



GÖTEBORGS UNIVERSITET

MAKT ELLER VANMAKT?

En kvalitativ studie om hur elever i årskurs nio upplever relationen till sina lärare sett ur ett maktperspektiv.

Emma Stenmark

LAU 370

Handledare: Jenny de Fine Licht

Examinator: Folke Johansson

Rapportnummer:

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Makt eller vanmakt? En kvalitativ studie om hur elever i årskurs nio upplever relationen till sina lärare ur ett maktperspektiv.

Författare: Emma Stenmark

Termin och år: VT 2011

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Jenny de Fine Licht

Examinator: Folke Johansson

Rapportnummer:

Nyckelord: Elev, lärare, makt, högstadieskola, frontlinjebyråkrat, läroplan

Syftet och huvudfrågan till denna studie är att undersöka hur elever i årskurs nio upplever sin relation till sina lärare ur ett maktperspektiv. Det som ligger till grund för studien är samtalsintervjuer med sexton elever i årskurs nio. Materialet från dessa intervjuer har spelats in och transkriberats. Resultat från studien visar på en variation av upplevelser kring hur elever ser på sin relation till sina lärare ur ett maktperspektiv. De olika variationerna presenteras som fem rolluppfattningar. För läraryrket betyder studien en inblick i elevers upplevelser gällande relationen till sina lärare sett ur ett maktperspektiv.

INNEHÅLL:

1. INLEDNING	s.4
2. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER OCH BEGREPP	s.5
2:1 Makt som begrepp	s.5
2:2 Maktens makro och mikrofysik	s.6
2:3 Makt i mötet med offentlig sektor	s.7
2:4 Makt i skolan	s.8
2:5 Den vänliga maktutövningen	s.9
2:6 Vem har makt över vem?	s.10
3. PROBLEMPRECISERING; SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING	s.11
4. TILLVÄGAGÅNGSSÄTT	s.12
4:1 Val av samtalsintervjuer som metod	s.12
4:2 Validitet och reliabilitet	s.13
4:3 Val av intervjupersoner	s.14
4:4 Kontakt med intervjupersoner	s.15
4:5 Intervjuerna	s.16
4:6 Utskrifterna	s.16
4:7 Etik	s.17
4:8 Analys	s.17
5. FEM OLIKA ROLLUPPFATTNINGAR BLAND ELEVER I ÅRSKURS NIO	s.18
5:1 Rolluppfattning 1: "Den bestämmande"	s.18
5:2 Rolluppfattning 2: "Den maktlösa, missförstådde"	s.21
5:3 Rolluppfattning 3: "Den reagerande"	s.22
5:4 Rolluppfattning 4: "Den inkännande"	s.24
5:5 Rolluppfattning 5: "Den förnöjde"	s.24
6. SAMMANFATTNING AV RESULTATEN	s.26
7. SLUTDISKUSSION	s.26
8. REFERENSER	s.29
9. BILAGOR	s.30
9:1 Brev till vårdnadshavare	s.30
9:2 Intervjuguide	s.31

1. INLEDNING

Makt är ett starkt och laddat ord. Det kan föra tankarna till diktaturstater och förtryckande regimer eller kampsånger á la 70-tal med fackeltåg och färgstarka klänningar.

Ofta har det en negativ klang. Folk kan vara maktgalna eller lida av maktberusning.

Ett möjligt skäl till att ordet makt kan tolkas som något negativt är konsekvensen av dess motsvarighet, nämligen upplevelsen av maktlöshet, underordning och beroende.

Som elev i svensk grundskola är man i en beroendeställning främst genom den obligatoriska skolplikten. En skolplikt som innebär att man skall vara fysiskt närvarande under skoltid.

Skolplikten som historiskt sätt var en garanti för att alla oavsett bakgrund skulle få en likvärdig utbildning (Lindbom,1995:17). Skolplikten kan ses som en rättighet men kan i värsta fall upplevas som ett tvång. Som elev är man underordnad dels den kunskap som skall inläras men också lärarens bedömning (Persson,2003:47). I skolan blir man bedömd i sina ämneskunskaper men också i ens sätt att uppträda eftersom lärare enligt skollag och läroplan bland annat skall ”förmedla kunskaper och i samarbete med hemmen främja elevernas utveckling till ansvarsställande människor och samhällsmedlemmar” (Lpo94:7).

Lärarens uppdrag kan beskrivas i makttermer men på många sätt är också läraren utan makt.

I sin yrkesroll är de överlämnade åt förutsättningar och ramar som de inte råår över.

Förutsättningar bland annat i form av storlekar på klasser, tidsutrymme och utvecklingsmedel samt förordningar från politiskt håll med uppmaningar om hur de bör bedriva sin profession i form av läroplan och skollag (Colnerud,1998:65).

Rapporter visar även att lärare kan uppleva maktlöshet gentemot elever då lärarens auktoritet ifrågasätts och utmanas (Manke,1997:8). Inom skolpolitiken diskuteras skolans bristande disciplin och elevers bristande respekt för sina lärare. Relationen mellan lärare och elev är komplex. Den gamla bilden av en självklar auktoritär lärare verkar höra till det förflutna, samtidigt kommer det rapporter om elever som far illa i skolsystemet och där läraren missbrukar sin maktposition (Colnerud,1998:64)

Den här uppsatsen handlar om hur elever upplever sin relation till sina lärare ur ett maktperspektiv. Genom att studera problematiken kring maktstrukturer från ett elevperspektiv vill jag ur en utbildningsvetenskaplig synvinkel få en ökad förståelse för elevers egna uppfattningar och upplevelser kring ämnet. Att lyfta fram ett elevperspektiv är en viktig empirisk del i den fortsatta diskussionen kring maktfrågor i skolan eftersom skolan är en sådan viktig del av vår välfärdsstat.

2. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER OCH BEGREPP

2:1 MAKT SOM BEGREPP

Definitionen av makt som begrepp är ett komplext och omdiskuterat ämne. I forskning och litteratur förekommer det olika teorier och infallsvinklar som vilar i olika värderingar och metoder. En generell term av makt som dock återkommer är dess potential att frambringa handling. Det vill säga makt är först makt när den kan producera handling. Denna beskrivelse finner man bland annat hos Barnes som definierar makt med en individs kapacitet att frambringa handling (Barnes,1988:6).

Anders Persson tar avstamp i Barnes teori och tillägger i sin definition att makt är ”en individuell eller kollektivs förmåga att framkalla, förändra och hindra handlande och uppnå avsedda konsekvenser” (Persson,2003:28). Han tillägger också att en maktdefinition är knutet till en relation mellan två eller flera aktörer. Denna relation kan se olika ut och äga rum under olika förutsättningar. Relationen kan bland annat vara av beroende, oberoende, trög, flyktig eller känslomässig karaktär.

Den tröga maktrelationen är enligt Persson (2003:31) en process där den ena parten äger olika handlingsmöjligheter för att påverka den andra parten. Det kan vara en polis som agerar utifrån en lag och som kan sanktionera eller påverka den andra partens beteende. Den tröga maktrelationen är med andra ord ojämlik eftersom den ena parten är utrustad med befogenheter och rättigheter som är överordnat den andra partens möjligheter att agera. Den flyktiga relationen kan ses som den tröga maktrelationens motsats. Här är båda parter utrustade med samma sanktions och påverkansmöjligheter och relationen kan beskrivas som jämlik.

Trots att den flyktiga relationen kan beskrivas som jämlik så pågår det ett växelspel mellan olika intressen och viljor av underordning och överordning.

Exempel på relationer av känslomässig karaktär kan vara den mellan en förälder och ett barn. Den är i sitt utgångsläge olik relationen mellan exempelvis en fånge och en fångvaktare eller socialsekreterare och klient eftersom den har ett känslomässigt band.

Tidsförloppet under vilket relationen äger rum spelar också in i förbindelsen och maktstrukturen. Det vill säga om relationen äger rum över en kort eller lång tid. Relationens premisser är också olika om förbindelsen är av tvungen eller otvungen karaktär (Persson,2003:27-33).

Enligt Foucault definieras makt som något man utövar snarare än något man äger (Foucault,2002:66). Han menar precis som Barnes och Persson att makt är resultatet av att utöva kontroll över någon annans handlande men för att handlingen skall äga kraft måste den som skall kontrolleras underordna sig eller godkänna någon annans önskemål och intentioner. Här kan den som skall kontrolleras eller utföra avsedd handling visa på motstånd genom att inte utföra avsedd handling. På så sätt kan en maktrelation definieras som en makt-motståndsrelation och de styrkeförhållanden som råder dem emellan (Beronius,1989:25-26). Motståndet är precis som makten en handling även om den ofta är av reaktiv karaktär. Det vill säga den reagerar på någons intentioner, önskemål eller krav. Makten kan däremot beskrivas som en aktiv handling (Persson,2003:29).

För att en makthandling skall äga rum underlättas den av vissa fasta, rutinmässiga och fysiska strukturer (Bell,1993:42). Det kan vara i form av lagar, traditioner, normer eller förgivet tagna regler. Här är vissa befogenheter underförstådda systemets struktur och rättigheter.

I de sammanhang där det inte finns möjlighet till motstånd finns det inte heller någon makt menar Foucault. Ett exempel på en sådan relation utan möjlighet till motstånd är slaveriet. Slaveriet kan alltså inte beskrivas i makttermer utan benämnas som en fysisk tvångssituation menar Foucault (Permer & Permer,2002:48).

I sin bästa form kan makt vara nyttiggörande framhåller Foucault. Makten kan egga, locka och förföra. Med andra ord kan makt vara produktiv i positiv bemärkelse (Permer & Permer,2002:43-44).

Sammanfattningsvis kan makt beskrivas med en dess förmåga att producera handling. Makten äger rum i mellanmänskliga relationer och kan ha olika förutsättningar beroende på de sanktionsmöjligheter som någon part innehar (Persson,2003:28). För att makthandlingen skall äga rum måste den som skall kontrolleras underordna sig eller godkänna den andra partens intentioner. Om den som skall kontrolleras istället visar på motstånd genom att inte utföra avsedd handling kan maktintentionen försvåras eller inte äga rum (Beronius,1986:25).

2:2 MAKTENS MIKRO OCH MAKROFYSIK

Foucault (2003:32) beskriver två former av makt och definierar dem som maktens makro respektive mikrofysik. Vid maktens makrofysik hänvisar han till koncentrerade former av makt som upprätthålls genom lagens, kontraktens eller institutionernas regler och dominans. Denna makrofysik verkar inom de stora ramarna och samhällsstrukturerna och upprätthålls genom bland annat traditioner, värdegrunder och normer (Permer & Permer,2002:47).

Maktens mikrofysik verkar däremot i den lilla skalan och dess mekanismer konstrueras i sociala relationer. I mellanmänskliga relationer. Det är en makt som pågår i exempelvis familjen, skolan eller kärleksförhållandet och vars mekanismer genomsyrar på men också genom individen. Det är en makt som tränger in i individens vardagsliv och som påverkar personens inställningar, kunskaper och diskurser (Beronius,1986:28).

Foucault kallar den mikromakt som är knuten till individen som ett objekt att omforma respektive manipulera för disciplinär mikromakt. Det är en makt som går ut på att kontrollera och forma individer genom normalisering och träning. Det kan vara tal om fångvaktare, företagsledare eller skollärare som verkställer dessa disciplinära processer men samtidigt är också de en del av en större disciplinär makt menar Foucault (Beronius,1986:28-29).

2:3 MAKT I MÖTET MED OFFENTLIG SEKTOR

Skolan som institution verkar i ett specifikt samhälleligt sammanhang. I Sverige är skolan en statlig institution som har till uppgift att förse medborgare med grundläggande och kostnadsfri utbildning. Denna institution finansieras av medborgare som betalar skatt.

Skolans offentliga tjänstemän är bland annat lärare och annan personal som verkar inom skolväsendet. Genom riktlinjer i form av skollag, läroplan och styrdokument styrs tjänstemännens arbete. Skolpersonal kallas även för frontlinjedemokrater eller närbyråkrater eftersom de arbetar nära sina elever och klienter över lag. Andra yrken som klassificeras som frontlinjedemokrater är bland annat poliser, läkare eller socialsekreterare (Lipsky,1980:3-4). Dessa yrken befinner sig mellan det offentliga uppdraget och de medborgare som de skall tillgodose. De är underordnade den demokratiskt sittande regeringen och i första hand lagen samt överordnade de medborgare som de skall stödja (Lundquist,1998:107).

Överordnade eftersom en frontlinjebyråkrat innehar vissa befogenheter och sanktionsrättigheter gentemot sina klienter.

En frontlinjedemokrat står i en mellanposition och har många relationer att ta hänsyn till. För en lärare innebär det bland annat relationer till skolledning, elever, andra lärare och föräldrar. Det är en mångfacetterad och variationsrik miljö som en lärare tillika frontlinjebyråkrat befinner sig i. En miljö som är omöjligt att detaljstyra från politiskt håll. Därav ges denna yrkeskategori ett stort handlingsutrymme (Fredriksson,2007:172-174). För en lärare påverkas handlingsutrymmet av alla de relationer som är en del av hennes eller hans arbetsmiljö samt de styrdokument som han eller hon måste följa. För att kunna arbeta inom detta handlingsutrymme utvecklar ofta frontlinjebyråkrater egna handlingsstrategier för att kunna manövrera i en relativt komplex miljö (Fredriksson,2007:172-173). I läroplanen

beskrivs skolans värdegrund och uppdrag samt mål för verksamheten. Däremot uppger inte läroplanen på vilket sätt man skall uppnå målen. Som lärare skall man efter skolans styrdokument bemöta varje elevs behov utifrån varje individs förutsättningar. I läroplanen står det att ”skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet” (Lpo1994:2). Lärare skall alltså bemöta varje elevs behov utifrån varje individs förutsättningar men i realiteten måste man som lärare utveckla tekniker för att bemöta elever som klass. Som värst måste man sänka vika för stereotypa klassificeringar och rutinmässigt beteende (Lipsky,1980:XII).

Det kan vara en konsekvens av den resursbrist som frontlinjebyråkrater ofta möter i form av knappa resurser, tidsbrist eller personalbrist (Fredriksson,2007:172-173).

Som klient, medborgare eller elev är man i grunden underordnad en frontlinjedemokratis och i förlängningen stats riktlinjer eftersom en frontlinjebyråkrat förfogar över olika sanktionsmöjligheter. Liksom frontlinjebyråkraten utvecklar strategier för att arbeta inom sitt handlingsutrymme utvecklar också klienten metoder för att manövrera inom sitt handlingsutrymme (Persson,2003:40). Som elev kan man göra motstånd genom olika handlingar. Ofta är det elever som är resursstarka som kan ställa krav på läraren. Resursstyrka i form av kännedom om hur institutionen fungerar och vilka rättigheter man har som elev (Fredriksson,2007:173).

Eftersom en persons självbild kan påverkas av hur människor av vikt i deras omgivning behandlar och ser på dem kan ett dåligt respektive dåligt bemötande av någon med maktövertag i förlängningen medverka till hur personen ser på sig själv. Ofta är möten med offentliga tjänstemän flyktiga relationer som inte påverkar klientens utveckling och självbild. Ju närmre en institution och dess tjänstemän interagerar med en klient ju större effekt har den på personens självbild och personliga utveckling (Lipsky,1980:67).

2:4 MAKT I SKOLAN

Anders Persson är docent i sociologi vid Lunds universitet. I sin avhandling från 1991 undersöker han bland annat maktutövning i skolan. Persson utgångspunkt är att makt präglar skolan. Själva essensen av skolans uppdrag som är att producera elevhandling är en maktutövning i sig. Persson beskriver fem olika maktaspekter inom skolväsendet.

1. Den första maktaspekten är den människoförflyttande maktutövningen. Det vill säga den obligatoriska skolplikten fram till årskurs nio.

2. Den andra maktaspekten är den kunskapsdefinierade makten. Med andra ord fastställda kunskapsmål och prioriteringar i form av läroplaner, kursplaner och styrdokument.
3. Den tredje maktaspekten är den tidsorganiserade maktutövningen. Den sociala tidtabell i form av scheman och terminer som tränar elever att kunna manövrera i det moderna samhället.
4. Den fjärde maktaspekten är den människodefinierande makten. Den normaliserande process som definierar den så kallade genomsnittseleven. Genom evalueringar och olika måttstockar mäts eleven kunskapsmässigt och mognadsmässigt utifrån en genomsnittsmall. Skolan sett ur detta perspektiv blir både en sorterande och rangordnande institution.
5. Den femte maktaspekten är den människoförändrande makten. Denna makt syftar till att förändra elevers medvetande och inställning för att träna dem att anpassas som individer till de vuxnas system (Persson,2003:45-48).

Den pedagogiska maktrelationen kan beskrivas som trög eftersom skolan och läraren har en rad olika sanktionsmöjligheter att tillämpa gentemot eleven och dess handlingar. Om skolans maktresurser verkar på ett makroplan så verkar lärarens ägda befogenheter på ett mikroplan. Lärare betygsätter, bedömer (både elevers kunskapsmässiga och sociala mognad), korrigerar, värderar, uttalar sig om andra prestationer och förhållningssätt (Colnerud,1998:65). Läraren i sin tur är underordnad en annan trög maktrelation, nämligen skollagen och den sittande regeringen. Därmed inte sagt att maktordningen är fastställd. Den maktteori som Foucault och Persson representerar är rörlig och är en ständig växelverkan mellan makt kontra motstånd (Persson,2003:39-40).

2:5 DEN VÄNLIGA MAKTUTÖVNINGEN

Eftersom skolan skall verka i en demokratisk anda i ett demokratiskt samhälle utmanas maktrelationen. I ett demokratiskt samhälle bör man inte förtrycka andra eller använda annan kränkande behandling. Skollagen slår fast att ”utbildningen skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och de mänskliga rättigheterna som människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet och solidaritet mellan människor” (2010:800,1kap.5§). När man förr kunde disciplinera elever genom olika former av bestraffningar eller rent av aga måste man nu hitta mer subtila mekanismer för att kontrollera elever. Åsa Bartholdsson beskriver en ny form av dominans som benämns vid vänlig maktutövning. Det är en mildare och omsorgsinriktad form av dominans som handlar om att se lärarens intentioner som självklara, goda och nyttiggörande (Bartholdsson,2008:17-18).

Inom den vänliga maktutövningen verkar normalitet som en osynlig referensram genom vilket man blir bedömd och rangordnad. Denna form av dominans kan liknas vid vad Pierre Bourdieu kallar för symboliskt våld (Bartholdsson,2008:18). När öppet våld är en oacceptabel handling och kan framkalla motstånd verkar just symboliskt våld som ett möjligt och nyttigt alternativ. Viktiga attribut i den symboliska våldets alternativt vänliga maktutövningens värld är konsten att hålla tillbaka känslor samt förmågan att vara positiv. Dessa kvalitéer och normer visar på mognad och samarbetsförmåga och faller i god jord inom den vänliga maktutövningens värld eftersom de inte uppmanar till motstånd (Bartholdsson,2008:120-121).

Som elev blir man bedömd i ens kunskapsutveckling och sociala utveckling genom kontinuerliga utvecklingssamtal (Lpo,1994:23).Bedömningen av den sociala utvecklingen kan ses som en förlängning av betyget ordning och uppförande som upphörde att gälla år 1962 då föräldrasamtalen inleddes (Lindbom,1995:62). Idag bedöms den sociala utvecklingen utifrån läroplanens mål under rubriken normer och värden. Värden som eftersträvas hos elever är bland annat att de kan ”leva sig in i och förstå andra människors situation och utvecklar en vilja att handla också med deras bästa för ögonen samt visar respekt för och omsorg om såväl närmiljön som miljön i ett vidare perspektiv” (Lpo,1994:20). Läraren ges här legitimitet att under föräldrasamtal bedöma såväl kunskapsutveckling som social utveckling hos elever. Utifrån dessa samtal får sedan eleven vägledning hur han eller hon skall stödjas och utvecklas. Det är inom detta handlingsutrymme en elev lär sig navigera. Ofta handlar det som att lära sig gränserna för hur man kan röra sig ofarligt inom detta spelrum samt förmågan att ”läsa” av en lärare (Bartholdsson,2008:189). Förmågan att läsa av en lärare kan beskrivas som skickligheten att känna in eller förutse lärarens olika önskemål och preferenser.

2:6 VEM HAR MAKT ÖVER VEM?

Enligt Foucault inspirerat maktbegrepp är makt något man utövar snarare än något man äger. Han menar att makt kan definieras som makt-motståndrelation och de styrkeförhållanden som råder dem emellan (Beronius,1986:25). Det är ett växelspel mellan ömsesidig påverkan och försök till att påverka varandra. I media aktualiseras maktrelationen mellan lärare och elever i skolan. Ofta är det tal om disciplinfrågor där lärare upplever att elever ”tar över”. I en artikel från Sydsvenskan berättar en lärare ”Idag har vi små pjattar som går i fjärdeklass och är stöddiga som Agaspisar. Vi vuxna måste återta kommandot. Allt annat är svek mot den stora skaran elever som vill lära och som behöver stöd men inte får det på grund av att lärarna måste lösa konflikterna” (2005,Bergstrand). Trots att maktbalansen mellan lärare och elev kan beskrivas som trög med lärarens befogenheter som är överordnat eleven kan det se

annorlunda ut i skolan. Persson ger exempel på exempel på situationer där den tröga maktrelationen sker mellan elever och lärare. Där en elev alternativt en grupp elever har en överordnad position i förhållande till läraren. Ett exempel kan vara en vikarie som kommer till en ny grupp elever. Vikarien har inte samma sanktionsmöjligheter som den ordinarie läraren och måste i större utsträckning få klassens respons och samarbete för att få lektionen att fungera (Persson,2003:29-30). En lärarvikaries position är dessutom extra känslig för elevmarkering eller motstånd eftersom han eller hon inte känner till klassens gemensamma struktur och vetande. Här kan vikariens maktposition och legitimitet ifrågasättas eller sättas på prov (Bartholdsson,2008:84).

Enligt Mary Manke är lärare inte de enda med makt i klassrummet. Både lärare och elever bär ansvar för maktstrukturen i klassrummet och varje enskild elev skapar med sitt individuella deltagande en pusselbit i maktstrukturen. Elever kan välja att stödja eller inte stödja en viss typ av kunskap (Manke,1997:93). Lärarens institutionella roll ger dem rätten att planera upplägget på lektionerna, vilken litteratur och material som skall användas samt val av pedagogisk metod. Eleverna i sin tur kan välja att godkänna eller underkänna vad som räknas som klassrums kunskap vare sig läraren inbjuder till dialog eller ej. Alla individer i en relation kan välja att agera utifrån vad som är bäst utifrån hennes eller hans agenda. Manke framhåller också att det är omöjligt för en person att kontrollera allt som händer med en grupp människor (Manke,1997:130-131).

Karin och Lars Göran Permers forskning visar på olika exempel av maktmarkering från elevers sida. Det kan röra sig om subtila protester i form av en kroppsställning som markerar att man ogillar något eller mer påtagliga markeringar i form av språkliga protester. Motståndet kan också vara att man väljer att inte delta eller vara passiv under undervisningstid (Permer & Permer,2002:180-181). Dessa maktmarkeringar kan användas av både elever och lärare men samtidigt utövar de makt på olika sätt. Elevers maktmarkeringar är ofta reaktiva medan lärarens maktmarkeringar både är av aktiv eller reaktiv karaktär (Permer & Permer,2002:188).

3. PROBLEMPRECISERING, SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING

Skolväsendet och dess inbördes relationer är ett komplext och svårfångat ämne att studera. Svårfångat eftersom både skolpersonal och elever verkar inom en institutionell ram som ger dem olika handlingsmöjligheter (Fredriksson,2007:172-174). Inom denna institutionella ram är skolpersonal underordnad stat och lag. Skolelever i sin tur är underordnad skolpersonal och

själva skolan som statlig institution. Maktbalansen mellan lärare och elev kan till synes vara ojämn eller trög eftersom läraren har en rad sanktioner att tillämpa emot eleven.

Själva skolplikten är en tvångsmakt eftersom den är obligatorisk från första till nionde klass (Colnerud,1998:65). Som Foucault poängterar är alla maktrelationer i verkligheten makt-motståndrelationer och de friktioner som uppstår dem emellan. Makt är alltså inget man kan äga utan snarare något man kan uppnå genom den andre partens godtyckande eller underordning (Beronius,1986:25-26).

Hur ser då maktbalansen mellan lärare och elever i skolan ut? Syftet med denna studie är att undersöka hur elever i årskurs nio upplever sin relation till sina lärare sett ur ett maktperspektiv. Ett mikroperspektiv. Jag har valt att fokusera på elevers egna uppfattningar eftersom ny forskning kring detta ämne är relativt liten. Enligt Permer & Permers avhandling har forskning kring maktfrågor i klassrumsfrågor i ett samhälleligt makroperspektiv prioriterats (Permer & Permer,2002:74-75). Den första studien om lärares maktmissbruk gentemot elever utgavs 1996 av forskaren Dan Olweus. Enligt honom har detta ämne inte studerats tidigare eftersom klassrumsmiljön och skolan är en relativt sluten arbetsplats (Colnerud,1998:64).Bartholdssons forskning kring makt och normalitet i skolan studerar och synliggör elever i förskolan och årskurs fem genom deltagande observation och intervjuer (Bartholdsson,2008:38-39).

Jag har valt att studera elever som går i årskurs nio eftersom det dels saknas forskning från denna ålderskategori, dels är en intressant ålder då de snart avslutar sin obligatoriska skolgång. Genom samtalsintervjuer vill jag undersöka hur elever i årskurs nio upplever sina relationer till sina lärare sett ur ett maktperspektiv för att sedan göra en kartläggning av elevers uppfattningar. Min frågeställning är just hur elever i årskurs nio upplever sin relation till sina lärare sett ur ett maktperspektiv. Genom att synliggöra elevers egna uppfattningar vad gäller relationen till lärare ur ett maktperspektiv har studien som ambition att bidra till en ökad förståelse kring maktkonstruktioner inom skolväsendet och på så sätt fylla en empirisk kunskapslucka.

4. TILLVÄGAGÅNGSSÄTT

4:1 VAL AV SAMTALSINTERVJUER OM METOD

Mitt tillvägagångssätt baserade sig på samtalsintervjuer av kvalitativ karaktär. Eftersom jag ville studera och synliggöra hur elever upplever relationen till sina lärare ur ett maktperspektiv valde jag den kvalitativa samtalsintervjun som metod. Denna metod har som

uppgift att tolka och förstå de olika resonemang som framkommer från intervjuerna. Vid samtalsintervjuer är det inte personen i sig som står i centrum utan istället hans eller hennes uppfattningar och resonemang (Esaiasson m.fl,2007:260). Den kvalitativa metoden har sitt ursprung i den humanistiska vetenskapen till skillnad från det kvantitativa tillvägagångssättet som bottenar i naturvetenskapen och som bygger på objektiva, empiriskt kvantifierbara mätningar och observationen (Stukát,2005:30-31). Fördelen med kvalitativ metod är dess förmåga att fånga upp resonemang och världsbilder som annars skulle osynliggöras genom kvantitativt tillvägagångssätt. Valet att kvalitativ metod för visserligen med sig att man når en mindre grupp människor jämfört med en kvantitativ studie. Vid en kvantitativ studie har man just möjlighet att nå många informanter i form av bland annat enkäter. Samtidigt ger kvalitativa studier tillgång till mer djupgående resultat.

Mitt tillvägagångssätt kan även beskrivas som explorativ eftersom jag undersöker ett visst ämne som sedermera kan generera idéer till kommande studier (Esaiasson m.fl,2007:129,214). Ämnet jag vill undersöka är på vilket sätt elever kan tänka kring sin relation till lärare ur ett maktperspektiv.

Samtalsintervjuer kan delas in i två kategorier. Informant och respondentintervjuer. Vid informantintervjuer är man intresserad av att kartlägga en specifik händelse eller skeende under ett tidsförlopp. Genom att intervjua informanter vill man komma närmare sanningen kring ett händelseförlopp. Respondentintervjuer är inte intresserade av ett specifikt skeende utan inriktar sig istället på respondenten själv och hennes eller hans resonemang som studieobjekt. Jag har valt att använda mig av respondentintervjuer eftersom jag vill studera och försöka förstå elevers olika tankegångar och synsätt så som de själva upplever det. För den som intervjuar är målsättningen sedan att hitta mönster i de olika svaren. Genom dessa mönster vill man sedan beskriva och förklara vad som skiljer de olika kategorierna åt. Inom forskning handlar alltså kvalitativa samtalsintervjuer om att beskriva och kartlägga människors uppfattningar kring ett visst område så som de själva upplever det för att sedan utveckla begrepp och beskriva kategorier. Den kvalitativa samtalsintervjun är induktiv till sitt sätt. Det innebär att man inte arbetar med förutbestämda kategoriseringar utan istället arbetar fram olika rolltolkningar under undersökningens, empirins gång (Esaiasson m.fl,2007:258-259).

4:2 VALIDITET OCH RELIABILITET

Under alla skeenden i undersökningen är reliabilitet och validitet avgörande moment. Med andra ord skall man säkerställa att de resultat man får fram överensstämmer med verkligheten

och är sanningsenliga. Det kan handla om att inte göra misstag i undersökningen på grund av slarv, trötthet eller okunskap. Intervjuarens reliabilitet kan särskilt ifrågasättas i relation till ledande frågor samt i kategoriseringen av intervjupersonernas svar. Här måste den som utför undersökningen eftersträva intersubjektivitet. Som forskare eller den som intervjuar är det därför viktigt att upprätthålla en professionell distans och vara medveten om hur ens muntliga eller kroppsliga reaktioner kan påverka eller uppmuntra ett visst resonemang eller svar från respondenten (Kvale,1997:146).

Man skall också undvika att samtalsintervjun blir av terapeutisk karaktär vars huvudmål bland annat är stöd eller förändring. I den kvalitativa samtalsintervjun är man intresserad av kunskap och förvärvandet av denna (Kvale,1997:143,146).

Validitet brukar definieras som ”överensstämmelse mellan teoretisk definition och operationell indikator, frånvaro av systematiska fel och att vi mäter det vi påstår att vi mäter” (Esaiasson m.fl,2007:62). Med validitet menar man alltså att man undersöker vad som är avsatt att undersökas.

4:3 VAL AV INTERVJUPERSONER

Maximal variation.

När man arbetar med kvalitativa samtalsintervjuer av respondentkaraktär så använder man sig ofta av en princip som heter maximal variation. Denna princip innebär att man skall eftersträva att intervju respondenter med så stor bredd som möjligt så att alla tänkbara variabler av åsikter kan komma till tals. Här är det inte personerna i sig som är intressanta utan de olika resonemang och tankesätt som de kan tänkas representera. En respondent kan därför bytas ut mot en annan om denna person motsvarar samma urvalskriterier (Esaiasson m.fl,2007:292,289).

De respondenter som jag valde att intervju och undersöka var begränsat till elever i årskurs nio på tre olika högstadieskolor. Av praktiska skäl genomfördes undersökningarna bara i Malmö. Intervjuerna genomfördes på en högstadieskola som är ligger i centrala Malmö och två högstadieskolor som är ligger utanför centrala Malmö. Åtta intervjuer genomfördes på den skola som är ligger i centrala Malmö och åtta intervjuer genomfördes sammanlagt på de två skolor som ligger utanför Malmö centrum. Av respondenterna från högstadieskolorna utanför centrum var fyra elever tjejer och fyra elever killar. Detsamma gällde respondenterna på högstadieskolan som låg vid centrum där fyra elever var killar och fyra elever var tjejer. De variabler som jag använde mig av var kön och geografisk belägenhet på högstadieskolorna eftersom forskning visar på att olika sociala normer och förutsättningar är gällande på olika sätt i olika geografiska områden och för respektive kön (Svensson,2006:52).

Mina samtalsintervjuer blev sammanlagt sexton stycken. Det finns inget givet antal respondenter man bör intervjua vid kvalitativa intervjuer men man brukar rekommendera 15+/-10 stycken (Kvale,1997:98). Vid samtalsintervjuer brukar man tala om teoretisk mättnad. Kort sagt kan det beskrivas med att man inte hittar några nya svars kategorier för det aktuella fenomenet trots ytterligare intervjuer (Esaiasson m.fl,2007:260,309). Dock finns det inga garantier för att det inte finns någon person som resonerar olik de respondenter man intervjuat men utifrån mina variabler så tyckte jag mig ha nått teoretisk mättnad efter sexton samtalsintervjuer.

4:4 KONTAKT MED INTERVJUPERSONER

För att komma i kontakt med elever i årskurs nio ringde jag till en rad högstadieskolor i Malmö. Jag bad att få tala med någon ansvarig lärare exempelvis klassföreståndare för en årskurs nio på just den skolan. När jag väl hade fått kontakt med en lärare så berättade jag om min undersökning och om mitt önskemål att intervjua mellan fem till tio elever både tjejer och killar i årskurs nio. Genom mail skickade jag sedan formulär som elevernas vårdnadshavare skulle skriva under för att godkänna att deras barn blev intervjuade (se bilaga 1). Detta eftersom eleverna inte är myndiga. I detta formulär beskrev jag lite kort om vem jag är och vad jag ville undersöka samt att eleverna skulle garanteras full anonymitet. I formuläret stod det även att den som skall intervjuas har möjlighet att avbryta sin medverkan fram till den dag arbetet blir publicerat. Efter mina första telefonsamtal hade jag kontinuerlig kontakt med tre lärare för att höra om det var några elever som var intresserade av att vara med i undersökningen och om deras vårdnadshavare hade skrivit på och godkänt formuläret. När lärarna hade fått klartecken från de elever som ville medverka i studien samt godkännande från deras vårdnadshavare kunde jag åka till respektive högstadieskola och genomföra intervjuerna.

4:5 INTERVJUERNA

När jag hade kommit till alla skolor så hade respektive lärare ordnat ett avskilt arbetsrum där intervjuerna kunde äga rum. Här kunde vi prata ostört. Innan varje intervju startade mottog jag det formulär som en av respondentens vårdnadshavare hade skrivit under för att godkänna att deras barns medverkan i studien. När jag träffade eleverna så berättade jag lite kort om min undersökning. Jag informerade dem om deras anonymitet och möjlighet att avbryta sin medverkan fram till den dag arbetet blir publicerat. Intervjuerna tog vardera emellan 10 och

25 minuter. Innan varje intervju frågade jag eleverna om de hade några funderingar eller frågor rörande undersökningen eller deras medverkan.

I efterhand fick jag veta att en lärare specifikt hade valt ut elever som han/hon tyckte skulle intervjuas. Sammanlagt rörde det sig om fyra elever. Kan detta påverka studiens reliabilitet? De andra eleverna (sammanlagt tolv stycken) hade frivilligt anmält sig efter att hela klassen blivit tillfrågad av respektive klassföreståndare. Som jag ser det påverkar det dock inte studiens reliabilitet. I efterhand fanns de svars kategorier som de fyra utvalda eleverna representerade även bland de tolv andra respondenter som hade medverkat efter att hela klassen blivit tillfrågad.

Under intervjun använde jag mig av en intervjuguide som jag hade arbetat fram (se bilaga 2). En intervjuguide består av en övergripande forskningsfråga och verkar som en ram åt intervjun. Utifrån den övergripande forskningsfrågan arbetas teman fram som i sin tur resulterar i intervjufrågor (Kvale,1997:122). Min övergripande forskningsfråga var: Hur upplever elever mötet med sina lärare sett ur ett maktperspektiv? Med hjälp av min övergripande forskningsfråga arbetade jag fram teman och slutligen intervjufrågor.

Under intervjuens gång kunde jag följa upp ett resonemang genom att ställa följdfrågor. Detta är en fördel med kvalitativa intervjuer, just att man kan fördjupa en respondents resonemang. Inledningsvis ställde jag några uppvärmningsfrågor för att skapa kontakt och förtroende. Till exempel frågade jag varje respondent om de hade haft någon favoritlärare under deras skoltid. Just under samtalsintervjuer är det viktigt att sträva efter att skapa en så öppen atmosfär som möjligt så att respondenten känner sig trygg och kan prata fritt (Kvale,1997:82).

Under intervjuerna försökte jag att inte uppmuntra vissa svar genom muntliga eller kroppsliga reaktioner. När jag hade täckt in alla frågor från min intervjuguide frågade jag eleverna om de hade några frågor eller annat att tillägga samt om de fortfarande ville vara med i studien.

4:6 UTSKRIFTERNA

Alla intervjuer med sexton elever spelades in på band med en minidiscspelare vilket alla respondenter godkände. Därefter transkriberades intervjuerna ord för ord. Upprepningar och pauser togs också med för att inte förlora betydelsefull information. Sammanlagt blev det 73 sidor med text. Jag försökte göra respondenterna rättvisa genom att inte ta med osammanhängande mellanord som kan få den intervjuade att framstå som just osammanhängande (Kvale,1997:158).De namn eller platser som respondenten redovisade har jag tagit bort i transkriberingen.

4:7 ETIK

Innan jag genomförde intervjuerna så informerade jag respondenterna om min studie och hur den skulle presenteras. Alla respondenter gav sitt samtycke till att vara med i studien och jag informerade dem om deras möjlighet att avbryta sin medverkan fram till den dag uppsatsen och studien blir publicerad. Respondenternas vårdnadshavare gav också ett skriftligt samtycke till studien (Se bilaga 1). Studien behandlas med konfidentialitet. Det vill säga att inte personlig data som kan identifiera respondenten redovisas. Det samma gäller de lärare och skolor som jag har varit i kontakt med eller som har förekommit under intervjuerna. Slutligen följer studien nyttjandekravet som innebär att det insamlade materialet endast får användas som forskningsmaterial (Stukát, 2005:131-132).

4:8 ANALYS

När jag skulle analysera mina samtalsintervjuer och transkriberingar så använde jag mig av idealtypsmetoden. Metoden går ut på att söka fram olika karaktärstyper, rolluppfattningar ur sitt material och utforska vad som är speciellt för dem i förhållande till andra typer. De olika karaktärstyperna eller idealtyperna måste utesluta varandra och det skall vara tydliga skillnader dem emellan. En respondent kan tillhöra mer än en idealtyp. Enligt Eneroth finns det ingen regel gällande hur många typfall man vaskar fram. Huvudsaken är att idealtyperna täcker hela studien och materialet (Esaiasson m.fl,2007:308) . De olika idealtyperna kan ses som karikatyrer från de olika sätten att resonera. Det är inget som säger att typerna och resonemangen är konstanta eller inte genomgår förändringar. Det enda som idealtyperna visar på är respondenternas olika fenomen av tankegångar just här och nu.

Innan jag kunde börja analysera samtalsintervjuerna läste jag igenom transkriberingarna några gånger för att få en heltäckande bild. Syftet med studien är att undersöka hur elever uppfattar relationen med lärare ur ett maktperspektiv. Genom hela genomläsningen försökte jag återkoppla till syftet med studien. Min studie är induktiv det vill säga att det inte finns några förbestämda idealtyper eller mallar för hur de skall tolkas. Samtidigt är det svårt att förhålla sig helt induktiv eftersom man återkopplar empirin med teorin och dess frågeställningar under analysens gång. Efter några genomläsningar strök jag under specifika citat från varje intervjuperson som jag tyckte utmärkte just den respondenten. Sedan började jag sammanfatta varje respondents uppfattningar och jämföra hur dessa förhöll sig till andra respondenters tankegångar och resonemang. Efterhand började olika kategorier utkristallisera sig.

Genom studien har jag försökt att förhålla mig objektivt neutral. I analysen har jag utgått ifrån respondenternas citat inom mina kategoriseringar.

När jag har tolkat citaten har jag försökt att förhålla mig till det manifesta, trots det rymmer citaten en legitim mångfald av tolkningar. Under analysen gång växte efterhand fem olika idealtyper, rolluppfattningar fram från mitt empiriska material.

5. FEM OLIKA ROLLUPPFATTNINGAR BLAND ELEVER I ÅRSKURS NIO.

Dessa fem olika rolluppfattningar bland elever i årskurs nio utkristalliserades från min analys.

- 1: Den bestämmande.
- 2: Den maktlösa, missförstådde.
- 3: Den reagerande.
- 4: Den inkännande.
- 5: Den förnöjde.

Dessa rolluppfattningar skall ses i samband med hur eleverna upplever deras relation till sina lärare sett ur ett maktperspektiv. Under analysen har jag främst inriktat mig på skillnader mellan de olika rolluppfattningarna. Alla respondenter i studien innehar en eller två av de ovanstående fem kategorierna. Någon gång även tre kategorier. I följande avsnitt beskriver jag de olika rolluppfattningarna och genom exempelcitat presenterar jag vad som är signifikant för dem. Varje intervjuperson har en bokstav så att man skall kunna följa henne eller honom. Efter varje presentation gör jag en kort sammanfattning.

5:1 ROLLUPPFATTNING 1: ”Den bestämmande”

Den uppfattning jag beskriver som ”den bestämmande” symboliseras av uppfattningen att det är eleven som bestämmer över läraren. Det är eleven som avgör om man vill skapa en god relation till läraren eller vikarien Det är också eleven som tillsammans med andra elever som avgör huruvida man vill lära sig ny kunskap eller skapa en god klassrumsmiljö.

” Ja det är ju nästan så det är. Det är nästan vi som väljer om det ska vara en lugn lektion eller om det ska vara en stökig lektion för många lärare kan inte ta kontroll över lektionen. Ifall det är några som stör så vet jag inte. Läraren kan inte få tyst på dem och så. Det känns som om vi tänker om vi inte orkar ha lektion så kan vi göra det roligt till exempel.” (B)

På ett liknande sätt resonerar personen nedan.

”Vi bestämmer över dem enligt de flesta. När vi säger.....”nej vi ska göra det” så håller alla med den killen. Så förstår du, det är inte läraren som bestämmer. Det är vi som bestämmer över henne. Vi säger att vi inte vill läsa boken så säger hon nej. Så säger vi ja. Så går vi ut, så går alla ut.” (G)

Följande person förtydligar sitt sätt att resonera med följande citat.

”Fast det är klart de (lärarna) som bestämmer vad vi ska göra och så men ibland känns det som att lärarna inte bestämmer hur arbetsrummet ska vara utan det är vi som gör det. Ska det vara stökigt? Ska det vara lugnt?”(B)

Här tolkar jag det som att eleven väljer hur relationen till läraren och klassrumsmiljön skall se ut. Som Manke studier visar bidrar varje individuell elev till klassrumsstrukturen och klassrumsmiljön. Elevernas handlingar bidrar till att forma vad som skall ske i klassrummet vare sig läraren inbjuder till diskussion eller ej (Manke,1997:131). Den ena respondenten förtydligar att det är läraren som bestämmer vad klassen ska göra men eleverna som väljer om de skall acceptera lärarens upplägg eller inte. Uppfattningarna skulle kunna tolkas som om eleven har en överordnad position i förhållande till läraren. Det är läraren som får rätta sig efter elevens preferenser eller önskemål.

”Läraren kunde inte ha oss längre för vi var, vi kom inte bra överens med henne, förstod inte varför. Hon var väldigt sträng och hon kunde skrika för allting och vi skojade med henne som, som fick henne att bli väldigt arg och så.” (O)

Maktdemonstrationen kan också yttra sig när det kommer en ny lärare.

”Det är en ny lärare. Vi tycker synd om henne. Vi vill visa henne respekt så första dagen är vi snälla. Andra dagen lite så.....och sen sist.....släpper. Vi har visat vår snygga sida men nu visar vi också vår dåliga sida.”(G)

Bara det faktum att en person är lärare verkar få respondenten att tycka synd om vederbörande. När eleven säger släpper förstår jag det som att släppa kontrollen. Beskrivningen skulle kunna tolkas vid att eleven bestämmer över och kontrollerar klassrumsmiljön. Maktdemonstrationen gentemot lärare kan också visa sig när det kommer en vikarierande lärare.

”Nej men vi säger nu: Vi ska ha engelska men det vill inte vi. Vi ska läsa högt, vi har fått uppgifter att göra detta. Det är mycket sånt. ”Vi vill inte göra det och vi ska inte göra det.” Även om det kan vara

lärarna som gett henne eller honom uppgifter som ska delas ut till oss men vi vill ändå inte och vi känner att det är bara en gång. Den vikarien kommer ju aldrig tillbaka och hon sätter ju inte våra betyg. Så det är mycket att man tramsar, man gör det jobbigt för vikarien. Byter namn och så. ”Heter du så?” Nej jag heter inte så.” (C)

På liknande sätt beskriver personen nedan.

”Bland kanske inte vikarien riktigt vet vad vi håller på med. Då kunde vikarien fråga vad vi håller på med så kanske vi sa, ljuger lite och säger att vi bara leker hänga gubben. Hänga gubben på engelska och så eller stop the bus. På det viset bestämmer man över läraren och så.”(D)

Här tolkar jag det som att eleven inte känner sig ”hotad” när det kommer en vikarierande lärare eftersom han eller hon inte har samma befogenheter som en ordinarie lärare.

Befogenheter i form av att sätta betyg till exempel. Dessutom träffar respondenten inte vikarien kontinuerligt. Under samtalet frågade jag respondenterna om de upplevde att någon eller några lärare kände sig rädda för eleverna.

”Jag tror de känner sig hotade att nu kommer den stökiga klassen. Dom kastar papper på mig igen och sånt. Det är så jag tror de känner sig. De hotade lärarna. Jag känner nog att det finns två, tre lärare som känner sig hotade på denna skolan.”(J)

En annan elev beskriver följande.

”Läraren är rädd för att säga emot och är rädd för att eleven kan få utbrott och så kan eleven skada läraren. Det har hänt många gånger. Inte nu men det var innan. Ibland är man svag, alltså hur man är som person. Ibland är man svag, man vågar inte säga emot. Det är en sån lärare som inte vågar säga emot. Det hände en sak och så kastade eleven en stol på läraren.”(A)

Det faktum att respondenter upplever att några lärare känner sig hotade eller rädda inför att möta dem som klass kan tolkas som om klassen besitter kontrollen över klassrumsmiljön. Rolluppfattningen som jag refererar till som den bestämmande kan beskrivas med att eleven upplever att han eller hon bestämmer över läraren. Det är eleven själv eller tillsammans med andra som sätter agendan och som väljer om man skall godkänna lärarens upplägg eller inte. Maktmarkeringen kan göras på olika sätt men den bestämmande eleven har uppfattningen av att det är hon eller han som har maktövertaget i klassrummet och gentemot läraren.

5:2 ROLLUPPFATTNING 2: ”Den maktlösa, missförstådde”

Den rolluppfattning jag beskriver som ”den maktlösa, missförstådde” inbegriper uppfattningen av att respondenten känner sig maktlös, missförstådd i sin relation till läraren.

”Ja fast innan fick jag IG och det är konstigt eftersom jag själv tycker att jag jobbat jättebra när jag ser på andra. Jag gillar mest att jobba själv. Vissa andra jobbar tillsammans, får hjälp och så. Jag själv kan sitta helt ensam. Jobba själv och ändå jag vet inte. Jag sitter inte och skriver av andra svar och säger ge mig svaren och så fast läraren ser inte detta.”(L)

I följande citat beskriver eleven hur hon upplever en lärare.

”Han förklarar inte på ett bra sätt. Inte så där väldigt så att man hinner med när han förklarar. Kommer med konstiga saker. Sen när man frågar så nja, jag vet inte. Inte så där jättebra på att förklara så att man fattar och ibland slänger han bara prov sådär.”(L) (oförberedda prov)

Eleven från föregående citat har samma lärare i flera ämnen och beskriver problematiken kring detta i följande citat.

”Jag tycker inte att jag förtjänar ett IG helt. Jag gör allting, prov och så men det....jag vet inte om det ändå har någonting med idrotten att göra. Jag kan inte vara med i det eftersom jag har allvarlig astma. Så då får jag IG men jag måste fixa det på något sätt. Jag vill få extra hjälp och så. Jag vill inte få IG i idrott bara för att jag inte kan vara med, bara för att jag inte orkar. Jag har den här astman så när jag anstränger mig så är det svårt för mig att andas helt. Så jag har svimmat många gånger och så. Jag har tid hos min doktor så jag ska snacka med henne. De (skolan) har fått lapp om att jag har astma och så men jag vill inte få ett IG. Jag vill vara som alla andra.”(L)

Jag frågade respondenten ifall hon hade ifrågasatt hur läraren sätter betyg och bedömer henne.

”Nej jag säger inte. Jag vet inte. Läraren borde. Jag tycker att jag förtjänar ett G. Nu iallafall eftersom jag gör allting. Jag gör läxor, jag har skickat läxan och jag har skrivit. Jag frågade läraren nyss hur det var och läraren bara ”ja det var bra” och jag bara ”jaha”. Innan vi fick läxan så sa han att de som inte gör den får IG och jag gjorde den. Då borde jag iallafall få nåt bra betyg.” (L)

Eleven i citaten upplever att läraren bedömer orättvist när han/hon sätter betyg.

Respondenten upplever också att läraren inte ser eller värdesätter vad hon presterar under lektionerna. Som jag tolkar det känner sig eleven maktlös och missförstådd både när det gäller lärarens sätt att lära ut och lärarens sätt att bedöma. Eleven upplever det också som problematiskt att ha en lärare i flera ämnen om denne lärare har kategoriserat eleven som

något som eleven inte upplever sig vara. I följande citat upplever eleverna att läraren har något emot dem som person.

”Det bara kändes som om hon (läraren) hade något emot mig. Vi kunde inte komma bra överens och så. Jag vet inte hur det var men nu är det bättre. Nu hälsar vi på varann.”(M)

På ett liknande sätt resonerar personen nedan.

”Läraren står alltid emot mig. Då jag gör mina saker i träslöjden. Jag gör saker för att få mina betyg. ”Förstår du? Ser du det?” så sa läraren. ”Du har inte gjort det.” Så ger han mig IG. Det vill säga jag gjorde den här klockan, träklockan. Då säger läraren att jag inte har gjort det och såna saker. Läraren står alltid emot mig.”(G)

Som jag tolkar det upplever respondenterna en maktlöshet över att lärarna har något emot dem som person. Denna maktlöshet kan påverka eleven om han eller hon träffar läraren under en längre tid (Lipsky,1980:67). Maktlösheten kan också upplevas som extra stark eftersom lärare har befogenheter som kan påverka elevens framtida förutsättningar i form av att sätta betyg till exempel.

Rolluppfattningen den maktlösa, missförstådde kännetecknas av upplevelsen att man står i underläge gentemot läraren. Man känner sig orättvist bedömd eller behandlad i ens prestationer eller ens sätt att vara som elev.

5:3 ROLLUPPFATTNING 3: ”Den reagerande”

Den rolluppfattning jag beskriver som ”den reagerande” inbegriper uppfattningen av att eleven reagerar när den upplever att läraren gör något fel emot honom eller henne.

Man kan se det som ett latent motstånd som agerar när något upplevs som inkorrekt vad gäller relationen till läraren. I följande citat berättar en elev om en lärare som han tyckte agerade fel.

”Det var, du vet han (läraren) retade oss och sånt hela tiden så jag gick inte på hans lektioner mer.”(F)

Här frågade jag om vad som hände sedan och eleven svarade.

”Nej först gick jag och berättade till min pappa. Sen gick han till rektorn och så kom jag. Jag och min pappa gick till rektorn och pratade. Ja de gav honom (läraren) första varning, andra varning. Sen blev han utslängd från jobbet.” (F)

I följande citat markerar respondenten att hon vet när hon har gjort något inkorrekt som elev och när läraren har agerat inkorrekt emot henne.

”Ja...ja det var mer att så fort som någon gjorde någonting och jag stod där så var det liksom mitt fel allting. Det var aldrig någon annan. Det var bara jag som blev utslängd från lektionen. Det var precis som om han valde ut mig av just alla människor och det kan ha varit stunder då jag inte alltid hade gjort någonting, då jag inte alls var inblandad men ändå var det jag som fick skulden för allting. Det uppfattade jag som orättvist. Jag blev utslängd från mina lektioner. Jag fick inte vara med på idrottstävlingar på grund av detta och det slutade med att jag inte alls gick till idrottslektionerna för jag ville inte det. Min pappa han tyckte att det var fel av honom för man ska inte behandla en elev....just om jag inte har gjort någonting. Visst, jag kan ta konsekvenserna om det är jag som gjort något fel men jag vet ju om att jag inte gjort något och jag förklarade det för honom men han struntade i vilket och skickade ut mig och sen. Sen tillslut kontaktade vi rektorn och vi hade ett möte och allting. Sen gick det en stund och sen slutade jag på grundskolan och började...här.”(H)

Det som kännetecknar rolluppfattningen den reagerande är att vederbörande söker stöd från sin omgivning när han eller hon känner sig orättvist behandlad. Det kan vara hjälp från föräldrar eller syskon som tillsammans med eleven vidtar någon åtgärd för att lösa problemet

”En dag vet jag inte vad som hände och så var den ena läraren väldigt taskig emot mig. Det var precis när min syster skulle hämta mig på fritids och då började min syster att skälla ut henne. (läraren) Min syster gick i femman, sexan något sånt då och skällde ut henne och sånt och då började hon läraren att skrika ännu mer och det blev värsta kaoset där i fritids och allting och jag bara...ah...Sen när vi kom hem berättade vi ju till min mamma och sånt ja.”(I)

Här frågade jag vad som hände sedan och eleven svarade.

”Det finns ju inget man kan göra liksom. Min mamma tyckte inte om den läraren heller från innan från saker som vi berättat förut. Om jag säger, hon skulle inte få sparken för det. Det vill man inte heller, att någon får sparken liksom. Jag klarar mig ändå.” (I)

Även om eleven inte vidtar någon åtgärd mot läraren som i föregående citat så upplever eleven att hon får stöd från andra för att styrka att han eller hon är oskyldig gentemot lärarens sätt att agera. Rolluppfattningen den reagerande kännetecknas av att eleven reagerar när hon eller han upplever att en lärare har agerat orätt. Rolluppfattningen får stöd från sin omgivning om hon eller han har behandlats inkorrekt. Rolluppfattningen ”den reagerande” accepterar att läraren bestämmer men gör motstånd om så behövs.

5:4 ROLLUPPFATTNING 4: ”Den inkännande”

Den rolluppfattning jag beskriver som ”den inkännande” inbegriper uppfattningen av att eleven känner in och läser av lärarens personlighet och preferenser för att kunna fungera så bra som möjligt som elev i sin relation till läraren.

” Ibland är det svårt, ibland enkelt. Man ser det på läraren när man kanske behöver hjälp så kan man se hur läraren är och sen hur de förklarar. Hur de reagerar. Man kan se det på ett sätt, man kan inte förklara. Ibland gillar läraren att man räcker upp handen men vissa lärare att man inte räcker upp handen när det finns andra elever. Alltså man försöker veta hur läraren är så man tar det lugnt och så när man har listat ut hur läraren är så kan man vara den eleven.” (A)

Rolluppfattningen den inkännande försöker att rätta sig efter lärarens önskemål om hur en elev bör vara för att skapa en fungerande relation. Genom att försöka förstå lärarens avsikter kan eleven försöka leva upp till lärarens förväntningar. Den inkännande eleven utvecklar olika sätt att förhålla sig till olika lärare eftersom olika lärare förväntar sig olika saker.

” Alltså det är nyfikenhet i hur den personen är. När det kommer en ny person. (lärare) Hur de beterar sig och så.” (D)

En annan respondent beskriver följande förhållningssätt hos lärare.

”Man kan prata eller så kan man skoja med dem (lärarna) på olika sätt. De är snällare och så. Vissa kan man inte prata med. De blir arga eller nåt sånt. Vissa går det bra.” (C)

En annan elev beskriver följande förhållningssätt hos vikarier.

”Det beror helt på vikarien. Vi har haft dåliga vikarier som eleverna har kört över och vi har haft hårda vikarier som ingen har vågat säga. Du vet, vi har haft bra vikarier som har varit bättre än den riktiga läraren till och med. Så det finns olika. ” (I)

Rolluppfattningen den inkännande kännetecknas genom dess förmåga eller önskan att navigera i ett skolsystem av olika avsikter och önskemål. Den inkännande rolluppfattningen förhandlar om utrymmet i samspel med läraren.

5:5 ROLLUPPFATTNING 5: ”Den förnöjde”

Den rolluppfattning jag beskriver som ” den förnöjde” inbegriper uppfattningen av att eleven är nöjd med att läraren bär ansvaret för eleven och dess skolgång. Det är läraren som känner

till vad som eleven behöver lära sig. Läraren har också kännedom om hur skolsystemet fungerar. Eleven känner sig trygg med att läraren har ett övertag och är övertygad om att läraren vill hennes eller hans väl.

”Alltså om lärarna, om man respekterar dem till exempel. De stora, de vuxna, då känner man sig trygg vid dem. Alltså om de finns då känner man sig tryggare för att du vet de har respekt.” (E)

Som jag tolkar det upplever eleven just en trygghet med att läraren bestämmer. I följande citat beskriver en elev hur hon upplever det när en lärare blir ifrågasatt eller tillrättavisad.

”Till exempel alla vi. Vi är femton år eller nåt när vi sitter där. Sen han läraren till exempel vi säger 30 år eller nåt. Då är det dubbelt så mycket som vår ålder. Då är det respektlöst att rätta läraren.” (E)

Respondenten känner sig obekvämt med att någon tillrättavisar läraren. Maktbalansen i klassrummet rubbas när lärarens auktoritet blir ifrågasatt tolkar jag det som. Eleven känner sympati för läraren och vill att han eller hon skall ta kommandot i klassrummet och inte bli tillrättavisad.

”Nej men de frågar oss vad vi tycker är roligt och hur de ska förbättra för att göra lektionerna roligare. Då säger vi vad vi tycker men till slut är det lärarna som bestämmer ju. De försöker ta med allt vi säger men det kan de inte alltid göra och det tycker jag ändå är bra.” (D)

Läraren inbjuder till dialog men har sista ordet vilket respondenten tycker är bra. Läraren bär det yttersta ansvaret.

”Man ska ha respekt så att säga mot läraren. Det är det. Alla är snälla men är man inte snäll mot dem så är de inte snälla mot dig. Så är det bara.” (K)

Eleven tycker att man ska behandla läraren respektfullt. Eleven visar sympati för läraren och dess sätt att agera. Rolluppfattningen den förnöjde kännetecknas av uppfattningen att eleven vill att läraren skall ha bestämmanderätten i klassrummet. Eleven känner sig trygg med att läraren bär ansvaret för hennes eller hans skolgång och blir illa till mods då lärarens auktoritet ifrågasätts. Eleven är övertygad om att läraren vill hans eller hennes väl.

Lärarens auktoritet behöver inte utesluta att läraren inbjuder till dialog med eleven om hur undervisningen skall bedrivas på bästa sätt. Rolluppfattningen den förnöjde är tillfreds med att läraren har maktövertaget.

6. SAMMANFATTNING AV RESULTATEN

I föregående avsnitt har jag presenterat fem typer av rolluppfattningar. De olika rolluppfattningarna är knutna till min frågeställning vilket är att undersöka hur elever i årskurs nio upplever sin relation till lärare. På följande sätt har jag tolkat och kartlagt hur de olika rolluppfattningarna upplever sin relation till lärare sett ur ett maktperspektiv.

1. Den bestämmande: Eleven upplever överordning gentemot läraren.
2. Den maktlöse, missförstådda: Eleven upplever underordning gentemot läraren.
3. Den reagerande: Eleven accepterar underordning men gör motstånd om han eller hon upplever att läraren agerar orätt.
4. Den inkännande: Eleven förhandlar om utrymmet i samspel med läraren.
- 5: Den förnöjde: Eleven accepterar underordning och upplever lärarens intentioner som goda.

De olika rolluppfattningarna visar på att det finns en variation av upplevelser kring hur elever ser på sin relation till sina lärare. Dock skall man se rolluppfattningarna som renodlingar där mer än en kategori kan finnas hos en och samma elev.

7. SLUTDISKUSSION

Skolan som institution verkar i en värld fylld av relationer. För både elever och lärare innebär det många relationer att förhålla sig till och interagera med. Eftersom skolan är obligatorisk och lärare bifogar över rättigheter som är överordnade eleven kan skolan ses som en maktfaktor. Eleven är underordnad både skolan som institution och lärare som offentliga tjänstemän. Lärarna i sin tur är underordnade skollag och sittande regering (Lundquist,1998:107). I den här uppsatsen har jag studerat elevers egna uppfattningar om hur de upplever sin relation till sina lärare sett ur ett maktperspektiv. Min undersökning har visat på att elevers upplevelser gällande relationen till sina lärare varierar. Jag har lokaliserat åtminstone fem olika rolluppfattningar ur ett maktperspektiv bland de elever jag har intervjuat. Den bestämmande, maktlösa/missförstådde, reagerande, inkännande och förnöjde rolluppfattningen. De fem olika rolluppfattningar som jag har presenterat visar på olika förhållningssätt och grader av makt eller maktlöshet som elever upplever i relation till sina lärare. Precis som Foucault beskriver kan en maktrelation definieras som en makt-

motståndsrelation och de styrkeförhållanden som råder där emellan (Beronius,1986:25-26). Den bestämmande rolluppfattningen visar på ett överordnat förhållningssätt gentemot läraren. Hur detta kan tolkas är svårt att avgöra. Rolluppfattningen kanske anser sig ha maktövertaget här och nu och i klassrumsmiljön men faktum kvarstår att läraren har befogenheter som kan påverka elevens framtida förutsättningar. Den bestämmande rolluppfattningen beskriver också att det finns lärare som är rädda för dem som elever. I den demokratiska skolan får lärare inte förtrycka någon eller använda annan kränkande behandling för att kontrollera elever. Som lärare kan man hota om sanktioner eller avvisa en elev från en lektion för att upprätthålla ordning i klassrummet. I de fall läraren inte kan kontrollera klassrumsmiljön och har förbrukat sina sanktionsmöjligheter står läraren maktlös och i underläge gentemot en elev eller flera elever.

Den rolluppfattning som jag beskriver som den maktlöse/missförstådde karaktäriseras av känslan av underordning i relation till sina lärare. Under en av mina intervjuer började en respondent att gråta när hon talade om relationen till en av sina lärare. Hon ansåg sig vara orättfärdigt behandlad och upplevde en oro över att inte kunna påverka sin situation. Hon uttalade också att hon ville vara som alla andra. Bartholdsson (2008:18) beskriver just normalitet som en osynlig referensram genom vilket man blir bedömd i skolan.

Till skillnad från den rolluppfattning som jag kategoriserar som den reagerande hade den maktlösa /missförstådde rolluppfattningen inte sökt stöd från andra i sin omgivning eller ifrågasatt läraren i fråga. Som elev handlar mycket i skolan om att kunna tyda koder för önskvärt elevbeteende eftersom olika lärare använder sitt handlingsutrymme på olika sätt. Den rolluppfattning som jag kategoriserar som den inkännande har just en fallenhet för att tyda lärarens preferenser för ett önskat elevbeteende.

Den femte rolluppfattningen som jag kategoriserar som den förnöjde känner sig trygg med att läraren har övertaget eftersom läraren har kunskap om skolsystemet och vad som eleven bör lära sig. Den förnöjde är också övertygad om att läraren vill hennes eller hans bästa.

Vilka konsekvenser kan mina resultat innebära för läraryrket?

Ur pedagogisk synvinkel så tror jag att det är oerhört viktigt att vara medveten om lärarens maktposition och befogenheter för att kunna främja en bra skolgång för alla elever. Samtidigt måste lärare och lärarstudenter få verktyg och metodiska redskap för hur man leder en klass så att man kan inrikta sig på sin huvudsakliga uppgift, att undervisa. Jag tror att det behövs en debatt om lärarens uppdrag och förhållningssätt gentemot elever i den skolpolitiska diskussionen. ”Det pedagogiska uppdraget är inget att be om ursäkt för däremot kräver den att man har kontroll över förtryckaren i sig” (Colnerud,1998:65).

Fortsatt forskning kring detta ämne skulle exempelvis vara att använda mina kategorier för att utforma en representativ enkätundersökning för att ge svar på hur vanliga dessa uppfattningar är bland elever eller göra observationsstudier på ett mer etnografiskt tillvägagångssätt.

8. REFERENSLISTA

BÖCKER OCH ARTIKLAR:

- Barnes, Barry (1988) *The power of nature*. Cambridge: Polity Press.
- Bartholdsson, Åsa (2008) *Den vänliga maktutövningens regim*. Stockholm: Liber AB
- Bell, Vikki (1993) *Interrogating incest: feminism, Foucault and the law*. London: Routledge
- Beronius, Mats (1986) *Den disciplinära maktens organisering*. Lund: Studentlitteratur.
- Colnerud, Gunnel (1998) I de mörkaste vråna av skolans värld. *Pedagogiska magasinet*, (1), 61-65.
- Esaiasson, Gilljam, Oscarsson och Wägerud (2007) *Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Nordstedts juridik AB.
- Foucault, Michel (2002) *Sexualitetens historia. Viljan att veta*. Göteborg: Daidalos AB.
- Foucault, Michel (2003) *Övervakning och straff*. Lund: Arkiv förlag.
- Fredriksson, Anders (2007) "Läraryrket och den politiska styrningen av skolan". Pierre, J. (red.). *Skolan som politisk organisation*. Gleerups utbildning AB.
- Kvale, Steinar (1997) *Den kvantitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindbom, Anders (1995) *Medborgarskapet i välfärdsstaten*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Lipsky, Michael (1980) *Street-level Bureaucracy, Dilemmas of the Individual in Public Services*. New York: Russel Sage Foundation.
- Lpo 94- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, Skolstyrelsen, 1994.
- Lundquist, Lennart *Demokratins väktare*. Lund: Studentlitteratur.
- Manke, Mary *Classroom Power Relations*. London: Lawrence Erlbaum associates.
- Persson, Anders (2003) *Skola och makt*. Stockholm: Carlssons bokförlag.
- Permer, Karin & Lars Göran (2002) *Klassrummets moraliska ordning*. Malmö: Reprocentralen, Lärarutbildningen.
- Stukat, Staffan (2005) *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, Lotta (2006) *Vinna eller försvinna?* Linköping: Institutionen för beteendevetenskap.

INTERNET:

- Sveriges riksdag, Skollagen 2010:800. Hämtat 17 maj 2011 från <http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid3911&bet=2010:800#KI>
- Bergstrand, Mikael. (2005) "Vi kan inte acceptera att eleverna tar över" Hämtat 11 mars 2005, från <http://sydsvenskan.se/malmo/article94895/Vi-kan-inte-acceptera-att-eleverna-tar-over.html>

9. BILAGOR

9.1 BREV TILL VÅRDNADSHAVARE

Anhållan om tillstånd för att ert barn kan delta i en undersökning inom ramen för ett examensarbete vid lärarutbildningen vid Göteborgs universitet.

Mitt namn är Emma Stenmark och jag utbildar mig till lärare vid Göteborgs universitet. I vår skall jag skriva den avslutande uppgiften inom lärarutbildningen som är ett examensarbete. Arbetet motsvarar 10 veckors heltidsstudier och skall vara klart i maj 2011.

Examensarbetets syfte är att undersöka hur elever upplever deras möten med lärare. För att kunna besvara dessa frågor skulle jag vilja samla in material genom intervjuer med elever i årskurs 9. På er skola kommer undersökningen att genomföras i november/ december i höst. Med detta brev vill jag be er vårdnadshavare om tillåtelse att ert barn deltar i en intervju som ingår i examensarbetet.

Alla elever kommer att garanteras anonymitet. De skolor som finns med i undersökningen kommer inte att nämnas vid namn eller på annat sätt kunna vara möjliga att urskilja i undersökningen.

I enighet med de etiska regler som gäller är deltagandet helt frivilligt. Ert barn har rättigheten att intill den dag arbetet är publicerat, när som helst välja att avbryta deltagandet.

Materialet behandlas strikt konfidentiellt och kommer inte att finnas tillgänglig för annan forskning eller bearbetning.

För att genomföra intervjuerna behöver vi att ni som elevens vårdnadshavare skriver under detta brev eftersom eleverna är under 18 år.

Sätt således ett kryss i den ruta som gäller för er del.

- Som vårdnadshavare ger jag mitt tillstånd att mitt barn deltar i undersökningen.
- Som vårdnadshavare ger jag inte tillstånd att mitt barn deltar i undersökningen.

.....
.....

Datum

Vårdnadshavarens underskrift/er

.....
Elevens namn

Har ni ytterligare frågor får ni gärna kontakta mig på e.mail

gusstenme@student.gu.se

Handledare för undersökningen är Jenny de Fine Licht.

Kursansvarig lärare är Jan Carle, docent vid Göteborgs universitet, Sociologiska institutionen.

9:2 INTERVJUGUIDE

Tema: Lärare och elev.

Har du haft någon favoritlärare eller lärare du kommer bra överens med under hela din studietid?

Kan du beskriva hur den läraren är/var mot dig eller er som elever?

Hur skulle den här läraren bemöta er om ni kritiserade honom/henne?

Har du under din skoltid upplevt problem med någon lärare?

Kan du beskriva något exempel?

Har du någon gång varit rädd för någon lärare?

Tema: Elev och lärare

Har du någon gång känt att det är ni som klass eller du som elev som bestämmer över läraren?

När och hur uppstår dessa tillfällen?

Hur agerar läraren vid dessa tillfällen?

Har du någon gång upplevt att en lärare varit rädd för er elever

