



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH DIDAKTIK

”Nu räcker vi upp handen”

En studie av hur lärare använder korrekta utsagor
i klassrummet

Karin Karlsson Ylva Lindqvist

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program: Specialpedagogiska programmet 90 hp
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Ht/2009
Handledare: Malin Sandén
Examinator: Anders Hill
Rapport nr: HT09-2611-02 Specped

Abstract

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program: Specialpedagogiska programmet 90 hp
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Ht/2009
Handledare: Malin Sandén
Examinator: Anders Hill
Rapport nr: HT09-2611-02 Specped
Nyckelord: korrektiva utsagor, önskvärt elevbeteende, självreglering, makttekniker, stigmatisering,

Syfte:

Syftet med uppsatsen är att undersöka hur, i vilka situationer och i samband med vilka beteenden lärare använder olika korrektiva utsagor riktade mot elever och vilka direkta konsekvenser detta får. Våra frågeställningar är: Hur använder lärare korrektiva utsagor? I vilka situationer och i samband med vilka beteenden använder lärare korrektiva utsagor? Vilka direkta konsekvenser får de korrektiva utsagorna?

Teori:

Som teoretisk utgångspunkt används ett sociokulturellt perspektiv. I detta perspektiv är språket det viktigaste kollektiva verktyget för förståelsen och samspelet människor emellan. Vi lär genom språket som verktyg och med språket som hjälp konstruerar vi vårt sätt att se på världen (Säljö, 2000).

Till detta perspektiv vill vi dessutom lägga ett maktperspektiv på den interaktion vi ser i klassrummet och använder oss då av socialkonstruktionismen där man menar att allt är socialt konstruerat. Ur ett socialkonstruktionistiskt perspektiv analyseras hur idéer och kunskap om avvikare byggs upp och återskapas på olika samhällsarenor.

Metod:

Vi valde att göra observationer i klassrum, eftersom vi i studien ville undersöka det som lärare faktiskt gör, inte det de säger att de gör. Genom observationer kan både ickeverbal och verbal kommunikation studeras. Fokus vid observationerna var hur lärare använder korrektiva tillsägelser och utsagor. Observationer genomfördes i fyra klasser under fyra heldagar. Bekvämlighetsurval användes. Vid observationstillfällena fördes fältanteckningar. Vid analysen av det samlade materialet använde vi delar av Kvaales (1997) analyssteg.

Resultat:

Genom empirin framkom att de vanligaste korrektiva utsagorna är *Tillsägelser i form av uppmaningar och utpekande av elev genom användandet av elevens namn*. Tillsägelseerna handlar i högre grad om ordningsregler än om skolkunskaper. *Förklarande och fostrande utsagor* handlar i stor utsträckning om skolkunskaper, självtekniker och självreglering. Detta disciplinerar och skapar fogliga elever. Det mest anmärkningsvärda vi fann i empirin var den frekventa förekomsten av *Kränkande utsagor*. Konsekvenserna av kränkande utsagor och händelser i empirin visar att elever kan bli osäkra, nedstämnda, negligerade, men också att de kan göra motstånd mot den bild som skapas av dem.

Förord

Det har varit inspirerande och intressant att göra denna studie och vi önskar att det funnits ytterligare tid; tidspressen har varit avsevärd. Att göra en uppsats på avancerad nivå på enbart knappt tio veckor kräver mycket.

Vi har huvudsakligen arbetat tillsammans och texterna har vandrat fram och tillbaka mellan oss så att det är komplicerat att utsäga vem som exakt skrivit vad i uppsatsen. Vi har ändå gjort följande uppdelning; Ylva svarar för avsnitten om makt och stigmatisering i teoridelen och de tre första skolforskningsstudierna och Karin tar huvudansvar för historikdelen i inledningskapitlet, avsnittet om normalitet och avvikelse i teoridelen och de två sista skolforskningsstudierna. Vi har båda två varit aktiva i datainsamlingen och vid bearbetningen av empirin. Problemformuleringsavsnittet i inledningskapitlet, metodkapitlet, resultatdelen och resultatdiskussionen har vi skrivit tillsammans, liksom även delarna om det sociokulturella perspektivet och det socialkonstruktionistiska perspektivet.

Ett stort tack till er informanter som har låtit oss besöka era klassrum. Utan er medverkan hade det inte blivit någon uppsats.

Vi vill också rikta ett stort tack till vår handledare Malin Sandén för engagemang och goda råd.

Innehållsförteckning

1 Inledning	2
1.1 Problemformulering.....	2
1.2 Historik kring specialpedagogiken i skolan.....	4
2 Teoretiska utgångspunkter	7
2.1 Ett sociokulturellt perspektiv på interaktion.....	7
2.2 Socialkonstruktionism.....	8
2.3 Makt.....	9
2.4 Normalitet och avvikelse.....	10
2.5 Stigmatisering.....	12
2.6 Sammanfattning av tidigare forskning.....	13
2.7 Skolforskning ur ett maktperspektiv.....	13
2.7.1 Studie 1.....	13
2.7.2 Studie 2.....	15
2.7.3 Studie 3.....	15
2.7.4 Studie 4.....	16
2.7.5 Studie 5.....	16
2.8 Sammanfattning av tidigare skolforskning.....	17
3 Syfte	18
3.1 Frågeställningar.....	18
4 Metod	18
4.1 Val av metod.....	18
4.2 Genomförande.....	19
4.2.1 Datainsamling.....	19
4.2.2 Analysförfarande.....	20
4.3 Studiens tillförlitlighet.....	21
4.3.1 Generaliserbarhet.....	21
4.3.2 Reliabilitet och validitet.....	21
4.3.3 Etik.....	22
5 Resultat	23
5.1 Tillsägelser om det icke önskvärda beteendet.....	24
5.1.1 Uppmaningar och utpekande av elever genom användande av namn.....	24
5.1.2 Hot om konsekvenser.....	25
5.2 Förklarande och fostrande utsagor om det icke önskvärda beteendet.....	26
5.2.1 Utsagor som handlar om skolkunskaper.....	26
5.2.2 Utsagor om självreglering.....	26
5.2.3 Disciplinerande utsagor.....	27
5.2.4 Utsagor där lärare uttalar sig om vad elever kan.....	27
5.3 Kränkande händelser.....	27
5.3.1 Misstro.....	28
5.3.2 Ironi.....	29
5.3.3 Övriga kränkande utsagor.....	30
5.4 Sammanfattning av resultatet.....	33
6 Resultatdiskussion	34
6.1 Specialpedagogiska implikationer.....	39
7 Fortsatt forskning	40
Referenser	41

1 Inledning

1.1 Problemformulering

Under våra yrkesverksamma liv, som innefattar drygt 20 års erfarenhet inom framför allt grundskolan, har vi sett många exempel på att en elev fungerar i vissa undervisningsmiljöer och med vissa lärare men inte alls i andra situationer och med andra lärare. En elev kan p.g.a. sitt sätt att vara bli bedömd av lärare som att han/hon är i behov av särskilt stöd. Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården och Jacobsson (2005) har i sin studie sett att lärare och skolledare anser att det finns en ökning av andelen barn, som betraktas som i behov av särskilt stöd p.g.a. en social problematik. Fler barn mår dåligt och det avspeglar sig även i skolan (a.a.). Detta kan vara *en* anledning till relationssvårigheter mellan lärare och elev, men det kan också finnas andra orsaker. Detta är något som lärare har att hantera i undervisningssituationer. Dessa elever kan anses vara svåra att hantera i klassrummet och konsekvenserna av detta kan bli att eleven exkluderas ifrån den vanliga undervisningen. Då åberopas ofta att avskiljandet är till både för elevens eget bästa och för att resten av klassen behöver arbetsro. Det är med andra ord, i dessa fall, inte i första hand elevens kunskapsnivå som är det ursprungliga problemet och som ger upphov till lärares åtgärder.

Vi har under våra år i yrkeslivet reflekterat över om lärare äger rätten att definiera vad som är ett önskvärt, respektive icke önskvärt elevbeteende och vad det i så fall kan innebära. Rätten att definiera detta kan ha betydelse för elevers framgång i skolan. Kan det vara så att lärares tankar och föreställningar om vad som är normalt och avvikande kan avgöra om man som elev blir inkluderad eller exkluderad? Med lärare avser vi lärare i grundskolan med lärarutbildning.

Vad är det då som gör att relationer ibland inte fungerar i klassrummet? Vi tycker att detta är ett mycket intressant område att studera och har valt att genom klassrumsobservationer försöka närma oss problemet. Vi är nyfikna på att studera interaktionen mellan lärare och elever med fokus på det önskvärda elevbeteendet. Vi har valt att fokusera lärares korrekta utsagor genom att analysera interaktion i klassrum.

Självfallet är det inte så att lärarna utnämner avvikare eller pekar ut elever i några onda avsikter. Utsorteringen måste förstås som något som görs i välmening, eftersom det görs för att kunna ge elever speciellt stöd och för att få extra resurser för dessa elevers undervisning. Ändå är det så att skolans grunder för denna sortering tål att granskas, framför allt i ljuset av utmaningen att se alla elever som resurser i skolan (Tideman m.fl., 2005).

Men vad avgör då om man som elev hamnar på fel sida på "en vippbräda" (Börjesson & Palmblad, 2003a, s. 233) av vad som anses vara normalt i skolans värld och vem/vilka är det som avgör det? Detta är naturligtvis en mycket komplex fråga, men vi tror, som tidigare nämnts, att lärares uppfattningar har stor betydelse i frågan. Det är ofta lärare på klassrumsgolvet som är de som markerar att något inte fungerar och att åtgärder måste sättas in av olika anledningar. Kan det vara så att lärares uppfattningar om hur det önskvärda, normala elevbeteendet ser ut, ligger till grund för det som man anser vara avvikande? Att som lärare reflektera över vilken kunskapssyn man har och vilket förhållningssätt man intar och varför är då av stor betydelse för var gränsen går för vad som anses vara normalt och vad som anses avvikande i klassrummet.

Hurdan menar lärare då att "den goda eleven" är? Är det den tysta, lugna eleven, som tar ansvar, gör sina läxor, lyssnar på läraren och bara talar när han/hon får ordet? Eller är det den ivriga, diskussionslystna och vetgiriga eleven som kanske har egna idéer om hur

undervisningen ska läggas upp och vill göra saker hela tiden? Eller är det andra typer av egenskaper som anses vara önskvärda hos "en god elev"? De båda bilderna ovan av "den goda eleven" står absolut inte i motsats till varandra, men kan det vara så att lärares syn på hur den "den goda eleven" bör vara kan påverka hur de ser på elever i klassrummet? Kan det vara så att den kunskapssyn lärare har också avgör vilka egenskaper man hävdar att "den goda eleven" bör ha? Finns då även tankar om hur "den dåliga eleven" är och vilka åtgärder som måste sättas in för att få henne/honom att bli "en god elev"? Detta, menar vi, är mycket intressanta frågor att diskutera och studera, men vi inser också att det är frågor som är för komplicerade för att ringa in i denna studie. Vi kommer i studien att fokusera lärares korrekta utsagor i klassrummet.

Begreppet "förhållningssätt" är komplext och det genomsyrar allt människor tänker och gör (Danielsson & Liljeroth, 2007). Med sina förväntningar, attityder och handlingar påverkar lärare elevernas jaguppfattning och motivation för skolarbetet och därför också deras prestationer i generell bemärkelse (Evenshaug och Hallen, 2001). Genom vad de säger och genom sig själva som förebilder fungerar dessutom lärare/vuxna som modeller för imitation och identifikation och förmedlar normer, värderingar och beteendemönster (Danielsson & Liljeroth, 2007). Det bemötande som eleven får av sina lärare och kamrater i skolan påverkar dennes självuppfattning. I förlängningen betyder det att erfarenheter av segregering kan påverka elevens självbild och självvärde i en negativ riktning, vilket får till följd att även elevens lärandeutveckling påverkas (Groth, 2007).

Både elev och lärare har tillsammans ansvar för att få relationen i undervisningssituationen att fungera, men det är givetvis läraren som har det största ansvaret för detta. Vi inser att det finns andra faktorer förutom lärarens förhållningssätt, som spelar in för att det ska fungera i klassrummet, men att förhållningssättet är viktigt är vi övertygade om.

Lärare har ett oerhört ansvar för hur de tänker om sina elever och vilka förväntningar de har på eleverna (Danielsson & Liljeroth, 2007). Det är mycket viktigt att inse betydelsen av tankemönster som grund för hur man agerar och interagerar tillsammans med elever. Eftersom ord styr tankar och tankar styr handlande är det viktigt att välja ord som speglar det man vill ha sagt, vilket kan leda till att det blir lättare att hitta ett konstruktivt sätt att handla (a.a.). Hur lärare talar om och till elever är inte enbart en språklig handling, utan talet är något vi gör och som får vida konsekvenser (Säljö, 2000).

I ett specialpedagogiskt perspektiv kan denna studie vara viktig, eftersom studien undersöker huruvida det sätt på vilket lärare bemöter icke önskvärdt beteende utifrån det man anser vara normalt och de handlingar som då genereras, kan leda till ogrundade specialpedagogiska insatser för vissa elever. Ogrundade på så sätt att orsaken till insatserna inte grundar sig på inlärningssvårigheter, utan i större utsträckning har med relationssvårigheter mellan lärare och elev att göra. Det kan leda till exkluderande av dessa elever.

För att bättre förstå varför specialpedagogiken fungerar som den gör idag kan en historisk tillbakablick vara viktig. Hur man ser på specialpedagogik beror på vilket perspektiv man intar, därför väljer vi att i kapitlet kort redogöra för några perspektiv på specialpedagogik.

1.2 Historik kring specialpedagogiken i skolan

Ända sedan vi fick allmän skolplikt 1842 har vissa elever exkluderats från den ”vanliga” undervisningen. Under skolans utveckling som institution från 1800-talets folkskola till 2000-talets grundskola har man fått ta hänsyn till elevers olikheter och skolan har sedan starten svängt mellan integration och segregation (Hjörne & Säljö, 2008). Med den allmänna folkskolan kommer nya, studieovana grupper in i skolan och Hjörne och Säljö menar att man kan förstå denna stora samhällsförändring på två alternativa sätt. Man kan se utvecklingen mot en gemensam skola som är obligatorisk och förstå att de grupperna av elever utan studievana naturligt nog får svårigheter att anpassa sig. Av den anledningen uppstår intellektuella, disciplinära och liknande skolproblem eftersom dessa barn inte är lika väl förberedda för den form av verksamhet som skolans tradition erbjuder. Man kan också förstå denna stora samhällsförändring som att nya grupper nu börjar göra anspråk på de samhälleliga förmånerna som endast ett fåtal, privilegierade barn haft tillgång till tidigare (a.a.). Författarna menar att det alltid har funnits outtalade föreställningar om vem som ska ha tillgång till utbildning och hur man ska förhålla sig till de elever som inte uppfyller förväntningarna (a.a.).

Redan innan den allmänna folkskolan inrättades delades elever in i olika grupper beroende på deras förutsättningar att klara den undervisning som erbjöds. Under 1600-talet organiserades folkundervisningen av kyrkorna och där delade man t.ex. in eleverna utifrån deras förmågor att läsa bibliska texter (Hjörne & Säljö, 2008). Under 1700-talet fick prästerna i uppdrag att noga bevaka eleverna så att de med ”trögt ingenio” (s. 27) påverkades att välja en annan levnadsbana. När folkskolan infördes skulle alla elever i Sverige få tillgång till undervisning oberoende av deras sociala tillhörighet (a.a.).

Kategorisering av elever speglar den tidsanda som skolan vuxit fram ur och Hjörne och Säljö talar om en utveckling från social segregering till en pedagogisk differentiering. Under 1800-talet ansåg man att om en elev var svag i skolan berodde problemen på eleven och dess karaktär. Man menade att de som inte klarade skolgången var elaka, lata och dumma, nagelbitare, men framförallt omoraliska (a.a.). Minimikurser som vände sig till dem som ansågs vara svagbegåvade infördes redan vid genomförandet av folkskolan (Brodin & Lindstrand, 2004).

I slutet av 1800-talet höjdes kritiska röster om hur den svenska folkskolan fungerade. Man undrade hur man skulle lösa problemet med de intellektuellt svaga eleverna och hur de skulle särskiljas från övriga elever. Detta för att de svaga eleverna inte skulle förstöra de övrigas möjligheter till en god utbildning. Man diskuterade också behovet av specialklasser eller specialbehandling för de eleverna med otillräcklig kapacitet, allt för deras eget bästa (a.a.).

I början av 1900-talet infördes tester som skulle mäta barnens intellektuella kapacitet, eller brist av densamma. Resultaten av testen styrde sedan den kategorisering och segregering som eleverna blev föremål för i den svenska bottenskolan och man använde termer som slö, idiot, obalanserad och imbecill för att beskriva elevernas svårigheter (Hjörne & Säljö, 2008).

Under 1940-talet handlade den politiska debatten om möjligheter till en skola för alla oberoende av elevernas sociala bakgrund och intellektuella förmåga. Under 1950-talet introducerades enhetsskolan/grundskolan men folkskolan fanns kvar parallellt ända tills den första läroplanen för skolan (Lgr62) infördes 1962. Nu infördes en differentierad grundskola med åtta olika slags specialklasser där tanken var att ha så homogena klasser som möjligt, både i den ordinarie undervisningen och i specialklasserna (a.a.).

I Lgr 69 står att för att utbildningen skulle ge tillräckligt goda resultat var individualisering en förutsättning och skulle genomföras genom en differentiering av eleverna. Problematiken var fortfarande elevcentrerad. Terminologin hade däremot förändrats

från slöa, dumma nagelbitare till ouppfostrade, aggressiva, omogna, snattare och elever med koncentrationssvårigheter (Hjärne & Säljö, 2008).

1980 kom en ny läroplan (Lgr80) vilken hade föregåtts av att debatten lyftes från ett segregande förhållningssätt kring specialundervisning till tankar om integration. I Lgr80 talar man om elever *med* svårigheter och man lyfter fram andra strategier för att möta dessa elever, t ex särskilda undervisningsgrupper, skoldaghem och anpassad studiegång. Man vill att skolan ska motverka att eleverna får svårigheter i skolarbetet och tanken är att man ska förändra skolans arbetssätt om eleven får svårigheter (a.a.).

Den nya läroplanen som kom 1994 (Lpo94) hade "likvärdig utbildning" i fokus där olikhet och lokala lösningar uppmuntrades för att kunna tillfredställa elevers olika och/eller särskilda behov. Nu ändrades också begreppet barn *med* särskilda behov till barn *i* behov av särskilt stöd där fokus inte längre läggs på individens problematik utan mer på samspelet individ och miljö (Persson, 2001).

Tanken på en skola för alla har alltid blivit ifrågasatt. Är det möjligt att genomföra en sådan skola? Diskussionen kring de avvikande och de svårhanterliga barnen lyfts hela tiden fram. Varje gång man försöker att genomföra en gemensam skolför alla barn så finns tankar om att särskilja vissa barn. Detta är en av skolans stora paradoxer. Förr hade vi hjälpklasser, observationsklasser och uppfostringsanstalter, nu har vi studiestugor, anpassad studiegång, IV-programmen och nya varianter av internatskolor. Motiveringen för särskiljande av elever har genom historien både varit att "normalgruppen" ska må bra och att särskiljandet sker för den enskilde elevens bästa, men nuförtiden talar man bara om att exkluderande åtgärder sker till den enskildes bästa (Börjesson & Palmblad, 2003). Man vill med hjälp av särskiljande åtgärder uppnå en smidighet i klassrummet. En homogen grupp skapar större förutsägbarhet än en heterogen och är lättare att hantera (Börjesson & Palmblad, 2003a).

Det har genom historien funnits en tendens inom skolan att individualisera förklaringar till "problembarn". Svårigheter har förklarats med hänvisning till brister hos barnet. "Något fel på skolan kan det inte vara så länge som skolan är sin egen referens" (Börjesson & Palmblad, 2003a, s. 10). Men individer kan inte vara avvikande i sig själva utan det är endast i relation till våra önsknings- och samhällsliga ordningsstrukturer som individer avviker (a.a.).

Historiskt sett uppstod specialpedagogiken som ett svar på att den vanliga skolan inte passade alla grupper av barn. När vi beskriver och talar om skeenden och ting i vår omvärld så har vi alltid några utgångspunkter för detta beskrivande och man kan säga att det alltid finns flera sätt att se på saken. Nilholm (2007) beskriver t.ex. att man länge betraktades handikapp som en individegenskap, men att framväxten av ett relativt handikappbegrepp kom att förändra detta synsätt. Att konsekvenserna av detta funktionshinder var beroende av hur individens omvärld var organiserad och att man till stor del kunde förlägga orsakerna till att funktionshindret blev ett handikapp till den omgivande miljön. En sådan förändring i perspektiv kan göra att vi ser en handikappad individs situation på olika sätt, t.ex. hur vi ser på en rullstolsburens möjligheter att åka med kollektiva transportmedel. Inom det första perspektivet får individen avstå från sådana möjligheter och utifrån det senare blir det naturligt att se över hur man ska anpassa kollektivtrafiken till människor med funktionshinder.

Nilholm menar att handling alltid uttrycker någon form av perspektiv och att det är fullt möjligt att vi talar om *ett* perspektiv medan vi med våra handlingar uttrycker ett annat. Perspektiven inte är fria från känslor och emotioner utan organiskt sammanbundna med dessa och utvecklas i specifika sociala och kulturella sammanhang. Framförallt "finns" perspektiven i interaktion och kommunikation mellan människor (a.a.).

Persson (2001) talar om att se specialpedagogiskt stöd ur två perspektiv; ett relationellt perspektiv och ett kategoriskt perspektiv. Det relationella perspektivet betonar att

specialpedagogisk verksamhet bör ske ”i interaktion med övrig pedagogisk verksamhet i skolan” (Persson, 2001, s. 143) samt att eleven måste ses utifrån både miljö och socialt samspel. Inom det kategoriska perspektivet däremot ser man eventuella svårigheter som individbundna. Persson (2001) menar att båda perspektiven kan finnas sida vid sida inom en verksamhet, men att det specialpedagogiska stödet sedan länge har färgats av det kategoriska.

Nilholm (2007) definierar specialpedagogik som varande ”pedagogik där den vanliga pedagogiken inte anses räcka till och är således intimt förknippad med de skillnader mellan barn som så att säga ryms inom den vanliga undervisningen” (s. 13). Nilholm presenterar tre olika perspektiv på specialpedagogik; det kompensatoriska, det kritiska och dilemmaperspektivet. Det kompensatoriska perspektivet liknar det kategoriska perspektivet (Persson, 2001) såtillvida att det är individen som är problembärare och kräver därför kompensatoriska lösningar för de brister som man menar att denne uppvisar. Psykologiska och medicinska förklaringar dominerar detta perspektiv.

Det kritiska perspektivet ligger nära det relationella perspektivet (Persson, 2001), men accepterar inte alls specialpedagogik utan ser det som något negativt och icke önskvärt. Nilholm (2007) skriver att man inom detta perspektiv ”framhåller att specialpedagogiken är förtryckande, bl. a. för att den pekar ut barn som mer eller mindre onormala” (s. 21) och där ett sätt att göra detta till exempel är genom ”professionella gruppers intresse att konstruera grupper” (s. 53). Det kan vara pedagogers intresse av att skapa grupper av elever som inte klarar av att följa den normala undervisningen och/eller skolans intresse av att konstruera grupper för att dölja sin oförmåga att nå alla elever. Inom detta perspektiv har problematiken mer att göra med olika miljöbetingelser och har sin förklaring i sociala processer. Det är alltså inte barns egenskaper i sig som ger upphov till ett behov av specialpedagogik.

Enligt det kritiska perspektivet, som är ideologikritiskt, vore det mest önskvärda att specialpedagogikens värderande och marginaliserande effekter helt försvann och att skolans verksamhet förmådde möta varje barns behov utifrån deras egna förutsättningar. Specialpedagogiken kan här ses som skolors misslyckande att hantera elevers olikheter (a.a.). Det tredje perspektivet Nilholm diskuterar är dilemmaperspektivet om vilket han skriver:

I begreppet *dilemma* ligger att det inte finns några enkla lösningar när utbildningssystem ska hantera elevers olikhet. Viktigt blir då att studera de sociala sammanhang där ”problemen” identifieras och hanteras, vilka uppfattningar olika aktörer har om ”problemen”, vem som har makt att definiera dem osv (s. 58).

Dilemmaperspektivet skiljer sig från de två övriga bl. a. genom att det kompensatoriska och det kritiska perspektivet utgår från forskares och professionellas kunskap och maktintressen och där man också menar att det i bakgrunden finns en ”riktig” lösning på problematiken. Dilemmaperspektivet ”framhåller solidaritet med de uppfattningar olika aktörer har och med deras rätt att uttrycka dessa, medan det kritiska perspektivet mer solidariserar sig med sina egna föreställningar om vad som är den goda skolan” (a.a. s. 79). I dilemmaperspektivet handlar det snarare om att visa på de föreställningar om fenomen som existerar och sedan undersöka hur de tar sig uttryck (a.a.).

2 Teoretiska utgångspunkter

De teoretiska utgångspunkter som presenteras i följande avsnitt anser vi vara relevanta för att ge läsaren en god insyn och bakgrund till den problemformulering som studien intresserar sig för. Uppsatsen bygger på ett intresse för hur sociala praktiker uppkommer och hur den historiska och sociala kontextbundenhet, som präglar hur vi använder språket och vår kunskap, kan tydliggöra processen som leder fram till att ett vissa beteenden kan urskiljas och uppfattas som sociala och individuella problem. Börjesson (1997) beskriver en grundtanke bakom de konstruktionistiska ansatserna i termer av att ”det särskilda inte är ett absolut behov utan en relation som bestäms av varje tids pågående strider om definitioner” (s.15).

I studien är maktbegreppet viktigt, vilket gör det nödvändigt att redogöra för vilket perspektiv på makt vi intar. Vi har i uppsatsen velat undersöka hur, i vilka situationer och i samband med vilka beteenden lärare använder korrektiva utsagor riktade mot elever och vilka konsekvenser detta får. Språk och makt och hur dessa används och skapas i undervisningssituationer är fokus för uppsatsen och därför valdes en socialkonstruktionistisk ansats.

Kapitlet inleds med en beskrivning av det sociokulturella perspektivet på interaktion och språk vilket följs av en redogörelse för ett socialkonstruktionistiskt perspektiv varefter ett antal tankar kring begreppen makt, normalitet - avvikelser samt stigmatisering redogörs för, vilka anses vara centrala för studien. Därefter presenteras fem skolforskningsstudier, som anses vara av vikt för studien.

2.1 Ett sociokulturellt perspektiv på interaktion

I det sociokulturella perspektivet är språket det viktigaste kollektiva verktyget för förståelsen och samspelet människor emellan (Säljö, 2000). Vi lär genom språket som verktyg och med språket som hjälp konstruerar vi vårt sätt att se på världen. Inom det sociokulturella perspektivet är ett annat utmärkande drag att man intresserar sig för hur olika sociala praktiker formas; det som blir det mest väsentliga är hur olika tankar och idéer kommer till uttryck i praktiken och där även samspelet mellan individ och kollektiv (i det här fallet skolan) är av central betydelse. Länken mellan individen och kollektivet utgörs av den språkliga kommunikationen (a.a.).

Den historiska utvecklingen finns närvarande i det nuvarande. Men i alla dessa processer är kommunikation/interaktion mellan människor avgörande. Det är genom kommunikation som sociokulturella resurser skapas, men det är också genom kommunikation som de förs vidare. Detta är en grundtanke i ett sociokulturellt perspektiv (Säljö, 2000, s. 22).

Centralt i det sociokulturella perspektivet är också att man inte skiljer tal från handling, utan tal ses som en form av handling. Talet är något vi gör och som får vida konsekvenser. Säljö (2000) skriver att vi ”... formar oss själva och andra, vår etik och moral, i och genom kommunikation” (s. 89).

I ett sociokulturellt perspektiv är det viktigt att se att språkliga framställningar innehåller värderingar, attityder och antaganden, och att många av dessa är osynliga för oss (a.a.). Hundeide (2003) skriver om det intersubjektiva klassrummet som skapar ett slags ram eller ett ”metakontrakt” av ömsesidiga förväntningar lärare och elever emellan. Det handlar om

förväntningar gällande position, ansvar, intimitet/distans, vilka sätt att tala som är lämpliga samt vilken ställning och roll och vilka rättigheter man antar att eleven har i klassen. Lärare och elever kommer fram till en tyst och ömsesidig ”framförhandlad” definition, och detta styr och begränsar fortsättningsvis vad som är passande uppträdande i klassrummet (Hundeide, 2003).

Något som också utmärker det sociokulturella perspektivet är mediering (förmedling). ”Mediering innebär att vårt tänkande och våra föreställningsvärldar är framvuxna ur, och därmed färgade av, vår kultur och dess intellektuella och fysiska redskap” (Säljö, 2000, s. 81). Vi hanterar vår omvärld med hjälp av olika fysiska och intellektuella redskap som alla utgör integrerade delar av våra sociala praktiker. Människans viktigaste medierande redskap är dock de resurser som finns i vårt språk, där vi med hjälp av kommunikation med andra blir delaktiga i sätt att beteckna och beskriva världen som är funktionella och som gör att vi kan samspela med andra människor i olika aktiviteter (a.a.). Säljö (2000) menar vidare att i en sociokulturell bemärkelse är de sätt vi resonerar och tolkar verkligheten som vi möter i interaktion de sätt vi senare använder som resurser för att förstå och kommunicera i framtida situationer; alltså är tänkandet hos individer former av kommunikation som individen stött på och tagit till sig tidigare i livet.

Dysthe (2003) beskriver motivation och engagemang som avgörande faktorer för lärandet. Inom det sociokulturella perspektivet betonar man skolans förmåga att skapa en god läromiljö och situationer som stimulerar till aktivt deltagande. Det är avgörande för motivationen att det skapas interaktionsformer och miljöer där individen känner sig accepterad och som på ett positivt sätt kan forma den lärandes identitet (a.a.).

2.2 Socialkonstruktionism

Utöver att lyfta språkets och interaktionens betydelse, vilket är centralt i det sociokulturella perspektivet, vill vi dessutom lägga ett maktperspektiv på den interaktion vi ser i klassrummet. Socialkonstruktionismen är ett mycket brett och mångfacetterat perspektiv, som kan ses som en kontrast till positivismen. Alla varianter av det socialkonstruktionistiska perspektivet vänder sig starkt mot essentialismen, där man menar att olika företeelser har en oföränderlig egenskapskärna, som är dess väsen. Socialkonstruktionisterna menar tvärtom att allt är konstruerat. För socialkonstruktionismen är det, till skillnad från positivismens tankar om *en* objektiv verklighet, centralt att verkligheten är socialt konstruerad (Alvesson & Skoldberg, 2008; Börjesson & Palmblad, 2007). All kunskap är socialt konstruerad och kan således inte heller avspegla någon entydig verklighet. Poängen är därför att våra världsbilder kunde ha varit annorlunda om vi gjort andra gränsdragningar. Konstruktionistisk problemforskning inriktas på att analysera hur idéer och kunskap om avvikare byggs upp och återskapas på olika samhällsarenor (Börjesson & Palmblad, 2007).

När det gäller språket anser man inom konstruktionismen att så snart språk används så har verklighet konstruerats. Språk betraktas som en handling och inte som ett färdigt system. Det ska ses som en aktivitet och inte som en spegel av verkligheten. Språket ”gör” något med världen genom att det frammanar vår verklighet (Börjesson & Palmblad, 2007).

Lundgren (2006) hävdar att en kärnpunkt i social konstruktionism är tanken att synen på avvikelse och normalitet konstrueras i ett teoretiskt och ett historiskt sammanhang. ”Denna syn speglar de sociala, kulturella och historiska sammanhang i vilka de uppstår och som formar tolkningen av den normala individen” (a.a. s. 53). Den sociala konstruktionen av individen sker alltså inte i ett vakuum. Lundgren hänvisar till Foucault som menar att när man

studerar sociala konstruktioner innebär det att reflektera över det som sägs, hur det sägs och hur det görs, men också över det som inte sägs (a.a.).

2.3 Makt

När det gäller maktbegreppet utgår vår studie från Foucaults teorier om makt. Foucault kan sägas vara en förgrundsgestalt för den socialkonstruktivistiska teoribildningen och han menar att makt är något som man utövar, snarare än besitter (Foucault, 2003). Makten är, enligt Foucault, inte någon abstrakt egenskap som kan isoleras och studeras i sig. Den saknar essens och kan inte mätas utan existerar bara i relationer och när den uttrycks i handling (Alvesson & Sköldberg, 2008).

Permer och Permer (2002) refererar till Foucault och beskriver dennes maktbegrepp som en reaktion på traditionella analyser av makt, som säger att någon strävar efter makt eller att någon har makten, som om makt är en substans som skulle kunna erövras. Traditionell syn på makt talar också om makt som en möjlighet att påtvinga någon en annans vilja. Foucault däremot ser makten som en relation mellan människor och inte som en egenskap eller en resurs som en individ eller en grupp människor har. Makt ska ses som ett styrkeförhållande och utövas mellan parter. Foucault intresserar sig för vad som händer i detta förhållande. Han riktar inte in sig på resultatet av maktrelationen, utan frågar sig istället med vilka medel den utövas. Foucault är med andra ord intresserad av maktens *hur* (Permer & Permer, 2002; Lundgren, 2006). Maktens styrkeförhållanden är hela tiden rörliga och kan omkastas. Makten skapas alltså i ögonblicket och är aldrig passiv. Foucault intresserar sig främst för makt i det lilla formatet, på mikronivå. I maktens mikrofysik bildar, enligt Foucault, alla mänskliga förhållanden olika nätverk av maktrelationer. Makten bor i dem alla, den finns överallt. Foucault vill spåra upp maktrelationer i vardagen och ringa in konkreta maktmekanismer (Permer & Permer, 2002). Foucault menar att makt och kunskap är parallella begrepp; kunskap och vetande kan inte friläggas från makten. Maktutövning och kunskapsutveckling står i nära relation till varandra (Alvesson & Sköldberg, 2008).

Bartholdsson (2008) beskriver också makt utifrån ett foucaultinspirerat maktbegrepp, som en handling, som syftar till att kontrollera andras handlingar. Makt kan inte ägas, men man kan äga rätten att utöva makt. Enligt Bartholdsson får lärare denna rätt genom det samhällsuppdrag de har, men också genom att de som varande vuxna har ett generellt och kulturellt mandat att utöva sin makt över barn och ungdomar. Men för att den här maktrelationen ska fungera måste den godkännas av dem som ska bli styrda och kontrolleras. Eleverna måste med andra ord underordna sig lärarens auktoritet och inte öppet ifrågasätta den (a.a.).

Permer och Permer (2002) menar vidare att Foucault anser att makt bara kan utövas över fria subjekt. Det måste med andra ord finnas möjlighet till mothandling. Här kommer motstånd in i bilden. Lundgren (2006) refererar till Foucault, som menar att makt är tätt förknippat med motstånd. ”Där makt utvecklas finns motstånd” (a.a. s. 68). Foucault menar att makten i grunden är mer en styrning än en konfrontation mellan två motståndare. Makten existerar i sociala relationer och är situerad eller med andra ord relationell. ”Den skapas och förändras i det diskursiva spelet.” (a.a. s. 67). Maktrelationer förstås bäst utifrån de tekniker och de former som de uttrycks i. ”Det är utövandet av makt som är det centrala, de praktiker, tekniker och procedurer som ger effekt åt makten. Det är i och med detta som vi kan tala om makt på ett fruktbart sätt, menar Foucault” (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 371).

Hur ser då de styrningstekniker ut som Foucault hänvisar till? Alvesson och Sköldberg (2008) beskriver hur ledningsmetoder utifrån Foucaults teorier skulle kunna förstås som maktinstrument, som gör att individers handlingsutrymme på olika sätt ringas in och

begränsas, genom formning av individer som subjekt mer än som en neutral styrning och samordning.

Politisk styrning syftar till att utöva makt mot människor genom användandet av tekniker för att reglera deras uppförande. Om man ska styra någon behöver man veta så mycket som möjligt om de individer man ska styra, så att man kan påverka dem på ett så framgångsrikt sätt som möjligt. Styrning grundar sig alltså på en kunskap om det som är maktens föremål. Disciplin är en politisk teknik för styrning, vars mål är att forma fogliga och nyttiga medborgare (Permer & Permer, 2002). Foucault skriver om disciplinen att den

...kan inte identifieras vare sig med en institution eller en myndighet; den är en typ av makt, ett sätt varpå den utövas, som omfattar en hel uppsättning av redskap, tekniker, förfaranden, tillämpningsnivåer och syften; den är maktens "fysik" eller "anatomi", en teknologi (Foucault, 2003, s. 216).

Foucault menar att den disciplinära makten kännetecknas av övervakning, normalisering och examination och är ett starkt inslag i det moderna samhället. Den är inte enbart negativ i form av bestraffningar, utan har även positiva inslag som t.ex. skapande, producerande och uppmuntrande (Andreasson, Ekström & Lundgren, 2009).

Den pastoraliska makten kan ses som en utvidgning av den disciplinära tekniken, en teknik som går ut på att få människan att genom bekännelse uppge kunskap om hennes inre, så att själen kan utforskas för att senare kunna styras optimalt. Bekännelseförfarandet fungerar på två sätt; det kräver att individen ska överträda gränserna för diskretion och fungerar också som processer som befäster identiteten. Det är en teknik som används för att befästa människor vid lämpliga identiteter (Permer & Permer, 2002).

När kroppsstraffen ersätts av mildare metoder handlar det inte om att straffa mindre utan om att straffa bättre. Det handlar om att göra makten att bestraffa till en integrerad del av samhällskroppen eftersom det är effektivare att styra människor genom att påverka deras föreställningar och idéer; att göra dem fogliga med vanor, regler och order. Att få individen att utöva självkontroll. Den lydiga individen underkastas då inte bara en myndighet utanför sig själv utan också en myndighet inom sig själv vilket gör att själarna blir en del i det herravälde som makten har över människans kropp (Foucault, 2003).

2.4 Normalitet och avvikelse

Föreställningar om normalitet är inget konstant utan förändras över tid. Mycket av det som ansågs vara "normalt" för hundra år sedan är förlegat idag. Börjesson och Palmblad (2003a) skriver att "I konstruktionen av det ideala barnet finns ett evigt tema som handlar om att se hur väl individen balanserar på en linje mellan för mycket och för litet" (s.30). Barn är inte avvikande i sig själva, utan det är skolans krav på dem, som skapar problemen. Normalitet handlar om social anpassning med kulturella måttstockar (a.a.).

Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården och Jacobsson (2005) menar att skolan ofta är den plats där barnets svårigheter upptäcks, kanske inte så mycket för att barnet har svårigheter, utan för att skolan som institution i olika tider har behov av att barn fungerar på ett visst sätt. Författarna skriver vidare att vi kategoriserar människor i de idévärderingar och strukturer som är rådande i samhället och att det i alla tider har funnits grupper som har kämpat för att få rätten att avgöra vem som anses vara normal eller avvikande. I samhället finns föreställningar om hur en människa ska vara och ingår man i den kategorin anses man vara normal. De som hamnar utanför denna grupp anses vara onormala (a.a.).

Om något skall kunna uppfattas som onormalt måste det finnas något normalt att jämföra med. Börjesson och Palmblad (2003a) menar att det är ”i relation till skolans ideala takt och riktning som det problematiska barnet fabriceras, och det stora hjälpmedlet för ett sådant definitionsarbete är att ställa denna avvikare i relation till klassen som kontrollgrupp” (Börjesson & Palmblad, 2003a, s.125).

Tideman m fl. (2005) visar på tre olika sätt att se på normalitet där den första kallas för *statistisk normalitet* med vilket menas att den ligger inom ramen för det vanliga, genomsnittliga och normala tillståndet. Normalitet definieras här utifrån ett medelvärde, där avvikelse inte ingår i det normala området. Den andra synen på normalitet kallas *normativ normalitet* och då utgår man från värderingar som råder i samhället, vilket innebär att värderingar kan variera under olika tidsperioder. Ytterligare ett sätt att definiera normalitet är, enligt Tideman, *individuell eller medicinsk normalitet*. Här utgår man från en frisk människa som inte avviker på något medicinskt sätt och där den person som avviker från denna definition av normalitet behöver behandling för att vidare kunna uppnå normalitet. I vår studie fokuserar vi den normativa normaliteten (Tideman m.fl., 2005).

Bartholdsson (2008) benämner denna normalitet som den föreskrivande normaliteten, som utgår från hur det borde vara och som bygger på bestämda värden i en bestämd kontext.

Sandin, Hydén och Lind (2006) beskriver normalitet som både en norm och det som är vanligt förekommande och oavsett vilket vi förhåller oss till så bygger förståelsen av det som är normalt på en jämförelse mellan dessa båda. Det som anses vara normalt är kontextbundet och behöver inte vara detsamma i olika sammanhang och i olika tider (a.a.).

Idag handlar dock normalitetstänkandet i mycket högre grad än för hundra år sedan om att fungera socialt i skolan. De elever som inte gör detta blir avvikande. Börjesson och Palmblad (2003) menar att eleven måttlighetsprövas, för att bedömas vara antingen socialt balanserad eller obalanserad och att normalitet handlar om att anpassa sig socialt efter de kulturella måttstockar som finns.

När det gäller avvikelse så framhåller Lundgren (2006) att den forskning som har fokuserat avvikelse har gjort det utifrån två olika perspektiv. Det ena är ett positivistiskt perspektiv, där utgångspunkten är att det finns vissa bestämda faktorer som gör att avvikelse uppstår och det andra är ett socialkonstruktivistiskt perspektiv där utgångspunkten är att avvikelse skapas i en diskurs. Det som är avgörande i det socialkonstruktivistiska perspektivet är vem som väljer att etikettera något som avvikande och hur (a.a.). I vår studie antar vi det socialkonstruktivistiska perspektivet på avvikelse.

Goffman (2007) menar att om man utgår från en grupp individer som har en del gemensamma värden och som delar vissa sociala normer när det gäller uppträdande och personliga attribut, så kan man beteckna varje individuell kategorimedlem som inte följer normerna som en avvikare och se på hans eller hennes egenhet som avvikelse.

2.5 Stigmatisering

Goffman (2007) skriver om ordet stigma och stigmatisering och förklarar att det är ett mycket gammalt fenomen, som går tillbaka till det antika Grekland, där man med begreppet stigma menade kroppsliga märken som markerade något ovanligt eller nedsättande om en person. Tecken brändes eller skars in i kroppen så att andra personer skulle kunna se att bäraren var en utstött person, en person man inte borde befatta sig med. Goffman hävdar vidare att varje samhälle avgör vilka medel som används för att dela in människor i kategorier och vilka egenskaper som uppfattas som vanliga och naturliga för individerna i varje sådan kategori (a.a.).

När vi stöter på en främling så bildar vi oss snabbt en uppfattning och gör en kategorisering av honom utifrån den första anblicken. Utifrån detta första intryck skapar vi normativa förväntningar på individen. Vi är inte medvetna om dessa skapade normativa förväntningar förrän kraven vi ställt inte infrias. Då först blir vi medvetna om de föreställningar vi haft. Den karaktär vi tillskriver individen via våra intryck i första skedet kallar Goffman (2007) för den virtuella (skenbara) sociala identiteten till skillnad från den faktiska sociala identiteten. Om vi sedan märker att individen har någon mindre önskvärd egenskap som skiljer honom från övriga personer som ingår i den kategori där personen befinner sig, så reduceras han i vårt medvetande från en hel och vanlig människa till en utstött människa. Denna stämpling innebär ett stigma. Goffman använder termen stigma på en egenskap som är djupt misskrediterande, men menar att om man ska kunna beskriva detta behövs ett språk som fokuserar relationer och inte egenskaper. En egenskap kan vara stigmatiserande för en grupp människor, men vara en bekräftelse på grupptillhörighet för en annan. Egenskapen i sig behöver inte vara vare sig misskrediterande eller positivt värderad (a.a.).

Människor försöker att försvara det sätt på vilket de behandlar människor som de anser har ett stigma. De bygger upp en stigmatologi för att förklara den stigmatiserades underlägsenhet och för att övertyga sig själva och andra om den fara den stigmatiserade representerar. Om den stigmatiserade väjer sig och vill protestera mot situationen kan både det som anses vara en defekt hos den personen och den framkallade reaktionen ses som ett bevis för defekten och göra att människor ser det hela som en rättvis vedergällning för något som den stigmatiserade individen eller hans familj gjort och då kan den behandling han utsätts för rättfärdigas (a.a.).

Goffman beskriver skillnaden mellan positiv stigma, så kallade statussymboler eller prestigesymboler, som pekar ut något positivt hos personen och negativ stigma, som benämns stigmasymboler som ”drar uppmärksamheten till en för individen förnedrande brist” (Goffman, 2007, s. 52).

Haug (1998) menar att om man använder en kompensatorisk lösning när det gäller barns ”problem” i skolan kan detta vara både stigmatiserande och orealistiskt. Stigmatiserande i den bemärkelsen att barn blir särbehandlande, vilket ju är compensationens grundidé. Orealistisk i de fall där det faktiskt inte är möjligt att kunna kompensera för barns svårigheter (a.a.).

Stigmatisering kan leda till att individen blir stämplad. Hill och Rabe (1992) refererar till Beckers stämplingsteori och förklarar stämpling med att ”människor eller grupper av andra tillskrivs egenskaper som värderas som i *negativ* mening avvikande” (s.32f). De menar att stämplingen kan utgå från personens närmaste omgivning, men också från andra sociala grupper, men den kan också vara institutionaliserad av samhället (a.a.).

2.6 Sammanfattning av tidigare forskning

Foucaults teorier om makt innebär bl. a. att makt inte är något man äger, utan något man utövar. Den saknar essens och existerar bara i relationer och när den uttrycks i handling. Makt ska ses som en relation mellan människor och inte som en egenskap eller en resurs som en individ eller en grupp människor har. Makt ska ses som ett styrkeförhållande, som inte är konstant, utan som ändrar sig och kan omkastas efter situationen. Den skapas alltså i ögonblicket och är aldrig passiv. Makt kan bara utövas över fria subjekt, som har en möjlighet till mothandling. Motstånd är, enligt Foucault, tätt förknippad med makt, men det handlar mer om styrning än om kamp mellan två motståndare. Kunskap och makt är två parallella begrepp; kunskap och vetande kan inte särskiljas från makten.

Vad som betecknas som normalt respektive avvikande har att göra med kontexten. Det som var normalt för hundra år sedan är kanske onormalt nu och tvärtom. Skolans normer för vad som är normalt skapar också det avvikande. Skolan kan bli den plats där barnets svårigheter upptäcks, kanske inte så mycket för att barnet har svårigheter, utan för att skolan som institution i olika tider har behov av att barn är på ett visst sätt. Tre olika sätt att se på normalitet presenteras; *statistisk normalitet* där normalitet definieras utifrån ett medelvärde, där avvikelse inte ingår i det normala området, *normativ normalitet* där man utgår från värderingar som råder i ett samhälle vid en viss tid och *individuell eller medicinsk normalitet* där normalitet innebär att man utgår från en frisk människa som inte avviker på något medicinskt sätt.

Stigmatisering innebär att en person tillskrivs en egenskap som är djupt misskrediterande. Det kan vara så att en egenskap kan vara stigmatiserande för en grupp människor, men vara en bekräftelse på grupptillhörighet för en annan. Egenskapen i sig behöver med andra ord inte vara vare sig misskrediterande eller positivt värderad, utan har med den specifika situationen att göra. Ska man kunna beskriva detta behövs ett språk som fokuserar relationer och inte egenskaper.

2.7 Skolforskning ur ett maktperspektiv

Nedan kommer några klassrumsstudier att presenteras. Klassrumsforskning är inriktad på att ”studera undervisningens mikrouniversum och kartlägga undervisningens `inre arbete`. Klassrumsforskningens strävan är studier i den faktiskt genomförda undervisningen, i samspelet mellan lärare och elev och ämne/aktivitet i situationen” (Permer & Permer, 2002, s. 67).

2.7.1 Studie 1

Permer och Permer (2002) har i sin klassrumsstudie fokuserat hur lärare och elever konstitueras som subjekt för ansvarsdiskurser. De har videofilmade klassrumsinteraktion, gjort djupintervjuer med lärare och studerat olika styrdokument. Klasserna de observerat genom videofilmning är sex klasser i årskurs 5-11. Deras syfte med avhandlingen är att belysa maktpraktiker i klassrummet och dessa maktpraktikers relationer till ansvarsfostran. De ser skolvardagen som konstruerad av lärare och elever genom sociala praktiker; intar med andra ord ett socialkonstruktivistiskt perspektiv, men går ett steg längre och inriktar sig på att studera hur maktteknologier och kunskapsbildning tillsammans bidrar till att styra skolans aktörer mot de ”sanningar” som finns nedskrivna i utredningar och andra dokument. De vill stiga ner i klassrummets mikrovärld för att belysa hur denna konstituering sker i olika praktiker. Författarna fokuserar inte bara ansvar, utan även maktutövning och styrning i

konkreta praktiker och relationen mellan övergripande diskurser och olika tankar och handlingar på olika klassrumsarenor (Permer & Permer, 2002).

De har i sina studier av klassrumsinteraktion sett olika tekniker för maktutövning. De delar in dessa i två olika grupper. För det första är det gruppen av tekniker som kan göra att vår kunskap om individer ökar. Här handlar det om praktiker som ”innesluter individer i ett analyserbart rum – ett panoptikon – där vi kan fördela eller placera dem, inbjuda dem att delta, samla kunskap om dem och ordna denna kunskap i kategorier eller rangordningar” (a.a. s.151). Hit hör teknikerna *övervakning, invitation, distribution och klassificering*. Övervakning är en form av kontrollerande observation, som ofta verkar vara en del av undervisningen mer än ett tillskott. Invitation är en maktteknik som författarna förklarar är av pastoral karaktär, vilket innebär att syftet med tekniken är att skapa välbefinnande. Invitation innefattar att ”locka, egga eller sporra, att skämta, att erbjuda hjälp, att offra sig och att bekymra sig om livet som helhet, att skapa välbefinnande och att få individer att avslöja ’sanningar’ om sig själva” (Permer & Permer, 2002, s. 155). Makt i den nutida skolan verkar arbeta mer med lockelser och inbjudanden snarare än genom befallningar och tvång. Distribution betyder utspridning av elever och detta kan ha en disciplinerande effekt. Klassificering handlar om tekniker för att differentiera grupper eller individer från varandra (a.a.).

Den andra gruppen utgörs av tekniker som särskiljer och tydliggör ”det rätta” respektive det avvikande och som syftar till likriktning. Hit räknas teknikerna *individualisering, totalisering, den normaliserande bedömningen, exklusion och reglering*, som allihop resulterar i inneslutning av det som är ”det rätta” och uteslutning av det heterogena (a.a.). Individualisering innebär att en individ lyfts fram och det kan vara i både positiv och negativ bemärkelse. Totalisering är när kollektiv konstrueras, när läraren totaliserar eleverna och kallar gruppen för ”ni”. Den normaliserande bedömningen är en maktteknik som fokuserar de normer som ska gälla. Exklusion innebär att man tydliggör det avvikande och reglering handlar om att hävda regler (a.a.).

Utöver dessa makttekniker finns även *självt tekniker*, tekniker för att öka kunskapen om sig själv, men även att arbeta på sig själv för att bli ett moraliskt subjekt. Det är vanligt, hävdar författarna, att lärare uppmanar elever att kontrollera sig själva och handla ”rätt” (a.a.). Författarna förklarar självt tekniker utifrån det som Foucault skriver om självkänedom:

Självt tekniker innefattar således att öka kunskapen om sig själv genom att undersöka sig själv, att reflektera över sig själv, att bedöma sig själv och att kontrollera sig själv. Dessutom innefattar självt teknikerna att arbeta på sig själv för att bli ett moraliskt subjekt, det vill säga att dra moraliska slutsatser av undersökningen och bedömningen av sig själv och slutligen välja att bete sig ansvarigt (Permer & Permer, 2002, s.167).

Vid djupintervjuer med lärare och elever diskuterades hur de uppfattade och tolkade olika episoder ur det videospelade materialet. Genom dessa djupintervjuer och genom klassrumsobservationer menar författarna sig kunna urskilja tre olika klassrumsdiskurser; det traditionella, det naturliga och det humanistiska klassrummet. Det traditionella kan kortfattat beskrivas som ett klassrum som domineras av ålderdomliga epistemologier och av en styrning som är baserad på att människan styrs utifrån och att det är de yttre beteendena som bör fokuseras i skolan. Det naturliga klassrummet har en styrning som är komplex och där läraren utgår ifrån att ansvar är en naturgiven egenskap. Läraren styr i namn av frihet, men en frihet med konstruerat naturliga gränser. Individen ses i stort sett som styrd inifrån. Det humanistiska klassrummet slutligen är ”ett klassrum som präglas av att elever ska konstituera sig själva som moraliska subjekt och i enlighet därmed välja att bete sig ansvarigt” (a.a. s. 261).

2.7.2 Studie 2

Bartholdsson (2008) har i sina klassrumsstudier fokuserat hur det önskvärda elevskapet konstrueras. Författaren har gjort omfattande observationer i en förskoleklass och en årskurs 5 och konstaterar att ett önskvärt elevskap är att eleven själv skall vilja "det rätta" och att "detta rätta" måste vara tydligt både för de som styr och de som blir styrda. Det förutsätter att båda parter delar kunskap om hur det önskvärda kommer till uttryck och vet hur spelreglerna ser ut.

Det gäller för lärarna att genom vänlig maktutövning få eleverna att bli lärarnas allierade och att inte styra eleverna mot deras vilja. För att den här vänliga maktrelationen ska fungera måste den godkännas av dem som ska bli styrda och kontrolleras. Eleverna måste med andra ord underordna sig lärarens auktoritet och inte öppet ifrågasätta den. Bartholdsson skriver att eftersom inte alla barn och ungdomar vill samma saker måste läraren ändå använda någon form av tvångsmakt.

I sin studie finner Bartholdsson att lärare i mycket hög utsträckning anstränger sig för att utöva makt med vänlighet och omsorg. De tekniker lärarna använder nämner hon "vänlig maktutövning" (Bartholdsson, 2008, s. 18). Hon refererar till Bourdieu och det som denne beskriver som det symboliska våldet. Det är en mjukare, försiktigare och inte så tydlig form av dominans och är det "våld" som bäst tjänar systemet. Bartholdsson skriver att det är så man ska förstå maktutövning i skolan, som tekniker för att styra utan att det märks. "Vänlig maktutövning är just vänlig och omsorgsinriktad" (a.a. s. 18), menar hon.

Bartholdsson konstaterar att den negativa eleven anses vara en elev som inte reglerar sig själv på ett önskvärt sätt. Elevens ovilja undergräver lärarens auktoritet. Här följer ett dilemma när det gäller den vänliga maktutövningen; läraren måste tvinga den negativa eleven att göra det den inte vill, vilket strider mot den vänliga maktutövningens grundvalar. Den negativa eleven utgör därför ett hotfullt inslag och undergräver det vänliga och goda lärarskapet och även förutsättningarna för en demokratisk skola. Bartholdsson skriver att den negativa eleven också utmanar de föreställningar vi har om elevens inneboende lust att lära och ta ansvar. Det önskvärda elevskapet i den vänliga maktutövningens skola kännetecknas av "idealt 'mogna', ansvarstagande, måttfulla, empatiska och positiva elever och när detta inte är fallet måste tonen, /.../ ,skärpas" (a.a. s.141).

2.7.3 Studie 3

Lundgren (2006) har gjort en fallstudie av en kommun och som en del av detta observerat klasser från förskoleklass till årskurs 6 på en skola under ett år. Syftet med studien var att studera hur barn i skolan kan bli föremål för sociala konstruktioner som tilldelar dem roller som elever i riskzon. Författaren ville undersöka vilka styrningsstrategier och tekniker som i detta sammanhang kom till uttryck i skolans pedagogiska praktik. Lundgren menar att lärare är en del i en normaliseringsprocess, de styr varandra på basis av uppfattningar och idéer, djupt rotade i makt och kunskap, om vad som är den goda skolan idag. Lärare konstituerar sig som moraliska subjekt. De har djupt rotade föreställningar om vad en elev är. Elever jämförs och kategoriseras utifrån vad lärare uppfattar vara det normala. Lundgren skriver om de klassrumsobservationer hon gjort och att analysen av dessa visar att eleverna övervakas och rangordnas i klassrummet. Lärare använder strategier och tekniker för att skapa enhetlighet. Samtidigt individualiserar lärare genom att krav ställs på eleven att aktivt bidra till sin egen självreglering och öka sin förmåga till självstyrning mot det rätta handlandet.

Lundgrens studie visar att lärare i tal uttrycker idéer om hur styrningen av elever ska genomföras. Här fastställs hur lärare ska hitta strategier och tekniker för att eleverna ska ta till sig självreglerande tekniker och bli ansvarstagande subjekt. Detta, menar Lundgren, bygger på tanken om den självreglerande eleven som den goda eleven. Blir eleven självreglerande är kraftfulla korrigeringar inte lika nödvändiga, som för den elev som inte internaliserat självregleringen. När eleven motsätter sig de idéer som lärare har om hur styrning ska

genomföras, ”framträder de repressiva formernas karaktär i maktrelationen” (Lundgren, 2006, s. 177).

Den dominerande uppfattningen som Lundgren fann var att elever ska eller bör vara ansvarstagande subjekt utrustade med självreglerande tekniker. Om detta inte är fallet riskerar de eleverna att hamna i riskzonen. Expertkunskap kopplas då in för att visa både elever och föräldrar hur man tar sig tillbaka till det som anses vara normalt. Författaren kunde också konstatera att barnet ses som ensamt bärare av definierad avvikelse i de normaliserande bedömningar som förekommer i den diskursiva praktiken. Hon fann också att strävan efter att korrigera det avvikande är större än funderingar över hur dessa olikheter kan vara av godo (a.a.).

2.7.4 Studie 4

Öhman (2007) har i sina klassrumsstudier i gymnastiksalen fokuserat styrning och intresserat sig för tanken om att människor styr sig själva i en önskvärd riktning och hur detta iscensätts i den praktiska verksamheten. Öhman antar ett makt- och styrningsperspektiv i sin studie där formerna för makt och styrning blir riktningssivare för människors handlingar. Författaren har videofilmade femton lektioner i Idrott och hälsa, där sammanlagt tolv lärare och deras elever har medverkat.

Analyserna i studien fokuserar människors handlingar i befintliga situationer och handlar om att undersöka vad som i praktiken görs och sägs. Öhmans studie visar att eleverna åläggs vissa handlingar, men dessa ålagda handlingar riktas mot individens egen vilja till handling. Med betoning på elevens fria vilja ”skapas ett subjekt som bör forma sig självt i enlighet med den diskursiva ordningen” (Öhman, 2007, s. 144). Med tonvikt på individens fria vilja ser man en förväntan om en individ som styr sina handlingar i linje med diskursens ordning. Öhman ifrågasätter om individen har något egentligt frihetsutrymme. Individen har förutsättningar att göra egna, fria val, men handlingarna styrs ofta av en införlivad idé om det självklara och rätta. ”I relationen mellan styrning och självstyrning blir valfriheten relativ och tämligen begränsad (a.a. s. 145).

Författaren vill genom sin studie klargöra hur människor socialiseras in i specifika diskurser och handlar enligt vissa mönster, dvs. handlingar som i praktiken blir möjliga och rimliga om man inte ska framstå som besvärlig eller på annat sätt avvikande. Valfriheten blir relativ och tämligen begränsad i relationen mellan styrning och självstyrning då valfriheten får en tendens att fungera som ett krav. Detta krav resulterar i att individen själv är ansvarig för sina handlingar och sitt liv, helt oberoende av sociala och kulturella faktorer. Inaktivitet och ovilja t ex konstrueras då som personliga problem som individen själv har ansvar för (a.a.).

Öhman har specifikt studerat hur elever skapas som aktivt ansvariga för sin fysiska hälsa, och genom det perspektiv som författaren använt sig av i denna studie, framkommer att individen är fri först när såväl kroppen som viljan betraktas som objekt för förändringsarbete. Endast då individen själv planerar sitt motionerande och reglerar arbetet med sin egen utveckling i linje med den diskursiva ordningen är hon fri (a.a.).

2.7.5 Studie 5

Henriksson (2009) har intervjuat elever på individuella programmet och på § 12-hem och även låtit dem skriftligt berätta om sina upplevelser av misslyckande i skolan. Berättelserna som eleverna skrivit ner och samtalen med dem visar lärare som brustit i omdöme och handlat på ett sätt som varit moraliskt tvivelaktigt. De slutsatser hon drar är att elevernas upplevelser av misslyckande sträcker sig långt utanför klassrummet, både tidsmässigt, rumsligt, kroppsligt och relationellt. De upplevelser de har varit med om stigmatiserar dem. Henriksson beskriver

stigma som ”ett slags kroppslig, social information som bäraren mer eller mindre medvetet sänder ut” (Henriksson, 2009, s. 62).

En annan slutsats Henriksson drar av samtalen med eleverna är att deras upplevelser av misslyckanden i skolan mer hänger samman med den pedagogiska relationen mellan lärare och elev än relationen mellan elev och lärande kopplat till specifika ämnen i skolan. Ur elevens perspektiv handlar misslyckanden om ”lärares etiska normer och moraliska förhållningssätt gentemot eleverna (a.a. s. 71).

Henriksson tar också upp lärares roll som moraliska förebilder och menar att vi gärna vill utgå ifrån att alla lärare agerar med elevernas bästa för ögonen, men problematiserar detta genom att hävda att bara för att lärare valt att arbeta med barn och unga innebär det inte att de automatiskt blir goda moraliska förebilder.

Trots att det finns etiska regler att följa verkar det som om lärares etiska förhållningssätt och moraliska agerande är djupt rotat i den enskilde lärarens egen syn på sitt pedagogiska uppdrag. Henriksson framhåller att lärare förmedlar ett moraliskt budskap och påverkar sina elever genom sitt sätt att vara och handla, förhållningssättet genomsyrar allt vi gör (a.a.).

Författaren menar att det finns former av lärande och kunskap som man sällan talar om i den dagliga pedagogiska praktiken och som man inte heller diskuterar så ofta i pedagogisk litteratur. Det är den *patiska* kunskapen som alltså handlar om de kroppsliga, relationella, temporala och situationsbundna aspekterna av lärande. Ordet patisk kommer från latinets lidande (lidelse) och passion och känns igen från sammansättningar som empatisk, sympatisk och apatisk. Man kan därför förstå patisk kunskap som de etiska och moraliska dimensionerna av att vara lärare. Det handlar om en kroppsligt levd kunskap till skillnad från den intellektuella, teoretiska kunskapen. Att som lärare ha en fallenhet för att skapa en god pedagogisk atmosfär i klassrummet och en förmåga att få varje elev att känna sig positivt sedd och uppskattad, att ha en fingertoppskänsla för vad varje elev behöver för att lära och utvecklas. Det är de patiska dimensionerna som informanterna i studien berättar om; hur lärare hanterar dessa elevers upplevelser av misslyckanden i klassrummet (Henriksson, 2009).

2.8 Sammanfattning av tidigare skolforskning

Forskning visar att lärare använder olika tekniker för maktutövning för att styra eleverna mot det ”rätta” (Lundgren, 2006; Bartholdsson, 2008; Permer & Permer, 2002; Öhman, 2007). Det rör sig om makttekniker som både syftar till att ”ringa in” eleverna så att kunskapen om dem ökar, men också om att särskilja och tydliggöra det ”rätta” och det avvikande och homogenisera gruppen (Permer & Permer, 2002; Lundgren, 2006).

Styrning sker i stor utsträckning i form av en vänlig maktutövning. Eleverna ska fås till att vilja det rätta och de formas till att själva vilja det rätta genom denna vänliga maktutövning. För att detta ska fungera måste både de som styrs och de som blir styrda vara överens om vad det rätta och önskvärda är. Den negativa eleven hotar bilden av ”den goda läraren” och gör att den vänliga maktutövningen tvingas övergå i någon form av tvångsmakt (Bartholdsson, 2008). Det önskvärda, den goda eleven, är ett ansvarstagande subjekt med självreglerande tekniker (Lundgren, 2006; Bartholdsson, 2008).

Lärare styr i namn av frihet, men en frihet som har konstruerat naturliga gränser. Valen som eleverna har är kringskurna och även om de har förutsättningar att göra egna, fria val, så styrs handlingarna ofta av en införlivad idé om det självklara och rätta (Öhman, 2007).

Misslyckanden i skolan stigmatiserar elever, men elevernas upplevelser av misslyckande kan sträcka sig långt utanför klassrummet, både tidsmässigt, rumsligt, kroppsligt och

relationellt. Den pedagogiska relationen mellan lärare och elev är viktigare än relationen mellan elev och lärande relaterat till specifika ämneskunskaper (Henriksson, 2009).

3 Syfte

Syftet med uppsatsen är att undersöka hur, i vilka situationer och i samband med vilka beteenden lärare använder olika korrekta utsagor riktade mot elever och vilka direkta konsekvenser detta får.

3.1 Frågeställningar

- Hur använder lärare korrekta utsagor?
- I vilka situationer och i samband med vilka beteenden använder lärare korrekta utsagor?
- Vilka direkta konsekvenser får de korrekta utsagorna?

4 Metod

I det här avsnittet presenterar vi det perspektiv vi lägger på hanterandet av det empiriska materialet och för de metoder vi har använt vid insamlandet av empirin. Vi redogör också för urval, för undersökningens värde och de etiska överväganden som gjorts.

4.1 Val av metod

Utifrån studiens syfte att undersöka hur och i vilka situationer lärare använder olika korrekta utsagor riktade mot elever och vilka direkta konsekvenser detta får valdes en kvalitativ ansats. I den kvalitativa ansatsen eftersträvar man att söka djupare kunskap inom valda område. Huvuduppgiften för ett kvalitativt synsätt är att tolka och förstå de resultat som framkommer, inte i första hand att generalisera, förklara och förutsäga. Inom denna ansats ses forskarens förförståelse som en tillgång för tolkningen. Kritik av den kvalitativa forskningen är att den kan vara alltför subjektiv och att resultatet i hög grad beror på vem som gjort tolkningen (Stukát, 2005). Eftersom en djupare förståelse för forskningsfrågorna eftersträvades, valdes en kvalitativ ansats. Av den anledningen valdes inte en kvantitativ ansats, vilken ger bredd och generaliserbarhet, men har svårigheter att bli djup (Stukát, 2005).

Observationer i klassrum gjordes, eftersom studien ville undersöka det som lärare faktiskt gör, inte det de säger att de gör. Det vardagliga arbetet i klassrummet skulle studeras, för att kunna förstås bättre och detta kräver att man är ute i verksamheten. Vi ville undersöka och analysera interaktionen i klassrummet.

Observationer ger information som man svårligen eller omöjligt skulle kunna få genom andra metoder (Bell, 2006; Fangen, 2005). Det blir lätt så att svaren man får i enkäter och intervjuer är ”politiskt korrekta”. Man vet vad man som lärare *bör* göra och svarar på frågorna utifrån detta. Stukát rekommenderar att observationer används när man vill ta reda på om människor verkligen gör det de säger att de gör eller beter sig så som de säger att de gör. Använder man enkäter eller intervjuer kan man inte vara säker på att informanterna talar sanning när de svarar på frågorna. De kanske mer eller mindre medvetet faktiskt ljugar av olika anledningar. Genom att man tittar, lyssnar och registrerar sina intryck använder man sig själv som mätinstrument och hoppar då över mellanled i form av enkäter och intervjuer. En annan fördel med observationer jämfört med enkäter och intervjuer är att man får en kunskap som är direkt hämtad från sitt sammanhang (Stukát, 2005).

Intervjuer valdes bort, eftersom en intervjusituation är en mera konstruerad situation och intervjuer presenterar den förståelse som människor har när de ska beskriva sina egna erfarenheter. Detta är naturligtvis viktig information, men det är viktigt att poängtera att intervjuer alltid är redovisningar av hur någon uppfattat något som skett. Intervjuer är med andra ord en återspeglning av subjektiva upplevelser av vad någon varit med om. När vi själva gör observationer är vi också selektiva, men vi kan samtidigt reflektera över hur vi valt och hur vi sorterat intryck och använda reflektioner i analysen av resultatet (Fangen, 2005). Repstad (2007) skriver att:

Det värdefulla med observationer är att de ger forskaren direkt tillträde till socialt samspel och sociala processer som intervjuundersökningar och textanalyser ofta bara kan ge indirekt och andrahandskunskap om (a.a. s. 34).

När man gör observationer kan man studera både ickeverbal och verbal kommunikation. Man kan titta på ansiktsuttryck, kroppsspråk, ansiktsfärg och sättet att tala osv. Bristande överensstämmelse mellan det som sägs och kroppsspråket kan vara intressant (Fangen, 2005).

4.2 Genomförande

4.2.1 Datainsamling

Observationer genomfördes i fyra klasser. En form av bekvämlighetsurval användes. Två närliggande skolor med barn i årskurs 1-5 eller årskurs 1-6 kontaktades. Från början fanns en tanke om att studera klasser från år 1-9, men detta förkastades då vi insåg att det skulle bli svårare att hantera empirin, eftersom förutsättningarna att observera skiljer sig ganska mycket åt i årskurs 1-5 jämfört med i årskurs 6-9. I de äldre åldrarna hade det inte funnits möjlighet att följa en klass under en dag samtidigt som vi följde en lärare, eftersom lärare på högstadiet undervisar så många olika klasser. Dessutom gjorde den begränsade tiden att vi valde att koncentrera oss på de yngre åldrarna. En önskan från oss var att få besöka årskurs 4-5.

Vi kontaktade rektorerna på respektive skola och berättade om syftet med studien och upplyste om etiska aspekter. Rektorerna blev intresserade och frågade i sin tur lärare i årskurs 4-5 på respektive skolor om de kunde ta emot besök under en dag. Tre lärare i årskurs 4-5 var intresserade och en lärare i årskurs 2.

Därefter togs kontakt med dessa fyra lärare, två från vardera skola, antingen via telefon eller mail. Lärarna informerades om att det var det önskvärda elevbeteendet och hur lärare formar/upprätthåller detta i sin undervisning, som skulle studeras. Vi kom överens om tid och plats för observationerna. Lärarna ombads att inte tillrättalägga undervisningen inför vårt besök, utan genomföra planerad, ordinarie undervisning. Lärarna informerades om vad vi tänkte säga till eleverna om vårt besök och varför.

Vi intog inför eleverna en delvis dold forskarroll. Björndal (2007) menar att det kan finnas en risk med att informera exakt om vad som ska observeras, eftersom de som ska observeras då kan uppträda annorlunda. Informationen kunde påverka deras sätt att bete sig. Vi har valt att informera eleverna enligt det som Repstad (2007) kallar ofullständig beskrivning. Eleverna informerades om att vi skulle studera hur det är att gå i t ex årskurs 4 år 2009. De informerades också om att vi skulle sitta och skriva under dagen och de ombads ”tänka bort” oss. Tre av lärarna hade informerat sina elever dagen innan om att vi skulle komma, så de var förberedda. De accepterade vår närvaro och visade ingen oro över att vi var där.

Fyra klasser observerades under en hel skoldag. Vid observationstillfällena fördes fältanteckningar. Vi valde att vara observatörer som deltagare (May, 2001). Vi frågade lärarna var det var önskvärt att vi placerade oss och sade att vi önskade sitta på avstånd ifrån varandra för att inte påverkas av varandras anteckningar. Fokus vid observationerna var hur lärare använder tillsägelser och utsagor för att korrigera elever.

Första observationsdagen användes som pilotobservation. Bell (2006) kallar denna typ av observation för ostrukturerad observation och menar att den kan vara lämplig att använda när man har en klar uppfattning om syftet, men inte riktigt är på det klara med detaljerna.

Den första observationsdagen fokuserade vi lärares korrektiva utsagor mot elever och skrev ner allt vi hörde när det gällde detta. Vi försökte att i så stor utsträckning som möjligt ordagrant skriva ner det som sades. Efter varje observationsdag fördes ett kort avslutande informellt samtal med respektive lärare innan vi skiljdes åt.

4.2.2 Analysförfarande

Vid analysen av det samlade materialet använde vi delar av Kvales (1997) analyssteg. Efter första observationsdagens slut gick vi igenom dagens händelser och jämförde och diskuterade fältanteckningarna och försökte hitta mönster i det som sagts. På så sätt kunde rena missuppfattningar elimineras och situationer som hade uppfattats på olika sätt kunde diskuteras. Vi tolkade fältanteckningarna tillsammans och gjorde en första strukturering (Kvale, 1997) av det vi hittat. Utifrån fältanteckningarna kunde vi urskilja olika former av korrektiva utsagor. Vi kategoriserade (Kvale, 1997) sedan dessa korrektiva utsagor efter de tre olika teman som vi funnit under första observationen; tillsägelser om det icke önskvärda beteendet, förklarande och fostrande utsagor om det icke önskvärda beteendet och kränkande händelser.

Fortsättningsvis genomfördes mer strukturerade observationer utifrån dessa tre teman. Vid övriga observationstillfällen använde vi oss av de tre temana och antecknade utifrån dessa. En begränsning gjordes i och med att vi valde denna fokus och detta kan ha inneburit att vi missat annan information.

Därefter skrev en av oss rent anteckningarna utifrån de tre temana. Sedan fyllde den andra på med sina anteckningar. Efter detta läste vi båda igenom det som skrivits för att säkerställa överensstämmelse mellan fältanteckningarna. Detta förfarande upprepades sedan efter varje observationsdag.

De transkriberade fältanteckningarna från de fyra observationsdagarna lästes därefter igenom för att få en känsla av helheten. Utifrån våra tre teman kunde ytterligare kategorisering göras (Kvale, 1997) och undergrupper urskiljas. Därefter sorterades alla utsagor efter respektive tema och underkategori. Sedan valdes de utsagor och händelser ut som var representativa för underkategorierna. De representativa utsagorna och händelserna beskrevs sedan deskriptivt. Vi återgav händelserna noggrant och försökte att i stort sett ordagrant återge vad lärare respektive elever säger.

Vi gjorde en klarläggning av materialet (Kvale, 1997) genom att eliminera överflödigt material som avvikelser och upprepningar. Vi skiljde ut det oväsentliga från det väsentliga

och det väsentliga i denna studie är de korrektiva utsagorna. Vi inser ändå att hur noggranna vi än är kommer vi ändå inte att finna någon enda sanning. Vi är väl medvetna om det som Fangen (2005) skriver om att man aldrig ser ”rena” data, utan det vi ser är ”alltid tolkade data, data som placerats i en referensram” (s. 92). Kvale (1997) förklarar vidare att utskrifter är ”... tolkande konstruktioner” (s.152) vilket innebär att oavsett hur noggrant författaren försöker eftersträva att återge skeenden så innebär det att man medvetet eller omedvetet gör tolkningar utifrån sin egen förförståelse, eftersom alla händelser filtreras genom forskaren.

Under observationerna upptäcktes en anmärkningsvärd kategori av händelser som vi valt att inte analysera eftersom den inte sorteras under korrektiva utsagor. Händelserna handlade om jämförande av elever och där lärare bl.a. använde sig av ett multiplikationstest som genomfördes klassvis i två av de observerade klasserna. Det anmärkningsvärda var att testet utfördes på tid och att man inte fick göra nästa tabelltest förrän man klarat det första på utsatt tid. Eleverna ombads också räcka upp handen när de var klara med testet, så att läraren kunde samla in det. Efter tre minuter bröt läraren testet och hämtade in testen för dem som ännu inte hunnit klart. Man kan anta att om man som elev arbetar långsamt kan testet upplevas som ett stressmoment och en kränkning. Testet handlar inte så mycket om att mäta kunskaper, utan om att mäta snabbhet.

Fältanteckningar valdes eftersom vi ansåg att video- eller bandinspelning skulle ge ett alltför omfattande material. Ur etisk synvinkel skulle videoinspelning kunna innebära problem.

Vi är medvetna om att eftersom vi är så förtrogna med skolans värld kan det vara svårt att se objektivt på verksamheten. Den förförståelse som hänvisas till i denna studie är vår drygt tjugo år långa erfarenhet från skolverksamhetens alla stadier; från förskoleklass till gymnasiet tredje år. Förförståelsen grundar sig också på studier i specialpedagogik.

4.3 Studiens tillförlitlighet

4.3.1 Generaliserbarhet

Studien är relativt liten och med tanke på detta är resultaten inte generaliserbara. Vår förhoppning är ändå att den kan vara intressant utifrån sin relaterbarhet.

4.3.2 Reliabilitet och validitet

Reliabilitet handlar om undersökningens tillförlitlighet och validitet handlar om dess giltighet. Mätinstrumentet är viktigt i en undersökning och i denna studie består mätinstrumenten av ett observationsfokus som utarbetades till första dagens observationer för att sedan utvecklas vidare inför resterande observationer. Stukát (2005) menar att ”läsaren vill veta hur tillförlitlig du själv anser din undersökningsmetod vara men vill också få möjlighet att skapa sig en egen uppfattning” (s. 126). Stukát (2005) skriver om validitet i betydelsen av ”om man mäter det man avser att mäta”(s. 125). Vid observationstillfällena placerade vi oss en bit ifrån varandra i klassrummet för att inte påverkas av varandras anteckningar. Vi placerade oss på varsin stol, som stod utplacerad så diskret som möjligt för att så lite som möjligt delta i och därmed störa interaktionen. Bell (2006) anser att man inte kan vara så diskret att man är som en fluga på väggen, men att man bör påverka så lite som möjligt. Bell skriver vidare att oavsett om observationen är strukturerad eller ostrukturerad eller om man är deltagande eller objektiv observatör, är uppgiften att observera och föra anteckningar över det man ser på ett så objektivt sätt som möjligt och sedan tolka informationen man får på ett så korrekt och objektivt sätt som möjligt (a.a.).

Genom att vara två som observerade samma sak samtidigt och sedan diskutera det som setts och hur det uppfattats, önskade vi minska risken att lägga in privata tolkningar och att missförstå det som sker (Bell, 2006). Bell skriver att man bör vara speciellt medveten om de riskerna och försöka att neutralisera fördomar och förutfattade meningar i så stor utsträckning som möjligt och vara på sin vakt mot skevheter. Ensamma observatörer riskerar alltid att anklagas för skevheter eller feltolkningar. Om man därför forskar inom sitt eget professionsområde är det bra att ha en vän eller kollega med sig vid observationerna (a.a.).

Samtidigt var vi medvetna om att observationerna var relativt få, men antalet var realistiskt för den tid som fanns till förfogande. May (2001) menar att risken med att göra observationer under en kortare tid är att det inte byggs upp några varaktiga kontakter och detta kan lätt leda till missuppfattningar, eftersom forskaren inte känner till kulturen och språket särskilt väl. Genom att vara två vid observationerna och genom att studera en miljö (klassrumsmiljön) som vi är förtrogna med ville vi ändå försöka minska riskerna med detta.

När det gäller urvalet av klasser hade klasserna valts ut av rektorerna på skolan och man kan anta att de valt sådana klasser som man ansåg vara lämpliga att "visa upp". Hade klasserna valts slumpvis hade resultatet kanske varit ett annat.

Valet av teoretiska perspektiv har påverkat den bild som presenteras. Med andra perspektiv hade resultaten sett annorlunda ut. Vår fokus inför pilotobservationen kan ha gjort att vi missat andra saker i interaktionen mellan lärare och elever, men vår fokus var viktigt för att besvara forskningsfrågorna. Vi menar ändå att valet av perspektiv har varit gångbart för det som vi ville ha svar på. Det har gett oss möjlighet att undersöka hur, i vilka situationer och i samband med vilka elevbeteenden lärare använder olika korrektiva utsagor riktade mot elever och vilka direkta konsekvenser dessa får.

4.3 3 Etik

Vid etiköverbägandet följer vi reglerna antagna av Humanistiskt – samhälls - vetenskapliga forskningsrådet (1990) där fyra huvudkrav redovisas när det gäller forskningsetiska principer; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Vi informerade respondenterna om studiens syfte och informerade också om rätten att avbryta medverkan samt att de uppgifter gällande respondenterna som förekommer i materialet inte kommer att kunna identifieras av utomstående. Skola, lärare och elever aidentifierades. Lärarna fick veta att det empiriska materialet i studien inte kommer att användas i något annat syfte utan endast i denna undersökning. Av etiska skäl är informationen om lärare och klasser kortfattad och allmänt hållen.

Nedan följer resultatet av den empiri som framkommit vid de fyra observationsdagarna. Först presenteras klasserna kortfattat och det som var gemensamt respektive skiljde sig åt i de fyra klasserna. Därefter presenteras resultatet indelat i tre teman med underrubriker.

5 Resultat

Klass 1 var en årskurs 4-5, som bestod av 25 elever. Eleverna var placerade i grupper om 4-5 elever. Läraren hade lång erfarenhet inom yrket. Klass 2 var även den en årskurs 4-5. I den här klassen gick det 23 elever. Läraren var relativt nyutbildad, hade endast arbetat en termin som lärare. Eleverna var placerade i grupper om 4-5 elever. Klass 3 var en årskurs 2, som bestod av 21 elever. Även i den här klassen var läraren nyutbildad. Eleverna satt i grupper om 6-8 elever. Klass 4 var en årskurs 4-5. Läraren i den här klassen hade lång erfarenhet som lärare. Här satt eleverna två och två. I den här klassen gick 18 elever.

I två av klasserna förekom ironi i större utsträckning än i de två övriga. I två av klasserna kunde vi observera en rätt/feldiskurs. Här var det viktigt att göra på rätt sätt och att tänka på rätt sätt. Vi kunde också notera att vid våra besök så var det två av lärarna som lät eleverna arbeta utan ”övervakning”. Dessa två lärare hade valt att ha matematikgenomgångar i halvklass och då arbetade den andra halvan helt själva med svenska.

Matematikgenomgångarna hölls i den så kallade ”matteverkstaden” där eleverna fick arbeta kreativt och lekfullt med matematiken. Ingen lärare fanns då i det klassrummet där gruppen som arbetade med svenska var. De eleverna fick själva ansvara för sina arbetsuppgifter. Lärarna i de här två klasserna lät också elever sitta i grupperum och uppehållsrum utanför lärarnas blickfång. De här båda klasserna hade något större lokaler att tillgå än de andra två klasserna, men alla fyra klasserna hade grupperum. Två av lärarna utnyttjade inte, vid våra besök, möjligheten att sprida ut eleverna.

Gemensamt för alla klasserna var att varje morgon startades med att eleverna gick in i klassrummet allteftersom de kom till skolan, satte sig och läste ca 20 minuter tyst i sina bänkböcker. Det blev en lugn start på dagen. Inga elever stod och trängdes i korridoren. Lärarna hade också möjlighet att kontrollera närvaro, tala med någon elev och eventuellt ordna med förberedelser inför dagen. I alla fyra klassrummen stod dagens schema på tavlan. Gemensamt för alla var också att all undervisning skedde i helklass.

Vid genomgångar gjordes ingen individualisering, utan samma genomgång gjordes för alla elever. I alla klasserna var undervisningen, vid vårt besök, traditionell. Med det menar vi att läraren ledde undervisningen och alla elever arbetade med ungefär samma saker.

I en av klasserna gick en elev som hade anpassad studiegång, vilket innebar att han endast gick halva dagarna i skolan. Läraren berättade att det ändå fungerade bra nu, eleven var mycket lugnare och orkade mer när dagarna var kortare. Läraren uttryckte att det var en lösning, eftersom ”det ju behövs för att klassen ska få lugn och ro”. Hon befarade att den anpassade studiegången kunde göra ”så att eleven aldrig kom i fatt sina kamrater”. Vid ett tillfälle under dagen gick denna elev ut i grupperummet för att få extra hjälp. I alla klasserna fanns en eller flera elever, som hade eller som läraren misstänkte hade någon form av diagnos.

1. Tillsägelser om det icke önskvärda beteendet

- a. uppmaningar och utpekande av elev med namn
- b. hot om konsekvenser.

2. Förklarande och fostrande utsagor om det icke önskvärda beteendet

- a. utsagor som handlar om skolkunskaper
- b. utsagor som handlar om självreglering
- c. disciplinerande utsagor
- d. utsagor där lärare uttalar sig om vad elever kan

3. Kränkande händelser

- a. händelser där läraren uttrycker misstro mot elever
- b. händelser där läraren uttalar sig ironiskt om eller till elever
- c. övriga kränkande utsagor

5.1 Tillsägelser om det icke önskvärda beteendet

Vid observationerna har vi tydligt kunnat se att tillsägelser om det icke önskvärda beteendet är den vanligaste strategin som lärare använder för att forma elevers beteende. Tillsägelser används för att uppmärksamma eleverna om att de inte är tysta, inte sitter stilla, inte lyssnar på läraren och inte arbetar med de tilldelade arbetsuppgifterna, men också för att markera vem som får lov att yttra sig och när. Lärarens definition av arbetsro styr tillsägelseerna.

Vi har delat in dessa tillsägelser i två olika undergrupper; 1. rena uppmaningar (kan vara riktade till enskilda elever eller till hela gruppen) och uppmaningar som pekar ut en elev genom att elevens namn används och 2. hot om konsekvenser.

5.1.1 Uppmaningar och utpekande av elever genom användande av namn

Uppmaningarna handlar om att sitta stilla, göra sina arbetsuppgifter och vara tyst och lyssna på läraren; bara tala när man får ordet. ”Du sitter på *din* plats!”, ”Viktor, försök att sitta still!” och ”Sätt dig ordentligt!” är exempel på tillsägelser som handlar om att eleven ska sitta där läraren vill och på det sätt läraren önskar. Två exempel som visar hur elever ska arbeta och bete sig i klassrummet är ”Du gör det *du* ska göra och sluta störa andra!”, ”Det där som du gör, dumheter bara, gör inte så. Dessutom är det inte du ska göra!” och ”Helena, du gör allt annat än jobbar, tycker jag!” Det handlar också om att sköta sig själv och inte störa de andra i klassen. Läraren ger oftast inga instruktioner vid tillsägelseerna om vad eleverna ska göra, utan uppmärksammar bara att de inte gör det de ska. Exempel på detta är:

”Sebastian, nu vill jag inte veta av mer trams från din sida. Nu är du där igen och gör annat!”

”Martin, vad gör du för något!”

”Jennifer, kan du göra det du ska nu?”

”Shad, håll inte på så med bänken!”

”Nej, Niklas, du har fullt upp med att skriva, tror jag!”

Tillsägelser som fokuserar vikten av att vara tyst och lyssna på läraren är t ex ”Vet ni vad ni ska göra? Nej? För om man inte lyssnar så vet man inte reglerna!”, ”Ställ er bakom era stolar och stäng munnarna!” och ”Sch, ni har inget prathörn där borta, va!?” En stor del av tillsägelseerna handlar om att eleverna inte ska tala utan att ha fått tillåtelse, tex. ”Nu räcker vi upp handen!”, ”Helena, lite tystare!” och ”Sanna, var tyst nu. Nu är det jag som pratar, så får du gärna prata sedan!” Det handlar också om att eleverna ska veta vad som är en lagom ljudnivå och rätta sig efter lärarens norm. ”Nej, nu börjar ljudnivån gå upp för mycket!”, ”Skrik inte så!”, ”Så kan ni inte låta. Det gör ju ont i öronen!”, ”Fredrik, Fredrik, munnen!” och ”Sch, börja inte prata nu!”.

Lärarna använder konsekvent ”sch-andet” som en strategi för att få tyst i klassrummet, trots att det, enligt oss, ibland inte behövdes. Vi upplevde att ”sch-andet” emellanåt störde mer än det lugnade. Beteendet kändes införlivat med lärarrollen.

När det gäller utpekande av elev med namn så kan den här typen av tillsägelser ha två syften. Man kan anta att eftersom de uttalas högt inför klassen, blir det en indirekt effekt på resten av klassen, samtidigt som *en* elev får extra fokus på sitt negativa beteende. Vi kunde observera att det ofta var samma elever som fick största delen av tillsägelseerna.

Konsekvenserna av uppmaningarna och tillsägelser av elever genom att använda deras namn är i stor utsträckning att eleverna gör det läraren önskar, åtminstone för stunden. Konsekvenserna håller inte i sig så länge, utan då får läraren upprepa sina uppmaningar och tillsägelser. De elever som har svårast för att följa lärarens regler är också de elever där effekten av de korrekta uttalen sitter i kortast tid.

5.1.2 Hot om konsekvenser

Hoten är explicita och fungerar disciplinerande. Konsekvenserna av hoten är relativt milda. Med det menas att hoten, enligt vår mening, inte är några allvarligare hot.

Utsaga 1

Under en matematiklektion ber en elev om hjälp upprepade gånger. Hon förstår inte talet trots att läraren har förklarat. Eleven blir frustrerad, tappar orken och vill ha mer konkret hjälp. Då böjer sig läraren ner över eleven och följande utspelar sig:

Eleven: ”Jag förstår ändå inte.”

Läraren: ”Pröva dig fram! Det ska bli ett tal mellan 30 och 40.”

Eleven: (eleven skakar på huvudet och tittar ner i bänken)

Läraren: ”Nähä, vill du hellre sitta och göra alla uppgifterna i boken? Jag vet att du kan, så försök inte.”

Utsaga 2

Nästa exempel är också taget från en matematiklektion. Klassen genomför en lek, som läraren har givit instruktioner om. En elev står bredvid läraren och väntar på att få lärarens uppmärksamhet. Eftersom läraren är upptagen med att hjälpa någon annan, pratar eleven under tiden med en kamrat. När läraren uppmärksammar eleven så sägs följande:

Läraren: ”Sanna, vet du vad du ska göra eller?”

Eleven: (skakar på huvudet)

Läraren: ”Nej, men lyssna då, så ska jag förklara. Jag tänker inte säga till dig fler gånger!”

Utsaga 3

Ett tredje exempel är taget från en SO-lektion. En elev går fram till läraren som sitter vid sin arbetsbänk. Eftersom vi observatörer sitter lite för långt ifrån själva händelsen, så uppfattar vi enbart slutet av dialogen. Det vi noterar är att läraren ser bestämd och stram ut och att eleven tittar ner i golvet. Läraren säger med skarp röst: ”Men *det* kommer jag att göra om du inte jobbar!” Eleven går då tillbaka till sin plats, sätter sig och lutar sig över sin bok. Vi kan notera att läraren troligtvis uttalat någon form av ”känsligt” hot, som eleven reagerat på. Detta ser vi på elevens kroppsspråk; nedböjt huvud, ihopsjunkna axlar och att han går till sin plats och är mycket dämpad en lång stund.

5.2 Förklarande och fostrande utsagor om det icke önskvärda beteendet

När det gäller de förklarande och fostrande utsagorna har vi vid observationerna funnit fyra olika kategorier; kunskapsmässiga, självreglerande, disciplinerande och utsagor där läraren uttalar sig om vad eleven kan. Utsagorna handlar i mycket större utsträckning än tillsägelseerna om kunskaper i skolämnen, hur eleverna ska tänka när de löser uppgifter och om vad som är rätt och fel. De är i högre grad förklarande jämfört med tillsägelseerna.

5.2.1 Utsagor som handlar om skolkunskaper

”Men det var ju det vi pratade om. När ska man ha stor bokstav egentligen?”

”Varför skriver du stor bokstav där? Sudda! Får inte se ut så där! Ordet stor ska inte ha stor bokstav!”

”Här är ett fel. Och här har du ett fel. Där har du stavat fel. Kolla allt du har gjort fel. Sudda ut alla fel.”

”Men du! Vad skulle vi lära oss idag? När det skulle vara stor bokstav. Ändå finns det stora bokstäver där det inte ska vara och du – titta här! Du ska göra på precis samma sätt.

Det blir inte godkänt om man sätter fel på stor bokstav när det är det vi övar på.”

”Egentligen är det ju inte fel, men man gör så här!”, ”Det är så här att jag så gärna vill att ni skriver så här...”

”Svaret blir samma och jag säger inte att det är helfel, men om man tänker så här.”

Läraren väljer i några av dessa fall att kommentera elevernas prestationer utifrån ett problem-/bristperspektiv.

5.2.2 Utsagor om självreglering

De självreglerande utsagorna handlar om att lärare använder strategier och tekniker för att skapa enhetlighet och få eleverna att själva ta ansvar för sina handlingar.

Utsaga 1

Efter lunch väntar eleverna utanför klassrummet på att läraren ska komma. Läraren kommer och verkar upprörd. Tydligt har något hänt under lunchrasten. Läraren uttalar följande med mycket arg röst: ”Jag är inte anställd för att vara polis, jag är er lärare. Jag ska inte behöva säga det här till er varje dag! Det här ska ni veta själva!” Läraren uppmanar genom sin tillsägelse eleverna att tänka och agera själva utifrån det som de borde veta är rätt och fel. Det är en kollektiv uppmaning att gruppen ska reglera sig själv. På elevernas kroppsspråk; sänkta huvuden och på den kompakta tystnad som infinner sig kan man anta att eleverna känner sig skyldiga till det som hänt. Ingen av eleverna protesterar eller säger emot lärarens utsaga, fastän man kan anta att inte alla varit inblandade i den incident som läraren hänvisar till. Under tystnad går eleverna in till sina platser och lektionen startar. Läraren börjar lektionen och allt lugnar ner sig och återgår till det vanliga.

Fler exempel på utsagor om självreglering är: ”Läs på tavlan. Står det att du ska göra uppgift 65? Ja, då ska du göra det.” och ”Man försöker jobba själv, fastnar man på något frågar man kompiserna.”

Utsaga 2

Under en lektion i svenska blir en elev ledsen för att hon fått en lapp i sin bänk av en annan elev. Läraren lägger beslag på lappen, men gör ingenting mer förrän lektionen är slut. Då tillkallar hon eleven som skrivit lappen och samtalar lågt med honom. En dialog utspelar sig där vi endast hör det som läraren säger: ”Bra att du talar om vad du gjort. Vi skriver ju inte sådant. Det vet du. Du har förstått att man skriver inte sådant!”

Eleven som skrivit lappen är fullt medveten om att det är den händelsen med lappen som läraren vill prata om. Han protesterar inte mot det som sägs, utan tar tillsägelsen med blicken i golvet och hängande axlar.

5.2.3 Disciplinerande utsagor

De disciplinerande utsagorna liknar till stor del uppmaningarna och tillsägelsena av elev genom användandet av namn i kategori 1. De fokuserar ”ordning och reda”; när och hur man får tala, vad man får göra och när man får göra det, men de disciplinerande utsagorna är i större utsträckning kollektiva. Exempel på sådana är:

”Nu får du en penna, var rädd om den!”

”Om man vill något, ska man sätta sig ner och räcka upp handen.”

”När du ska berätta något så vill du ju att andra ska lyssna intresserat på dig. Då ska du också lyssna intresserat när andra pratar.”

”Ställ er bakom era stolar och stäng munnarna!”

”Nu räcker vi upp handen!”

”Kan alla stå stilla där de är? Stå stilla!”

5.2.4 Utsagor där lärare uttalar sig om vad elever kan

Lärarna påstår sig veta vad eleven kan och hävdar i utsagor att eleven kan om bara viljan finns. Exempel på detta är:

”Du kan när du vill, så försök!”

”Du kan. Jo du kan, jag vet att du kan.”

”Du kan det här. Du har jobbat med det flera gånger.”

5.3 Kränkande händelser

Valet av namnet, *Kränkande händelser*, kan behöva förklaras vidare. Vi menar att en kränkning är när någon behandlar en person nedsättande i ord eller handling. En kränkning kan även uttrycka en intention att göra någon illa, men vi kan inte i denna studie uttala oss om någons intention, eftersom detta inte kan avgöras genom observationer. Vad vi däremot kan observera är nedsättande tal om och handlingar mot elever och därför väljer vi ändå att använda benämningen *Kränkande händelser* på kategorin. Vi har inte funnit någon annan benämning som beskriver det som observerats. Det är alltid svårt att avgöra vad som blir konsekvensen av en kränkning, eftersom kränkningar upplevs individuellt.

De kränkande händelserna har delats in i tre kategorier; situationer där läraren uttrycker misstro mot elever, utsagor där lärare uttrycker sig ironiskt och övriga kränkande händelser. Noterbart var att ingen av lärarna i efterhand kommenterade de kränkande händelserna under observationsdagen.

5.3.1 Misstro

Händelse 1:

Under en mattelektion arbetar eleverna i sin egen takt. Några arbetar i matteboken, några gör diagnoser och några gör förtest inför diagnos. Två flickor sitter och arbetar med samma förtest. Läraren går förbi och kastar ett öga på vad de båda flickorna gör och när hon ser att de har samma test framför sig på bänken blir hon orolig och tilltalar flickorna med bekymrad röst. Hon säger: "Sitter ni bredvid varandra med samma förtest och tittar på varandra?" Flickorna tittar upp på fröken och skakar på huvudena. Läraren säger: "Det är inte så? Det bara ser så ut? Jag blev lite misstänksam nämligen, kände jag. Det är ju ingen idé att kika, man ska ju få reda på vad man själv kan".

Läraren utgår i det här exemplet inte ifrån att det är positivt att eleverna försöker samarbeta, utan hon ser det som negativt att de sitter med samma förtest.

Händelse 2:

Under ett arbetspass får eleverna välja om de vill arbeta med matte eller svenska. Läraren brukar göra så under några pass i veckan, för att hinna med att hjälpa alla elever med matematiken. Eftersom en hel del elever väljer att arbeta med svenska, som läraren menar är mer självgående, så blir det färre elever som arbetar med matten och då hinner läraren med de eleverna. Under det långa passet ombeds eleverna sedan skifta ämne, så att de efter passets slut har arbetat ungefär lika mycket med matten som med svenskan. En elev, David, har precis arbetat med svenska och ska börja med matten, när läraren kommer förbi. Hon ser att David just nu inte håller på med någon uppgift. Hon stannar vid hans bänk och tilltalar honom högt med arg röst. Hon säger: "Nu tänker jag stå här tills du öppnar böckerna och kommer igång!" David tittar upp från bänken och säger: "Men jag fattar inget!" Läraren svarar då med irriterad röst: "Om du inte fattar någonting får du ju be mig förklara". David säger: "Men jag fattar inte när du förklarade". Läraren svarar inte på detta just nu, utan fortsätter med hög och vass röst: "Nu har det gått 50 min och du har inte gjort någonting!" David försvarar sig med att säga: "Men jag har gjort två korsord i svenskan. Har du inte märkt det?" Med skepsis och förvåning i rösten svarar läraren: "Har du?" David fortsätter att försvara sig: "Såg du inte att jag gjorde det? Jag förstår inte något av det du förklarade innan. Har du inte märkt att jag har jobbat med svenskan? Gjort två korsord? Tror du att jag inte har gjort någonting?" Läraren svarar inte på detta, utan börjar förklara det där som David inte förstått tidigare: "Det är ju summan du ska räkna ut." David frågar då: "Menar du att jag ska lägga ihop?" Läraren svarar: "Ja, det är summan".

Händelsen börjar med ett hot om att läraren inte tänker gå därifrån förrän hon ser att David börjar arbeta. Som observatör verkar hela händelsen omotiverad. David har arbetat flitigt med sin svenska. Han har varit uppe och rört på sig några gånger, men inte mer än andra. Man kan misstänka att händelsen föregåtts av andra händelser och att det finns någon form av ouppklarad konflikt mellan läraren och David. Detta styrks också genom att vi tidigare observerat att David vill krama sin lärare och att hon då säger med bestämd röst: "Så! Nu har vi tagit dagens kram. Sätt dig och jobba nu!" David undrar då varför man inte kan ta 7 eller 8 kramar om dagen.

Händelse 3:

Läraren håller på att gå igenom matematiska uppgifter gemensamt med hela klassen på tavlan. Alla gör samma uppgifter samtidigt. Läraren tycker att Emil inte har tillräcklig uppmärksamhet framåt mot det som läraren gör och säger då med hög röst: "Emil, häng med

här!” Emil svarar med sur röst: ”Jag hänger med!” Läraren sammanfattar då diskussionen med att säga högt så att alla hör: ”Titta inte ner i boken då, utan häng med!” Vid detta tillfälle finns det andra elever som inte heller tittar framåt på läraren, men de eleverna får ingen tillsägelse.

Vi noterar att läraren bestämmer över händelsen på så vis att hennes ord väger tyngre än Emils. Oavsett om Emil säger att han hänger med, så har det mindre betydelse än lärarens definition av händelsen. Det är bara Emil som får tillsägelse även om andra elever gör samma sak som han.

5.3.2 Ironi

Med ironi menas här negativ ironi som kan såra.

Händelse 1:

Läraren ger frågan till en elev i klassen, som genomgående är lite försiktig och talar lite tyst. När eleven svarar säger läraren: ”Nu hörde jag vad du sa, men ingen annan i klassen. Kan du säga det lite högre?” Samme elev blir vid ett annat tillfälle osäker på om det är han som fått frågan av läraren. Han svarar inte genast, utan frågar efter en kort stund: ”Jag?” Läraren svarar då: ”Donny? Ja, du *heter* väl Donny, eller?”

Ironi kan skapa osäkerhet. Vid observationen i den här klassen noterade vi att eleverna verkar osäkra på om det de säger är det rätta, genom att de hejdar sig både i rörelse (vid handuppräckning) och i röst när de ska svara på lärarens frågor.

Händelse 2:

Klassen har fått i uppgift att måla och eleverna behöver då blanda till grå färg. Lotta är osäker på hur man blandar grått och frågar läraren. ”Hur ska jag göra? Hur blandar man grått?” Läraren svarar då: ”Hur tror du? Vilka färger kan det va? Rosa och grönt, eller?”

Lärarens ironi i det fallet riktar sig mot elevens intellekt vilket kan göra att Lotta känner sig missförstådd och dum. Hon kan också känna skam inför sina klasskompisar som hörde lärarens kommentar som ifrågasatte hennes kunskaper i att kunna blanda olika färger. Vi kunde se att Lotta rodnade och tittade ner i bänken efter lärarens kommentar.

Händelse 3:

Klassen arbetar med samhällskunskap och två elever som sitter mitt emot varandra samtalar med varandra. Läraren tillrättavisar dem genom att säga: ”Vad är det? Ni är så *jättebra* på att tjafsa med varandra! Nu säger jag så här. Nu slutar ni prata med varandra. Det blir inte trevligt när ni pratar. Emil, måste du prata med Stina?”

Här noterar vi en tillrättavisning med ironi. Båda eleverna pratar lika mycket, men det är Emil som pekats ut som den skyldige. Emil får mycket negativ uppmärksamhet, många tillsägelser under dagen.

Händelse 4:

Eleverna ska arbeta två och två med en uppgift, men Fredriks bänkkamrat är sjuk. (Fredrik har enligt lärarens tidigare utsagor svårt med impuls kontroll och svårt för att koncentrera sig.) Fredrik påkallar lärarens uppmärksamhet och säger: ”Jag är ensam.” Läraren svarar honom då: ”Men det är ganska bra!” Fredrik ger läraren en ”lång” blick.

Läraren säger att det är bra att Fredrik arbetar ensam och inte har en bänkkamrat att arbeta med. Genom att Fredrik ger läraren en lång blick kan man anta att Fredrik på något sätt reagerar på lärarens kommentar. Blicken kan visa på någon form av motstånd.

5.3.3 Övriga kränkande utsagor

Händelse 1:

Vid mattegenomgång med åk 5 så går läraren igenom division och olika strategier för att dividera och multiplicera med 100 och hur man kan dra slutsatser om division genom att man vet multiplikationstabellen. Läraren frågar om alla förstår, en flicka säger att hon inte förstår. Läraren säger då: "Det här med att $6 \times 7 = 42$, det har du väl förstått, det har vi ju tjatat så mycket om?" Sedan förklarar hon hur man multiplicerar med 100 och slutar med att bekymmersamt titta på flickan och säga: "Förstår du nu? Solklart?" Flickan säger att hon förstår, men låter tveksam på rösten.

Eftersom läraren säger: "Det här med att $6 \times 7 = 42$, det har du väl förstått, det har vi ju tjatat så mycket om?" kan man anta att det blir svårt för eleven att kunna säga inför alla de andra i gruppen att hon inte förstått, utan att bli utpekad. Eleven lät tveksam på rösten när hon svarade att hon förstod. Om hon hade svarat att hon inte förstod så kan det ha inneburit att hon blev utpekad som en som inte kan inför gruppen. Eleven svarar i det här fallet att hon förstår, men om hon egentligen inte gör det så kan det innebära att hon känner sig otillräcklig och dum.

Händelse 2:

Under flertalet lektioner sitter Stina och räcker upp handen och vill svara, men får väldigt sällan svara. Läraren ser inte hennes uppräcka hand. Vid ett tillfälle, när man pratar om rymden är det många som vill berätta något. Stina vill det också och sitter med handen uppe hela tiden, men får inte ordet. Till slut säger läraren: "Nu har vi Hampus, William och Emma, sedan ska vi gå vidare. Stina, du tog ju upp din hand efter, eller hur?" Stina protesterar inte fastän hon faktiskt räckt upp handen lika länge eller till och med längre än övriga.

I denna händelse påstår sig läraren veta något om Stina som Stina vet inte stämmer. Att Stina "ger upp" inför lärarens påstående och inte argumenterar emot kan vara ett tecken på resignation. Det kan också vara en signal om att Stina känner sig negligerad i klassrummet.

Händelse 3:

Emil kommer lite sent efter en kort rast. Han är i hallen när läraren säger: "Nu väntar vi på dig, Emil, det märker du va? Skynda dig!"

När Emil kommer in går han fram till diskhon för att dricka vatten (vilket vi sett att eleverna brukar få lov att göra) och läraren utbrister argt:

"Just nu kan du inte dricka, det förstår du va?" Emil blir arg och slänger ner muggen på golvet. Läraren säger, mycket argt nu: "Nej, ursäkta! Kom tillbaka och ställ i ordning på detta." Emil svarar kort: "Nej!" Då säger läraren: "Emil, då får du gå ut härifrån!" Emils reaktion är att han reser sig och säger argt: "Då gör jag det!" Han lämnar hastigt klassrummet och slår igen dörren hårt efter sig.

Denna händelse visar på en maktdemonstration. Emil har en elevassistent under skoldagen, men vid detta tillfälle var assistenten inte närvarande. Lärarens reaktion är stark och hon kräver att Emil skall återställa den ordning han orsakat. Då det är en vanlig rutin att efter

rasten dricka vatten, så kan man anta att Emil känner sig förvirrad inför tillsägelsen. Han motsätter sig det som läraren vill att han ska göra. Hans protest blir att lämna klassrummet. Att som i detta fall utpekats som en ”bråkstake” som måste lämna klassrummet kan påverka Emils identitetsskapande i negativ bemärkelse. En sådan här situation skulle kunna få eleven att känna skam över att bli utvisad ur klassrummet.

Händelse 4:

Dagen skall avslutas med att fritidspedagogen skall läsa högt ur en bok för hela gruppen. Gruppen skall också bli bjuden på glass, eftersom de varit så duktiga vid vaccinationen dagen innan. Alla barnen sätter sig på golvet och blir serverade en pinnglass. Innan fritidspedagogen ska börja, så vill läraren ge lite information om vad man ska göra med glasskräpet och säger: ”Då är det så här; spärta upp öronen, spärta upp öronen! Vad gör man sedan med sitt papper och sin pinne, när man ätit klart?” Lärarens ton är sträng och kort och hon ser allvarlig ut. En elev svarar: ”Man lägger det i papperskorgen.” Läraren svarar med arg röst: ”Nej, det gör man *inte*. Det vill jag *inte* att man gör. Man går *inte* upp och vandrar för att lämna sitt skräp och stör vid läsningen. Man tar sitt skräp och lägger det framför sig på golvet och låter det vara där. Inga ljud med pinnar.”

Stämningen blir tryckt i klassrummet. Mysstämningen är borta. Läraren sätter sig vid sin arbetsbänk och tittar strängt på barnen. Barnen lägger sig sedan ner på golvet medan fritidspedagogen läser. Emil sätter sig långt bak vid dörren och läraren säger då: ”Där ska man inte sitta Emil, då kan man bli klämd. Och då ska inte du heller sätta dig där Stina. Det verkar ju ganska dumt!” Flera av pojkarna och flickorna har svårt att låta bli att röra sig eller röra någon annan. Flera håller på med sina pinnar. Men det är Emil som läraren går fram till. Hon sätter sig bredvid honom, tar ilsket ifrån honom hans pinne och slänger den i papperskorgen. Dagen avslutas med att Emil får ytterligare tillsägelser om hans sätt att svara. Läraren säger: ”Emil, sätt dig ner! (Emil mumlar härmande) Läraren svarar då upprört och argt: ”Emil, jag uppskattar inte att du svarar tillbaka så där. Det har varit en hel del sådant idag. Du märker säkert att jag inte gillar det, eller hur? Sluta med det!”

Händelsen kan göra att elever upplever en osäkerhet i huruvida svaret är rätt eller fel när det inte finns någon naturlig logik i svaret. Lärarens tillrättavisningar av Emil kan göra att han pekats ut som den skyldige trots att fler elever agerar på liknande sätt. Dessutom får han och alla de andra i klassen höra att det är mycket som Emil har gjort, som läraren inte tycker om. Vår uppfattning under observationerna är att det inte var så mycket som Emil gjorde. Det som vi uppmärksammade var att det som Emil gjorde fick mycket större konsekvenser än när andra elever gjorde liknande saker. Genom sådana tillrättavisningar kan Emil få en identitet som ”den som alltid bråkar”. Ansvar för avvikarens tillblivelse ligger hos den omgivning som pekar ut honom, som sätter regler och gränser för hur man får uppföra sig och som sedan fördömer och ser ner på den som överträder gränserna” (Tideman, 2000, s.265).

Tillrättavisningen av Stina riktas mot hennes intellekt; att hon är dum som också satte sig vid dörren. Lärarens kommentar kan få Stina att känna skam inför sina klasskamrater.

Händelse 5:

Det händer något förbryllande under en lektion. En pojke sitter och jobbar i boken och läraren kommer fram till honom och läser vad han skrivit. Tydligt har han skrivit av fel från boken. Läraren blir arg och säger till honom: ”Så kan du inte skriva, du måste sudda!” Pojken suddar i boken, men läraren verkar inte vara nöjd ändå. Hon tar suddgummit ifrån honom och suddar jättehårt i hans bok, samtidigt som hon säger något vi inte hör och kastar suddgummit på hans

bänk. Eleven blir arg och suddar även han i med häftiga rörelser i boken. Därefter tar läraren honom om axlarna och klappar om honom. Händelsen föreföll ganska underlig för oss.

Läraren uppvisar en ojämnhet i humöret som kan vara förvirrande för pojken. Ena stunden visar hon häftig aggression och i nästa stund klappar hon om pojken. Ett sådant beteende kan skapa en osäkerhet som påverkar kunskapsinläringen, men kan också göra pojken osäker i hur han ska agera i relation med sin lärare. Läraren talar senare om den här pojken, som att han har koncentrationsproblem och svag impuls kontroll. Samma pojke fick återkommande tillsägelser under dagen. Vi som observatörer såg inte hans beteende som problematiskt. Han arbetade bra med sina skoluppgifter, var kvicktänkt och positiv. Pojken hade lite svårt att sitta still emellanåt. Eleven visar motstånd och protesterar mot den behandling som läraren utsätter honom för och visar sin ilska genom att ta suddgummit som läraren slängt på hans bänk och sudda jätte hårt i boken.

Händelse 6:

Emelie arbetar med arbetsboken i svenska när det är ett mattepass. Läraren säger till henne: ”Emelie, är det matte eller svenska nu?” Emelie rycker till och går genast och byter bok. Högt säger läraren till oss observatörer: ”Att det är så svårt att veta vad som är vad!”

Läraren säger inte klart och tydligt att Emelie har tagit fram fel arbetsbok, utan kommenterar händelsen med en fråga som gör att Emelie rycker till och upptäcker att hon har tagit fram fel bok. Man kan anta att lärarens intention var att uppmärksamma att Emelie tagit fel bok, men också att få Emelie att känna att hon inte varit tillräckligt uppmärksam när läraren gav instruktioner. Dessutom riktar läraren en undrande kommentar till oss observatörer som kan få Emelie att känna skam över att hon ”har så svårt att veta vad som är vad”.

Händelse 7:

Matilda, en tjej i klassen som varit sjuk, har under en lektion tagit igen all matten som klassen gjorde förra veckan. Läraren säger då högt i klassen så att många av de andra eleverna hör, fast ändå riktat mot oss observatörer:

”Matilda har hunnit ta igen hela veckans matte på bara en lektion. Och de andra stackarna har kämpat på en hel vecka!”

Denna händelse bekräftar Matilda som ”den duktiga eleven” eftersom hon har klarat av att ta igen en hel veckas matematikuppgifter under en lektion. Resten av klassen kan då uppfattas som mindre duktig trots att de har arbetat med matematiken i den takt som man planerat. Dessutom är resten av klassen ”stackare” när de jämförs med Matilda prestationer i matematik. Matildas klasskamrater kan i en sådan här situation känna förvirring över sina egna prestationer trots att de gjort det som planerats för veckan. Matildas känslor inför lärarens kommentar kan vara kluvna; hon kan känna sig stolt över sina prestationer och över att de uppmärksammats av läraren, men också känna skuld över att klasskamraternas resultat inte duger i jämförelse med hennes.

Händelse 8:

Miriam har tidigare på dagen bett läraren att skriva i en ny bokstav Y i hennes välskrivningsbok. Läraren sa då att hon skulle ordna detta. Senare på dagen kommer Miriam och frågar igen och då svarar läraren med irriterad röst och med ironiskt tonfall: ”Men, Miriam, när tror du att jag hunnit skriva det? Ser det ut som att jag kan skriva nu på

lektionen? Den kommer *inte* att bli klar idag.” Miriam går tillbaka till sin plats med nerböjt huvud.

Läraren har lovat att skriva bokstaven Y i Miriams bok, men inte preciserat när detta skulle ske. Miriam tror att läraren kommer att göra detta under dagen varpå hon under nästa lektion i svenska går fram till läraren för att få tillbaka sin välskrivningsbok att arbeta i. Lärarens kommentar kan få Miriam att känna sig som en krävande elev. Hon kan också känna sig dum och skamsen för att hon inte förstått att läraren inte hade för avsikt att skriva Y i hennes bok under dagen. Läraren visar inte sin uppskattning över att Miriam vill arbeta i välskrivningsboken.

Händelse 9:

Daniel säger: ”Jag kan, jag kan”, samtidigt som han räcker upp handen

Läraren: ”Jag vill inte höra de orden!”

Händelsen är motsägelsefull. Daniel är ivrig eftersom han kan svaret på en fråga som läraren ställt. Samtidigt som han räcker upp handen kan han inte låta bli att förstärka med att säga ”jag kan, jag kan”. Läraren väljer att fokusera på att Daniel inte agerar enligt reglerna för hur man gör när man vill svara på en fråga, istället för att försöka förstå Daniels iver över att han kan svaret och gärna vill berätta det. Händelsen kan upplevas förvirrande för Daniel och göra att han kommer av sig och mister glädjen i att kunna svaret på frågan.

Händelser 10:

Läraren säger: ”Varför gör du så där? Blir det snyggare?” Eleven svarar: ”Ja!” Läraren säger då: ”Det tycker inte jag. Det ser inte snyggare ut.”

Läraren ifrågasätter elevens sätt att utföra en uppgift. Hon ifrågasätter dessutom elevens sinne för estetik vilket kan få eleven att känna en osäkerhet över sin egen förmåga. Händelsen kan göra att eleven får problem med att fortsätta med uppgiften eftersom hon är osäker på att den görs på ett korrekt sätt. Glädjen i att utföra uppgiften kan försvinna.

5.4 Sammanfattning av resultatet

De vanligaste korrektiva utsagorna är *Tillsägelser i form av uppmaningar och utpekande av elev genom användandet av elevens namn*. Det är viktigt att ljudnivån hålls på en för läraren lagom nivå. Att uppmana eleverna att dämpa sig genom att använda ”sch-andet” som teknik är mycket vanligt förekommande i alla fyra klasserna. Lärarna kontrollerar klasserna genom att ha eleverna under ständig uppsikt. I två av klasserna var detta utmärkande. I de andra två klasserna arbetade eleverna utanför lärarens synfält och stod inte direkt under lärarens uppsikt. Hot om konsekvenser observerade vi i tre av klasserna. Konsekvenserna av hoten var relativt milda. Tillsägelseerna handlar högre grad om ordningsregler än om skolkunskaper.

När det gäller korrektiva utsagor som handlar om *Förklarande och fostrande utsagor* handlar det i stor utsträckning om ämneskunskaper, självtekniker och självreglering. Eleverna förväntas handla på ett ansvarsfullt sätt och normer om uppförande förmedlas. De förklarande och fostrande utsagorna handlar i större utsträckning än tillsägelser om ämneskunskaper.

Vid observationerna har korrektiva utsagor i form av ett stort antal *Kränkande händelser* noterats. Det har handlat om misstro mot elever, ironi, ifrågasättande av intellektuell kapacitet

och händelser där elever pekats ut som dåliga exempel. Detta förekom i tre av klasserna. Vi har också noterat att lärare uttalar sig om elevens kapacitet och menar sig veta vad eleven kan.

Vid våra observationer förekom ingen noterbar individuell undervisning i klasserna. Lärarna ledde undervisningen och eleverna arbetade i stort sett med samma uppgifter.

Konsekvenserna av uppmaningarna och tillsägelser av elever genom att använda deras namn är i stor utsträckning att eleverna gör det läraren önskar, åtminstone för stunden. Detta disciplinerar och skapar fogliga elever.

Konsekvenserna av kränkande utsagor och händelser i empirin visar att elever kan bli osäkra, nedstämda, negligerade, men också att de kan göra motstånd mot den bild som skapas av dem. Detta styrks i empirin genom att vi noterat att elever visat tveksamhet i rösten och när de räckt upp handen. Vi har också observerat att elever har rodnat vid tillsägelser, tittat ner i bänken, sjunkit ihop kroppsligt och protesterat genom att tala emot lärare och t o m lämnat klassrummet.

6 Resultatdiskussion

Syftet med vår studie var att undersöka hur, i vilka situationer och i samband med vilka elevbeteenden lärare använder olika korrekta utsagor riktade mot elever och vilka direkta konsekvenser det får. Vi har under våra observationer kunnat studera hur lärare och elever konstruerar skolvardagen genom sociala praktiker. Makt kan utövas på många olika sätt, men i vår studie har vi valt att fokusera korrekta utsagor och hur användandet av dem formar det önskvärda elevbeteendet.

Vi valde att göra observationer i klassrum vilket gjorde det möjligt att studera interaktionen mellan lärare och elev. Genom valet att fokusera de korrekta utsagorna kan andra delar i interaktionen mellan lärare och elever ha förbigåtts. Korrekta utsagor är till sin natur just korrigerande och kan upplevas negativt. Genom att fokusera dessa korrektiv kan bilden av lärare ha kommit att framstå som något negativt, vilket inte var syftet. Vi har velat belysa lärares sätt att använda korrektiv och vad alltför många korrektiv kan göra med en elevs identitetsutveckling och framgång i skolan.

En möjlighet hade varit att använda någon form av kategoriseringsschema vid observationerna. Ett sådant schema hade kunnat belysa frekvenser av olika utsagor generellt och gentemot enskilda elever. Detta hade kunnat ge en tydligare bild av hur fördelningen av korrekta utsagor såg ut. Efter pilotobservationen och inför andra observationsdagen gjordes ett kategoriseringsschema utifrån de kategorier vi fann första dagen, men det var opraktiskt att använda detta schema, eftersom det gjorde det svårt att ordagrant anteckna vad lärare och elever sade, vilket var något som eftersträvades i studien.

Intervjuer med lärare och även elever hade gett studien ett större djup. Av tidsbrist valdes intervjuer med lärare och elever bort. Intervjuer med lärare hade kunnat ge en utförligare bild av hur de tänker kring korrekta utsagor. Händelser och utsagor hade kunnat diskuteras och lärarna hade fått en chans att förklara sitt handlande, vilket hade gett en mer nyanserad bild av klassrumsinteraktionen. Intervjuer med elever hade kunnat ge en större insikt om hur elever uppfattar de korrekta utsagorna och framför allt de kränkande utsagorna.

Resultatet av våra observationer visar att korrekta utsagor av olika slag är vanligt förekommande. Vi har noterat tre olika kategorier av korrekta utsagor; *Tillsägelser om det*

icke önskvärda elevbeteendet, Förklarande och fostrande utsagor om det icke önskvärda elevbeteendet och Kränkande händelser.

Vad gäller den första kategorin *Tillsägelser om det icke önskvärda beteendet* så handlar det om att få eleverna att uppföra sig på ett visst sätt. Det handlar om uppmaningar om att sitta stilla, göra det man ska, räcka upp handen, lyssna på läraren och tala när man får ordet. Eleverna förväntas veta vilka normer som gäller i klassrummet. De elever som inte rättar sig efter dessa normer ses som störande och får tillsägelser av läraren. Genom att använda elevens namn tillsammans med tillsägelsen kan man anta att det, eftersom uppmaningen uttalas högt inför klassen, blir en indirekt effekt på resten av klassen, samtidigt som *en* elev får extra fokus på sitt negativa beteende. Vi kunde notera vid våra observationer att fem elever fick många tillsägelser och att deras namn ofta nämndes i negativa sammanhang. Detta kan vara stigmatiserande för dessa elever och göra att deras identitetsutveckling påverkas negativt (Goffman, 2007).

När det gäller kategorin *Förklarande och fostrande utsagor* handlar de mer om ämneskunskap och självreglering, men de är också disciplinerande fast av mer förklarande karaktär. Det handlar om hur eleverna ska tänka när de löser uppgifter och om vad som är rätt och fel. I den här kategorin finns också utsagor där läraren uttalar sig om vad eleven kan. När det gäller rätt- eller feltänkande kan man misstänka att om man som elev vid upprepade tillfällen får höra att man gör fel kan det skapa en osäkerhet om den egna förmågan. Det var speciellt i två klasser som detta rätt- eller feltänkande förekom. Det handlade om hur elever skulle tänka när de gjorde matematiska uträkningar och många av lärarnas utsagor handlade om att tänka på ett visst sätt och göra uträkningarna på ett visst sätt. Rätt- eller feltänkandet förekom också i samband med att stor bokstav övades i en klass under en lektion i svenska. Eleverna förväntades ha kunskap om när man använder stor bokstav, men det var tydligt, eftersom flera av eleverna frågade mycket, att det fanns en grupp elever som inte hade förstått reglerna för detta. Läraren bad dem då sudda och göra om och sade att eleverna kunde detta.

Viktigt att tillägga här är att skolan och lärarna har ett kunskaps- och fostransuppdrag som är normativt. Andreasson, Ekström och Lundgren (2009) menar att ett förbiseende av dessa uppdrag skulle kunna leda till ett skuldbeläggande av skolan som knappast är rättvist.

Att disciplinera elever hör till skolans verksamhet och är nödvändigt för att klassrumssituationen ska fungera. Man får inte glömma att lärare måste ha en överordnad roll och att det hör till lärarens fostransuppdrag att använda olika korrekta uttalanden gentemot elever. Därför, menar vi, kan man se de två första kategorierna som mer självklara i en klassrumssituation.

Däremot ser vi inte den tredje kategorin *Kränkande händelser* som något som hör till lärarnas fostransuppdrag. Vi reagerade över att dessa händelser förekommer så rikligt med tanke på urvalet. Rektorer på respektive skola valde ut klasser som vi fick besöka och man kan anta att klasserna var sådana som de tyckte var lämpliga. Om slumpen hade fått avgöra urvalet hade kanske resultatet varit annorlunda. Trots det "lämpliga" urvalet förekom kränkande händelser i tre av de fyra klasserna vilket vi upplevde som förvånande. Hur känner sig en elev som utsätts för misstro, ironi, konkurrens och andra kränkande händelser?

Forskning visar att om man blir utsatt för nedsättande ord och handlingar mot sin person kan det få negativa konsekvenser (Henriksson, 2009; Goffman, 2007; Groth, 2007). Att bli kränkt offentligt följs av känslor av skam. Henriksson (2009) refererar till Sheff som skriver att "Skam är troligen den plågsammaste av alla känslor. Alla har vi ägnat, vad som kan upplevas som en evighet av tid, åt att bygga upp ett kompetent och värdefullt själv. Hotet att förlora det kan vara mer smärtsamt än hotet om att förlora livet" (s.111). Ingen av lärarna kommenterade i efterhand någon av de kränkande händelserna vilket kan tyda på att de inte upplevde händelserna som just kränkande utan i linje med deras fostransuppdrag.

Användandet av korrekta utsagor, i så stor utsträckning, kan också ha berott på att lärarna känt sig tvungna att upprätthålla ordning i högre grad än vanligt vid våra besök.

Den rikliga förekomsten av kränkande händelser i empirin är ändå så pass anmärkningsvärd att den är svår att bortförklara. Vi menar att en ökad mängd av uppmaningar och tillsägelser möjligtvis kan förklaras som en effekt av vårt besök, men kränkande utsagor borde vara något som lärare inte använder mot elever och absolut inte i *högre grad* när de observeras. Lärarna verkade inte vara medvetna om de kränkningar de utsatte eleverna för. Detta styrks i empirin av det ovan nämnda, att ingen av lärarna i efterhand kommenterade de kränkande utsagorna.

Elevbeteenden som genererar många korrekta utsagor är sådana som hotar den traditionella undervisningssituationen. Det kan handla om "förväntade" beteende som; att inte vara tyst, att inte veta när man har ordet, att inte lyssna, att inte sitta still och att inte göra det man ska. Det kan också handla om elever som frågar för mycket och för ofta; inte förstår när läraren förklarar, elever som bryter lärarens integritetssfär genom att kräva för mycket närhet, elever som är alltför ivriga att visa sina kunskaper och inte kan vänta på sin tur samt elever som visar motstånd.

De "förväntade" beteendena är naturligtvis möjliga att problematisera. Att se dem som självklara säger ganska mycket om vår förförståelse om skolan som institution. Vi har själva uppfostrats i en lydnadskultur och dessutom arbetat i skolan under många år. Därför ser vi dessa beteenden som just förväntade. Vi väljer dock att inte diskutera dem vidare här.

Däremot ställer vi oss frågan varför lärare har så svårt att hantera elever som frågar för mycket och för ofta eller inte förstår när läraren förklarar. Kan det bero på att de eleverna utmanar lärarnas yrkesstolthet? Känner sig läraren utmanad av elevernas alla frågor och av att inte kunna förklara så att eleven förstår? Kan det också ha med tidsaspekten att göra, att de eleverna tar för stor del av tidsutrymmet? Vid våra observationer såg vi speciellt två elever som tog stor del av lärarens tid i anspråk genom att fråga ofta och om samma saker. Dessa elever fick många korrektiv. I en klassrumssituation måste man som lärare ha tid för alla elever och därför kan elever som frågar ofta för att de inte förstår rent generellt upplevas som ett stressmoment vilket kan utlösa ett behov av att få tyst på eleven och visa vem som bestämmer.

Förvånansvärt är att lärare har svårigheter med att hantera elever som alltför gärna vill visa sina kunskaper, att man inte kan se de eleverna som en resurs. Vid observationerna kunde vi t o m se att en lärare "motarbetade" en elev på så vis, att man lät den eleven som var ivrig och hade svårt att vänta få vänta längst eller aldrig få svara. Detta gjorde läraren möjligtvis för att fostra eleven till att lära sig att vänta på sin tur. Dysthe (2003) menar att genom att skapa goda interaktionsformer ökar elevens motivation och gör att eleven känner sig uppskattad både som någon som *kan* något och någon som *kan betyda något* för andra individer (a.a.).

De korrekta utsagorna används för att skapa ordning och reda i klassrummet. Resultatet av studien tyder på att det önskvärda elevbeteendet som utkristalliserar sig är ett traditionellt elevbeteende. Med det menas att det som är önskvärt är att sitta still, lyssna på läraren, tala när man fått ordet och göra de arbetsuppgifter man blivit tilldelad.

Forskning visar att den goda eleven av idag är utrustad med självreglerande tekniker (Permer & Permer, 2002; Bartholdsson, 2008; Lundgren, 2006; Öhman, 2007). Lärare ställer krav på eleven att aktivt bidra till sin egen självreglering och öka sin förmåga till självstyrning mot det rätta handlandet (Lundgren, 2006). Vid observationerna noterade vi att lärare genom tal och handling påvisade hur elever på olika sätt ska reglera sig själva som moraliska subjekt. Detta skedde t ex genom att läraren uppmanade eleverna att själva läsa och följa instruktioner om uppgifter som skulle göras. Det skedde också genom uppmaningar om att eleverna själva skulle veta hur man borde bete sig mot varandra under raster. Vi tolkar det som att syftet med de kollektiva självreglerande utsagorna är att skapa enhetlighet i gruppen.

Elever som gör motstånd mot disciplineringen ses av lärarna som ett hot mot deras auktoritet (Bartholdsson, 2008). Bartholdsson menar att för att eleven ska kunna kontrolleras och styras måste båda parter dela kunskap om hur det önskvärda kommer till uttryck och veta hur spelreglerna ser ut. Det handlar om att eleverna ska underordna sig lärarens auktoritet och inte öppet ifrågasätta den. Lärarna ska genom vänlig maktutövning få eleverna att bli deras allierade och inte styra eleverna mot deras vilja. Bartholdsson skriver att eftersom inte alla barn och ungdomar vill samma saker måste läraren ändå använda någon form av tvångsmakt (a.a.).

Vi har vid våra observationer sett att lärare använder någon form av tvångsmakt, när elever utmanar deras auktoritet. Foucault menar att maktens styrkeförhållanden hela tiden är rörliga och kan omkastas. Makten skapas i ögonblicket och är aldrig passiv (Lundgren, 2006). Foucault ser makten som en relation mellan människor och inte som en egenskap eller en resurs som en individ eller en grupp människor har. Makt ska ses som ett styrkeförhållande (Permer & Permer, 2002). Vi kunde vid observationerna vid flera tillfällen se att styrkeförhållandet mellan lärare och vissa elever var mer problematiskt och lärare verkade bli mer hotade i sin lärarroll av dessa elever. Det pågick tidvis en kamp om makten. Vi kunde bl.a. se att en elev gjorde motstånd på så vis att eleven protesterade mot att läraren suddade häftigt i hans bok. Då tog eleven tillbaka suddgummit för att sudda själv. Ytterligare en elev gjorde motstånd genom att svara emot läraren och vid ett tillfälle t o m lämna klassrummet. Detta motstånd gjorde att lärarna fokuserade dessa elever och deras handlingar i mycket större utsträckning än vad som gällde för de övriga eleverna. Vid ett flertal tillfällen kunde vi konstatera att elever som inte visade motstånd, men agerade på liknande sätt som de elever som visade motstånd, inte fick tillsägelser eller tillrättavisningar i samma utsträckning och ibland inte alls.

I empirin har vi kunnat se hur några elever vid upprepade tillfällen har pekats ut som besvärliga och problematiska av lärarna. Vad innebär det då för elevers skolframgång att lärare har rätten att definiera vad som är ett önskvärt elevbeteende? Vad innebär det att ständigt utsättas för makttekniker av olika slag som går ut på att inte duga som man är? Hur påverkar det ens självkänsla och vad gör det med identiteten? En negativ uppmärksamhet som upprepas gör något med elevens identitet. Eleven kan få en identitet som ”bärare av problem”. Hill och Rabe (1992) skriver om hur elever stämplas och tillskrivs egenskaper som värderas negativt. Som tidigare nämnts har vi i vår studie sett att speciellt fem elever fått många tillsägelser och uppmaningar i negativ bemärkelse. Goffman beskriver negativ stigma, som han benämner stigmasymboler som ”drar uppmärksamheten till en för individen förnedrande blick” (Goffman, 2007, s. 52). När det gäller de fem eleverna som vi har uppmärksammat så riskerar de att stigmatiseras på detta negativa vis. Forskning visar att sådan stigmatisering kan påverka identitetsutvecklingen i negativ riktning (Goffman, 2007; Groth, 2007; Henriksson, 2009).

För att problematisera detta vill vi också poängtera att negativ uppmärksamhet ändå är en form av uppmärksamhet. I klassrum runt om i landet finns förmodligen elever som får alldeles för lite uppmärksamhet, varken positiv eller negativ, och frågan är vad det gör med dessa elever. Att vara ”osynlig” kan mycket väl vara lika stigmatiserande som att få negativ uppmärksamhet.

Vi har vid observationerna uppmärksammat flera händelser där elever kan ha upplevt skamkänslor genom lärarnas tillrättavisningar och tillsägelser. Normell (2009) skriver att skambeläggandet fortfarande förekommer flitigt i den svenska skolan trots att vi numera, tack vare åtskilligt med ny forskning inom området, borde vara medvetna om de negativa konsekvenserna. Författaren menar att det gäller att vara medveten om när skambeläggandet är motiverat för att hjälpa en elev att förändra sitt beteende och när det mera handlar om att läraren har behov av att få utlopp för sin vrede och vanmakt. Det senare försvårar lärandet

eftersom det gör det svårt eller omöjligt för eleven att ta in ny kunskap. Dessutom blir för mycket skam lätt skamlöshet, som när en elev upplever ständiga misslyckanden i skolarbetet och skäms över det, men som inte kan hantera skamkänslan på annat sätt än genom att bli aggressiv och destruktiv, kränkande eller överlägsen mot både lärare och andra elever (a.a.). I empirin kunde vi speciellt notera en elev som blev utsatt för, vad vi menar, ett försök till skambeläggande och där elevens beteende övergick i skamlöshet.

Konsekvenserna av uppmaningarna och tillsägelser av elever genom att använda deras namn och förklarande och fostrande utsagor är i stor utsträckning att eleverna gör det läraren önskar, åtminstone för stunden. Detta disciplinerar och skapar fogliga elever. När inte tillsägelser eller uppmaningar hjälper tar lärarna till hot om konsekvenser. Konsekvenserna av hoten är dock i vår mening, milda. Det handlar om små saker, t.ex. om att göra fler uppgifter i boken eller om att läraren inte tänker svara på elevens frågor om eleven inte följer reglerna.

Konsekvenserna av kränkande utsagor och händelser i vår empiri visar att elever genom att utsättas för ironi visar osäkerhet. Detta har vi observerat genom att elever visar tveksamhet och hejdar sig när de ska svara på frågor och när de räcker upp handen. Det visar sig också genom att eleverna rodnar och tittar ner i bänken. När det gäller misstro har vi under observationerna kunnat se att elever har protesterat mot att bli misstrodda. Två elever reagerade genom att svara emot läraren och visade alltså någon form av motstånd.

En del kränkande utsagor riktar sig mot elevers intellekt på så sätt att de kan uppfattas som ett ifrågasättande av elevernas intelligens. Konsekvenser av sådana utsagor gör att elever känner, som vi tolkar det, skam. Detta visar sig genom ihopsjunkna kroppshållning, rodnad och nedslagen blick. Men konsekvensen av de kränkande händelserna kan också bli att elever gör motstånd mot den bild som skapas av dem genom att t.ex. lämna klassrummet, svara tillbaka mot lärare eller genom att inte göra det som läraren säger.

I det sociokulturella perspektivet skiljer man inte tal från handling, utan tal ses som en form av handling. Talet är något vi gör och som får vida konsekvenser. Det är viktigt att se att språkliga framställningar innehåller värderingar, attityder och antaganden (Säljö, 2000). I studien har vi sett att *hur* lärare använder korrektiva uttalanden får konsekvenser. Genom att lärare oftare tillrättavisar elever som bryter mot "förväntade" beteenden som t.ex. att sitta still, göra det man ska, lyssna och tala när man får ordet, än tillrättavisar elever som inte bryter mot dessa normer, kan detta tyda på en styrning mot en traditionell lydnadskultur.

Permer och Permer (2002) beskriver det traditionella klassrummet som ett klassrum som domineras av ålderdomliga epistemologier och av en styrning som är baserad på att människan styrs utifrån och att det är de yttre beteendena som bör fokuseras i skolan. I vår studie ser vi en överensstämmelse med detta. Undervisningen som observerades var lärarledd och mycket tid och kraft lades på att stävja yttre beteenden. Kanske ligger en ålderdomlig och traditionell bild av vad en elev är till grund för den undervisning som sker. Något som kontrasterade mot det traditionella klassrummet var när två av klasserna arbetade i "matteverkstaden". Där fick eleverna arbeta på ett mer kreativt och lekfullt sätt.

Ljudnivån i klassrummet var något som uppmärksammades i hög grad disciplinärt. Vid våra besök upplevde vi en mycket låg toleransnivå vad gällde nivån på ljudet.

Permer och Permer (2002) beskriver disciplin som en politisk teknik för styrning, vars mål är att forma fogliga och nyttiga medborgare. Det finns en risk att denna fokusering på yttre beteenden av tradition förs vidare och återskapas om och om igen. Övervakning är, enligt Foucault (2003), en del av den disciplinära makten. I två av klasserna kunde vi notera att lärarna kunde släppa på övervakningen av eleverna och låta dem arbeta utom synhåll. Detta kan tyda på att de lärarna vågade släppa på kontrollen och i större utsträckning lita på sina elever och ge dem frihet under ansvar. Det skulle också kunna vara en maktteknik, "distribution" (Permer och Permer, 2002, s.155) som lärarna använder och som innebär att eleverna sprids ut för att skapa ett lugnare klimat i klassrummet.

Att som lärare ha rätten att definiera vad som är ett önskvärt elevbeteende innebär ett stort ansvar. De flesta lärare gör ett bra arbete, men det kan det ibland vara nödvändigt att rikta sökarljuset mot obekvämare frågor som t ex hur lärare kan misslyckas med att skapa pedagogiska situationer där lärande sker (Henriksson, 2009).

Resultatet av studien kan tyda på att lärare har en traditionell syn på det önskvärda elevbeteendet, som grundar sig i en lydnadskultur. Denna syn kan styra hur man använder korrektiv. Vi kan i studien se att fem elever får många av dessa korrektiv. Vi tror att detta påverkar eleverna i negativ riktning, vilket i förlängningen skulle kunna påverka deras identitetsutveckling och framgång i skolan.

Hellblom-Thibblin hänvisar till Mårdén som anser att lärare måste vara försiktiga med hur de använder ord, eftersom det är just orden, mer än något annat, som utgör den pedagogiska handlingen (Hellblom-Thibblin, 2004).

För att kunna utbilda, guida och fostra barn och ungdomar krävs eftertänksamhet och reflektion hos lärare (Henriksson, 2009). Därför är det viktigt att vara medveten om vad som sägs och görs och *att* det får betydelse.

6.1 Specialpedagogiska implikationer

Denna studie kan vara viktig i ett specialpedagogiskt perspektiv, eftersom den undersöker huruvida det sätt på vilket lärare bemöter icke önskvärt beteende utifrån det man anser vara normalt och de handlingar som då genereras, kan leda till ogrundade specialpedagogiska insatser för vissa elever. Ogrundade på så sätt att orsaken till insatserna inte grundar sig på inlärningssvårigheter, utan i större utsträckning har med relationssvårigheter mellan lärare och elev att göra. Det kan leda till exkludering av dessa elever. Genom att som lärare vara medveten om att ett visst beteende hos eleven kan vara mer eller mindre önskvärt för läraren, och genom att förstå att det är reaktionen på det icke önskvärda som kan exkludera en elev från klassrummet, kan man undvika att dessa ogrundade specialpedagogiska insatser kommer till stånd.

För att bli medveten om sina tankemönster och att dessa genererar handlingar krävs reflektion. Då kan den specialpedagogiska handledningen vara av stor betydelse. Att som lärare få möjlighet att tillsammans med andra kolleger få diskutera och reflektera över den dagliga pedagogiska verksamheten kan vara av stor betydelse. Handledningen kan fungera förebyggande på så vis att lärare, genom handledning, lättare kan möta elevers svårigheter, eftersom man är bättre förberedd och har en större beredskap.

Observationer kan också vara ett sätt att bli medveten om och synliggöra lärares beteende i klassrum. Att låta en specialpedagog göra observationer i klassrum och sedan diskutera vad som skett kan göra att lärare utvecklar sin egen verksamhet. Kolleger kan också fungera som observatörer och efter observationerna kan man tillsammans med en specialpedagog diskutera klassrumsinteraktionen.

7 Fortsatt forskning

Då resultatet av studien varit mycket intressant anser vi att det vore spännande att göra en utökad studie med samma fokus, där man också intervjuar elever och lärare i kombination med observationer. Intervjuer skulle kunna ge en kompletterande bild av hur elever upplever de korrekta utsagorna, men även hur lärare talar om syftet med dessa utsagor.

Intressant hade också varit att utifrån "stämplingsteorin" undersöka stämplingens sekundära effekter, att ur ett socialpsykologiskt perspektiv undersöka hur elever påverkas identitetsmässigt och hur elevers "beteendeavvikelse" riskerar att förstärkas av stämplingen.

Referenslista

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2:a uppl.). Denmark: Studentlitteratur.
- Andreasson, I., Ekström, P. & Lundgren, M. (2009). Skolans praktik- att styra mot idealet. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning. En mångfacetterad utmaning* (s. 281-298). Lund: Studentlitteratur.
- Bartholdsson, Å. (2008). *Den vänliga maktutövningens regim- om normalitet och makt i skolan*. Stockholm: Liber.
- Bell, J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik* (4:e uppl.). Denmark: Studentlitteratur.
- Björndal, C.R.P. (2007). *Det värderande ögat. Observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber.
- Brodin, J. Lindstrand, P. (2004). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.
- Börjesson, M. (1997). *Om skolbarns olikheter: diskurser kring "särskilda behov" i skolan- med historiska jämförelsepunkter*. Stockholm: Liber.
- Börjesson, M. & Palmblad, E. (2003). *Problembarnets århundrade*. Lund: Studentlitteratur.
- Börjesson, M. & Palmblad, E. (2003a). *I problembarnens tid*. Helsingborg: Carlsson Bokförlag.
- Börjesson, M. & Palmblad, E. (2007). Introduktion. I M. Börjesson & E. Palmblad (Red.), *Diskursanalys i praktiken* (s. 7-28). Malmö: Liber.
- Dysthe, O. (Red.). (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Oslo: Studentlitteratur.
- Danielsson, L. & Liljeroth, I. (2007). *Vägval och växande. Förhållningssätt, kunskap och specialpedagogik för yrkesverksamma hjälpare*. Stockholm: Liber.
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Malmö: Liber.
- Foucault, M. (2003). *Övervakning och straff*. Lund: Arkiv förlag.
- Goffman, E. (2007). *Stigma. Den avvikandes roll och identitet*. Stockholm: Norstedts Förlag.
- Groth, D. (2007). *Uppfattningar om specialpedagogiska insatser. Aspekter ur elevers och speciallärares perspektiv*. Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialpedagogik*. Stockholm: Skolverket.
- Hellblom-Thibblin, C. (2004). *Kategorisering av barns problem i skolans värld*. Uppsala: Acta Universitatis Uppsaliensis.

- Henriksson, C. (2009). *Klassrumsflyktingar. Pedagogiska situationer och relationer i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Hill, A. & Rabe, T. (1992). *Psykiskt utvecklingsstörda barn i kommunal förskola. Integrering belyst ur ett socialpsykologiskt perspektiv*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hjärne, E. & Säljö, R. (2008). *Att platsa i en skola för alla. Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Finland: Norstedts Akademiska Förlag.
- Hofvendahl, J. (2006). "Noah har inga fel": Om bristfokus i skolans utvecklingssamtal. *Utbildning & demokrati*, (vol 15), 61-81.
- Hundeide, K. (2003). Det intersubjektiva rummet. I O. Dysthe. (Red.), *Dialog, samspel och lärande* (s. 143-166). Oslo: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundgren, M. (2006). *Från barn till elev i riskzon. En analys av skolan som kategoriseringsarena*. Göteborg: Acta Wexionensia.
- May, T. (2001). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Poland: Studentlitteratur.
- Normell, M. (2009). *Från lydnad till ansvar. Kunskapssyn, känslor och relationer i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Permer, K. & Permer, L-G. (2002). *Klassrummets moraliska ordning. Iscensättningen av lärare och elever som subjekt för ansvarsdiskursen i skolan*. Malmö: Reprocentralen, Lärarutbildningen.
- Persson, B. (2001). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Repstad, P. (2007). *Närhet och distans. Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap* (4:e uppl.). Oslo: Studentlitteratur.
- Sandin, B., Hydén, L-C. & Lind, J. (2006). Inledning. I J.Lind (Red.), *Normalitetens förvandling och förhandling. En antologi om barn, skola och föräldraskap* (s. 7-17). Stockholm: Symposion.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Malmö: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Tideman, M., Rosenqvist, J., Lansheim, B., Ranagården, L. & Jacobsson, K. (2005). *Den stora utmaningen. Om att se olikhet som en resurs i skolan*. Halmstad: Malmö Högskola.

Öhman, M. (2007). Styrning i ”jumpasalen”. I M. Börjesson & E. Palmblad (Red.), *Diskursanalys i praktiken* (s. 128-148). Malmö: Liber.

Internet:

HSFR Etikregler. Hämtat 1 januari 2010, från
<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

