

Tänka fritt, tänka rätt



# Tänka fritt, tänka rätt

En studie om värdeöverföring och kritiskt tänkande  
i gymnasieskolans undervisning

Anna-Karin Wyndhamn



© Anna-Karin Wyndhamn.

ISBN 978-91-7346-746-9 (tryckt)

ISBN 978-91-7346-747-6 (pdf)

ISSN 0436-1121

Akademisk avhandling i pedagogiskt arbete, vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik.

Denna doktorsavhandling har genomförts inom ramen för forskarskolan i utbildningsvetenskap vid Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, Göteborgs universitet.

Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, CUL Forskarskolan i utbildningsvetenskap. [www.cul.gu.se](http://www.cul.gu.se) Doktorsavhandling 22

2004 inrättade Göteborgs universitet Centrum för utbildningsvetenskap och forskarutbildning (CUL). CUL:s uppgift är att främja och stödja forskning och forskarutbildning med anknytning till läraryrket och lärarutbildningen. Forskarskolan är fakultetsövergripande och drivs i samarbete mellan de fakulteter som medverkar i lärarutbildningen vid Göteborgs universitet samt i samarbete med kommuner, skolhuvudmän och högskolor.

Avhandlingen finns även i fulltext på  
<http://hdl.handle.net/2077/32674>

Fotograf omslag: Michael Levin - [mlpix.se](http://mlpix.se)

Distribution: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS  
Box 222  
SE-405 30 Göteborg, Sweden  
[acta@ub.gu.se](mailto:acta@ub.gu.se)

Tryck: Ineko, Källered 2013

## Abstract

Title: Thinking Freely, Thinking Right. A study of value transfer and critical thinking in upper secondary education

Language: Swedish with an English summary

Keywords: Swedish upper secondary education, discourse analysis, ethnography, values, critical thinking, positioning, power, pupils, teachers

ISBN: 978-91-7346-746-9 (tryckt)  
978-91-7346-747-6 (pdf)

This thesis deals with value transfer and critical thinking in Swedish upper secondary education. The *Curriculum for the Non-Compulsory School System* (Lpf 94) entrusts a dual function to schools and teachers. They are tasked with, first, conveying to pupils, consolidating and transferring values that underpin our community life and, second, fostering pupils' critical thinking and independent attitudes towards issues relating to life and values. The present study investigates and problematises tensions in schools and the teaching situation between value transfer and the pupils' training in critical thinking. The theoretical framework of this thesis centres on the academic perspectives and work originated, and provided with tools, by Michel Foucault, Norman Fairclough, Valerie Walkerdine and Stephen Ball. This study was inspired by ethnographic method and tradition. The empirical approach of the thesis is based on fieldwork carried out at three upper secondary schools. The overall finding is that, for the majority of pupils in the study, a subject position is made available with very limited scope for criticism and questioning. The pupils' room for manoeuvre is limited mainly through articulations of an order discourse and a knowledge-reproducing discourse. For pupils, the order discourse normalises an attitude characterised by approval, docility, compliance and loyalty in relation to the school and to what the school asks its pupils to do. It is typical of pupils in the knowledge-reproducing discourse that docility and compliance are also expected to include actual knowledge content and, by the same token, the versions of the truth that it dictates. The discourses combine to place pupils in a subordinate position in relation both to the school, teachers and ways of working and to the knowledge content. When the order discourse and/or the knowledge-reproducing discourse is articulated, the pupil gets no training in questioning, critically oriented activity, nor any encouragement or persuasion to engage in it. The only example of planned training in critical reflection that was observed in the fieldwork was in a traditional academic programme.



# Innehållsförteckning

Förord	
KAPITEL 1. INLEDNING .....	13
Disposition .....	16
Syfte och forskningsfrågor .....	17
KAPITEL 2. HISTORISK BAKGRUND OCH TIDIGARE FORSKNING .....	21
Läroplaner och skolpolitik: Ett historiskt sammanhang.....	22
Demokratifostran som utbildningspolitiskt projekt.....	24
Värdegrund och kritiskt tänkande.....	26
Bildning: Förankring för förändring.....	28
Deliberation: Från oenighet till enighet .....	30
Värdegrund och normativitet .....	31
Värdegrund och demokratifostran i undervisning .....	33
Differentieringsprocesser och ämnet svenska.....	35
Motståndsstrategier .....	39
Omstrukturering och lärarsubjekt.....	40
Omstruktureringens elevsubjekt .....	44
Sammanfattande reflektioner om den historiska bakgrunden och tidigare forskning .....	45
KAPITEL 3. TEORI.....	49
Diskursbegrepp.....	49
Subjektskonstruktion och subjektspostion.....	50
Kritisk diskursanalys.....	52
Diskurser, sociala strukturer och sociala praktiker .....	56
Maktrelationer och diskursordningar .....	58
Hegemoni och förändring.....	60
Sammanfattande reflektioner om den teoretiska referensramen .....	62
KAPITEL 4. METOD .....	65
Urval av skolor och lärare .....	65
Tillträde .....	68
Etiska överväganden .....	69
Dataproduktion: observationer och intervjuer .....	72
Intervjudesign.....	76
Tolkningsprocessen.....	78
Analysens syfte.....	80
Reflexivitet och forskarroll.....	80
Sammanfattande reflektioner om metod och metodval.....	83

KAPITEL 5. VÄRDEGRUNDEN SOM ORDNINGSSKAPARE .....	85
Den jätteviktiga värdegrunden .....	86
Värdegrundens legitimitet och elevernas brister .....	88
Att förankra ordning och förhållningssätt.....	91
Ifrågasättande av dominerande uttolkning.....	94
Problematisering möter tystnad .....	96
Värdegrunden och skolans goda namn och rykte .....	98
Sammanfattande reflektioner .....	100
KAPITEL 6. UNDERVISNINGSSINNEHÅLLET OCH ARBETSFORMENS	
LEGITIMERING .....	103
Introduktionens och avslutningens dramaturgi.....	104
”Baksidan av elevdemokrati och elevinflytande” .....	108
Kritisk granskning som syfte .....	112
Tolkningens enhetlighet.....	115
Tolkningens variation .....	116
Skolledningen och lärarna.....	118
Sammanfattande reflektioner .....	121
KAPITEL 7. OM UNDERVISNINGENS GENOMFÖRANDE I	
KUNSKAPSREPRODUKTION .....	123
Reproduktion och separering.....	124
Kunskapsreproduktionens maktrelationer .....	129
Lärarambivalens.....	133
Elevambivalens.....	136
Destabilisering .....	139
Stabilisering .....	142
Sammanfattande reflektioner .....	144
KAPITEL 8. OM UNDERVISNINGENS GENOMFÖRANDE II	
KUNSKAPSFÖRHANDLING?.....	147
Förhandlingsdiskurs i ambivalens och tystnad .....	148
Gruppförhandling: Genomförande och elevposition .....	152
Neutralisering och distansering.....	156
Debattdisciplinering.....	158
Debatt och ordning.....	158
Debatt och distans .....	161
Den kritiska granskningen – utåt .....	163
En annan elevposition.....	168
Den kritiska granskningen - inåt .....	169
Sammanfattande reflektioner .....	173



KAPITEL 9. SANNINGSVERSIONER .....	177
Ordningsdiskursen och uppförandet.....	178
Den goda representanten?.....	180
Framtidsprognos: arbete.....	184
Framtidsprognos: studier.....	186
Självuppfyllelse och motstånd .....	189
Sammanfattande reflektioner.....	192
KAPITEL 10. AVSLUTANDE DISKUSSION .....	195
Den föredragna och normaliserade elevpositionen.....	196
Den disciplinerande värdegrunden .....	198
Den styrande ordningen .....	199
Kunskapsreproduktion och avlagringar .....	200
Kunskap, makt och motstånd.....	203
Förhandling och foglighet.....	204
Tänka fritt, tänka rätt?.....	206
SUMMARY .....	209
REFERENSER .....	225
Bilaga 1	



## Förord

Under de år som min forskarutbildning utspelat sig har ändstationen för arbetet med avhandlingen ofta synts mig fjärran. Varje projekt når emellertid någon gång en slutpunkt. Nu är detta arbete färdigt och det är gott.

Inledningsvis vill jag tacka de lärare och elever som tillåtit mig att ta del av deras arbete och skolvardag. Det är ni som har gjort min studie möjlig.

Själva genomförandet av forskarutbildning och avhandling, med alla dess utmaningar, har för min del varit möjlig tack vare huvudhandledare Elisabet Öhrn. Du har en beundransvärd förmåga att alltid ge verkligt noggrann och konstruktiv kritik på läst text och på alla de (mer eller mindre begåvade) frågor som jag har haft. Dina svar och råd har aldrig någonsin gått på slentrian, utan har varje gång tagit utgångspunkt i det som jag för tillfället fastnat i. Funnes en handledarnas Hall of Fame vore ditt namn det första i denna. (Doktors)hatten av för dig!

Tack också till min bihandledare Jan Gustafsson. Bruket av teoretiska perspektiv förklaras enkelt genom att likna teori vid olika slags glasögon, med vilka man får möjlighet att betrakta, problematisera och i bästa fall förklara världen. Jan, du har i sanning tillgång till en imponerande samling sådana glasögon!

Under forskarutbildningen har särskilt tre personer, utöver handledarna, läst och kommenterat manus i samband med planerings-, mitt- och slutseminarium. Ni har alla bidragit till mitt arbete med värdefulla synpunkter. Tack Marianne Dovemark, Kennert Orlenius och Lisbeth Lundahl.

Forskarutbildningen har också inneburit och gett möjlighet till annat slags arbete vid universitetet. För mig har detta främst handlat om likabehandling och jämställdhetskartläggningar. Ibland har dessa uppdrag konkurrerat med tid avsatt för avhandlingsskrivande. Oftast har det andra bidragit genom att ge mig perspektiv, kunskap och erfarenhet. En person har varit alldeles särskilt viktig i detta: Anna Peixoto. Jag är djupt tacksam över att jag har fått lära mig så mycket om universitetsvärlden tillsammans med just dig. Vårt arbete har krävt mod och mod har du osvikligt visat. Fortsätt så!

Tack också till Camilla Olsson som skickligt har korrekturläst manus och kontrollerat referenser, samt till Clare James som har hjälpt till med att översätta avhandlingens sammanfattning till engelska. Till kollegor och vänner som har givit stöd och uppmuntran i arbetets olika faser, vill jag också rikta ett tack.

Under åren i forskarutbildningen har livet ändrat sig flera gånger. Jag har gift mig, blivit förälder, flyttat från stad till land och blivit förälder igen. Allt detta stora delar jag med min livskamrat: Markus Wyndhamn. Jag vet inte hur många

gångar jag efter arbetsdagens slut har meddelat dig att jag tyvärr aaaaaldriiiiig kommer att bli färdig med min avhandling. Varje gång har du övertygande sagt mig att jag självklart kommer att bli klar. Glädjande nog fick du också rätt, kära make.

Väl här kan jag konstatera att avhandlingsskrivande, som så mycket annat arbete, kräver strävsamhet. Mina föräldrar, Bodil och Hasse Olsson, har alltid visat stark pliktkänsla och stor arbetsglädje i sina yrken. Detta har tveklöst präglat mig. För det är jag tacksam.

Med den största kärlek tillägnar jag avhandlingen Alicia och Eli, mina barn.

Olofstorp i mars 2013

Anna-Karin Wyndhamn

# Kapitel 1. Inledning

Denna avhandling handlar om värdeöverföring och kritiskt tänkande i gymnasieskolan. I läroplanen för de frivilliga skolformerna (Skolverket, 2006b), här kallad Lpf 94, ges skolan – och läraren – till uppgift att till eleven förmedla, förankra och överföra värden som vårt samhällsliv vilar på *och* främja samma elevs kritiska tänkande och egna ställningstagande i olika livs- och värderingsfrågor.<sup>1</sup> Detta kan ses som en del av skolans demokratifostran, då värdeöverföring och elevens träning i kritiskt tänkande i läroplanen sammankopplas med elevens tillblivelse som demokratisk medborgare. I min tolkning kan relationen mellan värdeöverföring och elevens träning i kritiskt tänkande skapa spänningar i skolan och undervisningssituationen. Det är dessa spänningar som föreliggande studie fokuserar, undersöker och problematiserar.

Studien rymmer ett intresse för utbildningssystem i historisk belysning. Skolan har beskrivits som en institution, skapad med såväl tydligt formulerade avsikter som mer diffusa syften (Liedman, 1999a). Under 1800-talet etablerades ett reformtänkande, i vilket småningom särskilt en idé vann genomslag i diskussionen om skolans syfte och strävan. Enligt denna till dels nya tankegång skulle skolan gå före det övriga samhället och på så sätt bana väg för en annan och förmodat bättre framtid för samhällets unga. En förhoppning var att eleverna med stöd av vetande och ideal, vilka de hade förvärvat och tillägnat sig i skolan, skulle förmå att förändra samhället i en ny riktning (Liedman, 2011). Reformismens explicita förändringssträvan utmanade skolan som återskapare av det rådande samhällets ordningar, seder och maktrelationer. Reformismen kan därmed sägas etablera en spänning mellan futurum- och presensaspekter i skolan; mellan det som kommer och det som är. Mot reform- och framtidsvivare stod emellertid fortsatt traditionens beskyddare och slog vakt om kanon och kulturarv (Liedman, 1999a). För båda parter framstod skolan som ett avgörande instrument för visionernas verkställande.

Förnyarnas ståndpunkt kan, renodlad, formuleras så: Skolan skall inte bara anpassa eleven till det samhälle som hon eller han skall gå ut i efter avslutade studier. Den skall ge beredskap för en då redan förändrad värld och inte minst tillhandahålla redskap för att påverka denna förändringsprocess. /.../ Mot alla dessa progressiva idéer reses alltså argumentet att skolan bör bevara det bästa som mänskligheten eller åtminstone

---

<sup>1</sup> Jag avser den läroplan (Lpf 94) som gällde för gymnasieskolan vid avhandlingsstudiens formulering och genomförande.

den egna kulturen åstadkommit. Den skall dessutom utgöra ett stöd för religionen, de goda sederna och det samhälle som är. (Liedman, 1999a, s. 214)

Resonemangen och citatet ovan aktualiserar en dubbelhet eller en konflikt i det formella utbildningssystemet. Denna dubbelhet är central för denna avhandlings grundantaganden och handlar om utbildning som ett projekt för människans frigörelse och disciplinering. Utbildningen kan generera frigörelse genom den kunskap som eleven förvärvar, förhåller sig till och använder. Kunskap och medvetenhet blir då drivkrafter i riktning mot förändring, eftersom själva samhällssystemet och de maktrelationer som detta konstitueras av också kan ifrågasättas och utmanas med stöd av sådan kunskap och kritisk reflektion. I denna förståelse kan utbildning ses som ett verktyg för utjämning av ojämberdiga maktrelationer mellan grupper av människor (Englund, 2005). Utbildningssystemet är emellertid också disciplinerande och selekterande (Englund, 2005). Därtill är kunskapsstoffet som eleverna erbjuds resultatet av urval och värderingar som korresponderar med maktrelationer både i det lokala och i det omgivande samhället. Dessa värdedimensioner kan göras mer eller mindre explicita i undervisningen. Hur detta görs och hur kunskap distribueras i olika utbildningssammanhang påverkar premisserna för disciplinering och frigörelse. Det påverkar också i vad mån ojämberdighet reproduceras eller utmanas. I avhandlingen närmar jag mig denna dubbelhet utifrån de spänningar som kan uppstå mellan värdeöverföring och öppningar till kritik och ifrågasättande av detsamma. Väsentligt i sammanhanget är därför vilka värden som i undervisning förmedlas, förankras och överförs respektive mot vad och vem elevens kritiska förhållningssätt eventuellt kan och får riktas. Detta motiverar studiens inriktning mot undervisningen och innebär jag i studien inte enkom söker manifestationer av de specifika värden som i Lpf 94 anges vara de på vilka vårt samhällsliv vilar.

Mellan det som i läroplanerna förklaras vara avsikt och ambition med skola, undervisning och utbildning och det som de facto sker på skolan och i klassrummet finns ingen given eller otvetydig förbindelse. Under den tid 1994 års läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och för gymnasieskolan har varit i bruk har en rad studier granskat och problematiserat de spänningar som dessa politiska dokument i någon mån alltid är bärare av (t.ex. Boström, 2000; Båth, 2006; Dovemark, 2004a; Englund, 2005; Gustafsson, 2003; Korp, 2006; Norlund, 2009; Nykänen, 2008; Sigurdson, 2002). Dessa analyser har inte sällan lyft fram historiska bindningar i dokumentet och därmed de avlagringar från äldre läroplanstexter som finns i 1994 års läroplaner, samt belyst hur texterna får mening, omtolkas eller kanske väljs bort som riktninggivare i skolvardagen.

Stephen Ball (1994, 2006) tillhör dem som har lyft fram betydelsen av de uttolkningar av politiska styrdokument för skolan som kontinuerligt sker i skolan, av lärare och skolledning. Policytexter blir något när någon tar del av dem, tolkar och handlar utifrån sin läsning. Policyn – läroplanen – betraktas här således inte som stängd eller färdig, utan i ständig tillblivelse. Responsen tar form i lokala sammanhang och är i dessa präglade av de förutsättningar som praktiken ger blandat med individuella och kollektiva förväntningar ställda på text och skola (Ball, 2006).

Precis som läroplanen inte har en och samma laddning och mening på olika skolor och för dess lärare, är ett ämne – i gymnasieskolan organiserade i olika kurser – inte ett och samma i olika tider, skolformer och för olika grupper av elever. Det finns inget givet eller obestritt innehåll som är inneboende i ämnet som sådant (Malmgren & Thavenius, 1991; Thavenius, 1999). Liksom i tillkomst och uttolkning av läroplanerna, spelar traditioner och gamla föreställningar om vad lektionerna i ett visst ämne syftar till och bör fyllas med en central roll för utfallet i klassrummet. Jag intresserar mig i avhandlingen särskilt för värdeöverföring och kritiskt tänkande i gymnasieskolans undervisning. Den valda inriktningen på studiens forskningsproblem gör att flera ämnen framstår som intressanta och relevanta att studera i sammanhanget. Jag har valt svenska och det har jag främst gjort därför att det utgör ett kärnämne, som förekommer på alla gymnasieprogram. Ämnet svenska, som traditionellt inramats som ett kulturbärande ämne, har sagts vara av betydelse för skolan som förmedlare av färdigheter, kunskaper och attityder (Malmgren, 1992a). Då grunden läggs för skolans litteraturundervisning under slutet av 1800-talet och början av 1900-talet, används svensk litteratur för att understödja och förstärka föreställningar om nationell samhörighet. Den av skolan förordade litteraturen fick dubbla funktioner genom att dels representera värden som de bildade klasserna måste tillägna sig, dels verka uppfostrande för de breda folklagren (Thavenius, 1991). Denna avhandling har dock inte ambitionen att utgöra en svenskdidaktisk studie. Fältet som sådant tangeras, men då enkom när detta motiveras av studiens forskningsfrågor.

Avhandlingen rymmer ett intresse för hur maktrelationer stabiliseras och destabiliseras i gymnasieskolans sociala praktiker. I avhandlingen problematiserar jag vilka subjekspositioner som tillgängliggörs för lärare och elev i en politiskt styrd verksamhet och hur läraren och eleven iscensätter dessa positioner. Fokus sätts på processer av värdeöverföring och kritik. Studiens huvudaktörer är åtta lärare och deras elever på tre gymnasieskolor.

## Disposition

Avhandlingen omfattar tio kapitel. I det första ges en inledande beskrivning av studien och dess fokus. Här presenteras vidare avhandlingens syfte och forskningsfrågor. I avhandlingens andra kapitel framläggs historisk bakgrund och tidigare forskning. Organiseringen av detta kapitel har vägletts av en ambition att sammanfläta, snarare än dela upp, dessa båda delar. Nedslag och resonemang i kapitlet är tätt sammanknutet med studiens syfte och forskningsfrågor. Detta med avsikt att visa på betydelse av tidigare studier och historiska skeenden för denna studie. Elevens utveckling som demokratisk aktör utgör för såväl grundskolan som gymnasieskolan ett över lång tid identifierbart utbildningsmål i skolor, läroplaner och kursplaner. Kombinationen av studiens historiska bakgrunds-teckning med dess forskningsöversikt öppnar möjligheter att framställa skiftningar över tid i skolans demokratifostransuppdrag, samt parallellt diskutera hur detta vetenskapligt har begripliggjorts och studerats. Kapitlets struktur och innehåll, ger skilda infallsvinklar och problematiseringar av den spänning mellan värdeöverföring och kritiskt tänkande som bildar utgångspunkt för studiens syfte och forskningsfrågor. Studiens teoretiska verktygslåda presenteras och diskuteras i avhandlingens tredje kapitel. Dess övergripande teoretiska förståelse emanerar ur en diskursanalytisk tradition, i vilken Michel Foucault, Norman Fairclough, Valerie Walkerdine och Stephen Ball är centrala. I det fjärde kapitlet presenteras studiens metod. I detta avsnitt diskuteras jag dataproduktionens urval, tillträde, genomförande och analys. Jag resonerar kring etik och reflexivitet i genomförande av en forskningsstudie på tre gymnasieskolor, givet min egen positionering i mötet med skolorna och dess aktörer.

Kapitel fem till och med kapitel nio utgör avhandlingens resultatkapitel. I kapitel fem ges en inledande beskrivning av de diskurser genom vilka värdegrund och demokratifostransuppdrag artikuleras. Detta kapitel tar sin utgångspunkt i de tillfällen under fältarbetet, då just värdegrund explicit aktualiseras i samtal och resonemang och utgör argument för en särskild form av värdeöverföring. I kapitel sex vidareutvecklas och fördjupas de mönster som det inledande resultatkapitlet funnit. Det sker genom en analys av hur och om lärarna för eleverna motiverar och sanktionerar undervisningens innehåll och upplägg. Särskilt intresse ägnas gränsdragningar för elevers inspel och platstagande i sådana moment, liksom bemötande och värdering av elevers eventuella ifrågasättande. Kapitlet undersöker i vad mån öppningar skapas för eleverna att diskutera och ifrågasätta det arbetsätt eller upplägg som läraren, med referenser till exempelvis kursplaner och betygskriterier, presenterar och iscensätter. I de två efterföljande



resultatkapitlen, sju och åtta, fokuseras undervisningen i svenska och de subjektpositioner som normaliseras i olika undervisningssammanhang. I kapitel sju kretsar analysen kring undervisningssammanhang som domineras av en kunskapsreproducerande diskurs. I fokus i kapitel åtta är undervisningssammanhang, i vilka en kunskapsförhandlande diskurs artikuleras. Vilken av dessa diskurser som dominerar framstår som centralt för den värdeöverföring som artikuleras, liksom för det utrymme och den träning i kritiskt tänkande som eleverna erbjuds och engageras i. I dessa båda kapitel berörs också variationer mellan studieförberedande program och yrkesförberedande. I det nionde kapitlet fördjupas analysen av värdeöverföringens process och innehåll. Det sker genom en fördjupning av analysen av de dominerande diskurser som föregående kapitel identifierat och introducerat: ordningsdiskurs, reproduktionsdiskurs och förhandlingsdiskurs. Särskilt uppehåller jag mig vid hur artikulationer av dessa diskurser producerar sanningsversioner som bidrar till att naturalisera och legitimera subjektpositioner, liksom samhälleliga värdesystem och hierarkier mellan subjektpositioner. I det tionde och avslutande kapitlet sammanfattar jag studiens centrala resultat och diskuterar dessa i relation till studiens teori och metod samt tidigare studier inom fältet.

### Syfte och forskningsfrågor

Studios teoretiska ramverk är diskursanalysens (Chouliaraki & Fairclough, 1999; Fairclough, 1995, 1989, 2008; Foucault, 1980, 1982, 1993, 2003). Med stöd i detta ramverk är gymnasieskolan möjlig att förstå och tolka som en social praktik med särskilda vanor, relationer, uttryck och aktiviteter. Den studerade praktiken är inte solitär, utan del i ett nätverk med andra praktiker. Dessa praktiker och nätverk produceras av ekonomiska, politiska och sociala förhållanden och villkor, som kommer till uttryck i för praktiken specifika artikulationer (Bergström & Boréus, 2005; Chouliaraki & Fairclough, 1999; Fairclough, 1989). Artikulationerna bildar också grund för diskurser, som producerar och legitimerar sätt att vara i världen, liksom vår förståelse av oss själva och av vad som betraktas som sant eller falskt. Vad som är möjligt att säga, göra och tänka i en särskild tid och i ett särskilt sammanhang regleras i avhandlingens tolkningsram av vilka diskurser och vilka subjektpositioner som i praktiken tillskrivs giltighet och status (Foucault, 1993). Utifrån verksamma diskurser möjliggörs och tillgängliggörs subjektpositioner, det vill säga ramar och regler för vad vi förväntas göra och hur vi förväntas förhålla oss inom olika sociala sammanhang. Beroende på om och hur aktörer iscensätter eller avvisar dessa

subjektspositioner, kan positioner och diskurser reproduceras eller transformeras. Spänningar kan destabilisera maktrelationer i och mellan diskurser och subjektspositioner, vilken kan möjliggöra förändring och förskjutning (Fairclough, 1989). Givet avhandlingens teoretiska ramverk är läroplanen i sig, liksom uttolkningarna av den, möjliga att förstå som sådana diskursiva artikulationer som kan verka reglerande för vad som sägs, tänks och görs i skolan.

I nittiotalets läroplaner (Skolverket 2006a; 2006b) formuleras en för samhället gemensam värdegrund, vilken på samma gång blir en uppräkningslista av eftersträvansvärda ideal och fastläggande av vilka värden som förmodas känneteckna det svenska samhället. Detta gemensamma har skolan i uppdrag att förankra, förvalta och förmedla till eleven. I läroplanstexten för gymnasieskolan (Lpf 94) interfolieras formuleringar om elevens fostran till att omfatta sådana värden som antas gemensamma för och i det svenska samhället med uppdraget att hos eleven utveckla kritiskt tänkande, förmåga att granska och värdera påståenden samt göra självständiga ställningstaganden. Ett sådant kritiskt förhållningssätt kan också komma att riktas mot skolan och de värden som skolan företräder. Tillsammans skapar dessa formuleringar en spänning i skolans och lärarens uppdrag. I min tolkning står denna spänning i förbindelse med mer övergripande föreställningar om skolan som disciplinerande och frigörande kraft. Denna sammankoppling är central i avhandlingen och har till följd att jag inte begränsar studien av värdeöverföring till att söka artikulationer av just de värden som i läroplanstexten, Lpf 94, fogas samman till en gemensam värdegrund. I undervisningen, i skolvardagen, kan andra värden komma att göras centrala och det är också artikulationer och nyanser av dessa som jag söker. I vad mån värderingar som påverkar och präglar lektionsurval, eller de värden som finns i ett visst lektionsinnehåll, synliggörs för eleverna och tillgängliggörs som något som eleven kan ta ställning till är relevant för denna studies syfte och forskningsfrågor. Det innebär att jag i observationer och analys intresserar mig för hur kunskapsstoff motiveras och hanteras under lektionerna. I resultatkapiteln använder jag begreppet kunskapsreproduktion för att benämna och diskutera en variant av värdeöverföring, som gör att kritisk reflektion och självständigt ställningstagande försvåras för eleverna. Avgörande i studiens tolkningsram är mot denna bakgrund att själva innehållet i värdeöverföring inte är i förväg givet eller statiskt i de studerade praktikerna.

**Studien har till övergripande syfte att analysera hur värdeöverföring och kritiskt tänkande artikuleras och utmanas i svenskundervisningen i gymnasieskolan.**

Innebörd och utfall av en möjlig motsättning eller en spänning, likt ovanstående, är aldrig förutbestämt eller definitivt. Subjekten är aktivt deltagande i praktiken genom att antingen reproducera diskurser och maktrelationer eller genom att göra motstånd mot dem (Fairclough, 1989). I avhandlingen problematiseras, som en möjlig parallell till nämnda motsättning i elevens fostran, också lärares subjekspositioner och i vad mån dessa ger utrymme för kritiskt och självständigt agerande relativt kollegium och skolledning. Diskursiva förbindelser och sammanflätningar är av betydelse för vilka subjekspositioner som skapas och tillgängliggörs för studiens lärare och elever. Diskurser och maktrelationer är vidare instabila och möjliga att förskjuta. I de studerade praktikerna finns således utrymme för motstånd och förskjutning av positioner och av diskurser. Det är mot dessa processer som analysen riktas. Givet avhandlingens syfte och mot bakgrund av ovanstående förståelse av subjekspositioners handlingsutrymme och aktörskap, är avhandlingens forskningsfrågor följande:

- **Vilka subjekspositioner är tillgängliga för lärare och elever i klassrummet?**
- **Vilket motstånd uttrycks mot dessa subjekspositioner?**
- **Vilka maktförhållanden upprätthåller och utmanar de diskurser som artikuleras i klassrummet?**

Studiens dataproduktion bygger på observationer och intervjuer på tre olika gymnasieskolor. Jag har under fältarbetet följt åtta svensklärare i deras schema-lagda undervisning i olika kurser och klasskonstellationer. Således ingår data från flera gymnasieprogram. Ämnet svenska är som varande ett kärnämne den gemensamma nämnaren. Därtill kommer intervjuer och samtal med fyra skolledare. Studiens design innebär att det är lärarnas schema som jag har haft som utgångspunkt för planering av observationerna. Lejonparten av fältarbetet utspelar sig emellertid i sammanhang i vilka lärare och elever är lika centrala aktörer. Avhandlingens resultat visar de diskurser som artikuleras i och kring undervisningen och som är av betydelse för de subjekspositioner som tillgängliggörs för elever och för lärare.



## Kapitel 2. Historisk bakgrund och tidigare forskning

Detta kapitel utgör en kombination av historisk bakgrund till avhandlingen och forskningsöversikt. Struktur och innehåll vägleds av ambitionen att kontextualisera studiens syfte och forskningsfrågor på ett sådant sätt att avhandlingens förståelse av det fält som studeras utkristalliserar sig och tydliggörs. I det följande uppehåller jag mig inledningsvis vid studier som över tid analyserat och problematiserat utbildningspolitiskt dominerande idéer och tankesystem. Möjliga uttolkningar och kontextualisering av värdeöverföring och kritiskt tänkande, som över tid återkommande målsättningar för skolans uppdrag att utbilda och fostra eleven till en demokratisk samhällsmedborgare, är således i fokus. Denna del följs av analyser av skolpraktiken, vilka varit av betydelse för genomförande av studiens dataproduktion och den analys som ligger till grund för avhandlingens resultat.

Det är vidare studiens forskningsfrågor som strukturerar de textsjok som kapitlet består i. Jag närmar mig därför forskning som har analyserat vilka subjektspositioner som tillgängliggörs för lärare och elever i policydokument och i klassrum. Då fältarbetet i denna studie äger rum i sammanhang då elever undervisas i svenska, är tidigare analyser av detta ämnes iscensättningar och dess historik relevant som delar i en bakgrundsförståelse. Dock gör jag ingen heltäckande genomgång av forskning inom det svenskdidaktiska fältet. Forskning som har ställt utbildningspolitiska diskurser i relation till i differentieringsprocesser i skolan, är till stöd vid analys av eventuella skillnader mellan de här studerade praktikerna. Studier som identifierar olika uttryck av motstånd mot skolans värdesystem och hierarkier presenterats vidare, då just motstånd är ett tema för avhandlingen. Avhandlingens tredje forskningsfråga handlar om vilka maktrelationer som upprätthålls eller utmanas i de diskurser som artikuleras i klassrummet. För att lägga en grund för en sådan analys har jag genomgående i ovannämnda aspekter aktualiserat maktdimensioner. Kapitlet avslutas med att jag adresserar omstruktureringen och innebörden av denna för vilka värdesystem som blir tongivande och för de subjektspositioner som tillgängliggörs för gymnasieskolans lärare och elever.

Avhandlingens empiri avser gymnasieskolan. I forskningsöversiktens referenser finns emellertid också studier av grundskolan. Mellan läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, Lpo94, och läroplanen för de frivilliga

skolformerna, Lpf 94, råder överensstämmelse vad gäller de båda texternas inledande avsnitt om skolans värdegrund och uppgifter. Det är mot denna bakgrund som jag även har funnit studier med fokus på grundskolans senare år vara i sammanhanget relevant.

## Läroplaner och skolpolitik: Ett historiskt sammanhang

Tomas Englunds läroplansanalys (1986, 2005) utgör en utgångspunkt ifråga om vad som i historisk belysning tolkats vara skolans och lärarens demokratifostransuppdrag.<sup>2</sup> I sin avhandling tecknar och problematiserar Englund (2005) utifrån läroplaner och läromedel förskjutningarna inom detta fält under 1900-talets svenska skolpolitik. Underliggande antagande i Englunds studie är att skolans samhällsorienterade och politiska bildning kan ses som uttryck för specifika maktförhållanden. Jag delar detta antagande. Det institutionella utbildningssystemet i en kapitalistisk demokrati verkar enligt Englund i ett spänningsfält mellan social integration och förändring. De integrativa krafterna verkar för att i samhällets underordnade grupper anpassas till det rådande ekonomiska och politiska systemet, medan de förändrande krafterna verkar för att förstärka samma gruppers positioner. I detta är skolan och läraren centrala instrument (Englund, 2005).

De huvudsakliga resultat som studien leder fram till står sig än idag, tror jag, och är dessutom allt viktigare, nämligen att kampen om läroplanernas perspektivering och därmed skolkunskapens formering i huvudsak är en ständigt pågående kraftmätning mellan olika sociala krafter och i många avseende en politisk och ideologisk kamp. Detta kan också uttryckas /.../ som att läroplanerna är politiska kompromisser som implicerar betydande tolkningsmöjligheter såväl i inskrivningsfasen som i transformering och uttolkning. (Englund, 2005, s. 11)

Ur Englunds (2005) analyser framträder läroplanskoder som beskrivningar för de uppfattningar och tolkningar som dominerade 1900-talets svenska skolpolitik. I starkt komprimerad form kan de konceptioner som Englund identifierar ges följande beskrivning: Den patriarkaliska konceptionen sträcker sig från 1800-talets slut till 1927 års skolreform och kännetecknas av uppfostran med nationalistiska och patriarkala förtecken och en klar uppdelning i herrar och underlydande. Den vetenskapligt-rationella konceptionen dominerade från andra världskrigets slut till 1962, då grundskolereform och enhetsskola infördes.

---

<sup>2</sup> Avhandlingens första del utgavs först på engelska och hade då titeln: Curriculum as a political problem: Changing educational conceptions, with special reference to citizenship education (Englund, 1986a). Avhandlingens andra del heter: Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet (Englund, 1986b). 2005 utkom avhandlingen i nyöversättning på svenska. Det är denna version som jag utgår ifrån och citerar i föreliggande avhandling.

Karakteristiskt är en positiv syn på tidens teknik och vetenskap, vilken betraktades som värderingsfri, neutral och sann. En demokratisk konception gör sig gällande från 1960-talets slut. Skola och utbildning framträder därmed tydligare som ett förändringsinstrument och en politisk kraft. Undervisningens och skolans målsättning transformeras till att, i kontrast till tidigare tilltro till vetenskapen som sann och ofärgad, nu sträva efter att hos eleverna främja ett självständigt och kritiskt förhållningssätt. Lgr 80 (Skolöverstyrelsen, 1980) blev vidare startskottet för den enskilda skolans arbete med egna arbetsplaner sprungna ur lokala problem och prioriteringar. Denna läroplan öppnade dörren för lokala skolideologier och uppmuntrade en variation av uttolkningar. Lärares faktiska tolknings- och handlingsutrymme vid implementering av styrdokument kom därigenom att i hög grad bli beroende av den lokala skolans värdesystem och positioneringar.

Den spänning mellan integration och förändring som Englund (2005) synliggör, sluter an till Liedmans historieskrivning (1999a) och till denna avhandlings forskningsintresse. Båda sätter fingret på skolans potential att verka såväl frigörande som disciplinerande; förändrande likväl som bevarande. Det faktum att en läroplan i ett demokratiskt samhälle alltid är resultatet av politiska kompromisser, medför att exakthet och klarhet inte är textens främsta kännetecken. Annorlunda uttryckt kan sägas att policytexten ställer ett antal frågor till sina mottagare (Ball, 2006) som får temporära svar i lokala tolkningar och handlingar. Tolknings- och handlingsutrymmet av läroplanen är således aldrig en gång för alla given. I den decentraliserade skolan har svängrummet för tolkningsmöjligheterna av läroplanens riktlinjer accentuerats. Lärares kunskapssyn, samhällssyn och människosyn är sammanflätade i varandra och blir en del i hur läraren väljer att förhålla sig eller för den delen väljer att inte förhålla sig till styrdokumentet. Skolämnen konstitueras och konstitueras av diskurser med uppfattningar, traditioner och syften (Malmgren & Thavenius, 1991). I så måtto är också den pedagogiska handlingen politisk, då den i sin förlängning förstärker och/eller utmanar de diskurser och maktrelationer som positionerar läraren och eleven. I detta är läraren en central aktör, för tolkning och val av lektionsagenda. I dessa val faller somligt bort och somligt läggs till. Ur detta genereras ett särskilt innehåll, ett visst arbetssätt och också vissa värderingar (Englund, 1997).

Att erkänna handlingsutrymme och aktörskap i förhållande till de diskurser som uttrycks och trängs i styrdokumentet, är en förutsättning för de forskningsfrågor som ställs i denna avhandling. Englunds (1997) betoning av lärarens agerande som centralt för konkretiseringen av undervisningens innehåll och kraft, positionerar läraren som en politisk aktör. Att i styrdokument identifiera

konflikter innebär emellertid inte att exakt dessa konflikter slår igenom i undervisningens praktik. Läroplansanalysens konflikter utspelar sig i förstone bara på en textnivå. Diskursiva spänningar mellan skolan som förändrande och bevarande kraft, som redan flera gånger sagts råda på den utbildningspolitiska arenan, kan transformeras och ta andra uttryck i klassrumspraktiken.

## Demokratifostran som utbildningspolitiskt projekt

Fostran som en specifik del av skolans uppdrag pågår och har alltid pågått inom skolan som institution (Broady, 1981; Fjellström, 2003). Det som växlar är dess inramning och politiska motivering i förhållande till tidigare styrdokument och utbildningspolitiska utredningstexter. I detta avsnitt och i de följande kontextualiseras de läroplansformuleringar, som sluter an till demokratifostran, och som är av betydelse för denna studies intresse för värdeöverföring och kritiskt tänkande. Jag diskuterar i det följande öppningar, möjligheter och komplikationer som vetenskapligt kommit att sammankopplas med demokratifostran som utbildningspolitiskt projekt.

Valerie Walkerdine (1990, 1998; Walkerdine, Lucey & Melody, 2001) utmanar i sina studier bilden av progressivismen som en frigörande pedagogik, utan tvingande och auktoritär disciplinering (Walkerdine, 1990). Den progressiva pedagogikens etablering i klassrummen är parallell med andra världskrigets slut och förhoppningar på skolan som demokratiskt frihetsprojekt (Walkerdine, 1990). Walkerdine visar, utifrån ett brittiskt sammanhang, hur talet om naturlig utveckling, befrielse och autonomi döljer maktrelationer, och på samma gång genererar idealbilder av det självständiga subjekt som den naturliga utvecklingen förväntas resultera i. Elevernas möjlighet att nå denna idealbild sammanflätas med föreställningar bundna till klass och kön. Det autonoma och rationella subjekt som står fram som utbildningens strävan bär maskulina förtecken. Parallella föreställningar om kvinnliga elevers fallenhet för omsorg, skötsamhet och hjälpsamhet lägger hinder i vägen för flickornas möjlighet att uppnå den subjektposition som utbildningssystemet framhåller som begärlig. Tryck och förväntningar på eleverna utifrån kön och klass differentierar elevernas möjligheter att välja och utvecklas (Walkerdine, 1998; Walkerdine, Lucey & Melody, 2001). När Walkerdine dekonstruerar myter om köns- och klassobjektivitet i synen på olika elevers skolprestationer, ramar denna kritik såväl progressivistiska som nyliberala influenser i skolsystemet och dess lokala praktiker. Walkerdine visar hur reproduktion av köns- och klasstereotyper verkar både i efterkrigstidens demokratiprojekt och i ett samtida omstrukturerat



skolsystem. Med sin analys nyanserar och problematiserar hon gränsdragningar mellan gott och ont i utbildningspolitiska syften och praktiker. Härigenom riktas uppmärksamheten mot hur skiftningar i omgivande teknologier och diskurser är av betydelse för vilka subjektspositioner som tillgängliggörs och för vilket handlingsutrymme som följer med dessa olika positioner.

Utifrån svensk utbildningspolitik har bland annat Ylva Boman (2002) analyserat linjer och kursändringar i hur skolan görs till instrument för att dels bygga och säkra en presumtiv samhällelig gemenskap i vilken demokratisk ordning och värderingar och bildar fundament, dels dana en fri, kritiskt tänkande och självständig individ. Ur Bomans (2002) analys framträder 1946 års skolkommission (SOU 1948:27) som avgörande för att just demokratifostran politiskt positioneras som skolans främsta strävan. Objektiv och värdeneutral undervisning, understödd av vetenskapligt fastslagna sanningar, lyftes fram som mönsterbild för lärarens verksamhet. Att lärarens saklighet och neutralitet uppmuntrades togs till intäkt för att spekulering och religiös dogmatism tvingades till reträtt. I kontrast härtill hamnar således ett tidigare skolprojekt vars fostran sågs hämma och begränsa, snarare än befria och möjliggöra. Det är en kyrkligt och patriarkalt präglad disciplinering som får stryka på foten och bereda plats för en politisk ambition att med stark progressivistisk influens utbilda fria, självständiga och demokratiska individer (Broady, 1981; Englund, 2005; Qvarsebo, 2006). Eleven skulle tänka nytt och tänka framåt – framförallt tänka själv. På så sätt förväntades eleven transformeras till ett upplyst, självständigt och demokratiskt subjekt och härigenom skulle medmänskliga haverier liknande världskrigens pareras. Boman (2002) identifierar emellertid paradoxer i kombinationen av mål och metod. Ambitionen att skapa ett demokratiskt samhälle och en demokratisk anti-auktoritär skola formulerades på normativ grund. Detta samhälls- och medborgarideal skulle till eleven förmedlas objektivt och värdeneutralt (Boman, 2002). I kritisk belysning har detta beskrivits som en tänkt separering av skolans kunskapsuppdrag och dess fostran, vilket ger sken av att själva undervisningen kan föregå neutralt (Broady, 1981; Pedersen, 2007). Förädlingen av det demokratiska samhället och dess aktiva medborgare rymde emellertid ett normerande raster för skolans verksamhet. Uttrycken för fritänkande och självständighet kände vissa bestämda gränser – exempelvis när det kom till kategorisering av vad som ansågs utgöra god respektive dålig smak. Boman (2002) visar hur tillrättaläggandet av folkhemslivet, för att tala med Hirdman (1989), också omfattade skolan.

## Värdegrund och kritiskt tänkande

De utredningstexter som föregick 1990-talets läroplaner, gjorde tydliga markeringar i förhållande till just denna tänkta separering av undervisning och fostran. I *Skola för bildning* (Läroplanskommittén, 1992), motiverar utredarna sin användning av fostransbegreppet med en nytolkning. I ett avståndstagande från en skarp gränsdragning mellan kunskapsuppdrag och personlighetsutveckling som skilda åt, vilket enligt utredarna karakteriserat tidigare skolpolitiska dokument, förs de två dimensionerna samman och görs närmast till varandras förutsättning.

Främjandet av den allsidiga utvecklingen ligger inte vid sidan av skolans kunskapsförmedlande uppgift. Det är just genom kunskaper av olika slag som skolan bidrar till denna. Det föreligger ingen motsättning mellan skolans kunskapsuppgifter å ena sidan och de fostrans- och personlighetsutvecklande å den andra. I den svenska skoldebatten har dock tidvis en sådan motsättning förutsatts. En historisk förklaring till detta finns i fyrtiotalets och femtiotalets skoldebatt, där skolans vidgade roll sattes i motsättning till den traditionella skolans mer snävt kunskapsförmedlande uppgift (Läroplanskommittén, 1992, s. 27).

Till detta resonemang hör en upprepad betoning av skolans roll som förmedlare av ett för det svenska samhället gemensamt kulturarv. Talet om det för samhället gemensamma ackompanjerar av att motsvarande tonvikt läggs på skolans strävan efter att eleven utvecklar ett kritiskt, analyserande förhållningssätt och egna värderingar. *Skola för framtiden* (Skolverket, 1996), vilken särskilt avser gymnasieskolan, tar fasta på samma dimensioner av skolans uppdrag och liknar bildningsprocessen vid en förändring av elevens personlighet. *Överföring* av kulturarvets traditioner, språk och kunskaper lyfts fram som en central del av gymnasieskolans uppgift. I läroplanerna från 1994 kommer skolans fostrande uppgift att explicitgöras i ett avsnitt om skolans grundläggande värden.<sup>3</sup> Den aktuella passagen har, framförallt till följd av värdegrundens sammankoppling med västerländsk humanism och kristen tradition, alltsedan läroplanen trädde i kraft kommit att bli föremål för debatt och studier (Nykänen, 2008; Orlenius, 2001; Sigurdson, 2002). I läroplanen för grundskolan, Lpo 94, likväl som i läroplanen för gymnasiet, Lpf 94, sägs vidare under rubriken *Normer och värden* att:

Skolan ska aktivt och medvetet påverka och stimulera eleverna att omfatta vårt samhälles gemensamma värderingar och låta dessa komma till uttryck i praktisk vardaglig handling (Skolverket, 2006a, s. 8; samt i Skolverket, 2006b, s. 12).

<sup>3</sup> "Skolan har en viktig uppgift när det gäller att förmedla och hos eleverna förankra de värden som vårt samhällsliv vilar på. Människolivets okränkbarhet, individens fri- och rättighet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan ska gestalta och förmedla. I överensstämmelse med den etik som förvattats av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande (Skolverket 2006b, s. 3)."

I *Skola för framtiden* (Skolverket, 1996) hörs ekot från *Skola för bildning* (Läroplanskommittén, 1992) i betoning av elevens förmåga till självständig reflektion och utveckling av kritiskt tänkande. Som en del av skolverksamhetens målsättning lyfts elevens förmåga att på egen hand ta ställning i olika livs- och värderingsfrågor. Inte sällan kopplas i denna läroplan den unges transformation till ett självständigt subjekt till elevens förmåga att bortom gymnasieskolan delta i demokratiska beslutsprocesser i arbetsliv och samhälle. Redan under skolgången ska påverkansmöjlighet, delaktighet och ansvarstagande göra eleven sällskap, så att han eller hon bortanför klassrum och skolvardag blir en engagerad demokratisk medborgare.

Trots att Läroplanskommittén (Läroplanskommittén, 1992) markerar avstånd gentemot 1946 års skolkommision utgör kommissionens arbete (SOU 1948:27) en återkommande referenspunkt i Läroplanskommitténs betänkande. I denna pendling mellan distans och närhet finns kopplingar och likheter i de båda texternas tal om skolan som demokratifostrande institution. Detta är också en aspekt som Boman (2002) uppehåller sig vid. Den demokratiska medborgaren som utbildningsmål är till dels i överensstämmelse i 1990-talets betänkanden och 1946 års skolkommision, men vägen dit syns divergera. I min läsning framstår inte värdeneutralitet som önskvärd eller ens en möjlig hållning i *Skola för bildning* (Läroplanskommittén, 1992) och de efterföljande läroplanerna för grundskola och gymnasieskola (Skolverket, 2006a, 2006b). Skolan ska istället aktivt och uttryckligt ta ställning för vissa värden sammanfattade i den gemensamma värdegrunden (Zackari & Modigh, 2000). Att *Skola för bildning* (Läroplanskommittén, 1992) indikerar en ny tolkning och förståelse av fostrans- och kunskapsuppdrag genom att göra dem parallella i skolans verksamhet och låta värdegrunden vara en gemensam kapp, skymmer dessutom bindningar till tidigare policydokument (Boman, 2002). 1979 tilldelades alla anställda inom grund- och gymnasieskolan utbildningsdepartementets skrift *Skolan skall fostra* (Utbildningsdepartementet, 1979) tillsammans med arbetsmaterial för eleverna. Skolans gemensamma värdegrund, så som den formulerades på 90-talet, har klara beröringspunkter med det sena 70-talets text om normöverföring (Dovemark, 2004a; Orenius, 2001). Då liksom under 1990-tal och tidigt 2000-tal betonades skolans uppdrag att tydligt ta ställning för värden sammankopplade med det demokratiska samhället (Englund, 2000).

Boman (2002) föreslår i sin analys att de demokratiska värden som lyfts fram i läroplanerna från 1994 är i överensstämmelse med motsvarande formuleringar i läroplaner för grundskolan 1962, 1969 och 1980. Hon lägger emellertid vikt vid att dokumenten från 1990-talet betonar individen och individens rätt att finna sin

unika egenart, så som formuleringen i läroplanernas inledning lyder (Skolverket, 2006a, 2006b). Detta tolkas som uttryck för en utbildningspolitisk kursändring. En sådan kursändring har bland annat Båth (2006) utifrån diskursanalyser av gymnasieskolans policydokument formulerat som en växling från socialliberal idétradition i 1960-talets dokument till en nyliberal föreställningsvärld och vokabulär på 2000-talet.

## Bildning: Förankring för förändring

Hur är det möjligt att förstå den sammanlänkning av kritiskt tänkande med värdeöverföring som denna studie tar sin utgångspunkt i? I policygranskande studier (t.ex. Boman, 2002), liksom i idéhistoriskt (t.ex. Liedman, 1999a) och filosofiskt orienterad vetenskapstradition (t.ex. Fjellström, 2003) har bildningsbegreppet och dess möjliga innebörder i policystexters tal om kulturarv, unik egenart och kritiskt tänkande analyserats. Jag ska i det följande uppehålla mig vid detta.

Historiskt finns i utbildningssystemet en dubbelhet i hur bildning och bildningsprocess politiskt och utbildningsfilosofiskt har konceptualiserats. Ömsom har de förhoppningar som ställts till bildningens kraft uttryckt önsksningar om samhällsförändring i dess kölvatten, ömsom har bildningsreferenser utgjort försvar för traditioner och kulturarv i tider av samhällsförändring (Boman, 2002; Liedman, 1999a). I utbildningssystemet speglas denna dubbelhet i hur skolan, i exempelvis läroplanerna, får till uppdrag att borga för en samhällelig samhörighet och för det fria, självständiga subjektets tillblivelse. Att säkra något beständigt och parallellt öppna för det nya och annorlunda, framträder under hela 1900-talet i de skolpolitiska dokumentens visioner om utbildningens funktion i samhället (Boman, 2002). Så också i utredningstexter och läroplaner från 1994. I en tid av heterogenitet, framställs tradering av ett historiskt och kulturellt arv som ett sätt att skapa tillhörighet och ena det som tros hotat av splittring. I den utredningstext (Läroplanskommittén, 1992) som föregick nittioalets läroplaner omtalas förankringen i det egna kulturarvet som en förutsättning för en öppning mot något annat. Utifrån antaganden om att det finns något som utgör ”/.../det specifikt svenska /.../”, bildar detta utgångspunkt för perspektivvidgning och fördjupad förståelse i det som ligger utanför det närliggande och bortom det personliga.

I ett mer internationellt orienterat samhälle skärps kraven på en fast förankring i den egna kulturen, historien och språket. Samtidigt är det en viktig uppgift inför framtiden att skapa en identitet som kan innefatta och relateras till inte bara det specifikt svenska utan också till en nordisk, europeisk och ytterst en global identitet. Förankringen i det

## KAPITEL 2. HISTORISK BAKGRUND OCH TIDIGARE FORSKNING

egna kulturarvet är en förutsättning för och skall inte ses i motsättning till internationell solidaritet och förståelse och respekt för andra folk och kulturer. (Läroplanskommittén, 1994, s. 20f)

I ett försök att tränga igenom citatet förefaller således både förändrings- och bevarandekraften i utbildningen vara beroende av en bildningsprocess som parallellt förankrar i det lokala och öppnar upp mot omvärlden. Pendlingen mellan det närliggande och det till synes främmande framställs återkommande som bildningens drivkraft (Fjellström, 2003; Gustavsson, 1996, 2009). Gustavsson (1996) formulerar denna parallellitet på följande sätt:

Kunskap och lärande är på det sättet en relation mellan det vardagligt bekanta, och det nya, okända och främmande. Detta är också bildningstankens betydelse och mening. I sin vidaste klassiska form är bildning att betrakta som en rörelse, i vilken människan bryter upp från det vardagliga, ger sig ut i det okända, för att sedan föra tillbaka nya erfarenheter till sig själv. (Gustavsson, 1996, s. 19)

Att lämna det som är nära för att möta det obekanta och lägga nya perspektiv till sin egen självbild är här motsatsen mot att slentrianmässigt reproducera normer och konventioner. Så tolkat förväntas bildningsprocessen ge mångkulturalitet och pluralism draghjälp (Gustavsson, 1996, 2009). Förankring är då inte en anpassning och inpassning i samhället så som det är eller har varit ordnat. Snarare en förutsättning för en kritisk genomlysning av just de föreställningar och sanningar som har tagits och tas för självklara i ett samhälle. I konflikt med denna tolkning, kan talet om fast förankring i den egna kulturen, historien och språket förstås som ett försök att återskapa och återupprätta en sedan länge förlorad kulturell homogenitet (Boman, 2002). Genom att uttrycka en föreställning om enhet och beständiga värden har Läroplanskommittén (1992) kritiserats för att i sitt betänkande söka återskapa en gammal ordning (Boman, 2002).

Försvar och plädering för möjligheter till förändring och gränsöverskridande genom bildning, ansluter i mycket till den amerikanska filosofen Martha Nussbaums (1998, 2004, 2010) liberal education-perspektiv. Fjärran från den svenska skolsituationen, men nära ambivalensen mellan gemensamma värden och självständighet, hävdar Nussbaum förmågan till kritisk genomlysning av de egna traditionerna som ett sätt att bygga mänskliga nätverk. Enligt Nussbaum ger tvivlet på *det rätta* i det egna valet likväl som i auktoritetens, också insikt och förståelse för det förment annorlunda. I det ständiga ifrågasättandet, med sitt ursprung hos Sokrates och Seneca, ryms förändringskraft och strävan efter en inkluderande demokrati utan gränser eller barriärer. Nussbaum ser i likhet med den amerikanska statsvetaren Amy Gutmann (1999) en ständigt pågående deliberation, i alla skolans fora, som en väg att utveckla demokratin och

medborgarnas förmåga till reflektion (Gutmann & Thompson, 1996, 2004). Vägvisare för det deliberativa samtalet mellan skolans olika aktörer utgör det noggranna överbegreppet och bejakande av konfronterande mellan olika synsätt och argument. I denna förståelse är det genom att bejaka och välkomna oenighet, på vägen mot enighet, som förståelse för olika perspektiv grundläggs liksom intresse för deltagande i samhällsdebatt och förändring. I detta är den politiska ambitionen med skolan och det som de facto föregår i skolpraktiken centralt.

## Deliberation: Från oenighet till enighet

Det deliberativa samtalet har i svensk forskning diskuterats som en väg för att främja elevernas kompetens att reflektera kring, förhålla sig till och agera utifrån de demokratiska värden som värdegrunden stipulerar (Englund, 2000). Poängen i den deliberativa processen ligger i att eleverna ömsesidigt blottar synsätt och argument och genom detta perspektivbyte närmar sig varandra. Optimalt formerar dessa samtal på sikt en samhällelig gemenskap. I det deliberativa samtalet tar eleven ställning i de samtal där åsikter och värden ställs mot varandra, parallellt med att deltagarna genom och i samtalet finner värden och normer att temporärt enas kring (Englund, 2000). Det deliberativa samtalet har till sin karakteristik beskrivits ha inslag av kollektiv viljebildning i sin traktan efter att deltagarna just kommer överens – för längre eller kortare tid. Förutom den enskilda elevens tillblivelse som demokratiskt subjekt, kan en gemenskapsformering ske utifrån de skilda perspektiv som diskussionen för till ytan. De förhoppningar som ställs på det deliberativa samtalet som demokratiskt danande, påminner om tilltron till en bildningsprocess som med utgångspunkt i det befintliga och närliggande sporrar gränsöverskridande och inkludering (Fjellström, 2002; Gustavsson, 1996, 2009; Nussbaum, 1998, 2004, 2010). Givet läroplanernas formuleringar om att få eleven att omfatta ”/.../ vårt samhälles gemensamma värderingar /.../ ”(Skolverket, 2006a, s. 8; Skolverket, 2006b, s. 12) och utveckla sin förmåga att tänka kritiskt och självständigt formulera ståndpunkter, syns det deliberativa samtalet inkorporera båda dessa spår.

Om det deliberativa samtalets destination är given genom värdegrundens innehåll, sätter denna slutpunkt också en gräns för ståndpunkternas självständighet. Deliberationens möjligheter i klassrummet har satts under debatt, liksom det för givet tagna i att åsiktsutbyte och reflektion ska resultera i precis de ställningstaganden som styrdokument samt tillhörande kommentar- och kompletteringsmaterial från utbildningsdepartement och Skolverket

stipulerat. Kritikerna finner den deliberativa ansatsen rymma en utsagd övertygelse att varje elev, efter delaktighet i dessa samtal, finner just de värden som definierats som skolans värdegrund vara överordnade och överlägsna andra (Ekman & Todosijević, 2003). I polemiken mot den deliberativa samtalsdemokratin, som en slags metod för elevens demokratiska fostran, blir innebörden av demokratin synonym med samtal, dialog och gemensamma beslut, gemensamma värderingar och normer. Demokratisk fostran riskerar att reduceras till en utveckling av en social kompetens med vilken eleverna kan verka i en grupp och följa gemensamt fattade beslut (Fjellström, 2004). I skymundan hamnar frågor om samhällliga maktrelationer:

Det handlar inte längre om fördelning, omfång och intensitet i den samhällliga makten, utan om individers öppenhet, smidighet och foglighet i de nära mikrosociala sammanhangen. Förskjutningen drar uppmärksamheten från det förra. (Fjellström, 2004, s. 190)

## Värdegrund och normativitet

Denna avhandling tar avstamp i några formuleringar i läroplanen som sluter an till värdeöverföring och kritiskt tänkande. I tidigare nämnda studier (främst Orlenius, 2001, 2008; Orlenius & Bigsten, 2006; se även Colnerud, 1994, 1995; Strike & Soltis, 2004) analyseras, problematiseras och förklaras den särställning som tillskrivs vissa värden, i bemärkelsen principer eller ideal. Ansatserna kan sägas förenade av strävan att synliggöra och medvetandegöra om undervisningens moraliska dimensioner (se exempelvis: Orlenius & Bigsten, 2006) och skolans fostransansvar. I föreliggande studie gör de epistemologiska och ontologiska grundantaganden (se kapitel fyra), att forskningsintresset fokuserar maktrelationer och subjektspositionering i gymnasieskolan. Lpf 94:s formuleringar om värdeöverföring och kritiskt tänkande erbjuder en öppning till att undersöka undervisning som sammanhang där reproduktion och förskjutning av maktrelationer och subjektspositioner sker.

Uttolkningarna av själva värdegrundsbegreppets innebörd och konsekvens, har i hög grad uppehållit sig vid tänkbara motsättningar mellan läroplanens värden och uppdrag (Boström, 2000; Fjellström, 2003, 2004; Nykänen, 2008; Orlenius, 2001, 2008; Sigurdson, 2002). I genomlysning av de demokratifostransideal som framförs i läroplanerna från 1994, poängterar bland annat Nykänen (2008) att nittiotalets dokument inte är att förstå som strängare eller mer normativa än föregående policydokument. Ton och hållning beskrivs av Nykänen (2008) snarare vara vacklande ifråga om vilka normer och värderingar som ska förfäktas. Vad som bland annat identifieras är en intern

spänning i läroplanerna, då det i dessa förs fram en uppsättning normer som grundläggande och oförnekliga för verksamheten i skolan samtidigt som *tolerans* anförs som ett grundläggande värde (Nykänen, 2008). Just toleransens gränser i skolvardagen har problematiserats utifrån en situation då en elev öppet tar ställning mot de demokratiska mål som läroplanen gör gällande (Orlenius, 2008). Det personliga ställningstagandet är också det ett utbildningsmål. Frågan är vad som händer då ställningstagandet är i konflikt med värden som i läroplanen sägs vara oförytterliga. Det värde tolerans tillskrivs i de gemensamma inledningarna till läroplanen för grundskola respektive gymnasiet, är i Nykänens (2008) tolkning en väg att hantera spänningar mellan värderingar som i läroplanen inkluderas i ”vår” värdegrund och värderingar som, i konflikt, kan utgöra en annan värdegrunds stöttepelare. Det är så Lpo 94:s återkommande hänvisningar till ett mångkulturellt samhälle förstås av Nykänen (2008).

En normativ slagsida i läroplanernas värdegrund finner också Liedman (1999b) i dess formulering om solidaritet med svaga och utsatta. I sin kritik av formuleringen vänder han sig mot att det förefaller vara den lyckligt lottade som uppdras visa solidaritet med den svaga och utsatta. Istället för att förutsätta likhet och ömsesidigt beroende människor emellan, vidmakthålles härigenom ett gap av olikhet mellan de situationer och världar som solidaritetens givare och mottagare antas vara i. På samma gång som skillnader mellan människors livssituationer erkänns, saknas rörelse eller uppmaning i riktning mot att förändra situation för den som positioneras som svag och utsatt. Solidaritetens uttryck stannar vid medlidande med den som kategoriseras som svag.

Ett möjligt sammanhang för problematisering av toleransens och solidaritetens laddning i läroplanerna, finns i den kritik som riktats mot den så kallade mångfaldsdiskursen (De los Reyes, 2001; De los Reyes & Martinsson, 2005). Till namnet antyder mångfaldsdiskursen vägs ände för universella narrativ. Till kritiken av mångfaldsdiskursen hör att diskursen håller *en* väletablerad berättelse i rullning och undertrycker andra. Uppvärdering av människors olikheter står fram som drivkraft i skapande av mångfalden, varför skillnad och olikhet blir nyckelord och diskursens drivkraft. Olikhet, huvudsakligen utgående från föreställningar om ålder, kön, etnicitet tillskrivs en positiv laddning (De los Reyes, 2001; De los Reyes & Martinsson, 2005). De förmodade skillnaderna antas ge avtryck i arbetsliv och rendera en erfarenheternas mångfald som alla vinner på. Mångfaldsdiskursens motor är reproduktionen av i västerländsk kunskapstradition kända dikotomier mellan man/kvinna, ung/gammal, kultur/natur, rationell/emotionell. Motsatspar som läggs till grund då subjektiviteter konstitueras och positioneras (Walkerdine, 1990). I denna process



har stereotyper och hierarkiseringar en god jordmån. Differentieringen i sig, som skapar de återopade skilda erfarenheterna, lämnas utan analys och faktiska maktojämlikheter glöms bort. Retoriken i mångfaldsdiskursen är, enligt De los Reyes (2001), förrädisk av flera skäl. Med den bjuds också den som positioneras som erfarenhetsmässig avvikare in i en tänkt gemenskap. Inkluderingen villkoras och förutsätter att han eller hon accepterar positioneringen som avvikare och delger erfarenheter av hur det är att vara just annorlunda. Så förblir polariseringen mellan norm och avvikelse utan ifrågasättande, och klyftor och strukturell ojämlikhet utan utmaning.

## Värdegrund och demokratifostran i undervisning

Då läroplanerna varit i verket under några år, genomförde Skolverket utvärderingar (1999) som bland annat lyfte frågeställningar relaterade till värdegrunden. Det framkom att många gymnasielärare upplevde osäkerhet och ovana i hantering av och arbete med läroplanens värdedimensioner med (Skolverket, 1999). Utvärderingen identifierar en tendens att låta den gemensamma värdegrunden blir synonym med ”självkla” värderingar och förgivettaganden om vad alla inom skolan förväntas ställa upp på. Värdegrunden som absolut och oomtvistligt, snarare än källa till kritisk reflektion, förefaller vara ett dominerande förhållningssätt vid denna uppföljning. I den praktiska uttolkningen sägs värdegrund ha blivit en väl försluten låda, ofta refererad till men aldrig ifrågasatt (Fjellström, 2004; Skolverket, 1999). Kritik har formulerats mot att eleverna avkrävs lojalitet med en uppsättning förment gemensamma värden avseende livet och samhället (t.ex. Boström, 2000) Då dessa värden tillskrivs status av att vara absoluta, riskerar själva överordningen att kraftigt kringskära elevernas utrymme att kritiskt och öppet reflektera på ett sätt som utmanar denna ordning. Slutpunkt för varje diskussion eller eventuellt ifrågasättande kan synas på förhand given. Läroplanens formulering om en gemensam värdegrund tolkar exempelvis Torbjörn Tännsjö (Naezer, 2003, 8 januari; Tännsjö, 2006, 12 maj) som ett möjligt hinder för utveckling av och uttryck för ett kritiskt tänkande i klassrumsdiskussion kring grundläggande värdefrågor.

Elevens uppgifter, att parallellt utveckla åsikt och kunskap om det fält diskussionen avhandlar, komplicerar diskussionen som moment i undervisningen. Studier utgående från klassrumsanalyser ser eleven agera inom ett kontinuum av att vara och ännu icke vara medborgare (Gordon, Holland & Lahelma, 2000; Liljestrand, 2002). Inom detta kontinuum växlar således elevens status i diskussionen och därmed det handlingsutrymme som han eller hon har

till självständiga ställningstaganden. Själva diskussionsmomenten kan erbjuda en öppning till att destabilisera maktrelationen mellan elevposition och lärarposition, då den ståndpunkt som läraren förfäktar kan möta ifrågasättande av eleven (Liljestrand, 2002). I denna förståelse kan själva diskussionsmomentet legitimera utmaningen. Studier av huruvida elevernas engagemang i demokratiska värderingar de facto tillmätts utrymme och uppmärksamhet i undervisning, bekräftar emellertid en marginalisering av de ideal och värderingar som värdegrunden slår fast (Öhrn, 2001). En skiljelinje har föreslagits gå mellan klassrummets officiella diskurs om människors lika värde och en uppehållsrumsdiskurs i vilken eleverna luftar motsatsen (Garpelin, Lindblad & Sahlström, 1995). Ett gap mellan det värdesystem eleverna säger sig bejaka i klassrummet kontra de värderingar som samma elever förfäktar utanför klassrumsarenan, förstärks då frågor och teman som väcker elevernas intresse relativt demokratiska frågeställningar inte uppmärksammas eller uppmuntras av skolan (Garpelin, Lindblad & Sahlström, 1995). Elevinitierade frågor i anslutning till demokrati, maktrelationer, inkludering och förtryck distanseras vanligen från skolans agenda och åtagande, och stannar vid privata dilemman för eleverna att lösa sinsemellan (Öhrn, 1998, 2001). Att eleverna de facto engagerar sig lämnas utan erkännande. Vidare finns könsdimensioner i skolans agerande, då flickornas engagemang och ställningstagande för värden med stöd i läroplanen möter tydligare motstånd (Öhrn, 1998). Pojkarna däremot visar mindre intresse i demokratifrågor i undervisningen, vilket förstärks genom utebliven uppmuntran från skolan att faktiskt uttrycka och odla dessa intressen. Tvärtom möter icke-engagemanget stöd.

Senare forskning förstärker resultat som pekar på att gymnasieskolan i mycket liten utsträckning producerar formaliserad undervisning som vägleder eleverna i hur de kan utöva inflytande och agera i demokratifrågor relativt skolan, lärare och utbildningens innehåll och utformning (Beach, Lundahl & Öhrn, 2011; Öhrn, 2012b). Då eleverna själva initierar sådan aktivitet, kan skolans företrädare svara genom att informellt och vid sidan om den ordinarie undervisningen uppmuntra och bistå engagemang. Av betydelse för denna studie är att det är till förhandling som eleverna uppmuntras och inte konfrontation eller utmaning av maktrelationer, antaganden och prioriteringar som ligger till grund för den utbildningsaspekt som ifrågasätts av eleverna (Beach, Lundahl & Öhrn, 2011). Detta kan ställas i relation till studier som identifierat hur lärare kan understödja eleverna att gå i klinch med politiskt beslutsfattande och beslutsfattare, som är förlagt utanför skolan (Öhrn, 2005, 2012a).

## Differentieringsprocesser och ämnet svenska

En gemensam nämnare för de utbildningsprogram och skolor på vilka jag har bedrivit fältarbete för denna studie i värdeöverföring och kritiskt tänkande, är undervisning i svenska. Det faktum att svenska utgör ett kärnämne i gymnasieskolan och att alla elever oberoende av utbildningsprogram på något sätt möter ämnet som sådant, utgör det främsta skälet till val av ämne för studiens observationer. Föreliggande avhandling har som tidigare påpekats inte ambitionen att utgöra en svenskdidaktisk studie, varför detta kapitel genomgång av forskning från det svenskdidaktiska fältet är begränsad.

Denna reservation till trots är det, utifrån avhandlingens forskningsfrågor, väsentligt att lyfta fram forskning om svenskämnet och ställa denna i relation till mer övergripande mönster i det svenska utbildningssystemet. I historisk tillbakablick på just svenskämnets konstituering, är ett centralt drag hur undervisning i ämnet förmedlar olika innehåll och kanon till olika grupper av elever. Till innehåll och syfte har svenskämnet ansetts skapa samhörighet, harmoni och nationell enhet (Thavenius, 1999; jfr Läroplanskommittén, 1992). I detta blir enhetligheten i ämnets innehåll, gemensam kanon och följaktligen de berättelser som kanon är inskriven i, utbildningspolitiskt viktiga instrument för att skapa sådan samhörighet. Utifrån analyser av svenskämnets realisering är emellertid skillnaderna mellan svenskämnen i olika utbildningsinriktningar och skolformer mer framträdande än spår av enhetlighet (Malmgren & Thavenius, 1991; Thavenius, 1999). Reproduktionen av sådana skillnader är dock inte på något sätt unik för ämnet svenska.

Skolformer, skolor, utbildningsinriktningar och ämnen tillskrivs olika värde och status (Beach, 2003, 1999; Beach & Dovemark, 2007, 2009; Beach, Lundahl & Öhrn, 2011; Dovemark, 2011; Johansson, U., 2000; Johansson, M., 2009; Korp, 2006; Malmgren, 1992a, 1992b; Sandell, 2007). Centralt är att sådana hierarkiseringar har visats spilla över på de subjektpositioner som tillgängliggörs för lärare och elever i de skilda utbildningsinriktningar som studerats. En diskrepans mellan officiell diskurs om skolan och dess samhälleliga uppdrag kontra dess lokala praktiker och utfall framträder bland annat i Beachs (1999, 2003) studier av den svenska gymnasieskolan. Den meritokratiska idén om framgångsmöjligheter i utbildningssystemet oberoende av klass, kön och etnicitet har, hävdar Beach (1999), under hela efterkrigstiden haft en stabiliserande inverkan på skoldebatten.<sup>4</sup> Så har den kommit att verka dämpande på debatt om

---

<sup>4</sup> Den meritokratiska diskursens genomslag i gymnasieskolans föregångare läroverket, har i historiskt perspektiv analyserats av Ulla Johansson (2000). Johansson diskuterar hur skolbetygen framställdes som objektiva mått på personlig förtjänst och kompetens samtidigt som läroverksinstitutionen inte var meritokratisk

pågående utbildningssegregation baserad på just kön, klass och etnicitet. Beach studier visar hur undervisningen i samma ämne ges olika innehåll och laddning på olika gymnasieprogram (se även Malmgren, 1992a). Då skolan och lärarna bemöter eleverna utifrån utbildningsprogrammets historiska laddning och status, sammanflätas föreställningar om utbildningen med idéer om elevgruppers olika prestationsnivåer och behov. I dessa processer differentieras eleverna (Beach, 1999). Beachs poäng är bland annat att lyfta fram bristen på överensstämmelse mellan tal som utbildningssystemet om pläderar allas möjlighet i utbildningssystemet kontra en praktik i vilken olik undervisning ges till olika grupper av elever.

I den forskning som fokuserat differentieringsprocesser utifrån just undervisning i svenskämnet, är Gun Malmgrens avhandling (1992a) av betydelse för studiens förståelse av svenskämnets iscensättningar och motiveringar. Malmgren studerar och jämför vilka litterära och kulturella socialisationsprocesser som elever, i utbildning med dels studieförberedande inriktning, dels yrkesförberedande, blir inbegripna i gymnasieskolans svenskundervisning. Särskilt intressant är att Malmgren (1992a) visar hur eleverna på yrkesförberedande utbildningar gör motstånd och uttrycker främlingskap relativt de kulturella koder och den litterära bildning som skolan/svenskundervisningen representerar och reproducerar. På studieförberedande utbildningsinriktning är däremot elevernas internalisering av de kulturella koder och kulturella kapital som skolan premierar, avsevärt mer framträdande. Malmgrens analyserar (1992a, 1992b) vidare lärarnas förhållningssätt till svenskämnet och till grupper av elever. I dessa framträder en kluvenhet kring att hålla fast vid ett traditionellt ämnesinnehåll som värdesätter vissa texter och genrer högre än andra, kontra att anpassa ämnesinnehållet så att det i större utsträckning inkorporerar texter som eleverna konsumerar utanför skolans och svenskämnets agenda. Också Bergman (2007) visar hur lektionsinnehåll tar form utifrån föreställningar om vad skolan/lärarna antar att elever på olika utbildningar behöver och klarar av. Då sådana föreställningar får genomslag i lektionsupplägg och innehåll, genereras olika svenskämnen. Skillnaderna mellan iscensättningen av svenskämnet ger eleverna olika beredskap att kunna påverka, utöva inflytande och därmed praktisera demokrati. Kritik riktas mot frånvaron av att i undervisning diskutera och ventilera varför ett visst stoff, en viss litteratur eller ett område ska studeras och ägnas tid (Bergman, 2007). Vanligare är en uppläggning som bockar av

---

eller stod neutral i förhållande till klass och kön. Läroverket som institution missgynnade systematiskt de elever som stod utan det kulturella kapital som läroverket förutsatte och premierade (Johansson, U., 2000). Mekanismer som fortfarande opererar i dagens gymnasieskola (Korp, 2006; Sandell, 2007).

färdighet efter färdighet; genre efter genre och epok för epok. I detta ser Bergman (2007) att elever distanseras från möjligheten att självständigt formulera ställningstaganden och omdömen om världen i allmänhet och det studerade i synnerhet. Liknande kritik framförs då ett historiskt perspektiv läggs på gymnasieelevers uppsatsförfattande om Strindberg och hans författarskap (Ullström, 2002). I en analys av läromedel och av elevernas egenproducerade texter, finner Ullström (2002) att det är dominerande litterära normer och tolkningstraditioner som reproduceras. I mycket liten utsträckning finns inslag av och uppmaning till kritik, diskussion och ifrågasättande. Själva reproduktionen framstår vara snarare regel än undantag, och den förefaller också vara det som renderar eleven utdelning i form av höga betyg (Ullström, 2002). I en ämnesdidaktisk studie av svenskundervisningen efter gymnasiereformen 1994, finner Edmund Knutas (2008) att det egna, enskilda arbetet har fått en framträdande roll i svenskundervisningen. Resultatet överensstämmer med tidigare funna mönster i svenskundervisningen (Österlind, 1998). Då individualiserade skrivuppgifter dominerar på bekostad av läsning av skönlitteratur eller diskussion av gemensamt läst skönlitteratur, omtalas och sker i mycket begränsad omfattning en demokratifostran som tränar politiskt kritiska samhällsmedborgare (Knutas, 2008).

Lagda tillsammans visar bland annat Malmgren (1992a, 1992b), Bergman (2007) och Ullström (2002) hur undervisning i just svenska dels reproducerar värdesystem, dels reproducerar klasskillnader. Reproduktionen av värdesystem befrämjas av att det urval, de värderingar och tolkningar som genererar ett visst undervisningsstoff sällan syns ventilerade. Snarare artikuleras lektionsstoffet som ovedersägliga fakta, utom räckhåll för eller i behov av ifrågasättande. Neutralisering av undervisningens innehåll som för lärarna eftersträvansvärt, har lyfts fram också i studier av andra ämnen (Pedersen, 2007). Förhållningssättet har föreslagits utgöra spår av kvardröjande rester av utbildningspolitisk ambition att utbildning kan och bör vara opartisk, så att eleverna utan påtryckning kan träffa sina livsval och ställningstagande (Boman, 2002; Englund, 2005; Pedersen, 2007). Uttryck för dylik tilltro till undervisningens neutralitet som metod och möjlighet, försummar hur hegemoniska diskurser reglerar och neutraliserar värderingar implicita i skolkunskap (Pedersen, 2007; Thavenius, 1999). Med föreställningar om utbildningar, olika laddning och status för inriktningen i sig och för de elever som följer utbildningen reproduceras också ojämberdiga maktrelationer (Bergman, 2007; Korp, 2006; Malmgren, 1992a, 1992b; Norlund, 2009). Föreställningarna reglerar svenskämnesundervisningens innehåll och genomförande, samt vilka positioner som tillgängliggörs för eleverna.

I denna studie analyseras gymnasieskolan i den organisationsform och med de styrdokument som den haft sedan tidigt 1990-tal och fram till 2011, då en ny genomgripande gymnasiereform, Gy11, trädde i kraft. För den utformning som sattes i verket under 1990-talet var gymnasieskolans utjämnande uppdrag centralt och därmed ambitionen att eliminera utbildningsmässiga återvändsgränder för de unga (Lundahl, 2011). Ett led i detta är för alla gemensamma kärnkämnescurser och målformuleringar oberoende av enskilt utbildningsprogram inriktning. Likaså är det nationella provet i svenska samma för alla. Denna till synes gemensamma överbyggnad kan dölja hur olika program traditioner, fortsatt differentierar kärnämnenas innehåll och de positioner som görs tillgängliga för eleverna. I analys av iscensättningen av detta utjämningsuppdrag framstår praktiken genomkorsad av individualisering som metod för måluppfyllelse och undervisningsgenomförande (Norlund, 2009). Individualisering legitimerar att undervisningsinnehåll skiftar och att gemensamma moment regleras av ett antal valmöjligheter som den enskilda eleven ställs inför (Holmgren, 2008). Utifrån exemplet nationella provet i svenska synliggör Norlund (2009; Korp, 2006) hur exempelvis valmöjligheterna i det nationella provets textexempel och uppgifter, differentierar eleverna utifrån deras förståelse av konsekvensen av val i relation till bedömning och betyg. Differentieringen verkar också i förberedelser för detta prov, då lärare i undervisningen producerar olika svenskämnen med olika krav och förväntningar på eleverna. Tilltal i läroböcker skiljer sig fortsatt åt beroende på om programmet har en studieförberedande eller yrkesförberedande inriktning (Norlund, 2009; Rosvall, 2011). Medan böckerna för yrkesförberedande program skolar eleverna i personlig och känslobaserad läsning och textproduktion, tränar böckerna för studieförberedande program i högre grad i en kritisk läsning, texttolkning och ett kvalificerat skrivande. Det senare är vanligen avgörande för utdelning i form av höga betyg och framgång i eftergymnasiala studier. Bland annat Korp (2006) och Norlund (2009) synliggör hur undervisning, i svenska och i andra kärnämnen, organiseras utifrån föreställningar som gör gällande att elever på yrkesförberedande program inte har samma behov som elever på studieförberedande program av abstrakta, komplexa och tankemässigt utmanande uppgifter.

Denna avhandling syftar till att studera artikuleringar av värdeöverföring och kritiskt tänkande i gymnasieskolans undervisning. I forskningsfrågorna adresserar jag bland annat vilka subjektpositioner som tillgängliggörs och i vad mån de artikuleringar reproducerar eller utmanar maktrelationer. Jag har valt att observera och analysera undervisning i svenska. Givet detta utgör ovanstående studier delar i min bakgrundsförståelse av motsättningar i det

svenska skolsystemet och av svenskämnets historiska plats i detta system. De ger exempel på hur iscensättningar av skolans svenskämnen bidragit till att reproducera eller utmana samhällsliga maktrelationer.

## Motståndsstrategier

En av avhandlingens forskningsfrågor anger uttryck av motstånd mot de subjektspositioner som tillgängliggörs i klassrummet för lärare och elever. Denna forskningsfråga är nära sammanflätad med analys av de maktrelationer som upprätthålls och utmanas i de studerade klassrummen. Tidigare studier (t.ex. Davies, 1984; Furlong, 1985; Jackson, 2006; Johansson, M., 2009; Lahelma & Öhrn, 2003; Mac an Ghail, 1988, 1994; Willis, 1977; Öhrn, 1993, 1997, 1998) har i skilda sammanhang närmast sig och analyserat hur elever på olika sätt ifrågasätter eller negligerar de värden som skolan företräder och bejakar, och som eleverna förväntas agera i enlighet med. I en konflikt mellan skolans värdesystem och elevernas satta maktrelationerna mellan skolans aktörer i tillfällig gungning, vilket öppnar upp för nya subjektspositioner liksom för förskjutningar inom och mellan värdesystem. Emellertid är maktförskjutning till elevpositionens fördel inte given ur ett längre tids- och samhällsperspektiv. Processer av motstånd mot skolans värdesystem kan också ur ett klassperspektiv vara paradoxalt reproduktiva. Detta framkommer bland annat i Willis (1977) studie av hur elever med arbetarklassbakgrund tillsammans bygger en motståndskultur gentemot skolan och de värden som skolan representerar och premierar. Dessa elever tar avstånd både från de skolelever som accepterar de premisser som skolan ställer upp för ett kunskaps- och betygsutbyte och från hela den kultur skolan representerar. Avståndstagande relativt skolans värdesystem skapar en tillfällig frizon i vilken eleverna kan påverka skeenden i skolan. Samtidigt tror de sig aktivt välja sin framtida arbetsställvaro. I själva verket bidrar också motståndsaktionerna till att destinera och inplacera eleverna i den maktordning och klassamhälle som de revolterar mot.

Centralt för föreliggande studies syfte och forskningsfrågor är att elevpositionen inte är att förstå som maktlös. Lynn Davies (1984) analyserade tidigt uttryck för motstånd och ifrågasättande, och synliggjorde hur elever kan utöva aktörskap också från en till synes underordnad position. Studier av motståndets olika uttryck och syften lyfter fram motbilder till stereotypa positioneringar av flickor som skötsamma och pojkar som bråkstakar (Jackson, 2006; Mac an Ghail, 1988, 1994). Grupper av flickor gör motstånd genom att till synes anpassa sig till skolan. Istället för opposition i klassrum och mot lärare,

består motståndet i att tvinga stereotypa förväntningar om misslyckande till reträtt. Eleverna delar inte skolans värden, men tillägnar sig kunskapen för en byteshandel mot den kvalifikation och tillträde som utbildningen ger (Mac an Ghail, 1988, 1994). Också i studier som fokuserat det svenska utbildnings-systemet synliggörs motståndets nyanser och uttryck (Öhrn, 1993, 1997, 1998). Även här märks kritik mot tidigare beskrivningar av flickor som särskilt maktlösa. Med kamratgrupper som bas och stöd används kamratrelationer som viktiga instrument för hur elever agerar, ifrågasätter och utmanar i klassrummet. Medvetna om att kollektivet ger en styrka i förhållande till den enskilda läraren, upplöses och skapas grupper med agendor i strid med lärarens/skolans. Forskningen som synliggör just variationerna i motstånd, visar hur flickorna i dessa studier i högre grad lierar sig med varandra än med läraren (Öhrn, 1998). Relationerna flickorna emellan framträder som centrala för att skapa och upprätthålla en arena utifrån vilken auktoriteter kan påverkas (Lahelma & Öhrn, 2003).

Tillsammans bildar denna forskning en viktig bakgrund för att tolka och utveckla förståelsen av hur subjekt i skolan kan positioneras på olika sätt. Ovannämnda studier utmanar en förenklad förståelse av kategoriseringar av elever som varande antingen starka och mäktiga eller maktlösa och missgynnade. Resultatet av dessa studier manar efterföljaren att söka synliggöra mönster i när och kring vad ambivalens, motstridighet och tystnad råder i de klassrum som denna studies fältarbete har bedrivits.

## Omstrukturering och lärarsubjekt

I kapitlets inledande textavsnitt presenteras och problematiseras hur skolans demokratifostransuppdrag har formulerats i styrdokument och hur detta har tolkats över tid. Läroplanen som sådan är en del av samhälleliga och utbildningspolitiska förändringsprocesser. Hittills har genomslag och praktiska följder av sådana omställningar endast flyktigt tangerats. I det följande fokuseras framförallt omstruktureringen av skolsystem (Ball, 2004, 2006, 2009; Dovemark, 2004a, 2004b; Gustafsson, 2003). Omstruktureringen uttryck och konsekvenser är av betydelse för förståelsen av de villkor som skapar gymnasieskolan, dess subjektspositioner, maktrelationer och möjligheter till motstånd. I detta avsnitt står lärarpositioner i fokus, medan nästföljande fördjupar elevpositioner.

1990-talets skolreformer har beskrivits som de mest omfattande och snabbast genomförda i den svenska skolhistorien (Lundgren & Lindensjö, 2000). I sammanfattning innefattade reformerna ett nytt styr- och ansvarssystem för



skolan, nya läroplaner och kursplaner, vilka utformades för ett mål- och resultatstyrkt utbildningsväsende, ett nytt betygssystem, en förändrad gymnasieskola med bredare ingångar, kursupbyggnad och treåriga program oavsett inriktning, friskolornas etablering samt en egen läroplan för förskolan (Lindensjö & Lundgren, 2000). Med reformeringen följde en ny arbetstidsreglering för lärare tillsammans med införande av individuell lönesättning. Läroplanernas betoning av individens val och ansvar har beskrivits vara del i ett utbildningspolitiskt systemskifte i vilket explicitgjorda samhällsmål och jämlikhetsstråvan lämnar plats för en neoliberal marknadsorientering (Boman, 2002; Båth, 2006; Englund, 2004; Lundahl, 2002, 2005, 2007, 2011). Förändringsprocessen innebär en ompositionering av lärarsubjekt och elevsubjekt (Ball, 1994). Del i detta systemskifte är också det tidiga 1990-talets friskolereform, som möjliggjorde att fristående skolor liksom kommunala skolor fick skolpeng för varje elev. Bland annat dessa förändringar, tydligt inspirerade av ett neoliberalt värdesystem, medverkar starkt till skapandet av en skolmarknad (Holm & Lundström, 2011). Konkurrens mellan eleverna om platser liksom konkurrens mellan skolorna om de elever som är i färd med att välja utbildningsprogram, utgör ett drivmedel i utbildningssystemet (Hartman, 2005; Liedman, 2011). I vad mån skolor förmår att attrahera nya elever, blir direkt avgörande för det ekonomiska anslag skolan har att budgetera. Ett skralt elevunderlag och svag tillströmning kan i ett sådant system få konsekvenser ifråga om nedläggningshot eller personalnedskärning.

Omstruktureringen och det neoliberala värdesystem som detta präglas av förändrar delvis lärararbetets innehåll och fokus. Själva marknadsorienteringen av gymnasieskolan, central i detta värdesystem, kan skapa intressekonflikter i hur läraren värderar och prioriterar i arbetsvardagen (Lundström & Holm, 2011; Lundström & Parding, 2011). Dessa intressekonflikter framstår vara sammanbundna med att marknadsorientering och konkurrens mellan skolor, ger ett ökat inslag av aktiviteter som syftar till att optimera antal sökande elever till en viss skola och dess program. I dessa aktiviteter, såsom exempelvis Öppet husarrangemang, annonsering och mässor, deltar lärare. Förväntningar eller krav på engagemang och aktivt deltagande kan för lärarens del, förstärka krav på lojalitet och följsamhet med skolledningens arbete för att i konkurrensen stärka skolans rykte och för att locka nya elever. Att marknadsföringsaktiviteter på detta sätt sammanflätas med utbildningsuppdrag, kan i sig innebära att en ny slags professionalitet normaliseras och vinner legitimitet (Hoyle, 2001). I kölvattnet syns en ny slags anpassning av utbildningens genomförande vinna genomslag. Både rektorer och lärare talar om att justera profil, undervisning och krav så att nya elever väljer befintliga program alternativt att befintliga elever inte hoppar av

den skola och det program vid vilka de antagits (Holm & Lundström, 2011; Lundström & Holm, 2011).

En annan aspekt av det delvis förändrade lärarbetet handlar om lokal förankring och konkretisering av läroplanernas mål (Fransson & Lundgren, 2003). I läroplanskommitténs betänkande (Läroplanskommittén, 1992) argumenterar utredarna för att decentraliseringen av det svenska skolsystemet skapar ett friutrymme för lärare och skolledning. Friutrymmet föreslås rendera dessa lokala skolaktörer större möjlighet att självständigt tolka och omsätta läroplanen. Det blir därmed uttryckligen den lokala skolledningen och lärarna som också har att hantera de motsättningar och konflikter som döljer sig bakom styrdokumentens ytliga enighet. En diskrepans framträder mellan diskurser som framhäver lärarnas delaktighet genom målstyrning kontra lokala uttryck och konsekvenser (exempelvis Ball, 2006; Beach, 1999, 2003; Gustafsson, 2003). Dessa diskrepanser öppnar för en diskussion om lärarsubjektets utrymme för kritik och motstånd i en skola där allt fler beslut läggs på den lokala politiska nivån och där marknadsstyrningens genomslag är stort. Stephen Ball (2006) har föreslagit att omstruktureringen i sig kamoufleras som en reduktion av kontroll av de i skolan anställda, men att den i realiteten skapar en ny slags övervakning och disciplinering genom att normalisera målsättande, resultatjämförelser och kvalitetskontroller. I individuell och kollektiv produktion av lokala styrdokument, kursplaner, program, utvecklingsplaner och elevdokumentation medverkar läraren också till en övervakning av den egna verksamheten. Han eller hon blir medskapare av det underlag som kontroll och kategorisering bygger på. Förutom att verka självkontrollerande, samverkar dessa textdokument i fabriceringen av det goda och eftersträvansvärda lärarsubjektet. Detta eftersträvansvärda lärarsubjekt delar till synes skolans visioner och strävar efter att uppnå de mål som gemensamt satts upp (Ball, 2006). Skolledningens makt- och kontrollutövning sägs vara svårare att utmana och bjuda motstånd i ett system i vilket lärarna bjuds in att på så sätt tillsammans med ledningen formulera skolpolitiska målsättningar, tolka nationella styrdokument och författa lokala versioner (Hargreaves, 1998). Detta då att bli och vara överens tillskrivs ett överordnat värde (Hargreaves, 1998, s. 202; se även bland annat Alexandersson, 1999; Gannerud & Rönnerman, 2006). I arrangemanget positioneras därtill lärarna som medansvariga till att mål uppnås och att påbud efterlevs. De lärare som aktivt bejaktar den arbetsform som skolledning och skolpolitik pläderar för, möter erkännande och en förstärkt lokal position. Deras röster blir i högre grad lyssnade till, medan lärare som försöker sätta just det ålagda i arbetsform och förutbestämd agenda under debatt upplever sig sidsteppade (Holmström, 2007).

I denna tolkning riskerar kollegialitet och konsensus att bli påtvingad och verka reglerande för vilka diskurser och positioner som kan utmanas. Lärarens möjlighet att ifrågasätta prioriteringar eller ta ställning i strid med rådande diskurser om arbetets form, mening och karaktär, syns kringskuren snarare än förstärkt. Detta i kontrast till politiskt tal om friutrymme och variation. Sammanvägs detta kan sägas att det både av decentralisering och av omstrukturering följer förändringar i innebörd av lärarens professionalitet och i omfattning av lärarens handlingsutrymme. Den tydliga marknadsorienteringen, kan förändra och förstärka lärarens beroendeställning relativt skolledning, elever och föräldrar (Lindblad, 2004; Lundström & Holm, 2011; Lundström & Parding, 2011). Ifråga om mot vem eller vilket värdesystem lärarens lojalitet ska riktas i genomförandet av arbetet finns möjliga intressekonflikter.

I de studier som granskat läroplanernas ideologiska förskjutning och omstruktureringens lokala uttryck, har konkurrens och exkludering lyfts som konsekvenser i den skolpraktik som tar form under 1990-talet (t.ex. Dovemark, 2004a). Läroplanstextens formuleringar om solidaritet, likvärdighet och integration som skolverksamhetens strävan får sin uttolkning i en ekonomistyrd skolpraktik, vilket sätter pedagogiska mål på undantag. Med tid som bristvara, lutar sig lärarna dels på tolkningar tillgängliga via media, läroböcker, utbildningsmaterial, dels på redan etablerade traditioner och rutiner (Gustafsson, 2003). Blandat med tal om valfrihet, ansvarstagande, initiativtagande och flexibilitet framträder en skolvardag i vilken förlorarna är de elever som inte har möjlighet att använda friheten att välja och ta eget ansvar på det sätt som skolan premierar. Skolan som reproducerande och exkluderande kraft ifråga om sociala skiljelinjer förstärks, medan dess kraft att verka utjämnande och möjlighetsgivande försvagas (Dovemark, 2004a). I studien undersöker jag om och hur de politiska förändringar som bland annat Beach (1999, 2003), Gustafsson (2003) och Dovemark (2004a) problematiserar, också kan ha betydelse för värdefrågornas innehåll och hur de artikuleras, liksom skolans respons på elevers kritik. Att omstruktureringen influeras av neoliberala värderingar, kan påverka uttolkningar av läroplan, iscensättning av undervisning och tillgängliggörande av subjektpositioner – för både lärare och elever. Detta kan vara av betydelse för och påverka värdeöverföringens innehåll och processer, liksom gränserna för kritik.

## Omstruktureringsens elevsubjekt

Föreställningen om den autonoma individen, som sägs fri att ta skapa sin egen identitet och livssituation, blir från 1990-talet och framåt den skolpolitiska retorikens och styrdokumentens protagonist (Båth, 2006; Dovemark, 2004a; Ambjörnsson, 2004). Fokus i föreliggande studie innebär ett intresse för hur subjekt positioneras och hur dessa positioner fylls med innebörd och status. Walkerdines (1990, 1998, 2003; Walkerdine, Lucey & Melody, 2001) studier, tjänar som tydliga inspirationskällor i denna avhandlingsstudie. Detta genom det sätt på vilket de analyserar utbildningens normativa kraft som gränsdragare mellan det högt värderade och det lågt värderade, mellan mönster och avvikelser samt mellan det önskvärda och det icke-önskvärda. Walkerdine analyserar hur sådana gränsdragningar internaliseras i självbilden och fortsätter verka klassificerande också utanför skol- och utbildningssituationen (Walkerdine, 1990; jfr även Skeggs, 2000). Dessa studier illustrerar vidare hur diskursen om det fria, oberoende och autonoma subjektet upprätthåller en illusion som opererar reglerande i utbildningssystem och samhällsliv. I denna illusion har alla, oberoende av bakgrund, samma möjlighet att lyckas. Vägen går via självbestämmande och eget ansvar. I de meritokratiska och neoliberala diskurser som bär denna föreställning, blir personliga tillkortakommanden orsak till ungas eventuella misslyckanden (Reay, 2001; Sandell, 2007; Walkerdine, 2003). De praktiker och maktrelationer som kringskar valmöjligheter och självbestämmande tillmäts inte förklaringsvärde. I styrdokumentet för det svenska skolsystemet framträder det autonoma subjektet som utbildningens strävan. De normaliseringsprocesser som bland annat Walkerdine (1990, 1998; Walkerdine, Lucey & Melody, 2001) synliggör, skapar en utgångspunkt för att begripliggöra och problematisera värdeöverföring i gymnasieskolan och den diskursordning som denna är en del av.

Föreställningar om självständighet, självkontroll och autonomi kan historiskt lokaliseras till upplysningens idé om en autonom individ. Med denna idé produceras föreställningar om den fria individens självständighet, rationalitet och självkontroll. Detta rationella subjekt är maskulint könat (Gordon & Holland, 2003). Egenskaper som betraktas som dess motsats (känslighet, svaghet, skörhet och icke-rationalitet) producerades med vetenskapens hjälp som kvinnliga karaktärsdrag (Walkerdine, 1998). Idealbilden av den autonoma individen framstår, i denna tolkningsram, som ett redskap med vilket hierarkier och maktrelationer upprätthålls och kategorier av människor hålls isär (Ambjörnsson, 2004). I studier som utifrån svensk skola belyser normaliseringsprocesser och

föreställningar om normalitet, uttrycker elever parallellt längtan efter att bli unik och egen och att likna andra och passa in i en social gemenskap (Ambjörnsson, 2004; Sandell, 2007). Detta är ett starkt mönster i elevernas självbilder, interaktion och i deras bilder av framtiden. Talet om den fria och självständiga individen, som obunden av traditioner och strukturer träffar sina livsval, utgör en stark och dominerande tankefigur (Ambjörnsson, 2004). Det är i sammanhanget intressant att de studerade eleverna odlar bilden av sig själva som fria och opåverkade av strukturer. Förklaringar som utgår från att samhällssystemet bygger på en orättvis maktindelning och som verkar differentierande, förkastas. Ambjörnsson (2004) visar hur eleverna saxar mellan att identifiera sig och värdera sin egen person utifrån ömsom likhet ömsom olikhet i förhållande till individualiteter med status. Denna process påverkas av gränser kopplade till föreställningar om bland annat klass och kön.

Tillsammans breddar dessa studier förståelsen av processer i undervisningen och dess diskursiva praktiker. Diskurserna påverkar vilka subjektpositioner som tillgängliggörs och bejakas. Dessa processer av positionering omfattar både lärare och elever. Identifierade mönster och gränser för vad som för subjektpositioner utgör det normala, väntade och eftersträvansvärda, möjliggör för avhandlingen analys av maktrelationers beständighet och förskjutning.

### Sammanfattande reflektioner om den historiska bakgrunden och tidigare forskning

I avhandlingens inledning tar jag avstamp i uppdraget i gymnasieskolans läroplan (Lpf 94) avseende värdeöverföring och kritiskt tänkande. Jag sammankopplar detta med skolan som ett historiskt projekt för samhälleligt bevarande och förändring. Sammankopplingen är av betydelse för urvalet i forskningsöversikt och bakgrundsteckning, och följaktligen för hur jag förstår och förklarar tidigare identifierade bindningar, brytpunkter och implikationer av utbildningspolitiskt dominerande diskurser. I detta är bland annat läroplansteoretiskt och utbildningshistoriskt orienterad forskning (t.ex. Boman, 2002; Englund, 1997, 2000, 2005), liksom analyser som emanerar ur en idéhistorisk och/eller filosofisk tradition (t.ex. Fjellström, 2004; Gustavsson, 1996, 2009; Liedman, 1999a, 1999b; Nussbaum, 1998, 2004, 2010) av betydelse. Givet studiens forskningsfrågor, har min uppmärksamhet riktats mot forskning som synliggör och analyserar mönster och variationer i dominerande diskurser i skolpraktiken och de skiftande subjektpositioner som tillgängliggörs för elever och lärare. Detta gör utbildningssociologisk forskning central för avhandlingens tolkningsram. Denna

belyser hur maktrelationer manifesteras och möter motstånd i olika skolpraktiker och undervisningssammanhang (t.ex. Beach, 1999; Beach, 2003; Beach & Dovemark, 2007, 2009; Beach, Lundahl & Öhrn, 2011; Johansson, M., 2009; Lahelma & Öhrn, 2003; Öhrn, 1993, 1997, 1998). Viktiga för avhandlingens teoretiska tolkningsram och dess begreppsapparat (kapitel tre) är också Ball (1994, 2006) och Walkerdine, (1990, 1998; Walkerdine, Lucey & Melody, 2001), båda internationellt centrala inom utbildningssociologin.

I framförallt den utbildningssociologiskt orienterade forskningen återkommer referenser som analyserat könsmönster i skolan och maktdimensioner i dessa. Denna studie analyserar artikulationer av värdeöverföring och kritiskt tänkande i gymnasieskolans undervisning. I resultatkapitlen kommer kön vid något tillfälle in som ett av flera teman eller aspekter i processer av värdeöverföring. Jag har dock valt att, mot bakgrund av syfte, inte ge kön någon särställning i redovisningen av denna avhandlings resultat. Till denna studies avgränsning hör också en tidigare gjord markering i relation till det ämnesdidaktiska fältet. Detta är inte en svenskdidaktisk studie, även om det är i svenskundervisning som fältobservationer bedrivits. Avhandling följer inte heller i den tradition av värdepedagogik som synliggör och medvetandegör om undervisningens moraliska dimensioner (se exempelvis: Orlenius, 2001, 2008; Orlenius & Bigsten, 2006). Dock är dessa studier en del av min bakgrundsförståelse av dels hur värdefrågor och värdedimensioner i skolor tidigare har studerats och tolkats, dels de mönster som framkommit i skolans aktualisering av värdegrunden. I föreliggande studie är intresset för artikulationer av värdeöverföring och kritiskt tänkande starkt kopplat till processer av maktproduktion och till förskjutning av maktrelationer och subjektpositioner.

En särskild poäng i avhandlingen är därför dess parallella intresse för värdeöverföring och kritiskt tänkande. Centralt i denna studie är att analysen inte isoleras till att identifiera om och hur just de värden som läroplanen för gymnasieskolan, Lpf 94, specificerar som centrala eller gemensamma överförs eller förankras hos eleverna. Den studerade värdeöverföringen är därmed inte innehållsligt förbestämd. De processer av värdeöverföring som jag finner är mer eller mindre explicitgjorda och oftast integrerade och återkommande delar i undervisningens genomförande. Med stöd i analys av daglig undervisning, består denna avhandlings kunskapsbidrag i att synliggöra logiker, innehåll och mekanismer i de diskurser som värdeöverföringen sker genom. Avhandlingen bidrar också med att synliggöra vad mån eleverna tränas i att tänka och förhålla sig kritiskt i relation till skola, kunskapsinnehåll och de värdesystem som artikuleras i undervisningen. Att såsom i denna studie parallellt rikta

## KAPITEL 2. HISTORISK BAKGRUND OCH TIDIGARE FORSKNING

uppmärksamheten mot artikuleringar av värdeöverföring och kritiskt tänkande i undervisningen och söka spänningar här emellan för både lärare och elever, ger en möjlighet att delvis utvidga och nyansera tidigare kunskap om hur skolan verkar frigörande och/eller disciplinerande.





## Kapitel 3. Teori

De vetenskapliga perspektiv och arbeten som Michel Foucault (1980, 1982, 1993, 2003) Norman Fairclough (1989, 1995, 2008; Chouliaraki & Fairclough, 1999), Valerie Walkerdine (1990, 1998; Walkerdine, Lucey & Melody, 2001) och Stephen Ball (1994, 2003, 2004, 2006) skapat och gett redskap för, är centrala i och för denna avhandling. Det är således huvudsakligen inom en diskursanalytisk tradition som avhandling och analys tar form. Ovannämnda texter och dess möjliga uttolkningar utgör resurser i den verktygslåda som jag, för denna etnografiskt inspirerade studie av några klassrumspraktiker, plockar ur. De förståelser och omtolkningar av begrepp sammankopplade med diskurs, subjekt och makt som följer av Foucaults arbete, är annorlunda uttryckt avhandlingens teoretiska kapp. Hjälps att ta på och bära denna kapp får jag av Faircloughs, Walkerdines och Balls omsättningar av Foucaults begrepp och utvecklingar av hans arbeten.

Kapitlet inleds med ett försök att förklara och rama in diskurs som begrepp och analysverktyg i avhandlingen. Jag diskuterar därefter avhandlingens subjektförståelse och subjektets handlingsutrymme. Jag sammanför detta med avhandlingens fokus och forskningsfrågor. I en därpå följande del presenterar jag den kritiska diskursanalysens maktförståelse och hur analysen av det lokala sammanhanget griper över strukturer och ordningar, till synes utanför det lokala. Utifrån resonemang om diskursiva sammanflätningar och motsägelser, uppehåller jag mig vid hur subjektpositioner tillgängliggörs och värderas relativt övergripande maktrelationer. På tema makt problematiserar jag vidare gränserna i det handlingsutrymme som diskursanalysen i Faircloughiansk version, tillskriver subjektet.

### Diskursbegrepp

Avhandlingens tolkning av diskursbegreppet utgår från Foucault (1993). Med Foucaults diskursbegrepp skapas ett metodologiskt verktyg som är brukbart för att studera och skilja ut regelsystem för hur och vem som med auktoritet får tala om ett visst fenomen i en viss tid och i ett visst sammanhang. Diskurserna konstruerar, genom språklig framställning och användning, fenomen och subjektpositioner. De konstituerar och legitimerar i en förlängning vad som kan sägas, tänkas, skrivas och göras i en specifik praktik om praktikens fenomen och subjektpositioner. I denna process skapar eller understödjer diskurserna

versioner av den sociala världen. Detta är versioner som i vissa fall får status av att vara sanna och verkliga. Foucault benämner utfallet av sådana menings- och sanningsskapande processer för ett slags 'sanningsregimer' (Foucault, 1980, s. 131, 1982), vilka legitimerar bestämda förhållningssätt till skeenden eller företeelser i olika kulturella och sociala sammanhang. Hur diskurser framställer och positionerar objekt, genomkorsas av samhälleliga intressen och maktförhållanden. Dessa sanningsdiskurser verkar strukturerande för institutioner och för de subjektspositioner som konstitueras i olika sociala praktiker (Foucault, 1980, 1982; Walshaw, 2007). Diskursiva artikulationer medverkar till att skapa regler, dra gränser och etablera maktrelationer för och mellan subjektspositionerna i en praktik såsom exempelvis gymnasieskolans. Detta är en aspekt av hur lärarsubjektens och elevsubjektens självbilder och uppfattningar om handlingsutrymme produceras (Ball, 2006, s. 26; Peachter, 2001, s. 41; Walshaw, 2007, s. 19). En central poäng är att diskursanalysen av regler för att tala om och förhålla sig till ett ämne, en diskussion eller interaktionen i ett särskilt sammanhang, också ger möjlighet att penetrera vad som kategoriseras som socialt oacceptabelt för olika subjektspositioner. Jag ska i det följande utveckla detta.

## Subjektkonstruktion och subjektsposition

Med förståelsen av språket och diskurser som konstituerade och konstituerande, följer ett ifrågasättande av föreställningen om det stabila och enhetliga subjektet. Subjektet kan i den här presenterade tolkningsramen liknas vid en fiktion, som aldrig är helt färdigskriven eller färdigspelad (Walkerdine, 1990). I analysen av hur diskurser strukturerar kunskapsområden, skapar social organisering och implicerar olika sociala praktiker, inbegriper denna analys hur diskurserna positionerar, definierar och reglerar människor (Walshaw, 2007). I en Foucaultiansk förståelse av subjekt och subjektspositioner är tre teknologier verksamma (Foucault, 1982). Den första av dessa teknologier är de diskurser som produceras och upprätthålls av vetenskapliga discipliner och av de institutioner som delvis utgör effekten av vetenskapliga observationer. Sistnämnda avser hur vetenskapligt producerade versioner av sanningen motiverar inrättande av och organisering av samhälleliga institutioner. Foucault (1973) har exempelvis analyserat hur vansinne och den vansinnige konstrueras, i en dialektik mellan ett växande vetenskapligt intresse för kroppen och de institutioner (mentalsjukhus) som successivt instiftas och uppdras att hantera de avvikelser som kategoriseras som uttryck för vansinne. Själva poängen är att institutionella

praktiker såsom exempelvis den vetenskapliga och den politiska kan flätas in i, påverka och stärka varandra, vilket då gör den reglering som dessa utövar kraftfull. Vilka diskurser som dessa praktiker gör dominerande påverkar således vilka positioner som tillgängliggörs för de subjekt som dessa diskurser adresserar. Skolan – här gymnasieskolan – är en sådan praktik där positioner för lärarsubjekt och elevsubjekt emanerar från diskurser som institutioner av vetenskaplig och politisk karaktär både producerar och legitimerar. Den andra teknologin innebär fokus på hur dessa, av institutioner konstruerade och förordnade, subjektspositioner bygger på motsatsförhållande mellan tillstånd, egenskaper och förhållningssätt som grupperas som normala eller icke-normala. I denna process av kategorisering och åtskiljande normaliseras således vissa sätt att vara på, medan andra stämplas som avvikelser (Foucault, 1982). Den tredje teknologin är verksam mot bakgrund av de tidigarenämnda teknologierna. I denna reglering är den enskilde själv aktiv, då de kategorier och dualismer som institutionerna har skapat internaliseras och omvandlar självet (Foucault, 1982, 2002a, 2002b). Människan transformerar alltså sig själv så att den subjektsposition som iscensätts överensstämmer med de verksamma diskurserna och med det beteende som diskurserna kategoriserar som normalt och acceptabelt för en viss position. Till skillnad från de två första teknologierna, som verkar i praktiker som ligger utanför subjektet, beskriver den tredje teknologin hur subjektet medverkar till att reglera sig själv i en viss praktik.

I en diskursanalytisk tolkningsram, är således inte subjektet möjligt att förklara och tolka som stående utanför diskurser och de ordningar som diskurserna implicerar. Centralt i ovanstående är att diskursiva sanningsregimer och kategoriseringar av subjektspositioner artikulerar värdesystem. Dessa bestämmer vad som uppfattas vara normalt, naturligt och eftersträvansvärt i olika sociala praktiker. Subjektskonstruktion och positionering reglerar och selekterar också vilka erfarenheter subjekt gör. I denna process uppstår en slags ömsesidig påverkan, i vilken diskurserna verkar självuppfyllande och förstärker redan hävdvunna versioner av vad som betraktas vara sant i en viss praktik och för en viss position. Det teoretiska ramverket fordrar emellertid vaksamhet relativt både sådan reproduktion och förändring av subjektspositioner och diskurser. Reproduktionen, återskapandet, kan nämligen komma av sig. Det finns alltid andra, konkurrerande meningar, tolkningar eller erfarenheter som kan påverka subjektskonstruktion och positionering. Dessa bildar motdiskurser mot sanningsdiskurserna. Och ur dessa motbilder kan förskjutningar i diskursens gränsdragningar och subjektspositionering ske. I denna mening pågår alltid någon förhandling kring de gränser som dominerande diskurser repeterar

(Fairclough, 2003; Foucault, 1993). Avgörande för den diskursanalys som tillämpas i föreliggande studie är således subjektens utrymme för handling och förändring relativt positioner och diskurser. Positioneringar som exempelvis ”duktig lärare” eller ”bråkig elev”, liksom möjliga variationer av dessa, är inte en gång för alla givna. Ambivalens i och mellan diskurser, praktiker och ordningar kan ge manöverutrymme i tolkningar och kombinationer av olika element (Fairclough, 1989, s. 39). När begreppet ambivalens används i denna avhandling, sker det i syfte att synliggöra hur premisserna tillfälligt förändras, rubbas eller ifrågasätts av eller för de aktörer som artikulerar eller regleras av en diskurs. I ambivalensen kan andra diskurser artikuleras och förändra premisserna för subjektpositioner och handlingsutrymme. Ambivalensen kan stabilisera eller destabilisera sammanhangets maktrelationer.

I denna avhandling är forskningsintresset riktat mot värdeöverföring och kritiskt tänkande i gymnasieskolan. Studiens syfte och forskningsfrågor i kombination med dess teoretiska ramverk och design innebär möjlighet att i empirianalysen studera de styrningsteknologier som Foucault föreslår. Innebörd och konsekvens av den politiska nivån och policytextens reglering är inte given eller statisk (Ball, 1994, 2006). I en skola opererar flera diskurser, som styr och positionerar eleverna i tal, tanke, agerande och i hur de förväntas framträda för andra. Ett läroplansdokument konstitueras i sig av diskurser som kan stå i motsättning till varandra eller skapa motsättningar för uttolkarna att hantera. Dessa kan vara av betydelse i undervisningens genomförande. Diskursanalysen utgör i denna studie tolkningsredskap för att utifrån observationer av vardagen i klassrummen förstå hur processer av värdeöverföring och kritiskt tänkande artikulerar diskurser och fungerar som styrningsteknologier. I detta reproduceras och/eller utmanas subjektpositioner, relationer mellan subjektpositioner och samhällsliga kunskaps- och trossystem.

## Kritisk diskursanalys

Fairclough lyfter fram Foucaults teoretiska ansats som en förutsättning för den kritiska diskursanalysen. I synnerhet framstår diskursens konstituerande och transformerande aspekter, beroendeförhållanden mellan olika praktiker och diskursordningar, som ett Foucaultianskt arv (Fairclough, 2008). Fairclough utgår vidare från Foucaults förståelse av makt och subjekt som decentrerade och fragmentiserade (se nedan). Det är i diskursiva praktiker, det vill säga i produktion, distribution och konsumtion av text, som subjektiviteter och maktrelationer först konstitueras för att sedan reproduceras och transformeras. I den

kritiska diskursanalysen sammanfogar Fairclough (1989, 2008) den språkliga analysen med den samhällliga, och föreslår att diskursiva artikulationer är möjliga att tolka som exempel på *text*, *diskursiv praktik* och *social praktik*. Härigenom ger Fairclough sin diskursanalys tre dimensioner, vilka utifrån tidigare nämnda sammanfogning kan sägas svara mot tre analytiska traditioner. Tillsammans genererar de en specifik version av en kritisk diskursanalys. De tre dimensionerna utgörs av textnära och språklig analys emanerande ur disciplinen lingvistik, av makrosociologisk analys av sociala praktiker i relation till sociala strukturer och slutligen av mikrosociologisk analys i vilken sociala praktiker ses som produkter av människors interaktion och aktivitet i ord och handling. I denna studie används begreppet artikulering på ett sådant sätt att jag med detta avser konkreta diskursiva praktiker, och hur dessa uttrycks och manifesterar sig i skiftande relationer. Till analysen av artikulering hör också i vad mån dessa bygger vidare på tidigare mönster och i vad mån de innebär förändring. Denna användning överensstämmer med Fairclough (Chouliaraki & Fairclough, 1999), som menar att diskursiva manifestationer aldrig är fullständigt samstämmiga. I någon mån sker alltid förändring, samtidigt som artikuleringen kan bygga på tidigare mönster.

När Fairclough talar om diskurs som *text* avser han språkliga händelser som utspelar sig i både skrift och tal. För analys av denna dimension fokuserar Fairclough yttrandets grammatiska och stilistiska kännetecken. Dessa blir byggstenar i en vidare analys av den språkliga händelsens laddning och betydelse också ur politiskt och ideologiskt perspektiv, vilket utgör kärnpunkter i den kritiska diskursanalysen. Med avstamp i läroplanens för gymnasieskolans (Skolverket, 2006b) formuleringar om värdeöverföring och kritiskt tänkande fokuserar resultatredovisningen i denna avhandling, mönster och förskjutningar i diskurser och diskursordning. Detta sker utifrån forskningsfrågor som söker subjektpositioner, motstånd och maktrelationer i diskursiv och social praktik. I resultatredovisningen framläggs inte analys av yttrandets grammatik eller stilistik separat, genom utförlig redovisning av exakta frekvenser av specifika ord, meningsbyggnad eller bruk av stilfigurer. Däremot kan också sådana aspekter flätas in, då de är av särskild betydelse för det resultat som presenteras. Med analys av den *diskursiva praktiken* avser Fairclough (2008) en dekonstruktion av reglerande intressen och tillgängliggjorda positioner i produktionen av en text, liksom i dess eventuella spridning och de skiftande tolkningsprocesser som yttrandet genererar i olika sociala sammanhang. I detta är korrelationer och förskjutningar av maktrelationer och positioner, genom yttrandet, av analytiskt intresse. Då Fairclough benämner produktion, konsumtion och tolkning som

diskursiva praktiker möjliggör detta att den analytiska blicken lyfts från en specifik språklig händelse, oavsett om den artikuleras i tal eller skrift, till att också söka hur artikulationen är sammanflätad eller i varierande grad anspelar på andra diskurser. Hur diskurser kombineras och vilka intresse och syfte sammanflätningarna tjänar är därmed möjligt att problematisera. Med *social praktik* avses artikulationens institutionella och organisatoriska omständigheter. Dessa verkar i någon mån formande för den *diskursiva praktiken* (Fairclough, 2008, t.ex. s. 4). Mellan en särskild diskursiv artikulation och den situation, institution och sociala struktur som ramar in händelsen, råder enligt Fairclough ett dialektiskt förhållande. I en ömsesidig process, formar och formas den diskursiva händelsen av omgivande situation, sammanhang och struktur. Så tolkat innebär diskurs som social praktik att diskursbegreppet expanderar ifråga om vad analysen förmår att fånga och problematisera. Att i den kritiska diskursanalysen utgå från antagande om en dialektik mellan diskurs och struktur, öppnar för möjligheten att identifiera nätverk av praktiker i vilka diskurserna rör sig och i olika grad verkar reglerande. Detta då diskurser och diskursiva praktiker tillskrivs betydelse för maktrelationer och för hur ojämlikhet skapas, upprätthålls och utmanas i ett samhälle (Fairclough, 2008).

Uppfattningen av det sanna och det falska, det goda och det onda i en social praktik är, liksom vad gäller subjektspositioner, föränderliga. Betydelse och status som tillmäts ord och begrepp i en social praktik kan rubbas eller glida i en annan riktning. Diskursiva artikulationer, oavsett om de är av bejakande eller ifrågasättande karaktär, sätter spår i de subjektspositioner som tar form och tillgängliggörs, liksom i sociala relationer mellan subjektspositioner och i skapandet av kunskaps- och trossystem (Chouliaraki & Fairclough, 1999, s. 64). Härvidlag blir också förändring och förskjutningar möjliga. Påverkan vad gäller subjektspositioner, relationer mellan subjektspositioner och i kunskaps- och trossystem, svarar i den kritiska diskursanalysen mot tre funktioner och dimensioner i språket. Dessa tre språkliga funktioner samverkar och samexisterar i alla diskurser. Fairclough kallar dessa funktioner för språkets identitetsfunktion (1), dess relationella funktion (2) och dess ideationella funktion (3). I min tolkning överensstämmer Faircloughs tre språkliga funktioner i hög grad med Foucaults styrningsteknologier. Styrningsteknologierna verkar delvis i språkanvändningen (dock inte enkom) och verkar reglerande på subjektspositioner, i relationer mellan subjektspositioner och de värdesystem som subjekten förväntas förhålla sig till.

I denna avhandling studeras värdeöverföring och kritiskt tänkande i gymnasieskolans sociala praktiker. Dataproduktionen är lokal och begränsad till

några lärares undervisning på tre olika skolor. De diskurser som artikuleras under fältarbetet, står i korrespondens med kategoriseringar och normer i andra diskursiva praktiker. Likaledes villkoras subjektspositioner för lärare och elever också av värdesystem och strukturer som går utöver den lokala gymnasieskolans. I gymnasieskolans sociala praktiker är olika diskursiva praktiker sammanflätade och det är detta som jag studerar utifrån ett särskilt intresse för spänning mellan värdeöverföring och kritiskt tänkande. I dessa nätverk av diskurser och positioner söker analysen både reproduktion och förändring i de diskursiva artikulationerna.

Jag inledde detta avsnitt om den kritiska diskursanalysen med att poängtera överensstämmelse mellan Foucaults och Faircloughs teoretiska ramverk. Likheterna till trots, finns skillnader. Fairclough har bland annat kritiserat Foucault för att predestinera subjekten till underkastelse i relation till styrningsteknologierna. I den kritiska diskursanalys som Fairclough utvecklat, poängteras subjektens handlingsutrymme. Detta, menar Fairclough (2008) skapar större utrymme för förändring och motstånd med kraft att förändra subjektspositioner, sociala praktiker och strukturer. Till detta ska läggas Faircloughs positionering av den forskare som tillämpar den kritiska diskursanalysens perspektiv. Hon eller han har att synliggöra historier och praktiker, vid sidan om de dominerande, då dessa kan rucka de stora berättelser och vedertagna sanningar som reproducerar ojämlika praktiker och strukturer. Forskaren blir del i att bereda plats för motdiskurser som utmanar det vedertagna och reser nya sanningkrav. Med en sådan agenda ser Fairclough själva tillämpningen av den kritiska diskursanalysen vara ett sätt att aktivt verka för samhälllig förändring och mer jämlika maktförhållanden (Chouliaraki & Fairclough, 1999; se även Winther Jørgensen & Philips, 2000).

I min tolkning av dessa aspekter av den kritiska diskursanalysen, uppstår en problematik. Denna sammanhör med min uttolkning av en vacklan mellan aktörskap och predestinering, i Faircloughs resonemang om forskarposition och aktörens handlingsutrymme. Fairclough menar att subjektspositionens handlingsutrymme regleras av graden av insikt om valmöjligheter i förhållande till tillgängliggjorda subjektspositioner. Utan kunskap om och insikt i praktikernas dolda maktaspekter tenderar subjekten att agera så att maktförhållanden som underordnar och marginaliserar vissa positioner och erfarenheter reproduceras, snarare än utmanas (Fairclough, 1989, s. 40f). Därtill säger Fairclough att också den aktör som till synes bjuder motstånd och vars handlingar bidrar till lokala förskjutningar, inte med nödvändighet är medveten om motståndets politiska kraft (2008, s. 90). Fairclough (1989, s. 42) ser

emellertid den kritiska analysen och resultatet av den som verksam för att fjällen ska falla från subjektens ögon. Via den produceras medvetenhet om orsaker och konsekvenser av de diskurser som villkorar val och handlande. Jag delar Faircloughs ambition att finna motdiskurser och med dessa utmana det vedertagna. Jag ställer mig däremot kritisk till att Fairclough så lättvindigt tycks positionera forskaren som medvetandegörare och upplysare i förhållande till dem som inte tros se eller förstå det som forskaren ser och förstår. I resonemanget förefaller ”forskarna” och ”massan” bilda ett motsatspar, som vidmakthåller en hierarkisk föreställning att det är de första som emanciperar de andra (Ball, 2006, s. 15; Walkerdine 1990, kap. 19). Detta är, menar jag, att fördunkla och förenkla hur också den vetenskapliga praktiken är en reglerande praktik som producerar hierarkier, subjektiviteter och versioner av sanningen (jfr Foucaults första teknologi ovan). Diskursanalysen översatt till vetenskapens ”goda” kraft måste därför också problematiseras och ifrågasättas. Annars blir den förutbestämd till maktlöshet som Fairclough säger sig vilja undvika likväl själva summan. Min reservation av Faircloughs diskursanalytiska program avser därmed en dimension av hans resonemang kring Foucaults subjektförståelse och denna uttolknings konsekvens för positioneringen av forskaren relativt andra.

Jag delar den uttolkning av Foucaults senare arbete (1991; se även Rose, 1995; Schaafsma, 1998) som attribuerar subjektets handlingsutrymme, snarare än foglighet i relation till dominerande diskurser. I denna tolkning är diskurserna instrument för dominans och social kontroll av subjektet. De är emellertid också utgångspunkt för subjektet att bjuda kontroll och reglering motstånd. Foucault öppnar snarare än stänger, möjligheten att utmana en föredragen subjektspostion.

## Diskurser, sociala strukturer och sociala praktiker

Ovanstående redogörelse och resonemang, riktar uppmärksamheten mot diskursernas räckvidd och förgreningar, liksom i vad mån det är möjligt att tala om sociala strukturer givet en diskursanalytisk tolkningsram. Norman Fairclough (1989, 2008) beskriver den kritiska diskursanalysen som ett försök att föra samman textanalys med både makrosociologisk analys av sociala praktiker relativt strukturer och tolkande mikrosociologisk tradition (se ovan), i vilken social praktik förstås som något som människor aktivt producerar och skapar mening kring.



Fairclough (2008) utgår således i sin analysmodell ifrån att sociala strukturer existerar och är av betydelse för subjektpositioner och dess handlingsutrymme. Strukturer är emellertid inte determinerande. De är snarare att förstå som sociala relationer, vilka genomkorsar samhället i stort liksom de specifika relationer mellan subjektpositioner som uppstår och reproduceras i olika institutioner och praktiker. Sociala strukturer/relationer är parallellt villkorsskapande för diskurs och på samma gång resultatet av diskurs. Så tolkat finns det en konstituerande kraft i både struktur och diskurs: diskursiva praktiker skapas och begränsas av sociala strukturer på samma gång som de konstituerar och medverkar till att skapa, förstärka eller förändra sociala strukturer (Fairclough, 2008). Ojämliga maktförhållanden mellan sociala grupper kan följaktligen, i en diskursanalytisk tolkningsram såsom den här presenterade, synliggöras och analyseras som fenomen och som något som skapas och återskapas igenom diskursiva artikulationer. Versioner av sanning, uppburen av dominerande diskurser, är vidare inbäddad i hierarkiserande makt- och kunskapsrelationer. Detta kan förklara varför ojämberdighet i vissa relationer syns vara så stabila över tid. Med den kritiska diskursanalysen undersöks också hur dessa relationer/strukturer reproduceras och förändras (Fairclough, 2008). Öppningen mot att subjekten kan förändra och ifrågasätta dessa relationer/strukturer är, som tidigare påpekats, central.

Denna studie utgår från formuleringar i en läroplanstext avseende lärarens och skolans uppdrag att överföra värden och träna elevens kritiska tänkande. Uttolkning och implementering av detta uppdrag är delvis beroende av hur ekonomiska och sociala resurser fördelas. Resursfördelning kan parallellt också motiveras av policyuttolkning, vilken i sin förlängning antingen kan förstärka eller utmana olika former av ojämlikhet (Ball, 1994; Fairclough, 2008; Foucault, 2003). Tillsammans verkar sådan fördelning och uttolkning ömsesidigt reglerande för vilka subjektpositioner som tillgängliggörs och för de erfarenheter som sammanhangets aktörer gör.

Den kritiska diskursanalysens studerar alltså praktiker och hur diskurser artikuleras och iscensätts i dessa praktiker. Det innebär fokus på kopplingar mellan strukturer, lokala diskursiva artikulationer och på den studerade praktikens subjektpositioner. Diskursiva artikulationer är i denna förståelse inte enkom resultatet av strukturella omständigheter. Mellan diskurs och struktur pågår snarare en dialektik, då sociala strukturer är av betydelse för vilka gränser, kategoriseringar och normer diskurserna uttrycker samtidigt som diskursiva praktiker i sig kan lämna avtryck genom att försvaga eller utmana sociala strukturer (Fairclough, 1989). Detta är processer av både reproduktion och för-

ändring. Gymnasieskolan består av praktiker. Det är i undervisning i svenska, som föreliggande studies fältarbete ägt rum. I de praktiker som gymnasieskolans svenskundervisning utgör, pågår ett växelspel mellan uttryck av diskursiva element och omständigheter och villkor, som producerar det aktuella sammanhanget och dess sociala liv. En analytisk poäng är att den studerade praktiken inte är att förstå som isolerad, utan som del i ett nätverk med andra praktiker. Nätverket består av maktrelationer mellan positioner och diskurser, vilka för aktörerna i den aktuella praktiken är möjliga att förskjuta och förändra. Detta sker genom att subjekten uttrycker diskursiva praktiker som i olika grad kan rubba eller utmana den ordning som praktiken är en del av (Chouliaraki & Fairclough, 1999). Jag ska i det följande utveckla detta.

## Maktrelationer och diskursordningar

Denna avhandlingsstudie och dess empirianalys, utgår från en förståelse av makt som relationell (Foucault, 1980). Enkelt uttryckt betyder det att makt inte sammankopplas eller görs exklusiv för vissa positioner eller praktiker, utan är möjlig och föränderlig i relationer mellan människor i olika konstellationer och praktiker. Subjektivitet varierar, men produceras alltid i relation till makt. Relation och position beror på vilka diskurser som görs reglerande i en specifik situation och på de gränsdragningar som dessa diskurser skapar och upprätthåller (Walkerdine, 1990). Givet detta är upplevelser av vanmakt respektive makt tillfälliga och inte eviga tillstånd. Jag har tidigare berört de tre styrningsteknologier som Foucault (1982) föreslår reglera subjektets tillblivelse och position. I styrningsteknologierna är institutioner, såsom skolan och med skolan sammanlänkade institutionella praktiker (exempelvis praktiker för vetenskap och policy), centrala för vilka diskurser som artikuleras och vilka subjektspositioner för lärare och elever som dessa producerar. Sammanförs styrningsteknologierna med en relationell maktförståelse innebär det att institutionerna inte ensamt eller fullt ut bestämmer och begränsar praktikens subjekt. Tvärtom ger denna uttolkning subjektet handlingsutrymme visavi processer av styrning och positionering i en praktik. Subjekten kan således bidra till att förstärka institutionell styrning eller göra motstånd mot den. Maktrelationer är således alltid produktiva, i både möjliggörande och disciplinerande bemärkelse. Makt formar, omformar och normaliserar subjektens iscensättning av positioner, så att iscensättning styrs mot överensstämmelse med vad som görs önskvärt. Den producerar också gränser mellan vilka beteenden, förhållningssätt och preferenser som accepteras som normala respektive onormala (Foucault, 2002a). Den här presenterade

maktförståelsen är av betydelse i avhandlingsstudien då den föranleder uppmärksamhet mot förskjutningar i maktrelationer mellan studiens aktörer. Hur studiens lärare och elever agerar i förhållande till diskursers normaliseringar och gränsdragningar, liksom i relation till motdiskurser är i sammanhanget särskilt intressant.

Diskursiv stabilitet och kontinuitet skiftar beroende på praktik och tillfälle. Genomförandet av en diskursanalys innebär därmed också analys av hur diskurser är sammansatta och opererar tillsammans över tid. Fairclough (1989) använder Foucaults begrepp diskursordningar för att beskriva de konventioner och nätverk som bestämmer en samling diskurser som verkar reglerande i en social praktik eller institution. Med begreppet diskursordningar, blir det möjligt att synliggöra hur specifika yttranden inte bara artikulerar en diskurs utan också struktureringar och nätverk, som implicerar maktrelationer i sociala praktiker (Chouliaraki & Fairclough, 1999; Fairclough, 1989, 2008). Sådana sammansättningar eller ordningar är inte fasta, utan under förhandling och förskjutning (Foucault, 1993; Fairclough, 2003). Förändring kan ske då de diskurser som konstituerar en ordning artikuleras på nya sätt eller då nya diskurser kommer till och destabiliserar ordningen. Återigen är praktikens aktörer och deras förhållningssätt av central betydelse.

De diskurser som är verksamma i ett visst sammanhang varierar i tyngd och genomslag. Walkerdine (2003; Walkerdine, Lucey & Melody, 2001) har exempelvis med utgångspunkt i Storbritannien visat hur utbildningspolitiska kursändringar transponerar upplysningens föreställning om ett fritt, förnuftsstyrt manligt subjekt till en nyliberal diskurs. I denna blir alla, oberoende av klass och kön, positionerade som rationella och självreglerande subjekt med ansvar och frihet att skapa en egen livssituation och få framgång (Walkerdine, Lucey & Melody, 2001; se även Ball, 2006). Detta subjekt är den nyliberala diskursens protagonist par préférence. Diskursens genomslag ställer den enskildes relation till det omgivande samhället i nytt ljus, snarare än förändrar de villkor som omger honom eller henne (Beck & Gernsheim, 2002) Med diskursanalys är det möjligt att synliggöra hur förändringar i sådana föreställningar verkar genom institutionernas styrningsteknologier och diskurser i syfte att producera nya positioner och självförståelser, samtidigt som den identifierar om och hur tunga klassificeringar och kategoriseringar utifrån exempelvis kön och klass parallellt fortsätter att vara verksamma. När fiktioner om exempelvis det enhetliga rationella subjektet, som en mäktig och sammansatt föreställning, skrivs in i utbildningspraktiken får fiktionen status av att berätta en sanning om hur vi ska och kan leva (Walkerdine, 1998). Hur fiktioner som denna får fäste eller

undermineras av andra berättelser, och hur de tillsammans med omgivande strukturer påverkar positionering, självbild och omvärldsförståelse är avgörande i diskursanalysen (Walkerdine, 1990, 1998). Diskursanalysen handlar således inte om att enkom söka det partikulära i den lokala praktiken. Uppmärksamheten riktas också mot hur övergripande mönster skär igenom det till synes lilla sammanhanget.

Diskursordningen som strukturerande för praktiken, öppnar därmed för en analys av maktrelationer i ett vidare sammanhang. Diskurserna är ideologiskt laddade (Fairclough, 2008, s. 91). De diskurser som vinner mark och dominans, och som erbjuder subjektpositioner i linje med det vedertagna, medverkar allra starkast till att också naturalisera kategorier och värdesystem. När diskurser framstår som liktydiga med själva institutionen, skymmer denna naturalisering diskursens och subjektpositionernas ideologiska karaktär och därmed dess maktdimensioner (Fairclough, 1989). Oberoende av om subjektet opponerar mot eller reproducerar vissa positioners innebörd och uttryck, är också subjektets handlingar av politisk betydelse som antingen bistånd eller utmaningar av maktrelationer och ordningar.

## Hegemoni och förändring

Jag omnämnde ovan diskurser som varande ideologiskt laddade. Ett grundantagande i denna studies teoretiska ramverk är att de diskurser som strukturerar och får genomslag i en praktik, kan inordnas som nästintill osynliga delar av sammanhanget och dess betingelser. Diskurserna och ordningen artikuleras och adresseras såsom naturliga, sanna och eviga (Fairclough, 1989, kap. 4). Härigenom neutraliseras och legitimeras dess betydelse för och påverkan på sociala relationer, identiteter och värdesystem. Diskursanalysens intresse för sådana naturaliseringsprocesser aktualiserar hegemonibegreppet (Gramsci, 1971; Laclau & Mouffe, 1985). Hegemoni är ett sätt att beskriva hur ojämlika maktstrukturer inlemmas i rådande konsensusuppfattning i ett samhälle. Hegemonin verkar genom att etablera en sammanhållande världsbild som verkar över ekonomiska, politiska, kulturella och ideologiska domäner och som tillsammans legitimerar samhälleliga maktobalanser. Hegemonins dominerande världsbild verkar således reglerande i de sociala relationer, identiteter och de kunskaps- och trossystem som konstituerar en social praktik. Genom att artikuleras som konsensusuppfattning, fördunklas hegemonins politiska dimensioner liksom dess naturalisering av ojämlik fördelning av resurser och makt.

Fairclough ser diskursen som en aspekt av kampen om hegemoni. Detta ger den kritiska diskursanalysen till syfte att bland annat specificera den sociala praktikens relationer, strukturer och ordningar. Avsikten är att därigenom blottlägga konsensusversioner och förklara hur de diskurser som är verksamma påverkar den sociala praktikens maktrelationer (Fairclough, 2008). I linje med en Gramsciansk förståelse av makt och maktkamp i samhället, är hegemonin, emellertid aldrig fullt ut vunnen. Då hegemonin får kraft i tillfälliga allianser och befinner sig i ett konstant tillstånd av förhandling, kan utmaningar och motdiskurser i det lokala också transformera strukturer (Fairclough, 2008). Fairclough tar fasta på att just diskursflödet och omtolkningar kan möjliggöra samhällsförändring. Att tolka dominansen, hegemonin, som instabil öppnar upp en möjlighet för förändring med sträckning utanför den lokala praktiken. I kampen om hegemonin står krafter som verkar för reproduktion, mot krafter som vill ha förändring av de diskursordningar som reglerar praktiken (Fairclough, 2008). Artikulationer av ordning och dess diskurser är inte alltid helt och fullt i kongruens med hegemonin. Det är centralt för analysen att det i och mellan artikulationerna finns divergenser, sprungen ur friktioner mellan olika sociala grupper och aktörers skilda positioner, erfarenheter och intressen (Fairclough, 1989, kap. 4). Det är denna friktion som skapar luckor i konsensus och därmed ruckar hegemonin. Hegemonibegreppet är i den kritiska diskursanalysen ett verktyg för att analysera maktrelationer i diskursiva och sociala praktiker.

En läroplan uttrycker politiska viljor och ambitioner med skolan i avsikt att reglera dess verksamhet. Läroplansdokumentet kan, trots att de är bärare av interna motsättningar och motsägelser, ses som konsensusskapande och som en produkt som avser att understödja en politisk hegemoni. Till studiens teoretiska ramverk hör i detta avseende Balls (1994, 2003, 2006) förståelse av policy, som varande i ständig tillblivelse. Ball (2006) och Fairclough (2008, 2003) förenas i uttolkning av diskurs och policy som ömsesidigt konstituerande. Diskurser avgör vad som är möjligt att säga och göra, liksom hur det är möjligt att agera utifrån policy. Å andra sidan är policy både text och diskurs, vilket gör att uttolkning av policy kan förskjuta och producera diskurser. Så tolkat generar policy i sig en diskursiv praktik med processer av normalisering, disciplinering, (re)produktion av sanningar och positionering av de subjekt som adresseras.

En text, såsom en läroplan, är aldrig helt ny, utan bygger på eller anspelar på element av andra texter av olika ålder, karaktär och syfte. Detta är av betydelse för analysen av hegemonier. Att utbildningspolitiska utredningstexter explicit refererar till och förhåller sig till äldre utredningstexter, är möjligt att tolka som

intertextuella kedjor. Förståelsen öppnar för ett historiskt perspektiv på hur subjekspositioner, konsensusversioner och dess maktrelationer etableras och vinner hävd. Detta kan benämnas som intertextuella och interdiskursiva sammanflätningar och innebär att element från diskurser inom och mellan diskursordningar kan blandas, stärka och/eller stå i beroendeförhållande till varandra. Analytisk vaksamhet mot sådan sammanflätning erbjuder en möjlighet att studera hur konsensusversioner är uppbyggda och hur de systematiskt kan gynna respektive missgynna vissa subjekspositioner (Chouliaraki & Fairclough, 1999; Fairclough, 2008). Viktigt är också att sammanflätningen kan generera öppningar till nya diskursiva artikulationer, vilka kan förskjuta och utmana en specifik tolknings hegemoni och de maktrelationer som den upprätthåller (Fairclough, 2008). I avhandlingens resultatredovisning talas mot denna bakgrund om diskursiv sammanflätning.

## Sammanfattande reflektioner om den teoretiska referensramen

Jag har i detta kapitel presenterat och diskuterat studiens teoretiska ramverk: diskursanalysen. I avhandlingens inledning presenterade jag min förståelse av värdeöverföring och kritiskt tänkande och länkade eventuell spänning uppdragen emellan, till en förståelse av utbildning som ett frigörande och disciplinerande projekt. Denna förståelse är förenlig med de teoretiska antaganden som nu presenterats och som ligger till grund för studiens kritiska diskursanalys. Jag har i detta kapitel uppehållit mig vid hur diskursiva praktiker och diskursordningar kan skapa och vidmakthålla versioner av sanning. Studiens teoretiska ramverk gör det således möjligt att sätta processer av värdeöverföring och gränser för kritik i maktproblematiserande genomlysning. Produktion, konsumtion och spridning av det som i undervisningen görs till det förment gemensamma kan på olika sätt stärka vissa världsbilder och ordningar. I sådana processer kan hegemonier legitimeras. Då läroplanen, Lpf 94, också anger elevens utveckling av kritiskt tänkande och förmåga till självständigt ställningstagande som centralt, ställer detta emellertid också frigörelse och förändring i sikte. Det är, menar jag, möjligt att förstå denna aspekt i skolans uppdrag som en sanktionering av ifrågasättande och, i en förlängning, möjlig rubbning av konsensus som upprätthåller hegemonier. Ramverket ger följaktligen öppningar för att identifiera artikulationer av motstånd och förskjutning i och mellan de studerade praktikerna.

Studiens tydliga intresse för produktion och reproduktion av makt löper genom samtliga forskningsfrågor i denna avhandling. Jag har i detta kapitel, mot bakgrund av syfte och frågor, resonerat om hur kategoriseringar, värdesystem och relationer mellan positioner kan naturaliseras så att ideologisk laddning riskerar att fördunklas. I sådana processer kan subjektspositionernas motstånd och utmaning försvåras. Diskursanalysen är således i sig politisk, då den explicit syftar till att lägga dessa processer i dagen och visa i vad mån de medverkar till att reproducera eller utmana ojämnbördiga maktrelationer.

Teorigenomgången ska också läsas och förstås i relation till studiens historiska bakgrund och redogörelse för tidigare forskning. Kunskap om och analys av utbildningspolitiskt dominerande idéer är viktiga för möjligheten att uppfylla denna studies syfte och för att besvara dess forskningsfrågor. Redogörelse för och jämförelse av tidigare klassrumsobservationer i vilka makt, positioner, motstånd och reproduktion har studerats, är liksom politiskt sammanhang centralt för kommande analys och resultatredovisning. Utbildningspolitik och undervisningsvardag kan förefalla varandra fjärran ifråga om villkor, skeenden och aktörer. Jag har i detta kapitel visat hur en diskursanalytisk förståelse, här den kritiska diskursanalysen, överbryggat sådana tänkta avstånd. I överensstämmelse med Fairclough ser jag praktikerna, deras diskursiva artikuleringar och subjektspositioner som sammanflätade och ömsesidigt konstituerande. Givet teoretisk ram kan lokala praktiker studeras med avsikt att synliggöra kopplingar mellan abstrakta strukturer och händelser, relationer, vanor och aktivitet i det specifika rum som observeras. Empirin i föreliggande studie baseras på fältstudier i gymnasieskolans undervisning. Mitt val av teoretisk ramverk, är i hög grad avhängigt att diskursanalysen öppnar för att med stöd av bland annat artikuleringar i till synes avgränsade sammanhang, såsom klassrummets praktik, lägga grund för konklusioner som svarar mot mer övergripande samhällsanalys. Nästföljande kapitel utvecklar premisser och tillvägagångssätt för själva dataproduktionen.





## Kapitel 4. Metod

I detta kapitel presenteras avhandlingens dataproduktion samt det tolknings- och analysarbete som ligger till grund för studiens resultat. Studien har inspirerats av etnografisk metod och tradition (Jeffrey & Troman, 2004). Avhandlingens empiri bygger på fältarbete genomfört på tre gymnasieskolor, vid vilka åtta lärares arbete och undervisning i svenska har observerats under längre tidsperioder. Till empirin hör också intervjuer med dessa lärare och med några av skolledarna på skolorna. Med ledning av studiens syfte har jag med fokus på lärares och elevers uttryck, aktiviteter och artefakter i och runt klassrummen, producerat, problematiserat och reflekterat över empiri - i linje med hur etnografi kan bedrivas (Beach, 2005; Beach & Dovemark, 2007; Gordon, Holland & Lahelma, 2001). Hur detta har skett i föreliggande studie presenteras och diskuteras i detta kapitel. Avhandlingens resultat är de diskursiva mönster och utmaningar, som jag genom analys och klassificering av producerad data, funnit framträda i de sammanhang som fältarbetet har bedrivits.

I det följande motiverar jag val av skolform, beskriver urval av skolor samt ger en kortfattad introduktion av studiens lärare. Jag redogör för tillträdesprocessen och resonerar kring etiska överväganden, val och dilemman i planering och genomförande av studiens observationer och intervjuer. I avsnittet presenteras också hur arbetets faser rent praktiskt har utförts, i syfte att begripliggöra tillvägagångssätt i tolknings- och analysfaser. Avslutningsvis följer en diskussion om reflexivitet och forskarroll.

### Urval av skolor och lärare

Studien handlar om värdeöverföring och kritiskt tänkande i gymnasieskolan. Skälen till att förlägga studien till gymnasieskolan är flera. Jag är till min bakgrund utbildad gymnasielärare i svenska och historia, vilket sannolikt tidigt bidrog till att rikta mitt forskningsintresse mot detta stadium och just undervisningen i svenska. Min historia och mina livsval är därmed sagt av viss betydelse i val av skolform och ämne. Icke desto mindre finns ytterligare främst tre skäl värda att lyfta fram. För det första är gymnasieskolan i mindre grad beforskad än exempelvis grundskolan. För det andra innebär elevernas val av utbildningsprogram i gymnasieskolan en tydlig uppdelning av eleverna, då deras framtidsvägar delvis skiljs åt utifrån de olika programmens inriktningar. Detta kan exempelvis vara av betydelse för den slags värdeöverföring som sker och

normaliseras, liksom för graden av träning i kritiskt tänkande som eleverna engageras i. Här kan olikheter finnas. För det tredje är gymnasieskolan i högre grad än exempelvis förskola och grundskola påverkad av marknadsutsättning och konkurrens, vilket också det kan påverka vilken slags värdegrunder som vinner genomslag i skolornas verksamhet och undervisning.

De skolor som ingår i studien har jag valt att kalla A-skolan, B-skolan och C-skolan. Alla tre är kommunala gymnasieskolor. Jag valde medvetet att inte inkorporera någon fristående skola i studien. Om så hade skett hade resultatet sannolikt tydligare kommit att struktureras utifrån en jämförelse mellan kommunal skolverksamhet kontra fristående och detta var inte min önskan med studien. Gemensamt för de tre skolorna är också att de ligger i ett storstadsområde, vilket gör att de alla är mer konkurrensutsatta än om studien geografiskt utspelat sig i en mindre stad. A-skolan och C-skolan är centralt belägna i staden, medan B-skolan ligger i en stadsdel strax utanför innerstaden. I urvalet av skolor sökte jag gymnasieskolor med bred programrepertoar. De tre skolorna som ingår i studien skiljer sig något åt i fråga om ålder och i vad mån skolornas inriktning historisk varit traditionellt studieförberedande respektive yrkesförberedande. I praktiken kom emellertid det faktiska urvalet av skolor att i högre grad styras av var jag fann lärare som accepterade att medverka i studien. Svårigheterna i att vinna tillträde, (vilken beskrivs under nästföljande rubrik), kom i viss mån att sidoordna skillnader mellan skolorna som urvalskriterium.

Trots ovanstående reservation bör några skillnader mellan skolorna tydliggöras. A-skolan är den äldsta av studiens tre skolor. Dess utbildningsinriktning har, sett ur ett längre tidsperspektiv, huvudsakligen varit av studieförberedande karaktär. Antagningspoäng och generellt söktryck till skolans utbildningar har länge varit högre än exempelvis B-skolan och C-skolan. Skolans framtoning beskrivs av verksamhetschefen Sven som akademisk, vilket bidrar till den status som Sven menar förknippas med såväl skolan i sig, som dess lärarkår och elevunderlag.<sup>5</sup> Nya program har under 2000-talet utvidgat skolans repertoar och med dessa nya elevgrupper och inriktningar. På A-skolan arbetar Georg, Margareta och Birgitta som ingår i studien. Georg är i övre medelåldern och har arbetat på A-skolan under många år. Han undervisar huvudsakligen på program med konstnärlig inriktning. Margareta i samma ålder och har också hon under många år arbetat på skolan. Margaretas verksamhet är huvudsakligen på program med inriktning mot studier och arbete inom ekonomi och näringsliv. Birgitta har under några år ingått i kollegiet på A-skolan. Hon undervisar på program med

---

<sup>5</sup> Intervju Sven 071121

tydlig studieförberedande inriktning. Birgitta är något yngre än de två tidigare nämnda lärarna och har också varit på A-skolan färre antal år.

B-skolan erbjuder vid studiens genomförande huvudsakligen studieförberedande program. I ett längre tidsperspektiv har skolan en historia av att i högre grad bedriva yrkesutbildning än studieförberedande. B-skolans programrepertoar har successivt utvidgats till att innefatta såväl profilprogram som traditionellt studieförberedande program. Antagningspoängen är lägre än A-skolans och skolan har en sviktande tillströmning av elever. Skolan beskrivs av lärare och ledning lida av ett negativt rykte, vilket sägs präglade stämningen på skolan och i kollegiet. På B-skolan arbetar Stefan, Annika och Christina. Stefan är i medelåldern och har under större delen av sitt yrkesliv haft tjänst på B-skolan. Annika och Christina är båda yngre än Stefan och har under några år funnits på B-skolan. Stefan, Annika och Christina undervisar alla på program vars grund är ett program som i den tidigare linjeutformade gymnasieskolan kategoriserades som studieförberedande. Programmet har på B-skolan givits en profil och en inriktning, som gjort att utbildningen genom tillvalskurser innehållsligt fått en klart praktisk karaktär. Därutöver undervisar Stefan en liten del av sin tjänst på ett program med traditionellt studieförberedande inriktning dominerat av teoretiskt orienterade kurser.

C-skolan är en yngre skola med en blandad programinriktning. På skolan finns både program som traditionellt beskrivits vara studieförberedande och program med tydlig yrkesförberedande karaktär. På skolan finns flera program med lokal profil, och vid dessa är lärarnas arbetssätt och organisation tätt länkade till det eller de program han eller hon är verksam i. Antagningspoängen varierar starkt mellan programmen, men är överlag lägre än A-skolans och högre än B-skolans. På flera program har C-skolan haft svårigheter att samla tillräckligt stora elevgrupper, vilket motiverat gruppammanslagningar och annan typ av rekrytering. Antagning av elever utan ännu godkända betyg anges vara en sådan åtgärd. Anna och Sandra är båda i yngre medelåldern och har under flera år arbetat på C-skolan. På C-skolan undervisar Anna på ett yrkesförberedande hantverksprogram med huvudsakligen kvinnliga elever. Sandra har sin undervisning på ett program med inriktning på servicesektorn. Detta program är ett profilprogram för skolan och avser att, beroende på elevens tillval och fördjupning, både kunna förbereda för senare studier eller arbete efter gymnasiets slut. När Sandra talar om programmet benämner hon det inte som studieförberedande.

## Tillträde

Under perioden då den första kontakten med de tre skolorna etablerades till dess att observationerna inleddes, karakteriserades tillträdesprocessen av ryckighet och motsägelser. Tillträdet kom flera gånger av sig. Personer i chefsställning välkomnade och godkände snabbt min studie. I min uppfattning gavs detta godkännande utan förankring eller lokalt stöd av de nyckelpersoner vars acceptans jag behövde för observationernas faktiska genomförande (Hammersley & Atkinson, 2007). Att skolledningen på A-skolan och B-skolan snabbt gav mig formell access och förordade min närvaro, kom därför bara att till synes öppna klassrumsdörrarna för mig. I realiteten kom detta stöd snarare att initialt distansera mig från lärarna. Fältarbetets första kontakter kom därför att innebära en balansgång ifråga om vad som är möjligt att säga och göra utan att med för mycket information spärra vägen till tillträde eller med för lite information aktivt undanhålla studiens forskningsfrågor (Ball, 1990; Walford, 2008). I det följande redogör jag för och diskuterar denna process.

Vid A-skolan och C-skolan deltog jag, efter telefonsamtal med respektive verksamhetschef, vid ledningsgruppsmöten. Jag gav vid dessa korta presentationer av mig själv och studien. Jag nämnde i korta ordalag att mitt forskningsintresse handlar om skolans värdegrund och elevens kritiska tänkande och dess olika uttryck i klassrummet. Jag förklarade hur deltagande observationer går till och försökte ringa in den omfattning i tid som respektive lärare behövde avsätta för intervjuer och samtal. Vid dessa tillfällen erbjöd jag mig att i samband med observationsstudiens slutpunkt, för kollegiet presentera mitt arbete. I båda fall delegerade verksamhetschefen, vid sittande bord, till skolans rektorer att ombesörja att några namn på möjliga lärare inom kort presenterades för mig. Så blev det inte. Tiden gick och inga namn kom. Jag valde då att via ämnesansvarig i svenska på A-skolan själv söka efter lärare. I linje med rekommendationer för denna kontaktetablerande fas, besökte jag vid flera tillfällen skolan och dess lärare (se Ball, 1990; Hammersley & Atkinson, 2007; Walford, 2008). Tillsammans med ämnesansvarig presenterade jag vid varje tillfälle förslag om medverkan och gav de jag mötte möjlighet att ställa frågor. Dessa möten gav dock inte resultat. Återkommande var frågor om *vad* jag egentligen skulle eller kunde observera: skulle jag kontrollera om lärarna gjorde rätt och om de hade förstått läroplanen korrekt? Under våra samtal uttryckte de olika lärarna skepsis gällande i vad mån mitt forskningsintresse överhuvudtaget ägde relevans i just deras klassrum. Så småningom frågade jag den ämnesansvariga på A-skolan om personlig medverkan och fick ja. Vid efterföljande lärarmöten, kom möjligen

detta att bli en avgörande faktor. De nästföljande två lärare som jag träffade kom nämligen, så snart de fick reda på denna omständighet, att ställa sig positiva till medverkan.

Processen på C-skolan som följde efter ledningsmötet kom i någon mån att påminna om utvecklingen på A-skolan. Också här kom en enskild lärares accept, att innebära att ytterligare ett namn kom upp och småningom medverkade. Mina inledande referenser till skolledningens godkännande föreföll snarast att skapa en slags anti-effekt. Dörrar stängdes och samtal avslutades snabbt. Jag gick därför själv igenom listor över lärare, tog kontakt och arrangerade i några fall träffar. Ingen nappade. Av kommentarerna uttolkade jag avståndstagandet mer som protester mot skolledningen, än avighet riktad mot det projekt jag föreslog. Jag fick höra att skolledningen saknade kunskap om och förståelse för den arbetsbelastning som lärarna var ställda inför. Irritationen tycktes främst gälla tillägg av arbetsuppgifter utan direkt ersättning. Deltagande i min studie uppfattades som ett sådant av ledningen förordat, men obetalt, tillägg. Dock blandades också negativ värdering av såväl mina forskningsfrågor som elevgruppers förmågor in under ett par av dessa samtal.<sup>6</sup> För både A-skolan och C-skolan, kom följaktligen lärare längre in i verksamheten att agera portvakter (Fangen, 2005; Hammersley & Atkinson, 2007). Utifrån dessa erfarenheter valde jag en annan strategi i kontakten med B-skolans lärare. Via ett telefonsamtal med verksamhetschefen fick jag formellt godkännande att för egen maskin, utan ledningen som mellanhand, direkt kontakta lärare. En lärare på skolan som kände till mig kom att bli en betydelsefull kontakt i denna fas. Via hennes kontakter fann jag snabbt tre lärare som var intresserade av medverkan. Jag och de tre lärarna möttes under en timme, då projektet liksom de etiska regler som omgärdar studien presenterades. Jag svarade på frågor och utifrån lärarnas scheman skisserades en plan på när observationerna kunde inledas.

## Etiska överväganden

Tillträdesproblematik, som kort beskrivits ovan, handlar om grader av ärlighet, positioner och beroendeförhållanden. Jag valde att låta en person som jag hade träffat tidigare förstärka mitt ethos i syfte att övertyga lärare om deltagande. Hon blev en lokal garant för min person och tillförlitlighet. Förvisso kom jag under observationerna på B-skolan inte att ha någon mer kontakt med min ”sponsor” (uttrycket hämtat från Hammersley & Atkinson, 2007, s. 59). Vi möttes aldrig på skolan och vi har till dags dato aldrig igen talat om den tjänst som hon gjorde

---

<sup>6</sup> Fältanteckningar, maj 2007: Möte med två möjliga lärare på C-skolan.

mig. Icke desto mindre kan kontakter, som hjälper till att öppna upp och tillgängliggöra, också begränsa vilka miljöer och sammanhang som det givna tillträdet omfattar (Hammersley & Atkinson, 2007; Walford, 2008). Jag finner inte att fältarbetet på B-skolan påverkats negativt av denna omständighet i tillträdesprocessen.

Studiens etnografiska upplägg gör en total öppenhet om syfte och forskningsfrågor svåruppnådd. Detta då forskningsfrågorna tenderar att ändra karaktär under fältarbetet. Därtill kan den mycket detaljerade redogörelsen sannolikt styra deltagarnas aktivitet och förhållningssätt i en eller annan riktning (Hammersley & Atkinson, 2007). Att påverka och att bli påverkad är dock oundvikligt. I mailkontakt med en rektor på A-skolan nämnde jag begreppet värdegrund. Vid efterföljande möte, inledde samma rektor med att redogöra för hur han som särskild förberedelse hade läst igenom hela läroplanen. Strax därpå citerade han med en högtidlig röst hela värdegrundspassagen för mig och för de andra rektorerna som närvarade vid mötet.<sup>7</sup> Händelsen präglade det pågående mötet. Trots en föresats att förklara forskningsfrågorna på ett öppet, sökande och icke-värderade sätt, upplevde jag här att min position blev kontrollantens (Jfr Dovemark, 2004a, s. 94). Det hände vid flera tillfällen än det nyss nämnda att jag förmodades vara primärt intresserad av att dokumentera kännedom om läroplanens exakta ordalydelser och i vad mån lärare agerade följdriktigt med dessa. Som en konsekvens härav blev jag alltmer sparsam med att omnämna läroplanen som utgångspunkt.

Under fältobservationerna gjorde därtill min närvaro i lärarrummen, att jag ofrivilligt åberopades som part i en slags intern kontroll och övervakning av de lärare som deltog i studien. Under en lunchpaus i lärarrummet hamnade jag exempelvis vid samma bord som en av rektorerna. I en hastig följd ställde hon mig inför flera frågor om de lärare jag följde:

Få höra nu: Hur går det för dig? Vad har du sett? Hurdana är vi? Är vi gammaldags eller moderna? (Fältanteckning lärarrummet, A-skolan, den sjätte december 2007)

I frågorna finns en uppfordran att där och då blotta sådant som jag har lovat lärarna att maskera. I mina kursiva fältanteckningar har jag skrivit ”OBEHAG” med stora bokstäver. Till situationens etiska dilemma hör det uppenbart delikata i att frågorna inbjöd mig att döma lärarnas arbetsinsats inför en person i position att besluta samma lärares lön. I detta fall avböjde jag att svara med hänvisning till att studien var långt ifrån avslutad. Rektorn och jag fortsatte att prata, men då om skolan i stort och inte om de klassrum jag vistades i.

---

<sup>7</sup> Fältanteckning från möte A-skolan, rektorskansli maj 2007.

De frågor och antaganden som jag ställdes inför under de sittningar som föregick observationerna och rektorns noggranna förberedelse, är möjliga att förstå som uttryck för förväntningar som artikuleras relativt forskarpositionen. Jag blir positionerad både som en kritiker och som expert. I någras uppfattning var jag på plats för att kontrollera, andra tillskrev mig och studien löfte om goda råd och förbättring (se t.ex. Dovemark, 2004a, s. 94; Hatch, 2002). De föreställningar som omger forskarpositionen kan skapa olust och motvilja mot att medverka, alternativt förväntningar på problemlösande resultat. Mina exempel ovan visar hur tillträdesprocessen blir en förhandling mellan mig och lärarna (Ball, 1990). Medan lärarna överlag uttryckte skepsis och reservation, antydde rektorernas i högre grad förväntan på direkta rekommendationer och vägledning som studiens slutprodukt. Dessa förväntningar hade jag att förhålla mig till. I retrospekt kan jag säga att jag medvetet och omedvetet reglerade mig själv, i syfte att kunna inleda fältarbetet. Positioneringen fortsätter emellertid när studien väl tar sin början. Mina erfarenheter synliggör svårigheterna med att hålla jämvikt mellan deltagarnas insyn i forskningsprojektet och forskarens integritet. Närhet och öppenhet mellan mig och lärarna är på samma gång en förutsättning för möjligheten att få grepp om och förstå de villkor under vilka aktörerna existerar i det sammanhang som studeras (Beach, 1995, 1997; Dovemark, 2004a; Willis, 2000). Relationen genererar krav på ömsesidighet i åsiktsutbyte och erfarenhetsutbyte, utan att analytiskt skärpa och kritiskt fokus försummas (Pedersen, 2007). Under fältarbetet skapade denna avvägning och pågående positionering ibland forskningsetiska dilemman. Under rubriken ”Reflexivitet och forskarroll” återkommer jag till denna fråga.

Planering och genomförande av observationer och intervjuer följer Vetenskapsrådets forskningsetiska principer för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning (2002). Namnen på skolor och medverkande lärare är fingerade, liksom förekommande namn på elever. I inledande presentationer och samtal med de berörda personerna på respektive skola, blev lärarna informerade om konfidentialitetsskydd och rätt att närhelst avbryta medverkan. I samtliga fall inleddes observationerna i respektive klass med en kort presentation av varför jag befann mig i klassrummet och på vad sätt lektioner var betydelsefulla för min studie. Liksom i varje möte med en tänkbar lärare, bad jag om elevernas tillstånd att få närvara i deras klassrum och i olika lektionsmoment. Jag upprepade denna fråga om tillstånd vid de tillfällen då lektionsupplägget var sådant att eleverna arbetade i grupp eller utanför klassrummet, och jag önskade sitta invid gruppen eller följa elevernas arbete också utanför lektionssalen. Detsamma skedde också i de fall läraren bad mig närvara vid individuella samtal

mellan läraren och en elev rörande exempelvis betyg eller uppgiftsrespons alternativt vid moment av redovisning avskilda från den övriga gruppen. Också här frågade jag specifikt eleverna om de godtog min närvaro och att jag förde anteckningar. Jag uppmanade eleverna att meddela mig eller respektive lärare, om de någon gång eller någonstans fann min närvaro oönskad. Så skedde aldrig. I ett fall (se nedan) avslutades observationerna på lärarens begäran tidigare än beräknat.

## Dataproduktion: observationer och intervjuer

Dataproduktionen på de tre skolorna har skett genom observationer och intervjuer. I fältarbetet är således jag – forskaren – det huvudsakliga instrumentet för dataproduktionen. Det är jag som närvarar, deltar och observerar, noterar, analyserar och presenterar de skeenden som ligger till grund för studiens resultat (Walford, 2008). Dataproduktionen är således beroende av mig och mitt deltagande i miljön. Den är också avhängig av hur jag, givet mina teoretiska och metodologiska val, förstår det som görs och sägs och hur jag kritiskt granskar och ifrågasätter både det observerade och mina egna tolkningar (jfr Carlson, 2002; Larsson, 1998). Den diskussion som inleddes under ”Etiska överväganden” och som fortsätter under ”Reflexivitet och forskarroll”, är att förstå som uttryck för försöken att också kritiskt pröva de val och prioriteringar som fältarbetet ställt mig inför.

Under vistelserna på de tre skolorna har jag, så långt det varit möjligt och så långt lärare och elever har gett mig access, tagit del av planeringsmaterial, instruktioner, prov, tryckt instuderingsmaterial, film och tv-program som eleverna uppmanats följa eller som visats under lektioner. Detta underlag har jag först läst parallellt med eleverna (under eller inför lektionerna) samt sedan haft det med mig i bearbetning av fältanteckningar från de aktuella observationerna. Analysen av det som observerats har därför, då sådant underlag funnits, inkluderat ovannämnda texter. Det är därmed inte bara det i klassrummet sagda som ligger till grund för den diskursanalys som presenteras i följande resultatkapitel. De ovannämnda dokumenten är också av betydelse för det meningsskapande som observerats under fältarbetet och som sedan analyserats (Willis, 2000). Under de observerade lektionerna kom exempelvis uppgiftsinstruktioner och betygsriterier att ibland delas ut respektive läsas upp. Detta är av betydelse för det resultat som presenteras i kapitel sex (Undervisningsinnehållets och arbetsformens legitimering). Ytterligare exempel är kapitel sju (Kunskapsreproduktion) och åtta (Kunskapsförhandling), i vilka



likaledes skrivna instruktioner och elevernas läromedel utgör ett stöd för analysen. Jag har också deltagit i aktiviteter som legat utanför klassrum och schemapositioner. Data producerades därför också på teaterföreställningar utanför och på skolorna, vid filmvisningar och evenemang i aulan, stormöte i lärarkollegiet och den dagliga kollegiala kontakten i lärarrum och arbetsrum. Jag har också tagit del av lokala styrdokument på respektive skola (Hammersley & Atkinson, 2007). Slutligen har jag även deltagit under betygssamtal mellan enskilda elever och lärare.

Urvals- och tillträdesprocessen påbörjades i april 2007 på A-skolan och C-skolan. Fältarbetet pågick med naturliga avbrott under skollov från september 2007 till februari 2009. Jag vistades inte på samtliga tre skolor under hela denna period, utan växlade mellan lärare och skolor i enlighet med vad som var möjligt och önskvärt givet terminsplanering och programspecifika scheman med avbrott för praktik och resor. Generellt försökte jag, när observationerna av en klass och lärare påbörjats, att vara med på så många svensklektioner som möjligt i följd. I praktiken har observationerna till sitt genomförande varierat mellan en kompakt och en periodisk design (Jeffrey & Troman, 2004). Det innebär att jag i linje med en kompakt design, då så varit möjligt, nästan oavbrutet följt all den undervisning som en lärare genomfört i svenska. De praktiska omständigheterna krävde dock ibland ett mer periodiskt och flexibelt upplägg, och därmed ett flytande förhållande till besöksfrekvens och fältarbetets utdragnings i tid. Så som planeringen först såg ut, var min avsikt att under en avsatt och överenskommen period följa respektive lärares svenskundervisning i de grupper och klasser som lärarna undervisade. Ambitionen var att under denna tidsperiod vara på skolan och i klassrummet så mycket som möjligt i syfte att försöka fånga undervisning och de specifika miljöernas dynamiker. Den ursprungliga tanken om en på detta sätt komprimerad vistelse med respektive lärare, fick som sagt lämnas för större flexibilitet och anpassning. Min tid i fält blev totalt sett längre än vad som först planerats. Avbrott för praktikperioder, bortfall på grund av nationella prov eller elevers skolresor, gjorde att vissa observationsperioder blev mindre täta och mer utdragna i tid än vad som först planerats. Samtidigt var denna hackighet en realitet för lärare och elever under de terminer observationsperioderna pågick. Efter vad jag förstod var inte heller dessa terminer planeringsmässigt extraordinära. Sett i perspektiv gav avbrotten utrymme för reflektion och jämförelser mellan de observerade miljöerna, under det pågående fältarbetet (Fangen, 2005). Det gav också en möjlighet att observera återkommande mönster och motsägelsefullheter i instruktioner, lektionsgenomföranden och bedömningsprocesser då jag följde respektive lärares undervisning under en rad

olika moment och faser (jfr Jeffrey & Troman, 2004). I några fall valde jag att då den sammanhängande observationsperioden av en lärare avslutats, återkomma för att vid en eller flera lektioner komplettera observationer och testa tolkningar.

Totalt omfattar observationerna 178 klocktimmar schemalagd undervisning. Till dessa timmar kommer tid före, mellan och efter lektionerna. Denna tid har jag tillbringat med de olika lärarna i arbetsrum eller i lärarrum. Denna del omfattar cirka 35 klocktimmar. Exakt fördelning av timmar och tillfällen mellan de åtta lärarna och de tre skolorna finns redovisade i tabell 1. Av tabell 1 framgår att fördelningen mellan lärarna inte är jämn. Det relativt låga antalet timmar som jag följde Anna finner sin förklaring i att hon i mycket liten omfattning undervisade i svenska. Till detta kom ett stort bortfall av timmar under terminen. En planerad fortsättning av observationerna under hösten 2008 grusades, då Annas tjänst på nytt lades om och svenskkurserna till en följd härav försvann från hennes tjänst. Under hösten 2008 återvände jag till Annikas klass för att göra kompletterande observationer. Efter ett sådant kompletterande lektionspass meddelade Annika mig att hon på grund av ”problem med inställning och motivation hos några i klassen” önskade att vara ensam med eleverna under resterande hösttermin. Hon omnämnde läget som ”skört” och inte lämpligt för ytterligare besök.<sup>8</sup> Observationerna av Annikas undervisning avslutades därför tidigare än planerat. Samtidigt gav emellertid Annika sitt godkännande till att data som fram till denna tidpunkt hade producerats i klassen, fick utgöra underlag i avhandlingen.

Tabell 1. Fördelning av antal observerade lektioner mellan lärare och skolor

Lärare	Skola	Antal observerade klocktimmar	Antal observerade lektioner	Antal klasser	Perioder
Georg	A-skolan	32	29	4	070912-080121
Margareta	A-skolan	30	28	3	071015-080514
Birgitta	A-skolan	19	14	3	080317-080428
Stefan	B-skolan	27	20	3	080117-080507
Annika	B-skolan	15	12	1	080309-081014
Christina	B-skolan	24	18	3	080115-080520
Anna	C-skolan	9	9	1	080309-080520
Sandra	C-skolan	22	19	2	080919-090204
<b>Totalt</b>		178	149		

<sup>8</sup> Fältanteckningar Annika, B-skolan oktober 2008 samt mailkonversation med Annika, den tjuugoåttonde oktober 2008.

Under lektionerna satt jag oftast längst ner i klassrummet vid en bänk, bland elever men sällan precis bredvid. Jag antecknade generellt genom hela lektionen och försökte följaktligen dokumentera så mycket som möjligt. Undantag från alltför intensivt antecknande gjorde jag när klasserna grupperades om och istället för en traditionell skolsittning, placerades i smågrupper om cirka fem elever vända mot varandra. Jag satt då oftast med i en sådan grupp och valde i dessa sammanhang att endast göra sparsamma fältanteckningar, som så snart momentet avslutats kompletterades. Detta då jag upplevde att mitt skrivande, så nära inpå eleverna, direkt störde den lilla gruppens aktiviteter och samtal (Hammersley & Atkinson, 2007). Av samma skäl skrev jag inte under min samvaro med lärarna före och efter lektionerna. Jag valde att memorera samtal och detaljer, för att så snart som möjligt därefter nedteckna det hela.

Naturligtvis sker en selektion under observationerna ifråga om vad som noteras och dokumenteras. Jag kan omöjligt uppfatta och fånga allt. Fältarbetet innebär en avvägning mellan att tidigt strukturera observationerna kontra att hålla en öppen och flexibel design (Jfr Bryman, 2008 kontra Silverman, 1985). I den senare varianten, vilken denna studie har följt, tros mottagligheten vara större för samband och konflikter, vilka inte funnits med i studiens ursprungsplanering. Analys och produktion av data har skett parallellt i och genom observationerna. Själva fältarbetet är på detta sätt också en process då frågeställningar revideras och fokus riktas om, mot bakgrund av pågående analys av nyss gjorda observationer. Just parallelliteten i dataproduktion och dataanalys över tid och i studiens skilda sammanhang, har av Spradley (1980) beskrivits som ett sätt att identifiera mönster. I Spradleys (1980) modell sker detta då forskaren under fältarbetet testar och följer olika teman och analysspår. Dessa spår och teman har på olika sätt beröringspunkter med studiens syfte och forskningsfrågor.

Under de observationer som ligger till grund för denna studies resultat, var min ingång följaktligen bred. Jag noterade initialt så mycket som möjligt. Utifrån några inledande observationer kom jag alltmer att identifiera mönster i det som skedde under lektionerna och utifrån detta kom jag att allt tydligare rikta min uppmärksamhet under observationerna. Ett konkret exempel på hur ett fokus tog form under fältarbetet, startade i att jag noterade skillnader i respons på presentationen av studien. Vid mina inledande möten med skolledningspersoner betonade dessa oftast värdegrundens och värdearbetets centrala plats i skolans verksamhet. Jag noterade att detta stod i kontrast till responsen från merparten av de lärare som, under tillträdesprocessen (se ovan), passerade revy som möjliga deltagare. Från lärarna uttrycktes snarare skepsis i relation till om lektionernas

utformning och innehåll kunde ha bäring för studiens sagda fokus och intresse. Samma tvivel fanns bland några av de lärare som småningom blev studiens deltagare. Just denna skepsis fanns kvar i mitt minne under observationerna och hjälpte mig att i den löpande undervisningen notera hur olika slags processer av värdeöverföring pågick. Dels i skeenden som inte alls omnämndes som eller behandlades som värdeladdade, dels i sammanhang som motiverades med referenser till ”värdegrund” eller läroplan. Centralt under observationerna blev därför att hålla fokus på om, när och hur värdedimensioner aktualiserades och explicitgjordes för eleverna. På samma sätt blev det intressant att dokumentera om, när och hur elever inbjöds eller uppmanades till agerande eller aktiviteter som innebar att de förväntades ge synpunkter, ta ställning eller värdera lektionsstoffet. Jag fann detta vara av central betydelse för de positioner som tillgängliggjordes och för vilket slags agerande som normaliserades, för maktrelationerna i klassrummet och för elevernas möjlighet att ifrågasätta en viss ordning, ett specifikt innehåll eller en tolkning. Jag fann också att lärarens eventuella motivering av ett visst innehåll och arbetssätt var av betydelse för de delvis olika gränser för kritik och ifrågasättande som omgav eleverna i undervisningen. Utifrån detta var jag uppmärksam på hur lektionsmoment laddades, vilka positioner som tillgängliggjordes och iscensattes av lärare respektive elever. Sammantaget är detta exempel på vad som varit av central betydelse för vad jag har valt att ha ögonen på, under observationer av undervisningen på de tre skolorna.

## Intervjudesign

Som ett led i dataproduktionen genomförde jag halvstrukturerade individuella intervjuer med samtliga lärare. Syftet med intervjuerna var att få möjlighet att i ett längre samtal ta del av lärarnas uppfattningar och resonemang om sitt arbete i anslutning till frågor om värdeöverföring och kritiskt tänkande. Samtliga intervjuer genomfördes efter att en tid förflutit sedan (mellan två veckor och en månad) den första observationen hos den aktuella läraren. Detta för att jag dels ville etablera en förtrogenhet med läraren och pågående arbete, dels skapa ett underlag för frågor och fördjupning (Kvale, 1997). Georg och Margareta intervjuades vid vardera två tillfällen, medan övriga lärare intervjuades vid vardera ett tillfälle. Motiv till skillnaden i intervjutillfällen ligger i jag tillsammans med de sex lärare som intervjuades vid vardera ett tillfälle, tillbringade mer tid före och efter lektionerna. Schemamässigt fanns inte samma möjlighet tillsammans med Georg och Margareta, varför ytterligare intervju erbjöd ett

tillfälle att komma in på ämnen och problem som annars förblivit oberörda. Givetvis finns skillnader i vad och hur man talar och förhåller under en intervju kontra ett informellt samtal på väg från ett ställe till ett annat. Också under det flyktiga samtalet i korridoren är jag en besökare och en representant för något. Min agenda är annorlunda än om jag vore en lärarkollega. Dessa skillnader mellan mig och lärarna markeras ytterligare i den arrangerade intervjun, genom dess avskildhet, upplägg och synliga inspelningsteknik (Kvale, 1997). I några fall upplevda jag att intervjuerna kanske just på grund av dessa faktorer ”stängde” det samtal som annars pågick mellan mig och lärarna. Svaren blev knappa och utläggningarna få. Jag försökte i dessa fall utvinna mer tid i anslutning till observationerna och under dessa föra upp teman, som förblivit oproblematiserade under intervjun.

Till lärarintervjuerna hade jag i linje med den halvstrukturerade intervjuens upplägg förberett några övergripande teman och frågeställningar i nära anslutning till studiens forskningsfrågor (Kvale, 1997). Intervjuerna inleddes vanligen med någon fråga som anknöt till något moment under den lektion som just avslutats. Intervjun med Anna följde direkt efter att eleverna som ett delmoment i det nationella provet hållit tal. Således öppnades intervjun med frågan: Hur tyckte du att elevernas tal blev idag? Den andra intervjun med Georg följde direkt efter att eleverna haft ett prov i litteraturhistoria, varför jag startade med att fråga vad han trodde om provets resultat. Syftet med dessa öppningsfrågor var att i någon mån avdramatisera själva intervjusituationen och få igång samtalet.

Med vid intervjuerna fanns en intervjuguide (se bilaga 1), vilken utgjorde ett tematiskt stöd under själva intervjun. Frågornas exakta utformning varierade dock, liksom fördelning av tid mellan de teman kring vilka samtalen rörde sig. Generellt kan sägas att intervjufrågorna, vid de olika tillfällena, huvudsakligen utföll i två kategorier. I den första sökte frågorna fånga lärarens allmänna uppfattning och tolkning i ett eller annat avseende. Detta kunde exempelvis gälla värdegrundens möjliga mening och innebörd. Jag frågade läraren vad en gemensam värdegrund är eller kan beskrivas som? I den andra kategorin av frågor använde jag konkreta exempel från de lektioner som jag närvarat vid. Via dessa försökte jag fördjupa de svar som lärarna gav på de mer övergripande frågeställningarna. Syftet med dessa frågor var att söka sammanföra eller kontrastera de tidiga svaren med faktiska och aktuella händelser i undervisningen. Parallellt sökte jag lärarens erfarenheter av diskussionsklimat mellan lärare alternativt mellan lärare och skolläring. Således pendlade intervjuerna mellan övergripande resonemang och lokala exempel. Beroende på vad läraren

själv valde att lägga ut texten kring, kom fokus att ibland hamna på andra aspekter av intervjuens övergripande teman än vad jag föreställt mig. Intervjuerna avslutas i samtliga fall med att lärarna fick möjlighet att direkt fråga mig ett eller annat. Denna öppning ledde varje gång till frågor om vad jag antecknade under lektionerna, vad jag tittade efter och vad jag hoppades finna med min studie.

Jag intervjuade vidare verksamhetschef samt en rektor på A-skolan och två rektorer på B-skolan. Valet att genomföra intervjuer också med skolledningen på två av skolorna skedde mot bakgrund av att några av de aktuella lärarna, i informella samtal med mig före och efter lektioner, ofta refererade till skolledning och policy med starkt negativa eller positiva valörer. Andra lärare tillmätte inte, i min närvaro, skolledningen sådan utmärkande betydelse relativt sin egen verksamhet. Samtalen inleddes med att den intervjuade fick berätta hur länge han eller hon varit på skolan och sedan beskriva skolverksamheten som han eller hon var rektor för.

De övergripande frågeställningar som guidade lärarintervjuerna, fanns också med under rektorsintervjuerna. Då rektorerna visste vilka lärare som deltog i studien, var jag under dessa intervjuer ytterligt sparsam med att låta specifika lektionsexempel eller noterade åsikter om den aktuella skolan göra grund för frågor.

Varje lärarintervju upptog cirka 90 minuter. Lärarintervjuerna arrangerades i lektionssal eller arbetsrum avskilda från övrig verksamhet och tömda på elever och kollegor. Intervjuerna med rektorerna varade vardera cirka 60 minuter. Rektorsintervjuerna genomfördes i respektive tjänsterum. Totalt omfattar intervjuerna således 19 klocktimmar. Intervjuerna spelades alla in och skrevs ut så detaljerat som möjligt. Samtliga av de intervjuade gavs möjlighet att läsa igenom intervjuutskriften och uppmanades att vid behov komplettera eller ändra i något av det sagda. I ett fall justerades felaktigheter i uppgiven antagnings- och betygsstatistik.

## Tolkningsprocessen

Dataproduktion, tolkning och tematisering har i hög grad varit parallella arbetsprocesser i syfte att identifiera mönster och dessa mönsters kännetecken (Beach, 1997; Fangen, 2005; Hammersley & Atkinson, 2007).

De handskrivna fältanteckningarna renskrev jag så snart som möjligt efter varje observationstillfälle. Oftast skedde detta timmarna efter lektionerna avslutats. Mina egna ansatser till analys och tematisering, först hastigt nedskrivna i blocket, är genomgående markerade inom dubbla parenteser. I samband med

att anteckningarna dokumenterades på dator, utvecklades också ansatserna till analys genom tillägg av ytterligare tankar som väcktes under genomgången av observationerna. I respektive dokument markerades dessa passager med kursiv stil satt inom parentes. Intervjuerna utgjorde tillfällen inför vilka jag gick igenom dittillsgjorda fältanteckningarna och ur dessa gjorde ytterligare noteringar, som sedan lade grund för möjliga frågeställningar och riktade observationer.

I samband med att tolkningsarbetet intensifierades gick jag om och om igen genom observationsanteckningarna och sökte finna ett system för att organisera det som anteckningarna beskrev (Hammersley & Atkinson, 2007). Ur genomläsningarna utvecklade jag initialt en karakterisering och kategorisering av de åtta lärarna i syfte att specificera det jag funnit utmärkande i deras arbete och förhållningssätt till skola, elever och lektionsinnehåll. Syftet var att skapa en preliminär beskrivning, med vilken analysen kunde komma vidare och fördjupas. Utifrån detta separerades och sammanfördes skeenden i de olika klassrummen under olika rubriker och teman. Allteftersom jag fördjupade analysen av observationerna och ställde dem mot varandra, möblerade jag om, döpte om, utökade och strök ibland teman som först befunnits bärande. Arbetssättet möjliggjorde att också intervjuer och annat material som exempelvis information, läs- och uppgiftsinstruktioner och planering kunde analyseras och organiseras tillsammans med observationerna. I de fall data ”passade” under flera olika rubriker, dubbelkategoriserades initialt dessa i analysen. Allt eftersom teman framstod som stabila och klara till sitt innehåll, har sådana dubletter gallrats. De preliminära helhetsbeskrivningar av lärarna, fanns med som en referenspunkt när jag i arbetet med kategoriseringen växlade mellan att fokusera detaljer och helhetsbilder av de miljöer som observerats.

De utdrag och exempel från observationer och intervjuer som återfinns i avhandlingen, har valts därför att de, vilket anges i texten, antingen kan sägas vara typiska eller atypiska för situationer och skeenden på skolorna. I framställningen av resultatet har jag, mot bakgrund av studiens design och tolkningsprocessens utfall, valt att inte låta programmen strukturera redovisning. I planeringen av studien var det primära att följa några lärare i svenska på olika skolor (se ovan). Just de program som studiens lärare undervisar på, utgjorde inte ett primärt urvalskriterium. Tillfälligheter avgjorde således på vilka specifika program fältarbetet bedrivits. Ingen av lärarna undervisar exempelvis på ett traditionellt sätt manligt yrkesförberedande program. Om jag istället i planeringen av studien, tydligare hade låtit olikheter mellan programmens inriktning och elevsammansättning avgöra var fältarbetet bedrevs, hade det sannolikt varit möjligt för mig att tydligare identifiera mönster också med bäring på

programsammanhang. Trots denna reservation framträder det i analys och resultat i några avseenden skillnader, för vilka programmets inriktning kan vara av betydelse. I dessa fall utvecklar jag detta i redovisning och diskussion.

## Analysens syfte

Under vistelsen på studiens tre skolor tolkar jag möjliga meningar, funktioner och konsekvenser av det som sker och yttras i de sammanhang som jag tar del av och är en del av (Hammersley & Atkinson, 2007). Givet avhandlingens teoretiska ramverk är observationer av språklig användning ett sätt att studera hur diskurser konstituerar och konstitueras av världsbilder, subjektiviteter och normer. Teorin är härvidlag ett stöd för att utveckla kunskap och förståelse för aktörernas subjektpositioner och handlingsutrymme i de studerade miljöerna och för de maktrelationer som genomskjuter dessa (Beach, 2008). Den tolkningsram som skisserades i föregående kapitel utgår ifrån att händelser i det lokala står i korrespondens med diskursordningar till synes bortom den aktuella situationen och utanför enskilda aktörers uppenbara kontroll och inflytande. De handlingar som fältarbetets aktörer utför och de diskurser de artikulerar utgör fältarbetets huvudresultat och analysens drivmedel. Men utifrån presenterad tolkningsram (kap. 3) säger dessa handlingar och artikulationer inte bara något om de enskilda aktörerna och deras lokala handlingsutrymme, utan också om strukturer och villkor som påverkar och producerar handlingar och ställningstaganden (Beach & Dovemark, 2007). Adderade och applicerade gör studiens teoretiska och metodologiska utgångspunkter att jag i min tolkning och analys av värdeöverföring och kritiskt tänkande i undervisningen, också söker fånga och förstå mönster av samhällslig politisk och ideologisk förändring och reproduktion i klassrum och på skolorna.

## Reflexivitet och forskarroll

Till forskning som belyser någon del av utbildningssystemet kopplas inte sällan förhoppningar på forskningens resultat som innefattande direkta lösningar på specifika problem i skolan. Dessa förväntningar är möjliga att förstå historiskt utifrån maktrelationer och skiljelinjer mellan undervisningspraktikens och vetenskapsproduktionens aktörer. Skiljelinjerna tenderar att positionera lärarna som mottagare och verkställare av de resultat som vetenskapen producerar (Alexandersson, 2006; Lagemann, 2000; Schön, 1983). Stundom möter poststrukturella ansatser á la Foucault och hans efterföljare kritik, för att söka sammanhang och analyser utan omedelbar korrespondens med praktikens



behov. Poststrukturell teoribildning och forskning har befunnits distanserad från de ”verkliga frågorna” och oförmögen att generera svar som adresserar och ger lösningar på direkta problem (Apple, 1993; Eldén, 2005; Jóhannesson, 1998). Denna kritik möter i sin tur motstånd, mot bakgrund av de hierarkier som följer av en skarp skiljelinje mellan forskare som ger svar och lärare som omsätter svaren i handling. Att bedöma forskning utifrån tydlighet i rekommendationer till den i skolpraktiken verksamma, upprätthåller klyftan mellan teoribildare och metodomättare. Lärarna kategoriseras ånyo som praktiker i behov av hjälp med det ”hantverk” de utövar. Klyftan återskapar maktordningar och förefaller dessutom ha politiska undertoner. Barbara Czarniawska (2005) tangerar nedan flera frågor som under perioder av dataproduktion och analys funnits med mig och komplicerat min egen position och mitt eget förhållningssätt under studiens genomförande.

Det jag gör i mitt fältarbete är att jag samlar olika slags texter från fältet. I analysen, eller tolkningen, sätter jag ihop dem till ett samtal, ett samtal som kanske annars aldrig skulle komma till stånd. Detta sker i en situation som är diametralt annorlunda från det som Habermas beskrev som ”ideal speech conditions”: jag har tvingat texterna att tala med varandra, och de gör det till min musik, så att säga. Jag drar slutsatser, och jag har sista ordet. Betyder det att jag har svikit de på fältet som anförtrött sina ord till mig? (Czarniawska, 2005, s. 28)

Jag kom till gymnasieskolorna som doktorand inom en utbildningsvetenskaplig disciplin och, vilket skulle visa sig vara av större betydelse, som utbildad gymnasielärare. Den skepsis som stundom yttrade sig mot närvaro av en ”doktorand/forskare” och som jag upplevde försenade mitt tillträde till fältet (se ovan) avtog, då jag i högre grad valde att betona min lärarexamen och undervisningserfarenhet. Jag fann snabbt att min, om än korta, bakgrund som gymnasielärare i svenska och historia, kom att ges betydelse för min position och för relationerna mellan mig och studiens lärare. Inledningsvis tjänade denna del av min yrkesbakgrund som en gemensam nämnare, överbryggande andra avstånd i ålder, kön eller livsfas. Min lärarbakgrund föreföll förvandlas till ett slags kapital, med vilket jag till synes kunde förflytta mig närmre lärarna och deras verksamhet. Den erbjöd mig en klar position som extraresurs eller bonuskollega på plats i klassrummet. Allteftersom kom lärarnas kopplingar till mig som ”lärare” också att bli komplexa att manövrera. Jag blev ibland tillfrågad om årtal och korrektheten i historiska påståenden mitt under pågående lektion. Läraren avbröt sig själv, vände sig direkt till mig och bad mig komplettera eller korrigeras om något av det han eller hon i det följande sa var historiskt inkorrekt. Jag svarade oftast så fåordigt som möjligt, ibland bara med en nick. Jag korrigerade aldrig någon. På liknande sätt hände det att jag ombads att bekräfta ett författar-

namn eller hjälpa till att förklara ett begrepp eller en skrivregel. Oftast hanterade jag dessa situationer genom att replikera kortfattat. Denna förhållandevis tysta strategi var dock inte gångbar under mellantidens informella samtal mellan mig och lärarna. Under dessa kunde en situation kopplad till någon elev delges mig och sedan följas av frågor om hur jag, som lärare, hade agerat i motsvarande situation. Jag valde ofta att hantera dessa frågor genom att reducera mitt svar till följdfrågor om den aktuella situationen. Inte sällan gjorde detta att vi gled bort från vad eller hur jag skulle ha gjort till hur skolan och läraren vanligtvis agerade.

Antaganden om meningsgemenskap mellan forskaren och en studies deltagare är förrådiska. De manar till extra vaksamhet att i analys och resultatredovisningoreflekterat och i en chimär av jämbördighet antyda att min röst också är lärarnas. Att ge sken av en sådan röstväxling vore att förneka de maktrelationer som finns invävda i forskningsprocess och kunskapsproduktion. Dessa maktrelationer villkorar mitt tillträde till fältet, vad som sägs och hur det tas emot (Lather, 1991; Mulinari, 2005, s. 116ff; Skeggs, 2000, s. 34f ). Att utmana denna fiktion genom att erkänna och synliggöra den skiftande betydelse som det personliga kan tillmätas, innebär inte frånhända forskningen kraft. Snarare kan medvetenheten skärpa min uppmärksamhet på motsägelsefullheter och instabila resonemang i materialet.

Jag var inte någon fullständig observatör eller någon fullständig deltagare, utan växlade positioner under observationerna beroende på vem jag följde, hur jag tilltalades och vilken aktivitet eleverna engagerades i (Hammersley & Atkinson, 2007; Junker, 1960; Spradley, 1980). Dessa växlingar mellan positioner skapar stundom lojalitetsdilemman för deltagaren/observatören. Lärarna gav mig förtroenden i stort och smått, och jag bar dem i syfte att vetenskapliggöra och analysera det jag sett och tagit del av (Pedersen, 2007, s. 68). Czarniawskas (2005) känsla av trolöshet fångar den stämning som ibland följt mig mellan skolorna och universitetet. Som strategi för att hantera dessa dilemman har jag valt att notera och analysera lärarnas och elevernas reaktioner och förhållningssätt till min närvaro (Hammersley & Atkinson, 2007). Georg bad mig om ursäkt efter en lektion, då en elev uttryckt fördomar om en invandrargrupp. Ursäkten gällde lärarens uteblivna reaktion på elevens kommentar. Samtidigt sa han till mig att han sannolikt inte ens noterat repliken om det inte vore för att jag befann mig i klassrummet.<sup>9</sup> Stefan vände sig till mig, efter en dyster närvarokontroll av eleverna och sammanfattade:

---

<sup>9</sup> Fältanteckning Georg, A-skolan, den tjugoförsta september 2007

## KAPITEL 4. METOD

Sju stycken närvarande idag. Av tjugo. Det är, kära doktorand, så som ser ut i den svenska skolan idag. (Fältanteckningar Stefan, B-skolan den tjugotredje januari 2008)

I analys av fältanteckningarna kom dessa ”brott”, då jag blev ofrivillig part i målet, att hjälpa mig begripliggöra lärarnas syn på sig själva, på eleverna och sitt arbete. Förutom att betrakta dessa frågor och kommentarer som varierande respons på min position, har jag låtit kommentarer utgöra data som ytterligare kan nyansera och fördjupa analys av värdeöverföring och kritiskt tänkande. Hur och i vilka skeenden lärarna valde att direkt adressera mig kontra vilka skeenden eller ordväxlingar som aldrig lyftes fram, blev ett sätt att förstå vad som gjordes till norm och avvikelse i de sammanhang som jag befann mig.

Forskaren står inte fri i förhållande till något maktsystem. Det är jag som forskare som väljer, sorterar, lyfter fram och lyfter bort ur det som gjorts och sagts i klassrummets offentlighet och i arbetsrummets förtrolighet (Besley & Peters, 2007). Också min vetenskapliga praktik är en del av föreningen mellan makt-kunskap-sanning (se t.ex. Ball, 2006, s. 15f; Foucault, 2003, s. 33). I och genom den forskning som jag bedriver, kommer diskurser och sanningsregimer att stödjas eller utmanas. Vad jag kan och måste göra är att, i detta nätverk av maktrelationer, även granska mig själv som aktör i en vetenskaplig praktik, som historiskt medverkat till att förstärka dominansförhållanden och dikotomier med utgångspunkt i kön, klass och ras (Walkerdine, 1990, s. 195f). Icke desto mindre har aktörer inom denna vetenskapliga praktik också utmanat dikotomiernas grund och konsekvens. Så, även om de stora sanningsanspråken är borta stannar möjligheten att handla och ifrågasätta kvar. Och däri ligger potential till förändring.

### Sammanfattande reflektioner om metod och metodval

I detta metodkapitel har jag presenterat de överväganden och omständigheter som har följt arbetet med studiens design och dataproduktion. Mitt metodologiska förhållningssätt såsom det har framlagts, följer i hög grad av den analytiska inramning som den historiska bakgrundsförståelse, forskningsöversikt och vetenskapliga perspektiv som tidigare har presenterats. Tillsammans ger dessa delar förutsättningarna för avhandlingens analys och resultatredovisning.

Centralt i denna studie är att, utifrån avhandlingens specifika intresse för processer av värdeöverföring och utrymme för kritik i svenskundervisningen, synliggöra och problematisera subjekspositioner, motstånd och maktrelationer. För att kunna besvara studiens forskningsfrågor har jag, såsom här presenterats, valt att genomföra observationer och intervjuer på tre gymnasieskolor. Dessa observationer, genomförda över tid, erbjuder möjligheter att med stöd i

empiriska data identifiera vilka moment, händelser, ageranden och utsagor som aktörerna i den studerade praktiken förhåller sig till som naturliga och riktiga, kanske till och med sanna. Också vad eller vem som i ett sammanhang görs till något som avviker, ogillas eller ifrågasätts är möjligt att analysera och problematisera utifrån studier av vardagen. Analys av fältarbete och studiens resultat, genereras utifrån den diskursteoriska ansats som tecknats i föregående kapitel. Denna ansats innebär i denna etnografiskt inspirerade studie att empirin inte bara analyseras som beskrivningar av händelser i ett specifikt klassrum. Producerade data ställs också i relation till studiens övriga empiriska och teoretiska material. Det innebär konkret att studiens diskursteoretiska ansats bistått en analysprocess under vilken fältnoteringar emanerande från lokala skeenden eller utsagor, blir byggstenar i en mer övergripande samhällelig analys. Utifrån presenterad teoretisk position ger fältarbetet möjlighet att undersöka i vad mån det som sägs och görs, liksom det som inte sägs eller görs i de studerade sammanhangen reproducerar eller utmanar i samhället hegemoniska diskurser och subjektpositioner. Jag ska i följande presenteras denna undersöknings resultat.

## Kapitel 5. Värdegrunden som ordningsskapare

Detta kapitel handlar om hur och när värdegrund och demokratifostransuppdrag explicit aktualiseras och artikuleras. Med explicit aktualisering och artikulering avses tillfällen under fältarbetet, då begreppet värdegrund gjordes till en uttrycklig del i samtal och resonemang, och när referenser till just värdegrund och demokratifostran motiverar och legitimerar handlingar och förhållningssätt. Detta visade sig bland annat i lärarnas och skolledarnas kommentarer kring avhandlingsstudiens fokus på värdegrundsrelaterade frågeställningar. I det följande presenteras dessa förhållningssätt och reaktioner. Kapitlets lejonpart baseras emellertid på fältobservationer och intervjuer kring skeenden som i den dagliga verksamheten genererade resonemang eller handlingar, i vilka bland annat begreppet värdegrund fick betydelse och mening. Tillsammans utgör detta kapitlets empiriska underlag.

Kapitlets fokus ger en möjlighet att utkristallisera genom vilken diskurs värdegrunden vanligen är verksam, vilka intressen denna diskurs tjänar och vilka olika positioner den erbjuder lärare och elever. Av särskilt intresse är också identifiering av sprickor i den dominerande uttolkningen av värdegrunden. Analysen i detta kapitel ger en möjlighet att nyansera och utveckla tidigare forskningsresultat avseende värdegrundens uttolkning och tillämpning. Tidigare studiers beskrivningar av läroplanen och dess formuleringar om värdegrund och elevens kritiska tänkande som en förseglad låda till vilken lärare refererar men lämnar utan handling (Skolverket, 1999; Fjellström, 2004), överensstämmer inte fullt ut med resultatet i detta kapitel. Analysen visar att läroplanens, Lpf 94:s, demokratifostransuppdrag och uttolkningen av det, också är föremål för lärares kritiska reflektion och ifrågasättande.

Kapitlet är så disponerat att det inledningsvis presenterar skillnader i beskrivningar av värdegrundsarbetets plats i de studerade verksamheterna. Med detta som bakgrund följer en fördjupning av den uttolkning av ”värdegrund” som dominerade under fältarbetet. Analysen uppehåller sig därefter vid hur värdegrund bistår en reglering som huvudsakligen avser elevernas uppförande och förhållningssätt. I detta diskuteras hur värdegrunden för lärare och skolledare framstår som en flexibel resurs för att skilja ut elevageranden som avvikelser eller gränsöverträdelser. I kapitlet ställs detta resultat i relation till lärare, som utmanar den dominerande uttolkningen.

## Den jätteviktiga värdegrunden

Under arbetet med att få tillträde till skolorna och finna deltagare till studien (redovisas i kapitel fyra) synliggjorde reaktionerna på själva presentationen av studien, skillnader i aktörernas inställning och uttolkningar. Dessa presenteras i det följande. Observationsstudiens syfte och fokus beskrevs under tillträdesprocessen öppet och utan att några specifika forskningsfrågor angavs. Jag nämnde att läroplanen, och i synnerhet aspekter av värdegrund, elevens kritiska tänkande och dess uttryck i klassrummet intresserade mig. I responsen från skolledningspersoner upprepades värdegrund och värdegrundsarbete som särskilt ”viktigt” och högst närvarande i skolans vardagliga verksamhet.<sup>10</sup> Detta uttrycktes utan att innehåll preciseras och utan exempel på sådant arbete. Centralt i utsagorna är att värdegrunden är något som skolan ”ställer upp på”.<sup>11</sup> Värdegrunden som viktig och angelägen repeterades av samma personer vid flera olika tillfällen, exempelvis då någon i skoledarposition för kollegor motiverade beslutet av medverka i studien:

Verksamhetschefen (Sven) inleder mötet med att berätta att han blivit kontaktad av mig per telefon. Sven säger att jag berättat för honom om mitt projekt om ”Det här med värdegrunden och kritiskt tänkande i läroplanen”. Sven säger att han spontant fann att ”det här är ju verkligen jätteviktigt för oss. Värdegrunden är ju så central för oss i vårt arbete och för vår profil. När jag då hörde om den här studien, tänkte jag att: Det här, det måste ju vi vara med på!” (Fältanteckningar från möte med ledningsgruppen på rektorsexpeditionen, A-skolan maj 2007)

Utdraget ovan är, förutom på en punkt, typiskt för motsvarande samtal med andra rektorer eller för de skolledningssittningar vid vilka jag närvarade. Avvikelsen består i att både ”det här med värdegrunden och kritiskt tänkande” omnämns då studiens fokus beskrivs av denna verksamhetschef. Vanligare var att specifikt ”värdegrund” betonades och lyftes fram som kännetecknande för den verksamhet som skoledningen representerade och som jag önskade att studera. Exempelvis underströks aldrig, förutom nämnda antydning i excerptet ovan, att skolorna såg elevernas förmåga att tänka kritiskt och självständigt ta ställning som ”viktigt”, ”centralt” eller något man ”ställer upp på”. Tillsammans skapar dessa utsagor en bild av att det på skolorna finns och pågår en verksamhet som hör samman med begreppet värdegrund. Det centrala budskapet är att sådan aktivitet existerar och att den hålls för att vara mycket betydelsefull.

<sup>10</sup> Fältanteckningar från t ex. A-skolan maj 2007, C-skolan maj 2007, B-skolan noteringar efter telefonsamtal med verksamhetschef, augusti 2007.

<sup>11</sup> Samtal med programrektor A-skolan.

Analysen identifierar diskrepanser mellan reaktioner från skolledning kontra respons från lärare. Av de senare uttrycks i högre grad tveksamhet kring i vad mån studiens sagda tematik är möjlig att sammankoppla med undervisning och skeenden i ett klassrum. Detta gäller både flera av de lärare som kom att medverka i studien och lärare som under tillträdes- och urvalsprocess avböjde eventuellt deltagande. Gemensamma drag i dessa reaktioner är att eventuellt arbete med värdegrundsfrågor distanseras från respektive skolas dagliga verksamhet i allmänhet och från den enskilda lärarens undervisning i synnerhet. Detta framstår som ett mönster i de resonemang och förhållningssätt som utmärker lärarna på samtliga av de tre skolor som ingår i studien. Här ett exempel från Stefan, lärare på B-skolan.

Stefan säger att han har svårt att se kopplingen mellan värdegrunden i läroplanen, svenska och sin egen undervisning. Under samtalet upprepar han flera gånger att han inte kan förstå hur jag ska finna något av intresse under exempelvis ett pass som innehåller en genomgång av studieteknik. /.../ På väg ut från arbetsrummet slår jag följe med Stefan. Han säger igen att han inte upplevt det vara så mycket ifrågasättande av ”värdegrunden”. (Fältanteckning från möte med lärare på B-skolan, augusti 2007)

Typiskt i detta är att ”värdegrunden”, värdefrågor eller aspekter av kritiskt tänkande inte artikuleras som delar av den vardagliga undervisningens innehåll och utförande. Klassrumsverksamheten framställs snarare vara skild från de aspekter som min närvaro och mitt aviserade intresse för upp. I utdraget ovan görs exempelvis studieteknik till antitesen av ett undervisningsmoment i vilket värdefrågor kan aktualiseras. Sammanvägd pekar denna respons, ofta uttryckt under fältarbetets inledningsfas, på att lärarna sammankopplar värdegrundarbete med det icke-vardagliga, med avvikande händelser eller med moment separerade från ämnesundervisningen. Värdefrågorna som kontinuerliga i daglig verksamhet, vilket skolledningarna betonade, upprepas inte av lärarna. Ett sätt att förklara denna skillnad, är att se lärarnas respons som avlagringar av historisk separering mellan kunskapsuppdrag och fostransuppdrag (Boman, 2002; Broady, 1981; Hartman, 2005; Pedersen, 2007). Efterkrigstidens politiska ambition var att skapa och upprätthålla en sådan delning genom att, via läraren, producera en saklig och objektiv undervisning. Detta utgör motsatsen till den studerade läroplanens, Lpf 94:s, uppmaning till värdefrågornas integrering i undervisningen och skolans aktiva ställningstagande för vissa värden. Båda förhållningssätt är därtill lanserade som vägar till elevens tillblivelse som demokratisk aktör och medborgare. En möjlig tolkning är att aktörer i undervisning starkare än aktörer i skolledarposition, fortsatt artikulerar demokratifostransuppdraget genom en sådan neutralitetsdiskurs för undervisningen.

Uppfattning och erfarenhet av att arbetet med ”värdegrunden” sker vid sidan om det vanliga, återspeglar sig i den position som några av lärarna initialt tillskrev mig. Relativt denna position uttrycks förväntningar på att jag, genom aktivt deltagande och ingripande i undervisningen, kan bistå med tillfällig aktualisering av värdefrågor.

I arbetsrummet finns också Stefan. Han och Christina har skrivborden intill varandra. Stefan börjar genast prata och frågar om jag vill att vi ska göra något särskilt med eleverna när jag kommer till honom på torsdag. Christina flikar in att ”du ska göra precis som vanligt med eleverna. Det är det som är poängen...” Jag hänger på hennes kommentar och försöker förklara att jag primärt är intresserad av den ”vanliga” undervisningen, som Stefan hade haft också utan min närvaro. Stefan är dock ihärdig med sin idé om att vi ska planera ett specialmoment tillsammans: ”så att det blir något med värdegrunden!” (Fältanteckningar Stefan, B-skolan, den femtonde januari 2008)

Idén att specialdesigna ett moment av det slag som föreslås i utdraget ovan, har en pendang i ett annat förslag att inleda observationerna med att jag i föreläsningsform ”presenterar värdegrunden för eleverna”. Ett sådant förslag gav exempelvis Birgitta, lärare på A-skolan. Tillsammans signalerar dessa erbjudanden och förslag en variant av den distansering av värdefrågor från undervisningens genomförande och innehåll, som många av de tidigt tillfrågade lärarna markerade. Kring värdegrunden själva viktighet, vilken personer på skolledningsposition omedelbart markerar, framstår studiens lärare och skolledning vara i stort eniga. Det är i tolkningarna av värdegrundsarbetets plats och motiv, som variation i första hand framträder. I detta avseende indikerar resultatet en diskrepans, då utsagorna från lärarna inte understödjer rektorernas antydning av en verksamhet med ett ständigt pågående värdegrundsarbete. Att jag föreslås aktivt ingripa i det dagliga arbetet genom att skapa moment i vilka värdefrågorna aktualiseras, utmanar inte separeringen som sådan. Genom att paketeras som ett tillägg eller som något utöver det vanliga, kan den ”ordinarie” undervisningens neutralitetsdiskurs stå fortsatt stabilt.

## Värdegrundens legitimitet och elevernas brister

Identifierade skillnader i värdegrundsbegreppets laddning och position, kallar på vidare analys och fördjupning av innehåll och syfte sammankopplat med aktörernas aktualisering av en värdegrund.

Ett gemensamt kännetecken för händelser som gav upphov till att lärare och ledning diskuterade ”värdegrund” eller demokratifostran är att det i samtliga fall är någon eller några elever som i ord eller handlingar, enligt lärare och/eller skolledning, sägs ha agerat i konflikt med skolans värdesystem. Det som dessa elever har sagt eller har gjort, positioneras som varande i strid med skolans



”värdegrund”. Referenser till värdegrundens ställning i styrdokumentet, här läroplanen, återkommer som motivering till att vissa händelser och ageranden uppmärksammas och åtgärdas. I sådana motiveringar, exempel ges nedan, artikuleras referensen inom en utbildningspolitisk diskurs. Denna producerar legitimitet till skolans agerande. Det sker då värdegrunds- och styrdokumentsreferenser positionerar skolans reaktion och planerade aktiviteter som uttryck för demokratifrämjande arbete, stipulerat av just läroplanen. Skolföreträdarnas föresats och agerande får härigenom en laddning av att vara goda, nödvändiga och politiskt sanktionerade. Denna uttolkning av värdegrundsuppdraget, tillgängliggör en position från vilken lärare och ledning kan reglera elevers förhållningssätt och agerande i och utanför klassrummet. Analys av när, hur och varför elevernas handlingar och förhållningssätt kategoriseras som problematiska, synliggör hur värdegrundsreferenserna ofta bildar ett språkligt kamouflage för olika slags uppförandedisciplinering av eleverna. Nedan följer ett utdrag från en lärarintervju med Christina (B-skolan):

A-K: Du nämnde förut idag att ni ska ha en temadag med genusperspektiv med klassen framöver. Kan du berätta lite mer om det?

Christina: Det är mer värdegrundsarbetet som är utgångspunkten, inte bara genus och sådant. Utan värdegrundsarbetet. Det står ju i styrdokumentet att värdegrunden ska genomsyra (Paus) Och vissa klasser och elever har uppvisat brister när det gällde sådana saker.

A-K: Vad handlade bristerna om?

Christina: Det handlade om respekten för varandra (Paus) Invandrarförakt. Inte mobbing, men tendenser åt det hållet (paus) och att inte respektera personer för vad de var och så. Då gjorde vi upp en liten plan för det och bland annat så skulle de då arbeta med det i samhällskunskap och jag skulle arbeta med det i svenska och vi skulle även försöka ta in dramapedagogen för värderingsövningar. Sedan tog vi in de här böckerna också. De är skrivna ur invandrarperspektiv och de ska redovisas på tisdag, ja på temadagen om värdegrunden då. Ja och sedan har jag använt böckerna i fredagsklassen också. /.../

A-K: Vad lägger ni tonvikten på?

Christina: Jag tror att tonvikten ligger på etik i medier: hur man beter sig på nätet. (Paus) Vi har särskilt upplevt problem här, eftersom lärare har varit utsatta. Man har fotograferat någon lärare på en lektion och sedan har man skrivit en blogg och irriterat sig på den personen och kallat den personen för både det ena och det andra på nätet. Därför tänkte vi att det var viktigt.

A-K: Eleverna lägger inte ut bilder på varandra?

Christina: Inte vad vi vet. Det finns det säkert, men det har inte upptäckts än. Att det här upptäcktes var en slump (Paus) Det var ett förflutet ord på en buss. Läraren som hörde det kollade webben. Så det finns säkert mer... (Intervju Christina, B-skolan, den tjugosjätte februari 2008)

I utdraget kontrasteras några elevgruppers bristande respekt, här benämnt som ”invandrarförakt”, mot värdegrund och styrdokument. Vad eleverna har sagt och gjort uppfattar läraren, liksom lärarens kollegor, vara i konflikt med skolans värdegrund. Referensen till styrdokumentet, bildar stöd för och motiverar de insatser och undervisningsmoment som eleverna ställs inför. Den värdegrund som bildar handlingarnas jämförelsepunkt, anförs som något som ska ”genomsyra” verksamheten. De argument som motiverar insatserna: ”det står ju i styrdokumentet att värdegrunden ska genomsyra...” och ”eleverna hade uppvisat brister /.../” och efterföljande resonemang, kan ses som en illustration av hur disciplinering flätas samman med och hämtar stöd av policyreferensen. I detta utdrag ges först elevernas ”invandrarförakt” som ett allmänt och ospecificerat exempel på en värdegrundsutmaning, identifierad av lärare i den aktuella elevgruppen. Exemplet sluter an till läroplanens formulering om alla människors lika värde. Signifikativt är emellertid att fel eller ”brister” i elevernas handlingar och förhållningssätt relativt skolan och lärarna, ges rollen som katalysator för markering och aktivitet. Det konkreta problemet och själva upprinnelsen, är i detta exempel en elev som offentligt yppat en negativ värdering av en lärare samt publicerat bilder på denna lärare på nätet.

Händelsen i utdraget utgör ett exempel på hur värdegrundsreferensens tillämpning bistår en maktrelation, i vilken lärarsubjektet överordnas elevsubjektet. Därtill indikerar detta och följande exempel att denna maktrelations omfattning övergår den konkreta skol- och undervisningssituationen. Den händelse som nämns i utdraget, har utspelat sig utanför skolans fysiska arena och schemalagda aktiviteter. Omnämmandet om bloggen, skedde i en situation då eleven inte primärt var i en skolsituation, inte heller medveten om att konversationen åhördes av lärare. Genom lärarens närvaro förblir den unge, under en busstur efter lektionernas och skoldagens slut, observerad och bedömd utifrån gränsdragningar mellan det accepterade och det icke-accepterade. Utdraget står som exempel på tänjbarhet i vad som kan motivera handling och aktivitet med referens till värdegrunden. I kombination med oklarheten i värdegrundens innehållsliga dimensioner vidgas själva tillämpningsområdet. Vidgningen ställer den unge inför att i ord och handling alltjämt förhålla sig till skolans och lärarnas gränsdragningar för agerande. Åtgärderna i den planerade temadag som följer av denna händelse motiveras genom referenser till värdegrunden. Med referensen som stöd kan elevens skiftande förhållningssätt regleras både i och utanför skolan.

Detta avsnitt har lagt en grund för analys av värdegrundsbegreppets diskursiva praktik. Resultatet pekar på att begreppet värdegrund vanligen fylls

med innehåll då elevers agerande och ventilerade åsikter avviker från det som skolans ledning eller lärare gör önskvärt eller uttrycker som önskvärt. Detta är ett mönster i de artikuleringar av ”värdegrunden” som observerades under fältarbetet. Med värdegrunden motiveras och vidmakthålls en specifik ordning. Jag tolkar detta som artikuleringar av en ordningsdiskurs. Kännetecknande för denna är upprätthållande av en hierarki mellan skolledning och lärare å ena sidan och eleverna å andra. I denna maktrelation underordnas eleven lärare och skolledning. Resultat tyder på att disciplinering av elevernas förhållningssätt och agerande normaliseras och legitimeras genom att flätas samman med läroplanens värdegrundsbegrepp och i praktisk utformning etiketteras som lokalt värdegrundsarbete. Värdegrunden blir en resurs för lärare och skolledning då ordningsdiskursen artikuleras. Med denna skapas och vaktas gränsdragningar för elevernas handlingsutrymme. Detta sker på alla de tre gymnasieskolor som jag vistades på under fältarbetet. Ordningsskurens reglerande kraft är, visar resultatet i detta och i de följande kapitlen, stark. Viss variation finns dock ifråga om i vilken grad de enskilda lärarna bejakar eller normaliserar diskursens genomslag i undervisningen och i samvaron med eleverna.

### Att förankra ordning och förhållningssätt

En möjlighet att utveckla och nyansera hur ordningsskurens görs verksam, erbjuder ett liknande händelseförlopp på A-skolan. Tillfällig destabilisering av ordning och maktrelationer mellan lärare och elever, utgör orsak till denna diskussion. I detta exempel är själva ordningsskurens, i bemärkelsen tidigare nämnd hierarki mellan elever å ena sidan och skolledning och lärare å andra, mer explicit än i föregående. Ytterligare skillnad är dock även att lärare ifrågasätter den dominerande uttolkning av värdegrundsbegreppet.

Under tiden som jag vistades på A-skolan pågick under en längre tid diskussioner med varierande styrka om några incidenter som av skolledning och en lärargrupp lyftes fram som problematiska relativt värdegrunden. Den första händelsen utspelade sig under en i lärarnas uppfattning misslyckad friluftsflykt. Konkret beskrevs elever upprepat ha negligerat lärares tillsägelser under den aktuella friluftsflykten. Särskilt problematiskt gjordes en grupp manliga elevers agerande, då dessa enligt lärarna uppförde sig på ett sätt som satte lärares kontroll över grupp, aktiviteter och säkerhet ur spel. Friluftsflykten kom emellertid inte att i efterspelet spela samma roll och tillskrivas samma betydelse som en annan i tid närliggande händelse. Denna utgick från en större grupp elevers produktion och spridning av skoltidningsliknande texter. Tönen i dessa

beskrev och uppfattade skolledningen, liksom några lärare, som alltför ”rå”, ”olämplig”, ”hård i jargongen” och ”osmaklig”. Särskilt diskuterades hur skolan framställdes i skoltidningen och hur eleverna, i tidningen, i överdrivna skämtversioner karakteriserade sig själva och elever på andra närliggande skolor. Centralt i sammanhanget är att värdegrundens sammanflätning med ordnings- och uppföranderegler för eleverna också problematiseras och ifrågasätts av några lärare. Nedan kommenterar Georg (lärare A-skolan):

A-K: Den här diskussionen om utflykten. Väcker den några tankar hos dig?

Georg: Vi har ju ordningsregler här på skolan. De är mer lokalt förankrade i denna byggnad och på denna skola. Jag har också en känsla av att man försöker... hur ska jag uttrycka det... undvika att i möjligaste mån tala om ordningsregler. Istället kopplar man det till värdegrunden och att man ska förhålla sig på ett speciellt sätt. Man säger inte: så här får du inte göra... Utan istället handlar det om att man ska vara på ett speciellt sätt. Det innebär att man inte kan göra eller vara på ett annat sätt. Det blir inte vad man inte får göra, utan hur man ska förhålla sig. Det är väl överhuvudtaget ganska vanligt förekommande i skolor att man försöker försköna ordningsregelbiten och kalla det för något annat.

A-K: Är det problematiskt?

Georg: Jag tycker nog att det är lite fejt ibland. Formuleringarna kan bli lite luddiga då. Vissa saker står ju klart – till exempel att man inte får röka inom skolans område. (Intervju Georg, A-skolan, den tjugosjunde september 2007)

Resonemanget ger stöd till tidigare tolkning av att åberopande av ”värdegrunden” maskerar en uppförandereglering. Läraren i utdraget talar om en omskrivning som ”förskönar”, bland annat genom att tala mer om förhållnings-sätt än om regler. Denna språkliga förskjutning ställer sig läraren tveksam inför. I detta exempel gäller tveksamheten förvisso inte uppföranderegleringen som sådan, utan den ”luddighet” som omskrivningen skapar i vad som gäller.

Kännedom om händelsen under utflykten och elevtexter ledde till att skolledningen initierade särskilda möten med representanter från kollegiet. Vid dessa diskuterades det inträffade.

Under samtalet återkommer verksamhetschefen till den problematik som han menar uppstått på grund av att skolans värdegrund inte till fullo sjösatts i verksamheten. Han menar att eleverna inte riktigt tagit till sig likabehandlingsplan och de ordningsregler som man kommit överens om på skolan. Frågan som han vill att lärargruppen diskuterar är: Hur när vi ut till eleverna? Finns det några kanaler vi kan använda som vi ännu inte använt?

Margareta ställer sig till kritisk till om detta verkligen är en problematik: skolan ska väl inte gå in och censurera eleverna i skoltidningen? Det är, säger hon, ett steg för varje generation att hävda sig, bryta mönster och traditioner.

Verksamhetschefen vidhåller att skolans värderingar måste ut: Hur ska vi nå ut med dem? Frågan återkommer flera gånger under mötet. Hur ska skolans värderingar förstärkas ibland eleverna?

En av lärarna menar att man måste se skillnaden mellan dokumenten och den värld vi lever i. En del av demokratin är ju just att man får tänka och tycka hur man vill, samtidigt som det finns gränser för detta. Själva förutsättningen är ju att samhällets medborgare har empati att sätta sig in i andra situationer och på så vis tar avstånd gentemot kränkningar.

Under mötet för lärarna fram olika förslag på hur önskan kan uppfyllas. Samhällsläraren vill lägga in en särskild övning som kanske bättre adresserar dessa frågor. Dramaläraren föreslår att man i aulan spelar upp ett forumspel på temat och att man därefter initierar diskussioner i mindre grupper med studiehandledare. Rektor föreslår att man skulle kunna inbjuda en grupp som spelar en pjäs av något slag på temat. En av språklärarna föreslår att skolans skulle kunna skärpa sin kontroll över vilka elever som tilldelas stipendier. De elever som får stipendier bör inte ha gjort sig skyldiga till några överträdelser i form av skolk, kränkning eller annat olämpligt uppförande. Verksamhetschefen verkar kluven i sin beskrivning av den situation som uppstått. Han säger sig vara glad över att eleverna tar plats. ”Jag vill att det ska vara så!” Samtidigt är det problematiskt när elevernas intressegrupper blir alltför stora, eftersom det innebär att deras påverkanskraft på eleverna slår ut skolans.

Margareta: Men, ska vi inte vara glada och stolta över att vi har elever som vågar gå i opposition mot skolan. Det tyder ju på engagemang! (Fältanteckningar A-skolan, den nittonde september 2007)

Växlingen mellan att tala om skolans ”värdegrund”, ”likabehandlingsplan” och ”ordningsregler” kan föras till tidigare utdrag om värdegrundsbegreppet som kamouflage för regler avseende uppförande. Här räknas de tre upp som separata dokument, vilka till innehåll och mening emellertid förefaller enhetliga. Diskussionen som omgav händelserna kan i några avseenden sägas typisk för studiens totala empiri. Också här motiverar elevrelaterade händelser och aktiviteter, vilka bedöms avvika från det vardagliga och väntade, värdegrundens aktualisering. I skolledning och merparten av lärarnas diskussioner tas dessa händelser som intäkt för en brist eller lucka hos eleverna. Under mötet sägs att händelserna under friluftsdagen tillsammans med texterna visat att skolans värdegrund inte ”sjösatts”, ”nått ut” eller ”till fullo förankrats” hos eleverna. Typiskt är också att förslagen på insatser och aktiviteter bär formen av punktinsatser (särskild övning, forumspel eller teaterföreställning), utformade för att förankra och nå ut med ett budskap som motar att liknande gränsöverträdelser sker igen.

I ett av dessa förslag lanseras förändrade kriterier för stipendieutdelning. De elever, som i uppförande begår ”överträdelser” ska enligt förslaget diskvalificeras från själva urvalsgruppen. Läraren nämner skolk, kränkning och olämpligt uppförande som exempel på agerande som förslagsvis exkluderar en elev från

möjlig urvalsgrupp. De stipendier som avses är till namnet knutna till prestationer inom specifika ämnen och inte till uppförande. Stipendieförslaget innebär en åtgärd som sammankopplar skötsamhet med studieframgång. För de elever, vars förhållningssätt och agerande kategoriseras som uttryck för icke-skötsamhet, reduceras möjligheten att få erkännande för studieframgång. Förslaget om en kriteriejustering indikerar att lärarnas bedömning av elevens utbildningsprestation underordnas skolans bedömning av elevens uppförande. Vidare resultatredovisning (kapitel nio) kommer att ge och diskutera exempel på detta. I just denna diskussion kring arbetet med förankringen av skolans värdegrund, dominerar uppförandereglering uttolkningen. Det är värdegrundskopplingen som legitimerar uppföranderegleringen.

### Ifrågasättande av dominerande uttolkning

Empirin ger också exempel på kritik relativt dominerande uttolkningar av värdegrund och demokratifostran på den aktuella skolan. I utdraget ovan representerar Margareta en sådan alternativ hållning. Hon naturaliserar själva utmaningen av maktrelationen mellan lärarsubjekt och elevsubjekt. Händelserna som sådana avdramatiseras. De tillskrivs inte en negativ laddning och kategorisera inte heller som uttryck för elevernas brister. Istället positioneras elevernas opposition som uttryck för ”engagemang”. Snarare än att tala om avvikelser från det vardagliga och det normala, görs destabilisering till steg i en utvecklingsprocess för ”varje generation”. Från att symbolisera värdegrundsarbetets tillkortakommande, omtolkas elevernas agerande mot skolan till någon naturligt och nära nog eftersträvanvärt.

I den hållning som Margareta får exemplifiera och som utgör ett undantag i materialet, formuleras ett ifrågasättande av en dominerande uttolkningen av värdegrundens diskursiva praktik. I denna alternativa uttolkning tillgängliggörs andra subjektspositioner för både lärare och elev. Jag ska i det följande utveckla dessa analysråd. Först följer ett utdrag som fokuserar tolkningsutrymme och viktning av uppdrag.

A-K: Vilken betydelse tycker du att läroplanen och detta med värdegrund och kritiskt tänkande, har på skolan?

Margareta: Det var någon som sa att eleverna är väl här för kunskapen... och ifrågasatte att vi skulle hålla på det här andra. Det kan ju jag tycka att det varit en hel del – eller rätt många - som uppfattat det just så och det tyckte jag även under min lärarutbildning att det var många som menade att det inte är därför som vi är lärare, utan att det är våra ämnen som är viktiga. Det är klart att man kan tycka att sina ämnen är viktiga. Det behöver man ju nästan inte ens säga. Men det här andra som vi håller på med och det som är skolans yttersta funktion, ur ett samhällsperspektiv, det

tror jag inte alltid att vi är så överens om alla. Även om många säkert gör det, utan att vara medveten om att det är det som de gör. De (kollegorna – min anmärkning) kan vara väldigt kritiska till det. Kritiska till att det är den rollen som är den övergripande och viktiga delen: att vi ska se till att eleverna formas i den anda som ska genomsyra verksamheten och ett demokratiskt samhälle och allt det här och att det är något som vi gör tillsammans. Jag tycker egentligen inte att jag har en kontrollerande funktion. Det är inte det som är det viktiga. Där kan jag tycka att jag skiljer mig mycket från många andra lärare. Kontrollfunktionen är det första de tänker på. Det är kanske det sista som jag reflekterar över: finns det möjlighet att fuska här – såna saker. Det kan ju finnas risker i mitt sätt att vara också. Att jag till exempel inte ser eller förstår att det förekommer så mycket fusk. /.../

A-K: Du säger att du skiljer dig från många av dina kollegor. Kan du finna stöd för ditt förhållningssätt i läroplanen?

Margareta: Ja, jag tycker ju att just mitt förhållningssätt genomsyrar styrdokumentet. Det ska vara samförstånd med eleverna och att eleverna ska ta ansvar. Lärande bygger inte i första hand på att rabbla saker och ting. /.../ jo, jag tycker nog att det genomsyrar faktiskt. (Intervju Margareta, A-skolan, den tolfte december 2007)

Centralt i utdraget är en spänning mellan en förhärskande uttolkning och något annat. Läraren instämmer inte i en separering av arbete med värde- och demokratifrågor, här formulerat som ”skolans yttersta funktion”, från det dagliga arbetet med ”kunskapen” och ”ämnena”. Sammanfört med tidigare resultat kan Margaretas beskrivning och hållning tolkas som en kritik av den neutralitetsdiskurs, vilken flera lärare artikulerade som respons på medverkan i studien. Inom denna neutralitetsdiskurs är saklighet och objektivitet eftersträvansvärt, medan värdefrågornas integrering i kunskapsuppdraget inte är det. Emfas på ”samförstånd” som ett eftersträvansvärt tillstånd för utbildningens genomförande, ställs i utdraget mot kollegornas ”kontroll” av eleverna. Också här fungerar policy som en legitimitetsgivande för lärarens avvikande uttolkning och förhållningssätt. Policyreferensen sammanflätas inte, i detta resonemang, med disciplinering och ordningsskapande. Styrdokumentet anges som stöd för att driva och argumentera för alternativ tolkning relativt kollegorna. Tolkningssutrymmet som sådant möjliggör kollegial avvikelser.

Parallellt ställer ställningstagandet en annan relation mellan elevsubjekt och lärarsubjekt i sikte. Denna innebär ett större handlingsutrymme för eleverna att också ifrågasätta skolan och skolans företrädare: ledning och lärare. En elevs agerande i konflikt med skolan kan, beroende på sammanhang och sammanhangets villkor, uppfattas vara en tillgång snarare än ett hot. I detta förhållningssätt synliggörs glipor i den dominerande uttolkningen.

## Problematisering möter tystnad

Jag har i detta kapitel gett exempel på och argumenterat för att värdegrunden vanligen aktualiseras i samband med att någon skolaktör, lärare eller ledningsperson, erfar brister eller avvikelser i elevernas uppförande eller förhållningssätt. Efterföljande diskussion och planerade insatser, inriktas på att motverka sådana brister och stävja ytterligare gränsöverträdelse från elevernas sida. Med sådana värdegrundsreferenser förstärks maktrelationer, i vilka den elevposition som tillgängliggörs är tydligt underordnad lärarpositionen. Empirin ger emellertid också exempel på att denna uttolkning ifrågasätts till förmån för en hållning i vilken destabilisering av sådana maktrelationer och utmaningar från elevernas sida normaliseras. I båda uttolkningar får styrdokumentet en nyckelroll, i så måtto att dessa åberopas som legitimitetsgivande för respektive förhållningssätt.

En ytterligare variant representerar Annas, lärare på C-skolan, hållning. I samtal utanför undervisningen, riktar hon upprepat kritik mot sig själv som lärare bland annat för tillkortakommanden ur värdegrundsperspektiv. Utgångspunkten är i detta fall också en specifik händelse, här direkt undervisningsrelaterad:

Anna återkommer flera gånger till frågan om hur man manövrerar mellan elevens individuella åsiktsutrymme, en gemensam värdegrund och bedömningen. För henne är frågan aktuell och högst påtaglig i undervisningen. Hon reser sig plötsligt upp under vårt samtal och går och hämtar ett prov i historia, om hon nyss rättat. Hon säger att hon undervisat just denna elev i mer än ett läsår: jag har under hela detta år försökt nå eleverna och påverka dem i deras uppfattningar om förintelsen. Provet som hon nu håller fram handlar om just andra världskriget. Eleven har, säger Anna, svarat rätt på det mesta. På en fråga som sluter an till judeförföljelserna i Nazityskland, ifrågasätter eleven om förintelsen de facto ägt rum. Anna håller fram provet och frågar mig vad hon ska göra? Om några veckor är kursen slut och eleven försvinner. Hur tillgodoser man läroplanen och betygskriterierna på samma gång? Anna säger att hon ofta känner sig förvirrad och stått handfallen inför betygssättning av skäl liknande detta. Vad ska egentligen dessa dokument betyda för mig, frågar hon. Det skulle jag vilja diskutera. (Fältanteckningar Anna, lärarrummet C-skolan, mars 2008)

I jämförelse med övriga tillfällen under fältarbetet då värdegrunden explicit aktualiserades, avviker detta exempel. Det är värdefrågors inflätning, snarare än frånvaro, i den ”vanliga” undervisningen som förs upp. Neutralitetsdiskursen artikuleras således inte av denna lärare. Snarare bjuder hon denna diskurs motstånd genom att dels visa på spänningar mellan elevsvaren på provet, dels problematisera sin egen roll i förhållande till vad eleven visar sig veta respektive visar sig tycka. Exemplet aktualiserar således gränsdragningar i relation till vad eleven kan uttrycka, utan att yppad åsikt eller uppfattning reglerar bedömningen



av elevens hela insats. I exemplet förlängning uppstår således frågor om vad bedömningen av eleven omfattar, efter att eleven i undervisningen blottat ett ställningstagande i konflikt med värdegrunden (Boström, 2001; Orlenius, 2008). Ytterligare skillnad i relation till tidigare exempel, är att läraren inte låter styrdokumentet legitimera ett agerande eller förhållningssätt till det inträffade. Tvärtom görs den återgivna situationen och hanteringen av den, till exempel på att dokumentet och de uppdrag som dessa formulerar upplevs vara svårförenliga och svårtolkade.

Det som är anmärkningsvärt med detta resonemang är således vad som görs till ”problem”. Sett utifrån studiens empiri härleds till övervägande del problem med värdegrundens förankring till eleverna och deras förhållningssätt eller ageranden. I detta exempel är vinklingen en annan. Tillkortakommandet förlägger läraren på sig själv och på skolan. Den självkritik som delvis framkommer i utdraget ovan, riktas i en förlängning också mot kollegorna. Det är deras tystnad och brist på engagemang som görs till orosmoment.

A-K: När vi möttes förra gången så pratade vi mycket om läroplanen och om elevernas uppfattningar om världen, historien och andra människors värde. Är den problematiken, som du talade om då, något som du möter ofta i ditt arbete?

Anna: Ja, och då tycker ju jag att jobbet blir intressant. När det hände sist så sammankallade jag till en liten konferens med dem som undervisade den elevgruppen... sen tog jag också upp det på historiekonferensen. Tänk vad intressant att diskutera detta, tänkte jag... Hur ska vi förhålla oss och så... och jag hade kopierat upp material och så kring frågan om hur vi kan förhålla oss... Men det blev liksom aldrig något. Så det som kan vara en utmaning... av det blir ingenting. Var och en gör sin egen grej bara. Det är inget engagemang för frågan om HUR vi ska hantera den här frågan ... Vi kanske skulle kunna söka pengar för ett projekt kring detta, men det är ingen som orkar eller vill. Jag känner att man kanske snart är där själv... känner att det inte är någon idé... Jag märker också det på en del äldre kollegor, att man kanske blir kall och sarkastisk istället. Det blir ens pansar. Eller så blir man den som aldrig säger något. Den som sitter och håller i nycklarna för att få gå så fort det är över... (Intervju Anna, C-skolan, den femtonde april 2008)

I utdragets inledning beskrivs jobbet bli ”intressant” och ”utmanande” av möjligheten att diskutera frågeställningar i anslutning till problematiker liknande den Anna tidigare berättat om (se utdrag ovan). Det återgivna arrangemanget, uttrycks som en insats för att i kollegiet etablera någon slags gemensam hållning för situationer av det slag som Anna nyligen sagt sig villrådig inför. Vid det av henne planerade mötet blir responsen noll. I fältanteckningar från samtal före och efter lektioner med Anna uttrycker hon, liksom i utdraget ovan, kval inför

att kanske själv på sikt blir en del av den kollegiala tystnad som la sig över det beskrivna mötet.<sup>12</sup>

Annas initiativ och problemställning innebär en dubbel utmaning av värdegrundsbegreppets diskursiva praktik. En del av denna, som beskrivs i inledningen, är en neutralitetsdiskurs. I denna diskurs legitimeras och reproduceras föreställningen om en separering av kunskapsuppdrag och värdefrågor. Annas erfarenhet pekar på det omöjliga, därtill utifrån läroplan och betygskriterier tveksamma, i att hävda en sådan skiljelinje. Detta är den första utmaningen. Den andra uppstår genom skillnader i problemformulering. Under fältarbetet är det lärarna, inte eleverna, som är i position att avgöra vad, vem och när något lyfts fram som varande i strid med skolans ”värdegrund”. I Annas exempel transformeras emellertid frågan från att fokusera en brist eller en kunskapslucka hos en elev eller en elevgrupp, till eventuella brister eller luckor i lärarnas förhållningssätt och agerande. I Annas exempel är det i själva maktutövning relativt eleven, som dilemman uppstår. Hon orienterar därmed problemet till skolan och lärarna. Det förläggs inte hos eleven.

## Värdegrunden och skolans goda namn och rykte

Den hittills presenterade analysen har uppehållit sig vid skiftningar i tolkningar, intressen och tillgängliggjorda positioner i värdegrundsartikulationernas diskursiva praktik. Detta utgör i det följande fond för att i kapitlets avslutande sektion indikera hur dimensioner av en social praktik flätas samman med användningen av värdegrundsbegreppet. För denna diskussion återvänder vi först till A-skolan och den diskussion som framförallt väcktes av elevernas skoltidningstexter. Margareta återknöt vid flera tillfällen till denna diskussion. Varje gång med en kritisk hållning till skolledningens och kollegornas förslag att som konsekvens av det inträffade begränsa elevernas handlings- och åsiktsutrymme. Nedan antyder hon en möjlig anledning till deras förhållningssätt:

A-K: Hur tänker du kring det här med att hålla styrdokument, som läroplanen, levande...

Margareta: Det tyckte jag framgick ganska tydligt att det finns mycket motsägelser här. Vi pratade ju om på det där mötet i början när du var här (Paus) Vi hade precis haft en ståuppkomiker (namn) i aulan och sedan helt plötsligt ville man sätta tejp på eleverna. Herregud! Det handlade om vad de ska skriva och vad de ska säga (Paus) Då känner jag att man ... (ohörbart) hela tiden är det skolans goda namn och rykte. Det är klart (Paus) jag värnar verkligen om skolan eftersom jag tycker att det är en jättebra skola och det är min arbetsplats. Det skulle aldrig falla mig in att vara illojal på något sätt,

---

<sup>12</sup> Fältanteckningar Anna, C-skolan, den tjugonde maj 2008)

men jag tycker att den andra delen är viktig. Man behöver ju bara tänka tillbaka på sin egen tid i skolan och det var ju under studentrevoltens tid som jag gick. Det var ju just detta man ville åstadkomma: möjlighet att få säga vad man vill. Man kan ju inte säga att det bara i vissa lägen är ok att säga och bryta mot ett traditionellt skolsystem och förändra det och sedan samtidigt säga att man inte får säga vissa saker.

Det ligger ju i tiden att man bryter mot det som det finns normer kring, va. Att man inte då är medveten om det här tycker jag är lite skrämmande. Särskilt om man nu så storvulet pratar om det. Där kan jag tycka att det finns en motstridighet. Det handlade det ju om elevernas yttrandefrihet som man ville begränsa och censurera. Jag tycker på något sätt att det är på gymnasiet som elevernas tankar och funderingar måste testas. (Intervju Margareta, A-skolan, den tolfte december 2007)

I inledningen av utdraget ovan refererar Margareta till ”det där mötet”. Det som avses i sammanhanget är just den sittning angående ”värdegrundens förankring” på A-skolan, som tidigare i kapitlet har presenterats som exempel. I nära anslutning till skoltidningstexternas tillkomst hade skolan hyrt in en ståuppkomiker, känd för sin frispråkighet. Aulans tal och skämt ställer Margareta i kontrast till reaktionen på elevernas användning av det fria ordet. Hennes kritik riktar sig inte mot eleverna, utan mot hur skolan förefaller vilja selektera elevrösternas genomslag. Ordvalet är genomgående starkt. De som vill vidta åtgärder för att förhindra att liknande texter sprids igen, omnämns vilja ”begränsa” och ”censurera” och ”sätta tejp på eleverna”. Ordningskapande har i detta kapitel identifieras som huvudsaklig drivkraft i hur, var och när ”värdegrund” artikuleras under studiens fältarbete. I utdraget antyds bibehållandet av ”skolans goda namn och rykte” vara en förklaring till reaktion och de aktioner som planeras efter händelsen med elevernas texter. I resonemanget ovan skapas ett motsatsförhållande: mellan att å ena sidan ”värna” skolan och å andra sidan värna elevernas möjlighet att ”få säga vad man vill”. Elevernas oreglerade röster och handlingar, görs till potentiella hot mot en positiv bild av skolans verksamhet. ”Storvulet” prat ekar för Margareta ihåligt i en praktik för vilken ryktet är viktigare än elevernas yttrandefrihet.

Margareta distanserar sig från en dominerande uttolkning av värdegrunden. Med läroplanen som legitimitetsgivare, framställer hon en elevposition för vilken utmaning av ordning och maktrelationer normaliseras. Margaretas tolkning framstår som mindre begärlig för skolledningen än den som bejakar ordningsdiskursen, då ett ställningstagande och en uttolkning liknande Margaretas omsatt i handling kan generera nya hot mot skolans goda namn och rykte. Det är i sammanhanget intressant att denna lärares avståndstagande från den dominerande uttolkningen av värdegrunden artikuleras parallellt med att lojalitet med arbetsplatsen bedyras. När Margareta försäkrar att illojalitet aldrig skulle falla henne in, implicerar detta att lojalitet med skolan och upprätthållande av

skolans ”goda namn och rykte” är vad som förväntas av henne. Lojalitet utgör normaltillstånd. Också för läraren tycks handlingsutrymmet i så måtto begränsat. Skolans ”goda” rykte förefaller förutsätta både att både lärare och elever agerar följsamt med den dominerande uttolkningen av värdegrunden och därmed ordningsdiskursen. Denna indikation kallar på uppmärksamhet på beröringspunkter i reglering av lärarsubjektets och elevsubjektets handlingsutrymme. Kopplingar mellan elevernas agerande och skolans status och rykte, återkommer på B-skolan och C-skolan. I kapitel nio utvecklar jag och fördjupar resonemanget kring dessa exempel.

## Sammanfattande reflektioner

Resultatet av detta kapitel synliggör hur en neutralitetsdiskurs artikuleras i relation till undervisningens genomförande. I denna distanseras undervisningens själva genomförande och innehåll från det som knyts till värdegrunden. Jag har i detta kapitel vidare visat att det framförallt är i frågor om ordning och uppförande i skolan och förhållningssätt till skolan som värdegrunden aktualiseras. Sett utifrån den dagliga verksamheten vid de studerade gymnasieskolorna är det genom en ordningsdiskurs som värdegrunden artikuleras. Centralt för ordningsdiskursen är att den producerar och reproducerar en hierarki mellan eleverna å ena sidan och lärarna och skolledningen å andra. I denna maktrelation är eleven underordnad lärare och skolledning. Hierarkin medverkar till att normalisera en elevposition och ett agerande som uppvisar följsamhet i relation till de gränser som lärarna sätter upp för agerande. Det är när elever överträder dessa gränser som värdegrunden förs på tal. Överträdelsen förklaras bero på ”brister”, i elevens uppförande och i deras förhållningssätt till skolan, lärare och andra elever. Resultatet av detta kapitel visar hur sådana ”brister” bland annat åberopas när ovannämnda maktordning mellan eleverna och lärarna destabiliseras. Det är de senare aktörerna som skapar och vaktar gränsdragningar för elevernas handlingsutrymme och som kategoriserar vissa ageranden som just ”brister”. I ordningsdiskursens praktik blir värdegrunden till sitt innehåll och till sin mening oklar och anpassningsbar. Spännvidden i de situationer eller utsagor som föranleder värdegrundsreferenser, antyder värdegrundens anpassningsbarhet i förhållande till handlingar och skeenden, som där och då uppfattas strida mot eller utmana det på skolan önskvärda i uppförande och värdesystem. Resultatet tyder på att ”värdegrunden” kan tjäna som en resurs för skolans reglering av eleven. I studiens empiri förfogar skolans lärare och ledning över denna resurs. Begreppet blir i lärarnas och skolledarnas

artikulationer själva motsatsen till det som några elever vid ett visst tillfälle har gjort eller sagt. Motsatsförhållande ställer därmed också elevpositioner i kontrast. Det elevsubjekt som inte utmanar hierarkin genom att begå gränsöverträdelser liknande det nyss uppmärksammade görs begärligt och önskvärt. För den elevposition som värdegrundsaktualiseringarna och dess åtgärdsförslag ställer i sikte, är handlingsutrymme att agera i konflikt med skolan begränsat.

Analysen visar också hur läroplanen utgör del i värdegrundsartikulationernas diskursiva praktik. Detta genom att bland annat verka legitimitetsgivande för den dominerande uttolknigen. Då lärare och skollledning återknyter till läroplanens formuleringar, genererar detta till åtgärderna en laddning av en demokratifrämjande och politiskt sanktionerad insats. Härigenom konnoteras skolans agerande som riktigt. Med denna laddning och innebörd försvåras dessutom elevernas eventuella ifrågasättande av reaktionen som sådan, liksom av gränsdragningen.

Det är i sammanhanget noterbart att diskussion om ”brister” eller ”luckor” vanligen inte uppkommer på motsvarande sätt om lärarnas förhållningsätt relativt eleverna. Resultatet identifierar emellertid varianter av uttolknigen. En sådan springer ur initiativ att i kollegiet diskutera möjliga spänningar mellan kunskapsuppdrag och fostransuppdrag. Denna ansats emanerar förvisso från en elevrelaterad händelse, men orienteras ifråga om förändring och åtgärd till lärarkollegiet. Det är pedagogernas förmåga att hantera utmaningar av ”värdegrunden” i undervisningssituationer som problematiseras, inte den specifika elevens åsikt.

Kapitlet lägger vidare vikt vid att det finns motstånd mot den ordningsdiskurs, inom vilken värdegrunden huvudsakligen artikuleras. Genom denna kritik försvåras elevpositionens handlingsutrymme för att gå i konflikt med skolan och de normer och värden som skolan representerar. Oppositionen naturliggörs i motdiskursen, medan den dominerande uttolknigen normaliserar ordning och stabilitet. Artikuleringen av denna motdiskurs, sker genom en annan läsning av samma läroplan och styrdokument som också den dominerande uttolkningens försvarare återoppar (Ball, 1994, 2006). Resultatet visar hur det i spänningen mellan dessa uttolkningar, framträder något annat än en värdegrund i en förseglad låda (Fjellström, 2004; Skolverket, 1999).

Skolans namn och rykte framställs som viktigt för skolan och för både elevers och lärares agerande. Resultatet indikerar att uttolknigen av värdegrunden som ordningsskapare görs till del i produktion och reproduktion av ett sådant begärligt rykte. Motdiskursens normalisering av opposition och konflikt framställs som hinder för eller hot mot ett sådant rykte. Så tolkat blir det

förhållningssätt till skolan som framställs som begärligt och önskvärt, för såväl lärare som elev, en hållning och ett agerande som värnar den ordning som bibehåller alternativt förbättrar ”ryktet”. I följande kapitel fördjupas resonemanget om dylika överensstämmelser respektive spänningar i det handlingsutrymme som tillgängliggörs.

## Kapitel 6. Undervisningsinnehållets och arbetsformens legitimering

I föregående kapitel diskuterar jag hur värdegrundsbegreppet främst nyttjas som en resurs för att skapa och vidmakthålla ordning i de studerade klasserna. I analysen identifieras hur en ordningsdiskurs begränsar elevernas handlingsutrymme i de sammanhang då värdegrunden förs på tal. Av resultatet i kapitlet framkommer att merparten av lärarna uppfattar och beskriver värdegrundarbete och värdefrågor som separerade från ämnesundervisningen. Detta motiverar att uppmärksamhet också riktas mot undervisningsinnehåll och arbetsformer för att analysera värdedimensioner i dessa och se i vad mån de öppnar upp för elevernas synpunkter och ifrågasättanden. I detta kapitel fokuserar jag om och hur lektionsinnehåll och arbetsform motiveras och legitimeras av läraren för eleverna.

Analysen utgår från tillfällen under fältarbetet då undervisningsmoment introduceras eller avslutas med eleverna. I sådana moment sker ibland återkoppling till eleverna i form utav individuella betyg eller mer övergripande bedömning av hur ett arbete har genomförts av eleverna. Av särskilt intresse är vilket slags förhållningssätt eller vilken slags aktivitet som normaliseras för eleverna vid sådan introduktion eller avslutning. I kapitlet undersöks i vad mån öppningar skapas för eleverna att diskutera och ifrågasätta det arbetssätt eller innehåll som läraren presenterar och i varierande grad söker motivera.

Kapitlet är så disponerat att det inledningsvis presenterar dramaturgin i moment då lärare introducerar och motiverar en arbetsform, ett lektionsinnehåll eller resultat. Analysen pekar på att elever vid dessa tillfällen vanligen distanseras från en ifrågasättande, granskande och kritisk aktivitet. I vissa utbildnings-sammanhang framstår denna distansering vara vanligare än andra. I kapitlet ges också exempel på tillfällen då lärarens sätt att legitimera utmanas och destabiliseras av elever. Kapitlet analyserar vidare hur skolledningsnivån kan påverka eller uppfattas påverka arbetsformer och dokumenterade studieresultat. I denna genomgång föreslår jag att gymnasieskolans ekonomiska styrmekanismer är sammanflätade med de diskurser som jag finner dominera under fältarbetet. Detta påverkar värdeöverföring och premisserna för kritik och kritiskt förhållningssätt.

## Introduktionens och avslutningens dramaturgi

Det mönster som i det följande beskrivs utspelar sig på både studieförberedande och yrkesförberedande program. Noterbart är dock att inriktning och profil på de av dessa program som kan kategoriseras som studieförberedande, i de här aktuella elevgrupperna i hög grad profilerats så att inslaget av praktiskt orienterade kurser är betydande. Gemensamt är att lärarna i dessa sammanhang söker legitimitet för undervisningsinnehåll och arbetsform via aktualisering av kursplan och betygskriterier. Detta sker vanligen i starten av ett nytt moment i undervisningen. Dramaturgin är i hög grad likartad. Moment inleds ofta med att läraren läser upp ett antal kursmål som anges motivera ett innehåll, en övning eller en viss fördjupning. Detta kompletteras med en uppläsning av kursens betygskriterier. Denna aktualisering skulle kunna signalera en öppning rörande tolkning av ämnesmålet och förslaget tillvägagångssätt. Jag ser dock inte att något sådant utrymme i praktiken görs disponibelt för eleverna. Inte heller uppmuntras respons eller reflektion relativt den undervisningsordning som genomgången påbjuder. Aktualiseringen av styrdokumentet, eller av läraren valda delar av dessa, får snarare funktionen av att legitimera varför lektionerna har ett visst innehåll samt vad eleverna förväntas prestera i det specifika momentet, för att uppnå de olika betygsstegen. På liknande sätt slutförs ofta moment, som spänt över flera lektionspass, genom att läraren rekapitulerar aktuella kursmål och betygskriterier.

I sådan uppläsning av målformuleringar som betygskriterierna, är förloppet vanligen sådant att innehåll, upplägg och genomförande liksom själva bedömningen inte artikuleras som resultatet av val och tolkningar. Snarare förefaller det följande undervisningsmomentet och dess specifika utformning vara given och närmast oundviklig. Skolan och läraren som tolkningsaktörer underkommuniceras, och istället ger introduktionsmomentet sken av en direktlinje mellan det citerade dokumentet, det som småningom ska ske i klassrummet och avslutande betygsutfall. För de diskurser som lärarna artikulerar i introduktions- och avslutningsmoment utgör styrdokumentet här en stödjande rekvisita. I aktualiseringen upprättas gränser mellan vad eleven förväntas göra respektive inte göra i relation till uppgiften som sådan, i undervisning och i relation till läraren. Två diskurser är verksamma. För det första den ordningsdiskurs, som presenterades i kapitel fem och genom vilken värdegrunden huvudsakligen uttolkades. Den medverkar till att förstärka elevens underordning i förhållande till läraren, på samma gång som elevens ifrågasättande av ojämberdigheten i maktrelationen försvåras. Det sker när lärarens motivering av innehåll, arbetssätt



## KAPITEL 6. UNDERVISNINGSSINNEHÅLLET OCH ARBETSFORMENS LEGITIMERING

och krav ställda på eleverna förefaller sanktionerade av återopade styrdokument. Ordningdiskursens elevposition är därtill lyssnande och följsam. Det är en med lärarens uppläsning och instruktion anpasslig hållning, inte en ifrågasättande, som normaliseras i dessa introducerande moment. För det andra artikuleras en kunskapsreproducerande diskurs, vilken i kortform benämns reproduktionsdiskursen. Denna medverkar till att normalisera att den lektionsaktivitet som eleverna orienteras mot är reproduktion av stoffet, det vill säga av kunskapsinnehållet i det planerade momentet. Reproduktionsdiskursen distanserar eleven från kritisk diskussion, värdering eller ställningstagande i relation till kunskapsinnehållet som sådant och till skolans framställning av det. Centralt är att denna diskurs ytterligare förstärker den maktordning som är signifikativ för ordningdiskursen. Förstärkningen av elevens underordning sker genom att eleven i artikulationer av reproduktionsdiskursen också underställs lektionsstoffet och den presenterade uttolkningen av det.

Nedan följer ett utdrag som är centralt i så måtto att det synliggör flera signifikativa drag för hur ordningdiskurs och reproduktionsdiskurs samverkar i legitimering av lektionsinnehåll och arbetsform. Den aktuella lektionen är här i sin startfas och introducerar ett längre sjok med litteraturhistoria:

Christina lägger på en OH medan eleverna skriver. På denna finns kursmål och betygsriterier för svenska B listade. Christina ber eleverna titta upp och lyssna. Hon läser högt från OH:n vad eleverna ska tillägna sig genom kursen. Hon nämner i rask takt kunskap om författarskap, förmåga att jämföra och se samband och att förmedla egna och andras slutsatser och tankar. Hon sammanfattar snabbt att det alltså är detta sammanlagt som är målet med litteraturhistorien i undervisningen.

Ny OH. På denna är betygsriterierna listade. Christina går därmed vidare till betygsriterierna och läser i högt tempo upp vad man ska kunna får att få ett G. Hon fortsätter till kriterierna för VG. Hon säger att man ska förstå och känna igen idéströmningar i samhället. "Det är därför detta med samhället kommer in så tydligt, eftersom samhället och litteraturen speglar varandra." Hon säger att man för betyget VG ska kunna tolka och analysera självständigt och förstå olika litterära begrepp. Hon frågar eleverna om någon vet vad litterära begrepp är.

Ingen säger något.

Christina: Gissa! Vad tror ni?

Ingen säger något.

Christina: Om jag säger satir (Paus) så är det ett exempel på litterära begrepp. Vi ska faktiskt återkomma till detta med satir längre fram. De där olika epokerna som vi håller på med. Det är, kan man säga, också olika litterära begrepp. Sedan ska man också kunna något om textens giltighet för VG. Varför texten håller än idag och varför det är viktigt för oss. (Paus) Sedan har vi MVG och som ni ser är det en hel del som man måste kunna för att få MVG. För att få MVG måste man alltså kunna allt det som står under G och VG och sedan dessutom kunna det som är uppräknat här.

Jag ville bara påminna er om betygskriterierna idag, eftersom det just är litteraturhistoria som vi håller på med.

Christina läser aldrig upp de specificerade kraven för MVG. (Fältanteckningar Christina, B-skolan SvB, den åttonde april 2008)

Denna typ av legitimering är vanligare på program, vars lokala kurs-sammansättning domineras av praktiskt orienterade kurser. Under fältarbetet på program med starkare inslag av akademiskt orienterade kurser och lägre grad av praktiska kurser, observerades däremot aldrig att lektionsinnehåll och arbetsform motiverades genom introduktioner med så explicita referenser till kursplaner och betygskriterier. I de fall moment eller arbetssätt motiverades av läraren skedde detta i högre grad med referenser till händelser i samtiden (se kapitel åtta: "Den kritiska granskningen – utåt") eller med hänvisning till elevernas förmodade framtid (se kapitel nio: "Framtidsprognos: studier"). Vid ett specifikt tillfälle noterade jag hur eleverna tydligt engagerades i en gemensam uttolkning av kursplanen i syfte att bättre kunna granska just innehållets och arbetsformens legitimering. Detta exemplifieras och diskuteras vidare under rubriken "Kritisk granskning som syfte".

Kännetecknande i utdraget ovan är vidare positioneringen av eleverna i dessa moment. När läraren i utdraget ovan ber om elevernas uppmärksamhet, ber hon dem att "titta upp och lyssna". Det är inte aktivitet från elevernas sida som efterfrågas. Eleverna ställer heller inga frågor, gör inga inlägg eller ifrågasätter någon aspekt eller omständighet i den ordning som framläggs för dem. Tystnaden består också då läraren ställer direkta frågor, vilket genererar tveksamhet om genomgångens nedslag i dokumenten framstår som begripliga för eleverna. Även tempot i momentet är typisk. Genomgången sker i hög hastighet och pauserna är få. Christina växlar mellan att tala om kursen i sin helhet och det specifika moment som eleverna står inför, för att sedan gå över till betygskriterierna. Allt på overhead-bilden läses inte heller upp eller kommenteras. Urvalet under uppläsningen gör läraren. Denna omständighet försvårar sannolikt begripligheten ytterligare.

Kännetecknande är också vad som i utdraget omges av tystnad. I genomgången talas inte om det urval som ackompanjerar planeringen av upplägg och innehåll. Undervisningsstoffets värde dimensioner nämns inte. Inte heller görs ett kritiskt förhållningssätt till något som särskilt lyfts fram som eftersträvansvärt, varken av läraren eller i det dokument som läraren citerar ur. Möjligen kan dimensioner av detta skynta då målformulering om att "förmåga att förmedla andras och egna slutsatser och tankar" nämns, liksom i det väl godkända betygets krav på "självständig analys". Större emfas läggs dock på vad eleverna

## KAPITEL 6. UNDERVISNINGSSINNEHÅLLET OCH ARBETSFORMENS LEGITIMERING

ska ”tillägna sig” genom kursen. I sammanfattningen av betygskriterierna är det vad eleverna ska ”kunna” som är centralt. De ska kunna och veta ”varför” vissa texter ”håller”, är ”giltiga” och ”viktiga för oss”. Varför-frågan omfattar inte en explicit uppmaning till värdering av giltighet, viktighet och hållbarhet, utan förefaller avse kunnande om vari dessa tillskrivna kvaliteter består. I den subjektposition som tillgängliggörs för dessa elever framstår den primära uppgiften vara att repetera det redan sagda och skrivna, inte att granska och ifrågasätta det.

Momentet av legitimering kan vara mer eller mindre komprimerat och uttalat. I en variant utlämnas själva uppläsningen av kursmål och kriterier, liksom vidare kommunikation kring dessa. Legitimeringen kan också ske som en del i den pappersexercis som omger introduktionen av ett nytt moment, då i form av skriftlig information om betygskriterierna. När exempelvis Sandras elever får skriftliga uppgiftsinstruktioner, sker en liknande motivering av momentet som sådant, dess utformning och olika stationer. I slutet av uppgiftsbeskrivningen, bildar de kursmål som uppgiften anses svara mot samt betygskriterier för kursen som helhet en egen informationsruta. Innehållet i dessa textrutor lämnas utan förklaring under de lektioner som den aktuella arbetsuppgiften tar i anspråk. Läraren kommenterar dem aldrig och ingen elev frågar om dem. Inte heller sätter någon ifråga utformning och innehåll i de moment som på detta sätt läggs fram för eleverna.

Tempot är, som redan påpekats, genomgående hög i dessa moment. Oftast tar skeendet endast några minuter. Detsamma gäller hur kursbetyg eller uppgiftsbetyg meddelas eleverna. Nedan ett utdrag, i vilket eleverna får reda på sina respektive kursbetyg. Platsen är ett yrkesförberedande program på C-skolan.

Anna delar ut kursplanen och betygskriterierna för svenska B. Hon läser snabbt upp vad som finns preciserat för mål/kriterier under rubriken Godkänt.

Anna: Ni ser ju här (Paus) Det är inte så lite man ska kunna för att få ett G. Det är ganska mycket. Det är höga krav för att bli godkänd, men det beror också på att svenska är det ämne som ni har läst längst i er utbildning. För att få VG ska man dessutom... (Anna fortsätter att läsa högt från stencilen).

På det blad som delas ut finns inte kriterierna för mycket väl godkänd upptryckta. Anna läser emellertid upp dessa högt också. Hon säger att språket måste vara fulländat för att en elev ska få ett MVG.

Anna: Okej (Paus) Nu har ni sett denna. På er sammanställning står det också vad ni kommer att få för betyg i svenska B. Har ni några frågor? Ska vi köra enskilda samtal?

Tystnad.

Anna: Ni verkar vara ganska avslagna. (Fältanteckningar Anna, SvB C-skolan, den tjugonde maj 2008)

Gemensamt med tidigare utdrag, liksom med det vanliga under observationerna, är att eleven också här görs passiv i förhållande lärarens uttolkning och budskap. Bortsett från den avslutande frågan om eleverna har några frågor, förefaller genomgången inte syfta att i stunden öppna för en mångfald av elevröster. Det på pappret meddelade betyget lämnas då och senare utan kommentar. Det är därför i sammanhanget anmärkningsvärt att informationen som följer utdelningen gallrats, så att kriterierna för det mycket väl godkända betyget saknas på elevernas respektive papper. Kriterierna för det högsta betygssteget läses förvisso upp, men utan att eleverna kan följa uppläsningen. Gallringen fjärrar betygssteget som sådant från eleverna i den aktuella gruppen. Vore det mycket väl godkända betyget resultatet av lärarens bedömning av någon elev, hade sannolikt kriterierna också för detta betyg funnits upptaget.

Detta kapitelns inledande delar diskuterar genom vilka diskurser som undervisningsinnehåll och arbetsformer i vissa sammanhang legitimeras av läraren. I detta återkommer referenser till kursmål och betygs-kriterier. Artikulationer av ordningsdiskurs och av en kunskapsreproducerande diskurs medverkar här till att positionera elevsubjekt och lärarsubjekt. Det sker bland annat när läraren i dessa legitimeringsmoment underkommunicerar ett kritiskt förhållningssätt som efterfrågad kvalitet både i ögonblicket som sådant och i den bedömning som eleverna ställs inför.

Föregående kapitel ("Värdegrunden som ordningsskapare") identifierade hur en ordningsdiskurs verkar reglerande i alla de miljöer där värdegrundsbegreppet aktualiserades. I den slags legitimering av arbetsform och lektionsinnehåll som här har exemplifierats, och som under fältarbetet var återkommande, artikuleras också ordningsdiskursen. Detta resultat gäller dock i högre grad klasser som inte följer program av traditionellt studieförberedande karaktär med teoretiskt dominerad kurssammansättning. Denna skillnad kan vara av betydelse eftersom den presenterade legitimeringen, förstärker genomslaget av ordningsdiskursens maktordning. Vissa av eleverna i studien distanseras på detta sätt tydligt från delaktighet i förhandling och från kritik i relation till innehåll och sätt att arbeta.

## "Baksidan av elevdemokrati och elevinflytande"

Legitimeringen, såsom den beskrivits ovan, framhöll särskilt Christina som aspekter av elevdemokrati och elevinflytande. Momenten sades möjliggöra elevernas delaktighet i planering och genomförande av ämnet. Analysen av dessa introduktioner eller avstämningar mot kursmål och kriterier visar emellertid att momenten snarare stänger till än öppnar upp för elevernas deltagande. Än

## KAPITEL 6. UNDERVISNINGSSINNEHÅLLET OCH ARBETSFORMENS LEGITIMERING

mindre ryms uppmaningar till elever att i ögonblicket som sådant och i undervisningen förhålla sig kritiskt. Det hör till ovanligheterna under fältarbetet att elever opponerar mot den ordning som lärarens presentation av kursplan och kriterier lanserar och gör gällande. Vid ett tillfälle upprepade tre kvinnliga elever ihärdigt en önskan om en annan ordning för ett redovisningsmoment, än det som läraren aviserat och planerat för. Deras ifrågasättande av nödvändigheten i att göra på *just det sätt* som läraren förordade, tillskrev den aktuella läraren, Christina, en starkt negativ laddning.

Att det alltid ska bli denna typ av diskussioner! Det här är baksidan av elevinflytande och elevdemokrati. Det stjälar tid och tillför egentligen inte någonting alls. (Fältanteckningar Christina, SvB B-skolan, den tjuogoåttonde maj 2008)

Meningsutbytet mellan eleverna och läraren om redovisningsformen, ger exempel på hur läraren söker legitimitet via kursplaner och betygskriterier och samtidigt distanserar handlings- och tolkningsutrymme från eleverna. Den elevposition som görs tillgänglig och önskvärd är inte en elevposition vars aktivitet och medverkan i undervisningen, är av det ifrågasättande och kritiska slaget. I utsagan ovan är exempelvis ”diskussioner” kring lektionsgenomföranden inte del av syftet med elevinflytande och elevdemokrati, utan ”baksidan” av desamma. Elevaktivitet i diskussionen tillskrivs inte något värde, utan kategoriseras som förhalning och tidsspillan. Nedan följer ett längre utdrag från den aktuella diskussionen mellan eleverna och lärarna:

Lektionen inleds med att eleverna uppmanas att lämna tillbaka de böcker som de lånat på skolans bibliotek eller från svenskinstitutionen. Christina lämnar ut kravbrev från biblioteket till de elever som kraven berör. Vad gäller uppmaningen till eleverna att lämna tillbaka böcker i svenska, opponerar eleverna sig mot riktigheten i Christinas lista. Flera av dem säger sig redan ha lämnat böckerna till Christina... ”Säger du att jag inte lämnat in, så blir jag förbannad.” Christina säger att hon ska dubbelkolla listans riktighet mot hur många exemplar av de olika böckerna som finns på institutionen. Stämningen i klassrummet är överhuvudtaget lite taggig.

Christina: Nu tänkte jag slumpvis skriva på tavlan i vilken ordning ni ska redovisa. Förra gången gick vi ju igenom vilka som ska redovisa idag och vilka som ska redovisa först nästa vecka.

Några av flickorna opponerar sig mot detta. De frågar varför redovisningen inte kommer att ske i mindre grupper, så som de önskat skulle ske.

Christina: Det går inte. Vi är för många och vi hinner inte om vi ska dela gruppen och köra halvklass.

F1: Får jag fråga en sak? Vad är egentligen meningen med den här redovisningen?

(Fniss)

Christina tar fram kursplanen.

Christina: Jo, det kan jag berätta för dig. Det är faktiskt tre olika mål som vi arbetar med samtidigt här. ( Christina läser högt från kursplanen) ”Ni ska känna till centrala författarskap och deras verk... ni ska kunna redogöra för centrala författare och deras verk... och för de epoker de representerar ... **OCH** ni ska kunna genomföra muntlig framställning”.

F1: Men, måste du läsa ifrån den? Kan du inte bara förklara...

Christina: Det är faktiskt denna som det handlar om och som vi arbetar mot.

F1: Jo, men ska vi göra det för att vi ska lära oss att prata inför en grupp eller för att lära oss om det vi pratar om? Ska vi ha prov på det?

Christina: Det är både och som det handlar om... Är du övertygad nu om varför vi ska göra det?

F2: Nej. Är det meningen att vi ska lära oss detta?

F3: Jag förstår inte... Du sa ju förra gången att du skulle tänka på vårt förslag att redovisa i mindre grupper.

Christina: Ja, och det har jag gjort. Det går inte att göra redovisningarna på det sättet som ni vill.

F2: Vad händer om man inte redovisar då?

F1: Ja, vad händer då?

Christina: Det är ert beslut. Ni är vuxna nog att ta ett sådant beslut. Det påverkar ert betyg. Vill man ha ett bra betyg, då får man göra det i den stora gruppen. Nöjer man sig med ett lägre betyg, går det bra att göra det i en liten grupp.

F3: Vi vill inte göra det i en stor grupp.

Christina: Nej, men då får ni komma till mig för att prata enskilt om det. Ni kan inte ta upp det i helklass så här när vi står inför att redovisa. Ni ska komma enskilt till mig. Detta är alltså ett betygsgrundande moment. (Christina är märkbart irriterad)

F1: Då vill jag ha ett sådant enskilt samtal med dig.

F2: Jag också.

F3: Jag också.

Christina: Då tar vi det efter lektionen idag.

Christina: Vem kan redovisa idag?

Fem räcker upp. Surr om vem som ska börja. (Fältanteckningar Christina, B-skolan, den tjugonde maj 2008)

Noterbart i utdraget är den roll som styrdokumentet kommer att spela i relation till elevernas propå om en annan ordning för redovisningsmomentet. I den omedelbara responsen nämns klassens storlek som orsak till att elevernas önskan inte går att tillgodose. När eleverna fortsätter och efterlyser meningen med momentet som sådant, bistår kursplan och betygsriterier läraren med legitimitetsgivande argument både för en viss lektionsordning och, i förlängningen, en viss relation mellan läraresubjekt och elevsubjekt. I denna

uttolkning av styrdokumentet artikuleras den diskurs av kunskapsreproduktion, som också tidigare sagts genomkorsa aktualisering av kursplaner och betygskriterier. Det handlar om att ”känna till centrala författarskap och deras verk”, ”kunna redogöra för centrala författare och deras verk” och ”kunna genomföra muntlig framställning”. Den muntliga framställning, vilken eleverna står inför, kondenseras till repetitioner av en viss litteraturselektion och av den värdering av selektionen som tidigare lektioner, genomgångar och lästa texter presenterat för dem. Att eleven använder sin röst i den muntliga framställningen till att självständigt ta ställning till eller värdera ett urval, omnämns inte som centralt.

Lärarens utsagor i meningsutbytet artikulerar tidigare nämnd ordningsdiskurs med återopande av elevers uppförande och förhållningssätt (jfr kapitel fem). Dokumentet, kursplan och kriterier, används som resurser med vilka lärarsubjektet ställer krav på elevsubjektet. De utgör sällan resurser med vilka också eleverna kan ställa krav på eller problematisera utbildningens fokus och genomförande. I det långa utdraget ovan, bistår omnämnande av betygssättningen de maktordningar och relationer som lärarsubjektet söker upprätthålla. I denna premieras elevsubjektet för följsamhet i uppgiften och genomförande. De tre eleverna i utdraget agerar oföljsamt och platstagande. Då aktivitet och deltagande tar sig uttryck i direkt ifrågasättande, positioneras elevsubjektets inspel som varande hinder i undervisningens egentliga strävan och syfte. Detta styrks av senare benämning av diskussionen som baksidan av elevdemokrati och elevinflytande. Elevernas, här tre flickors, platstagande och kritik positioneras istället som betygsmässig black om foten. Fortsatt obstruktion, genererar i klartext ett lägre betyg. Hotet om ett sådant betyg utfall knyts därtill till elevernas ”beslut” och inte till lärarens val att göra gruppstorlek vid redovisningstillfället till en skarp vattendelare för betyg. I den fortsatta replikväxlingen artikuleras ordningsdiskursen utan täckmantel eller direkt bistånd från annan diskurs. Istället centreras och kritiseras själva uppförandet vid lektionens inledning: ”Ni ska inte ta upp det i helklass /.../. Ni ska komma till mig enskilt.”

Diskussionen i utdraget föregår i plenum. I en kort paus under lektionen säger Christina till mig att hon känner sig upprörd över flickornas ”utspel”. Hon beskriver det som att just dessa elever:

*/.../ är riktiga parhästar som alltid håller på att elda upp varandra. Alltid håller de ihop och gör likadant. Är en borta, så är de andra också hemma. (Fältanteckningar Christina, B-skolan, den tjugonde maj 2008)*

Vid det aktuella tillfället backar de tre eleverna upp varandra, instämmer i varandras utsagor och bildar enad front mot de diskurser som läraren artikulerar.

Deras opposition destabiliserar därigenom den maktordning som ordningsdiskursen söker upprätthålla mellan elevsubjekt och lärarsubjekt. Tidigare forskning har funnit flickor mer aktiva och drivande i frågor om rättvisa och demokrati (Öhrn, 1998). Studier som har fokuserat bland annat elevers motstånd har lyft fram hur en kvinnlig kamratgrupp är av betydelse som plattform och säkerhet i flickors utmaning av klassrummets och skolans ordning (Öhrn, 1990; Gordon, Holland & Lahelma, 2000). Meningsutbytets slutpunkt sammanvägd med lärarens efterord, antyder emellertid att konfrontationen har ett pris för eleverna. I exemplet ovan använder sig läraren explicit av den väntade betygssättningen som ett instrument för reglering; betyget blir lägre om eleverna vidhåller en annan redovisningsform.

I kapitlets första del sades att legitimering via kursplaner och betygskriterier i förstone förefaller öppna för elevernas påverkansmöjlighet och därmed en elevposition för vilken ställningstagande och aktivitet utgör tillgångar. Analysen tyder emellertid på att sådan legitimering i de flesta fall verkar disciplinerande i relation till de subjekspositioner som tillgängliggörs för eleverna. Denna disciplinering framträder bland annat i granskning av vad som vanligen sägs respektive inte sägs. Tolkningsutrymmet i såväl läsningen av styrdokumentet, liksom i genomförande av momentet och i urval av stoff underkommuniceras. Det som explicit lyfts fram och betonas är bedömningen, liksom lektionsaktiviteter som är av reproducerande, snarare än granskande karaktär. Empirin ger således stöd för att den tidigare identifierade ordningsdiskursen, återkommande vid tillfällen då ”värdegrunden” (se kapitel fem) fördes på tal, också är reglerande i de sammanhang som här granskats. Eleverna förväntas vara tysta. Utifrån ett avvikande exempel visas hur öppen kritik eller ifrågasättande avseende genomförande och bedömning uppfattas som en belastning och ett hinder för undervisningen. Avvikelse från detta mönster observerades dock. Jag ska i det följande redogöra för en annan slags legitimering, i vilken elevernas kritiska förhållningssätt utgör momentets själva syftet.

## Kritisk granskning som syfte

Sett utifrån kapitlets fokus finns *ett* tydligt avvikande exempel ifråga om legitimering av undervisningsinnehåll och arbetsform. I detta avvikande exempel aktualiseras och används kursplanen på ett helt annat sätt än vad som hittills presenterats. Dramaturgin är vid detta tillfälle annorlunda, liksom de diskurser som artikuleras. Platsen är B-skolan, läraren Stefan och det program som de aktuella eleverna följer är av traditionellt studieförberedande karaktär (se ovan).



## KAPITEL 6. UNDERVISNINGSSINNEHÅLLET OCH ARBETSFORMENS LEGITIMERING

Eleverna ställs inför en uppgift som förutsätter tolkning och omformulering av kursplanens innehåll. Övningen är stiltransponering och aktuell kursplan utgör lektionsunderlag. Dessutom uppmanas eleverna att ställa sin egen tolkning av planen, mot innehåll och utformning av den kurs de följer. Nedan följer ett utdrag från en lektion i svenska B med Stefan, lärare på B-skolan

Stefan: Vi ska ju ägna oss åt en stiltransponering idag. Vi ska transponera från kanslissvenska eller byråkratsvenska till en lättare och mer begriplig stil för gemene man. Vad kan då vara bättre att använda än kursplanen? Eftersom vi ännu inte har tittat på den, kan det ju vara lämpligt att göra det nu. Vi börjar med att ni läser igenom hela texten.

Utdelning av papper följt av lästystnad under några minuter.

P: Vad betyder att vi ska tillägna oss användande av digitala medier?

Stefan: Det till exempel kan handla om att lära sig använda Power Point och så. Det har inte vi gjort så mycket av... Vi har faktiskt inte gjort det någon gång ännu... Frågan är ju alltid hur man ska jobba med de olika delarna... hur mycket tid som ska tas från andra delar i kursen... Har ni kommit i kontakt med någon annan som läser kursen på någon annan skola? Läser de på samma sätt som vi?... Ni kan behålla den här kursplanen. Den kan ni ha som en referens för att se om vi håller färdriktningarna. Texten ni har fått är alltså ett exempel på myndighetsspråk eller kanslissvenska. I ert texthäfte finns också utdrag från Skolverket och en äldre version av samma kursplan. Ni ska nu tänka er följande situation: ni ska göra en sammanfattning som utgör ett informationsblad för sådana som inte riktigt vet eller känner till kursen: kanske föräldrar eller elever som funderar på att läsa kursen. Frågan är då hur mycket man kan ändra eller hur mycket man ska ändra... Håll med om att texten är lite torr.

F: Jo... men man förstår ju ändå vad som de menar med till exempel kommunikativa färdigheter.

Stefan: Jo, men det är ett tungt ord. Vad skulle man kunna säga istället? Ni får själva se var det kan tänkas att det behövs göra ändringar så att texten blir begriplig.

Eleverna börjar ta sig igenom uppgiften. De klagar flera gånger på att de tycker att det är svårt att transponera ord som verkar passa i sammanhanget, samtidigt som de inte riktigt förstår innebörden av dem. Också Stefan har svårt att hitta ekvivalenta uttryck till t.ex. ”formellt skrivande”. Flera av eleverna ber om hjälp vid flera tillfällen.

Stefan fortsätter hjälpa eleverna med stiltransponeringen. Han säger till eleverna att han förstår att det är svårt. Tillsammans med några elever diskuterar han betydelsen av ordet ”kunskapsfält. (Fältanteckningar Stefan, B-skolan, den tjuogoåttonde februari 2008)

Några centrala skillnader framträder i en jämförelse mellan utdraget ovan och tidigare beskrivning av legitimering och aktualisering av kursplan och betygskriterier. I exemplet ovan är tolkningsutrymme i relation till styrdokumentet en utgångspunkt för uppgiften. Den är därtill integrerad i och inte separerad från själva undervisningen, dess innehåll och genomförande. Integreringen gör att momentet sträcks ut över tid. Istället för några minuter i

början eller slutet av lektionen, uppehåller sig dessa elever under flera lektioner med nämnda dokument och därmed med utgångspunkten för den undervisning de möter. Själva presentationen av uppgiften, stiltransponering, artikulering inte diskurser av ordning och kunskapsreproduktion såsom då elever i andra klasser introduceras för kursplanen. Här är granskning istället drivkraft i uppgiftens genomförande och syfte. Styrdokumenten tilldelas inte rollen av legitimitetsgivare för en viss iscensättning av kursen, utan som ett instrument för kontinuerlig granskning av uttolkningen av densamma. Tillskillnad från i tidigare exempel tillgängliggörs, genom uppgiftens karaktär, denna granskningsresurs för eleverna. I presentationen ställs eleverna inför frågor, formulerade som uppmaningar till aktivitet: ”Har ni kommit i kontakt med någon annan som läser kursen /.../? Läser de på samma sätt som vi? /.../. Den (kursplanen) kan ni ha som referens för att se om vi håller färdriktningarna...” ”Ni:et”, det vill säga eleverna, manas att med jämförelser och stiltransponering inte bara granska dokumentet, utan också pågående iscensättning av kursen. I beskrivningen av uppgiften görs tolkningsutrymme både synligt och tillgängligt för elevsubjektet. Parallellt läggs lärarens handlingsutrymme och valmöjligheter i kursens implementering i dagen: kurserna kan skilja sig åt mellan skolor och lärare beroende på hur kursplanen uttolkas. Också detta uppmanas eleverna att hålla ögonen på.

Utdraget från denna lektion bildar en motpol till tillfället då betygsrepressalier framställs som möjlig konsekvens av att eleven inte erkänner lärarens uttolkning (se ”Elevdemokratins och elevinflytandes baksida”). Här genererar uppgiften och uppgiftens motivering en öppning för eleverna att, i ögonblicket och framgent, sätta ifråga de tolkningar och val som läraren träffar och planerar för under kursens genomförande. Stiltransponeringsmomentet som sådant förstärker därmed elevernas beredskap för att formulera och uttrycka eventuell kritik mot lärarens val och tolkningar. I detta tillgängliggörs en elevposition som kännetecknas av annat än följsamhet, tystnad och passivitet. Elevernas röster och inblandning välkomnas, snarare än kritiserats. Detta exempel visar *ett* enstaka fall där det produceras en annan elevposition och en jämnare maktindelning mellan lärarsubjekt och elevsubjekt. Just dessa elever tillskrivs här tolkningsutrymme i relation till kursplanen och – med stöd av tolkningen – påverkansmöjlighet i relation till kursen och utbildningen som sådan. Samtidigt utgör momentet en övning i kritisk reflektion över kursens innehåll och fokus.

## Tolkningens enhetlighet

Hittills har detta kapitel uppehållit sig främst vid de tillfällen då lektionsinnehåll och arbetsform legitimeras under lektionerna. I detta är aktualisering av kursplaner och betygskriterier återkommande. Till övervägande del sker legitimeringen genom en ordningsdiskurs. I detta normaliseras följsamhet som förhållningssätt till de uppgifter som eleverna åläggs, snarare än kritik eller diskussion kring ordning i och motiv till detsamma. Dessa artikuleringar kan jämföras med hur lärare vid andra tillfällen, utanför undervisningen, motiverar innehåll och sitt sätt att arbeta. Också här är styrdokumenterna centrala. I dessa artikuleringar är till dels samma ordningsdiskurs verksam, men då positionerande, reglerande och definierande också för lärarna.

Kursplanen positioneras av lärarna ömsom som ett dokument med vilket framförallt undervisningsinnehåll kan och ska hållas enhetligt oberoende av lärare, ömsom som ett dokument med vilket avsteg från en kollegialt förhärskande uttolkning möjliggörs. Ett utdrag från en intervju med Georg tjänar här som exempel på förstnämnda förhållningssätt, ofta upprepat under fältarbetet.

A-K: Kan ni ha olika strategier i hur ni planerar och genomför er undervisning?

Georg: Ja, verkligen... Vi har högt i tak och det är öppet.. /.../ Men i det stora hela så räcker det kanske ändå med den plan som finns för svenska. Den svenska allmänna kursplanen. Den ska man absolut hålla. Sen finns det ju ett väldigt stort handlingsutrymme.

A-K: Hur fritt kan man förhålla sig kursplanen då? Jag har noterat att du till exempel vid flera tillfällen har kommenterat att tvåorna inte riktigt verkar ha läst på det sätt som du skulle önskat?

Georg: Det ser jag som ett allvarligt olycksfall i arbetet. Och det tänker jag klaga på. Ja, nu sitter jag där och eleverna har missat massor (Paus) Jag kommer ju inte vidare. De har ju inte läst antiken och vi måste ju kunna prata med varandra om detta. Ja, jag tänker verkligen klaga. Men jag kommer att säga det på ett mycket vänligt sätt. (skratt) (Intervju Georg, A-skolan, den elfte oktober 2007)

Gränsen för hur ”högt i tak”, ”öppet” och hur ”stort handlingsutrymmet” är, går vid uttolkningen av det som man ”absolut ska hålla”: kursplanen. Dokumentets specifika innehåll, lämnas i dessa sammanhang utsagt och okommenterat. I det aktuella exemplet, liksom i andra parallella, utgör istället luckor i elevers kännedom om specifika epoker, verk och begrepp som redan avslutade kurser uppfattas ansvara för, tecken på att en sådan gräns har överträtts. I detta avseende finns paralleller med hur ”värdegrunden” aktualiserades (kapitel fem). ”Värdegrundens” innehåll syntes odefinierat tills dess att något i elevernas utsagor eller ageranden uppfattades signalera luckor, brister eller avvikelser, vilka

ställdes i kontrast till en ”värdegrund”. Ordvalen i de sammanhang då luckorna uppfattas vara av kunskapsmässig art, antyder irritation över att referenser till specifika författare, verk eller historiska händelser inte möter direkt igenkänning hos eleverna. Skuggan faller här på andra lärare vars iscensättning av kurs och undervisning, alltför skarpt syns divergera från det gängse i arbetssätt och innehåll. Det är vad kollegiet i detta avseende håller för att vara gängse, som också görs synonymt med vad kursplanen sägs ha stipulerat.

Också när ett specifikt innehåll motiveras på detta motsägelsefulla sätt, artikuleras ordningsdiskursen i legitimeringen. Trots tal om högt i tak och öppenhet är det en kollegial enhetlighet i innehåll och iscensättning av själva läraruppdraget som normaliseras och framstår som legitimitetsgivande. Genom denna artikulering krymper den enskilde lärarens handlingsutrymme och avvikelse görs problematisk. Analysen har tidigare visat hur ordningsdiskursen normaliserar elevens följsamhet med lärarens gränsdragningar. Här föreslås att ordningsdiskursen också begränsar utrymmet för avvikelser lärare emellan i tolkning, planering och genomförande av undervisningen. Analysen visar därtill att den dominerande uttolkningen förstärker elevens aktivitet som varande av primärt kunskapsreproducerande karaktär. Det kunskapskapital som ska överföras är det som i kursplanen har valts ut. Det är då denna reproduktion fallerar, som också läraren bedöms ha fallerat i följsamhet med rådande kursplaneuttolkning. Att nämnda ordningsdiskurs, så som kapitlet visat, dominerar aktualisering av kursplan i relation till både lärare och elever, indikerar en parallell reglering av både lärare och elev. På detta sätt vidmakthålls en social ordning och stabilitet i både lärarled och elevled. Under tiden som jag följde undervisningen noterade jag ingen motsvarande kontroll av i vad mån tidigare lärare/kurser förmått att hos eleverna etablera ett kritiskt förhållningssätt eller förmåga att dra självständiga slutsatser i relation till ett kunskapsinnehåll. Det är kunskapsreproduktionens resultat som bevakas. Det finns dock ett exempel (tidigare presenterats under rubriken ”Kritisk granskning som syfte”), i vilket eleverna positioneras som granskare av lärarens uttolkning av kursplanen.

## Tolkningens variation

Det är möjligt att i lärarnas röster också identifiera motstånd mot den enhetlighet i uttolkning av innehåll och arbetssätt som beskrivits ovan. I detta sanktioneras variation istället för enhetlighet, och därmed möjliggörs avsteg från det i kollegiet dominerande. Typiskt i de resonemang i vilka enhetlighet i uttolkning bjuds motstånd och ifrågasätts, är att pålästhet och kunnighet om styrdokumentet

## KAPITEL 6. UNDERVISNINGSSINNEHÅLLET OCH ARBETSFORMENS LEGITIMERING

sammankopplas med professionalitet och används som stödargument för avvikelser från förhärskande uttolkning. Pålstheten legitimerar avvikelser. Förtroendet med styrdokument positioneras i exempelvis Margareta, Anna och Annikas utsagor som stöd för undervisning, som till innehåll och genomförande uppges avvika från kollegornas. Här ett exempel från Margareta, lärare på A-skolan:

A-K: Kan du köra din linje och driva ditt förhållningssätt till ämnet här?

Margareta: Jag tycker nog att det finns ganska (Paus) Jag tycker ju att den kursplanen som lärarna gjort, den stämde inte riktigt med hur jag arbetade. Jag tyckte att det fanns mycket gammalt tänkesätt inom ämnesgruppen som kom fram. Jag ville inte riktigt hamna i det. Och det har jag nog lyckats med. Jag har gjort annorlunda. Jag har dragit mig undan. Jag tycker inte riktigt att de har följt med i det synsätt som jag tycker att jag fick med mig från lärarutbildningen och som finns i styrdokumentet. Jag tycker nog att vi åtminstone kan diskutera det (Paus) Men (Paus) jag förstod ju att det var ju så kontroversiellt om man inte.. om man till exempel skulle våga tänka tanken att någon elev kom ut från gymnasiet utan att känna till Strindberg. Hemska tanke! (skratt) Det gick liksom inte ens att skämta om detta. Jag förstod att det i väldigt mycket var ett gammalt synsätt.

A-K: Vad är det gamla då?

Margareta: Det här att man måste. Det är prov och man måste kontrollera: Tänk om eleverna fuskar och så (Paus) Det var mycket den typen av diskussioner. Väldigt mycket tid gick åt till att det var föräldrar som hjälpte dem och att de bara fuskade. De ska få utdrag ur texter och eleverna ska veta vilka det är. Det tycker jag är en fullkomligt barock idé. Jag menar, jag skulle aldrig klara av det och jag är ganska bra på litteratur och har läst massor. Varför ska jag känna igen det – det kan jag ju slå upp i sådana fall. Jag har ju lite grann fjärmat mig. Jag tycker att det har varit skönt att få tolka och utforma kurserna själv och tänka ut vad jag tror passar med programmet. Det får räcka. Jag ger mig liksom inte in i en konflikt och propsar på att det är mitt sätt som gäller. (Intervju med Margareta, A-skolan, den fjortonde november 2007)

I excerptet ovan artikuleras ett avståndstagande i förhållande till ordningsdiskursens och reproduktionsdiskursens reglering av både lärarposition och elevposition. Utrymme för avvikande iscensättning sägs förvisso vara tillräckligt, i den lilla konstellation som denna lärare dagligen verkar. Margareta delar ansvaret för svenskundervisningen på ett gymnasieprogram med endast en kollega. Distansering sker i relation till de diskurser av ordning och reproduktion som de många andra svensklärarkollegorna på skolan sägs artikulera. I utdraget, liksom vid andra tillfällen, skapas härigenom en kontrast mellan olika arbetssätt. I denna kontrastbild sammanknyts det stora lärarkollektivet på skolan med ett ”gammalt tänkesätt”, medan avvikaren, här Margareta, positionerar sig som varande mer i linje med lärarutbildning och styrdokument. Någon egentlig styrkemätning mellan de två uttolkningarna verkar dock inte pågå. Det är avvikaren Margareta

som har ”fjärmat sig”, ”dragit sig undan”, inte ger sig in i en konflikt eller ”propsar på”. Sett utifrån hela empirin, är ordningsdiskursens hegemoni stabil i legitimering av undervisningsinnehåll och arbetssätt.

Detta kapitel genomgår av legitimering i introduktioner och avslutning av specifika undervisningsmoment, identifierar mönster i förväntningar på eleverna. Analysen pekar på att reproduktion av författarnamn, verk, epoker och händelser legitimeras och naturaliseras som central aktivitet. I resonemang om undervisningens innehåll och genomförande, aktualiserar lärare kursplanen då sådana ”luckor” i elevernas referenskunskap identifieras och uppmärksammas. Kursplanen tjänar då som ett instrument för att bevaka andra lärares följsamhet med de dominerande diskurserna. Sammanfört med tidigare resonemang, framträder således paralleller i styrning av elevsubjekt och lärarsubjektet. I de diskurser som befunnits dominera, tillskrivs inte kritisk reflektion, självständigt dragna slutsatser och ställningstagande något direkt värde varken i relation till uttolkning av kursplan eller i undervisningens genomförande och innehåll. När kritik och motstånd formuleras är det i relation till den elevposition som de hegemoniska diskurserna tillgängliggör. Och mot de hegemoniska diskursernas naturalisering av innehållsrik inriktning på ett särskilt urval författarskap, liksom på fokusering på kunskapskontroll och fuskrisk, samt på igenkänning av icke-namn-givna textutdrag.

## Skolledningen och lärarna

I det följande presenteras hur skolledningsnivå kan påverka eller uppfattas påverka arbetsformer och dokumenterade studieresultat. I detta synliggörs omständigheter i den sociala praktiken. Också här framträder paralleller med värdegrundsbegreppet och regleringen som följer av en ordningsdiskurs. Föregående kapitel pekade på att värnande om skolans rykte och namn utgör faktorer i gränsdragningar mellan det accepterade och det icke-accepterade i elevernas ageranden. I detta synliggörs hur förväntningar på lojalitet förskjuter och har inverkan på användning och uttolkning av värdegrund. Detta påverkar värdeöverföringens innehåll och i vad mån eleverna tränas i att förhålla sig kritiskt. I föregående kapitel fann jag att skötsamhet och lydnad premieras, i syfte att bibehålla en ordning som tros ryktesmässigt gynnsam. Under observationerna fann jag också att betygssättning kan underordnas ekonomiska intressen, vilket påverkar de positioner och handlingsutrymme som tillgängliggörs för lärare och elev samt maktrelationerna dem emellan. Exempelen indikerar därutöver att dessa

hänsynstaganden och reglering påverkar utbildningens innehåll och genomförande.

Hur väl skolans elever lyckas betygsmässigt görs i det vardagliga talet på respektive skola, till en central faktor för skolans rykte och laddning. Betygsstatistik nämns av skolledningen ofta som konkurrensmedel i skolans positionering i relation till andra skolor med liknande utbildningserbjudande. På de tre skolorna i studien, starkast på B-skolan och C-skolan, upprepar lärarna oro för att betygsutfallet i de egna klasserna ska avvika från kollegornas. Oron springer, enligt lärarintervjuerna, ur påminnelser från skolledningen om att ökat antal icke godkända elever, genererar medialt intresse av negativ karaktär. I en förlängning tros ett lägre söktryck och sämre ekonomi följa. Signaler om sådana avvikelser, föranleder kontakt och ibland direkt handling från skolledningen. När Anna, lärare på C-skolan, rapporterar till administrationen att hon i sin elevgrupp har meddelat flera elever betygsvarningar, berättar Anna att programrektorn ganska omedelbart kontaktar med henne. Denna rektorskontakt tolkas som en ”varning” från skolledningen till läraren. Till sitt innehåll är varningen en uppmaning att på nytt överväga betygsfördelningen i den aktuella elevgruppen. I exemplet med Anna fortsätter påtryckningen.

Anna berättar att hon häromdagen fick en ny påhälsning av sin rektor som ifrågasatte antalet satta IG:n i den aktuella klassen. Rektorn hade på en klasslista markerat fyra namn, vilka hon föreslog att Anna tillämpade PYS-paragrafen på.

A-K: Vad innebär paragrafen?

Anna: Ja, det vågar jag knappt säga (Paus) Det är om eleven har långvariga problem med inläring eller andra svårigheter som kraftigt försämrar hans eller hennes möjlighet att tillgodogöra sig av utbildningen. Det innebär med andra ord att vi ska sätta G på fyra elever av denna anledning. (Paus) Ja, jag blev helt chockad och visste inte vad jag skulle säga. Jag fick fråga min kollega om jag hört rätt. Jag sa till rektor att hon ju egentligen tar bort några problem från mig genom att göra så. Men, man kan ju fundera över vad min kompetens och bedömning är värd när hon bara kan gå in och göra en helt annan bedömning. (Fältanteckningar Anna, C-skolan, den sjätte maj 2008)

I sammanfattningen av det inträffade är några saker framträdande och typiska för de berättelser om korrigerade betyg som återkommer under fältarbetet. Det är den disciplinering av läraren som sker genom kontakten, påtryckningen och förslag om åtgärd. I sin förlängning ger detta en självreglering. Anna berättar exempelvis om kollegor som, i syfte att undvika påtryckning, justerar betygen så att de i sammanställning är sådana att de undslipper vidare kommentar från skolledningen. Också detta är typiskt. I utdraget ovan, legitimeras korrigeringen genom att ett elevsubjekt som avviker från det normala konstrueras. I detta omvandlas resultatet från att vara skolans tillkortakommanden i elevens

utbildning i det specifika ämnet, till att en hos eleven liggande problematik. Så sker när några, av rektorn utvalda elever, tillskrivs ”långvariga problem med inläring eller andra svårigheter /.../”.

När kontakt mellan lärare och skolledning är av ovanbeskrivna karaktär, indikerar händelseförloppet att betygskriterierna, som styrinstrument, stundom underordnas en annan styrning och en annan värdegrund. Sammanfört med hur betygsstatistiken vanligen artikuleras på de tre skolorna, indikeras i detta en ordning i vilken resultatet av lärarens betygssättning förväntas gagna, och inte hota, skolans ekonomi. Krav om sådana hänsynstaganden och ingrepp försvagar lärarpositionens handlingsutrymme. Detta kan ställas mot tidigare genomgång av hur läraren legitimerar undervisningsinnehåll och arbetssätt för eleverna. Jag finner att dramaturgi och artikulering av ordningsdiskursen i dessa moment, distanserar eleverna från påverkansmöjlighet i den uttolkning och tillämpning av styrdokumentet som läggs fram.

I styckets inledning föreslogs bevakning av betygssättning och hot om justering, påverka utbildningens innehåll och genomförande. Margareta ger ett sådant exempel nedan:

Jag frågar om Margareta och kollegorna upplever att de har skolledningens stöd i de bedömningar och betygssättningar som görs.

Margareta: Ja (Paus) ja, det tycker jag väl att vi har. Samtidigt så är det ju så att jag vet att verksamhetschefen går in och ändrar betyg. /.../ Konsekvensen av att det är på detta sätt har ju blivit att en del lärare blir fixerade vid att ha fasta eller exakta gränser mellan de olika betygsstegen. För att hela tiden ha på fötterna och för att det inte ska finnas minsta tvekan kring betyget. Man kan ju fråga sig vad det blir kvar då? Om det nu bara är det som det hela handlar om. Man vågar inte testa andra saker eller upplägg som ger underlag för betygssättning där gränserna för det ena eller andra betyget inte är så enkla att mäta. (Fältanteckningar Margareta, A-skolan, den trettionde april 2008)

Ordningdiskursens subjektreglering är delvis sammanflätad med och betingad av gymnasieskolans ekonomiska villkor. Den betygsövervakning som omnämns i excerpten ovan kan ses som ett uttryck för detta. De studerade gymnasieskolorna existerar i ett medelstillelningssystem, i vilket verksamhetens ekonomiska resurser styrs av antal elever (Hartman, 2005; Liedman, 2011; Lundahl, 2002, 2005). I konkurrensen mellan skolor med liknande utbildningserbjudande, ger högt söktryck och fyllda utbildningsplatser en större budget än den skola som vid terminsstart har många platser kvar. Skolans rykte och betygsstatistik utgör två centrala faktorer för skolans attraktionskraft på elever i färd med att välja och söka gymnasieskola och utbildningsprogram. Nedgång i söktryck skapar osäkerhet ifråga om resurser och framtid. Uppsving alternativt fortsatt starkt söktryck lovar stabilitet i resurstillgång och i daglig tillvaro. Så både



för elever och lärare. Tillsammans antyder exemplen att också ekonomiska intressen och villkor kringskar det handlingsutrymme som tillgängliggörs för elever och lärare, och påverkar genomförandet i av elevens utbildning.

Tidigare genomgång av aktualisering av styrdokumentet har visat hur det i dessa tillfällen vanligen artikuleras en ordningsdiskurs vars elevsubjekt förväntas vara fogligt och följsamt. De dominerande diskurserna förefaller i mycket liten utsträckning efterfråga ett kritiskt förhållningssätt. Den övervakning som diskuterats, liksom själva föreställningen om att skolledningen övervakar läraren via betygslistorna, förstärker ordningsdiskursens reglerande kraft, både i relation till elevsubjekt och till lärarsubjekt. Detta sker i allians med tidigare identifierad reproduktionsdiskurs för undervisningens innehåll och genomförande. Fixering vid kontroll, ”fasta och exakta gränser”, vid innehåll och upplägg som är ”enkelt att mäta”, tros reducera utrymme både för tvetydighet i resultat, bedömning och därmed betyg. Incitament för lektionsmoment med uppluckrade gränser mellan vad som kategoriseras som ”rätt” och ”fel” krymper. Sannolikt reduceras då också utrymme och motiv för en integrering av värdefrågor i undervisningen och för elevens träning i kritiskt förhållningssätt och självständiga ställningstaganden. Det skulle förutsätta undervisningsaktivitet och kommunikation av annan karaktär än den i utdraget uppräknade. Indikationerna på genomslag av dessa diskurser i undervisningens innehåll och iscensättning, föranleder en fördjupning i detta. I följande kapitel inleds en sådan.

### Sammanfattande reflektioner

Detta kapitel finner en ordningsdiskurs vara huvudsakligen reglerande då lärare söker legitimera undervisningsinnehåll och arbetsform för eleverna. I denna legitimering fungerar referenser till kursplaner och betygskriterier som resurser för läraren. Detta kapitel indikerar att ordningsdiskursens disciplinerande kraft når in i undervisningens genomförande. Ordningsdiskursens elevposition är här tyst, accepterande och foglig i relation till de gränser som läraren drar upp för lektionsaktivitet och allmänt förhållningssätt. Analysen i kapitlet finner vidare att legitimeringsprocessen bidrar till att naturalisera kunskapsreproduktion som huvudsaklig elevaktivitet. I kapitlet benämns detta som en kunskapsreproducerande diskurs. Resultatet indikerar att en sådan kunskapsreproducerande diskurs medverkar till att distansera ifrågasättande, granskande, kritisk reflekterande och självständigt resonerande aktivitet från eleven. Något sådant efterfrågas, uppmanas eller naturliggörs inte då innehåll, arbetssätt och resultat introduceras och motiveras. När detta läggs fram sker det

på ett sätt som snarare försvårar sådan aktivitet för eleven. Tillsammans naturaliserar och befäster de två diskurserna en ojämbördig maktrelation mellan elev och lärare.

Denna disciplinering förekommer både på studieförberedande och yrkesförberedande program. Dock finner jag dessa studieförberedande program kännetecknas av lokala profileringar som påtagligt har förstärkt inslaget av praktiskt orienterade kurser. I kapitlet presenteras ett exempel på tydlig avvikelse från sådan disciplinering. Den sker på ett program av traditionellt studieförberedande slag med en tydlig teoretisk orientering i kursammansättningen. På övriga traditionellt studieförberedande program är legitimering liknande den i kapitlet beskrivna överhuvudtaget mindre förekommande.

I detta kapitel ger jag exempel på att lärarens planering av undervisningsinnehåll, arbetsformer och bedömning av elevens arbete, kan påverkas av hänsynstaganden till en prioritetsordning sprungen ur ett annat värdesystem än det officiella. I detta andra värdesystem får marknadsorienteringen av gymnasieskolan, influerad av neoliberala värderingar, genomslag för handlingsutrymmet för läraren liksom för undervisningens genomförande och resultat. Då detta värdesystem bejakas, förefaller lärare att i mindre utsträckning normalisera att eleverna arbetar med värdefrågor, tränar kritiskt förhållningssätt och utvecklar förmåga att göra självständiga ställningstaganden. Den sociala praktiken naturaliserar att undervisningens innehåll fokuserar det mätbara, jämförbara och repeterbara. Detta tolkas som indikationer på att den sociala praktiken understödjer diskurserna av ordning och kunskapsreproduktion. Kapitlets resultat tyder på att den ekonomiska styrningens villkor också genererar kunskapens och lärararbetets villkor (Ball, 2004). I följande kapitel fördjupas granskningen av den kunskapsreproducerande diskursen i undervisningen.

# Kapitel 7. Om undervisningens genomförande I

## Kunskapsreproduktion

Här, liksom i nästföljande kapitel, fokuseras undervisningens genomförande i svenskämnets kurser.

Två diskurser dominerar och reglerar olika iscensättningar av undervisningen i svenska. Dessa flätas på olika sätt samman med, alternativt tar spjärm mot, tidigare identifierade diskurser av ordningsskapande. I den första, vilken fokuseras i detta kapitel, drivs och legitimeras undervisningen av en kunskapsreproducerande diskurs. Den andra benämns förhandlingsdiskursen. Denna presenteras och diskuteras i nästföljande kapitel. Då förhandlingsdiskursen artikuleras i undervisningen uppmanas eleverna att i högre grad delta i förhandling ifråga om kunskapsstoffets status, värde och uttolkning.

Den kunskapsreproducerande diskursen, som är i fokus i detta kapitel, artikuleras både på program med studieförberedande respektive mer yrkesorienterade inriktning. I detta kapitel fokuserar jag därför gemensamma drag och mönster då denna diskurs dominerar undervisningens genomförande. I ett specifikt sammanhang artikuleras inte den kunskapsreproducerande diskursen under observationstillfällena. Det är hos Birgitta, som undervisar på ett traditionellt studieförberedande program på A-skolan som undervisningen i detta avseende starkt avviker. Den är också i mindre grad förekommande hos Margareta, som undervisar på ett program med inriktning på studier och arbete inom handel och näringsliv. När Margareta talar om detta program med mig och med eleverna benämns det som högskoleförberedande. Nästföljande kapitel återkommer till och utvecklar detta.

Detta kapitel fördjupar således analysen av den kunskapsreproducerande diskurs, som föregående kapitel identifierade i legitimering av undervisningsinnehåll och arbetsformer. Denna diskurs artikuleras och dominerar under fältarbetet främst i undervisning som till innehåll och fokus är litteraturhistoriskt. Kapitlet analyserar exempel på övningar, redovisningar och genomgångar som är återkommande och som alla förenas av dels litteraturhistorisk tematik, dels av artikulationer av en kunskapsreproducerande diskurs. Utrymmet för elevsubjekten att ifrågasätta, kritiskt granska eller omvärdera själva stoffet är mycket litet i dessa litteraturhistoriska moment.

Kapitlet är så upplagt att det inledningsvis beskriver och karakteriserar typiska drag för en kunskapsreproducerande diskurs. Detta sker med stöd i ett för hela detta kapitel centralt excerpt från några lektioner med litteraturhistoriskt innehåll. Särskilt vikt läggs vid på vilka sätt den i sammanhanget dominerande diskursen understödjer kopierande och komprimerande aktiviteter, men försvårar elevens möjlighet till kritisk reflektion, tolkning och ställningstagande i relation till kunskapsgodset. Vidare analyseras den diskursiva praktikens maktrelationer mellan de positioner som diskursen tillgängliggör, liksom mellan elevsubjekten och kunskapsstoffet som sådant. I detta produceras och legitimeras gränser för kritik och ifrågasättande. Därefter redovisas olika varianter av ambivalens i artikulationerna av den kunskapsreproducerande diskursen. Slutligen presenteras ett från fältarbetet avvikande exempel på destabilisering och återstabilisering av maktordningen mellan de subjekspositioner som den diskursiva praktiken normaliserar.

## Reproduktion och separering

En väsentlig del av de observerade lektionerna hade litteraturhistoriskt fokus. Under fältarbetet var dessa moment till upplägg och genomförande i hög grad lika varandra. Utgångspunkt är då arbete kring en specifik tidsperiod samt ett antal författarskap. Vanligen får eleverna i ett sådant moment i uppdrag att enskilt eller i grupp ansvara för en specifik författare och med denna sammankopplade verk. Arbetsfördelningen är sådan att eleverna ställs inför utsnitt av texter och uppdras att komprimera ett bestämt innehåll. Utfallet av denna komprimering ska sedan presenteras för andra elever och ligga till grund för repetition inför någon slags skriftlig eller muntlig prövning. Ofta beskrivs momentet som just förberedelse eller träning inför ett skriftligt prov på den studerade perioden. Tyngdpunkten i elevernas arbete är att kopiera ett urval av uppgifter om exempelvis en specifik författare och dennes litterära produktion. Elevernas arbete utgörs huvudsakligen av reproduktion av data och värderingar om den tidsperiod, de aktörer och verk som beskrivs i texterna. Momenten regleras av en kunskapsreproducerande diskurs.

Kännetecknande för kunskapsreproduktionens diskursiva praktik är att själva lektionsunderlaget – historieteckning och textutdrag liksom värdering och tolkning av desamma - artikuleras som fakta. Det tillskrivs sanningsstatus, vilket positionerar lektionsinnehållet utom räckhåll för omtolkning, ställningstagande och värdering. Den kunskapsreproducerande diskursen tillgängliggör en elevposition vars sanktionerade aktivitet primärt handlar om att, ofta ordagrant,

## KAPITEL 7. OM UNDERVISNINGENS GENOMFÖRANDE I KUNSKAPSREPRODUKTION

repetera det redan sagda, tänkta och skrivna om de studerade texterna. Till elevpositionen kopplas inte aktivitet som producerar och tillför perspektiv och kritisk reflektion relativt de studerade texterna och dess innehåll. I detta fördunklas tolkningsutrymme, liksom de värderingar som genererar det urval, de tolkningar och den historieskrivning som eleverna tar del av. Den kunskapsreproducerande diskursen är sammanflätad med den ordningsdiskurs som är verksam och hegemonisk då värdegrunden aktualiseras (kapitel fem), liksom då undervisningsinnehåll och arbetsformer legitimeras (kapitel sex). Ordningsdiskursen utgör kunskapsreproduktionens överbyggnad. Den förra bidrar till att också i undervisningen normalisera och förstärka de subjektpositioner, liksom de relationer och maktordningar som den kunskapsreproducerade diskursen skapar och återskapar. I det följande utvecklas och exemplifieras detta.

Nedan följer ett sammandrag av en serie av Sandras lektioner, vilka alla har ”upplysningen” som tema. Denna inledande och långa sammanställning utgör ett centralt underlag för kapitlets redovisning och analys av den kunskapsreproducerande diskursen. Sandra undervisar på ett program med inriktning mot servicesektorn.

### **Introduktion**

Lektionen har just börjat.

Sandra: Ni ska nu få förbereda författarpresentationer på nästa epok i litteraturhistorien och det är upplysningen. Nu är det så att vi har ganska lite tid på oss fram till provet. Ni har av mig blivit indelade i grupper. Så småningom ska ni presentera några författare för varandra. Ni delar upp arbetet i gruppen så att några ska ta fasta på vad som är viktigt i författarens liv och några tar fasta på vad han eller hon skrev om. Någon ska också läsa korta utdrag ur deras texter. Sedan är poängen att ni berättar detta för varandra i gruppen, gör en samlad presentation för resten av klassen och så får ni alla lite hjälp med att förbereda er för provet. Provet blir alltså bland annat på de författarskap som ni presenterar för varandra.

F1: Jamen – det är ju så svårt att förstå vad fan det står i de där texterna!

P1: Ja, det är det! Kan de inte bara skriva så att man förstår!

Fler elever instämmer.

Sandra: Ja, det kan det vara, men då får ni göra så att ni använder ordböcker... Titta på sidan 122 i era böcker. Där står faktiskt mycket av uppgiften: ”Välj en författare och gör en muntlig presentation. Hitta andra fakta i annat material. Ta fasta på vad författaren skrev och vad han eller hon ville säga. Det viktigaste är att ni gör en bra presentation och att ni läser utdragen. Nu är det också så att jag faktiskt helt kallt har grupperat er och sedan får ni själva dela upp uppgifterna inom gruppen – så att någon läser på om författarna och någon annan läser utdragen.

Sandra delar ut papper med indelningen.

F2: Jag vill ha Defoe! (skriker rakt ut)

Sandra: Ni får byta sinsemellan och komma överens.

F3: Har vi en vecka på oss?

Sandra: Hmm.

Gruppdiskussionerna och arbetet med presentationerna sätter igång. Vid fördelningen av författarna uppstår en orolig stämning kring själva innebörden av att ha ansvar för en författare. Flera gånger upprepar eleverna att de inte förstår utdragen: Hur ska de då kunna presentera? Sandra upprepar flera gånger att hon inte vill att eleverna ska göra uppgiften alltför detaljerat. /.../ (Fältanteckningar Sandra, C-skolan, den tjugoförsta september 2008)

### **Redovisning**

När lektionen börjar hör jag flera av eleverna fråga om redovisningsuppgiften som en del av eleverna idag ska presentera för klassen och Sandra. Flera av dem säger att de inget förstår och att de har haft svårt med de texter som de förväntats läsa. /.../ Första gruppen gör sig färdiga för att redovisa. En pojke och en flicka går fram till katedern och ställer sig. Två av gruppens pojkar sitter kvar på sina platser.

Presentationerna sätter igång. Först Daniel Defoe. Flickan som redovisar berättar i högt tempo om Defoes uppväxt och familj: födelseår, födelseort, föräldrar, äktenskap. Om hans författarskap nämns mycket lite. Samma mönster upprepas under den efterföljande presentationen om Molière. Det är framförallt biografiska data som staplas på varandra. Titlarna på några kända verk av Molière nämns, men endast till namnet. Efter varje presentation får övriga elever ställa frågor. Efter varje presentation upprepas frågor om födelseår och dödsår. I några fall efterfrågas också författarens bostadsort. Lektionen avslutas. (Fältanteckningar Sandra, C-skolan, den tjugonionde september 2008)

### **Redovisningarna fortsätter**

Lektionen tar sin början och Sandra uppmanar eleverna att anteckna flitigt under presentationerna. Sedan understryker hon att eleverna inte förväntas kunna alla detaljer om de författare och de verk som de tagit del av under momentet. ”Inga detaljer!” upprepar hon som ett mantra. Först ut är en presentation av Voltaire. Presentationen inleds med att flickan blandar samman orden dietist och deist. ”Voltaire var dietist!” Sandra avbryter och förklarar vad som menas med att vara deist – vilket var det som Voltaire var, säger Sandra. Hon säger att ”Han såg Gud som en urmakare, som efter att ha skapat allting lämnade över sin skapelse till människan.” När Sandra har talat en stund avbryter en av de andra flickorna och säger att ”Nu förstör du ju hela hennes redovisning!” Sandra avslutar och lämnar åter ordet till eleven. Presentationen fortsätter. Eleven nämner några pjäser som Voltaire skrivit och går sedan över till att berätta handlingen i Voltaires *Candide*. Hon försöker nämna några karaktärer i romanen, men fastnar vid namnen och deras uttal. Sandra går in och hjälper med uttalet. Nu sammanfattas synopsis i *Candide* och därefter är redovisningen slut. Eleverna frågar om Voltaires födelse- och dödsår.

Sandra: Det här måste ju låta som en heltokig bok i era öron! Voltaire var ju till att börja med väldigt positiv och såg ljus på framtiden och människan. Sedan var han med om jordbävningen i Lissabon – man tror att den var ungefär som tsunamin – och det fick honom att se annorlunda på tillvaron. Han skriver ju också om Pangloss som

## KAPITEL 7. OM UNDERVISNINGENS GENOMFÖRANDE I KUNSKAPSREPRODUKTION

ju var Candes lärare. Han upprepar hela tiden att: Vi lever i den bästa av världar! Ungefär som Voltaire tänkte innan jordbävningen, då. Detta är en roman som skiljer sig ganska mycket från Robinson, eftersom den inte är en realistisk berättelse. Det är en fantasivärld, även om den fortfarande innehåller en resa och äventyr. Voltaire kritiserade ju också mycket och han skrev om de mänskliga rättigheterna. Vilka?

F: Yttrandefriheten (paus) och religionsfriheten.

Sandra: Bra! Det är ju jätteviktiga friheter!

F: Hallå! Vi ska hinna med alla...

Sandra struntar i kommentaren och fortsätter. Hon uppmanar eleverna att läsa utdraget om *Candide* och uppmanar eleverna att fråga två av flickorna i klassen, som haft ansvar för textutdraget, om de undrar något. Fråga om Voltaires födelseår skjuts in av elev. Därefter går man snabbt över till ny presentation. Denna gång står Mary Wollstonecraft på tur.

F: Jag har bara läst i boken och vad som stod där om Molly Wollstonecraft...

Sandra: Mary hette hon...

FL: Nej, Molly var det väl...

Snabb koll i boken. Man enas om att namnet ändå är Mary. Redovisningen fortsätter och eleven berättar snabbt om uppväxtmiljö (var) och barndom, ungdomsår, och begynnande författarskap. Hon säger att frihet och självständighet var viktigt för Mary och att hon skrev om detta i en bok som heter "Försvar av kvinnans rättigheter". Eleven fortsätter snabbt: "Sedan gifte hon sig med en person som var anarkist. Det betyder att man politiskt är mot samhället... Ja, jag vet inte. Jag fattade inte riktigt vad de menade med det. Sedan fick hon barn och hon hette Mary, men Shelley som gift... ja, jag fattar inte riktigt det heller..."

Sandra: Kan du berätta om något verk?

F: Ja men jag nämnde ju den "Försvar av kvinnans rättigheter" som stod i boken. Det stod bara vad den hette...

Sandra: Ja, och den texten är ju den viktigaste.

F: Du sa ju att jag inte skulle berätta om denna. (Paus) För den delen så stod det ju nästan ingenting om henne i boken. Det stod inte var hon var född till exempel.

Sandra: Tittade du i andra källor?

F: Ehhh.. Nej.

Skratt. Redovisningen avslutas. (Fältanteckningar Sandra, C-skolan, den trettonde september 2008)

Utdraget ovan kan på flera sätt sägas typiskt för de sammanhang då den kunskapsreproducerande diskursen artikuleras och reglerar elevernas delaktighet och aktivitet. Ett signifikativt drag för denna diskurs är att lektionsinnehållet separeras på ett sådant sätt den enskilda eleven endast förfogar över ett fragment av det sammanhang som studeras. Eleverna instrueras att i respektive grupp dela upp arbetet så att någon läser om den historiska perioden, en annan om

författarens liv och en tredje läser antologins textutdrag. Själva författarpresentationen gör inte sällan gruppens fjärde medlem, vilken inför uppläsningen fått bidrag från kurskamraterna. Läraren motiverar vid ett tillfälle separeringen som syftande till att aktivera alla elever och som en metod för att bättre, via elevernas egna ord, begripliggöra helheten för eleverna. Därtill är upplägget enligt läraren en effektivisering. Om alla elever ska läsa allt, kräver den studerade perioden fler lektioner.

Flera gånger under det moment som utdraget ovan är en del av, uttrycker eleverna svårigheter med att få ihop delarna. Eleverna säger återkommande att de ”inte förstår” eller ”inte fattar” de textutdrag eller författarbeskrivningar som de uppdras att läsa, sammanfatta och presentera. Separeringen försvårar också kommunikation mellan eleverna kring själva texterna, dess innehåll och mening. Ett exempel är resumén av handlingen i *Candide* i utdraget ovan. När en elev för de andra eleverna återger bokens handling refereras denna som vore den faktisk och inte symbolisk. Inte bara textens samhällskritik försvinner, utan också elevernas möjlighet att förhålla sig till den samhällskritik som Voltaire uttryckte via romanfiguren Candide. Lärarkommentaren ”Det här måste ju låta som en heltokig bok i era öron!” kan möjligen ge en indikation om att eventuell respons från de lyssnande eleverna främst förväntas handla om hur boken ”låter”. Endast en elev har specielläst utdraget. I denna diskursiva praktik är elevernas möjlighet till delaktighet i utbyte och kritisk reflektion kring innehåll och tolkning mycket litet. Det är inte heller en aktivitet som efterfrågas.

Uppmärksamhet och arbetsfokus riktas istället mot de uppgifter som förefaller konkreta och faktiska. Eleverna ombes att lyfta fram vad som är ”viktigt” i författarens liv, att hitta ”fakta” och berätta vad författaren ”skrev om och ville säga”. Parallellt säger emellertid läraren till eleverna att inte fokusera på ”detaljer”. Uppmaningen framstår som paradoxal i relation till såväl lärarens instruktion som innehållslig utfall av elevernas arbete och de frågor som följer av dragningarna. I varje presentation bildar just författarens födelseår, dödsår, bostadsort, partner, barn samt namn på kända verk den innehållsliga stommen. Av eller om författarens litterära produktion, nämns sällan något som går utöver titel och just de specifika formuleringar om verken som läroboken ger. Varje gång en presentation avslutas, efterfrågar eleverna på nytt repetition av ovannämnda livsdata. Det är också då sådana data nämns, som flertalet av eleverna gör skriftliga noteringar. Aldrig frågar någon, varken lärare eller elev, om den föredragande elevens personliga synpunkter eller reflektioner på de lästa utdragen. Reproduktionsdiskursen legitimerar att elevaktivitet stannar vid att repetera och kopiera det som andra redan sagt, gjort och tyckt.



Ett liknande mönster återkommer då Annikas, lärare på B-skolan, ställer eleverna inför att i grupp ytterligare komprimera lärobokens uppställda sammanfattning av ett historiskt skeende.<sup>13</sup> Texten, som de ombeds att arbeta med, är i punktform och varje textstycke omfattar cirka fem meningar. Dessa uppdras åt eleverna att transformera till en eller två meningar. Läroböckernas sammanfattningar separeras så att eleverna arbetar i grupper med vardera ett sådant textstycke. Grupperna sammanfattar ”sin” sammanfattning och skriver upp de nya meningarna på tavlan. I momentets slutsteg uppmanas samtliga elever att skriva av alla de nya - och kortare - sammanfattningarna i sina anteckningsböcker och sedan läsa på detta inför kommande prov. Excerptet ovan och beskrivningen av Annikas övning, visar två återkommande varianter av hur en separering och komprimering av innehållets delar bistår en kunskapsreproducerande diskurs. Var och en av eleverna fokuserar endast en pusselbit av helhetsbilden och arbetar med att förminska och förenkla just denna bit. När den lösryckta delen tillgängliggörs för de andra eleverna, är det i en så koncentrerad version att den helhetsbild som delarna avser att återskapa fördunklas i sammanhang, mening och syfte. Separeringen medverkar till att påtagligt begränsa elevens utrymme för och möjlighet till kritisk reflektion i relation till själva kunskapsinnehållet. Det stoff som tillgängliggörs för hela gruppen positioneras som vore det, i del och helhet, ämnat att först komprimera, sedan kopiera och slutligen memorera. Det elevsubjekt som naturaliseras i denna praktik förväntas inte producera värderingar, tolkningar eller åsikter om en text eller dess innehåll som avviker från gängse. Diskursen stänger för ifrågasättande och alternativa tolkningar av själva stoffet.

## Kunskapsreproduktionens maktrelationer

Hittills fört resonemang och utdrag synliggör hur den kunskapsreproducerande diskursen tillskriver själva lektionsstoffet sanningsstatus genom att de värderingar som stoffet är bärare av förblir oemotsagda. De aktiviteter som eleverna engageras i är huvudsakligen traderande. I kunskapsreproduktionen formas ett elevsubjekt, för vilket själva repetitionen av det redan sagda och skrivna normaliseras som syssla under lektionerna. En central poäng är att detta understödjer en maktrelation, i vilken elevsubjektets position underordnas både stoff och lärare. Själva stoffet, kunskapsgodset, är inte resurser med vilka eleven kan eller förväntas ifrågasätta en ordning, ett förhållande eller en utsaga om eller i det som studeras. Stoffet, liksom distribution och hantering av det, är i högre

---

<sup>13</sup> Fältanteckningar Annika, B-skolan SvA sextonde april 2008

grad resurser med vilka läraren positionerar sig som i sammanhanget styrande. Jag ska i det följande utveckla detta.

Maktrelationen uttrycks under fältarbetet extra starkt i sammanhang, i vilka eleverna vanligtvis är utan egna textböcker. I dessa sammanhang skapas hela tiden nytt och tillfälligt instuderingsmaterial med stöd av anteckningar, kopior, kompendier och overheadblad. Allt är sammanställt, ibland för hand, av läraren. Det instuderingsmaterial som produceras är till sin utformning mycket summariskt och ofta baserat på lärarens sammanfattning av centrala verk i enskilda författares produktion. Inte sällan överförs sådan text ordagrant från overhead till elevernas anteckningsböcker och lösblad, vilket sedan utgör det underlag som eleverna läser på inför prov. Nedan följer ett utdrag från en lektion med litteraturhistoriskt fokus. Momentet i vilket eleverna skriver av handskrivna overhead-blad är ofta återkommande under just Christinas, lärare B-skolan, lektioner.

OH läggs på. På denna räknas Dostojevskijs (D) mest kända romaner upp. Christina går igenom de olika titlarna och läser upp vad som står om dem. Hon nämner *Döda huset* och att detta är en analys av ondskan utifrån D:s upplevelse i Sibirien och de medfångar som han träffade där. Christina läser vidare: *Brott och straff* är en av de första psykologiska romanerna. /.../ *Idioten* har jag sett på TV, men det är ni nog för unga för att minnas.... Den handlar om en god furste. Jag minns att fursten framstod som en fantastisk person i serien... Frågan som Dostojevskij ställer sig är om vi har någon nytta av goda människor... Vissa har tolkat budskapet som att det kanske kan vara svårt för de goda människorna att finnas i vårt samhälle, eftersom de helt enkelt är ”för” goda. De är dömda att gå under. Avslutningsvis nämner C *Bröderna Karamazov* och sammanfattar handlingen i denna.

Under genomgången är det alldeles tyst i klassrummet. Eleverna skriver av det ganska välfyllda OH-bladet. När Christina vill ta bort det och lägga på nytt, protesterar flera och säger att de inte är färdiga ännu. De frågar om ord som är ofullständiga. Någonstans har Christina skrivit *undom* istället för ungdom. Läraren förklarar att hon skrivit snabbt och missat ett g. Flera elever frågar om de också ska skriva *undom* precis som Christina. (Fältanteckning Christina, B-skolan SvB, den första april 2008)

Övningar av detta slag utgör en återkommande aktivitet under fältarbetet. I uppläsningen pendlar läraren mellan att genrebestämma verk och ge mer personliga beskrivningar och reflektioner. *Brott och straff* kategoriseras som ”en av de första psykologiska romanerna”, medan *Idioten* beskrivs utifrån hur läraren uppfattade en specifik tv-version av romanen. Det är läraren som har sett och det är lärarens som minns och berättar om tv-serien – inte om boken. Eleverna är tysta och skriver av. När någon undantagsvis säger något i sådana moment är det för att klaga på textens omfång eller uttrycka tidsbrist för att hinna skriva av allt. Frågor kan också gälla förtydligande av borttappade bokstäver eller glömda ord, som med exemplet *undom* ovan. Utdragets avslutande fråga, om eleverna

## KAPITEL 7. OM UNDERVISNINGENS GENOMFÖRANDE I KUNSKAPSREPRODUKTION

”/.../ också ska skriva undom precis som Christina” förefaller mot denna bakgrund vara ärligt ställd. Kopieringen är total, ner till textens skrivfel. Själva innehållet i det som eleverna plagierar ifrågasätts inte. Kännetecknande är istället elevernas tystnad under och efter dokumentationen. I reproduktionen, liksom i den separering och fragmentarisering av stoffet som tidigare beskrivits, dras gränser för vad som i sammanhanget är väntat av eleven. Kopieringen av det som läraren tillgängliggör framstår som helt normaliserad vid detta och andra liknande tillfälle, då den kunskapsreproducerande diskursen artikuleras. Utdraget ger exempel på hur eleverna iscensätter en subjektspostion som är i överensstämmelse med det beteende som diskurserna sanktionerar som ”normalt”. Att dra slutsatser, värdera eller kritiskt reflektera över de utsagor som läraren distribuerar, är enligt analysen av fältarbetet, inte normaliserad aktivitet för denna elevposition. När gränsdragningen internaliseras i självbilden, vilket tystanden och frågornas innehåll antyder, vidgas verkningskraften. Elevsubjekten driver sin egen disciplinering.

Denna avhandlings har till syfte att analysera hur värdeöverföring och kritiskt tänkande artikuleras och utmanas i svenskundervisningen i gymnasieskolan. Det är därför ett centralt resultat att artikulationer av en kunskapsreproducerande diskurs förlägger elevsubjektets utrymme för kritik till en senare fas, bortom tillägnet av de referenser och den historieskrivning som litteraturlektionerna vanligen uppehåller sig vid och repeterar. I resonemang där så sker flätas diskurser av ordning och kunskapsreproduktion samman. Följande excerpt ger exempel på detta.

A-K: Hur tänker du kring elevernas möjlighet att vara kritisk mot exempelvis den litteratur som du tar upp?

Georg: I vissa lägen måste man ställa in sig i ledet varje sig man vill det eller inte. Man kan inte ifrågasätta allting och det är först när man (Paus) när man lämnar skolan som man. Ahh, det kanske är ett felaktigt uttryck och verkar lite fyrkantigt. Jag kan ta ett exempel: jag har ju haft elever i svenska som ibland har ifrågasatt innehållet i litteraturhistorien och det faktum att man tar upp dom och dom författarna och inte dom och dom. Du vet man har ett nyväckt intellektuellt intresse och man talar mycket om Camus, Dostojevskij, existentialismen och alla de där. Eleven tycker att det liksom är för banalt att hålla på med Selma Lagerlöf. Men det är ju egentligen samma sak som om man skulle jämföra med Picasso. Om man tittar på hans tidigare konstverk, så är de väldigt traditionella och det är först när man kan hantverket säger jag... När ni har lärt er de grundläggande ingredienserna i de olika litterära epokerna - då kan man bryta mot mönstret.

A-K: Man måste veta vad man revolterar emot?

Georg: Just det. Man kan inte bara vid enstaka fall tycka att jag vill köra mitt eget race och det är ju mycket samma sak med mycket annat i skolan också. Man få ju inte undervärdera vuxenvärlden och hamna i en slags ungdomsdiktatur där man i varje läge

ska fråga ungdomarna. Någonstans så vet ju vi. (Paus) Vi har ju mera erfarenhet. Det är ju ofta så att elever omvärderar sin skolgång efteråt, när man har mognat. Men nu tycker man att det är mycket egendomligt att man ska syssla med detta och detta. Så därför tycker jag att man måste ju ändå försöka försvara sina positioner lite grann också för att på så sätt hjälpa ungdomarna i vuxenvärlden när de slutar skolan, så att de inte tror att så fort man kommer ut på en arbetsplats så kan man diskutera sig fram till andra lösningar med en gång. Att det skulle råda någon slags arbetslivsdemokrati överallt liksom. Det är ju bara att ställa in sig i ledet om man vill ha det här jobbet liksom och sen kan man ju naturligtvis bearbeta systemet inifrån, men man kan ju inte bara ifrågasätta. (Paus) ja, du vet vad jag menar. (Intervju Georg, A-skolan, den tjugoende september 2007)

Sammanflätningen av diskurser av ordning och kunskapsreproduktion producerar här en elevposition vars underordning är dubbel. Eleven underställs både lärarposition och lärarpositionens värdering av stoffet. I utsagorna ovan, vilka till innehåll är återkommande under fältarbetet, föregår elevens internalisering av en viss kunskap rätten till ifrågasättande av densamma. I utdraget, dras en gräns mellan de som kan och de som ännu inte kan"/.../ de grundläggande ingredienserna i de olika litterära epokerna /.../". På fel sida om denna gräns, är utrymme för kritik mot själva stoffet, liksom kritik mot urval och värdering mycket litet. Med gränsdragningen positioneras läraren som en som vet och kan, medan eleven ännu inte vet och kan detsamma som läraren (Gordon, Holland & Lahelma, 2000; Liljestränd, 2002). Eventuellt ifrågasättande från denna elevposition tillskrivs ringa legitimitet. Eventuella invändningar kan avfärdas som uttryck för elevens tillstånd av okunnighet.

Legitimitet i ifrågasättande förutsätter i denna logik en viss kunskaps-gemenskap. Denna upptas eleven i genom att acceptera och tillägna sig lärarens urval. Kritikens giltighet och status avgörs således av i vad mån eleven bedöms ha anammat tillräckligt stor del av ett visst kunskapskapital. Härigenom villkoras uttryck för motstånd och ifrågasättande så att eleven först måste känna och kunna det "system", som kritiken avser. Först följsamhet, sedan kritik. Detta oavsett om "revolten" handlar om litteraturundervisningens fokus eller den framtida arbetsplatsens regelverk. Ordningdiskursens elevideal av följsamhet och foglighet står stadigt i denna praktik.

Själva kunskapsstillägandet, här i form av reproduktion, sägs reducera incitamenten för ifrågasättande och utnyttjande av vunnit utrymme för kritik. De författarskap som eleven, i tillstånd av okunskap, diskvalificerar som "banala" prognostiseras samma elev att i sinom tid acceptera, förstå och uppskatta. Att från en sådan lärarposition och i denna praktik "/.../ hjälpa ungdomarna i vuxenvärlden /.../" blir kompatibelt med att vidmakthålla hegemonin för de diskurser som genererar anpassning och ordning, inte

ifrågasättande. Denna ordning och diskursiva logik säkrar urval och maktrelationer.

## Lärarambivalens

Hittills presenterade exempel på en kunskapsreproducerande diskurs utspelar sig i klassrummet. Det är i undervisningen som denna diskurs är som starkast. Utanför lektionerna genomkorsas lärarartikulationerna av diskursen av viss ambivalens och tvivel. En spricka i den kunskapsreproducerande diskursens hegemoni framträder exempelvis då Sandra, utanför undervisningen, karakteriserar det egna lektionsupplägget och innehållet som sammanhangslöst, ytligt och utan utrymme för samtal om ”mening och innebörd”. Kritiken riktas mot lektionsfokus och genomförandeform.

På ett sätt riskerar man att röra till det ännu mer för eleverna när man exempelvis går in djupare på till exempel franska revolutionen och liknande historiska händelser. Samtidigt är det ju just dessa sammanhang som skulle kunna hjälpa eleverna att faktiskt förstå. (Fältanteckningar Sandra, C-skolan, den sjätte oktober 2008)

Den diskursiva praktiken stabiliseras emellertid då undervisningens innehåll och form motiveras med hänvisning till brister och luckor i elevernas förkunskaper. Det är bristerna som förklaras vara orsak till att lektionerna i första hand måste lägga en gemensam kunskapsgrund baserad på årtal, epoker, namn och titlar. Också i dessa självreflekterande resonemang upprätthålls därför den subjektposition som sammanflätningen av diskurser av kunskapsreproduktion och ordning tillgängliggör för eleven och som är tydlig i tidigare utdrag, exempelvis i utdrag från intervju med Georg. Det är eftersom ”det inte finns något att bygga på” hos eleverna som diskussion måste vänta till dess att den gemensamma grunden har etablerats (jfr resonemang ovan). Etableringen av denna sker genom reproduktion och ordningens upprätthållande.

Kunskapsreproduktionens starka genomslag i klassrummet till trots, syns ”sprickor” genom variationen i artikulationerna. Ett exempel är följande utdrag, i vilket eleverna upprepat uppmanas till delaktighet och inspel i en genomgång. Temat är upplysningen.

Christina: När infaller upplysningen?

F1: 1720 ungefär.

Christina: ... Och hur länge pågår den?

Inget svar.

Christina: Om vi nu ska sätta ut ett exakt årtal så brukar man ange 1789. Vad var det som hände då?

Eleverna nämner olika historiska händelser som kan spela roll för vilket år man talar om. Någon frågar om det kan ha att göra med Daniel Defoes födelse. Slutligen gissar någon på franska revolutionen.

Christina: Det är ju inga exakta årtal egentligen det här. Man brukar säga att upplysningen utspelar sig under 1700-talet. Då har vi besvarat frågan NÄR. (Skriver upp NÄR? På tavlan och fyller i de årtal som man just kommit överens om.) Då ska vi försöka besvara frågan VAD? Vad var det som var viktigt? Vilka idéströmningar, tankar och ideal härskade?

F2: Var det inte att människan var självständig?

F3: Tron på människans förmåga?

Christina: Vad härrör då detta från? Vilken epok var före upplysningen? Gissa!

Eleverna gissar: Barocken? Romantiken? Slutligen gissar någon på renässansen. C frågar vad som kännetecknade upplysningen? Någon föreslår att det var då som reformationen ägde rum.

Tystnad.

Christina: Det var individualism och optimism. Upplysningen var ju upplysning, förnuft och utbildning... och vetenskap. Man tror alltså på dessa begrepp. Man tror att om man tror på detta så blir det bra. Andra viktiga nyckelord är liberalism och frihet. (skriver upp på tavlan) Vad innebär liberalismen?

P1: Frihet.

Tystnad.

Christina: Nu får ni vara aktiva och gissa.

F1: Frihet och självständighet...

Christina: Vad kan det vara mer?... Nu får ni gissa! Lisa – vad tror du?

Lisa: Ingen aning...

Christina: Jo då det har du. Gissa nu!

Tystnad.

Christina: Det var ju så att under medeltiden så styrde kung och kyrka. Man ville så småningom ha politisk frihet (Paus) Religionsfrihet, yttrandefrihet och (Paus) vad ville man mer ha för frihet? (Paus) Åsiktsfrihet. Då ska vi titta lite på VEM (skriver upp på tavlan.) Vilka personer var särskilt betydelsefulla under den här perioden. Jag tänker speciellt på en vetenskapsman. Vem tänker jag på?

P2: Newton... och gravitationslagen.

Christina: Ja, han visade ju att det inte bara var kyrkan som man behövde gå till för att få förklarar saker och ting. Det finns en filosof också som var betydelsefull. Vet ni vem det var? (Paus) Han hette John Locke. Han hade en slags teori om kunskapsinhämtning: empirism kallar man det. Vet ni vad det är? Empiriska studier... Det är när man lär sig genom erfarenhet. Han myntade också ett annat jättebra begrepp... som är jättebra att kunna när man löser korsord: Tabula rasa. Det betyder ungefär att människan föds som ett vitt blad och sedan fyller man på allteftersom man lever...

## KAPITEL 7. OM UNDERVISNINGENS GENOMFÖRANDE I KUNSKAPSREPRODUKTION

Tillsammans gjorde dessa tankar att klimatet förändrades i England. Hur kunde det vara att detta skedde just i England? Hur var England vid denna tid?

F3: Stormakt...

Christina: Ja, man har skaffat kolonier, rikedomar och fått inblick i att det finns andra folk och andra religioner. Man har pengar och läskunnigheten ökar. Klimatet var vid denna tid helt annorlunda i ett annat land Vilket? (Paus)Voltaires hemland? (Paus) Gissa!

F5: Frankrike.

Christina: Just det. Nu har jag ju bara pratat om en vetenskapsman och en filosof. Det finns också två väldigt kända författare som skrivit MINST varsin klassiker. Nu får ni gissa igen!!!

F2: kan det vara Robinson Crusoe av Daniel Defoe?

Christina: Ja. Också en annan som också handlar om resor.

F6: Gullivers resor.

Christina: Vem har skrivit den?

Eleverna gissar hej vilt. Någon nämner Selma Lagerlöf och någon annan nämner HC Andersen. Så småningom kommer de fram till att författaren heter Jonathan Swift. (Fältanteckningar Christina, B-skolan, den åttonde april 2008)

Typiskt i ovanstående är att försöken till involvering av eleverna i lektionen går via uppmaningar att "gissa". Vanligen förtäts uppmaningarna till eleverna att gissa, då omedelbar respons på ställda frågor uteblir. Så sker i utdraget ovan. Själva upprepningen i uppmaningen kan indikera att eleverna antas kunna mer än de vågar yttra. Gissandet kan i denna tolkning betraktas som försök att avdramatisera delaktighet också om svarsförslaget från eleven befinns vara felaktigt i relation till den ställda frågan. Gissandet görs i excerptet synonymt med aktivitet. De inspel som gissningarna öppnar upp för är emellertid endast avsedda att fylla i en lucka i den historieskrivning som läraren tecknar. Det är således inte sammanhang, nyanser, synpunkter eller kritisk reflektion som efterfrågas eller möjliggörs genom uppmaningarna att gissa. Inspelen syftar till att sätta ett visst årtal, ange århundrade, namnge en viss epok eller en författare, verk eller definiera ett visst begrepp. Och därigenom fullborda den berättelse som eleverna förväntas dela och reproducera. I utdraget bejakar eleverna öppningarnas och uppmaningens premisser. I sina svarsförslag håller de sig till att fylla i just de luckor som läraren lämnar. De maktrelationer mellan lärare och elev, liksom mellan stoff och elevposition som den dominerande diskursen ger förblir ohotade.

I lärarnas resonemang ovan förefaller fördjupning, diskussionsutrymme och elevaktivitet vänta så snart en gemensam kunskapsgrund har lagts. Under fältarbetet följde aldrig en sådan fas på något av de moment som normaliserar

kunskapsreproduktion som huvudsaklig aktivitet. Snarare förstärks och stabiliseras det reglerande genomslaget i just avslutande examinationsmoment och i förberedelserna av desamma. Annika jämför en sådan förberedelseövning med språkundervisningens gloskontroll. Vid tillfället ifråga förses eleverna med en bunt preparerade kort. På respektive kort finns ett för tidsepoken centralt namn eller begrepp samt dess definition. Eleverna får i uppdrag att i parkonstellationer kontrollera varandras kunskaper om namn och begrepp. Gloskortens innehåll lanseras samtidigt som en fingervisning om frågor i kommande prov.<sup>14</sup> I instuderingsfrågor, läxförhör samt provfrågor är merparten av frågeställningarna inriktade på att, i linje med lektionernas innehåll, sammankoppla författarnamn med verk, identifiera namnlösa textutdrag samt ange exakt betydelsen av ett specifikt litterärt begrepp. Provfrågorna bereder inte plats för elevernas att formulera eller uttrycka egna synpunkter på eller tolkningar av de lästa texterna och den studerade perioden. Resultat av provtillfällen och redovisningar och aktivitet ligger till grund för elevens betyg på kursen. Detta indikerar att kritisk reflektion i relation till det studerade stoffet inte uttryckligen efterfrågas eller värderas i det förarbete eller i den prövning som ligger till grund för betyget. Ambivalens i lärarnas artikulationer till trots, befästs den kunskapsreproducerande diskursen som dominerande och reglerande i undervisningen.

## Elevambivalens

Hittills givna utdrag visar hur eleverna agerar följsamt med de positioner som reproduktionsdiskursen tydligt tillgängliggör. Under fältarbetet noterade jag också hur ambivalens i utsagor och ageranden från eleverna kunde uttrycka tillfälligt motstånd. Också i dessa fall förskjuts positionerna i den diskursiva praktiken endast i ögonblicket som sådant. I den följande exemplifieras och diskuteras detta.

Kapitlets inledande utdrag från några lektionspass på B-skolan kan tjäna som ett första exempel på hur motstånd relativt stoffet som sådant uttrycks. I detta, liksom vid andra tillfällen med snarlikt upplägg och innehåll, reagerar eleverna på stilnivå och ordval i de texter som de ombes läsa. Textutdragen beskrivs som svåra och närmast obegripliga.

F1: Jamen – det är ju så svårt att förstå vad fan det står i de där texterna!

P1: Ja, det är det! Kan de inte bara skriva så att man förstår!

---

<sup>14</sup> Fältanteckningar Annika, B-skolan SvA sjuttonde mars 2008)



## KAPITEL 7. OM UNDERVISNINGENS GENOMFÖRANDE I KUNSKAPSREPRODUKTION

Fler elever instämmer. (Fältanteckningar Sandra, C-skolan, den tjugoförsta september 2008)

I exemplet ovan är studieobjektet upplysningstiden och ett antal författare verksamma under denna tid. Utropen från eleverna avser inte texternas innehåll, tolkningen av dem eller den klassikerstatus som litteraturhistorien och Sandra tillskriver verken. Vad eleverna ifrågasätter är svårigheten att överhuvudtaget förstå och nå in i texterna. I så måtto är detta inte ett motstånd som springer ur elevernas kritik av texten som sådan, inte heller utgör det någon kritisk reflektion eller värdering utifrån läsningen av det valda lektionsstoffet. Eleverna opponerar sig mot att ordval i texterna, hindrar dem från att läsa och förstå. Utropen kan till sin karaktär ses som en del i den kunskapsreproducerande diskursens logik. Den tillgängliggör inget handlingsutrymme för eller träning i kritik eller ifrågasättande av själva studieobjektet. Diskursen förser inte eleverna med resurser att tränga in i texterna och kritiskt angripa dem utifrån dess innehållsliga eller estetiska dimensioner. Kommentarer likt de ovanstående bildar därför enkom ögonblickliga störningar i arbetet och de lämnas här och vid andra tillfällen utan åtgärder som förändrar premisserna för elevernas arbete.<sup>15</sup> Oftast lämnas dylika elevkommentarer helt utan respons. De föranleder exempelvis inte vid något tillfälle diskussion. En central poäng är därför att protester eller utrop likt ovanstående inte rubbar diskursordningen i sig eller förskjuter de positioner som den diskursiva praktiken tillgängliggör. Tvärtom. Utropen i sig förefaller, paradoxalt nog, naturliggöra en orientering mot diskursens huvudsakliga elevaktivitet: kopiering. Eleverna är direkt efter utropen i färd med att genomföra just den uppgift som de ålagts. Att elevernas arbete kommer att stanna vid repetitionen av det som någon annan redan sagt om texterna, får snarare legitimitet genom den tillståndsbeskrivning som eleverna utropar i det refererade utdraget.

Eleverna i resonemanget ovan konstaterar att textutdragen är obegripliga, men fullföljer likväl uppgiften. Det finns enstaka andra tillfällen då avskrivnings- och repetitionsmoment avbryts med elevfrågor som verkar söka fördjupning och nyansering i de skeenden som lektionen för stunden uppehåller sig vid. Nedan ett exempel från Georgs lektioner.

Georg skriver upp följande på tavlan:

Industriell revolution

Social revolution

---

<sup>15</sup> Text fältanteckningar Sandra, C-skolan SVA sjätte oktober 2008 och elfte november 2008 samt SVC femte november 2008 och tionde november 2008.

Nationell revolution

Han säger att det överhuvudtaget händer mycket vid denna tid och att man brukar talar om tre olika revolutioner under 1800-talet. Han ber eleverna göra en notering om dessa i sina anteckningsblock.

Georg: Vilka uppfinningar sammankopplar man med industriella revolutionen?

Eleverna gör en uppräknig av olika uppfinningar som påverkade industrialiseringen.: textilmaskiner, ångmaskin, tåg, kamera. Någon elev ställer en fråga om industrialiseringens negativa effekter. ”Var inte också dessa stora och många?”

Georg: Det kanske man kan säga...

F: Ja, hur var det med arbetslösheten? Det blev väl ett problem då?

P: Man brukar väl också prata om urbaniseringen som ett problem, eller?

P2: Sedan var det ju också så att det skapades ett proletariat av industrialiseringen. Det bildades fackföreningar.

Georg: Hmm. Ni tänker kanske på att det producerades ett berömt verk. Kan ni namnet på detta?

F: Det kommunistiska manifestet.

Georg: Just detta verk skrämde ju verkligen slag på alla, eftersom ett slutade med en känd uppmaning: Proletärer i alla länder förenen eder.

F: Var det inte så att kvinnorörelsen kom att starta under 1800-talet. Vad var egentligen suffragetter?

Georg: Jo, det kan man säga. (Paus). Men det blev aldrig någon revolution av det slag som vi har skrivit upp på tavlan. (Fältanteckningar Georg, A-skolan, den sjuttonde september 2007)

Lärrarfrågan om en uppräknig av uppfinningar bryts mot elevfrågor om ”industrialiseringens negativa effekter”. Elevernas olika inspel tillför omständigheter snarare än bara repeterar eller fyller i luckor i det som lärarens historieskrivning gör gällande. Noterbart är att det i meningsutbytet blir eleverna själva som föreslår svar på den inledande elevfrågan. Elevernas följdfrågor kan ses som öppningar till problematisering, nyansering och fördjupning som vanligtvis inte ryms inom kunskapsreproduktionens praktik. När Georg frågar om eleverna ”kanske tänker på ett berömt verk”, återförs aktiviteten delvis till det fokus som den reproducerande litteraturundervisningen vanligen har. När en elev fortsätter att ställa frågor och för kvinnorörelsen till historieskrivningen, anförs tavlans uppräknig av tre ”revolutioner” som fokus. Företeelser eller fenomen som inte, enligt läraren, sammankopplas med de tre revolutionerna faller utanför genomgången. Någon mer diskussion blev det inte vid tillfället. Inte heller senare i momentet, då eleverna snabbt leddes över till grupparbeten av det slag som diskuterats i avsnittet.

Ett centralt resultat i kapitlet är att den diskursiva praktiken inte tillgängliggör en elevposition för vilken textkritik och tolkning utgör normaliserade lektionsaktiviteter. Iscensättningen av i synnerhet litteraturhistoriskt orienterade undervisningsmoment producerar små öppningar för eleverna att träna kritisk reflektion i relation till det som studeras. Ovanstående exempel synliggör den kunskapsreproducerande diskursens reglerande kraft, också i de tillfällen då elever på eget initiativ faktiskt yttrar kritik relativt stoffet eller frångår repetitionen som huvudsaklig aktivitet. Agenda eller subjekspositionerna förskjuts inte nämnvärt av dessa inspel. Här, liksom vid andra liknande tillfällen under fältarbetet, förs aktiviteten direkt tillbaka mot verksamhet i linje med den dominerande diskursen.

## Destabilisering

Mer varaktig och systematisk destabilisering av maktrelationen mellan lärare och elev förekommer endast undantagsvis under fältarbetet. Även om destabilisering utgör en ovanlighet, bildar de ett återkommande mönster i just en klass. I det följande presenteras detta exempel. Genom undantaget är det möjligt att identifiera och redogöra för hur motstånd mot de dominerande diskurserna och mot maktordningen i den diskursiva praktiken kan artikuleras. I klassen avvisar en elevgrupp den elevposition som naturliggörs. De agerar istället utifrån en position med större handlingsutrymme och påverkansmöjlighet i klassrummets villkor och skeenden. Härigenom sker en positionsförskjutning, i vilken kunskapsreproduktionens lärarposition dräneras på auktoritet. Den diskursiva praktikens maktordning mellan lärare och elev rubbas tillfälligt (jfr t.ex. Mac an Ghail, 1988; Walkerdine, 1990; Öhrn, 2005)

Det är i Annikas klassrum som en specifik elevkonstellation bestående av några kvinnliga elever, upprepat förskjuter genomförandet av den lektionsagenda som läraren aviserar. Läraren artikulerar i start av lektionen, den kunskapsreproducerande diskursen som vore den i sammanhanget reglerande. Nämnda elevgrupp agerar, till skillnad från tidigare exempel, i mycket liten utsträckning följsamt med de uppgifter (komprimering, kopiering och presentation) som diskursen efterfrågar och normaliserar för eleven. Då eleverna faktiskt genomför de ålagda arbetsuppgifterna sker det med tydligt uttryckt motvilja. Ofta demonstrerar eleverna under lektionen att de inte vill göra, inte heller gör eller kommer att göra uppgifterna. Uppgifterna som sådana eller lektionstematiken förlöjligas av elevgruppen. Nedan följer ett utdrag från en lektion med ett för sammanhanget typiskt skeende och ordväxling:

Gruppen framför mig verkar inte vilja delta i uppgiften (begreppsdefinition och namnidentifikation). De suckar högt när Annika ger dem pappret med uppgiften. Gruppen låter den ligga på bänken och fortsätter prata. Eleverna pratar högt. Annika går efter en stund fram till dem och frågar om de läst häftet till idag. Fyra av eleverna svarar nej. Annika föreslår att eleverna delar upp sig och flyttar till de andra grupperna och gör övningen tillsammans med dem. Ingen vill flytta. Eleverna suckar ljudligt igen. Annika lämnar dem.

Några minuter förflyter.

Annika: OK! Jag tänker att vi nu ska gå över till något nytt och prata lite om isländska sagor. Vad tänker ni på när jag säger isländska sagor

F1: Jag tänker på nian. I nian då höll vi fan på med isländska sagor hela tiden!

Annika: Vad lärde du dig då?

F1: Det kommer jag inte ihåg nu. Eller vänta...Jag lärde mig inget faktiskt.

F2: Inte jag heller. Inget.

Flera av eleverna säger att de tidigare sysslat med de isländska sagorna, men att de inget minns av det. Några av eleverna säger att de aldrig hört talas om isländska sagor. Det är stöjt och stömmigt i klassrummet. Annikas röst når inte riktigt fram, eftersom flera av eleverna talar med varandra eller verkar upptagna med annat. /.../ (Fältanteckningar Annika, B-skolan, den sextonde april 2008)

Utdraget är typiskt för fältarbetet i denna klass. Själva uppgiften i utdraget är, i linje med kunskapsreproduktionen, en repetitionsövning av ett antal begrepp och namn sammankopplade med den period som just studerats. I ord och handling markerar eleverna i den specifika gruppen här, liksom vid andra liknande tillfällen, att de ogillar övningen: de suckar ljudligt och fortsätter prata med varandra om annat än den förelagda övningen. Agerandet, vilket är typiskt för elevgruppen under den tid som jag följde klassen, bildar i varje del motpol till det som läraren ber eleverna att göra. Eleverna i gruppen, uppträder på ett sätt som påtagligt skiljer sig från det som tidigare beskrivits vara ett dominerande elevförhållningssätt i denna praktik. De är inte tysta och de gör inte vad de blir ombudda att göra. Iscensättningen av elevpositionen är därmed annorlunda. Detta gör den diskursiva praktik som läraren artikulerar avsevärt mindre stabil än vad den vanligen är under fältarbetet.

I det specifika utdraget är det läraren som lämnar eleverna, med konsekvensen att deras sidoaktivitet kan fortgå ytterligare en stund. Skeenden liknande dessa återkom under fältarbetet i klassen. I dessa händelseförlopp skapar eleverna ett tillfälligt inflytande över lektionernas ordning och innehåll. Lektionen skiftar exempelvis fokus i anslutning till att det står klart att eleverna inte avser att anpassa sig till uppgiften. Repetitionsövningen avslutas för introduktion av ett nytt moment: isländska sagor. Lektionerna som följer upptas innehållsligt av den tidsperiod som sagorna tillkom under och av dessa texters

## KAPITEL 7. OM UNDERVISNINGENS GENOMFÖRANDE I KUNSKAPSREPRODUKTION

tematik och struktur. Om det innehållsliga skiftet var planerat att äga rum just då, eller om det direkt föränleds av att repetitionsövningen strandade, är omöjligt att avgöra. Klart är att ett skifte sker och att övningen avbryts före färdigställande och genomgång. Klart är också att den aktuella elevgruppen i responsen på det nya momentet följer i samma avvisande tonläge. När ”isländska sagor” introduceras, replikerar eleverna snabbt på de frågor som Annika ställer. Svaren utgör emellertid närmast ett raljerande med dels temat för det nya momentet, dels frågorna som sådana. Eleven (F1) säger att hon ”tänker på nian”, för att ”de fan höll på med isländska sagor hela tiden”, och konstaterar att hon faktiskt inte lärde sig någonting alls under denna tid. Då övriga elever instämmer i tillståndsbekrivningen, försvåras möjligheten att upprätthålla kursriktningen i lektionen. Genomgångens fokus rubbas och i ögonblicket töms lärarpositionen på styrkraft över lektionen.

I denna klass utgör diskvalificeringen ett mönster. Eleverna diskvalificerar systematiskt de uppgifter och texter som läraren har valt ut och förberett. Något liknande sker inte i andra klasser under fältarbetet. Det är emellertid inte via ställningstagande eller kritik riktat mot stoffets själva innehåll eller mot tolkningen av det, som elevernas avståndstagande och motstånd kommer till uttryck. Jag menar att en central poäng är att detta hör samman med att den kunskapsreproducerande diskursen inte förser eleverna med redskap som möjliggör kritik inriktat mot själva kunskapsstoffet. Eleverna står utan resurser som möjliggör framförande av en innehållsligt orienterad kritik. Utifrån denna tolkning är det logiskt att deras motstånd främst förefaller skjuta in sig på formen. Vad eleverna gör kan tolkas som markeringar relativt den reglerande diskursen som sådan och som avståndstagande från dess föredragna och primära elevposition. Genom sitt agerande påverkar eleverna skeenden och maktförhållanden i klassrummet. Temporära öppningar till förskjutning uppstår i utmaningar av lärarposition och genomförandeform.

Under fältarbetet såg jag också exempel på hur de praktiska omständigheter som avser lektionernas genomförande påverkas.

Tjejerna från gruppen sitter utanför lektionssalen. De pratar och skrattar högt och ljudligt. Annika kommer just då ut, hälsar på mig, men säger ingenting till eleverna.

Några minuter senare går Annika ut igen.

Annika: Det är dags att börja nu! Kommer ni med in?

Eleverna ifrågasätter genast om det verkligen är så att rasten redan är slut. De säger att deras klockor inte är tjugo i osv. Lektionen börjar när deras klockor visar rätt klockslag, säger en av eleverna. Annika försöker motivera att det verkligen är så att rasten är slut. Eleverna rör sig inte. Ingen säger något. Annika går tillbaka in.

Ytterligare några minuter förflyter och Annika går på nytt ut för att ”locka in” eleverna.

Eleverna kommer slutligen in. (Fältanteckningar Annika, B-skolan, den tjugotredje april 2008)

Detta korta utdrag, får stå som exempel på hur lektionsstarten villkoras av den aktuella elevgruppens agerande. Skeendet och maktförhållandet i utdraget står i kontrast till det som framkommit i tidigare teckning och som gäller andra grupper. Vanligen är det läraren som signalerar lektionens början. De elever som anländer senare får ansluta till den aktivitet som redan har satts igång. Utdraget ovan står som exempel på ombytt anpassningsordning. Upprepat är det istället läraren som inväntar tidigarenämnda grupp av elever för att kunna starta de aktiviteter som hon har planerat för klassen. Nya moment, filmvisning, uppgifter, underlag eller prov startas och utdelas först när just dessa elever är på plats. Mönstret i detta tjänar som ytterligare exempel på hur ordning i och genomförande av lektionsmomenten, mer verkar rätta sig efter elevgruppen än lärarens schema. Själva ordningen eller grundstrukturen för och i lektionernas moment destabiliseras.

I kapitlets sista avsnitt görs en fördjupning i hur de hegemoniska diskurserna i praktiken opererar och återstabiliserar den förskjutning av positioner och maktordning som här har beskrivits.

## Stabilisering

I detta kapitelns inledning sägs att ordningsdiskursen är den kunskapsreproducerande diskursens överbyggnad. Resultatredovisningen har tidigare visat hur ordningsdiskursen artikuleras vid värdegrundsbegreppets aktualisering (kapitel fem), liksom då undervisningsinnehåll och arbetsformer legitimeras (kapitel sex). Att ordningsdiskursen är hegemonisk och även genomkorsar artikulationer av den kunskapsreproducerande diskursen, synliggörs bland annat i hanteringen av destabilisering av maktordningen mellan elevsubjektets och lärarsubjektets positioner i föregående stycke.

Ordningsdiskursens medverkar till att kategorisera och benämna elevbeteenden som mer eller mindre acceptabla eller normala. Till det som kategoriseras som ”normalt” knyts förväntningar på följsamhet och på en positiv attityd till aviserade aktiviteter för lektionen (Bartholdsson, 2007; Granath, 2008; Permer & Permer, 2002). Under fältarbetet ges exempel på hur den icke-önskvärda eleven sammankopplas med en negativ inställning till skolans verksamhet och aktivitet. Det är främst handlingar som hotar lärarposition eller sätter maktordningen ur spel som sägs uttrycka sådan negativitet (jfr

## KAPITEL 7. OM UNDERVISNINGENS GENOMFÖRANDE I KUNSKAPSREPRODUKTION

Bartholdsson, 2007). Det gäller också den elevgrupp som nyss fokuserats. I den aktuella lärarens resonemang om en av eleverna i gruppen, förklaras exempelvis elevens agerande emanera ur en negativ inställning till skolan och till arbetet i skolan.

Annika: När jag pratade med henne i förra veckan, då sa jag till henne att ”Du kan inte vara så negativ till allting.” Ja, jag vet, sa hon då. Så hon är ändå medveten om det på något sätt. Jag trodde att hon skulle säga något i stil med att ”Det är jag inte alls det!” Det var ju alltid något tänkte jag, men det gör ju i och för sig inte att det blir bättre på lektionen.

A-K. Tänker du att hon inte är helt bekväm?

Annika: Nej, någonting sånt är det. Jag tycker att hon har blivit värre under året. Ofta är det ju så att en elev som ska visa sig lite i början, slappnar av sedan. För henne har det ju bara blivit värre. Gud, vad tråkigt det måste vara att vara sådär. Gud, vad tråkigt för henne. Ingenting är bra... Jag hade nästan tänkt säga till henne... ”Alltså, fundera på om du vill gå med på teatern.” Jag kanske ska säga det till henne. ”Tänk igenom om du vill gå. Du är hjärtligt välkommen, men om du har en sådan negativ attityd då kommer du att sprida det.” Jag ska nog faktiskt prata lite med henne om det. (Intervju Annika, B-skolan, den tjugotredje april 2008)

Vid andra tillfällen beskriver Annika den aktuella eleven som ”taggig”. Hon omnämns vidare som en elev som ”jämt ska säga emot” och som ”är så negativ, så negativ”. Under fältarbetet i den aktuella klassen ställs, liksom i utdraget, elevens attityd mot hur andra elever agerar eller bör agera. I dessa jämförelser artikuleras just negativiteten som problematisk och oönskad. Det negativa i attityden görs till problemens och konflikternas källa. Omständigheter i skolan eller i lärarens förhållningssätt anförs inte som möjlig förklaring till de återkommande utmaningarna. Typiskt för resonemanget i utdraget är vidare att negativitet i attityd knyts till ett behov av förändring hos eleven. Själva problemformuleringen och artikuleringen av ordningsdiskursen legitimerar dessutom en reglering. I utdraget synliggörs denna då elevens deltagande i ett teaterbesök villkoras: just denna elevs deltagande förutsätter att hon bejakar och iscensätter den reglerande diskursens elevposition. Med stöd i att det är ”tråkigt” för eleven att behöva ”vara så negativ” legitimeras de deltagarvillkor som skisseras i utdraget. Beteendekorrigeringen får dessutom en laddning av omsorg snarare än maktutövning eller maktstabilisering.

I det resonemang som utdraget ovan är ett exempel på, tolkas eller värderas elevmotstånd inte i någon del som inrymmande en kritik relativt lektionen eller läraren själv. Det kategoriseras inte som en styrka eller tillgång att ”jämt säga emot”, utan blir istället en black om elevens fot.

## Sammanfattande reflektioner

Den kunskapsreproducerande diskurs, som är i detta kapitels fokus, är framförallt hegemonisk i undervisningssjök med litteraturhistoriskt fokus och innehåll. I den undervisning som analyserats utgör komprimering, kopiering och memorering huvudsaklig lektionsaktivitet. Centralt är att den kunskapsreproducerande diskursen inte transformerar lektionsstoffet till resurser med vilka eleverna kan eller ska formulera ställningstaganden, ifrågasätta eller utmana det som där och då studeras. Kritisk reflektion, tolkning, ställningstagande och granskning av kunskapsgodset efterfrågas överhuvudtaget inte av denna diskursiva praktiks elevsubjekt. Mönstret överensstämmer i detta avseende med resultat av tidigare studier av svenskundervisning (Bergman, 2007; Knutas, 2008; Malmgren 1992a, 1992b; Ullström, 2002). Att det är ett visst urval, vissa värderingar och tolkningar som genererar ett undervisningsstoff ventileras mycket sällan. Snarare artikuleras stoffet som ovedersägliga fakta, utom räckhåll för eller i behov av ifrågasättande. Stoffets värdedimensioner fördunklas och artikuleras som konsensusuppfattningar.

Resultatet av analysen visar att elevens tillträde till stoffkritik villkoras så att dess förutsättning förefaller vara elevens internalisering av denna konsensusuppfattning och de implicita värderingar som den konstitueras av. Detta kringskar elevpositionens handlingsutrymme. Eleven underordnas inte bara stoffet, utan också lärarens uttolkning av detta stoff. Det är med lärarens version som grunden ska läggas. Den diskursiva logik som kapitlet beskriver bidrar härigenom till att naturalisera och legitimera lärarens överordning och elevens underordning. Sammanlagd med den reglering mot följsamhet och lydighet som tidigare kapitel har identifierat, pekar resultatet på att eleven omges av ett massivt tryck mot att bejaka den tillgängliggjorda elevpositionen och den version av den sociala världen som stoffet erbjuder. Kritik och ifrågasättande står inte till denna subjektpositions förfogande.

Kapitlet visar emellertid på diskursivt motstånd. Detta utgör en undantags-händelse under fältarbetet som helhet. Det är då praktikens elevposition förkastas och då lärarpositionens maktposition utmanas, som en destabilisering är skönjbar. Maktförhållandena rubbas. Ordningdiskursens hegemoni bidrar emellertid till att kategorisera detta motstånd, så att dess uttryck sägs symbolisera individuella problem. Motståndet tillskrivs inte status av att utgöra en kritik mot omständigheter och gränser i undervisningens iscensättning eller mot subjektpositionerna. Så artikulerat upprättas på nytt en gräns som markerar



## KAPITEL 7. OM UNDERVISNINGENS GENOMFÖRANDE I KUNSKAPSREPRODUKTION

följsamhet, foglighet, lydighet och inordning som det prefererade elevsubjektets signum.

Detta kapitel redogör för ett undervisningsmönster som är framträdande i både programinriktningar av studieförberedande och yrkesförberedande karaktär. Artikulationen av en kunskapsreproducerande diskurs är under fältarbetet frånvarande i *ett* specifikt sammanhang. I denna följer eleverna program av traditionellt studieförberedande slag. Nästföljande kapitel fördjupar analys och diskussion kring bland annat detta exempel.



## Kapitel 8. Om undervisningens genomförande II

### Kunskapsförhandling?

Föregående kapitel analyserade undervisning dominerad av en kunskapsreproducerande diskurs. I dess praktik ägnar sig eleverna huvudsakligen åt att kopiera, komprimera och repetera det som redan har tänkts, sagts och skrivits om ett studieobjekt. Att det primärt är sådana aktiviteter som efterfrågas och normaliseras i kunskapsreproduktionens diskursiva praktik, begränsar elevens träning i kritisk reflektion i relation till kunskapsstoffet. Det senare efterfrågas inte. Emellertid observeras under fältarbetet också undervisningsgenomföranden, vilka förefaller träna och bereda väg för elevernas kritiska reflektion. I detta kapitel redovisas och granskas dessa. Analysens fokus riktas mot artikuleringar av en diskurs som på olika sätt tycks understödja elevernas delaktighet i förhandling ifråga om kunskapsstoffets status, värde och uttolkning. I analogi med den kunskapsreproducerande diskursen benämns dess pendang för den kunskapsförhandlande diskursen. Själva beteckningen indikerar att stoffet görs till föremål för förhandling snarare än överföring. Den gemensamma nämnaren i det empiriska underlag som ligger till grund för kapitlet, är således undervisningssammanhang då eleverna, i motsats till kunskapsreproduktionens diskursiva praktik, inbjuds och direkt uppmanas till aktivitet via diskussion, reflektion och tyckande. Analysen finner dock att förhandlingsdiskursen också kan medverka till att camouflera ojämberdiga maktordningar. Detta då kunskapsreproduktion och det ordningsskapande som tidigare kapitel pekat på, kan understödjas också i artikuleringar av förhandlingsdiskursen. Divergenser mellan det utrymme för förhandling som aviseras i lektionens inledning, kontra om, hur och i vilka sammanhang ett faktiskt utrymme görs disponibelt för eleverna i uppgifternas genomförande, är därför av intresse i detta kapitel.

Liksom den kunskapsreproducerande diskursen observerades både på program med studieförberedande och yrkesförberedande inriktning, finner jag den kunskapsförhandlande diskursen i olika slags utbildningssammanhang. Av betydelse i detta kapitel är att den kunskapsförhandlande diskursens genomslag och dominans är mycket påtagligt och starkt i Birgittas undervisningsgenomförande. Hon undervisar på ett program av traditionell studieförberedande karaktär.

Kapitlet inleds med ett exempel på hur förhandlingsdiskursen tycks reglera form och handlingsutrymme för ett litteratursamtal. Exemplet visar emellertid hur ambivalens och tystnad möter elevernas iscensättning av förhandlingsdiskursens elevposition. Kapitlets inledande utdrag och tematik lägger grund för resonemang om och ytterligare exempel på hur förhandlingens diskursiva praktik sammanflätas med, och ibland underordnas, diskurser av kunskapsreproduktion och ordning. Redovisningen uppehåller sig därefter vid design och genomförande av återkommande gruppövningar med diskussionsinslag. Särskilt vikt läggs i redovisningen vid gruppförhandlingens kännetecken och elevposition. Jag uppehåller mig sedan vid att karakterisera förberedelse och genomförandet av debatter. Under kapitlets tre avslutande rubriker uppehåller sig redovisningen vid exempel från fältarbetet, då förhandlingsdiskursen genomgående reglerar elevpositionens handlingsutrymme och aktivitet. Analysen gör gällande att eleverna i detta sammanhang engageras i en mer systematisk träning i politisk analys, kritiskt reflektion och ställningstagande än studiens övriga elever.

## Förhandlingsdiskurs i ambivalens och tystnad

Det är artikulationer av en förhandlingsdiskurs som förenar de empiriska exempel, på vilka föreliggande kapitel vilar. Kännetecknande för dessa är att läraren ber och uppmanar eleverna att formulera och föra fram synpunkter i relation till det stoff som utgör den enskilda lektionens eller hela momentets fokus. Typiskt är också att läraren i själva ansatsen till lektionen legitimerar och destinerar åsiktsproduktion och ställningstagande som elevens primära syssla under lektionen. I förhandlingsdiskursen tillgängliggörs stoffet för elevens värdering och granskning. Då dessa inledningar ställs i relation till undervisnings-situationer i vilka reproduktionsdiskursen artikuleras, framträder centrala skillnader ifråga om vilken aktivitet som naturaliseras. I kunskapsreproducerande sammanhang består elevens huvudsakliga aktivitet av kopiering och komprimering av stoffet i sig och av lärarens utsagor om stoffet. Stoffet inramas som vore det värderingsfritt och eleven distanseras från ställningstagande. Förhandlingsdiskursen däremot, exponerar stoffet som konstituerat av en serie urvalsprocesser och värderingar. Det är elevens ställningstagande i relation till stoffet och själva presentationen av detta ställningstagande som görs centralt. Så uttolkat förefaller artikulationer av förhandlingsdiskursen tillskriva fortlöpande kritisk reflektion av kunskapsstoff, ett värde och en funktion i sig.

I inledningen till kapitlet nämns emellertid att ambivalens utmärker artikulationerna av förhandlingsdiskursen. I en återkommande variant av

## KAPITEL 8. OM UNDERVISNINGENS GENOMFÖRANDE II KUNSKAPSFÖRHANDLING?

förhandlingsdiskursen uppstår till exempel en brist på överensstämmelse mellan lärarens inbjudan till förhandling och samma lärares hantering av de samtal som förhandlingsinbjudan ger upphov till. I det följande presenteras exempel på sådan diskrepans.

I nedanstående utdrag ställs eleverna inför att läsa ett helt verk. Det är här Stefan som undervisar en grupp elever på ett studieförberedande program, vars profil på B-skolan präglas av ett starkt inslag praktiskt orienterade kurser. Eleverna ombes här att göra något annat än att skriftligen notera och repetera en kategorisering och någon annans värdering av författarskapen. I momentet åläggs det istället eleverna att definiera och ”avgöra” de lästa böckernas klassikerstatus (se andra utdraget nedan). Uppgiftens själva kärna är att i en planerad bokdiskussion ge ett personligt svar på om verket fortfarande, i elevens tolkning och värdering, är värd klassikerstatus. Kännetecknande för den typ av artikulering som de följande utdragen är exempel på, är emellertid att både inbjudan och genomförande sänder dubbeltydliga signaler ifråga om hur fritt förhandlingsutrymmet ska och kan förvaltas. Ett exempel på detta är hur läraren, i det första utdraget, lägger ett värderingsraster över stoffet på samma gång som eleverna uppmanas till ett öppet urval och läsning. Nedan följer ett utdrag från momentets introduktion, utifrån vilken eleverna ska välja bok för läsning:

Stefan: Tanken är ju att vi så småningom ska ha litterära och öppna samtal om dessa böcker. Jag föreslår titlar för er och ni har öppna sinnen. Det finns ju en hel räckta författare som alla är högtintressanta: Kafka, Woolf, Proust, Joyce, Hemingway... Sedan har vi ju B-ligan. Och när jag säger B-ligan är detta ingen värdering från min sida, utan mer som en signal på att dessa är mer lättillgängliga. Vi har ju till exempel Faulkner och Hesse. Och vi har svenska författare också för den delen i samma kategori: Moberg och Ivar Lo Johansson till exempel. Både har ju skrivit oerhört fina verk. Sedan har vi ju det raka, enkla berättandet också och det ska man ju inte fnysa åt. Moa Martinsson är ett sådant exempel. Det är raka, enkla berättelser om olika levnadsöden. Det är bra litteratur, men inte så experimentellt. (Fältanteckningar Stefan, SvB B-skolan, den trettionde januari 2008)

Lärarens inledande ordval ställer å ena sidan i sikte ett samtal karakteriserat av ”öppenhet” och elevernas ”öppna sinnen”. Å andra sidan inplaceras läraren, i introduktionen, de författare som elevgruppen har att välja bland i en tydlig hierarki. De olika författarskapen delas upp och tillskrivs av läraren antingen positiva eller negativa värdeomdömen: det ”högtintressanta” ställs mot ”B-ligans verk”. I vad som verkar vara ett försök att reducera associationer som följer av att kategorisera vissa författare som tillhörande ett litteraturens B-lag, sägs värderingen vara en beskrivning av texternas ”tillgänglighet”. Inte heller detta är en neutral omskrivning. Det som bedöms vara svårtillgängligt och abstrakt värderas vanligen högre än det lättillgängliga och konkreta. Till B-ligans

pluskonto adderas att några av dem ha skrivit ”oerhört fina berättelser”. Skiljelinjen mellan det som bedöms vara lätt kontra svårt förstärks likväl i utsagens fortsättning: på litteraturhierarkins lägsta trappsteg finns ”raka, enkla berättelser om olika levnadsöden”. Upplysningen att man inte ska ”fnysa åt” Moa Martinsson framstår i sammanhanget som motsägelsefull. Ordvändningen antyder att det inte är helt ovanligt att det fnyses eller har fnysts omkring just Martinssons böcker (jfr Witt Brattström, 1988). Kategoriseringen av hennes ”berättelser” som just ”raka och enkla”, för dem till den B-liga som läraren upprättat. Att läraren deklarerar sin värdering av de olika författarskapens status kan sägas följdriktigt med att den planerade aktiviteten består i att vikta verk och författarskap mot varandra. Inlägget kan emellertid också ses som inslag av den reproduktionsdiskurs som litteraturundervisningen huvudsakligen dominerades av under fältarbetet i Stefans klasser, men också i flertalet av de övriga lärarnas undervisning. Själva presentationen av urvalet riskerar att föra elevaktiviteten mot en upprepning av de värdeomdömen med vilka läraren introducerar hela momentet. Ingen av eleverna i klassen valde exempelvis att läsa något verk av författarna i B-ligan. Flera valde däremot att läsa verk av Kafka och Hemingway, vilka läraren vid ett flertal tillfällen omnämnde som ”favoriter”.

Läsprocessen som följer efter bokvalet regleras inte av ytterligare eller mer specifika instruktioner än de som redan har nämnts. Då själva boksamtalet, som aviseras i utdraget ovan, äger rum bejakar eleverna lärarens uppmaning till personligt ställningstagande och till prövning av texten i boksamtalet. Ett utdrag följer nedan. Excerptet rör diskussionen romanen *Processen*. Med i diskussionen finns också en lärarstudent (LS) som just då följde den aktuella läraren.

Stefan: Okej idag är det klassiker-redovisning. Eller klassiker och klassiker förresten. Ni ska ju själva avgöra om det är klassiker. Det ska bli intressant att höra vad ni tycker och har kommit fram till.

/.../

Turen har kommit till den första av två elever som läst *Processen*. Hon försöker inledningsvis sammanfatta handlingen. Hon säger att det är svårt att sammanfatta, eftersom man inte vet var historien börjar eller var den egentligen slutar: ”Jag fattar inte vad ska man säga och tänka om det här? Var ska man liksom börja?”

Stefan: Var får du för en känsla? Kanske kan känslan från läsupplevelsen ge dig en väg in...

F1: Jag tycker mest att det är en massa tuggande... Jag anser att... ja, han var väl först med att skriva på det här sättet. Men en sak måste jag verkligen säga och det är att alla kvinnor i boken framställs på ett konstigt sätt. Två av kvinnorna framställs som lösaktiga. Sedan är det hyresvärdinnan som liksom hyllar honom, trots att han är så elak mot henne. Sedan är det ju grannarna. Den ena framställs som dum, medan han

## KAPITEL 8. OM UNDERVISNINGENS GENOMFÖRANDE II KUNSKAPSFÖRHANDLING?

åtrår den andra. Men även hon beskrivs som en hora. Jag tycker att alla kvinnor framställs konstigt.

Stefan: Man talar ju om en Kafkastämning. Vad är det? Vad består den av för dig?

F1: Är inte det väldigt individuellt.

Stefan: Den här boken har inte gjort så stort intryck på dig eller hur?

F1: Jag tyckte att den var väldigt svår att läsa. Jag tänkte inte så särskilt mycket på den.

En diskussion om Kafkas miljöbeskrivningar utvecklar sig. Stefan uppmärksammar eleverna på att han beskriver staden som bestående av kulisser: Det är som om allt bara vore kulisser. Eleverna som läst hela boken håller med om att staden beskrivs så. Eleverna pratar om en teateruppsättning som de såg för en tid sedan och hur man i denna valde att gestalta den miljö som Kafka beskriver.

Nästa elev har läst samma bok. Hon beskriver hur hon tycker att Kafkastämningen kommer till uttryck i romanen genom beskrivningen av rättsystemet och driften med rättsystemet.

F2: Sen måste jag säga att jag håller med om det här med kvinnosynen. Den är verkligen under all kritik! Beskrivningen av "sjuksköterskan" gör mig särskilt arg. Den är stötande. Är detta en människa? Är detta en kvinna överhuvudtaget?"

Stefan: Vill han få fram något särskilt budskap?

F2: Alla kvinnor framställs antingen som dumma eller som lössläppta.

F1: K däremot framställs som särskilt snygg i beskrivningen. Men i slutet av romanen förstår man att han inte alls är särskilt snygg.

LS: Hur framställs männen då?

F2: Jag tycker att de framställs mer realistiskt än kvinnorna...

Stefan: Under hur lång tid utspelar sig detta?

F1: Det är omöjligt att säga...

Stefan: Jag tror att det är ett år. Tycker ni att hans mentala tillstånd ändras något under romanen.

F2: Ja, först struntar han ju idet. Sedan blir han allt mer stressad.

Stefan: Kafkastämning: Vad är det för något?

F2: Det är väl den här utsattheten.

Stefan: Ja, just det och det absurda. (Fältanteckningar Stefan, SvB B-skolan, den tolfte mars 2008)

I utdraget inleder eleverna sina inlägg om bokens skeenden och karaktärsteckning med formuleringar såsom jag "anser" och jag "tycker". Sådana formuleringar är i princip helt frånvarande i elevernas inspel då reproduktionsdiskursen reglerar och ramar in undervisningen (se kapitel sju). Eleverna gör det som de är ombedda att göra: de omprövar en boks klassikerstatus och låter verkets status falla med hänvisning till författarens

kvinnoskildringar. Annorlunda uttryckt iscensätter dessa elever den position som förhandlingsdiskursen tillgängliggör och nyttjar det handlingsutrymme som tillkommer positionen.

Anmärkningsvärt är emellertid att kritiken inte vid något tillfälle följs upp. Läraren skjuter vid tre tillfällen in frågor, vilka förefaller syfta till att flytta fokus mot vad som traditionellt lyfts fram som signifikativt för Kafkas författarskap: stämning, miljöskildring, flytande tidsangivelse och handlingens absurda inslag. Inte i något inpass tar lärarfrågorna sin utgångspunkt i de invändningar som eleverna lägger fram. Endast lärarstudentens fråga – om framställningen av männen – tar fasta på elevernas läsinytryck. Ytterligare och fördjupad jämförelse av romanens män och kvinnor, bromsas då huvudläraren ånyo bryter in med en fråga om romanens tidsperspektiv. Själva kritiken omges av tystnad.

Kafkadiskussionen kan se som ett exempel på diskursiv ambivalens. Denna visar att eleverna inte alls premieras för följsamhet med den uppmaning till kritik, som inledningsvis anslås då förhandlingsdiskursen artikuleras. I tystnaden och i lärarfrågorna återupprättas snarare en reproduktionsdiskurs och det maktförhållande mellan stoff och elev, liksom mellan elev och lärare som denna diskurs normaliserar. I detta underordnas eleven lärarens uttolkning av stoffet. Lärarfrågorna söker, i linje med reproduktionsdiskursens logik, fastslå den karakteristik och värdering som givit Kafka en viss position i litteraturhistorien. Lärarkommentarer och frågor, antyder att elevernas kritik utgör tolkningsmässiga felsteg bort från den ”riktiga” läsningen av texten. De värderingar som läraren själv explicit och implicit uttrycker – vid introduktion och uppföljning av den aktuella litteraturen – förblir därmed normativa i boksamtalet. I konflikt med själva anslaget till diskussionen, indikerar lärarens förhållningssätt och frågefokus att det finns förutbestämda stationer och slutsatser i ett samtal om exempelvis Kafka. Dessa stationer och slutsatser är inte öppna för förhandling. Tystnaden som omger elevkritiken signalerar en diskvalificering av elevernas läsning och en reducering av elevpositionens faktiska handlingsutrymme. Tystnaden utgör i denna tolkning en förtäckt disciplinering av eleven. I denna disciplinering tillskrivs faktiska uttryck för kritisk reflektion och självständiga ställningstagande, särskilt då de avviker från lärarens bedömningar och slutsatser, ringa värde.

## Gruppförhandling: Genomförande och elevposition

I det exempel på kunskapsförhandlingens diskursiva praktik som analyseras ovan, framträder främst två saker. För det första att eleverna bejaktar lärarens initiala uppmaning till diskussion och förhandling. För det andra att läraren, i



## KAPITEL 8. OM UNDERVISNINGENS GENOMFÖRANDE II KUNSKAPSFÖRHANDLING?

uppgiftens genomförande, dämpar och bromsar själva diskussionen. Det är läraren som försöker styra samtalet från kunskapsförhandling till kunskapsreproduktion. En liknande rörelse, men med delvis annan rollfördelning, är observerbar i en lektionsaktivitet som fortsättningsvis benämns gruppförhandling. Karakteristiskt för gruppförhandlingen är den lilla och ofta tillfälligt sammansatta gruppen, bestående av fyra-fem elever. Gruppen, vilken återkommer som arbetsform under fältarbetet utgör den tänkta basen för produktion och leverans av val, tolkningar och ställningstaganden. I denna ombes eleverna förbereda inlägg och presentationer, som vid ett senare tillfälle presenteras i helgrupp. Också här kommer iscensättningen av förhandlingsdiskursen av sig. I denna typ utav grupparbete svarar eleverna på uppmaning till kunskapsförhandling med att artikulera en kunskapsreproducerande diskurs. Detta genererar ett intresse för den arbetsprocess som kännetecknar gruppförhandlingen och de positioner som den tillgängliggör. Arbetsformen förekommer hos flera av lärarna i studien. Särskilt frekvent var den emellertid i Margaretas klasser, från vilka de följande exemplen är hämtade. Hennes elever följer alla ett utbildningsprogram med inriktning på studier och arbete inom handel och näringsliv. När Margareta talade om programmet med mig eller med eleverna gav hon det en klar laddning av att vara högskoleförberedande.

Själva genomförandet av en dylik gruppövning följde vanligen ett likartat mönster. Klassrummet möbleras snabbt om så att eleverna lämnar ordinarie platser och grupperar sig i de konstellationer som läraren efterfrågar. Inom gruppen förväntas eleverna tillsammans ventilera och sammanställa svar på en serie frågor i anslutning till en särskild tematik, ett textutdrag eller ett bokavsnitt. Själva förhandlingsmomentet är vid gruppövningens inledning explicit i så måtto att diskussion mellan eleverna aviseras som uppgiftens tänkta motor: eleverna ska sinsemellan ventilera och motivera sina respektive förslag på svar eller tolkningar och sedan komma överens om och formulera gemensamma svar eller tolkningar. Det är när det samfälliga svaret eller valet offentliggörs i klassen som denna del av uppgiften betraktas vara fullföljd. Till designens karakteristik hör också att dokumentera varje gruppdiskussions huvudpunkter i ett protokoll, nedtecknat av någon av eleverna i gruppen. Samt att någon av eleverna ”för gruppens talan” och för resterande del av klassen redovisar det som eleverna internt kommit fram till. Nedan följer ett exempel på hur en uppgift av detta slag introduceras för en klass. I utdraget utgår gruppdiskussionen från intervjuer som eleverna gjort på temat ”livsförändrande resa”:

Margareta: Vi kör detta moment i grupperna som vanligt. Ni vet ju dagens uppgift, eller hur? Ni har med er anteckningarna från intervjuerna? Nu gör ni så att ni berättar i

gruppen om de olika slags resor som ni fått ta del av när ni intervjuat någon i er närhet. Ni utser någon i gruppen till protokollförare. Protokollföraruppgiften ska CIRKULERA mellan er i gruppen! Det är inte meningen att en och samma jämt ska göra detta. Tänk också på att fördela tiden jämnt mellan er och lyssna på varandra. När ni har berättat era olika historier, ska ni i gruppen diskutera berättelserna och sedan enas och välja ut den resa som ni tycker har inneburit störst livsförändring. Sedan berättar gruppens talesperson om ert val för hela klassen. Kom också ihåg att motivera varför ni tillsammans valde just denna resa.

Margareta gruppindelar. (Fältanteckningar Margareta, A-skolan, den femtonde oktober 2007)

Signifikativt är att läraren i sin introduktion till övningen explicit uppmanar eleverna till diskussionsaktivitet, val och redovisning av vad gruppen småningom ”enas om”. I det praktiska genomförandet av gruppövningarna kom emellertid den faktiska aktivitetens fokus att ligga på annat, än på diskussionsmomentet.

Genomförandet av den slags övning som introduktionen ovan öppnar upp för, gör det möjligt att identifiera särdrag hos det elevsubjekt som dominerar i förhandlingsdiskursens gruppbaseade arbete. Hanteringen av gruppsamtalets dokumentation indikerar att eleverna inte bejakar det utvidgade handlingsutrymme som förhandlingsdiskursen tillgängliggör för dem. I jämförelse med det exempel på litteratordiskussion som återgavs under föregående rubrik, framträder här en central skillnad. Medan eleverna i boksamtalet antog uppmaningen till diskussion, gör inte eleverna i gruppövningarna det på motsvarande sätt. Återkommande scenario är att ingen av eleverna i gruppen vill skriva protokoll, föra talan eller få sitt specifika bidrag eller tolkning uppläst som gruppens val. Nedan följer ett utdrag som ger exempel på en typisk diskussion kring just vem som ska göra vad:

I den grupp som jag följer under lektionen ingår tre flickor och två pojkar. Övningen inleds med att pojkarna visar att deras papper/anteckningar är identiska. De skrattar. Flickorna frågar varför de har gjort samma. Pojkarna drar på svaret och skrattar igen. De berättar att de ena har kopierat den andra. En av flickorna säger plötsligt att hon inte tänker skriva protokoll denna gång, eftersom hon gjorde det förra sittningen. Ingen annan nappar. De andra säger att de inte heller vill skriva. Efter några minuters diskussion öppnar hon, trots sin tydliga markering, sitt block och börjar skriva protokoll.

Den första flickan som redovisar inleder med att säga att hon tror att de andra kommer att tycka hennes berättelse är ”jättedålig”: ”Ni kommer att tycka att min faster, som jag ska berätta om, är dum i huvudet.” Hon har mycket anteckningar från intervjun. Hon har skrivit avsevärt mer och längre än vad de andra i gruppen gjort. Redovisningen inom gruppen tar totalt några minuter. Efter att alla berättat sina historier handlar samtalet i gruppen om vem som ska berätta om sin intervju inför klassen. Samtalet handlar inte om de olika berättelserna i sig, utan om vems tur det är att bli vald. Ingen vill bli vald och tala inför helklass. Ingen vill heller representera gruppen. Protokollföraren ropar på Margareta och ber henne lösa problemet.

## KAPITEL 8. OM UNDERVISNINGENS GENOMFÖRANDE II KUNSKAPSFÖRHANDLING?

Margareta föreslår att uppgiften delas: någon annan, än den som står bakom ett bidrag, blir talesperson för intervjun. Så delas uppgifterna upp och eleverna väntar på sin tur att redovisa. (Fältanteckningar Margareta, A-skolan, den femtonde oktober 2007)

Valet av protokollförare eller talesperson tar ofta längre tid än vad som läggs på själva uppgiften. Det är ett typiskt drag i moment av det slag som excerptet är ett exempel på. Lejonparten av tiden som är avsatt för diskussion upptas således inte av förhandling kring frågorna, utan om en förhandling kring vem som kan tänka sig att stå fram som personen bakom den text, berättelse eller tolkning som blir gruppens redovisning. I detta sidoordnas det faktiska innehållet i det som småningom väljs och görs till gruppens svar. Fullföljandet av uppgiftens praktiska detaljer: protokollförfattandet och uppläsningen blir mer centralt än det diskussionsutrymme som själva arrangemanget lägger i dagen. I utdraget ovan har en elev kopierat en kamrats svar på uppgiften. Det primära förefaller också här vara att ”göra” de delar av uppgifterna som är underställda lärarkontroll. I linje med detta noterades vid ett flertal tillfällen hur elever efterkonstruerade ett antal protokoll som gruppens samlade ”redovisning”.<sup>16</sup>

Ytterligare en aspekt i gruppövningarnas genomförande är av betydelse för det mönster som identifieras ovan. Det framträder då eleverna gemensamt har läst ett textutdrag eller en bok, och då de efteråt i grupper uppdras att bearbeta läsningen med stöd i ett frågebatteri. Kännetecknande för batteriets innehåll är att det oftast inrymmer frågeställningar av två slag: kontrollfrågor och tolkningsfrågor. Den förstnämnda kategorin av frågor söker svar på var en handling utspelar sig och vem som är berättare i en läst text? Vidare kan huvudpersonens namn, ålder eller författarens namn och berättargrepp, utgöra uppgifter som eleverna förväntas besvara tillsammans. I den andra kategorin efterfrågas i högre grad personliga värderingar av en texts innehåll och stil. Dessa öppnar upp för diskussion av olika tolkningar av eventuellt budskap, kvalitet, relevans och personlig igenkänning i boken eller det lästa textutdraget. Under fältarbetet är det emellertid sökande av faktauppgifter som blir elevernas fokus. Det är således till största del frågeställningar av den första kategorin som upptar eleverna både i smågrupper och i efterföljande presentationer i helgrupp. Det är därför sällan som ställningstagande och tolkningar i relation till texten blottas och prövas mot varandra, varken i den lilla eller stora gruppen. Eleverna uppehåller sig vid att repetera faktauppgifter på ett sätt som är typiskt för iscensättning av den kunskapsreproducerande diskursen och dess föredragna

---

<sup>16</sup> Exempelvis fältanteckningar under lektionstid för "eget arbete", Margareta, A-skolan den tjugosjätte november 2007.

elevposition. Inte heller genererar redovisningsmomentet, då respektive grupp för övriga klassen lägger fram sina ”svar” eller bidrag, någon vidare diskussion utgående från olikhet i de inlägg som grupperna för fram.

Det sammanvägda resultatet av observationerna av gruppförhandlingar pekar på att eleverna i dessa vanligtvis förefaller starkt orienterad mot redovisning och mot etablering av konsensus för att snabbt kunna genomföra övning och redovisning. I dessa gruppkonstellationer syns eleverna själva styra grupp- och lektionsaktivitet bort från tolkningar, åsiktsbrytning och ställningstaganden. Centralt är att eleverna framstår som drivande i att avfärda själva utrymmet för förhandling. Gruppförhandlingarna blir, trots lärarens initiala uppmaningar till diskussion, i mycket liten utsträckning fora för yppande av divergens i åsikter eller tolkningar. Noterbart är också att läraren inte någon gång under fältarbetet ifrågasätter eller kritiserar att elevgruppernas arbete ofta tar en sådan icke-tolkande och icke-diskuterande riktning.

## Neutralisering och distansering

Av tidigare beskrivningar av dessa gruppoments design och subjekspositioner, framkommer att diskussion är sällsynt både i genomförande och i redovisning av de grupprelaterade uppgifterna. En delförklaring erbjuds möjligen i fortsatt granskning av gruppförhandlingens arbetsprocess. I själva upptakten uppmanas ofta eleverna som förberedelse för gruppdiskussionen att hämta stoff i sina familjeliv, sina erfarenheter och sin historia. Livsberättelser och erfarenheter som eleverna är bärare av fungerar inför gruppövningen som ett slags stofförråd, möjliggörande medverkan i övningar av det slag som återgivits ovan. Eleverna uppmanas att i gruppen dela med sig av specifika sammanhang, val och villkor i egna eller närståendes livssituationer. I kontrast till denna inledning, följer därefter ett arbete som tycks understödja att själva genomslaget av det personliga dämpas.

Ofta följer en individuell skrivuppgift efter gruppövningarna. I beskrivningen av examinationsuppgiften återkommer lärarna till att det personliga och ibland självupplevda bör paketeras på ett sådant sätt att det inte dominerar framställningen. Den innebär i praktiken att det som springer ur den egna erfarenheten, inte företrädevis ska framträda i formen av självupplevelser i den skrivna texten. Bearbetningen kan förstås som en distansering eller neutralisering. I de fall en sådan inte görs, kompliceras betygssättningen av elevens text. I utdraget nedan omnämns hur betygssättningen försvåras av att

## KAPITEL 8. OM UNDERVISNINGENS GENOMFÖRANDE II KUNSKAPSFÖRHANDLING?

betyget också kan uppfattas som en värdering av den berättelse som eleven delar med sig av. Ju mer personlig berättelse, desto mer laddat blir betyget:

A-K: Hur tänker du när du betygssätter sådana uppgifter?

Margareta: Eleverna kan ju uppleva det som en kritik av sin person och sin erfarenhet och av sin berättelse om sig själva. Jag bedömer ju det språkliga och det blir svårt när det var någon som berättade om något som är djupt tragiskt. Vad gör man då när språket är erbarmligt? Man kan ju inte sätta ett betyg på den mogna berättelsen och ett annat på språket. Det finns det svåra avvägningar att göra tycker jag... Skrivandet är ju så personligt. (Intervju Margareta, A-skolan, den fjortonde november 2007)

Lärarna beskriver bearbetningen som en del i den arbetsprocess som inkluderar och har sin bas i gruppförhandling. På samma gång som det personliga utgör den explicita basen för elevernas respektive bidrag till gruppförhandlingens inledande diskussionsmoment, kategoriseras ett starkt genomslag som ett möjligt hinder i efterföljande examinationsuppgift. Att det personliga omedelbart efter ventilerings ska transformeras till något annat, signalerar att exponering av det personliga i realiteten tillskrivs ett lägre värde än förmågan till distansering. Det är det senare som renderar höga betyg. I tidigare analys av dessa moment föreslås i tolkningen att arbetsprocessen dämpar, snarare än understödjer diskussionsaktivitet. Kraven på nedtoning av det personliga i examinationsuppgiften är del i detta.

Parallellt medverkar eleverna själva till att förstärka denna distansering genom att huvudsakligen bejaka de uppgifter som inte fordrar diskussion. Detta sker exempelvis när eleverna i gruppövningarna sysslar med skönlitterära texter. Det är frågor med verifierbara svar som kommer att utgöra arbetets fokus, inte de frågor som förutsätter diskussion. Eleverna ger tolkningsfrågorna minst utrymme. Tonvikten hamnar vidare på gruppövningarnas kontrollfunktioner: protokollproduktion, inlämning av protokoll och på presentation av enighet som utfall av diskussionen. Både elever och lärare är aktiva i att styra lektionsaktiviteten bort från åsiktsformulering och åsiktsbrytning mellan klassrummets aktörer.

Anmärkningsvärt i analys och resultat är att eleverna i genomförandet distanseras och distanserar sig själva från aktiviteter som kan innebära träning i kritisk reflektion och självständiga ställningstagande i relation till stoffet. Resultatet pekar bland annat på att gruppförhandlingens logik gör att ett starkt genomslag av det personliga, blir en tveeggad resurs för eleven. Å ena sidan en förutsättning för deltagande, å andra sidan en möjlig black om foten. I det följande ska just denna resultattråd utvecklas med stöd i exempel från debattarrangemang. I dessa framträder mönster i hur artikulationer av förhandlingsdiskursen flätas samman med ordningsdiskursen.

## Debattdisciplinering

Hittills presenterade artikulationer av förhandlingsdiskursen tyder på ambivalens i relation till elevpositions handlingsutrymme. Kapitlets inledande analys av ett litteratursamtal exemplifierar hur lärarens uppmaning till kritisk reflektion kring ett läst verk, följs av lärarens tystnad och icke-erkännande då eleverna de facto yppar sådan kritik. Vidare har elevernas förhållningssätt i grupparbete, såsom beskrivits ovan, visat att tid avsatt för diskussion, ställningstagande och värdering inte primärt används till sådan aktivitet. Genomgången av gruppförhandlingens premisser pekar också på att elevernas referenser till det personliga och känsloladdade utgör en tveeggad resurs i diskussionerna och i fullföljande av de uppgifter som eleverna åläggs. Å ena sidan framläggs det personliga av läraren som själva basen för elevernas bidrag, berättelser och ställningstagande. Å andra sidan tyder studiens empiri på att yttringar av just det närliggande och känslobemängda, är föremål för lärarnas disciplinering av eleverna. I denna disciplinering aktualiseras och artikuleras ordningsdiskursen. Genomförande av debatter utgör i det följande exempel på detta.

## Debatt och ordning

Det förekommer i särskilt två sammanhang arrangerade debattövningar då läraren efterfrågar elevens åsikter och ett kritiskt förhållningssätt till egna och andras argument i en viss fråga. Den ena är i Sandras undervisning. Programmet som eleverna följer har en inriktning på arbete inom servicesektorn. Detta specifika program är ett profilprogram för skolan och avser att, beroende på elevens tillval och fördjupning, både kunna förbereda för senare studier eller arbete efter gymnasiet slut. När Sandra talar om programmet benämner hon det inte som studieförberedande. Det andra är i Margaretas undervisning. Till skillnad från Sandra omtalar hon ofta sina elevers utbildningsinriktning som studieförberedande.

Denna skillnad till trots finns det paralleller i hur debattmomenten genomfördes och de diskurser som läraren artikulerade. Under fältarbetet uppfattade jag att dessa moment genererade tvetydiga budskap ifråga om elevpositionens handlingsutrymme. Utrymmet för att ventilera och pröva åsikter ömsom öppnas och stängs. Så sker då uppmaningar till engagemang i debattämnet uttrycks parallellt med försök från lärarens sida att dämpa elevernas inspel och utspel. I dessa moment växlar lärarna mellan ordningsdiskurs respektive förhandlingsdiskurs. De parallella artikulationerna transformerar momentet så att debatträningen huvudsakligen genererar en reglering av

## KAPITEL 8. OM UNDERVISNINGENS GENOMFÖRANDE II KUNSKAPSFÖRHANDLING?

elevernas uppförande. Uttryck för detta kommer bland annat i lärarens respons på genomförda debatter. I denna förefaller båda lärarna främst bedöma elevernas förmåga till känslokontroll i diskussionen som sådan. Ovannämnda tvetydighet ifråga om vad som egentligen efterfrågas av eleven i en lektionsaktivitet av nämnda slag, illustreras i det följande genom exempel från två olika debatter, som skiljer sig åt vad gäller elevernas uppdrag. I den första debatten ska eleverna uttrycka och argumentera för sin personliga uppfattning. I den andra debatten uppdras de att anta en roll och gestalta en för denna roll trolig ståndpunkt i en debatt.

I det första exemplet, som utspelar sig under Sandras lektioner, delar eleverna själva in sig i grupper av ”för” och ”emot”. Debattämnen rör sig runt teser formulerade av läraren: ”Slopa skolbetyg” samt ”Totalförbjud rökning”. Eleverna ombes att under ett kort stycke tid förbereda argument i förhållande till teserna och utifrån om de valt att vara för eller emot uppställd tes. Nedan följer ett utdrag från debatten om rökning:

Sandra: Då tar vi debatt nu. Kör igång!

Debattledaren (P): Vad tycker du?

P1: Jag tycker att rökning skadar på samma sätt som droger och därför bör de förbjudas.

P2: Nu tycker jag att du bara gav fakta... Det tycker jag är dåligt!

Sandra: Försök att bemöta hans argument istället.

P1: Varför ska tobak vara lagligt, när det innehåller samma saker som droger?

P2: Diskussionen handlar ju inte om marijuana.

P3: Tobak innehåller ju samma saker som heroin.

P2: Det kommer att bli mer smuggling om man förbjuder... Och högre kriminalitet...

P1: Man skadar ju andra med rökning.

P3: Det finns ju affärer som säljer till tio-åringar! Vad tycker du om det? De skadar ju både sig själv och omgivningen!

F: Ja, det skadar alla. Man blir rynkig och dör i förtid. Man ska satsa på att ta bort det som är olagligt.

Skratt.

P2: Jag tycker att man ska få lov att röka om man vill det, man kan väl få sitta på parkeringen och göra det eller i något äckligt rum eller så.

Sandra: Har ni några fler argument?

P1: Ja, det skadar ju alla. Det är därför det ska vara förbjudet.

Ljudnivån stiger alltmer. Skratt blandas med skrik.

F2: DET ÄR ENS EGET VAL! OM DU NU INTE VILL HA RÖKNING I DIN NÄSA, SÅ TYCKER JAG INTE ATT DU SKA STÄLLA DIG BREDVID MIG.

P2: Måste du skrika?

F2: JAG TYCKER ATT DET SKA VARA LAGLIGT!

P2: Kan du prata tystare?

P4: JA, MEN Jag får väl röka om jag vill... Det skadar inte min hjärna på samma sätt som droger. Jag gör inte en massa sjuka saker.

F2: Vem är det egentligen som ska flytta på sig, när någon röker?

P4: Om jag inte gillar din andedräkt... Ska jag be dig flytta på dig då?

Rösterna höjs igen. Sandra avbryter debatten. (Fältanteckningar Sandra, SvB C-skolan, den åttonde december 2008)

Inlevelsen i debatten ter sig inte så märklig med tanke på att de ämnen som eleverna ställs inför, utgörs av teser som just ungdomar på en gymnasieskola kan tänkas ha livfulla åsikter om. Betygens existens berörs alla i klassen av. Rökning likaså, då flera av eleverna i den aktuella klassen röker medan andra inte gör det. I meningsutbytet ovan, höjs tonläge markant då en elev tycks försvara "sin" rätt att röka snarare än rökning som fenomen. Det är i sammanhanget intressant att läraren ofta beskriver elevgruppen som "svår", "speciell" och "annorlunda", med hänvisning till att eleverna blir personliga eller blir personligt engagerade i det som är ämnet för dagen. Utanför lektionssalen gör läraren gällande att debatträningen syftar till att få eleverna att ta till sig uppföranderegler för diskussion och debatt. Centralt i dessa uppföranderegler är att eleverna i mindre grad ska uttrycka och driva sina egna åsikter.

Sandra: Jargongen i gruppen är så speciell. Vi har pratat om detta i gruppen och oss lärare emellan. Det här att med eleverna så lätt får en grov ton. Det slår ju igenom i övningar av det här slaget. Det är problematiskt att de har så himla svårt för att se att det här handlar om något annat än att föra fram vad de själva tycker. Det blir alldeles för personligt hela tiden. Den här gruppen har varit svår och annorlunda på det sättet. (Fältanteckningar Sandra, SvB C-skolan, den åttonde december 2008)

Många av eleverna deltog aktivt i både förberedelser och i de olika meningsutbytena. Själva resultatet av den debatt, som ovanstående är utdrag ur, använder läraren som belägg för att eleverna på nytt kommit till korta vad gäller distansering av frågeställning från personlig uppfattning. I detta resonemang laddas utfallet av just det personliga engagemang negativt. Engagemang, kanaliserat i starka känsloutlevelser, kategoriseras som ett hinder för den slags debatt som läraren vill se. I debattarbetets nästa fas artikuleras ordningsdiskursen mer explicit. Nya debatter genomförs då i mindre grupper. I själva debattögonblicket avskiljs de debatterande eleverna från resten av klassen: själva



diskussionen äger rum i ett grupprum utan publik. Inför meningsutbyte i dessa konstellationer upprepar läraren i varje sittning vikten av att eleven distanserar frågeställningen från sig själv och att eleven på ett kontrollerat och ”civiliserat” sätt framför argument för eller emot en fråga.<sup>17</sup> I den avskilda debatträningen får eleverna, enligt de regler som läraren räknar upp, inte höja rösten, inte svära och inte visa sig upprörd över vad den elev som representerar motsatt åsikt uttrycker för hållning. I den första debattomgångens förarbete och genomförande är eleverna påtagligt upprymda och engagerade. Eleverna visar inte samma entusiasm och aktivitetsgrad i den andra debattomgången. Eleverna läser upp sina respektive argument för och emot. Inläggen från eleverna är avsevärt färre och betydligt kortare. I mötet mellan de två sidorna uteblir därmed egentlig debatt. Vid flera tillfällen är det istället läraren som får gå in och med förslag på argument och motargument samt driva på diskussionen för att den tid som är avsatt för respektive meningsutbyte ska fyllas.

## Debatt och distans

I det andra debattexemplet från fältarbetet, arrangerar Margareta debatter för vilka eleverna tilldelas olika yrkesroller. Uppgiften är att spela polis, socialarbetare, lärare eller forskare och som sådana formulera och försvara en ståndpunkt i en debatt. Debattens tema är eventuella samband mellan förekomst av faktiskt våld i samhället och förekomst av fiktivt våld i datorspel.<sup>18</sup> Även ifråga om detta debattämne förefaller det från observationerna som om frågan engagerar eleverna och appellerar till erfarenheter av eget eller andras datorspelsspelande. Under arrangemanget artikuleras en förhandlingsdiskurs, då eleverna uppmanas att dels formulera och förbereda ståndpunkter, samt kritiskt reflektera och bemöta motargument. Debatten arrangeras som ett rollspel. Tillträde till debatt och talutrymme får eleverna genom roller i ett av läraren skisserat rollspel. De av läraren förutbestämda rollerna innebär att eleverna inte förväntas ventilera sina egna åsikter i debatten, utan formulera för rollen sannolika ståndpunkter och argument. Arrangemanget indikerar att ungdomarnas egna röster och erfarenheter i sammanhanget sidordnas. En av eleverna påpekar just detta:

Margareta: Ungdomsledare, lärare, forskare, föräldrar, socialassistenter och polis.  
Tycker ni att jag har missat någon?

Pojke: Ja, sådana som faktiskt spelar spel och håller på med detta.

---

<sup>17</sup> Fältanteckningar Sandra, SvB C-skolan den trettande januari 2009

<sup>18</sup> Fältanteckningar Margareta, SvB A-skolan den sjätte december 2007)

Margareta: Du menar ungdomarna själva alltså.

Pojke: Ja, exakt!

Margareta: Ja... det kanske du har rätt i. (Fältanteckningar Margareta, SvB A-skolan, den tjugosjätte november 2007)

Rollistan ändrades emellertid inte. När debatten är avslutad frågar flera av eleverna om de inte, som sig själva, på nytt kan diskutera frågan om gatuvåldets orsaker. Läraren bemöter önskan med att argumentationsövningen syftar till att få eleverna att ”gå in i en roll” och ”inte bara prata utifrån sig själva”. Någon ytterligare diskussion i frågan där eleverna fick framträda som sig själv, utan rollspel, ägde inte rum under fältarbetet i klassen. Nedan följer ett utdrag från rollspelsdebatten:

Elev-moderator (P): Har våldet ökat?

Elev-forskare (P): Som högt uppsatt forskare kan jag konstatera att våldet inte har ökat bland ungdomar. Förre gick ju vuxna män runt och slog varandra. Våldet har tvärtom minskat. Detta finns det bevis för och dessa bevis kan ni läsa om på min hemsida: [www.forskning.se](http://www.forskning.se). (skratt)

Elev – lärare (FL): Eleverna ser ju så mycket filmer. Många av dem är våldsamma. Quentin Tarantinos filmer till exempel. Det sägs ju att ungdomar har sett dessa och sedan gjort sig skyldiga till skolmassakrer i USA.

Elev – förälder (P): Jack the Ripper hade väl inte sett filmer?

E – Socionom (P): När levde han då?

E – förälder (P): vet inte, men det fanns i alla fall inga filmer då. (Skratt)

E(P): Men han kanske hade läst böcker – precis som Don Quijote... (skratt)

Elev – lärare (P) vänder sig till ”forskaren”: Vad vet du om dagens ungdomar? Jag träffar dem varje dag och vet hur mycket tid de lägger ner på spel. Ungdomarna kan inte koncentrera sig och de missar en massa undervisning.

Diskussionen övergår från allvar till skämt när den elev som spelar förälder använder exempel från sin fiktive son. Han säger först att han ritar våldsamma teckningar, sedan att han inte kan gå ännu och sedan att han varit på kvartsamtal med honom i skolan. ”Forskaren” ger sig in i diskussionen och säger att hans forskning är väldigt stor och berömd och att han därför vet vad han talar om. Eleverna skrattar. (Fältanteckning Margareta, SvB A-skolan, den sjätte december 2007)

Gemensamma drag i debattövningarna är att åsiktsproduktion och argumentation är en del av uppgiftens syfte. På samma gång framträder, i båda dessa exempel, ett parallellt syfte. Det består i att träna elevernas förmåga att distansera personligt engagemang och tygla de känslor som ämnet för diskussionen väcker. Kraven som dessa lärare riktar mot eleverna kan förstås som följdriktiga med att i gymnasiets ämnesundervisning skapa förutsättningar för träning i saklig argumentation, och därmed skilja detta från tyckande som

springer ur det personligt och emotionellt laddade (Hjort, 1984). Läraren i det senare exemplet anger själv att ett bedömningskriterium utgörs av hur väl eleverna lyckas formulera och lägga fram för ”rollen” sannolika åsikter och argument. Utdraget ovan synliggör hur arrangemanget upprätthåller en distans mellan eleven själv och de debattinlägg som eleven förmedlar. I debatten pratar eleverna om ungdomar och elever. Inläggen kan inte, givet uppgiftens design, formuleras utifrån att de själva är både ungdomar och elever. I ett samtal efter debattens genomförande, uttrycker Margareta kritik mot de elever som inte förstått att ”gå in i rollen” på allvar. Kritik drabbar de elever som ”spelade över” och inte var tillräckligt ”seriösa”. Också här kategoriseras alltför personliga inslag i argumentationen och för mycket känsloutlevelse, som uttryck för överspel och brist på seriositet.

Vid de observerade debattövningarna är elevernas uppförande, platstagande och åsiktsventilering föremål för reglering och kritik. På samma gång som eleverna uttryckligen ombes och förväntas tycka till, uttrycker läraren att debatten är ”misslyckad” om den är innehållsligt dominerad av elevernas personliga ställningstagande. Det är istället elevens förmåga att distansera de diskuterade frågeställningarna från det egna värdesystemet, som tränas och premieras i de debatter som observerades under fältarbetet. Sådan träning kan sannolikt bidra till elevens utveckling av ett kritiskt förhållningssätt och av förmåga till självständigt ställningstagande. Att dessa elever faktiskt ges möjlighet till att delta i debatt är i sig ett tecken på öppningar till träning i både argumentation, ställningstagande och kritisk granskning. Det finns samtidigt, sett till studiens empiri och det praktiska genomförandet av debatterna under fältarbetet, anledning att överväga om det är detta som sker. Rollspelet förefaller, liksom de förändrade premisserna i det första exemplets debatt, främst dämpa elevernas engagemang och aktivitetsgrad i de planerade diskussionerna.

## Den kritiska granskningen – utåt

Kapitlets resultat pekar på att förhandlingsdiskursen vanligen sammanflätas med en ordningsdiskurs. Under fältarbetet noterade jag emellertid också artikulationer som inte utmärks av dessa kännetecken. Platsen är A-skolan och några klasser som följer ett utbildningsprogram av traditionellt studieförberedande och teoretisk inriktning. Läraren heter Birgitta. I detta sammanhang artikuleras förhandlingsdiskursen på ett sätt som gör den mer hegemonisk än i tidigare givna exempel. Karakteristiskt för undervisningen av denna lärare i dessa klasser är också upprepade uppmaningar till eleverna att deklarerat åsikter i givna frågor.

Såttillvida är genomförandet i överensstämmelse med tidigare exempel. Skillnaderna återfinns framförallt i själva genomförandet. Uppmaningarna och öppningarna följs inte av lärartystnad liknande den som tidigare exemplifierats. Eleverna tillbakavisar inte heller utrymme för diskussion genom att, som i gruppförhandlingen, föra fokus mot faktafrågor som är möjliga att kontrollera och bocka av. Ventilering av ställningstagande som springer ur elevernas personliga reflektion kategoriseras inte heller som belastningar utan som tillgångar av läraren Birgitta. I det kommande presenteras utdrag från dessa, satt i relation till hela empirin, avvikande artikulationer av förhandlingsdiskursen. Exemplet visar ett undervisningsgenomförande, i vilket eleverna positioneras utifrån andra gränsdragningar för det som är väntat, önskvärt och möjligt av elevsubjektet. Analysen pekar på att det för dessa elever i denna lärares undervisning pågår en annan och mer systematisk träning i kritiskt tänkande och självständigt ställningstagande, än vad som hittills presenterats.

I samtal om undervisning upprepar Birgitta ”fostran in i att tänka kritiskt och ställa frågan varför”, som en drivkraft för sitt arbete med eleverna. Att upprepat ifrågasätta och understödja elevernas ifrågasättande är, säger hon, ett försök att ”bringa reda i ett samhälle där allting är så luddigt och löst i vem som är vem och vad som är vad.”<sup>19</sup> Lektionen nedan markerar inledningen på några pass om mediers språk och villkor. Som första moment tillfrågas eleverna om vilka medier som de konsumerat under morgonen. Under genomgången skriver läraren upp alla namn på de tidningar, radio- och tv-kanaler samt hemsidor som eleverna nämner.

Birgitta: Det här, som vi har på tavlan nu, är alltså vårt medielandskap. Vi har radio, tidningar, TV och internet. Vem är det då som står bakom till exempel /.../ (lokal tidning nämns)? Vems röst är det som vi hör där?

F1: Det är väl en liberal tidning...

Birgitta: Ja, den är oberoende liberal... Vad betyder det?....

Ingen säger något.

Birgitta: Det betyder att den tidningen mer tar ställning i linje med regeringen.

F2: Men är det inte så att det egentligen bara märks på ledaren?

Birgitta: Jo, det är där chefredaktören och ledarskribenten kommenterar dagsaktuella händelser. Idag handlade till exempel ledaren om att sälja receptfria läkemedel i butiker... Varför tror ni att man skrev om det? (Tar upp och visar tidningen)

P1: Ja, det är väl för att man ska ta bort monolet. Det ska bli tillåtet att öppna eget...

---

<sup>19</sup> Intervju Birgitta, A-skolan tjuugoåttonde april 2008

## KAPITEL 8. OM UNDERVISNINGENS GENOMFÖRANDE II KUNSKAPSFÖRHANDLING?

Birgitta: Ja, just det. Staten ska sälja ut ytterligare ett av sina bolag. Nyss såldes ju det svenska vin och sprit till en fransk köpare. Nu är det apoteksbolaget som ska säljas... och detta kommenteras alltså i ledaren. Vad tror ni att det är för åsikt som kommer fram?

F3: Jag tror att de tycker att det är bra...

Birgitta: Ja, så är det. Vad tror ni om DN då? Vilken sändare har vi där?

P2: Jag tror att den är socialistisk.

Birgitta: Nej, så är det inte. Den är oberoende liberal. Hur är det med Svenska Dagbladet då?

Under genomgången fyller Birgitta på med upplysningar på tavlan. Hon markerar vilken partifärg medierna har samt i vissa fall hur de finansieras.

P2: Då är väl den socialistisk då... Om de andra är liberala så måste väl någon vara socialistisk...

F3: Jag vet inte...

P3: Jag har aldrig läst den...

Birgitta: Svenska dagbladet är konservativ... eller oberoende moderat brukar man säga. Den företräder den ideologin, men är helt ekonomiskt oberoende av partiet. Sedan har vi Dagens Industri... Den är inte ideologiskt knuten på det sättet... Men vad tror ni om sändare där?

P4: Jag tror att den är konservativ...

Birgitta: Ja, man kan säga att man förknippar den med ägande, industri och företagande... Den belyser ju framförallt ekonomiska nyheter.

Diskussionen fortsätter och eleverna ställer frågor. Vad är Times för något? Vilken "färg" har den? Någon av eleverna ges i uppdrag att till nästa gång ta reda på detta. Därefter är det Punkt.se, Aftonbladet och kommersiella radiokanaler som diskuteras. Vem äger dessa och vad betyder dessa ägarförhållanden?

Birgitta: Det är faktiskt ett norskt företag... ett norskt konservativt företag som är ägare till Aftonbladet. Det är lite märkligt eftersom Aftonbladet alltid har varit en del av A-pressen och tidigare finansierades av den... Man brukar räkna den till det socialdemokratiska fältet. Hur är det med Metro då? Vem äger Metro? ... Den har ingen politisk förankring... /.../ Hur finansieras denna gratistidning?

F4: Med reklam.

Birgitta: Ja, de andra tidningarna får ju statligt stöd... Då är det så att det är den näst största tidningen som ska få mest stöd... Vi hade ju den allra första tidningen i Sverige redan på 1600-talet och sedan under 1800-talet startade alltfler tidningar att komma ut. Det föll ju samman med mycket rörelse i samhället och man ville ju helt enkelt få ut sitt budskap och hålla debatten levande... Nu är det konstiga det att vi inte har någon A-press i Sverige längre. Om man då tänker på beslutet om presstöd... Så var ju tanken att det skulle gå till A-pressen för att arbetarna skulle få ut sitt budskap och få komma fram... De som hade pengar var ju ofta konservativa. Då är det lite ju ödets ironi att den tidning som idag – 100 år senare – får mest stöd är den konservativa Svenska Dagbladet.

P1: Det är ju så också att gratistidningarna växer mer och mer... det innebär ju att färre köper de vanliga tidningarna.

Birgitta: Vad innebär det för källkritiken?

F2: Den reklamfinansierade tidningarna är väl inte lika trovärdiga. Man kanske inte skriver saker som är kritiska om dem som betalar tidningen.

Birgitta: Sedan är det också så att reklamtidningarna saknar fast kår. De använder bara frilansare, vilket kan innebära att man blir bakbunden som skribent. Man får helt enkelt inga nya jobb om man är ”för” kritisk... Det är ju så att när man väl vet detta... när man vet vem som är ägaren och sändaren... Då är det ibland lättare att se igenom nyheterna. Sedan finns det ju också lagar som reglerar detta i Sverige... Vad heter de lagarna?

F5: Yttrandefrihet... Man får skriva och tycka vad man vill, så länge det inte kränker någon eller är ett hot mot rikets säkerhet. Hur länge har vi haft dessa lagar?

Inget svar.

Birgitta: Vi har haft det sedan Gustav III:s tid. Vår tryckfrihetslag är äldst i världen.

En av flickorna nämner att statsfinansieringen inte alltid betyder att medierna är fria. Det kan också betyda att de utsätts för kontroll, hårdare än den reklamfinansierade nyhetsbevakningen. Hon nämner ett exempel från ett annat land med statlig censur.

Birgitta: Det är riktigt... Det är inte alls säkert att det som kommer från staten är fritt...

P3: Meningen är ju att medierna ska granska och kritisera.

Birgitta: Bra! Det är därför man kallar dem för den tredje statsmakten. Vilka är de två andra statsmakterna?

F5: Regering och riksdag.

Birgitta: Ja, och då har man medierna för att granska de två andra statsmakterna.

Birgitta avrundar med att säga att de ska fortsätta imorgon att arbeta med medier. Eleverna ska då få egna uppgifter att arbeta med. (Fältanteckningar Birgitta, A-skolan, den tredje april 2008)

Under lektionen riktas eleverna uppmärksamhet mot att blotta ”röster” och ”sändare” som står bakom de nyhetsorgan som eleverna uppger att de konsumerar. Genomgång och diskussion avtäckar hur det mediala landskapet är sammanflätat med det politiska. Eleverna uppmärksammas på hur politiska och ekonomiska intressen påverkar tidningstexter och nyhetsinnehåll. Omnämmandet av avregleringen av Apoteket, aktuell vid tillfället, varvas med snabb historisk tillbakablick på ideologiernas framväxt, presstödet utveckling och tryckfrihetsförordningens ålder. Den artikulering av förhandlingsdiskursen, som utdraget är ett exempel på, positionerar eleverna som granskare i relation till det stoff och den tematik som konstituerar lektionen. Så sker förvisso också i tidigare givna exempel från bland annat litteraturdiskussion om Kafka (se ”Förhandlingsdiskurs i ambivalens och tystnad”). Typiskt för utdraget ovan är

## KAPITEL 8. OM UNDERVISNINGENS GENOMFÖRANDE II KUNSKAPSFÖRHANDLING?

att eleverna också får bekräftelse för kritisk reflektion i relation till de frågeställningar som ställs under lektionen. Läraren tystnar inte vid elevernas inspel, utan skjuter mellan elevreplikerna in ytterligare öppningar till omtolkning och granskning av ”medielandskapet”. Utmärkande är också att politiska dimensioner av lektionens tematik tydligt aktualiseras och lyfts in i diskussionen. Avkodning av ägarförhållanden, presstöd och mediers politiska preferens, förefaller ha till syfte att medvetandegöra eleverna om de intressen som skapar världsbilder och lägesrapporter. I intervjuer och samtal aviserar läraren att elevernas granskning och kritik utgör undervisningens drivkraft, vilket understödjer tolkning av syfte. I lektionsutdraget ovan säger Birgitta dessutom att ”När man vet vem som är ägaren och sändaren... Då är det ibland lättare att se igenom nyheterna.”

Utdraget ovan är signifikativt för denna artikulering av förhandlingsdiskursen också utifrån relationen mellan denna lärare och eleverna. Noterbart är att eleverna i utdraget, liksom i övrigt under fältarbetet i de klasser som Birgitta undervisar, är aktiva i att både svara på och ställa motfrågor. Det förekommer att eleverna ifrågasätter omständigheter eller påståenden framlagda av läraren. Så sker exempelvis i utdraget när en elev uttrycker tvivel relativt lärarens argumentation kring reklamfinansierade medier som mindre kritiska än de statsfinansierade. Det är samtidigt läraren som oftast väljer exempel, gör utläggningar, ställer frågor, förklarar och korrigerar. Ordning, riktning och rättelser under lektionen står läraren för. Lärarens inspel är så tolkade normativa för vad som vinner status som vederhäftiga utsagor om det ämne som diskuteras. Birgitta bekräftar att ”så är det” eller ”så är det inte” och hon är varje elevuttalandes resonansbotten. Också här äger ett slags ordningsskapande rum. Det sker i relation till det utanförhållande. Det är det som finns utanför klassrummet och skolbyggnaden som undervisningen ska ”bringa reda i”. Här framträder ett mönster i fokus, rollfördelning och gränsdragning. Det är primärt sammanhang, maktförhållanden och politik förklarade utanför skolan som hamnar under lupp. Elevens fostran i kritiskt tänkande föregår framförallt genom en utåtriktad granskning såsom den i utdraget. I denna diskursiva praktik positioneras läraren som vägvisare och den goda upplysningens representant.<sup>20</sup> Detta skapar gränser för mot vad och vem elevens kritik kan riktas. I det följande fördjupas först analysen av elevens position. Därefter ges exempel på de gränsdragningar som artikuleringen upprätthåller och hur dessa kan destabiliseras.

---

<sup>20</sup> Se tidigare referens till intervju med Birgitta ovan.

## En annan elevposition

Under fältarbetet i Birgittas klasser avkrävs eleverna ofta att i plenum formulera och ventilera individuella åsikter om uppkomna frågeställningar. Några lektioner efter lektionen om medielandskapet, presenterar eleverna fördjupningsarbeten om censur, offentlighetsprincip och könsstereotypier i reklam. Också här är den politiska dimensionen tydlig, då varje redovisning genererar diskussioner om motsägelser mellan lag och tillämpning. Mellan varje elevpresentation vidtar diskussioner med ungefär samma slags stationer för eleverna: Var och en måste tycka till. I utdraget exemplifieras detta via en diskussion om barnreklam:

F1: Var går egentligen gränsen mellan vanlig reklam och reklam riktad mot barn? Jag tänker till exempel på Toffife-reklamen.

F2: Det är väl så att någon måste anmäla, annars blir det inget.

F1: Varför har ingen anmält den då?

F2: Kanske för att produkten riktar sig till en vuxen...

Birgitta: Varför är det så att barn har ett så stort inflytande... Har ni tänkt på det? Så var det ju inte för bara några år sedan. Förr riktade reklamen sig tydligare till vuxna...

F3: Kan väl ha att göra med mängden media som man exponeras för...

Birgitta: Vad tycker ni egentligen om detta?

F4: Jag tycker att det är bäst som det är i Sverige. Barn har ju inga pengar och därför borde de vara fria från denna typ av påverkan. Barn förstår inte gränsen mellan reklam och ett vanligt TV-program.

Birgitta: Vad säger ni andra om detta?

...Tystnad...

Birgitta: Alla måste ha en åsikt! Vi börjar med dig, Linda. Sen kör vi laget runt!

Eleverna får en efter en säga vad de tycker i frågan. De flesta säger att de tycker att det är fel med barnreklam och att det inte borde vara tillåtet. Någon säger att hon tycker att fler länder borde ha det som i Sverige...

F5: Det håller jag inte med om!

Birgitta: Varför? Hur tänker du?

F5: Nu när vi sitter här är det lätt att tycka att det är fel med denna typ av reklam, men om man var VD för ett stort företag är det klart att man skulle vilja sälja så mycket som möjligt... Då vill man ju tjäna pengar.

Birgitta: Det finns ju alltid två sidor: tjäna pengar... men sedan finns det ju också en demokratisk sida också... Vi kanske får tillfälle att fördjupa detta under de kommande presentationerna. (Fältanteckningar Birgitta, A-skolan, den sjuttonde april 2008)

Typiskt för sammanhanget är dels att läraren explicit avkräver eleverna ställningstagande, dels att eleverna svarar genom att uttrycka ett sådant. Det individuella ställningstagandet i relation till lektionsstoffet formuleras här



närmast som obligatorium. Att avstå från att per omgående formulera och uttrycka ett ställningstagande som svar på uppmaningen: ”Alla måste ha en åsikt!”, framstår inte som ett alternativ. Ingen av eleverna i klassrummet backar heller från uppmaningen att offentliggöra en mening om förtäckt barnreklam. Genomgången löper, som läraren vill, ”laget runt”. I övningen framträder en skillnad i jämförelse med tidigare identifierat mönster i gruppförhandlingen. Utmärkande för gruppförhandlingen var frånvaron av åsiktsdivergens mellan elever samt mellan elever och lärare. Under fältarbetet framstod snarare konsensus utgöra normaltillstånd, trots uppmaningar till diskussion och meningsutbyte eleverna emellan. I det sammanhang som nu är aktuellt är åsiktsbrytningen däremot vanligt förekommande. I utdraget ovan säger en av eleverna explicit att hon ”inte håller med om” den i gruppen förhärskande och upprepade uppfattningen att barnreklam är fel. I lärarrespons avfärdas inte denna avvikande synpunkt som mer rätt eller fel än tidigare aviserade ståndpunkter. Istället öppnas upp för fortsatt diskussion i relation till följande elevpresentationer. Noterbart är att lärarrösten i excerptet delvis skiljer sig från utdraget i vilket Birgitta diskuterade medielandskap och presstöd. Här sker inte en lika tydlig kategorisering av elevernas inlägg som mer eller mindre riktiga i relation till lärarens uppfattning. Lärarinpassen är hög grad öppet formulerade ”vad tycker ni egentligen om detta?”.

Eleverna är överlag mycket aktiva som frågeställare under fältarbetet i denna och Birgittas övriga klasser. Utdragets själva ämne, gränsdragningar mellan reklamens olika målgrupper, introduceras av några elever och följs sedan upp av andra elevers frågor på nämnda redovisning.

## Den kritiska granskningen - inåt

Den artikulering av förhandlingsdiskursen som dominerar i Birgittas undervisning på studieförberedande program, för ofta upp lektionsstoffets aktualitet och samhällsrelevans. Signifikativt är vidare att elevens granskning och kritiska blick riktas utåt. Skolan som institution och de aktörer som verkar inom skolan, står vanligen fria från motsvarande granskning. I det följande presenteras emellertid ett undantag från fältarbetet i denna kontext, då kritik istället vänds inåt skolan.

Det aktuella tillfället föregicks av att eleverna under några lektioner tränat på att tolka reportagetexter. En övning bestod i att läsa en av läraren vald dagstidningstext och analysera dess uppbyggnad. Vid läsningen reagerar eleverna på textens hårda vinkling av reportagets huvudperson. Personen, en ung kvinna

på ideellt uppdrag i flyktingläger, skildras i elevernas tolkning som troskyldig. Eleverna menar att kvinnan i den lästa texten förminskas, liksom hennes arbete och insats. Tonen i texten upprör eleverna och leder till en diskussion om hur journalistens syn på det arbete som den aktuella kvinnan bedrivit, också präglar texten. Läraren bejakar elevernas kritik och bjuder in skribenten bakom texten till klassrummet för ett samtal om skrivandets villkor och hänsynstaganden. I klassrummet visar det sig att den text som eleverna har läst, inte är en originaltext. Reportagets förmenta snedvridning har uppstått då någon eller några lärare på skolan efterredigerat texten och anpassat dess innehåll i förhållande till den uppgift som eleverna förväntas sysselsätta sig med efter läsningen. Den kritiska mönstringen av journalistens arbete kommer av sig och istället sätts skolans agerande ifråga. Utdraget nedan är hämtat från klassens möte med den besökande journalisten. När vi kommer in i skeendet har eleverna precis fått ta del av ursprungstexten och jämför denna med den klippta version, som de tidigare arbetat med.

F1: Jag ser att du (journalisten) använder både kvinnans för- och efternamn. I den text som vi arbetade med fanns bara hennes förnamn med. På något sätt förminskade förnamnet ytterligare och gjorde det hela till en naiv text.

Journalisten fortsätter att försvara sitt upplägg av texten. Hon är märkbart störd över hur texten lagts fram för eleverna. Hon säger att det inte är hennes text och att hon inte ens är säker på att man får lov att göra så, och ändå använda hennes namn som textförfattare. Journalisten svarar eleven och säger att det länge varit så i tidningsvärlden att kvinnor och barn bara omnämns med förnamn. Mycket av det är på väg att förändras, men i elevernas omgjorda text har redigeringen på skolan återinfört denna princip.

/.../

F2: Tror du på en total yttrandefrihet?

Journalisten: Vi har ju det i Sverige... Samtidigt som man inte får lov att kränka någon annan. Det är ju inte samma regelverk i EU och frågan är då om det är vi som ska anpassa oss till EU: Om man tar Mohammed-karikatyerna till exempel, så får man ju publicera dem. Frågan är ju varför man ska göra det? Bara får att man får lov att göra en sak är det ju inte säkert att man ska göra det...

Eleverna instämmer... Någon säger högt att de förstår vad hon menar. Birgitta uppmanar dem att ställa fler frågor.

P1: Jag undrar över ditt språk... Du inleder med att tala om hur solbränd den här kvinnan är och så ställer du det i kontrast till alla vinterbleka människor... Det känns lite som en roman. Jag tycker att det är irrelevant i förhållande till resten av texten...

Journalisten försöker förklara vikten av att bygga upp en stämning i texten och locka läsaren att stanna kvar. Hon förklarar hur hon tänkte när hon anspelade på solbrännan och effekten av att längre in i texten komma in på så allvarliga saker som

## KAPITEL 8. OM UNDERVISNINGENS GENOMFÖRANDE II KUNSKAPSFÖRHANDLING?

flyktingkatastrofer. ”Jag ville utmana fördomar om varför man är solbränd. Hon har inte varit på charter. Hon har arbetat med flyktingar.”

P2: Hur reagerar du egentligen när någon går in och klipper i din text så här?

Journalisten: Jag visste inte ens att man får lov att göra så, utan att tydligt ange att man har gjort det...

Birgitta: Nu är det ju så att elevernas uppgift är att analysera just den här klippta texten...

Journalisten: Ja, och det är olyckligt eftersom det inte ens är en riktig text. Det är en pseudotext. Det är ungefär samma problematik som finns i läroböcker. Det är egentligen en väldigt konstig bokform... Man säger att eleverna inte ”orkar” läsa så mycket text och så komprimerar man och komprimerar för att göra det lätt för eleven. Till sist blir texten obegriplig, eftersom man utelämnat så mycket. Det handlar inte om textens längd, utan om hur texten är skriven.

Birgitta: Vi arbetar ju mycket med textanalyser och då tittar vi bland annat på bildspråk, struktur och valörer. Jag tänker på att du använder ordet sejour i ett sammanhang som jag vanligtvis inte tänker mig att det ordet hör hemma i. Hinner du tänka över ordval? Sejour har ju en laddning som inte riktigt stämmer med artikelns innehåll i övrigt... flyktingfrågor och svältkatastrofer.

Journalisten förklarar att hon ofta anpassar språket utifrån vem hon skriver om och vem hon skriver till. Hon berättar olika exempel på vilka uttryck detta kan ta sig i den faktiska tidningstexten. /.../

Journalisten börjar avrunda samtalet, men uppmanar avslutningsvis eleverna att klaga på den text de fått som underlag för sin uppgift att jämföra och analysera text. ”Det är fel att ni fått en annan version och fick tro att denna var originalet. Jag tycker att ni ska fråga den som är ansvarig varför den är klippt!”

Birgitta tackar journalisten för besöket och besökaren lämnar klassrummet.

Birgitta: vad säger ni om det här mötet?

P2: Det var intressant.

Birgitta: Varför var det intressant?

F2: Det gav mig en helt annan syn på att analysera text och på hur man ska tänka om citat och texters olika tonlägen...

Birgitta: Hur tänker ni nu när ni vet att texten är klippt?

P3: Det är ju censur!

F2: Ja, det gav en helt annan bild...

P4: Varför väljer man inte en text som tillåter dem att ha med hela texten?

Birgitta svarar inte. Lektionen avslutas. (Fältanteckningar Birgitta, A-skolan, den sjuttonde april 2007)<sup>21</sup>

---

<sup>21</sup> Utdraget avser en annan elevgrupp/lektion än tidigare utdrag från Birgittas undervisning med samma datumangivelse.

Den kritiska granskningen som sådan är en normaliserad aktivitet i Birgittas klassrum. Då eleverna engageras i sådan kritisk reflektion positioneras vanligen skola och lärarsubjekt som tillförlitliga källor.<sup>22</sup> Detta indikerar en begränsning i vem och vad som granskas. Det är vanligen inte mot skolan som den kritiska blicken riktas. Elevens ställningstagande och kategorisering av rätt och fel, bistås närmast av läraren. Själva upplägget i utdraget ovan, att ställa den utifrånkommande journalisten till svars, är i linje med ansats och artikulation. I jämförelse med övrig empiri från detta klassrum, markerar skeendet under lektionen med journalistbesöket i detta avseende ett tydligt brott i den diskursiva praktiken. Brottet uppstår när originaltexten når eleverna. Den vinkling och känsloladdning, som eleverna har identifierat och stod beredda att kritisera utgör en produkt av skolans ingrepp i en text. Ingreppet till trots har skolan låtit journalistens namn stå kvar som textens upphovsperson, liksom datum för publicering. Detta som om texten vore i original.

Då originaltexten läggs bredvid den redigerade versionen uppenbaras att läraren/skolan gör urval och har preferenser, som påverkar de världsbilder och frågeställningar som eleverna ställs inför i undervisningen. Det är med dessa versioner som läraren vägleder elevernas ställningstaganden och kategoriseringar. Själva diskrepansen mellan texterna synliggör hur också skolan – i förlängningen lärarna – vinklar kunskapsstoff och opererar genom maktrelationer. Tidigare positionering av journalisten och en viss tidning som i sammanhanget oseriösa, faller i och med uppdagandet. Mönstringen av journalistens maktställning, omvandlas till en uppmaning om vaksamhet också mot skolan och skolans framställning av verkligheten. Dessutom vidgas kritikens omfattning. Journalisten jämför ingreppet i tidningstexten med hur andra skoltexter såsom läroböcker tillåts förenkla det komplexa, så till den grad att luckorna till slut riskerar att göra textens ämne obegripligt för eleverna. Skolan och dess lärare framstår i sammanhanget som tvivelaktiga, då det är dessa som har förvanskat den aktuella texten.

När journalisten avslutningsvis uppmanar eleverna att ”klaga” på texten och ställa ansvarig för klippningen till svars för textens förvanskning, är klassrummets positioner andra än vid lektionens start. Läraren är inte längre drivkraften bakom de kritiska frågorna. Det är istället den utifrån kommande journalisten som uppmanar eleverna att kritiskt granska den egna verksamheten och dess aktörer. Vid en jämförelse med tidigare excerpt då tidningarnas politiska färg och barnreklam diskuterades förefaller läraren anta en annan och

---

<sup>22</sup> Jfr tidigare referens till intervju med Birgitta.

mindre framträdande lärarposition här. Hon tonar snarare ner sin egen medverkan i diskussionen och låter inpassen stanna vid allmänna frågor (om bildspråk, struktur och valörer). Därigenom pareras kritiken. Vid lektionens avslutning aktualiserar emellertid läraren själv redigeringen. I lektionens slutord från eleverna är det motiv för textval och redigering ”Varför väljer man inte en text som tillåter dem att ha med hela texten?” och benämningen av förvanskningen som ”censur”, som hänger kvar i luften.

Avslutningsvis kan sägas att fokus under de tre senaste rubrikerna, har legat på att beskriva när och hur elever systematiskt tränas i kritisk reflektion och ställningstagande relativt lektionsstoffet. Detta observerades bara i en traditionellt studieförberedande miljö. Det finns emellertid fler program med studieförberedande inriktning som studiens lärare undervisar på och där eleverna inte tränas i kritisk reflektion som hos Birgitta. Mer än in andra sammanhang dominerar förhandlingsdiskursen just Birgittas iscensättning av undervisning i svenskkurserna. Totalt sett är det ytterligt sparsamt med tillfällen då maktaspekter i skolans urval, framställning och sanningsanspråk synliggörs. Diskussionen under besöket med journalisten är till karaktär och innehåll ett undantag. Det är noterbart att då dessa dimensioner undantagsvis granskas, sker också det på ett program av högskoleförberedelse, och inte yrkesförberedelse. Skeendet i utdraget med journalisten försätter den elevposition som vanligen tillgängliggörs i denna artikulation av förhandlingsdiskursen i delvis nytt ljus. Maktordningen och dess gränsdragningar förblir annars under fältarbetet nästan alltid förborgade för studiens elever. Destabilisering som uppstår vid journalists besök utgör som sagt en ovanlighet under fältarbetet. En central poäng är således att det också i artikulationer av förhandlingsdiskursen upprätthålls en hegemoni som naturaliserar att eleven är underordad skolans version av världen. I detta vidmakthålls också maktobalans mellan lärarposition och elevposition. Begränsningarna som sådana och hegemonin som sanktionerar dem, är inte inom räckhåll för ifrågasättande.

## Sammanfattande reflektioner

Detta kapitel redovisar och diskuterar artikulationer av en förhandlingsdiskurs. Empirin ger exempel på hur lärare på olika sätt uppmanar eleverna till aktivitet av diskuterande, reflekterande och kritisk karaktär. Sett enkom till dessa uppmaningar, syns förhandlingsdiskursen understödja elevens träning i att utveckla ett kritiskt förhållningssätt i relation till det som studeras. Centralt är emellertid att resultaten pekar på att förhandlingens diskursiva praktik

genomkorsas av ambivalens. Bemötandet av kritisk reflektion och personliga ställningstagande antyder att sådan aktivitet inte alltid är önskvärd i denna diskursiva praktik. Det som framstår vara den föredragna elevpositionen i praktiken, är parallell med den rollfördelning och maktförhållanden som normaliserats i tidigare dokumenterat ordningsskapande och kunskapsreproduktion. I själva genomförandet av moment, aviserade som öppna för kunskapsförhandling, underordnas förhandlingsdiskursen både ordningsdiskurs och reproduktionsdiskurs. Detta genererar en disciplinering, som begränsar elevernas handlingsutrymme. Inbjudan till förhandling fungerar som disciplinerings täckmantel. Med denna fördunklas maktrelationen mellan elevsubjekt och lärarsubjekt och dominansförhållanden mellan positionerna vidmakthålls. Praktikens positionering och maktmönster står därmed i stark kontrast till de uppmaningar som interfolieras i instruktionerna som eleverna ställs inför.

En central poäng är således att förhandlingsdiskursen oftast medverkar till att camouflera dels gränsdragningar för vad eleven förväntas säga och göra, dels maktordningar mellan lärare och elev, samt mellan elev och kunskapsstoff. Av kapitlets resultat framkommer särskilt två uttryck för detta. Det första är lärarens tystnad. Tystnad eller icke-respons följer då elevs ställningstagande och värdering går i klinch med lärarens bedömning av en text. Tystnaden opererar selekterande. För de lyssnande eleverna påminner den och icke-responsen om vilka slags utsagor som är önskvärda respektive mindre önskvärda. Det andra uttrycket återfinns i grupparbetets genomförande och elevernas handlingsmönster under dessa. Analysen visar hur uppgiftsdesignen i sig och eleverna själva medverkar till att styra aktivitet mot reproduktion, snarare än diskussion och förhandling. Denna omdirigering under arbetsprocessen ifrågasätts inte av läraren, vilket indikerar att den sker under sanktion. I de planerade debatterna utgör åsiktsbrytning en uttrycklig förutsättning. Samtidigt tycks uppmaningarna till eleverna att distansera det egna ställningstagandet, dämpa snarare än understödja elevernas aktivitet och deltagande.

Resultatet pekar på att lektionstid i merparten av de undervisnings-sammanhang och elevgrupper som observerats för studien, i mycket lite utsträckning upptas av aktiviteter som är av en sådan karaktär att eleven tränas i kritiskt tänkande. Då lärare under vissa lektioner sätter diskussion, kritisk reflektion och ställningstagande på agendan och förespeglar detta som önskvärt, är det ändå inte en sådan aktivitet som vanligen premieras. Avhandlingens tidigare kapitel understödjer detta resultat.

## KAPITEL 8. OM UNDERVISNINGENS GENOMFÖRANDE II KUNSKAPSFÖRHANDLING?

Kapitlets empiri rymmer också exempel på iscensättningar av undervisning i vilka förhandlingsdiskursen är i hegemoni. Det är den i Birgittas undervisning på ett program med studieförberedande inriktning. Detta utgör inte det enda studieförberedande utbildningsprogrammet i studien. En reservation är därför på sin plats ifråga om i vad mån skillnaden är möjlig att härleda till programmets laddning eller har att göra med att just denna lärare avviker från övriga. Noterbart är dock att det är i detta sammanhang som den kunskapsreproducerande diskursen inte artikuleras såsom i övriga lärares undervisning (se kapitel sju). Och det är här som förhandlingsdiskursen dominerar undervisningens iscensättning. Just dessa elever möter en mer systematisk och återkommande träning i kritisk reflektion. Detta skiljer ut denna undervisning från studiens övriga. Själva maktförhållandet mellan lärarposition och elevposition vidmakthålls oftast också här. Det är mot en värld som är förlagd utanför skolan, som eleverna uppmanas att rikta en granskande och kritisk blick. Det som nästan aldrig vidrörs är att skolan och lärarna är i position att välja hur denna värld framställs för eleverna, liksom vilka strukturer och värdesystem som framställningen bidrar till att normalisera respektive ifrågasätta. Detta innebär att också stabila artikulationer av förhandlingsdiskursen, kan medverka till att etablera och förstärka sanningsversioner. Dessa sanningsversioner producerar och legitimerar undervisningens skiftande studieobjekt, dess subjekspositioner och maktrelationer. I kapitlets nästföljande och avslutande resultatkapitel fördjupas själva innehållet i dessa konsensusversioner och hur de legitimerar de diskurser av ordning, kunskapsreproduktion och förhandling som identifierats i studiens empiri.





## Kapitel 9. Sanningsversioner

Tidigare kapitel har identifierat hur diskurser av ordning, kunskapsreproduktion och kunskapsförhandling reglerar vilka subjektspositioner som tillgängliggörs och normaliseras för studiens elever och lärare. Analysen av diskursernas särdrag och variation har tagit sin utgångspunkt i empiri emanerande från aktualiseringar av ”värdegrunden” (kapitel fem), undervisningsinnehållets och arbetsformernas legitimering (kapitel sex), liksom i iscensättningar av undervisning i svenska (kapitel sju och åtta). I detta kapitel fördjupas analysen av hur ordningsdiskurs, reproduktionsdiskurs och förhandlingsdiskurs etablerar och upprätthåller sanningsversioner. Dessa naturaliserar och legitimerar subjektspositioner, liksom samhällliga värdesystem och hierarkier mellan subjektspositioner. Jag diskuterar hur sanningsversionerna bidrar till att förstärka gränsdragningar för eleverna mellan det accepterade och det icke-accepterade, liksom mellan det normala och det icke-normala i olika sammanhang. Med dessa gränser naturaliseras eller avfärdas ageranden i olika sammanhang. Av betydelse är de skiftande framtidsprognoser och samhällspositioner som eleverna tillskrivs efter gymnasietidens slut.

De sanningsversioner om eleverna som är i fokus i detta kapitel möjliggör därmed en fördjupad analys av värdeöverföringens process och innehåll. Det sker här genom att intresse ägnas åt hur eleverna framställs i relation till sin nuvarande skola och i relation till eventuell högre utbildning efter den avslutade gymnasieutbildningen. Tidigare kapitel har identifierat viss variation ifråga om vilket utrymme som viks för elevernas träning i kritiskt tänkande och självständigt ställningstagande. I detta kapitel utvecklar analysen innebörd och uttryck av sådan variation.

Detta kapitel utgörs av tre byggstenar. Följande beskrivning av dessa tydliggör också kapitlets disposition. För det första analyseras tillfällen under fältarbetet då lärarna, i relation till elevernas handlingar och uppföranden, artikulerar förväntningar och/eller kritik där eleven positioneras som representanter för skolan och skolans verksamhet. För det andra analyseras lärarutsagor, yppade i elevers närvaro, om deras förmodade studieförmåga och intresseriktning mot arbete eller mot fortsatta studier. Dessa behandlas i två avsnitt. Kapitlets tredje byggsten presenterar sprickor i konsensus om de olika elevgrupperna och utgörs av yttrande under fältsamtal utom elevernas hörhåll, där lärarna reflekterar över sina uppfattningar om eleverna.

## Ordningsdiskursen och uppförandet

I uppförandereglering av eleverna sker en slags värdeöverföring. I denna värdeöverföringsprocess normaliseras vissa av elevernas handlingar och förhållningssätt, samtidigt som andra beteenden och aktiviteter tillbakavisas. I den tidigare presenterade analysen av studiens fältarbete har indikerats att reglering av elevernas uppförande sker via referenser till en värdegrund (kapitel fem). Kännetecknande vid dessa tillfällen är artikulationer av en ordningsdiskurs som naturaliserar en hierarki mellan lärare och elev, i vilken eleven underordnas läraren. I dessa artikulationer framhålls en elevposition som är av lyssnande, foglig och följsam karaktär (se kapitel sex). Värdegrundsaktualiseringarna är emellertid inte de enda tillfällena under fältarbetet då elevernas uppförande möter reglering.

I det följande fokuseras tillfällen då uppförandedisciplinering i riktning mot elevernas agerande sker explicit och utan referenser till en ”värdegrund”, såsom tidigare exemplifierats. Utmärkande är disciplineringens direktitet. Artikulationerna av ordningsdiskursen och det uppförande som den styr eleverna mot, lägger grund för ett elevsubjekt vars agerande förväntas bidra till en specifik iscensättning av verksamheten. Denna iscensättning avser att gagna skolans marknadsföring av verksamheten. Centralt är således att dessa artikulationer medverkar till att normalisera frånvaron av utrymme att formulera och ventiler kritik i relation till skolan och dess företrädare. Kännetecknande är också att eleverna ställs inför hot om repressalier vid upprepad avvikelse från den uppförandenorm som diskursen gör gällande.

Nedanstående utdrag är hämtat från en av Sandras lektioner. Programmet som eleverna följer är, som tidigare påpekats, ett profilprogram för C-skolan. Beroende på elevernas tillval och fördjupningar, kan studieinriktningens orientering mot antingen högskola eller yrkesliv tydliggöras. När Sandra talar om programmet på C-skolan och elevgruppen ifråga benämner hon det inte som studieförberedande. Elevgruppen i följande utdrag är samma klass som figurerade i tidigare analys av debattövning (kapitel åtta, under rubriken ”Debatt och ordning”). Då kritiserades dessa elever för högljuddhet och för känsloutlevelse av ett slag som läraren inte gjorde önskvärt i diskussionsövningarna. Diskussionen i det excerpt som följer har paralleller till nämnda kritik. Meningsutbytet handlar om huruvida eleverna är betrodda att ta emot besök av yngre elever i färd att välja utbildningsprogram och skola. I utdraget förklaras lärarens tvekan med erfarenheter av tidigare besök i gruppen.

Särskilt intressant är att läraren på ett direkt sätt kritiserar eleverna för deras uppförande och uttryckligen efterfrågar en uppförandemässig förändring.

Sandra: En sak förresten innan vi går vidare: Nu har jag fått en ny förfrågan om att ta emot gäster på engelskan... Hur tror ni att jag känner inför det - efter förra veckan?

Tystnad

P1: Du känner väl sådär...

Sandra: Och varför tror du att jag känner sådär?

P1: Det var väl lite mycket prat...

Sandra: Det är ju så här att ni representerar ju skolan när vi har besök från andra skolor eller från andra länder. Ni representerar alltså skolan också när ni befinner er här på skolan, precis som när ni är på mässan eller utomlands... Jag tycker därför att det är väldigt TRÅKIGT och irriterande att ni inte riktigt sköter det! Man kan ju också tycka att ni borde vara intresserade och därför bete er på ett trevligt sätt när vi har besök. Det är ju också så, och det ska ni komma ihåg, att när vi sitter i lärarlaget och ska bestämma vem som ska få åka iväg eller som ska få lov att ta emot utbyteselever, så vägs detta in. Det kan alltså bli så att man INTE får åka, på grund av att man inte skött sig tidigare. Ni får ta den här informationen för vad det är helt enkelt... Vad säger ni själva? Hur tyckte ni att det var?

F1: Jag tyckte nog att det var lite tjatigt och brötigt, men när är det egentligen helt TYST på någon lektion?

Sandra: Jag håller med om att man ska vara som man är på lektionerna, men man får ändå tänka efter och inse att NÄR vi får besök så är ni i en position, där ni faktiskt representerar skolan.

F2: Jag tyckte inte att det var värre än vanligt på lektionen. Vi skulle ju sitta i grupper och prata!

Sandra: Då är vi där igen! Många med mig, ja, många av era andra lärare tycker liksom jag att tonläget är väldigt uppskruvat i den här klassen. När ni säger att ni inte tycker att det var värre än vanligt, då tycker jag att ni egentligen visar att ni har accepterat detta tonläge som det normala i klassen. Ni har accepterat ett klassrumsklimat, som vi inte vill ha.

F2: Det här med att man inte ska få lov att åka iväg eller få lov att vara med när det kommer gäster. Det är ju bara tomma ord från er sida. Alla vi här inne vet ju att man får lov att åka i alla fall. Det är bara tomma hot. Så har det ju varit hittills i alla fall.

Sandra: Då kan ju jag säga att det kommer att bli mer än ord eller hot framöver, eftersom det kommer att bli ont om platser och vi kommer att bli tvungna att välja bland eleverna. Ska vi sluta där? Finns det något mer som ni vill tillägga i diskussionen?

P3: Det var nog ganska pratigt...

P: Jo, men det verkar ju ändå vara så att de flesta härinne ändå inte tycker att det var pratigare än vanligt.

Sandra: Ja, men JAG tyckte det! JAG reagerade på det. Vi tycker inte att det är ett ok tillstånd att ha det så. Det är många av era lärare som har reagerat och som INTE

tycker att det är ok. Jag vet också att det finns en del elever som faktiskt tycker likadant.

F3: Jag tänker på när vi var på besök... Då satt ju de och pratade med varandra hela tiden... på tyska...

Sandra: Har ni någon gång funderat på hur det upplevs av besökarna...om ni sitter och garvar på lektionen hela tiden...

P: ja, det uppfattas väl bara som att vi har roligt...

Sandra: Vad mer?

P3: Kanske att man skrattar åt någon...

Sandra: Det är ju det att hela tiden som ni är här så representerar ju ni skolan. Det betyder att ni inte riktigt kan sitta och bete er som om ni vore hemma i soffan. Det handlar faktiskt lite om att bli vuxen...

P4: Det finns ju vuxna som är så också...

Sandra: Jo, men det beror ju en del på vilken typ utav vuxen som man vill vara. Vi återkommer ju hela tiden till detta, men hur man ska vara och hur man ska bete sig... Nu tycker jag att vi slutar med detta. Jag tycker det är så tråkigt, när jag måste vara en sån morsa till er. Vi kan väl återvända till litteraturen istället. Kommer ni ihåg var vi slutade i höstas? Vi slutade ju med 1700-tal eller hur? Kommer ni ihåg vad man kallade den epoken? (Fältanteckningar Sandra, C-skolan, den andra februari 2008)

Läraren driver i utdraget ett resonemang vars huvudtes förefaller vara att eleverna inte svarar upp mot normen för hur en elev förväntas bete sig. I resonemanget påstår läraren att det finns en bred uppslutning kring missnöjet med elevernas uppförande. Hon anför både andra lärare och elever som part i kritiken av elevernas uppförande. Detta förstärker kategoriseringen av den aktuella elevgruppens agerande som avvikande. Till det uppförande som görs önskvärt knyts "att bete sig på ett trevligt sätt", vilket i resonemanget blir motsatsen till hur eleverna i utdraget, enligt läraren, vanligtvis betar sig. Bland annat kategoriseras högljuddhet och allmän pratighet som icke önskvärt. Eftersträvansvärt framstår istället ett klassrumsklimat där elevernas uttryck och platstagande präglas av dämpat engagemang och intresse, positiv hållning och följsamhet.

## Den goda representanten?

I utdraget ovan upprepar läraren att eleverna "representerar" skolan. Vid fyra tillfällen i utdraget ovan knyts eleverna och deras aktiviteter till ett sådant representantskap. "Studiebesök" och "mässan" (gymnasiemässan) framstår som tillfällen då representantrollen är särskilt förpliktigande. Den uppfordrar eleven till anpassning till ett visst uppförande också i den dagliga tillvaron "på skolan" (jfr Johansson, M., 2009; Liljestrand 2002). Dylika formuleringar är totalt sett

frekventa under fältarbetet. Det är ofta med referens till ett sådant representantskap som den föredragna iscensättningen av elevpositionen avgränsas och legitimeras.

Det är möjligt att förstå talet om representantskap som ett genomslag av konkurrenssituationen mellan gymnasieskolor. Hänsynstagande till skolans rykte och attraktionskraft, styr iscensättningen av verksamheten och vilka subjektpositioner som tillgängliggörs. Marknadsföring av verksamheten nödvändiggörs och naturaliseras. Återkommande tillfällen av exponering av skolverksamheten i syfte att söka nya elever, kan således delvis förklara ordningsdiskursen och dess formande kraft för elevpositionen. I dessa artikulationer av ordningsdiskursen positioneras eleven som en resurs med vilken skolan konkurrerar med andra skolor om kommande elever. Den funktion som tillskrivs eleven i detta handlar primärt om att han eller hon förväntas bidra genom att attrahera nya elever. Då eleverna, som i utdraget ovan, uppdras att bejaka en sådan representantroll och funktion naturaliseras betingelserna i det system av konkurrens och marknadsföring som gymnasieskolan existerar i. En central poäng är att ordningsdiskursen i denna sammanflätning, normaliserar att iscensättning av önskvärd elevposition också gagnar marknadsföringen av skolan. Då representantskapet så tydligt knyts till tillfällen av uppvisning av skolan, distanserar detta den tänkta representanten från att yttra kritik och ifrågasättande riktat mot skolan. I utdraget ställs eleverna inför en uttrycklig konsekvens vid fortsatt avvikelse från normen: den enskilda elevens chans till att delta i internationellt utbyte med andra skolor minskar om beteendet fortgår. Den enskilda elevens förändring och följsamhet görs till förutsättning för att komma ifråga i det urval som skolan gör bland eleverna (se kapitel fem).

Utdraget ovan kan sägas typiskt för hur eleven och förväntningar på elevens agerande framställs i relation till den nuvarande skolan. Nedan följer ytterligare ett excerpt, i vilket krav på representantskap går igen. Samtalet utspelar sig i samband med planeringen av A-skolans Öppet hus-dag, vilken arrangeras strax före niondeklassarnas gymnasieval. Läraren är Margareta och sammanhanget en klass som följer ett program med inriktning mot studier och arbete inom ekonomi och näringsliv. Margareta omtalar ofta programmet som studieförberedande. Även här sammankopplas utbildningsmässig meritering till att eleverna representerar, eller ”gör reklam för” skola och program. Ansökan om stipendier och framgång då skolan fördelar dessa, länkas till den enskilde elevens engagemang och ansvar för skolan vid tillfällen liknande Öppet hus och gymnasiemässan.

En annan lärare kommer in och berättar att ytterligare två namn behövs till Öppet hus-dagen. Ingen av eleverna nappar direkt på detta erbjudande. Margareta säger att eleverna brukar tycka att det är "jättekul att delta" och att alla elever som är med dessutom får lov att komma in och fika i personalrummet under dagen... Margaretas ton är seriös, men eleverna fnissar lite åt "lockbetet".

Den nya läraren säger: Kom igen nu – jag som precis har suttit i personalrummet och lyssnat på hur de andra lärarna beklagade sig över att ingen på deras program ville ställa upp. Jag satt och sa att detta aldrig är ett problem i er grupp att hitta elever som vill ställa upp: Kom igen nu!

Ingen säger något... Flera anmäler olika typer av förhinder...

Margareta: Finns det inte någon av er som kan ställa upp?

Ingen säger något....

Margareta: (Låter irriterad) Det är ju faktiskt så att det är en merit att vara med på detta. Ni ska ju vara med och göra reklam för ert program. Nästa år är det ni som ansvarar för mässan. ... Ni kanske ska söka stipendier och då är det en merit att ha varit med och engagerat sig för skolan.

Ingen säger något...

E(P): Jag och Fredrik kan väl göra det då...

Läraren verkar nöjd och går ut. (Fältanteckningar Margareta, A-skolan, den sjätte december 2007)

En skillnad mellan de två utdragen är, förutom den laddning av mer eller mindre studieförberedande som respektive lärare ger respektive utbildnings-sammanhang, att elevernas agerande i det första exemplet kategoriseras som starkt avvikande i relation till vad som görs önskvärt. Medan Sandra förstärker sin kritik genom att indikera att det kritiserade beteendet är något som är "vanligt" förekommande i den aktuella gruppen, verkar den andra klassen omges av ett mer positivt laddat rykte vad gäller det önskvärda och förväntade uppförandet i sådana situationer. De är eleverna som "ställer upp" och som "brukar tycka att det är jättekul att delta" i de sammanhang då skolan exponerar sin verksamhet. Noterbart är att "ställa upp" i sammanhanget görs synonymt med att bidra till marknadsföringen av verksamheten. Det är det som är att "engagera sig för skolan". Noterbart är också att eleverna i det första utdraget förkastar lärarens hot om repressalier som tomma. Motsvarande sker inte i det andra excerptet. Här lämnas hotet oemotsagt. Jämförelsen ger exempel på hur eleverna framställs vara olika nära eller lång ifrån den föredragna elevpositionen.

En observerbar skillnad mellan elevgruppernas agerande framträder ifråga om elevernas respons och aktivitetsgrad under samtalet. I det första exemplet ger eleverna ett tydligt genmäle på kritiken, medan eleverna i det andra exemplet säger mycket lite. Där avslutas ämnet med att några av eleverna meddelar att de

antar uppdraget och ”kan göra det”. Att excerpten skiljer sig åt i detta avseende kan delvis förklaras med att Sandra inbjuder till en diskussion genom att adressera eleverna med frågor av typen ”vad säger ni?” och ”vad tyckte ni?”. På samma gång som en förändring av elevernas uppförande görs önskvärd, öppnar artikulationen genom dessa frågor upp för motstånd mot disciplinering och mot lärarens beskrivning av det inträffade. Inbjudan bejakas. Elevernas inpass i utdraget är möjliga att se som en kritik av tillrättaläggande av lektionen vid externa besök. Eleverna beskriver skeendet under den refererade lektionen som normalt och ”inte värre än vanligt”. Uppförandekritiken mot elevgruppen expanderar då Sandra säger sig tala för flera av klassens lärare, liksom för elever på skolan. I denna utvidgning av kritiken förstärks positioneringen av den aktuella elevgruppen som avvikande. Läraren antyder att det mellan dessa elever och andra råder ett uppförandemässigt gap. ”Vanligt” uppförande för den aktuella gruppen, framställs som ovanligt för andra. Och det är till den specifika klassen i utdraget som förändringsbehovet knyts.

Empirianalysen visar på skolpraktiker dominerade av en ordningsdiskurs. Denna understödjer en specifik subjektsposition för eleven i skolan. Noterbart är att detta förekommer både i sammanhang i vilka läraren ger den specifika utbildningsinriktningen en laddning av att vara högskoleförberedande, och i sammanhang då framtidsorienteringen i högre grad präglas av oklarhet. Artikulationer av ordningsdiskursen och dess föredragna elevposition, är frekvent vid tillfällen av marknadsföring av skolorna och deras programutbud. I tolkningen föreslås att marknadsorienteringen legitimerar ordningsdiskursen och kraven på ett särskilt elevagerande. På så sätt normaliseras marknadsföringen som sådan, liksom aktiviteter förbundna med den och elevernas påbjudna delaktighet och roll i dessa. Detta är möjligt att ytterligare ställa i relation till resultatet i kapitel fem om värdegrundens aktualisering. ”Problem” och ”brister” som knöts till värdegrunden härleddes vanligen till elevernas ageranden. Överlag är det lärarna, inte eleverna, som avgör vad, vem och när något lyfts fram som varande i strid med skolans ”värdegrund”. På liknande sätt är det här lärarna, som i sammanhang av uppvisning, riktar krav på eleverna att anpassa uppförande. Under denna studies fältarbete är det inte skolan och lärarna som anpassar sitt agerande i relation till befintliga elever i syfte att på så sätt motivera dem att tala väl om skola och utbildning (jfr Holm & Lundström, 2011). Skolans sak görs här till elevernas, vilket negativt påverkar det handlingsutrymme som finns till elevernas förfogande. Här riktas mot eleven förväntningar på delaktighet i att framlägga ett attraktivt utbildningserbjudande för tilltänkta elever. Analysen visar att dessa artikulationer distanserar eleverna från att

uttrycka kritik relativt skolan. Kritik stärker inte utbildningserbjudandet. Eleven formas till att acceptera, snarare än att kritiskt förhålla sig till, det värdesystem i vilket själva marknadsföringen av skolan är del. Hegemonin fjärrar också eleven från att kritisera eller verka för en förändring av de maktförhållanden som ordningsdiskursen upprätthåller och utmärks av.

## Framtidsprognos: arbete

I detta kapitelns inledande del visas hur ordningsdiskursen legitimerar en reglering som leder eleverna mot en inordning i rådande samhällsordning och dess maktförhållanden. I samma process ingår också tillfällena då lärarna yttrar negativa antaganden om olika elevgruppers studieförmåga, intresse och framtid. Det skedde främst när arbetsuppgifter, rättningar eller betyg presenterades för eleverna. Antagandena är till karaktär och innehåll sådana att de förutsår elevens inställning till en skoluppgift eller till utfallet av en rättning eller ett betyg. Märkbart är att de ofta inkorporerar en slags framtidsprognos för elevernas sysselsättning efter gymnasietidens slut. Sådana prognoser och antaganden påverkar vilka positioner som tillgängliggörs för eleverna i skolan, samt motiverar undervisningens form och innehåll. Dessa antaganden medverkar även till att naturalisera föreställningar om skillnader mellan olika grupper av elever. I det följande analyseras exempel på sådana antaganden.

Antaganden om dels elevernas förmodade inställning till uppgifter, dels elevernas framtid observerades bland annat i Annas undervisning på C-skolan. Anna undervisar på ett program med klar hantverksinriktning. Antagandena som sådana är denna lärare inte ensam om att göra. Flera av de andra lärarna, som undervisar på program saknar en sådan tydlig orientering mot antingen yrke eller studier, yttrar liknande utsagor men då utom elevernas hörhåll (se under rubriken "Självuppfyllelse och motstånd"). Hos Anna på hantverksprogrammet är de emellertid tydligast.

Antaganden om elevernas förmodade icke-intresse för studier, uttrycks exempelvis då elever vid bokval påstås välja böcker som är "tunna", "enkla", har "häftigt omslag" eller för att de finns i filmade versioner. Också avdramatisering av betygsvarningar medverkar till en distansering och till en naturalisering av studiemässiga tillkortakommanden i en viss elevgrupp. Betygsvarningar meddelas i detta sammanhang i förbifarten under en pågående lektion. Också fastställande av ett icke godkänt betyg avdramatiseras då ett sådant meddelas en elev. Själva betygsmeddelandet sammanflätas med antaganden om elevernas framtidssyssla. Elevens framtidsprognos innefattar i denna version inte studier för vilka



godkända kärnämnesbetyg är nödvändiga. Läraren knyter här eleven till ett specifikt yrke. Nedanstående korta utdrag ger exempel på detta. Eleven i utdraget har precis fått reda på att hon inte kommer att få godkänt betyg på kursen.

F: Svenska är nog inte min grej. (Paus) Jag är kanske inte bra på svenska...

Anna: Du är först och främst är intresserad av att börja jobba med att... (läraren specificerar programmets yrkesinriktning – min anmärkning), eller? Du vill väl jobba med att göra det. Det är därför som du har prioriterat de ämnen som har mer med det att göra? Du är intresserad av det och inte av skolan.

F: Ja, så kanske det är... (Fältanteckningar Anna, C-skolan, den sjätte maj 2008)

Det korta utdraget illustrerar hur samtal av detta slag föregick mellan Anna och hennes elever. Typiskt är att ett lågt betyg, här på en hel kurs, förklaras med hänvisning till att elevens förmodade intresseriktning flyttat fokus bort från skolan och mot arbetslivet. Eleven markerar i fallet ovan tveksamhet i självbeskrivningen. Den tveksamhet som ”nog” och ”kanske” implicerar, finner ingen motsvarighet i lärarens respons. Lärarens formuleringar är mer tillståndsbekrivande och fastslående. Eleven ”är” intresserad av att jobba och inte av skolan. Hon ”har prioriterat bort” svenskan till förmån för annat. Det är i upprepnigen av dylika formuleringar som icke-engagemang, låg aktivitetsgrad och lågt resultat naturaliseras för de elever som ingår i gruppen.

Positioneringen av eleverna som lågpresterande och mer ämnade för arbete än för studier, riktas också mot gruppen som helhet. I utdraget nedan illustreras hur skillnadsskapande mellan grupper av elever, inkorporerar antaganden om olikheter i intresse, förmåga och framtid. Också detta utdrag är åter hämtat från Annas undervisning. Vid tillfället berättar läraren om rättningen av de nationella prov, som eleverna nyligen genomfört.

Anna: Jag kan säga redan nu att alla faktiskt kommer att få godkänt... Däremot blev det inte så höga betyg... Ni kommer ihåg att vi förra gången tittade på en uppsats och ställde den mot rättningsmallen... Den uppsatsen hade bara fått VG, medan jag nog hade satt MVG på den om rättningsmallen inte hade funnits alltså (paus). Det påminner mig om en kollega som tidigare arbetade på en privatskola. På den skolan var det elever som bara skulle direkt vidare in på läkarutbildningen eller så. Det var bara elever med höga resultat. Hon vikarierade för mig här på programmet och mina elever blev alldeles chockade... Eleverna sa till mig efteråt att 'hon bara skrev och skrev på tavlan hela tiden och vi fattade ingenting' Så den läraren fick alltså sänka sina krav när hon kom hit till oss. (Paus) Vad sedan gäller talen så tycker jag att ni gjorde dem bättre än vad jag hade väntat mig. (Fältanteckningar Anna, C-skolan, den tjuoandra april 2008)

Lärarens låga studiemässiga förväntningar uttrycks här i förvåningen över att alla i klassen ”faktiskt” kommer att få godkänt. Detsamma tycks genomkorsa

ordvalet i utdragets avslutning, då talinsatserna var ”bättre än väntat”. Den grupp som hon i utdraget har framför sig sammanförs med hennes tidigare elever på samma program. Klassen som lyssnar på Anna, blir ett med elevgruppen som i berättelsen ”inte fattade någonting” när den vikarierande lärare ”bara skrev och skrev”. Hantverkselevernas motsats utgör i utdraget av en privatskolas elever. De senare har ”höga resultat” och en framtid på en akademisk högstatusutbildning. Centralt är att läraren i utdraget, med sitt exempel på rättningsprocessens hänsynstaganden, tydligt särskiljer grupper av elever. Undervisningen i svenska förefaller, i innehåll, svårighetsgrad och syfte, vara olika för dessa två grupper.

Det är upprepningsen av antaganden om en specifik elevgrupps intressen, förmågor och framtidsutsikter som medverkar till att etablera en konsensusversion om dessa elevers aktivitet under lektionerna i svenska. Denna byggs också upp av glimtar av den framtid som väntar eleverna efter skolans slut. Noterbart i sammanhanget är att elevgruppen följer ett program av tydlig yrkesförberedande karaktär. Under fältarbetet distanseras skola och utbildning från dessa elevers förmodade intressesfär. Från lärarens sida noteras exempelvis inte något försök att motivera ämnesstudierna som sådana. Under observationerna i denna klass beskrivs inte heller studier i svenska som något som kan vara till gagn för den enskilde eleven, oberoende vad som väntar honom eller henne efter gymnasieskolans slut. Återkommande är istället antaganden om låga prestationer, låg aktivitetsgrad och icke-engagemang i utbildning. Då eleverna på detta upprepade sätt distanseras från skola och utbildning, krymper också deras handlingsutrymme i skolan. De fjärmars från möjligheten att inta ett kritiskt förhållningssätt till stoffet och från att i kritisk reflektion utmana maktförhållanden i skola och samhälle. Snarare än att förse eleverna med redskap för att utmana ojämberdiga maktrelationer, bidrar dessa antaganden till att befästa och naturalisera att elevgrupper och utbildningsinnehåll differentieras. Viktigt i sammanhanget är dock att fältarbetet visar på ett kritiskt förhållningssätt generellt fjärmars från eleverna, också från elever på studieförberedande program.

## Framtidsprognos: studier

I särskilt två av de studerade klasserna uttrycker lärarna, i elevernas närvaro, antaganden om elevernas prestationer, intresse och framtid som stark skiljer sig från det ovan presenterade. Gemensamt är här att programutbildningarna som eleverna följer båda har teoretisk och studieförberedande inriktning. I Birgittas fall är programmet traditionellt studieförberedande. Margaretas elever följer ett program med lokal inriktning som också det har en studieförberedande profil.

Märkbart är att det om och till Birgittas och Margaretas elever oftare än om och till andra, yttras antaganden om fortsatta studier vid universitet eller högskola direkt efter gymnasietidens slut. Totalt sett är detta något som jag sällan ser i min empiri. Det är dock av betydelse att när det sker är det i två studieförberedande klasser (de är emellertid inte de enda klasserna av det slaget som har studerats).

Gemensamt för de två klasserna är också att varningar som förebådar ett icke godkänt betyg på en kurs, av lärarna här omtalas som ytterligt ovanligt och anmärkningsvärt i de aktuella elevgrupperna. Varningens innebörd förklaras för eleverna genom att knytas till konsekvenserna av ett icke godkänt betyg för elevens möjlighet att söka till högskolan. Varningar meddelades inte i förbigående och inte i klassrummets offentlighet som sker i studiens klasser på yrkesförberedande program. I de fall som eventuella betygsvarningar är på agendan, meddelas berörd elev i ett enskilt samtal. Samma elev får också skriftligen intyga att han eller hon har tagit del av varningen och dess innebörd. Arrangemanget förbinder betygsvarningarna med ovanlighet och stort allvar.

I kapitel åtta, ”Kunskapsförhandling”, presenteras en analys som gör gällande att Birgittas undervisning kännetecknas av en systematisk träning i och uppmaning till kritisk reflektion, diskussion och ställningstagande. Sett till studiens totala empiri, är detta det enda sammanhang där den kunskapsförhandlande diskursen är i hegemoni. Till denna undervisnings egenart hör också att Birgitta ofta, under pågående lektion, omtalar och positionerar eleverna som ”fantastiska”, ”engagerade”, ”enastående” och ”enormt duktiga”. Elevernas studiemässiga prestation framhålls och värdesätts. Nedan ett exempel på kollektiv respons efter en serie elevdrivna presentationer:

Birgitta: Jag måste säga att ni är fantastiskt duktiga allihop! Ni bjuder varandra på så intressanta vinklingar! Jag fattar inte att ni inte bara hoppar i taket allihop... Det är så spännande det som ni tar upp och diskuterar. (Fältanteckning Birgitta, A-skolan, den tjuogoandra april 2008)

Uttrycken för duktighet kopplas i utdraget, liksom vid andra liknande tillfällen, till att eleverna reflekterar, ställer frågor och aktivt deltar i diskussion kring det som utgör lektionens ämne. I excerptet ovan uppmärksammas de ”intressanta vinklingarna”. Eleverna får när jag följer dem ofta kollektivt beröm för presentationer som bidrar med något annat, en annan vinkel eller ett annat perspektiv, än det som dominerat i den version som läraren bjudit i sin genomgång. Att på detta sätt återkommande berömma eleverna, observerades inte i något annat sammanhang under fältarbetet.

Tidigare kapitel (sju och åtta) har identifierat både likheter och skillnader ifråga om hur artikulationer av kunskapsreproduktion respektive

kunskapsförhandling positionerar elevsubjektet. Exempelvis kan kunskapsförhandling medverka till att camouflera en disciplinering av elevens agerande. I denna delvis förtäckta disciplinering styrs eleven mot att iscensätta ordningsdiskursens och den kunskapsreproducerande diskursens elevposition, vilken kännetecknas mer av lydighet och foglighet, än av självständighet. Poängen här är att den elev som accepterar lärarens krav och ordningen belönas – både i den för tillfället aktuella uppgiften och i ett framtidsperspektiv. Nedan följer ett exempel på hur läraren, i ett återkopplingstillfälle i helklass, uttrycker i sammanhanget intressanta antaganden om elevernas prestationer och framtid. Vid tillfället har eleverna just fått uppsatser tillbakalämnade med betyg och kommentarer. Det arbete som föregått själva uppsatsskrivandet har haft ett gruppförhandlande upplägg liknande det som beskrivits och analyserats i föregående kapitel.

Margareta: Då lämnar vi det och ger oss istället i kast med de uppsatser som ni har skrivit. Man kan konstatera att några av er lyssnar och gör precis så som man säger. Samtidigt finns det många som inte gör det. Detta har jag låtit ge utslag i bedömningen av era uppsatser. (Uppsatserna delas ut.)

Margareta plockar fram ytterligare ett papper. Hon vecklar ut det.

Margareta: Sen är det ju så att ibland så har man en väldig tur...

Hon berättar att hon häromdagen fick ett mail från en gammal elev som tog studenten för några år sedan och som nu läser civilekonomprogrammet på ett lärosäte i närheten. Det är detta mail som hon nu håller i sin hand. Margareta läser högt. Anslaget i brevet är högtidligt. Den före detta eleven skriver att han vill tacka Margareta för allt som hon lärt och för att hon krävde att han och de andra eleverna arbetade hårt med rapportskrivande, utredande texter och formalia. Den gamla eleven skriver att han nu, på universitetet, nästan dagligen ägnar sig åt just sådant skrivande. Mitt i allt detta arbete kom han därför att tänka på Margareta och på att hennes undervisning hjälpt honom. Brevet avslutas med ytterligare tack.

Margareta: Ja, det kan ju vara bra att höra vad det är som krävs när ni ska läsa vidare vid universitetet. Tänk nu på detta när vi jobbar vidare. Nu tycker jag att vi går vidare med att förbereda för er uppgift. (Fältanteckningar Margareta, A-skolan, den tjugofjärde oktober 2007)

Det är möjligt att se utdraget ovan som en artikulation av ordningsdiskursen, dess elevposition och dess förhållande mellan lärare och elev. I utdraget ovan meddelar läraren eleverna att hon har blivit varse att många av eleverna ”inte gör precis som man säger” när de ska genomföra sina uppgifter. Detta konstaterande kopplas samman med efterföljande uppläsning av ett brev från en före detta elev till läraren. Eleverna i klassrummet får inte se eller på egen hand läsa brevet. De får ta del av det via Margaretas uppläsning. Läraren tycks motivera själva uppläsningen med referens till ett antagande om elevernas sysselsättning efter

gymnasieskolans slut: ”ni ska läsa vidare vid universitetet”. Elevgruppen förmodas följa samma bana, som den före detta eleven i brevet. En koppling etableras därmed mellan den gamla elevens nuvarande, och programspecifika, högskolestudier och elevernas pågående arbete i klassrummet. I övergången mellan uppgiftsrespons och brevet skapas ett samband mellan att noga hörsamma instruktioner, bedriva hårt skrivarbete, få höga betyg och att erfara en lyckosam högskoleutbildningsgång. Det är detta som brevrösten hjälper till att intyga. Via brevuppläsningen legitimeras vidare ett maktförhållande mellan lärare och elev i klassrummet. Förlagd som slutkläm på återlämning av rättade uppsatser och nästa uppgifts introduktion, sanktionerar vittnesmålet att läraren ställer krav på eleverna. Att ”göra precis så” som läraren säger, blir i denna logik synonymt med att i framtiden nå den position som läraren ställer i sikte för eleven. I detta fall går vägen via universitetet.

Det övergripande temat i detta kapitel är hur de dominerande diskurserna artikulerar antaganden om elevernas uppförande, studieförmåga och framtid. I analysen föreslås att dessa antaganden är av betydelse i undervisningens identitetsskapande processer. Antagandena medverkar till att orientera eleverna antingen mot studier eller mot arbete. Då framtidsprognosen indikerar högskolestudier, upprepas förväntningar på hög lektionsaktivitet och på studiemässig framgång. Detta exempel indikerar också att ordningsdiskursens följ samma elevposition, kan vinna legitimitet genom att framställas som en förutsättning för senare framgång i högskolestudierna. Så sker i Margaretas undervisning i en studieförberedande klass. När framtidsprognosen däremot tydligt pekar mot yrkesarbete normaliseras elevernas inaktivitet, ointresse och studiemässiga tillkortakommanden i undervisningen. Analysen visar alltså att specifikt ett undervisningssammanhang, vilket också i andra kapitel (sju och åtta), betonats som ett avvikande, kombineras explicitgjorda antaganden om elevernas fortsatta akademiska studier med upprepade uppmaning till aktivitet av ifrågasättande och kritiskt granskande karaktär. Också här är programinriktningen tydligt studieförberedande.

## Självuppfyllelse och motstånd

Detta kapitel beskriver hur elevernas intressen, förmågor och framtidsprognoser framställs och omtalas av lärarna. En analytisk poäng är att sådana framställningar, då de repeteras, medverkar till att befästa och legitimera en specifik version av verkligheten, i vilken de subjekspositioner som tillgängliggörs framstår som naturliga och givna. Innehållet i upprepningen etablerar sig

successivt som en sanning, en sanningsversion som medverkar till att reglera eleverna. Det finns emellertid ifrågasättanden av dessa förståelser i lärarnas självreflektion och självvrannskan. Denna visar sig när lärarna reflekterar över sin arbetsdag och överväger hur uppfattning och antaganden om eleverna påverkar det egna lärararbetet och det innehåll som eleverna erbjuds. I det följande utvecklas detta.

Gemensamt för tillfällena av ovanstående slag är att läraren tycks pröva sina egna antaganden om och erfarenheter av elevernas intresse och studieförmåga. Nedan följer ett utdrag från ett samtal mellan mig och Anna, lärare C-skolan. Anna pratade ofta på detta sätt om eleverna och sitt arbete. I just detta fall är det emellertid jag som för upp ämnet.

A-K: Hur tänker du om gruppen som du undervisar i svenska just nu?

Anna: Man försöker ju ändå... Jag menar, eleverna är ju roliga var och en för sig. Men, det är klart att jag kan känna när jag gör en planering... Jag vet ju att det ändå inte blir något. Ingen kommer liksom att göra den här läxan. Jag kommer ihåg att jag gjorde ett moment om svensk poesi. Jag hade bokat datosal och fixat. "Det här blir bra och roligt!" tänkte jag. Sen kände jag ändå när jag gick mot salen att det kommer ju inte att vara någon som gör detta. Vid förra utvecklingssamtalet med min chef så sa jag att jag tror att jag måste byta elevgrupp för att det spiller över på eleverna. Han visste nog inte vad han skulle säga. Han satt och knäppte med en penna. Jag har sökt upp min chef ibland två gånger förra året och då sagt att jag skulle vilja att han följer med till klassrummet. Så att han fick se. (Paus) Men – det kunde han inte. Eller ville han inte.

A-K: Vill du bort från läraryrket?

Anna: Ja. Jag tänker ofta på att jag uppfattar arbetet som hopplöst. Vad betyder det?

A-K: Vad är anledningen till den känslan tror du?

Anna: Jag känner ju att jag måste byta elevgrupp. Jag börjar liksom fatta snabba omdömen om eleverna: det där är en sån som alltid skolkar, det där är en sån som fuskar och det där är sån som har psykiska problem och så vidare. Jag känner ju att det är fel mot eleverna. Detta har jag sagt till min chef. (Intervju Anna, C-skolan, den femtonde april 2008)

Detta utdrag kan sammanvägas med tidigare presenterad empiri från just Annas klassrum. Under rubriken "Framtidsprognos: arbete" föreslogs i analysen att de aktuella eleverna i själva undervisningssituationen distanseras från eventuellt studieintresse och från hög studieprestation. I intervjuutdraget ovan bekräftar läraren själv en sådan distanseringsprocess och en medvetenhet om den. Det sker i beskrivningen av de icke-förväntningar som läraren säger sig ha inför arbete med elevgruppen. Dessa kännetecknas av antaganden om att eleverna "inte" kommer att göra vad de åläggs och att det därför "inte" kommer att bli något av de planerade momenten. Icke-förväntningarna förefaller påtagligt reducera lärarens engagemang i undervisningens genomförande. Under fält-

arbetet berättar läraren, med referens till ovannämnda hopplöshetskänsla, att hon söker en rad tjänster utanför skelsektorn. Liknande uppgivenhetskänslor beskriver Stefan, lärare B-skolan. Också här knyts känslan till en grupp elever, vilken Stefan vanligen och i likhet med elevgruppen ovan positionerar utifrån antaganden om svagt studieintresse och dokumenterat låg närvaro. Han säger att:

”Känslan av att det är enklare att bara resignera i undervisningen är det värsta. Det är som om jag hela tiden känner en viss lust att bara ge upp och strunta i hur det blir eller om eleverna ens kommer. Men, jag måste ju kunna hålla modet uppe också för de här eleverna” (Fältanteckning Stefan, B-skolan, den sjuttonde januari 2008)

Resonemangen i utdragen ovan är till sitt innehåll signifikativt för flera av lärarna i studien. Kännetecknande är framförallt växlingen mellan självuppfyllelse och självkritik som genomkorsar artikulationerna. Anna säger exempelvis att de förutfattade meningarna ”spiller över på eleverna” och tar sig uttryck i en serie snabba kategoriseringar av eleverna. Skolk, fusk eller psykiska problem, tillskrivs eleverna och antas blir deras primära signum under studietiden. Den negativa laddningen begränsar vilka positioner som tillgängliggörs i undervisningen och kringskar omfattningen av det handlingsutrymme som frigörs. Stefan talar om lusten att ”ge upp” eller ”strunta i hur det blir”. I praktiken kan en sådan resignation innebära att acceptera negativt laddade antagandena om elevernas intressen, prestationer och framtid som sanningar.

Samtidigt synliggörs i dessa självreflekterande artikulationer ett motstånd mot normaliseringen av de kategoriseringsprocesser som skapar och vidmakthåller skillnader mellan eleverna. Lärarna uttrycker självkritik. I berättelsen är det just reproduktionsmönstret som läraren Anna uppmärksammar skolledningen på. Det indikerar att läraren förlägger en del av ansvaret för tillståndet i elevgruppen hos sig själv. Dessa försök finner emellertid inget omedelbart gehör hos skolledningen. Artikulationen kan i denna tolkning ses som indikationer på möjliga sprickor i den sanningsversion som i det dagliga medverkar till att reproducera en position för eleverna för vilken svenskundervisningens innehåll förmodas vara ointressant och nära nog oväsentligt.

Som påpekas ovan är självreflekterande artikulationer av det slag som exemplifieras ovan, inte ovanliga under fältarbetet. Nedan följer ytterligare exempel, i vilket en slags växelverkan mellan elevernas och lärarens insatser föreslås. Utdraget är hämtat från ett fältsamtal med Sandra. Samtalet mellan mig och läraren ägde rum efter en lektion i litteraturhistoria. Med utgångspunkt i att eleverna under den aktuella lektionen gav mycket svag respons på lärarens frågor, kommenterar läraren efteråt elevernas kunskaper och prestationer:

Sandra: Det är svårt att avgöra vad som är vad. När jag började, så var jag ju mycket mer ambitiös med allt och med vad vi skulle hinna med. Så det är svårt att säga vad som är vad och hur vi påverkar varandra.. Om man till exempel tittar tillbaka och ser på de uppgifter som jag har gett till eleverna, inlämningar och så, så känns det ändå som om nivån på både mina frågor och på deras svar på något sätt har sjunkit nu. Sen är det ju en annan sak att de här eleverna kanske gör och kan andra saker än det vi gjorde idag... Det har jag faktiskt funderat på ibland. Om eleverna kanske är duktiga på att göra saker som jag inte frågar efter. (Fältanteckningar Sandra, C-skolan, den femtonde januari 2009)

Detta yttrades efter ett sjök lektioner i vilka den kunskapsreproducerande diskursen har dominerat undervisningen. Eleverna har, i linje diskursens logik, huvudsakligen varit sysselsatta med att komprimera och repetera författarnamn, titlar samt läsning av kortare klassikerutdrag. Utrymmet för delaktighet genom ställningstagande, analys och kritisk reflektion har varit mycket begränsat, närmast obefintligt, för eleverna. I utdraget ovan uppehåller sig läraren vid en eventuell växelverkan mellan undervisningens krav kontra elevernas förhållningssätt och prestation. Läraren föreslår, i likhet med tidigare exempel, att sjunkande ambitionsnivå i iscensättningen dämpar eleverna och påverkar deras arbetsinsats. Rannsakan drabbar således även undervisningens fokus och genomförande. När läraren avslutningsvis säger att ”eleverna kanske är duktiga på att göra saker som jag inte frågar efter”, artikuleras i självkritikens form en tvekan kring den kunskapsreproducerande diskursens dominans i undervisningen. Så indikerar i denna självreflektion ett försiktigt motstånd mot den begränsade elevposition som normaliseras i kunskapsreproduktionens hegemoni.

### Sammanfattande reflektioner

Detta kapitel analyserar värdeöverföring och etablering av konsensus som rör elevernas position i skolan och i deras tänkta framtid. Resultatet av kapitlet visar hur det i dessa processer skapas och återskapas värdesystem. Detta är framförallt observerbart i de tillfällen då eleven positioneras som en resurs eller en representant, med vars hjälp skolan kan iscensätta en verksamhet som antas ha dragningskraft på tillkommande elever. Ordningsdiskursens föredragna elevsubjekt förutsätts acceptera och understödja det ekonomiska system som den studerade skolan existerar i. Eventuellt motstånd mot detta försvåras då marknadsföringstillfällen är välintegrerade i den dagliga verksamheten och sammanflätas med undervisningen och dess moment. De politiska dimensionerna i de aktiviteter av reklamkaraktär som eleverna förväntas medverka i, höljs i dunkel. Det gör att den uppföranderegleringen som denna



positionering ger upphov till, blir kraftfull. Den medverkar till att inlemma eleven i ett ekonomiskt system, som vore själva systemet, dess villkor och positioner naturliga och givna. Priset för att gå i opposition mot de förpliktelser om tycks följa av representantpositionen är högt. Avvikelse från att iscensätta rollen som den goda representanten, sägs kosta eleven utbildningsrelaterade favörer. I detta distanseras eleven från aktiviteter som genererar kritik eller utmanar de maktförhållanden som hegemonin upprätthåller. På så sätt legitimeras ett system som är mer präglad av marknadens värden än av de värden som lyfts fram i läroplanen.

Resultatet av analysen pekar vidare på att gränser mellan eleverna kan upprättas och vidmakthållas, genom de olika antaganden som omger elever på studieförberedande respektive yrkesförberedande programutbildningar. Själva nyttan av studier, här i svenska, ges en varierande innebörd och tyngd för dessa grupper. Medan dess betydelse marginaliseras för hantverkselever, betonas den för de studieförberedande. Skillnaden indikerar att undervisningen genomkorsas av antaganden som legitimerar att människor erbjuds olika tillgång till kunskap och möter olika träning i kritiskt tänkande. Med sanningsstatus går antagandenas verkningskraft bortom det specifika sammanhang i vilket ett enskilt påstående om eleverna yttras. I mycket liten utsträckning ser jag exempel på att eleverna systematiskt tränas i ett kritiskt förhållningssätt relativt samhälle, dess strukturer och ordningar. Det, i sig, gör också själva hierarkin mellan grupperna av elever svårutmanad för eleverna. Det enda fall av sådan planmässig träning som observeras under fältarbetet, utspelar sig på ett studieförberedande program.

Sprickor i representationerna är emellertid skönjbara. Viss instabilitet i hegemonin kan uppstå då lärarna självkritiskt granskar genomslaget av antaganden om elevernas intresse, förmåga och framtid. De intar tillfälligtvis motståndsposition och ifrågasätter de ”sanningar” om vissa elevgrupper, som de i andra sammanhang är med och bekräftar. Sanningsversionen är därmed satt under press. Om detta också kom att anfärga praktiken skulle förskjutningar kunna uppstå och nya motståndspositioner tillgängliggöras.



## Kapitel 10. Avslutande diskussion

Det övergripande syftet med denna undersökning är att analysera hur värdeöverföring och kritiskt tänkande artikuleras och utmanas i svenskundervisningen i gymnasieskolan. Jag tar i avhandlingen avstamp i några formuleringar i läroplanen för gymnasieskolan, Lpf 94. Dessa ger skolan och läraren i uppgift att till eleven förmedla, förankra och överföra värden som vårt samhällsliv vilar på *och* främja samma elevs kritiska tänkande och egna ställningstagande i olika livs- och värderingsfrågor. Värdeöverföring och skolans arbete med värden liksom elevens träning i kritisk granskning sammankopplas i läroplanen bland annat med elevens tillblivelse som demokratisk medborgare.

Mellan dessa målsättningar att överföra värden och träna ett kritiskt tänkande finns ett spänningsförhållande som kan relateras till två centrala, över tid identifierbara och konträra, drivkrafter i utbildningssystemet: å ena sidan samhällelig förändring och elevens frigörelse, å andra sidan samhälleligt bevarande och elevens disciplinering (Boman, 2002; Dovemark, 2004a; Englund, 2005; Liedman, 1999a; jfr även Nussbaum, 1998). Denna historiska och politiska kontextualisering av ovannämnda målsättningar har utgjort en central utgångspunkt för de analyser som har presenterats i avhandlingens fem resultatkapitel.

Studiens teoretiska ramverk är diskursanalysens (Chouliaraki & Fairclough, 1999; Fairclough, 1995, 1998, 2008; Foucault, 1980, 1982, 1993, 2003). Studiens empiri har i enlighet med etnografisk tradition och metod producerats genom fältarbete (Jeffrey & Troman, 2004). Detta har genomförts på tre gymnasieskolor, vid vilka åtta lärares dagliga arbete och undervisning i svenska har observerats under längre tidsperioder. Till empirin hör också intervjuer med de åtta lärarna och med fyra rektorer.

Yttranden och skeenden som observerats på de tre skolorna har, i linje med studiens teoretiska ramverk, tolkas som diskursiva artikulationer som är sammanflätade med samhälleliga struktureringar och övergripande nätverk av diskurser. Resultatredovisningen i denna avhandling identifierar hur olika processer av värdeöverföring stärker och naturaliserar vissa sanningsversioner och maktordningar. Likaså synliggör analysen hur sådana processer medverkar till att bestämma elevers och lärares subjekspositioner och avgöra det handlingsutrymme som tillgängliggörs. Den i Lpf 94 identifierade målsättningen om elevens utveckling av ett kritiskt förhållningssätt och förmåga till självständiga ställningstaganden, manar skolan att också understödja elevens

frigörelseprocess. En sådan kan bidra till att dominerande diskurser och sanningsversioner ifrågasätts, att maktrelationer utmanas och att förändring sker. Parallellt med analys av värdeöverföringens mekanismer, söker därför avhandlingen svar på när och hur elever tränas i kritisk medvetenhet, uppmuntras att formulera och uttrycka kritik samt göra självständiga ställningstaganden.

I anslutning till avhandlingens fem resultatkapitel har resultaten sammanfattats och utförligt diskuterats. I detta kapitel lyfter jag därför enbart fram avhandlingens mest centrala resultat och diskuterar dessa i förhållande till tidigare forskning och teori. Det innebär fokus på diskurser av ordning, kunskapsreproduktion och kunskapsförhandling. Detta avslutande kapitel handlar utifrån studiens tre forskningsfrågor om de subjekspositioner, maktförhållande och motstånd som kommer till uttryck, då dessa diskurser artikuleras.

## Den föredragna och normaliserade elevpositionen

Resultatet visar hur artikulationer av en ordningsdiskurs skapar och återskapar en hierarki mellan eleverna å ena sidan och lärarna och skollädaingen å andra. I denna maktrelation är eleven underordnad lärare och skollädaing. För eleven innebär ordningsdiskursen att det är uppvisande av följsamhet i relation till de gränser för agerande som lärarna och skolan drar upp som normaliseras. Föredraget förhållningssätt och agerande för eleven kännetecknas av positiv hållning, följsamhet och lojalitet i relation till skolan och i relation till det som lärarna uppmanar eleverna att göra. Den kunskapsreproducerande diskursen samverkar med ordningsdiskursen. Centralt är att maktordningen, som är signifikativ för ordningsdiskursen, förstärks genom denna samverkan. Det sker då den kunskapsreproducerande diskursen medverkar till att normalisera att den lektionsaktivitet som eleverna orienteras mot är följsam mot själva kunskapsstoffet och dess sanningsversioner. I artikulationer av reproduktionsdiskursen underställs eleven också kunskapsstoffet och den presenterade uttolknigen av det. Eleven distanseras på så sätt från kritisk diskussion, värdering eller ställningstagande i relation till kunskapsinnehållet som sådant och till skolans framställning av det. Träning, uppmuntran eller uppmaning till ifrågasättande och kritiskt orienterad aktivitet uteblir oftast. Båda dessa diskurser medverkar till att försätta eleven i en underordnad position, dels i förhållande till skolan, lärare och arbetssätt, dels i förhållande till kunskapsstoffet.

Analysen ger exempel på hur ordningsdiskursen och den kunskapsreproducerande diskursen bland annat samverkar i samband med att läraren söker legitimitet för ett planerat undervisningsinnehåll och arbetssätt. Detta sker ofta genom att läraren för eleverna aktualiserar styrdokument såsom kursplaner och betygskriterier. Det sätt som dessa vanligen förs upp medverkar till att normalisera elevens följsamhet och acceptans också i förhållande till det arbetssätt, planering eller betygsutfall som läraren presenterar. I detta blir uttolkningen av styrdokumentet till en domän som läraren helt ut disponerar, vilket stärker lärarens maktposition i förhållande till eleven. I dessa specifika ögonblick av legitimering distanseras eleven från påverkansmöjlighet i relation till skolans och lärarens valda innehåll och arbetssätt. Vid en parallell artikulering av en kunskapsreproducerande diskurs distanseras eleven dessutom från en ifrågasättande, granskande, kritisk reflekterande och självständigt resonerande aktivitet i genomförandet av de uppgifter som planeras.

Centralt är att resultatet visar att artikulering av dessa båda diskurser bidrar till att distansera eleverna från en kritisk hållning och ifrågasättande aktivitet i relation till både undervisningens innehåll och till premisserna för tillvaron i skolan. Diskurserna opererar på ett sådant sätt att de marginaliserar elevens möjlighet att utveckla en kritisk förståelse av sig själv, sin situation och omvärlden. Härigenom begränsas elevens handlingsutrymme i skolan. Diskurser av ordningsskapande och kunskapsreproduktion artikuleras och görs reglerande på alla de tre skolorna i studien och på program både med studieförberedande och yrkesförberedande inriktning. I den mån det går att urskilja en variation som har bäring på elevernas utbildningsinriktning, så finner jag att ordningsdiskurs och reproduktionsdiskurs har starkare genomslag och artikuleras mer frekvent i de sammanhang då eleverna följer ett traditionellt yrkesförberedande program eller ett studieförberedande program som sett utifrån tillvalskurser och innehållsprofilering har en praktisk orientering. I min empiri finns ett tydligt undantag i vilket eleverna inte positioneras utifrån dessa diskurser, utan i förhållande till en diskurs som uppmuntrar och naturaliserar elevernas ställningstagande och kritik främst i relation till kunskapsstoffet. Undantaget utspelar sig på ett program av traditionellt studieförberedande karaktär. Denna avvikelser indikerar att det finns utbildningssammanhang i vilka eleverna inte regleras lika starkt av diskurser av ordningsskapande och kunskapsreproduktion. Under rubriken ”Tänka fritt, tänka rätt” återkommer jag senare i slutdiskussionen till det resultat som avser denna alternativa elevposition och till de gränser som också omger denna.

## Den disciplinerande värdegrunden

I tidigare uppföljning av implementering av läroplanens värdegrundsformuleringar har sagts dessa formuleringar i sig inte genererar aktivitet eller diskussion i skolan (Skolverket, 1999). I den empiri som ligger till grund för slutsatserna i denna studie framträder något annat. Värdegrunden framstår inte som en väl försluten låda med absoluta värden (Fjellström, 2004). Värdena i sig är förvisso höljda i dunkel, men runt ”lådan” råder aktivitet. Lärare och skolledning åberopar den explicit och riktar då vanligtvis ljuset mot de elevbeteenden som sägs oförenliga med värdegrunden. Sådan oförenlighet tycks ha sin konkreta grund i avvikelser från ordningsdiskursens elevposition i uppförande, förhållningssätt och ventilerade åsikter. Själva avvikelsen kategoriseras och ventileras som indikationer på att eleverna uppvisar ”brister” eller ”luckor” i förhållande till värdegrunden. Styrning av beteende och förhållningssätt understöds med referens till styrdokumentet, vilket legitimerar skolans reaktion och insats relativt eleven.

Tidigare studier pekar vidare på att elevens utrymme för kritisk och öppen reflektion kringskärs, då de värden som knyts till värdegrunden framställs vara absoluta och oomtvistliga och därmed bortom elevens ifrågasättande (Boström, 2000; Fjellström, 2004; Nykänen, 2008; Orlenius, 2001, 2008; Sigurdson, 2002; Skolverket, 1999). Med denna studies exempel kan denna bild nyanseras. Resultatet pekar på att *vad* som i elevernas agerande fångar skolans uppmärksamhet och föranleder referens till värdegrunden, snarare förefaller tånjbart. Tånjbarheten avser när och av vilken anledning värdegrunden åberopas. Den ordningslegitimerande värdegrunden framstår vara innehållsligt oklar i förhållande till vilket slags agerande som i tillfället rubbar ordningsdiskursen. Det är läraren och skolan som avgör vad och när någon eller något kategoriseras som avvikande på ett sådant sätt. Det gör att värdegrundens värdemässiga innehåll och mening kan framstå som oklart för eleven. Regleringen är enkelriktad: det är skolan som ställer krav på eleven och drar gränser för elevens beteende och förhållningssätt. Det är aldrig i studien eleven som hämtar stöd i en värdegrund, för att hävda att skolan har överträtt gränser i förhållande till elevernas rättigheter eller för att driva frågor i undervisningen. I detta manifesteras ett maktförhållande, där elevens underordning i förhållande till läraren och skolan kan förstärkas med värdegrunden som regulator. Analysen finner att eleven i detta fjärmas från att förstå och hantera värdefrågor generellt. Fjärmandet verkar både i elevens nuvarande situation i skolan och i relation till elevens framtida samhälleliga situation.

## Den styrande ordningen

Utfallet av denna studie ger stöd för att marknadsekonomiska hänsynstaganden genomkorsar den dagliga verksamheten, påverkar undervisningen och därmed de subjektpositioner som tillgängliggörs för studiens lärare och elever. Analysen finner att detta sker genom artikulationer av diskurser av ordningsskapande och kunskapsreproduktion. Dessa är i min tolkning och analys delar i det värdesystem eller diskursordning som följer av marknadsorienteringen av det svenska skolsystemet. Centralt är att detta värdesystem är något annat än den i läroplanen officiellt framskrivna värdegrunden.

Tidigare forskning om omstruktureringen har bland annat ställt politisk retorik om lärarens ökade friutrymme, professionalitet, ansvar och vidgade tolkningsmöjligheter mot en praktik som övervakar och disciplinerar läraren att agera i enlighet med en marknadsanpassad och ekonomistyrd skolpraktik (t.ex. Ball, 2004, 2006; Beach, 1999, 2003; Dovemark, 2004a, 2004b; Gustafsson, 2003). I en sådan praktik kan pedagogiska mål sättas på undantag. Genom att visa på en specifik parallellitet i positionering av lärarsubjekt och elevsubjekt, tillför denna studie en dimension till tidigare forskning om omstruktureringen av skolsystemet. Denna studie visar hur lärare och elever omges av förväntningar på likartade ageranden. Kännetecknande för det förväntade agerandet är hänsynstagande till skolans rykte och möjliga positionering på skolmarknaden. Både lärare och elev förväntas bidra till att framställa skolverksamheten på ett sådant sätt att dragningskraft på tillkommande elever maximeras. Både lärare och elever förväntas också aktivt delta i återkommande tillfällen av elevbesök, öppet hus, och marknadsföringsmässor. Karaktären på dessa arrangemang och iscensättningar är betingade av konkurrenssituationen mellan skolorna och av att tillströmningen av nya elever avgör ekonomiskt anslag till skolan (Hartman, 2005; Liedman, 2011). Det som efterfrågas, naturaliseras och belönas för såväl lärare som elever i denna studie är följsamhet och lojalitet med aktiviteter som är betingade av och inkorporerar det neoliberala värdesystem som opererar i de studerade gymnasieskolorna. I detta är skolans rykte och positionering på skolmarknaden centralt. Uttryck för kritik eller en kritisk hållning i relation till skolan och detta värdesystem naturaliseras inte. Tvärtom framstår avvikelser från sådan följsamhet vara förknippat med repressalier, vilka för eleverna innebär en begränsad tillgång till favörer i utbildningens genomförande. Exempel finns också på att skolledningen möter lärares inrapportering av betygslistor utifrån hur listan får skolan att framstå i relation till andra skolors betygsstatistik. I bemötandet av lärarens myndighetsutövning tycks ibland hänsynstagande till det

”rykte” som betygsstatistiken ger, överordnas lärarens professionalitet och elevens rättsäkerhet i bedömningen. Ryktet, eller iscensättningen, görs viktigare än utbildningsorienterade målsättningar såsom träning i kritisk reflektion och självständigt ställningstagande. I mina exempel är det inte eleverna som ställer och får igenom krav på anpassning i skolans/ledningens/lärarens förhållningssätt relativt eleverna. Sådan anpassning, som också kan beskrivas som en slags elevmakt, har tidigare dokumenterats i gymnasieskolan och förklarats som möjliga följderna av jakten på nya elever och av strävan att få de befintliga eleverna att tala väl om sin nuvarande skola (Lundström & Holm, 2011; Holm & Lundström, 2011). I denna studie är det eleverna och lärarna som görs till olika slags resurser för skolans positionering. Jag ger exempel på att kostnaden för detta är en marginalisering av elevens träning i ett kritiskt förhållningssätt.

Ordningdiskursens hegemoni är stark, men inte total. Analysen ger även exempel på lärarröster som normaliserar elevens gränsöverträdelser i relation till skolan och dess regelverk. I denna hållning avdramatiseras oppositionen mot det elevagerande som ordningdiskursen normaliserar. I denna hållning naturaliseras istället utmaningar, strävan för förändring och försök till frigörelse. Inte lydnad och bevarad ordning. Centralt är dock att det i elevernas närhet märks mycket lite av de öppningar som några av lärarna talar för och om, utanför klassrumssituationen. Merparten av eleverna möter och formas av nämnda ordningdiskurs. Denna disciplinering genomskjuter, visar resultatet av denna studie, också framställning och hantering av kunskapsstoff.

## Kunskapsreproduktion och avlagringar

De iscensättningar av undervisning i svenska som observerats för denna studie, domineras av en kunskapsreproducerande diskurs. En del av avhandlingens bidrag är således att den, med stöd i analys av daglig undervisning, synliggör logik och mekanismer i den kunskapsreproducerande diskursen. Resultatet av studien pekar på att den starka orienteringen mot kunskapsreproduktion medverkar till att vidga sträckningen för den följsamhet och foglighet som ordningdiskursen normaliserar ifråga om elevernas uppförande och agerande. Också i systematiska artikuleringar av den kunskapsreproducerande diskursen naturaliseras följsamhet och foglighet i relation till det kunskapsinnehåll som behandlas i undervisningen. Reproduktionen omfattar därmed också de värderingar och sanningsversioner som denna kunskap är bärare av. Detta genererar en värdeöverföring som bidrar till att stabilisera, snarare än utmana,



maktförhållanden. Det är framförallt i litteraturhistoriskt orienterade moment, som eleverna explicit uppmanas till en kunskapsreproducerande aktivitet. Eleverna sysselsätts då oftast med att kopiera, komprimera och memorera kunskapsstoff. Det sammanvägda resultatet av denna studie överensstämmer således med tidigare forskning som visat att undervisning i svenska reproducerar värdesystem (exempelvis Bergman, 2007; Malmgren, 1992a, 1992b; Ullström, 2002). I mycket liten utsträckning uppmärksammas eller inbjuds de observerade eleverna att kritiskt diskutera själva litteratururvalet, de bakomliggande värderingar och maktförhållande som har genererat ett visst urval eller de tolkningar av ett stoff som har vunnit hävd. Det stora flertalet av eleverna i denna studie möter inte någon systematisk träning i kritisk granskning och reflektion av själva stoffet (jfr Knutas, 2008).

I lärarnas motiveringar till att en kunskapsreproducerande diskurs så ofta artikuleras i undervisningen, i synnerhet i dess litteraturhistoriska moment, finner analysen avlagringar av den funktion, laddning och betydelse som historiskt har tillskrivits svenskämnet. Svenskämnet har över tid varit ett utbildningspolitiskt instrument för att skapa och legitimera samhörighet och nationell enhet (Thavenius, 1999). Det har bland annat skett genom reproduktion av litteraturkanon och tradering av en historieskrivning som motiverar en specifik kanon. Av en sådan agenda följer att kunskapsbasen i sig, litteraturkanon, och den status och det värde som tillskrivs den, inte introduceras som öppen för diskussion eller omvärdering. En sådan gränsdragning för kritik syns i denna studie då eleven inte tillerkänns rätt till ifrågasättande av kanons status och värde, förrän eleven enligt läraren behärskar och ”kan” kanon. Analysen visar därmed att kunskapsreproduktionens diskursiva praktik sanktionerar en hierarki i vilken eleven underordnas både lärare och lektionsstoff. Lärarna väljer och förfogar över stoffet och eleverna har att tillägna sig den version som läraren tillgängliggör. Då värdeöverföring och internalisering på detta sätt föregår och överordnas elevens kontinuerliga träning i kritiskt tänkande i relation till stoffet, ökar trycket på eleven att bejaka de sanningsversioner som stoffet erbjuder.

Också andra avlagringar av en tidigare, för det svenska skolsystemet mer övergripande, utbildningspolitisk agenda flätas in i uttolkningen av den gällande. Spår av det som en gång varit normerande märks inte bara i att kanons tillskrivs stark styrkraft, utan också i rester av en neutralitetsdiskurs. Dessa två avlagringar kan, om de är parallellt verksamma, framstå som varandras motsatser. Analysen visar emellertid att de snarare bistår varandra. Neutralitetsdiskursen är möjlig att spåra till efterkrigstidens utbildningspolitiska version av demokratiföstran (Boman, 2002; Englund, 2005; Pedersen, 2007). Föreställningen om en

värdeneutral och objektiv undervisning utgjorde i denna version rättesnöre. Neutralitet och objektivitet i undervisningen avsåg i efterkrigstidens utbildningspolitik att generera fria, självständigt ställningstagande och demokratiska individer (Broady, 1981; Englund, 2005; Qvarsebo, 2006). Då lärare i denna studie orienterar det explicita arbetet med värdefrågor bort från ämnesundervisningen, anas avlagringar av neutralitetsdiskursens logik. Arrangemang som rubriceras som ”värdegrundstema” eller ”värdegrundsdag” underbyggs med referens till läroplanen. Resultatet har tidigare visat att värdegrunden, då den aktualiseras, kanaliseras genom en ordningsdiskurs. Karaktären på ovanstående arrangemang aviserar en typ av aktiviteter och ett innehåll som förefaller vara skild från det som vanligtvis behandlas i den löpande undervisningen. Parallell artikulering av en neutralitetsdiskurs hjälper här till att motivera och förespegla att värdefrågorna hör hemma någon annanstans än i den löpande undervisningen. Ämnesundervisningen separeras därmed från det explicita och planerade värdearbetet. Sammanflätning skapar en illusion av att det som har med värderingar att göra är något annat än det som sker i undervisningen. De parallella artikulationerna medverkar till att dimma den värdeöverföring som är inflettad i kunskapsreproduktionen och i den dagliga undervisningen. Den analytiska poängen är att denna sammanflätning och avlagring förstärker disciplinering av eleven både ifråga om elevens uppförande och ifråga om elevens relation till kunskapsstoffet. Artikulationer av en neutralitetsdiskurs får funktion av hjälpdiskurs till både ordningsdiskurs och den kunskapsreproducerande diskursen.

I det sammanvägda resultatet är det möjligt att till dels förklara resterna av gamla konceptioner av svenskundervisningens syfte och målsättning genom den förnyade kraft, betydelse och funktion som dessa får genom en neoliberal diskursordning. Analysen finner indikationer på att skolledningens övervakning av lärarnas betygssättning och av betygslistornas totala utfall, påverkar karaktären på examinationsfrågor och provuppgifter. Dessa sägs alltmer anta en frågeform i vilken elevernas svar enkelt och absolut kan kategoriseras som ”rätt” eller fel”. Indikationen kan här ses som ytterligare ett exempel på hur också lärare drivs att korrigera sig själva och undervisningen så att iscensättning och utfall, snarare gynnar än utmanar det värdesystem som den ekonomiska styrningen är del av. Detta kallar på fortsatt uppmärksamhet i kommande studier. En eliminering av uppgifter som efterfrågar reflektion, värdering och ställningstagande, tros eliminera gråzonerna i lärarens bedömning och i en förlängning förenkla betygssättningen. En sådan logik begränsar ytterligare incitamenten för aktiviteter som understödjer elevens ifrågasättande och kritiskt reflektion över lektionsinnehåll

och de sanningsversioner som detta repeterar. Det resultat som pekar ut reproduktion som dominerande lektionsaktivitet kan tolkas som indikationer på att den ekonomiska styrningens villkor, diskursordningen, genererar kunskapens villkor (Ball, 2004). Denna studie visar att diskursordningen kraftfullt begränsar den utbildning som merparten av eleverna erbjuds.

## Kunskap, makt och motstånd

Tidigare studier har visat att skolor och utbildningsinriktningar tillskrivs olika värde och status (t.ex. Beach, 1999; Beach, Gordon & Lahelma, 2003; Beach, Lundahl & Öhrn, 2011; Dovemark, 2011; Korp, 2006; Malmgren, 1992a; Sandell, 2007). Avsikten i denna studie var inte att göra en jämförelse mellan gymnasieprogram utifrån historik, inriktning och elevsammansättning. Detta skapar en begränsning. Flera av lärarna i studien undervisar på program som befinner sig i gränslandet mellan orientering mot studier eller arbetsliv. Emellertid noteras indikationer på variation mellan diskursernas genomslag i de olika utbildningssammanhang som fältarbetet har bedrivits. Analysen visar exempelvis att själva nyttan av studier marginaliseras för hantverkselever, medan den betonas för vissa av de elever som följer studieförberedande program som domineras av teoretiskt orienterade kurser. Fältarbetets enda exempel på planmässig träning i kritisk reflektion, utspelar sig på ett traditionellt studieförberedande program. Det innebär att dessa elever i högre grad än andra bereds på att kritiskt förhålla sig till samhället, dess strukturer, ordningar och sanningsversioner. Här naturaliseras inte kunskapsreproduktion som aktivitet, heller inte elevens underordning i förhållande till stoffet. Det är istället elevernas ifrågasättande som ständigt uppmärksammas och belönas.

Dessa variationer och nyanser indikerar att artikulationer av dominerande diskurser lämnar delvis olika spår i subjekspositioner, i sociala relationer mellan subjekten och i skapandet av kunskaps- och trossystem (Chouliaraki & Fairclough, 1999). Om antaganden om elevernas olikhet i framtid och förmåga upprepas, kan de internaliseras i elevernas självbilder och etablera sig som sanningar (Walkerdine, 1990). I en förlängning kan skolans skillnadsskapande mellan grupper sammanhånga med och förstärka samhälleliga maktrelationer (t.ex. Beach, 1999; Beach & Dovemark, 2007; Beach, Lundahl & Öhrn, 2011; Dovemark, 2011; Johansson, U., 2000; Johansson, M., 2009; Korp, 2006; Malmgren, 1992a; Sandell, 2007). Jag visar att merparten av eleverna i denna studie inte får tillgång till ”stoffet” på ett sådant sätt att dess innehåll och tillägnandeprocess främjar elevernas möjlighet att ifrågasätta ordning och

förhållande i och utanför skolan. Merparten av eleverna möter inga uppmaningar till självständigt ställningstagande och kritisk reflektion i relation till själva studieobjektet. Artikulationer av ordningsdiskursen och den kunskapsreproducerande diskursen formar det stora flertalet elever till att acceptera de sanningsversioner och det värdesystem som diskurserna implicerar.

Detta omöjliggör emellertid inte motstånd. I avhandlingens förståelse är makt något relationellt, produktivt och föränderligt (Foucault, 1980; Walkerdine, 1990). Eleverna kan bejaka eller förkasta de positioner som de dominerande diskurserna tillgängliggör. Fältarbetet ger enstaka exempel på sådant diskursivt motstånd från eleverna. Det är emellertid en ovanlighet i empirin som helhet, vilket i sig är ett resultat. Det är när lärarpositionen inte erkänns som bestämmande för elevpositionens handlingsutrymme och för lektionens agenda, som den kunskapsreproducerande diskursens dominans destabiliseras. Varaktigheten i sådan destabilisering är emellertid momentan. Satt i relation till det sammanvägda resultatet är det möjligt att förklara motståndets ovanlighet och dess kortvarighet med referens till att artikulationer av ordningsdiskurs och kunskapsreproducerande diskurs samverkar i att normalisera elevens följsamhet, foglighet och positivitet både i uppförande och i förhållandet till undervisningens innehåll. Det gör motstånd svårt och dessutom kostsamt för eleven. I det neoliberala värdesystemet kategoriseras motstånd i form av avvikelse från den föredragna positionens karaktärsdrag, som uttryck för individuella svårigheter eller brister (Reay, 2001; Rose, 1995, 1996a, 1996b; Sandell, 2007; Walkerdine, 2003). Att vara ”normal” är att uppvisa en positiv attityd (Ambjörnsson, 2004; Bartholdsson, 2007; Granath, 2008; Permer & Permer, 2002). I denna hegemoni omtolkas motstånd, opposition och avvikelse till individuella problem. Negativitet och missnöje förklaras vara en följd av den sådana tillkortakommanden. Analysen visar här hur responsen på och kategorisering av motstånd, inskräper en gräns för de omgivande elever som vill undkomma att tillskrivas sådana individuella problem. Detta ger stöd för att merparten av eleverna i studien står under ett kompakt tryck att bejaka den föredragna elevpositionen.

## Förhandling och foglighet

Studien ger emellertid exempel på artikulationer av en kunskapsförhandlande diskurs. I dessa möter eleverna direkta uppmaningar att med varandra och med läraren diskutera, reflektera och kritisera själva stoffet och de dominerande uttolkningarna av det. Återkommande i artikulationer av en

kunskapsförhandlande diskurs är en gruppbaserad arbetsmodell. Gruppförhandlingen och den kunskapsförhandlande diskursen tolkas här som en version av en deliberativ lektionsansats. Detta då själva designen på dessa moment och de uppmaningar som eleverna möter starkt påminner om det tänkta deliberativa samtalets karakteristik (Englund, 2000). Denna likhet öppnar en möjlighet att ställa förhandlingens mönster i relation till forskning som lyft fram deliberativ träning i kritisk argumentation, ställningstagande och omprövning som en bärande idé för den unges tillblivelse som demokratisk medborgare (Englund, 2000; Gutmann, 1999; Gutmann & Thompson, 1996, 2004; jfr även Nussbaum, 1998). Av särskild relevans i en sådan jämförelse är också den forskning som kritiserat deliberationen som idé och praktik (Ekman och Todosijević, 2003; Fjellström, 2004).

De kritiska rösterna (Ekman & Todosijević, 2003; Fjellström, 2004) ser en deliberativ ansats reducera elevernas demokratifostran till utveckling av en specifik social kompetens. Denna har i mycket lite grad med kritisk argumentation, ställningstagande och omprövning av ståndpunkter att göra. Här framträder överensstämmelse med resultatet av föreliggande studie. I förhandlingen iscensätts en sådan kompetens när eleverna tillsammans, snabbt men utan egentlig diskussion om uppgiftens själva innehåll, formulerar och lägger fram lösningar på de gruppbaseade uppgifterna. På undantag sätter eleverna samfällt sådant som inte direkt adderar till gruppövningarnas kontrollstationer respektive genererar ett, till synes, enligt resultat av övningen. Åsiktsbrytning uteblir ofta helt. Analysen finner inga indikationer på att lärarna aktivt omdirigerar eleverna från ett sådant fokus och agerande. Tvärtom är det noterbart att frågeställningarna, som emanerar från lärarna, nästan aldrig berör och belyser samhällsliga maktrelationer. Mycket sällsynta är frågor som kastar ljus på maktaspekterna i och av själva skolan (jfr Öhrn, 2012b). Det sammanvägda resultatet ger därmed stöd till den kritik som framförts mot att iscensättning av en till synes deliberativ arbetsform, mer än annat understödjer elevens odling av foglighet och smidighet (Fjellström, 2004). Det är, visar analysen, fortsatt de dominerande diskurserna av kunskapsreproduktion och ordningsskapande som opererar. Här sker det genom ett camouflage av förhandling och kritisk överläggning. Elevernas agerande tyder på att den föredragna elevpositionen har internaliserats, och att den med framgång iscensätts också under en täckmantel av överläggning.

En möjlig tolkning av varför den påbörjade artikulationen av en kunskapsförhandlande diskurs på ett sådant sätt växlar över i ordningsskapande och kunskapsreproduktion, erbjuder de tidigare framlagda indikationerna på att den

ekonomiska styrningens villkor också genererar kunskapens och undervisningens villkor (Ball, 2004). Detta kan vara ett uttryck för hur ett annat värdesystem än det officiella har vunnit inträde i klassrumspraktiken. Detta manifesterar sig i tecken på en diskursordning som medverkar till att reducera reflekterande, värderande och ställningstagande inslag och träning i undervisningen. Det är en annan sorts prestation och aktivitet som värdesätts. I denna tolkning kan elevernas respons på vad som syns vara en öppning till förhandling ses som ett följdriktigt svar på att sådana aktiviteter vanligen tillskrivs lägre värde än de kunskapsreproducerande. Centralt är att denna internaliseringsprocess inte möter något ifrågasättande, utan tvärtom tycks understödjas, av lärare.

Detta resultat ger en möjlighet att problematisera den lätthet med vilken Fairclough (1989) beskriver skolan som en möjlig understödjare av elevernas medvetenhet om hur språket uttrycker, konstituerar och reproducerar sociala identiteter, relationer och värdesystem. Språkstudierna ser Fairclough som särskilt god jordmån för elevernas utveckling av ett kritiskt förhållningssätt (Fairclough, 1989). Låt vara att Faircloughs förhoppning som sådan är god. Resultatet av denna studie tyder på att sådan aktivitet och träning är ytterligt ovanlig i daglig undervisning i svenska i de studerade skolorna. Merparten av eleverna tränas inte i språkmedvetenhet med vilken sanningsversioner kan bjudas motstånd och dominansförhållanden utmanas. Även i ett undervisningsgenomförande som tycks inbjuda till förhandling och problematisering av stoff och frågeställning, stärker de kunskapsreproducerande och ordningskapande diskursernas hegemoni. I studiens empiri finns endast ett exempel på att elever möter systematisk träning i kritisk medvetenhet. Denna sker på ett traditionellt studieförberedande program. Detta gör att också själva avvikelserna medverkar till att reproducera i tidigare forskning belagda dominansförhållanden mellan grupper av elever på yrkesförberedande program respektive studieförberedande (Beach, Lundahl & Öhrn, 2011; Korp, 2006; Norlund, 2009). Om studiens avvikande exempel handlar slutdiskussionens sista rubrik.

## Tänka fritt, tänka rätt?

Att den kunskapsförhandlande diskursen är i hegemoni i svenskundervisningen på ett traditionellt studieförberedande program, betyder att just dessa elever uppmanas och uppmantras till kritisk reflektion och ställningstagande på ett annat sätt än studiens övriga elever. Analysen visar dock att en tydlig gräns också vidmakthålls i den, sett till helheten, avvikande artikulationen av den

kunskapsförhandlande diskursen. Denna gräns bestämmer mot vad elevernas kritiska blick riktas. Blicken vänds vanligen mot politik, sammanhang och maktförhållanden förlagda till en värld utanför skolan. Inåt skolan vänds kritiken inte. Gränsen håller därmed eleverna på avstånd från att kontinuerligt skärskåda skolans sammanflätning med de maktmönster som eleverna uppmanas att identifiera utanför densamma. Analysen visar hur denna ordning medverkar till att för läraren legitimera en maktposition, som den kritiska medvetenhetens själva förlossare. Detta krackerlerar endast vid ett enda tillfälle under fältarbetet. Det sker när eleverna, via stöd från en utomstående aktör, får hjälp att avtäcka skolans och lärarnas maktmedel i framställningen av världen. Den maktobalans mellan lärare och elev som är framträdande i diskurser av kunskapsreproduktion och ordningsskapande, förblir således vanligen densamma här. Detta innebär att också stabila artikuleringar av förhandlingsdiskursen kan medverka till att producera och legitimera sanningsversioner om undervisningens skiftande studieobjekt, dess subjektpositioner och maktrelationer.

Icke desto mindre erfar dessa elever faktisk träning i en kritisk medvetenhet i relation till kunskap och omvärld. I en förlängning bereds därmed just dessa elever i större utsträckning än andra på ett aktivt deltagande i samhällsfrågor (jfr Hjelmér, 2011; Korp, 2006; Norlund, 2009; Rosvall, 2011). Det stora flertalet elever i denna studie möter ingen motsvarande träning eller förberedelse. Det stora flertalet befinner sig i en korseld av kunskapsreproduktion, ordningsskapande och en version av kunskapsförhandling, som samverkar så att eleverna distanseras från att utveckla och uttrycka kritisk medvetenhet och motstånd. Analysen visar hur uttolkningar av läroplanen, här Lpf 94, och i synnerhet dess värdegrundspassage, liksom av kursplaner och betygskriterier utgör styrningsteknologier som legitimerar denna diskursiva praktik, dess subjektpositioner och dess övergripande värdesystem. Avvikelse från den normaliserade elevpositionen genererar vanligtvis disciplinering.

Detta för avhandlingens slutdiskussion mot dess mest centrala slutsats: I de skolor och den undervisning som studerats verkar socialt integrativa krafter mycket starkare än krafter för elevens frigörelse och samhällelig förändring (jfr Englund, 2005). Paradoxalt nog medverkar också undantaget, den iscensättning i vilken elevsubjekten möter träning i kritisk reflektion och vars ifrågasättande bejakas, till att vidmakthålla ojämberdiga maktrelationer mellan grupper av människor. Tillgång till en kritisk position framstår som en exklusivitet. Förbehållen ett fåtal. Detta kallar på fortsatt uppmärksamhet i den gymnasieskola som nu realiseras. Med denna gymnasiereform, Gy11, återinförs en klar uppdelning i studieförberedande och yrkesförberedande program. En så

genomgripande förändring motiverar fortsatta studier av artikulering av värdeöverföring och kritiskt tänkande och av den demokratifostran som skolan har i uppgift att rikta mot alla elever (jfr Carlbaum, 2012; Sjöberg, 2011).

Avslutningsvis vill jag emellertid lyfta fram några indikationer på instabilitet i hegemonin och öppningar till förändring (Fairclough, 1989, 2008). Jag finner sådana öppningar då några av lärarna artikulerar kritik och motstånd mot ordningsdiskursens reglerande kraft i uttolkningen av läroplanens värdegrundspassage och demokratifostransuppdrag. Sådana alternativa uttolkningar kan, om de repeteras och får fäste, utmana en förhärskande ordning. När lärare självreflekterande ifrågasätter sanningsvärdet i antaganden om elevernas intresse, förmåga och framtid, skulle detta kunna antyda en spricka i de sanningsversioner som separerar och predestinerar grupper av elever. Jag finner också att hegemonin destabiliseras i de, låt vara, enstaka undervisningstillfällen i vilka elevernas kritiska förhållningssätt utgör momentets själva syfte och drivkraft. Varje sådant tillfälle sätter sanningsversionerna under press. Ju oftare detta sker desto större möjlighet att hegemonier rubbas och nya positioner tillgängliggörs. Också för eleverna.



# Summary

## Thinking Freely, Thinking Right

A study of value transfer and critical thinking in upper secondary education

### Chapter 1. Introduction and purpose

This thesis deals with value transfer and critical thinking in Swedish upper secondary education. The *Curriculum for the Non-Compulsory School System* (Swedish National Agency for Education, 2006b), referred to here as 'Lpf 94', entrusts a dual function to schools and teachers. They are tasked with, first, conveying to pupils, consolidating and transferring values that underpin our community life and, second, fostering pupils' critical thinking and independent attitudes towards issues relating to life and values.<sup>23</sup> These tasks may be seen as belonging to the democratic education provided by schools, in which the curriculum connects value transfer and the pupils' training in critical thinking with their becoming democratic citizens. In my interpretation, the relationship between value transfer and the pupils' training in critical thinking can generate tensions in schools and the teaching situation. The present study pinpoints, investigates and problematises these tensions.

The overall aim of the study is to analyse how value transfer and critical thinking are articulated and challenged in Swedish upper secondary education. The thesis devotes particular attention to the changing motives, form and content of this value transfer, and variations in ways of defining what and whom the pupils should direct their critical thinking towards in educational practice.

The theoretical framework of the thesis is discourse analysis (Foucault, 1980, 1982, 1993, 2003; Fairclough, 1989, 1995, 2008; Chouliaraki & Fairclough, 1999). The crucial aspect of the theories selected is that the content, status and interpretation of a policy text are not given in the instances of local practice studied here (Ball, 1994, 2006). This study was inspired by ethnographic method and tradition (Beach, 2005; Beach & Dovemark, 2007; Gordon, Holland & Lahelma, 2001; Jeffrey & Troman, 2004). The empirical approach of the thesis is based on fieldwork carried out at three upper secondary schools.

---

<sup>23</sup> Lpf 94 is the curriculum that has been in force for Swedish upper secondary education during the formulation and implementation of my thesis study.

One distinctive feature is the parallel attention paid to value transfer and critical thinking in the study. This affords scope to add some breadth and depth to previous knowledge of the liberating and/or disciplining impact of education. Based on analysis of daily teaching in upper secondary school, this study can contribute to current knowledge by exposing logic, content and process in the discourses through which value transfer takes place. This contribution also consists in revealing how far pupils are trained in how to think and form views critically in relation to education, its knowledge content and the value systems articulated in the teaching.

## **Chapter 2. Historical background and previous research**

In this chapter, the historical background and earlier research are interwoven. Value transfer and critical thinking have long been recurrent objectives in the function of education to train and foster pupils as democratic citizens. The purpose of a presentation that combines background delineation and a research overview is to show how interpretations and the contextualisation of these dimensions have shifted over time in the work of schools, and to discuss how this has been elucidated and studied academically.

The first part of the chapter presents a selection of studies that, in a historical perspective, have analysed and problematised dominant ideas and ways of thinking in education policy (Boman, 2002; Broady, 1981; Englund, 1997, 2005; Fjellström, 2004; Walkerdine, 1990, 1998). Possible interpretations and themes of the curricula forming the springboard for the thesis (Dovemark, 2004a; Englund, 2000; Nykänen, 2008; Orlenius, 2001; Sigurdson, 2002) are thereby clarified. The review also presents the deliberative discourse that, in a Swedish educational context, has been put forward as a means of promoting pupils' proficiency in reflection, attitude and action based on the democratic ideals stipulated by the fundamental values (Englund, 2000). In this context, criticism is also emphasised in relation to the deliberative discourse (Ekman & Todosijević, 2003; Fjellström, 2004). The tendency for power relationships in society to be overlooked is the main point of this criticism.

Some studies with an emphasis on philosophy and the history of ideas are also discussed. These studies have problematised educational concepts and analysed in terms of critical thinking possible themes, contained in policy texts, concerning the passing-on of cultural heritage (Fjellström, 2003, 2004; Gustavsson, 1996, 2009; Nussbaum, 1998, 2004, 2010).

Analyses of educational practice are then described. This part of the chapter includes follow-up studies of schools' work to impart fundamental values. These

studies indicate that such values are seldom subjected to discussion and questioning (Fjellström, 2004; Swedish National Agency for Education, 1999). Issues raised by pupils in connection with democracy, power relationships, inclusion and oppression are commonly excluded from schools' agenda and commitments, and remain as pupils' private dilemmas to resolve among themselves (Öhrn, 1998, 2001).

One tenet that is crucial to the purpose and research questions of the present study is that the pupil's position is not perceived as one of enduring powerlessness. In various contexts, previous studies oriented towards educational sociology (e.g. Davies, 1984; Furlong, 1985; Jackson, 2006; Johansson, 2009; Lahelma & Öhrn, 2003; Mac an Ghail, 1988, 1994; Willis, 1977; Öhrn, 1993, 1997, 1998) have addressed and analysed how pupils, in various ways, question or neglect the values represented and affirmed by schools — values that the pupils are expected to act in accordance with. Studies showing hierarchisation among educational options and the pupils who pursue them (Beach, 1999; 2003; Beach & Dovemark, 2007, 2009; Beach, Lundahl & Öhrn, 2011; Dovemark, 2011; Johansson, 2009; Korp, 2006; Malmgren, 1992a, 1992b; Sandell, 2007) are central to the review. This research has shown, for example, how such differences correspond to and reinforce society's power relationships and positioning based on gender, class, ethnicity and so forth. These patterns also permeate the content and framework of the teaching of Swedish, and affect the positions made available to pupils in an educational and community context (Bergman, 2007; Korp, 2006; Malmgren, 1992a, 1992b; Norlund, 2009).

The chapter ends with a discussion of restructuring and possible implications of this adjustment process for school activities (Ball, 2004, 2006; Dovemark, 2004a, 2004b; Gustafsson, 2003). The curricular emphasis on individual choice and responsibility has been described as part of a system shift in education policy, in which explicit social goals and equality aspirations are giving way to a neoliberal market orientation (Boman, 2002; Båth, 2006; Englund, 2004; Lundahl, 2002, 2005, 2007, 2011). Here, the discrepancy is revealed between discourses that emphasise greater freedom of action for teachers versus the local manifestations and consequences of restructuring (e.g. Ball, 2006, Beach, 1999, 2003; Gustafsson, 2003). Such discrepancies pave the way for a discussion of the scope in restructured education, within the subjects taught, for criticism and resistance.

Chapter 10 discusses the thesis results in relation to this chapter's review and background survey.

### Chapter 3. Theory

The theoretical framework of this thesis centres on the academic perspectives and work originated, and provided with tools, by Michel Foucault (1980, 1982, 1993, 2003), Norman Fairclough (1995, 1989, 2008; Chouliaraki & Fairclough, 1999), Valerie Walkerdine (1990, 1998; Walkerdine, Lucey & Melody, 2001) and Stephen Ball (1994, 2003, 2004, 2006).

The interpretation of the term *discourse* in this thesis is based on that of Foucault (1993). Discourses construct phenomena and subject positions by means of language production and use. They constitute and legitimise what can be said, thought, written and done in a specific practice concerning phenomena and subject positions. In this process, discourses create or support versions of the social world. Foucault terms the foundations of these opinion-moulding and truth-generating processes *truth regimes* (Foucault, 1980, p. 131), which legitimise specific attitudes towards events or phenomena in different cultural and social contexts. These truth regimes impose a structure on institutions and on the subject positions that are constituted in various social practices (Foucault, 1980, 1982; Walshaw, 2007).

One central fact is that truth regimes and categorisations of subject positions articulate value systems. Subject construction and positioning also regulate and select subjects' experience. In this process, a kind of mutual influence arises in which discourses strengthen time-honoured versions of what is regarded as true in a particular practice and for a given position. This reproduction may however, stop short. There are invariably other, competing opinions, interpretations or experience on which subject construction and positioning can be based; and from their demarcations and subject positions there may be shifts. In this sense, there is always negotiation concerning the limits repeated and normalised by dominant discourses (Fairclough, 2003; Foucault, 1993). This thesis shares Foucault's interpretation in his later work (Rose, 1995; Schaafsma, 1998), which does not subordinate the subject but, rather, grants it freedom of action in relation to dominant discourses. Thus, what is crucial for the discourse analysis applied in the study is for subjects to have scope to act and to change their positions and discourses.

Norman Fairclough emphasises Foucault's theoretical approach as a precondition for critical discourse analysis. In this analysis, Fairclough (1989, 2008) combines linguistic with social analysis and interprets discursive articulations as examples of *text*, *discursive practice* and *social practice*. In referring to discourse as *text*, he means linguistic events that are played out in both writing and speech. To analyse this dimension, Fairclough focuses on the grammatical

and stylistic features of utterances. These aspects are building-blocks in a further analysis of the implications and significance of the linguistic event from political and ideological points of view as well, and they serve as keynotes in the critical discourse analysis. In the account of results in this thesis, no separate analysis of the grammar or style of utterances is presented. On the other hand, such aspects may be woven in when they have a particular bearing on the result presented. What Fairclough (2008) means by *discursive practice* is a deconstruction of regulating interests and positions provided in the production of a text, as well as in any dissemination of the same and the shifting interpretive processes generated by the utterance in various social contexts. Here, correlations and shifts in power relationships and positions are of analytical interest.

Fairclough calls production, consumption and interpretation of text *discursive practices*. This means that analysis of a specific linguistic event, irrespective of whether it is articulated in speech or writing, can also explore how the articulation is interwoven with, or alludes to, other discourses. Accordingly, it becomes possible to problematise how discourses are interwoven and the interests and purposes served by the interweaving. *Social practice* refers to institutional and organisational parameters of articulation, which to some degree have a formative effect on the discursive practice (Fairclough, 2008). Between a special discursive articulation and the situation, institution and social structure that frame the event there prevails, according to Fairclough, a dialectic relationship. In a reciprocal process, the discursive event shapes and is shaped by the surrounding situation, context and structure. Thus interpreted, discourse as social practice means that the notion of discourse expands in terms of what the analysis can capture and problematise.

In the critical discourse analysis, dialectic is assumed to prevail between discourse and structure. Discourses and discursive practices are thus deemed to have a bearing on power relationships and how inequality is created, sustained and challenged in a society (Fairclough, 2008). Fairclough (1989) uses Foucault's term *orders of discourse* to describe the conventions and networks that govern a set of discourses with regulatory effects on a social practice or institution. This term makes it possible to show how specific utterances articulate not only a discourse but also its structuring and networks, which comprise power relationships in social practices (Fairclough, 1989, 2008; Chouliaraki & Fairclough, 1999). Summaries or orders of this kind are not fixed; instead, they are subject to negotiation and modification (Fairclough, 2003; Foucault, 1993).

*Hegemony* (Gramsci, 1971; Laclau & Mouffe, 1985) is a way of describing how unequal power structures are incorporated into a society's prevailing consensus

view. Hegemony works by establishing a cohesive world outlook that covers the spheres of economics, politics, culture and ideology and has the aggregate effect of legitimising power imbalances in society. Fairclough sees discursive practice as an aspect of a continuing struggle for hegemony. This imbues critical discourse analysis with the purpose of exposing consensus versions and explaining how the discourses in operation affect the power relationships of social practice (Fairclough, 2008).

Articulations of order and its discourses are not, however, entirely congruent with hegemony. In and among the articulations there is divergence, sprung from friction among various social groups' and stakeholders' discrete positions, experiences and interests (Fairclough, 1989). It is this friction that creates gaps in consensus and can thereby impair hegemony. The notion of hegemony is a tool in critical discourse analysis for analysing power relationships in discursive and social practices. The present thesis study has its starting point in an understanding of power as *relational* (Foucault, 1980). This means that power is not connected or exclusively associated with certain positions or practices and, instead, can exist and vary in relations between people in various groupings and practices. Power relationships are, in this interpretation, always productive in both the enabling and the disciplining sense (Walkerline, 1990).

Accordingly, in the present thesis study discourse analysis is an interpretive tool for using observations of events in the classroom to identify articulations of discourses and explain how these produce, reproduce and/or challenge subject positions, relationships between subject positions, and systems of knowledge and belief in society.

#### **Chapter 4. Method**

This chapter presents the selection, structure and implementation of the study. As stated above, it was followed the ethnographic method and tradition (Beach, 2005, 2008; Beach & Dovemark, 2007; Gordon, Holland & Lahelma, 2001; Jeffrey & Troman, 2004). Observations and interviews were carried out at three upper secondary schools, referred to in the thesis as 'School A', 'School B' and 'School C'. All three are run by the municipality concerned. At these schools, I followed a total of eight teachers' Swedish lessons, given to various class groupings, in various course programmes.

The data production took place from September 2007 to February 2009. Altogether, the observations took 178 clock hours' scheduled teaching. In addition to these hours was time spent with the teachers concerned in their studies or teachers' rooms; this time comprised roughly 35 clock hours. In their

## SUMMARY

implementation, the observations varied between a compact and a periodic design (Jeffrey & Troman, 2004). This meant that, where possible, I followed all the Swedish lessons provided by a teacher in line with a compact design. However, since practical circumstances sometimes required a more sporadic and flexible schedule, there was fluidity in terms of the frequency of visits and duration of the fieldwork. The data production also included semistructured individual interviews with all the teachers (Kvale, 1997). I also interviewed a head of department and three head teachers. Altogether, the interviews took 19 clock hours. During the actual interviews, I used an interview guide (see Appendix 1) as a thematic support. The interviews were all recorded and transcribed word for word.

Analysis and production of data took place parallel to, and through, the observations (Beach, 1997, p. 37; Fangen, 2005; Hammersley & Atkinson, 2007, p. 158 et seq.; Spradley, 1980). The excerpts and examples from observations and interviews that are given in the account of results in the thesis were chosen because, as the text states, they may be said to be either typical or atypical of situations and processes at the schools.

Based on some introductory observations, patterns in what happened in the lessons became identifiable; and in response to these patterns attention was concentrated more clearly on certain aspects. One central feature of the observations was a steady focus on whether, when and how value dimensions were brought to the fore and made explicit for the pupils. Similarly, it proved relevant to document whether, when and how pupils were invited or urged to engage in behaviour or activities that involved expectations of their expressing views, forming opinions or assigning value to the lesson content. This was found to have a bearing on the positions made available and the kind of behaviour that was normalised. In this process, power relationships in the classroom were affected, as were the pupils' scope to question particular rules, specific content or interpretations. Similarly, it was noted that the teachers' way of seeking legitimacy for particular lesson content and ways of working helped to limit criticism and questioning by the pupils they taught. My attention focused on how lesson modules were composed and implemented, and the positions made possible and adopted by teachers and pupils alike.

The field observations offer means of identifying, over time, the phases, events, actions and statements that stakeholders in the practice that was studied consider natural, proper and perhaps even true. There is also, on the basis of observations of everyday life in specific environments, analysis and problematisation of what or who is turned, in a context, into something or

someone that deviates, arouses disapproval or is questioned. Given the theoretical framework of the thesis, observing language use is one way of studying how discourses constitute and are constituted by world views, subjectivities and norms. The theory thus supports development of knowledge and understanding of stakeholders' subject positions and room for manoeuvre in the environments studied and of the power relationships that permeate the same (Beach, 2008).

Analysis and results presented in the thesis were generated with the discourse-theory approach outlined in the theory chapter as their starting point. This approach has assisted an analytical process in which field notes emanating from local occurrences or statements are building-blocks in a more comprehensive social analysis.

## **Chapter 5. Fundamental values in order creation**

Chapter 5 takes as its point of departure the occasions during the fieldwork when fundamental values, and assignments in democratic education, are explicitly brought to the fore in discussions and reasoning. The analysis provides an introductory account of the discourses through which fundamental values and democratic educational assignments are articulated. The outcome shows that these values are cited primarily when school managers and/or teachers have found pupils to deviate in their behaviour from what is expected or 'normal'. These deviations are said to be due to 'shortcomings' in pupils' conduct and their attitudes towards school, teachers and other pupils. In the light of empirical examples of connection between fundamental values and such deviations or 'shortcomings', the analysis shows that these values are articulated mainly through an order discourse. This discourse produces and reproduces a power order that subordinates the pupils to the school's teachers and management. The hierarchy plays a part in normalising a pupil position and behaviour that show docility in relation to the limits imposed on conduct by the teachers.

In this interpretation, 'fundamental values' assume the function of a resource in the school's regulation of its pupils. As used by the teachers and school managers, the concept becomes the very opposite of what some pupils have done or said on a particular occasion. When the school stakeholders, i.e. teachers and management, cite the wording of the curriculum concerning fundamental values, it gives their measures an air of fostering democracy by politically sanctioned means. Referring to the curriculum helps to give the order discourse legitimacy. Channelling fundamental values through the order discourse thus restricts the pupils' freedom of action.



Nevertheless, there are also empirical examples of teachers calling into question the function of fundamental values in order creation. In criticism of the dominant interpretation, alternative readings of the function of promoting democratic values laid down in the *Curriculum for the Non-Compulsory School System* (Lpf 94) are discernible. This chapter's results thus do not provide full support for previous studies' descriptions of the curriculum and its pronouncements on fundamental values as a sealed box to which teachers refer but on which they fail to act (Fjellström, 2004; Swedish National Agency for Education, 1999).

### **Chapter 6. Legitimising teaching content and forms of work**

Chapter 6 develops further and in depth the patterns found in Chapter 5. This is done through an analysis of how some teachers seek, in their teaching, to legitimise choices of teaching content and forms of work. This chapter investigates the degree to which scope is created for the pupils, in such processes, to discuss or question the way of working or structure of material presented and then implemented by the teacher. It is evident from the results that the order discourse through which fundamental values are primarily articulated is also regulatory in these legitimising processes. The analysis in this chapter finds, moreover, indications of a knowledge-reproducing discourse in which the lesson activity towards which the pupils are steered is mainly a reproduction of the knowledge material. This reproduction discourse plays a part in distancing pupils from critical discussion and valuation of, or making up their own minds about, the content of knowledge as such and the school's presentation of this content. One central point is that the articulations serve to create order and knowledge reproduction assists in shaping and legitimising a specific pupil stance. For this stance, compliance is made natural in relation to the limits imposed on action and on the pupils' attitudes towards the teaching content.

Legitimation of content and ways of working takes place in a way that impedes questioning and criticism on the pupils' part. This disciplinary approach is found both in academic and in vocational course programmes. However, the academic programmes are characterised by local profiles that clearly have an increased element of practically oriented courses. The chapter presents the sole example in the study of a clear deviation from the disciplinary approach. It takes place in a programme of a traditional academic kind with a clear theoretical emphasis in its course composition. In other traditionally academic programmes, legitimisation resembling the kind described in the chapter is generally less common.

The chapter provides examples of how the teacher's lesson planning, forms of work and assessment of the pupils' work can be affected by considerations of an order of priority derived from a value system other than the official one. In this other system of values, market orientation of upper secondary education, influenced by neoliberal values, has an impact on the teacher's freedom of action and the implementation and outcomes of the teaching.

### **Chapter 7. The implementation of teaching, part I: knowledge reproduction**

In this chapter, the knowledge-reproducing discourse is analysed in more depth. The chapter discusses exercises, reports and reviews of kinds that recur during fieldwork and are all united by, first, topics of literary history and, second, a knowledge-reproducing discourse. In the teaching analysed, the main lesson activity consists of compression, copying and memorisation. Here, one central feature of the knowledge-reproducing discourse is that it does not transform the lesson material into resources with which the pupils can, or are intended to, formulate viewpoints, question or challenge what is studied. Critical reflection, interpretation, personal opinions and scrutiny of the stock of knowledge are not in demand. This pattern tallies with results of previous studies of Swedish language teaching (Bergman, 2007; Malmgren, 1992a, 1992b).

Knowledge reproduction is salient in course programmes of both an academic and a vocational nature. Nevertheless, the few occasions when pupils' criticism and views are explicitly asked for occurred in programmes of a traditionally academic kind.

The chapter provides examples of discursive resistance. Destabilisation of the regulatory power of the dominant discourses is discernible when pupils reject the pupil position presented to them and challenge the teacher's position of power. The power relationships that usually characterise the order discourse and the knowledge-reproducing discourse are then temporarily disrupted.

### **Chapter 8. The implementation of teaching, part II: knowledge negotiation**

Chapter 8 continues the account of patterns in the implementation of teaching. The focus is on teaching contexts where the teachers invite and directly urge the pupils to become active by discussing, reflecting and expressing opinions on what they have learnt. In this chapter, this is interpreted as articulations of a knowledge-negotiating discourse, which seems to support the pupils' participation in negotiation concerning the status, value and interpretation of the

content of material. Nevertheless, the analysis finds points in common between discourses of knowledge negotiation and knowledge reproduction. The pupil position presented by the negotiation discourse has similarities to the role distribution and power relationship that are normalised in the processes of order creation and knowledge reproduction.

The negotiation discourse usually serves to camouflage the disciplinary approach and imposition of limits. Two specific manifestations of this disciplinary process and how it circumscribes pupils' room for manoeuvre emerge from the results described in this chapter. The first is the teacher's silence or failure to respond that follows when pupils' opinions and valuations contradict the teacher's assessment of a text. The other manifestation may be found in the implementation of group work and the pupils' patterns of behaviour during these sessions. The analysis shows how the design of tasks in this group work and the pupils' behaviour appears to steer activity towards reproduction, rather than discussion and negotiation.

The chapter also analyses implementation of planned debates. The results indicate that very little of the lesson time, in the teaching contexts and pupil groups observed during this study, is taken up by activities of such a kind as to train the pupils in critical thinking. Even when teachers announce that discussion, critical reflection and taking a stance are desirable ends, these are not usually the kinds of activity that are rewarded.

The empirical work described in this chapter also includes an example of teaching presentations in which the negotiation discourse is in hegemony. This example relates to a course programme with a traditionally academic emphasis. The programme is not the sole academic one covered by this study. Notably, however, this is the context in which the knowledge-reproducing discourse is not articulated (cf. Chapter 7). These pupils receive more systematic training in critical reflection.

## **Chapter 9. Versions of truth**

This chapter provides in-depth analysis of the process and content of value transfer. It does so by delving more deeply in the analysis of the dominant discourse identified and introduced by the previous chapter: the order discourse, reproduction discourse and negotiation discourse. I linger especially on how these discourses produce versions of the truth that help to naturalise and legitimise subject positions, as well as social value systems and hierarchies between subject positions. I devote particular attention to how the pupils are

presented, in relation both to their current school and to their possible participation in higher education.

The pupil subject presented by the order discourse is assumed to be accepted and to support the financial system to which the school studied belongs. This may be observed, above all, at times when the pupil is positioned as a resource or a representative with whose help the school can provide an activity that may be assumed to attract additional new pupils. Resistance is impeded since marketing occasions are well integrated into everyday activities and interwoven with the teaching and its modules. The regulation of conduct to which this positioning gives rise plays a part in incorporating the pupils into an economic framework as if the actual system, with its conditions and positions, were natural and given. In this way the pupils are distanced from activities that generate criticism or challenge the power relationships sustained by the hegemony.

The outcome of the analysis shows that the usefulness of studies, here in how the subject of Swedish is taught, is given a varying content and weight for the pupils. While its importance is marginalised for pupils learning manual trades, it is emphasised for those in academic education. The difference indicates that the teaching is permeated by assumptions that legitimise people being offered differing access to knowledge and receiving unequal training in critical thinking. Only to a very small extent do the empirical studies provide examples of teaching in which pupils are systematically trained to adopt a critical attitude towards society, its structures and orders.

## **Chapter 10. Concluding discussion**

This closing chapter emphasises the principal results in the thesis and discusses them in relation to earlier research and theory.

The overall finding is that, for the majority of pupils in the study, a subject position is made available with very limited scope for criticism and questioning. The pupils' room for manoeuvre is limited mainly through articulations of an order discourse and a knowledge-reproducing discourse. For pupils, the order discourse normalises an attitude characterised by approval, docility, compliance and loyalty in relation to the school and to what the school asks its pupils to do. It is typical of pupils in the knowledge-reproducing discourse that docility and compliance are also expected to include actual knowledge content and, by the same token, the versions of the truth that it dictates. The discourses combine to place pupils in a subordinate position in relation both to the school, teachers and ways of working and to the knowledge content. When the order discourse and/or the knowledge-reproducing discourse is articulated, the pupil gets no

training in questioning, critically oriented activity, nor any encouragement or persuasion to engage in it.

The study results show that what the curriculum, Lpf 94, states about fundamental values and their transfer is channelled through the order discourse. In the fieldwork, the school stakeholders used and emphasised fundamental values most often as an instrument for regulating pupils' behaviour. The analysis also finds that teachers usually legitimise their choice of teaching content and forms of work by means of the order discourse and the knowledge-reproducing discourse.

Previous research has shown how a neoliberal market orientation is an ideological superstructure on the restructuring process in Swedish education that took place mainly in the 1990s and the first decade of the 21st century (Boman, 2002; Båth, 2006; Englund, 2004; Lundahl, 2002, 2011). The outcome of this study provides support for the view that considerations of market economics permeate daily activities in schools, influencing the teaching and thereby the subject positions made available to the teachers and pupils in the study.

In the analysis, I point to a specific parallelism in the positioning of teacher and pupil subjects. Teachers and pupils are surrounded by expectations of similar behaviour. Both are expected to contribute to the production of school activities in such a way as to maximise the school's attractiveness to additional pupils. What is demanded and made natural for teachers and pupils alike in this study are compliance with and loyalty to activities that are conditioned by and incorporate the neoliberal system of values that operates in the upper secondary schools studied. In these examples, it is central that the school's reputation or presentation of the same is made more important than educational objectives like training in critical reflection and independent adoption of views. Accordingly, fundamental values and a value system that differ from the official ones have gained entry into classroom practice. Market values permeate and influence the implementation of teaching and the education offered to pupils. This may partially explain the fact that elements involving reflection, valuation and forming one's own views are given so little space in teaching.

The analysis finds remnants of the functions, content and importance historically accorded to the subject of Swedish (Thavenius, 1999). These remnants are evident in the marked preponderance of a Western literary canon. Traces of the past are also discernible in the remains of a neutrality discourse (Boman, 2002; Englund, 2005; Pedersen, 2007). This is noticeable when the teachers remove explicit work on fundamental values from the subject teaching by means of arrangements referred to as study sessions or days devoted to these

values. Here, the neutrality discourse helps to distance fundamental values from the regular teaching. Subject teaching is separated from explicit, planned work on values. The parallel articulations combine to obscure the value dimensions of the everyday teaching.

Previous studies have shown that differing value and status are assigned to schools and study programmes (Beach 1999, 2003; Beach & Dovemark, 2007, 2009; Beach, Lundahl & Öhrn, 2011; Dovemark, 2011; Johansson, 2009; Korp, 2006; Malmgren, 1992a; Sandell, 2007). Indications of such variation are among the contributions of this study. The analysis shows, for example, that the actual usefulness of studies is marginalised for pupils studying manual trades while it is emphasised for some of the pupils attending academic programmes. The only example of planned training in critical reflection that was observed in the fieldwork was in a traditional academic programme. Accordingly, it is these pupils, if any, who are prepared for taking a critical stance towards society and its structures, orders and versions of the truth. Most of the pupils in the study are not given access to this ‘material’ in such a way that its content and the process of obtaining it promote the pupils’ scope for questioning how matters are ordered and what situations prevail within and outside school.

Expressions of pupils’ resistance are rare in the empirical findings as a whole. Given the overall outcome, the rarity and brevity of resistance can be explained in terms of how articulations of order discourse and knowledge-reproducing discourse combine to normalise pupils’ compliance, docility and positive attitudes, both in behaviour and in how they relate to lesson content. This makes resistance difficult and costly for the pupil.

The results of this study also include a knowledge-negotiating discourse. The analysis shows that it is still the dominant discourses of knowledge reproduction and order creation that, in the form of group negotiation, operate through a camouflage of negotiation and critical discussion. The pupils’ behaviour implies that the pupil position presented to them has been internalised and also successfully realised under the guise of discussion. One central aspect is that this internalisation process is subjected to no questioning by teachers; rather, it seems to enjoy their support. The analysis of the group negotiation, in particular, substantiates previous criticism that a deliberative framework mainly supports the pupils’ training in docility and conformity (Fjellström, 2004).

The knowledge-negotiating discourse is in hegemony on a *single* traditional academic course programme. Pupils on this programme are urged and encouraged to reflect critically and make up their own minds in a different way from the other pupils in the study. A clear line is drawn with respect to what the

pupils' critical attitudes should address. The targets are usually politics, contexts and power relationships located in a world outside school. The criticism is not turned inwards on the school. The line drawn thus keeps the pupils away from continuous scrutiny of how schools are bound up with the power patterns that the pupils are urged to identify outside school (Beach, Lundahl & Öhrn, 2011; Öhrn, 2012b). The power imbalance between teachers and pupils that is so conspicuous in discourses of knowledge reproduction and order creation thus commonly remains intact here.

The overall finding shows that the great majority of pupils find themselves in a crossfire of knowledge reproduction, order creation and a version of knowledge negotiation. These work together in such a way as to distance pupils from developing and expressing critical awareness and resistance. The analysis shows how interpretations of steering documents, such as the curriculum (Lpf 94), especially its section on fundamental values, and also syllabuses and grading criteria, constitute 'steering technologies' (Foucault, 1982, 2002a, 2002b) that legitimise this discursive practice, its subject positions and its overall value systems. Deviation from the normalised pupil position usually generates disciplinary measures. The analysis shows that stable articulations of the negotiation discourse, too, can assist in producing and legitimising versions of the truth about the shifting study objects, subject positions and power relationships of teaching.

All in all, this thesis shows that socially integrative forces operate much more strongly than forces for pupils' liberation and social change in schools and the teaching that has been studied (cf. Englund, 2005). Access to a critical position appears to be an exclusive phenomenon, reserved for a few. This calls for further attention in the upper secondary education that is now emerging.





# Referenser

- Alexandersson, M. (1999). Reflekerad praktik som styrform. I M. Alexandersson (Red.), *Styrning på villovägar: Perspektiv på skolans utveckling under 1990-talet* (s. 9–73). Lund: Studentlitteratur.
- Alexandersson, M. (2006). Praxisnära forskning och läraryrkets vetenskapliga bas. I B. Sandin & R. Säljö (Red.), *Utbildningsvetenskap: Ett kunskapsområde under formering* (s. 355–377). Stockholm: Carlsson.
- Ambjörnsson, F. (2004). *I en klass för sig: Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. (Doktorsavhandling). Stockholm: Ordfront.
- Apple, M. W. (1993). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*. London: Routledge.
- Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J., & Lofland, L. H. (Red.). (2001). *Handbook of ethnography*. London: Sage.
- Ball, S. J. (1990). Self-doubt and soft data: social and technical trajectories in ethnographic fieldwork. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 3(2), 157–171.
- Ball, S. J. (1994). *Education reform: A critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228.
- Ball, S. J. (2004). Education for sale! The commodification of everything?. London: Institute of Education, University of London. Hämtad 2012-11-17 från <http://www.asu.edu/educ/epsl/CERU/articles/CERU-0410-253-OWI.pdf>
- Ball, S. J. (2006). *Education policy and social class: The selected works of Stephen J. Ball*. London: Routledge.
- Ball, S. J. (2009). Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: Network governance and the 'competition state'. *Journal of Education Policy*, 24(1), 83–99.
- Bartholdsson, Å. (2007). *Med facit i hand: Normalitet, elenskap och vänlig maktutövning i två svenska skolor*. (Doktorsavhandling, Stockholm studies in social anthropology, 61). Stockholm: Socialantropologiska institutionen, Stockholms Universitet.
- Beach, D. (1995). *Making sense of the problems of change: an ethnographic study of a teacher education reform*. (Doktorsavhandling, Göteborg studies in educational sciences, 100). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Beach, D. (1997). *Symbolic control and power relay: Learning in higher professional education*. (Göteborg studies in educational sciences, 119). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Beach, D. (1999). Om demokrati, reproduktion och förnyelse i dagens gymnasieskola. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 4(4), 349–365.
- Beach, D. (2003). Mathematics goes to market. I I D. Beach, T. Gordon & E. Lahelma (Red.), *Democratic education: Ethnographic challenges* (s. 116-128). London: Tufnell Press.

- Beach, D. (2005). From fieldwork to theory and representation in ethnography. I G. Troman, B. Jeffrey & G. Walford (Red.), *Methodological issues and practices in ethnography* (s. 1–19). Amsterdam: Elsevier JAI.
- Beach, D. (2008). Ethnography and representation: about representations for criticism and change through ethnography. I G. Walford (Red.), *How to do educational ethnography*. London: Tufnell Press.
- Beach, D., & Dovemark, M. (2007). *Education and the commodity problem: Ethnographic investigations of creativity and performativity in Swedish schools*. London: Tufnell Press.
- Beach, D., & Dovemark, M. (2009). Making “right” choices?: An ethnographic account of creativity, performativity and personalised learning policy, concepts and practices. *Oxford Review of Education*, 35(6), 689–704.
- Beach, D., Gordon, T., & Lahelma, E. (Red.). (2003). *Democratic education: Ethnographic challenges*. London: Tufnell Press.
- Beach, D., Lundahl, L., & Öhrn, E. (2011). Synthesis. I E. Öhrn, L. Lundahl & D. Beach (Red.), *Young people’s influence and democratic education: Ethnographic studies in upper secondary schools* (s. 139–150). London: Tufnell Press.
- Beck, U., & Beck-Gernsheim, E. (2002). *Individualization: Institutionalised individualism and its social and political consequences*. London: SAGE
- Bergman, L. (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen: En studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*. (Doktorsavhandling, Malmö studies in educational sciences; 36). Malmö: Lärarutbildningen, Malmö Högskola.
- Bergström, G., & Boréus, K. (2005). Diskursanalys. I G. Bergström & K. Boréus (Red.), *Textens mening och makt: Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys* (s. 305–358). Lund: Studentlitteratur.
- Besley, T., & Peters, M. A. (2007). *Subjectivity and truth: Foucault, education, and the culture of self*. New York: Peter Lang.
- Boman, Y. (2002). *Utbildningspolitik i det andra moderna: Om skolans normativa villkor*. (Doktorsavhandling, Örebro studies in education, 4). Örebro: Örebro universitet.
- Boström, B.-O. (2000). Styrningen i den svenska skolan i kritisk belysning. I B. Andersson (Red.), *Samhällets demokratiska värdegrund: En fråga om mångfald, olikhet men lika värde*. Göteborg: Värdegrunden, Göteborgs universitet.
- Broady, D. (1981). *Den dolda läroplanen: KRUT-artiklar 1977-1890*. Järfälla: Symposion.
- Bryman, A. (2008). *Social research methods*. (3. Uppl.) Oxford: Oxford University Press.
- Båth, S. (2006). *Kvalifikation och medborgarfostran: en analys av reformtexter avseende gymnasieskolans samhällsuppdrag*. (Doktorsavhandling, Göteborg studies in educational sciences, 240). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Carlbaum, S. (2012). *Blir du anställningsbar lille/a vän? Diskursiva konstruktioner av framtida medborgare i gymnasiereformer 1971-2011*. (Doktorsavhandling, Statsvetenskapliga institutionens skriftserie, 2012:2). Umeå: Umeå universitet.
- Carlson, M. (2002). *Svenska för invandrare - brygga eller gräns? Syn på kunskap och lärande inom sfi-undervisningen*. (Doktorsavhandling, Göteborg studies in sociology, 13). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Chouliaraki, L., & Fairclough, N. (1999). *Discourse in late modernity: Rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

## REFERENSER

- Colnerud, G. (1994). Yrkesetiska aspekter på lärarprofessionalism. I Lärarförbundet (Red.), *Lärarprofessionalism: Om professionella lärare* (s. 35–44). Stockholm: Lärarförbundet.
- Colnerud, G. (1995). *Etik och praktik i läraryrket. En empirisk studie av lärares yrkesetiska konflikter i grundskolan*. (Doktorsavhandling, Linköping studies in education and psychology, 44). Stockholm: HLS förlag.
- Czarniawska, B. (2005). "Studying up, studying down, studying sideways": Om ett dialogiskt förhållande till fältet. I Å. Lundqvist, K. Davies och D. Mulinari (Red.), *Att utmana vetandets gränser* (s. 10–22). Malmö: Liber.
- Davies, L. (1984). *Pupil power: Deviance and gender in school*. London: Falmer Press.
- De los Reyes, P. (2001). *Mångfald och differentiering: Diskurs, olikhet och normbildning inom svensk forskning och samhällsdebatt*. Solna: SALTSA.
- De los Reyes, P., & Martinsson, L. (2005). Olikhetens paradigm – och några följdfrågor. I P. de los Reyes, & L. Martinsson (Red.), *Olikhetens paradigm: Intersektionella perspektiv på (o)jämlikhetskapande* (s. 9–30). Lund: Studentlitteratur.
- Dovemark, M. (2004a). *Ansvar – flexibilitet – valfrihet: En etnografisk studie om en skola i förändring*. (Doktorsavhandling, Gothenburg studies in educational sciences, 223). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Dovemark, M. (2004b). Pupil responsibility in the context of school changes in Sweden: Market constraints on state policies for a creative education. *European Educational Research Journal*, 3(3), 657–672.
- Dovemark, M. (2011). Can this be called democracy?. I E. Öhrn, L. Lundahl & D. Beach (Red.), *Young people's influence and democratic education: Ethnografic studies in upper secondary schools* (s. 112-139). London: Tufnell Press.
- Ekman, J., & Todosijević, S. (2003). *Unga demokrater: En översikt av den aktuella forskningen om ungdomar, politik och skolans demokrativärden*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Eldén, S. (2005). Att fånga eller bli fångad i diskursen? Om diskursanalys och emancipatorisk feministisk metodologi. I Å. Lunqvist, K. Davies & D. Mulinari (Red.), *Att utmana vetandets gränser*. Malmö: Liber.
- Englund, T. (1986a). *Curriculum as a political problem: Changing educational conceptions, with special reference to citizenship education* (Doktorsavhandling, Uppsala studies in education, 25). Lund: Studentlitteratur.
- Englund, T. (1986b). *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet* (2 vol.). Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala univ.
- Englund, T. (1997). Undervisning som meningserbjudande. I M. Uljens (Red.), *Didaktik: Teori, reflektion och praktik* (s. 120–146). Lund: Studentlitteratur.
- Englund, T. (2000). *Deliberativa samtal som värdegrund: Historiska perspektiv och aktuella föreställningar*. Stockholm: Skolverket.
- Englund, T. (Red.). (2004). *Utbildningspolitiskt systemskifte?* Stockholm: HLS Förlag.
- Englund, T. (2005). *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. Harlow: Longman.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. London: Longman.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. New York: Routledge.
- Fairclough, N. (2008). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity.

- Fangen, K. (2005). *Delta­gande observation*. Malmö: Liber.
- Fjellström, R. (2003). Fostrans mening. I K. Rönnerman & E. Gannerud (Red.), *Lärande och omsorg i förskola och skola. Rapport från ett forskarseminarium 21-22 november 2002*. (IPD-rapport, 2003:03). Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Fjellström, R. (2004). *Skolområdets etik: En studie i skolans fostran*. Lund: Studentlitteratur.
- Foucault, M. (1973). *Vansinnets historia under den klassiska epoken*. Lund: Aldus/Bonnier.
- Foucault, M. (1980). *Power and knowledge: Selected interviews and other writings 1972-1977*. New York: Pantheon Books.
- Foucault, M. (1982). The subject and power. I H. L. Dreyfus & P. Rabinow (Red.), *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics* (s. 208–226). New York: Harvester Press.
- Foucault, M. (1991). Governmentality. I G. Burchell, C. Gordon & P. Miller (Red.), *The Foucault effect: Studies in governmentality: with two lectures by and an interview with Michel Foucault* (s. 87–104). Chicago: University of Chicago Press.
- Foucault, M. (1993). *Diskursens ordning*. Stockholm: Brutus Östlings förlag.
- Foucault, M. (2002a). *Sexualitetens historia: Bd 1. Viljan att veta*. Göteborg: Daidalos.
- Foucault, M. (2002b). *Sexualitetens historia: Bd 2. Njutningarnas bruk*. Göteborg: Daidalos.
- Foucault, M. (2003). *Övervakning och straff: Fängelsets födelse*. Lund: Arkiv.
- Fransson, K., & Lundgren, U. P. (2003). *Utbildningsvetenskap: Ett begrepp och dess sammanhang*. (Vetenskapsrådets rapportserie, 2003:1). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Furlong, V. J. (1985). *The deviant pupil: Sociological perspectives*. Milton Keynes: Open University Press.
- Gannerud, E., & Rönnerman, K. (2006). *Innebörd och innehåll i lärares arbete i förskola och skola*. (Göteborg studies in educational sciences, 246). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Garpelin, A., Lindblad, S., & Sahlström, F. (1995). Vikings and hip-hoppers in the classroom: An explorative study of cultural conflict in an educational setting. *Young*, 3(3), 38–53.
- Gordon, T., & Holland, J. (2003). Nation space: The construction of citizenship and difference in schools. I D. Beach, T. Gordon & E. Lahelma (Red.), *Democratic Education: Ethnographic challenges* (s. 24–38). London: Tufnell Press.
- Gordon, T., Holland J., & Lahelma E. (2000). *Making spaces: Citizenship and difference in schools*. New York: St. Martin's Press.
- Gordon, T., Holland, J., & Lahelma, E. (2001). Ethnographic research in educational settings. I P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. H. Lofland (Red.), *Handbook of ethnography* (s. 188–203). London: Sage.
- Gordon, T., Lahelma, E., Beach, D. (2003). Marketisation of democratic education: Ethnographic insights. I D. Beach, T. Gordon & E. Lahelma (Red.), *Democratic education: Ethnographic challenges* (s. 1–10). London: Tufnell Press.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks*. New York: International Press.
- Granath, G. (2008). *Milda makter! Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplinerings­tekniker*. (Doktorsavhandling, Göteborg Studies in Educational Sciences, 263). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

## REFERENSER

- Gustafsson, J. (2003). *Integration som text, diskursiv och social praktik: En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen*. (Doktorsavhandling, Göteborg studies in educational sciences, 199). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Gustavsson, B. (1996). *Bildning i vår tid: Om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson, B. (2009). *Utbildningens förändrade villkor: Nya perspektiv på kunskap, bildning och demokrati*. Stockholm: Liber.
- Gutmann, A. (1999). *Democratic education*. Princeton, NJ: Princeton University.
- Gutmann, A., & Thompson, D. F. (1996). *Democracy and disagreement: Why moral conflict cannot be avoided in politics, and what should be done about it*. Cambridge, Mass: Belknap Press.
- Gutmann, A., & Thompson, D. F. (2004). *Why deliberative democracy?* Princeton, NJ: Princeton University.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice*. (3:e uppl.). London: Routledge.
- Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Hartman, S. G. (2005). *Det pedagogiska kulturarvet: Traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. Stockholm: Natur och kultur.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany: State University of New York Press.
- Hirdman, Y. (1989). *Att lägga livet till rätta: Studier i svensk folkhemspolitik*. Stockholm: Carlsson.
- Hjelmér, C. (2011). Negotiations in the child and recreation programme. I E. Öhrn, L. Lundahl & D. Beach (Red.), *Young people's influence and democratic education: Ethnografic studies in upper secondary schools* (s. 52–71). London: Tufnell Press.
- Hjort, K. (1984). *Pigepedagogik - ?: pigerne ved overgangen fra folkeskolen til gymnasiet*. Köpenhamn: Gyldendal.
- Holm, A.-S., & Lundström, U. (2011). "Living with the market forces?": Principals' perceptions of market competition in the Swedish upper secondary school education. *Education Inquiry*, 2(4), 601–617.
- Holmgren, B. (2008). *Svensklärares arbete: Om villkor för gymnasieskolans svenskämne*. (Licentiat, Malmö studies in educational sciences, Licentiate dissertation series 2008:7). Malmö: Lärarutbildningen, Malmö Högskola.
- Holmström, O. (2007). *Skolpolitik, skolutvecklingsarena och sociala processer: Studie av en gymnasieskola i kris*. (Doktorsavhandling, Lund dissertations in sociology, 74). Lund: Sociologiska institutionen.
- Hoyle, E. (2001). Teaching, prestige, status and esteem. *Educational Management Administration & Leadership Educational Management and Administration*, 29(2), 139–152.
- Jackson, C. (2006). 'Wild' girls? An exploration of 'ladette' cultures in secondary schools. *Gender and Education*, 18(4), 339–360.
- Jeffrey, B., & Troman, G. (2004). Time for ethnography. *British Educational Research Journal*, 30(4), 535–548.
- Jóhannesson, I. A. (1998). Genealogy and progressive politics: Reflections on the notion of usefulness. I T. S. Popkewitz & M. Brennan (Red.), *Foucault's challenge: Discourse, knowledge, and power in education* (s. 297–315). New York: Teachers College Press.

- Johansson, M. (2009). *Anpassning och motstånd. En etnografisk studie om gymnasieelevers institutionella identitetskapande.* (Doktorsavhandling, Göteborg studies in educational sciences, 281). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, U. (2000). *Normalitet, kön och klass: Liv och lärande i svenska läroverk 1927-1960.* [Tavelsjö]: [U. Johansson].
- Junker, B. H. (1960). *Field work: An introduction to the social sciences.* Chicago: University of Chicago Press.
- Knutas, E. (2008). *Mellan retorik och praktik: En ämnesdidaktisk och läroplansteoretisk studie av svenskämnen och fyra gymnasielärares svenskundervisning efter gymnasieformen 1994.* (Doktorsavhandling inom den nationella forskarskolan i pedagogiskt arbete 14). Falun: Högskolan Dalarna.
- Korp, H. (2006). *Lika chanser på gymnasiet? En studie om betyg, nationella prov och social reproduktion.* (Doktorsavhandling, Malmö studies in educational sciences, 24). Malmö: Lärarutbildningen, Malmö Högskola.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun.* Lund: Studentlitteratur.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (1985). *Hegemony and socialist strategy: Towards a radical democratic politics.* London: Verso.
- Lagemann, E. C. (2000). *An elusive science: The troubling history of education research.* Chicago: University of Chicago Press.
- Lahelma, E., & Öhrn, E. (2003). 'Strong Nordic women' in the making? Gender policies and classroom practices. I D. Beach, T. Gordon & E. Lahelma (Red.), *Democratic education: Ethnographic challenges* (s. 39–52). London: Tufnell Press.
- Larsson, S. (1998). Om skolning av fältforskare. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, (3)3, 161–175.
- Lather, P. (1991). *Getting smart: Feminist research and pedagogy with/in the postmodern.* New York: Routledge.
- Liedman, S.-E. (1999a). *I skuggan av framtiden: Modernitetens idéhistoria.* Stockholm: Bonnier Pocket.
- Liedman, S.-E. (1999b). Att se sig själv i andra: Om solidaritet. Stockholm: Bonnier.
- Liedman, S.-E. (2011). *Hets! En bok om skolan.* Stockholm: Bonnier.
- Liljestrand, J. (2002). *Klassrummet som diskussionsarena.* (Doktorsavhandling, Örebro studies in education, 6). Örebro: Örebro universitet.
- Lindblad, S. (2004). *Nittiotal: Om lärarna, skolan och sambället av idag.* (Rapport inom projektet "Lärarutbildningar: Rekrytering och yrkesidentitet under omstrukturering"). Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.
- Lindensjö, B., & Lundgren, U. P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning.* Stockholm: HLS förlag.
- Lundahl, L. (2002). Sweden: Decentralization, deregulation, quasi-markets – and then what? *Journal of Education policy*, 17(6), 687-697.
- Lundahl, L. (2005). A matter of self-governance and control: The reconstruction of Swedish education policy, 1980-2003. *European Education*, 37(1), 10–25.
- Lundahl, L. (2007). Swedish, European, Global: The transformation of the Swedish welfare state.
- I B. Lingard & J. Ozga (Red.), *The RoutledgeFalmer reader in education policy and politics* (s. 117–130). London: Routledge.

## REFERENSER

- Lundahl, L. (2011). Swedish upper secondary education: Policy and organisational context. I E. Öhrn, L. Lundahl & D. Beach (Red.), *Young people's influence and democratic education: Ethnografic studies in upper secondary schools*. London: Tufnell Press.
- Lundström, U., & Holm, A.-S. (2011). Market competition in upper secondary education: Perceived effects on teachers' work. *Policy Future in Education*, 9(2), 193-205.
- Lundström, U., & Parding, K. (2011). Teachers' experiences with school choice: Clashing logics in the Swedish education system. *Education Research International*, Volume 2011, Article ID 869852.
- Läroplanskommittén (1992). *Skola för bildning: huvudbetänkande av Läroplanskommittén* (SOU 1992:94). Stockholm: Allmänna Förlaget.
- Läroplanskommittén (1994). *Bildning och kunskap: Särtryck ur Läroplanskommitténs betänkande Skola för bildning* (SOU 1992:94). Stockholm: Statens skolverk.
- Mac an Ghaill, M. (1988). *Young, black and gifted: Student-teacher relations in the schooling of black youth*. Milton Keynes: Open University Press
- Mac an Ghaill, M. (1994). *The making of men: Masculinities, sexualities and schooling*. Buckingham: Open University Press.
- Malmgren, G. (1992a). *Gymnasiekulturer: Lärare och elever om svenska och kultur*. (Doktorsavhandling, Pedagogiskt utvecklingsarbete vid Lunds universitet, 92:188). Lund: Lunds universitet.
- Malmgren, G. (1992b). *Svensklärare i gymnasieskolan*. (Pedagogiskt utvecklingsarbete vid Lunds universitet, 187). Lund: Lunds universitet.
- Malmgren, G., & Thavenius, J. (Red.) (1991). *Svenskämnet i förvandling: Historiska perspektiv - aktuella utmaningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Mulinari, D. (2005). Forskarens biografi och situerade kunskapsproduktion. I Å. Lundqvist, K. Davies & D. Mulinari (Red.), *Att utmana vetandets gränser*. Malmö: Liber.
- Naezer, U. (2003, 8 januari). Gemensam värdegrund: en omöjlighet. *Svenska Dagbladet*. Hämtad 2012-11-05 från [http://www.svd.se/nyheter/idagsidan/gemensam-vardegrund-en-omojlighet\\_77073.svd](http://www.svd.se/nyheter/idagsidan/gemensam-vardegrund-en-omojlighet_77073.svd)
- Norlund, A. (2009). *Kritisk sakprosaläsning i gymnasieskolan: Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov*. (Doktorsavhandling, Göteborg Studies in Educational Sciences, 273). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Nussbaum, M. C. (1998). *Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education*. London: Harvard University Press.
- Nussbaum, M. C. (2004). Liberal education and global community. *Liberal Education*, 90(1), 42-47.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- Nykänen, P. (2008). *Värdegrund, demokrati och tolerans: Om skolans fostran i ett mångkulturellt samhälle*. (Doktorsavhandling, Filosofiska meddelanden, röda serien, 41). Göteborg: Filosofiska institutionen, Göteborgs universitet.
- Orlenius, K. (2001). *Värdegrunden – finns den?* Stockholm: Runa.
- Orlenius, K. (2008). Tolerance of intolerance: Values and virtues at stake in education. *Journal of Moral Education*, 37(4), 467-484.

- Orlenius, K., & Bigsten, A. (2006). *Den värdefulla praktiken: Yrkesetik i pedagogers vardag*. Stockholm: Runa.
- Pechter, C. (2001). Using poststructuralist ideas in gender theory and research. I B. Francis & C. Skelton (Red.), *Investigating gender: Contemporary perspectives in education* (s. 41–52). Buckingham: Open University Press.
- Pedersen, H. (2007). *The School and the animal other: An ethnography of human-animal relations in education*. (Doktorsavhandling, Göteborg studies in educational sciences, 254). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Permer, K., & Permer, L.-G. (2002). *Klassrummets moraliska ordning: Iscensättningen av lärare och elever som subjekt för ansvarsdiskursen i klassrummet*. (Doktorsavhandling, studia Psychologica et paedagogica, 167). Malmö: Forskarutbildningen i pedagogik, Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Qvarsebo, J. (2006). *Skolbarnets fostran: Enhetsskolan, agan och politiken om barnet 1946-1962*. (Doktorsavhandling, Linköping studies in arts and science, 365). Linköping: Institutionen för tema, Tema Barn, Linköpings universitet.
- Reay, D. (2001). The paradox of contemporary femininities in education: combining fluidity with fixity. I B. Francis & C. Skelton (Red.), *Investigating gender: Contemporary perspectives in education* (s. 152–164). Buckingham: Open University Press.
- Rose, N. (1995). Politisk styrning, auktoritet och expertis i den avancerade liberalismen. I K. Hultqvist & K. Petersson (Red.), *Foucault. Namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik; texter om maktens mentaliteter, pedagogik, psykologi, medicinsk sociologi, feminism och biopolitik* (s. 41–59). Stockholm: HLS Förlag.
- Rose, N. (1996a). Governing “advanced” liberal democracies. I A. Barry, T. Osborne & N. Rose (Red.), *Foucault and political reason: Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government* (s. 37–64). Chicago: The University of Chicago Press.
- Rose, N. (1996b). *Inventing our selves: Psychology power and personhood*. New York: Cambridge University Press.
- Rosvall, P.-Å. (2011). Pedagogic practice and influence in a vehicle programme class. I E. Öhrn, L. Lundahl & D. Beach (Red.), *Young people's influence and democratic education: Ethnographic studies in upper secondary schools*. London: Tufnell Press.
- Sandell, A. (2007). *Utbildningssegregation och självsortering: om gymnasieval, genus och lokala praktiker*. (Doktorsavhandling, Malmö studies in educational sciences, 31). Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Schaafsma, D. (1998). Performing the self: Constructing written and curricular fictions. I T. S. Popkewitz & M. Brennan (Red.), *Foucault's challenge: Discourse, knowledge, and power in education* (s. 255–277). New York: Teachers College Press.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Sigurdson, O. (2002). *Den goda skolan: Om etik, läroplaner och skolans värdegrund*. Lund: Studentlitteratur.
- Silverman, D. (1985). *Qualitative methodology and sociology: describing the social world*. Aldershot: Gower.
- Sjöberg, L. (2011). *Bäst i klassen? Lärare och elever i svenska och europeiska policytexter*. (Doktorsavhandling, Gothenburg studies in educational sciences, 302). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.



## REFERENSER

- Skeggs, B. (2000). *Att bli respektable: Konstruktioner av klass och kön*. Göteborg: Daidalos.
- Skolverket (1996). *Skola för framtiden: Tankar bakom gymnasiereformen*. Stockholm: Statens skolverk.
- Skolverket (1999). *Läroplanerna i praktiken: Utvärdering av skolan 1998 avseende läroplanernas mål*. Stockholm: Statens skolverk.
- Skolverket (2000). *En fördjupad studie om värdegrunden: Om möten, relationer och samtal som förutsättningar för arbetet med de grundläggande värdena*. (Dnr 2000:1613.) Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2006a). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet – Lpo 94*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2006b). *Läroplan för de frivilliga skolformerna - Lpf 94. Gymnasieskolan, gymnasiesärskolan, den kommunala vuxenutbildningen, statens skolor för vuxna och vuxenutbildningen för utvecklingsstörda*. Stockholm: Skolverket.
- Skolöverstyrelsen (1980). *Läroplan för grundskolan: Lgr 80*. Stockholm: Liber Läromedel.
- SOU 1948:27. *1946 års skolkommissions betänkanden med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. Stockholm: Ivar Hæggströms Boktryckeri.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Strike, K. A., & Soltis J. F. (2004). *The ethics of teaching*. (4:e uppl.). New York: Teachers College press.
- Thavenius, J. (1991). *Klassbildning och folkuppfostran: Om litteraturundervisningens traditioner*. Stockholm: B. Östlings bokförl. Symposion.
- Thavenius, J. (Red.) (1999). *Svenskämnets historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Tännsjö, T. (2006, 12 maj). Avskaffa skolans värdegrund. *Svenska Dagbladet*. Hämtad 2012-11-05 från [http://www.svd.se/opinion/brannpunkt/avskaffa-skolans-vardegrund\\_318102.svd](http://www.svd.se/opinion/brannpunkt/avskaffa-skolans-vardegrund_318102.svd)
- Ullström, S.-O. (2002). *Likt och olikt: Strindbergsbildens förvandlingar i gymnasiet*. (Doktorsavhandling, Lunds universitet). Eslöv: B. Östlings bokförlag Symposion.
- Utbildningsdepartementet (1979). *Skolan skall fostra: En debattskrift*. Stockholm: Liber.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk: Samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Walford, G. (Red.). (2008). *How to do educational ethnography*. London: Tufnell Press.
- Walkerdine, V. (1990). *Schoolgirl fictions*. London: Verso.
- Walkerdine, V. (1998). *Counting girls out: Girls and mathematics*. London: Falmer.
- Walkerdine, V. (2003). Reclassifying upward mobility: Femininity and the neo-liberal subject. *Gender and Education*, 15(3), 237–248.
- Walkerdine, V., Lucey, H., & Melody, J. (2001). *Growing up girl: Psychosocial explorations of gender and class*. Basingstoke: Macmillan.
- Walshaw, M. (2007). *Working with Foucault in education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Willis, P. (1977). *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*. Farnborough: Saxon House.
- Willis, P. (1983). *Fostran till lönearbete*. Göteborg: Röda bokförlaget.
- Willis, P. (2000). *The ethnographic imagination*. Cambridge: Polity Press.

- Winther Jørgensen, M., & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Witt-Brattström, E. (1988). *Moa Martinson: Skrift och drift i trettioalet*. (Doktorsavhandling). Stockholm: Stockholms universitet.
- Zackari, G., & Modigh, F. (2000). *Värdegrundsboken: ett samtal för demokrati i skolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet, Regeringskansliet.
- Öhrn, E. (1990). *Könsmönster i klassrumsinteraktionen. En observations- och intervjustudie av högstadielärares lärarkontakter*. (Doktorsavhandling, Gothenburg studies in educational sciences, 77). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Öhrn, E. (1993). Gender, influence and resistance in school. *British Journal of Sociology of Education*, 14(2), 147–158.
- Öhrn, E. (1997). *Elevers inflytande i klassrummet. En explorativ studie av könsmönster i årskurs nio*. (Rapport från institutionen för pedagogik, 1997:05). Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Öhrn, E. (1998). Gender and power in school: On girls' open resistance. *Social Psychology of Education*, 1(4), 341–357.
- Öhrn, E. (2001). Marginalization of democratic values: a gendered practice of schooling? *International Journal of Inclusive Education*, 5(2-3), 319–328.
- Öhrn, E. (2005). *Att göra skillnad. En studie av ungdomar som politiska aktörer i skolans vardag*. (IPD-rapport, 2005:07). Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.
- Öhrn, E. (2012a). Making a difference. Targets and resources for student influence. I T. Strand & M. Roos (Red.), *Education for social justice, equity and diversity*. Münster: LIT Verlag.
- Öhrn, E. (2012b). Urban education and segregation: the responses from young people. *European Educational Research Journal*, 11(1), 45–57.
- Österlind, E. (1998). *Disciplinering via frihet: elevers planering av sitt eget arbete*. (Doktorsavhandling, Uppsala Studies in Education, 75). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

## Intervjuguide

### Värdeförmedling/värdeöverföring och kritiskt förhållningssätt

- Reflektioner och associationer kopplade till värdegrundsbegrepp och begreppets möjliga betydelser för:
  - Verksamheten och dess lokala villkor
  - Samtalsklimat på skolan och i kollegium
- Uttolkningar av ”Värdegrund” i relation till:
  - Gränsdragningar? (lärare och elev)
  - Gränsöverträdelser? (lärare och elev)
  - Handlingsutrymme? (lärare och elev)
  - Lokala exempel?
- Värdegrund och konsensus
  - Upplevelser av konflikter mellan värdeöverföring/värdeförmedling och elevens utrymme för kritiskt tänkande/kritiskt förhållningssätt?
  - Upplevelser av kollegial konsensus ifråga om demokratifostransuppdragets syfte och innehåll?
    - Utrymme för avvikande tolkning och förhållningssätt?
  - Utrymme för lärare och elev att göra motstånd och ifrågasätta konsensus eller de värderingar som uppfattas vara gemensamma?
- Upplevelser av diskrepans och/eller överensstämmelser mellan det som uttrycks som skolans värdegrund och de värden och värderingar som i och utanför lektionerna överförs och förmedlas till eleverna.
  - Frågor formulerade mot bakgrund av exempel/situationer under observationerna?

### Svenska

- Tolkning av ämnets syfte, mening och innehåll
  - Bedömning och betygssättning som faktorer för ämnets utformning och innehåll
  - Upplevelse av enhetlighet eller skillnad i syfte, mening och innehåll för elevgrupper. Förklaring.
- Ämnesundervisningen och dess innehåll i relation till värdeförmedling/värdeöverföring

- Hur, när och varför?
  - Upplevelse av likheter eller skillnader för och i elevgrupper. Förklaring.
- Ämnesundervisning och dess innehåll i relation till kritiskt förhållningssätt
  - Hur, när och varför?
  - Upplevelse av likheter eller skillnader för och i elevgrupper. Förklaring.
- Handlingsutrymme i relation till undervisningens utformning och innehåll
  - För enskild elev/för elevgrupper
  - För läraren
- Konflikter kopplade till undervisningssituationen
  - Frågor formulerade mot bakgrund av exempel/situationer under observationerna?
- Förändring

Tidigare utgåvor:

Editors: Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

1. KARL-GUSTAF STUKÁT *Lekskolans inverkan på barns utveckling*. Stockholm 1966
2. URBAN DAHLLÖF *Skoldifferentiering och undervisningsförlöpp*. Stockholm 1967
3. ERIK WALLIN *Spelling. Factorial and experimental studies*. Stockholm 1967
4. BENGT-ERIK ANDERSSON *Studies in adolescent behaviour. Project Yg, Youth in Göteborg*. Stockholm 1969
5. FERENCE MARTON *Structural dynamics of learning*. Stockholm 1970
6. ALLAN SVENSSON *Relative achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home environment*. Stockholm 1971
7. GUNNI KÄRRBY *Child rearing and the development of moral structure*. Stockholm 1971

Editors: Urban Dahllöf, Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

8. ULF P. LUNDGREN *Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Stockholm 1972
9. LENNART LEVIN *Comparative studies in foreign-language teaching*. Stockholm 1972
10. RODNEY ÅSBERG *Primary education and national development*. Stockholm 1973
11. BJÖRN SANDGREN *Kreativ utveckling*. Stockholm 1974
12. CHRISTER BRUSLING *Microteaching - A concept in development*. Stockholm 1974
13. KJELL RUBENSON *Rekrytering till vuxenutbildning. En studie av kortutbildade yngre män*. Göteborg 1975
14. ROGER SÄLJÖ *Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task*. Göteborg 1975
15. LARS OWE DAHLGREN *Qualitative differences in learning as a function of content-oriented guidance*. Göteborg 1975
16. MARIE MÅNSSON *Samarbete och samarbetsförmåga. En kritisk granskning*. Lund 1975
17. JAN-ERIC GUSTAFSSON *Verbal and figural aptitudes in relation to instructional methods. Studies in aptitude - treatment interactions*. Göteborg 1976
18. MATS EKHOLM *Social utveckling i skolan. Studier och diskussion*. Göteborg 1976

19. LENNART SVENSSON *Study skill and learning*. Göteborg 1976

20. BJÖRN ANDERSSON *Science teaching and the development of thinking*. Göteborg 1976

21. JAN-ERIK PERNEMAN *Medvetenhet genom utbildning*. Göteborg 1977

Editors: Kjell Härnqvist, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

22. INGA WERNERSSON *Könsdifferentiering i grundskolan*. Göteborg 1977
23. BERT AGGESTEDT & ULLA TEBELIUS *Barns upplevelser av idrott*. Göteborg 1977
24. ANDERS FRANSSON *Att rädas prov och att vilja veta*. Göteborg 1978
25. ROLAND BJÖRKBERG *Föreställningar om arbete, utveckling och lönsrytm*. Göteborg 1978
26. GUNILLA SVINGBY *Läroplaner som styrmedel för svenske obligatoriska skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag*. Göteborg 1978
27. INGA ANDERSSON *Tankestilar och hemmiljö*. Göteborg 1979
28. GUNNAR STANGVIK *Self-concept and school segregation*. Göteborg 1979
29. MARGARETA KRISTIANSSON *Matematikkunskaper Lgr 62, Lgr 69*. Göteborg 1979
30. BRITT JOHANSSON *Kunskapsbehov i omvårdnadsarbete och kunskapskrav i vårdutbildning*. Göteborg 1979
31. GÖRAN PATRIKSSON *Socialisation och involvering i idrott*. Göteborg 1979
32. PETER GILL *Moral judgments of violence among Irish and Swedish adolescents*. Göteborg 1979
33. TAGE LJUNGBLAD *Förskola - grundskola i samverkan. Förutsättningar och hinder*. Göteborg 1980
34. BERNER LINDSTRÖM *Forms of representation, content and learning*. Göteborg 1980
35. CLAES-GÖRAN WENESTAM *Qualitative differences in retention*. Göteborg 1980
36. BRITT JOHANSSON *Pedagogiska samtal i vårdutbildning. Innehåll och språkbruk*. Göteborg 1981
37. LEIF LYBECK *Arkimedes i klassen. En ämnespedagogisk berättelse*. Göteborg 1981
38. BJÖRN HASSELGREN *Ways of apprehending children at play. A study of pre-school student teachers' development*. Göteborg 1981

39. LENNART NILSSON *Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv. Yrkesutbildningens utveckling från skräväsändets uppbörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning.* Göteborg 1981
40. GUDRUN BALKE-AURELL *Changes in ability as related to educational and occupational experience.* Göteborg 1982
41. ROGER SÄLJÖ *Learning and understanding. A study of differences in constructing meaning from a text.* Göteborg 1982
42. ULLA MARKLUND *Dröjer och påverkan. Elevanalys som utgångspunkt för drogundervisning.* Göteborg 1983
43. SVEN SETTERLIND *Avslappningsträning i skolan. Forskningsöversikt och empiriska studier.* Göteborg 1983
44. EGIL ANDERSSON & MARIA LAWENIUS *Lärares uppfattning av undervisning.* Göteborg 1983
45. JAN THEMAN *Uppfattningar av politisk makt.* Göteborg 1983
46. INGRID PRAMLING *The child's conception of learning.* Göteborg 1983
47. PER OLOF THÅNG *Vuxenlärares förhållningssätt till deltagarverken. En studie inom AMU.* Göteborg 1984
48. INGE JOHANSSON *Fritidspedagog på fritidshem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete.* Göteborg 1984
49. GUNILLA SVANBERG *Medansvar i undervisning. Metoder för observation och kvalitativ analys.* Göteborg 1984
50. SVEN-ERIC REUTERBERG *Studiemedel och rekrytering till högskolan.* Göteborg 1984
51. GÖSTA DAHLGREN & LARS-ERIK OLSSON *Läsning i barnperspektiv.* Göteborg 1985
52. CHRISTINA KÄRRQVIST *Kunskapsutveckling genom experimentcentrerade dialoger i ellära.* Göteborg 1985
53. CLAES ALEXANDERSSON *Stabilitet och förändring. En empirisk studie av förhållandet mellan skolkunskap och vardagsvetande.* Göteborg 1985
54. LILLEMOR JERNQVIST *Speech regulation of motor acts as used by cerebral palsied children. Observational and experimental studies of a key feature of conductive education.* Göteborg 1985
55. SOLVEIG HÄGGLUND *Sex-typing and development in an ecological perspective.* Göteborg 1986
56. INGRID CARLGREN *Lokalt utvecklingsarbete.* Göteborg 1986
57. LARSSON, ALEXANDERSSON, HELMSTAD & THÅNG *Arbetsupplevelse och utbildningssyn hos icke facklära. Göteborg 1986*
58. ELVI WALLDAL *Studier vid gymnasieskolans vårdlinje. Förväntad yrkesposition, rollpåverkan, själuppfattning.* Göteborg 1986
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Ferenc Marton and Karl-Gustaf Stukát
59. EIE ERICSSON *Foreign language teaching from the point of view of certain student activities.* Göteborg 1986
60. JAN HOLMER *Högre utbildning för lågutbildade i industrin.* Göteborg 1987
61. ANDERS HILL & TULLIE RABE *Psykiiskt utvecklingsstörda i kommunal förskola.* Göteborg 1987
62. DAGMAR NEUMAN *The origin of arithmetic skills. A phenomenographic approach.* Göteborg 1987
63. TOMAS KROKSMARK *Fenomenografisk didaktik.* Göteborg 1987
64. ROLF LANDER *Utvärderingsforskning - till vilken nytta? Göteborg 1987*
65. TORGNY OTTOSSON *Map-reading and wayfinding.* Göteborg 1987
66. MAC MURRAY *Utbildningsexpansion, jämlikhet och avlänkning.* Göteborg 1988
67. ALBERTO NAGLE CAJES *Studievalet ur den välfärdens perspektiv.* Göteborg 1988
68. GÖRAN LASSBO *Mamma - (Pappa) - barn. En utvecklingspsykologisk studie av socialisation i olika familjetyper.* Göteborg 1988
69. LENA RENSTRÖM *Conceptions of matter. A phenomenographic approach.* Göteborg 1988
70. INGRID PRAMLING *Att lära barn lära.* Göteborg 1988
71. LARS FREDHOLM *Praktik som bärare av undervisnings innehåll och form. En förklaringsmodell för uppkomst av undervisningshandlingar inom en totalförsvarsorganisation.* Göteborg 1988
72. OLOF F. LUNDQUIST *Studiestöd för vuxna. Utveckling, utnyttjande, utfall.* Göteborg 1989
73. BO DAHLIN *Religionen, själen och livets mening. En fenomenografisk och existensfilosofisk studie av religionsundervisningens villkor.* Göteborg 1989
74. SUSANNE BJÖRKDAHL ORDELL *Socialarbetare. Bakgrund, utbildning och yrkesliv.* Göteborg 1990
75. EVA BJÖRCK-ÅKESSON *Measuring Sensation Seeking.* Göteborg 1990
76. ULLA-BRITT BLADINI *Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svensk speciallärarutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärares yrkesuppgifter.* Göteborg 1990

77. ELISABET ÖHRN *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadelevers lärarkontakter.* Göteborg 1991

78. TOMAS KROKSMARK *Pedagogikens vägar till dess första svenska professur.* Göteborg 1991

Editors: Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

79. ELVI WALLDAL *Problembaserad inläring. Utvärdering av påbyggnadslinjen Utbildning i öppen hälso- och sjukvård.* Göteborg 1991

80. ULLA AXNER *Visuella perceptionsvägrigheter i skolperspektiv. En longitudinell studie.* Göteborg 1991

81. BIRGITTA KULLBERG *Learning to learn to read.* Göteborg 1991

82. CLAES ANNERSTEDT *Idrottsläraryrket och idrottsämnet. Utveckling, mål, kompetens - ett didaktiskt perspektiv.* Göteborg 1991

83. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Det är vi som är dom. Sjuksköterskestuderandes föreställningar och perspektiv under utbildningstiden.* Göteborg 1991

84. ELSA NORDIN *Kunskaper och uppfattningar om maten och dess funktioner i kroppen. Kombinerad enkät- och intervjustudie i grundskolans årskurser 3, 6 och 9.* Göteborg 1992

85. VALENTIN GONZÁLEZ *On human attitudes. Root metaphors in theoretical conceptions.* Göteborg 1992

86. JAN-ERIK JOHANSSON *Metodikämnet i förskollärautbildningen. Bidrag till en traditionsbestämning.* Göteborg 1992

87. ANN AHLBERG *Att möta matematiska problem. En belysning av barns lärande.* Göteborg 1992

88. ELLA DANIELSON *Omvårdnad och dess psykosociala inslag. Sjuksköterskestuderandes uppfattningar av centrala termer och reaktioner inför en omvårdnadssituation.* Göteborg 1992

89. SHIRLEY BOOTH *Learning to program. A phenomenographic perspective.* Göteborg 1992

90. EVA BJÖRCK-ÅKESON *Samspel mellan små barn med rörelsehindrar och talhandikapp och deras föräldrar - en longitudinell studie.* Göteborg 1992

91. KARIN DAHLBERG *Helhetsyn i vården. En uppgift för sjuksköterskeutbildningen.* 1992

92. RIGMOR ERIKSSON *Teaching Language Learning. In-service training for communicative teaching and self directed learning in English as a foreign language.* 1993

93. KJELL HÄRENSTAM *Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap.* Göteborg 1993.

94. INGRID PRAMLING *Kunnandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld.* Göteborg 1994.

95. MARIANNE HANSSON SCHERMAN *Att några vara sjuk. En longitudinell studie av förhållningssätt till astma/allergi.* Göteborg 1994

96. MIKAEL ALEXANDERSSON *Metod och medvetande.* Göteborg 1994

97. GUN UNENGE *Pappor i föräldrakooperativa daghem. En deskriptiv studie av pappors medverkan.* Göteborg 1994

98. BJÖRN SJÖSTRÖM *Assessing acute postoperative pain. Assessment strategies and quality in relation to clinical experience and professional role.* Göteborg 1995

99. MAJ ARVIDSSON *Lärares orsaks- och åtgärds tankar om elever med svårigheter.* Göteborg 1995

100. DENNIS BEACH *Making sense of the problems of change: An ethnographic study of a teacher education reform.* Göteborg 1995.

101. WOLMAR CHRISTENSSON *Subjektiv bedömning - som besluts och handlingsunderlag.* Göteborg 1995

102. SONJA KIHLLSTRÖM *Att vara förskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder.* Göteborg 1995

103. MARITA LINDAHL *Inläring och erfärande. Ettåringsars möte med förskolans värld.* Göteborg 1996

104. GÖRAN FOLKESTAD *Computer Based Creative Music Making - Young Peoples' Music in the Digital Age.* Göteborg 1996

105. EVA EKEBLAD *Children • Learning • Numbers. A phenomenographic excursion into first-grade children's arithmetic.* Göteborg 1996

106. HELGE STRÖMDAHL *On mole and amount of substance. A study of the dynamics of concept formation and concept attainment.* Göteborg 1996

107. MARGARETA HAMMARSTRÖM *Varför inte högskola? En longitudinell studie av olika faktorer betydelse för studiebegärade ungdomars utbildningskarriär.* Göteborg 1996

108. BJÖRN MÅRDÉN *Rektors tänkande. En kritisk betraktelse av skollärdarskap.* Göteborg 1996

109. GLORIA DALL'ALBA & BJÖRN HASSELGREN (EDS) *Reflections on Phenomenography - Toward a Methodology?* Göteborg 1996

110. ELISABETH HESSLEFORS ARKTOFT *I ord och handling. Innebörder av "att anknyta till elevers erfarenheter", uttryckta av lärare.* Göteborg 1996

111. BARBRO STRÖMBERG *Professionellt förhållningssätt hos läkare och sjuksköterskor. En studie av uppfattningar.* Göteborg 1997

112. HARRIET AXELSSON *Våga lära. Om lärare som förändrar sin miljöundervisning.* Göteborg 1997

113. ANN AHLBERG *Children's ways of handling and experiencing numbers*. Göteborg 1997
114. HUGO WIKSTRÖM *Att förstå förändring. Modellbyggande, simulering och gymnasieelevers lärande*. Göteborg 1997
115. DORIS AXELSEN *Listening to recorded music. Habits and motivation among high-school students*. Göteborg 1997.
116. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Handledning av sjuksköterskestuderande i klinisk praktik*. Göteborg 1997
117. OWE STRÅHLMAN *Elitidrott, karriär och avslutning*. Göteborg 1997
118. AINA TULLBERG *Teaching the 'mole'. A phenomenographic inquiry into the didactics of chemistry*. Göteborg 1997.
119. DENNIS BEACH *Symbolic Control and Power Relay Learning in Higher Professional Education*. Göteborg 1997
120. HANS-ÅKE SCHERP *Utmanande eller utmanat ledarskap. Rektör, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan*. Göteborg 1998
121. STAFFAN STUKÁT *Lärares planering under och efter utbildningen*. Göteborg 1998
122. BIRGIT LENDAHL ROSENDAHL *Examensarbetets innebörder. En studie av blivande lärares utsagor*. Göteborg 1998
123. ANN AHLBERG *Meeting Mathematics. Educational studies with young children*. Göteborg 1998
124. MONICA ROSÉN *Gender Differences in Patterns of Knowledge*. Göteborg 1998.
125. HANS BIRNIK *Lärare- elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv*. Göteborg 1998
126. MARGRETH HILL *Kompetent för "det nya arbetslivet"? Tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier*. Göteborg 1998
127. LISBETH ÅBERG-BENGTSSON *Entering a Graphicate Society. Young Children Learning Graphs and Charts*. Göteborg 1998
128. MELVIN FEFER *The Conflict of Equals: A Constructionist View of Personality Development*. Göteborg 1999
129. ULLA RUNESSON *Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll*. Göteborg 1999
130. SILWA CLAESSON *"Hur tänker du då?" Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning*. Göteborg 1999
131. MONICA HANSEN *Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan*. Göteborg 1999
132. JAN THELIANDER *Att studera arbetets förändring under kapitalismen. Ure och Taylor i pedagogiskt perspektiv*. Göteborg 1999
133. TOMAS SAAR *Musikens dimensioner - en studie av unga musikers lärande*. Göteborg 1999
134. GLEN HELMSTAD *Understanding of understanding. An inquiry concerning experiential conditions for developmental learning*. Göteborg 1999
135. MARGARETA HOLMEGAARD *Språkmädevetenhet och ordinläring. Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefällsövning i svenska som andraspråk*. Göteborg 1999
136. ALYSON MCGEE *Investigating Language Anxiety through Action Inquiry: Developing Good Research Practices*. Göteborg 1999
137. EVA GANNERUD *Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Göteborg 1999
138. TELLERVO KOPARE *Att rida stormen ut. Förlösningberättelser i Finnmark och Sápmi*. Göteborg 1999
139. MAJA SÖDERBÄCK *Encountering Parents. Professional Action Styles among Nurses in Pediatric Care*. Göteborg 1999
140. AIRI ROVIO - JOHANSSON *Being Good at Teaching. Exploring different ways of handling the same subject in Higher Education*. Göteborg 1999
141. EVA JOHANSSON *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborg 1999
142. KENNERT ORLENIUS *Förståelsens paradox. Yrkeserfarenhetens betydelse när förskollärare blir grundskollärare*. Göteborg 1999.
143. BJÖRN MÅRDÉN *De nya hälsomissionärerna – rörelser i korsvägen mellan pedagogik och hälsopromotion*. Göteborg 1999
144. MARGARETA CARLÉN *Kunskapslyft eller avbytarbänk? Möten med industriarbetare om utbildning för arbete*. Göteborg 1999
145. MARIA NYSTRÖM *Allvarligt psykiskt störda människors vardagliga tillvaro*. Göteborg 1999
146. ANN-KATRIN JAKOBSSON *Motivation och inläring ur genusperspektiv. En studie av gymnasieelever på teoretiska linjer/program*. Göteborg 2000
147. JOANNA GIOTA *Adolescents' perceptions of school and reasons for learning*. Göteborg 2000
148. BERIT CARLSTEDT *Cognitive abilities – aspects of structure, process and measurement*. Göteborg 2000
149. MONICA REICHENBERG *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner*. Göteborg 2000



150. HELENA ÅBERG *Sustainable waste management in households – from international policy to everyday practice. Experiences from two Swedish field studies.* Göteborg 2000
151. BJÖRN SJÖSTRÖM & BRITT JOHANSSON *Ambulanssjukvård. Ambulanssjukvårdarens och läkares perspektiv.* Göteborg 2000
152. AGNETA NILSSON *Omvårdnadskompetens inom hemsjukvård – en deskriptiv studie.* Göteborg 2001
153. ULLA LÖFSTEDT *Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande.* Göteborg 2001
154. JÖRGEN DIMENÄS *Innehåll och interaktion. Om elevers lärande i naturvetenskaplig undervisning.* Göteborg 2001
155. BRITT MARIE APELGREN *Foreign Language Teachers' Voices. Personal Theories and Experiences of Change in Teaching English as a Foreign Language in Sweden.* Göteborg 2001
156. CHRISTINA CLIFFORDSON *Assessing empathy: Measurement characteristics and interviewer effects.* Göteborg 2001
157. INGER BERGGREN *Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet.* Göteborg 2001
158. CARINA FURÅKER *Styrning och visioner – sjuksköterskeutbildning i förändring.* Göteborg 2001
159. INGER BERNDTSSON *Förskjutna horisonter. Linsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet.* Göteborg 2001
160. SONJA SHERIDAN *Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives.* Göteborg 2001
161. JAN BAHLENBERG *Den otroliga verkligheten sätter spår. Om Carlo Derkerts liv och konstpedagogiska gärning.* Göteborg 2001
162. FRANK BACH *Om ljuset i tillvaron. Ett undervisningsexperiment inom optik.* Göteborg 2001
163. PIA WILLIAMS *Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola.* Göteborg 2001
164. VIGDIS GRANUM *Studentenes forestillinger om sykepleie som sag og funksjon.* Göteborg 2001
165. MARIT ALVESTAD *Den komplekse planlegginga. Førskolelærarar om pedagogisk planlegging og praksis.* Göteborg 2001
166. GIRMA BERHANU *Learning-In-Context. An Ethnographic Investigation of Mediated Learning Experiences among Ethiopian Jews in Israel.* Göteborg 2001.
167. OLLE ESKILSSON *En longitudinell studie av 10 – 12-åringars förståelse av materiens förändringar.* Göteborg 2001
168. JONAS EMANUELSSON *En fråga om frågor. Hur lärares frågor i klassrummet gör det möjligt att få reda på elevernas sätt att förstå det som undervisningen behandlar i matematik och naturvetenskap.* Göteborg 2001
169. BIRGITTA GEDDA *Den offentliga benvilgheten. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i folkhälsoarbetet.* Göteborg 2001
170. FEBE FRIBERG *Pedagogiska möten mellan patienter och sjuksköterskor på en medicinsk vårdavdelning. Mot en värddidaktik på livsvärldgrund.* Göteborg 2001
171. MADELEINE BERGH *Medvetenhet om bemötande. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i närståendeundervisning.* Göteborg 2002
172. HENRIK ERIKSSON *Den diplomatiska punkten – maskulinitet som kroppsligt identitetskapande projekt i svensk sjuksköterskeutbildning.* Göteborg 2002
173. SOLVEIG LUNDGREN *I spåren av en bemanningsförändring. En studie av sjuksköterskors arbete på en kirurgisk vårdavdelning.* Göteborg 2002
174. BIRGITTA DAVIDSSON *Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola.* Göteborg 2002
175. KARI SØNDENÅ *Tradisjon og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk førskulelærarutdanning.* Göteborg 2002
176. CHRISTINE BENTLEY *The Roots of Variation of English-Teaching. A Phenomenographic Study Founded on an Alternative Basic Assumption.* Göteborg 2002
177. ÅSA MÄKITALO *Categorizing Work: Knowing, Arguing, and Social Dilemmas in Vocational Guidance.* Göteborg 2002
178. MARITA LINDAHL *VÅRDA – VÄGLEDA – LÄRA. Effektivstudie av ett interventionsprogram för pedagogers lärande i förskolemiljön.* Göteborg 2002
179. CHRISTINA BERG *Influences on schoolchildren's dietary selection. Focus on fat and fibre at breakfast.* Göteborg 2002
180. MARGARETA ASP *Vila och lärande om vila. En studie på livsvärldsfenomenologisk grund.* Göteborg 2002
181. FERENC MARTON & PAUL MORRIS (EDS) *What matters? Discovering critical conditions of classroom learning.* Göteborg 2002
182. ROLAND SEVERIN *Dom vet vad dom talar om. En intervjustudie om elevers upplattningar av begreppen makt och samhällsförändring.* Göteborg 2002
- Editors: Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson
183. MARLÉNE JOHANSSON *Slöjdpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap.* Göteborg 2002

184. INGRID SANDEROTH *Om lust att lära i skolan: En analys av dokument och klass 8y*. Göteborg 2002
185. INGA-LILL JAKOBSSON *Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*. Göteborg 2002
186. EVA-CARIN LINDGREN *Empowering Young Female Athletes – A Possible Challenge to the Male Hegemony in Sport. A Descriptive and Interventional Study*. Göteborg 2002
187. HANS RYSTEDT *Bridging practices. Simulations in education for the health-care professions*. Göteborg 2002
188. MARGARETA EKBORG *Naturvetenskaplig utbildning för hållbar utveckling? En longitudinell studie av hur studenter på grunskollära programmet utvecklar för miljöundervisning relevanta kunskaper i naturkunskap*. Göteborg 2002
189. ANETTE SANDBERG *Vuxnas levärld. En studie om vuxnas erfarenheter av lek*. Göteborg 2002
190. GUNLÖG BREDÄNGE *Gränslös pedagog. Fyra studier om utländska lärare i svensk skola*. Göteborg 2003
191. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Teaching. A Survey Study*. Göteborg 2003
192. KERSTIN NILSSON *MANDAT – MAKT – MANAGEMENT. En studie av hur värdenhetschefers ledarskap konstrueras*. Göteborg 2003
193. YANG YANG *Measuring Socioeconomic Status and its Effects at Individual and Collective Levels: A Cross-Country Comparison*. Göteborg 2003
194. KNUT VOLDEN *Mediekunskap som mediekritikk*. Göteborg 2003.
195. LOTTA LAGER-NYQVIST *Att göra det man kan – en longitudinell studie av hur sju lärarstudenter utvecklar sin undervisning och formar sin lärarroll i naturvetenskap*. Göteborg 2003
196. BRITT LINDAHL *Lust att lära naturvetenskap och teknik? En longitudinell studie om vägen till gymnasiet*. Göteborg 2003
197. ANN ZETTERQVIST *Ämnesdidaktisk kompetens i evolutionsbiologi. En intervjuundersökning med no/ biologilärare*. Göteborg 2003
198. ELSIE ANDERBERG *Språkavvändningens funktion vid utveckling av kunskap om objekt*. Göteborg 2003.
199. JAN GUSTAFSSON *Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen*. Göteborg 2003.
200. EVELYN HERMANSSON *Akademisering och professionalisering – barnmorskans utbildning i förändring*. Göteborg 2003
201. KERSTIN VON BRÖMSSEN *Tolkeningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. Göteborg 2003
202. MARIANNE LINDBLAD FRIDH *Från allmänsjuksköterska till specialistsjuksköterska inom intensivvård. En studie av erfarenheter från specialistutbildningen och från den första yrkesverksamma tiden inom intensivvården*. Göteborg 2003
203. BARBRO CARLI *The Making and Breaking of a Female Culture: The History of Swedish Physical Education 'in a Different Voice'*. Göteborg 2003
204. ELISABETH DAHLBORG-LYCKHAGE *"Systers" konstruktion och mumifiering – i TV-serier och i studenters föreställningar*. Göteborg 2003
205. ULLA HELLSTRÖM MUHLI *Att överbygga perspektiv. En studie av beborsbedömningssamtal inom äldreinriktat socialt arbete*. Göteborg 2003
206. KRISTINA AHLBERG *Synvänder. Universitetsstudenters berättelser om kvalitativa förändringar av sätt att erfar situationers mening under utbildningspraktik*. Göteborg 2004
207. JONAS IVARSSON *Renderings & Reasoning: Studying artifacts in human knowing*. Göteborg 2004
208. MADELEINE LÖWING *Matematikundervisningens konkreta gestaltning. En studie av kommunikationen lärare – elev och matematiklektionens didaktiska ramar*. Göteborg 2004
209. PIJA EKSTRÖM *Makten att definiera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet*. Göteborg 2004
210. CARIN ROOS *Skriftspråkande döva barn. En studie om skriftspråket lärande i förskola och skola*. Göteborg 2004
211. JONAS LINDEROTH *Datorspelandets mening. Bortom idén om den interaktiva illusionen*. Göteborg 2004
212. ANITA WALLIN *Evolutionsteorin i klassrummet. På väg mot en ämnesdidaktisk teori för undervisning i biologisk evolution*. Göteborg 2004
213. EVA HJÖRNE *Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. Göteborg 2004
214. MARIE BLIDING *Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns relationsarbete i skolan*. Göteborg 2004
215. LARS-ERIK JONSSON *Appropriating Technologies in Educational Practices. Studies in the Contexts of Compulsory Education, Higher Education, and Fighter Pilot Training*. Göteborg 2004
216. MIA KARLSSON *An ITiS Teacher Team as a Community of Practice*. Göteborg 2004
217. SILWA CLAESSON *Lärares levda kunskap*. Göteborg 2004
218. GUN-BRITT WÄRVIK *Ambitioner att förändra och artefaktens verkan. Gränsskapande och stabiliserande praktiker på produktionsgolvet*. Göteborg 2004

219. KARIN LUMSDEN WASS *Vuxenutbildning i omvandling. Kunskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse.* Göteborg 2004
220. LENA DAHL *Amningspraktikens villkor. En intervjustudie av en grupp kvinnors föreställningar på och erfarenheter av amning.* Göteborg 2004
221. ULRIC BJÖRCK *Distributed Problem-Based Learning. Studies of a Pedagogical Model in Practice.* Göteborg 2004
222. ANNEKA KNUTSSON *"To the best of your knowledge and for the good of your neighbour". A study of traditional birth attendants in Addis Ababa, Ethiopia.* Göteborg 2004
223. MARIANNE DOVEMARK *Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring.* Göteborg 2004
224. BJÖRN HAGLUND *Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan.* Göteborg 2004
225. ANN-CHARLOTTE MÅRDSJÖ *Lärandets skjufande innebörder – uttryckta av förskollärare i vidareutbildning.* Göteborg 2005
226. INGRID GRUNDÉN *Att återerövra kroppen. En studie av livet efter en ryggmärgsskada.* Göteborg 2005
227. KARIN GUSTAFSSON & ELISABETH MELLGREN *Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person.* Göteborg 2005
228. GUNNAR NILSSON *Att äga π. Praxisnära studier av lärarstudenters arbete med geometrilaborationer.* Göteborg 2005.
229. BENGT LINDGREN *Bild, visualitet och vetande. Diskussion om bild som ett kunskapsfält inom utbildning.* Göteborg 2005
230. PETRA ANGERVALL *Jämställdhetsarbetets pedagogik. Dilemman och paradoxer i arbetet med jämställdhet på ett företag och ett universitet.* Göteborg 2005
231. LENNART MAGNUSSON *Designing a responsive support service for family carers of frail older people using ICT.* Göteborg 2005
232. MONICA REICHENBERG *Gymnasieelever samtalar kring facktexter. En studie av textsamtal med goda och svaga läsare.* Göteborg 2005
233. ULRICA WOLFF *Characteristics and varieties of poor readers.* Göteborg 2005
234. CECILIA NIELSEN *Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsvårigheter och stråvan att övervinna dem.* Göteborg 2005.
235. BERITH HEDBERG *Decision Making and Communication in Nursing Practice. Aspects of Nursing Competence.* Göteborg 2005
236. MONICA ROSÉN, EVA MYRBERG & JAN-ERIC GUSTAFSSON *Läskompetens i skolår 3 och 4. Nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige. The IEA Progress in International Reading Literacy Study.* Göteborg 2005
237. INGRID HENNING LOEB *Utveckling och förändring i kommunal vuxenutbildning. En yrkeshistorisk ingång med berättelser om lärarbanor.* Göteborg 2006.
238. NIKLAS PRAMLING *Minding metaphors: Using figurative language in learning to represent.* Göteborg 2006
239. KONSTANTIN KOUGIOUMT'ZIS *Lärarkulturer och professionskoder. En komparativ studie av idrottslärare i Sverige och Grekland.* Göteborg 2006
240. STEN BÅTH *Kvalifikation och medborgarfostran. En analys av reformtexter avseende gymnasieskolans samhällsupdrag.* Göteborg 2006.
241. EVA MYRBERG *Fristående skolor i Sverige – Effekter på 9-10-åriga elevers läsförståelse.* Göteborg 2006
242. MARY-ANNE HOLFVE-SABEL *Attitudes towards Swedish comprehensive school. Comparisons over time and between classrooms in grade 6.* Göteborg 2006
243. CAROLINE BERGGREN *Entering Higher Education – Gender and Class Perspectives.* Göteborg 2006
244. CRISTINA THORNELL & CARL OLIVESTAM *Kulturmöte i centralafrikansk kontext med kyrkan som arena.* Göteborg 2006
245. ARVID TREEKREM *Att leda som man lär. En arbetsmiljöpedagogisk studie av toppledars ideologier om ledarskapets taktiska potentialer.* Göteborg 2006
246. EVA GANNERUD & KARIN RÖNNERMAN *Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola – en fallstudie ur ett genusperspektiv.* Göteborg 2006
247. JOHANNES LUNNEBLAD *Förskolan och mångfalden – en etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område.* Göteborg 2006
248. LISA ASP-ONJÖ *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun.* Göteborg 2006
249. EVA JOHANSSON & INGRID PRAMLING SAMUELSSON *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola.* Göteborg 2006
250. INGER BJÖRNELOO *Innebörder av hållbar utveckling. En studie av lärares utsagor om undervisning.* Göteborg 2006
251. EVA JOHANSSON *Etiska överenskommelser i förskolebarns världar.* Göteborg 2006
252. MONICA PETERSSON *Att genusgappa på säker eller osäker mark. Hem- och konsumentkunskap ur ett könsperspektiv.* Göteborg 2007
253. INGELA OLSSON *Handlingskompetens eller inlärda hjälplöshet? Lärandeprocesser hos verkstadsindustriarbetare.* Göteborg 2007

254. HELENA PEDERSEN *The School and the Animal Other. An Ethnography of human-animal relations in education.* Göteborg 2007
255. ELIN ERIKSEN ØDEGAARD *Meningsskapning i barnehagen. Innhold og bruk av barns og voksnes samtalsfortellinger.* Göteborg 2007
256. ANNA KLERFELT *Barns multimediala berättande. En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik.* Göteborg 2007
257. PETER ERLANDSON *Docile bodies and imaginary minds: on Schön's reflection-in-action.* Göteborg 2007
258. SONJA SHERIDAN OCH PIA WILLIAMS *Dimensioner av konstruktiv konkurrens. Konstruktiva konkurrensformer i förskola, skola och gymnasium.* Göteborg 2007
259. INGELA ANDREASSON *Elerplanen som text - om identitet, genus, makt och styrning i skolans elendokumentation.* Göteborg 2007
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam and Ingrid Pramling Samuelsson
260. ANN-SOFIE HOLM *Relationer i skolan. En studie av feminiteter och maskuliniteter i år 9.* Göteborg 2008
261. LARS-ERIK NILSSON *But can't you see they are lying: Student moral positions and ethical practices in the wake of technological change.* Göteborg 2008
262. JOHAN HÄGGSTRÖM *Teaching systems of linear equations in Sweden and China: What is made possible to learn?* Göteborg 2008
263. GUNILLA GRANATH *Milda makter! Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplinerings tekniker.* Göteborg 2008
264. KARIN GRAHN *Flickor och pojkar i idrottens läromedel. Konstruktioner av genus i ungdomsträna utbildningen.* Göteborg 2008.
265. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Conceptual Models. A New Field of Research.* Göteborg 2008
266. SUSANNE GUSTAVSSON *Motstånd och mening. Inneboend i blivande lärares seminarioresamtal.* Göteborg 2008
267. ANITA MATTSSON *Flexibel utbildning i praktiken. En fallstudie av pedagogiska processer i en distansutbildning med en öppen design för samarbetslärande.* Göteborg 2008
268. ANETTE EMILSON *Det önskvärda barnet. Fostran uttrycket i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan.* Göteborg 2008
269. ALLI KLAPP LEKHOLM *Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics.* Göteborg 2008
270. ELISABETH BJÖRKLUND *Att erinra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan.* Göteborg 2008
271. EVA NYBERG *Om livets kontinuitet. Undervisning och lärande om växters och djurs livscykel - en fallstudie i årskurs 5.* Göteborg 2008
272. CANCELLED
273. ANITA NORLUND *Kritisk sakprosläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov.* Göteborg 2009
274. AGNETA SIMEONSDOTTER SVENSSON *Den pedagogiska samlings i förskoleklassen. Barns olika sätt att erfarra och hantera svårigheter.* Göteborg 2009
275. ANITA ERIKSSON *Om teori och praktik i lärarutbildningen. En etnografisk och diskursanalytisk studie.* Göteborg 2009
276. MARIA HJALMARSSON *Lärarprofessionens genusordning. En studie av lärares uppfattningar om arbetsuppgifter, kompetens och förväntningar.* Göteborg 2009.
277. ANNE DRAGEMARK OSCARSON *Self-Assessment of Writing in Learning English as a Foreign Language. A Study at the Upper Secondary School Level.* Göteborg 2009
278. ANNIKA LANTZ-ANDERSSON *Framing in Educational Practices. Learning Activity, Digital Technology and the Logic of Situated Action.* Göteborg 2009
279. RAUNI KARLSSON *Demokratiska värden i förskolebarns vardag.* Göteborg 2009
280. ELISABETH FRANK *Läsförmågan bland 9-10-åringar. Betydelsen av skolklimat, hem- och skolsamverkan, lärarkompetens och elevers hembakgrund.* Göteborg 2009
281. MONICA JOHANSSON *Anpassning och motstånd. En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande.* Göteborg 2009
282. MONA NILSEN *Food for Thought. Communication and the transformation of work experience in web-based in-service training.* Göteborg 2009
283. INGA WERNERSSON (RED) *Genus i förskola och skola. Förändringar i policy, perspektiv och praktik.* Göteborg 2009
284. SONJA SHERIDAN, INGRID PRAMLING SAMUELSSON & EVA JOHANSSON (RED) *Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande.* Göteborg 2009
285. MARIE HJALMARSSON *Loyalitet och motstånd - anställdas agerande i ett föränderligt hemtjänstarbete.* Göteborg 2009.

286. ANETTE OLIN *Skolans mötespraktik - en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse*. Göteborg 2009
287. MIRELLA FORSBERG AHLCRONA *Handdockans kommunikativa potential som medierande redskap i förskolan*. Göteborg 2009
288. CLAS OLANDER *Towards an interlanguage of biological evolution: Exploring students' talk and writing as an arena for sense-making*. Göteborg 2010
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Ingrid Pramling Samuelsson
289. PETER HASSELSKOG *Slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen*. Göteborg 2010
290. HILLEVI PRELL *Promoting dietary change. Intervening in school and recognizing health messages in commercials*. Göteborg 2010
291. DAVOUD MASOUMI *Quality Within E-learning in a Cultural Context. The case of Iran*. Göteborg 2010
292. YLVA ODENBRING *Kramar, kategoriseringar och hjälpfröknar. Könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolår ett*. Göteborg 2010
293. ANGELIKA KULLBERG *What is taught and what is learned. Professional insights gained and shared by teachers of mathematics*. Göteborg 2010
294. TORGEIR ALVESTAD *Barnehagens relasjonelle verden - små barn som kompetente aktörer i produktive forhandlinger*. Göteborg 2010
295. SYLVI VIGMO *New spaces for Language Learning. A study of student interaction in media production in English*. Göteborg 2010
296. CAROLINE RUNESDOTTER *I otakt med tiden? Folkhögskolorna i ett föränderligt fält*. Göteborg 2010
297. BIRGITTA KULLBERG *En etnografisk studie i en thailändsk grundskola på en ö i södra Thailand. I sökandet efter en framtid då nuet har nog av sitt*. Göteborg 2010
298. GUSTAV LYMER *The work of critique in architectural education*. Göteborg 2010
299. ANETTE HELLMAN *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. Göteborg 2010
300. ANNIKA BERGVIKEN-RENSFELDT *Opening higher education. Discursive transformations of distance and higher education government*. Göteborg 2010
301. GETAHUN YACOB ABRAHAM *Education for Democracy? Life Orientation: Lessons on Leadership Qualities and Voting in South African Comprehensive Schools*. Göteborg 2010
302. LENA SJÖBERG *Bäst i klassen? Lärare och elever i svenska och europeiska policytexter*. Göteborg 2011
303. ANNA POST *Nordic stakeholders and sustainable catering*. Göteborg 2011
304. CECILIA KILHAMN *Making Sense of Negative Numbers*. Göteborg 2011
305. ALLAN SVENSSON (RED) *Utvärdering Genom Uppföljning. Longitudinell individforskning under ett halvsekel*. Göteborg 2011
306. NADJA CARLSSON *I kamp med skriftspråket. Vuxenstuderande med läs- och skrivsvårigheter i ett livsvärldsperspektiv*. Göteborg 2011
307. AUD TORILL MELAND *Ansvar for egen læring. Intensjoner og realiteter ved en norsk videregående skole*. Göteborg 2011
308. EVA NYBERG *Folkbildning för demokrati. Colombianska kvinnors perspektiv på kunskap som förändringskraft*. Göteborg 2011
309. SUSANNE THULIN *Lärares tal och barns nyfikenhet. Kommunikation om naturvetenskapliga innehåll i förskolan*. Göteborg 2011
310. LENA FRIDLUND *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma. Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklass*. Göteborg 2011
311. TARJA ALATALO *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3. Om lärares möjligheter och hinder*. Göteborg 2011
312. LISE-LOTTE BJERVÅS *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan. En diskursanalys*. Göteborg 2011
313. ÅSE HANSSON *Ansvar för matematiklärande. Effekter av undervisningsansvar i det flerspråkiga klassrummet*. Göteborg 2011
314. MARIA REIS *Att ordna, från ordning till ordning. Yngre förskolebarns matematiserande*. Göteborg 2011
315. BENIAMIN KNUTSSON *Curriculum in the Era of Global Development – Historical Legacies and Contemporary Approaches*. Göteborg 2011
316. EVA WEST *Undervisning och lärande i naturvetenskap. Elevers lärande i relation till en forskningsbaserad undervisning om ljud, hörsel och hälsa*. Göteborg 2011
317. SIGNILD RISENFORS *Gymnasieungdomars linstolkande*. Göteborg 2011
318. EVA JOHANSSON & DONNA BERTHELSEN (Ed.) *Spaces for Solidarity and Individualism in Educational Contexts*. Göteborg 2012
319. ALASTAIR HENRY *L3 Motivation*. Göteborg 2012
320. ANN PARINDER *Ungdomars matval – erfarenheter, visioner och miljöargument i eget hushåll*. Göteborg 2012
321. ANNE KULTTI *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande*. Göteborg 2012

322. BO-LENNART EKSTRÖM *Kontroversen om DAMP. En kontroversstudie av vetenskapligt gränsarbete och översättning mellan olika kunskapsparadigm.* Göteborg 2012
323. MUN LING LO *Variation Theory and the Improvement of Teaching and Learning.* Göteborg 2012
324. ULLA ANDRÉN *Self-awareness and self-knowledge in professions. Something we are or a skill we learn.* Göteborg 2012
325. KERSTIN SIGNERT *Variation och invariants i Maria Montessoris sinnestränande materiel.* Göteborg 2012
326. INGEMAR GERRBO *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken.* Göteborg 2012
327. PATRIK LILJA *Contextualizing inquiry. Negotiations of tasks, tools and actions in an upper secondary classroom.* Göteborg 2012
328. STEFAN JOHANSSON *On the Validity of Reading Assessments: Relationships Between Teacher Judgements, External Tests and Pupil Self-assessments.* Göteborg 2013
329. STEFAN PETTERSSON *Nutrition in Olympic Combat Sports. Elite athletes' dietary intake, hydration status and experiences of weight regulation.* Göteborg 2013
330. LINDA BRADLEY *Language learning and technology – student activities in web-based environments.* Göteborg 2013
331. KALLE JONASSON *Sport Has Never Been Modern.* Göteborg 2013
332. MONICA HARALDSSON STRÄNG *Yngre elevers lärande om natur. En studie av kommunikation om modeller i institutionella kontexter.* Göteborg 2013
333. ANN VALENTIN KVIST *Immigrant Groups and Cognitive Tests – Validity Issues in Relation to Vocational Training.* Göteborg 2013
334. ULRIKA BENNERSTEDT *Knowledge at play. Studies of games as members' matters.* Göteborg 2013
335. EVA ÄRLEMALM-HAGSÉR *Engagerade i världens bästa? Lärande för hållbarhet i förskolan.* Göteborg 2013
336. ANNA-KARIN WYNDHAMN *Tänka fritt, tänka rätt. En studie om värdeöverföring och kritiskt tänkande i gymnasieskolans undervisning.* Göteborg 2013