Börjesson, 2008). I intervjuerna med lärarna och rektorerna berättar de att det är fler elever på skolan i sin helhet som har föräldrar vars yrken ligger inom kategorin arbetare. Aspklassen består av 25 elever, 8 flickor och 17 pojkar. Antagnings- och utskrivningspoängen är låga. En relativt stor del av tjänstefördelningen på skolan läggs ut på specialpedagoger och speciallärare. På skolan arbetar ett hundratal lärare och söktrycket bland lärare är högt. På Aspskolan arbetar lärarna Peter, Gül och Kirsten i arbetslaget Aspen för årskurs 3. Lärarna i arbetslaget Aspen ansvarar för alla eleverna i årskurs 3 på det

samhällsvetenskapliga programmet, vilka är uppdelade i 3 klasser. Vardera klassen består av cirka 25 elever.

## Design för dataproduktionen: observationer och intervjuer

Fältstudien genomfördes i Lönnklassen och Aspsklassen under läsåret 2010/2011 med start på respektive skolas inledande personalkonferenser inför läsåret (16 aug respektive 17 aug).

Tabell 1. Omfattning i tid för observationer på Lönnskolan och Aspskolan.

Skola	Antal observerade klocktimmar undervisning	Antal observerade klocktimmar, personalkonferenser, Öppet Hus, avslutningar, evenemang för skolans elever	Antal observerade klocktimmar, korridorer och andra utrymmen	Totalt antal observerade klocktimmar
Lönnskolan	68 Sh	7	13	88
Aspskolan	175, varav 72 Sv, 58 Sh, 20 basgruppsmöten, 25 blandade ämnen	9	22	206
Totalt antal klocktimmar	243	16	35	294

Fokus för dataproduktionen har legat på lektionsobservationer, fältsamtal och formella intervjuer om elevernas interaktion och makt i undervisningen. Ambitionen har varit att delta i lektionerna och följa undervisningen så kontinuerligt som möjligt och så har också fallet varit i Lönnklassen, där lektionerna fortlöpte kontinuerligt enligt schemat. I arbetslaget Aspen med en flexibel organisation blev det svårare att finna en kontinuitet i själva klassrumsundervisningen; lektioner flyttades, andra aktiviteter bröt schemat och på läraren Peters lektioner arbetade eleverna oftast på valfri plats. Sammantaget förde detta med sig att eleverna var utspridda i skolans lokaler eller helt försvann från skolan, vilket innebär för studien att antalet tillfällen för att undersöka elevernas maktprocesser i undervisningen som helklass har varit begränsade. I och med att jag deltagit kontinuerligt i undervisningen i svenska under ett helt läsår har jag gott om observationer från både helklass och delklassundervisning med läraren, men vissa elever har oftare än andra valt att inte arbeta i klassrummet och dem har jag sett mindre av. De har dock funnits med i början och slutet av lektionerna och jag har därmed även kunnat

observera dem, om än mindre ofta. I det avseendet anser jag inte att det modifierar mina slutsatser i analysen vad gäller klassrumsinteraktionen och maktprocesserna i undervisningen. Då min närvaro för observation har varit mycket hög i Aspklassen i det som har bjudits på anser jag att jag har en god bild av en 'splittrad' och individualiserad klassrumsinteraktion och hur maktprocesserna utifrån dessa premisser kan se ut, vilket troligen kan vara av intresse då individualiserad undervisning är en vanlig undervisningsform i dagens skola. En annan komplexitet rör undervisningen i samhällkunskap i Aspklassen, vilket jag har redogjort för tidigare i kapitlet. Å ena sidan analyseras inte lektionsobservationerna från Aspklassen. Å andra sidan finns undervisningen med i analysen i form av elevernas och läraren Güls utsagor om denna (sammanflätat med de andra ämnen hon undervisar i). Som går att utläsa av tabell 1 är de deltagande observationerna i timantal över dubbelt så många på Aspskolan som på Lönnskolan. Utöver själva undervisningen har dataproduktion utanför ordinarie undervisning skett på bägge skolorna vid årets inledande personalkonferenser, samt vid Öppet hus för att locka nya elever till nästkommande läsår. Vid Lönnskolan närvarade jag i en partidebatt för eleverna inför riksdagsvalet 2010. På Aspskolan deltog jag i introduktionsdagen för eleverna inför skolstart, elevernas julavslutning, samt en diplomutdelning till elever som deltagit i ett av verksamhetens sociala projekt.

Jeffrey och Troman (2004:539ff) definierar tidsaspekten i etnografisk forskning dels genom den totala tidslängden, dels med vilken frekvens forskaren besöker fältet. De delar in fältarbetet i tre olika tidsformer: den kompakta formen, den selektivt oregelbundna formen, samt den återkommande formen. Den kompakta formen karaktäriseras av en kort period av intensiv etnografisk forskning där forskaren mer eller mindre bebor forskningsfältet. Forskaren lever aktörernas liv så långt som möjligt i syftet att få en bred bild. Under en femveckorsperiod följde fältstudierna på Aspskolan, något som i viss mån påminner om den kompakta formen. Min närvaro var inte så omfattande som Jeffrey och Troman anger. Den begränsades till ett urval ämnen och möten, men innebar dock en större och bredare närvaro än i det senare fältarbetet och hade ett vidare fokus. Jag deltog i fler ämnen än svenska, samhällkunskap och basgruppsmötena i Aspklassen och även i de två andra klasserna som ingick i arbetslaget Aspen. Framför allt deltog jag i historia och religionskunskap, som ingick i de ämnen som arbetslaget Aspen förfogade över, för att få en uppfattning om lärarnas arbete tillsammans med eleverna. Under denna period var jag också på Lönnskolan och deltog i

lektionerna i samhällskunskap. Det innebär att de timmar som tillkom i arbetslaget Aspen under denna 5-veckorsperiod inte uppgår till mer än cirka 30-40 timmar. Under denna utvidgade period var jag uppmärksam på det mesta, inte endast det som relaterade till studiens syfte och frågeställningar. Jag rörde mig också i så många miljöer som möjligt; klassrum, grupprum, korridorer, biblioteket, skolgården och personalmatsalen. Jag ville skapa en bild av skolans miljö och dess sociala rum. På Lönnskolan gavs inte tillträde till att börja studien brett. Jag tackade således ja till det som bjöds, vilket innebar att följa Lönnklassen i samhällskunskap, alltså ett smalt fokus från dag ett. Precis som på Aspskolan spenderade jag en del tid genom att vandra runt i skolbyggnaden.

Efter den kompakta fasen övergick studien till en regelbunden form där jag i samhällskunskap i Lönnklassen och i svenska, samt i samhällskunskap i Aspklassen deltog regelbundet för observation på lektionerna under hela läsåret (2010/2011) med syftet att nå djup i studien som också innebär progression av fokus (se Corbin & Strauss, 1990). Under höstterminen deltog jag även regelbundet i Aspklassens basgruppsmöten och mer selektivt oregelbundet på vårterminen. Den normala uppläggningsen efter den mer intensiva inledande 5-veckorsperioden i arbetslaget Aspen, var att besöka Aspklassen tre dagar per vecka för att delta i de utvalda ämnena och två dagar i Lönnklassens utvalda ämne varje vecka under hela läsåret, med avbrott för skolornas lov, studiedagar och andra schemabrytande aktiviteter. Omfattningen av fältstudierna på bägge skolorna uppgår till 294 klocktimmar, där deltagande observationer och fältsamtal utgör huvuddelen av dataproduktionen. Vid en så pass utsträckt studie där jag följde två klasser och fyra lärare under ett läsår ville jag inte belasta eleverna och lärarna allt för mycket med mina frågor. Fältsamtal skedde då tillfälle gavs, ofta i samband med ett lektionspass. Dessa relaterade till sådant som hade hänt under observationerna, eller som hade kommit upp i de fortlöpande fältsamtalen.

### Observationerna

Jag har tagit del av lokala styrdokument på respektive skola, samt av skolornas web-hemsidor. Under fältobservationerna fokuserades tre teman (se bil. 3). Det ena temat gäller elevernas positioneringar i den vidare klassrumsinteraktionen där intresset låg på vilka eleverna umgicks med, satt tillsammans med och hur de gick till väga i positioneringarna. Det andra temat rörde

elevernas makt i undervisningen, det vill säga undervisningens form och innehåll, samt hur detta gjordes. Det tredje temat kretsade kring lärarens inbjudningar till elevernas makt. Det rörde frågor som vad eleverna bjöds in till, hur läraren gick till väga, samt vad utfallet av detta blev.

Under observationerna placerade jag mig i klassrummet där det blev en plats över. I Lönnklassen blev det oftast längst fram i klassrummet och i Aspklassen i mitten av klassrummet vid helklassundervisning. Jag var mån om att försöka finna en plats där jag kunde se eleverna i så hög grad som möjligt. I Aspklassen där frånvaron bland eleverna var högre lyckades jag bättre med detta. I Lönnklassen där eleverna i hög utsträckning var närvarande på lektionerna och där jag oftast hade min plats längst fram blev det ibland svårare att se eleverna. Detta tydliggjordes också vid ett tillfälle då jag fick en plats i mitten av klassrummet.

Jag sitter på annan plats idag, ser att flera elever inte följer med i boken, antingen har de inte öppnat den eller så håller de på med datorn eller sin mobil. Eleverna verkar trötta. (Fältanteckningar 101215)

Denna typ av aktivitet var svår att se med en plats längst fram i klassrummet. Det skulle kunna innebära att de olika observationsplatserna i respektive klass förde med sig att Lönnklassen framstod som mer ambitiös än Aspklassen då jag ofta till fullo endast kunde se vad de elever som satt i den främre delen av klassrummet sysslade med på lektionstid. Jag var och blev medveten om att jag inte såg och uppfattade allt, och att det skedde en selektion under observationerna och i fältanteckningarna (Hammersley & Atkinson, 2007). Ett seende handlar om att se något är på bekostnad av att se något annat (Wolcott, 2008; se Trondman, 2008) eller som Burke uttrycker det: ”A way of seeing is also a way of not seeing - a focus on object A involves a neglect of object B” (Burke, 1935:70). Ett sätt att hantera detta var att försöka byta plats i klassrummet i Lönnklassen för att få en bättre överblick över skeendet i klassrummet, vilket jag gjorde vid ett antal tillfällen. Jag blev också under fältåret medveten om att jag inledningsvis i fältstudierna ofta riktade min uppmärksamhet mot de elever som ofta intog framträdande positioner. För att hantera detta valde jag att aktivt fokusera andra elevgrupper under vissa lektioner under studiens gång. Detta föranledde också att jag i intervjuerna frågade eleverna hur de uppfattade klasskamraternas framträdande och tysta positioner i undervisningen (se bil. 4).



## Intervjuerna

Som ett led i dataproduktionen genomförde jag formella intervjuer med elever, lärare och rektorer. Syftet med intervjuerna var att fördjupa intrycken från observationerna, att i ett längre samtal få ta del av aktörernas uppfattningar om hur olika elevgruppers påverkan av undervisningen tar sig uttryck. Förutom bekräftelse och komplement till utförda observationer fördjupade intervjuerna förståelsen av redan observerade skeenden, men gav också nya förståelser av den komplexitet som makt kan innebära för aktörerna.

Tabell 2. Antal intervjuade elever, antal grupp- respektive individuella elevintervjuer, antal intervjuer lärare och skolledare, samt tidsmässig omfattning för dessa på Lönnskolan och Aspskolan.

Skola	Antal intervjuade elever	Antal grupp-intervjuer	Antal individuella intervjuer	Antal klock-timmar intervjuer elever	Antal intervjuer lärare/skol ledare	Antal klock-timmar intervjuer lärare, skolledare
Lönnskolan	31 (13 flickor, 18 pojkar)	13	3	9	5	3,5
Aspskolan	21 (7 flickor, 14 pojkar)	10	3	6	5	3,5
Totalt	52 (20 flickor, 32 pojkar)	23	6	15	10	7

I november genomfördes fem intervjuer i Lönnklassen. I Aspklassen blev intervjuerna svåra att arrangera då eleverna på svensklektionerna på fredagarna fick gå hem efter en kortare introduktion och ett mindre arbete med en uppgift och ingen elev var villig att stanna kvar för en intervju. Syftet med att göra några intervjuer redan i november var att skapa en djupare förståelse av observationerna och ett underlag för intervjufrågor (se Hammersley & Atkinson, 2007; Kvale & Brinkmann, 2014).

Under vårterminen, med början i mitten av mars, återupptog jag arbetet med elevintervjuerna. Dessa utfördes under lektionstid i något tomt klassrum eller grupprum på skolorna. Utifrån den halvstrukturerade intervjuens upplägg (Kvale & Brinkmann, 2014) hade jag förberett ett antal frågor (se bil. 4). De första intervjufrågorna rörde hur elever rent konkret gör för att påverka undervisningens form och innehåll och vad läraren gör för att bjuda in till påverkan. Efter det följde ett antal frågor kring elevernas positioneringar i den vidare klassrumsinteraktionen, samt hur eleverna använder sig av sitt språk för påverkan. Jag föreslog gruppintervjuer för eleverna med max tre personer per

grupp. De fick själva välja vilka klasskamrater de ville bli intervjuade tillsammans med. De flesta valde att intervjuas i par, några få i grupper om tre, och några enstaka ville intervjuas individuellt. Intervjuerna med eleverna varade mellan 20 till 45 minuter, vanligast dock cirka 30 minuter. Elevintervjuerna uppgår sammanlagt till 15 klocktimmar. Som går att utläsa av tabell 2 är antalet klocktimmar för elevintervjuerna något fler i Lönnklassen vilket beror på att klassen bestod av fler elever än Aspklassen. Intervjuerna spelades in på en mp3-spelare och transkriberades ordagrant.

Eleverna fick också fylla i en enkät (se bil. 7) som tog upp frågor om bakgrund, tidigare erfarenheter av att påverka undervisningen, samt självskattning vad gäller påverkan i undervisningen. Skälet till enkäten var att få individuell bakgrundsinformation om eleverna utan att behöva ta tid till detta i intervjuerna. Denna fylldes i efter intervjun då jag var närvarande så att de hade möjlighet att ställa frågor. På detta följde individuella, halvstrukturerade intervjuer med de fyra lärare jag har följt i undervisningen under läsåret på bägge skolorna. På Lönnskolan intervjuade jag förutom läraren Emma, två andra lärare individuellt, Hans och Beata. De erbjöd sig själva att bli intervjuade om elevers makt i undervisningen efter det att jag hade lagt ett brev i all personals skolfack (se bil. 1). Utöver detta tillkom individuella intervjuer med rektorer och biträdande rektorer på Lönnskolan respektive Aspskolan.

### **Transkriptionen av intervjuerna**

Intervjuerna har skrivits ut i sin helhet. I samband med transkriptionen har texten redigerats något, så att för läsningen försvårande inslag som upprepningar, omvänd ordföljd eller syftningsfel korrigerats. Tecknet /.../ i intervju-utdragen innebär att ett klipp har gjorts i intervjun och tecknet ..... markerar att respondenten tystnar en stund. Samtliga resultatkapitel presenteras i etnografiskt presens, dels för att levandegöra materialet, dels för att likt Gruber (2007:59) visa på fältarbetets synkrona dimension, vilket innebär att etnografen och människorna i fält i viss mån delat sin tid och att det är denna tid och detta rum som berättas i etnografen.

### **Analysprocesserna**

Avhandlingen är ett etnografiskt arbete. Analysen har i stora drag följt Lathers (1991) beskrivning av etnografi, som omfattar följande överlappande faser;

tänkande/planering, fältarbete och skrivprocesser. Dataproduktion, tolkning och tematisering har också varit parallella processer för att identifiera mönster och dess kännetecken (Hammersley & Atkinson, 2007). Under lektionerna förde jag anteckningar på en liten bärbar dator. Jag gick igenom dessa samma dag med förtydliganden, utvikningar och reflektioner. Vid spontana fältsamtal tecknade jag ned dessa så fort som möjligt. Såsom Delamont (2008) separerade jag de mer beskrivande delarna (fältanteckningar) från egna reflektioner (reflektionsanteckningar) i syfte att reflektionerna skulle ligga till grund för ämnen i framtida observationer och för fältsamtal och formella intervjuer. Datoranteckningar av mer beskrivande karaktär har jag fört med svart skrift och reflektioner med grön skrift. I samband med att de dagliga anteckningarna dokumenterades på dator och därefter förtydligades och vidareutvecklades genom tillägg utvecklades ansatserna till analys. Fältobservationerna lästes upprepade gånger för att ur dessa vaska fram möjliga teman för intervjuerna.

Vid analysarbetet gick jag igenom fältanteckningarna åtskilliga gånger för att tematisera dessa. Initialt i analysprocessen fanns ett stort antal teman som allt eftersom smalnades av, i synnerhet efter intervjuerna hade utförts och också sorterats in i olika teman. Jag sökte matcha observationerna med intervjuerna för att se vilka teman som utkristalliserades. En central del i analysen är relationen mellan intervjuer och fältanteckningar som redovisas i resultatkapiteln. Genom att spegla fältanteckningarna mot intervjuerna har möjligheten funnits att identifiera både assonans och disannons i det etnografiska materialet (jfr Pavlenko & Blackledge, 2004), där mönstren utgör basen för analysen och temana, och där assonans eller det atypiska kan spetsa till analysen. Analysprocessen av observationerna och intervjuerna har lett till att denna ligger i linje med Walford (2008, 2011) som menar att deltagarnas röster och handlingar ges hög status, vilket visas i avhandlingen genom ett rikligt urval av excerpter (både fältutdrag och intervjuer) som återger elevernas röster, i enlighet med syftesskrivningarna. I detta analysarbete har elevernas interaktion och positioner(ingar) stått i fokus.

Den etnografiska närvaron ger möjlighet att studera och belysa processer. I likhet med Skeggs (2001) menar jag att det är genom den långa närvaron över tid som möjligheten finns att undersöka och förstå hur makt och maktrelationer produceras och en central del i analysarbetet har varit att genom upprepade läsningar av fältnoteringarna identifiera dessa relationer.

Analysen visade till exempel att de informella relationerna (se kap.6) var väsentliga för elevers makt i den formella undervisningen (se kap.7-9).

## Forskarposition och reflexivitet

I relation till att jag har varit lärare och lärarutbildare i många år har en återkommande fråga varit hur jag skulle kunna distansera mig från lärarpositionen och inta andra positioner som forskare. Forsman (2002:28f) gör en distinktion mellan en kontext av upptäckt och en kontext av rättfärdigande. Jag kände en oro över att jag som gammal lärare, av lojalitet med min före detta yrkeskår, skulle komma att röra mig i en kontext av rättfärdigande. Det blev inte riktigt så, däremot kunde jag uppleva det omvända förhållandet, det vill säga att lärarna hos mig sökte ett rättfärdigande för sin undervisning, något jag inte gav mig in på att diskutera. Mot bakgrund till resonemangen om att upptäcka respektive rättfärdiga intog jag oftast en relativt tillbakadragen position under fältstudierna. Hammersley och Atkinson (2007:82ff) skiljer mellan en fullständig deltagare, deltagare-observatör, observatör-deltagare, samt fullständig observatör, vilka representerar olika grader i dimensionen från intern till extern. De visar bland annat på risken att en fullständig deltagare kommer att bli inblandad i existerande sociala praktiker och förväntningar, vilket givet min bakgrund talade för en mer distanserad hållning. Jag växlade mellan observatör-deltagare och fullständig observatör under läsåret, vilket i tämligen hög grad gav mig utrymme att röra mig i en kontext av upptäckt.

## Studiens trovärdighet och validitet

En trovärdig analys är enligt Skeggs (1999) rigorös och ansvarsfull där den givna redogörelsen har substans. Detta har jag haft med mig i analysarbetet där ambitionen har varit att söka ge nyanserade och rimliga tolkningar av ett fenomen. Detta faller också inom ramen för det som benämns som transparens inom kvalitativa studier, såsom att forskaren är trovärdig och redogör noggrant för tillvägagångssätten vid insamling och analys av empirin, till exempel om det finns flera möjliga tolkningar (Shulman, 2004). Det handlar om att synliggöra forskningsprocessen.

Inom kvalitativa studier förs begreppet triangulering fram som något viktigt för studiens trovärdighet. Etnografin har per definition flera data-

produktionsformer. Etnografen Walford (2008a) pekar på vikten av att använda sig av multipla metoder och således generera ur ett rikt och skiftande data material. Syftet med triangulära tekniker är att förklara mer utförligt rikedom och komplexiteten i mänskligt beteende genom att studera utifrån fler än endast en ståndpunkt (Talja, 1999). I denna studie utgörs det av observationer, fältsamtal och intervjuer. Ett exempel i analysen som visar på vikten av att använda sig av triangulära metoder i denna studie är att observationerna kan antas identifiera mer öppna försök att vinna makt där intervjuerna ger möjlighet att tala med eleverna om mer dolda former (jfr Öhrn, 2005). Triangulära metoder kan därtill synliggöra både det som är samstämmigt och det som uppvisar dissonans i det empiriska materialet (jfr Pavlenko & Blackledge, 2004). Det huvudsakliga syftet har varit, i likhet med Cohen et al (2007), att låta metoderna komplettera varandra för att ge många nyanser av och en fördjupning av makt och maktprocesser.

Frågan blir till sist på vilket sätt studien kommer att äga giltighet och bli intressant i ett vidare sammanhang. Walford (2008a; se även Jeffrey, 2008; jfr Larsson, 2009) talar om att etnografier kan uppnå validitet genom tjocka beskrivningar, vilket betyder att om författaren kan ge detaljerade beskrivningar av den särskilda kontext som studeras, kan läsaren ta informerade beslut om användbarheten av slutsatserna i relation till sin egen eller andras situation, något som har varit ambitionen i denna studie. I etnografiska studier är det vanligt att tala om validitet som överförbarhet. I relation till detta kan avslutningsvis sägas att i likhet med Walkerdine, Lucy & Melody (2001) vill jag förstås inte hävda att två gymnasieklasser skulle vara representativa för alla gymnasieelever i Sverige. Men de påverkansmönster som studien visar på kan kännas igen i andra skolor och klasser, som förhoppningsvis kan väcka intressanta diskussioner kring hur maktprocesser och maktrelationer tar sig uttryck och en problematisering av detta.



## Kapitel 5. Pedagogiken, arkitekturen och tiden

I detta kapitel presenteras studiens två skolor och de undervisningspraktiker aktörerna verkar i. Detta görs genom en analys av pedagogiken på respektive skola, som i sin tur flätas samman med arkitekturen och struktureringen av tiden, som både producerar och är en produkt av diskurserna (jfr Fairclough, 2008; Foucault, 1971/1993). På vardera skolan har några dominerande diskurser identifierats som är av relevans för studiens syfte och forskningsfrågor; på Lönnskolan vad jag kallar en hierarkisk diskurs och på Aspskolan en elevcentrerad diskurs som i sin tur aktualiserar vad som kan kallas en omsorgsdiskurs. På båda skolorna har även en neutralitetsdiskurs identifierats, som relaterar till kön och etnicitet. Samtliga diskurser introduceras i detta kapitel. Med hjälp av Fairclough (2003:23ff; se även Carlson & Jacobsson, 2007) visar jag i analysen hur diskurserna har identifierats i de sociala praktikerna, där lokala förhållanden och traditioner är av betydelse för detta. Genom den diskursanalytiska läsningen av fältobservationerna och intervjuerna undersöks hur kunskaps- och meningsproduktion i de sociala och diskursiva praktikerna genom olika tal i och tal om undervisningen relaterar till elevers makt och positioneringar. Jag undersöker också det som impliceras och omöjliggörs (se Potter & Wetherell, 1987). Analysen visar även på hur diskurserna kommer till uttryck i pedagogiken, samt i arbetsrelationerna och kommunikationen mellan elever och lärare, och elever emellan. I de kommande resultatkapitlen, kapitel 6-9, analyseras när dessa diskurser stabiliseras respektive destabiliseras och hur detta återspeglas i maktrelationerna och maktprocesserna i undervisningen. Kapitlet är således en introduktion och en fond till resterande kapitel. Det bygger på fältanteckningar och intervjuer med rektorer, lärare och elever. Excerpterna från observationerna och intervjuerna som förkommer är typiska för miljöerna.

## Lönnskolan och Lönnklassen

Den hierarkiska diskursen byggs upp genom pedagogiken, arkitekturen och struktureringen av tiden. Denna har identifierats genom karaktäristiska drag som utgörs i huvudsak av *hierarkier*, men också *tradition(er)* och *effektivitet*.

## Pedagogiken

I detta avsnitt visar jag hur den hierarkiska diskursen aktualiseras genom karaktäristiska drag som bygger på hierarkier, vilka (re)produceras i pedagogiken där det avgränsade ämnet fokuseras, i arbetsrelationerna och kommunikationen mellan elever och lärare, samt lärare emellan. Pedagogiken, såsom den beskrivs av ett flertal lärare, elever och rektor, har en ämnesfokuserad inriktning, vilket innebär att det finns en klar avgränsning mellan ämnen. Detta synliggörs i skolans organisation. Skolan är organiserad i ämneslag och lärarkåren har sina arbetsplatser utifrån ämnestillhörighet. Det innebär att lärarna delar arbetsrum med de som har samma och närliggande ämnen, dessa arbetsrum benämns som ämnesinstitutioner på Lönnskolan. I ett informellt samtal berättar läraren Hans om arbetsrelationerna bland lärarna på skolan.

Innan vi börjar intervjun och ordnar för att ta kaffe med oss berättar läraren Hans att de flesta lärare fikar och umgås på ämnesinstitutionerna, att det är där man har sin tillhörighet. (Fältanteckningar 11022)

Det betyder att lärarna både formellt och i mer informellt umgänge finner tillhörighet i sina ämnen. Pedagogiken markerar även vilka programprofiler som anses ha högre status, något som jag har ett kort samtal om med Albin och Karl.

Albin och Karl blir ganska snart klara med uppgiften och lektionen närmar sig sitt slut. Jag vänder mig om i bänken och frågar vilka olika NV-profiler som finns på Lönnskolan, vilket är fyra stycken. Vi pratar också om vilken status de olika NV-profilerna har och högst status har NVNV berättar Karl och Albin, och lägst har deras egen profil, NV med miljöinriktning. Men de uppfattar ändå att det inte är någon större konkurrens mellan profilerna, de har kompisar över hela NV-programmet. (Fältanteckningar 101027)

I detta informella samtal är det inte jag som för in ordet ”status” i relation till de olika profilerna, utan Karl och Albin. Dessa statusmässiga hierarkier inom programmet NVNV är inget särskilt för Lönnskolan utan NVNV har av



tradition hög status inom gymnasieutbildning. Enligt Broady et al (2009:28) hänger det samman med att NVNV bygger på de traditionella NV-ämnena matematik och naturvetenskap, som historiskt har setts som formalbildning, det vill säga att dessa ämnen anses skärpa tankeförmågan. Dock är poängen snarare för Lönnskolan att en pedagogik där ämnet står i fokus gör att avgränsningen mellan ämnen och mellan programprofiler skärps, vilket producerar hierarkier, som påminner om Bernsteins (1990) teorier om synlig pedagogik. På Lönnskolan har NVNV högst antagningspoäng och Miljöprofilen lägst av Nv-profilerna. Miljöprofiler är ett relativt nytt fenomen inom gymnasieutbildning och kan möjligen vara ett av skälen till de något lägre antagningspoängen. På skolans Öppet Hus (110209) då det är dags att presentera skolans program börjar rektor Ola med det Naturvetenskapliga programmet och dess olika profilriktningar trots att programmen på powerpoint presentationen står i en annan ordning. Kanske beror det på att Öppet Hus är till för att rekrytera blivande elever. Här sitter både elever och föräldrar och lyssnar uppmärksamt och det är möjligt att skolan vill lyfta fram det Naturvetenskapliga programmet, som enligt Broady och Börjesson (2008) framträder som en kungsväg till fortsatta studier, i yrkeslivet och i det sociala livet. Efter detta övergår rektors presentation till att poängtera Lönnskolas starka koppling till akademien.

När de olika programmen har presenterats berättar rektor att Lönnskolan har ett samarbete med flera olika högskolor och universitet. ”Det är eleverna som står i centrum på Lönnskolan” säger rektor Ola och fortsätter med att berätta att skolan för detta ändamål har valt kompetenta lärare, där samtliga är lärarutbildade, en del är forskarutbildade i sina ämnen och har nära samarbeten med universitet och högskolor. Det betyder, säger rektor Ola, att eleverna på Lönnskolan är ett viktigt rekryteringsunderlag för dessa. Det är även många av eleverna som söker till dessa högskolors och universitets sommarskolor. (Fältanteckningar Öppet Hus 110209).

Den starka kopplingen till akademien görs genom utbildningsgraden hos lärarna och Lönnskolas samarbeten med högskolor och universitet, likväl som Lönnskolas inriktning mot endast studieförberedande program. Att en del lärare är disputerade i sina ämnen stärker relationen mellan själva ämnet, programprofilen och akademien, och därmed hierarkierna mellan ämnena och programprofilerna. När eleverna intervjuas talar vi om hur de ser på sin utbildning och Oliver säger följande:

Vi håller nog på att utbilda oss till någon form av akademiker och då vill man ju komma så nära det som möjligt nu. (Intervju Oliver och Stefan 101210)

Oliver talar om sin utbildning och elevposition som något som leder till akademien, något som återspeglas i flertalet intervjuer med eleverna i Lönnklassen. Eleverna kan sägas vara mycket medvetna om det som benämns som ”utbildningskarriärens lutning”. Det betyder enligt Hultqvist & Palme (2010:5; jfr Nyström, 2012) i vilken grad eleverna medvetet har använt sig av utbildningssystemet på sätt som kan tydas som en önskan att öka det egna utbildningskapitalet, vilket Oliver får stå som exempel på. Detta styrks även av rektor Ola som berättar om elevernas höga studiemålsättningar på skolan.

Det som är definitivt generellt är att alla elever har höga betyg när de börjar och så gott som alla elever har höga studiemålsättningar, det är det som gäller för alla här. (Intervju rektor Ola 110620)

De höga studiemålsättningarna uttrycks i prestationsinriktning, något som tydliggörs i senare kapitel. Hierarkierna avspeglas även i arbetsrelationerna mellan lärarna. En av de nya lärarna på skolan som jag har ett informellt samtal med berättar att det inte är så lätt att komma som ny lärare till skolan.

Läraren, som är nyexaminerad sedan ett år tillbaka, berättar om sitt första år på Lönnskolan, om att man som ny lärare inte blir omhändertagen, man blir helt och hållet lämnad till sig själv. Ingen frågar heller exempelvis i arbetsrummet då det är fika om man vill följa med. Läraren uttrycker detta som att alla nya ”ligger i fosterställning på golvet” för att de mår så dåligt över att inte omhändertas eller bli insläppta. Läraren menar också att i början finns ”en hierarki” där man som ny lärare blir ifrågasatt i sina kunskaper. (Fältanteckningar 101017)

Enligt denna lärare får man som ny lärare på skolan klara sig på egen hand. Läraren pekar även på de kunskapshierarkier som råder. Enligt lärarens utsaga blir en ny lärare ifrågasatt både i sina ämneskunskaper och pedagogiska erfarenheter från fältet. Förståelsen blir här att det skapas gränsdragningar mellan graden av ämneskunskaper och pedagogisk erfarenhet, en hierarkisk ordning lärare emellan där maktrelationerna sätts i spel.

Arbetsrelationerna mellan elever och lärare är likväl hierarkiska. I intervjuerna med eleverna ställer jag frågor kring deras arbetsrelationer och kommunikation med lärarna.

## KAPITEL 5. PEDAGOGIKEN, ARKITEKTUREN OCH TIDEN

Kristina: Hur skulle ni se på om läraren hade den relationen med er, lite mer 'casual', så att man använde sig av exempelvis slang och svordomar [vi skrattar] i undervisningen?

Albin: Försöker bli en i gruppen? Då känner man ju att den läraren nog är lite osäker, tror jag, osäker på sig själv. En lärare ska ändå ..... det är viktigt att läraren har sin egen nisch i hur man vill ha det i undervisningen och att man är självständig i sättet, hur man är.

Karl: Nä, man kan ju inte anpassa sig alltför mycket till eleverna [skrattar].

Albin: Ja, absolut, jag tror inte heller man skulle få respekt av det, om man svär liksom, dom är ju där för att lära en hur man ska, ja men inom retorik och så, hur man ska bete sig. (Intervju Albin och Karl 110503)

Robin: Jag har aldrig haft en personlig relation med läraren. (Intervju Annika, Gabriel och Robin 110405)

Även om det på lektionerna i samhällskunskap ibland skämtas, både från lärarens och elevernas sida, relaterar skämten till ämnesinnehållet i undervisningen och sällan till något personligt eller privat. Arbetsrelationerna mellan lärare och elever är formella. De är också hierarkiska i det avseendet att läraren ses som en auktoritet och förebild, vilket styrks av att Albin bland annat för fram att en lärare som försöker "bli en i gruppen" framstår som en osäker lärare. Jag vill i analysen särskilt uppmärksamma de hierarkiska arbetsrelationerna genom en jämförelse med undervisningen i Aspklassen på Aspskolan där jag i linje med Skeggs (1999:91) identifierat vad som kan kallas en omsorgsdiskurs. En sådan kännetecknas av att bry sig om genom personliga och informella relationer. Denna form av arbetsrelationer mellan lärare och elever är inte framträdande i mina observationer under fältåret på Lönnskolans lektioner i samhällskunskap under läraren Emmas ledning. Det är inte heller något som intervjuerna visar, vare sig på Emmas eller de andra lärarnas lektioner. Robin säger ovan att han aldrig har haft en personlig relation med, vad jag uppfattar som, någon lärare på skolan. Enligt Karl och Albin tycks det inte heller vara önskvärt. Albin pekar på att det skulle underminera "respekten" för lärarna. Denna typ av utsagor utgör ett mönster i intervjuerna med eleverna i Lönnklassen. Det innebär att omsorgsdiskursens frånvaro upprätthålls av både elever och lärare. Då jag i denna studie undersöker diskurser i form av kunskaps- och meningsproduktion genom bland annat karaktäristiska drag som framkommer genom pedagogiken, arkitekturen och tiden, men även det som omöjliggörs (Potter & Wetherell,

1987; se även Foucault, 1971/1993; Walkerdine, 1990) är omsorgsdiskursens frånvaro ett exempel på detta. Denna frånvaro bidrar till reproduktionen av den hierarkiska diskursen som skapar tydliga gränser och hierarkier i arbetsrelationerna och kommunikationen mellan lärare och elever.

### Arkitekturen

I detta avsnitt fokuseras hur den hierarkiska diskursen aktualiseras genom karaktäristiska drag som (re)produceras genom skolans arkitektur. Dessa bygger på en traditionell pedagogik och kommunikativa hierarkier som stärker de hierarkiska arbetsrelationerna mellan lärare och elever. Ett av de allra första mötena med Lönnskolan är på skolans inledande personalkonferens inför det nya läsåret. Det är en äldre skola som har ett högt anseende. Den typen av skolmiljö är ny för mig, vilket gör att jag tar lite extra tid till att gå runt i skolan och se mig omkring. Det är intressant att läsa skolan på det sätt som Delamont (2008) rekommenderar, det vill säga att notera vad som pryder väggarna och vad som satts upp på anslagstavlor, vilken typ av möbler som finns, olika dofter, tystnad och oväsen. Från fältanteckningar står att läsa:

Skolans arkitektur är närmast att likna vid en katedralskola, med många inslag som för tankarna till ett högt kulturellt kapital, såsom bland annat marmorade golv, ett personalrum i herrgårdsstil med designade möbler. På anslagstavlor runt om på skolan sitter lappar om skidresor till Alperna, meddelanden från skolans kulturråd, information från roddklubben. (Fältanteckningar 100823)

Skolans arkitektur gör intryck på mig då den är gammal och till viss del påminner om ett kyrkorum (jfr McLaren, 1986). Det herrgårdsliknande personalrummet är ofta tomt, eller befolkas av någon enstaka lärare då och då. Mycket tidigt på terminen, efter lektionen i samhällskunskap är slut, hastar läraren Emma iväg för att äta lunch med en kollega.

Jag säger i förbifarten att jag tänker äta min medhavda lunch i personalrummet och undrar om det finns en mikro där. Emma berättar att man absolut inte får äta lunch i personalrummet, man får äta en yoghurt och en macka där, men absolut inget som luktar. I sådana fall får man gå ner till ett litet rum på källarplanet där man kan äta sin medhavda lunch, vilket jag gör. (Fältanteckningar 100825)

Matrummet på källarplanet är litet och inrymmer kanske högst ett 15-tal personer, medan personalrummet förmodligen skulle kunna husera större

delen av personalen för lunch. Detta dröjer sig kvar hos mig under fältåret och det är först efter årets slut, som jag förstår fenomenet utifrån Foucaults (1987/2003:137ff) ”fogliga kroppar”. Det finns en reglering på Lönnskolan kring kropparnas rörelser och deras plats i rummet, som exempelvis att klassrummen är låsta och att dörrarna till personalrummet och ämnesinstitutionerna inte är öppna för elevernas besök (jfr McLaren, 1986). En av den disciplinära maktens viktigaste tekniker handlar om ”konsten att fördela” individerna i rummet genom tidsliga och rumsliga inrutningar där var och en har sin egen plats, att det kollektiva ersätts av en samling individer för att minska oordning (Foucault, 1987/2003). Över huvud taget är Lönnskolan inte en högljudd, stöjig eller larmig miljö, vare sig där elever eller lärare befinner sig, vilket jag tolkar som ett uttryck för de snäva rumsliga och tidsliga inrutningarna, och som en reproduktion av den hierarkiska diskursen.

Klassrumsarkitekturen på skolan är traditionell. Längst fram i klassrummen finns ett podium med en kateder, vit tavla och en talarstol. Bänkarna står i sammanhållna rader framåt mot podiet och vita tavlan och eleverna har blicken riktad åt katedern och läraren, vilket för med sig att eleverna ser sina klasskamrater i ryggen. I en studie av Beach (2008; se även McLaren, 1986) där klasrumsarkitekturen är precis som den ovan beskrivna talar han i termer av att den speglar en maktfokuserad geometrisk orientering. Det skulle betyda att lärarna i Lönnskolas klassrum genom arkitekturen positioneras till att stå vid podiet och att föreläsa eller åtminstone stå i fokus för undervisningen och kommunikationen. I intervjuerna med eleverna berättar de att den vanligaste pedagogiska formen bland lärarna på skolan är att de föreläser utifrån power-point presentationer och därefter arbetar eleverna med enskilt arbete. Klara kommenterar detta.

Klara: I flera ämnen är det alltid power-points, vi kommer dit, där är en power-point och det är det enda vi pratar om. I början ställer läraren frågor om det vi lärde oss förra lektionen på power-pointen ..... och läraren står där bara med sin power-point och man orkar inte lyssna till slut. (Intervju Klara och Roya 110328)

Genom pedagogikens sammanflätning med klassrumsarkitekturen produceras en kommunikation där lärarna talar och eleverna lyssnar, en hierarkisk form av kommunikation och undervisning. Denna form av undervisning bekräftas vara den vanligast förekommande på Lönnskolan av biträdande rektor Eva.

Jag skulle beskriva skolan som en relativt traditionell stadsskola. Hela imagen hos den här skolan är tradition. Det finns lärare som aktivt försöker arbeta för att bryta upp traditionella mönster, vilket de gör med ganska stor framgång på sina håll, men inte alltid bemöts med förståelse av varken elever eller kollegor, för det är relativt många som förväntar sig ett traditionellt arbetssätt [föreläsningar, eget arbete, prov, fokus på det avgränsade ämnet]. (Intervju biträdande rektor Eva 110623)

Den beskrivna pedagogiken, som jag menar är hierarkisk, utmanas enligt biträdande rektor Eva av en del lärare på skolan. Dock förväntar sig ett flertal kollegor och elever ”ett traditionellt arbetssätt”. Således positionerar sig ett flertal lärare och elever i överensstämmelse med den hierarkiska diskursen, dock inte alla.

Läraren Hans kommenterar de begränsningar som klassrumsarkitekturen på skolan ger.

Ett dilemma är att eleverna har svårt att höra varandra, de vänder sig inte om i klassrummet, så är de inte vana att tänka. Den som sitter på diagonalen vid dörren, om den inte vänder sig om, hör den inte vad den som sitter i andra diagonalen säger. Då kan de inte kommunicera. (Intervju lärare Hans 110222)

Klassrummets arkitektur producerar inte en kommunikation mellan eleverna och läraren som kan ses som dialogisk (jfr Dysthe, 1996), utan både elever och lärare positioneras till en kommunikation som blir monologisk från lärarens sida med powerpoint-presentationer och/eller en dialog mellan läraren och enstaka elever. Klassrumsarkitekturen bidrar alltså till att producera kommunikativa hierarkier. Givet arkitekturen och den traditionella pedagogiken med i huvudsak föreläsningar och enskilt arbete tycks inte heller eleverna enligt läraren Hans vara vana vid att vända sig om för att lyssna då någon elev i klassrummet tar till orda.

Talarstolen är också en diskursivt intressant möbel, en reminiscens från en svunnen tid, som ger associationer till den så kallade gamla tidens skola med tydliga hierarkier. Denna association stärks också av den hierarkiska diskursen på Lönnskolan som utmärks av en ämnesfokuserad och traditionell pedagogik, hierarkiska arbetsrelationer och en hierarkisk kommunikation. Associationen stärks därtill i en jämförelse med en annan av stadens högstatusskolor som profilerar sig med demokratiska arbetsformer. I den skolan finns en stor samlingsal där talarstolen ingår som en aktiv del i pedagogiken. Eleverna förväntas på eget initiativ ta sin plats i talarstolen på

skolans stormöten för att medverka till förändringar som rör både pedagogiken och frågor av mer praktisk art, vilket eleverna också gör. På Lönnskolan däremot observeras ingen av eleverna i Lönnklassen under fältåret ta platsen i talarstolen vid redovisningar av uppgifter, utan i den hierarkiska miljö som talarstolen verkar i tycks den snarare positionera eleverna till tystnad. Jag vill med detta peka på den lokala kontextens betydelse för elevernas positioneringar. Talarstolen liksom andra möbler fungerar alltså som element i en diskursiv praktik och producerar olika positioner beroende på vilken dominerande diskurs som produceras genom arkitekturen i den lokala kontexten (jfr Foucault, 1972/1980; Walkerdine, 1990).

Under fältåret noterar jag inte att någon av eleverna i Lönnklassen på lektionerna i samhällskunskap vare sig i ord eller handling försöker påverka platsen för sina arbetsuppgifter. I stort sett sitter eleverna alltid i klassrummet när de arbetar. Under året sker heller aldrig salsbyten, utan lektionerna bedrivs i enlighet med det på schemat utsatta lokalerna. Eleverna i Lönnklassen ifrågasätter inte heller klassrumsarkitekturen genom att till exempel föreslå en omflyttning av bänkarna till hästskoform eller småöar för att lättare producera dialog. Å andra sidan bjuds de inte heller in till detta av läraren Emma.

### Tiden

Den hierarkiska diskursen aktualiseras också genom struktureringen av tiden, som karaktäriseras av effektivitet. Lönnskolan använder sig av traditionella tjänstefördelningar för lärarna där varje uppdrag är preciserat i timmar. Det innebär exempelvis att varje lärare vet hur många timmar varje kurs i deras ämnen ges, samt att schemat för lärarna och eleverna läggs av schemaläggare. Från och med dag ett av terminsstarten för eleverna på Lönnskolan sätter de olika kurserna igång enligt schemat. Vad gäller tiden, här uttolkad genom Lönnklassen på lektionerna i samhällskunskap, börjar dessa på utsatt tid och pågår på minuten till lektionens slut. Generellt kommer eleverna och läraren Emma i tid till lektionerna och har med sig det material som de förväntas arbeta med vid de olika lektionstillfällena. Om någon elev kommer lite sent till lektionen smyger hon/han diskret in i klassrummet. Emma gör inga repetitioner för dessa elever, utan de får på eget ansvar ta reda på genom klasskamraterna vad de har missat eller möjligen stanna kvar efter lektionens slut för att få den informationen av läraren. Vid ytterst få tillfällen under studiens gång hör jag eleverna fråga läraren Emma om de kan få sluta tidigare,

få ställa in en lektion, eller arbeta hemma istället. Lektionspassen på samhällskunskapen utgörs av en enkel lektion om 45 minuter och en dubbel lektion om 2 x 45 minuter, utan rast. De gånger som Emma har bokat datorerna och eleverna ska hämta dessa i biblioteket är alla tillbaka inom loppet av 5 minuter, vilket innebär att minimal tid går till att förflytta sig. På följande lektion i samhällskunskap slutar de några minuter tidigare, vilket är mycket ovanligt.

Idag ska de för ovanlighetens skull sluta 10 minuter tidigare för Emma måste hämta sina barn på dagis. Då säger Stefan: ”Vi kan ju lägga på de tio minuterna i morgon”, med ett leende, så jag utgår ifrån att det är lite skämtsamt. Killarna bredvid småskrattar lite och så också Emma. (Fältanteckningar 110117)

Att Stefan föreslår Emma att ta igen 10 minuter på morgondagens lektion tolkar jag som en ironisk kommentar till att det annars är en alltför stark styrning från lärarens sida. För övrigt är schemabrytande aktiviteter mycket ovanliga. De enda tillfällena då detta sker under fältåret på samhällskunskapslektionerna är när en studievägledare kommer för att informera om valet till högre studier (Fältanteckningar 101025) och en lektion då Max på eget bevåg har bjudit in en festarrangör inför planeringen av studentfesten (se kap. 6). Emma bjuder inte in eleverna till att korta ner lektionstiden och det är få elever som försöker sig på detta. Tiden i Lönnklassen är strukturerad enligt principen att lektionerna följer en viss kontinuitet och effektivitet, något som har observerats även i andra studier på Nv-programmet (jfr Hjelmér 2011; Nyström, 2012). Med Hargreaves (1998:107) ord skulle tiden här kunna definieras som en teknisk-rationell tid, där den uppfattas som en objektiv variabel med ordnade strukturer. Tiden används på ett sätt som understödjer de hierarkier som har beskrivits och analyserats genom pedagogiken och arkitekturen.

## Aspskolan och Aspklassen

Den elevcentrerade diskursen byggs upp genom pedagogiken, arkitekturen och struktureringen av tiden. Denna har identifierats genom systematiskt återkommande begrepp som används av de olika aktörerna på Aspskolan, såsom *eget ansvar* i elevernas kunskapsprocess, att lärande sker i *meningsfulla sammanhang* och *flexibilitet*. Sammantaget förstås detta som en tankefigur om *eleven i centrum*. I relation till den elevcentrerade diskursen aktualiseras en



omsorgsdiskurs, som bygger på att *bry sig om* genom *informella* och *personliga relationer* (se Skeggs, 1999:91).

## Pedagogiken

Pedagogiken på Aspskolan utgörs av tre områden; problembaserat lärande (PBL), värdegrundsarbete och elevernas profilintressen. Vilket av dessa områden som väger tyngst för aktörerna beror på vem man talar med. I detta avsnitt visar jag hur den elevcentrerade diskursen aktualiseras genom begreppen eget ansvar och meningsfulla sammanhang, vilken (re)produceras i pedagogiken, och hur omsorgsdiskursen aktualiseras i arbetsrelationerna och kommunikationen mellan elever och lärare. De tre områdena, PBL, värdegrunden och profilintressena synliggörs i skolans organisation enligt följande.

Aspskolan profilerar sig med att skolan i sin helhet arbetar med den pedagogiska metoden Problembaserat lärande (PBL). På web-hemsidan ges information om vad PBL innebär.

PBL bygger på teorier om lärandet, utvecklade av bland annat Piaget och Vygotsky, men även teorier om studieteknik, motivation, kunskapsutveckling och grupprocesser. Eleverna ges stor självständighet och eget ansvar i kunskapsprocessen. Lärande sker i ett meningsfullt sammanhang och verkligheten är inte indelad i ämnen. Om olika skolämnen integreras kan detta hjälpa elever att se helheter. Aspskolan arbetar med problembaserat lärande, PBL, som pedagogisk metod där de olika ämnena läses integrerat så långt som möjligt. (Aspskolans web-hemsida lå 2010/ 2011. Texten är modifierad för att inte kunna spåras)

Pedagogiken såsom den beskrivs på hemsidan, men även av flertalet lärare, elever och rektor, har en inriktning mot ämnesintegrerad undervisning där eleverna förväntas visa på självständighet och eget ansvar i sina studier och i kunskapsprocessen (jfr Swahn, 2006; Tholander, 2005). Sammantaget beskrivs den pedagogiska metoden som att lärande sker i ett meningsfullt sammanhang. På Öppet Hus där skolans verksamhet presenteras för att rekrytera elever till Aspskolan berättar läraren Kirsten för presumtiva elever och deras föräldrar om skolans pedagogik.

Kirsten presenterar hur de arbetar på Sp-programmet i de ämnen som inte utgörs av profilintressena. ”Vi utgår från problem som vi försöker bearbeta utifrån verkligheten, så att det blir meningsfullt. Vi kan arbeta tillsammans i religion och filosofi för i verkligheten hör de samman, vilket skiljer sig från en traditionell skola”. Kirsten säger att grundinställningen är att de ofta

studerar i ämnesintegrerade projekt som tar upp någon form av tema. Kirsten berättar att elever har kommit tillbaka efter sina studier och varit mycket tacksamma över att de har arbetat ämnesintegrerat. Eleverna säger att det har varit meningsfullt och behjälpligt vid deras studier på högskolan. (Fältanteckningar Öppet Hus 101130).

Kirsten betonar att en pedagogik som utgår från ämnesintegrering speglar verkligheten och att detta är meningsfullt. Några elever berättar i intervjuerna att det hade en viss betydelse att skolan arbetar med PBL då de sökte till gymnasiet för tre år sedan.

Edvin: /.../ jag tyckte att PBL lät intressant för jag hade gått i en skola innan som hette Kunskapsskolan, som hade ganska stort utrymme för att man tar eget ansvar, jobbar i egen takt och sådana saker. Jag tyckte att det lät som det fanns vissa likheter i den här skolan, så det drog mitt intresse. Jag tyckte det lät intressant. (Intervju Edvin och Lukas 110406)

Edvin är en av de elever som medvetet har sökt sig till Aspskolan tack vare dess pedagogik, PBL, där bland annat lärande sker i vad som policymässigt kallas meningsfulla sammanhang och att eleverna ges stort ansvar i deras kunskapsprocess, där Edvin får stå som exempel. I det avseendet positionerar sig dessa aktörer i enlighet med den elevcentrerade diskursen.

På Aspskolan ges värdegrunden en framträdande plats inom ramen för skolans pedagogik, vilket följande utsagor är endast några exempel på. Det tar sig bland annat uttryck i intervjun med rektor Göran där han betonar värdegrunden, inte den pedagogiska metoden PBL, då jag frågar honom hur han skulle beskriva skolans verksamhetsidé.

Här finns tankarna om att ge alla en andra chans, det är ju det tänket som finns. Aspskolan är en fantastisk plats för att den faktiskt lever sin värdegrund, för det brukar ju vara något av det absolut svåraste på en arbetsplats. Under den tiden som jag har jobbat på Aspskolan har jag i rollen som rektor inte blivit engagerad i en enda situation där det handlar om att elever är elaka mot varandra eller våldshandlingar eller mobbare, eller nånting sånt alls, och jag tolkar det som att det är ett väldigt aktivt jobb som sker bland personalen, och det handlar om att ta hand om varandra. (Intervju rektor Göran 110620)

I Görans beskrivning av skolan för han fram att den ”lever sin värdegrund”, något som han menar vara svårt för arbetsplatser att uppnå. Det konkretiseras genom att det inte finns mobbing och våld på skolan. Ett annat konkret exempel på hur rektor Göran säger att skolan lever sin värdegrund är följande:

Det var nån på avslutningen som tyckte: ”Va kul att Kalle har på sig kjol idag och han tycker att han kan ha det”. Och jag hade inte ens noterat det, [Göran skrattar], och det betyder att det är högt i tak. Ska man sticka ut här måste man, jag vet inte riktigt vad man ska klä på sig då. Som ungdom så har man nog en bild av att Aspskolan är en frizon, en plats, där alla finns representerade, alla olika subgrupper och liknande. Och då är ju inte det platsen man går till för att bråka med varandra. (Intervju rektor Göran 110620)

Rektor Göran pekar på att ”det är högt i tak” för olika ungdomskulturer och ger exemplet Kalle, som har kjol på sig. Jag tolkar det som ett uttryck för värdegrundsformuleringen respekt för individens integritet (se Lpf-94:23). Han pekar därutöver på att Aspskolan verkar förstås som ”en frizon”. Vad gäller eleverna i Aspklassen tycks de trivas bra i sin klass och på skolan. Vid ett tillfälle blir jag för ovanlighetens skull ensam med några elever i arbetsrummet, och lika ovanligt är att det endast är flickor där.

Jag går upp till arbetsrummet för att checka informationen på anslags-tavlorna. Där sitter Marlene, Kristin och Chantelle från Aspklassen och två flickor från de andra klasserna. En av de andra flickorna frågar vad jag skriver om och det blir att vi pratar om vad de tycker om sin skola. De fem flickorna berättar att de trivs på skolan, de ångrar inte att de går där, de menar att alla elever gillar skolan, det är bra stämning, det är kreativt och i det avseendet är det enligt dem meningsfullt. En av flickorna känner sig däremot väldigt osäker på om skolarbetet teoretiskt håller måttet, hon säger att ”ribban är lågt satt” och de andra nickar instämmande. (Fältanteckningar 110309)

Flickorna ger bland annat uttryck för att trivseln är god på skolan. Värdegrunden är ett begrepp som jag ofta hör i olika sammanhang i de sociala praktikerna på Aspskolan under fältåret. Det är ett svårdefinierat begrepp, som ges mycket olika innebörder och konkretiseringar beroende av den lokala kontexten (jfr Wyndhamn, 2013). I beskrivningen av värdegrunden ovan har jag ringat in denna genom hur den talas om i den diskursiva praktiken, det vill säga genom talet om att våld och mobbing är frånvarande, respekt för individens integritet, talet om att ge alla en andra chans och trivsel, som kan sammanfattas som ett sätt att bry sig om varandra. I min uttolkning av de sociala praktikerna på Aspskolan i själva görandet, benämner jag dessa mångfaldiga uttryck för värdegrundsarbetet som en omsorgsdiskurs, vilken är i paritet med den typ av omsorg som Skeggs (1999) benämner som att bry sig om genom personliga och informella relationer. Omsorgsdiskursen aktualiseras i relation till den elevcentrerade diskursen där den förstnämnda

mer fokuserar arbetsrelationerna och kommunikationen mellan elever och lärare. Den sistnämnda fokuserar mer själva undervisningen, även om de är nära sammanbundna med varandra. Flickorna ovan framhåller också att de är tveksamma till huruvida undervisningen håller måttet teoretiskt. Jag förstår detta som delvis ett ifrågasättande av den elevcentrerade diskursen. I ämnesintegrerad undervisning där gränsdragningarna för de olika ämnena är vaga och med en pedagogik där eleverna förväntas ha eget ansvar i deras kunskapsprocess, kan detta upplevas av de motiverade eleverna som diffust, där de söker en mer tydlig standard för vad som förväntas av dem (jfr Beach & Öhrn, 2011:11).

Pedagogiken omfattas även av elevernas profilintressen, varav flera är inriktade mot sport. Profilintressena som eleverna har valt ingår som en del av utbildningen som poänggivande kurser under de tre gymnasieåren. Rektor Göran kommenterar profilintressena:

Tanken är väl också att man går här och det ska va nåt annat och nåt mer än det man tycker att man har upplevt då man gick i grundskolan, och då är väl lite av grundtänket att man har ett profilintresse som man har en möjlighet att utöva när man är i skolan. (Intervju rektor Göran 110620)

Av eleverna i sin tur omnämns profilintressena ofta i termer av ”roligt”, ”viktigt”, ”det bästa” och ”meningsfullt”. Mönstret i intervjuerna utgörs av att flertalet elever har sökt till Aspskolan tack var skolans inriktning mot olika profilintressen.

Erland: Det var fotbollen. Jag flyttade ju hit från Island och då var det så här, ja men, det finns gymnasier med fotbollsinriktning och då kändes det som det skulle vara kul att gå, men då hade jag ingen aning om att det var PBL och grejer. (Intervju Erland 110331)

I de olika resultatkapitlen går jag inte in på profilintressena som ämne eller kurs, även om dessa för eleverna utgör en viktig del av pedagogiken. Profilintressena utgår från en vertikal organisation vad gäller årskurserna, medan de andra ämnena utgår utifrån en horisontell sådan. Det betyder att till exempel profilintresset dans, fotboll eller data, var för sig, utgör en grupp med elever från alla tre årskurserna. Trots att eleverna spenderar mer tid tillsammans i de traditionella ämnena som ingår i Sp-programmet, då som klass Aspklassen, är det i profilintressena som de finner sin tillhörighet och sina vänner. Till exempel har eleverna sina studentskivor utifrån profilintressegrupperna, och inte utifrån sina klasser. Profilintressena är i mycket hög grad

enkönade. Det finns fler profilintressen som tycks appellera till pojkar än till flickor. Av samtliga sex profilintressen består fyra av dessa av endast pojkar och ytterligare ett femte profilintresse av pojkar och en flicka. Därutöver finns ett sjätte profilintresse som består av endast flickor. I detta avseende blir profilintressena relevanta för denna avhandlings syfte och frågeställningar, det vill säga i vilka olika gruppkonstellationer eleverna påverkar undervisningen, vilket jag återkommer till i senare kapitel.

## Arkitekturen

I detta avsnitt visar jag hur den elevcentrerade diskursen och omsorgsdiskursen aktualiseras genom återkommande begrepp som (re)produceras genom skolans arkitektur. Dessa bygger på lärande i meningsfulla sammanhang, flexibilitet, samt omsorg genom informella och personliga relationer, vilka uttrycks i arbetsrelationerna och kommunikationen mellan rektor/lärare och elever. Den första dagen för huvudstudien på Aspskolan är på introduktionsdagen för alla elever inför terminsstarten där elever, lärare och rektorer har samlats i en stor idrottshall.

När jag kommer in i hallen möts jag av dunkande rockmusik i högtalarna. Idrottshallen har gjorts om till en konsertsal med läktare och längst fram en scen. Programmet börjar med att musiklärarna uppträder, en rocksång, eleverna skriker och applåderar. Rektor Göran inleder sedan med ett tal, han säger bland annat: ”Vi vill hjälpa var och en, var och en ska trivas”, eleverna applåderar och hojtar till rektorns tal. ”Ni gör så gott ni kan utifrån era förutsättningar, så kommer skolan att leverera resultat. Vill ni mig något, stort som smått lovar jag att lyssna, det är bara att komma till mitt rum”. Ytterligare ett musikframträdande, en lärare sjunger rap: ”put the hands in the air, oh yeah, oh yeah”. Han får igång publiken och eleverna svajar med händerna fram och tillbaka i luften. Då de olika klasserna sedan omnämns för att få veta till vilka klassrum de ska gå till för att träffa sina lärare hojtar de, ställer sig upp och stampar i golvet och viftar med armarna. (Fältanteckningar 100826)

Eftersom jag ett år tidigare har utfört pilotstudien på Aspskolan är jag redan bekant med miljön. Däremot är detta det första tillfället jag deltar i någon av de verksamheter som bedrivs i denna lokal. Normalt sett är detta en stor idrottshall som används för undervisningen i profilintressena, men på terminens första dag har den byggts om till en rockkonsertarena. Det är också i denna hall som Öppet Hus senare på terminen hålls. Detta är ett exempel på en lokal som visar på arkitekturens sammanflätningar med pedagogiken på

Aspskolan. Exemplet visar också på arkitekturens diskursiva flexibilitet, det vill säga att olika typer av verksamheter bedrivs i denna lokal vid ett visst tillfälle för ett visst ändamål och att lokalen därefter kan ändra skepnad. Dagens ändamål är att hälsa eleverna välkomna till höstterminen. På denna introduktion för läsåret bjuds på ett rockuppträdande och rektor Görans välkomsttal till eleverna. Han för fram att ”vi” vill hjälpa eleverna, att eleverna ska trivas, samt att rektor bjuder in eleverna till hans rum om de vill dryfta något, ”stort som smått”, och han utlovar att han lyssnar. Kommunikationen i välkomsttalet till eleverna är informell och personlig och ett gemensamt ”vi” för verksamheten indikerar informella och personliga arbetsrelationer, vilket kan ses som en reproduktion av omsorgsdiskursen (jfr Talja, 1999). Vid andra tillfällen kan andra diskurser produceras. När lokalen är utformad som en idrottsarena och profilintresset basket har match produceras diskurser om att vinna och ”att knäcka” motståndarna.

Precis som på Lönnskolan får pedagogiken på Aspskolan betydelse för hur en skola organiseras. Walkerdine (1990) menar att arkitekturen av skolbyggnader förkroppsligar pedagogiska principer och antaganden om hur undervisningen och inläring organiseras. Ett sådant exempel utgör den lokala arbetsplanen vad gäller skollokaler.

Användningen av lokalerna har sin grund i en medveten pedagogisk strategi som gagnar helheten i skolan. (Aspskolans lokala arbetsplan 10/11. Texten är modifierad för att inte kunna spåras.)

Formuleringen om skolans lokaler som en ”medveten pedagogisk strategi” förstår jag som en reproduktion av den elevcentrade diskursen, som karaktäriseras av framställningen om lärande i meningsfulla sammanhang och flexibilitet, ett antagande om att pedagogiken och arkitekturen (”lokalerna”) ska vara kompatibla. Detta synliggörs i skolans organisation genom att arkitekturen påminner om moderna kontorslokaler med öppna ytor där klassrum och grupprum i olika hög utsträckning är glasade. Lektionssalarna är möblerade med likadana bord och stolar för elever och lärare. Det skulle kunna läsas som en artikulation av en förment icke-hierarkisk organisation med demokratiska ambitioner, en diskursiv föreställning om att alla är likar, där gränsdragningarna mellan elevernas och lärarnas arbetsrelationer är något diffusa. Det finns flera små grupprum och öppna utrymmen med datorer tillgängliga för eleverna, där de kan sitta och arbeta tillsammans och som också används för basgruppsmötena. Fabian och Violeta ger sina synpunkter

på hur interaktionen i basgrupperna tar sig uttryck, något som fler elever i klassen aktualiserar i intervjuerna.

Fabian: Alltså, när det gäller mig så när det är basgruppsmöten och det är en liten grupp och man pratar om nåt ämne då kan jag prata jättemycket. Jag pratar när jag tycker att det behövs.

Violeta: Till basgruppsmötena brukar jag få jättemycket energi och bara vill prata, om det är typ diskussioner. Allmänt känner jag mig ganska hemma i den där gruppen för det är ganska mycket datafolk där, det känns ganska så här tryggt, då är det lätt att säga vad man vill. Jag tror att det skulle ha varit annorlunda om jag skulle ha suttit där själv och det bara hade varit en massa fotbollsmänniskor, då skulle jag fortfarande säga det jag tycker, men inte liksom börja så här gapa och prata jättemycket som annars, så det är väl lite att man ska känna sig hemma och trygg i gruppen, så att man vill prata.

Fabian: När man sitter i ett stort klassrum sitter man ju inte och pratar åsikter och sånt, det är ofta inte så, i ett klassrum är det ofta att man ska svara på nån fråga, och det skiter jag i. Det är mer diskussioner som jag vill delta i. I klasrummet är det så här vem fan bryr sig, det är ingen som vill lufta sina åsikter där, det är ingen som vill säga nånting, vad dom faktiskt tycker, egentligen. (Intervju Fabian och Violeta 110324)

Fabian och Violeta menar att det är i basgrupperna, där Aspklassen delas in i halvklass, som ämnesdiskussionerna sker, tack vare gruppstorleken och den trygghet som den mindre gruppen erbjuder. På så sätt betonar de klassrumsarkitekturens betydelse för ämnesdiskussionerna. Basgruppsmötena äger rum i de små grupprummen där eleverna sitter tillsammans med läraren runt ett mindre bord och diskuterar. Det betyder att klassrumsarkitekturen i den lokala kontexten tvärt emot Lönnskolan producerar en kommunikation som kan ses som dialogisk (jfr Dysthe, 1996) och som uppmuntrar till kollektiv kunskapskonstruktion (Skeggs, 1991). Basgruppsmötenas arbetssätt kan ses som en reproduktion av den elevcentrerade diskursen där lärandet för eleverna tycks ske i ett för dem meningsfullt sammanhang. Vad gäller själva klassrumsarkitekturen sker inga egentliga förhandlingar från elevernas sida om att få byta lokal eller möblera om befintlig lokal, vilket kan hänga samman med att de arbetar i mindre grupper på basgruppsmötena. Därtill kan de ofta arbeta på valfri plats på läraren Peters lektioner och då sätta sig i de mindre grupprummen eller vid småöarna av bord i biblioteket.

Aspklassen (och de två andra klasserna) har en avdelning i byggnaden för sig själva där den huvudsakliga undervisningen bedrivs, förutom profilintressena som ligger i andra delar av huset. Eleverna arbetar ofta i

ämnesintegrerade projekt där lärarna Peter, Gül och Kirsten samarbetar i olika konstellationer beroende av vilka ämnen som integreras i de olika projekten. Peter, Gül och Kirsten har inget eget avskilt arbetsrum, utan de har sina arbetsplatser med tillhörande material i ett större arbetsrum där det även finns ett tiotal arbetsplatser för eleverna. Det betyder att dessa lärare som arbetslag finner sin tillhörighet tillsammans med eleverna ämnesövergripande kring en rad av ämnen. Lärarna finns på plats i arbetsrummet kontorstider, förutom då de bedriver undervisning i klass- eller grupprummen eller i biblioteket. Arbetsrummet är alltid öppet för eleverna i Aspklassen (och de två andra klasserna) under kontorstiderna. Arbetsrelationerna mellan lärare och elever kan således ses som en reproduktion av både den elevcentrerade diskursen med eleven i centrum i pedagogiken och omsorgsdiskursen vad gäller att bry sig om genom informella och personliga arbetsrelationer mellan elever och lärare.

## Tiden

I detta avsnitt visar jag på hur den elevcentrerade diskursen också aktualiseras genom struktureringen av tiden genom återkommande begrepp som flexibel. På Aspskolan får varje enhet, såsom arbetslaget Aspen, en gemensam tjänstefördelning där arbetslaget själva fördelar sinsemellan vad som ingår i arbetslagets arbetsuppgifter. Den gemensamma tjänstefördelningen omfattas av undervisningen i olika kurser, mentorskap, ledaransvar för arbetslaget, utan en precisering av hur många timmar varje uppdrag ges och hur dessa fördelas inom arbetslaget. Schemat läggs också av lärarna i arbetslaget. Tjänstefördelningarna och schemalaggningsen utmärks således av flexibilitet. Det samma gäller för lektionstiderna. Lektionerna börjar sällan på utsatt tid. Undervisningen utmärks av avbrott genom att eleverna droppar in allt eftersom och går ut tillfälligt från lektionerna för att hämta material som behövs till lektionen eller för att besvara ett telefonsamtal. I följande exempel ska läraren Kirsten träffa sin mentorsgrupp. Hon har på tavlan skrivit upp några punkter som ska behandlas. Jag har noterat följande:

Kirsten informerar om vilka datum som lärarna har studiedagar. Några av eleverna undrar om de är lediga. Eleverna kommer under den första studiedagen att få en uppgift av Kirsten och hon påpekar att de är bra om de börjar arbeta med projektarbetet. Kirsten börjar om denna information tre gånger eftersom eleverna droppar in sent i två omgångar. När lektionen börjar är 7 elever på plats. Efter cirka fem minuter droppar fyra pojkar in



och efter ytterligare cirka 10 minuter droppar fyra flickor in (Fältanteckningar 100831).

Det gör att undervisningen stoppas upp, särskilt om det är många elever som kommer allt eftersom, något som har observerats även i andra studier (se Forsberg, 2000; Hjelmér, Lappalainen & Rosvall, 2010; Öhrn, Lundahl & Beach, 2011). Avbrotten kan röra sig om att eleverna stör undervisningen vid sen ankomst genom att de talar med varandra då de träder in i klassrummet eller börjar prata med de elever som redan är på plats. Lektionspassens längd varierar. Svensklektionerna som läraren Peter håller ska enligt schemat vara 2 x 45 minuter, Kirstens och Peters basgruppmöten 60 minuter. Eleverna frågar ofta hur länge lektionen varar. I början av fältåret tolkar jag dessa frågor som ett uttryck för att de vill sluta tidigare, men allt eftersom terminen går förstår jag det mer som en genuin fråga för att få veta hur mycket tid de har till förfogande för sina uppgifter. Tidens strukturering inom arbetslaget Aspen förstår jag i linje med vad Hargreaves (1998:108ff) kallar för den fenomenologiska tiden med innebörden av att tiden har en subjektiv dimension där tiden levs och har en inre varaktighet som skiljer sig från människa till människa. Det skulle betyda att lektionerna håller på så länge som uppgifterna tar att utföra för var och en av eleverna, vilket gör att eleverna inte vet när en lektion slutar.

De tidsliga och rumsliga inrutningarna är mer vida och flexibla i Aspklassen, vilket i jämförelse med Lönnklassen skulle innebära en annan form av "övervakningsteknik" (jfr Foucault, 1987/2003), som ställer höga krav på självreglering hos eleverna (jfr Walkerdine, 1990). Miljön på Aspskolan är uppsluppen och larmig, främst bland eleverna men till viss del även bland lärarna, vilket jag tolkar som ett uttryck för de mer vida och flexibla rumsliga och tidsliga inrutningarna. När eleverna i Aspklassen (och de två andra klasserna) kommer till sin avdelning i huset går de först till arbetsrummet. Detta verkar vara en rutin som har etablerats av skälet att anslagstavlor med information om vad som händer under veckan, samt vilka förändringar som görs gällande scheman, salar, uppgifter, redovisningar etc, hänger precis utanför dörren till arbetsrummet. Med den flexibla organisationen vad gäller tid och plats kan förändringar ske på daglig basis, som i följande exempel.

Idag när jag kommer till Aspskolan är det inget basgruppsmöte med Aspklassen då de har missat en del lektioner i religion i jämförelse med de andra två klasserna. De har således inte fått repetition inför provet tills på

måndag den 22 november, så idag ersätts basgruppsmötet av religion.  
(Fältanteckningar 101116)

Tidens flexibilitet kommer även till uttryck vid en av de allra första lektionerna på terminen där kursen Projektarbete ska introduceras under ett lektionspass om två och en halv timme.

Läraren Peter går igenom det arbetsblad som är utarbetat för kursen Projektarbete. Han påpekar att de inte alltid kommer att arbeta till kl. 16.30 under detta pass. Det är tyst i klassrummet under genomgången. Peter säger att han vet att det är jättevarmt och att han ska försöka hålla det jättekort. Flera elever ställer frågor, som att få tips om ett bra projektarbete, om projektarbetets uppläggning och om bedömning och betyg. Peter säger: ”Det är måndag, det är er första skoldag, det är jättevarmt, vi håller det kort. Vi tar det här med mål och betyg allt eftersom”. Lektionen blir 25 min istället för 2,5 timme. (Fältanteckningar 100830)

Vid tre tillfällen under detta lektionspass bjuder läraren Peter in till att korta ner lektionstiden, utan att eleverna själva har fört tiden på tal. Snarare tycks eleverna försöka förhandla sig till mer lektionstid. Flera elever ställer frågor om projektarbetet, som är något helt nytt för dem då denna kurs löper under gymnasiets sista år. Jag uppfattar eleverna som nyfikna och entusiastiska inför detta stora arbete, där möjligheten finns att välja ett ämne fritt inom Sp-programmets profiler, i samråd med lärarna. Utfallet av elevernas positioneringar för mer lektionstid leder inte till ett positivt resultat. Under läsåret är det vanligt förekommande på läraren Peters lektioner att den gemensamma lektionstiden kortas ner.

Exemplet ovan skulle kunna tolkas som en reproduktion av omsorgsdiskursen om att bry sig om genom personliga och informella relationer. Detta är en av de första lektionerna på terminen, det är varmt, alla är trötta och läraren erbjuder eleverna att sluta tidigare som en slags omtanke för att bygga relationer. Peter formulerar sig också vid två tillfällen utifrån subjektspositionerna ”vi” istället för jag, vilket jag tolkar som ytterligare en reproduktion av omsorgsdiskursen. ”Vi” förstärker de informella och personliga relationerna, som om ”vi” (jfr Rönnlund, 2011), det vill säga läraren Peter och eleverna, har tagit beslutet tillsammans. I detta avseende skulle omsorgsdiskursen kunna ses som pastoral diskurs (jfr Ahmed, 2012:144), där läraren ’bryr sig om’ eleverna. Ahmed menar att pastoral omvårdnad är knutet till en föreställning om ett organisatoriskt ideal som varande god och omvårdande. Exemplet skulle utifrån en annan synvinkel kunna förstås som

en form av motivationsskapande, det vill säga att om eleverna arbetar bra och utan stök får de som belöning sluta tidigare. Detta har noterats i tidigare forskning av Hjelmér (2012:72), där jag i likhet med henne menar att lärarens belöning framstår som motsägelsefull när en god insats leder till att slippa skoltid. Det finns handlingar, hos läraren Peter, som ter sig motstridiga, som till exempel ovan där han kortar ner lektionen väsentligt, med vad som sedan utspelar sig efter lektionens slut.

Några elever stannar kvar efter lektionen. Mike frågar Peter lite om vad han kan göra med sitt projektarbete. Peter tar sig god tid till att prata med Mike, han ger flera olika förslag, men betonar att Mike nog ska passa på att göra något han känner sig väldigt intresserad av, något som är jättekul. Peter försöker luska vad som kan ligga nära eleven ämnesmässigt. Sen undrar Mike om han kanske skulle skriva om hur man blir en nazist, och Peter uppmuntrar även till detta arbete. (Fältanteckningar 100830)

Ovan lyfter jag fram att det är vanligt förekommande att gemensam lektionstid kortas på läraren Peters lektioner. Det förekommer också att Peter då eleverna kan arbeta på valfri plats stannar med någon eller några elever där han å ena sidan hjälper, vägleder och uppmuntrar dem i sina uppgifter och å andra sidan, vilket är ännu vanligare, skämtar, skojar och pratar om fotboll.

### Kön och etnicitet på Lönnskolan och Aspskolan

Under fältstudieåret kom jag att förstå att kön och etnicitet är något som sällan talas om i skolornas officiella berättelser, och än mindre att dessa sociala kategorier problematiseras. Med officiell berättelse menar jag hur aktörerna, framför allt rektorerna men även lärarna till viss del, tycks vilja presentera skolan och verksamheten utåt, i offentligheten. I intervjuerna med rektorerna berättar jag att min studie har utbildningssociologiska utgångspunkter och att jag av den anledningen är intresserad av hur de skulle beskriva sin skola och eleverna utifrån kön, etnicitet och social bakgrund. Biträdande rektor Eva på Lönnskolan svarar följande på frågan:

Kön spelar inte så stor roll, jag tycker att det är väldigt lite skillnad, dom är människor allihopa, och det är väldigt lite skillnader /.../ Det är elever [med annan etnisk bakgrund än svensk] med föräldrar med ganska hög utbildning, som kommer ifrån, ja, dom kommer väl lite överallt ifrån i och för sig, men man ser det, dom flesta har en ganska likartad socio-ekonomisk bakgrund, man kan se det även bland våra invandrarlärare, det är samma

sak, det är högutbildat folk med en viss bakgrund, så det är socio-ekonomisk segregation på skolan. (Intervju biträdande rektor Eva 110623)

Biträdande rektor Eva poängterar att könsskillnaderna är få och att alla är människor. Jag förstår uttalandet som att vi alla är lika, oavsett kön. När vi kommer in på etnicitet omnämns både elever och lärare med en annan etnisk bakgrund än svensk utifrån utbildningsgrad och social bakgrund. Eva påtalar att skolan i det avseendet är socio-ekonomiskt segregerad då flertalet elever kommer från mellanskikten och de högre skikten, oavsett etnisk bakgrund. Rektor Göran på Aspskolan i sin tur svarar följande på min fråga:

Kristina: Hur skulle du beskriva eleverna utifrån kön och etnicitet?

Göran: Jag tror, utan att ha några siffror i huvudet, att vi har en högre andel elever med invandrarbakgrund än vad man kanske har i skolor som ändå inte ligger så långt utanför stan. Men jag har inga siffror på det.

Kristina: Jag var inne för ett tag sen på Skolverkets hemsida, kan det handla om 35 % ungefär?

Göran: Jag är lite nyfiken på definitionsgrunden, hur man kommer fram till 35 %?

Kristina: Skolverkets definitionsgrund är att bägge föräldrarna måste komma från ett annat land, sen kan barnet mycket väl vara fött i Sverige, och då är ju barnet svensk medborgare.

Göran: Ja, jag blir så, vilka jättekörningar det måste vara i datamaskinerna att komma fram till det, för om båda föräldrarna har blivit svenska medborgare, så måste dom finnas noterade, att dom inte har varit svenska medborgare hela tiden, eller hur? Det kan inte va helt lätt, och sen har du en massa integritetsgrejer som du ska, ja, ja, ja, dom lyckas tydligen med det. Jag har inte gett mig in i det i alla fall, nä. Och ur ett genusperspektiv, vad menar man med det, att vi har ungefär lika många tjejer som killar eller menar man att man behandlar tjejer och killar lika eller vad ligger i frågan? (Intervju rektor Göran 110620)

I frånvaron av talet om kön och etnicitet ligger biträdande rektor Evas och rektor Görans förhållningssätt i linje med varandra då dessa kategorier inte problematiseras. Eva säger att ”kön spelar inte så stor roll”. Göran ”räknar kroppar” (jfr Alvesson, 1997; se även Jonsson, 2008) i relation till andelen elever med en annan etnisk bakgrund än svensk när han svarar att han inte ”har några siffror i huvudet” och kön då han undrar om ett genusperspektiv innebär ”att vi har ungefär lika många tjejer som killar”. Göran svarar först på

frågan med ett kvantitativt mått och övergår sedan till ett mer kvalitativt då han undrar om ett genusperspektiv betyder ”att man behandlar tjejer och killar lika?” Över lag gäller för samtalen och intervjuerna med framför allt rektorer och biträdande rektorer, men även med lärare, att kategorierna kön och etnicitet inte problematiseras och sällan tas upp. Att kön och etnicitet sällan talas om och så gott som osynliggörs har jag identifierat som en neutralitetsdiskurs. Kön och etnicitet görs till något neutralt, något som inte tycks ha betydelse för elevernas interaktion och tillgång till maktpositioner i undervisningen. I resultatkapitlen undersöker jag och analyserar talet om och görandet av kön och etnicitet, det vill säga när detta reproducerar respektive destabiliserar neutralitetsdiskursen. I dessa är görandet av könade relationer högst påtagligt i de sociala praktikerna då eleverna på olika sätt påverkar undervisningen. Däremot är det inte fallet vad gäller etnicitet. Jag kan inte under fältåret se att eleverna påverkar undervisningen utifrån olika etniska positioner. Detta aktualiserar frågor om huruvida elevernas mångfald får synas och talas om. Jag föreslår i analysen att denna neutralitetsdiskurs verkar som en slags osynliggörande diskurs av både kön och etnicitet. Jag föreslår även i några av resultatkapitlen att detta osynliggörande av etnicitet, i förståelsen etniska positioner och mångfald, kan tolkas som ett görande av vithet. Ett exempel på detta i kapitlet är då rektorerna Eva och Göran tonar ned elevernas eventuella skillnader och överkommunicerar det homogena. Detta är ett sätt som vithet görs på, det vill säga utan att benämnas (se Ahmed 2012). Av detta följer att mångfalden osynliggörs. Görandet av vithet kommer att diskuteras mer ingående i kapitel 10, *Diskussion*.

## Sammanfattande reflektioner

I kapitlet presenteras och analyseras några sociala praktiker på Lönnskolan och Aspskolan utifrån respektive skolas pedagogik, vilken flätas samman med arkitekturen och struktureringen av tiden. De dominerande diskurser som har identifierats utgör en diskursordning för respektive skola. För Lönnskolan identifierade jag vad som kan kallas en hierarkisk diskurs och för Aspskolan en elevcentrerad diskurs som i sin tur aktualiserar en omsorgsdiskurs. Dessa diskurser producerar dominerande tal om hur pedagogiken förväntas ta form, hur arbetsrelationerna och kommunikationen mellan elever och lärare tar sig uttryck. Därutöver har en neutralitetsdiskurs identifierats på båda skolorna som relaterar till kön och etnicitet.

Analysen av Lönnskolan visar hur den hierarkiska diskursen hämtar näring från hierarkierna som produceras genom pedagogiken och arkitekturen och avspeglas i arbetsrelationerna och kommunikationen mellan elever och lärare. Hierarkierna understöds genom effektivitet vad gäller pedagogiken och tidens strukturering. Analysen av Aspskolan visar hur den elevcentrerade diskursen emanerar från återkommande begrepp såsom eget ansvar i elevernas kunskapsprocess, lärande i meningsfulla sammanhang och flexibilitet gällande pedagogiken, arbetsrelationerna och kommunikationen mellan elever och lärare. I relation till den elevcentrerade diskursen aktualiseras en omsorgsdiskurs som kännetecknas av att bry sig om genom informella och personliga relationer. Neutralitetsdiskursen karaktäriseras av att kön och etnicitet är något som sällan talas om i de båda skolornas officiella berättelser.

Detta kapitel utgör en fond till följande resultatkapitel. Det visar att pedagogiken, arkitekturen och struktureringen av tiden producerar olika lokala diskurser. I de kommande resultatkapitlen visar analysen hur diskursordningarna aktualiseras i relation till elevers möjligheter till handlingsutrymme i undervisningen. Genom diskurserna i respektive skola/klass produceras makt och maktrelationerna sätts i spel genom elevernas (och lärarnas) positioneringar. Lönnskolan med den hierarkiska diskursen skulle möjligen kunna uppfattas som en skola där mer makt utövas i förhållande till Aspskolan med en elevcentrerad diskurs tillsammans med en omsorgsdiskurs. Men så är inte fallet, vilket kommer att visa sig också i resultatkapitlen. Snarare är det så att makt utövas på olika sätt men kanske kan den vara svårare att urskilja i en kontext som Aspskolan med mer diffusa maktrelationer. Men alla diskurser producerar makt (se t ex Foucault, 1971/1993).

## Kapitel 6. Framträdande och tystnad i klassrumsinteraktionen

Detta kapitel bygger vidare på analysen av de diskurser som presenterades i kapitel 5, och fokuserar hur de reproduceras eller destabiliseras av aktörerna i klassrumsinteraktionen. Det gäller den hierarkiska diskursen på Lönnskolan och den elevcentrerade diskursen som aktualiserar en omsorgsdiskurs på Aspskolan, samt neutralitetsdiskursen som äger relevans på båda skolorna. I kapitlet analyseras elevernas maktstrategier och vilka positioner de kan inta. Det finns en spänning mellan positioneringar i grupp och individuellt. Foucault (1971/1993, 1987/2003) och Walkerdine (1990) menar att de individuella positioneringarna är de mest pregnanta. Dessa är framträdande också i studiens klasser, men gruppositioneringarna är lika pregnanta. Elevernas interaktion i Lönnklassen och Aspklassen kretsar i hög grad kring två grupper, L-gruppen respektive A-gruppen, och en betydande del av de andra elevernas interaktion och positioneringar handlar om att parera och förhålla sig till, men även till viss del att utmana dessa grupper. L-gruppens och A-gruppens dominerande positioner får relativt stort utrymme i avhandlingen av det skälet att de tog och fick stor plats i de sociala och diskursiva praktikerna i de två klasserna. Centralt i kapitlet är sålunda att framträdande och tysta positioner samspelar med elevernas informella relationer med klasskamraterna (och läraren), det vill säga vem som kan inta framträdande positioner i klassrummet hör samman med positioneringen i kamratgruppen. De dominerande maskulininteternas positionering i Lönnklassen och Aspklassen visar sig också i hög grad påverka klasskamraternas framträdande och tysta positioneringar. Men analysen i kapitlet visar även att framträdande positioner inte per definition innebär makt och tysta positioner underordning.

## Lönnklassen

### Att positionera sig som grupp

I Lönnklassen finns en grupp pojkar och en flicka som ses tillsammans mycket ofta och som också umgås privat; Max, Anna, Ture, Tomas, Viktor, Bob, Rikard och Oliver. Denna grupp kallar jag för L-gruppen. De blir analyserade som grupp, för att de umgås och agerar som grupp i klassrummet och talar om sig själva som grupp. I Lönnklassen får under observationerna de informella relationerna mellan lärare och elever inte lika stort utrymme i själva undervisningen, som i Aspklassen på Aspskolan, vilket beror på att läraren Emma håller sig strikt till lektionsplaneringen. Därtill bjuder inte heller läraren Emma in till informella och personliga relationer. Det innebär att de informella relationerna i Lönnklassen i huvudsak handlar om elevernas informella relationer sinsemellan.

L-gruppens utspel gentemot de andra eleverna sker inte så öppet, utan mer i det fördolda. Däremot spelar L-gruppen öppet ut genom att synas, höras och skämta och därigenom störa undervisningen (se Arnot, 2004; Francis, 1999). Detta tar sig uttryck genom att till exempel sitta längst bak i klassrummet, småpratandes, skämtandes, kivandes och ibland halvsovandes över bänken. I det följande visar jag på vanliga och återkommande maktprocesser gällande L-gruppens utspel. I intervjun där vi talar om vilka man umgås med berättar Tomas och Viktor vad som för L-gruppen samman.

Tomas: Det är en form av väldigt stark sammanhållning, vi har ändå upplevt väldigt mycket tillsammans under tre års tid. Mycket som vi skämtar om har hänt tidigare liksom, upplevelser man har haft tillsammans, det skapar en känsla av att man hänger ihop på nåt sätt, det känns bra.

Viktor: Ja. Det känns liksom tryggt! (Intervju Tomas och Viktor 110510)

De lyssnar inte alltid på sina klasskamrater och inte alltid heller på läraren Emma.

Idag får Emma hyssja eleverna. Det är repetition av EU. ”1995 blev vi medlemmar av EU”, säger Emma. ”Snälla, nu måste ni vara tysta, det blir så svårt att göra genomgångar, tysta nu fem minuter”. Vid genomgången om olika regler kring hur EU fungerar säger Emma till killarna längst bak igen att de ska vara tysta. (Fältanteckningar 110117)



L-gruppens positioneringar antar även hårdare former, som antingen direkt eller underförstått riktar sig mot klasskamraterna. Redan vid andra lektionstillfället drar några i L-gruppen till sig uppmärksamheten. Jag har noterat i fältanteckningarna:

Några av pojkarna, Viktor, Tomas, Ture och Oliver [samtliga i L-gruppen], pratar hörbart och mycket då några av de andra eleverna gör sina gruppredovisningar inför klassen. Redovisningarna är vid detta andra lektionstillfälle för kursen inte särskilt långa, då de har fått en kort uppgift, en tidningsartikel om de olika politiska partierna, att redovisa i grupp. När redovisningarna är slut applåderar pojkarna [ovan] högljutt och länge, som inte står i proportion till de korta uppgifterna och redovisningarna. (Fältanteckningar 100825)

I detta exempel småpratar några av pojkarna i L-gruppen sinsemellan högljutt vid några av elevernas gruppredovisningar, exempelvis Albins och Karls redovisning, och även Mirandas och Evelinas. Därefter applåderar de överdrivet. Att det är ett utspel från L-gruppen tydliggörs också genom att inte alla smågruppers redovisningar utsätts för denna form av respons. Ett liknande sätt som L-gruppen positionerar sig på är genom att kommentera en del av klassrumskamraterna på olika sätt i undervisningen. Detta är hörbart för eleverna, men knappast för läraren som är stationerad vid podiet. Ett par flickor berättar:

Sandra: Det var ju en elev [Viktor i L-gruppen] som sa jävla böj till en annan elev i klassen, och det tyckte jag var ganska allvarligt. (Intervju Sandra och Sofia 110404)

Frida: Ja, nu tar jag ett personexempel, men Ture [L-gruppen] kan ibland trycka ner Alfred och säga jävla apa rakt ut i klassrummet. (Intervju Frida och Runar 101210)

I L-gruppen förekommer således maktstrategier såsom name-calling och sexualiserat språk. Det som har betydelse för maktrelationerna äger inte endast rum i klassrummet. På vårterminen inför studentskivan tilldrar sig en händelse på Facebook, som visar på L-gruppens positioneringar. Jag får berättat för mig av några elever att Max, Anna, Ture och Viktor i L-gruppen inför studentskivorna och studentexamen har lagt ut en klasslista på Facebook där de har gett sina klasskamrater mindre smickrande smeknamn. Detta kommer upp i intervjun med Sofia och Sandra.

Sofia: Ah, det var inför studentskivan /.../ Dom hade lagt in en lista och efter våra namn hade dom skrivit smeknamn i parenteser. Ja, jag tyckte att det var konstigt /.../ det var ju såna som jag inte ens hade pratat med på jättelänge, och sen helt plötsligt står det kassler efter mitt efternamn, och det är liksom så här, jag tycker fan att det är lite aggressivt att göra så där, att bara gå in och liksom sätta såna här konstiga saker som man aldrig blir kallad för, jag vet inte /.../ då gick jag in [på Facebook] och tog bort några smeknamn, det var någon som hette Satan eller nåt sånt där, det var Monica, Satana stod det.

Sandra: Ja! Dom ska ju va så här coola och käck, ah, och bara sätta in lite roliga saker ..... (Intervju Sandra och Sofia 110404)

Sandra pekar på att händelsen ges en ”cool och käck” förklädnad, där Sofia uppfattar de underliggande positionerna som aggressiva. Maktstrategin name-calling etablerar hierarkier (se Connell, 1996) och i detta exempel genom kön, etnicitet och religion. Sofia är en av de elever som får ett nedsättande smeknamn, ”kassler”, och så även Monica, som bär hijab, som får smeknamnet ”satana”. Kassler, som är en köttbit, är det namn som Sofia ges, vilket är könsnedsättande. Monica, som är muslim och bär hijab, ges namnet satana, vilket ger associationer till Satan. I en hierarkisk ordning kan skämten förstås som ett sätt för L-gruppen att göra dominerande maskulinitet respektive dominerande femininitet i intersektionen etnicitet. L-gruppens positioneringar kring kön och etnicitet, samt religion utmanar neutralitetsdiskursen då dessa kategorier synliggörs genom nedsättande tillmälen. Det görs genom en diskursiv maktstrategi (Hall, 1992), som vid detta tillfälle bygger på en homogenisering då Sofia reduceras till en specifik betydelse av kön och Monica till en specifik betydelse av etnicitet och religion, vilka bidrar till stereotypa kategoriseringar. Name-calling är ett fenomen som är svårt att handskas med för de utsatta eleverna (se Huuki, Manninen & Sunnari, 2010; Paechter, 1998; Smith, 2007) och kan lämna dess bärare i de informella elevhierarkierna med ytterst lite agens (Gordon, Holland & Lahelma, 2000b; Phoenix, 2003). Sofias utsaga ovan vittnar om svårigheterna med name-calling där det inte tycks finnas några givna motstrategier. Dock visar Sofia i detta exempel på agens då hon går in på facebook och tar bort några av smeknamnen.

Närvaron av L-gruppen och dess betydelse för klassrumsinteraktionen illustreras av exemplen ovan. Det är som grupp de förhandlar sina maktpositioner, som för de andra eleverna kan upplevas som obehagliga, och inte så lätta att positionera sig individuellt mot. L-gruppen, som består av

pojkar och en flicka, har likheter med det som Connell (1996) benämner ”peer culture”. Pojkarna i L-gruppen kan som individer vara lugna och samarbetsvilliga, det är som grupp som den kollektiva dimensionen av dominerande maskulinitet<sup>8</sup> blir tydlig. Connell (1996:217) menar vidare att i en skola där hegemoni är framträdande kan pojkar lära sig att utöva disciplinerande makt som en del i sitt lärande av maskulin hierarki. I denna studie kan det sättas i relation till den hierarkiska diskursen. Det skulle kunna betyda att Lönnskolans olika former av hierarkier, som jag visar på i kapitel 5, också understödjer elevernas hierarkiska ordningar, och här maskulina hierarkier i form av dominerande maskuliniteter.

Anna som tillhör L-gruppen positionerar sig ytterst sällan genom framträdande positioner. I fältanteckningarna under året har jag skrivit att Anna ofta ses småprata med pojkarna i L-gruppen under lektionerna om annat än det som rör undervisningen, exempelvis om hur helgen har varit. Däremot hör jag henne inte tala i klassrumsoffentligheten om det som rör undervisningens form eller innehåll under läsåret. I intervjuerna om hur eleverna ser på sina klasskamrater och intagande av olika positioner säger Anna:

Anna: Men det är väl den ena typen och den andra typen, ja, vad ska man kalla Mrs Andersson för typ?

Kristina: Nu hängde jag inte riktigt med?

Anna: Nä, men det är så här, folk som är väldigt öppna och pratar mycket som Max och verkligen är mycket framåt och sen /.../ mellanmjölken sitter väl mest där och glider med och lyssnar lite. (Intervju Anna, Bob och Max, 110509)

Anna använder sig av det som Hall (1992) kallar för en diskursiv maktstrategi, det vill säga en dikotom definition, som bygger på principen att vara antingen det ena eller det andra, en slags rangordning, som bidrar till stereotypa kategoriseringar. Antingen är man som Max, ”mycket framåt” och omnämns i positiva ordalag till skillnad från den andra typen, ”Mrs Andersson” och

---

<sup>8</sup> Connell (1996) definierar hegemonisk maskulinitet som den form av maskulinitet som är kulturellt dominant i en given miljö och jämsides med denna existerar andra former av maskuliniteter. Connell och Messerschmidt (2005:850) menar att den hegemoniska maskuliniteten kan skilja sig åt lokalt, men har vissa gemensamma drag som tenderar att överensstämma med varandra på samhällelig nivå. Risken med begreppet ”hegemonisk” är att man då kommer att tolka de lokala varianterna som en representant och inte som varianter som det ofta är frågan om på lokal nivå. Därav använder jag mig av begreppet dominerande maskulinitet istället för hegemonisk maskulinitet i denna avhandling.

”mellanmjölken”, som jag tolkar att Anna anser vara bleka figurer, som inte bidrar med något i klassrumsinteraktionen. Centralt är här Annas understödjande av de utåtriktat aktiva pojkarna i L-gruppen (jfr Connell, 1996; Connell & Messerschmidt, 2005).

Vid ett tillfälle intar Anna en framträdande position i klassrums-offentligheten och det är när Max, på eget bevåg, har bjudit in en festarrangör till en av lektionerna i samhällskunskap för att ordna med studentskivan. Läraren Emma har inte blivit tillfrågad innan av Max för att kunna planera in besöket eller för att kunna tacka nej eller stämma av med resten av klassen. Max nämner detta i förbifarten då lektionen ska börja, då festarrangören redan är på plats. Jag uppfattar det som att läraren Emma blir överrumplad av situationen. Det är den sjätte lektionen på höstterminen tillsammans med klassen som är helt ny för henne. Allt går så fort.

Festarrangören, som är en vän till Max, berättar om sitt företag och ger några olika förslag på hur studentskivan kan arrangeras. När de ska bestämma huruvida de ska boka lokalen och festarrangörens uppläggning för festen är Anna mycket aktiv. Hon frågar klassen om de tycker att lokalen verkar vara bra och vilket datum de ska preliminärboka. Anna tycker att den 2 maj passar bra för då har de fått löning. Oliver och Viktor [båda i L-gruppen] ropar att förslaget är bra. Uppläggningsen av festen bestäms utifrån det förslag som Anna driver. (Fältanteckningar 100908)

Det är förvisso Max som har bjudit in festarrangören till lektionen, men väl där, är det Anna som driver på planeringen för studentskivan. För Annas vidkommande innebär det i detta exempel att hon positionerar sig i arrangerandet av studentfesten och är i en maktposition då utfallet leder till att hennes förslag till uppläggningsen genomdrivs. Festarrangören tar 40 minuter i anspråk av en 45-minuterslektion som eleverna har till förfogande för att förbereda nästa veckas debatt som de ska ha om politiska partier i samband med årets riksdagsval. Alla elever är inte nöjda med att större delen av lektionen har gått till att planera studentskivan och att de nu får förbereda debatten hemma istället. Det är ingen som kommenterar detta öppet i klassrummet, men jag hör att några av eleverna sinsemellan talar om det. Efter lektionen pratar jag en stund med Frida.

Frida säger att hon känner sig skeptisk till det här med studentfester, ”att det kostar så mycket och att ens vänner ska betala så mycket för att man ska ha roligt.” (Fältanteckningar 100908)

Alla elever är inte heller nöjda med vare sig uppläggningsen eller kostnaden för studentskivan. Beslutet togs inte genom röstning i klassen och ej heller genom att tillfråga andra festarrangörer för alternativ. Därtill upptar Max och Anna tiden och rummet till studentskivans förfogande och tycks se det som en självklarhet att de kan göra så utan att planera detta med sin lärare Emma eller sina klasskamrater innan. Den maktposition som Max och Anna tillskansar sig denna lektion gentemot klasskamraterna, men även läraren, tycks Max vara van vid. Efter lektionen får jag tillfälle till ett informellt samtal med Max.

Jag frågar Max om eleverna på den här skolan kan göra så, att det så att säga tar över lektionen, som han gjorde idag, om det fungerar med de flesta lärare. Max säger: ”Det är ok, eftersom de flesta elever tar ansvar för sina studier, alla kommer att vara förberedda till debatten på måndag, så de flesta lärare är ganska förstående.” (Fältanteckningar 100908)

Det betyder att läraren Emma, som institutionell representant för Lönnskolan, om än inte bejakade Max och Annas övertagande av lektionen, ändå gav dem tiden och rummet, utan att höra efter de andra elevernas synpunkter i frågan. Detta fick till följd att eleverna får göra dagens lektionsarbete hemma istället.

Då vi i intervjuerna talar om interaktionen i Lönnklassen ger Max sin bild av sig själv.

Max: Ja, jag hörs väl rätt mycket i klassen kan jag erkänna /.../ Men det kan jag känna, att det är en roll som jag delvis har tagit på mig, att jag för ofta klassens talan, men också att det har blivit som att de andra ..... ”Ja, men kom igen nu Måns, säg vad vi tycker!” Det var någon som sa, jo Henrik [från en parallellklass], sa rätt klockrent så här: ”Stämmer det att du är klassens fadersgestalt?” Och det kan jag känna ibland att det är lite så.

Bob: [skrattar] Fadersgestalt skulle jag i och för sig inte kalla dig men .....

Max: Nä, inte fadersgestalt, men det är ju rätt ofta jag som tar besluten och ställer mig upp och talar för klassen. (Intervju Max, Bob och Anna 110509)

Max positionerar sig som en ”fadersgestalt”, vilket enligt Max själv innebär att han ofta för klassens talan. Enligt hans egen utsaga blir han positionerad av klassen till att ta denna ledande position, som jag uppfattar snarare är tilldelad Max av hans närmsta kamrater och av honom själv, inte av klassen i sin helhet, vilket även framgår av bland annat reaktionerna efter festarrangörens besök. Utdragen visar att Max med stöd av övriga elever som ingår i L-gruppen kan inta maktpositioner där han och gruppen till viss del kan styra lektionsinnehållet. De använder sig av maktstrategin spontant arbete där

L-gruppen formerar sig snabbt och stöttar varandra. Detta bygger på deras informella relationer de har tillsammans som grupp, där de har upparbetad kunskap om varandra. Tillsammans blir de en stark och kraftfull grupp.

## Att positionera sig individuellt

Att positionera sig i undervisningen kan gå till på flera olika sätt, bland annat genom att ta sin plats på individuell basis, som exempelvis Roya, Anders och Agnes gör. I det följande presenterar och analyserar jag vanliga och återkommande maktprocesser, det vill säga elevernas positioneringar och på vilket sätt de förskjuter sina positioner mot ett större handlingsutrymme. Analysen visar att de elever som ofta intar framträdande positioner individuellt har upparbetade informella relationer med ett flertal andra elever i klassen. Så till vida är även de individuella positioneringarna förankrade i en grupp, det vill säga Lönnklassen i sin helhet.

Roya intar ofta framträdande positioner i klassrumsinteraktionen. Hon träder fram som en självklar auktoritet, hon tar plats och för sin talan. Roya berättar följande om sina positioner och vad som är behjälpligt för dessa.

Ja, men det kanske är för jag är bland de topp tre som är bäst vän med dem [L-gruppen] också, de andra är ju inte så mycket vänner med killarna på det sättet, de skrikiga killarna, så det är kanske det att jag känner dom också.  
(Intervju Klara och Roya 110328)

Att Roya är vän med de flesta i klassen, även med L-gruppen, gör att hon skapar sig ett handlingsutrymme. Det innebär att hon inte endast intar, utan även ges framträdande positioner. Ett exempel på detta är när Roya fyller år och följande utspelar sig på lektionen i samhällskunskap.

”Nu ska vi gå igenom lag och rätt” säger Emma. ”Vi är ett rättssamhälle, vad betyder det?” frågar Emma. Agnes säger: ”Ingen får dömas utan att det är ett rättsärende”. Emma fortsätter med att de ska gå igenom civilrätt, straffrätt, offentlig rätt, processrätt och internationell rätt inom detta arbetsområde. ”Kommer vi inte också ta upp folkrätt?” undrar Agnes. Mitt i allt knackar det på dörren, in kommer fem flickor från parallellklasserna och sjunger: ”Ja må hon leva”. De ställer sig runt Roya, fortsätter med sången och tar fram en tårta till Roya. Klasskamraterna skrattar, applåderar och säger grattis till Roya. (Fältanteckningar 110315)

Under fältstudierna observeras inga andra sådana händelser på lektionerna. Denna vittnar om Royas informella relationer utanför klassen, men även i

Lönnklassen. Roya tycks vara god vän med de flesta. Det är ingen i klassen som faller ironiska kommentarer vid detta tillfälle, det kommenteras inte över huvud taget, utan eleverna i Lönnklassen faller in i uppvaktandet av Roya genom skratt, applåder och gratulationer. I fältanteckningarna syns Royas namn på var och varannan sida och detta är bara ett exempel på hennes framträdande. Roya är central i analysen av det skälet att hon positionerar sig individuellt och att hon skapar sig ett handlingsutrymme, där hon till synes obesvärat påverkar klassrumsinteraktionen och undervisningen i önskvärd riktning. Ett av skälen, som hon själv pekar på, kan vara att hon är vän med alla i klassen, även L-gruppen, vilket visar på betydelsen av elevernas informella relationer.

Anders träder fram på olika sätt i undervisningen, han intar i likhet med Roya ofta positionen av en självklar auktoritet, han tar plats, han skämtar, han för sin talan och driver på i ämnesdiskussionerna. Han umgås mest med flickorna i klassen, han sitter tillsammans och småkramas till och från med dem på lektionerna. Att småkramas och skapa närhet är något som flickor vanligen beskrivs göra i tidigare forskning (se Ambjörnsson, 2004; Gordon, Holland & Lahelma, 2008; Öhrn 1998). I denna studie agerar Anders och några av flickorna könsöverskridande. I likhet med Holm (2008:154) förstår jag fenomenet som en ömsesidig positionering från Anders och flickornas sida, vilken stärker deras maskulinitet respektive femininitet på den heterosexuella marknaden. Vid ett informellt samtal efter lektionen framhåller Anders det positiva i att umgås med flickor.

Anders säger att han hellre umgås med tjejerna, att han trivs bra med dem, ”att man inte behöver hålla på och hävda sig, som man behöver med killarna”. (Fältanteckningar 110322)

Vad gäller de informella relationerna tycks Anders, precis som Roya vara vän med de flesta i klassen. I samband med att en av lektionerna är slut för dagen och eleverna dröjer sig kvar i klassrummet en stund ser jag följande:

Max [L-gruppen] och Anders småbråkar lite med varandra och Max lyfter Anders och sedan kramas de ömt. Jag ler och Anders uppmärksammar detta och ler tillbaka. (Fältanteckningar 101006)

Min tolkning är att Anders och Max positioner i kamratgruppen möjliggör till synes ovanliga framställningar av maskulinitet, något som Anders visar på

även inför Allhelgona helgen då eleverna på skolan har ordnat en Halloween-tävling. Eleverna ska klä ut sig och bästa utstyrsel vinner.

Anders kommer in i klassrummet i tigerbyxor, en vit t-shirt där det står "Världens snällaste" och så har han riktiga mjukisdjurdelar fastsydda på t-shirten. (Fältanteckningar 101027)

Den enda i Lönnklassen som är utklädd denna dag är Anders och han glider in i klassrummet som ett stort mjukisdjur utan att få ironiska kommentarer. I jämförelse med L-gruppen positionerar sig Anders individuellt i klassruminteraktionen och utgör ett exempel på en annan typ av maskulinitet (se Paechter, 2012) än den ovan nämnda dominerande maskuliniteten (Connell, 1996). Att Anders kan positionera sig genom en annan form av maskulinitet - kramas med Max, klä ut sig till ett mjukisdjur, i första hand umgås med flickorna i klassen - innebär att han har skapat sig ett handlingsutrymme, som bygger på de informella relationerna som han tycks ha med flertalet elever i klassen.

Ytterligare en elev som utmärker sig genom individuell positionering är Agnes. För Agnes, liksom för de båda föregående klasskamraterna, förefaller detta möjliggöras genom de informella relationer hon har med klasskamraterna, men även genom hennes medvetenhet om, och motstånd mot könade maktrelationer. Agnes har en historia där hon har transformerats från att ofta ha intagit tysta positioner till att ofta inta framträdande sådana i klassrumsoffentligheten. I intervjun talar hon om vilken plats flickor och pojkar ges och tar i klassrummet.

Ja, men ofta blir det ju så att blir man lite nedtryckt i klassen [Lönnklassen], att det till exempel blir ett skämt som man tar illa vid sig av, så kanske man känner att man inte vill, att man helt enkelt inte törs fortsätta sina argument, man är rädd att man ska hamna i den situationen igen. Som när jag gick i nian var det uppdelat mellan tjejerna och killarna i klassen och killarna fick mycket plats och tjejerna fick inte den platsen. Då kände jag verkligen att det blev en negativ effekt när dom började trycka ner en så fort det var någon tjej som sa nånting, så till slut vågade vi inte säga någonting. När jag kom till gymnasiet, då kände jag, att nej, nu ska det inte va så här, och då gick jag liksom in för att det inte skulle bli så. Jag känner att jag törs säga mycket mer nu och jag bryr mig inte lika mycket när andra skämtar om mig och så. (Intervju Agnes 110516)

Agnes tycks utifrån erfarenheterna i grundskolan där hon som flicka blev positionerad till att inte få ta plats ha bestämt sig för att inte acceptera det på



gymnasiet. Det kan ses som en strategi som underminerar maktrelationerna genom att inte bry sig om pojkars utspel och istället positionera sig i klassrumsoffentligheten. I intervjuerna då vi talar om talutrymmet och vem man lyssnar till säger Tomas och Viktor, som ingår i L-gruppen.

Tomas: Det finns en enda brud i hela vår klass som tar utrymme, Agnes!

Viktor: Ah, det stämmer rätt bra! (Intervju Tomas och Viktor 110510)<sup>9</sup>

I excerptet ovan beskriver Agnes en transformation och som kan förstås som att hon blir vad Gordon (2006:2) kallar för en ”space invader”<sup>10</sup>. Hon förskjuter därmed sina positioner för ett handlingsutrymme så att hon inte endast blir en ”space invader”, utan intar positionen rationellt lärande subjekt. Utifrån fältobservationerna under året intar Agnes ofta positioner av en självklar auktoritet, hon tar plats, för sin talan och driver på i lektionsarbetet i klassrummet. Det kan bestå i beslut som rör hela klassen, som i följande exempel då eleverna ser på ett program av Utbildningsradion, som handlar om EU. Eleverna kan i programmet välja vilka frågor de vill veta mer om eller ifall de vill gå vidare till andra frågor.

Det är sista lektionen före jullovet. Några av eleverna verkar trötta eller uttråkade. Tomas och Max [båda i L-gruppen] sitter med slutna ögon. Ingen av eleverna kommer med förslag på vilka frågor de vill veta mer om. Albin säger att de kan tacka för informationen och avsluta programmet. Emma säger att de inte ska tacka för sig och avsluta, utan välja någon annan fråga. Det blir tyst. Agnes säger att det ska gå tillbaka till start och gå vidare i miljöfrågorna och komma fram till ett beslut om hur de ska agera vad gäller utsläppen. Med detta följer en animerad diskussion i klassen med flera elever involverade, Frida, Sofia, samt Ture och Max [båda i L-gruppen]. (Fältanteckningar 101220)

Påfallande ofta leder Agnes framträdande positioner till ett för henne till synes önskvärt resultat. Detta gäller likväl när det arbetar i mindre grupper. I en uppgift där eleverna gruppvis ska utarbeta en demokratisk modell för ett fingerat land arbetar Agnes, Albin, Gunilla och Stefan tillsammans.

---

<sup>9</sup> I metodkapitlet pekar jag på vikten av att använda sig av triangulära metoder för att synliggöra både samstämmighet och disassonans i det empiriska materialet (jfr Pavlenko & Blackledge, 2004). I intervjun säger Tomas och Viktor att Agnes är den enda flickan i klassen som intar framträdande positioner. Här uppstår disassonans då fältanteckningarna under hela fältåret visar på att Agnes, men även Roya, Miranda, Frida och Sofia positionerar sig i klassrumsoffentligheten.

<sup>10</sup> Begreppet ”space invader” kommer ursprungligen från Foster (1996) men vidareutvecklas enligt ovan av Gordon (2006).

Agnes är mycket aktiv i sin grupp. Hon talar högt varpå någon av killarna i de andra grupperna ropar till Agnes: ”Agnes, sluta gapa, jag får tinnitus”. ”Ja, vad tror du att jag får då ropar Stefan”, som sitter bredvid Agnes. Gunilla för anteckningar. Stefan och Albin vänder sig ofta till varandra och då verkar det som om tjejerna tröttnar på dem. Agnes börjar styra upp det med frågor om hur de ska planera arbetet. ”Hur ska vi göra nu då? Vad ska vi skriva? Ska vi diskutera offentlig sektor i det här landet eller inte?” Därefter diskuterar de huruvida de ska ha religionsfrihet och det tycker Agnes är viktigt. De delar upp arbetet sinsemellan, det är Agnes som tar tag i det. ”Kommer ni ihåg det här nu?” säger Agnes. De diskuterar namn för sitt land. ”Jag röstar för Friland”, säger Agnes, vilket tas av gruppen. ”Ok, ska vi gå hem och jobba på det här nu?” säger Agnes. (Fältanteckningar 110131)

I likhet med Roya och Anders är Agnes vän med ett flertal elever i klassen. Maktstrategin individuella positioneringar möjliggörs av dessa informella relationer. Därtill går de fria, även från L-gruppens utspel.

## Att positionera sig i smågrupper respektive klassrumsoffentligheten

Jag gör en distinktion mellan framträdande positioner och agens. Framträdande positioner betyder att eleverna på något sätt träder fram synligt och/eller hörbart i klassrumsoffentligheten. Agens innebär att eleverna har kapacitet att ta och genomföra beslut (Burr, 2003; Gordon, 2006). Det innebär att agens kan utgöras av både tysta och framträdande positioner. Vad jag vill lyfta fram är att det finns elever, här exemplifierat genom Evelina och Sandra, som ofta intar tysta positioner i klassrumsoffentligheten men som har agens. Analysen visar därmed på att det inte är givet att tysta positioner för med sig underordning (se Walkerdine, 1990).

Evelina är en av de flickor som mer eller mindre alltid under observationerna intar en tyst position både i mer informell interaktion och i undervisningen då muntligt deltagande är frivilligt. Då det är obligatoriskt att redovisa en uppgift muntligt inför klassen, är Evelina däremot noggrant förberedd, visar tydligt på referenser till litteraturen, och förefaller sikta på de högsta betygen. Det finns ingen tvekan om att hon har höga ambitioner inför framtiden. I smågrupper, såsom i intervjun intar hon en aktiv position; hon pratar, är medveten, självreflekterande och skrattar. När vi talar om olika positioner i klassrummet och undervisningen berättar Evelina att hon finner

L-gruppen vara tröttsam, att de pratar hela tiden men har inte så mycket att säga, hon uppfattar dem mest som högljudda. I samband med detta undrar jag följande:

Kristina: Vilka är det i klassen som man lyssnar till?

Evelina: Alltså, det är ju så att det finns dom som är högljudda, men jag vet inte om det är dom som jag lyssnar till riktigt [skrattar], det finns killar i klassen som har sig och säger sina åsikter rätt ut, men det betyder inte att jag lyssnar för det, så det är svårt!

Kristina: Så vilka lyssnar man till då?

Evelina: Det är en klurig fråga! Det beror vad man menar med lyssnar, att man bryr sig? [skrattar] (Intervju Evelina och Miranda 101210)

Evelina gör en poäng av att faktiskt inte bry sig om L-gruppen. För Evelina verkar L-gruppen inte vara viktig då hon ställer en retorisk fråga om huruvida att ”lyssna” betyder ”att man bryr sig”. Evelina ger inte uttryck för att hon ser eller förstår L-gruppen som innehavare av makt, utan utmanar L-gruppen genom negligering och att inte ta deras positioner på allvar (se Skeggs, 1991). Det tydliggör att Evelinas (oftast) tysta positioner i klassrumsoffentligheten i detta avseende inte är en underordnad position. Evelina har en annan agenda. Gordon (2006:7) för ett resonemang där hon menar att tystnad kan förse flickor med ett möjligheternas rum där de kan koncentrera sig på till exempel utbildningsprestationer. Gordon använder sig av begreppet mentalt rum för att hänvisa till denna process och föreslår att en till synes tyst flicka kan utöva agens i sitt medvetande, och på så sätt överblicka långt vidare vyer än klassrummets begränsningar. Evelina kan förstås som en flicka som ofta intar tysta positioner och som samtidigt är en kompetent beslutsfattare som påverkar sina prestationsmöjligheter, med andra ord visar hon på agens.

Sandra påminner mycket om Evelina, hon intar också oftast tysta positioner i klassrumsoffentligheten.

Sandra berättar [i ett informellt samtal] att hon föredrar rent generellt att prata i mindre grupper på lektionerna /.../ Hon säger också att de skrikiga killarna [L-gruppen] kör en ganska tuff attityd som inte skapar någon trevlig atmosfär. Hon berättar om ett tillfälle då de höll på med en labbrapport och hon skulle arbeta ihop med Ture och Oliver [båda i L-gruppen]. De sa då till henne att de två skulle göra rapporten hemma och att hon inte behövde göra något. Sandra hade i det läget fört fram att hon ändå tänkte skriva sin del av arbetet hemma, för hon kände att hon inte litade på att resultatet blev så bra om killarna skulle göra det ensamma. (Fältanteckningar 110207)

Både Evelina och Sandra är exempel på elever som ofta intar tysta positioner i klassrumsoffentligheten och som genom det mentala rummet visar på agens genom att vara kompetenta beslutsfattare, som påverkar det sätt varpå de skapar rum för prestation (Gordon, 2006). Evelinas och Sandras positioner kan härvidlag problematiseras med hjälp av Walkerdine (1990:34) som menar att vi inte ska förstå individer utifrån fixerade, institutionaliserade, determinerade maktpositioner, utan som en mångfald av subjektiviteter, som tillåter oss att förstå att en individs position inte är unikt determinerad av att vara innehavare av endast en elevposition. Hon menar att det är viktigt att förstå den individuella betydelsen av subjektet inom en särskild diskursiv praktik. Då kan vi förstå makt som icke statisk och producerad som konstant skiftande relationer. Det betyder att praktiker som av tradition har ansetts vara underordnade, det vill säga att förment tysta flickor i klassrummet kan problematiseras. Evelina och Sandra kan inta olika elevpositioner, vilket analysen visar att de gör i smågrupper, samtidigt som de påverkar i undervisningen för att få tillgång till positionen rationellt lärande subjekt. Evelina och Sandra utgör goda exempel på att tysta positioner inte per definition för med sig underordning. Här ser vi också att smågrupper befrämjar framträdande positioner.

## Att positionera sig genom det verbala bemästrandet

Informella relationer mellan lärare och elever ges inte något större utrymme i undervisningen i Lönnklassen. Om det skämtas på lektionerna i samhällskunskapen är det i mycket hög grad knutet till själva ämnet för dagens lektion. Då de informella relationerna mellan lärare och elever ges stort utrymme i undervisningen i Aspklassen, där skämt och informellt språk är vanligt förekommande blir jag nyfiken på hur eleverna i Lönnklassen ser på sin språkanvändning i undervisningen. På detta svarar Agnes följande:

Alltså, när det kommer till språket så är det klart att över huvud taget när man går in i en lektionssal att det förändras, och då blir språket annorlunda när man går in genom en salsdörr. Kanske inte så mycket när jag räcker upp handen och säger vad jag tycker om upplägget till läraren. Där kanske det inte förändras så mycket, men när det kommer till speciellt samhällskunskap där det handlar mycket om argument och politiska argument, då vill man ju få fram precis det man tycker och tänker, så då förändras ju språket kanske

lite, att det blir lite mer formellt eller vad man ska säga. (Intervju Agnes 110516)

Agnes är tydlig med att språket förändras från det hon passerar ”salsdörren”. Att språket förändras i klassrummet och i undervisningen utgör ett mönster i intervjuerna och precis som Agnes för de andra eleverna fram att språket blir mer formellt. Det betyder att formellt språk används som en maktstrategi i undervisningen för att positionera sig. Det formella språket utgörs enligt Agnes av att kunna använda sig av argument, något som fler elever tar upp i intervjuerna. Rikard, som tillhör L-gruppen, berättar hur han menar att en övertygande argumentation kan gå till.

Rikard: Jag jobbar som säljare så det blir lite automatiskt att jag får in det här tänkandet att övertyga folk, eller alltså inte en sådan säljare, utan jag säljer in idéer och då blir det automatiskt. Men sen är det ju flera i klassen som har gjort det på samma ställe och då blir väl det lite att vi vill lägga upp en fin pitch liksom för att .....

Kristina: Hur gör ni det rent konkret?

Rikard: Ja, det finns nog olika tekniker men den vanligaste är att man visar ett problem först och sen visar man en lösning på det helt enkelt, sen finns det ju några mellansteg till också, men vi tänker ju inte igenom så noga kanske men vi har nog det i baktanken. Men det är väl ofta så när man snackar ihop sig några stycken så tänker man igenom vad man ska säga för att det ska fungera bäst. (Intervju Artur och Rikard 110322)

Agnes talar om formellt språk som en maktstrategi genom att kunna argumentera utifrån individuella positioneringar, medan Rikard talar om denna maktstrategi utifrån en gruppositionering. Det speglar vad som tidigare har tagits upp i kapitlet där L-gruppen som grupp skapar sina maktpositioner också via språket då de använder sig av maktstrategier som nedlåtande och sexualiserat språk. Rikards utsaga visar även på hur L-gruppen som grupp positionerar sig i undervisningen genom maktstrategin planerat samarbete och här genom att argumentera för sin sak.

Stefan och Oliver för fram sina synpunkter på språkets användning i undervisningen.

Stefan: Ja, det är klart att inte språket är jätteavslappnat som när man pratar med sina kompisar. Det beror ju också på vad det är för lärare och vad man har för relation till läraren. Man känner av läraren vad det är för typ och anpassar det till vilket språk man kan använda och hur läraren uppfattar ens språk.

Oliver [L-gruppen]: Jag skulle säga att jag har samma språk som till föräldrarna och äldre släktingar. Man är lite mer formell och är lite mer alert språkmässigt, man undviker svordomar och vissa ord, och använder sig av begrepp och sådär och försöker charma läraren helt enkelt. (Intervju Oliver och Stefan 101210).

Stefan och Oliver säger, i likhet med Agnes och Rikard, att språket de använder sig av i undervisningen är mer formellt. Oliver pekar specifikt på att man i undervisningen är mer ”alert språkmässigt”, vilket innebär att exempelvis svordomar undviks och istället betonar han att begrepp är bra att använda sig av. Stefan visar också på en språkkänslighet inför att anpassa språket efter vilken lärare han talar med och pekar på vikten av vilken relation eleven har till läraren ifråga. Här tycks den hierarkiska diskursen, som utmärks av hierarkiska arbetsrelationer och kommunikation på Lönnskolan mellan lärare och elever i olika hög grad reproduceras eller destabiliseras beroende på vilken relation eleven ifråga har till läraren. Sammanfattningsvis kan sägas att språkval och språkliga maktstrategier kan ses som en möjlighet till maktpositioner.

### De tysta positionerna

Elevers tystnad i undervisningen tycks i allmänhet förstås som en brist av lärare och det verkar finnas en implicit förväntan att elever ska tala. Reda (2009) tar upp i sin studie att lärare tenderar att se tystnad som något patologiskt, något som i äldre forskning tyder på att det gäller i synnerhet pojkars tystnad (Ericsson, Lundberg & Rudberg, 1985). Eleverna däremot ser inte nödvändigtvis tystnad som något passivt, utan kan även ses som aktivt lyssnande och inre reflektion (Reda, 2009). En sådan syn på tystnad kan relateras till begreppet röst i utbildningsforskning. Walkerdine (1990:30f) menar att begreppet röst förknippas med att tystnad förstås som ett förtryck och där ett emancipatoriskt mål är att ge elever röst, det vill säga makten att tala (jfr Arnot & Reay, 2007). Detta återspeglas i intervjun med Rikard då han ställer en motfråga när vi talar om olika positioner i undervisningen.

Kristina: Är det viktigt att alla elever kommer till tals i klassrumsdiskussionen?

Rikard [L-gruppen]: För oss eller för undervisningen? (Intervju Artur och Rikard 110322)

Tysta positioner behöver inte nödvändigtvis ses som en brist ur elevernas perspektiv, vilket jag tolkar Rikards motfråga som. Eleverna kan ha andra agendor och maktstrategier, som analysen av Evelina och Sandra visar på. Likväl kan det ses som en brist för undervisningen, dels utifrån demokratiska aspekter<sup>11</sup> av vilka positioner som tillgängliggörs för eleverna, dels utifrån att olika perspektiv går förlorade om endast några elever intar framträdande positioner i undervisningen. Tidigare i kapitlet för jag fram att tysta positioner inte per definition för med sig underordning. Oavsett hur tystnad tolkas ger de tysta positionerna betydligt mindre utrymme för att styra skeendet i klassrumsoffentligheten.

### Aspklassen

#### Arbetsrummet

Arbetsrummet utgör själva navet för verksamheten i arbetslaget Aspen. Som metafor passar nav väl in då det indikerar en central och huvudsaklig plats för verksamheten; navet som får hela verksamheten i rullning, och varifrån all organisation utgår. Arbetsrummet ingår i analysen av elevernas maktpositioner då delar av läraren Peters lektioner tilldrar sig där. Av det skälet ges i det följande en kort presentation av detta. På lektionerna i svenska samlas eleverna först i klassrummet tillsammans med Peter, som ger instruktioner för dagens lektion, varpå eleverna vanligen får arbeta på valfri plats. Ibland stannar Peter kvar i klassrummet och eleverna kan ställa frågor och få hjälp med sina uppgifter. Vid andra tillfällen går både Peter och ett flertal elever till biblioteket för att arbeta. Till och från går Peter till arbetsrummet och de elever som känner sig hågade kan sluta upp med honom. Mycket tid, både lektionstid och raster, spenderas i arbetsrummet, vilket också gör att lektioner och raster flyter samman. Jag ser det som en reproduktion av den elevcentrerade diskursen som kännetecknas av tidens och rummets flexibilitet. Läraren Gül ger sin syn på arbetsrummets funktion:

Vi har möjlighet att fånga eleverna på plats och kommunicera om studierna, så det har gett oss en större möjlighet att få den där personliga kontakten, att ha en djupare kontakt, en mer avslappnad kontakt också. I klassrummet är det ju lite svårare, men i arbetsrummet märkte vi att det var lite mer

---

<sup>11</sup> I Lpf-94:24 står att läsa att: "Undervisningen skall bedrivas i demokratiska arbetsformer ..." och möjligt är att det kan uppfattas som att bland annat så många elever som möjligt ska komma till tals i undervisningen.

avslappnat och då når man dom på ett annat sätt och det är ju bra, jag tror på det, dom känner tillit. (Intervju lärare Gül 110621)

När jag talar med lärarna i arbetslaget Aspen; Peter, Gül och Kirsten, berättar de att syftet med arbetsrummet är att eleverna ska kunna sitta där och arbeta med sina uppgifter och få hjälp av sina lärare. Güls utsaga ovan speglar omsorgsdiskursen i form av personliga och informella relationer (se Skeggs, 1999) då hon betonar att det finns ett samband mellan personliga relationer mellan lärare och elever och kommunikation dem emellan om studierna. Dock finns ett problem med arbetsrummet:

Användning av rummet? Där har vi alltid ett problem, ingen möjlighet finns för alla att vara i arbetsrummet samtidigt, vi har 70 elever [Aspklassen, samt två parallellklasser], så det är inte lika tillgängligt för alla elever, det är omöjligt. (Intervju lärare Gül 110621)

Arbetsrummet har cirka 12 arbetsplatser för eleverna. Med 70 elever som tillhör arbetslaget Aspen blir det som Gül påpekar ”inte lika tillgängligt för alla elever, det är omöjligt”. Det innebär att arbetsrummet i sig konstruerar utestängning i relation till vilka maktpositioner som tillgängliggörs för eleverna.

### Att positionera sig som grupp

I Aspklassen finns en grupp pojkar och en flicka som ses mycket ofta tillsammans; Ashoke, Kristin, Erland och Benicio. Jag kallar denna grupp för A-gruppen. De har identifierats som grupp, för att de umgås och agerar som grupp. I Aspklassen kretsar klassrumsinteraktionen kring A-gruppens och läraren Peters informella relationer. A-gruppen och Peter skämtar och småretas med varandra och de andra eleverna. Mycket av samtalet utgörs av skämt och fotboll. En form av dominerande maskulinitet som relaterar till A-gruppen finner vi i Willis (1977:22ff) och Smiths (2007) texter, som handlar om att vara ”en av grabbarna” och vilka uttryck det kan ta sig. Willis (1977) ”grabbar”, det dominerande arbetarklasspojkgänget, är i opposition mot auktoriteter (lärare, rektorer etc) och det tar sig uttryck på lektionerna i småprat, språket är rätt, ”grabbarna” skämtar och ”garvar” och skolkar i anmärkningsvärd hög grad. A-gruppen är inte i opposition mot auktoriteter på skolan och även om det skämtas mycket är språket inte rätt. Stämningen är uppsluppen och tonen är allra oftast vänlig. Likheterna mellan A-gruppen och



Willis och Smiths ”grabbar” ligger i att de syns och hörs, att de tar tiden och rummet i anspråk, det skämtas, ”garvas”, gestikuleras och småbråkas. I likhet med Smiths (2007) ”grabbar” talas det mycket ofta om fotboll och A-gruppen lierar sig med läraren (jfr Francis, 2008). Fotboll, i alla dess former, är vanligen i centrum för maktprocesserna i Aspklassen. Fotbollsplanen, som ibland återskapas i klassrummet på lektionerna med fotbollspojkarna och läraren Peter sätter maktrelationerna i spel. Helt plötsligt på lektionerna kan det spelas fotboll i klassrummet, ibland tillsammans med läraren Peter, som exempelvis på en lektion där eleverna arbetar med sin projektbeskrivning.

Eleverna kommer in i klassrummet för att fråga om sina olika arbetsuppgifter. Efter en stund kommer Erland [A-gruppen] och börjar spela fotboll med bland annat [läraren] Peter. Violeta sitter med en uppgift i historia om nationalstaten. Fabian och Edvin hjälper henne med uppgiften. De elever som vill ha hjälp med sina uppgifter tittar på Erlands och Peters fotbollsspel och får helt enkelt vänta. (Fältanteckningar 101029)

Jag sitter i arbetsrummet och väntar på att vi ska gå till lektionssalen. Mike och Mustafa pratar fotboll med Peter. De andra eleverna hänger runt i kring. (Fältanteckningar 101012)

Fotbollsspelet kan äga rum i klassrummet i samband med att eleverna får arbeta på valfri plats. Övriga elever som vill ha hjälp med sina uppgifter får inta en åskådarposition och/eller väntposition. Fotbollspratet skapar därtill en slags intim förtrolighet mellan fotbollspojkarna och Peter.

Det är sista lektionen på fredagseftermiddagen. Eleverna droppar av allt eftersom. Erland [A-gruppen] frågar Peter: ”Kommer du med och spelar fotboll ikväll?” (Fältanteckningar 101126)

Benicio [A-gruppen] och Peter pratar fotboll, om vilket lag som vinner och Peter för fram sin åsikt i frågan. Benicio svarar: ”Hade Jesus sagt det hade jag inte trott på det, men bara för att det är du som säger det så tror jag på det”. ”Jag vet att du har en övertro på mig”, svarar Peter. (Fältanteckningar 101217)

I de två fältutdragen antar de informella relationerna mellan pojkarna i A-gruppen och läraren Peter formen av intimitet och förtrolighet, som vore de kamrater. Fotbollspojkarna och läraren, umgås på ett sätt genom fotbollen som stärker de informella relationerna, en formering som sker genom spontant samarbete. Att positionera sig i enlighet med en fotbollsdiskurs som fotbollspojkarna och läraren Peter gör, innebär också att de stärker sina maktpositioner i klassrumsinteraktionen. Tillsammans blir de en stark och

kraftfull grupp, inte minst för att deras umgänge bygger på informella relationer och det faktum att fotboll är ett i maskulinitetsformeringen centralt inslag (jfr, Connell, 1996). Därutöver är fotboll det profilintresse som de tre pojkarna i A-gruppen har i sin utbildning. Omsorgsdiskursen kännetecknas av att bry sig om genom personliga och informella relationer där läraren Güls tolkning tidigare i kapitlet handlar om att dessa relationer mellan lärare och elever är till för att uppnå en kommunikation dem emellan om studierna. Men här blir omsorgsdiskursen viktig för helt andra ändamål än att värna kommunikationen om studierna med eleverna. Den blir verksam och viktig för vissa elever, det vill säga de elever som förmår positionera sig i enlighet med fotbollsdiskursen.

Fotbollsplanen kan förstås som Foucaults och Miskowiec (1986:22ff) heterotopi, vilken är en yta som är en annan plats, där andra regler gäller. I dessa avgränsade ytor upphävs det omgivande samhällets och skolans diskurser, vilka neutraliseras och människor skapar sig själva utifrån andra diskurser. Pojkarna och läraren Peter producerar i denna fotbollsdiskurs inte positionerna elever och lärare, inte heller platsen skola, lektioner och undervisning, utan de producerar en frizon med den imaginära fotbollsplanen, där fotboll betyder allt, och blir till för de invigda fotbollsentusiasterna. Den imaginära fotbollsplanen blir en plats för inestängning och utestängning (se Foucault, 1971/1993). För de elever som positionerar sig i enlighet med fotbollsdiskursen blir den imaginära fotbollsplanen en frizon, som de innesluts i tillsammans med Peter, som också positionerar sig i överensstämmelse med fotbollsdiskursen. Det blir därutöver ett sätt för dessa elever och Peter att göra erkänd maskulinitet i den lokala kontexten och visar hur maskulina positioner och hierarkier förhandlas i skolvardagen med hjälp av fotboll (se Connell, 1996; Francis, 2008; Francis & Skelton, 2001; León Rosales, 2010; Nyström, 2009; Smith, 2007).

A-gruppen är i centrum för fotbollspratet och är ofta de som drar i gång och driver talet om fotboll tillsammans med läraren Peter. Några av de andra pojkarna hänger ibland på genom maktstrategierna att skämta och använda sig av slang. Frågan är då hur de andra eleverna som inte är en del av den imaginära fotbollsplanen och fotbollspratet positionerar sig i relation till fotbollsdiskursen. I intervjuerna med eleverna i Aspklassen talar vi om hur klassrumsinteraktionen ser ut, vilka som ofta tar ordet och vilka de lyssnar till på lektionerna.

Violeta: Vissa kanske pratar strunt, då är man van att stänga av och göra nånting annat, till exempel om det är nån person som säger nånting om fotboll, så stänger jag av direkt.

Fabian: Ja!

Violeta: Det är automatiskt, det är inget riktigt man tänker på. Fy fan, vad det här är tråkigt, utan det är så här. Direkt! [gör ett schwissande ljud, och drar med handen över munnen som om hon drar igen ett blixtlås]. (Intervju Fabian och Violeta 110324)

Violeta och Fabian berättar att de ”stänger av” och gör något annat då det blir tal om fotboll. Violetas metafor att dra igen ett blixtlås tolkar jag som ett uttryck för att hon är trött på det utrymme fotbollen får, hon blir helt enkelt tyst. Formuleringen ”att stänga av” kan förstås som en strategi där Violeta och Fabian inte orkar bry sig och/eller en positionering genom ett reflexivt motstånd (jfr Carlson 2002:212) mot fotbollsdiskursen och mot de sociala praktiker som skapar imaginära fotbollsplaner. Fortsatt i intervjuerna uttrycks följande om talutrymmet i klassen:

Kristina: Tycker ni att det är viktigt i ett klassrum att alla kommer till tals?

Robert: Det skulle vara mycket roligare, JA, om man fick höra allas åsikter och tankar.

Leo: Det brukar man inte få höra så mycket av .....

Robert: Nä, man brukar få höra samma sak. (Intervju Leo och Robert 110504)

Robert och Leo för fram att det inte är så många olika röster som hörs, utan att det är några som tar till orda, vilket också Chanel och Michelle säger:

Kristina: Brukar ni ta ordet?

Chanel och Michelle: [Bägge skrattar]

Michelle: Nä, inte jag.

Chanel: Jag vet inte. Men jag är mer så här tyst av mig. Jag pratar hellre med läraren sen, frågar och kollar om det är rätt.

Kristina: Varför tar man inte ordet? Vad beror det på?

Chanel och Michelle: [Bägge skrattar]

Michelle: Det känns som om det är så det är upplagt, vissa har tagit den platsen, vi ska va dom som pratar, och andra har tagit den platsen att det är vi som är tysta. Det har bara blivit så, det känns som att ..... (Intervju Chanel och Michelle 110408)

Av intervjuerna och fältanteckningarna framgår det att dessa elever anser att det är några i Aspklassen som upptar talutrymmet, vilket i hög grad är fotbollspojkarna, tillsammans med läraren Peter. Detta är ett återkommande tema i fältanteckningarna och i analysen av klassrumsinteraktionen i Aspklassen och – som visas i senare kapitel - i undervisningen. Violeta, Fabian, Robert och Leo tycks i linje med Walkerdine (1990) ge uttryck för att det handlar om vad som kan talas om och hur detta stödjer vissa uppfattningar som producerar sanningar, vilket i Aspklassen i hög grad handlar om skämt och fotbollsprat. Det innebär dock inte att de elever som ofta intar framträdande positioner är de elever som de andra nödvändigtvis lyssnar till, som Violetas och Fabians utsagor visar på, liksom Robert som säger att det skulle vara mycket roligare om eleverna ”fick höra allas åsikter och tankar”.

Det finns ytterligare en grupp i Aspklassen, Violeta, Fabian och Edvin, som jag alltid ser tillsammans om de är samtidigt på skolan. Jag kallar dem för G-gruppen. De har ett profilintresse med inriktning mot data och spel. I det följande analyserar jag på vilket sätt de förskjuter sina positioner mot ett handlingsutrymme. Precis som A-gruppen intar de framträdande positioner i klassrumsinteraktionen, dock inte dominerande positioner, utan tämligen lågmälda, där de inte gör så mycket väsen av sig genom att höras. Däremot positionerar de sig genom att synas genom sitt yttre, bland annat med sin klädstil (jfr Fairclough, 2003:159ff). De är alla tre alltid klädda i svart, i skinnjacka och långt hår ner till midjan, som jag förstår som en medveten estetik som ligger i linje med intresset för dataspel och de världar som beträds där, samt för film och musik. De påminner om Malmgrens (1992:279) beskrivning av några elever med en konstnärlig ”outsideridentitet”, som en form av Kafkakultur (jfr Smiths gothsubkultur, 2007). I Malmgrens studie omfattas denna kultur endast av några pojkar, medan det i denna studie ingår även en flicka. G-gruppen samlas också kring läraren Peter då eleverna kan arbeta på valfri plats på svensklektionerna, förutsatt att A-gruppen inte har tagit Peter i anspråk. Tillsammans med Peter diskuteras film, musik, samhälls- och demokratifrågor, som exempelvis en fredagseftermiddag på lektionen i svenska när flera elever har bråttom hem.

Edvin frågar Peter vilken som är hans bästa film. Peter tar bland andra upp *Det djupa blå*, *Sagan om ringen* och *Magnolia*. Edvin, Violeta och Fabian blir kvar en bra stund och pratar film med Peter. (Fältanteckningar 101015)

G-gruppen har också informella relationer med läraren Peter. Dessa är inte lika dominerande gentemot de andra eleverna såsom A-gruppens, och ej heller lika frekventa.

Vid ett annat tillfälle blir det ett långt samtal med Edvin, Violeta och Fabian, samt Robert när svensklektionen närmar sig sitt slut. Jag frågar Violeta om hon är den enda flickan som har dataintresse som profilintresse eller om det finns några fler.

Violeta är den enda tjejen som har data som profilintresse. Därmed är diskussionen igång mellan Violeta, Fabian, Edvin, Robert och [läraren] Peter. Eleverna berättar att de inte alls är nöjda med dataprofilen, att de två lärarna är ”värdelösa, att de ingenting kan”. De utlovar saker som inte blir av. Just dessa elever har varit hos rektor och klagat, och Edvin har även försökt föra fram synpunkter via elevrådet, men inget händer. Rektor säger, enligt Edvin, att det är jättebra att de kommer och klagar. (Fältanteckningar 101029)

Det blir ett livligt och engagerat samtal och är ett typiskt exempel på hur G-gruppen, ibland med ytterligare någon klasskamrat inbegripen, ibland med läraren Peter, intar framträdande positioner i rummet.

Man skulle kunna tänka sig att med Fabians, Edvins och Violetas estetik att de medvetet har valt att inta positioner av maskulinitet och femininitet som avviker från en slags global könsnorm och att denna förhandling av maskulina och feminina positioner skulle kunna ses som ett hot för de dominerande fotbollsmaskuliniteterna (jfr Smith, 2007), vilket inte tycks vara fallet. Min tolkning är att G-gruppen inte konkurrerar med A-gruppen om talutrymmet och uppmärksamheten vad gäller att höras, vilket gör att A-gruppen kan upprätthålla sina dominerande positioner. G-gruppen försöker inte heller ta läraren Peter i anspråk då A-gruppen umgås med honom. Makten förhandlas här om talutrymmet i klassen och tillgången till läraren Peter och i det avseendet inordnar sig G-gruppen i en maktordning. Samtidigt är min tolkning att Violeta, Fabian och Edvin genom maktstrategin ”att stänga av” inte i särskilt hög grad bryr sig om fotbollspojkarna, de har andra intressen. Det innebär dock att G-gruppen utmanar A-gruppen genom negligering och att inte ta deras positioner på allvar (jfr Skeggs, 1991). Genom sina navigeringar mellan framträdande och mer tysta eller tillbakadragna positioner

kan G-gruppen förskjuta dessa så att de skapar ett visst handlingsutrymme i relation till fotbollsdiskursen i klassrumsinteraktionen. Detta avsnitt som fokuserar A-gruppens dominerande positioneringar och fotbollsdiskursens hegemoni, visar att den elevcentrerade diskursen som sätter eleven i centrum och omsorgsdiskursen som kännetecknas av att bry sig om genom personliga och informella relationer destabiliseras då elevernas olika positioner inte ges lika tillträde till den vidare klassrumsinteraktionen.

## Att positionera sig individuellt

Det finns två flickor i Aspklassen som ofta intar framträdande individuella positioner i klassrumsoffenligheten, Violeta (G-gruppen) och Kristin (A-gruppen). I det följande analyserar jag vanliga maktprocesser och på vilket sätt de förskjuter sina positioner mot ett handlingsutrymme. Detta återspeglas i intervjuerna då vi talar om vilka som tar ordet i undervisningen.

Chanel: Jag tycker att den som är en stark tjej i klassen är väl Kristin, hon är lite en av de starkaste tjejerna vi har.

Michelle: Mm, men är inte Violeta så hära, hon pratar inte ofta, men när hon väl pratar så ...

Chanel: Precis, men det är inte ofta hon är i klassen. (Intervju Chanel och Michelle 110408)

Violeta påminner delvis om Jacksons (2006) ”tjejerna” [ladettes], som i hennes studie porträtteras av lärarna som hårda, högljudda, störande och otrevliga mot lärare och milt aggressiva mot en del klasskamrater. Läraren Peter uttalar sig om Violetas position på följande vis:

Violeta är kanske lite tuff och hård och ställer de krav som hon har rätt att ställa mer öppet och kan bli ganska arg, faktiskt, både grinig och arg och jag tycker ju att sånt är jättehärligt, dom ska va arga på oss när vi gör dumheter. (Intervju lärare Peter 110612)

På lektionerna kan hon skämtsamt utmana fotbollspojkarna.

Violeta sitter mitt emot Ashoke, hon ler mot honom och med långfingret upp i luften gör hon ett ’fuck you’ tecken till honom. Ahoke ler tillbaka och himlar med ögonen. (Fältanteckningar 101123)

Jackson (2006) menar att ”tjejerna” [the ladettes] överträder könsgränser och beträder territorier som traditionellt anses vara maskulina, vilket ligger i linje

med Violetas positionering ovan. Violeta är därutöver den enda flickan i arbetslaget Aspen som har gjort ett könsöverskridande val vad gäller elevernas profilintressen, en dataprofil. Violeta positionerar sig således genom en annan form av femininitet än de gängse globala (jfr Paechter, 2012). Att ”ladettes” beskrivs som hårda, tuffa och aggressiva hör samman med att det är en mindre värderad femininitet. Samtidigt menar Gordon, Holland & Lahelma (2000a:16) att de flickor som har rykte om sig att vara hårda, som har gått över tröskeln för vanlig flickighet får större utrymme och spelrum än vanliga flickor, vilket är överensstämmande med de positioner som Violeta intar. Violeta kommer och går, det är inte alltid jag ser henne på lektionerna. Hon står också ofta oemotsagd i klassrumsoffentligheten, inte av sina vänner Edvin och Fabian, men av övriga elever i klassen.

I likhet med Violeta positionerar sig Kristin ofta individuellt i klassrumsoffentligheten de gånger som sammanhållna lektioner ges. Kristin pratar och skrattar mycket och högt, hon syns och hörs. Följande utspelar sig på en lektion i religion.

Kristin sitter tillsammans med Erland [A-gruppen] och det ser ut som om de arbetar med uppgiften stundtals. Kristin är stöjig, hon sjunger och hojtar, viftar med armarna och skrattar högljutt. Kirsten [lärare] säger till Kristin och Erland att de ska jobba och att det inte känns som att Kristin är fokuserad. ”Släpp det där nu och koncentrera dig på det du ska” säger Kirsten, men Kristin ropar till killarna att hon hade tänkt ha jeansskjorta på sig idag, men att det är för kallt och så sjunger hon högt igen. Kirsten står hos dem igen och Erland räcker upp handen för att påkalla Kirstens uppmärksamhet, han vill ställa en fråga. Kristin sjunger igen. (Fältanteckningar 101116)

Det här är bara ett exempel på hur Kristin intar framträdande positioner, vilket liknar det sätt varpå en del flickor beskrivs positionera sig i tidigare forskning (se Davies, 1984; Gordon, Holland & Lahelma, 2002a; Öhrn, 1990). Kristin är vare sig hård, störande eller otrevlig mot lärare och klasskamrater, såsom ”ladettes” beskrivs ovan och som Violeta delvis beskrivs. Hon är mer som det i tidigare forskning beskrivs om pojkar, en ”loveable rogue” (Jackson, 2006), som kan tyckas bidra med en lekfull stämning i klassrummet. Janne och Gustaf säger följande om Kristin:

Janne: Det är väl Kristin i så fall som pratar mycket, dom andra tjejerna tycker jag är mer tillbakadragna.

Gustaf: Fast Kristin säger att hon är som en kille.

Kristina: Är hon som en kille?

Gustaf: Ja, hon säger det själv. (Intervju Gustaf och Janne 110323)

Benämningen av Kristin ”som en kille” finner jag anledning att stanna upp vid. Det skulle kunna förstås som att de andra eleverna och Kristin själv legitimerar hennes framträdande à la ”loveable rogue” genom att inta positionen ”kille”, det vill säga som ett atypiskt agerande för hennes könskategori. Erkännandet av agerandet som ’avvikande’ skulle kunna innebära att det lättare accepteras. Oaktat Kristins och Violetas tillhörighet i vardera en grupp bestående av endast pojkar, använder de sig av maktstrategin individuella positioneringar i klassrumsoffentligheten. De syns, hörs och tar plats. Violeta och Kristin gör en annan form av femininitet som avviker från de gängse globala, de gör flicka också genom maskulinitet (jfr Paechter, 2012). Denna form av femininitet tycks befrämja maktpositioner, likväl som Violetas och Kristins informella relationer med G-gruppen respektive A-gruppen då de positionerar sig i klassrumsinteraktionen.

Marlene intar i stort sett alltid tysta positioner i samhällskunskap, som jag också följer under året. Eleverna arbetar under läsåret med ett större arbete, en landanalys, och läraren Gül berättar om Marlenes positioner i undervisningen.

Ja, one to one, funkar hon jättebra, och därför la jag inte så mycket tryck på henne i klassrummet, utan tänkte att hon får ju det utrymme om hon behöver det. Hon var den enda som använde mig fullständigt, bredvid Winston [i parallellklassen], som handledare, i landanalysen. Så hon gjorde hela saken rätt, hon skickade varje vecka ett utkast och samtidigt kom hon och pratade med mig, så tystnaden i klassrummet betyder inte att man inte kommunicerar riktigt. Så man kan välja sina kommunikationsvägar.

Kristina: Så hon har själv sökt upp dig?

Gül: Ja, på egen hand gör hon det! (Intervju lärare Gül 110620)

Själv säger Marlene följande om sina positioner.

Marlene: Jag gillar inte att prata inför grupp så mycket. (Intervju Marlene 110406)

Det betyder att Marlene positionerar sig individuellt i undervisningen, och enligt Gül tar hon det utrymme som hon behöver, vilket tycks ha varit ett stort utrymme för sitt lärande i landanalysen genom att kontakta Gül för



handledning. Enligt egen utsaga vill hon inte så gärna tala inför grupp. Detta till trots positionerar hon sig individuellt i undervisningen. Detta tydliggör att elevernas positioner varierar, och i Marlenes fall i relation till smågrupper respektive klassrumsoffentligheten. I smågrupper positionerar sig Marlene som ett rationellt lärande subjekt i undervisningen (se Walkerdine, 1990:63ff). Läraren Guls utsaga styrker detta då hon menar att ”riktig kommunikation” inte nödvändigtvis sker i helklass i klassrummet, utan att det finns olika ”kommunikationsvägar”. I tidigare forskning ges flera exempel på hur flickor samarbetar för att påverka sina positioner i undervisningen (se Hjelmér, 2012; Lahelma & Öhrn, 2003; Rönnlund, 2011; Thorne, 1983; Öhrn 1998). Men Arnot (2006) menar att det också finns handlingar där just flickor agerar individuellt genom att konstruera dialog med lärarna för att kommunicera sina åsikter och angelägenheter bättre än vad de skulle kunna i grupp. Marlene utgör ett exempel på hur hon skapar denna typ av kommunikation tillsammans med läraren Gül i arbetet med landanalysen. Det betyder att Marlenes framträdande positioner i smågrupper ligger i linje med den elevcentrerade diskursen som manar till lärande i meningsfulla sammanhang, eget ansvar i elevernas kunskapsprocess och flexibilitet. Det finns olika vägar att gå i lärandeprocessen utifrån elevens behov.

## Att positionera sig genom det verbala bemästrandet

I klassrumsinteraktionen i arbetslaget Aspen, där omsorgsdiskursen genom personliga och informella relationer ofta framhålls, är skämt centralt. Skämten formuleras ofta genom slang. Följande utspelar sig kring Lucia.

Jag kommer in i arbetsrummet. ”*Sho* Kristina”, säger Ashoke! Jag nickar och ler. Emanuel [i parallellklassen] har bakat bullar som han bjuder på. Några av flickorna säger att han är gullig och är världens bästa fotbollsspelare och undrar om de får varsin bulle. ”Nu duger jag, annars *fuckar ni bara off mig*”, säger han. (Fältanteckningar 101210)

Vanligt är att ord som ”guz” [tjej], ”sho” [hej], ”jalla” [skynda dig], ”gitta” [sticka hem] används både av eleverna och av läraren Peter, när det skämtas och skojas. Skämten och slangen fyller olika funktioner. Ashoke och Benicio i A-gruppen berättar om hur de ser på sina positioner.

Ashoke: Vi pratar mycket.

Benicio: Fast typ, vi underhåller.

Ashoke: Vi är klassens clown, vi lättar på stämningen.

Kristina: Hur gör ni när ni lättar på stämningen?

Ashoke: Om vi säger att läraren är arg, han är besviken för att vi inte tar ansvaret, då kanske man drar en liten vits, alla skrattar, läraren skrattar, så är stämningen tillbaka, såsom det ska vara liksom. (Intervju Ashoke och Benicio 110408)

Humor och skämt tycks vara en resurs och maktstrategi för pojkar att försäkra sig om sin maskulina status, och att förstärka den interna sammanhållningen (se Huuki, Manninen & Sunnari, 2010; Smith, 2007; Willis, 1977). Det betyder att A-gruppen som grupp, i likhet med L-gruppen på Lönnsskolan, understödjer sina maskuliniteter även via språket. Men det handlar inte endast om att stärka den interna sammanhållningen inom A-gruppen, eller att lätta på stämningen i klassrummet som Ashoke för fram (jfr Kärnebro, 2013), utan det handlar också om att stärka relationerna i hela klassen, vilket Kristin i A-gruppen pekar på.

Kristin: Svordomar är väl lite mer känsligt, men slang kan man ju använda och skämt, vi skämtar ju hela tiden.

Morgan: Ja, det blir oftast trevligare på lektionen om man får lite bättre stämning.

Kristin: Ja, för oss är det ju jätteviktigt att känna oss förstådda och accepterade och stärka relationerna. (Intervju Kristin och Morgan 110330)

Slang används inte endast i den vidare klassrumsinteraktionen, utan även i undervisningen. Följande exempel är från ett basgruppsmöte om utvecklingspsykologiska teorier. Det går trögt för eleverna att komma igång och läraren Peter tar till orda.

”Det första vi sa var att ni ska kunna lite kring de här *lirarna*, vad de står för, och så applicera på er själva”. Det händer inte så mycket och eleverna får till uppgift i gruppen att göra en mind-map kring de olika teoretikerna de hade i läxa. Kristin åtar sig att gå fram till tavlan och skriva. ”Ska vi *tagga till* på Maslow så länge?” säger hon och gör en dansrörelse och ler brett. Det blir helt tyst en stund, ingen säger något. Kristin tittar åt Peters håll och säger: ”*Jäla soft stämning!*” (Fältanteckningar 101019)

Peter kommenterar på vilket sätt slang fyller en funktion.

Det här med slangen, det tror jag att jag använder lite mer medvetet, för då kan de garva åt mig. Det låter kul när jag säger att jag ska *gitta*, det passar inte alls på en 40-årig kille med skägg, som är från Gävle, så det tror jag att jag kan använda medvetet. Jag märker ju längre ett läsår går så desto mer använder jag just den där elevgruppens slanguttryck och hur dom uttrycker sig. På nåt sätt för att markera att jag är på deras sida också tror jag, och för att skämta med mig själv, så dom fattar att man kan skämta om det. Jag tror att det är en av alla dom saker man gör bara för att bygga relationer med elever, för det är ändå det centrala. (Intervju lärare Peter 110616)

I likhet med Kristin och Morgan berättar Peter att slang och skämt handlar om att ”bygga relationer” och speglar således omsorgsdiskursen. Det blir ett uttryck för gemenskap (jfr Kärnebro, 2013). Jag förstår det, i likhet med Jonsson (2007:119), å ena sidan som en verbal duell, där det handlar om att vara slagkraftig och fyndig, och å andra sidan att genom detta även manifesteras vänskap. Med tanke på att ”det är få [elever] som inte har en blandad etnisk bakgrund”, inklusive lärarna Peter, Gül och Kirsten (Intervju lärare Peter 110606) i Aspklassen, skulle slanguttrycken som innehåller rikligt med ord från olika språk, varav några exempel ges ovan, också kunna förstås som att eleverna förhandlar sina etniska positioner via språket. Genom att röra sig bortom det ”hegemoniska tvånget” (Phoenix, 2009:101) att använda sig av standardsvenska kan eleverna visa på ett motstånd mot att genom språket bli definierade som de andra, och i sin förlängning som ett motstånd mot svenskhet (jfr León Rosales, 2010:295). Pavlenko och Blackledge (2004) menar att olika former av språk inte endast är en identitetsmarkör, utan kan även vara plats för motstånd, empowerment och solidaritet, något som eleverna och lärarna med sina blandade etniska bakgrunder gemensamt formerar, och som också uttrycks i läraren Peters formulering då han säger att han vill ”markera att han är på deras sida”. Kön och etnicitet vävs samman i skämt och slang och synliggörs. Detta är ett av ytterst få exempel där eleverna positionerar sig i klassrumsoffentligheten genom att inta olika etniska språkliga positioner. En situation som innebär att elevernas och läraren Peters positioneringar destabiliserar neutralitetsdiskursen vad gäller etnicitet och kön.

I Aspklassen positionerar sig eleverna i första hand individuellt då de påverkar själva undervisningen, och i vissa sammanhang i grupp, vilket utdraget nedan är ett exempel på. Exemplet visar på elevernas känslighet för olika maktuttryck beroende av sammanhanget. För detta tycks de använda sig

av ett mer informellt språkval i vissa sammanhang och i andra ett mer formellt. I intervjuerna med eleverna talar vi om hur de gör då de positionerar sig i undervisningen. Kristin i A-gruppen berättar följande:

Eh, hur gör vi då? Jag tror att vi alla pratar om det och sen så går vi några stycken och snackar med lärarna. Men det är ju inte som att vi organiserar oss för att föra fram vårt budskap, som datasnubbarna [eleverna som har profilitresset data] gjorde i år till exempel när de ville ha bort en lärare. (Intervju Kristin och Morgan 110330)

En maktstrategi som eleverna använder sig av är planerat samarbete, vilken är anspråkslös i den meningen att eleverna inte organiserar sig på något särskilt sätt. Istället undersöker de med varandra i stunden huruvida de är av samma åsikt och därefter går några stycken, som en form av talesmän (jfr Kamperin, 2005a) och ”snackar med läraren”. Däremot, enligt Kristin, vid det tillfälle då eleverna med data som profilitresse ville få en ny lärare i ämnet, använder de sig av maktstrategin organiserat planerat samarbete för ändamålet, där det framstår som viktigt att föra fram ”budskapet”. Detta visar på att sammanhanget har betydelse då eleverna positionerar sig genom olika maktstrategier. Det kan också förstås i relation till de identifierade dominerande diskurserna i de sociala praktikerna. Det mer anspråkslösa planerade samarbetet kan förstås som att eleverna positionerar sig i enlighet med den elevcentrerade diskursen där eleven är i centrum. Det kan även ses som att eleverna positionerar sig i samklang med omsorgsdiskursen som manar till personliga och informella relationer i undervisningen där eleverna söker upp sina lärare utan rädsla för hur det ska tas emot. De litar till att det inte kommer straffa sig i betygsättningen (se kap. 7). Det organiserade planerade samarbetet kan förstås som att eleverna positionerar sig genom en motdiskurs till omsorgsdiskursen. I ett sådant allvarligt och komplext sammanhang tycks eleverna förstå att de inte kan förlita sig på personliga och informella relationer, utan att i detta ärende krävs det organisation och ”ett budskap”. Detta visar på elevernas känslighet för olika språkval i olika sammanhang och skulle kunna förstås som en form av code-switching. Code-switching innebär att talaren har tyst kunskap om olika språkval i olika sammanhang (Pavlenko & Blackledge, 2004:8). I exemplet ovan skulle det handla om ett mer informellt språkval, som ofta används i de vardagliga sociala praktikerna i den reguljära undervisningen respektive ett formellt språkval då de vill få bort en lärare och vidtalar rektor i ärendet. Det betyder att eleverna positionerar sig i enlighet med den elevcentrerade diskursen som

manar till lärande i meningsfulla sammanhang, då de försöker påverka och förändra undervisningen i sitt profilintresse för att kunna utvecklas vidare i kunskapsprocessen. Precis som i Lönnklassen kan sammanfattningsvis sägas att det verbala bemästrandet genom ”språkval” och språkliga maktstrategier tycks befrämja maktpositioner.

## De tysta positionerna

I Aspklassen är det svårt att göra en mer genomgripande analys av de elever som ofta intar tysta positioner av det skälet att svensklektionerna ofta förläggs till valfri plats. Eleverna skingras över byggnaden, en del går hem och ett antal elever som ofta intar tysta positioner är inte heller frekventa besökare i arbetsrummet. Flera forskningsstudier tar upp att de tysta eleverna lätt hamnar i marginalen även för etnografens blick som koncentrerar sig på de mer synliga och hörbara eleverna (se Bartholdsson, 2007; Lahelma & Öhrn, 2003). Detta stämmer delvis med min forskarposition i Aspklassen, något som inte var min intention. Vid arbete på valfri plats går jag själv ibland runt på lite olika ställen där jag tror att eleverna befinner sig, men oftast håller jag mig där läraren Peter finns eftersom ett antal elever gärna hålls kring honom, det vill säga i klassrummet eller i arbetsrummet. I ett maktperspektiv är detta fenomen pregnant med avseende på att maktrelationerna sätts i spel när det blir upp till eleverna att fritt, på eget ansvar, välja förläggningen av sitt lektionsarbete (jfr Gallagher, 2008b; Walkerdine, 1990). De elever som säger sig vara blyga, eller som inte vill, kan eller förmår att skämta och att ha informella och personliga relationer till läraren, eller ingå i fotbollsdiskursen kan knappast undgå att positioneras till tystnad. Till exempel ser jag Morgan ofta sitta ensam i biblioteket, av vilket skäl vet jag inte, men i fältanteckningarna finns det noterat och reflektionen görs kring utestängning.

Vid några tillfällen söker jag upp några elever som har sökt sig till biblioteket och pratar lite om de uppgifter som de har och vid något tillfälle om en diskussion som har uppstått på en av lektionerna. Dock har det känts svårt att närma sig de elever som har dragit sig undan till mer undanskymda platser, en känsla av att tränga sig på. Frånvaron är hög bland ett antal elever, de kommer och går, vilket gör det svårt att gripa en sammanhållen interaktion i helklass som inte finns. Till detta kommer att då eleverna kan arbeta på valfri plats sitter de ofta tillsammans med eleverna från parallellklasserna i arbetslaget Aspen, och ibland även med elever från sina profilområden från

årskurs 1 och 2, elever som jag inte känner och som inte känner mig. Det innebär att jag under fältåret har mer underlag om de elever som rör sig i arbetsrummet eller i klassrummet och som finns runt läraren Peter.

## Neutralitetsdiskursen – kön och etnicitet i Lönnklassen och Aspklassen

I kapitel 5 visar analysen att kön och etnicitet är något som sällan talas om i de båda skolornas officiella berättelser, vilket jag benämner som en neutralitetsdiskurs. Denna utmärks av att kön och etnicitet görs till något neutralt och osynligt, som inte tycks ha betydelse för elevernas interaktion och tillgång till maktpositioner. I detta kapitel tydliggörs att i synnerhet görandet av könade relationer inte sammanfaller med neutralitetsdiskursen. Analysen visar att kön inte är överksam, utan har betydelse för maktpositionerna i klassrummet. Den visar att de framträdande maktpositionerna, i Lönnklassen och Aspklassen, relaterar till vissa former av maskulinitet, som upptar tiden och rummet och påverkar skeendet i interaktionen. L-gruppen och A-gruppen är kraftfulla grupper, där medlemmarna kan luta sig mot de upparbetade informella relationer som de har inom gruppen, och i A-gruppens fall även med läraren.

Dock visar analysen på att de individuella positioneringarna genom kön, som Anders i Lönnklassen genom till synes ovanliga framställningar av maskulinitet, befrämjar makt. Detta gäller likväl för ovanliga framställningar av femininitet, som Violeta och Kristin i Aspklassen. Individuella positioneringar genom kön och som också befrämjar makt görs av Roya och Agnes<sup>12</sup> i Lönnklassen då de intar framträdande positioner i klassrumsoffentligheten genom att vara ”Bold, brainy and beautiful” (Lahelma & Öhrn, 2003:43). En viktig komponent i detta är att samtliga dessa elever, utom Violeta, är kamrat med flertalet elever i sina klasser, vilket innebär att de har upparbetade informella relationer tillsammans. Violeta tillhör dock G-gruppen och har inom denna grupp upparbetade informella relationer. Kön blir således kraftfullt i görandet av maktpositioner i samspelet med informella relationer. Däremot är görandet av maktpositioner utifrån olika etniska positioner och synliggörande av mångfalden inte särskilt verksamt i klassrumsinteraktionen,

---

<sup>12</sup> Det finns fler flickor i Lönnklassen som intar liknande framträdande positioner i klassrumsoffentligheten, vilka är Frida, Sofia och Miranda, men i detta kapitel har Roya och Agnes fått stå som exempel och är också de mest framträdande.

vilket sammanfaller med neutralitetsdiskursen. Vid några ytterst få tillfällen destabiliseras neutralitetsdiskursen i stunden, dock inte långsiktigt, då L-gruppen via Facebook synliggör/artikulerar kön, etnicitet och religion genom nedsättande tillmälen och andrefiering. I Aspklassen görs denna destabilisering genom elevernas förhandlingar av etniska positioner via språket (jfr Phoenix, 2009). Denna språkliga förhandling kan alltså förstås som ett motstånd mot svenskhet (jfr León Rosales, 2010).

## Sammanfattande reflektioner

Det här kapitlet fokuserar hur maktrelationer i klassrumsinteraktionen sätts i spel och hur framträdande och tysta positioner samspelar med elevernas informella relationer. Det visar även på hur eleverna förskjuter sina positioner mot ett handlingsutrymme. Ett centralt resultat är att de informella relationerna och den informella interaktionen under lektionerna har stor betydelse för vilka positioner eleverna intar och kan inta. Dessa positioneringar görs både individuellt och i grupp i bägge klasserna. I flertalet av fallen tycks också för de individuella positioneringarna förankringen i eller åtminstone acceptansen av en grupp vara central.

I båda klasserna finns en grupp elever, L-gruppen i Lönnklassen och A-gruppen i Aspklassen, som positionerar sig just som grupp. Både L-gruppen och A-gruppen består av ett antal pojkar och en flicka. Förankringen i gruppen gör att dessa elever tar och kan inta framträdande positioner och på så sätt skapa sig ett handlingsutrymme. Både L-gruppen och A-gruppen gör detta genom att synas och höras, de upptar tiden och rummet, och tar lärarens uppmärksamhet och tid i anspråk. Någon i dessa grupper kan initiera ett samtal eller en handling individuellt, men dessa framträdande positioner bygger på att gruppen understödjer den som positionerar sig, både i ord och i handling. L-gruppen har en hårdare framtoning än A-gruppen, vilket i analysen sätts i relation till den hierarkiska diskursen i Lönnklassen respektive den elevcentrerade diskursen med tillhörande omsorgsdiskurs i Aspklassen. Olika maskuliniteter och femininiteter (som det finns mindre om i kapitlet) har betydelse vid elevernas positioneringar för makt i klassrumsinteraktionen. Analysen visar att det finns olika maskuliniteter i de båda klasserna som tycks samspela med diskurserna. I Lönnklassen tar det sig uttryck i L-gruppens mer hårda utspel som bygger på hierarkiska strukturerande principer som understöds av skolans hierarkiska diskurs. A-gruppens utspel, som också

skapar hierarkiska ordningar, som snarare uppfattas som 'milda', understöds av skolans elevcentrerade diskurs med tillhörande omsorgsdiskurs. I Aspklassen finns ytterligare en grupp, G-gruppen. Denna grupp intar också framträdande positioner i klassrumsinteraktionen och har precis som A-gruppen informella relationer tillsammans med läraren. Däremot är denna grupps positioner inte dominerande. G-gruppen konkurrerar inte med A-gruppen vad gäller tiden och rummet, samt tillgången till läraren Peter, vilket gör att A-gruppen kan upprätthålla sina dominerande positioner. I det avseendet inordnar sig G-gruppen i en maktordning.

I synnerhet de dominerande maskuliniteterna i de två klasserna, L-gruppen respektive A-gruppen befrämjar maktpositioner. När eleverna försöker påverka skeendet i klassrumsinteraktionen använder de sig av olika maktstrategier. L-gruppen använder sig av hårdare maktstrategier som riktar sig mot enskilda individer i klassen medan A-gruppens maktstrategier mer handlar om hur de upptar tiden och rummet och tar läraren i anspråk, mer än det riktar sig mot enskilda individer i klassen. Strategierna, liksom könade relationer, samspelar på respektive skola med diskurserna. Dessa positioneringar är svåra för de andra eleverna att bemöta, vilket tydliggör hur kraftfulla dessa grupper är, oaktat att de agerar i två vitt skilda miljöer, på två olika skolor med mycket olika dominerande diskurser i de sociala praktikerna och i undervisningen. De andra eleverna i båda klasserna visar på tystare motstrategier, till exempel som "att inte bry sig". En central poäng är att de tysta positionerna och de tysta maktstrategierna ger betydligt mindre utrymme för att styra skeendet i klassrumsinteraktionen och i undervisningen. Avslutningsvis kan poängteras att kapitlet tydliggör att görandet av i synnerhet könade maktrelationer, både i Lönnklassen och Aspklassen, är högst påtagligt i de sociala praktikerna, som därmed skiljer sig från de diskursiva praktikerna där en neutralitetsdiskurs har identifierats, som utmärks av att kön är något som sällan talas om, något som är neutralt och osynliggörs. Däremot är görandet utifrån etniska positioner och synliggörandet av mångfalden så gott som frånvarande och sammafaller således med neutralitetsdiskursen, förutom exemplet från Aspklassen, som kan ses som ett motstånd mot svenskhet (jfr León Rosales, 2010).



## Kapitel 7. Lärarnas inbjudningar till makt i undervisningen

Detta kapitel handlar om lärarnas erbjudanden till eleverna om makt i undervisningen i Lönnklassen och Aspklassen. Analysen bygger i huvudsak på intervjuer med lärare och elever och på några enstaka fältanteckningar. Den visar när den hierarkiska diskursen på Lönnskolan och den elevcentrerade diskursen med tillhörande omsorgsdiskurs på Aspskolan är verksam i undervisningen i respektive klass och i vad mån elever och lärare stabiliserar och destabiliserar dessa. Analysen visar också att den enskilde lärarens hållning har betydelse för huruvida maktpositioner möjliggörs eller inte för eleverna (se Öhrn, 2005). I linje med tidigare forskning visar denna studie på att när lärare bjuder in till makt sker det genom direkt inflytande, vilket innebär att elever på plats, i stunden, får föra fram sina åsikter och olika förslag (se Dovemark, 2004; Hjelmér, 2011; Rönnlund, 2011). I denna studie omfattar även direkt inflytande då eleverna på eget bevåg, utan lärarens inbjudan, initierar påverkansförsök i undervisningen. Genom kapitlet problematiseras relationen direkt inflytande och maktpositioner utifrån elevernas perspektiv.

### Lönnklassen

#### Lärarens inbjudan till makt på lektionerna i samhällskunskap

På läsårets allra första lektion i samhällskunskap med Lönnklassen är det kursintroduktion. Det är mycket som ska hinnas med; presentation av läraren och medföljande doktorand, upprop av eleverna, presentation av samhällskunskapskursen och att göra en läsårsplanering. Anslaget till kursintroduktionen är effektivt och speglar så till vid den hierarkiska diskursen där tiden är effektivt strukturerad. Kursintroduktionen utgörs av att läraren Emma går igenom kursplanen och kursmålen och av att eleverna i mindre grupper får arbeta fram förslag till en läsårsplanering.

Emma introducerar kursinnehållet i samhällskunskap genom att eleverna får gissa vad som ingår i kursen; valet, lag och rätt, vardagsjuridik, EU och FN, internationella relationer, infrastrukturer, samhällsbyggnad, välfärd och ekonomi etc. ropas det från olika håll i klassen och Emma skriver ner detta på vita tavlan. Emma säger att de delvis kommer att få vara med och påverka, lite vad de ska välja av innehållet, men också hur de ska arbeta, att de alldeles strax ska få sitta i smågrupper och prata om detta, med kursmålen i sikte. Hon går via datorn in på kursplanen för Samhällskunskap på Skolverkets hemsida och hon frågar eleverna om de känner till hemsidan. Hon läser kursplanen och kursmålen högt för eleverna och säger därefter att de ska sätta sig i grupper för att diskutera förslag på vad de vill arbeta med och hur. Eleverna får 20 minuter på sig för grupparbetet och därefter får de gruppvis föra fram sina förslag. Förslag som kommer upp om undervisningens innehåll är följande. Agnes berättar att deras grupp vill besöka kommunhuset, landstingsrådet och delta i en rättegång. Hon för även skämtsamt fram att deras grupp vill åka till Bryssel och titta på EU-parlamentet. Tures [L-gruppen] grupp vill jämföra styrelseskick i olika länder. Miranda säger att deras grupp vill se på samhällskritiska dokumentärer. Rikard [L-gruppen] berättar att deras grupp vill ha mycket om riksdagsvalet och vardagsjuridik. Gällande undervisningens form säger eleverna i de olika grupperna att variation är viktigt, att uppgifterna får påverka beslutet av arbetsformerna. Eleverna önskar ämnesdiskussioner, rollspel, politiska debatter, inga skriftliga uppgifter, muntliga redovisningar, grupparbeten och kanske att man kan få välja examinationsuppgift individuellt. Emma skriver upp deras förslag på vita tavlan, sammanställer dessa och kopplar till kursmålen. (Fältanteckningar 100823)

Eleverna och läraren Emma är helt nya för varandra och det är möjligt att Emma vid kursintroduktionen vill uppmuntra eleverna till kommunikation och dialog då hon poängterar att eleverna kommer att få vara delaktiga i läsarplaneringen, genom att få göra ett urval av undervisningens innehåll och att få önska former för undervisningen. Vad gäller undervisningens innehåll ger eleverna många olika förslag, likväl vad gäller formen för undervisningen där de önskar varierade arbetsätt. Till exempel är ämnesdiskussioner något som önskas av alla grupper och påtagligt ofta är det offentligt elevaktiva sådana, som diskussioner, rollspel, politiska debatter och muntliga redovisningar. I intervjun med Emma ger hon sin syn på elevernas påverkan i undervisningen i Lönnklassen.

Vad jag framför allt tänker på är vilka mål den här kursen har. Eleverna får titta på målen och på de olika betygskriterierna och önska vad man skulle kunna göra för olika upplägg, dels för att vi ska kunna få så varierade arbetsformer som möjligt, men tanken är väl att dom ska få vara med och säga vad de vill jobba med. Som nu när det är val vill de jobba mycket med demokrati. Sen skiljer det sig också, just den här klassen går ju i trean, dom

önskade mycket vardagsjuridik, vad innebär det att vara sambo, vad innebär det att vara gift, medan om jag har samma kurs i en etta så önskar inte dom samma saker, men framför allt, man får se till att vi kommer igenom alla mål om vi följer det här upplägget. Dom kommer med jättemånga förslag, sen så skriver jag ihop en planering utifrån det dom har sagt, så får dom kolla på planeringen och godkänna den eller om de vill ändra på något. Ah, det har aldrig varit nåt problem att det inte har gått att anpassa kan jag känna liksom, det har hela tiden gått att ändra efter deras önskemål och så. (Intervju lärare Emma 110617)

Emma betonar att kursens uppläggning till form och innehåll alltid måste stå i relation till kursmålen (jfr Rönnlund, 2011; Swahn, 2006). Så länge detta uppfylls, säger sig Emma vara anpassningsbar efter elevernas önskemål gällande arbetsformer och vad som ska fokuseras i kursen. Eleverna lämnar sina önskemål genom grupparbetet och Emma gör utifrån dessa en läsårsplanering som eleverna får gå igenom och antingen godkänna eller föreslå ändringar. Utfallet under läsåret blev att läraren Emma tillsammans med eleverna kom att arbeta med de områden som eleverna önskade, utom att besöka en rättegång. Därtill blev utfallet att arbetssätten kom att variera, vilket innebär att ett flertal av elevernas önskemål i samband med läsårsplaneringen uppfylls. Ett exempel på detta är ett arbetsområde där eleverna får i uppgift att förbereda en politisk debatt i samband med riksdagsvalet 2010.

Arbetsområdet inleds med att eleverna som inspiration får gå in på Utbildningsradions websida och delta i en frågesport kring vilka hjärtefrågor de olika partierna har. Med anknytning till UR-övningen får eleverna därefter gruppvis arbeta fram vilka frågor som den politiska debatten ska omfatta. Detta redovisas genom att varje grupp får redogöra för vilka frågor de vill ska vara med i debatten och Emma skriver upp förslagen på vita tavlan; invandring, arbetslöshet, kärnkraft, kollektivtrafik, äldrevård, skolpolitik /.../ Eleverna får några lektioner på sig att i grupp förbereda debatten, varav en lektion skickas de ut till valstugorna för att få mer information om just det parti de olika grupperna ska företräda i den politiska debatten. Emma fördelar de olika partierna till elevgrupperna /.../ Efter cirka två veckor hålls den politiska debatten i klassrummet och avslutas därefter med att eleverna får gå till aulan för att lyssna och delta i en politisk debatt där skolan har bjudit in några företrädare för politiska ungdomspartier. (Fältanteckningar 100830/100906/100913/100915)

Detta är vanliga maktprocesser i undervisningen i samhällskunskap under läsåret, det vill säga att elevernas önskemål i en läsårsplanering går i uppfyllelse. I det avseendet skapas en jämnare maktfördelning mellan lärare och elever, trots den hierarkiska diskursen som utmärks av hierarkiska

arbetsrelationer och en hierarkisk kommunikation mellan lärare och elever. Läraren Emma positionerar sig således genom en motdiskurs till den hierarkiska diskursen, då hon erbjuder eleverna att kommunicera sina önskemål till läsårsplaneringen. Samtliga grupper önskade ämnesdiskussioner. Sådana blir dock till på lärarens initiativ vid endast ett tillfälle då eleverna muntligt ska redovisa uppgiften ovan om olika partiers valprogram genom en politisk debatt inför riksdagsvalet 2010.

Vid första samhällskunskapslektionen under vårterminen har Emma en introduktion av kursen i kortform, det vill säga en uppdatering av kursen och eventuella revideringar av höstterminens läsårsplanering.

Emma repeterar betygskriterierna för samhällskunskap. I samband med detta kopplar hon tillbaka till vilka olika moment som de har arbetat med under hösten. Därefter tar hon upp den analysmodell som de började arbeta med under höstterminen och betonar att det är viktigt att använda sig av olika källor samt att ha ett kritiskt förhållningssätt. Emma säger att de ska arbeta mer med analysmodellen under våren. ”Modellen är tydlig då man ser den i betygskriterierna, men svårare att klura ut när man gör uppgifterna”, säger Miranda. Emma för fram att de kommer att titta mer på modellen, att eleverna kan visa hur de arbetar med den i någon uppgift och då kan Emma gå in i uppgiften och säga exempelvis vad det behövs mer av. Emma undrar vilka önskemål som eleverna har inför våren. Vid detta tillfälle får eleverna ropa rätt ut. Anders ropar nationalekonomi och konfliktkunskap kopplat till internationella relationer, mellanöstern ropar Rikard [L-gruppen], samhällskritiska dokumentärer ropar Miranda. Tomas [L-gruppen] vill ha med konspirationsteorier då de tittar på dokumentärer, varpå några av eleverna stönar. ”Har ni några fler önskemål?” undrar Emma. ”Jag sammanställer och gör en planering”, fortsätter Emma. ”Hur ska vi göra med examinationer?” undrar Emma. Anders säger att de kan skriva två sidor om en konflikt och sedan ha diskussioner. Fler elever instämmer kring detta förslag genom att ropa rätt ut. Emma säger: ”Vi kan också ta diskussioner i mindre grupper, alla gillar inte att diskutera i storgrupp”. ”Fler önskemål?” Ingen av eleverna för fram ytterligare sådana. (Fältanteckningar 110117)

Vid vårterminens uppdatering och revidering av läsårsplaneringen talar Emma om analysmodellen, som jag uppfattar verka vara ett viktigt redskap för samhällsvetenskapliga analyser. Under vårterminen kommer hon dock inte tillbaka till denna och ger inte heller exempel på vad som kan vara ett kritiskt förhållningssätt. Detta tydliggörs av Miranda då hon säger att modellen är tydlig i betygskriterierna, men svårare att ”klura ut” i utförandet av uppgifterna. De önskemål som eleverna ropar ut går till viss del i uppfyllelse

under våren, exempelvis får eleverna se trilogin *De kallar oss mods* (1968/1979/1993) och skriva en analys för inlämning.

Under läsåret blir eleverna således vid terminsstarterna inbjudna till reflektion kring kursuppläggning, innehåll i uppgifter och arbetsformer. Det skiljer sig åt hur detta görs. Vid höstens läsårsplanering bjuder Emma in eleverna till kommunikation och dialog genom grupparbetena, vilket för med sig en jämnare maktfördelning mellan henne och eleverna, och mellan eleverna. Vid vårterminens uppdatering och revidering av höstterminens läsårsplanering bjuds eleverna in till att föra fram sina synpunkter och önskemål genom direkt inflytande. Det innebär att läraren ställer frågor om uppläggnings till eleverna rätt ut i klassen och eleverna ger sina synpunkter på samma sätt. I jämförelse med höstterminens läsårsplanering i grupper innebär vårterminens uppdatering genom direkt inflytande att läraren lyssnar endast till några få elever (jfr även Bartholdsson, 2007; Rosvall, 2012), det vill säga de elever som intar framträdande positioner och ropar ut sina önskemål, vilket görs ovan av tre pojkar, varav två tillhör L-gruppen, och en flicka. Poängen är att det slags direkta inflytande som tillämpas i undervisningen när eleverna i direkt kommunikation föreslår, förhandlar och påverkar undervisningens innehåll och form, ger möjligheter till positionering för de elever som är beredda att göra det i klassrumsoffentligheten. Analysen av observationerna tyder på att direkt inflytande leder till en mer ojämn maktfördelning inom elevgruppen än själva lärarens dialog och inbjudningar till makt med klassen.

### Elevernas tal om makt i samhällskunskap

I detta avsnitt fokuseras elevernas tal om makt i samhällskunskap i relation till läsårsplaneringen vid höstterminens början och i det sista exemplet till den fortlöpande undervisningen. Över lag är eleverna, enligt intervjuerna, nöjda med lärarens Emmas undervisning och anser att tillgången till makt är god på dessa lektioner.

Vad gäller läsårsplaneringen som görs vid höstterminens början gör Gunilla och Jenny en jämförelse med hur det kan se ut i de andra ämnena.

Gunilla: De [andra lärarna] kanske oftast lägger fram ”så här har jag tänkt, vad tycker ni?” Jag tycker i början av varje kurs att vi får hålla med om någonting .....

Jenny: På samhällskunskapen fick vi ju diskutera och skriva hur vi ville lägga upp det. (Intervju Gunilla och Jenny 110321)

Flertalet elever uttrycker att de genom höstens läsårsplanering med grupparbeten ges tillgång till makt i undervisningen. De jämför med de andra ämnena där de, som Gunilla anger, snarare får bejaka en av läraren uppgjord planering, vilket kan ses som en reproduktion av den hierarkiska diskursen. Eleverna som vid läsårsplaneringen önskat en varierad undervisning, anser också att året tillsammans med läraren Emma har uppfyllt dessa förväntningar. Klas säger exempelvis:

Klas: Alltså, i samhällskunskapen tycker jag det har funkat jättebra, det är väldigt varierat och det tycker jag är skönt, det är både liksom föreläsningar hon håller i, sen är det ibland grupparbeten, ibland prov, jag tycker alltså det är väldigt bra att det är så varierat. (Intervju Klas 110516)

Då jag frågar eleverna i intervjuerna om det är något de skulle vilja ändra på i undervisningen i samhällskunskap, för Jonas och Alfred fram följande kring höstterminens läsårsplanering.

Jonas: Emma låter oss diskutera i grupp och det är väl i och för sig lite sämre tycker jag.

Alfred: Ja, det tycker jag med, om alla ska komma till tals så är det det. För då blir det dom som tar mest plats i gruppen och pratar mest som får mest makt eller vad man ska säga. (Intervju Alfred och Jonas 110329)

Trots att eleverna vid höstens läsårsplanering fick arbeta fram förslag gruppvis pekar några av eleverna på att även i dessa sätts maktrelationer i spel, att maktrelationer handlar inte endast om de som görs mellan läraren ifråga och eleverna, utan även eleverna emellan (jfr Tholander, 2005). Ett exempel på detta är ovan då Alfred säger: ”För då blir det dom som tar mest plats i gruppen och pratar mest som får mest makt”. Således blir det de elever som intar framträdande positioner i grupparbeten som påverkar undervisningen.

Anna, Bob och Max i L-gruppen uttalar sig om arbetsrelationerna och kommunikationen med läraren Emma i relation till elevernas makt i den fortlöpande undervisningen.

Bob: Just Emma är väldigt enkel, hon är väldigt flexibel och bra lärare liksom, så hon är väldigt enkel att påverka.

Max: Hon är på samma nivå som vi på nåt sätt, så man kan prata med henne och få vettiga svar.

## KAPITEL 7. LÄRARNAS INBJUDNINGAR TILL MAKT I UNDERVISNINGEN

Anna: Det känns som hon alltid frågar innan en uppgift, liksom, hur vill ni ha examination på det här? Ska vi ha gruppredovisning, prov?

Max: Nä, men man kan ha en extremt avslappnad konversation med Emma. Många lärare är man ju lite ..... man håller ju ett visst säkerhetsavstånd och säger kanske inte riktigt allt vad man tänker, men med Emma kan man prata väldigt avslappnat.

Kristina: Hur går det till rent konkret? Är det Emma som bjuder in till att fråga hur ni vill ha det eller är det ni, eleverna, som tar upp saker som ni vill ändra på?

Anna: Nä, det känns som att hon bjuder in mer, men är det något som vi inte är nöjda med så har vi chansen att påverka .....

Max: Jag skulle säga att det är nog både och. Om hon märker att det är något som borde förändras så då frågar hon oss och om vi känner att det här va inte så bra så säger vi till henne. (Intervju Anna, Bob och Max 110509)

Anna, Bob och Max säger att det är enkelt att kommunicera med Emma, till skillnad från de andra lärarna, som de säger sig hålla ett ”visst säkerhetsavstånd” till då de vill föra fram sina önskemål om undervisningen. Det betyder att i elevernas tal om arbetsrelationerna och kommunikationen med många lärare på skolan aktiveras den hierarkiska diskursen, men destabiliseras i talet om läraren Emma. Anna, Bob och Max för på flera olika sätt fram att det är lätt att ”påverka” undervisningen vid direkt inflytande. I relation till kapitel 6 där analysen visar att elevernas informella relationer har stor betydelse för deras positioneringar i undervisningen, är en möjlig tolkning av maktprocesserna att L-gruppen, som Anna, Bob och Max tillhör, är några av dem som enligt Alfred ”tar mest plats i gruppen och pratar mest” och ”som får mest makt”. Det skulle kunna betyda att de elever som oftare intar framträdande positioner för att påverka undervisningen, som exempelvis L-gruppen, men även några andra elever, menar att tillgången till makt i undervisningen är god och de elever som oftare intar tysta positioner anser att tillgången till makt är begränsad. Det är också oftare de elever som vanligen intar tysta positioner som problematiserar maktrelationernas betydelse, inte bara mellan lärare och elever, utan även i klassen, vilket Alfred och Jonas får stå som exempel på. Generellt visar analysen av intervjuerna att det finns ett samband mellan tysta respektive framträdande positioner och synen på tillgången till maktpositioner.

## Talet om elevernas makt i innehållet i undervisningen

I det följande redogörs för elevernas makt i relation till undervisningens innehåll vad gäller kursplaner och kursmål i samhällskunskap. Därefter diskuterar jag betydelsen av lärarnas ämneskunskaper och struktureringen av tiden i relation till elevernas makt generellt i de olika ämnena som ingår i Nv-programmet. Detta visar hur den hierarkiska diskursen kommer till uttryck genom kursmål, lärarnas ämneskunskaper och struktureringen av tiden.

### Talet om makt i relation till kursplaner och kursmål

I intervjuerna med eleverna och läraren Emma i Lönnklassen finns ett tal om att elevernas makt i undervisningen med fokus på innehållet måste stå i relation till kursmålen. Jag benämner detta tal som en kursmålsdiskurs. I intervjun med Emma tidigare i kapitlet då vi talar om elevernas makt i undervisningen säger hon: ”Vad jag framför allt tänker på är vilka mål den här kursen har.” Nedan ges några olika exempel på detta av eleverna.

Frida: Ja alltså, innehållet är ju reglerat av kursplanen .....

Runar: Och det är betygskriterierna som gäller liksom .....

Frida: Men sen är det ju mindre grejer som går att påverka ibland.

(Intervju Frida och Runar 101210)

I likhet med läraren Emma pekar ett flertal elever på betydelsen av styrdokumentet, såsom kursplanerna och kursmålen relativt de maktpositioner som tillgängliggörs för dem beträffande undervisningens innehåll. På så sätt positionerar de sig i överensstämmelse med kursmålsdiskursen. Ytterst få elever problematiserar den maktposition som styrdokumentet och framför allt kursmålen tycks ha i undervisningen, dock gör Karl det.

Albin: Men vi fick ju välja vad vi ville göra i början av året [läsårsplaneringen] .....

Karl: Fick vi?

Albin: Ja, nån ville ha familjejuridik, och så var det nån som ville ha EU, och sen så kom ju alla dom här grejerna fram, så det blev ju så till slut, men vi hade kunna välja vad jag vet .....



Karl: Tror du?

Albin: ..... ekonomi inom samhällskunskapen, alltså vi kan, jag tror, äh, jag vet inte riktigt hur mycket det påverkade.

Karl: Ja, jag tror att man kan säga vad man vill göra, men sen finns det nog i bakgrunden, jag menar Emma måste ju följa nån slags ..... kursplan och där står det väl saker man måste lära ut, men vi kan säkert ha påverkat att man kan koncentrera sig på vissa saker mer.

Albin: Det är ju ganska brett och det känns som om vi fick ändå välja ur det. Så kände i alla fall jag, men jag vet inte hur mycket mer det finns att välja än det vi valde.

Karl: Nä, men det är kanske det att vi får ett val, men jag vet inte hur mycket det påverkar egentligen. (Intervju Albin och Karl 110503)

I diskussionen problematiseras vad makt i undervisningen innebär och Karl är en av få elever i klassen som positionerar sig genom att utmana kursmålsdiskursen då han undrar ”hur mycket det påverkar egentligen”. Jag tolkar utsagan som att han ifrågasätter huruvida elevernas förslag har någon större betydelse för undervisningens innehåll. I likhet med Wyndhamn (2013:104) visar detta på att läraren som uttolkare av kursplanen och kursmålen underkommuniceras, där dessa framställs som något objektivt. Det ges inga öppningar för eleverna att diskutera uttolkningen, att ifrågasätta denna eller undersöka om det finns andra möjliga tolkningar och så till vida reproduceras den hierarkiska diskursen.

### **Talet om makt i relation till lärarnas ämneskunskaper**

På Lönnskolan finns ett tal om bland framför allt lärare, men även elever, att undervisningens innehåll svårligen låter sig påverkas av eleverna eftersom de saknar överblick över ämnet. Därutöver finns ett tal om att diskussioner om undervisningens innehåll riskerar att ske på bekostnad av den tid som kan läggas på förståelsen av ämnet och ämnesfördjupningen. Avsnittet belyser hur detta generellt tar sig uttryck i undervisningen på Lönnskolan. Analysen visar hur den hierarkiska diskursen reproduceras av både lärare och elever och avspeglas i maktrelationerna i undervisningens innehåll.

Biträdande rektor Eva för fram följande vad gäller elevernas makt i undervisningen generellt på skolan.

Jag tror att det är påfallande mycket så här, att eleverna får ett visst inflytande att påverka formen, men ett ganska litet inflytande i att påverka

innehållet. Även när det faktiskt finns ett utrymme för att påverka innehållet, så tycker ofta lärarna ändå att det är de som vet bäst och som dessutom vill använda sin spetskompetens. Så man låter eleverna bestämma formen men förbehåller sig rätten att bestämma innehållet. (Intervju biträdande rektor Eva 110623)

Eva pekar på att eleverna på skolan kan påverka undervisningens form i viss utsträckning, dock inte undervisningens innehåll i särskilt hög grad. Hon poängterar att lärarna bestämmer undervisningens innehåll med hänvisning till sin spetskompetens i ämnet. I Evas uttalande finns undertoner av att hon utmanar den hierarkiska diskursen då hon säger att lärarna ofta anser att det är ”de som vet bäst” och att de ”förbehåller sig rätten att bestämma innehållet”. En del elever lyfter fram att detta är rimligt, de känner tillförsikt till lärarnas kunskaper och planering.

Sofia: Nä, men, just det här med att kunna påverka, tycker jag inte att man får göra så mycket alls, utan jag lägger mycket vid, jag litar mycket på lärarna att dom är välutbildade och att dom ska kunna ge oss en optimal undervisning och bra examinationer. (Intervju Sandra och Sofia 110404)

Sofia är tydlig med att hon inte anser att eleverna kan påverka undervisningens innehåll. Hon litar till lärarnas kunskaper och omdöme, något som anses vara vanligt inom Nv-programmet där ”traditionell förmedlingspedagogik” ofta råder och där denna undervisning utmålas som effektiv (Broady et al, 2009:26f). Läraren Hans utsaga ligger i linje med Sofias.

Det mest realistiska är att de påverkar undervisningsformen i den reguljära undervisningen, alltså procedur, undervisningsförlopp, men också olika examinationsformer, där kan dom påverka. Det som är svårare är undervisningens innehåll – ska vi läsa Hedvig Charlotta Nordenflycht eller inte? Dom kan ju inte det här, dom har inte läst detta tidigare, det tar ju väldigt mycket tid, alltså ska vi göra det här eller det här och det leder inte så långt heller, tyvärr, i förhållande till den tid det tar att lägga fram det. De har helt enkelt inte överblicken. (Intervju lärare Hans 110222)

Läraren Hans för fram skäl som att eleverna inte kan och inte har överblick över ämnet (jfr Ekman, 2011; Swahn, 2006). Utsagan utgår ifrån en brist (jfr Carlson, 2002), varigenom eleverna ses sakna förkunskaper, och av det skälet inte kan inkluderas i överläggningar om undervisningens innehåll. Det innebär att elevernas maktpositioner underordnas både stoff och lärare (jfr Wyndhamn, 2013). Läraren Hans pekar också på tiden i relation till påverkan, som ett hinder för elevernas makt i undervisningen, något som även

eleverna påtalar i intervjuerna. Roya, liksom läraren Hans, för fram att tid till elevernas makt i undervisningen är på bekostnad av tid som kan läggas på ämnet.

Så känner jag med engelskan att vi aldrig får säga någonting om saken, men det vill ingen för det funkar så bra som det är. Engelskan har man verkligen inget att säga till om för det är så pass strikt schema och man måste hinna med så himla mycket på den här kursen, så hade vi fått utrymme för inflytande hade vi inte nått målen. (Intervju Klara och Roya 110328)

Lärarens Hans och Roya utgör endast två exempel på denna tidsliga aspekt av makt (jfr Ekman, 2011; Hjelmér, 2011). Roya kopplar tiden även till kursmålen, att eleverna måste hinna uppnå alla kursmål under en kurs. Royals utsaga vittnar också om, liksom fler elever i Lönnklassen, att om man är nöjd med lärarens undervisning är påverkan i denna inte så viktig. Med denna hållning, som betonar vikten av lärarnas ämneskunskaper och den tidsliga aspekten av maktprocesserna relativt elevers makt, reproduceras den hierarkiska diskursen både av elever och lärare. Den reproduceras också genom elevernas rädsla för konsekvenserna av att framföra sina åsikter.

Miranda: Nä, jag har aldrig fört fram nåt önskemål om innehållet i alla fall, utan det är mer om det är pang, bom, när ska vi ha provet, då har man fört fram önskemål, men inte så här, nej, man vågar inte riktigt säga direkt när läraren kommer med en uppgift, nej, inte en sån här uppgift till, alltså, det känns ju inte som man bidrar till nån bra stämning.

Kristina: Men man vågar inte därför att?

Miranda: Dom ska sätta omdöme på en.

Evelina: Ja men, det är verkligen så, man får inte säga fel saker för om man råkar göra ett dåligt intryck en gång, då kan man va körd, i vissa lärares ögon, det är verkligen så att det handlar också om vad dom tycker om en.

Kristina: Menar du att det påverkar ens betyg?

Evelina: Ja, om dom tycker något om en på ett dåligt sätt så får man det, det är ju så.

Miranda: Dom blir lite extra negativa då, typ.

Evelina: Om man står och väger, så nej. Det blir så.

Miranda: För innehåll är ju det som läraren har valt på nåt sätt, inte lärarens personliga åsikt, men det är ändå så här - det här tyckte läraren skulle va intressant att tillföra kursen. Då känner man att man inte vill kritisera det,

då blir det lite så här att man kritiserar läraren. (Intervju Evelina och Miranda 101210)

Miranda och Evelina ger uttryck för rädsla att påverka undervisningens innehåll eftersom innehållet kan uppfattas som personligt för lärarna. Detta understryks av Miranda då hon säger att om eleverna försöker påverka undervisningens innehåll blir det som ”att man kritiserar läraren”. Ytterst handlar oron om att synpunkter på innehållet kan straffa sig i bedömningen och betyget, något som även har observerats i tidigare studier (Hjelmér, 2011; Johansson, 2009; Rönnlund, 2011; Öhrn, 1998; Öhrn, Lundahl & Beach, 2011). Miranda och Evelina för också fram att eleverna får en chans i hur de uttrycker sina önskemål, att de måste formuleras på ett sätt som inte ger ett dåligt intryck.

Detta knyter an till vad som kan talas om och hur och vilka sanningar som produceras (Walkerdine, 1990). Eleverna regleras av lärarna och självreglerar sig till tystnad av rädsla för repressalier. Läraren Emma positionerar sig således genom en motdiskurs mot den hierarkiska diskursen då hon bjuder in eleverna till att medverka i en läsårsplanering. Det visar på att den enskilde läraren gör skillnad gällande elevernas makt i undervisningen, något som har observerats i tidigare studier (se Hjelmér, 2012; Wyndhamn, 2013; Öhrn, 2005).

## Aspklassen

### Lärarens inbjudan till makt på lektionerna i svenska

I arbetslaget Aspen börjar jag studien brett och deltar i så mycket som möjligt under en femveckorsperiod. Under denna period bjuds eleverna inte in på någon lektion till att föra fram sina åsikter om uppläggningsen av undervisningen, med fokus på form och innehåll, vare sig i en läsårsplanering eller för enskilda moment. Det behöver inte nödvändigtvis betyda att detta inte skulle ha skett. Jag kan av naturliga skäl inte delta i alla lektioner samtidigt, jag kan ha missat något. I intervjun bekräftar läraren Peter mitt intryck från fältarbetet.

Innehållet tycker jag kan va svårt att låta eleverna påverka, eftersom vi inte i år har haft med eleverna i planeringen av läsåret. Jag tror inte nån har upplevt att dom har kunnat styra innehållet särskilt mycket. Formen däremot är ju jag väldigt fri i mitt tänkande, framför allt examinations-

formen, så långt det går. Svenska är ju svårt att ha helt individanpassat, man måste visa muntliga kommunikationskunskaper, och det blir svårt att göra det skriftligt, men annars så långt det går att vara flexibel, och det ser jag snarast som helt naturligt att man som lärare måste va flexibel i det, och det gäller också alla typer av former hur klassrumssituationen ser ut. En del funkar inte att sitta i ett klassrum över huvud taget, men om man då kan hitta nåt system där dom kan gå iväg någon annanstans och jobba med samma sak då ser inte jag problemet i det. (Intervju lärare Peter 110616)

Peter berättar att kursplanen i svenska, särskilt till sitt innehåll men även till form, inte lämnar så stort utrymme för elevernas påverkan. Därutöver kopplas elevernas makt i undervisningen till individanpassad undervisning, vilket är en reproduktion av den elevcentrerade diskursen som manar till eget ansvar i elevernas kunskapsprocess. Den elevcentrerade diskursen som också manar till flexibilitet reproduceras då han säger att en lärare ”måste va flexibel”, likväl som var, det vill säga vilken plats eleverna utför arbetet på. Peter för vidare fram att arbetslaget Aspen inte bjöd in eleverna till en läsårsplanering i de ämnen som arbetslaget förfogar över och han kommenterar det enligt följande:

Peter: Det har varit förvirrat för oss lärare, vi körde i det här arbetslaget projekt [PBL] fullt ut förra året, men det här året fick vi inte göra det, och då ska man ha ett fast schema som inte går ihop med projekt tanken, så under höstterminen var det jätteförvirrat för oss, och vi märkte att eleverna inte hängde med heller, så vi tog faktiskt ett möte med eleverna i arbetslaget Aspen, där vi försökte förklara vad det är som händer och varför vi inte får det tydligt för dom för att vi själva inte vet hur det ska funka ..... ja, det har varit jävligt förvirrat och svårt att få ihop det. (Intervju lärare Peter 110616)

Utebliven inbjudan till läsårsplaneringen vid terminsstarten för elevernas vidkommande beror som jag förstår det på den för året nedskurna pedagogiska metoden PBL. Vid läsårets början står det ännu inte klart för vare sig lärare eller elever hur organisationen kring PBL och själva undervisningen ska utformas. I Peters beskrivning skapar denna förändring stor förvirring hos lärarna och eleverna. Detta föranleder ett möte med eleverna i arbetslaget Aspen under höstterminen för att ge en lägesrapport. Ingen information om reduceringen av PBL har, enligt läraren Peter, heller kommit från skolledningen.

Kristina: När man gjorde den här förändringen, som jag förstår i intervjuerna med eleverna blev mest drastisk det här sista året, kom rektorerna och pratade med eleverna, och förklarade sina utgångspunkter?

Peter: Nä, ingenting sånt, trots att vi har bett om att de ska göra det.

Kristina: Vad var skälet till att dom inte kom?

Peter: Jag tror inte riktigt att vi har fått nåt skäl. Det dom säger är ju att ni kan jobba i era egna ämnen enligt PBL och då kan ni ju jobba med basgruppen, men inte riktigt hur när man frågar hur ska det gå till? Oftast bemöts det inte alls, det blir bara tystnad. (Intervju lärare Peter 110616)

Reduceringen av PBL begränsar planeringen framåt för lärarna i arbetslaget Aspen och ger dem således minskad makt att organisera verksamheten. De har tidigare haft en hög grad av makt i uppläggningsen av arbetslagets samlade kurser, schemaläggningen, fördelning av tiden till kurserna, nyttjandet av lokalerna etc. Denna osäkerhet har i sin tur, berättar läraren Peter, begränsat elevernas makt framför allt gällande undervisningens innehåll. Det kan tyckas vara märkligt att skolledningen vid en skola som profilerar sig med en pedagogisk metod, PBL, med ett tal om lärande i meningsfulla sammanhang och som medger eleverna hög grad av eget ansvar i kunskapsprocessen, med andra ord en pedagogisk metod som tillskriver eleverna makt, inte tycks ha haft någon form av kommunikation eller dialog med vare sig lärare eller elever. Det visar på hur maktrelationerna mellan skolledning och lärare sätts i spel, som i sin tur tycks fortplanta sig till lärare och elever. Den elevcentrerade diskursen avspeglas i det avseendet inte i undervisningen i arbetslaget Aspen. Med den elevcentrerade diskursen skulle man också kunna tänka sig att skolledningen bjöd in eleverna i årskurs 3 till kritisk reflektion (jfr Beach & Öhrn, 2011) kring vad det innebär i ett utbildningsperspektiv att den pedagogiska metod som eleverna sökte sig till i årskurs 1 under resans gång har reducerats till något, som till form och innehåll, är långt ifrån vad som utlovades. Någon sådan inbjudan har, enligt lärare och elever, inte gjorts.

### Elevernas tal om makt i undervisningen

I informella samtal och i intervjuerna med lärarna och framför allt med eleverna i Aspklassen blir det ytterst sällan att vi talar om Aspklassen som en separat klass. Hur jag än, i min ganska traditionella föreställning om hur skolorganisationer är uppbyggda, vill tala med och om själva Aspklassen, talar eleverna ofta om sig själva som en del av en hel organisation och inte minst som en del av arbetslaget Aspen (som inbegriper tre klasser). Det speglar en

organisation som är horisontellt och vertikalt uppbyggd (se kap. 5) och tyder på att eleverna förstår sin skola som en helhet och inte som vattentäta skott mellan olika ämnen, årskurser och klasser. När jag i intervjuerna med eleverna i Aspklassen vill tala om deras makt i svenskundervisningen drar eleverna påfallande ofta iväg i andra riktningar och talar om hela lärarlagets samlade undervisning. En annan riktning i intervjuerna då vi talar om makt, som verkar ha betytt mycket för eleverna, är den successiva reduceringen av PBL under de tre åren som eleverna har gått på skolan. Nedan tas talet om elevernas makt i undervisningen upp, elevernas tal om makt i relation till reduceringen av PBL, samt elevernas tal om makt i relation till kursplaner och kursmål.

### **Elevernas tal om makt i arbetslagets undervisning**

I intervjuerna relaterar eleverna ibland till undervisningen i svenska, vilket var ambitionen med intervjuerna, ibland till arbetslaget Aspens sammanlagda undervisning, det vill säga den undervisning som bedrivs i ett antal ämnen av lärarna Peter, Gül och Kirsten. Oavsett vilket, berättar flertalet elever i intervjuerna att det finns stora möjligheter till påverkan vad gäller undervisningens form. Kristin och Julia berättar följande.

Kristin [A-gruppen]: Ja asså, det känns ju ..... de [de tre lärarna i arbetslaget Aspen] är ju jätteöppna för att höra och de tar emot det man säger och sådär. Asså, de brukar inse vad som är smidigast, så det brukar funka bra. Vi hade dansföreställning och var tvungna att repa och inte hann plugga, då kunde vi få liksom lite mer tid.

Kristina: Menar du danstjejerna eller hela klassen?

Kristin: Nej, danstjejerna. (Intervju Kristin och Morgan 110330)

Julia: Alltså, vi kan påverka hur examinationerna ska vara, om alla vill ha muntligt brukar de [de tre lärarna i arbetslaget Aspen] ofta sätta att det är muntligt, men om det inte går brukar de ta muntligt och skriftligt, så det brukar de anpassa jättebra, de frågar alltid så här ..... (Intervju Julia och Maria 110330)

Kristin och Julia berättar att lärarna är flexibla och anpassar sig efter olika elevers och elevgruppers behov, både vad gäller förläggningen av tiden för en examination men även i utförandet av formen (muntligt/skriftligt) för en examination. Detta kan ses som en reproduktion av den elevcentrerade diskursen som manar till flexibilitet och som sätter eleven i centrum.

Elevernas tal om att kunna påverka undervisningens innehåll ger en annan bild. Leo och Robert berättar följande om lektionerna i svenska:

Leo: Det är jag osäker på, det tror jag inte vi kan göra faktiskt, inte i svenska.

Robert: Jag tror inte det är någon som har försökt ändra på något heller. (Intervju Leo och Robert 110504)

Leo och Robert är ganska osäkra på huruvida eleverna kan påverka undervisningens innehåll i svenska. När det gäller makt över innehållet i undervisningen är elevernas utsagor motstridiga. Min tolkning är att det beror på att eleverna har påtagligt olika erfarenheter, vilket i sin tur hör samman med skolans individualiserade ordning. Elever förväntas ta eget ansvar och det kommer an på eleverna, oftast på individuell basis, att söka upp berörd lärare för att föra sina önskemål och synpunkter. Detta får konsekvenser, vilket Violeta pekar på:

Violeta [G-gruppen]: Till enskilda elever så ger dom en möjlighet att göra ett arbete på ett annat sätt, men då måste man gå till läraren och säga, ha nån anledning till varför, sen beror det på vilken mentor man har osv. Jag brukar till exempel kunna påverka hur jag ska göra mina arbeten och .....

Kristina: Hur påverkar du då?

Violeta: Amen, då pratar jag med min mentor och säger så här vill jag göra det typ, men då är det ju bara jag som får det, det är inte som att det går ut till alla och det är lite det, man måste komma dit och säga: ”Jag vill göra så här för att etc etc” för det händer inte så mycket i klasserna. (Intervju Fabian och Violeta 110324)

Enligt Violeta fungerar det bra att påverka undervisningens innehåll om man som elev söker upp sin lärare och själv kommer med förslag. Trots att Violeta intar en position där hon påverkar sina arbeten, vilket ligger i linje med den elevcentrerade diskursen, utmanar hon denna då hon, som jag uppfattar det, ifrågasätter huruvida det är rätt att bara de elever får makt som förmår, kan eller vill inta framträdande positioner. Violeta poängterar ytterligare en konsekvens av det individualiserade tillvägagångsättet, vilket handlar om vilken relation eleven ifråga har till läraren, precis som Gustaf och Janne nedan.

Gustaf: Ah, alltså, det är samma sak, vi får nånting, det är ju inte så mycket som vi kan, vi anpassar oss, alla elever anpassar sig efter lärarna.



Janne: Ja, det är mycket så, alltså, man gör det man får.

Gustaf: Och vad heter det, men det känns så här, jag tror också det att om man har en annan relation till lärarna, till exempel om jag skulle gå och fråga Peter, om jag tycker att det är lite jobbigt, och be honom, det är klart att han skulle hjälpa mig, och så där, det är klart att om man ber och så. Alla elever har olika relation till en lärare och jag tror så här att om man frågar så får man säkert det. (Intervju Gustaf och Janne 110323)

Gustafs och Jannes utsagor ligger i linje med Tims, Leos och Roberts där de alla säger att de är osäkra på om eleverna kan påverka undervisningens innehåll. Gustaf och Janne menar att eleverna anpassar sig efter lärarna och ”gör det man får”. Gustaf tar också upp i linje med Violeta att om man söker upp Peter, ”om man ber och så” skulle Gustaf säkert få hjälp. Här sätts maktrelationerna i spel då Gustaf, i likhet med Violeta ovan, pekar på betydelsen av vilken relation eleverna har till läraren. Tim, Robert, Gustaf och Janne tycks inte söka upp sin lärare för att påverka undervisningens innehåll. Dessa elever tillhör inte A-gruppen och det är här omsorgsdiskursen som karaktäriseras av informella och personliga relationer blir reglerande för undervisningen, då några av eleverna pekar på att arbetsrelationerna mellan läraren och eleverna har betydelse för vilka maktpositioner som möjliggörs för dem.

Av Violetas utsaga förstår jag det som att eleverna måste komma med egna förslag för att kunna påverka undervisningens innehåll. Detta är något som har tagits upp i tidigare forskning, det vill säga att om eleverna kommer med egna förslag uppfattas det som konstruktivt och utfallet för påverkan är gott (se Kamperin, 2010; Öhrn, 2005). I processerna av makt får detta konsekvenser för eleverna, vilket Violeta tydliggör.

Jag är inte här lika ofta, alltså, så jag tror att det är mycket som har påverkat att rätt många inte kommer till skolan, det är mycket så där att lärarna inte är öppna för förslag, inte pratar med eleverna, utan eleverna måste prata med dom hela tiden. Det är inte så här att dom drar ihop hela klassen och liksom frågar, ah, vad tycker ni? (Intervju Fabian och Violeta 110324)

Trots den aktiva och framträdande position som Violeta tycks inta genom att söka upp lärarna på individuell basis, verkar hon anse att det är krångligt och tröttsamt att eleverna ska söka upp sina lärare för att påverka, i stället för att lärarna samlar ihop Aspklassen med en förfrågan om vad deras önskemål är. Att kunna erbjuda utveckling för varje individ i en klass menar Walkerdine (1990:22) är en omöjlig fiktion, något som introduceras i analysen av

Aspklassen i detta kapitel, och som vidareutvecklas i kapitel 9. Frågan är då vad som händer med de elever som inte så medvetet har tänkt på möjligheten att kunna påverka undervisningens innehåll genom att söka upp berörd lärare och att komma med egna förslag. Tim uttalar sig i frågan:

Tim: Nä, det har jag inte ..... upplevt att ..... eller jag har inte försökt göra det så jag vet inte liksom inte ..... (Intervju Tim 110504)

Sammanfattningsvis kan sägas att flertalet elever berättar att de anser sig ha tillgång till maktpositioner vad gäller undervisningens form och vad gäller innehållet går meningarna isär. De elever som anser att de har tillgång till maktpositioner i undervisningens innehåll har förmågan att positionera sig genom att söka upp läraren och komma med egna förslag. De elever som är av en annan uppfattning, är ofta de elever som intar mer tysta, tillbakadragna positioner eller de elever som av olika skäl inte vill, kan, förmår eller så medvetet har tänkt på att möjligheten finns, som exempelvis Tim. Det betyder att den individualiserade undervisningen där eleverna genom direkt inflytande söker upp sin lärare, medför en ojämn maktfördelning bland eleverna. Individualiserad undervisning och direkt inflytande tycks också handla om vilken arbetsrelation eleven ifråga har med berörd lärare. Med en identifierad omsorgsdiskurs i undervisningen i arbetslaget Aspen, som är grundad på informella och personliga arbetsrelationer, tycks denna ha betydelse för elevernas maktpositioner i undervisningen då de vill påverka dess innehåll.

### **Elevernas tal om makt i relation till PBL**

Ett återkommande tema i fältanteckningarna och i de informella samtalen i Aspklassen under läsåret är reduceringen av PBL under de tre år som eleverna har studerat på Aspskolan. I ett telefonsamtal med biträdande rektor Karin, då vi diskuterar ett fortsatt engagemang för min forskningsstudie (efter pilotstudiens slut) berättar hon följande:

Man kommer inte som förra året att i lika stor utsträckning att arbeta i ämnesövergripande projekt [PBL] berättar biträdande rektor Karin. Det är för många elever som lämnar Aspskolan utan fullständiga betyg, så skolan har till uppgift att under följande läsår arbeta tydligare ämnesvis. (Fältanteckningar 100820)

De elever som är nöjda med den pedagogiska metoden PBL och haft den som ett skäl till att söka till Aspskolan, är missnöjda med reduceringen. Det gäller till exempel Fabian.

Fabian [G-gruppen]: Jag tror faktiskt att det är så här att när man kollar så har det blivit värre och värre, just när det kommer till friheten då så att säga. Från ettan till trean har det blivit mer så här, gör den uppgiften, och det här ska göras på det här sättet, och det har ju handlat om att folk [skolledningen] påstår att våra samhällselever [på det Samhällsvetenskapliga programmet] typ inte fungerar och kan inte ta vara på oss själva.

Kristina: Hur ser ni på den saken?

Fabian: Javisst, det är väl folk [elever] som slarvar, men liksom, jag tycker att det är deras egna ansvar, jag menar, jag tycker inte att vi ska bli påverkade på grund av att dom slarvar. När vi till exempel blir introducerade till PBL och jag börjar på den här skolan på grund av att jag tycker att PBL är intressant, och så är det några andra samhällselever som strular med det här och inte gör vad dom ska göra, när det är så väldigt självständigt baserade uppgifter, så tycker inte jag att dom ska börja ta bort PBL. (Intervju Fabian och Violeta 110324)

Fabian, liksom som Edvin nedan, är några av de elever som är besvikna på skolledningens agerande vid den successiva reduceringen under gymnasieåren.

Eleverna tar också upp att det finns fler saker som de är missnöjda med, som att man tog bort arbetspassen i PBL. I åk.1 hade eleverna 6-9 arbetspass i veckan för att arbeta med projekten, i åk. 2 ett sådant i veckan och i år inget arbetspass alls. Syftet med arbetspassen var att eleverna skulle arbeta i skolan en hel arbetsdag och då ha tillgång till lärarna och med det skulle eleverna inte behöva arbeta hemma med skoluppgifter. Edvin [G-gruppen] påpekar att detta är något som har tagits upp i elevrådet och där de också har sökt upp rektor, men inget har hänt, och de har inte heller fått någon återkoppling. (Fältanteckningar 101029)

Edvin har under alla tre år på gymnasiet varit elevrådsrepresentant och berättar, precis som läraren Peter tidigare i kapitlet, att elevrådet har uppvaktat rektor i fråga om PBL:s nedskärning, utan någon återkoppling. Vare sig samtal eller någon förändring har kommit till stånd. Det betyder att elevernas agerande i denna fråga ligger i linje med tidigare forskning som visar att kollektiva aktioner som får stöd, här genom elevrådet, sällan leder till det resultat som eleverna har förhoppning om (Kamperin, 2005; Rosvall, 2012; Rönnlund, 2011; Öhrn, 2005). Sett till att eleverna förväntas ha stor makt i sin egen kunskapsprocess i PBL kan det tyckas märkligt att elevrådet inte får

någon återkoppling. Det kan också tyckas vara märkligt att arbetspassen där eleverna kan få hjälp av lärarna har skurits ned med tanke på att skolan har låga utskrivningspoäng, vilket innebär att eleverna generellt har låga avgångsbetyg och ett antal elever utan fullständiga betyg då gymnasieutbildningen om 3 år är till ända. Fabian uttrycker sitt missnöje:

Fabian [G-gruppen]: Just nu i trean så är jag ganska ..... när jag får en uppgift tänker jag bara, jag vill få den här uppgiften gjord, jag vill bara komma ur trean, så att jag har inte tänkt så mycket på att börja klaga på nåt som har med uppgiften att göra. Så när de ger mig en uppgift, så ok, jag gör den här uppgiften, så blir jag klar, det är lite så. (Intervju Fabian och Violeta 110324)

Det tycks råda en allmän förvirring hos både lärare och elever med oklara direktiv från skolledningen om vad årets reducering av PBL innebär. Det är möjligt att tystnad, undandragande och frånvaro av motivation från elevernas sida i själva undervisningen, såsom bland annat Fabian, och tidigare i kapitlet även Violeta formulerar, är ett uttryck för ett missnöje i relation till reduceringen. Elevernas tystnad och undandragande kan i relation till reduceringen av PBL och hur det hanteras från ledningshåll, förstås som ett tyst motstånd (jfr Walkerdine, 1990).

Reduceringen av PBL får ett förhållandevis stort utrymme i denna studie, och skälet till detta är två. Det ena skälet är att det under läsåret 2010/2011, då PBL:s reducering tycks ha nått sin kulmen, är mycket rörigt i arbetslaget Aspen. Varken lärare eller elever verkar förstå hur verksamheten ska organiseras. Det andra skälet är att det påverkar elevernas syn på möjligheter till makt, i synnerhet för de elever som finner den pedagogiska metoden PBL vara lärorik och motiverande. Rosvall (2012) tar upp i sin studie att det i samtal med lärare framkommer att det saknas en pedagogik för hur man skulle kunna öka elevers möjligheter till makt i undervisningen. Till skillnad från Rosvalls studie har Aspskolan haft en pedagogisk metod som innebär att eleverna förväntas ha en hög grad av makt, inte minst vad gäller undervisningens innehåll. Detta är något som eleverna i arbetslaget Aspen har varit vana vid, vilket möjligen ökar besvikelsen över att de inte får något gehör eller återkoppling då de söker upp rektor, både som grupp och genom elevrådet. Det visar på den problematiska spänningen mellan emancipation och reglering, kontroll och aktörsskap när elever försöker inta maktpositioner i skolan (se Gordon, Holland & Lahelma, 2000a; Walkerdine, 1990). Att möjligheten finns för eleverna att föra fram sina åsikter, som Edvin berättar

att elevrådet har gjort genom uppvaktning av rektor, innebär inte per definition att dessa inbjudningar tillgängliggör maktpositioner, utan det kanske bara döljer maktrelationer och stratifiering (se Arnot & Reay, 2007).

## Talet om makt i relation till kursplaner och kursmål

Precis som i Lönnklassen finns i Aspklassen ett tal om att elevernas makt i undervisningens innehåll måste ses i relation till kursmålen. Därmed finns en kursmålsdiskurs också i Aspklassen.

Fabian [G-gruppen]: Vi brukar inte ha så mycket talan, jag menar lärarna utgår ju ifrån vad de säger är betygskriterierna, vad man behöver göra. (Intervju Fabian och Violeta 110324)

Chanel: /.../ för det är ju ändå kursmålet, om man säger så, om det inte uppnås, så det är inte så att dom stryker ditt förslag direkt.

Michelle: Nä, jag håller med, man kan kompromissa sig fram liksom, så länge man uppnår de mål som ska uppnås. (Intervju Chanel och Michelle 110408)

Fabian, Chanel och Michelle säger att deras möjligheter att påverka undervisningens innehåll ska ses i relation till bedömningskriterierna och kursmålen. I likhet med eleverna i Lönnklassen anammar eleverna i Aspklassen kursmålsdiskursen som anses reglera undervisningen och möjligheterna till elevernas makt vad gäller undervisningens innehåll (jfr Rönnlund, 2011; Swahn, 2006). Kursmålsdiskursen ifrågasätts inte i någon högre utsträckning av eleverna. Chanel och Michelle för i likhet med Violeta och Gustaf i föregående avsnitt fram att eleverna kan komma med förslag på undervisningens innehåll så länge kursmålen uppnås. Kursmålen i relation till elevernas makt kommenteras av läraren Gül.

Dom kan påverka till en viss del, men jag måste ändå utgå från kursens mål. Om eleverna uttrycker sina åsikter om innehållet kan jag ta hänsyn till det, bolla mellan målen och deras önskemål, och om det passar kan jag gärna ändra mig. Det är till och med bättre, det är ett tecken på att dom är med i själva processen, för dom får i början kursmålen och kan komma med synpunkter. (Intervju lärare Gül 110620)

Läraren Gül pekar på betydelsen av kursmålen för undervisningens innehåll. Hon är samtidigt positiv till elevernas förslag till förändringar ifall dessa är

förenliga med kursmålen, då hon menar att eleverna blir delaktiga i processen. Här ges en öppning för elevernas maktpositioner, vilket kan ses som en reproduktion av den elevcentrerade diskursen där eleverna förväntas ha stor makt i deras kunskapsprocess.

Eftersom det i Lönnklassen kommer upp bland ett antal elever i intervjuerna att de inte påverkar undervisningens innehåll explicit och på eget initiativ då de är rädda för att det kan straffa sig i betygen, ställer jag följande fråga till eleverna i Aspklassen.

Kristina: Om ni skulle gå till någon av lärarna [Peter, Gül och Kirsten] och påverka undervisningens innehåll, ni är inte oroliga då för att det skulle kunna vara negativt för era betyg?

Båda unisont! [Kristin och Morgan]: Nej, verkligen inte!

Kristin [A-gruppen]: Speciellt inte i det här lärolaget!

Morgan: Nä, det känns inte som att det skulle hända. (Intervju Kristin och Morgan 110330)

Kristin och Morgan är i sina formuleringar övertygade om att repressalier genom bedömning och betyg är något som lärarna inte använder sig av, vilket ligger i linje med flertalet intervjuer i Aspklassen, vilket jag sätter i samband med skolans elevcentrerade diskurs som också aktualiserar en omsorgsdiskurs genom personliga och informella relationer (Skeggs, 1999). Eleverna tycks inte uppfatta sina lärare som auktoriteter i den bemärkelsen att det är rädda för lärarna och att repressalier skulle utövas.

### Sammanfattande reflektioner

Detta kapitel handlar om lärarnas inbjudningar till elevernas makt i undervisningen i Lönnklassen och i Aspklassen. Det visar att eleverna i Lönnklassen under de observerade lektionerna bjuds in att påverka undervisningen på olika sätt. Vid höstterminens läsårsplanering bjuds de in till att gruppvis ge förslag till utformningen av kursens form och innehåll. Vid vårterminens start bjuds de in till revidering av höstens läsårsplanering genom direkt inflytande, vilket innebär att de tillfrågas i stunden om de har några önskemål kring undervisningen och kursen och kan föra fram sina synpunkter. Analysen visar att en större andel av eleverna kom till tals med sina synpunkter via den planerade och gruppbaseade processen än genom

den direkta och individualiserade där ett fåtal tog ordet. Eleverna i klassen är över lag nöjda med undervisningen i samhällskunskap och anser att deras möjligheter till makt i undervisningen är god. Eleverna i Aspklassen bjuds inte in till att medverka i någon läsårsplanering, vilket enligt läraren beror på en nedskärning av PBL där ingen information kring hur detta ska ta form i undervisningen har kommit från ledningen. Den elevcentrerade diskursen på skolan finns dock kvar, men analysen tyder på att det råder osäkerhet om hur den skall komma till uttryck och hur undervisningen ska organiseras när PBL-modellen fasas ut. Reduceringen ger en lägre grad av makt för lärarna att organisera undervisningen, som i sin tur beskär elevernas makt. Över lag anser eleverna i Aspklassen att de på svensklektionerna har stora möjligheter att påverka undervisningens form och vad gäller innehållet går meningarna isär.

Frågan är då vilket avtryck de dominerande diskurserna gör i respektive klass. Trots att den hierarkiska diskursen på Lönnskolan kännetecknas av hierarkiska arbetsrelationer och en hierarkisk kommunikation mellan lärare och elever intar läraren Emma en position som innebär att eleverna till en del kan förändra undervisningens form och innehåll. En central poäng utifrån analysen är att den individuella läraren betyder något för elevers makt (se Hjelmér, 2011; Kamperin, 2005a, 2005b; Swahn, 2006; Wyndhamn, 2013; Öhrn, 2005). Det finns ett visst handlingsutrymme och läraren Emma positionerar sig mot den hierarkiska diskursen. Trots den elevcentrerade diskursen i Aspklassen som tillskriver eleverna stor makt i sin egen kunskapsprocess, bjuds de inte in till någon planering av undervisningens innehåll och form. Elevernas påverkan är en individualiserad process, där de själva får söka upp lärare med eventuella önskemål. Skolledningen introducerar inte heller någon diskussion om innebörden av reduceringen av PBL och programmets genomgripande förändringar under elevernas utbildningstid. Av lärarna bjuds de in till ett informationsmöte om det förvirrade läget som råder. I det avseendet avspeglas inte den elevcentrerade diskursen i vare sig skolledningens eller lärarnas agerande gentemot eleverna.

Både i Lönnklassen och Aspklassen råder en kursmålsdiskurs, som i första hand begränsar elevernas makt i innehållet i undervisningen, inte dess form. Det är ytterst få elever (och lärare) som utmanar denna diskurs. Den identifieras på båda skolorna och förefaller på båda skolorna vara stark, trots olikheterna mellan dem i övrigt. Kursmålsdiskursen verkar därmed vara vidare än den lokala kontextens diskurser. Att kursmålen har en hegemonisk ställning innebär inte att eleverna inte alls kan påverka i undervisningen. Dels har

eleverna i båda klasserna relativt goda möjligheter att påverka det som rör undervisningens form, vilken inte i nämnvärd omfattning berörs av kursmålen. Dels kan eleverna i viss mån påverka innehållet, men det behöver vara i enlighet med kursmålen, vilket oftast innebär en fokusering av vissa kursmål och ett urval av det fastställda kursinnehållet i enlighet med kursplanerna. När eleverna i Lönnsklassen bjuds in att komma med önskemål i läsårsplaneringen, sker det till exempel som en konkretisering av kursmålen. Därutöver framställs kursmålen och kursplanerna av lärarna som något objektivt där läraren som uttolkare av dessa underkommuniceras (jfr Wyndhamn, 2013).

Med skolornas olika diskurser skulle man kunna förvänta sig att elevernas möjligheter till att påverka undervisningens innehåll skulle skilja sig markant mellan klasserna, med större makt för Aspklassens elever, men det är inte är fallet. I likhet med Rosvall (2012:90) visar denna studie, med Bernsteins (1990) ord, att en svag inramning (mer utsuddade hierarkier) inte räcker för att befrämja elevers makt. Analysen pekar på att en viktig del i detta är att möjligheter till makt ofta sker via direkt inflytande. Vid direkt inflytande öppnar lärare (oförberett) för elevers synpunkter i storgruppen och de elever som intar framträdande positioner blir de elever som också får tillgång till maktpositioner. Om elever kan positionera sig blir således inte endast avhängigt läraren, utan även elevernas maktrelationer och positioneringar emellan, och här tydliggörs en ojämn maktfördelning mellan eleverna. Därutöver visar analysen att direkt inflytande gagnar de elever som anser sig ha en god relation till läraren samt att elevernas informella relationer har betydelse för deras positioneringar i undervisningen.

I detta kapitel som huvudsakligen bygger på intervjuer om hur de olika aktörerna; elever, lärare och rektorer ser på elevernas makt i undervisningen berörs inte kön, och ej heller etnicitet. Kön och etnicitet aktualiseras sällan av lärare och elever i intervjuerna. Denna frånvaro av kön och etnicitet på den diskursiva nivån har jag tolkat som att neutralitetsdiskursen reproduceras.



## Kapitel 8. Lönnklassens makt i undervisningen

Det här kapitlet fokuserar elevernas aktörsskap och positioneringar för makt i undervisningen i Lönnklassen. Intresset avser i synnerhet vad eleverna försöker påverka i undervisningens form och innehåll, hur de går till väga, samt utfallet av detta. När eleverna försöker förändra och påverka undervisningen görs det genom positioneringar i tal och handling. I Lönnklassen sker det huvudsakligen genom gruppositioneringar med spontant samarbete och planerat samarbete. Därtill förekommer individuella positioneringar. Både när eleverna agerar individuellt och i grupp använder de sig även av andra strategier, som att avbryta varandra och att skrika fram sina åsikter. I kapitlet är den hierarkiska diskursen och neutralitetsdiskursen verksamma. Jag visar hur elevernas positioneringar i undervisningen reproducerar eller destabiliserar diskurserna. Ett motsvarande kapitel för Aspklassens makt i undervisningen följer på detta kapitel (kapitel 9). Kapitel 8 och 9 handlar således båda om maktprocesser i undervisningen som eleverna själva initierar, med fokus på dess form och innehåll.

### Elevernas makt i undervisningen och dess form

I Lönnklassen avser försöken att förändra undervisningens form till stor del dess logistik, som när i tiden prov och examinationsuppgifter förläggs. Det sker genom att eleverna i hög grad samarbetar. Det tydliggörs i analysen i de två följande avsnitten.

### Elevernas positioneringar för logistik

Elevernas påverkan i undervisningen handlar företrädesvis om logistik. Miranda och Monica beskriver detta på följande sätt:

Miranda: Det är mer formen vi påverkar, inte så mycket vad utan framför allt när. (Intervju Evelina och Miranda 101210)

Monica: Alltså, vi bestämmer datumet tillsammans, men hur provet ska va eller vad det är för provform det brukar vi inte så jätteofta ..... (Intervju Anders och Monica 101116)

Enligt Miranda och Monica handlar det i huvudsak om planeringen av tidliga aspekter, det vill säga när ett prov ska ligga eller en examinationsuppgift ska lämnas in. Utsagorna ligger i linje med vad andra elever anger i intervjuerna och vad observationerna visar.

De börjar lektionen med att gå igenom planeringen en månad framöver. Eleverna undrar när provet om politiska ideologier och svensk politik kommer att ligga. De får välja på två provdatum, den 10/11 eller 17/11, men den 17 har de nationellt test i svenska, så det blir den 10/11. (Fältanteckningar 101018)

Eleverna initierar en diskussion om när provet ska ligga. Det som först framstår som ett val mellan två datum leder till, efter synkronisering av elevernas och läraren Emmas almanacka, att endast ett datum kvarstår och som då fastslås. Det blir ingen förhandling kring provdatumet utan eleverna accepterar att provet kommer att ligga den 10 november.

### Maktprocesserna i elevernas positioneringar för logistik

I processerna att påverka logistiken använder sig eleverna av maktstrategierna spontant samarbete och planerat samarbete, samt individuella positioneringar. Dessa utgörs av olika handlingar som till synes syftar till att påverka undervisningens form i önskvärd riktning.

Spontant samarbete och planerat samarbete går ut på att eleverna samarbetar i olika gruppkonstellationer, och inkluderar ibland konflikter mellan grupper. Vid ett tillfälle då eleverna påverkar logistiken blir diskussionen mycket högljudd och eleverna förhandlar sina positioner sinsemellan om när läxförhöret ska ligga.

Eleverna undrar vilket datum läxförhöret blir. Det föreslås av några av eleverna den 23 februari. Denna gång är eleverna oeniga om läxförhörets förläggning. En del vill ha det ganska snart, gärna före sportlovet, medan några vill veta lite mer om vad förhöret ska innehålla. Eleverna blir mycket högljudda och mer eller mindre skriker rätt ut. Agnes driver linjen hårt att förhöret ska ligga före sportlovet och får med sig några av klasskamraterna i argumentationen, bland annat Miranda, Anders och Evelina. En förhandling uppstår i klassrummet mellan eleverna. Några av pojarna,

## KAPITEL 8. LÖNNKLASSENS MAKT I UNDERVISNINGEN

Viktor och Tomas [båda i L-gruppen] får med sig Klas och ser gärna att provet ligger efter sportlovet. Agnes och Miranda driver på i argumentationen och det slutar med att provdatumet förläggs till lektionen före sportlovet. (Fältanteckningar 110208)

I valet av två provdatum positionerar sig eleverna genom att vara mycket högljudda och att inte släppa taget i förhandlingen. Det är en maktstrategi som bekräftas av eleverna när jag i intervjuerna frågar hur de går till väga när de påverkar logistiken. Agnes och Anders beskriver hur det kan gå till.

Agnes: Jag kör bara på [skrattar] så får man se om det är fler som hänger på, eller om folk säger ifrån på lektionen. Jag brukar inte, ah, det är väl klart att man kan diskutera en sak med kompisar på lunchen, men det är inte så att jag hör efter innan jag säger nånting, utan jag tänker att så här vill jag inte ha det eller ha det, så säger jag ju det liksom, på en gång i såna fall. (Intervju Agnes 110516)

Anders: Om man inte skulle vilja ha ett prov då läraren föreslår då är det väl mest att försöka att ligga på oppositionen [skrattar]. Då blir det väl att man ropar liksom: ”Nej, jag har jättemycket då” och så kommer någon annan kanske in, ”Ba åh, jag har jättemycket då också” och då är det väl fler och fler som sluter samman och sen när det är tillräckligt många som sluter upp brukar läraren byta datum. (Intervju Anders och Monica 101116)

I kapitel 6 för jag fram att Agnes och Anders, i likhet med några andra elever, använder sig av maktstrategin individuell positionering i den vidare klassrumsinteraktionen. Agnes och Anders använder samma strategi för att påverka undervisningens form. I intervjuerna förklarar de att de initierar en diskussion om när ett prov ska ligga. Agnes har inte lobbat för sitt förslag innan lektionen, utan positionerar sig individuellt genom att driva på det datum som hon anser vara bäst. Samtidigt tycks Agnes och Anders vara på det klara med att andra elever kommer att sluta upp eller initiera en motdiskussion. Båda beskriver att deras individuella initiativ följs av att andra elever sluter upp och det blir ett spontant samarbete. Det spontana samarbetet är oförberett. Troligen kan Agnes och Anders positionera sig individuellt tack vare sina informella relationer med flertalet elever i klassen; som visades i kapitel 6 intar båda framträdande positioner i klassen. Deras individuella positioneringar för makt i undervisningen tydliggörs genom att det spontana samarbetet som därpå följer inte görs med samma klasskamrater, utan varierar från gång till gång.

Strategin spontant samarbete befrämjar maktpositioner för de elever som kan formera sig snabbt och samarbeta. Fältutdraget ovan visar också på att

Evelina, som i kapitel 6 beskrivs och analyseras utifrån att hon ofta intar tysta positioner, genom spontant samarbete förskjuter sina positioner så att hon tillsammans med andra öppet kan positionera sig i undervisningen. I kapitel 6 intar L-gruppen framträdande positioner genom sina informella relationer på ett sätt som inte alltid är lätt för de andra eleverna att bemöta. De andra eleverna, såsom Miranda och Evelina i fältutdraget ovan, stärker också sina maktpositioner genom att luta sig tillbaka mot de informella relationer som de har med varandra som kamrater samt att vid detta tillfälle sluta upp med Agnes och Anders. I det avseendet leder de informella relationerna och samarbetsstrategierna till att fler elever kan inta maktpositioner.

Eleverna pekar på att formaspekter är viktiga för deras arbete. Mycket står på spel då det ska bestämmas när ett prov ska ligga. Miranda och Evelina kommenterar detta.

Miranda: Det kan handla om man vill ha provet innan lovet eller efter lovet, och då är det kanske ganska många som är högljudda och vill ha provet efter lovet. Och då kan jag säga så här, nä men jag vill ha det innan lovet för det är så himla jobbigt att ha det efter lovet, för då får man plugga hela lovet, och det är inte så kul, så då kan jag bli så här men nej liksom, då kan jag skrika ut det lite /.../ man får ju skrika tillbaka om man nu tycker det, liksom.

Evelina: Jag håller med om det som Miranda säger, man måste verkligen höja rösten, för det är där och då som det avgörs liksom, hela framtiden inom de närmaste fem, sex veckorna. Om det blir fel då så påverkar det resten av skolgången, det är som ett jättestort beslut som måste fattas då. (Intervju Evelina och Miranda 101210)

Det gäller för eleverna att få logistiken att gå ihop i alla ämnen och då blir det än viktigare att driva på det provdatum som passar. Detta görs i Lönnklassen genom att bokstavligen höras genom att skrika, som även fältutdraget ovan om provets förläggning i samband med sportlovet tar upp. Tomas och Viktor (båda i L-gruppen) beskriver hur detta skrikande går till.

Tomas: Nån skriker: ”Vi har redan ett prov den veckan” och de andra skriker att: ”Veckan därpå har vi också prov” och så blir det en jävla kalabalik istället.

Viktor: Ja, det brukar bli ganska rörigt om man säger så. Ibland är alla enade och ibland har ju folk olika ämnen och då blir det krångligare.

Kristina: Vad händer när ni inte är enade?

Viktor: Vi skriker.

Tomas: Den som skriker högst vinner [ler]. (Intervju Tomas och Viktor 110510)

På lektionerna i samhällskunskap försöker eleverna påverka logistiken genom direkt inflytande. Beroende av vad som står på spel för dem, till exempel provkrockar, uppstår förhandlingar eller inte. Att skrika för att påverka kan tyckas vara märkligt, inte minst med tanke på hur vältaliga och reflekterande dessa elever framstår under lektioner och i intervjuer. Ett skäl till att skrika kan hänga samman med klassrumsarkitekturen. Jag har visat på i analysen att det är viktigt för eleverna för att få logistiken för examinationerna att gå ihop. Detta tydliggörs ovan genom Evelina då hon för fram att det är viktigt att göra sig hörd för att få gehör för sina önskemål. Den traditionella klassrumsarkitekturen på skolan med bänkrader där 32 elevers blickar riktas framåt mot podiet gör att eleverna längre bak i klassrummet dels har svårt att höra vad eleverna framför säger (se kap. 5), dels måste ha starka röster för att vara säkra på att läraren hör vad som sägs. Klassrumsarkitekturen kan sägas gynna att elever skriker. Varje skolas arkitektur reglerar aktörerna på olika sätt, det är inget speciellt för Lönnskolan. Med Foucaults (1987/2003:137ff) begrepp sker det med tidsliga och rumsliga inrutningar för att göra kropparna fogliga och effektiva ”där tid, rum och rörelser är så snävt inrutade som möjligt”, där ett av syftena med detta är att minska oordning och kaos. Regleringen att undvika oordning gör dock inget avtryck i Lönnklassen då eleverna skriker rätt ut för att påverka logistiken, eller som Fredrik tidigare i avsnittet uttrycker det ”så blir det en jävla kalabalik”. Med tanke på att läraren Emma bjuder in eleverna till medverkan i en läsårsplanering (se kap. 7) och på så sätt visar på en motdiskurs till den hierarkiska diskursen, skulle man kunna förvänta sig att eleverna gick lugnare till väga då provdatum ska beslutas. Så sker dock inte och min tolkning är att det hör samman med arkitekturen.

Ytterligare en maktstrategi, varigenom eleverna försöker påverka logistiken är genom planerat samarbete (jfr Öhrn, 1998, 2005). Miranda berättar hur det kan gå till.

Jag brukar fråga Evelina: ”Vad vill du liksom?” Man brukar göra det innan lektionen börjar, sen skriker man tillsammans. (Intervju Evelina och Miranda 101210)

Miranda och Evelina, som är goda vänner, har pratat ihop sig innan lektionen om att samarbeta för att påverka logistiken. Planerat samarbete innebär att eleverna innan lektionen har undersökt med sina klasskamrater hur de ställer sig i den aktuella frågan för att sedan stötta varandra i argumentationen för att driva igenom sina önskemål. Maktstrategin att skrika samverkar oftast både vid planerat samarbete och spontant arbete, vilket flera av exemplen ovan tydliggör. Gunilla och Jenny, som oftast sitter tillsammans på lektionerna, berättar följande om det planerade samarbetet.

Jenny: Alltså, är det prov då blir det att man pratar med varandra oftast, samlar ihop sig...

Kristina: Har man pratat lite då innan lektionen?

Gunilla: Man diskuterar det, man kanske sitter i matsalen och då blir det med dem man sitter med: "Ah, men det passar inte mig och nej det passar inte mig heller, så ser man till att ändra på det". (Intervju Gunilla och Jenny 110321)

Jenny och Gunilla betonar att de vid prov brukar prata ihop sig med andra elever. Det sker innan lektionen och i det här exemplet tillsammans med de elever de sitter med i matsalen, vilket rimligen är klasskamrater som de är vänner med. I intervjun då vi talar om huruvida påverkan i undervisningen görs individuellt eller i grupp och vad som är mest effektivt säger Robin:

Robin: Att man går samman i klassen tror jag /.../ Jag brukar oftast prata med dom jag känner mig närmast med och när jag känner att de känner samma sak så brukar man plocka upp någon annan och sen hör man ju vad andra säger och så. (Intervju Annika, Gabriel och Robin 110405)

Robin låter oss veta att planerat samarbete börjar i de inre kretsarna och utvidgas därefter till att omfatta de elever som man inte känner lika bra, vilket visar på de informella relationernas betydelse för elevernas positioneringar i den formella undervisningen.

Sammanfattningsvis betyder detta att eleverna försöker påverka logistiken genom att använda sig av i synnerhet spontant samarbete och planerat samarbete. Ibland agerar de individuellt som exempelvis Agnes och Anders i detta avsnitt, men oftast i olika gruppkonstellationer där de stöttar varandra i argumentationen, som blir en kollektiv konstruktion (se Skeggs, 1991). Grupperna kan vara både enkönade och blandade även om de enkönade tycks vara vanligare. Maktstrategierna spontant och planerat samarbete visar på

betydelsen av informella relationer, samarbete och snabb formering för att påverka. Samarbetsstrategierna leder till utestängning för de elever som inte kan, vill eller förmår skapa informella relationer.

### Elevernas makt i undervisningen och dess innehåll

Under läsåret ser jag inte att eleverna explicit initierar eller driver några förändringar som rör undervisningens innehåll, som kursinnehåll, innehåll i olika arbetsområden eller uppgifter. Eleverna svarar på frågor som läraren Emma ställer då hon har genomgångar och eleverna kan då ställa frågor som direkt relaterar till ämnesinnehållet, men de försöker inte uttalat påverka det. Analysen av observationerna visar dock på en annan form av påverkan, som sker genom att eleverna initierar ämnesdiskussioner. När eleverna gör detta driver och påverkar de ämnesområdet i en riktning mot sådant de finner intressant och jag menar att det skall ses som en implicit positionering för makt. Detta är implicit så till vida att ingen av eleverna uttryckligen formulerar sig i termer av att vilja påverka. När eleverna initierar ämnesdiskussioner använder de huvudsakligen spontant samarbete, vilket jag visar på i det följande.

### Elevernas positioneringar för ämnesdiskussioner

Vid några tillfällen under läsåret initierar eleverna ämnesdiskussioner i undervisningen. Jag tar i det följande upp tre sådana exempel.

#### **Läsårets allra första lektion**

Följande avsnitt är från den allra första lektionen med Lönnklassen i samhällskunskap under läsåret. Eleverna har tillsammans med läraren Emma denna lektion arbetat med att göra en läsårsplanering (se kap. 7) och därefter övergår lektionen till att Emma säger att hon ska gå igenom formen för hur en samhällsvetenskaplig analys kan göras och relaterar det till ungdomsbrottslighet. I samband med detta initierar några av pojkarna i L-gruppen en ämnesdiskussion.

Det uppstår spontant en diskussion om huruvida det ger resultat med strängare straff vid brott. Viktor [L-gruppen] avbryter Emma [lärare] och för fram sina åsikter om att fler brott borde ge en strängare straffsats. Max och Ture [båda i L-gruppen] hänger på genom att instämmande ropa rätt ut. Anders i sin tur avbryter killarna och är av en annan uppfattning. Några elever räcker upp handen för att få ett ord med i diskussionen. Mitt i detta avbryter Emma och undrar om det är bra att hon bjuder in föreläsare, om EU-rätt exempelvis. Hon undrar också om det är bra att hon introducerar olika arbetsområden med Ppt-presentation. Elevernas svar på detta är olika. Emma undrar nu om de såg gårdagens debatt mellan Gudrun Schyman och Jimmy Åkesson, nej ingen, och hon frågar om de vill se den för att ha en liten minidebatt efteråt. Ett stort unisont väl rungande JA kommer från eleverna. Tillsammans tittar de på ett kort avsnitt ut debatten. ”Vem vann?” frågar Emma då TV-debatten är slut och inväntar inte någon respons från eleverna. Det blir inte heller någon minidebatt för elevernas vidkommande. Istället säger hon att hon hoppas på att elevernas kommande debatter under året ska bli lika ”heta” som den mellan Schyman och Åkesson. Lektionen närmar sig sitt slut. Emma går igenom en uppgift till nästa gång. (Fältanteckningar 100823)

Eleverna har i arbetet med läsårsplaneringen tidigare samma lektion fört fram att de önskar ämnesdiskussioner. Emma börjar med att gå igenom hur en analys kan göras och hon utgår ifrån en modell, där hon använder sig av ämnet ungdomsbrottslighet som ett exempel, men slutför inte genomgången. Viktor avbryter läraren Emma för att initiera en ämnesdiskussion om brott och straff. Viktor, Max och Ture, som alla tre ingår i L-gruppen, använder sig av spontant samarbete, då Max och Ture sluter upp kring Viktor. Även Anders intar en framträdande position genom att avbryta och initiera en motdiskussion gentemot L-gruppen. Fler elever vill komma till tals då de har räckt upp handen, i väntan på sin tur att få ingå i den påbörjade ämnesdiskussionen.

Eleverna verkar vara mer intresserade av att diskutera själva ämnet ungdomsbrottslighet än att ta del av lärarens genomgång av en samhällsvetenskaplig analys. Fältutdraget ovan visar tydligt hur maktrelationerna blir satta i spel med likartade strategier från olika grupper. Läraren Emma positionerar sig således genom samma maktstrategi som eleverna, det vill säga att avbryta. Utfallet blir att hon reglerar elevernas ämnesdiskussion till tystnad, samtidigt som undervisningens innehåll återgår till lärarens lektionsplanering. Eleverna använder spontant samarbete för att få till stånd en ämnesdiskussion som utmanar lärarens planerade lektionsinnehåll, om än bara för en kort stund. Eleverna positioneringar för en ämnesdiskussion lyckas under några



minuter och tystas sedan ned av läraren Emma. Det innebär att ovan nämnda pojkar destabiliserar den hierarkiska diskursen i ögonblicket, utan att diskursordningen förskjuts långsiktigt. Här bör uppmärksamheten riktas mot de informella relationer som pojkarna i L-gruppen har och som är användbara för formeringen i spontant samarbete för att försöka påverka undervisningen. Maktstrategin att avbryta befrämjar här lärarens makt i undervisningen.

Jag uppfattar pojkarnas positioneringar, och även de elever som har räckt upp handen, som knutna till ett intresse för själva ämnet om brott och straff och en önskan om att få diskutera ämnet med klasskamraterna och läraren. Intresset för att få diskutera tydliggörs i intervjuerna med eleverna, till exempel med Anders och Ture.

Anders: Ja, jag tycker just debatterna, det handlar om att man själv blir mer aktiv om det är nåt man är intresserad av. (Intervju Anders och Monica 101116)

Ture [L-gruppen]: Jag gillar debatter, det vill jag ge mig själv i undervisningen eftersom jag tycker att det är så jävla tråkigt med lärarnas redovisningar så lyssnar jag aldrig. Och så där, det finns ingen anledning för mig att vara där om läraren står och presentera nåt ämne, för jag lyssnar ändå inte, det känns mer givande om jag får vara med eller om jag får göra något annat än att sitta och lyssna på läraren eftersom det inte ger mig nåt. (Intervju Ture 101115)

Ture, likväl som Anders, säger att de finner ämnesdiskussionerna vara givande. I relation till fältutdraget ovan om brott och straff skulle detta kunna förstås som positioneringar för att gå vidare i och att fördjupa en ämnesdiskussion i relation till det ämne som läraren Emma själv använder sig av, ungdomsbrottslighet, även om hennes syfte med detta är att visa hur en analysmodell kan se ut.

Den utlovade debatten ovan om Schyman/Åkesson blir inte av under lektionen. I fältanteckningarna efter lektionens slut står att läsa.

När eleverna initierade ämnesdiskussionen om brott och straff bytte läraren Emma ämne relativt snabbt. Hon frågade eleverna på lektionen ifall de ville se debatten mellan Schyman och Åkesson och därefter ha en liten minidebatt, vilket eleverna ville. Det blev inte någon minidebatt på lektionen. (Fältanteckningar 100823)

Emma frågar eleverna om de vill ha en debatt direkt i anslutning till att de först har sett ett klipp ur gårdagens tv-debatt och eleverna ropar ett väl rungande ja, vilket visar på deras glädje och iver inför ämnesdiskussionen.

Emma ställer så frågan efter tv-programmet: ”Vem vann?” som jag först uppfattar som ett sätt att få igång en diskussion. Hon inväntar inte elevernas respons, utan går direkt över till att istället tala om vad hon hoppas på att få se i framtida ämnesdiskussioner i denna klass. Det blir inte någon återkoppling och inte heller någon uppföljande diskussion under följande lektioner om tv-debatten mellan Schyman och Åkesson. Inom loppet av en och samma lektion blir eleverna nertystade i ämnesdiskussionerna två gånger. Tystandet av dessa verkar reproducera av den hierarkiska diskursen, som utmärks av att arbetsrelationerna och kommunikationen mellan lärare och elever är hierarkiska.

### **En lektion om Sveriges grundlag - successionsordningen**

Följande exempel utspelar sig på en lektion inom ett arbetsområde om Sveriges styrelseskick och dess grundlag. Läraren Emma sätter igång dagens lektion om grundlagarna och eleverna initierar en kritisk ämnesdiskussion i relation till kön och monarki då Emma kommer in på successionsordningen. Eleverna tystas återigen av läraren Emma.

Emma sätter igång med grundlagarna och frågar vilka sådana Sverige har. Hon kommer in på successionsordningen och Karl avbryter genom att ställa frågan om varför kungen lämnade Victoria på halva vägen fram till altaret vid hennes bröllop. ”Det är väl en svensk tradition?” frågar han. Sofia svarar: ”Nej, det är det inte, det är en amerikansk tradition”. Den visar på att kvinnan inte är självständig”, tillägger Sofia. Agnes hakar på: ”Det visar på väldigt osjälvständighet, så lämnar en man över en till en annan”. Emma inflikar: ”att om man ser detta i ett feministiskt perspektiv så kanske Victoria skulle föregå med gott exempel”, varpå Stefan småskrattandes frågar Emma: ”Var inte Gustav den V homosexuell?” och ”Får man bli kung om man är homosexuell?” På detta svarar Emma: ”Jag vet inte något om Gustav den V:s sexuella läggning”. Det är 5 minuter kvar på lektionen och det blir väldigt småpratigt och Emma säger: ”Tysta nu mina kära vänner, ni ska alldeles strax få gå.” (Fältanteckningar 101025)

Karl initierar en ämnesdiskussion om en könad dimension av successionsordningen genom att avbryta lärarens genomgång i ett spontant samarbete som Sofia och Agnes sluter upp kring. Eleverna verkar vara engagerade i frågan. Dessa tre elever positionerar sig för en ämnesdiskussion om kön och monarki. Ganska snart sluter Stefan upp och förskjuter ämnesdiskussionens innehåll från seder och kön till Gustav V:s sexuella läggning. Stefan ställer

frågan om den dåvarande kungens sexuella läggning på ett skämtsatt sätt. Han skrattar lite men ingen spinner vidare på frågan. Vad skälet är för Stefan att ställa denna fråga framgår inte. Jag förstår ändå detta som ett ifrågasättande av antaganden om sexualitet och kön. Stefans lite trevande och skämtsamma fråga är möjligen en genuin fråga där han vill fortsätta den påbörjade könsdiskussionen genom att föra in ämnet på sexuell läggning. Stefans inlägg skulle också kunna ses som en politisk kritik av monarkin. Här sätts maktrelationerna mellan läraren och eleverna i spel. Ämnesdiskussionen som skulle kunna utvecklas, och även bjuda in fler elevers åsikter i frågan, tystas av läraren Emma genom att avbryta och avsluta lektionen trots att det finns lite tid kvar till fortsatt ämnesdiskussion.

Även om Emma gör ett kort inlägg gällande överlämnadeseden tystar hon ned ämnesdiskussionen om kön och sexuell läggning. I fältanteckningarna från läsåret finns inga fler noteringar om ämnesdiskussioner som rör vare sig kön eller sexuell läggning. Det markerar en reglering av vad som inte är tillåtet att tala om (Walkerdine, 1990) och kan i exemplet ovan ses som en reproduktion av neutralitetsdiskursen där kön (och sexuell läggning) är något som sällan talas om. Det ligger också i linje med tidigare forskning som tydliggör att frågor som bland annat rör sexualitet, relationer och jämlikhet mellan könen inte talas om i klassrummet (se Molloy, 2002). Karl, Sofia, Agnes och Stefan positionerar sig genom maktstrategierna att avbryta och spontant samarbete och förskjuter därmed innehållet från lärarens redogörande beskrivning av successionsordningen till en mer kritisk ämnesdiskussion relativt kön och monarki. Det innebär att dessa strategier befrämjar elevernas makt i undervisningen, och destabiliserar neutralitetsdiskursen, om än för en kortare stund.

### **En lektion om demokrati – det moderna slaveriet**

I detta avsnitt följer ytterligare ett exempel på en ämnesdiskussion som eleverna initierar, den här gången inom ramen för en elevredovisning. Eleverna har gruppvis fått en fallbeskrivning som på olika sätt relaterar till ett demokratiavsnitt som de har arbetat med några lektioner, bland annat sanningskommissionen i Sydafrika, papperslösa flyktingars rätt till sjukvård och hemlöshet i storstäderna. Miranda, Robin, Artur, Alfred och Karl ska redovisa sin uppgift om modernt slaveri inför klassen. De står på podiet vid vita tavlan och redovisningen börjar.

Eleverna berättar om hur det moderna slaveriet kan ta sig uttryck genom multinationella företag och globalisering. De turas om att redovisa och lappen med anteckningar går runt i gruppen. Mitt i redovisningen avbryter Ture [L-gruppen] som åhörare och frågar: ”Vilken definitionen för slaveri använder ni er av? Den ursprungliga termen är tvång och att man inte får lön”. ”Precis”, säger Viktor [L-gruppen]. Miranda svarar: ”En internationell definition är att man får en så låg lön att arbetarna inte kan försörja sig och att de är inlåsta under de mycket långa arbetsdagarna”. Ture hävdar att detta inte är slaveri enligt den gamla definitionen. Miranda tar ordet och ger exempel på hur villkoren ser ut. ”Arbetarna är inlåsta, de hinner inte äta ordentligt, arbetsdagarna är mycket långa så att släktingar eller grannar måste se till deras barn, och att så ser det ut även på svenska, globala företag, till exempel på H & M.” Max och Bob [båda i L-gruppen] tittar på varandra, himlar med ögonen och stönar. Ture fortsätter: ”Det undrar jag om det verkligen stämmer att arbetarna verkligen är inlåsta”. ”Just det”, säger Oliver [L-gruppen]. Ture återgår till den gamla definitionen för slaveri och gör en utläggning om slaverifrågan i USA på 1800-talet. ”Slaveriet innebar då att vara livegen, och med den definitionen så finns inte slaveriet idag”. Då säger Robin: ”Ja, du tycker inte det, men domstolen har fastställt det”. ”Ah, men ...” hörs från Anna och Max [båda i L-gruppen]. Robin säger till Ture: ”Det här är subjektivt och personligt för dig, men man får se till hur internationella domstolar definierar dagens slaveri”. Det hörs dämpat skratt från L-gruppen. ”Ja, och organisationer som arbetar för mänskliga rättigheter”, tillägger Miranda. Som ytterligare en slutreplik för Robin fram att: ”Vi lever nu i en annan tid och slaveriet har fått en ny definition”. Emma avleder redovisningen genom att ta fram en artikel från Dagens Nyheter som handlar om att väljaropinionen svängde kraftigt i det senaste valet, att sakfrågorna har blivit viktigare än ideologi för svenskarna. (Fältanteckningar 101018)

I maktprocesserna händer följande. Mitt i redovisningen ställer Ture en fråga och med det avbryter han redovisningen. Läraren Emma griper inte in för att påpeka att klassen kan ställa frågor efter redovisningen är avslutad, vilket betyder att i den här situationen får gruppen stå till svars utan att först ha fått delge klassen alla aspekter på det moderna slaveriet som de har förberett till redovisningen. Ture positionerar sig genom att avbryta den pågående redovisningen. Därpå följer vad jag skulle kalla för hårda positioneringar genom spontant samarbete. I ämnesdiskussionen i fältutdraget ovan sluter L-gruppen upp bakom Ture genom att förstärka hans ifrågasättanden av definitionen av slaveriet genom små, men ändå hörbara kommentarer som ”just det” och ”precis”, vilket gör att positioneringarna blir hårda, tonen är skarp, på gränsen till aggressiv. Till detta kommer hörbara stönanden, himlande ögon eller att någon i L-gruppen skrattar samt markeringar som ”ah men” då de redovisande eleverna kommer med sina synpunkter. I denna

kamp om tolkningsföreträde positionerar sig Miranda och Robin och sin grupp genom att stötta varandra i argumentationen. De svarar an mot den ämnesdiskussion som Ture har initierat och driver på denna. L-gruppen respektive Miranda och Robin använder sig av samma maktstrategi för påverkan, spontant samarbete.

Tures inlägg leder till en fördjupad ämnesdiskussion om betydelseförskjutningen från slaveriet i ett historiskt perspektiv till nutidens definition. Det innebär också att eleverna förskjuter undervisningens innehåll i en annan riktning än vad läraren har planerat för dagens redovisningar. Även denna gång tystas ämnesdiskussionen av läraren Emma. Hennes maktstrategi är vid detta tillfälle inte att avbryta genom ord, utan genom handling. När positioneringarna hårdnar i ämnesdiskussionen avleder läraren genom att ta fram en artikel som eleverna ombeds läsa. Denna handling tycks inte avse att driva undervisningsinnehållet i en riktning som Emma planerat, då artikeln inte har någon ämneskoppling till dagens redovisningar. Snarare verkar handlingen vara ett försök att avleda ämnesdiskussionen och tysta ned den. Denna handling, att tysta och avleda, som ett slags undvikandets strategi (jfr Gustafsson, 2003) reproducerar den hierarkiska diskursen som utmärks av hierarkiska arbetsrelationer och en hierarkisk kommunikation mellan lärare och elever.

Frågan är då hur Emmas lärarposition kan förstås. Å ena sidan bjuder Emma in eleverna till att medverka i en läsårsplanering vid läsårets början (se kap. 7), som i allt väsentligt går i uppfyllelse för elevernas vidkommande. Hon tillfrågar eleverna kontinuerligt i klassrummet om deras önskemål om undervisningens form, som när de vill ha sin examination (logistik), och till och från också om examinationsformen. I dessa avseenden positionerar hon sig genom en motdiskurs i relation till den hierarkiska diskursen. Däremot tystar och avleder hon de av eleverna initierade ämnesdiskussionerna, och reproducerar vid dessa tillfällen den hierarkiska diskursen. Vad kan analysen säga om detta? Ämnesdiskussionerna i Lönnklassen blir livliga, engagerade och samtidigt högljudda med ganska hårda positioneringar. Att tysta dessa kan vara ett sätt att återställa ordningen. Kanske är en rimligare tolkning att Emma undviker och tystar politiska och kritiska diskussioner, med tanke på att de tre exemplen som ges ovan tydligt relaterar till politiska frågor där politiska åsikter skulle kunna komma i dagen. Exemplet relaterar därtill till frågor som rör kön, etnicitet, samhällliga hierarkier och klass. Tystandet av ämnesdiskussionerna reproducerar således även neutralitetsdiskursen, som anbefaller

att kön, etnicitet och social bakgrund inte talas om. Dock, i de olika exemplen, blir de sociala kategorierna per definition politiskt laddade. Politiska och kritiska frågor ingår i vad som inte får talas om inom denna diskurs, något som kan tyckas vara märkligt i ett ämne som samhällskunskap.

Elevernas uppfinningsrikedom ska inte underskattas. Här ser vi hur de påverkar undervisningens innehåll genom att initiera ämnesdiskussioner, med andra ord att de agerar som aktivt handlande subjekt med förmågan att påverka de villkor som de verkar inom. I likhet med Nilsson (2008:56) menar jag att inom diskursens ramar kan denna kreativitet vara betydande. Genom dessa ämnesdiskussioner, blir det legitimt för eleverna att påverka undervisningens innehåll, utan att riskera att läraren uppfattar det som kritik (jfr kap. 7). På så sätt påverkar eleverna undervisningens innehåll genom en förskjutning av innehåll av mer redogörande karaktär till en fördjupning och problematisering genom ämnesdiskussionerna.

### Maktprocesserna i elevernas positioneringar för ämnesdiskussioner

I föregående avsnitt betonas att eleverna använder sig av strategin att avbryta i ämnesdiskussionerna. I detta avsnitt fokuserar jag fortsatt elevernas positioneringar i ämnesdiskussionerna för att ytterligare undersöka själva görandet av positioneringarna och vad eleverna anser vara viktigt i detta.

Ture, som tillhör L-gruppen, för fram följande kring vilka positioner som befrämjar makt i ämnesdiskussionerna:

Ture: Det är några som ofta brukar räcka upp handen, och som liksom är erkända av att vara duktiga, duktiga att prata och duktiga debattörer, eller vad man nu vill kalla det. (Intervju Ture 101115)

Ture låter oss förstå att ett sätt att vinna gehör på är genom positionen skicklig talare eller ”debattör”. Tomas och Viktor, som också tillhör L-gruppen, ger sin syn på hur eleverna kan påverka ämnesdiskussionerna.

Viktor: Jag känner att jag säger nånting om jag vet att jag har rätt, annars säger jag det inte, så just om jag ska överrösta nån ska jag verkligen veta att den personen har fel och jag har rätt, om jag ska säga emot dom. Då kan det ju om det visar sig att dom argumenterar emot va skönt att få stöd från nån som tycker likadant, och det gör vi ofta, men jag skulle säga, när vi öppnar munnen så vet vi att vi har rätt, eller jag i alla fall.

## KAPITEL 8. LÖNNKLASSENS MAKT I UNDERVISNINGEN

Tomas: Nä, alltså, det är ju rätt jobbigt om man överröstar liksom tre pers och så har man åt helvete fel, det är inte så jävla roligt, så ska du säga nånting ska du ha koll på vad pratar om och inte sitta och prata bara för grejens skull, då framstår man ju bara som en idiot själv /.../ Sen är det så, säger du nånting och har klart fel kommer du att bli öppet hånad för det, sen kommer läraren säga till och det kommer att ta slut, men du kommer att bli hånad till dess.

Kristina: Vilka är det som hånar eller blir hånad?

Tomas: Alltså, dom som argumenterar emot, det spelar ingen roll vem det är. Om du sitter och argumenterar för nånting som jag tycker är jättekorkat och fel, självklart skulle jag reta dig för det, för då skulle du få sämre självförtroende och sluta argumentera emot mig.

Viktor: Det är lite knivigt, lite så där skrämnel .....

Tomas: Man vill att nån annan ska tycka att det är jobbigt för då kommer dom inte vara lika kaxiga så hära, och då blir det lite lugnt, och då känner jag att då har jag vunnit. (Intervju Tomas och Viktor 110510)

Enligt Tomas och Viktor är en viktig del av positioneringarna att vara insatta i ämnet och att ha rätt i sakfrågan. Därtill kommer att håna den som man anser har fel, att skrämma de andra som ingår i argumentationen till tystnad och att vinna argumentationen. Att håna, skrämma och vinna ser jag som en maktstrategi. Denna speglar de hårda positioneringar som iscensattes tidigare i kapitlet om slaveriet. Att ha rätt i själva sakfrågan, är inte en position som endast relaterar till L-gruppen. Robin kommenterar sina positioneringar kring slaveriet i fältutdraget tidigare i kapitlet.

Jag frågar Robin om jag får prata med honom en liten stund. Normalt sett är han relativt tyst, men på måndagens [18 okt] redovisning blev det en het diskussion mellan honom och Miranda gentemot Ture om vad slaveriet innebär. Robin menar att ämnet i sig inte var något som engagerade honom mer än något annat ämne, men när han blir frustrerad blir han ”välartikulerad”. Han blev frustrerad över att han blev avbruten av Ture, som han tyckte hade fel i sakfrågan. (Fältanteckningar 101020)

Robin ger uttryck för att han i denna ämnesdiskussion blev frustrerad över att han ansåg Ture ha fel i sakfrågan. Det tycks vara viktigt för flertalet elever att samarbeta genom att stötta varandras argumentation i sakfrågan, vilket kan ha sin grund i de höga kraven eleverna emellan att ha rätt i sakfrågan och att positioneringarna kan bli hårda. I kapitel 6 för jag fram att det är genom att synas och höras som grupp, som L-gruppen ofta intar de framträdande

positionerna i klassrumsinteraktionen och det är också som grupp de träder fram i ämnesdiskussionerna. Den hårda och aggressiva tonen i positioneringarna anges i första hand av L-gruppen, som jag i likhet med Connell (1996) uppfattar som en uppvisning av dominerande maskuliniteter. Enligt Connell för detta vanligen med sig disciplinära problem på skolor, men det finns enligt hen former av dominerande maskuliniteter som är mer kompatibla med skolans pedagogik. Detta gäller särskilt medelklassmaskuliniteter som organiseras kring karriärer och betonar tävling genom expertis hellre än fysisk konfrontation. Det ligger i linje med L-gruppens sociala framställning och deras utspel under samhällskunskapslektionerna. Redman och Mac an Ghaill, (1997:163ff) benämner detta fenomen som metaforisk "muscular intellectualness", ett sätt "to push people around intellectually". I ämnesdiskussionerna blir L-gruppens positioneringar starka då de kan luta sig tillbaka på de informella relationer de har till varandra som kamrater, även privat. De utgör en 'tight' och sluten grupp.

I förståelsen av tystande och tystnad i ämnesdiskussionerna är det inte bara läraren Emma som verkar tystande i dessa, utan också L-gruppens hårda positioneringar. Trots detta är det i ämnesdiskussionerna fler elever, både flickor och pojkar, som positionerar sig jämfört med samtal och diskussioner om annat. Ofta görs det genom spontant samarbete där eleverna stöttar varandra i argumentationen, som exempelvis Sofia, Agnes, Karl och Stefan i könsdiskussionen tidigare och Miranda och Robin i ämnesdiskussionen om slaveriet. Sofia berättar följande om elevernas samarbete:

Sofia: Ja, alltså, jag, Miranda och Frida, vi liksom öppet hatar Ture [L-gruppen] kan man säga, jag går gärna in och hjälper dom i diskussioner när det kommer till honom, så man kan väl säga att man hjälper varandra ..... Det var ju en diskussion som Ture och Miranda hade och då var det några killar som hjälpte Ture, och sa liksom "avbryt inte honom", men då avbröt dom Miranda, det var en så här konstig situation, så alla hjälper varandra tror jag. (Intervju Sandra och Sofia 110404)

Sofia säger att hon, Miranda och Frida hjälper varandra i en ämnesdiskussion och de tycks vara goda klasskamrater. Viktor ovan (i intervjun) säger att det är "skönt att få stöd från nån som tycker likadant" och enligt Viktor är L-gruppen ofta av samma uppfattning. Eleverna berättar inte om att detta är uppgjord handling, vilket det skulle kunna vara. Det framgår dock inte av intervjuerna, utan jag uppfattar det som en slags tyst överenskommelse, ett underförstått spontant samarbete som återkommer oftast med samma



personer. Denna kunskap som eleverna har om varandra, genom upparbetade informella relationer, får betydelse för hur väl och snabbt eleverna kan samarbeta spontant. Huruvida elevernas samarbete är enkönat eller könsblandat är inte helt entydigt, även om flera elever i intervjuerna berättar att då de sluter upp eller stöttar varandra i argumentationen i ämnesdiskussionerna görs det ofta tillsammans med kamrater. Det är fler i klassen som är kamrater med elever av samma kön, dock inte alla.

Tidigare forskning visar oftare kollektiv påverkan bland elever från arbetarklass (se t ex Willis, 1977; Öhrn, 2005) och ofta i relation till elever med annan etnisk bakgrund än svensk (se t ex Rosvall, 2012; Schwartz, 2013). Denna studie visar däremot att eleverna i Lönnklassen positionerar sig i undervisningen genom kollektiv mobilisering trots att de främst kommer från mellanskikten och de övre sociala skikten. Min tolkning är att elevernas sätt att positionera sig för makt i undervisningen hör samman med den hierarkiska diskursen, som utmärks av tydliga hierarkier i arbetsrelationerna och kommunikationen mellan lärare och elever, samt elever emellan. Detta producerar rädsla och tystande för att göra och säga fel både inför läraren och klasskamraterna. För att då kunna positionera sig genom en god argumentation i ämnesdiskussionerna krävs stöd av kamrater för flertalet elever, oaktat elevernas sociala bakgrund. I detta avseende aktualiserar den hierarkiska diskursen också en prestationsdiskurs.

Det finns några elever som positionerar sig individuellt i ämnesdiskussionerna. Följande är från en politisk debatt och Roya berättar om sin position i den.

Roya: Killarna [pojkar i L-gruppen] tar väldigt mycket plats. Det blir lätt så att de skriker och gormar och då får de mycket plats, fast det gjorde jag med för jag var en av dem som debatterade ganska mycket just i min grupp, så då får man ju ta plats beroende på vem man debatterar mot /.../ och ett: jag vill ha bra betyg, två: jag tycker det är kul att debattera och jag är inte blyg av mig så jag tror inte någon tycker det var konstigt att jag ..... Alltså, det var ju ändå lite skämtsamt, jag vet inte om du kommer ihåg det, men det var ju ändå lite med glimten i ögat som vi satt och skrek åt varandra och jag hade ju förberett mig minst lika mycket som dom, varför ska de få köra över bara för att de har manligare röst, det var lite så. Jag tycker det är riktigt kul att debattera så det kan ju vara det också och jag har gjort det förut, så jag vågar ta plats /.../ Jag kör bara [skratt]. (Intervju Klara och Roya 110328)

Roya tycker att ämnesdiskussioner är roliga. Hon positionerar sig utifrån kön, hon har läst på och vill inte stå tillbaka och bli ”överkörd” bara för att hon är kvinna. Roya för fram att hon positionerar sig på samma sätt som ”killarna” i L-gruppen gör, det vill säga genom att skrika, men till skillnad från dem som gör det sammanlänkat med spontant samarbete, gör Roya det individuellt gentemot L-gruppen. Hon benämner själv de hårda positioneringarna då de ”skriker och gormar” som något ”skämtsamt” och med ”glimten i ögat”. Med hänvisning till Dyer (1985) menar Skeggs (1991:133) att skämt och komedi är en teknik för att förlöjliga dominerande maskuliniteter genom att skämten skapar osäkerhet. Även om Dyer är av den åsikten att skratt och komedi inte ruckar dominerande maskuliniteters status, för Skeggs fram att detta utmanar den privilegierade ställning som den maskulina makten kan besitta. Även Foucault (1987/2003) menar att makt kan undermineras och omkullkastas genom olika maktstrategier, som exempelvis imiterande. Jag vill åter igen peka på betydelsen av de informella relationerna. Att Roya individuellt kan utmana L-gruppen genom komedi och imitation och ro detta i land, kan mycket väl bero på att hon, som hon själv pekar på, är vän med alla i klassen, även L-gruppen, som Roya själv säger sig vara ”bland de topp tre som är bäst vän med dem [L-gruppen]” (se kap. 6).

Sammanfattningsvis kan sägas att i de maktrelationer vi ingår i finns olika möjligheter till handling (Foucault, 1982). Att eleverna intar framträdande positioner och initierar ämnesdiskussioner är ett uttryck för både anpassning och motstånd (Anyon, 1983, 2008). Eleverna anpassar sig till den hierarkiska diskursen med hierarkiska arbetsrelationer och kommunikation mellan lärare och elever, så till vida att de inte vågar påverka undervisningens innehåll explicit i rädsla för att det kan straffa sig i betygen (se kap. 7). Anpassningen görs genom att de självreglerar sig till tystnad. Sättet varpå eleverna i Lönnklassen visar motstånd mot den hierarkiska diskursen är genom att påverka undervisningens innehåll implicit, genom att initiera ämnesdiskussioner. Det betyder att eleverna både reproducerar och förhandlar den hierarkiska diskursen då de visar på anpassning och motstånd.

## Könade diskurser, makt, tystnad och förmåga

Centralt i avhandlingen är elevernas aktörsskap och positioneringar, inte minst utifrån kön. I detta avsnitt fokuseras specifikt kön och könade diskurser. Analysen visar hur tystnad och att vara påläst tillskrivs flickor, och hur tal och

att lyfta diskussioner tillskrivs pojkar. Dessa könade diskurser får betydelse för maktprocesserna i innehållet i undervisningen. Nedan visar jag på hur detta tar sig uttryck.

I en politisk debatt har eleverna fått i uppgift att gruppvis företräda ett politiskt parti i samband med riksdagsvalet 2010 kring ett antal frågor som klassen tillsammans med läraren Emma har enats om. Följande är ett utdrag ur debatten där de nu har kommit till kollektivtrafikens vara eller icke-vara.

Emma ger Moderaterna frågan, till Runar som gör ett längre inlägg kring kostnader av kollektivtrafiken. Agnes och Klas replikerar. Tempot är högt! Max [L-gruppen] talar länge om varför kollektivtrafiken ska byggas ut, vad det skulle betyda för tillgängligheten och för miljön. Miranda och Gunilla räcker upp handen och får ordet av Emma, som snabbt tas över av Max igen. Miranda gör ett försök att återta ordet men blir avbruten av Ture [L-gruppen], som i det läget säger att någon måste fördela ordet, någon måste leda debatten. Eleverna avbryter varandra och är mycket högljudda för att kunna ta ordet. Agnes tar till orda och Emma säger att de måste låta henne tala till punkt. Kollektivtrafiken är den fråga som hittills tycks engagera eleverna mest. Emma ger Max ordet och säger att det sedan är Mirandas tur, som igen gör ett längre inlägg. Rikard börjar på ett inlägg, men blir avbruten av Frida och Roya. Emma säger att Frida ska släppas in, och då bryter Max in igen. Emma ger Agnes ordet. Dagens debatt är slut. (Fältanteckningar 100913)

Ju längre in i debatten eleverna kommer desto fler elever vill föra fram sitt partis ståndpunkter. Det är svårt att få ett ord med i laget och att få tala till punkt, då eleverna avbryter varandra. I debatten är det rent allmänt fler pojkar som hörs genom att ropa rätt ut, vara högljudda och att avbryta de andra debattörerna. Detta skedde i minidebatten tidigare om brott och straff, vilket ligger i linje med tidigare forskning (se Ambjörnsson, 2003; Rosvall, 2012; Thorne, Kramarae & Henley, 1983). Debatten blir mot slutet oregerlig så till vida att många elever vill komma till tals, både flickor och pojkar är nu högljudda och avbryter varandra. Emma positioneras till att styra upp debatten av Ture som uttryckligen säger ”att någon måste fördela ordet”. Det lyckas inte särskilt bra då eleverna fortsätter att avbryta varandra för sina inlägg och inte lyssnar till läraren Emma. Lärarpositionen sätts ur spel och på så sätt kan vi också förstå makt som icke statisk, utan producerad som konstant skiftande relationer, där individer är maktfulla eller maktlösa beroende av vilka positioner som intas och vad aktörerna positioneras till (Walkerdine, 1990). Några dagar senare ges möjligheten till ett informellt samtal med Miranda. Hon berättar följande om den politiska debatten:

Miranda säger: ”Det är jobbigt med att några av killarna [L-gruppen] tar så stor plats, de säger inte heller så konkreta saker, utan använder sig av många häftiga ord.” Miranda menar att det borde göras mer från lärarens sida. Hon tycker att läraren borde ha lite mer auktoritet, säga till lite mer i en diskussion. Miranda säger: ”Om jag skulle ha lett diskussionen, om någon tar för mycket plats, skulle jag förhindra det, och sätta killarna på plats, det här inte ok”. (Fältanteckningar 100915).

Miranda önskar att läraren skulle ha lett diskussionen bättre genom att se till att fler elever kommer till tals, inte bara pojkarna, och i synnerhet inte pojkarna i L-gruppen. Några av eleverna berättar i intervjuerna att de inte vill vara en del av ämnesdiskussionerna på grund av L-gruppens ironiska och nedlåtande kommentarer. Karl och Albin formulerar sig kring vilka verkningar dessa positioneringar ger.

Karl: Jag tycker nog att dom här som tar ordet oftast [L-gruppen] bara babblar, då stänger man av för då är det oftast en massa dravel, som egentligen inte har med saken att göra ..... Dom vill ha uppmärksamhet skulle jag säga, om jag skulle försöka analysera lite, dom är liksom väldigt för uppmärksamhet, kräver det, vilket gör att man bara stänger av när dom pratar, man vet att det inte är nåt som man behöver lyssna på .....

Albin: Det känns som om dom försöker sätta sig på en lite .....

Karl: Ja, dom är lite översittare .....

Albin: Dom vill va lite översittare, det känner jag.

Karl: Men det tycker jag är ett perfekt exempel, Miranda, det var nån gång då Miranda började diskutera och då blev det nästan per automatik att dom, grabbarna, hoppade på henne och liksom trackade ner på henne och tyckte att allt hon sa var idiotiskt, dom stöttade varandra liksom .....

Albin: Ja, dom tycker ju, dom är ju väldigt säkra på att dom har rätt, så det blir ju .....

Karl: Det är ju lite flock över dom och att man som person inte kan gå emot dom .....

Albin: Nej. Det känns inte värt att göra det. De är tyvärr inte så toleranta med folk som har en annan åsikt ..... man blir lite, liksom, låter bli att prata, det känns .....

Karl: Meningslöst! Att hur rätt jag än har så vet jag att jag kommer att få minst fem, sex personer emot mig.

Albin: Och det i sig gör att man blir lite osäker på om man har fel.

Karl: Ja, men, det är inte ofta man vågar ställa sig mot sex personer. Alltså, bara så där. (Intervju Albin och Karl 110503)

Det har redan framkommit i resultatkapiteln att ett antal elever i Lönnklassen upplever L-gruppen som jobbig, dominant och att det är svårt att bemöta deras positioneringar, som också kan anta hårda former. Detta styrks även av Miranda, Karl och Albin ovan.

Läraren Emma säger följande då lektionen är slut och vi byter några ord om den politiska debatten ovan.

Emma säger att: ”Rent generellt tycker jag att flickorna var mer pålästa utifrån sitt eget parti, men även i de andra gruppernas partier. Killarna gör mer generella inlägg, sådant som de har allmänt greppat från nyheterna.” (Fältanteckningar 100913)

Emma uppfattar alltså att den politiska debatten faller ut till flickornas fördel. Dock är det fler pojkar som allmänt hörs och det är kanske orsaken till att Emma hjälper fler flickor än pojkar att få ordet, som fältutdraget ovan visar. I intervjun då vi talar om hur eleverna tar och får ordet i klassrummet säger Emma följande:

Kristina: Det är lite intressant när du säger att du inte har förmått att lyfta de tysta tjejerna, men det är ju faktiskt också några pojkar som är väldigt tysta.

Emma: Ja, det är några pojkar som är väldigt tysta också. Men nu när du säger det så försvinner nog dom tysta pojkarna i mängden. Jag tänker nog också ganska mycket att pojkar är livliga eller pratiga och så dom tysta flickorna, men ah, men det är ju inte alltid så. Det är klart, pojkarna ska lyftas på samma sätt. (Intervju lärare Emma 110617)

Läraren Emma talar i termer av ”de tysta flickorna” och anser att hon inte riktigt har förmått att lyfta dem. De flickor som Emma hjälper att ge ordet till ovan; Agnes, Frida och Miranda är inte de flickor som ofta intar tysta positioner, snarare tvärtom. Detta återspeglas i intervjun med Emma där skoldiskurser på en övergripande nivå om ”de tysta flickorna” (se t ex Molloy, 2002) som ett vedertaget begrepp träder fram, och där ’tysta pojkar’ knappt existerar. I Emmas utsaga essentialiseras flickor som ”tysta” och pojkar som ”livliga”. Denna könade diskurs styr här lärarens blick istället för vad som faktiskt sker i debatten. Detta kan jämföras med en studie av Asp-Onsjö & Öhrn (2015) som visar på en slags motsvarande process. I denna talar lärare om att pojkar måste uppmärksammas under lektionerna eftersom de från den

samtida debatten vet att pojkar ”underpresterar”. Observationerna i deras studie om pojkar uppvisar liknande resultat som min om flickorna ovan. Det innebär att de flickor respektive pojkar som uppmärksammas är inte de tysta och/eller lågpresterande, utan de som redan är väl positionerade i undervisningen.

Vad gäller könade diskurser finns i likhet med den ovan om tystnad respektive tal, en könad diskurs om att vara påläst respektive lyfta diskussionen. Rent allmänt i intervjuerna med eleverna då vi talar om vem man lyssnar till omnämns både flickor och pojkar. Dock, då någon nämns som extraordinärt begåvad kommer Robins namn upp men inget av flickornas.

Bob: Sen finns det liksom Robin som är fett grym på allt men han pratar ändå inte mycket. (Intervju Anna, Bob och Max 110509)

Karl: De flesta har nog väldig respekt för Robin .....

Albin: Han pratar inte så ofta men när han börjar prata ..... men jag tror ändå att folk har en väldig respekt för Robin fastän han inte pratar så mycket. (Intervju Albin och Karl 110511)

Av pojkarna i klassen renderar Robin en position som utgår från att han ”är fett grym på allt”, vilket jag tolkar som att han anses vara både påläst och begåvad. För detta tycks han rendera ”veldig respekt” från klasskamraterna. Denna typ av resonemang ligger i linje med läraren Emmas då hon uttalar sig om pojkarna i L-gruppen.

Sen finns det ju alltid dom som Ture [L-gruppen] som kunde sitta och skjuta på folk under redovisningen, jag förstår att de andra eleverna blev trötta. Samtidigt tyckte jag att det han sa ..... tycker jag inte va, jag tyckte att han sa bra grejer, ställde relevanta frågor /.../ Nä, men, jag tycker att det är ganska bra att dom [pojkarna i L-gruppen] lyfter ämnesdiskussionen, kan jag säga liksom. Men Miranda till exempel, hon vågade ju faktiskt: ”Men nu, jag tycker verkligen så här” – och hon tycker nånting helt annat – ”men nu har du ju en helt galen åsikt därför att” – och hon verkligen vågade. Så även om jag ibland fick gå in och stoppa när dom [pojkarna i L-gruppen] liksom ah, samtidigt tyckte jag inte att nån var otrevlig och jag tycker att dom får säga sina åsikter och lyftas fram då också. (Intervju lärare Emma 110617)

I exemplet ovan säger Emma att det är pojkarna som ingår i L-gruppen som lyfter ämnesdiskussionerna. Hon för förvisso fram att det är bra att Miranda går emot pojkarna i L-gruppen, men här i termer av att Miranda är modig som

vågar gå in i en ämnesdiskussion med dem, dock inte att hon bidrar till att lyfta diskussionen. Emma för således fram att flickorna är mer pålästa, som exempelvis i den politiska debatten, men att det är pojkarna som lyfter ämnesdiskussionerna. Emma positionerar sig således i enlighet med könade diskurser om att det är pojkar som lyfter ämnesdiskussioner (jfr Walkerdine, 1990:3ff).

## Mångfald, etniska positioner, makt och tystnad

I relation till neutralitetsdiskursen är det av intresse att elevernas påverkan utifrån olika etniska positioner så gott som uteblir och att mångfalden är så gott som osynlig. Kön och etnicitet är något som sällan talas om, och än mindre problematiseras som sociala kategorier bland rektorer och lärare i Lönnskolan.

I intervjuerna med läraren Emma och biträdande rektor Eva säger de följande då vi talar om elevernas etniska bakgrunder.

Emma: Alla bor ju inte på Långa Udden i de här stora våningarna, utan vissa bor ju utanför, men jag är högst osäker på vilka de är. (Intervju lärare Emma 110617)

Emma talar om etnicitet i relation till geografisk plats, det vill säga bostadsområden. Även biträdande rektor Eva talar om etnicitet som geografisk plats.

Man kan ju ofta också se till vilka områden de kommer ifrån många gånger. (Intervju biträdande rektor Eva 110623)

På så sätt osynliggörs mångfalden då Emma och Eva talar om etnicitet i termer av vilka bostadsområden eleverna bor i. I en studie av Walkerdine, Lucey & Melody (2001:34ff) för de fram att diskurser om etnicitet produceras genom att hänvisa till geografisk plats. De menar att i diskurserna om geografisk plats osynliggörs inte endast mångfalden, utan även differentieringen kring etnicitet och social bakgrund, något som i deras undersökningar är högst synligt. Diskurserna neutraliserar och osynliggör således de etniska gränser som geografisk plats, det vill säga olika bostadsområden, utgör. Bostadsområden, som etniska och klassade markörer, separerar och skapar skillnad och betecknar vem som är innanför och utanför en etnisk gräns och producerar därmed inestängning och utestängning

(de los Reyes, 2007; de los Reyes & Gröndahl, 2007; Hammarén, 2008; Nagel, 2003; Ristilammi, 1994).

Det finns inte heller några tecken på att mångfalden får synas på skolan, förutom de ytterst få elever på skolan som bär hijab. I det avseendet påminner Lönnskolan om Parisskolan i Baumanns och Suniers (2004) studie där de får en distinkt känsla av att passera en gräns då de kliver innanför skolans portar, vilket innebär att eleverna förmodas överge sina bakgrunder innan de träder in genom skolans port (se även Schwartz, 2010). Det finns dock några exempel där mångfalden synliggörs, varav tre följer här. Vid några få tillfällen destabiliserar L-gruppen neutralitetsdiskursen, såsom vid redovisningar av uppgifter, mer som kommentarer än en argumentation. Vid ett lektionstillfälle då en grupp redovisar ett fall om papperslösa flyktingar och sjukvården kommenterar Ture detta.

Ture [L-gruppen] räcker upp handen och säger att han är tveksam till att papperslösa flyktingar ska få tillgång till sjukvård. ”Ja, verkligen!” säger Tomas. Ture för fram argumentet att pensionärer får vänta, medan illegala invandrare går före. Max, Viktor och Tomas [alla i tre i L-gruppen] hummar med ”mm”, ”precis”. Stönanden hörs och himlande blickar ses från några av de andra eleverna i klassen. (Fältanteckningar 101018)

Vid de få tillfällen som denna typ av yttranden fällt görs det av Ture och Tomas, och L-gruppen är med och understödjer med små kommentarer. Tures inlägg bemöts vare sig av läraren Emma eller eleverna. Himlande blickar ses och stönanden hörs från klasskamraterna. Jag uppfattar det som att detta inte var första gången under de tre gymnasieåren som denna form av utspel görs. Ett annat tillfälle är då eleverna har sett den dokumentära trilogin *De kallar oss för mods* (1968/1979/1993) där man får följa några utslagna ungdomar genom deras missbruk och leverne i samhällets marginaler. Emma frågar eleverna vad de tycker om filmerna.

Ture säger att han är förvånad över att de [huvudrollsinnehavarna] hade så bra språk som de hade, att deras vokabulär var bra, ”så verkar det inte vara i dagens samhälle, att många av dagens såna där är kanske invandrare och så.” (Fältanteckningar 110322)

Det kan förstås som en diskursiv maktstrategi (Hall, 1992), en diskursiv homogenisering där människor med en annan etnisk bakgrund än svensk likställs med utslagna människor som lever i samhällets marginaler. Det är mot slutet av lektionen som denna kommentar fällt och eleverna börjar göra sig



redo för uppbrottet. Tures kommentar bemöts med tystnad av både läraren och klasskamraterna. Tystnaden kan sägas reproducera neutralitetsdiskursen. Det tredje exemplet aktualiseras i intervjun med biträdande rektor Eva då jag ställer frågan om elevernas sammansättning utifrån etnicitet på skolan.

Jag ser ..... mellan varven så har vi elever som kanske är lite väl ..... dom gick här förra året ..... som var såna här Bevara Sverige Svenskt typer, som spred lite flygblad. Men eleverna är så himla duktiga här, så fort det händer något sånt så kommer dom springande till oss och säger: ”Ta alla dom här och riv dom!” och så strimlar vi dom och för aldrig någon diskussion, utan bara rensar ut allt sånt där, jättelite sånt där. Jag har inte ett enda fall där nån känner sig illa behandlad på grund av sin etniska bakgrund faktiskt. (Intervju biträdande rektor Eva 110623)

Här kan sägas att mångfalden på skolan synliggörs av de elever som har sällat sig till BSS-aktionen och att dessa elever i stunden destabiliserar neutralitetsdiskursen. Samtidigt reproducerar biträdande rektor Eva neutralitetsdiskursen då BSS:s aktion rensas ut och en diskussion uteblir, händelsen tystas ned och hon avslutar med att säga: ”Jag har inte ett enda fall där nån känner sig illa behandlad på grund av sin etniska bakgrund faktiskt.” I tolkningen av detta vänder jag mig till Ahmed (2012:144f) som talar om pastoral omvårdnad. Hon menar att denna producerar en bild av organisationen som vårdande och god, där det bland annat inte finns problem med rasism. Istället betonas att organisationen bryr sig om sina elever. Hon benämner detta som en form av organisatorisk stolthet. Utrensningen, tystandet och osynliggörandet av BSS-aktionen ses som en reproduktion av neutralitetsdiskursen, en slags frånvaro av att tala om och lyfta rasism till en diskussion på skolan. Både denna handling och själva neutralitetsdiskursen ligger som hinder för de elever som möjligen skulle vilja påpeka att de har stött på rasism på skolan.

Frånvaron på Lönnskolan av att låta mångfalden synas och frånvaron av elevernas påverkan i undervisningen utifrån etniska positioner, allt i enlighet med neutralitetsdiskursen, ställer frågor till materialet i denna studie. De få tillfällen som neutralitetsdiskursen destabiliseras under läsåret i observationsanteckningarna och i intervjuerna utgörs av endast de tre exemplen ovan. Med Foucaults (1972/1980) ord definierar diskurser lika mycket genom vad den utesluter och begränsar som genom vad den innehåller. Detta leder till den redan föreslagna analysen i denna studie om ett görande av vithet där vitheten är osynlig och omarkerad och utgör ett frånvarande center gentemot vilket andra framstår som avvikande (se Ahmed, 2012). De etniska positioner

som tillgängliggörs inom neutralitetsdiskursen är de osynliga, omarkerade, vita positionerna.

## Sammanfattande reflektioner

Elevernas försök att påverka undervisningens form avser främst dess logistik, som när ett prov ska ligga. För ändamålet använder sig eleverna av olika maktstrategier; oftast spontant och planerat samarbete, samt individuella positioneringar. Utfallet av elevernas positioneringar i det här avseendet är att de i allmänhet leder till ett för eleverna önskvärt resultat. Det sker inga explicita försök att påverka innehållet i undervisningen. Detta förefaller till en del höra samman med att eleverna är rädda för att synpunkter på just innehållet i undervisningen, till skillnad från dess form, kan uppfattas som kritik av läraren. Ytterst är eleverna rädda för att det kan straffa sig i betyget. Att eleverna inte explicit – genom förslag eller kommentarer – försöker påverka undervisningens innehåll innebär inte att de förhåller sig passiva till det. Observationerna från Lönnklassen visar att eleverna initierar ämnesdiskussioner som driver samtalen mot sådant de vill ta upp. Därmed påverkas lektionsinnehållet.

När eleverna agerar för att påverka i undervisningen sker det i Lönnklassen oftare genom grupppositioneringar än individuellt. I viss mån använder de sig av strategin planerat samarbete, i synnerhet när de vill påverka undervisningens form. Att de inspielas förbereds gemensamt kan bero på att mycket står på spel för eleverna vad gäller formfrågor som förläggningen av prov. Det kommer an på eleverna att få logistiken för proven att gå ihop. I dessa frågor tycks det vara viktigt för eleverna att prata ihop sig för att gemensamt kunna driva på när proven ska förläggas. Det spontana samarbetet är dock vanligast. När eleverna positionerar sig för ämnesdiskussioner stöttar de varandra i argumentationen. Ett av skälen till detta är att det är viktigt för eleverna att framstå som pålästa och ämneskunniga. Därtill kommer att de är rädda för att säga fel både inför läraren och klasskamraterna. Positioneringarna i Lönnklassen är också ganska hårda, vilket gör att eleverna behöver varandras stöd, inte minst gentemot L-gruppen med sina framträdande pojkar. Elevernas spontana och planerade samarbete är ofta enkönat då det görs tillsammans med kamrater. Bland de elever som ofta positionerar sig individuellt varierar det mellan vilka elever som sluter upp. Ibland blir det spontana samarbetet enkönat, ibland könsblandat.

Observationerna visar på betydelsen av elevernas informella relationer för att kunna positionera sig. De informella relationerna utgörs av kamrat-relationer. Det spontana samarbetet, som är den vanligaste maktstrategin i Lönnklassen, är oförberett, och bygger på att eleverna har kunskap om varandra, och på så sätt snabbt kan formera sig. Elevernas samarbete för att kunna påverka undervisningens form och innehåll görs ofta i enkönade grupper, men inte alltid. De individuella positioneringarna är inte framträdande i Lönnklassen. De få elever som agerar individuellt gör det även i hög grad utifrån sin ställning i kamratgruppen. De individuella positioneringarna möjliggörs av att dessa elever är kamrater med alla i klassen. De kan således luta sig tillbaka mot de informella relationer de har till flertalet elever i klassen. Jag vill understryka den kollektiva mobiliseringen hos eleverna. I tidigare forskning har denna företrädesvis gjorts av elever från arbetarklass (se t ex Willis, 1977; Öhrn, 2005). I denna studie positionerar sig eleverna genom kollektiv mobilisering, trots att de i första hand kommer från mellanskikten och de övre sociala skikten. Jag har föreslagit att detta hör samman med den hierarkiska diskursen på skolan, med tydliga hierarkier i arbetsrelationerna och kommunikationen mellan lärare och elever, samt elever emellan, där eleverna är rädda för att påverkansförsök kan leda till repressalier. Samarbetsstrategierna tycks befrämja elevernas makt i undervisningen, också genom att elever som ofta intar tysta positioner tillsammans med sina kamrater kan positionera sig öppet och få tillgång till maktpositioner. Intervjuerna visar i synnerhet på att även de informella relationerna och samarbetsstrategierna kan utestänga elever som inte kan, vill eller förmår att skapa detta.

Eleverna använder sig också av strategierna att skrika fram sina synpunkter högt, att avbryta främst andra elever, men även läraren, och att håna, skrämja och vinna en argumentation (görs av L-gruppen). Det bör framhållas att även lärarens maktstrategier utgörs av att avbryta och att avleda eleverna, samt att tysta elevernas ämnesdiskussioner. Detta har särskilt observerats när diskussionerna är kritiska och politiska, och relaterar till kön, etnicitet, samhälleliga hierarkier och klass. Tystandet reproducerar således både den hierarkiska diskursen och neutralitetsdiskursen. Att avbryta, avleda och tysta benämner jag som ett slags undvikandets strategi, som försvårar utvecklandet av meningskonstruktion i samhällskunskap.

Etnicitet är i hög grad osynligt i de sociala och diskursiva praktikerna på Lönnskolan. Det handlar om frånvaron av elevernas påverkan i undervisningen utifrån olika etniska positioner, likväl som osynliggörandet av

mångfalden. Detta tolkar jag i analysen som ett görande av vithet, vilket är osynligt och omarkerat (se Ahmed, 2012). Etnicitet talas inte om och refereras till som geografisk plats, det vill säga vilka bostadsområden eleverna kommer ifrån (se Walkerdine, Lucy & Melody, 2001). Etnicitet och så även kön förefaller ingå i en neutralitetsdiskurs där alla förväntas ha lika förutsättningar. Kön är dock tydligt i undervisningen, där maktpositioner inte tillgängliggörs för alla elever. Därtill finns det könade diskurser om pålästa flickor och pojkar som lyfter diskussionen, samt om ”tysta flickor” och ”livliga pojkar”. Dessa diskurser reproducerar stereotypa föreställningar om flickor och pojkar, och kön som essentialiserat.

## Kapitel 9. Aspklassens makt i undervisningen

Det här kapitlet fokuserar elevernas aktörsskap och positioneringar för makt i undervisningen i Aspklassen. På samma sätt som i förra kapitlet om Lönnklassen riktas intresset speciellt mot vad eleverna försöker påverka i undervisningens innehåll och form, hur de går till väga, samt utfallet av detta. När eleverna försöker påverka undervisningen görs det genom positioneringar i tal och handling. I likhet med föregående kapitel görs maktstrategierna genom direkt inflytande. Dock är skillnaden att i Aspklassen görs direkt inflytande i huvudsak genom individuella positioneringar och i Lönnklassen genom gruppositioneringar. Analysen visar därtill på betydelsen av elevernas informella relationer i deras positioneringar för makt i undervisningen. Till skillnad från Lönnklassen inbegriper de informella relationerna även läraren i Aspklassen. I kapitlet är den elevcentrerade diskursen som aktualiserar en omsorgsdiskurs, samt neutralitetsdiskursen verksamma. Jag visar hur elevernas positioneringar i undervisningen reproducerar eller destabiliserar diskurserna.

### Elevernas makt i undervisningen och dess form

I Aspklassen avser elevernas försök att påverka undervisningens form examinationsformer, betygskompletteringar och logistik, det vill säga tiden för prov och examinationsuppgifter. Detta sker huvudsakligen genom att eleverna påverkar i undervisningen på individuell basis. Detta synliggörs i analysen i de två följande avsnitten.

### Elevernas positioneringar för examinationsformer, betygskompletteringar och logistik

Nedan följer ett exempel på hur det kan gå till då eleverna påverkar logistiken för ett prov. Mustafa var frånvarande på grund av sjukdom det datum då provet i svenska gjordes och han söker upp läraren Peter på en lektion senare.

På lektionen idag är två tredjedelar av eleverna närvarande. Vi går till biblioteket. Eleverna har fått i uppgift att söka svaret på en fråga i

litteraturen [inte på nätet], de måste ha två källor. Mustafa går fram till Peter och frågar när han kan få göra provet i svenska som han missade då han var sjuk. Klassen gjorde provet skriftligt och han undrar om han kan få göra provet muntligt och om det är ok att han gör det i nästa vecka. Peter har inga invändningar, utan säger att det är ok nästa fredag. (Fältanteckningar 101210)

Det uppstår inga förhandlingar utan Mustafa uttrycker sitt önskemål, vilket leder till ett för honom önskvärt resultat. Detta är det vanliga mönstret när eleverna försöker påverka undervisningens form i Aspklassen. Vanligt förekommande är också att eleverna vill ändra själva examinationsformerna.

Edvin [G-gruppen]: Ifall jag själv känner att jag skulle vilja göra någonting på ett annat sätt känner jag att det bästa är att prata med lärarna och de brukar ha bra förståelse för det.

Kristina: Har du gått till lärarna och bett att få göra på något annat sätt?

Edvin: Ja, jag har gjort det tidigare då det främst har varit att jag har bett att få göra vissa saker muntligt, för jag föredrar det. (Intervju Edvin och Lukas 110406)

Att en examination görs muntligt istället för skriftligt behöver inte hänga samman med att eleven har varit sjuk vid examinationstillfället, utan med att eleverna föredrar ett sätt framför ett annat, något som generellt accepteras av de tre lärarna i arbetslaget Aspen. Ytterligare ett skäl för eleverna att påverka examinationsformerna är att försöka nå ett högre betyg på examinationen.

Mustafa: Jag till exempel, jag är bättre när jag pratar muntligt, då kan jag oftast nå högre betyg, så jag brukar fråga om jag kan göra det muntligt, om det är VG/MVG-prov, men G-prov då skriver jag och dom brukar alltid fixa sig.

Kristina: Är du själv som gör examinationen muntligt eller är ni flera?

Mustafa: Nä!

Kristina: Då får du göra det själv? [Mustafa nickar jakande!] (Intervju Mike och Mustafa 110620)

Lukas, i sin tur, beskriver på vilket sätt en muntlig redovisning är fördelaktig för att uppnå de högre betygen.

Lukas: För MVG är det mest att man ska debattera frågan och debattera en text skriftligt är inte alltid lika övertygande som om man gör det muntligt.

## KAPITEL 9. ASPKLASSENS MAKT I UNDERVISNINGEN

Det brukar oftast bli ..... i alla fall för mig, jag tycker det är svårare att argumentera skriftligt jämfört med muntligt.

Kristina: Har du då gått till läraren och bett om att få göra muntligt istället för skriftligt?

Lukas: Alltså, ifall jag frågar det, alltså ifall jag vill öka mitt betyg, vid två tillfällen har jag fått göra det.

Kristina: Gick du själv till läraren eller tog du upp det i klassrummet när alla sitter där?

Lukas: Jag gick själv till läraren. (Intervju Edvin och Lukas 110406)

Lukas berättar att för de högre betygen krävs att eleverna kan argumentera för sina ståndpunkter. Det finns en variation på detta tema och det är att eleverna kan påverka examinationsformerna genom att få göra betygskompletteringar för att nå de högre betygen. Detta görs genom att eleverna söker upp läraren i fråga. Maria och Julia berättar vad det innebär oavsett om examinationsformen är ett prov eller en inlämningsuppgift.

Maria: Man kan alltid komplettera ifall det är något man har missat, så det är bra.

Julia: Eller om man har fått G och man kanske vill ha VG eller MVG då brukar man också kunna komplettera (Intervju Julia och Maria 110330)

Eleverna kan därmed påverka sina betyg genom att be om att få göra ytterligare en examination i form av en komplettering av den första examinationen.

Undervisningens form, logistiken, är något som är viktigt för eleverna att kunna påverka, vilket också visar sig i Lönnklassen. Detta är något som har noterats även i tidigare studier (jfr Bergström & Holm, 2005; Öhrn, 2005). I arbetslaget Aspen är det dock inte något som föranleder förhandlingar. Ashoke i A-gruppen berättar följande:

Ashoke: Man försöker ju att de inte krockar med nån annan examination, alltså om man har en examination i exempelvis psykologi eller religion så kanske inte det bästa är en examination i svenska. Det har ju inte hänt nu i trean eftersom dom här lärarna är ganska sammansvetsade, så dom samarbetar väldigt bra så det inte krockar. (Intervju Ashoke och Benicio 110408)

Ashoke uttrycker att krockar mellan examinationer inte är önskvärt, men det har inte heller varit aktuellt för eleverna att påverka detta under läsåret då arbetslagets lärare ”är ganska sammansvetsade” så att krockar inte uppstår. Att lärarna i arbetslaget Aspen samarbetar för att undvika provkrockar och deadlines för eleverna kan jämföras med lärarnas frånvaro av samarbetsplanering vad gäller logistiken för prov och inlämningar i Lönnklassen. Detta ser jag som en reproduktion av den elevcentrerade diskursen respektive den hierarkiska diskursen. Då eleverna påverkar logistiken i Aspklassen kan det handla om följande:

Kristin [A-gruppen]: Om jag känner att jag inte är redo att göra ett prov då brukar jag ju vara ärlig och: ”Ba, nä, jag har inte hunnit förbereda mig och jag har haft jätte mycket nu och det suger”.

Morgan: Det brukar alltid finnas tid att göra provet sen. Det kan ju vara så att man säger till läraren att jag är inte förberedd nog för det här provet så jag gör det hellre senare.

Kristina: Och då är det ok att man kan göra så?

Morgan: Ja, det har alltid varit ok när jag har sagt så i alla fall.

Kristin: Ja, de här lärarna är alltid tillgängliga. (Intervju Kristin och Morgan 110330)

Under läsåret är det ett vanligt förekommande scenario i maktprocesserna att eleverna vill senarelägga ett prov av andra skäl än sjukdom, exempelvis att eleverna inte känner sig tillräckligt förberedda, vilket Kristin och Morgan pekar på.

## Maktprocesserna i elevernas positioneringar för examinationsformer, betygskompletteringar och logistik

I processerna av påverkan av examinationsformerna, betygskompletteringarna och logistiken positionerar eleverna sig huvudsakligen individuellt. Oavsett vilken lärare det gäller i arbetslaget Aspen sker det oftast i anslutning till lektionerna eller i arbetsrummet vid ett annat tillfälle. Det betyder att observationerna gäller de positioneringar som huvudsakligen görs i anslutning till lektionerna och till viss del i arbetsrummet. I intervjuerna i föregående avsnitt visar analysen på hur eleverna söker upp berörd lärare individuellt för



att påverka examinationsformerna, logistiken och betygskompletteringarna. Hur det kan gå till kommenteras av Tim och Edvin.

Tim: Jag tycker det brukar va ganska enkelt och kunna påverka, till exempel om man har missat provet så kan man liksom få göra en inlämningsuppgift på den senare. Så det är inte så svårt.

Kristina: Hur gör du då?

Tim: Nä, jag brukar prata med lärarna och säga vad jag tycker ..... (Intervju Tim 110620)

Edvin [G-gruppen]: Jag tycker det bästa sättet är att prata med läraren direkt. Det känns som att det är ganska mycket en individfråga.

Lukas: Lärarna ger bra respons när man vill göra ett prov på ett annat sätt. (Intervju Edvin och Lukas 110406)

Det direkta inflytandet genom individuella positioneringar för att påverka examinationsformer, betygskompletteringar och logistik verkar vara förhållandevis spontant. I likhet med Tim för Edvin fram att det bästa sättet ”är att prata med läraren direkt”. Edvins utsaga om att han uppfattar makt i undervisningen som ett ärende för individen speglar den på Aspskolan individualiserade undervisningen som PBL står för.

Under läsåret ser jag inte att eleverna i Aspklassen påverkar undervisningens form i grupp, dock berättar några få elever i intervjuerna om att detta sker ibland, vilket betyder att detta och följande exempel är atypiska för maktprocesserna i Aspklassen. Chanel och Michelle berättar om hur det kan gå till vad gäller examinationsformerna.

Chanel: Ibland så pratar man med klasskompisarna och frågar: ”Vad tycker du verkar vara bra?”

Michelle: Amen precis, man vill ha ett majoritetsbeslut, röstning liksom.

Chanel: Många vill ju samma sak, om man säger så, en del tycker att det är lättare att göra [examinationen] muntligt än skriftligt, och när det är seminariegrejer och sånt, så då är det ju, det beror på vad det är för ämne, för uppgift och vad det handlar om och sådär.

Kristina: Vilka klasskompisar checkar man av med?

Michelle: Det är nog dom man har mest kontakt med [profilintressena].

Kristina: Och hur gör ni när ni för fram detta till läraren?

Chanel: Man går till läraren, typ som en förhandling, [skrattar]. Man skulle kunna göra det här på det här sättet om det är muntligt typ, eller så skulle man kunna göra det skriftligt istället. Eller typ om de är muntligt, istället för att göra det inför klassen kan man göra det i små grupper, alltså kompromissa lite. (Intervju Chanel och Michelle 110408)

Vid de tillfällen som gruppositioneringar görs är planerat samarbete vanligast, vilket kan jämföras med Lönnklassen där maktstrategin spontant samarbete är vanligast vid elevernas positioneringar i undervisningen. Min tolkning är att eleverna i Aspklassen är vana vid att basgruppsmötena främjar gruppdiskussioner och samordning. Chanel pekar på att de vid gruppositioneringarna förhandlar sina positioner genom att komma med förslag, något som har observerats i andra studier och som uppfattas vara konstruktivt bland lärarna (jfr Kamperin, 2010). Chanel och Michelle för också fram att de samarbetar och påverkar i grupp med de elever som de har mest kontakt med, vilket är eleverna i profilintressena. Detta styrks även av Leo och Robert.

Kristina: Ni säger att ni ibland påverkar undervisningen tillsammans med de som ingår i gruppen. Vilka grupper är det?

Leo: Som man har profilintressena med.

Kristina: Vilket skulle ni säga är det vanligaste, är det att man pratar ihop sig i grupp för att påverka eller enskilt för att föra fram sina åsikter?

Robert: Enskilt, i alla fall i trean, för folk tänker lite mer på sina slutbetyg och vill göra sitt bästa.

Kristina: Men vad tänkte ni på innan då?

Leo: I längden var det kanske betyget, men ändå att det kanske kändes konstigt att få ett skriftligt prov till den här uppgiften istället för att man ..... ja ..... (Intervju Leo och Robert 110504)

Michelles och Leos utsagor visar att då eleverna positionerar sig i grupp sker det i profilintressegrupperna där de har sina kamrater. Det innebär att elevernas gruppositioneringar för ändringar av undervisningens form genom planerat samarbete är i allra högsta grad enkönade. Det innebär att elevernas informella relationer i första hand utgörs av klasskamrater som de delar profilintresse med.

Leos och Roberts utsagor ligger i linje med Edvins ovan, om att maktstrategin individuella positioneringar är vanligast och att påverkan av examinationsformerna handlar om att kunna visa sina kunskaper bättre, och

med det kunna påverka sina betyg. Beträffande relationen individ- och gruppstrategier för påverkan kommenterar läraren Peter detta.

Det där är nog väldigt olika, ibland kan dom ju komma två och två – en liten mindre grupp som säger: ”Kan inte vi få köra det här muntligt istället?” Om just de här eleverna inte har samlat ihop tillräckligt mod för att komma själva, utan dom kommer som grupp och vill gärna göra det i grupp, det är väl ”fine” för mig. Då får man förklara vad fördelarna och nackdelarna är i deras perspektiv, att det kanske är svårt att bli individbedömd i grupp och så där, jag har inget bestämt där hur jag tänker. Kommer dom som individer behandlar jag dom som individer, kommer dom som grupp – på nåt sätt känns det som om dom vill bli behandlade som grupp. Så det beror på hur dom kommer och frågar. (Intervju lärare Peter 110616)

Detta är en reproduktion av den elevcentrerade diskursens flexibilitet och lärande i undervisningen i svenska. Att påverka examinationsformerna, samt om de ska utföras individuellt eller i grupp avgörs inte av ett majoritetsbeslut som gäller för hela Aspklassen, utan utifrån varje individs önskemål utifrån vad som kan vara ett meningsfullt lärande för individen. Därutöver pekar Leo och Chanel ovan på att makt i undervisningen också handlar pedagogiskt om huruvida examinationsformerna och arbetsuppgifterna inom ett arbetsområde är kompatibla. Ett liknande exempel tas upp i Lönnklassens läsårsplanering (kap. 7) då eleverna för fram som önskemål att ”uppgifterna får påverka beslutet av arbetsform”. Denna pedagogiska reflektion hos eleverna både i Aspklassen och Lönnklassen ser jag som en maktresurs som inte tas till vara i den gemensamma planeringen mellan elever och lärare av en kurs, ett arbetsområde eller moment.

Sammanfattningsvis kan sägas att eleverna i Aspklassen har stora möjligheter att påverka undervisningens form vad gäller examinationsformer, logistik och betygskompletteringar. Både lärare och elever positionerar sig således i enlighet med den elevcentrerade diskursen som manar till flexibilitet och elevernas eget ansvar i kunskapsprocessen. Det finns ett mönster i elevernas önskemål om undervisningens form som avser att få göra muntliga examinationer och dess relation till att få högre betyg, vilket kan ses i flertalet intervjuer/fältutdrag ovan. Detta kan ses i enlighet med skolans betoning på att lärande sker i meningsfulla sammanhang. I ett kritiskt perspektiv är det dock relevant att ställa frågan i vad mån eleverna utvecklar sin skriftliga förmåga under gymnasieåren, och huruvida det kan få konsekvenser vid högre studier efter gymnasieskolan är slut. Det som i stunden kan ses som en god

pedagogisk tanke, i enlighet med den elevcentrerade diskursen, kan i senare utbildningssammanhang bli kontraproduktivt. Att inte också utveckla de skriftliga förmågorna kan leda till utslagningsmekanismer och social stratifiering.

Direkt inflytande används för elevernas positioneringar för makt i undervisningens form. Huruvida detta görs genom individuella positioneringar eller planerat samarbete verkar inte göra någon skillnad resultatmässigt. Valet tycks mer handla om vad eleverna känner sig bekväma med, vilket i huvudsak är individuella positioneringar. Detta kan jämföras med Lönnklassen där det är vanligt förekommande att eleverna positionerar sig i grupp och som tycks vara viktigt för resultatet av deras påverkan. Vad gäller Aspklassens påverkan av undervisningens form är maktfördelningen i det avseendet mellan lärare och elever, och elever emellan relativt jämn. Dock är Aspklassens höga grad av makt i ovan nämnda formfrågor upp till individerna att positionera sig kring och ta ansvar för genom direkt inflytande. För detta krävs att eleverna förmår navigera i ett komplext system. Med den individualiserade undervisningen och det egna ansvaret för att påverka undervisningens form innebär det att eleverna behöver bli sina egna chefer och administratörer och att ha en stor överblick, samt detaljkunskaper om organisationen för att kunna planera sina studier. Centralt för denna form av individualiserad makt är att det är ovanligt på lektionerna i svenska att dessa utförs i helklass där eleverna är en samlad grupp. I det avseendet finns inget helklassforum för eleverna att föra fram sina åsikter eller önskemål. Eleverna positioneras till att bli rationella, väljande subjekt (jfr Walkerdine, 1990), oavsett om de förmår inta dessa maktpositioner eller ej, vilket jag relaterar till en förment tystnad om betydelsen av sociala kategoriseringar. Det innebär att en retorik kring rationella, väljande subjekt speglar den neutralitetsdiskurs som i denna studie handlar om att kön, etnicitet och social bakgrund sällan talas om och där alla anses ha samma förutsättningar till maktpositioner oavsett dessa sociala kategoriseringar.

## Elevernas makt i undervisningen och dess innehåll

Under läsåret ser jag inte att eleverna söker upp sin lärare för att explicit påverka undervisningens innehåll, genom att de för fram sina innehållsliga önskemål som rör kursinnehållet eller uppgifterna. I intervjuerna med eleverna

framgår inte heller att det har förespeglats dem att det är möjligt, med undantag av några få elever (se kap.7). Ett önskemål om innehållslig förändring noterades dock under läsåret och det avsåg att eleverna ville ha mer lärarledning. Detta uttrycks genom att eleverna vill att läraren ska vara tillgänglig för eleverna för att få hjälp med sina uppgifter, samt att få respons på sina uppgifter. För att uppnå detta agerar de individuellt. Nedan visar jag hur eleverna intar framträdande positioner för att få tillgång till hjälp med och respons på uppgifter. Jag menar att dessa ageranden är sätt för eleverna att påverka undervisningens innehåll. Det behöver inte betyda att det utesluter formaspekter, exempelvis uppläggningsen av en uppgift. Men fokus för analysen här är inte undervisningens form.

### Elevernas positioneringar för lärarledning

Det har redan nämnts i tidigare kapitel att mönstret på lektionerna i svenska utgörs av att eleverna får arbeta på valfri plats på lektionerna. Detta är centralt för den individualiserade makt som har analyserats i det föregående om undervisningens form. De gånger som sammanhållna lektioner ges utgör atypiska exempel. Jag väljer dessa exempel på att elever försöker få mer lärarledning av två skäl. Dels är det svårt att presentera och analysera elevernas makt i undervisningen på valfri plats då de sprider sig över den stora skolbyggnaden, samt att en del elever försvinner från skolan. Dels är exemplen centrala för de gånger som eleverna har sammanhållna lektioner i svenska och utgör ett mönster för dessa.

### Utebliven hjälp med uppgifter på lektionerna

Analysen i detta avsnitt visar att eleverna i Aspklassen vill ha hjälp med sina uppgifter av läraren Peter på svensklektionerna, något som försvåras av att elevernas arbete görs på valfri plats. Det handlar också om att lektionstiden till stor del upptas av lärarens informella relationer med A-gruppen i första hand, men ofta några till elever som hålls runt omkring, företrädesvis pojkar, något som utgör ett mönster på lektionerna i svenska. Vid dessa tillfällen talas det om elevernas och lärarens vardag. Det är personligt prat som inte direkt rör skolarbetet, som fritid, fotboll, personliga förhållanden, skoj och skämt (jfr Öhrn, 1990:53). På en av lektionerna ska eleverna arbeta med en uppgift om världens resursfördelning. Följande utspelar sig:

Eleverna arbetar på valfri plats, Peter [lärare] finns till hands om de vill ha hjälp. De flesta eleverna droppar av efter 15-20 minuter, kvar i klassrummet är Mike, Gustaf, Kristin, Erland [båda i A-gruppen] och Tim. De håller på ganska mycket med Gustafs nya i-pad. Mike har på musik på datorn. Kristin frågar Peter om hon ser sliten ut. ”Flera personer har sagt det till mig idag”, säger hon. Peter säger: ”Sliten är att ta i, men du ser trött ut, som när man har druckit en öl för mycket kvällen innan”, vilket Kristin säger att hon inte har. Allmänt snack om musik, kring Mikes rökande etc. Mitt i allt reser sig Tim upp och medan han går därifrån säger han: ”Vad är det här för undervisning?” (Fältanteckningar 110217)

Tim är en av de elever som har mycket hög frånvaro, jag ser honom lite då och då under läsåret på lektionerna. Tim intar oftast tysta positioner, och berättar följande i intervjun.

Tim: Jag är en sån person som inte tar så mycket plats. Jag säger saker när jag verkligen vill ..... få fram min åsikt men annars så ..... jag vet inte, jag gillar att sitta och lyssna på andra [skrattar] /.../ men jag är blyg som person också, det är därför. (Intervju Tim 110504)

För dagens lektion har eleverna fått en relativt krävande uppgift där de ska använda sig av filosoferna Rawls och Nozick för att analysera världens resursfördelning, där man kan tänka sig att eleverna skulle behöva hjälp av läraren, inte minst med själva ämnesinnehållet. Lektionen upptas av lärarens informella relationer tillsammans med eleverna och personligt prat, vilket jag ser som en reproduktion av omsorgsdiskursen. Att Tim plötsligt reser sig upp och lämnar klassrummet med orden: ”Vad är det här för undervisning?” kan tolkas som ett motstånd, ett öppet och tydligt sådant (jfr Foucault, 1972/1980, 1982, Walkerdine, 1990) mot undervisningen i svenska där eleverna på lektionstid inte får hjälp med sina uppgifter. Detta görs genom maktstrategin individuell positionering. Detta är ett därutöver ett tydligt exempel på att eleverna intar olika positioner i undervisningen och att de elever som ofta intar tysta positioner inte per definition är maktlösa. Tim blir genom sin handling en nyckelperson. Med den höga frånvaron och med sina ofta tysta positioner i marginalerna, vilket jag menar att han och några andra är positionerade till, är han den enda eleven som visar på ett öppet motstånd mot de informella relationerna och det personliga pratet mellan läraren och eleverna i undervisningen.

Under läsåret innebär arbete på valfri plats att det blir rörigt då eleverna kommer och går, det tycks vara svårt att komma igång med skolarbetet för de

elever som stannar kvar i klassrummet (eller arbetsrummet). Frågan är då hur eleverna ser på detta.

Gustaf: Nä, jag har aldrig tyckt om det. Jag får aldrig nånting gjort, jag gillar oftast att det finns en lärare där så att man kan få hjälp /.../ Alltså, man behöver den hjälpen, istället för att alla går runt och sätter sig vart man vill för det är nästan ingen som jobbar. Alla jobbar ju då när de kommer hem istället. (Intervju Gustaf och Janne 110323)

Gustaf kommenterar självständigt arbete med att det är svårt att få något gjort. Hjälpen med uppgifterna av Peter uteblir och dessa görs hemma istället. Längre fram i kapitlet får vi veta genom Gustaf att han besväras av att inte heller få respons på ett tal de ska hålla inför klassen. Trots att Fabian och Violeta [båda i G-gruppen] är några av de elever som tycker om den pedagogiska metoden PBL och självständigt arbete, är de av samma uppfattning som Gustaf vad gäller själva läraryrket.

Kristina: När ni jobbar fritt med era uppgifter hur får ni då hjälp med uppgifterna?

Fabian: Nä, men jag kan säga så här, jag tog ju stor hjälp på internet när det kommer till uppgifter och sånt. I skolan halvjobbade jag, men gjorde fortfarande det mesta hemma, och den som då pressade på mig var ju mamma, det är typ hon som pressar mig så att jag får allting gjort i tid och så, annars hade jag nog skjutit upp flera saker.

Violeta: I skolan, ibland så jobbade jag inte, utan gjorde det hemma istället. Då gör jag så mycket jag kan och sen upptäcker jag att jag inte kan, så då låter jag bli att göra uppgiften. Då går jag nästa dag till skolan, så tar jag med uppgiften och säger till lärarna: "Jag vet inte vad jag ska göra, kan du förklara och då säger dom typ gör så här". Eller så går man till en klasskamrat: "Hur gjorde du?" Det är inget mer med det. (Intervju Fabian och Violeta 110324)

Eleverna tar hjälp av internet, söker upp läraren eller ber klasskamraterna om hjälp. Detta relaterar till kapitel 7 där analysen visar att Violeta är en av få elever i klassen som aktivt söker upp sina lärare just när det gäller innehållet i undervisningen. I samband med detta förs i det kapitlet en diskussion om att detta ligger på elevernas ansvar. Ett exempel på det är Fabian som berättar i intervjun ovan att det är hans mamma som strukturerar skolarbetet så att uppgifterna utförs. Leo och Robert kommenterar arbete på valfri plats:

Leo: Vi är mest hemma och gör det [skolarbetet]. Man vill bara hem eftersom att skolan inte hjälper, man får ingen hjälp här alls utan det känns som man lika gärna kan göra det hemma.

Robert: Förutom på historian för det är en så här typisk lektion. Hon trycker in information och sen får man räcka upp handen om man kan något och om man inte har fattat vad hon vill /.../ Alltså, läraren är grunden där.

Kristina: Skulle ni önska att ni jobbade mer i skolan än att gå hem och jobba?

Robert: Då skulle man nog se skolan mer som en skola för det känns som man har tappat lite.

Leo: Det känns som att man får ett papper och sen ”ba, okej”, så kan man lika gärna göra det hemma. Då sitter man över internet med kompisarna och pluggar så istället hemma bara.

Kristina: Vad tycker du det känns som man har tappat?

Leo: Lärarstödet kan man väl säga, att man får mer hjälp ifrån läraren istället för det är inte ofta man får det.

Robert: Ja, och lektionen känns inte som en lektion .....

Leo: Den försvinner typ ..... som nu får man gå iväg med det där och skriva ner så ba ..... okej ..... det kan jag göra på fritiden. (Intervju Leo och Robert 110504)

Enligt Leo och Robert uteblir lärarledning och de är kritiska till arbete på valfri plats där ett antal elever går hem istället för att lösa sina uppgifter. Robert säger att eleverna har ”tappat lärarstödet” i svenskundervisningen. Som en pendang till arbete på valfri plats och frånvaro av lärarledning i form av hjälp av elevernas arbetsuppgifter, ger Leo och Robert exempel på läraren Güls lektioner i historia där eleverna enligt deras beskrivning får tillgång till detta.

### **Talet om något eleverna brinner för – utebliven respons**

Under vårterminen ska eleverna hålla ett tal inför klassen som ingår i ett arbetsområde om något eleverna brinner för. Detta har förberetts med ett antal sammanhållna lektioner som bland annat tar upp retoriska figurer, kroppsspråk, konsten att lyssna och argumentationsknep. Efter serien av



förberedelsektioner kommer så dagen för elevernas tal. Eleverna har förberett sig och ett antal elever är nervösa. Arkitekturen (se kap. 5) är också av betydelse i sammanhanget. För tillfället är en sal bokad som inte så ofta används, en gradängsal i form av en liten aula. Temat för talet är något som eleverna brinner för och är så till vida brett, eleverna kan välja ämnesinnehållet fritt. De har inte fått några tidsramar för talets längd.

Några av killarna är sena men har visst varit på skol-DM i fotboll. Fem elever är där och Peter frågar vilka som har tänkt hålla sitt tal, och i förstone verkar det bara vara Kristin [A-gruppen]. Mike säger något om att rummet är jobbigt, att det skulle vara enklare att hålla talet i en annan sal och de andra eleverna säger ”mm” och ”ja”. Peter frågar om de ska byta till en annan sal, men ingen verkar vilja det heller då eleverna är tysta. Peter sitter framme på bordet och säger att Kristin kan komma och sitta bredvid honom för att visa att det inte är farligt, vilket hon då gör. Några av killarna dyker upp, men det är fortfarande oklart vilka som tänker hålla sitt tal. Peter undrar varför det här rummet är så otäckt och Julia säger något om formen av rummet, att det smalnar fram till och gör det till en pil, att alla blickar riktas mot en. (Fältanteckningar 110210)

Det tar en stund innan eleverna är på plats och lektionen börjar. Nervositeten hos några av eleverna förstärks genom arkitekturen av gradängsalen. Julia formulerar det i en metafor, där rummets form av en pil får allas blickar att riktas mot en, något som hon och Mike verkar uppleva som obehagligt. Exemplet visar på arkitekturens diskursiva betydelse där den vid ett individuellt muntligt framträdande tycks producera nervositet hos ett antal elever. De elever som har bokad in sina tal denna dag utför dem i gradängsalen, utom Julia.

Julia säger att hon vill hålla sitt tal ensam för Peter, vilket han direkt går med på då hon frågar honom. Jag frågar Julia och Peter om det är ok om jag också lyssnar, vilket båda två säger att det är. Julias tal handlar om fattigdom. Hon säger att hon hatar fattigdomen med sina sjukdomar. ”Vad ska vi i Sverige göra åt det här?” Hon kommer in på SIDA och pekar på vikten av samarbete. ”SIDA vill bygga upp en demokrati, jämställdhet och mänskliga rättigheter. De vill satsa på utveckling och inte bara satsa pengar. De vill satsa på utbildning”, säger hon. Hon argumenterar engagerat om varför pengarna måste komma rätt. När talet är slut får Julia ingen respons av Peter, inga frågor eller kommentarer om vare sig innehåll eller uppläggning. Talet är väl förberett, hon ser lite besviken ut. Hon dröjer sig kvar som om hon ändå väntar på respons. Peter lämnar rummet och Julia och jag blir kvar. Jag frågar om hon tänker åka utomlands för att jobba med något liknande och hon svarar att hon funderar på det. Vi pratar en stund om detta, hon talar fort och mycket och ser väldigt glad ut. Jag säger till

Julia att jag tyckte att hon var påläst och väl förberedd och frågar om hon ändå hade velat göra talet inför en större grupp. ”Kanske”, svarar hon, ”men jag trodde att jag inte var så förberedd”. (Fältanteckningar 110210)

Julia förhandlar arkitekturen individuellt, där hon ber Peter om en enskild redovisning i ett annat klassrum samma dag efter de andras tal är klara, med önskvärt utfall. I detta exempel positionerar sig Julia och så även läraren Peter i överensstämmelse med den elevcentrerade diskursen som manar till flexibilitet och lärande i ett för eleven meningsfullt sammanhang. Dock uteblir respons från Peter på hennes tal. Att Julia dröjer sig kvar och ser lite besviken ut tolkar jag som en reaktion på utebliven respons. Att läraren inte försöker övertyga Julia om att hålla sitt tal inför klassen, att det skulle gagna både henne och klassen att dela detta med varandra, ser jag också som en utebliven respons eller reaktion från lärarens sida.

När klassen väl är samlad och pojkarna som är på skol-DM i fotboll droppar in är det dags för eleverna att hålla sina tal.

Kristin [A-gruppen] sitter kvar framme på bordet och är först ut för att hålla sitt tal. Belysning är riktad mot henne och Peter undrar om de ska tona ned denna. Men Kristin kör igång. ”Amen, tjena allihopa, jag ska prata om varför pingis är så jäkla kul”. Kristin fortsätter: ”Vi har sjukt många håltimmar, det är något bättre nu, men, det är inte alltid man har lust att plugga, då kan man spela pingis”. Hon berättar om några kända pingisspelare och deras betydelse för sporten. ”Ett pingisbord skulle göra det lite bättre här på skolan.” Efter Kristins tal är slut undrar hon om någon har några frågor? Det blir tyst, inga frågor. Hon står kvar en stund och väntar, men ingen respons kommer från läraren. Efter Kristin håller Mustafa sitt tal. Han ber Peter att släcka ned belysningen. Han inleder med att säga att han vill prata om det ämne som han brinner för. ”Varför krigar man? Är det värt det? Är det makten man vill åt?” Mustafa tar upp exemplet Palestina/Israel och därefter Irak och Saddam Hussein. ”Varför är USA kvar i Irak? Va fan, dom gjorde det värre! Krig handlar bara om makt och det är inte värt att människor och barn dör.” Mustafa visar ett klipp på YouTube, vi lyssnar till ”Låter för barnen” med Ken Ring och där är talet slut. Mustafa frågar om någon har några frågor, det blir helt tyst. Han frågar en gång till ifall någon vill fråga något, så jag frågar hur det kommer sig att han brinner för ämnet och Mustafa säger att det beror på att människor och barn dödas. Därefter blir det inga fler frågor och inte heller någon respons från läraren Peter. Det blir tyst. När Kristin och Mustafa har gått och satt sig ställer Mike frågan till Peter om varför de egentligen har så mycket håltimmar och vid denna fråga följer en diskussion där Peter berättar vad det beror på. (Fältanteckningar 110210)

Då Kristins och Mustafas tal är slut följer inga frågor eller respons på deras tal, vare sig av dess innehåll eller uppläggning, trots att de båda ber om frågor. Istället övergår lektionen till en diskussion som involverar läraren och några elever i klassen om varför de har så många håltimmar, något som Kristins tal inte handlar om. Efter lunch fortsätter talen.

Gustaf är den som först vill hålla sitt tal efter lunch. Det handlar om ett vattenprojekt i Mali som han har deltagit i, hur den svenska gruppen samarbetade med den från Mali. Gustaf var där under ett sommarlov och detta blev en stor upplevelse för honom. ”Det gjorde ett starkt intryck på mig att se hur människor levde i Mali, att se fattigdomen på nära håll, det var väldigt lärorikt.” Gustaf avslutar talet med att säga: ”Resan och projektet har betytt mycket för mig, det fick mig att börja fundera på vad som är viktigt i livet.” Det blir helt tyst. ”Har ni några frågor?” Det är fortsatt tyst och Gustaf frågar en gång till om ingen har frågor och då undrar jag hur det kom sig att han varit en del av detta projekt. ”Min pappa arbetar med vattenprojekt i fattiga länder” berättar Gustaf. Efter det ställer också eleverna några frågor om hur det var att bo där och vilket språk de kunde tala med varandra. När frågorna har tystnat vänder sig Gustaf till Peter [lärare] och undrar om de inte ska få respons på talet, och det blir inget svar på frågan. Gustaf, samtidigt som han går bort mot sin plats säger: ”Men får vi ingen respons eller .....?” (Fältanteckningar 110210)

Gustafs tal avslutas med att han två gånger frågar åhörarna om de har några frågor kring hans ämne, samt att han frågar Peter två gånger huruvida de kommer att få respons på talet. Detta är ytterligare ett exempel på då eleverna efterfrågar lärarledning i form av respons på sitt tal. Gustaf, precis som Kristin och Mustafa tidigare, ber uttryckligen om frågor på sitt valda ämne som de brinner för, vilket jag förstår som att eleverna både vill få respons på uppläggningsen av talet, men ännu hellre på ämnesinnehållet, att få diskutera och att fördjupa förståelsen av det. Detta är något som återkommer i fältanteckningarna under året. Då eleverna på olika sätt indikerar att de vill ha respons på sina uppgifter undandrar sig läraren Peter detta.

Det betyder att när eleverna håller sitt tal i svenska och söker respons på arbetet, får de inte det. Eleverna, här exemplifierat genom Kristin, Mustafa och Gustaf, positionerar sig i överensstämmelse med den elevcentrerade diskursen som tillskriver eleverna eget ansvar i deras kunskapsprocess, då de efterfrågar respons på sitt tal. Dock bemöts de inte som aktiva subjekt. Likväl som läraren Emma i Lönnklassen tystar ner ämnesdiskussionerna använder sig läraren Peter i Aspklassen av en liknande maktstrategi, ett slags undvikandets strategi, då han undandrar sig elevernas förfrågningar om respons på sina

arbetsuppgifter. I bägge dessa lärares undervisningspraktiker menar jag (jfr Gustafsson, 2003:267), att undvikandets strategi försvårar utvecklandet av meningskonstruktion i de berörda ämnena då lärare och elever inte ger varandra respons eller återkoppling. Ett dialogiskt utbyte (Dysthe, 1996) undviks som kan ge upphov till nya tolkningar och reflektioner.

Sist ut för dagen med sitt tal är Janne. Det handlar om systemets åldersgräns på 20 år för inköp av alkohol, samtidigt som man är myndig vid 18 års ålder.

Under sitt tal använder Janne hela sin kropp, han sträcker på sig och går lite fram och tillbaka på scenen. Janne verkar trivas på scenen. Han använder sig av gester som politiker gör när de vill övertyga, han gestikulerar med armarna, använder sig av öppen hand och pekar på olika personer i publiken, han möter åhörarnas blickar då han argumenterar för 18 års åldersgräns för att få köpa alkohol på systemet. Helt plötsligt ropar Peter [läraren] rätt ut, skämtsamt: ”Då blir det slut för din del Janne att hålla på med fulöl, eller hur Mike?” Ashoke, Benicio och Erland [alla tre i A-gruppen], skrattar högt och hoar och får med sig några av de andra killarna. Janne finner sig snabbt och ignorerar kommentaren, skratten och hoandet och fortsätter med sitt tal. Han vänder sig mot hela publiken och har ögonkontakt. Han talar med hög röst och ganska så snabbt. Han använder sig av argumentationstekniken att först komma med argument för 18 års åldersgräns (som att man får köpa alkohol på restauranger om man är 18 år, lätt att köpa svart alkohol). ”Ja”, inflikar Peter, ”hur ska ni göra då om fulölen försvinner” skrattandes och avbryter talet ännu en gång. Janne i sin tur avbryter skämtandet, tar upp tråden med några argument emot (skadligt för unga människor att dricka alkohol, vi är inte vana med den traditionen i Sverige) för att till sist ta till det enligt honom tunga argumentet att vi i Sverige enligt lag är myndiga vid 18 års ålder och då får ta alla andra beslut för sina liv, utom att köpa alkohol. (Fältanteckningar 110210)

När talet är slut följs det av applåder och hojtande, dock inga frågor eller respons på Jannes tal. Det blir tyst. Jannes tal är väl förberett, han har på flera olika sätt tagit fasta på vad de har gjort under förberedelselektionerna. Både innehållet och uppläggningsen av talet är seriöst och formellt, men det görs till en informell föreställning av läraren Peter. Då Peter i de föregående talen undandrar sig elevernas förfrågningar om respons på sina tal, störs det sista talet för dagen av Peter genom maktstrategin att avbryta, inte för att ge respons, utan för att skämta.

Här sätts maktrelationerna i spel, där Peter gör ett utspel mot Janne och Mike genom skämt, som understöds av pojkarna i A-gruppen. Denna episod visar tydligt på konsekvenserna av informella relationer mellan lärare och

elever där Peter intar en kamratposition tillsammans med A-gruppen. I detta exempel där Peter i sin lärarposition formerar sig tillsammans med de dominerande maskuliniteterna i A-gruppen producerar de mycket starka maktpositioner, där man knappast kan förvänta sig att någon av de andra eleverna kan gå in och stötta Janne. Janne blir lämnad ensam till att upprätthålla sitt tal och formella positioner i undervisningen. Peter och A-gruppen å ena sidan och Janne å andra sidan använder sig av samma maktstrategi då de avbryter varandra. Denna strategikamp leder i stunden till en omfördelning av makt där den formella positionen i undervisningen ges företräde framför den informella positionen. Dock är detta ett atypiskt exempel så till vida att det vanliga mönstret utgörs av att de informella relationerna och positionerna i undervisningen oftast är de som ges företräde framför de formella relationerna och positionerna.

## Lärarpositionen – informella och formella relationer

I Aspklassen blir Peters lärarposition central, då han befinner sig i centrum i den vidare klassrumsinteraktionen och de informella relationerna. Frågan är då hur Peters lärarposition kan problematiseras och förstås i Aspklassen. Med anledning av detta vill jag diskutera den komplexitet som finns i gränsdragningarna mellan frihet och styrning, samt mellan informella och formella relationer. Detta inleds och illustreras med ett exempel från den sista förberedelselektionen inför talet som eleverna ska hålla.

”Nu släpper jag er fritt, jag är kvar här, ni kan stanna kvar och jobba eller gå och dricka en cola, men det kan vara bra att stanna kvar för det här är den enda lektionen ni får till att jobba med talet”, säger Peter. Marlene går till Peter för att rådgöra om sitt tal. Ungefär hälften av eleverna droppar av. Några sitter kvar bakom mig och pratar om annat än talet; Robert, Fabian [G-gruppen], Leo och Kieran. Gustaf och Janne stannar och vill prata om sitt tal med Peter. Kristin, Ashoke [båda i A-gruppen], Maria och Julia sällar sig till de som stannar kvar i klassrummet och de pratar om helt andra saker. 20 minuter av denna 90 minuters lektion blev genomgång och resten mynnar ut i allmänt prat. Peter pratar med de elever som är kvar i klassrummet om hur eleverna söker en partner, om man söker en som är som sin mamma eller syster. (Fätanteckningar 110120)

Eleverna har denna sista lektion på sig att göra klart sitt tal innan det ska framföras i klassen. Några elever tar tillfället i akt och ber om Peters hjälp.

Hälften av klassen droppar av. De som är kvar i klassrummet pratar om annat än talet. Då Peter är klar med att hjälpa några av eleverna faller han in i personligt prat som resten av eleverna ägnar sig åt. Det innebär att läraren Peter upprätthåller den informella interaktionen istället för att fråga vem som står på tur för att få hjälp med sitt tal. Huruvida eleverna har valt att stanna kvar för att få hjälp eller prata om annat framgår inte. Oavsett vilket får de inte lärarledning. I en studie av Francis (2008:114) använder sig hon sig av Reads begrepp pseudo-vuxenfiering för att beskriva en manlig lärares praktik. I undervisningen använder sig denna lärare av reglerande tekniker genom diskurser om att eleverna är ansvarstagande subjekt för att få eleverna till att göra det förväntade, hellre än att utöva öppna former av styrning. Detta ligger i linje med fältutdraget ovan där Peter lägger över ansvaret på eleverna att välja om de tänker arbeta med uppgiften eller göra något annat. Med andra ord positioneras eleverna till att det ligger på deras ansvar. I relation till frihet och styrning säger Peter följande då vi talar om talutrymmet i Aspklassen.

Kristina: Är det nån eller några elever man som lärare lyssnar mer till?

Peter: Ja, det har nog blivit så, det hänger nog ihop med att jag vill inte styra för mycket i ett samtal, jag vill att de ska gå dit de går, men ibland borde man nog va lite mer aktiv och gå in och styra när man märker att gruppen är så pass splittrad, att det verkligen är en tredjedel som pratar och två tredjedelar som nästan aldrig kommer till tals, men då får jag ett dilemma för mig själv. Hur ska jag göra den övergången från att ha varit väldigt fri i hur det funkar i klassrummet till att bli styrande? (Intervju lärare Peter 110616)

Peter talar om huruvida hans undervisning ska vara fri eller styrd. Oavsett vilket regleras eleverna på olika sätt (jfr Walkerdine, 1990), vilket är mer tydligt i styrd undervisning och mer dolt i fri undervisning (jfr Denscombe, 1985; Carlgren & Marton, 2005). Den elevcentrerade diskursen bygger på en tankefigur om eleven i centrum. Denna avspeglas inte i Peters utsaga, där enligt honom endast en tredjedel av eleverna befinner sig i centrum i undervisningen. I den 'fria' undervisningen blir det som Walkerdine (1990:22) säger en omöjlig fiktion att lära känna alla elever som individer.

I utsagorna i elevintervjuerna framkommer det att flertalet elever tycker mycket om Peter. Det framkommer också att de tycker mycket om sina lärare Gül och Kirsten, men det är annorlunda med Peter.

Gustaf: Ah, alltså, dom här lärarna vi har nu i år [Peter, Gül och Kirsten] är väldigt sköna, framför allt Peter, det känns som om han är en elev nästan

/.../ Erland [A-gruppen], han umgås ju mer med Peter än vad han gör med oss liksom va. (Intervju Gustaf och Janne 110323)

I intervjun med Peter frågar jag hur han ser på sin roll tillsammans med eleverna.

Peter: Det är ju en jättesvår balansgång, men i tisdags när jag, Ashoke, Kristin och Erland [alla tre i A-gruppen] promenerade mot bussen, så förklarade dom för mig vad det är jag gör som är bra. Det dom sa var att jag är med, skämtar och håller på. Jag kan använda mig av det när vi har ett sånt här öppet klimat, för jag kan vara skämtsam och på ett sätt vara en i gänget. (Intervju Peter 110612)

Att eleverna tycker om Peter utifrån den informella positionen att vara ”en i gänget”, som Peter själv benämner det, betyder inte nödvändigtvis att de uppskattar honom utifrån den formella positionen att vara lärare. Ett antal utsagor ovan med eleverna visar att eleverna är kritiska, till exempel då Leo tidigare i kapitlet säger att det känns som om eleverna har ”tappat lärarstödet”. Trots att Gustaf ovan säger att framför allt Peter är ”väldigt skön” och att han är ”som en elev nästan” är även han tidigare i kapitlet kritisk mot att eleverna på Peters lektioner får arbeta på valfri plats. Fabian som ingår i G-gruppen och därigenom har informella relationer till Peter (se kap. 6) uttrycker också att han är kritisk till arbete på valfri plats och där lärarledning uteblir. Ej att förglömma är därtill fältutdraget med Tim då han lämnar lektionen med orden: ”Vad är det här för undervisning?” Läraren Peter har positionerat sig i centrum i arbetslaget Aspen, en mycket komplex lärarposition där de informella relationerna flätas samman med de formella i undervisningen. Detta gör att det kan bli svårt för eleverna att förstå gränsdragningarna mellan informella/formella relationer. Till exempel Leo, som är kritisk till Peters lärarposition där lärarledning uteblir, ser jag vid flera tillfällen under fältåret krama Peter.

Fredag eftermiddag och lektionen närmar sig sitt slut, några elever önskar läraren Peter trevlig helg då de lämnar klassrummet. Leo går fram till Peter och kramar honom. (Fältanteckningar 101029)

Leo droppar in på lektionen, går fram till läraren Peter och ger honom en ovanligt lång och nära kram. (Fältanteckningar 101206)

Analysen i denna studie tydliggör komplexiteten som finns i gränsdragningen mellan frihet och styrning, samt mellan informella och formella relationer, och har ett särskilt fokus i detta avsnitt. Analysen visar även att arbete på valfri

plats mynnar ut i att ett antal elever inte får den lärarledning som de önskar. Därtill mynnar det ut i att den informella interaktionen där de informella relationerna mellan Peter och ett antal elever får oproportionerligt stor plats under lektionstid. Vad händer då om eleverna i sina elevpositioner inte vill, kan eller förmår ingå i informella och personliga relationer med sin lärare? De informella och personliga relationerna producerar och reproducerar inestängning och utestängning (se Foucault, 1971/1993) där ett antal elever blir ”insiders” och de andra blir ”outsiders” (se Walford, 2000b:7). Det är just i gränsdragningarna mellan informell/formell som det blir svårt för eleverna att förstå vilka positioner som erbjuder en insiderposition och en outsiderposition. Läraren Peter som tillsammans med pojkarna i A-gruppen producerar dominerande maskuliniteter, samt Kristin som ingår i denna, utgör insiderpositioner och därtill några andra av fotbollspojkarna. Outsiderpositioner utgörs främst av flickor och andra pojkar, i synnerhet de som ofta intar tysta eller tillbakadragna positioner.

## Könade diskurser, makt, framträdande och förmåga

I kapitel 5 tar jag upp att Aspskolan i hög grad är könad genom profilintressena, vilket innebär att i Aspklassen är ungefär 30 % av eleverna flickor och 70 % pojkar. Resultatkapitlen visar att de informella relationerna på lektionerna i svenska ges stort utrymme. Tidigare forskning betonar att ju mer informell undervisningen är desto mer rigida blir könsmonstren i interaktionen (Thorne, 1993), vilket ligger i linje med lektionerna i svenska där läraren Peter tillsammans med A-gruppen, som ”en i gänget”, positionerar sig som dominerande (fotbolls)maskuliniteter (se kap. 6).

Parallellt finns ett annat görande och andra diskurser tillgängliga. När jag och Peter i intervjuerna talar om flickor och pojkar och deras förmågor är det Kristin i A-gruppen som han lyfter fram.

Och det är rätt roligt när man tittar på Kristins avgångsbetyg för det är bara MVG, hon är extremt duktig, otroligt ambitiös i att läsa på, och dessutom jädrigt smart. (Intervju Peter 110616)

Kristin benämns inte endast i termer av att vara ”extremt duktig” och ”otroligt ambitiös”, utan hon omnämns också som ”jädrigt smart”. Det betyder att läraren Peter utmanar könade diskurser om flickors förmågor och



prestationer där flickorna essentialiseras som att ”vara hårt arbetade” (se Walkerdine, 1990:63ff). Violeta i sin tur analyseras i kapitel 6 som en ”ladette” (se Jackson, 2006) där läraren Peter beskriver hennes ”lite tuffa och hårda” stil där hon kan bli både ”grinig och arg”. I Jacksons (2006:351ff) studie omnämns ”ladettes” av lärarna i negativa termer, som att de är sura och störande, medan motsvarande pojkar, ”the lads”, omnämns i mer positiva ordalag, som varande ”loveable rogues”. Peter utmanar således könade diskurser om flickor som ”trevliga, snälla och hjälpsamma” (se Walkerdine, 1990:52), då han säger att det är ”jättehärligt” när Violeta ställer krav på lärarna (se kap. 6). Det betyder att både Kristin och Violeta tillåts en subjektsposition i Peters utmaningar av de könade diskurserna. I det avseendet ges flickor möjlighet att positionera sig på lika villkor som pojkar i de könade diskurserna som ”smarta” och ”arga”.

I den vanligt förekommande skämtsamma informella interaktionen i undervisningen på svensklektionerna ser jag oftast under läsåret läraren Peter inta positionen som ”en i gänget”. Men vid några tillfällen ser jag hur han intar andra könspositioner med eleverna, som följande episod är ett exempel på.

Eleverna är på väg till lektionen i historia. Kvar kring Peter håller sig Erland, Ashoke och Kristin [alla tre i A-gruppen]. Det skojar och skämtas. Ashoke säger till Peter: ”Du är så feminin” och jag frågar Ashoke: ”På vilket sätt då, jag förstår inte ..... ?” Ashoke gör en gest med handen i svepande riktning över ansiktet och säger: ”Sån är Peter, han gör sånt”. Peter skojar då med hela sin kropp och intar en feminin pose a la Betty Boop för att sedan gå över till mer manliga poser, som jag uppfattar som typiska maori-krigs-poser. Därefter tycks han härma en pose från tv-programmet som vi såg på en lektion om kroppsspråk där en kriminell man jobbar upp adrenalin för att ge sig på en polis, Peter sträcker på kroppen och klappar högt i händerna. Vi alla skrattar. (Fältanteckningar 110126)

Jag förstår Peters poser som en lek och samtidigt som ett ifrågasättande av stereotypa och förgivet tagna könspositioner där han förlöjligar vad som skulle kunna uppfattas som överdrivna maskuliniteter och femininiteter. Här kommer motstridigheter till uttryck. Peter intar framträdande positioner tillsammans med fotbollpojkar som förstärker den dominerande maskuliniteten (se Connell, 1996) då han själv säger att han är ”en i gänget”. Samtidigt intar Peter andra positioner där betydelsen av kön och könsgränser utmanas, likväl som neutralitetsdiskursen där kön och etnicitet görs till något neutralt och osynligt.

Utmaningar av könspositioner är också något som lärarna i arbetslaget Aspen använder sig av i sina uppgifter i undervisningen. Läraren Gül berättar i intervjuerna att de i arbetslaget Aspen arbetar med frågor som rör kön i olika arbetsområden i undervisningen.

Dom [eleverna] följer inte riktigt det rigida mönstret som vi har i samhället, men visst genusordningen följer ju olika grad genom hemmiljöer, det färgar ju elevernas uppfattningar och då blir det en förlängning av det här ibland och några elever har ju lite rigida könsroller hemma och det fortsätter ibland i deras föreställningsvärld här som de ger uttryck för, och det är vi medvetna om. Vi ser det ibland i uppgifternas utformning och innehåll, det märker vi och då är det vanligast att det är manliga elever, pojkar som uttrycker på ett eller annat sätt och flickornas svar på det blir oftast tillbakadragande, men där tror jag jättemycket att vi i arbetslaget har gjort i den motsatta ordningen. Jag brukar definieras som mer sträng och manlig, det har dom redan märkt genom ledarskapskursen och uttryckligen skrivit om det också i sina uppgifter, där dom tog mig som exempel på en manlig ledare och Peter som en kvinnlig ledare. Dom märker också hur vi är, hur vi reflekterar kring våra handlingar och kommunikationen till dom i könsmönstren, så tar de till sig också det. (Intervju lärare Gül 110620)

Precis som i alla andra sociala praktiker görs kön i Aspklassen, dock talas det också om och används i undervisningen, vilket är ovanligt i tidigare forskning som visar att frågor som bland annat rör relationer och jämlikhet mellan könen inte talas om i klassrummet (se t ex Molloy, 2002). Gül påtalar att kön tas upp i undervisningen, i kursen Ledarskap, där eleverna ser Gül som en manlig ledare och Peter som en kvinnlig ledare. Det skulle kunna betyda att lärarlaget Aspen om än inte förskjuter könsmonster, arbetar aktivt med detta där de själva som modeller kan förstås vara könsöverskridande, vilket även fältutdraget ovan med Peters olika poser skulle kunna vara ett exempel på. Gül och Peter utmanar således neutralitetsdiskursen där kön framställs som något osynligt och neutralt. Jag vill stanna upp vid framför allt Peters, men även de andra lärarnas könsreproducerande och könsöverskridande handlande och problematisera detta. I den diskursiva praktiken, i talet om kön, bejakas könsöverskridande diskurser, exempelvis då Kristin omnämns som ”jädrigt smart” och Violeta som beskrivs av Peter som ”jättehärlig” då hon med Peters ord är både ”grinig och arg”, vilket innebär att Peter utmanar könade diskurser om att flickor är ”hårt arbetande” (men inte smarta) och ”trevliga, snälla och hjälpsamma”. Samtidigt bör uppmärksamheten riktas mot att både Kristin och Violeta ingår i grupper (A- respektive G-gruppen), vilka ofta umgås informellt med läraren Peter. De har alltså en hel del kunskap om

varandra som går utöver den formella relationen. Möjligen är det lättare att få tillgång till en subjektsposition i könade diskurser (jfr St. Pierre, 2000) när man genom informella relationer känner varandra väl.

Könsöverskridande handlande bejakas även i den medvetandegjorda pedagogiska praktiken där eleverna i kursen Ledarskap ger Gül som exempel på en manlig ledare och Peter som en kvinnlig ledare. Jag tolkar detta som en medveten pedagogik i arbetslaget Aspen. Dock visar det sig i det vardagliga görandet, i de sociala praktikerna, då allt rullar på i sin vanliga ordning, att pojkarna ges stort utrymme i det sociala rummet. Läraren Peter framstår också som ”en i gänget” tillsammans med A-gruppen, som framträder som dominerande maskuliniteter. Det betyder att den diskursiva och sociala praktiken skiljer sig åt och därmed både utmanas och reproduceras neutralitetsdiskursen.

## Mångfald, etniska positioner, makt och tystnad

I Aspklassen kan jag inte se att eleverna vare sig individuellt eller i grupp påverkar undervisningen i något avseende som aktualiserar etniska positioner, utom i något exempel som tas upp i kapitel 6. Etnicitet talas sällan om bland rektorer och lärare på Aspskolan. När jag frågar lärare och rektorer hur de skulle beskriva elevunderlaget utifrån kön, etnicitet och social bakgrund talar läraren Gül om etnicitet och social bakgrund utifrån bostadsområden.

Bostadssegregation om man tänker på det sättet, är ju att dom oftast bor i förorterna, den enda som avviker så är det faktiskt läraren Kirsten, som bor i en sån där förort som är lite borgerligt markerad. Men resten då, dom har, dom känner igen sig i den miljön där dom befinner sig. Man förstår ju varandra, man har samma värderingar, man har samma beteendemönster och så vidare. Så uppfattar jag det, så klass har aldrig varit något problem. (Intervju lärare Gül 110620)

Detta ligger i linje med hur etnicitet och social bakgrund talas om även i de sociala praktikerna på Lönnskolan, som geografisk plats i termer av bostadsområden (se Walkerdine, Lucey & Melody, 2001). Det skulle kunna betyda att detta är en samhällelig diskurs, ett sätt att tala om etnicitet och social bakgrund och som återfinns i andra studier (de los Reyes, 2007; Schwartz, 2013; Widigson, 2013; Öhrn, 2011, 2012) där geografisk plats fungerar som en markör för etnicitet och klass. I läraren Güls uttalande får etnicitet en omvänd ordning än den gängse. Här blir läraren Kirsten en

”outsider” (se Walford, 2000b). I den lokala kontexten produceras utestängning för den som avviker genom att bo i en ”borgerligt markerad” förort. Läraren Gül fortsätter i omvänd ordning än den gängse då hon talar om elevernas förorter i positiva ordalag, där det finns en gemenskap och att elevernas etniska och sociala bakgrund aldrig har varit något problem i skolan (jfr t ex Gruber, 2007; Runfors, 2003, där deras studier visar att etnicitet i förorten förstås av aktörerna som kultur och som ett problem). I det avseendet skapas i den lokala kontexten inestängning för eleverna i förorten, vilket är något som går emot tidigare forskning (se de los Reyes, 2007; de los Reyes & Mulinari, 2005).

I övrigt kan sägas att mångfalden är synlig på Aspskolan i form av alla olika etniska bakgrunder (jfr Baumann & Sunier, 2004; Gillies & Robinson, 2012). På skolan är enligt skolverkets definition cirka 20-25% av eleverna av en annan etnisk bakgrund än svensk. Läraren Peter säger, utifrån definitionen att en förälder har en annan etnisk bakgrund än svensk, att de allra flesta elever i Aspklassen är av annan etnisk bakgrund, likväl som lärarna Peter, Gül och Kirsten.

Peter: Det är få som är, som inte har en blandad etnisk bakgrund, och det är väldigt viktigt för många, det blir en identitet var jag är ifrån, jag är ju själv halvdansk. Det pratas väldigt mycket om hemländer som dom kallar det, fastän dom kanske inte ens aldrig har varit där.

Kristina: Är det saker som ni tar upp i uppgifter eller är det mer när ni snackar?

Peter: Vi har ett projekt som handlar om identitet, så är det väldigt mycket etnicitetsmarkörer i deras arbeten. De pratar om sin bakgrund, därifrån och därifrån och hur det påverkar dom, kulturmässigt, hur dom gör det och det, och hur det krockar med saker här. Och jag tycker att vi har ju väldigt mycket på skolan generellt, vad det gäller samhällsprogrammet i alla fall. Dom pratar om det mycket, men det är inte för att ursäkta sig utan dom är stolta över att dom har den där bakgrunden. (Intervju lärare Peter 110616)

Enligt läraren Peter får mångfalden synas i undervisningen genom projektarbetet *Identitet*, där det framgår att eleverna är stolta över sina bakgrunder. Det betyder att lärarna i arbetslaget Aspen och eleverna destabiliserar neutralitetsdiskursen. Ytterligare ett exempel är när Ashoke (A-gruppen) under en lektion inför klassen presenterar sin bild av Aspskolan.

Ashoke kommenterar skolans etniska mångfald: ”Aspskolan är som äng med en massa olika blommor.” Han skrattar och ser lite förlägen ut. När

lektionen är slut byter jag och Ashoke några ord om presentationen och jag säger: ”Det var en fin metafor om skolans alla blommor.” ”Liknelse” rättar Ashoke mig med ett snällt leende. (Fältanteckningar 101203)

Ett annat exempel där mångfalden sammanflätat med religion synliggörs, är i skolans bibliotek inför julen.

Det finns ett julbord med en julkrubba där, med två citat, ett från Koranen och ett från Bibeln. (Fältanteckningar 101210)

Även om mångfalden får synas på Asp-skolan visar den på inneboende maktaspekter. En problematisering kan göras genom julbordet och Ashokes uttalande om mångfalden som en ”äng med en massa olika blommor”. I dessa avseenden lyfts mångfalden på skolan fram som något positivt, samtidigt som möjligen frågor om mångfald och rasism på skolan undviks (jfr Gillies & Robinson, 2012). Däremot tycks en problematisering av mångfalden göras i arbetslaget Aspens undervisning i projektet *Identitet* där eleverna ges möjlighet att dryfta sina etniska positioner i ett samhällsperspektiv.

På skolan finns flera diskurser om etnicitet tillgängliga. En sådan är neutralitetsdiskursen som kännetecknas av att det sällan talas om kön och etnicitet. En annan diskurs framställer etnicitet som geografisk plats. En tredje diskurs synliggör och bejakar etnisk mångfald. Detta kan förklaras med Foucault som menar att det finns flera diskurser tillgängliga samtidigt: ”Diskurserna måste behandlas som åtskilda praktiker vilka korsas och ibland närmar sig varandra men lika ofta är ovetande om eller utesluter varandra (se Foucault, 1971/1993:37). Samtidigt som det råder en neutralitetsdiskurs på skolan skulle synliggörandet av etnicitet i skolans verksamhet kunna tolkas på olika sätt. Å ena sidan skulle detta kunna förstås i enlighet med det värdegrundsarbete som rektor Göran lyfter fram då jag i intervjun ber honom beskriva skolans verksamhetsidé (se kap. 5). Där identifierar jag hans beskrivning som bland annat respekt för individens integritet och trivsel, som kan sammanfattas som ett sätt bry sig om varandra, där mångfald av alla dess slag kan tänkas ingå. Å andra sidan skulle det även kunna förstås som marknadsföring av skolan där mångfald får ett kommersiellt värde (jfr Ahmed, 2012:53) för att attrahera ’kunder’ utifrån vad Ahmed kallar för en ”Benetton modell” där mångfald blir en estetisk stil eller ett sätt att skapa ett nytt varumärke för en organisation. Oavsett tolkning utmanar och destabiliserar skolan i dessa avseenden sin dominerande neutralitetsdiskurs.

Dock bör påpekas att de exempel som jag tar upp om synliggörandet av mångfalden i Aspklassen på svensklektionerna är få, likväl som de exempel jag ger från interiören av skolan. Det betyder ändå att dessa exempel destabiliserar neutralitetsdiskursen tillfälligt, men inte långsiktigt. Därav finns anledning att ställa frågan om inte görandet av vithet också är närvarande på Aspskolan, likväl som på Lönnskolan. Trots att dessa skolor är mycket olika med sin elevcentrerade diskurs och hierarkiska diskurs förenar neutralitetsdiskursen de två skolorna. Dessa tolkningar kan ytterligare problematiseras genom ”mångkulturalismens paradox” (Eriksson, Baaz & Thörn, 1999:13ff). Om skolans intention är att lyfta mångfald, oavsett om det gäller värdegrund eller marknadsföring, ligger det paradoxala i att institutioner som syftar till att ge människor erkännande och rätt att avvika (t ex genom etnicitet, kultur eller på annat vis) samtidigt positionerar dem till särskildhet och en enda identifikation. Ytterligare en del i denna paradox är att de dominerande grupperna får makten att definiera på vilka punkter andra människor har rätt att avvika, vilket kan ses som ett exempel på vithetsgörande.

## Kön, etnicitet och de informella relationerna

Följande exempel kan få runda av hela avsnittet som handlar om undervisningens innehåll och på vilket sätt eleverna påverkar denna, som här flätas samman genom kön och etnicitet. Det är ett atypiskt exempel på något som inte har varit vanligt under året, en ämnesdiskussion. Läsåret börjar gå mot sitt slut och de elever som har missat att göra klart alla sina uppgifter får arbeta med att komma ikapp med dessa. Elevernas utför sitt arbete på valfri plats. I samband med detta intervjuar jag några av eleverna i klassen i ett grupprum bredvid. När jag kommer tillbaka till klassrummet är få elever kvar och följande utspelar sig.

Fabian [G-gruppen] och Mustafa ligger på borden och Erland [A-gruppen] står framme vid tavlan för att pricka in olika filosofer i rätt århundrade; Platon, Aristoteles, Spinoza, Hegel, Nietzsche och Popper. Eleverna kommer och går och till sist är det fotbollspojkarna Erland, Ashoke, Benicio [alla tre i A-gruppen], Mustafa och Mike som är kvar. Benicio går fram till tavlan helt spontant och ritar upp två prickar som ska föreställa två universum. Det blir ett filosofiskt samtal. ”Vad är det där?” frågar Mike intresserat. Benicio börjar tala om Big Bang och Peter [läraren] återkopplar till de olika infallsvinklar som togs upp från gårdagens TV-program. Benicio säger: ”Jag skulle typ ta självmord om jag va ensam i universum. ”Men hur vet man att man är ensam om man alltid varit ensam?” säger Erland. Benicio säger till

Peter: ”Det är ditt fel att jag tänker så här, så här tänkte jag aldrig förut”. Det blir skratt! ”Och hur vet vi vad som är rätt eller fel, eller vad om är en god eller rätt handling?” säger Peter. ”Man kanske då skulle vända sig till någon religion, om man va helt ensam”, säger Mustafa. Killarna ler och lyssnar intresserat på varandra. Ashoke avbryter för att berätta om en incident på bussen, men Benicio avbryter i sin tur och återgår till det filosofiska samtalet och säger: ”Nu tillbaka till jorden”. Benicio vill återgå till det filosofiska samtalet som övergår till ljusets hastighet, gravitationskraft som ingen alls kan bevisa vad denna kraft består av och kan det möjligen finnas liv på de andra planeterna? Samtalet avslutas med lite fotbollssnack: ”Vem är den bästa fotbollsspelaren genom tiderna?” (Fältanteckningar 110505)

Fotbollspojkarna Benicio, Ashoke, Erland, som ingår i A-gruppen, samt Mustafa och Mike intar ofta framträdande positioner i den vidare klassrumsinteraktionen genom att synas och höras, det skämtas, stojas och pratas fotboll. Men i detta exempel uppstår en ämnesdiskussion som fotbollspojkarna initierar, som inte har något att göra med dagens lektionsinnehåll. Pojkarna lyssnar till varandra, ställer frågor om varandras inlägg och spinner vidare på dessa. Pojkarna och läraren Peter sitter gränsle på sina bakåtvända stolar i en liten ring så att de ser varandra. De tittar på varandra då de talar. Både eleverna och Peter är involverade och engagerade i samtalet. Skämtandet, och att synas och höras, är långt borta. Att få ingå i en ämnesdiskussion, att få dryfta och fördjupa förståelsen av detta, verkar stå högt i kurs. Att de därtill utgör en liten grupp, kan därtill ha betydelse för elevernas intagande av framträdande positioner och ej att förglömma arkitekturen. Att sitta i en liten ring och se på varandra då de talar, menar jag också befrämjar dessa positioner.

Eleverna förskjuter här lektionsinnehållet från uppsamlingsarbete, på valfri plats, till en ämnesdiskussion. Exemplet visar att fotbollspojkarna, som ofta positionerar sig i klassrumsinteraktionen genom att synas och höras, i detta samtal har hjälp av att de informella relationerna mellan A-gruppen och läraren Peter ges en så stor plats i undervisningen. Det betyder att informella/formella relationer tycks ha betydelse för vilken typ av positioner som intas. De dominerande fotbollsmaskuliniteterna syns, hörs och tar plats, samtidigt som inte lika stort utrymme tillgängliggörs för flickor och pojkar som intar mer tysta positioner. Analysen visar även att det är A-gruppen och fotbollspojkarna, de som har informella relationer tillsammans med läraren Peter, som också får åtkomst till denna ämnesdiskussion. Genom de informella relationerna kan de således positionera sig i undervisningen.

## Sammanfattande reflektioner

Elevernas försök att påverka undervisningens form i Aspklassen handlar om examinationsformer, betygskompletteringar och logistik, som när ett prov ska ligga eller dead-line för en inlämningsuppgift. I Lönnklassen avsåg det främst logistiken. I Aspklassen agerar eleverna i huvudsak individuellt och i viss mån genom planerat samarbete. Det skiljer sig alltså från Lönnklassen som huvudsakligen positionerade sig som grupp. Gemensamt för de båda klasserna är att maktstrategierna görs genom direkt inflytande. Gemensamt för Aspklassen och Lönnklassen är därtill att samarbetsstrategierna i hög grad görs i enkönade grupper, även om könsblandade samarbeten också förekommer. Påverkan utifrån olika etniska positioner är frånvarande. Vad eleverna påverkar och hur kan ses som en reproduktion av den elevcentrerade diskursen i Aspklassen som manar till flexibilitet och tillskriver eleverna stor makt i deras kunskapsprocess till både form och innehåll i undervisningen. Därtill kommer att eleverna arbetar individuellt med sina uppgifter genom den pedagogiska metoden PBL.

Eleverna i Aspklassen försöker, i likhet med Lönnklassen, sällan påverka undervisningens innehåll. Dock finns några få elever i Aspklassen som försöker göra det. Positioneringarna för makt i undervisningens innehåll tar sig olika uttryck i klasserna. I Aspklassen positionerar sig eleverna för lärarledning för att få hjälp med och respons på arbetsuppgifter. Då eleverna gör detta undandrar sig läraren dessa förfrågningar. Utfallet av elevernas positioneringar leder således inte till ett för eleverna önskvärt resultat. Inte endast eleverna använder sig av maktstrategier för att påverka undervisningen och dess form och innehåll, utan även läraren genom ett slags undvikandets maktstrategi.

Elevernas försök till påverkan i undervisningens innehåll i Aspklassen, med tillgång till lärarledning innebär att de positionerar sig i enlighet med den elevcentrerade diskursen som manar till meningsfullt lärande och stor makt i deras kunskapsprocess. Läraren i Aspklassen positionerar sig i enlighet med omsorgsdiskursen som manar till personliga och informella relationer, vilket gör att de informella relationerna mellan honom och några av eleverna, i synnerhet A-gruppen, ges stort utrymme på lektionerna. Därmed, i likhet med Lönnklassen, finns inget formaliserat utrymme för eleverna i Aspklassen i undervisningen att påverka vare sig undervisningens form eller innehåll, utan maktprocesserna lämnas till elevernas eget ansvar. Vad gäller direkt inflytande



i Aspklassen, i likhet med Lönnklassen, pekar en del elever på maktrelationernas betydelse där de elever som intar framträdande positioner och som för fram sina åsikter påverkar undervisningen i högre grad. Utfallet av direkt inflytande blir att eleverna regleras och självregleras till eget ansvar för påverkan av undervisningen, samt att de maktpositioner som tillgängliggörs för eleverna är de framträdande positionerna, för de elever som vill, kan och förmår inta dessa positioner. Centralt i studien är de informella relationerna under lektionerna. I Aspklassen handlar det över lag om A-gruppens informella relationer tillsammans med läraren i klassrumsinteraktionen där fotbollsprat, skoj och skämt, utgör en stor del av samtalet, där ytterligare några fotbollspojkar sällar sig till fotbollsgemenskapen. Detta upptar tiden och rummet och de andra eleverna får vänta på lärarledning.

Mångfalden är något som både är osynligt och synligt i de sociala praktikerna på Aspskolan. I talet om mångfalden är det i likhet med de studerade praktikerna på Lönnskolan osynligt så till vida att det sällan talas om i skolornas officiella berättelser. Detsamma gäller för kön på Aspskolan och Lönnskolan. Kön och etnicitet problematiseras inte heller som sociala kategorier. Detta ligger i linje med neutralitetsdiskursen. Det finns också i båda klasserna ett tal om etnicitet som geografisk plats, det vill säga i vilka bostadsområden eleverna bor i. I förståelsen av diskurserna om bostadsområden osynliggörs differentieringen kring etnicitet, samt social bakgrund (se Ristilammi, 1994; Schwartz, 2013; Walkerdine, 1990; Walkerdine, Lucey & Melody, 2001). På Aspskolan finns som jag visat flera diskurser om etnicitet tillgängliga; neutralitetsdiskursen, etnicitet som geografisk plats, samt synliggörandet av mångfalden. Detta kan förklaras med Foucault (1971/1993) som menar att det kan finnas flera diskurser tillgängliga samtidigt som både korsar varandra men likväl kan vara ovetande om varandra.



## Kapitel 10. Diskussion

Syftet med denna avhandling har varit att utveckla kunskap om elevers makt i undervisningen. Maktprocesserna har varit av särskilt intresse, i synnerhet de som eleverna initierar. I de individuella resultatkapitlen har jag summerat studiens resultat, medan jag i detta kapitel, vill återvända mer specifikt till studiens forskningsfrågor och diskutera dem och resultaten i relation till tidigare forskning och teori. Studiens forskningsfrågor avser: 1) Om vad och hur positionerar sig eleverna för att påverka i undervisningen 2) Om vad och hur bjuds eleverna in av lärarna till att påverka i undervisningen 3) Vilka maktpositioner möjliggörs för eleverna (och lärarna) i undervisningen givet ovanstående och de dominerande diskurserna 4) Hur kan detta förstås utifrån kön och etnicitet. Denna diskussion har jag tematiserat under rubrikerna *Pedagogiken, arkitekturen och tiden, Påverkan i undervisningen och de informella relationerna, Neutralitetsdiskursen* och *De tysta positionerna*.

### Pedagogiken, arkitekturen och tiden

Centralt i min studie har varit betydelsen av vilka maktpositioner som tillgängliggörs för eleverna i undervisningen genom de dominerande lokala diskurserna. Analysen visar hur diskurserna produceras genom pedagogiken på respektive skola och dess sammanflätning med arkitekturen och struktureringen av tiden. Jag begränsar alltså inte min förståelse av diskurs till aktörernas utsagor utan inkluderar materiella och tidsliga villkor. Utifrån detta identifierades en hierarkisk diskurs på Lönnskolan och en elevcentrerad diskurs på Aspskolan, vilken aktualiserar en omsorgsdiskurs. På båda skolorna har en neutralitetsdiskurs identifierats i relation till kön och etnicitet. På vilket sätt gör då dessa diskurser avtryck i de sociala praktikerna?

Att skolors inriktning av pedagogiken är nära förbunden med dess arkitektur är något som tas upp även i andra studier (se Gordon & Holland, 2003; Walkerdine, 1990). Några av dessa visar just på hur själva klassrumsarkitekturen sätter villkoren för pedagogiken (se Beach, 2008; McLaren, 1986). Den här studien har anslutit till arkitekturens betydelse och försökt utveckla sammanlänkningsen av denna med pedagogiken genom att också undersöka

relationen till struktureringen av tid. Resultaten visar att pedagogiken, arkitekturen och struktureringen av tiden får betydelse för maktprocesserna. Elevernas möjligheter till påverkan i undervisningen i Lönnklassen respektive Aspklassen ser därmed olika ut. På Lönnskolan består klassrummen av en traditionell möblering med bänkar framåt i sammanhållna rader. Klassrumsarkitekturen producerar en 'katederundervisning' där läraren står i centrum. Den vanligaste pedagogiska formen på Lönnskolan är föreläsningar utifrån power-point presentationer och efterföljande enskilt arbete för eleverna. Eleverna har också på grund av klassrumsmöbleringen svårt att höra varandra, vilket för med sig att de behöver tala mycket högt eller skrika, något som blir viktigt för att få gehör för sina åsikter om de vill påverka undervisningen. Arbetsrelationerna och kommunikationen mellan elever och lärare är formella. På Aspskolan finns flera grupperum, där läraren tillsammans med mindre elevgrupper genom klassrumsarkitekturen ges möjligheten till samtal och dialog runt små bord där eleverna kan diskutera ämnesinnehållet och uppgifternas utformning. Aspskolan arbetar med den pedagogiska metoden problembaserat lärande, vilken utmärks av ämnesintegrering och i hög grad av individualiserad undervisning genom olika projekt. Arbetsrelationerna och kommunikationen mellan elever och lärare antar ett personligt och även informellt uttryck. Dessa skillnader, med en hierarkisk diskurs på Lönnskolan och en elevcentrerad diskurs på Aspskolan gör avtryck i elevernas positioneringar för att påverka i undervisningen. I Lönnklassen tillgängliggörs maktpositioner för de elever som skriker fram sina önskemål och i Aspklassen genom samtal vid de lektioner som ges i mindre grupper.

Det har varit angeläget att rikta uppmärksamheten inte endast mot arkitekturens, utan även mot tidens och även rummets starka anknytning till makt, något som lätt förbises och eventuellt underskattas i förståelsen av elevers möjligheter till påverkan i undervisningen. Ett resultat i denna studie är att de könade maktrelationerna i analysen av tid och rum synliggörs och tydliggörs (jfr Gordon & Holland, 2003). I både Lönnklassen och Aspklassen finns en framträdande grupp som består av några pojkar, med vardera en flicka. Pojkarna i dessa grupper syns, hörs, upptar tiden och rummet på lektionerna (jfr Willis, 1977; Smith, 2007). Detta tar sig uttryck i min studie både genom mer informellt, personligt prat som inte direkt rör skolarbetet, men också explicit skolrelaterat tal, det vill säga sådant som rör undervisningens organisation och innehåll (jfr Öhrn, 1990). Det innebär att de påkallar lärarnas uppmärksamhet och därmed tar (och får) lärarens tid i

anspråk. I synnerhet pojkarna blir genom de här grupperna starka, om än genom olika processer. I enlighet med Connells (1996; Connell & Messerschmidt, 2005) förståelse av dominerande maskuliniteter som varierar i den lokala kontexten, och i min studie även i relation till respektive skolas diskurser, kan vi se att dessa pojkar i Lönnklassen har en hårdare framtoning som producerar hierarkiska ordningar. Till exempel riktas deras utspel gentemot individer i klassen. Motsvarande pojkar i Aspklassen producerar också hierarkiska ordningar, men har en 'mildare' framtoning då deras utspel inte riktas mot individer, utan handlar om att dessa pojkars informella relationer tillsammans med läraren genom fotbollsprat och skämt utestänger de andra eleverna.

Pojkarnas positioneringar i dessa grupper är närvarande, vilket gör att de andra eleverna förhåller sig till dem. Arnot (2004:34f) menar att förklaringen till "grabbighet" ligger i en "återmaskulinisering" av skolan beroende på dess nya kulturer av tävling, målinriktning, prestation och exkludering tillsammans med en rädsla hos pojkar för ett akademiskt misslyckande i en performativitetskultur, en tolkning som skulle kunna vara relevant även för denna studie, i synnerhet för Lönnklassen. Att vissa elever ofta intar framträdande positioner där de upptar tiden och rummet och på så sätt också (ofta) tar läraren i anspråk kan vara svårt för eleverna (och möjligen även för lärarna) att läsa som maktpositioneringar, i synnerhet om reaktioner från läraren uteblir. Resultaten visar att lärarna i de båda klasserna inte bjuder dessa grupper motstånd, eller försöker fördela utrymmet för makt mer jämt mellan eleverna, vilket pekar på att de dominerande maskuliniteternas makt verkar både vertikalt och i sidled. Det betyder att de dominerande maskuliniteternas positioneringar ges utrymme, om än med olika uttryck, oavsett om det råder en hierarkisk eller elevcentrerad diskurs på en skola. Det finns olika former av feminiteter i de två klasserna som positionerar sig i klassrumsoffentligheten, mer genom formellt prat som rör undervisningen, än genom informellt, personligt prat, även om det förekommer. Detta tas upp under rubriken *Hur påverkar eleverna i undervisningen?*

Tidsliga och rumsliga maktprocesser gör inte endast avtryck i könade utan även i klassade relationer. Exempelvis visar studien att lektionstiden och platsen för elevernas arbete inte är förhandlingsbara i Lönnklassen, vilket ses som en reproduktion av den hierarkiska diskursens effektiva tid. Däremot är både tid och plats för lektionerna påverkansbara för Aspklassen. En tidslig och rumslig maktaspekt av detta är att Aspklassens elever positionerar sig för

mer lektionstid i klassrummet och med tydligare lärarledning. På så sätt försöker de destabilisera den elevcentrerade diskursens flexibla tid (och rum). Ett resultat av tidsliga och rumsliga maktprocesser och maktproduktion visar att eleverna i Lönnklassen, som i hög grad kommer från utbildningsstarka hem, rent kvantitativt får mer lektionstid och lärarledd undervisning i jämförelse med eleverna i Aspklassen, som i högre grad kommer från mer utbildningssvaga hem (jfr Hjelmér, 2012). Det innebär att de elever som är i störst behov av fast lektionstid inte får tillgång till det. Detta är uttryck för hur tid och rum är starkt kopplat till makt (jfr Foucault, 1987/2003). Att inte vara uppmärksam på den starka kopplingen mellan tid/rum och könade-/klassade maktrelationer ses som en reproduktion av den neutralitetsdiskurs som råder på båda skolorna. Könade och klassade maktrelationer osynliggörs och därmed reduceras de olika elevpositionernas möjlighet till makt, även om eleverna också utmanar de könade maktrelationerna.

Med ett intresse för etnicitet i avhandlingen bör något sägas här om de etnifierade relationerna. Då jag i studien har undersökt om och hur eleverna påverkade i undervisningen utifrån olika etniska positioner, något som inte var synligt, diskuteras detta senare i kapitlet under rubriken *Neutralitetsdiskursen*. Det gäller även för studiens mer allmänna intresse för hur mångfald tog sig uttryck på de två skolorna.

Hur kan då diskurserna och dess maktproduktion förstås? Man skulle kunna tro att en skola med en hierarkisk diskurs producerar mer makt i jämförelse med en skola med en elevcentrerad diskurs. Poängen med Foucaults (1971/1993) perspektiv är dock att (alla) diskurser producerar makt, men att det tar sig olika uttryck relativt kontexten. Den hierarkiska diskursen och dess verkningar tycks till viss del vara tydliga för aktörerna i Lönnklassen. I intervjuerna påtalar elever, lärare och rektorer den strikta och hierarkiska hållning som råder på skolan angående ett flertal aspekter, inte minst påverkans- och maktprocesser. Detta leder till exempel till att eleverna är rädda för att öppet påverka innehållet i undervisningen. Däremot tyder analysen på att processer som rör makt och maktrelationer i en elevcentrerad diskurs, som på Aspskolan, är mer svårgripbara och diffusa. De maktpositioner som exempelvis fotbollspojkarna vanligen tillskansar sig är, till skillnad mot de dominerande pojkarnas positioner i Lönnklassen, inte explicit uttalade av vare sig elever eller lärare, även om det antyds eller omnämns i andra ordalag. Snarare lyfts i intervjuerna att detta är en skola där elever och lärare trivs. Som en form av resultat skulle det kunna tyda på att en hierarkisk

diskurs är 'lättare' för eleverna att förhålla sig till då hierarkierna och maktrelationerna tydliggörs. Maktrelationerna i en elevcentrerad diskurs tycks vara mer diffusa, och inte endast svåra att förhålla sig till, utan möjligen också svåra att urskilja, inte minst då den på Aspskolan aktualiserar en omsorgsdiskurs som manar till personliga och informella relationer. I likhet med Walkerdine (1990) menar jag att detta kan bli en omsorgsfälla när relationerna i en verksamhet får en framträdande plats och möjligen kan frågor som rör undervisningen och påverkansprocesser komma i bakgrunden. Sammanfattningsvis kan sägas att pedagogikens, arkitekturens och tidens starka anknytning till makt är något som inte tycks vara så uppenbart. Det intressanta är dock vilka positioner som ges företräde i relation till de diskurser som produceras därigenom. Mina resultat visar att det i första hand är de framträdande positionerna, vilka samspelar med kön och informella relationer, oavsett om det råder en hierarkisk eller elevcentrerad diskurs med en tillhörande omsorgsdiskurs på en skola.

I samband med de olika skolornas diskurser och betydelsen av dessa kan det vara på sin plats att kommentera valet av två mycket olika gymnasieskolor att genomföra studien på. Detta gjordes främst i ett kontrasterande syfte för att kunna urskilja vad elevers makt i undervisningen kan innebära i olika kontexter för att skärpa analysen (jfr Fangen, 2005; Jeffrey, 2008). Intentionen var att få tillträde till samma gymnasieprogram och samma ämnen på de två skolorna, något som av olika skäl omkullskastades i ett sent skede då fältstudierna redan var påbörjade (se kap. 4). Mina analytiska glasögon har i första hand varit riktade mot makt i form av elevernas (och lärarnas) maktrelationer och maktprocesser i relation till kön, men även etnicitet. Diskursernas maktproduktion per skola har varit av större intresse än gymnasieprogrammen vad gäller elevernas påverkan i undervisningen. Även om valet av olika skolor initialt låg i att se till skillnaderna, som kanske var mer förutsägbara, blev det oväntat en vinst i analysen av makt att i olikheterna kunna urskilja likheterna mellan de två skolorna/klasserna, något jag menar inte är knutet till elevernas programval.

### Påverkan i undervisningen och de informella relationerna

Under denna rubrik kommer jag att diskutera elevernas informella relationer och betydelsen av görandet av kön inom ramen för dessa. Jag kommer även

att diskutera de informella relationernas betydelse för påverkan i den formella undervisningen. I detta inryms frågor som *vad* eleverna påverkar, *hur* de går till väga samt *vad* eleverna erbjuds att påverka av lärarna och *hur*.

### ***Vad* påverkar eleverna i undervisningen?**

Inte i någon av klasserna påverkar eleverna explicit undervisningsinnehållet genom att de för fram innehållsliga önskemål i undervisningen. Denna studie visar i likhet med tidigare forskning att undervisningens innehåll är avsevärt svårare för eleverna att påverka än formen (se Forsberg, 2000; Kamperin, 2005b; Swahn, 2006; Wyndhamn 2013; Öhrn, 2005). Som ett bidrag till tidigare forskning har jag föreslagit att ett skäl till detta är vad jag definierar som en kursmålsdiskurs. Denna leder till att elevernas möjligheter till maktpositioner i frågor som rör undervisningsinnehållet måste stå i relation till kursmålen (jfr Wyndhamn, 2013). Kursmålsdiskursen, som jag ser som en slags nationell diskurs, tycks vara vidare och starkare än de studerade skolornas lokala diskurser. Trots olikheterna i skolornas hierarkiska respektive elevcentrerade diskurs finns likheter då kursplaner och kursmål framställs av lärare som objektivt, något som inte är öppet för tolkning och därmed opåverkligt. I ett avseende tycks både elever och lärare vara underordnade denna diskurs då kursmålens 'hegemoni' inte öppet ifrågasätts eller problematiseras i någon högre grad. Ett centralt resultat och ett bidrag till kunskapsfältet är att studien istället visar att eleverna i Lönnklassen påverkar undervisningens innehåll genom att positionera sig för ämnesdiskussioner och eleverna i Aspklassen för lärarledning för att få hjälp med och respons på arbetsuppgifter (med fokus på dess innehåll). Kursmålsdiskursen tycks inte i nämnvärd utsträckning lämna utrymme för eleverna att få diskutera, pröva och fördjupa förståelsen av olika tankegångar och få respons på ämnet, något som jag tolkar de egentligen finner intressant, givande och lärorikt. Rådande diskurs är snarare inriktad mot leverans och prestation.

När eleverna positionerar sig för ämnesdiskussioner och hjälp med/ respons på uppgifter kan det ses som en slags anpassad motståndshandling. Det handlar alltså om både anpassning och motstånd (se Anyon, 1983, 2008) och är ett påtagligt exempel på eleverna som aktivt handlande subjekt. Eleverna i Lönnklassen anpassar sig då de positionerar sig i enlighet med den hierarkiska diskursen och inte öppet påverkar undervisningens innehåll. Samtidigt positionerar de sig genom motstånd mot denna då de initierar



ämnesdiskussioner. Eleverna i Aspklassen anpassar sig till omsorgsdiskursen genom att de informella och personliga relationerna får stor plats under lektionerna. Samtidigt positionerar sig eleverna på Aspskolan genom motstånd till denna vid de tillfällen som de efterfrågar lärarledning för hjälp med och respons på arbetsuppgifter.

I tidigare forskning visar i synnerhet pojkar på ett öppet motstånd mot auktoriteter (se Willis, 1977) även om det anpassade motståndet också används av pojkar (inte endast av flickor) (se Mac an Ghaill, 1988, 1994). Det öppna motståndet, hos både flickor och pojkar, lyser i denna studie så gott som med sin frånvaro i båda klasserna. Min tolkning är att det anpassade motståndet hänger ihop med en performativitetdiskurs där bedömning och prestation är viktiga komponenter i hur eleverna positionerar sig (se Öhrn, 2002b). Neoliberal influens har i dagens samhälle betydande inverkan på policydokument och skolverksamheten (se t ex Arnot, 2006a; Beach & Dovemark, 2011). Varje elev vet att det kommer an på den enskilde individen vilka betyg den lyckas uppnå och vikten av detta för att kunna arbeta vidare för sina mål efter gymnasietiden är slut. Sammantaget positionerar sig både elever och lärare i hög grad i enlighet med kursmåls- och performativitetdiskursen samtidigt som kunskaper i makt och demokrati marginaliseras.

### ***Hur påverkar eleverna i undervisningen?***

I denna avhandlings syfte anges att det är själva processerna för elevernas positioneringar som står i fokus. Centralt är då resultatet att elevernas informella relationer är av stor betydelse när de positionerar sig för makt i undervisningen. I dessa informella relationer är görandet av kön, olika femininiteter och maskuliniteter, centralt då eleverna påverkar i undervisningen. Däremot är görandet av etnicitet, det vill säga huruvida eleverna påverkar undervisningen utifrån olika etniska positioner så gott som frånvarande och diskuteras vidare under rubriken *Neutralitetsdiskursen*. Jag har tidigare i kapitlet tagit upp att det finns en kraftfull grupp i vardera klassen och hur de genom görandet av dominerande maskuliniteter (se Connell, 1996) och inbördes informella relationer tillskansar sig maktpositioner i relation till tiden och rummet. Här vill jag nu diskutera görandet av femininiteter och deras maktpositioner genom informella relationer.

I studien finns ett antal flickor som ofta positionerar sig för makt då de vill påverka i undervisningen. Till skillnad från de dominerande maskuliniteterna i

de två klasserna tillhör dessa flickor i Lönnklassen inte några fasta grupper utan positionerar sig individuellt. Dock är de kamrater med flertalet elever i klassen och har på så sätt en förankring i klassen genom sina informella relationer. De gör samtliga en slags utåtriktad, högpresterande femininitet som påminner om det som i tidigare forskning från början av 1990-talet kom att kallas för den ”nya flickan”<sup>13</sup>. Hon beskrivs vara utåtriktad aktiv, kritisk, skämtsam och intar framträdande positioner i klassrumsoffentligheten (se t ex Bjerrum-Nielsen, 1994:63f). I likhet med tidigare forskning har flickorna i Lönnklassen medelklassbakgrund. Det finns studier som visar att dessa flickor har förväntningar på sig att lyckas med sina studier (se Walkerdine, Lucey & Melody, 2001). Denna utåtriktade och högpresterande femininitet som dessa flickor i Lönnklassen gör skulle kunna benämnas som ”Bold, Brainy and Beautiful”. Dessa flickor beskrivs som högpresterande och aktiva på lektionerna, likväl som i aktiviteter utanför skolan (Lahelma & Öhrn, 2003:43). I Aspklassen finns en flicka som positionerar sig individuellt för påverkan i undervisningen genom en femininitet som liknar ”the lads” sätt att agera, det vill säga att hon pratar och skrattar mycket och högt, hon syns och hörs. Hon skulle kunna ses som en ”lovable rogue”, en benämning som vanligen används för pojkar (se Jackson, 2006). En annan flicka som också positionerar sig individuellt gör femininitet på ett liknande sätt som Jacksons (2006) ”ladettes”, vilka i hennes studie porträtteras av lärarna som hårda, högljudda, och störande. Dessa båda flickor gör en slags maskulin femininitet (jfr Paechter, 2012) där de beträder territorier som traditionellt anses vara maskulina. De positionerar sig individuellt, men har upparbetade informella relationer tillsammans med pojkarna i de grupper som de ingår i. Trots olikheterna i de två skolornas diskurser visar resultaten att de utåtriktade, högpresterande- respektive maskulina femininiteterna samspelar med respektive skolas diskurs, vilket befrämjar maktpositioner. Likheten mellan dessa olika femininiteter är att de intar framträdande positioner för påverkan i

---

<sup>13</sup> Den ”nya flickan” bör dock problematiseras. I tidigare forskning finns ingen ’ny pojke’ som positionerar sig på skolarenan, utan antas vara oföränderlig. I *Changing women, unchanged men?* slår Delamont hål på ’myten’ om att män är oföränderliga och kvinnor föränderliga. I denna studie menar hon att unga kvinnors möjligheter har vidgats, men att när livet fortskrider visar hennes resultat att flertalet unga män, likväl som unga kvinnor, inte nämnvärt har förändrats inom områden som omfattar familjeliv, utbildning och arbetsmarknad. Visserligen är hennes studie utförd 2001 där könsmönster därefter kan ha förändrats. Intressant är dock själva myten om föränderliga kvinnor, oföränderliga män. Även Öhrn (2002a) är kritisk till förekomsten av en ”ny flicka”, som hon menar inte skulle vara en ny företeelse utan som troligen har funnits inom ramen för tidigare forskning, men som inte har uppmärksamats. Hon menar vidare att tidigare forskning över tid egentligen visar på en mer varierad bild av flickors och pojkars agerande där flickor i senare studier i högre grad kommit att bli mer synliga aktörer.

undervisningen. I det avseendet finns också en likhet mellan de maskulint och feminint kodade positionerna som befrämjar makt i båda klasserna.

Resultaten visar också att det i båda klasserna finns tysta positioner som befrämjar makt i undervisningen. Det är en slags femininitet som jag kallar för rationellt lärande subjektet där jag har hämtat inspiration från Gordon (2006) och Walkerdine (1990). I denna studie har jag lyft fram några flickor som gör denna femininitet och som ofta intar tysta positioner i klassrumsoffentligheten. Trots det positionerar de sig för makt i undervisningen för att påverka sitt lärande och sina prestationer. Dessa flickor finns både i Lönnklassen och Aspklassen. Det kan ses som ett bidrag till tidigare forskning där ”tysta” flickor har getts en plats, men som vi inte får veta särskilt mycket om (jfr Molloy, 2002). Dessa flickor i min studie styr och ställer i det tysta, de söker upp sin lärare individuellt och/eller sina nära klasskamrater för att konstruera dialog för att kommunicera sina åsikter och angelägenheter bättre än vad de skulle kunna i helklass. Det betyder att det tysta rationella lärande subjektet, som en form av femininitet, befrämjar makt för individen i avseendet att kunna enskilt påverka sitt lärande och sina prestationer. I det avseendet kan deras positioneringar i likhet med tidigare forskning ses som flickors motstånd mot underordning, dock i skenet av yttre anpassning (se Anyon, 1983, 2008). Däremot genom sina ofta tysta positioner tillgängliggörs i låg grad maktpositioner för dessa elever i klassrumsoffentligheten.

Hur avspeglas då elevernas informella relationer i påverkansprocesserna? När eleverna positionerar sig för makt i undervisningen använder de sig av olika maktstrategier. Foucault (1971/1993; 1987/2003) och Walkerdine (1990) menar att de individuella positioneringarna är de mest pregnanta. Resultaten i min studie visar i motsats till teorin att gruppositioneringarna är lika pregnanta, framför allt i Lönnklassen. Eleverna i Lönnklassen påverkar i undervisningen i hög grad genom maktstrategierna spontant samarbete, men även planerat samarbete med de kamrater de har upparbetade informella relationer med. Då de använder sig av strategin individuella positioneringar är dessa elever kamrater med flertalet elever i klassen och har upparbetade informella relationer med dessa. Eleverna i Aspklassen använder sig i huvudsak av individuella positioneringar när de påverkar i undervisningen. Här blir de informella relationerna till läraren mycket viktiga. De dominerande pojkarna, tillsammans med läraren, positionerar sig genom spontant samarbete för påverkan i undervisningen där den formella undervisningen i hög grad omvandlas till informell interaktion med informellt prat som inte rör

undervisningens organisation och innehåll. I övrigt positionerar sig eleverna i Aspklassen vid relativt få tillfällen genom planerat samarbete, även om det sker. När eleverna positionerar sig för makt för att påverka i undervisningen är detta oftast i båda klasserna enkönat. I avseendet grupp/individuella positioneringar visar denna studie inte endast på ett motsatt förhållande i relation till teorin utan även till tidigare forskning. Denna visar att elever från de lägre sociala skikten är de som i huvudsak påverkar kollektivt (se Öhrn, 2005) och ofta i relation till elever med annan etnisk bakgrund än svensk (se t ex Rosvall, 2012; Schwartz, 2013) och elever från mellan- och de övre skikten påverkar individuellt. Vilka maktstrategier som används och vad de avser ser olika ut i Lönnklassen och Aspklassen och ses som en reproduktion av respektive skolas diskurser.

Sammantaget är ett centralt resultat i denna studie att görandet av maskuliniteter, femininiteter och könade relationer är påtagligt och väsentligt då eleverna på olika sätt positionerar sig för makt för att påverka i undervisningen. Därtill tycks förankringen i en grupp eller med flertalet elever i klassen genom informella relationer vara avgörande för tillgängliggörandet av maktpositioner i undervisningen. Resultaten visar därmed på att det finns ett visst friutrymme för eleverna, både flickor och pojkar, att påverka i undervisningen. I stunden kan de destabilisera diskurserna oavsett om det råder en hierarkisk, elevcentrerad- med tillhörande omsorgsdiskurs eller en neutralitetsdiskurs.

### **Till *vad* och *hur* bjuder lärarna in till påverkan i undervisningen**

Trots skillnaderna i skolornas diskurser och i görandet av makt i de båda klasserna finns en likhet. I den fortlöpande undervisningen bjuds eleverna in till makt för att påverka i undervisningen genom direkt inflytande. I tidigare forskning innebär direkt inflytande att lärare ställer frågor till eleverna som explicit rör undervisningen och elever ger sina synpunkter på samma sätt (se Dovemark, 2004; Hjelmér, 2011; Rönnlund, 2011). I denna tidigare forskning tas maktapsekter upp som rör relationen lärare och elever vid direkt inflytande. Till exempel omnämns att detta kan vara ett sätt för lärare att få med sig gruppen i vad som upplevs vara konsensus, men att lärarna ofta i detta förfarande endast lyssnar till några få elever (jfr Bartholdsson, 2007; Rosvall, 2012). Denna studies resultat ligger i linje med detta. Ett bidrag till

tidigare forskning är att min studie också visar att makt inte endast är avhängigt av lärarens hållning utan även elevernas positioneringar och relationer sinsemellan. Det betyder att de elever som förmår att positionera sig i enlighet med de villkor direkt inflytande ställer blir de elever som tillskansar sig maktpositioner medan de elever som inte förmår detta utestängs från möjligheten att kunna påverka i undervisningen.

Vad lär sig då eleverna som demokratiska subjekt? Direkt inflytande framstår som problematiskt i bägge klasserna, särskilt som det inte finns något utarbetat system för eleverna där de ges professionella möjligheter till att påverka i undervisningen. Genom direkt inflytande blir elevers makt i undervisningen en form av ad hoc lösningar, det sker här och nu, i stunden där elevernas informella relationer till varandra och olika maktstrategier får stor betydelse för att kunna påverka i undervisningen. Därtill erbjuds eleverna i Lönnklassen kollektiv makt endast vid ett tillfälle under läsåret, vid läsårsplaneringen. I Aspklassen erbjuds eleverna inte vid något tillfälle detta. Inbjudan till direkt inflytande blir därav i båda klasserna av individuell karaktär. Resultaten visar att de elever som inte kan, vill eller förmår upparbeta de informella relationer som i hög grad används i maktstrategierna för att driva frågor och påverka undervisningen får inte stöd av skolan att formaliserat utveckla strategier får påverkan. Direkt inflytande där ansvaret för påverkan i undervisningen läggs över på eleverna skulle kunna förstås som ett sätt att splittra eller reducera elevernas möjligheter till påverkan, att inte ge eleverna möjlighet till kollektiv makt genom att låta klassrummet bli en delad publik arena för åsiktsutbyte (jfr Öhrn, Lundahl & Beach, 2011). Det för med sig att eleverna inte heller kan lära av andras elevers strategier och överläggningar om hur påverkan kan gå till (jfr Österlind, 1998). Därigenom minskar dessa undervisningspraktiker möjligheterna till gemensamma önskemål och kritik från elevernas sida genom att formera sig i helklass. Detta kan relateras till Foucault (1987/2003:137ff) som menar att en av den disciplinära maktens viktigaste tekniker är ”konsten att fördela” individerna i rummet, att var och en har sin egen plats, att det kollektiva ersätts av en samling individer för att minska oordning och kaos. Huruvida undervisningen bidrar med goda lärandemiljöer för påverkansprocesser kommer därmed i bakgrunden.

I relation till detta kan hävdas att utan ett utarbetat system för påverkan i undervisningen kommer det an på den enskilde läraren, både om vad och hur maktpositioner ska tillgängliggöras för eleverna. Värt att notera är att

elevernas möjligheter att påverka i undervisningens innehåll i Aspklassen är ringa trots den elevcentrerade diskursen på skolan som manar till eget ansvar i elevernas kunskapsprocess och att lärande sker i meningsfulla sammanhang. Detta kan jämföras med eleverna i Lönnklassen som trots den hierarkiska diskursen, bjuds in till en läsårplanering vilket visar att det finns ett visst friutrymme även för läraren att destabilisera diskursen i stunden. Därmed visar resultaten i denna studie på, i likhet med tidigare forskning (se Hjelmér, 2012; Wyndhamn, 2013; Öhrn, 2005), att den enskilde läraren gör skillnad gällande elevernas påverkan i undervisningen.

## Neutralitetsdiskursen

I talet om kön och etnicitet är dessa sociala kategorier något som sällan tas upp och ej heller problematiseras i samtal eller intervjuer. Det gäller framför allt med rektorer och lärare men också sällan av elever på Lönnskolan och Aspskolan. Jag har identifierat detta som en neutralitetsdiskurs, vilken äger relevans på båda skolorna, och utgör en likhet trots skolornas olikheter. Dock destabiliserar eleverna detta icke-tal om i synnerhet kön genom sitt görande av kön. Neutralitetsdiskursen syftar till att producera autonoma och rationella subjekt, som är köns-, etnicitets- och klassneutrala och i identifieringen av denna har jag hämtat inspiration från Walkerdine (1990:32/63ff). Denna neutralitet har enligt henne sitt historiska ursprung i upplysningstidens subjektsuppfattning om det autonoma och rationella jaget, som var maskulint, vitt, medeklass, från Västvärlden och som ansågs vara en neutral uppfattning om subjektet (se även Hall, 1997; Paechter, 1998).

Mot bakgrund av ovanstående har det i avhandlingen varit av intresse att undersöka om och på vilket sätt neutralitetsdiskursen avspeglas i de sociala praktikerna. I likhet med Ahmed (2012:55) menar jag att glappet mellan ”talandet” och ”görandet” är betydelsefullt för hur institutionell makt kan förstås. Ett exempel på detta och som en form av resultat är att analysen visar på en diskrepans mellan neutralitetsdiskursen och de sociala praktikerna där kön är högst närvarande och synligt i görandet av maktrelationer i undervisningen. Ytterligare en form av resultat är att analysen visar att talet om och görandet av påverkan i undervisningen utifrån olika etniska positioner är i stort sett frånvarande. Det har aktualiserat frågor huruvida mångfalden fick synas och om det talades om, något som inte var kännetecknande för i synnerhet Lönnskolan, men inte heller i någon större utsträckning för

Aspskolan. Till exempel när frågan i intervjuerna ställdes till rektorer och lärare om etnicitet hänvisades detta på båda skolorna vanligen till geografisk plats, vilket innebär vilka bostadsområden eleverna kom ifrån. Det betyder att görandet av de könade relationerna destabiliserar neutralitetsdiskursen (i stunden) medan frånvaron av påverkan utifrån etniska positioner och osynliggörandet av mångfalden ligger i linje med neutralitetsdiskursen. Detta är ett exempel på hur jag som forskare kan skilja på vad informanterna säger 'rätt ut' och vad som kan visas på i min analys, det vill säga det som går bortom vardagsförståelsen (Bourdieu, 1992). På så sätt blir det viktigt att tydliggöra elevernas görande av maktpositioner genom kön och etnicitet och därigenom förstå makt och maktrelationer.

Under fältåret kom frånvaron av påverkan utifrån olika etniska positioner och osynliggörandet av mångfalden att ingå i ett slags tysthets- och osynliggörandets tema i de diskursiva och sociala praktikerna, som en form av utestängning. Detta blev för mig ogripbart och svårt att tolka. I neutralitetsdiskursens osynliggörande och tystnad råder en spänning där jag i likhet med Foucault (1971/1993) och Walkerdine (1990) menar att det som omöjliggörs och utesluts i diskurserna, det som helt enkelt inte talas om är kanske det som är mest intressant och som har något att säga oss. Så hur skulle jag förstå frånvaron av olika etniska positioner vid elevernas påverkan i undervisningen och osynliggörandet av mångfalden? I analysen i några av resultatkapitlen föreslår jag att detta skulle kunna tolkas som ett görande av vithet. Vithet kan ses som en idé där själva görandet av vithet, som osynliggör sig själv, framstår som en helt neutral norm. Osynlighet och tystnad befäster vithetens självklara hegemoni (Ahmed, 2011). Det skulle i min studie kunna innebära att neutralitetsdiskursen i sig förstås som en vithetsnorm eller kanske snarare inrymmer en sådan. Ahmed (2012) menar att vithet är osynligt och omarkerat, det utgör ett frånvarande center gentemot vilket andra framstår som avvikande (se även Hübinette & Lundström, 2011; Mattsson, 2010; Mekonnen, 2005; Warren, 2001). I tidigare forskning har detta av Frankenberg (1993) också benämnts som färgblindhet. Vithet, som en osynlig norm, skulle för denna studies vidkommande då kunna förklara varför jag inte under fältåret, vare sig på Lönskskolan eller Aspskolan, kunde greppa och förstå, som jag uppfattade det frånvaron av elevernas påverkan utifrån olika etniska positioner och osynliggörandet av mångfalden. Möjligen kan denna förståelse därtill ha försvårats av min egen bakgrund som vit medelklasskvinna från västvärlden (jfr Ellsworth, 1989), att kunna se och urskilja det som Ahmed

(2012:42) talar om som ”a sea of whiteness” och ”white space” där det för aktörerna går ut på att passera som vissa kroppar, och inte som andra, oavsett etnisk bakgrund. Det skulle kunna betyda att eleverna istället, i enlighet med neutralitetsdiskursen, påverkade i undervisningen utifrån en etniskt ommarkerad position, det vill säga utifrån vithetsnormen.

Ahmed (2011, 2012) poängterar att vithet inte endast reduceras till vit hud. Vithet görs genom att inte benämnas, den utgör ett symboliskt värde som man kan göra anspråk på genom att tona ned eventuella skillnader och överkommunicera det homogena. På så sätt blir vithet ett symboliskt kapital som ger inträde till den legitima sfären. Vithet ger handlingsutrymme, ett svängrum så länge man ingår i en etniskt ommarkerad grupp. Vad innebär då vithet i analysen för denna avhandling, infört i ett sent skede i avhandlingskrivandet? Jag har i analysen begränsat mig till en förståelse av vithet i relation till etniska positioner och mångfald och föreslår att detta kan ses som ett osynligt görande av vithet, och som det finns anledning för mig att (ut)forska vidare (i) efter denna avhandlings slut. I en framtida studie skulle det vara fruktbart att göra en analys av vithet utifrån ett intersektionellt perspektiv där etnicitet samspelar med kön och även social bakgrund. Trots detta kan min etnografiska studie av social interaktion ändå säga något om neutralitets-diskursen och vithetsnormen och dess verkningar i de sociala praktikerna och ge indikationer på hur själva *görandet* av vithet, i sitt osynliggörande, kan gå till.

Neutralitetsdiskursen tycks vara något som ligger i tiden, som en slags förgivet tagen norm där individer antas vara rationella väljande subjekt, där hänsyn inte tas till sociala kategoriseringars betydelse för påverkansmöjligheter (jfr Frankenberg, 1993; Gordon & Holland, 2003; Walkerdine, 1900) utan snarare osynliggörs. Detta återspeglas även i policydokument. Utan att dra några allt för långt gående slutsatser utifrån två dokument är det ändå intressant att notera att skrivningarna i 1994 års läroplan är att alla elever ska ha ”ett reellt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och innehåll i undervisningen, oavsett *kön* och *social* och *kulturell bakgrund*” (Lpf-94:33). Detta kan jämföras med 2011 års läroplan där skrivningarna är mer neutrala, där inget specifikt sägs om sociala kategoriers betydelse i relation till elevers inflytande. Jag kan här, i denna avhandling, som forskare utmana neutralitetsdiskursen genom att problematisera och diskutera dess verkningar i de sociala praktikerna. Dock är en relevant fråga med anledning av denna studies resultat på vems ansvar det ligger att utmana och destabilisera



neutralitetsdiskursen, både i skol- och utbildningssammanhang genom att aktualisera en diskussion kring dess osynliggörande av maktrelationer gällande kön, etnicitet och möjliggörandet av maktpositioner för alla elever. Med ett antagande om människan som ett rationellt, väljande subjekt menar jag i likhet med de Beauvoir (1990:29ff) att när människan är fri att välja är hon också ansvarig för detta val. Det skulle i sådana fall betyda att det rationella, väljande subjektet också har ett ansvar då det väljer att positionera sig i enlighet med neutralitetsdiskursen och bortse från dess verkningar. Att inte säga något, att vara tyst, att tysta eller undandra sig reproducerar neutralitetsdiskursen och därmed de maktpositioner som tillgängliggörs då vissa elevpositioner och sociala kategorier osynliggörs och utestängning produceras.

## De tysta positionerna

Centralt i denna studie är tystnaden, tystande och de tysta positionerna, ett slags tysthetstema. Även om analysen i denna studie visar att elevernas tysta positioner inte givet för med sig underordning finns det all anledning att stanna upp vid dessa. Resultaten visar att de tysta positionerna ger betydligt mindre utrymme för att styra skeendet i klassrumsoffentligheten. Av detta kan de elever som ofta intar tysta positioner lära sig som framtida demokratiska subjekt att deras röst i det sociala rummet är ovidkommande och att tillgången till maktpositioner är beskuren. Hur talutrymmet fördelas i klassrummet har således betydelse för att få till stånd ett dialogiskt klassrum (jfr Dysthe, 1996) med en ambition att tillgängliggöra maktpositioner för så många elever som möjligt. Detta menar jag är av stor betydelse för hur eleverna under sin skolgång blir till som demokratiska subjekt, som inbegriper det könade och etniska subjektet. I termer av detta kan det vara relevant att tala om huruvida denna studie och andra skolor som påminner om de sociala och diskursiva praktikerna i Lönnklassen och Aspklassen producerar demokratiska elevpositioner eller egenmakt genom direkt inflytande, informella relationer och maktstrategier.

Vad är det för möjliga eller förväntade elevpositioner som skolan i stort lyckas förmedla till morgondagens demokratiska subjekt (jfr Gordon & Holland, 2003)? I en tid där performativitetdiskurser ges stort utrymme är det sannolikt att möjligheterna för elever att vara kritiskt granskande av undervisningen och att diskutera frågor i relation till makt och demokrati reduceras (jfr Beach & Öhrn, 2011). Frågan är då huruvida skolor producerar

kritiskt protesterande subjekt eller lydiga och okritiska sådana (se Arnot & Dillabough, 1999). Jag skulle inte påstå att eleverna i denna studie är en produkt av att vara lydiga och okritiska. Centralt för studien är att analysen visar att elever är aktivt handlande subjekt med förmågan att (försöka) påverka de villkor som de verkar inom. Även om eleverna inte ses som oberoende av den kulturella kontext de verkar inom har de fortfarande möjlighet till att göra val genom strategiska avvägningar i sin vardag där maktrelationer både reproduceras och förändras. Jag skulle snarare säga att performativitetsdiskursen tystar ett öppet motstånd. I intervjuerna är eleverna i båda klasserna kritiska. Istället tar sig elevernas kritiska hållning uttryck genom en form av anpassning och motstånd (se Anyon, 1983, 2008; Mac an Ghaíll, 1988, 1994). I denna studie möjliggörs maktpositioner genom informella relationer, olika maktstrategier och direkt inflytande. Det borgar inte för att skolan blir en 'inskolning' till demokratiska och inkluderande processer, utan snarare till individuella processer där var och en förväntas bli sin egen lyckas smed. Samtidigt poängterar Anyon (2008) vikten av att undersöka icke-publika processer. Hon menar att i processen av både anpassning och motstånd kan tystnad förstås som respons till ett upplevt förtryck. Hon menar vidare att det är viktigt att inte anta att elever som inte öppet svarar mot missförhållanden accepterar det utan att fortfarande se att de har olika vägar för motstånd, vilket senare i livet kan komma att användas publikt. Det skulle i sådana fall kunna betyda att vi inte kan förutspå huruvida dagens elever kommer att reproducera eller göra motstånd mot de maktprocesser skolan har lärt dem som (framtida) 'demokratiska' subjekt.

# Summary

## Chapter 1. Introduction and purpose

This study takes its point of departure in the classroom and the interaction that takes place there among the pupils and between the pupils and the teachers when influencing teaching. The thesis deals with pupils' power, positioning, discourse, gender, but also ethnicity. Essential is that I am primarily interested in the classroom interaction in relation to teaching. Hence, the interest lies both in the classroom interaction in a wider meaning and in the pupils' explicit power in teaching.

The overall aim of the study is to develop knowledge about pupils' power in teaching. When the pupils try to change and influence teaching it is done through their positioning in speech and action. In focus of the study are the processes of power, the pupils' agency and positioning. I explore how these processes are related to the discourses of each school, whether the actors position themselves in line with the discourses or in resistance to them. Essential to the study is that positioning does not only include formal but also informal relations in the lessons among the pupils, as well as among the pupils and teachers. Teaching in this study is in line with what Gordon and Holland (2003:27ff) refer to as 'informal school' and 'official school'. Like Gordon and Holland I will argue that it is relevant to distinguish these two concepts since the informal relations affect the formal relations and by doing so I can describe and analyze the processes of power in the empirical material.

There is a specific interest for gender in this study, but also ethnicity. The intention has been to explore how the pupils position themselves in teaching out of gender and different ethnic positions. There is also a more general interest of exploring how diversity has been expressed in the two schools.

## Chapter 2. Theory

The theoretical perspectives guiding the design, aim and research questions and analyses in this study follow a poststructuralist tradition. In these theoretical perspectives I have been inspired by Foucault's works (see e.g.

1971/1993, 1987/2003) in which he is mainly used as a frame of the schools as institutions and the discourses in which they are embedded. The theoretical arguments and concepts that are in focus in the analyses of this study of pupils' (and teachers') power in teaching are power and power relations, strategies, position(ing), discourses and mechanisms of locking individuals out. In the analysis of the different result chapters Walkerdine's (1990; Walkerdine, Lucey & Melody, 2001) interpretations of Foucault's works are used. Her works are done in empirical studies of social interaction in a school context. Essential is also the way she uses the concept of positioning in relation to gender.

The concept of power in the Foucauldian sense means that power does not have a centre, which means that power cannot be located to place or to person. Power is potentially everywhere and in every relation, and it is both productive and repressive. Essential to Foucault is *how* power is exerted in a certain context and by what effects. Essential to the pupils' positioning in this study is that it is done through different power strategies and is something that all actors use (cf. Foucault, 1972/1980:195ff). For the purposes of this study, this means that both pupils and teachers use strategies to exert power in teaching. In the thesis I study in what ways the power relations are changed through the different strategies that are used by the actors.

There is a Western idea of subject positions emanating from the Enlightenment where the subject is understood as an autonomous, rational and sovereign entity. Foucault's (1969/2002) as well as Walkerdine's (1990) notion diverges from this when they argue that the subject is decentred and consequently may enter a variety of discourses. To them it is important to understand the individual meaning of the subject within a specific discursive practice. That means that one and the same person can take many different subject positions. In Walkerdine's gendered interpretation of Foucault she emphasizes that the possible positions of girls/women in discourses are restricted. One aspect of power relating to ethnicity, in the sense of diversity, which is essential, concerns whether it is visible or invisible. One example of invisibility is when geographic place functions as a marker for ethnicity (Walkerdine, Lucey & Melody, 2001).

Working with discourses language is not seen as a neutral instrument of communication, language does not represent a given reality. Discourse is about language and its importance of the construction of our understanding of the world (cf. Talja, 1999). Foucault (1971/1993) and Walkerdine (1990)

emphasize that the concept of speaking not only concerns whether someone is allowed to talk or not, but rather what can be spoken of, how and under what circumstances. The undeniable nature in these statements, within a discourse, leads to restrictions concerning what could be expressed or thought (Foucault, 1971/1993; Hall, 1992; Paechter, 1998; Walkerdine, 1990). When discourses are produced they lead to mechanisms of locking individuals out.

### Chapter 3. Research Overview

In accordance with the purpose and research questions of the study, which include two dimensions of power, the research overview is divided into two parts. Consequently, the first part deals with previous research about power in the meaning of reproduction of gendered relations, while the second part deals with pupils' explicit power in teaching. Classroom research about gender has focused the reproduction of gendered relations in education which the more explicit questions of power connect to (see Öhrn, 2002a).

When it comes to pupils' gendered relations in the wider classroom interaction the focus has been on boys. In Willis's (1977) *Learning to labour: how working class kids get working class jobs* the boys position themselves in a kind of counter culture by being one of 'the lads' (see also Francis, 1999; Jackson, 2010b). 'The lads' like to be seen and heard, they are joking and 'having a laff'. It is also common that boys position themselves by strengthening their masculinity through sport (see Connell, 1996; Jackson, 2010b; Mac an Ghaill, 1994) and particularly through football. Humour is also something that is important in constructing masculinity (see Huuki, Manninen & Sunnari, 2010; Jonsson, 2007; Kärnebro, 2013; Smith, 2007; Willis, 1977). A female equivalent of these dominant masculinities is found in earlier research. These girls may, like 'the lads', be seen and heard in the social room (see Davies, 1984; McRobbie, 2000) and Jackson (2006) portrays these 'tough' girls as 'ladettes'. There is also another way for girls in this context to challenge gender norms. In earlier research, from the 1990's, there is another kind of femininity that is described as positioning oneself as 'the new girl' (see Bjerrum-Nielsen, 1994). This girl is active, critical and making jokes in the public classroom. The pupils' gendered power relations in the classroom interaction and how they position themselves among the 'class mates', which includes informal relations, are of relevance and importance to the more defined research field of the thesis, which is the pupils' power in teaching,

with focus on form and content. While research of the former kind is abundant, the latter is much more sparse.

In earlier research, questions such as if ethnicity, in the meaning of diversity, is visible or not, is of relevance to this study. A common way of understanding and making diversity visible is through the pupils' culture and ethnic belonging, which means that being for instance a Swede, a Kurd or a Chilean, becomes the same thing as having one specific culture (see León Rosales, 2005). Another way of making diversity visible is through 'decoration', such as flags from different parts of the world on the walls (see Sciffauer, Baumann, Kastoryan and Vertovec, 2004). Making diversity invisible in some studies is described as making the pupils leave their background behind when they enter the schools' threshold (Mannitz & Schiffaur, 2004; Schwartz, 2010).

Concerning the form of teaching in earlier research, logistics, the date for having a test is often described as important for the pupils (see Bergström & Holm, 2005; Kamperin, 2005b). Pupils' possibilities of positioning regarding the content in teaching are considerably more unusual compared to the form. To some extent the pupils may opt to focus on some aspect of the course content (Forsberg, 2000; Kamperin, 2005b; Swahn, 2006). Swahn (2006) as well as Wyndhamn (2013) show in their studies that the pupils perceive the content as beforehand settled by the curriculum, as well as by the teacher. There are different ways for the pupils to position themselves regarding form and content in teaching. One way of doing this is in groups, something that both girls and boys do (cf. Hjelmér, 2012; Mac an Ghaíll, 1994; Rönnlund, 2011; Öhrn 1998). This is a way for the pupils to strengthen their voices when they want to position themselves in teaching. This can be seen as a form of collective construction (cf. Skeggs, 1991). Most common is that this is done in single-sex groups, even if mixed groups are also used for the purpose. One way of understanding pupils' power in teaching is by accommodation and resistance (see Anyon, 1983, 2009; Johansson, 2009; Mac an Ghaíll, 1988; Schwartz, 2013; Öhrn, 1990).

Regarding teachers' invitations to pupils' power in teaching, a common way for the teacher to do this is through what is called 'direct influence'. That means that the teacher asks the pupils, here and now, about their opinions regarding teaching and the pupils give their opinion in the same way (see Dovemark, 2004; Hjelmér, 2011; Rönnlund, 2011). This may be a way for the teacher to bring the class along in what is considered to be some kind of

consensus. Still, it appears that teachers tend to listen to only a few pupils' opinions (see Bartholdsson, 2007; Rosvall, 2012). In conclusion it can be said that some studies point to the importance of the individual teacher whether the pupils' will be offered power positions in teaching or not (see Hjelmér, 2012; Swahn, 2006; Wyndhamn, 2013).

## Chapter 4. Method

The study has been carried out in two different schools where I followed one class in civics, Lönnklassen at Lönnskolan, and another class in Swedish, Aspsklassen at Aspskolan, for an academic year 2010-2011. Colloquially, Lönnskolan is known as a status school with high admission- and concluding points and Aspskolan as quite an attractive school with its many profiles, although the admission- and concluding points are low. Access and consent from both schools by the headmasters, the observed pupils and teachers have been obtained in accordance with *Forskningsetiska principer inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning* (2002).

The chosen method of this study was ethnography. The main data corpus consists of classroom observations, conversations and interviews and to lesser extent relevant documents. There are data in the form of field notes from the lessons, and to some extent from other activities at the two schools, spanning 294 clock hours. The interviews were carried out with the pupils in the respective class. Most of them chose group interviews, while a few preferred individual interviews. 52 pupils were interviewed. Ten teachers and headmasters were interviewed individually. All in all, the interviews total 22 clock hours. The interviews were conducted during the spring semester and covered general questions as well as questions of specific events in respective class connected to pupils' power and power positions. Field notes were written on a small computer during the lessons and as soon as possible, mostly the same day. I went through the material and adjusted and filled in information. All 39 interviews were transcribed.

There are some assumptions that characterize most ethnography, such as developing theoretical and practical descriptions of people's cultural life (see Delamont, 2008; Walford, 2008), in which empirical data and theory work interactively (cf. Trondman, 2008). In this study, this means that collected data were continuously analyzed during the course of the entire study, allowing for ongoing theoretical reflection. The analysis followed Lahter's (1991)

description of ethnography comprising the following overlapping phases: thinking/planning, field-work and writing processes. Thus, the processes of analysis comprise an ethnographic analysis as well as a discourse analytical reading. This reading contributes with how knowledge- and meaning production is being made in the social and discursive practices through different ‘talks’ in and about teaching, relating to pupils’ power and positioning.

## Chapter 5. Pedagogies, architecture and time

In this chapter some social practices at Lönnskolan and Aspskolan are analyzed from the field notes and interviews with the headmasters, teachers and pupils. The chapter presents the two schools and teaching practices in which the pupils, teachers and headmasters are acting. The point of departure for the analysis of the pedagogies at respective school, which in turn is intertwined with the architecture and the structure of time, produce discourses (cf. Fairclough, 2008; Foucault, 1971/1993). The dominating discourses that have been identified in the processes of analyses are a hierarchical discourse at Lönnskolan and a pupilcentered discourse actualizing a caring discourse at Aspskolan. These discourses regulate the pedagogies with regard to the expected form, as well as how the working relations and communication between the teachers and pupils, and between the pupils will be expressed. At both schools a neutrality discourse has also been identified, relating to gender and ethnicity. The neutrality discourse is characterized by gender and ethnicity rarely being mentioned, in particular in the sense that these social categories tend to remain non-problematized (cf. Walkerdine, 1990). In the result chapters, 6-9, I analyze when these discourses are active and when they are destabilized and how this is expressed in the power relations and the processes in teaching. Thus, the chapter is a background and an introduction to the following chapters.

## Chapter 6. Prominence and silence in classroom interaction

In this chapter the pupils’ strategies for positioning and the power positions available to them in the wider classroom interaction are in focus. In the thesis there is a tension between positioning in groups or individually. Foucault



(1971/1993; 1987/2003) and Walkerdine (1990) argue that the individual positioning is the most pregnant. Indeed, they are prominent in the empirical material, but the positioning in groups is just as pregnant. The chapter also focuses on the pupils' (and teachers') informal relations and their power positions. The informal relations and the informal interaction are of great importance to the pupils' access to power positions. These are about aspects of the pupils' (and teachers') everyday life that is not directly about the schoolwork (cf. Öhrn 1990). In the chapter the prominent and silent positions are problematized, especially since they vary and interact with the informal relations. Essential in this study is the positioning of the dominant masculinities in the two classes, which to a great extent influence the classmates' taking of prominent and silent positions. The intention is to show that all pupils' positions may vary. Still, it is a fact that the pupils' interaction in Lönnklassen and Aspklassen circles around the dominant masculinities (cf. Connell 1996; Francis, 1999; Jackson, 2010b; Mac an Ghaill, 1994; Willis, 1977). The different expressions of the dominant masculinities' positioning in both classes are interpreted as a reproduction of the hierarchical discourse and the pupilcentred discourse respectively. Many of the other pupils' interaction in both classes are about relating to these masculinities. To some extent they challenge them. The power strategies that are used in the classroom interaction by the dominant masculinities in Lönnklassen are for instance homogenizing and stereotyping their classmates, which is often difficult for the other pupils to counter. Neither is it easy for the pupils in Aspklassen to counter the dominant masculinities' power strategies of constant football discussions together with the teacher (cf. Connell, 1996; Francis, 2008; Francis & Skelton, 2001; León Rosales, 2010; Nyström, 2009; Smith, 2007). The other pupils in both classes use silent counter strategies, such as 'not caring' and not taking the dominant masculinities seriously. Nevertheless, even if these silent positions and silent counter strategies may be seen as a challenge to the dominant masculinities, an essential point is that these do not result in power positions, neither in the wider classroom interaction nor in teaching.

The neutrality discourse is inspired by Walkerdine (1990). She talks about neutrality and how it is characterized by gender and ethnicity being turned into something invisible and neutral, remaining non-problematized as social categories, as if they were not of importance to the pupils' interaction and access to power positions. The analysis in chapter 6 clearly shows how the talking about and doing gender for power positions do not coincide. Doing

gender positions is highly palpable in the classroom interaction and a common feature is that they appear through power strategies such as group-positioning, in which the pupils work together through their informal relations with their class mates. In both classes there are both girls and boys who position themselves through the strategy individual positioning, in which the gender positions are obvious. An important component in individual positioning is that these girls and boys are friends with most of their classmates. Socializing and building informal relations thus promote power position. However, an essential point is that those pupils who are not able to take positions of socializing and building informal relations, mechanisms of exclusion of power positions are brought into play.

## Chapter 7. Teachers' invitations to pupils' power in teaching

The pupils in Lönnklassen are invited by their teacher at the beginning of the academic year, in groups, to give their opinions about the planning of the form and content of the course in civics. The pupils in Aspklassen are not invited to participate in the planning of the course in Swedish. According to the teacher this is due to a re-organization of the school's pedagogic profile PBL (problem based learning). The reduction of PBL seems to reduce the teachers' power in how to organize teaching, which in turn curtails the pupils' power. The pupilcentred discourse is still active at the school, but the analysis suggests that there is uncertainty in how it will be expressed and how teaching will be organized when the PBL-model is phased out. The pupils in both classes state that they have opportunities to influence the form, but not really the content of teaching.

Relating this to the discourses of the two schools it shows, in spite of the hierarchical discourse, it seems that the teacher in Lönnklassen takes a position that gives the pupils some power regarding the form and content in teaching. An essential point here is that the individual teacher appears to be important to the pupils' access to power positions (cf. Hjelmér, 2012; Wyndhamn, 2013; Öhrn, 2005). Also it shows that the teacher positions herself through a counter discourse against the hierarchical discourse when she invites the pupils to partake in a course plan for the academic year, in which most of the pupils' suggestions are met. Despite the pupilcentred discourse in Aspklassen the pupils are neither invited to take part in a course

plan of the academic year, nor are they invited by the teachers or the headmasters to critical reflection and discussion about the reduction of PBL. In that sense the pupilcentred discourse is not mirrored either by the headmasters or the teachers' actions towards the pupils. Regarding the pupils' talk about their power positions in the content of teaching, this is contradictory in both classes. This is due to direct influence and to what working relations the pupils have to the teacher. With such different discourses in the schools, it would be plausible to expect that the pupils' responses would differ remarkably, which is not the case. In accordance with Rosvall (2012) this study shows, in Bernstein's (1990) words, that a weak framing does not promote pupils' power positions in teaching. Thus, an essential point with regard to the local context is that the pupils point at how power relations are brought into play at direct influence.

This chapter is mainly built on interviews about different actors' views of pupils' power in teaching. Gender is not mentioned, as well as ethnicity. At the discursive level, gender and ethnicity are rarely mentioned, thereby reproducing the neutrality discourse.

## Chapter 8. The pupils' power in teaching in Lönnklassen

Chapter 8 and 9 focus on the pupils' agency and positioning for power of the form and content in teaching, with respect to what the pupils (try to) influence, how it is done and the result of it. The two chapters are thus about the processes of the pupils' positioning in teaching which is initiated by the pupils themselves. When the pupils in Lönnklassen influence the form of teaching it is about logistics, which most often leads to a positive result. By contrast, the pupils do not influence the content of teaching. If they do, they are afraid that this will have repercussions for their future grades. In this study, however, the pupils instead initiate discussions about the different topics relating to what field in civics is on the agenda. In the interviews the pupils tell me that they find discussions in civics interesting, and this is also something they wish for in the course planning at the beginning of the academic year. When initiating discussions, these are silenced by the teacher, as a kind of avoidance strategy (cf. Gustafsson, 2003). This phenomenon is seen from the teacher's perspective as a reproduction of the hierarchical discourse and from the pupils' perspective as a destabilization.

Essential to the pupils' positioning in teaching is that it is mainly done as a group-positioning through the power strategy spontaneous co-operation. This is mainly done in single-sex groups, but not always. Sometimes the pupils use strategies known as planned co-operation and individual positioning. The analysis points to the importance of the pupils' informal relations with those they are friends with in class, with accrued knowledge about each other, when influencing teaching. This is also the case for the pupils' individual positioning. When the pupils position themselves through different power strategies it is done through direct influence. In this study, direct influence is not only initiated by the teacher, but also by the pupils (cf. Dovemark, 2004; Hjelmér, 2011; Rönnlund, 2011). That means that power through strategies presupposes that the pupils are skilled at co-operating and being swift in doing so. The pupils are hence positioned to become masters of being strategic and builders of relations. Power in teaching built on strategies, informal relations and direct influence exclude those pupils who are not good at this.

Ethnicity is unmarked in the social and discursive practices at Lönnskolan. Ethnicity is talked about as geographical location, which is what living areas the pupils come from (cf. Walkerdine, 1990; Walkerdine, Lucey & Melody, 2001). In these discourses about living areas the differentiation of ethnicity is made visible. Living areas, as ethnic and classed markers, separate people, produce difference and mark who is inside and who is outside an ethnic boarder, producing exclusion and inclusion (see de los Reyes, 2007; de los Reyes & Gröndahl, 2007; Hammarén, 2008; Nagel, 2003; Ristilammi, 1994). Ethnicity, as well as gender, is seldom spoken of, but seems to reflect the neutrality discourse in which everyone is autonomous and rational subjects with the same qualifications for taking power positions (cf. Walkerdine, 1990). However, in the social practices, in teaching, the doing of gender is highly palpable, which makes it evident that power positions are not available to all pupils. The few times that ethnicity is made visible it is done through discursive homogenizing, which contributes to stereotypical categorizing.

## Chapter 9. The pupils' power in teaching in Aspklassen

When the pupils in Aspklassen influence the form in teaching it generally concerns logistics, the forms of exams and how the pupils can revise already

handed in exams to improve their grades. This leads most often to a positive result. By contrast most of the pupils do not influence the content of teaching presumably because this didn't occur to them as possible. Instead they ask for teacher guidance, which means that they need help from the teacher with the working tasks as well as asking for feedback on their tasks. This is central in the field notes as well as in the interviews with the pupils, where they experience a sense of having lost the teacher's support. When positioning for teacher guidance the teacher withdraws, as a kind of avoidance strategy (cf. Gustafsson, 2003). This phenomenon is seen from the pupils' perspective as a positioning in accordance with the pupilcentred discourse and from the teacher's perspective as a destabilization.

Essential to the pupils' positioning for power in both form and content in teaching is that it is mainly done through the power strategy individual positioning. Sometimes the pupils also use the strategy planned co-operation, which to a great extent is done in single-sex groups, but not always. The analysis points to the importance of the pupils' informal relations, but in another way compared to Lönnklassen. In Aspklassen it is about having informal relations with the teacher, which the dominant masculinities and some of the other football boys to a great extent have. First and foremost, this is not a question of positioning themselves in the formal teaching. It is more a question of turning the lessons into informal interaction where these boys together with the teacher talk a lot about football, while joking and 'having a laff' (cf. Willis, 1977). These informal formations during the lessons occur unplanned. Such interaction produces mechanisms of exclusion for the other pupils who are not able to take power positions through football talk, jokes and 'having a laff'. As in Lönnklassen, the pupils in Aspklassen position themselves through direct influence, which exclude the other pupils who are not able to take power positions in this way.

In the official representation of the school ethnicity and gender is seldom spoken of, which seems to reflect the neutrality discourse. However, in the social practices, in teaching, the doing of gender and power is highly palpable, which makes it evident that power positions are not available to all pupils to the same extent. Ethnicity is both unmarked and marked in the social and discursive practices at Aspskolan. In the official representations it is unmarked and talked about as geographical location, representing what living areas the pupils come from (cf. Walkerdine, 1990; Walkerdine, Lucey & Melody, 2001). But in the social practices ethnicity is visible, for instance there is a X-mas

table with references both to the Bible and Koran. During the lessons the teachers work with a project called *Identity* together with the pupils, in which most pupils choose to write about and problematize their ethnic backgrounds. Thus, there are different discourses available at the same time. One is the neutrality discourse, a second one is ethnicity as geographic location and a third one makes ethnicity visible. Many discourses can be active simultaneously, sometimes they cross each other and sometimes they are ignorant of each other (see Foucault, 1971/1993). These discourses are given different possible interpretations. Ethnicity as visible may be seen as Aspskolan's pronounced ambitions of working actively with fundamental values, but it may also be seen as marketing of the school in which diversity turns into commercial value (cf. Ahmed, 2012). Irrespective of which interpretation is favoured, it still destabilizes the neutrality discourse.

In the social practice, the teachers in Aspklassen act in both a gender-reproducing and gender transgressing way. In the discursive practice gender-transgressing discourses are used and endorsed. Gender transgressing is also endorsed in the course of Leadership for the pupils. Still, in the usual everyday 'doing', in the social practices, in teaching, the boys are given much space. Furthermore, the male teacher is 'one of the lads' together with the football boys. That means that the discursive and the social practice differ and in that sense the neutrality discourse is both challenged and reproduced.

## Chapter 10. Discussion

This final chapter emphasizes the central results in the thesis and discusses them in relation to earlier research and theory. The schools are presented and analyzed through the pedagogies, architecture and the structuring of time, both producing and being a product of the discourses (cf. Fairclough, 2008; Foucault, 1971/1993). At Lönnskolan a hierarchical discourse has been identified and at Aspskolan a pupilcentred discourse that actualizes a caring discourse (cf. Skeggs, 1991). At both schools a neutrality discourse relating to gender and ethnicity has also been identified. This discourse requires that gender and ethnicity is something that is not spoken of, in particular in the sense that these social categories tend to remain non-problematized (cf. Walkerdine, 1990).

Power aspects can be seen in the close relation between pedagogies and the architecture, which have been paid attention to in some studies (see

Beach, 2008a; Gordon & Holland, 2003; McLaren, 1986; Walkerdine, 1990). This study is in line with earlier research and has also tried to develop it examining also the relation to the structuring of time. The analysis shows that this is of importance to the processes of power and the power relations. That means that the pupils' possibilities of influencing teaching in Lönnklassen and Aspklassen are different. 'Traditional' contra 'modern' classroom architecture produce different relations and communication between pupils and teachers, as well as between the pupils. Power processes of time and space are seen in gendered relations (cf. Gordon & Holland, 2003). In both classes there is a group consisting of boys and one girl. The boys are in line with Connell's (1996; Connell & Messerschmidt, 2005) analysis of dominant masculinities. These boys take up a great deal of time and space in the sense that they are often both heard and seen, and this space is also often given to them by the teacher. Still, the other pupils challenge these boys to some extent. Power processes of time and space are also seen in classed relations. In Lönnklassen the lessons start and end accordingly with the schedule and the pupils do not try to negotiate either the time or the place for the lessons. The pupils in Aspklassen often work with their tasks at other places during lessons. They ask for more lesson time in the classroom and teacher guidance. A result of power processes of time and space, the pupils in Lönnklassen, most of which come from homes with strong educational traditions, are quantitatively given more teacher guided lessons compared to the pupils in Aspklassen, most of which come from homes with weak educational traditions.

In line with earlier research the content of teaching are in both classes considerably more difficult for the pupils to influence compared to form (see Forsberg, 2000; Kamperin, 2005b; Swahn, 2006; Wyndhamn 2013; Öhrn, 2005). I have suggested that one reason for this pattern is what I define as a course goal discourse, which regulates to what extent it is possible to influence the content of teaching. One effect of the course goal discourse is when course content and course goals are objectively represented, neither open to interpretation (cf. Wyndhamn, 2013) nor to influence. Despite the differences between the discourses of both schools there are similarities with regards to 'the doing' of power in the regular teaching, which is through direct influence. The teacher asks questions directly and explicitly about teaching and the pupils give their opinions in the same way (see Dovemark, 2004; Hjelmér, 2011; Rönnlund, 2011). Direct influence leads to a situation where the pupils who are swift in taking prominent positions also get access to power

positions. Direct influence can also be seen as a way of reducing or shattering the pupils' possibilities of collective power by not letting the classroom become a shared public arena for exchanging opinions (cf. Öhrn, Lundahl & Beach, 2011).

In both classes the pupils succeed to a relatively high degree when they try to influence the form in teaching. In both classes the pupils do not explicitly influence the content in teaching by telling the teachers what requests they have. A central result is that the pupils in Lönnklassen instead influence the content in teaching by positioning themselves for discussions of topics in relation to the agenda of the lesson. Aspklassen, by contrast, they position themselves for teacher guidance, asking for help with and feedback on their tasks. The analysis shows that this is a form of accommodation and resistance (see Anyon, 1983, 2009). The pupils in Lönnklassen accommodate when they position themselves in accordance with the hierarchical discourse, not openly influencing the content in teaching. At the same time they resist this discourse when they initiate discussions of different subject matters. The pupils in Aspklassen accommodate when they position themselves in line with the caring discourse with informal and personal relations being in focus during the lessons. At the same time they resist this discourse when they ask for teacher guidance.

Central to the pupils' positioning for power are their strategies, which are different in Lönnklassen and Aspklassen. This can be seen as a reproduction of the discourses of the two schools. Foucault (1971/1993; 1987/2003) and Walkerdine (1990) argue that individual positioning is the most pregnant. That is prominent in the study, especially in Aspklassen, but the group-positioning (spontaneous and planned co-operation) is just as pregnant, especially in Lönnklassen. These strategies promote power positions to a relatively high degree, especially in matters concerning the form of teaching, but also to some extent the content, especially in Lönnklassen. That the pupils can co-operate through strategies in order to influence teaching is due to the informal relations they have together with their classmates, in which they have accrued knowledge of each other. In earlier research co-operation is brought up in relation to both girls and boys (see Mac an Ghaill, 1994; Öhrn, 1998). Over time research has shown that pupils' co-operation may also be in mixed groups (see Holm & Öhrn, 2007). My study shows similar results, even if the single-sex groups seem to be more common.



In the study there are two powerful groups in each class, consisting of boys and one girl. The other pupils are more or less constantly relating to these groups. The boys in the two groups are analyzed in line with Connell's (1996) dominant masculinities. In earlier research, the informal relations have focused on boys (see Connell, 1996; Jonsson, 2007; León Rosales, 2010; Nyström, 2009; Smith, 2007; Willis, 1977). Fewer studies have explored girls' informal relations and positioning in teaching. Still, this kind of research can be seen in studies such as Ambjörnsson (2003), Davies (1984), Jackson (2006), McRobbie, (2000) and Öhrn (1990). In these studies girls either take similar positions as boys by being seen and heard, or positions where they challenge the masculine positions. In my study there are a number of girls who position themselves in this way. There are also a number of girls who position themselves in the public classroom as being active, critical and jocular (cf. Bjerrum-Nielsen, 1994; Lahelma & Öhrn, 2003). That means that there are a number of girls in both classes who position themselves openly, which can be seen as a resistance against subordination.

In this study the analysis shows that the pupils do not influence in teaching by taking different ethnic positions. Neither was diversity visible to a great extent. In the final chapter *Discussion* there is careful analysis of this phenomenon as a 'doing of whiteness' (cf. Ahmed, 2011, 2012), an analysis in the bud. In this careful analysis of whiteness my point is that the neutrality discourse accommodates a whiteness norm.

Possibly, wherever there is silence and silent positions there is also tension, something that is central in this study. What is made impossible and excluded, what is not simply spoken of (see Foucault, 1971/1993; Walkerdine, 1990) is perhaps what is most interesting and has something to say to us. Central is that the silent positions give considerably less space for the pupils to direct the course of events in the public classroom. From this, the pupils may learn as future democratic subjects that their voices in the social and public room are irrelative and access to power positions are strongly curtailed. In times where performativity cultures are strong it is reasonable to assume that possibilities for pupils of critically scrutinizing teaching and discussing questions in relation to power and democracy are reduced (cf. Beach & Öhrn, 2011). The question is whether schools produce critical, protesting citizens or obedient uncritical citizens (see Arnot & Dillabough, 1999). The analysis in this study shows that the pupils are active subjects with the ability to influence the conditions they act within. They are creative and they do whatever they can

within the frames of the discourses to influence teaching, even if the result is not always what they hoped for.

I would rather say that the performativity discourse silence open resistance. In the interviews the pupils are critical. Instead the pupils positioning are expressed as a form of accommodation and resistance (see Anyon, 1983, 2008). In this study pupil- and power positions are made through informal relations, power strategies, direct influence in which gendered relations are obvious. That does not guarantee that schools invite pupils to become democratic subjects on equal terms. Still, Anyon (2008) argues that it is important to explore nonpublic processes, in which silence may be seen as accommodation and resistance. She means that resistance can be expressed in different ways, which later in life may be expressed publically. For this study, that may mean that we cannot predict whether today's pupils will reproduce or resist the power processes that school has taught them as (future) democratic subjects.

## Referenser

- Ahmed, Sara. (2011). *Vithetens hegmoni*. Hägersten: Tankekraft.
- Ahmed, Sara. (2012). *On being included: racism and diversity in institutional life*. Durham och London: Duke University Press.
- Alvesson, Mats. (1997). Kroppsräkning av kön och offentliga organisationer. I: Sundin, E. (Red.), *Om makt och kön: i spåren av offentliga organisationers omvandling*. SOU 1997:83. Stockholm: Fritze.
- Ambjörnsson, Fanny. (2004). *I en klass för sig: genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront.
- Anyon, Jean. (1983). Intersections of gender and class: accommodation and resistance by working-class and affluent females to contradictory sex-role ideologies. I: Walker, S. & Barton, L. (Red.), *Gender, class & education*. Barcombe: Falmer.
- Anyon, Jean. (2008). Introduction: critical social theory, educational research, and intellectual agency. I: Anyon, J. & Dumas, M. (Red.), *Theory and educational research: toward critical social explanation*. New York: Routledge.
- Appadurai. Arjun. (1988). Putting hierarchy in its place. *Cultural Anthropology*, 3(1), 36-49.
- Arribas-Ayllon, Michael. & Walkerdine, Valerie. (2010). Foucauldian Discourse Analysis. *The SAGE handbook of qualitative research in psychology*. London: SAGE Publications.
- Arnesen, Anne-Lise. (2002). *Ulikhet og marginalisering: med referanse til kjønn og sosial bakgrunn: en etnografisk studie av sosial og diskursiv praksis i skolen*. Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning.

- Arnot, Madeleine. (2004). Male working-class identities and social justice. A reconsideration of Paul Willis's Learning to labor in light of contemporary research. I: Dolby, N. Dimitriadis, G. & Willis, P. (Red.), *Learning to labor in new times*. New York: Routledge Falmer.
- Arnot, Madeleine. (2006). Freedom's children: a gender perspective on the education of the learner-citizen. *International Review of Education*, 52(1/2), 67-87.
- Arnot, Madeleine. & Reay, Diane. (2007). A sociology of pedagogic voice: power, inequality and pupil consultation. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28(3), 311–325.
- Arnot, Madeleine. & Dillabough, Jo-Anne. (1999). Feminist politics and democratic values in education. *Curriculum Inquiry* 29(2), 159-189.
- Asp-Onsjö, Lisa. & Öhrn, Elisabet. (2015). To pass the test: the timing of boys' parallel positioning. *Education Inquiry* 6(2), 141-157.
- Bartholdsson, Åsa. (2007). *Med facit i hand: normalitet, elevskap och vänlig maktutövning i två svenska skolor*. Stockholm: Socialantropologiska institutionen, Stockholms universitet.
- Baumann, Gerd. & Sunier, Thijl. (2004). The school as a place in its social place. I: Schiffauer, W. Baumann, G. Kastoryan, R. & Vertovec, S. (Red.), *Civil enculturation: nationstate, schools and ethnic difference in four European countries*. New York & Oxford: Berghahn.
- Beach, Dennis. (2008). The paradoxes of student learning preferences. *Ethnography and Education*, 3(2), 145-159.
- Beach, Dennis. & Dovemark, Marianne. (2011). Twelve years of upper-secondary education in Sweden: the beginnings of a neo-liberal policy hegemony? *Educational Review*, 63(3), 313-327.

## REFERENSER

- Beach, Dennis. & Öhrn, Elisabet. (2011). Young people's influence and democratic education: introduction. I: Öhrn, E. Lundahl, L. & Beach, D. (Red.), *Young people's influence and democratic education: ethnographic studies in upper secondary schools*. London: Tufnell Press.
- Beach, Dennis. Lundahl, Lisbeth. Öhrn, Elisabet. (2011). Synthesis. I: Öhrn, E. Lundahl, L. & Beach, D. (Red.), *Young people's influence and democratic education: ethnographic studies in upper secondary schools*. London: Tufnell Press.
- Berggren, Inger. (2001). *Identitet, kön och klass: hur arbetarflickor formar sin identitet*. Doktorsavhandling, Göteborg Studies in Educational Sciences. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bergström, Margareta. & Holm, Inger. (2005). *Den svårfångade delaktigheten i skolan: ett ungdomsperspektiv på hinder och möjligheter*. FiF-avhandling, Working papers on childhood and the study and children, Linköping: Linköpings universitet.
- Bernstein, Basil. (1990). *Class, codes and control. Vol.4, The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.
- Bjerrum-Nielsen, Harriet. (2000). Inn i klasserommet. I: (Red.), Imsen, G. *Kjønn og likestilling i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bourdieu, Pierre. (1992). The praxis of reflexive sociology (The Paris Workshop). I: *An invitation to reflexive sociology*. (Red.), Bourdieu, P. & L. J.D. Wacquant. Cambridge: Blackwell Publishers.
- Broady, Donald. & Börjesson, Mikael. (2008). En social karta över gymnasieskolan. I: Lundgren, Ulf. P. (Red.), *Individ – samhälle – lärande: åtta exempel på utbildningsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådets rapportserie 2008:2.
- Broady, Donald. Börjesson, Mikael. Bertilsson, Emil. Larsson, Esbjörn. Lidegran, Ida. & Nordqvist, Inger. (2009). *Skolans kungsväg. Det naturvetenskapliga programmets plats i utbildningssystemet*. Resultatdialog 2009. *Aktuell forskning om lärande*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

- Bunar, Nihad. (2001). *Skolan mitt i förorten: fyra studier om skola, segregation, integration och multikulturalism*. Eslöv: Brutus Östlings bokförlag. Symposion.
- Bunar, Nihad. (2011). Multicultural urban schools in Sweden and their communities: social predicaments, the power of stigma, and relational dilemmas. *Urban Education* 46(2), 141-164.
- Burke, Kenneth. (1935). *Permanence and change: an anatomy of purpose*. New York. New Republic.
- Burr, Vivien. (2003). *Social constructionism*. London: Routledge.
- Carlgren, Ingrid. & Marton, Ference. (2005) *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Carlson, Marie. (2002). *Svenska för invandrare – brygga eller gräns?: syn på kunskap och lärande inom sfi-undervisningen*. Doktorsavhandling, Göteborgs studies in sociology. Göteborg: Sociologiska institutionen.
- Carlson, Marie. & Jacobsson, Bengt. (2007). Tvärsektoriell samverkan i policy och praktik: introduktion av flyktingar och nyanlända invandrare i två svenska storstadskommuner. I: Alsmark, G. Kallehave, T. & Moldenhawer, B. (Red.), *Migration och tillhörighet: inklusions- och exklusionsprocesser i Skandinavien*. Göteborg: Makadam förlag.
- Carlson, Marie. & Rabo, Annika. (2008). Introduktion. I: Carlson, M. & Rabo, A. (Red.), *Uppdrag mångfald: lärarutbildning i omvandling*. Umeå: Borea.
- Cohen, L. Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Connell, Robert, Raewyn. (1996). Teaching the boys; new research on masculinity and gender strategies for schools. *Teachers College Records*, 98(2), 206-235.
- Connell, Raewyn. (2009). *Om genus*. Göteborg: Daidalos.

## REFERENSER

- Connell, Robert, Raewyn. & Messerschmidt, James. (2005). Hegemonic masculinity: rethinking the concept. *Gender & Society*, 19(6), 829-859.
- Corbin, Juliet. & Strauss, Anselm. (1990). Grounded theory research: procedures, canons and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3-19.
- Davies, Lynn. (1984). *Pupil power: deviance and gender in school*. London: The Falmer Press.
- Davies, Lynn. (2002). Pupil voice in Europe. I: Schweisfurth, M. Davies, L. & Harber, C. (Red.), *Learning democracy and citizenship: international experiences*. Oxford: Symposium Books.
- De Beauvoir, Simone. (1990). *För en tvetydighetens moral*. Göteborg: Daidalos.
- de los Reyes, Paulina. & Mulinari, Diana. (2005.) *Intersektionalitet: kritiska reflektioner över o(jäm)likhetens landskap*. Malmö: Liber.
- de los Reyes, Paulina. (2007). Rosengård är min Shatila! I: de los Reyes, P. Gröndahl, S. Laskar, P. Martinsson, L. & Rosenberg, T. (Red.), *Framtidens feminismer: intersektionella interventioner i den feministiska debatten*. Hägersten: Tankekraft.
- de los Reyes, Paulina. & Gröndahl, Satu. (2007). Framtidens feminismer – vägar bortom Törnrosalandet. I: de los Reyes, P. Gröndahl, S. Laskar, P. Martinsson, L. & Rosenberg, T. (Red.), *Framtidens feminismer: intersektionella interventioner i den feministiska debatten*. Hägersten: Tankekraft.
- Delamont, Sara. (2001). *Changing women, unchanged men?: sociological perspectives on gender in a post-industrial society*. Buckingham: Open University.
- Delamont, Sara. (2008). For lust of knowing: observation in educational ethnography. I: Walford, G. (Red.), *How to do educational ethnography*. London. Tufnell Press.

- Denscombe, Martyn. (1985). *Classroom control: a sociological perspective*. London: Allen & Unwin.
- Dolk, Klara. (2013). *Bångstyriga barn: makt, normer och delaktighet i förskolan*. Stockholm: Ordfront.
- Dovemark, Marianne. (2004). *Ansvar – flexibilitet – valfrihet: en etnografisk studie om en skola i förändring*. Doktorsavhandling, Göteborg Studies in Educational Sciences. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Dysthe, Olga. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet: att skriva och samtala för att lära*. Lund. Studentlitteratur.
- Ekelöf, Eva. (2009). *Vi vässar pennan: skolinspektion med fokus på kunskap och kvalitet*. Stockholm: Skolinspektionen och Nordstedts Juridik.
- Ekman, Joakim. (2011). *Skolan och medborgarskapandet: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Ellsworth, Elizabeth. (1989). Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59(3), 297-324.
- Elvstrand, Helene. (2009). *Delaktighet i skolans vardagsarbete*. Doktorsavhandling, Linköping: Linköping Studies in Behavioural Science. Linköping: Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköpings universitet.
- Englund, Tomas. (2003). Skolan och demokratin: på väg mot en skola för deliberativa samtal? I: Jonsson, B. & Roth, K. (Red.), *Demokrati och lärande: om valfrihet, gemenskap och övervägande i skola och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Ericsson, Kjersti. Lundby, Geir. & Rudberg, Monica. (1985). *Per + Kari = Trøbbel*. Oslo: Universitetsforlaget.



## REFERENSER

- Eriksson, Catharina. Eriksson Baaz, Maria. & Thörn, Håkan. (1999). Den postkoloniala paradoxen, rasismen och "det mångkulturella samhället": en introduktion till postkolonial teori. I: Eriksson, C. Eriksson Baaz, M. & Thörn, H. (Red.), *Globaliseringens kulturer: den postkoloniala paradoxen, rasismen och det mångkulturella samhället*. Nora: Nya doxa.
- Fangen, Katrine. (2005). *Deltagande observation*. Malmö: Liber ekonomi.
- Fairclough, Norman. (2003). *Analyzing discourse: textual analysis for social research*. New York: Routledge.
- Fairclough, Norman. (2008). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity.
- Forsberg, Eva. (2000). *Elevinflytandets många ansikten*. Doktorsavhandling, Uppsala Studies in Education. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Forsberg, Margareta. (2005). *Brunetter och blondiner: om ungdom och sexualitet i det mångkulturella Sverige*. Doktorsavhandling, Institutionen för socialt arbete. Göteborg: Institutionen för socialt arbete, Göteborgs universitet.
- Forsberg, Ulla. (2002). *Är det någon "könsordning" i skolan?: analys av könsdiskurser i etniskt homogena och etniskt heterogena elevgrupper i årskurserna 0-6*. Akademiska avhandlingar vid Pedagogiska institutionen. Umeå: Umeå universitet.
- Forskningsetiska principer inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning*. (2002). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Forsman, Birgitta. (2002). *Vetenskap och moral*. Nora: Bokförlaget.
- Foster, Victoria. (1996). Space invaders: desire and threat in the schooling of girls. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 17(1), 43-63.
- Foucault, Michel & Miskowiec, Jay. (1986). Of other spaces. *Diacritics*, 16(1), 22-27.
- Foucault, Michel. (1969/2002). *Vetandets arkeologi*. Lund: Arkiv.

- Foucault, Michel. (1971/1993). *Diskursens ordning: installationsföreläsning vid Collège de France den 2 december 1970*. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Foucault, Michel. (1972/1980). *Power/knowledge: selected interviews and other writings 1972-1977*. Brighton: Harvester P., cop.
- Foucault, Michel. (1976/2008). Den intellektuelles politiska funktion. I: Thomas Götselius & Ulf Olsson (Red.), *Michel Foucault. Diskursernas kamp*. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag. Symposion.
- Foucault, Michel. (1976/2002). *Sexualitetens historia: viljan att veta*. Göteborg: Daidalos.
- Foucault, Michel. (1982). The subject and power. I: Dreufys, H. L. Rabinow, P. (Red.), *Michel Foucault: beyond structuralism and hermeneutics*. Brighton: Harvester P.
- Foucault, Michel. (1987/2003). *Övervakning och straff: fängelsets födelse*. Lund: Arkiv.
- Foucault, Michel. (1997). Structuralism and post-structuralism. I: Rabinow, P. (Red.), *The essential works of Michel Foucault: 1954-1984*. New York: New Press.
- Francis, Becky. (1999). Lads, lasses and (new) labour: 14-to-16-year-old students' responses to the 'laddish behaviour and boys' underachievement' debate. *British Journal of Sociology of Education*, 20(3), 355-371.
- Francis, Becky. (2008). Teaching meanfully? Exploring gendered subjectivities and power via analysis of men teachers' gender performance. *Gender and Education*, 20(2), 109-122.
- Francis, Becky & Skelton, Christine. (2001). Men teachers and the construction and heterosexual masculinity in the classroom. *Sex Education*, 1(1), 9-21.

## REFERENSER

- Frankenberg, Ruth. (1993). *White women, race matters: the social construction of whiteness*. Minneapolis. University of Minnesota Press.
- Furlong, V. John. (1985). *The deviant pupil: sociological perspectives*. Milton Keynes: Open University Press.
- Gallagher, Michael. (2008a). Foucault, power and participation. *International Journal of Children's rights*, 16(3), 395-406.
- Gallagher, Michael. (2008b). 'Power is not an evil': rethinking power in participatory methods. *Children's Geographies*, 6(2), 137-150.
- Gillies, Val. & Robinson, Yvonne. (2012). 'Including' while excluding: race, class and behaviour support units. *Race, Ethnicity and Education*, 15(2), 157-174.
- Gothlin, Eva. (1999). *Kön eller genus?* Göteborg: Nationella sekretariatet för genusforskning.
- Gordon, Tuula. (2006). *Girls in education: citizenship, agency and emotions*. *Gender and Education*, 18(1), 1-15.
- Gordon, Tuula, Holland, Janet. & Lahelma, Elina. (2008). Friends or foes?: interpreting relations between girls in school. I: Walford, G. & Hudson, C. (Red.), *Genders and sexualities in educational ethnography*.
- Gordon, Tuula. Holland, Janet. & Lahelma, Elina. (2000a). From pupil to citizen: A gendered route. I: Arnot, M. & Dillabough, J-A. (Red.), *Challenging democracy: international perspectives on gender, education and citizenship*. London: Routledge Falmer.
- Gordon, Tuula. Holland, Janet. & Lahelma, Elina. (2000b). *Making spaces: citizenship and difference in schools*. Basingstoke: Macmillan.
- Gordon, Tuula & Holland, Janet. (2003). Nations space: the construction of citizenship and differences in schools. I: Beach, D. Gordon, T. & Lahelma, E. (Red.), *Democratic Education: Ethnographic Challenges*. London: Tufnell.

- Grannäs, Jan. (2011). *Framtidens demokratiska medborgare: om ungdomar, medborgarskap och demokratifostran i svenska skola*. Doktoravhandling, Studia didctica Upsaliensia. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis: Uppsala University Library.
- Griffin, Cristine Elizabeth. (2011). The trouble with class: researching youth, class and culture beyond the 'the Birmingham school'. *Journal of Youth Studies*, 14(3), 245-259.
- Gruber, Sabine. (2007). *Skolan gör skillnad: etnicitet och institutionell praktik*. Doktorsavhandling, Linköping studies in arts and science. Norrköping: Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier, Linköpings universitet.
- Gustafsson, Jan. (2003). *Integration som text, diskursiv och social praktik: en policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen*. Doktorsavhandling, Göteborg Studies in Educational Sciences. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hall, Stuart. (1992). The west and the rest: discourse and power. I: Hall, S. & Gieben, B. (Red.), *Formations of modernity*. Cambridge: Polity Press in association with the Open University.
- Hall, Stuart. (1997). *Representation: cultural representation and signifying practices*. London: Sage.
- Hammarén, Nils. (2008). *Förorten i huvudet: unga män om kön och sexualitet i det nya Sverige*. Stockholm: Atlas.
- Hammersley, Martyn. & Atkinson, Paul. (2007). *Ethnography: Principles in practice*. New York: Routledge.
- Hargreaves, Andy. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Hattie, John. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Abingdon, Oxon, UK: Routledge.

- Heller, Kevin, J. (1996). Power, subjectification and resistance in Foucault. *SubStance*, 1(79), 78-110.
- Hertzberg, Fredrik. (2006). Kultur, tillhörighet och aktörsskap. Om en grupp arbetsförmedlares sätt att förstå en etniskt segregerad arbetsmarknad. I: Mäkitalo, Å. (Red.), *Att hantera arbetslöshet. Om sociala kategoriseringar och identitetsformering i det senmoderna*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Hjelmér, Carina. (2011). Collective actions in the natural science programme. I: Öhrn, E. Lundahl, L. & Beach, D. (Red.), *Young people's influence and democratic education: ethnographic studies in upper secondary schools*. London: Tufnell Press.
- Hjelmér, Carina. (2012). *Leva och lära demokrati?: en etnografisk studie i två gymnasieprogram*. Doktorsavhandlingar i pedagogiskt arbete. Umeå: Umeå Universitet.
- Hjemér, Carina. Lappalainen, Sirpa. & Rosvall, Per-Åke. (2010). Time, space and young people's agency in vocational upper secondary education: a cross-cultural perspective. *European Educational Research Journal*, 9(2), 245-256.
- Holm, Ann-Sofie. (2008). *Relationer i skolan: en studie av femininiteter och maskuliniteter i år 9*. Doktorsavhandling, Göteborg Studies in Educational Sciences. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Holm, Ann-Sofie. (2009). Ungdomars syn på kön – nu och då. I: Wernersson, I. (Red.), *Genus i förskola och skola: förändringar i policy, perspektiv och praktik*. Göteborg Studies in Educational Sciences. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Holm, Ann-Sofie. & Öhrn, Elisabet. (2007). Crossing boundaries?: complexities and drawbacks to gendered success stories. I: Carlson, M. Rabo, A. & Gök, F. (Red.), *Education in "multicultural" societies: Turkish and Swedish perspectives*. Istanbul: Tauris.

- Hultqvist, Elisabet. & Palme, Mikael. (2010). ”Om de kunde ge en mall. Studenternas möte med lärarutbildningen”. *Praktiske Grunde. Nordisk tidsskrift for kultur- og samfundsvidenskab*.
- Huuki, Tuija. Manninen, Sari. & Sunnari, Vappu. (2010). Humour as a resource and strategy for boys to gain status in the field of informal school. *Gender and Education*, 22(4), 369-383.
- Hübinette, Tobias. & Lundström, Catrin. (2011). *Den svenska vithetens melankoli. Glänta*, 2.
- Irisdotter, Sara. (2006). *Mellan tradition, demokrati och marknad: en analys av lärares identitetskonstruktion, i samtal kring etiska frågor i läraryrket*. Doktorsavhandling. Studies in educational sciences. Stockholm: HLS förlag: Institutionen för undervisningsprocesser, kommunikation och lärande, Lärarhögskolan i Stockholm.
- Jackson, Carolyn. (2006). ‘Wild girls? An exploration of ‘ladette’ cultures in secondary schools. *Gender and Education*, 18(4), 339-360.
- Jackson, Carolyn. (2010a). Fear in education. *Educational Review*, 62(1), 39-52.
- Jackson, Carolyn. (2010b). ‘I’ve been sort of laddish with them ... one of the gang’: teachers’ perceptions of ‘laddish’ boys and how to deal with them. *Gender and Education*, 22(5), 505-519.
- Jeffrey, Bob. (2008). Characterizing social settings as the basis for qualitative research in ethnography. I: Walford, G. (Red.), *How to do educational ethnography*. London: Tufnell Press.
- Jeffrey, Bob. & Troman, Geoff. (2004). Time for ethnography. *British Educational Research Journal*, 30(4), 535-548.
- Johansson, Monica. (2009). *Anpassning och motstånd: en etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetskapande*. Doktorsavhandling, Gothenburg studies in educational sciences. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

## REFERENSER

- Jonsson, Rickard. (2007). *Blatte betyder kompis: om maskulinitet och språk i en högstadieskola*. Stockholm: Ordfront.
- Jonsson, Rickard. (2008). När skolan längtar efter män – genusperspektiv på rekryteringen av fler män till lärarutbildning. I: Carlson, M. & Rabo, A. (Red.), *Uppdrag mångfald: lärarutbildning i omvandling*. Umeå: Borea.
- Kallstenius, Jenny. (2010). *De mångkulturella innerstadsskolorna: om skolval, segregation och utbildningsstrategier i Stockholm*. Doktorsavhandling, Stockholm Studies in Sociology. Stockholm: Acta Universitatis Stockholmiensis.
- Kamperin, RoseMarie. (2005a). *Försök att påverka: delrapport 1: en empirisk studie av ungdomars vilja och möjlighet att förändra: analys av tre påverkanssituationer i skolmiljö*. (IPD-rapporter nr 2005:01). Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.
- Kamperin, RoseMarie. (2005b). *Försök att påverka: delrapport 2: en empirisk studie av ungdomars påverkansmöjligheter i tre grundskolor*. (IPD-rapporter nr 2005:02). Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.
- Kamperin, RoseMarie. (2010). *Villkorad delaktighet: ungdomars möjlighet till inflytande*. Licentiatuppsats. Göteborg: Institutionen för pedagogik och specialpedagogik. Göteborgs universitet.
- Knudsen, Susanne. V. (2006). Intersectionality – a theoretical inspiration in the analysis of minority cultures and identities in textbooks. I: Bruillard, E. Aamotsbakken, B. Knudsen, S. V. & Horsley, M. (Red.), *Caught in the web or lost in the textbook? Eighth international conference on learning and educational media*.
- Kvale, Steinar. & Brinkmann, Svend. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

- Kärnebro, Katarina. (2013). *Plugga stenhårt eller vara rolig?: normer om språk, kön och skolarbete i identitetsskapande språkpraktiker på fordonsprogrammet*. Doktorsavhandlingar i pedagogiskt arbete. Studier i språk och litteratur från Umeå universitet. Umeå: Umeå universitet.
- Lahelma, Elina. & Öhrn, Elisabet. (2003). 'Strong nordic women' in the making?: gender policies and classroom practices. I: Beach, D. Gordon, T. & Lahelma, E. (Red.), *Democratic Education: Ethnographic Challenges*. London: Tufnell Press.
- Larsson, Kent. (2007). *Samtal, klassrumsklimat och elevers delaktighet – överväganden kring en deliberativ didaktik*. Doktorsavhandling, Örebro Studies in Education. Örebro: Örebro universitetsbibliotek.
- Larsson, Staffan. (2009). A pluralist view of generalization in qualitative research. *International Journal of Research & Method in Education*, 32(1), 25-38.
- Lather, Patricia Ann. (1991). *Getting smart: feminist research and pedagogy with/ in the postmodern*. New York: Routledge.
- León Rosales, René. (2005). Likhetstecknets logik. Om bruket av kultur i debatten om mordet på Fadime Sahindal. I: Öhlander, M. (Red.), *Bruket av kultur: hur kultur används och görs socialt verksamt*. Lund: Studentlitteratur.
- Léon Rosales, René. (2010). *Vid framtidens bitersta gräns: om maskulina elevpositioner i en multietnisk skola*. Södertörn Doctoral Dissertations. Stockholm: Botkyrka: Mångkulturellt centrum.
- Lindensjö, Bo. & Lundgren, Ulf. P. (2005). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS förlag.
- Lilja, Mona. & Vinthagen, Stellan. (2009). *Motstånd*. Malmö: Liber.
- Lindqvist, Beatriz. (2005). I kulturalismens skyddsdräkt: om bruket av kultur som redskap för legitim segregering i Lettland. I: Öhlander, M. (Red.), *Bruket av kultur: hur kultur används och görs socialt verksamt*. Lund: Studentlitteratur.



## REFERENSER

- Lundström, Catrin. (2007). *Svenska latinor: ras, klass och kön i svenskhetens geografi*. Doktorsavhandling, Göteborg: Makadam.
- Mac an Ghaill, Máirtín. (1988). *Young, gifted and black*. Milton Keynes: Open University Press.
- Mac an Ghaill, Máirtín. (1994). *The making of men: masculinities, sexualities and schooling*. Buckingham: Open University Press.
- Malmgren, Gun. (1992). *Gymnasiekulturer: lärare och elever om svenska och kultur*. Doktorsavhandling, Pedagogiskt utvecklingsarbete vid Lunds universitet. Lund: Reprocentralen.
- Mannitz, Sabine. & Schiffauer, Werner. (2004). Taxonomies of cultural difference: constructions of otherness. I: Schiffauer, W. Baumann, G. Kastoryan, R. & Vertovec, S. (Red.), *Civil enculturation – nationstate, school and ethnic difference in the Netherlands, Britain, Germany and France*. New York & Oxford: Berghahn Books.
- Mattsson, Katarina. (2010). Genus och vithet i den intersektionella vändningen. *Tidskrift för genusvetenskap*, (1-2), 7-22.
- McLaren, Peter. (1986). *Schooling as a ritual performance: towards a political economy of educational symbols and gestures*. London: Routledge & Kegan Paul.
- McRobbie, Angela. (1978). Working class girls and the culture of femininity. I: *Women take issue: aspects of women's subordination*. Women's studies group, Centre for contemporary cultural studies, University of Birmingham, (Red.), group Lucy Bland. London: Hutchinson in assoc. with the Centre.
- McRobbie, Angela. (2000). *Feminism and youth culture*. Basingstoke: Macmillan.
- Mekonnen, Tesfahuney. (2005). *Uni-versalism*. SOU, 2005:41. Stockholm: Fritze.
- Molloy, Gunilla. (2002). *Läraren, litteraturen, eleven: en studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Stockholm: Lärarhögskolan.

- Nagel, Joane. (2003). *Race, ethnicity and sexuality: intimate intersections, forbidden frontiers*. New York: Oxford University Press.
- Nilsson, Roddy. (2008). *Foucault: en introduktion*. Malmö: Égalité.
- Nyström, Anne-Sofie. (2012). *Att synas och lära utan att synas lära: en studie om underprestation och privilegierade unga mäns identitetsförhandlingar i gymnasieskolan*. Doktorsavhandling, Studia Sociologica Upsaliensia. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis: Uppsala University Library.
- Nyström, Eva. (2009). Teacher talk: producing, resisting and challenging discourses about the science classroom. *Gender and Education*, 21(6), 735-751.
- Pavlenko, Aneta. & Blackledge, Adrian. (2004). Introduction: new theoretical approaches to the study of negotiation of identities in multilingual contexts. I: Pavlenko, A. & Blackledge, A. (Red.), *Negotiation of Identities in Multilingual contexts*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Paechter, Carrie. (1998). *Educating the other: gender, power and schooling*. London. Falmer Press.
- Paechter, Carrie. (2012). Bodies, identities and performances: reconfiguring the language of gender and schooling. *Gender and Education*, 24(2), 229-241.
- Phoenix, Ann. (2004). Neoliberalism and masculinity: Racialization and the contradictions of schooling for 11- to 14-years-olds. *Youth and Society*, 36(2), 227-246.
- Phoenix, Ann. (2009). De-colonising practises: negotiating narratives from racialised and gendered experiences of education. *Race, Ethnicity and Education*, 12(1), 101-114.
- Potter, Jonathan. & Wetherell, Margaret. (1987). *Discourse and social psychology: beyond attitudes and behaviour*. London: Sage.

## REFERENSER

- Putwain, David William. (2009). Assessment and examination stress in key stage 4. *British Educational Research Journal*, 35(3), 391-411.
- Puwar, Nirmal. (2004). *Space invaders: race, gender and bodies out of place*. Oxford: Berg.
- Rabo, Annika. (2008). Talet om mångfald i svensk utbildning. I: Gustavsson, A. Olin Lauritzen, S. & Ödman, P-J. (Red.), *Främlingskap och tolkning: en vänbok till Charles Westin*. Stockholm: Stockholm universitets förlag.
- Read, Barbara. Francis, Becky. & Skelton, Christine. (2011). Gender, popularity and notions of in/authenticity amongst 12-year-old to 13-year-old school girls. *British Journal of Sociology of Education*, 32(2), 169-183.
- Reda, Mary M. (2009). *Between speaking and silence: a study of quiet students*. University at Albany.
- Redman, Peter. & Mac an Ghaíll, Máirtín. (1997). Educating Peter: the making of a history man. I: Steinberg, L. D. Epstein, D. & Johnson, R. (Red.), *Border patrols: policing the boundaries of heterosexuality*. London: Cassell.
- Ristilampi, Per-Markku. (1994). *Rosengård och den svarta poesin: en studie i modern annorlundabet*. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Rosvall, Per-Åke. (2012). ”-det vore bättre om man kunde vara med och bestämma hur det skulle göras-”: en etnografisk studie om elevinflytande i gymnasieskolan. Doktorsavhandlingar i pedagogiskt arbete. Skrifter från Högskolan i Borås. Umeå: Umeå universitet.
- Runfors, Ann.(2003). *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar: en studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Doktorsavhandling. Stockholm: Prisma.
- Russell, Lisa. (2011). *Understanding pupil resistance: integrating gender, ethnicity and class: an educational ethnography*. Stroud: E & E.

- Rönnlund, Maria. (2011). *Demokrati och deltagande: elevinflytande i grundskolans årskurs 7-9 ur ett könsperspektiv*. Doktorsavhandlingar i pedagogiskt arbete. Umeå: Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap. Umeå universitet.
- Sandell, Anna. (2007). *Utbildningssegregation och självsortering: om gymnasieval, genus och lokala praktiker*. Doktorsavhandling, Malmö studies in educational sciences. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Schiffauer, W. Baumann, G. Kastoryan, R. & Vertovec, S. (2004). *Civil enculturation – nationstate, school and ethnic difference in the Netherlands, Britain, Germany and France*. New York & Oxford: Berghahn Books.
- Schwartz, Anneli. (2010). Att ”nollställa bakgrunder” för en effektiv skola. *Utbildning & Demokrati*, 19(1), 45-62.
- Schwartz, Anneli. (2013). *Pedagogik, plats och prestationer: en etnografisk studie om en skola i förorten*. Doktorsavhandling, Gothenburg studies in educational sciences. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sjöberg, Lena. (2011). *Bäst i klassen?: lärare och elever i svenska och europeiska policytexter*. Doktorsavhandling, Gothenburg studies in educational sciences. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Skeggs, Beverly. (1991). Challenging masculinity and using sexuality. *British Journal of Sociology of Education*, 12(2), 127-139.
- Skeggs, Beverly. (1999). *Att bli respektabel: konstruktioner av klass och kön*. Göteborg: Daidalos.
- Skeggs, Beverly. (2001). Feminist Ethnography. I: Atkinson, P. Coffey. (Red.), *Handbook of ethnography*. London: Sage.
- Smith, Jeffrey. (2007). ‘Ye’ve got to ’ave balls to play this game sir!’ Boys, peers and fears: the negative influence of school-based ‘cultural accomplices’ in constructing hegemonic masculinities. *Gender and Education*, 19(2), 179–198.

## REFERENSER

- St. Pierre, Elizabeth A. (2000). Poststructural feminism in education: an overview. *Qualitative studies in education*, 13(5), 477-515.
- Statistiska Centralbyrån. (1982:4). *Socioekonomisk indelning (SEI)*. MIS 1982:4
- Swahn, Ragnhild. (2006). *Gymnasieelevers inflytande i centrala undervisningsfrågor*. Doktorsavhandling, Linköping Studies in Education and Psychology. Linköping: Institutionen för beteendevetenskap. Linköpings universitet.
- Tallberg Broman, Ingegerd. Rubinstein Reich, Lena. & Hägerström, Jeanette. (2002). *Likvärdighet i en skola för alla: historisk bakgrund och kritisk granskning*. Stockholm: Skolverket.
- Talja, Sanna. (1999). Analyzing qualitative interview data: the discourse analytic method. *Library and information science research*, 21(4), 459-477.
- Tholander, Michael. (2005). Värdegrund, demokrati och inflytande ur ett elevperspektiv. *Utbildning & demokrati*, 14(3), 7-30.
- Thorne, Barry. Kramarae, Cherie. & Henley, Nancy. (1983). Language, gender and society. I: Barry, T. (Red.), *Language, gender and society*. Boston: Heinle & Heinle.
- Thorne, Barrie. (1993). *Gender play: girls and boys in school*. Buckingham: Open University Press.
- Trondman, Mats. (2008). Bypass surgery: rerouting theory to ethnographic study. I: Walford, G. (Red.), *How to do educational ethnography*. London: Tufnell Press.
- Walford, Geoffrey. (2008a). Selecting sites, and gaining ethical and practical access. I: Walford, G. (Red.), *How to do educational ethnography*. London: Tufnell Press.
- Walford, Geoffrey. (2008b). The nature of educational ethnography. I: Walford, G. (Red.), *How to do educational ethnography*. London: Tufnell Press.

- Walford, Geoffrey. (2011). The Oxford ethnography conference: a place in history? *Ethnography and Education*, 6(2), 133-145.
- Walkerdine, Valerie. (1990). *Schoolgirl fictions*. London: Verso.
- Walkerdine, Valerie. (1998). *Counting girls out: girls and mathematics*. London: Falmer.
- Walkerdine, Valerie. Lucey, Helen. & Melody, June. (2001). *Growing up girl: psychosocial explorations of gender and class*. Basingstoke: New York University Press.
- Walshaw, Margaret. (2007). *Working with Foucault in education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Warren, John. T. (2001). Doing whiteness: on the performative dimensions of race in the classroom. *Communication Education*, 50(2), 91-108.
- Weiner, Gaby. & Öhrn, Elisabet. (2009). En talande tystnad: om frånvaro och närvaro i forskning om utbildning och kön. I: Wernersson, I. *Genus i förskola och skola: förändringar i policy, perspektiv och praktik*. Göteborg Studies in Educational Sciences. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Wernersson, Inga. (2006). *Genusperspektiv på pedagogik*. Stockholm: Högskolverket i samarbete med Nationella sekretariatet för genusforskning.
- Wernersson, Inga. & Ve, Hildur. (1997). Research on gender and education in the nordic countries. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 41(3-4), 295-317.
- Widigson, Mats. (2013). *Från miljonprogram till högskoleprogram: plats, agentskap och villkorad valfrihet*. Doktorsavhandling, Göteborg studies in sociology. Gothenburg: Department of Sociology and Work Science, University of Gothenburg.
- Willis, Paul, E. (1977). *Learning to labour: how working class kids get working class jobs*. Farnborough: Saxon House.

## REFERENSER

- Willis, Paul, E. (2000). *The ethnographic imagination*. Malden, Mass: Polity Press.
- Winther Jørgensen, Marianne. & Phillips, Louise. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Wolcott, Harry, F. (2008). *Ethnography: a way of seeing*. Lanham, MD. Altamira Press.
- Wyndhamn, Anna-Karin. (2013). *Tänka fritt, tänka rätt: en studie om värdeöverföring och kritiskt tänkande i gymnasieskolans undervisning*. Doktorsavhandling, Gothenburg Studies in Educational Sciences. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Öhrn, Elisabet. (1990). *Könsmönster i klassrumsinteraktionen. En observations- och intervjustudie av högstadielärares lärarkontakter*. Doktorsavhandling, Göteborg studies in educational sciences. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Öhrn, Elisabet. (1998). Gender and power in school: on girls' open resistance. *Social Psychology of Education*, 1(4), 341-357.
- Öhrn, Elisabet. (2002a). *Könsmönster i förändring?: en kunskapsöversikt om unga i skolan*. Stockholm: Skolverket.
- Öhrn, Elisabet. (2002b). Jämställdhet som en del av skolans värdegrund: om kön, klass och etnicitet i skolvardagen. I: Frånberg, G-M. & Kallós, D. (Red.), *Demokrati i skolans vardag: fem nordiska forskare rapporterar*. Umeå: Umeå Universitet. Fakultetsnämnden för lärarutbildning.
- Öhrn, Elisabet. (2005). *Att göra skillnad: En studie av ungdomar som politiska aktörer i skolans vardag*. Göteborg. (IPD-rapporter 2005:7). Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.
- Öhrn, Elisabet. (2011). Class and ethnicity at work. Segregation and conflict in a Swedish secondary school. *Education Inquiry*, 2(2), 345-357.

Öhrn, Elisabet. (2012). Urban education and segregation: the responses from young people. *European Educational Research Journal* 11(1), 45-57.

Öhrn, Elisabet. Lundahl, Lisbeth. & Beach, Dennis. (2011). *Young people's influence and democratic education: ethnographic studies in upper secondary schools*. London: Tufnell Press.

Österlind, Eva. (1998). *Disciplinering via frihet: elevers planering av sitt eget arbete*. Doktorsavhandling, Uppsala studies in education. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

## Styrdokument

Lpf-94. *Läroplanerna för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna*. Utbildningsdepartementet

Lgy-11. *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Skolverket.

## Lokala dokument från fältskolorna

Lokal arbetsplan lå 10/11, Aspskolan.

## Webadresser

[http://siris.skolverket.se/reports/rwservlet?cmdkey=common\\_nc&notgeo&report=gyelever&p\\_session=1172663257518533761505477091000888019&p\\_ar=2009&p\\_lan\\_kod=0](http://siris.skolverket.se/reports/rwservlet?cmdkey=common_nc&notgeo&report=gyelever&p_session=1172663257518533761505477091000888019&p_ar=2009&p_lan_kod=0)



# Bilagor

## Bilaga 1

Bästa lärare och övrig personal!

Jag har nu varit på Er skola sedan augusti för att undersöka elevers interaktion i klassrummet och hur eleverna söker påverka undervisningen till form och innehåll. Jag deltar, genom observationer och intervjuer, i Nv-klassen i åk 3 på deras samhällskunskapslektioner. Om någon av er intresserad av att diskutera era erfarenheter av elevers olika sätt att utöva inflytande i undervisningen får ni gärna höra av er till mig eller om ni vill ha mer information om undersökningen. [kristina.lana@ped.gu.se](mailto:kristina.lana@ped.gu.se)

Med tack och vänliga hälsningar,

Kristina Lanå, doktorand i Pedagogiskt arbete vid Göteborgs Universitet och i forskarskolan *Flerspråkighet, litteracitet och utbildning*.

Bilaga 2

Bästa lärare och övrig personal!

Jag har nu varit på Er skola sedan augusti för att undersöka elevers interaktion i klassrummet och hur eleverna söker påverka undervisningen till form och innehåll. Jag deltar, genom observationer och intervjuer, i Sp-klassen i åk 3 på deras lektioner i svenska, samt i samhällskunskap för de elever som har gjort detta val. Om någon av er intresserad av att diskutera era erfarenheter av elevers olika sätt att utöva inflytande i undervisningen får ni gärna höra av er till mig eller om ni vill ha mer information om undersökningen. kristina.lana@ped.gu.se

Med tack och vänliga hälsningar,

Kristina Lanå, doktorand i Pedagogiskt arbete vid Göteborgs Universitet och i forskarskolan *Flerspråkighet, litteracitet och utbildning*.

## SUMMARY

Observationsguide 2010/2011

Bilaga 3

Temat

Klassrumsinteraktion	Vilka elever sitter tillsammans? Vilka elever verkar vara kamrater?
Påverkan i undervisningen	Vilka elever tar till orda i klassrummet? Vad sägs då? Försöker eleverna påverka undervisningen? - mer i allmänna termer? - mer specifikt i själva undervisningen?
Allmän påverkan i undervisningen	Vilka elever träder fram? Vad sägs då? Hur görs det? I vilka sammanhang? Hur svarar läraren på detta? Vad blir utfallet? Vilket slags språk använder eleverna? Verkar någon/några elev(er) få gehör hos klasskamraterna respektive läraren?
Specifik påverkan i undervisningen	Vilka elever försöker påverka undervisningen? Vad sägs då? Hur görs det? I vilka sammanhang? Hur svarar läraren på detta? Vad blir utfallet? Vilket slags språk använder eleverna? Verkar någon/några elever få gehör hos klasskamraterna respektive läraren?
Lärarens inbjudningar	Bjuds eleverna in till att påverka undervisningen: a) i den mer allmänna interaktionen? b) i själva undervisningen? Hur går det till? I vilka sammanhang? Vad blir utfallet?

Intervjuguide - elever 2010/2011

Bilaga 4

Temat

Påverkan i undervisningen	Hur gör du när du/ni vill påverka eller ändra något i undervisningen? Kan du ge något exempel? Var alla i klassen med? Vilka? Vad blev resultatet? Finns det något som du vill ändra på i undervisningen i samhällskunskap respektive svenska? Vad kan läraren göra? Frågar läraren eleverna i klassen hur ni vill ha det?
Språket	När du vill påverka något i undervisningen: Hur lägger du då upp ett argument? Använder du en viss vokabulär? Vad är det för slags språk skulle du säga? Är det tänkbart att använda sig av slang, skämt och svordomar i undervisningen och med läraren?
Talet	Vem/vilka talar ofta i klassrummet? Vad är det som sägs då? Vem lyssnar du till? Är det lika för flickor och pojkar? Finns det någon eller några som läraren lyssnar mer till? Varför? Om någon är tyst, vad beror det på? Är det viktigt att alla kommer till tals? Vad betyder det för påverkan i undervisningen? Vad kan göras, tycker du, för att så många som möjligt kommer till tals?
Betydelse av elevernas påverkan	Vad betyder det för dig att kunna påverka undervisningen? Är det viktigt? Har det någon betydelse redan nu för din utbildning? För dina kommande studier och yrken? Finns det något elevråd eller liknande där du och dina klasskamrater kan påverka undervisningen? Var har du lärt dig att påverka?

## SUMMARY

Intervjuguide – lärare 2010/2011

Bilaga 5

Temat

Beskrivning av klassen Hur skulle du beskriva elevunderlaget i klassen utifrån kön, etnicitet och social bakgrund?

Lärarens inbjudan till påverkan På vilket sätt bjuder du in till elevernas påverkan i undervisningens form och innehåll? Hur tänker du på det i relation till undervisningen i denna klass? Vad ges de för möjlighet att påverka och hur?

Eleverans påverkan i undervisningen Vad påverkar eleverna i undervisningens form och innehåll?  
Hur går det till? Hur gör eleverna? Hur ser du på det?  
Gör flickor och pojkar likadant?  
Använder sig eleverna av något särskilt språk när de (försöker) påverka(r) undervisningen?  
Hur ser talutrymmet ut i klassrummet? Vilka elever tar till orda?  
Lyssnar man som lärare lite mer på vissa elever?  
Är det viktigt att alla elever kommer till tals i undervisningen? Vad betyder det för att kunna påverka undervisningen?  
Om någon är tyst, vad beror det på?  
Är det viktigt att alla kommer till tals?  
Vad kan göras, tycker du, för att så många som möjligt kommer till tals?

Betydelsen av inflytande? Är det viktigt att eleverna kan påverka undervisningen? Varför? Har det någon betydelse att eleverna ges möjlighet att påverka undervisningen senare i deras liv?

Intervjuguide – rektorer 2010/2011

Bilaga 6

Temat

- Beskrivning av skolan
- Hur skulle du beskriva skolans verksamhetsidé?
  - Hur skulle du beskriva elevunderlaget i klassen utifrån kön, etnicitet och social bakgrund?
  - Hur ser antagnings- och utskrivningspoängen ut?
  - Hur ser söktrycket bland elever ut?
  - Hur ser söktrycket bland lärare ut?
- Rektorernas kontakt med eleverna
- I vilka frågor söker eleverna upp dig?
  - Kommer flickor och pojkar i lika hög grad?
  - Är det samma typ av frågor de ställer?
  - Vilken typ av språk använder de?
  - Är det viktigt att eleverna har möjlighet att påverka undervisningen? Varför?
  - Har det någon betydelse att eleverna ges möjlighet att påverka undervisningen senare i deras liv?
  - Gör ni utvärderingar på i vilken grad eleverna anser att de kan påverka undervisningen?

## SUMMARY

Enkät i samband med elevintervjuer

Bilaga 7

Namn: \_\_\_\_\_

### Bakgrundsdata

- a) Hur länge har du gått tillsammans med de klasskamrater som du har nu?
- b) Var bor du?
- c) Vad arbetar dina föräldrar med?
- d) Har du eller dina föräldrar någon annan etnisk bakgrund än svensk?  
Om svaret är ja, vad arbetade de med i sina ursprungliga länder?
- e) Vilket är ditt yrke i framtiden (alternativt vilket område du verkar inom)?

### Inflytande utanför skolan

- a) Har du varit med om att försöka förändra någonting utanför skolan?  
( Exempelvis protester/demonstrationer av något slag? Är du med i någon grupp/förening?  
Vad i sådana fall?

### Självskattning

Hur stort inflytande anser du att du har på en skala mellan 1 och 10 (där ett är lägst och tio högst) vad gäller:

- a) undervisningens form. Motivera ditt svar:
- b) undervisningen innehåll. Motivera ditt svar:

Tack för din medverkan! Kristina ☺